

der niedersächsische
kultusminister

materialien
zur vorbereitung von
rahmenplänen für den
sekundarbereich I

NI
(974)

Georg-Eckert-Institut BS78



1 186 998 4

Juni 1974

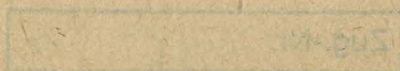
Materialien
zur Vorbereitung von
Rahmenplänen für den
Sekundarbereich I

Georg-Eckert-Institut
für internationale Schulbuchforschung
Braunschweig
-Bibliothek-

Zug.-Nr. G 1667 / 78

Z-V. M
A-8(1974)

Herausgegeben vom Niedersächsischen Kultusminister, Presse- und Informationsdienst, 3 Hannover, Schiffgraben 12.
Druck: Hannoversche Druck- und Verlagsgesellschaft mbH, 3 Hannover, Goseriade 10/12.
Hannover, im Juni 1974
Nachdruck, auch auszugsweise, nur mit ausdrücklicher Genehmigung des Niedersächsischen Kultusministeriums zulässig.
Die Erarbeitung und der Druck der Materialien wurden aus Mitteln des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft gefördert.



Vorwort

Die in diesem Heft enthaltenen „Materialien zur Vorbereitung von Rahmenplänen für den Sekundarbereich I“ sind von Fachkommissionen erarbeitet worden, die das Niedersächsische Kultusministerium im Sommer 1973 eingesetzt hat. Es handelt sich bei den Materialien nicht um Richtlinien oder Richtlinien-Entwürfe, sondern um die Darstellung von Problemen, die bei der Erarbeitung von Richtlinien bedacht werden müssen.

Die Überlegungen, die zur Einsetzung dieser Kommissionen geführt haben, die Zusammensetzung der Kommissionen und das Programm der Kommissionsarbeit sind auf den Seiten 7-8 ausführlich dargelegt.

Gegenwärtig gelten in Niedersachsen in der Hauptschule die Volksschulrichtlinien von 1962 und die 1967 in Verbindung mit der Umstrukturierung der 3. Bildungsstufe erlassenen Richtlinien und Handreichungen; für die Realschule sind Richtlinien in den Jahren 1968 bis 1971, für das Gymnasium in den Jahren 1965 bis 1970 erschienen.

Ziel der Arbeit an Rahmenplänen für den Sekundarbereich I ist es, die genannten schulformbezogenen Richtlinien durch schulformübergreifende und damit ein hohes Maß von Durchlässigkeit sichernde Rahmenpläne für die Klassen 7—10 von Hauptschule, Realschule und Gymnasium zu ersetzen. Die besonderen Anforderungen der einzelnen Schulformen sollen, soweit erforderlich, in den Rahmenplänen durch schulformbezogene Zusatzangebote zu einem gemeinsamen Fundament berücksichtigt werden.

Die Gesamtschule bedarf noch einer größeren curricularen Freiheit als die traditionellen Regelschulen, deren innere Reform die hier beschriebene Rahmenplanarbeit einleiten will. Für die Gesamtschulen werden daher eigene Unterrichtsangebote entwickelt, die zwar auch differenziert, jedoch schulformunabhängig konzipiert sind.

Die Zusammenarbeit aller Arbeitsgruppen, die an Rahmenplänen bzw. Unterrichtsangeboten für die Schulen des Sekundarbereichs I arbeiten, wird durch gegenseitige intensive Information und personelle Verzahnung gesichert.

Die Beschreibung der Lernziele und die Neugestaltung der Unterrichtsinhalte und der Arbeitsverfahren, m. a. W. die curriculare Reform ist wie in jeder Schulstufe auch Kernstück der Reform des Sekundarbereichs I. In diesen Reformprozeß müssen die am Schulleben beteiligten Gruppen frühzeitig und wirksam einbezogen werden. Die Veröffentlichung der „Materialien zur Vorbereitung von Rahmenplänen für den Sekundarbereich I“ bezweckt, eine breite Diskussion über die curriculare Neugestaltung der Klassen 7—10 im Zusammenhang mit der bereits begonnenen Arbeit für die Orientierungsstufe in Gang zu setzen und zu Vorschlägen und zur Kritik anzuregen.

Die Materialien müssen in den folgenden Monaten um Darstellungen der Probleme in Fächern ergänzt werden, die in der vorliegenden Sammlung noch nicht berücksichtigt sind (z. B. Textarbeit, Werken u. ä.), sowie um Untersuchungen über die Einbeziehung neuer Lernziele und -inhalte, die nicht ohne weiteres den traditionellen Fächern zugeordnet werden können.

Die Kommissionen sind bei Beginn ihrer Arbeiten gebeten worden, den auf den Seiten 7-8 abgedruckten Aufgabenkatalog zu bearbeiten mit dem Ziel, dadurch die Arbeit der im Schuljahr 1974/75 zu berufenden eigentlichen Rahmenplankommissionen gründlich vorzubereiten.

Da die Kommissionen, was Inhalt und Ergebnis der Materialien betrifft, nicht an Weisungen des Kultusministeriums gebunden waren, haben sie ihre Aufgabe unterschiedlich aufgefaßt und bewältigt. Hingewiesen sei nur auf den unterschiedlichen Umfang der von den Fachkommissionen erarbeiteten Materialien und auf die teilweise gegensätzlichen Auffassungen zu Sachfragen, z. B. zum Integrationsproblem im Bereich der gesellschaftskundlichen Fächer Sozialkunde, Geschichte und Erdkunde. Die in den „Materialien“ dargelegten Standpunkte und Vorschläge stellen daher die Auffassungen der in den Vorbereitungskommissionen mitarbeitenden Lehrer und Hochschullehrer, nicht die des Niedersächsischen Kultusministeriums dar.

Rahmenanweisungen für die Arbeit der eigentlichen Rahmenplankommissionen wird das Kultusministerium erst dann formulieren, wenn die beteiligten Gruppen und Institutionen aufgrund der vorgelegten Materialien Gelegenheit zur Stellungnahme gehabt haben.

In den Vorbereitungskommissionen haben im Regelfall ein Hauptschullehrer, ein Realschullehrer, ein Gymnasiallehrer und ein Vertreter aus dem Hochschulbereich mitgearbeitet. Außerdem gehörte den Kommissionen ein Mitglied aus den entsprechenden Fachkommissionen der niedersächsischen Gesamtschulen an. Für die Arbeit war das 1. Halbjahr des Schuljahres 1973/74 vorgesehen. In dieser Zeit haben die Kommissionen selbst-

ständig eine Reihe von meist eintägigen Arbeitsbesprechungen durchgeführt. Für die Kommissionsmitglieder aus Hauptschule, Realschule und Gymnasium standen jeweils bis zu 8 Wochenstunden Unterrichtsentlastung zur Verfügung; es sollte jedoch nicht unerwähnt bleiben, daß nicht wenige der mitarbeitenden Lehrer wegen der angespannten Versorgungslage ihrer Schule ganz oder teilweise auf die Inanspruchnahme der Unterrichtsentlastung verzichtet haben.

Die Kommissionsmitglieder waren dem zuständigen Referat des Kultusministeriums teils aus der Mitarbeit an Schulversuchen oder anderen Reformarbeiten bekannt, teils empfahl sich ihre Mitarbeit von ihren besonderen Funktionen als Fachberater, Fachleiter, Ausbildungsleiter oder Fachseminarleiter her, teils wurden sie von den Schulaufsichtsbehörden als fachlich besonders qualifiziert benannt. Einziges Kriterium bei der Zusammenstellung der Kommissionen war, ob erwartet werden konnte, daß die Kommissionsmitglieder in pädagogischer und fachlicher Hinsicht den in dem vorgegebenen Katalog beschriebenen Aufgaben gerecht werden würden.

Die nunmehr vorliegenden Arbeitsergebnisse werden den Lehrer- und Fachverbänden, dem Landeselternrat und Landesschulbeirat, den Schülerverbänden, den niedersächsischen Hochschulen, den Institutionen der Lehrerbildung, den Schulaufsichtsbehörden und sonstigen interessierten Stellen übersandt.

Ein lebhaftes Echo, Kritik sowie Veränderungs- und Verbesserungsvorschläge, die ich im Interesse der beginnenden Rahmenplanarbeit erbitte, würden der curricularen Reform des Sekundarbereichs I zugute kommen.

Die eigentlichen Rahmenplankommissionen werden bis Ende dieses Jahres gebildet werden; sie sollen ihre Arbeit spätestens am 1. 2. 1975 aufnehmen. Es dürfte dann realistisch sein zu erwarten, daß Entwürfe, die in die öffentliche Diskussion gegeben werden können, im Jahre 1976 vorliegen.

Funk Sekretariat Wagnerberg

Inhaltsverzeichnis

Mathematik	9
Physik	27
Chemie	31
Biologie	37
Deutsch	41
Neue Sprachen	47
Alte Sprachen	
Latein	61
Griechisch	77
Sozialkunde	87
Geschichte	93
Erdkunde	123
Arbeitslehre	129
Haushaltslehre	141
Kunst	149
Musik	157
Evangelische Religion	169
Katholische Religion	199
Sport	209

Mitglieder der Vorbereitungskommissionen

Mathematik

Heinrich Böske, Vechta
Eckart Dzick, Lüneburg
Johann Meyer, Vechta
Prof. Eduard Niehaus, Vechta
Günter Nordmeyer, Bad Essen
Friedel Thiesemann, Freden

Physik

Erich Breidenbach, Barsinghausen
Jürgen Jordan, Sehnde
Wolfgang Ruth, Hannover
Erich Sanders, Oldenburg

Chemie

Prof. Dr. Karl-Heinz Grothe, Hannover
Manfred Jäckel, Hannover
Horst Lill, Hannover
Werner Strugalla, Hannover

Biologie

Wolfgang Palm, Bevensen
Wolfgang Strauß, Göttingen
Volker Weißer, Garbsen
Peter Weißköppel, Klein Heidorn

Deutsch

Gisela Baethge, Göttingen
Hans-Werner Blume, Garbsen
Fritz Feske, Hannover
Dorothea Krätzschmar, Hannover
Prof. Dr. Werner Schlotthaus, Lüneburg

Neue Sprachen

Hans Wilhelm Bergmann, Hannover
Dr. Ulrich Bliesener, Hannover
Günter Grefe, Hannover
Doris Harms, Hannover
Dr. Karlheinz Hellwig, Hannover
Herbert Hillert, Hannover
Dr. Dorothea Möhle, Nörten-Hardenberg
Wolfgang Steinbrecht, Hannover
Dr. Joachim Thiel, Hannover

Alte Sprachen

Hans-Jürgen Bechstedt, Lüneburg
Dr. Horst Holtermann, Hannover
Bruno Krause, Braunschweig
Wolfgang Zapfe, Celle

Sozialkunde

Dr. Horst Berndt, Alfeld
Hans-Jürgen Hahn, Hildesheim

Viola Hempel, Hannover
Peter Japtok, Hannover
Rolf Owczarski, Helmstedt

Geschichte

Dr. Heide Barmeyer, Hannover
Rudolf Brinschwitz, Braunschweig
Hans-Jürgen Gundlach, Gifhorn
Ulrike Winkelvoß, Hannover
Dietrich Witte, Langenhagen

Erdkunde

Dr. Adolf Arnold, Hannover
Manfred Hanisch, Barsinghausen
Friedrich Niemeyer, Langenhagen
Dr. Dieter Richter, Hannover
Dr. Wilhelm Sattler, Hildesheim

Arbeitslehre

Heinz Gattermann, Hannover
Klaus-Dieter Rogge, Hannover
Herbert Rollwage, Stade
Walter Schirm, Hannover
Hartmut Schulz-Warber, Hannover
Karl-Wilhelm Tute, Hildesheim
Gerhard Wagenleiter, Braunschweig

Kunst

Johannes Borchardt, Hannover
Henning Großjohann, Wolfsburg
Prof. Klaus Kowalski, Hannover
Johannes Olbrich, Hannover
Dieter Plünnecke, Wolfsburg

Musik

Peter Becker, Hannover
Relef C. Haxsen, Reepsholt
Wolfgang Osterburg, Braunschweig
Karl-Volker Stiehl, Hildesheim
Almut Wolter, Hannover

Evangelische Religion

Prof. Dr. Peter Biehl, Göttingen
Rainer Denecke, Hannover
Ruth Färber, Verden
Irma Kögel, Ahlerstedt
Jochen Pabst, Hildesheim
Dr. Klaus Petzold, Loccum

Katholische Religion

Willibald Büter, Meppen
Walter Pilz, Hildesheim
Dr. Hildegard Reese, Hannover
Prof. Dr. Karlheinz Sorger, Hannover

Zum Verfahren bei der Vorbereitung von Rahmenplänen für den Sekundarbereich I

Die folgenden Ausführungen, in denen das Verfahren der Rahmenplanerarbeitung dargestellt und die Aufgaben der Vorbereitungskommissionen erläutert werden, haben allen Kommissionsmitgliedern zu Beginn ihrer Arbeit vorgelegen.

Zur Vorbereitung der Arbeit an Rahmenplänen für die Klassen 7 bis 10 des Sekundarbereichs I werden Arbeitsgruppen eingesetzt, die zunächst die in dem beigefügten Arbeitspapier beschriebenen Aufgaben bearbeiten sollen. Den für jedes Fach bzw. jeden Fachbereich zu bildenden Arbeitsgruppen werden je ein Lehrer der Hauptschule, der Realschule und des Gymnasiums sowie ein Vertreter der Hochschulen angehören. Außerdem wird ein Mitglied aus der entsprechenden zentralen Fachkommission der Gesamtschulen mitarbeiten.

Die Arbeitsgruppen sollen Material und Entscheidungshilfen für die später zu bildenden eigentlichen Rahmenplankommissionen erarbeiten.

Neben diesem Material sollten den späteren Rahmenplankommissionen jedoch auch Unterlagen und Anregungen zugänglich gemacht werden, die der — allgemein oder fachlich — interessierten Öffentlichkeit wichtig erscheinen. Insbesondere die Lehrer- und Fachverbände, die Hochschulen und die anderen Ausbildungsinstitutionen sowie die Eltern- und Schülervertretungen müssen Gelegenheit erhalten, ihre Auffassungen in die Arbeit der Rahmenplankommissionen einzubringen. Ihnen wird daher das beigefügte Arbeitspapier mit der Bitte übersandt, ggf. Stellungnahmen zu den unter Nr. 2 des Arbeitspapiers aufgeführten Punkten dem Kultusministerium einzureichen.

Es ist ferner beabsichtigt, das von den Arbeitsgruppen erarbeitete Material nach Fertigstellung den interessierten Stellen und Verbänden zugänglich zu machen, damit bei der späteren Arbeit an den Rahmenplänen außer den Vorschlägen und Auffassungen der Arbeitsgruppen auch die hiervon möglicherweise abweichenden Vorstellungen z. B. von Fachverbänden berücksichtigt werden können. Dadurch, daß die interessierte Öffentlichkeit Gelegenheit erhält, bereits im Stadium der Vorbereitung der Rahmenpläne Stellungnahmen abzugeben und Anregungen zu geben, soll soweit wie irgend möglich sichergestellt werden, daß die späteren Rahmenplankommissionen alle wichtigen Aspekte in ihre Arbeit einbeziehen.

Arbeitspapier

Vorbereitung der Arbeit an Rahmenplänen für den Sekundarbereich I

1. Vorbemerkungen

Zusätzlich zu den Problemen, die auch früher bei der Erstellung neuer schulartbezogener Fachrichtlinien gelöst werden mußten, sind bei der Arbeit an Rahmenplänen für den Sekundarbereich I die gemeinsamen Aufgaben und Unterrichtsinhalte aller Schulen im Sekundarbereich I zu bedenken. Die Arbeit an den Rahmenplänen erhält dadurch nicht nur qualitativ, sondern auch quantitativ eine neue Dimension; es müssen Vertreter nicht nur einer Schulart, sondern aller Schularten dieser Stufe an der Erarbeitung der Rahmenpläne mitwirken.

Es erscheint unter diesen Umständen notwendig, das Arbeitsverfahren der Rahmenplanerstellung nicht mit der Berufung von notwendigerweise zahlenmäßig recht großen Kommissionen zu beginnen. Die erste Phase der Tätigkeit derartiger Kommissionen ist erfahrungsgemäß damit ausgefüllt, daß die Kommissionsmitglieder eine Bestandsaufnahme der zu lösenden Aufgaben vornehmen, den Stand der didaktisch-methodischen Forschung und Entwicklung feststellen und in der oft sehr lange dauernden Diskussion ein gemeinsames Problembewußtsein erreichen.

Diese erste Phase soll abgekürzt und die weitere Arbeit der Kommissionen gründlich vorbereitet werden, indem von kleinen Arbeitsgruppen für jeden Fachbereich ein Arbeitspapier er-

stellt wird, in dem die unten näher beschriebenen Fragenkomplexe behandelt werden sollen. Das gleiche Verfahren ist bei neuen Unterrichtsinhalten (z. B. der Komplex Arbeitslehre) in Erwägung zu ziehen. Zur Vermeidung von Mißverständnissen sei noch eine Anmerkung zu dem hier verwendeten Terminus „Rahmenplan“ vorausgeschickt.

Unter „Rahmenplänen“ sind in diesem Zusammenhang Vorschriften und Anweisungen zur Unterrichtsgestaltung in den Schulen als Ausfluß der sich aus Art. 7 GG ergebenden Richtlinienkompetenz des Staates zu verstehen. Mit der Verwendung dieses Begriffes wird also nicht vorweg eine pädagogische Entscheidung für ein bestimmtes Modell solcher Vorschriften getroffen; auch „Richtlinien“ oder „Curricula“ sind in diesem Sinne „Rahmenpläne“.

2. Vorschläge zum Aufbau und Inhalt eines Arbeitspapiers für einen bestimmten Fachbereich

2.1. Grundsatzfragen

2.1.1. „Curriculare Tendenz“

In welchem Ausmaß können bzw. sollen die Rahmenpläne Ergebnisse der Curriculum-Forschung aufnehmen?

Bis zu welchem Grade können bzw. sollen die Rahmenpläne bereits curricularen Charakter haben?

In welchem Umfang sollen die Rahmenpläne unterrichtspraktische Hinweise und Hilfen geben?

Sollen im Zusammenhang mit den Rahmenplänen exemplarische Lehrgänge und Unterrichtseinheiten entwickelt werden? (Ggf. Erfordernisse für solche Lehrgänge?)

2.1.2. Struktur der Rahmenpläne

Wie können in der Anlage der Rahmenpläne die speziellen Gegebenheiten der Schulen bzw. Schularten berücksichtigt werden?

Können bzw. sollen die Rahmenpläne so aufgebaut werden, daß ein für alle Schularten gemeinsames Fundamentum und jeweils für die verschiedenen Schularten Zusatzangebote beschrieben werden?

Ggf. andere Aufbaumodelle? (Mit Begründung.)

2.1.3. Stoffproblem

Müssen bestimmte Stoffe vorgeschrieben werden?

Wenn ja, Minimalkatalog?

Beispiele für unabdingbare Stoffe (Begründung?)

Gibt es besonders geeignete Stoffe, an denen die Methoden und Inhalte eines Faches am besten erlernt werden können?

(Beispiele; ggf. Alternativen)

2.1.4. Pflichtunterricht, Wahlpflichtunterricht, Wahlunterricht in dem betrachteten Fachbereich oder dem einzelnen Fach?

2.2. Lernziele

2.2.1. Allgemeine Lernziele

Schulpolitische, gesellschaftspolitische Einordnung des Fachbereichs/des Faches

Zu welchen allgemeinen (Lern-)Zielen leistet der Fachbereich/das Fach einen Beitrag? Auf welche Weise?

2.2.2. Fachspezifische Lernziele

Lassen sich die Lernziele den Klassenstufen zuordnen?

(Altersabhängigkeit?)

Wenn ja, wie?

Gibt es eine fachdidaktisch/fachmethodisch zu begründende Hierarchie oder Reihenfolge der Lernziele? Minimalkatalog von Lernzielen?

2.3. Querverbindungen

2.3.1. Verbindung eines einzelnen Faches mit anderen Fächern. Mit welchen Fächern muß in der Un-

- terrichtsplanung des betrachteten Faches besonders eng zusammengearbeitet werden?
Gemeinsame Ziele (Überschneidungen) mit anderen Fächern?
Empfiehlt es sich, das Fach mit anderen Fächern zu einer Fächergruppe mit gemeinsamer Stundenzahl zusammenzufassen? Vorteile? Nachteile?
- 2.3.2. Welche Konsequenzen ergeben sich für die Rahmenpläne bzw. für den Unterricht in dem betrachteten Fachbereich/Fach aus der Notwendigkeit, einen möglichst reibungslosen Übergang
- 2.3.2.1. aus der Orientierungsstufe in die Klasse 7
- 2.3.2.2. aus Klasse 10 in den Sekundarbereich II (gymnasiale Oberstufe, berufliches Schulwesen) zu sichern?
- 2.4. **Unterrichtsorganisation**
- 2.4.1. Differenzierung
Welche Formen der Unterrichtsdifferenzierung (äußere Differenzierung nach Neigung oder Leistung, verschiedene Formen innerer Differenzierung) sind in dem Fachbereich/Fach wünschenswert bzw. notwendig? Kern/Kurssystem? Angabe konkreter Differenzierungsmodelle?
Ist in diesem Fachbereich/Fach eine vertikale Durchlässigkeit sinnvoll? (Teilnahme am Unterricht oder an Kursen der nächsthöheren oder nächstniederen Klassenstufe)
- 2.4.2. Besondere unterrichtsorganisatorische Maßnahmen. Wochenstundenzahl in den Klassen 7 bis 10?
Ist durchgehender Unterricht in den Klassen 7 bis 10 unbedingt erforderlich?
Epochenunterricht? Blockunterricht?
- 2.4.3. Kompensatorische Maßnahmen
Welche Maßnahmen zur Unterstützung schwächerer/leistungsfähigerer Schüler bieten sich an/sind unbedingt erforderlich? (Stützkurse, Liftkurse, Arbeitsgemeinschaften)
- 2.5. **Methodik und Leistungsmessung**
- 2.5.1. Welche Arbeits-/Erarbeitungsformen sind dem Fachbereich/Fach besonders angemessen? (Begründung?) Welche müssen in dem Fachbereich/Fach besonders angestrebt werden?
- 2.5.2. In welchem Ausmaß können bzw. sollen technische Unterrichtsmedien eingesetzt werden? (Audiovisuelle Medien; Medienverbund; programmierter Unterricht)
- 2.5.3. Besondere Unterrichtshilfsmittel? Service-Dienste?
- 2.5.4. Schulbücher
Von welcher Art sollten die Schulbücher sein? Besondere Anforderungen?
- 2.5.5. Hausaufgaben
Sind Hausaufgaben in dem Fachbereich/Fach sinnvoll?
In allen Klassenstufen?
Von welcher Art sollen die Hausaufgaben sein?
- 2.5.6. Lernzielkontrollen
Kriterien für gute/schlechte Lernergebnisse/ Unterrichtsergebnisse?
Welche Kontrollen sind gegenwärtig/in absehbarer Zeit möglich/wünschenswert?
Stand der Testausarbeitung und -anwendung
Sind Klassenarbeiten, Übungsarbeiten o. ä. sinnvoll/wünschenswert?
- 2.6. **Fachspezifische Abschlußprofile**
Gibt es bestimmte Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die ein Schüler am Ende der Klasse 10 beim Sekundarabschluß I unbedingt in dem Fachbereich/Fach erworben haben muß? Wenn ja, welche?
Welche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten sollten wahlweise — z. B. je nach Kurswahl oder Schulart — erworben werden können?

(Zusammenhang mit 2.2.2. beachten!)
Schwerpunktbildungen inhaltlicher Art?

Beispiele für Profilbildungen:

In Fremdsprachen:

Ausreichende mündliche Beherrschung; befriedigender aktiver Vokabelschatz, gute grammatische Kenntnisse, gute Leistungen im schriftlichen Übersetzen.

In Mathematik:

Gute rechnerische und algebraische Fertigkeiten und Kenntnisse, nur schwach ausreichende Leistungen in Geometrie, Interesse auf Anwendungen ausgerichtet, schriftliche Leistungen besser als mündliche.

(Ob die angewendeten Kategorien angemessen sind, bedarf der Prüfung.)

Können bestimmte Profile bestimmten Anforderungen bzw. Ausbildungsgängen zugeordnet werden?

2.7. **Beiträge der Pädagogik bzw. der pädagogischen Hilfswissenschaften zu den Rahmenplänen**

2.7.1. Welche psychologischen Fragen müssen im Zusammenhang mit den Fachrahmenplänen bedacht bzw. geklärt werden?
(Z. B. Altersangemessenheit; Belastbarkeit)

2.7.2. Probleme der Schulberatung in dem betrachteten Fach

2.8. **Hilfen für die Rahmenplankommission**

2.8.1. Literatur

Welche pädagogische, wissenschaftliche, fachdidaktische, fachmethodische Literatur (Bücher; Zeitschriftenaufsätze) ist für die Arbeit der Kommission besonders wichtig?

2.8.2. Stand bzw. Ergebnisse der Rahmenplanarbeit für den Sekundarbereich I in anderen Bundesländern

2.9. **Konsequenzen für die Lehrerbildung**

2.9.1. Welche vorhersehbaren Konsequenzen dürfte die Richtlinienrevision für die Lehrerbildung in dem betrachteten Fachbereich/Fach haben?

2.9.2. Welche Maßnahmen werden voraussichtlich in der Lehrerfortbildung notwendig?

Es ist den Gruppen, die die Arbeitspapiere erstellen, selbstverständlich überlassen, bestimmte der aufgeführten Gesichtspunkte, wenn sie für das betreffende Fach weniger wichtig erscheinen, wegzulassen und dafür andere, nicht genannte Punkte zusätzlich zu behandeln.

Wünschenswert ist es auch, daß die Arbeitsgruppen an geeigneten Stellen nicht nur ihre eigenen Auffassungen, sondern auch Alternativen darlegen.

3. **Weitere Verwendung der Studie**

Unter Nr. 1 ist als Zweck der Arbeitspapiere die gründliche Vorbereitung der Arbeit der Rahmenplankommissionen genannt worden. Die Papiere können jedoch noch weitere Aufgaben erfüllen.

Sie sollten nach Fertigstellung der interessierten Öffentlichkeit (z. B. Lehrer-, Eltern-, Schülervertretungen, Ausbildungsinstitutionen) mit der Bitte um kritische Stellungnahme zugeleitet werden.

Die Papiere können den genannten Stellen Anlaß und Gelegenheit bieten, Anregungen und Kritik grundsätzlicher Art so frühzeitig vorzubringen, daß sie in die Arbeit der Rahmenplankommissionen eingebracht bzw. für sie fruchtbar gemacht werden können. Damit würde ein wesentlicher Beitrag zur Offenheit der Rahmenplanarbeit und zur Beteiligung der interessierten Öffentlichkeit an ihr geleistet.

Die Papiere und die gegebenenfalls zu ihnen abgegebenen Stellungnahmen vergrößern ferner die Kompetenz derer, die die Entscheidungen über Struktur und Inhalt der Rahmenpläne zu treffen haben und ermöglichen auf diese Weise wünschenswerte und notwendige Vorgaben an die Rahmenplankommissionen.

Mathematik

Inhaltsverzeichnis

1. **Grundsatzfragen**
 - 1.1. Allgemeines
 - 1.2. Darstellung der Lehrziele
 - 1.3. Stoffproblem
 - 1.4. Pflicht-, Wahlpflicht- und Wahlunterricht
 - 1.5. Literaturverzeichnis
2. **Lehrziele**
 - 2.1. Allgemeine Lehrziele
 - 2.2. Fachspezifische Lehrziele
 - 2.3. Affektive Lehrziele
 - 2.4. Reihenfolge der Lehrziele
 - 2.5. Literaturverzeichnis
3. **Querverbindungen**
 - 3.1. Fächerverbindungen
 - 3.2. Übergangsproblem
 - 3.3. Literaturverzeichnis
4. **Unterrichtsorganisation**
 - 4.1. Differenzierung
 - 4.2. Unterrichtsorganisation — Studentafel
5. **Methodik und Leistungsmessung**
 - 5.1. Arbeits- und Erarbeitungsformen im Mathematikunterricht
 - 5.2. Einsatzmöglichkeiten technischer Unterrichtsmedien
 - 5.3. Besondere Unterrichtshilfsmittel — Service — Dienste
 - 5.4. Schulbücher
 - 5.5. Hausaufgaben
 - 5.6. Lehrzielkontrollen
 - 5.7. Literaturverzeichnis
6. **Fachspezifische Abschlußprofile**
 - 6.1. Mögliche Gesichtspunkte zur Konstruktion von Abschlüssen
 - 6.2. Minimalkatalog/Grundbereich
 - 6.3. Literaturverzeichnis
7. **Beiträge der Pädagogik und der pädagogischen Hilfswissenschaften**
 - 7.1. Psychologische Fragen
 - 7.2. Probleme der Schulberatung
 - 7.3. Literaturverzeichnis
8. **Stand der Rahmenplanarbeit in den Bundesländern**
 - 8.1. Vorbemerkungen
 - 8.2. Literaturverzeichnis
9. **Konsequenzen für die Lehrerbildung**
 - 9.1. Lehrerausbildung
 - 9.2. Lehrerfortbildung
10. **Anhang**

nicht geleistet werden. Sie sollte für ausgewählte Beispiele angestrebt werden.

Als Randbedingungen für die Aufstellung des Lehrzielkatalogs gelten:

- Die Empfehlungen und Richtlinien der Kultusministerkonferenz zur Modernisierung des Mathematikunterrichts an allgemeinbildenden Schulen vom 3. Oktober 1968
- Die nds. Handreichungen für den Mathematikunterricht in der Grundschule
- Die noch zu beschreibenden Abschlußprofile der Sekundarstufe I

Als Orientierungshilfen sollten herangezogen werden

- Vorläufige Handreichungen für die Orientierungsstufe
- Modellplan 10. Klassen an Hauptschulen
- Richtlinien für berufsbildende Schulen
- Richtlinien für die Kollegstufe (Sek. II)
- Rahmenpläne anderer Bundesländer

Es ist zu klären, wie weit der traditionelle Lehrplan für den Mathematikunterricht mit seiner durch historische Zufälle bedingten Stoffauswahl und Festlegung der Schwerpunkte abgewandelt werden kann. Der Verlagerung von Inhalten in andere Schuljahre, Streichung von alten und Einführung von neuen Inhalten hat nicht nur eine sorgfältige didaktische Analyse voranzugehen, sondern auch eine Koordinierung mit entsprechenden Kommissionen anderer Bundesländer.

- Die Zuordnung der Inhalte zu bestimmten Altersstufen, Jahrgängen, Schulformen und Kursen soll fachdidaktisch und lernpsychologisch begründet sein. Die Fachsystematik allein ist kein Auswahlkriterium.
- Die Isolierung der verschiedenen Schulformen durch jeweils eigene Richtlinien wird durch Vorlage dieses Rahmenplanes aufgehoben.
- Im Rahmenplan ist das Beziehungsgefüge zwischen den Inhalten des Mathematikunterrichts untereinander und zu Inhalten anderer Fächer/Lernbereiche (durch Verweise) deutlich zu machen.
- Die Anlage muß so erfolgen, daß möglichst lange die Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Kursen gesichert ist.
- In den Klassen 5/6 wird vorwiegend nach Lehrzielstufen (Taxonomieklassen) am gleichen Inhalt differenziert.
In den Klassen 7/8 werden darüber hinaus zur Differenzierung neben dem Fundamentum auch Additiva angeboten. Diese Additiva dürfen kein Vorgriff auf das Fundamentum folgender Jahrgänge sein.
In den Klassen 9/10 ist die Differenzierung vorwiegend auf die Abschlußqualifikationen der jeweils besuchten Kurse bezogen.

1.2. Darstellung der Lehrziele

- Dem Rahmenplan wird ein Katalog allgemeiner Lehrziele des Mathematikunterrichtes vorangestellt.
- Die angestrebten Qualifikationen werden als Lehrziele beschrieben.
- Auf die Formulierung von Feinzielen und detaillierte Unterrichtsplanung wird verzichtet.
- Bei der Beschreibung von Lehrzielen hoher Taxonomieklassen, insbesondere Neuleistungen, muß unter Umständen auf eine (im Sinne von Mager) korrekte Formulierung verzichtet werden.

1. Grundsatzfragen

- 1.1. **Allgemeines**

Die Ergebnisse der Curriculumforschung der letzten Jahre sollten zumindest so weit aufgenommen werden, daß die Inhalte und Ziele des Mathematikunterrichts als geordneter Katalog beabsichtigter Lernresultate in Form von Verhaltensbeschreibungen (Lehrzielen) vorgelegt werden. Eine detaillierte Ausarbeitung von Serien von Lernstrategien, Unterrichtsplänen oder durchorganisierten Einheiten zur unmittelbaren Verwendung im Unterricht kann global

- Die im Rahmenplan aufgestellten Lehrziele sind so zu kennzeichnen, daß ihre Beziehung zu
 - a) allgemeinen Lehrzielen
 - b) Lehrzielbereichen (kognitiv, affektiv, psychomotorisch)
 - c) Lehrzielstufen (Reproduktion, Reorganisation, Transfer, Neuleistung)
 - d) anderen Zielen und Inhalten (auch anderer Schulfächer)
 deutlich wird.
 Darüber hinaus sind die Lehrziele als Fundamentum beziehungsweise Additiva ggf. nach Kursen und Abschlüssen differenziert zu kennzeichnen.
- Die aufgestellten Ziele sollen begründet werden (didaktische Analyse).
- Hinweise auf die Unterrichtspraxis sind überall dort geboten, wo es sich um normierte Sprechweisen oder Verfahren handelt.
 Bei neuen Inhalten oder Unterrichtsmethoden sollte eher auf für die Lehrer erreichbare Literatur verwiesen werden.
- Exemplarische Lehrgänge oder Unterrichtseinheiten sollten bei der Durchführung der Rahmenrichtlinien im engeren Zusammenhang mit der Praxis von Arbeitsgruppen an den Schulen entwickelt werden.

1.3. Stoffproblem

1.3.1. Allgemeines

„Der moderne mathematische Unterricht wird in neue Betrachtungsformen sowie deren Schreib- und Sprechweisen — möglichst auch an traditionellen Stoffgebieten — einführen. An dem zu lehrenden Stoff muß stärker als bisher die Fähigkeit entwickelt werden, mathematisch zu denken und mathematische Wege selbständig zu beschreiben.“ (Empfehlung der KMK)

Die für den Mathematikunterricht auszuwählenden Stoffe sollen dazu geeignet sein, den Schüler an exakte Begriffsbildung, Regeln und Strukturen heranzuführen. Der Schüler soll lernen, folgerichtig und kritisch zu denken, zu abstrahieren, Probleme zu sehen, sie zunehmend selbständig anzugehen, deren Lösungen zu finden und durch sachbezogene Argumentation zu rechtfertigen (vgl. auch 2.2.). Dabei bleibt zu beachten, daß die Gewichtung traditioneller und neuerer mathematischer Gegenstandsbereiche sich zur Zeit stark ändert (vgl. auch 6.).

1.3.2. Minimalkatalog/Grundbereich

Die gesellschafts- und bildungspolitische Forderung, daß alle Schüler elementare Zusammenhänge und Strukturen in konkreten Situationen erkennen und Handlungsabläufe durchdenken lernen sollen, sowie die facheigenen Zusammenhänge und Abhängigkeiten (hierarchischer Aufbau der Mathematik) lassen es als unabdingbar erscheinen, in den Rahmenplänen für den Mathematikunterricht einen Minimalkatalog bestimmter Stoffe auszuweisen (vgl. auch 6.).

1.3.3. Zuordnung der Stoffgebiete

Die Zuordnung der Stoffgebiete zu den einzelnen Stufen beziehungsweise Klassen soll unter Beachtung lernpsychologischer Erwägungen und fachimmanenter Möglichkeiten erfolgen (vgl. auch 7.1.). Die Zuordnung der Stoffgebiete zu den jeweiligen Jahrgängen/Klassen soll verbindlich sein, da andernfalls die Durchlässigkeit nicht gewährleistet ist. Innerhalb der einzelnen Jahrgänge/Klassen soll eine zeitliche Anordnung des Stoffes nicht vorgeschrieben werden. Auch in jedem einzelnen Abschnitt sollen unter Beachtung der facheigenen Zusammenhänge die Lehrziele in unterschiedlicher Reihenfolge realisiert werden können.

1.3.4. Zeiteinteilung

Der Zeitaufwand für die unterrichtliche Behand-

lung der einzelnen Themenkreise kann vorgeschlagen, aber sollte nicht verbindlich festgelegt werden. Angaben von Zeitspannen für Themenkreise und ihre Abschnitte können als Empfehlungen nützlich sein. Sie sollen dann das Gewicht der einzelnen Themenkreise verdeutlichen, Schwerpunkte erkennen lassen und zeitliche Abstimmung erleichtern. Wenn Zeitspannen angegeben werden, dann soll dies in Unterrichtsstunden geschehen.

Es ist Aufgabe der Fachkonferenz, innerhalb dieses Entscheidungsspielraums detaillierte Verlaufspläne zu erarbeiten.

1.4. Pflicht-, Wahlpflicht- und Wahlunterricht

Zur Erreichung des Grundbereiches/Fundamentums im Mathematikunterricht ist ein Pflichtunterricht mit vier Unterrichtsstunden pro Woche, wie er in 4.2. gefordert wird, Mindestvoraussetzung.

Weitere Aussagen zum Anteil von Pflicht-, Wahlpflicht- und Wahlunterricht im Fach Mathematik können erst erfolgen, sobald einschlägige Erlasse über die Abschlüsse und möglichen Abschlußprofile des Sekundarbereichs I vorliegen; Vorüberlegungen siehe 6.

1.5. Literaturverzeichnis

1. Achtenhagen, Meyer, Curriculumrevision — Möglichkeiten und Grenzen. München 1971.
 2. H. Blankertz u. a., Curriculumforschung — Strategien, Strukturierung, Konstruktion. Essen 1971.
 3. B. S. Bloom, Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Weinheim 1973.
 4. R. F. Mager, Lernziele und programmierter Unterricht. Weinheim 1972.
 5. H. L. Meyer, Einführung in die Curriculum-Methodologie. München 1972.
 6. Ch. Möller, Technik der Lernplanung. Weinheim 1973.
- Eine umfassende Darstellung zu wesentlichen Problemen der Curriculumrevision (Grundsätze, Gebiete, Strategien, kritische Berichte) findet man in „Bildung und Erziehung“, H. 5 1971, S. 321—495.

2. Lehrziele

2.1. Allgemeine Lehrziele

Obwohl die allgemeinen Zielsetzungen des Mathematikunterrichts insbesondere im Bereich der Persönlichkeitsbildung sich zum großen Teil der Einordnung in Taxonomieklassen entziehen, werden sie hier vorangestellt, denn ein Verzicht auf diese Ziele würde den Auftrag der Schule auf das Einüben gewisser Techniken und Verhaltensweisen beschränken und damit in unzulässiger Weise verkürzen. Die folgende Aufstellung stützt sich auf (27), (28) und (24).

2.1.1.

Der Mathematikunterricht soll den Schüler anleiten, die Rolle der Mathematik in Kultur und Gesellschaft zu begreifen.

— Der Schüler soll am Beispiel der Mathematik den strukturellen Aufbau einer Wissenschaft erfahren.

— Er soll die Wechselbeziehungen zwischen der Mathematik und anderen Wissenschaften begreifen.

2.1.2.

Der Mathematikunterricht soll die sprachliche Entwicklung der Schüler fördern.

— Durch mathematisch relevante Handlungssituationen die Sprechbereitschaft anregen.

— Die Möglichkeiten, die die Mathematik zur Präzisierung der Sprache bietet, angemessen ausnützen.

2.1.3.

Der Mathematikunterricht soll das Abstraktionsvermögen des Schülers fördern und ihn zu logischem Denken anleiten.

- Problemsituationen rationalisieren und beschreiben
 - Klassifizieren — Diskriminieren
 - Definieren
 - Generalisieren — Spezialisieren
 - Aussagen systematisch vergleichen, ordnen und kontrollieren
 - Beweisverfahren anwenden
- 2.1.4. Der Mathematikunterricht soll den Schüler zu rationalem Denken anleiten.
- Trennen von Wesentlichem und Unwesentlichem.
 - Bestehende Zweifel durch beharrliches Fragen klären.
 - Der sorgfältigen Widerlegung von falschen Vermutungen ebensoviel Mühe widmen wie der stichhaltigen Begründung richtiger Meinungen.
 - Rechenschaft über den Ablauf eines Denkprozesses geben.
 - Die Rolle von Irrtümern erkennen.
- 2.1.5. Der Mathematikunterricht soll das kreative Verhalten der Schüler fördern.
- Kombinieren und assoziieren.
 - Mut zum Andersdenken (Umdenken) haben.
 - Eine Sache aus anderer Blickrichtung sehen.
 - Ein Problem unter Beibehaltung der Struktur in eine andere Darstellung bringen.
 - Die bisherige Denkbasis versuchsweise verlassen.
 - Anwenden heuristischer Techniken.
 - Vergewärtigen und Festhalten, woher wichtige Einfälle gekommen sind.
 - Die Einfälle logisch und nach ihrer Brauchbarkeit für die Lösung des Problems überprüfen.
- 2.1.6. Der Mathematikunterricht soll den Schüler zu sozialem Verhalten anleiten.
- Alle geäußerten Ideen aufnehmen.
 - Die Äußerungen anderer ernst nehmen und versuchen, ihnen voll gerecht zu werden.
 - Mangelndem Verständnis geduldig und verständnisvoll begegnen.
 - Rücksichtnahme und Hilfsbereitschaft üben.
 - Strategien zur Konfliktvermeidung sowie zur Konfliktlösung entwickeln und anwenden.
 - Begründetes Gegenverhalten bei der Führung klärender Auseinandersetzungen zeigen.
 - Selbständigkeit und Sicherheit im Urteil entwickeln.
 - Selbstvertrauen zur eigenen und zur Leistung der Gruppe erhöhen.
- 2.1.7. Der Mathematikunterricht soll auch die stofflichen Voraussetzungen schaffen, die dem Schüler den Übergang in die Berufsausbildung oder in weiterführende Studiengänge ermöglichen. Dabei soll er die Bedeutung der Mathematik für seine persönliche fachliche Bildung und Berufsvorbereitung erfahren und auch für Berufe vorbereitet werden, in denen mathematisches Wissen benötigt wird.

2.2. Fachspezifische Lehrziele

Im folgenden sind fachspezifische Arbeitsweisen in Form von operationalisierten Lehrzielen angegeben. Dabei ist zu bedenken, daß sich diese Lehrziele nicht von den mathematischen Inhalten trennen lassen. Entscheidungen, an welchen mathematischen Inhalten die Arbeitsweisen erarbeitet werden können und sollen, werden hier nicht vorgenommen. Eine Klassifikation der Lehrziele entsprechend den Handreichungen für Lernziele, Kurse und Projekte im Sekundarbereich II ([24] — S. [C] 9, 10) aufgrund einer Lernzieltaxonomie erfolgt nicht. Dieser Aufstellung liegt (23) zugrunde:

- 2.2.1. Schriftliche Arbeiten sauber, ordentlich, sorgfältig und genau anfertigen.
- Darstellung (Heft, Tafel) nach sachlichen Gesichtspunkten gliedern und übersichtlich anordnen.
 - Mit Lineal, Geodreieck, Winkelmesser und Zirkel sachgemäß umgehen. Bleistift, Farbstifte, Tinte und Kreide sachgemäß verwenden.
 - Graphische Darstellungen unter Verwendung von Lineal, Zirkel und Geodreieck anfertigen beziehungsweise konstruieren.
- 2.2.2. Rechenfertigkeiten nachweisen.
- Kalküle erstellen, interpretieren und anwenden.
 - Numerische Größen vergleichen.
 - Verständnis für Größenordnungen an Beispielen nachweisen.
 - Genauigkeiten abschätzen.
- 2.2.3. Tabellen erstellen, auswerten und in Diagramme übertragen.
- Graphische Darstellungen unter Berücksichtigung gegebener und selbstgewählter Einteilungen und Maßstäbe erstellen.
 - Sachverhalte in graphische Tabellen, Raster, Diagramme oder Skizzen übertragen. Den in diesen Darstellungen mathematischen Sachverhalt (zum Beispiel einfache funktionelle Zusammenhänge) entnehmen, interpretieren und in Fachsprache übertragen.
- 2.2.4. Mit mathematischen Tafeln sicher umgehen und Rechenstab und Rechenmaschine sicher handhaben.
- 2.2.5. Objekte bezeichnen.
- Definitionen exakt formuliert vortragen und anwenden.
 - Begriffe unter Rückgriff auf bereits gegebene Begriffe inhaltlich festlegen.
 - Begriffe gegenüberstellen und voneinander abheben.
 - Begriffserweiterungen vornehmen.
 - Verständnis für eingeführte Terminologie nachweisen und mathematische Sprechweisen von umgangssprachlichen Formulierungen unterscheiden.
 - Umgangssprachliche Aussagen in die mathematische Fachsprache übertragen.
 - Äquivalente Formulierungen finden.
- 2.2.6. In Symbolen dargestellte mathematische Begriffe identifizieren.
- Symbole interpretieren und anwenden.
 - Symbole selbständig einführen und anwenden.
 - Verbale Aussagen in Symbolsprache übertragen und umgekehrt.
- 2.2.7. Zusammenhänge qualitativ und quantitativ erfassen.
- Regelmäßigkeiten und Gemeinsamkeiten suchen, feststellen und einordnen.
 - Einen Sachverhalt als Spezialfall eines allgemeinen Zusammenhanges auffassen.
 - Im Spezialfall (Sonderfall) Eigenschaften des allgemeinen Falles erkennen (Oberbegriff — Unterbegriff, Grundmenge — Teilmenge, allgemeiner Fall — Sonderfall).
 - Gegensätze, Widersprüche und Ausnahmefälle feststellen.
 - Mögliche Fälle unterscheiden.
 - Mathematische Sachverhalte lokal ordnen.
 - Strukturen auffinden und von anderen abheben.
 - Sachverhalte unter strukturellen Gesichtspunkten untersuchen.
 - Probleme in bekannte Strukturen einordnen und lösen.
 - eben darstellen.

- 2.2.8. Figuren vergleichen, Unterschiede und Gemeinsamkeiten feststellen.
- Räumliche und ebene Figuren auch ohne zeichnerische Darstellung vorstellen.
 - Räumliche Zusammenhänge erkennen und
 - Hierarchische Ordnung unter den Elementen einer Figurenmenge erstellen.
 - Gemeinsamkeiten mit anderen geometrischen oder nicht geometrischen Strukturen auffinden.
 - Einfache geometrische Sachverhalte analytisch beschreiben.
- 2.2.9. Voraussetzungen erstellen und verwenden, Unterscheiden von Voraussetzung und Beweis.
- Sätze induktiv bestätigen und deduktiv beweisen.
 - Graphische Darstellungen als Hilfsmittel beim Beweisen einsetzen.
 - Sätze umkehren.
 - Sätze negieren.
 - Anschauung und Vorstellung voneinander abheben.
- 2.2.10. Mathematische Modelle und Theorien auf die Praxis anwenden.
- Probleme aus mathematischen, naturwissenschaftlichen, technischen und wirtschaftlichen Bereichen untersuchen.
 - Ergebnisse mathematischer Prozesse für außermathematische Bereiche auswerten und beurteilen, Entscheidungshilfen geben und umgekehrt.
 - In verschiedenen Gebilden gleiche Strukturen aufzeigen.
 - Isomorphismen nachweisen und anwenden.
- 2.2.11. Mathematische Lehrbücher und Lexika handhaben.
- Einfache mathematische Texte lesen, verstehen und wiedergeben.
 - Arbeitsanweisungen lesen, interpretieren und ausführen.
 - Mathematische Informationen aus Gesprächen, Texten, Filmen, Fernsehen sammeln, ordnen, wiedergeben beziehungsweise zum Lösen von Aufgaben und Problemen heranziehen.
 - Mathematische Sachverhalte unter gegebenen Gesichtspunkten notieren.
 - Sachverhalte im Zusammenhang und/oder unter bestimmten vorgegebenen Gesichtspunkten vortragen.
 - Vermutungen äußern, Behauptungen aufstellen und diese mit Hilfe von Beweisverfahren vortragen.
 - Argumente anderer überprüfen und annehmen, eigene Argumente gegebenenfalls revidieren. Unsachgemäße Argumente durch sachgemäße Urteile ersetzen.
 - Erlernte methodische Verhaltensweisen bei der Bearbeitung von Texten und Aufgaben gezielt nachvollziehen.
 - Erlernte methodische Verhaltensweisen artikulieren.
 - Erlernte methodische Verhaltensweisen bei gestellten Aufgaben auswählen und anwenden.
 - Die Fähigkeit der Selbstkontrolle in allen mathematischen Bereichen nachweisen.

2.3. Affektive Lehrziele

Eine Zusammenstellung affektiver Lernziele des Mathematikunterrichts ist den Handreichungen für Sek. II (C) entnommen.

2.3.1. Wahrnehmen

Der Schüler soll

- den Nutzen einer sauberen Zeichnung wahrnehmen,

- die Präzision mathematischer Formulierungen zur Kenntnis nehmen,
- die logische Exaktheit in der Darstellung mathematischer Probleme beachten,
- die Möglichkeit erkennen, mathematische Probleme durch eigenes Denken zu lösen,
- beachten, daß die Zusammenarbeit mit anderen oft von Nutzen ist,
- die Möglichkeit erkennen, Probleme unserer Umwelt zu mathematisieren.

2.3.2. Beantworten

Der Schüler soll

- Gefallen finden an einer sauberen Zeichnung, an präzisen Formulierungen und der logischen Exaktheit der Darstellung,
- Freude haben am selbständigen Lösen mathematischer Probleme,
- bereit sein, sachlich richtige Lösungen anzuerkennen und zu übernehmen,
- bereit sein, eigene Erkenntnisse in die Teamarbeit einzubringen.

2.3.3. Bedeutung beimessen

Der Schüler soll

- um der Sache willen bereit sein, sauber zu zeichnen, präzise zu formulieren und logisch folgerichtig darzustellen,
- sich aus eigenem Antrieb mit mathematischen Problemen beschäftigen.

2.3.4. Werten

Der Schüler soll

- beim Beschäftigen mit einem Problem die Werte „Sauberekeit, Präzision der Form und Exaktheit der Darstellung“ gegeneinander abwägen und Wesentliches von Unwesentlichem unterscheiden,
- entscheiden, ob er ein Problem durch Teamarbeit, mit Hilfe von Büchern oder aus eigener Kraft bearbeiten will.

2.4. Reihenfolge der Lehrziele

2.4.1. Zuordnung zu Klassenstufen

Es kann nicht übersehen werden, daß die gegenwärtige Zuordnung der Lehrziele und Inhalte des Mathematikunterrichts in vielen Fällen weniger aus didaktischen Überlegungen als aus den Zufälligkeiten der historischen Entwicklung der Schule und ihrer Formen erfolgt ist. Diese Zuordnung ist zur Zeit innerhalb der BRD durch die Richtlinien für den Mathematikunterricht in den einzelnen Bundesländern fixiert. Eine Änderung der Zuordnung nur in Niedersachsen würde Übergangsschwierigkeiten beim Übergang von einem Bundesland in ein anderes vermehren. Es wäre deshalb notwendig, didaktisch begründete Änderungen in der Zuordnung oder in der Auswahl der Inhalte und Lehrziele mit den anderen Bundesländern, wenn nicht gar mit den EG-Ländern zu koordinieren.

2.4.2. Hierarchie der Lehrziele

Untersucht man das logische Beziehungsgefüge der gegenwärtigen Inhalte des Mathematikunterrichts im Bereich der Sekundarstufe I, so erkennt man leicht, daß die zu vermittelnden Inhalte keineswegs in einer linearen Ordnung stehen. Zum Beispiel steht im Bereich der Arithmetik die Einführung der natürlichen Zahlen vor der Behandlung ihrer Verknüpfungen und deren Eigenschaften. Darauf aufbauend, könnte aber unabhängig voneinander sowohl die Erweiterung zu $\mathbb{Z}$ wie auch die Erweiterung zu $\mathbb{Q}^+$ angeschlossen werden.

Eine lineare Reihenfolge der Groblehrziele läßt sich von der Mathematik her nicht eindeutig ableiten, lediglich bei den Feinzielen ist im Sinne des „Lokalen Ordners“ eine Ordnung vorgegeben. Das rechtfertigt aber nicht, die gesamte Schulmathematik linear aufzubauen. Begriffe sollten vielmehr in sogenannten „Lernzy-

klein“ angegangen werden. Diese Zyklen sollten nicht nur im Aufbau einer Unterrichtseinheit, sondern auch über die Schuljahre verteilt auftreten. Zum Beispiel propädeutisch gegenstandsnahe Geometrie — Symmetrien in Gitternetzen — konstruktive Geometrie — Algebraisierung und Axiomatisierung der Geometrie.

Das Behandeln bestimmter Inhalte in frühen Schuljahren sollte nicht dazu verführen, sie auch dort gleich „vollständig und abschließend“ zu erledigen. Vielmehr sollten vielfältige Erfahrungen für eine spätere Behandlung bereitgestellt werden, da gerade in den frühen Schuljahren Schüler eher bereit sind, diese notwendige propädeutische Behandlung durch handelnden Umgang mit entsprechendem Material intensiv zu betreiben.

2.5. Literaturverzeichnis

1. Andelfinger, Nestle, Wege zu einer neuen Schulmathematik. Freiburg 1967.
2. H. G. Bigalke, Zur Situation der Mathematikdidaktik in der BRD; in: Mathematisch-physikalische Semesterberichte. Göttingen 1971, 18. Bd., H. 2. S. 225—245.
3. Darnerow, Keitel, Sack, Zur Revision der Schulmathematik in der BRD; in: Bildung und Erziehung. Stuttgart 1971, S. 390.
4. Eckehardt u. a., Neue Mathematik in den Klassen 5 bis 7. Frankfurt 1969.
5. H. Lenne, Analyse der Mathematikdidaktik in Deutschland. Stuttgart 1969.
6. P. Lesky, Gedanken zum Entwurf des Lehrplans für den Mathematikunterricht an den Gymnasien Baden-Württembergs. (Kultusministerium B.-W. 1970.) Die Schulfache. Villingen 1971, 24/1, S. 1—8.
7. K. Mors, Lernzielbestimmung aus der Sicht des Mathematikunterrichts und ihre Problematik; in: Unterricht heute. 24./1973/4, S. 167—181.
8. E. Niehaus, Die Inhalte des Mathematikunterrichts im 9. und 10. Schuljahr in der Hauptschule; in: Neue Wege. Bochum 1971, 22/2, S. 74—80.
9. E. Oettinger (Hrsg.), Fachkommission Mathematik; in: Weinheimer Gesamtschul-Curricula. Heidelberg 1971, S. 176—213.
10. K. Ritter, Vorschläge zur Jahresstoffverteilung für die Klassen 7 und 8; in: Mathematik in der Schule. Berlin 1970, 8/7, S. 531—539.
11. G. Schlaak, Die Lehrinhalte des Mathematikunterrichts in 9./10. Hauptschulklassen; in: Unterricht heute. Stuttgart 1969, 20/5, S. 186—196.
12. Sielaff, Boddeker, Analyse der Empfehlungen der Richtlinien und Rahmenpläne zur Modernisierung des Mathematikunterrichts an den allgemeinbildenden Schulen (Kultusministerkonferenz 1968); in: Zentralblatt für Didaktik der Mathematik. Stuttgart 1970, 2/2, S. 42—43.
13. H. Tietz, Bemerkungen zur Modernisierung des Mathematikunterrichts; in: MNU. Bonn, Frankfurt 1970, 23/6.
14. Vollmer-Zillmer, Analyse der Modernisierung des Mathematikunterrichts; in: Unterricht heute. Stuttgart 1972, 24/8, S. 337—351, H. 9, S. 385—403.
15. K. Weber, Neue Lehrpläne für den Mathematikunterricht der Klassen 9 und 10 (Teil 1); in: Mathematik in der Schule. Berlin 1970, 8/H. 5, S. 345—355.
16. K. Weber, Neue Lehrpläne für den Mathematikunterricht der Klassen 9 und 10 (Teil 2); in: Mathematik in der Schule. Berlin 1970, 8/H. 6, S. 439—450.
17. Empfehlungen und Richtlinien zur Moderni-

sierung des Mathematikunterrichts an den allgemeinbildenden Schulen — Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 3. 10. 1968 (Auszüge); in: Materialien zum Mathematikunterricht in der Grundschule. Frankfurt (Main) 1972, S. 21—28.

18. Koordinierung der Mathematiklehrpläne in der Bundesrepublik (Tagungsprotokoll Oberwolfach); in: Zentralblatt für Didaktik der Mathematik. Stuttgart 1971, 3/3, S. 99—104.
19. Lehrplan für die Orientierungsstufe an Hauptschule und Gymnasium (Bayern), Entwurf 1970. Vollständige Textausgabe. Kronach, München: Link 1970, 112 S. 8 (ISBN 3 556 000 806).
20. Weinheimer Gesamtschul-Curricula. Erarbeitet von den Fachkommissionen für Deutsch, Englisch, Mathematik, ungefäherte Naturlehre, Religionsunterricht. Pust, Rolf et alii (Hrsg.), Heidelberg: Quelle und Meyer 1971, 260 S. 8; ISBN 3 494 006 725.
21. Vorläufige Lehrpläne für die Gymnasien der Normalform — Fach Mathematik. Kultus und Unterricht. Stuttgart 20/1971/Sondernummer 4, S. 1083—1109.
22. Der Hessische Kultusminister: Rahmenrichtlinien — Sekundarstufe I — Mathematik.
23. Arbeitsberichte 1972 — Studienseminar der Freien Hansestadt Bremen.
24. Der Niedersächsische Kultusminister: Handreichungen für Lernziele, Kurse und Projekte im Sekundarbereich II. Hannover 1972.
25. Der Niedersächsische Kultusminister: Vorläufige Handreichungen für die Orientierungsstufe. Hannover.
26. Der Niedersächsische Kultusminister: Handreichungen für den Mathematikunterricht in der Grundschule. Hannover o. J.
27. Der Niedersächsische Kultusminister: Modellversuch 10. Klasse an der Hauptschule. Hannover 1971.
28. Arbeitspapier der Fachgruppe Mathematik eines Arbeitskreises Gesamtschule. Kiel 1972.
29. Allgemeine Lernziele für den Mathematikunterricht im Sekundarbereich I — erarbeitet von der zentralen Kommission für den Mathematikunterricht an den niedersächsischen Gesamtschulen. 1973.

3. Querverbindungen

3.1. Fächerverbindungen

3.1.1. Allgemeine Bemerkungen

Zwei bedeutsame Richtungen gegenwärtiger Mathematikdidaktik argumentieren von allgemeinen beziehungsweise von ökonomischen Positionen. Einerseits wird die Bedeutung, die Mathematik in der Schule annehmen kann, von dem Ausmaß abgeleitet, „in dem Mathematik als stilisierendes Merkmal der Kultur in Industrie und Organisation anzusehen ist“ (1), andererseits ist die technische Zivilisation, soweit sie Mathematik als wesentliche Komponente technischen Fortschritts enthält, begründend für die didaktische Wertsetzung der Schulmathematik. Durch den zweiten Punkt werden die Mathematik und die naturwissenschaftlichen Fächer relativ zu den anderen Fächern stark aufgewertet. — Unter diesem besonderen didaktischen Aspekt erhält Mathematik zwar für den Fortschritt erhebliche instrumentale, keinesfalls aber eine allgemeine sinngebende Bedeutung.

Den wichtigsten Beitrag zur Allgemeinbildung leistet die Mathematik da, wo sie auf allgemeine mathematische Verfahren unter Einfluß fach- (und auch formal-) sprachlicher Formulierungen bei der Beschreibung beziehungs-

weise Bearbeitung verschiedenartiger Objekte zurückgreift. Mathematik gewinnt deshalb in den schulischen Fächern und Fächergruppen an Gewicht (2), wo sie

- zu einem Instrument formelsprachlicher Heuristik in wissenschaftlich und beruflich orientierten Bereichen wird;
- in erster Linie Prinzipien des Anwendens trainiert und weniger nur Übungsbeispiele (Anwendungen) für spezielle Routinen auswählt;
- die mathematischen Denkschemata durch normalsprachliche Äquivalente in allgemeine Denkschemata überträgt, auf „normalsprachliche Denkformen ausdrücklich generalisiert“ (3) und damit den Transfer „formalsprachlicher Beschreibungsinstrumente auf außermathematische Bereiche fördert“ (4) und erleichtert.

3.1.2. In dem Maße, in dem die Mathematik die theoretische Grundlage der exakten Naturwissenschaften darstellt und auch mit Hilfe Wahrscheinlichkeitstheoretischer und statistischer Methoden in biologische, ökonomische, soziologische und andere Bereiche eindringt, muß der Mathematikunterricht

- die Routinen der Handhabung mathematischer Methoden bereitstellen;
- die Fähigkeiten zur Umstrukturierung, zur Formalisierung von Sachproblemen, das heißt die Umsetzung von sachlichen in mathematische Bedingungen trainieren (Auffinden und Erkennen der eventuell vorhandenen mathematischen Struktur in vorgegebenen Sachverhalten);
- berücksichtigen, daß sich die Mathematisierungsfähigkeit auf kulturell bedeutsame Gegenstände bezieht, die bezüglich einer allgemeineren Berufsvorbildung im Leben einen Sinn erhalten oder für die weitere Schullaufbahn aufgegriffen werden;
- die Förderung und Ausbildung des allgemeinen Problemlösungsverhaltens stärker in den Lehrgang einbeziehen.

3.1.3. Die Kommissionen anderer Fächer sollten der Fachkommission Mathematik darstellen, in welchem Umfang und zu welchen Zeiten in ihren Fächern Mathematisierungen auftreten oder die Anwendungen von Kalkülen oder Techniken erforderlich werden.

3.1.4. Es bleibt zu überlegen, ob nicht spezielle Kurse die Entwicklung mathematisch-naturwissenschaftlicher Arbeitstechniken (Meßpraktika in Verbindung mit Experimentalpraktika) die fächerübergreifenden und -integrierenden Arbeitsformen besser berücksichtigen können als bisher (vgl. Rahmenpläne für den Kursunterricht an den Realschulen in Berlin).

3.1.5. **Darstellende Verfahren berücksichtigen:**

- Graphische Darstellung von statistischen Daten. Aufzeigen der Gefahren möglicher Manipulation.
- Darstellung von Körpern in der Ebene.
- Nomogramme, Ablaufpläne, Netzwerke, Schaltpläne etc.

3.1.6. Mathematisches Tun im Freizeitbereich (mathematische Spiele, Strategiespiele, Denkaufgaben...)

3.2. Übergangsprobleme

3.2.1. **Übergang von der Orientierungsstufe in die Klasse 7**

Es bedarf einer kritischen Betrachtung, welche Formen und Verfahren der Differenzierung aus der OS in der Klasse 7 und folgenden aufgegriffen werden können und welche neu entwickelt werden müssen. Möglicherweise ergeben sich aus der Art und Weise, wie der MU in den Klassen 7 bis 10 entwickelt wird, Rückwirkungen auf die OS, für die ihrerseits dann eine Revision zu überdenken wäre.

3.2.2. **Übergang aus der Klasse 10 in den Sekundarbereich II**

Diese Frage erscheint zur Zeit weitgehend abhängig von den Abschlußprofilen des Sekundarbereichs I. Alternative Übergangsmöglichkeiten können erst dann erarbeitet werden, wenn die Inhalte und Niveaus dieser Abschlußprofile definiert sind. Die Aufgliederung mathematischer Inhalte nach Bereichen weiterer Ausbildungsgänge erscheint zur Zeit als relativ unproblematisch.

3.3. Literatur

- (1) H. Lenné, Analyse der Mathematikdidaktik in Deutschland, S. 173 ff.
- (2) a. a. O.; S. 183
- (3) a. a. O.; S. 183
- (4) a. a. O.; S. 274

4. Unterrichtsorganisation

4.1. Differenzierung

(ausgearbeitet 1971 von einer Arbeitsgruppe des Vorläufers der ZKM¹)

4.1.1. **Differenzierungsmodelle**

Eine äußere Differenzierung in Leistungsgruppen mit parallel verlaufenden Lehrgängen mit verschiedenen Schwierigkeitsgraden wird in den Jahrgangsstufen (5./6.) aus grundsätzlichen Erwägungen abgelehnt. Es sind folgende Differenzierungsmodelle möglich:

4.1.1.1. **Außere Differenzierung mit gemeinsamem Fundamentum**

Undifferenzierte Anlaufphase: 6 Monate.

Außere Differenzierung in zwei Fachleistungsniveaus (A und B)

Niveau B: Fundamentum

Niveau A: Fundamentum mit Vertiefung (Transfer) und evtl. Erweiterung.

Innerhalb beider Niveaus Berücksichtigung verschiedener Lerngeschwindigkeiten durch Angebot unterschiedlicher Lernzeiten.

Für leistungsschwächere Schüler/Kinder in A und B **Stützkurse**.

Für den Wechsel von B nach A **Liftkurse**.

4.1.1.2. **Flexible Differenzierung**

(auch „Didaktische Differenzierung“)

Arbeit an einem Lernzielkomplex in heterogenen Gruppen — Kerngruppen — Klassen — evtl. Großgruppe.

Lernzielkontrolle und Auswertung.

Einteilung des gesamten Schülerjahrgangs in annähernd homogene Gruppen mit verschiedenen Aufträgen.

Beispiel:

A Wiederholung des Fundamentums (evtl. mit anderen Methoden)

B Ausgleichen partieller Schwächen

C Vertiefung

D Vertiefung und Erweiterung

Abschlußkontrollen

Neuer Lernzielkomplex beginnend in heterogenen Gruppen wie 4.1.1.2.

4.1.1.3. **Binnendifferenzierungen**

Innerhalb der heterogenen Lerngruppen wird bei einem Lernzielkomplex durch Kleingruppen, Partnerarbeiten oder Einzellerne eine **innere Differenzierung** durchgeführt.

Verwendung individualisierender Arbeitsmittel (zum Beispiel Programme, Lernspiele, Arbeitskarten, Arbeitsbücher).

Zusätzliche Stützmaßnahmen durch Zusatzstunden.

4.1.2. **Kritische Betrachtung dieser Modelle**

4.1.2.1. Äußere Differenzierung

— Vorteile:

- Gesunder Kompromiß zwischen Leistungsprinzip und Durchlässigkeit.
- Innerhalb einer Lerngruppe ist über einen längeren Zeitraum hinweg ein kontinuierliches Arbeiten möglich. (Unnötige Unruhe wird weitgehend vermieden.)
- Häufiger Lehrerwechsel wird den Kindern erspart.

— Nachteile:

- Wenn dieses Modell zu starr gehandhabt wird, besteht die Gefahr, daß die Schüler auf ihr aktuelles Leistungsniveau fixiert werden.
- Fortwirken eines psychologischen Erwartungsniveaus bei den Schülern.
- Gefahr einer verkappten sozialen Selektion.

— Sachzwänge:

- Der Mathematikunterricht muß blockweise parallel liegen.
- In der Aufbauphase erhöhter Fachlehrerbedarf.

4.1.2.2. Flexible Differenzierung

— Vorteile:

- Weitgehende Beibehaltung der Kerngruppen (dadurch bessere Chancengleichheit und soziale Integration).
- Starke aktuelle Situationsbewogenheit der Differenzierungsmaßnahmen.
- Frühes Erkennen spezifischer Lücken.
- Schnelle Lerner können optimal gefordert werden (im Vergleich zur Binnendifferenzierung).
- Möglichkeiten, bei geeigneten Lehrmitteln in Großgruppen zu arbeiten.

— Nachteile:

- Schwierigkeiten bei der organisatorischen Bewältigung.
- Zeitliche Koordinierung der einzelnen Gruppen schwierig.
- Häufiger Lehrerwechsel kann für diese Altersstufen problematisch werden.

— Sachzwänge:

- Häufige Koordinierungskonferenzen.
- Erstellung von informellen Testen.
- Didaktische Auswertung der Testergebnisse.

4.1.2.3. Binnendifferenzierung

— Vorteile:

- Keine besonderen Schwierigkeiten bei der Erstellung des Stundenplans.
- Weitestgehende Beibehaltung der sozialen Integration.
- Keine vorzeitige Festlegung auf bestimmte Leistungsniveaus.

— Nachteile:

- Gefahr der Nichtbeachtung dieses Differenzierungsprinzips im Schulalltag wegen Überforderung der Lehrkräfte.
- Ungünstige Arbeitsbedingungen für Schüler und Lehrer (verteilte Aufmerksamkeit — ständige Unruhe).
- Gefahr der Unökonomie, da jeder Lehrer möglicherweise individuell vorgeht.
- Vorhandensein weniger Unterrichtsmittel zur individualisierenden Aneignung von Wissen.

— Sachzwänge:

Notwendigkeit zur Erstellung eigener Arbeitsmittel durch den einzelnen Lehrer (zum Beispiel Arbeitskarten, Arbeitsblätter, einfache Programme!).

4.2. Unterrichtsorganisation — Stundentafel

4.2.1. In jeder Schulform des Sekundarbereichs I sind in den Klassen 7 bis 10 jeweils im Kern-(Pflicht-) Bereich vier Wochenstunden (zu 45 Minuten) Mathematikunterricht einzuplanen.

4.2.2. Im Fachbereich Mathematik ist ein **Epochenunterricht** im Kernbereich nicht vertretbar.

Nur durch ständiges Trainieren ausgewählter elementarer Fertigkeiten (Anwendungen von Rechenverfahren, von Algorithmen, Umgang mit Zeichen-, Konstruktionsgerät, Gebrauch des Rechenstabes beziehungsweise von Rechenmaschinen), nur durch den ständigen Umgang mit der Fachsprache (Zeichen, Kalküle) werden für alle Schüler einer Lerngruppe die Voraussetzungen geschaffen, Lernziele höherer Taxonomieklassen zu erreichen. „Forschendes Lernen“ setzt im Fachbereich Mathematik ein „Geübtsein“ in der Anwendung von Fachmethoden und in der Entwicklung von Strategien voraus. Im Wahlpflichtbereich beziehungsweise im Wahlbereich erscheint **Blockunterricht** als sinnvoll.

4.2.3. Der ganze Problembereich hat darüber hinaus einen eminent politischen Aspekt. Wenn man will, daß möglichst viele Schüler eines Jahrgangs später den sogenannten Sekundarabschluß I erhalten sollen, ohne dabei das gegenwärtige Leistungsniveau zu senken, dann müssen auch bestimmte Konsequenzen in Fragen der Stundentafel und der Unterrichtsorganisation gezogen werden.

Die Lehrinhalte des **Fundamentums** für den Mathematikunterricht sind so festzulegen, daß mehr als 75 Prozent der Schüler eines Jahrgangs einen Abschluß erreichen, der gleichwertig ist und im Anspruch den gegenwärtigen inhaltlichen Anforderungen entspricht

a) dem derzeitigen qualifizierten Hauptschulabschluß nach Klasse 10 oder

b) dem Realschulabschluß oder

c) der Versetzung nach Klasse 11 eines Gymnasiums.

5. Methodik und Leistungsmessung

5.1. Arbeits- und Erarbeitungsformen im Mathematikunterricht

5.1.1. Bei der Planung des Mathematikunterrichts sind Entscheidungen u. a. auch bezüglich der Wege (Verfahren, Methoden) zu fällen, wie mit Hilfe der ausgewählten Themen die gesetzten Lehrziele möglichst gut, sicher und schnell erreicht werden können.

Heimann/Schulz (16) unterscheiden fünf Ebenen: Verfahrensweisen, Artikulation des Unterrichts, Sozialformen des Unterrichts, Aktionsformen des Unterrichts, Urteilsformen. Zu beachten ist, daß gegenseitige Abhängigkeiten bestehen können.

Nach Piaget beginnt mit elf Jahren beim Kind der Aufbau formaler Denkopoperationen wie „hypothetisch-deduktives Denken in Möglichkeiten, das Nachdenken über das Denken selbst und die bewußte Kontrolle der logischen Richtigkeit des eigenen Denkens“ (Funkkolleg [9] S. 65), und zwar ausgehend vom Strukturniveau der konkreten Operationen.

Das Kind interagiert aktiv auch mit der mathematischen Umwelt. Es assimiliert mathematische Inhalte und Methoden und differenziert sie aufgrund von nichtassimilierbaren Erkenntnissen. Hierbei ist aber zu berücksichtigen, daß entwicklungspsychologische Merkmale nicht für alle Kinder einer Klasse/Lerngruppe zutref-

¹⁾ ZKM Grundschule

fen müssen, daß vielmehr die Schüler einer Klasse/Lerngruppe in der sozialen, motivationalen und kognitiven Entwicklung unterschiedlich weit sein können.

Fast allen neueren Artikulationstheorien des Unterrichts

u. a. Roth (28):

Anstoß eines Lernprozesses — Überwinden der ersten Schwierigkeiten — Entdecken der Lösung — Durchführung der Lösung — Einüben — Bereitstellen für eine Übertragung; Correll (4):

Motivation durch Erfahrung einer Schwierigkeit — Zielsetzung für die Arbeit durch Definition des Problems — Erste und zweite Verarbeitungsstufe — Verifikation beziehungsweise Falsifikation des Ansatzes durch praktische Konsequenz; Dienes (6):

Schaffung einer „künstlichen Umgebung“ — Zwänge der Situation — Stufe der Abstraktion (Isomorphiespiele — Darstellung — Beschreibung — Deduktion)

ist gemeinsam, „daß das durch die Schule zu vermittelnde Lernen, sofern es der schrittweisen Verselbständigung des Schülers dienen soll, nicht als rezeptiver Vorgang des bloßen Übernehmens, Nachahmens, Nachsprechens usw. verstanden und organisiert werden dürfe, sondern als ein Prozeß, der um so erfolgreicher ist, je mehr er von der Aktivität des Lernenden getragen wird“ (Funkkolleg [8] S. 142).

Unter optimalen Bedingungen bestehen zwischen den Stufen der verschiedenen Artikulationsschemata des Unterrichts und den im folgenden angegebenen Sozial- und Aktionsformen des Unterrichts Beziehungen zueinander.

5.1.2. Sozialformen des Mathematikunterrichts

Die unter 5.1.2.1., 5.1.2.2., 5.1.2.3. beschriebenen Sozialformen des Mathematikunterrichts „entsprechen unterschiedlichen Zielsetzungen und Inhaltsbereichen sowie unterschiedlichen anthropologisch-psychologischen und soziokulturellen Voraussetzungen auf der Seite der Lehrer und der Schüler in unterschiedlicher Weise ... Es kommt darauf an, die Wahl einer Sozialform den jeweiligen Zielen, Inhalten und Bedingungen entsprechend vorzunehmen und die verschiedenen Sozialformen im Gesamtzusammenhang der Unterrichtsplanung miteinander zu verzahnen“ (Funkkolleg [8] S. 147).

Aufgrund der Ausführungen unter 5.1.1. ist für den Mathematikunterricht der Einsatz der Sozialformen notwendig und sinnvoll, bei denen der Lehrer den Lernenden beziehungsweise die Lerngruppe anleitet, dann aber soweit wie möglich zurücktritt, daß der Lernende beziehungsweise die Lerngruppe sich selbständig und aktiv mit den mathematischen Aufgaben und Problemen auseinandersetzen kann. Für das Lernen der Schüler ist die Selbständigkeit und Selbsttätigkeit im Lernvorgang von wesentlicher Bedeutung.

Das Sozialverhalten der Schüler der Sekundarstufe I ist so weit entwickelt, daß sie in Klein- und/oder Großgruppen arbeiten können.

5.1.2.1. Klassenunterricht

Unterschieden werden muß zwischen dem stark lehrerzentrierten, autokratisch geführten Frontalunterricht und dem sozialintegrativ geführten Klassenunterricht.

Der Frontalunterricht ist durch einen dauernden Wechsel von Lehrerfrage und Schülerantwort gekennzeichnet. Alle Schüler sind auf den Lehrer ausgerichtet; zu einer Zusammenarbeit von Schülern untereinander kommt es nicht; denn Lernen wird als Einzelleistung des Schülers verstanden.

Diese Sozialform ist für den Mathematikunterricht abzulehnen, da die Schüler kaum Gelegenheit zum selbständigen Formulieren von Proble-

men, Auffinden von möglichen Lösungen und Verifizieren erhalten.

Der sozialintegrativ geführte Klassenunterricht ist durch das Unterrichtsgespräch gekennzeichnet. Der Lehrer versucht, im Klassenunterricht sachgebundene Unterrichtsgespräche anzuregen, „in denen die Schüler möglichst vielseitig mit wechselseitigen Anregungen und Fragen sowie wechselseitiger Kritik aufeinander Bezug nehmen, um so die Lösung der gesetzten Aufgabe beziehungsweise der Teilaufgaben mit einem möglichst hohen Maß an eigener, gemeinsamer Lernaktivität zu lösen“ (Funkkolleg [8] S. 144).

Im Mathematikunterricht kann der sozialintegrativ geführte Klassenunterricht als Sozialform verwendet werden, jedoch ist zu beachten, daß die Klasse dabei nicht untergliedert, sondern immer als Gesamtverband angesprochen wird, was insbesondere bei großen Klassenfrequenzen zu Schwierigkeiten führen kann.

5.1.2.2. Einzelarbeit

Die Einzelarbeit ist im Mathematikunterricht besonders dann effektiv, wenn sie mit anderen Sozialformen wie Klassenunterricht und Gruppenunterricht kombiniert eingesetzt wird. Sie ist die konsequenteste Form der Individualisierung, in der jeder Schüler allein, als einzelner Aufgaben selbständig bearbeitet.

Es gibt drei Formen der Individualisierung:

- Niveau-Individualisierung (der Lehrer stellt dem Leistungsstand und dem Leistungsniveau entsprechend unterschiedliche Aufgaben)
- Lerntempo-Individualisierung (der Lehrer gibt individuell erforderliche Anweisungen und Hilfen)
- Tiefen-Individualisierung (der Lehrer gibt einen für alle Schüler verbindlichen Elementarkurs, an den sich Zusatz- bzw. Vertiefungskurse mit unterschiedlichem Umfang und Schwierigkeitsgrad anschließen)

Die Gefahr dieser Sozialform liegt in der Möglichkeit zu Karrieredenken und Wettbewerb mit dem Ziel, sich innerhalb der Klasse gegenseitig auszustechen.

5.1.2.3. Gruppenarbeit

Gruppenunterricht im Mathematikunterricht kann arbeitsgleich bzw. arbeitsteilig gestaltet werden.

Arbeitsgleicher Gruppenunterricht liegt vor, wenn alle Gruppen die gleiche Aufgabenstellung bearbeiten. Beim arbeitsteiligen Gruppenunterricht werden komplexe Probleme in Teilprobleme aufgelöst und nach dem Prinzip der Arbeitsteilung in den Einzelgruppen bearbeitet. Durch Gruppenunterricht können folgende übergreifende Ziele erreicht werden:

- die Förderung der Selbständigkeit und der individuellen Lernfähigkeit des einzelnen Schülers,
- die Schulung in der Anwendung sachgemäßer Arbeitsmethoden,
- die Fähigkeit zur Kooperation in der Gruppe (Funkkolleg [8] S. 145).

Der Gruppenunterricht verbindet also soziales Lernen in Form der Ausbildung sozialer Verhaltensweisen und Sachlernen.

Die Vollform des Gruppenunterrichts läßt sich über Zwischenstufen wie Partnerarbeit (Zusammenarbeit von je zwei Schülern), Zweipersonenspielen und themengleiche Gruppenarbeit erreichen, in denen angemessene soziale Verhaltensweisen (z. B. Helfen und Helfenlassen, gruppeninterne Arbeitsteilung, Kooperation mit anderen auf den Partner eingehende Gesprächsführung) entwickelt und geübt werden müssen. Die Gruppenbildungen können erfolgen durch

- freie Partnerwahl nach Sympathie, Freundschaft, Hilfsbedürftigkeit, gemeinsamen Interessen, themenorientierte Kooperation,

- fremdbestimmte Zusammensetzung der Gruppen z. B. aufgrund eines Soziogramms oder anderer pädagogischer Gesichtspunkte (Lexikon [23] S. 176).

Damit sich in den Gruppen keine Rollenfixierung entwickelt, sollte die Art der Gruppenbildung gewechselt werden, wobei auch gruppendynamische Prozesse zu berücksichtigen sind. Wichtige organisatorische Voraussetzungen für Gruppenunterricht sind geeignete Gruppenräume mit hinreichendem Arbeitsmaterial.

5.1.3. Aktionsformen des Mathematikunterrichts

Subsumiert man unter dem Begriff Akt. alle „beobachtbaren Äußerungen, Reaktionen, Handlungen, Verhaltensformen von Lehrern und Schülern“ (Funkkolleg [8] S. 149), so gehören zu den Aktionsformen des Lehrers im Mathematikunterricht Verhaltensweisen wie Anregen, Impulse geben, Fragen, Auffordern, Darbieten usw., wenn man von Verhaltensweisen wie Ermahnen, Androhen, Strafen usw., die nicht direkt auf das Unterrichtsziel gerichtet sind, absieht. Den genannten Aktionsformen stehen im Unterricht korrespondierende Aktivitäten der Schüler wie Beobachten, Sammeln, Vergleichen, Zuordnen, Antworten, Ausführen, Zuhören usw., wenn man entsprechend von Verhaltensweisen, wie Schwatzen, Stören usw. absieht.

Die Aktionsformen des Lehrens und die Aktivitäten der Schüler bedingen sich im Unterricht gegenseitig.

Es sollten die Aktionsformen gewählt werden, die mit dem Prinzip der Selbsttätigkeit der Schüler verträglich sind; das bedeutet für den Mathematikunterricht, daß Lehrerfragen, die dem Schüler für sein Lernen ein enges Denkfeld eröffnen, zugunsten von Impulsen oder Denkanstößen, die dem Schüler häufig ein weites Denkfeld eröffnen, zurücktreten sollten.

5.2. Einsatzmöglichkeiten technischer Unterrichtsmedien

5.2.1. Allgemeine Gesichtspunkte

Die folgenden Darlegungen zielen darauf ab, Trendprognosen im Bereich des Mathematikunterrichts aufzuzeigen, wie sie durch den Einsatz technischer Unterrichtsmedien und von Mediensystemen z. Z. gestellt werden können.

Die Entwicklung neuartiger Unterrichtsmittel sollte immer im Zusammenhang mit der Schul- und Bildungsreform gesehen werden.

Insbesondere bei der

- Realisierung gegenwärtiger und künftiger Curricula
- Präzisierung der Lehrpläne
- Neuorganisation des Schulwesens (Stufenkonzeption)
- Lehrerbildung und -weiterbildung
- Objektivierung von Lehrfunktionen (damit ist die Übertragung einzelner vom Lehrer geführter Funktionen auf ein Medium verstanden, z. B. auf Funk, Fernsehen, Lernprogramme u. a.).

Insofern kommt den technischen Medien und Mediensystemen eine bedeutende Aufgabe zu. Speziell prognostiziert Schulz nach J. Bauer (3) S. 139 f. folgende 6 Trends in der Medienproduktion:

1. Die Entwicklung führt zum Depot von Montaget Teilen, die dem Lehrer Darbietungs-, Trainings- und Kontrollfunktionen abnehmen und ihn für die eigentlichen Aufgaben freistellen.
2. Das schülerzentrierte Unterrichtsmittel wird das lehrerzentrierte in zunehmendem Maße ablösen. Der Schüler wird dadurch zum Manager des eigenen Lernprozesses; des Lehrers als Moderator bedarf es nicht mehr.

3. Die Unterrichtsmedien enthalten Materialien zur Effektivitätsmessung in Form von (lernzielorientierter) Tests.
4. Inhaltlich gesehen verschiebt sich die Ergebnisvermittlung der Wissenschaftsgebiete zugunsten der Einführung in ihre Methoden.
5. Das Lehrbuch mit Systemcharakter wird durch lernzielbezogene Schulbücher ersetzt...
6. Die Forderung, daß Unterrichtshilfen jeweils unter Verwendung des optimalen Mediums zu geben sind, erzwingt den Medienverbund, wobei auch die öffentlich-rechtlichen Fernsehanstalten als Produzenten neben privaten Firmen eine Rolle spielen werden.

5.2.1.1. Probleme beim Einsatz technischer Medien

- Die beim Medieneinsatz auftretenden Schwierigkeiten seien am Beispiel des Schulfernsehens aufgewiesen:

- a) Anpassungsschwierigkeiten zeitlicher Art (Sendezeit — Stundenplan);
- b) zu große oder zu geringe didaktische Dichte einer Sendefolge;
- c) fehlende Übereinstimmung terminologischer Art (Begriffskanon der Sendung — Begriffskanon des eingeführten Lehrbuches);
- d) organisatorische Probleme (Erkrankung von Lehrern — Ausfall eines Senders bzw. Empfängers) u. ä.

- Ähnliche Anpassungsschwierigkeiten treten u. U. beim Verbund von Lehrbuch-, Unterrichtsfilm-, Unterrichtstransparent oder anderen Medienkombinationen hinsichtlich des Begriffskanons und -umfangs auf.

- a) Medien sollten so beschaffen sein, daß der Lehrer in der Verantwortung für die im Unterricht zu erreichende Qualifikation der Lerngruppe bleibt.
- b) Die Stoffkompetenz des Lehrers garantiert die Freiheit im schulischen Bereich bei der Medienauswahl für die Lehrzielplanung. — Standardisierter Unterricht durch technische Medien kann leicht zu Manipulationen, Erstarrungen und zur Einengung der Freizeit im Raum der Schule führen.

- Konkurrierende didaktische Konzeptionen und die Methodenpluralität des Mathematikunterrichtes sollten durch die unterrichtstechnologischen Möglichkeiten nicht gefährdet werden.

5.2.1.2. Die Organisation des Unterrichts

ist in Abhängigkeit zu sehen von der

- Unterrichtsplanung (Befähigung der Lehrer zum Medieneinsatz; Zeit- und Raumkomponenten)
- Organisation (Bereitstellung der Medien, Mediothek)
- Finanzierung (Höhe der zur Verfügung stehenden Mittel)
- Sozialen Komponente (Berücksichtigung sozialintegrativer Phasen)

5.2.2. Mediendidaktisches Instrumentarium

5.2.2.1. Kategorien von Medien

Gagné (12) S. 220 ff. führt innerhalb eines medialen Lehrsystems folgende Kategorien von Medien an, die sich für den MU in geringfügiger Abänderung aufschlüsseln lassen:

- **Arbeitsmittel**

Tafel, Hafttafel, Magnettafel, farbige Kreide; Plättchen, Mehrsystemblöcke, Zeichengeräte, Zeichenhilfsmittel u. ä.

- **Demonstrationsobjekte und Modelle**

Objekte der Natur, Werkstücke, Modelle (Massiv-, Kanten-, Flächenmodelle), strukturiertes Material.

— Gedruckte Medien, Zeichnungen

Schulbücher, Skizzen, Arbeitsbögen, Programmhefte, Test, Kontrollbögen, Statistiken, Diagramme.

— Ruhende und bewegte Bilder

Hand- und Wandbilder, Dia- und Overhead-Projektion, Epidia-Projektion, Tonbildschau, Transparente (m. Polarisationsfilter), 16-mm-Film, 8-mm-S-Arbeitsstreifen, Fernsehen, Videoaufzeichnungen.

— Lehrmaschinen

Einfache mechanische Geräte, Lernmaschinen mit mechanischer oder elektrischer Funktion, Lehrautomaten, computergesteuerte Lernmaschinen.

— Mündliche Kommunikation

5.2.2.2. Gegenwärtige Situation

Die gegenwärtige Situation ist gekennzeichnet durch ein z. T. vielfältig vorliegendes Medienangebot, das aber durch mangelhafte gegenseitige Abstimmung und ungenügende Anpassung der Medien untereinander auffällt. Sogenannte integrierte Medienpakete liegen nur für ausgewählte kleinere Stoffgebiete vor.

5.2.2.3. Anwendungsmöglichkeiten — Medienfunktionen

Gagné bringt an der zitierten Stelle einen Vergleich der Medien hinsichtlich ihrer Merkmale und unterrichtlichen Funktionen in tabellarischer Form. Daraus lassen sich u. a. folgende Schlussfolgerungen ableiten:

- Mündliche Kommunikation kann viele unterrichtliche Funktionen übernehmen — ist aber in der Reizdarbietung begrenzt.
- Kombinationen verschiedener Medien sind wirksamer als Einzelmedien.
- Tonfilme und Lehrmaschinen z. B. stellen Kombinationen mehrerer Medien dar.
- Breite, Bedeutsamkeit und Transfer von Wissen wird durch mündliche Kommunikation angeregt und gefördert.

Ein eingehendes Studium der Tabelle wird aus diesen Gründen empfohlen.

5.2.3. Analyse des Medieneinsatzes

- Um den didaktisch angemessenen Einsatz von Medien und deren besonderen Funktionen realisieren zu können, besteht für den Lehrer die Notwendigkeit, den Medieneinsatz analysieren zu können.
- Über die Gestaltung visueller Teile von Informationsdarbietungen liegt eine Untersuchung von DWYER vor. Sie behandelt die Frage der Realitätsstreue von Visualisierungen.

5.2.4. Programmierter Unterricht und Lernprogramme

Vor dem Einbezug von Lernprogrammen in den Unterricht sollte geprüft werden, ob die ausgewählten Programme nach Programmbeschreibungen und Prüfungskriterien den geplanten Absichten entsprechen (34).

Über als gesichert anzusehende Unterrichtsergebnisse, Vorteile und Nachteile programmierter Lernens informiert Lindner.

5.3. Besondere Unterrichtshilfsmittel — Service-Dienste

Die Darstellungen in diesem Abschnitt berühren auch 5.2. Einschätzungen von Servicediensten bezüglich eines unterrichtswirksamen Einsatzes sind unter Berücksichtigung der schnellen Entwicklung der zugeordneten Technologie zu sehen.

5.3.1. Schulfernsehen

Es existieren zur Zeit einige mathematische Fernsehreihen zur Schulmathematik. Beispiel: Mathematik im 6. Schuljahr (NDR). Die wirksame Mitarbeit des Lehrers in der Klasse wird vorausgesetzt. Diese Reihe ist ein

mögliches Muster für Fernsehen im Medienverbund. Sie besteht aus einem Fernsehteil (Motivation), aus Anschlußmaterial (Vertiefung), aus selbstlehrendem Material (Fortführung) und Ergänzungsmaterial (Erweiterung).

5.3.2. Itembänke

Zu den Aufgaben von Itembänken gehören z. Z. das Sammeln und Verfügbarmachen von Basaltexten, Lernzielkatalogen und Lernzieltestaufgaben (siehe 5.6.) Itembänke sollen Messung und Beurteilung von Schülerleistungen, Lernerfolgskontrollen durch informelle Tests und Diagnosen zum Stand des Lernprozesses der Schüler ermöglichen, objektivieren und erleichtern helfen.

Bekannt geworden sind: „Itembank Kiel“, IPN Kiel; Projekt „Leistungsmessung an Gesamtschulen“ des DIPF, Frankfurt/M.; Löhner Schulcomputer-Modell (LSC), Löhne/Westfalen.

5.3.3. Institut für Film und Bild — FWU — München

Das Institut hat z. Z. (1973) neben 16-mm-Filmen die sog. 8-mm-Super-Arbeitsstreifen (ca. 50 Filme) für den MU vorrätig, die je eine Höchstlaufzeit von 5 Minuten haben.

Themen u. a.: Stellenwertsysteme, Abbildungsgeometrie, Darstellende Geometrie, Gebrauch von Zeichenwerkzeugen, Volumenrechnung, Wahrscheinlichkeitsrechnung.

5.3.4. Soltauer Tests

Die Arbeitsgemeinschaft für Leistungsmessung in Soltau erstellt vergleichende Rechenarbeiten, die alle 2 Jahre auf ihre Gültigkeit überprüft werden.

5.3.5. DIPF

Das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) ist an der Entwicklung besonderer Unterrichtshilfsmittel beteiligt (z. B. Schülerdatenbank). Bis zum 1. Juli 1972 lagen 17 mathem. Einstufungstests und 17 Erfolgstests vor, siehe (35) S. 404 ff.

5.4. Schulbücher

5.4.1. Schülerband

Das Lehrbuch darf noch für die nächsten Jahre als Leitmedium des MU betrachtet werden. Die spezifische Bedeutung des Buches liegt in der gleichzeitigen Präsenz des gesamten Stoffgebietes, der übersichtlichen Darstellungsmöglichkeit und der inhaltlichen und gestalterischen Variabilität, seiner weder an Ort und Zeit gebundenen Einsatzmöglichkeit ohne die Störanfälligkeit, wie sie heute vielen technischen Medien anhaftet, als Arbeitsmittel, Nachschlagewerk und zur Wiederholung.

Es gibt Lehrbücher, die durch relative Selbständigkeit (mit „Baustein“-Charakter) ausgezeichnet sind. Aufgabe des Lehrers ist es dann, diese zu Lehrgängen oder Kursen zu verknüpfen.

Stufe: Klasse 5/6 — Orientierungsstufe (OS)

In der OS wird die gesamte Breite der mathem. Gegenstandsbereiche anzubieten sein, wie sie sich hinsichtlich der Abschlußprofile (Kl. 10) notwendigerweise ergeben. Besonders wichtig sind auf dieser Stufe die Differenzierungsangebote des Lehrbuches (vgl. 4.1.).

Stufe: Klasse 7—10

Aus z. Z. noch vorhandenen ökonomischen Gründen empfiehlt sich eine Spezifizierung nach den jeweilig angezielten Abschlußprofilen, wobei auf ein gemeinsames Fundamentum bezüglich mathematischer Grundbegriffe und Arbeitsweisen wegen vorgesehener (und spätestmöglicher) Übergänge geachtet werden sollte.

Einsatzmöglichkeiten und Unterrichtspraktikabilität werden erleichtert durch

- die Gliederung der Aufgaben und Übungen nach 2 bis 3 Schwierigkeitsstufen;
- die Kennzeichnung der mathematischen Gegenstände nach Fundament und nach Ergän-

zungen, Erweiterungen und Zusätzen, die für die Erarbeitung des Grundlehrganges nicht vorausgesetzt werden müssen.

Schwierige Gegenstände sind zugänglicher, wenn dafür erstellte Lernprogramme (Kurzzeitprogramme) oder Schülerarbeitshefte entwickelt werden.

Lösungen und Anleitungen vermögen motivierend zu wirken.

Für umfangreichere und abgrenzbare Spezialgebiete bzw. erheblich erweiterungsfähige Teilgebiete (sog. Fachrechnen, kaufm. Rechnen, Darst. Geometrie, techn. Zeichnen...) sollten Ergänzungsbände entwickelt werden.

Das Lehrbuch sollte

- ein ausführliches Inhaltsverzeichnis
- ein Schlagwortverzeichnis
- Zusammenstellungen von wesentlichen Zeichen und Symbolen sowie wichtigen Definitionen und Lehrsätzen aufweisen
- in Druck und graphischer Gestalt motivierend wirken (evtl. meth.-didakt. Aufbereitung nach Mehrmodellmethoden).

5.4.2. Lehrerband

- Im Lehrerband sollten neben den Lösungen methodisch-didaktische Erläuterungen insbesondere zu Teilgebieten der neueren Mathematik aufgenommen werden, um die Einarbeitung zu erleichtern.

Hinweise auf überprüfte audio-visuelle Materialien und Unterrichtshilfen (Dias, Arbeitstransparente, Filme, Lernprogramme, Modelle, Bildtafeln...) sowie Literaturangaben vereinfachen die Vorbereitung des Unterrichts erheblich.

- Zu größeren Stoffabschnitten sollte der Lehrerband Vorschläge für Tests enthalten.

5.5. Hausaufgaben

5.5.1. Sind Hausaufgaben in Mathematik sinnvoll?

Analysiert man den Unterricht bzw. die Unterrichtsstunde in Mathematik lernpsychologisch anhand der sechs Lernschritte von Roth (28) S. 198—227: Anstoß eines Lernprozesses — Überwinden der ersten Schwierigkeiten — Entdecken der Lösung — Durchführung der Lösung — Einüben — Bereitstellen für eine Übertragung —, so ist der Lernprozeß eines Schülers erst dann beendet, wenn alle Lernschritte, insbesondere auch „Einüben“ und „Bereitstellen für eine Übertragung“ abgeschlossen sind. Damit ergeben sich für die Stellung von Hausaufgaben in Mathematik folgende Möglichkeiten:

- Vollzieht jeder Schüler der betreffenden Klasse die genannten sechs Lernschritte, oder wird der Prozeß in der Unterrichtsstunde z. B. nach dem vierten Lernschritt abgebrochen und in der folgenden Unterrichtsstunde nicht wieder voll aufgegriffen, so müssen die Schüler in weitgehend individuell gestellten Hausaufgaben die fehlenden Lernschritte z. B. „Einüben“ und „Bereitstellen für eine Übertragung“ nachholen.

In diesem Fall sind Hausaufgaben im Mathematikunterricht auf jeder Klassenstufe notwendig und sinnvoll. Der Lehrer muß aber vorher entscheiden, welche Schritte des Lernprozesses in der Unterrichtsstunde und welche von den Schülern durch Eigentätigkeit in der Hausaufgabe vollzogen werden.

Diese Entscheidung hängt u. a. davon ab, wie homogen die Lerngruppe ist. Ist sie es nicht, so sind vorbereitende und/oder nachbereitende Hausaufgaben zu stellen.

5.5.2. Von welcher Art sollten die Hausaufgaben sein?

Die Art der Hausaufgabe in Mathematik muß sich nach folgenden didaktischen, lernpsychologischen und methodisch-organisatorischen Gesichtspunkten richten (GEISSLER [14] S. 52):

5.5.2.1. Aus der didaktischen Analyse des Unterrichtsstoffes, in der u. a.

- die Einzelstunde in den Zusammenhang der vorher behandelten Unterrichtsgegenstände eingeordnet wird,
- die relevanten Lernvoraussetzungen und evtl. vorhandenen Kenntnisunterschiede der Schüler diagnostiziert werden,
- die Lernaufgabe analysiert wird,
- eine oder mehrere Sequenzen von Lernschritten mit evtl. auftretenden Schwierigkeiten und angemessenen Hilfen aufgezeigt werden (Funkkolleg [10] S. 15—20),

ergeben sich Möglichkeiten für die Hausaufgabenstellung (GEISSLER [14] S. 46):

- nachbereitende Übungsaufgaben
- nachbereitende Übertragungsaufgaben und Anwendungsaufgaben
- nachbereitende Wiederholungen
- vorbereitendes Sich-Informieren
- vorbereitende Vergleiche wie z. B. verschiedener Lösungswege einer Aufgabe
- vorbereitende Aufgaben und Programme zum Ausgleich von Kenntnisunterschieden.

Wichtig ist, daß das Lernziel der Hausaufgabe, analysiert nach einer Lernzieltaxonomie z. B. der von B. S. Bloom (Kenntnis — Verstehen — Anwenden — Analyse — Synthese — Bewertung) nicht in einer höheren Kategorie der Lernzielhierarchie liegt als das der Unterrichtsstunde, da sonst bei der Bearbeitung der Hausaufgaben in verstärktem Maße individuelle Schwierigkeiten auftreten können (EIGLER [7] S. 15).

5.5.2.2. Die Art der Hausaufgabe muß sich nach den in die Hausaufgabe verlagerten Lernprozeßschritten richten, im Idealfall individuell für jeden Schüler. Ein Schüler, der in einer Mathematikstunde ein mathematisches Problem oder eine Aufgabe mit Lernhilfen des Lehrers oder der Mitschüler gelöst hat, muß das bei der Lösung erarbeitete Wissen bzw. die erworbene Fähigkeit in weiteren Aufgaben üben und festigen und bei passend gewählten Anwendungsaufgaben übertragen. Da der Schüler im Gegensatz zur Schule, wo er im Klassenverband arbeitet, sich bei Hausaufgaben im wesentlichen allein mit den Aufgaben auseinandersetzen muß, müssen die Hausaufgaben den Schüler so motivieren, daß er seinen Lernprozeß ohne fremde Hilfe (Eltern, Nachhilfelehrer) (WITTMANN [33] S. 6, 7) aufrechterhält. Deshalb müssen der Aufforderungsgehalt und der Schwierigkeitsgrad der Aufgaben individuell optimal gewählt werden.

5.5.2.3. Der Lehrer muß grundsätzlich entscheiden, ob alle Schüler alle gestellten Hausaufgaben in Mathematik bearbeiten müssen. Infolge des zu beobachtenden Leistungsgefälles in Klassen im Fach Mathematik sollten eine äußere Differenzierung nach Umfang und eine innere Differenzierung nach Art und Schwierigkeitsgrad der Aufgaben vorgenommen werden. Die Schüler bearbeiten nach Hinweis des Lehrers und/oder aufgrund persönlicher Entscheidung die Aufgaben, die ihrem Leistungsvermögen angemessen sind.

Unterschiedliche Hausaufgaben stellen insbesondere nach ausgewerteten lernzielorientierten Tests eine differentielle Maßnahme zur Behebung von individuellen Ausfällen des Lernerfolgs dar.

5.5.2.4. Alle gestellten Hausaufgaben in Mathematik müssen an den methodisch geeignetsten Stellen der folgenden Unterrichtsstunde durch Vorlesen der Ergebnisse bzw. der Lösungswege und/oder durch Vorrechnen besprochen und ausgewertet werden, damit jeder Schüler individuelles Rückmelden über Erfolg bzw. Mißerfolg erhält.

5.6. Lehrzielkontrollen

Lehrzielkontrollen sind im Mathematikunterricht notwendig, um Vorinformationen für zu planende Unterrichtseinheiten zu erhalten und um zu einer Bewertung des Unterrichtserfolges des Lehrers und einer Bewertung der individuellen Lernerfolge der Schüler der Lerngruppe in Form von Zwischen- und/oder Endkontrollen zu gelangen.

Voraussetzung für Lehrzielkontrollen in Mathematik ist, daß die Lehrziele des Mathematikunterrichtes soweit wie möglich operationalisiert sind.

„Als Kriterium, ob eine bestimmte Art der Zielformulierung brauchbar ist, bietet sich die Überprüfung an, inwieweit sich aus solchen Zielformulierungen Aufgaben für lehrzielorientierte Tests entwickeln lassen. In dem Maße, in dem dies möglich ist, besteht Klarheit darüber, was der Lernende können soll, wenn er das betreffende Ziel erreicht hat.“ (KLAUER [22] S. 49.)

„Zur Beschreibung von Aufgaben... gehören mindestens zwei Komponenten, eine Inhaltskomponente und eine Tätigkeitskomponente.“ (KLAUER [22] S. 33.)

Die Menge der zur Überprüfung eines Lehrziels infrage kommenden Aufgaben erhält man durch Aufzählung aller Elemente oder Angabe der charakteristischen Inhalts- und Tätigkeits- bzw. Verhaltensmerkmale.

Für Lehrzielkontrollen im Mathematikunterricht stehen folgende Verfahren zur Verfügung:

- Klassenarbeiten, Übungsarbeiten und mündliche Prüfung bzw. Verhaltensbeobachtung
- informelle Tests
- standardisierte Tests
- lehrzielorientierte Tests

5.6.1. Klassenarbeit, Übungsarbeit und mündliche Prüfung

Bei der Auswahl, Konstruktion und Formulierung der Aufgaben für die angegebenen Kontrollverfahren ist darauf zu achten, daß die Aufgaben auch die Inhalts- und die Verhaltensmerkmale prüfen, die im Unterricht behandelt wurden.

Deshalb erleichtern operational formulierte Lehrziele des Unterrichts die Aufgabenkonstruktion.

Eine Analyse der Lehrziele des Unterrichts und der Lehrziele der Aufgaben mit Hilfe einer Lehrzieltaxonomie zeigt, ob und wie weit in Prüfungsaufgaben und im Unterricht auch höhere Kategorien der Lehrzielhierarchie angesprochen werden.

Mit Klassenarbeiten, Übungsarbeiten und mündlichen Prüfungen können grundsätzlich alle Kategorien der Bloomschen Taxonomie, also auch die Kategorien „Analyse“, „Synthese“ und „Evaluation“, überprüft werden (Handreichungen [15] S. 6.)

HORN (18) S. 40 und ZIELINSKI in (11) S. 55 geben ein Analysenschema zur Auffindung der „höchsten“ Kategorie, die eine Aufgabe überprüft, an.

Im Vergleich zu den unter 5.6.2., 5.6.3., 5.6.4. angegebenen Verfahren ist die Korrektur einer Klassenarbeit mit Zeitaufwand verbunden, die Bewertung ist in vielen Fällen willkürlich. Ein Kategorienschema (u. a. Punktwertung, Gewichtung der Fehler) kann die Bewertung wesentlich erleichtern.

5.6.2. Informelle Tests

Informelle Schultests sind Tests, die vom Lehrer/Lehrerteam für eine bestimmte Klasse/Klassenstufe aufgrund eines operationalisierten Lehrzielkanons konstruiert werden. Für die Mathematik kommt das sogenannte Papier-Bleistift-Verfahren in Form von gebundener

Aufgabenbeantwortung (Zweifachwahlaufgabe, Mehrfachwahlaufgabe, Zuordnungsaufgabe und Umordnungsaufgabe) bzw. freier Aufgabenbeantwortung (Ergänzungsaufgabe) infrage.

Im Vergleich zu Klassenarbeiten entwickelt der Schüler die Lösung der Aufgabe nicht selbständig.

Beim Verfassen der Testaufgaben sollten die von WENDELER (32) S. 26–31 und KLAUER (22) angegebenen Empfehlungen beachtet werden.

Informelle Testaufgaben können nach den von WENDELER (32) beschriebenen Verfahren auf Schwierigkeitsgrad und Trennschärfe untersucht werden. Die Aufgaben, die bezüglich Trennschärfe und Schwierigkeitsgrad die gesetzten Normen erfüllen, können zur Leistungsinterpretation herangezogen werden und bei neuen Kontrollen wieder benutzt werden.

Informelle Tests sind infolge vorher festgelegter Maßstäbe objektiv in der Bewertung. Da die Korrektur im Vergleich zu Klassenarbeiten rationeller ist, erhalten die Schüler schneller Rückmeldung über ihren Leistungsstand. Dagegen erfüllen informelle Tests kaum strengere Maßstäbe bezüglich Reliabilität und Validität. Ferner sind Testaufgaben, die die Kategorien „Wissen“ und „Verstehen“ überprüfen, wesentlich leichter zu erstellen als Aufgaben, die die Bloomschen Kategorien „Anwendung“, „Analyse“, „Synthese“ und „Evaluation“ überprüfen.

5.6.3. Standardisierte Tests

Standardisierte Tests unterscheiden sich von informellen Tests dadurch, daß sie neben größerer Zuverlässigkeit und Gültigkeit Normen aufweisen, die an einer repräsentativen Stichprobe aller Schüler bestimmt wurden. Leider steht für den Mathematikunterricht im Sekundarbereich zur Zeit nur der standardisierte Test RT 8+ (Beltz, Weinheim) zur Verfügung.

5.6.4. Lehrzielorientierte Tests

Mit Hilfe lehrzielorientierter bzw. kriteriumorientierter Tests kann man nicht mehr die relative Position eines Schülers in einer Lerngruppe angehen. Ein lehrzielorientierter Test mißt lediglich, ob ein Schüler ein Lehrziel erreicht bzw. nicht erreicht hat. Die Schüler einer Lerngruppe werden mit solch einem Test in die Gruppe der Erfolgreichen und in die Gruppe der noch nicht Erfolgreichen aufgeteilt.

Da sich die Lehrziele innerhalb mathematischer Themenbereiche vielfach so aufbauen, daß bei Nichterreichung eines bestimmten Lehrzieles die folgenden Lehrziele nicht mehr oder nur zum Teil erreicht werden, können insbesondere lehrzielorientierte Tests zur Steuerung des Lernprozesses eingesetzt werden. Bei Nichterreichung der Mindestzahl richtiger Lösungen eines lehrzielorientierten Tests sind entweder generelle Maßnahmen wie Verlängerung der Instruktionszeit und/oder Wiederholungen oder differentielle Maßnahmen wie Einweisung in speziell zu bildende Fördergruppen erforderlich (FUNKKOLLEG [11] S. 55).

Die Mindestzahl richtiger Lösungen bei Lehrzielorientierten Test vorgegebener Testlänge und einer Fehlertoleranz von 5 % bzw. 10 % kann den in (22), (5), (13), (20), (24) angegebenen Tabellen entnommen werden.

5.7. Literaturverzeichnis

1. Arbeitsberichte 72 — Studienseminar der Freien Hansestadt Bremen
2. ARVIDSON: Demokratisierung des Schulsystems in Meyer: Gruppenpädagogik zwischen Moskau und New York 1972
3. BAUER, J.: Didaktische Aspekte moderner Medienproduktion in „Programmiertes Lernen“ H. 3/1972
4. CORREL: Lernpsychologie, Donauwörth 1966
5. CHANCEY-DOBBIN: Der Test im modernen Bildungswesen, Stuttgart 1968.

6. DIENES, Z. P.: Die sechs Stufen im mathematischen Lernprozeß, Freiburg 1971
7. EIGLER/KRUMM: Zur Problematik der Hausaufgaben, Weinheim 1972
8. Funkkolleg — Erziehungswissenschaften Bd. 2
9. Funkkolleg — Pädagogische Psychologie H. 3
10. Funkkolleg — Pädagogische Psychologie H. 11
11. Funkkolleg — Pädagogische Psychologie H. 12
12. GAGNE: Bedingungen des menschlichen Lernens, Hannover 1970
13. GAUDE-TESCHNER: Objektivierte Leistungsmessung, Frankfurt 1970
14. GEISSLER/PLOCK: Hausaufgaben — Hausarbeiten, Bad Heilbrunn 1970
15. Handreichungen für Lernziele, Kurse und Projekte im Sek. II
16. HEIMANN/SCHULZ: Unterricht — Analyse und Planung, Berlin, Dortmund 1968
17. Hessische Rahmenrichtlinien — Mathematik Sek. I
18. HORN, R.: Lernziele und Schülerleistung, Weinheim 1973
19. HURLOCK, E. B.: Die Entwicklung des Kindes, Weinheim 1971
20. INGENKAMP, K.: Der Test in der Schulpraxis, Weinheim 1971
21. ISSING: Wie realitätstreu sollen Visualisierungen sein? in: „Programmiertes Lernen“ H. 4/1972
22. KLAUER, K. J.: Lernzielorientierte Tests, Düsseldorf 1972
23. Lexikon der Pädagogik, Bd. 2, Freiburg 1970
24. LIENERT: Testaufbau und Testanalyse, Weinheim 1967
25. LINDNER: Programmierte Instruktion und Schule, in: „Neue Unterrichtspraxis“ H. 3/1973
26. MAGER, R. F.: Lernziele und programmierter Unterricht, Weinheim 1966
27. PETERSEN: Kurze Anleitung zur Diskussion unterrichtlicher Medienfragen, in: „aula“ H. 1/1973
28. ROTH, H.: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, Hannover 1957
29. TOBATSCH, S. L.: Stufenspezifische Arbeitsweisen im Sekundarbereich I, 1973
30. ULSHOFER, R.: Kooperativer Unterricht, Bd. 1, Stuttgart 1971
31. VIET, U.: Unterrichtstechnologie im MK, Lehrprogramme, in: H. Meschkowski, Didaktik der Mathematik II, S. 283—293, Stuttgart 1972
32. WENDELER, J.: Standardarbeiten, Weinheim 1971
33. WITTMANN, B.: Vom Sinn und Unsinn der Hausaufgaben, Berlin 1964
34. Empfehlungen für die Prüfung von Unterrichtsprogrammen, Beiheft 3 zur Zeitschrift „Programmiertes Lernen“
35. Neue Unterrichtspraxis H. 6/1972

6. Fachspezifische Abschlußprofile

Die bisherigen Abschlüsse der drei Schulformen nach Klasse 9 bzw. 10 sind in ihrer Unterschiedlichkeit heute nur noch historisch zu verstehen. Sie entsprechen nicht den gesellschaftlichen Anforderungen. Sie müssen durch Abschlüsse des Sekundarbereiches I ersetzt werden, die verschieden profiliert und bei gegebenen Qualifikationen gleichwertig sind (vgl. Strukturplan [1] S. 156).

6.1. Mögliche Gesichtspunkte

zur Konstruktion verschiedenartiger, aber gleichwertiger Abschlüsse sind:

6.1.1. Politische Entscheidungen

Bildungspolitische Vorstellungen und Entscheidungen entsprechender Gremien (Europäische Gemeinschaft, KMK, Nds. MK) liegen zur Zeit nicht vor. Da sie von grundlegender Bedeutung für die Festlegung der Abschlußprofile des Sekundarbereiches I sind, ist ihre Verabschiedung besonders dringlich.

6.1.2. Orientierung an Berufsbereichen

Eine den Berufsfeldern entsprechende Zuordnung von Schwerpunkten des Mathematikunterrichts bedarf einer sorgfältigen Analyse der gegenwärtigen Berufsfelder und ihrer zu erwartenden Entwicklung.

Die Bundesanstalt für Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenversicherung in Nürnberg (2) teilt die Berufswelt in 13 Berufsbereiche ein:

1. Material verarbeiten
2. zusammenbauen, montieren
3. gestalten
4. bedienen und überwachen von Maschinen und Anlagen
5. bauen und züchten
6. untersuchen und messen
7. zeichnen und reproduzieren
8. unterstützen
9. bedienen und beraten
10. wirtschaften
11. verwalten
12. sichern, in Ordnung halten
13. betreuen und pflegen

6.1.3. Fachspezifische Gesichtspunkte

Über den Grundbereich hinaus lassen sich unterschiedliche mathematische Erweiterungen angeben, die zu verschiedenen Profilen führen können

Diese Zusammenstellung ist erst dann ökonomisch sinnvoll, wenn klare politische Entscheidungen über Abschlußprofile vorliegen, die Analyse der Berufsfelder erfolgt ist und die einzelnen Fachbereiche bzw. Fächer die für sie notwendigen mathematischen Kenntnisse artikuliert haben.

6.2. Minimalkatalog/Grundbereich

Zum Minimalkatalog aller Abschlußprofile (vgl. 1.3.) gehören folgende Themenbereiche, die von der Rahmenplankommission noch aufgeschlüsselt werden müssen:

1. Anordnung und Verknüpfungen in der Menge der rationalen Zahlen
2. Sicherheit im Rechnen und im Gebrauch von Rechenhilfsmitteln
3. Systeme linearer Gleichungen und einfacher Ungleichungen (keine Bruchungleichungen)
4. Quadratische Gleichungen und deren Graphen
5. Relationen und Funktionen und deren Umkehrung
6. Wahrscheinlichkeit und Statistik
7. Elementare Planimetrie und Stereometrie
8. Konstruktive Abbildungsgeometrie der Ebene (Kongruenzgeometrie, Ähnlichkeitsgeometrie, affine Geometrie)
9. Darstellung einfacher Körper in Schrägbildern und Dreitafelprojektionen
10. Anwendungen mathematischer Verfahren. Nicht zum Minimalkatalog gehören u. a.: Trigonometrie
Exponential- und Logarithmusfunktionen

6.3. Literatur

1. Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission, Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart⁸).
2. Berufskunde für Hauptschulen, hrsg. von der Bundesanstalt für Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenversicherung — Nürnberg, Wiesbaden 1968.

7. Beiträge der Pädagogik und der pädagogischen Hilfswissenschaften

7.1. Psychologische Fragen

Im Zusammenhang mit den Rahmenrichtlinien müssen folgende psychologischen Aspekte beachtet werden:

7.1.1. Entwicklungspsychologische Beiträge zur Gestaltung des Unterrichts

Damit im Mathematikunterricht gezielte pädagogische Maßnahmen erfolgreich eingesetzt werden, muß der Entwicklungsstand der Schüler berücksichtigt werden. Andernfalls besteht die Gefahr, daß bei Verfrühung die Maßnahme wirkungslos bleibt bzw. die weitere Entwicklung beeinträchtigt. „Welche entwicklungsbedingten Voraussetzungen finden wir bei Kindern eines bestimmten Alters bzw. einer entsprechenden Schulstufe für ein ganz bestimmtes Unterrichtsgebiet vor? Welchen Entwicklungsstand haben sie bezüglich der betreffenden Fähigkeiten, Einstellungen oder Verhaltensweisen erreicht, an den Erziehung und Unterricht sinnvoll anknüpfen und auf dem sie weiterführend aufbauen können?“ (NICKEL [10] S. 13.)

7.1.1.1. Legt man die verschiedenen Stufen- und Phasenmodelle des Entwicklungsverlaufs zugrunde so ergeben sich für den Mathematikunterricht folgende Konsequenzen (NICKEL [10] S. 16, 17).

- Da der entscheidende Fortschritt in der Entwicklung durch endogene Faktoren bedingt ist, können Lernen und Üben herangereifte Funktionen zwar vervollkommen, aber die Entwicklung selbst nicht vorantreiben.
- Sollen Lernprozesse und gezielte pädagogische Maßnahmen erfolgreich sein, so müssen sie sich an dem jeweiligen Entwicklungsstand orientieren. Daraus folgt insbesondere, daß auf Entwicklungsbeschleunigung ausgerichtete pädagogische Maßnahmen wie z. B. vorzeitiges Lernen und Üben erfolglos sind und die Gefahr in sich bergen, daß der Entwicklungsverlauf gestört wird, da eine oder mehrere Phasen bzw. Stufen in ihrer Eigenart nicht durchlebt und bewältigt werden.
- Undifferenzierter Unterricht in Jahrgangsklassen ist möglich, da die Übereinstimmungen zwischen Entwicklungsstand und Lebensalter in Stufen- und Phasenmodellen größer und bedeutungsvoller sind als die durch verschiedene Lernvergangenheiten bedingten individuellen Unterschiede.

7.1.1.2. Ergebnisse und Erkenntnisse der neueren Entwicklungspsychologie haben aber ein Abrücken von den Stufen- und Phasenlehren erforderlich gemacht

Die neueren Untersuchungen haben insbesondere gezeigt, daß der Entwicklungsverlauf viel kontinuierlicher erfolgt, als das bisher angenommen wurde, daß er gerade durch soziokulturelle und sozioökonomische Faktoren stark beeinflusst wird und daß er von den individuellen Lernerfahrungen (Anregungsgehalt der Umwelt und diesbezügliche Erfahrungen) abhängt. Aebli stellt fest, daß „bei einem gegebenen Reifzustand und einer gegebenen Begabung völlig verschiedene Leistungen, je nach den vorangegangenen Lernprozessen, möglich sind“ (NICKEL [10] S. 22).

7.1.1.3. Daraus ergeben sich folgende Hauptkonsequenzen für die Unterrichtsgestaltung (NICKEL [10] S. 23—25):

- Beim Einsatz erzieherischer und unterrichtlicher Maßnahmen ist der individuelle Entwicklungsstand zu berücksichtigen. Da die interindividuellen Differenzierungen zwischen gleichaltrigen Kindern, die teils auf unterschiedliche genetische Ausstattung, teils auf unterschiedliche Lernvergangenheiten zurückzuführen sind, sehr stark von entsprechenden Altersnormen abweichen können, müssen organisatorische und innere Differenzierungen vorgenommen werden. Große Bedeutung haben hierbei innere Differenzierungen der Unterrichtsgestaltung, der Arbeitsformen und der Unterrichtsstile.

- Die Gestaltung einer effektiven Lernsituation erfordert die Schaffung einer Anregungswelt, die sich ständig dem individuellen Entwicklungsstand (einschließlich der individuellen Motivationen) anpaßt und dabei die Art und Weise der Informationsverarbeitung des Kindes berücksichtigt. Eine optimale Anregungswirkung wird nach Heckhausen (in NICKEL [3] S. 27) dann erreicht, wenn eine mittlere Diskrepanz zwischen der gegebenen Umweltsituation und dem erreichten sachstrukturellen Entwicklungsstand besteht.

Das bedeutet u. a., daß mäßige Verfrühungen optimal sind, wenn sie den Diskrepanzbereich nicht wesentlich überschreiten.

7.1.2. Weitere psychologische Beiträge

Die im folgenden aufgeführten psychologischen Ergebnisse betreffen die Ingangsetzung, die Steuerung, das Erleichtern und Verbessern von Lernprozessen und die Möglichkeit der Vorhersage des Lehrerfolgs.

7.1.2.1. Optimierung von Lernprozessen

Die Unterrichtsplanung läßt sich verbessern, wenn folgende Planungsschritte berücksichtigt werden (Funkkolleg [5] S. 10, 15):

- Konkretisierung der Lernziele durch Unterscheidung verschiedener kognitiver, affektiver und u. U. handlungsgerichteter Komponenten und die möglichst weitgehende Operationalisierung dieser Teilernziele in Begriffen überprüfbarer Verhaltensweisen.

Literaturhinweise (als Ergänzung zu 1. Spiegelstrich)

Operationalisierung: R. F. MAGER (9)

Lernzieltaxonomie: B. S. BLOOM (1), D. R. KRATHWOHL (8)

Lernzielhierarchisierung: GAGNÉ (6)

- Diagnose der relevanten Lernvoraussetzungen (siehe auch 5.6.).
- Klärung der Frage, ob vor der Inangriffnahme der Lernaufgabe Vorkenntnisunterschiede durch ein geeignetes Lehrangebot auszugleichen sind oder ob für einen Teil der Schüler zeitweise eine besondere Gruppierung bezüglich der Leistungen erwogen werden muß.
- Analyse der Lernaufgabe und Festlegung einer Sequenz von Lernschritten.
- Motivierung der Schüler (Literaturhinweis: H. HECKHAUSEN [7]).
- Steuerung und Unterstützung individueller Lernprozesse.
- Differenzierte Diagnose der Lernergebnisse (siehe auch 5.6.).
- Bereitstellung geeigneter Lernmöglichkeiten (u. a. Lernhilfen, kompensatorisches Lernangebot) bei Nichterreichung der Lernziele.

Die angegebenen Optimierungsmöglichkeiten lassen sich verwirklichen, wenn die dem Unterricht zugrunde liegenden Curricula eine Aufspaltung in Basis- und Differenzierungscurricula zulassen, wenn der Lehrstoff und die Lehrziele sequentiell gegliedert werden können und wenn die äußeren Schulbedingungen eine innere Differenzierung zulassen.

Dabei müssen auch folgende lernpsychologische Aussagen berücksichtigt werden (Funkkolleg [5] S. 16):

- der Schüler ist auf die zu lernende Aufgabe einzustellen;
- bei der Erarbeitung oder Darbietung des Lernstoffes muß auf Leichtigkeit, Richtigkeit und Sicherheit von Informationsaufnahme und -verarbeitung geachtet werden;
- die Lehrmethode darf nicht die Aktivität und Selbständigkeit der Schüler beeinträchtigen;
- die Gestaltung der Übung ist für das Erlernen, Behalten und Anwenden von großer Bedeutung;
- der differenzierten Information des Lernenden über seine Lernfortschritte kommt sowohl informierende wie auch motivierende Wirkung zu.

7.1.2.2. Empirisch gesicherte Bedingungen der Lernübertragung

(Der folgenden Zusammenstellung liegt Funkkolleg [3] S. 61, 62 zugrunde.)

- a) Maximierung der Ähnlichkeit von Lern- und Bewährungssituationen: Möglichst häufig sollte es so eingerichtet werden, daß die Schüler in einer der späteren wirklichen Situation ähnlichen Lernumwelt Unterricht erhalten. Der Lehrer müßte sich sooft wie möglich auf Materialien der Alltagswelt stützen. Je häufiger ein Schüler mit Gegebenheiten späterer Bewährungssituationen konfrontiert wird, desto wahrscheinlicher wird er das Gelernte auf diese übertragen können.
- b) Intensivierung der Übung: Sorgfältige Übung während der ersten Stufen der Entwicklung neuer Fertigkeiten und Kenntnisse erleichtert das Erlernen nachfolgender, schwieriger Stufen.
- c) Variationen der Beispiele: Die Vielfalt von Beispielen dient dem besseren Verständnis eines Begriffes oder eines Prinzips, führt zu einer Reduktion anfänglicher Fehlertendenzen und verstärkt die Weite des Übertragungsbereiches. Übung anhand von Beispielen, auf die das Gelernte nicht anwendbar ist, mindert die Wahrscheinlichkeit negativer Lernübertragung bei späteren Gelegenheiten.
- d) Kennzeichnung wichtiger Merkmale einer Aufgabe: Das Herausstellen von ähnlichen und unterschiedlichen Merkmalen zweier Aufgabensituationen erleichtert das Lernen. Der Lernende findet auf diese Weise Anknüpfungspunkte an bereits Gelerntes und wird zur Unterscheidung fähig.
- e) Ermöglichung von Lernen mit Verständnis: Lehrinhalte sollten als Illustration von umfassenderen Prinzipien dargestellt werden. Neue Situationen müßten dabei als Spezialfälle dieser breiten Prinzipien erkannt werden können. Eine solche Erkenntnisfähigkeit ist am ehesten durch die unterstützende Hilfe des Lehrers in Form kleiner Lernschritte zu erwerben.
- f) Hinweis auf zugrunde liegende bereits bekannte Konzepte und Prinzipien beim Lernen neuer Prinzipien: Es muß sichergestellt sein, daß alle vorgeordneten Lehrziele stabil und klar bei den Schülern vorhanden sind, damit das Lernen neuer, durch die Verknüpfung zugrunde liegender Begriffe und Prinzipien möglich wird.
- g) Einübung von Problemlösungsstrategien: Eine langfristige Verbesserung der Fähigkeit, neue Probleme zu lösen, wird durch die Vermittlung wirksamer Problemlösungsstrategien erreicht (Funkkolleg [3] S. 61, 62).

7.1.2.3. Problem der Vorhersage von Schulleistungen

Weder Prüfungen noch psychologische Testverfahren ermöglichen eine hinreichend zuverlässige

sige und gültige Vorhersage des Schülerfolgs. Berücksichtigt man neben den intellektuellen Fähigkeiten noch Vorkenntnisse und nichtintellektuelle Persönlichkeitsmerkmale, so lassen sich damit kurzfristige Prognosen verbessern.

7.1.3. Psychologische Probleme des Mathematikunterrichts

Im einzelnen müßten folgende Probleme geklärt werden:

- Psychologische Grundlagen der mathematischen Anschauung (Wahrnehmung, Vorstellung) und deren Entwicklung.
- Psychologische Grundlagen der mathematischen Denkentwicklung.
- Intelligenz und Kreativität im Mathematikunterricht.
- Lernstörungen im Mathematikunterricht.

7.2. Probleme der Schulberatung

Die im Rahmenplan vorzulegenden Lehrziele und Kurse stellen das Ergebnis einer ersten Planungsphase dar. Ihre Erprobung in der Schulpraxis wird erst erweisen, welche Vorschläge praktikabel, verbesserungsbedürftig bzw. überflüssig und welche Ergänzungen notwendig sind. Während der Erprobungsphase ist mit folgenden Problemen zu rechnen:

- Es können Diskrepanzen zwischen dem Ausbildungsstand mancher Lehrer und den fachlichen Forderungen der Rahmenpläne auftreten.
- In vielen Fällen haben die eingeführten Schulbücher eine weitaus größere Verbindlichkeit hinsichtlich der Unterrichtswirklichkeit als Rahmenpläne. Es bleibt die Frage, inwieweit Lehrer die neuen Pläne als Leitfaden für ihren Unterricht benutzen werden.
- Weiterhin besteht das Problem, inwieweit die bisher genehmigten Schulbücher mit den neuen Rahmenplänen inhaltlich übereinstimmen und weiterhin im Unterricht eingesetzt werden dürfen.
- Für die Zuordnung der Inhalte zu bestimmten Altersstufen und für ihre didaktisch-methodische Aufbereitung fehlen fundierte Forschungsergebnisse.
- Die Rahmenpläne gelangen in die Schulen zu einem Zeitpunkt, zu dem neue schulorganisatorische Modelle erprobt werden.

7.1.2. Fachgruppenleiter

Die aufgezeigten fachspezifischen und schulorganisatorischen Probleme erfordern eine Schulberatung, die sowohl Lehrern als auch Schülern Orientierungshilfen bietet. Dem Gymnasialmodell entsprechend, sind an den Schulsystemen der Sekundarstufe I Planstellen für Fachgruppenleiter einzurichten mit folgenden Aufgabenfeldern:

- Leitung der (in regelmäßigen Abständen zusammentretenden) Fachkonferenzen.
- Erprobung des Rahmenplanes in enger Zusammenarbeit mit den an der Schule tätigen Fachlehrern.
- Erprobung und Revision fachspezifischer Differenzierungsmodelle für Pflicht-, Wahlpflicht- und Wahlbereiche.
- Koordinieren von Kriterien zur Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung, damit bei der Bewertung schriftlicher und mündlicher Leistungen ein einheitlicher Maßstab angewandt wird.
- Beratung beim Einsatz von Tests und Klausurenarbeiten.
- Erarbeitung von Unterrichtsmodellen und Projekten auf der Basis des Rahmenplanes.
- Rückmeldung der gesammelten Erfahrungen zum regionalen Schulausschuss.
- Teilnahme an überregionalen Veranstaltungen, um dazu beizutragen, daß auch inner-

halb des Landes im Fach Mathematik gleichmäßige Anforderungen gestellt werden und nach dem geltenden Rahmenplan gearbeitet wird.

7.2.2. Schülerberatung

Bei Lernstörungen bedürfen Schüler einer besonderen schulpsychologischen oder fachlichen Hilfe; dazu gehören Einzelbetreuung und Förderkurse (Tutorensystem). Das in Kurse differenzierte Lehrangebot erfordert eine individuelle Schullaufbahnberatung.

7.2.3. Fachberater

Es sind Planstellen für Fachberater einzurichten mit folgenden Zuständigkeiten:

- Darstellung grundlegender Tendenzen der Curriculumreform gegenüber der Öffentlichkeit.
- Anlaufstelle für die an dem Rahmenplan geübte Kritik (von Lehrern, Schülern, Eltern, Industrie, Verbänden).
- Anlaufstelle für die von Lehrern erarbeiteten Verbesserungsvorschläge.
- Durchführung von Erfolgskontrollen durch mündliche oder schriftliche Befragung.
- Beratung bei der Koordination der in der Region aufgestellten Lehrpläne.
- Beratung bei der Anwendung von Tests und Testserien.
- Beratung bei der Einführung von Schulbüchern und weiterer Unterrichtsmedien.
- Organisation einer regionalen Lehrerfortbildung.
- Zusammenarbeit mit dem schulpsychologischen Beratungsdienst.
- Wahrnehmung der Fachaufsicht (z. B. bei Abschlußverfahren)
- Teilnahme an überregionalen Veranstaltungen, um dazu beizutragen, daß auch innerhalb des Landes im Fach Mathematik gleichmäßige Anforderungen gestellt werden und nach dem geltenden Rahmenplan gearbeitet wird.

7.3. Literaturhinweise

1. BLOOM, B. S.: Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich, Weinheim 1973
2. Funkkolleg: Pädagogische Psychologie Heft 2
3. Funkkolleg: Pädagogische Psychologie Heft 9
4. Funkkolleg: Pädagogische Psychologie Heft 10
5. Funkkolleg: Pädagogische Psychologie Heft 11
6. GAGNÉ R. M.: Die Bedingungen des menschlichen Lernens, Hannover 1969
7. HECKHAUSEN, H.: Förderung der Lernmotivation und der intellektuellen Fähigkeiten, in: „Begabung und Lernen“ — Dt. Bildungsrat, Stuttgart 1970
8. KRATHWOHL: Der Gebrauch der Taxonomie von Lernzielen, in: Achtenhagen, Meyer: Curriculumrevision — Möglichkeiten und Grenzen, München 1971
9. MAGER, R. F.: Lernziele und programmierter Unterricht, Weinheim 1972
10. NICKEL, Langhorst: Brennpunkte der pädagogischen Psychologie, Stuttgart 1972
11. OERTER, R.: Moderne Entwicklungspsychologie, Donauwörth 1969
12. WESTPHALEN, K.: Curriculum zwischen Theorie und Praxis: in: Bildung und Erziehung, 25. Jhg., 1972, H. 2, S. 41—50

8. Stand der Rahmenplanarbeit in den Bundesländern

8.1. Vorbemerkungen

Soweit der Kommission am 1. März 1974 bekannt, gibt es in fast allen Bundesländern schulförmenspezifische Richtlinien (vgl. Literaturverzeichnis). Lediglich die hessischen Rahmenrichtlinien — Sekundarstufe I — Mathematik sind schulförmübergreifend konzipiert. Die Rahmenrichtlinien enthalten einen

— Themenkatalog der einzelnen Schuljahre mit Zeitplan

— Lehrzielkatalog mit

- a) Fundamentum und gekennzeichneten Addita,
- b) Differenzierungshinweisen,
- c) Kennzeichnung der Mindestanforderungen für qualifizierte Abschlüsse nach Klasse 9 und nach Klasse 10.

Der hessische Entwurf sollte bei der weiteren Arbeit am nds. Rahmenplan als eine Diskussionsgrundlage Beachtung finden.

8.2. Literaturverzeichnis

1. Empfehlungen und Richtlinien zur Modernisierung des Mathematikunterrichts an den allgemeinbildenden Schulen — Beschluß der Kultusminister-Konferenz vom 3. 10. 68 (Auszüge)
in: Materialien zum Mathematikunterricht in der Grundschule, Frankfurt/M. 1972, S. 21—28.
2. Koordinierung der Mathematiklehrpläne in der Bundesrepublik (Tagungsprotokoll Oberwolfach)
in: Zentralblatt für Didaktik der Mathematik, Stuttgart 1971, 3/3, S. 99—104.
3. Lehrplan für die Orientierungsstufe an Hauptschule und Gymnasium (Bayern), Entwurf 1970. Vollständige Textausgabe. Kronach, München: Link 1970, 112 S. 8 (ISBN 3 556 000 806).
4. Richtlinien für den Unterricht in der Realschule — Mathematik, Die Schule in Nordrhein-Westfalen, eine Schriftenreihe des Kultusministers, Heft 27, Teil D, A. Henn Verlag, Ratingen 1967.
5. In der gleichen Schriftenreihe ist 1972 erschienen: Empfehlungen für den Unterricht in der Realschule für das Fach Mathematik.
6. Rahmenplan für den Mathematikunterricht an den Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen, 5. u. 6. Jg., Düsseldorf 1972.
7. Lernzielkatalog für die Fachleistungskurse Mathematik — Klassen 9 und 10 — in den Nieders. Realschulen, Entwurf von der Arbeitsgruppe Mathematik im Lehrerfortbildungskursus 9/74 Emlichheim.
8. Otto Lange: Grundlagen für die Curriculumarbeit in Mathematik der Gesamtschulen Schleswig-Holsteins, Pädagogisches Zentrum Berlin, Zeitschrift: Gesamtschulinformationen, Heft 4, 1972.

9. Konsequenzen für die Lehrerbildung

Voraussetzung für einen erfolgreichen Mathematikunterricht ist die darauf bezogene Ausbildung und Fortbildung der Lehrer.

9.1. Lehrerausbildung

Die wissenschaftliche Ausbildung der Mathematiklehrer muß erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche, fachwissenschaftliche und fachdidaktische Anteile umfassen. Die erziehungswissenschaftlichen und gesellschaftswissenschaftlichen Anteile sollten nicht mehr als $\frac{1}{3}$ des Studiums in Anspruch nehmen. Die Ele-

mente des Studiums sind in Verbindung mit der Schulpraxis so aufeinander zu beziehen, daß der Lehrer befähigt wird,

- über die Bedeutung und Funktion des Mathematikunterrichtes unter soziologischen, politischen und pädagogisch-psychologischen Rücksichten zu reflektieren,
- die mathematischen Inhalte im Einvernehmen mit der Erziehungswissenschaft und anderen Basiswissenschaften auszuwählen, die zum Erreichen der angestrebten Bildungs- und Ausbildungsziele beitragen können,
- im Zusammenwirken mit Soziopsychologie, Lerntheorie und Schulpädagogik optimale Lehrgänge und Verbindungstechniken zu entwerfen und zu erproben, durch die diese Inhalte effektiv gemacht werden können.

9.2. Lehrerfortbildung

Aufgabe der Lehrerfortbildung im Fach Mathematik ist, die Lehrer im ständigen Kontakt mit der wissenschaftlichen Entwicklung zu halten, so daß die Ergebnisse der Didaktik der Mathematik unmittelbar (und nicht erst über eine neue Lehrerergeneration) in der Schulpraxis Anwendung finden können. Es wäre zu begrüßen, wenn die an der Lehrerausbildung beteiligten Hochschullehrer sich dieser Voraufgabe vermehrt annähmen. Dadurch würde zugleich eine Rückkoppelung zwischen Theorie und Praxis hergestellt.

Neben den herkömmlichen Formen der Lehrerfortbildung kommt der Ausformulierung von Feinzielen des Curriculums sowie der Ausarbeitung von Unterrichtsmodellen in regionalen Arbeitsgemeinschaften eine besondere Rolle zu (vgl. 7.2.3.).

Auf regionaler Basis sollte auch das Lehrertraining entwickelt und ausgebaut werden.

Anhang

DIN-Normen im Mathematikunterricht

Bei der Planung und Durchführung des Mathematikunterrichts sind u. a. auch gültige DIN-Normen zu beachten. Die im folgenden genannten Normblätter sind vom Deutschen Normenausschuß (DNA) herausgegeben worden.

Alleinverkäufer der Normblätter ist die Beuth-Vertrieb GmbH, Berlin 30 und Köln 1.

1. Wichtige Normen für den Mathematikunterricht sind:

- | | |
|-------|--|
| 1301 | Einheiten, Einheitenamen, Einheitenzeichen |
| 1302 | Mathematische Zeichen |
| 1304 | Allgemeine Formelzeichen |
| 1313 | Schreibweise physikalischer Gleichungen in Naturwissenschaft und Technik |
| 1333 | Runden von Zahlen |
| 1338 | Buchstaben, Ziffern und Zeichen im Formelsatz |
| 5474 | Zeichen der mathematischen Logik |
| 5473 | Entwurf September 1973 „Zeichen der Mengenlehre“ |
| 58122 | Entwurf Oktober 1973 „Größen und Einheiten“ |

2. Bei der Anfertigung von Zeichnungen sind insbes. zu beachten:

- | | |
|-----|--|
| 461 | Graphische Darstellung in Koordinatensystemen |
| 5 | Zeichnungen, Axonometrische Projektionen (2 Blätter) |
| 6 | Darstellungen in Zeichnungen |
| 16 | Schräge Normschrift für Zeichnungen (3 Blätter) |
| 17 | Senkrechte Normschrift für Zeichnungen (3 Blätter) |

3. Bezüglich der Schrift sind zusätzlich zu beachten:

- | | |
|------|-----------------------------|
| 1455 | Normschriften — Handschrift |
| 1453 | Griechische Schrift |

Bemerkungen

Nach dem Bundesgesetz über Einheiten im Meßwesen vom 2. Juli 1969 und der sich anschließenden Ausführungsverordnung zu diesem Gesetz vom 26. Juni 1970 ist es notwendig, im naturwissenschaftlichen und mathematischen Unterricht, aber auch im Fachbereich Technik — Wirtschaft — Beruf sehr gründlich die neuen Bestimmungen zu beachten, damit es nicht zu einer Verunsicherung der Lernenden und Lehrenden kommt. Dafür ist die neue DIN — 58122 eine Hilfe. Sie berücksichtigt auch die ISO-Recommendation 1000.

1. Vorbemerkungen

Die Überlegungen zu den Rahmenplänen für die Sekundarstufe I gehen davon aus, daß die drei herkömmlichen weiterführenden Schularten — gleichgültig, in welchem Verbundsystem — nebeneinander bestehen und als gemeinsamen Eingangsbereich eine schulformunabhängige Orientierungsstufe haben.

- 1.0.1. Keine der weiterführenden Schularten darf im soziologischen Sinne schichtenbezogen sein.
- 1.0.2. Alle drei weiterführenden Schularten müssen über die volle Spanne des Sekundarbereichs I unter bestimmten Kriterien für alle Schüler der betroffenen Altersgruppen offen sein.
- 1.0.3. Jeder Schüler muß breite und vielfältige Möglichkeiten zur Profilierung erhalten, und zwar angesichts der Tatsache, daß höherwertige Schulabschlüsse, z. B. die der Sekundarstufe II, mehr und mehr von Profilierungen als von einem allgemeinen durchschnittlichen Leistungspegel abhängig sind.
- 1.0.4. Die Möglichkeiten zur Profilierung sollten nicht durch die Grenzen zwischen den Schularten eingengt werden.
- 1.0.5. Physik ist ein selbständiges Unterrichtsfach (durchgehend ab Klasse 7).
- 1.0.6. Die unterscheidenden Merkmale zwischen den einzelnen Schularten im Sekundarbereich I sind weniger das curriculare Volumen als vielmehr die curricularen Formen.
- 1.0.7. Im Hinblick auf Durchlässigkeit, gemeinsamen Abschluß und Voraussetzungsgebundenheit müssen bestimmte Sachverhalte verbindlich vorgeschrieben werden.

2.1. Grundsatzfragen

2.1.1. Curriculare Tendenz

Curriculum-Forschung wird z. Z. in der BRD an verschiedenen Stellen unabhängig voneinander betrieben. Am bekanntesten sind die ersten, zur Zeit noch unvollständigen Arbeiten des IPN in Kiel (schriftliches Material im Verlag Klett). Außerdem liegen curriculare Konzepte aus dem Auslande vor, wie z. B.:

Nuffield O-level, Großbritannien;

Science Curriculum Improvement Study SCIS, Chicago, USA;

Intermediate Science Curriculum Study ISCS, USA;

Introductory Physical Science: Physical Science II IPS/PS II, USA;

Physical Science Study Committee PSSC USA. Ergebnisse, Erfahrungen und auch Kritiken der Curriculum-Forschung sollen bei der Erstellung physikalischer Rahmenpläne berücksichtigt werden. Auf jeden Fall ist zu prüfen, in welchem Maße Forschungsergebnisse abgesichert und Erfahrungen des Auslandes auf deutsche Verhältnisse übertragbar sind.

Für die zu erstellenden Rahmenpläne selbst kann der Anspruch eines Curriculums nicht erhoben werden.

Die Rahmenpläne sollen knapp und übersichtlich erstellt werden. Wo dennoch besondere Hinweise und Hilfen erforderlich werden, sollen sie in Anhang- oder Kommentarform beigelegt werden. Entsprechendes gilt für die Entwicklung einzelner Unterrichtseinheiten oder ganzer Lehrgänge.

2.1.2. Struktur der Rahmenpläne

Der Rahmenplan soll ein für alle Schularten gemeinsames Fundamentum enthalten. Es umfaßt alle als notwendig erkannten Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die in allen Schularten

der Sekundarstufe I verbindlich und erreichbar sind.

Das Fundamentum muß in ständiger Reflexion auf die übergeordneten Lernziele 1. und 2. Ordnung (allgemeine naturwissenschaftliche Ziele — spezifisch physikalische Ziele) erstellt werden. Es bildet die Grundlage für einen vergleichbaren und gleichzuwertenden Abschluß der Sekundarstufe I und schafft die fachlichen Eingangsvoraussetzungen für die Sekundarstufe II.

Der Rahmenplan muß neben dem Fundamentum genügend Raum lassen zur Bearbeitung spezifischer Arbeitsthemen und zum Praktizieren eigener Arbeitsmethoden. Die Schularten der herkömmlichen Form (oder künftige, nach Leistung differenzierte Gruppen) werden sich bei gleichem Fundamentum in der Leistungshöhe unterscheiden (Abstraktionsgrad, Umfang der Mathematisierung, Entwicklung von Modellen, Art der sprachlichen Gestaltung, Häufigkeit und Verhältnis der Anwendung von induktiver und deduktiver Arbeitsweise, Komplexitätsgrad der Experimente, Schwierigkeit der Schülerexperimente, der Meßmethoden und Auswertverfahren, Auswahl von thematischen Ergänzungen und Umfang der stofflichen Vertiefung).

Außerdem sollte jedem Schüler die Freiheit zur Ausbildung eigener Profile eingeräumt werden.

2.1.3. Stoffproblem

Es muß vom Rahmenplan her gewährleistet sein, daß das Fach Physik jederzeit eine wünschenswerte Durchlässigkeit zwischen den Schularten ermöglicht. Ebenso fordert ein gemeinsamer Abschluß trotz Leistungsdivergenz eine gemeinsame Basis. Sie ist weitgehend bestimmt durch die Eingangsvoraussetzungen der Sekundarstufe II.

Der Unterrichtsarbeit soll ein Spiralplan zugrundegelegt werden. Dabei sollen die einzelnen Ebenen des Spiralplans auch in den verschiedenen Schularten übereinstimmen und die Auswahl sich ebenso nach dem altersbedingten Interesse wie nach dem erforderlichen Verständnisgrade richten. Außerdem ist die Voraussetzungsgebundenheit zu beachten.

2.1.4. Unterrichts-Umfang

Der in der Orientierungsstufe begonnene Fachunterricht darf in der Sekundarstufe I keine Unterbrechung erfahren. Ein wöchentlich einstündiger Unterricht ist pädagogisch wertlos. Es ist zu fordern, daß der Pflichtunterricht (Kernunterricht) im Fach Physik wöchentlich 2 Stunden vom 7. bis 10. Schuljahr gleichmäßig in allen Schularten beträgt. Weitere Unterrichtsangebote sollen im Wahlbereich erfolgen in Konkurrenz mit anderen Fächern, so daß der Schüler allgemein verbindliche Fächer nach eigenem Interesse zu zeitweiligen Schwerpunkten ausweiten kann (Profilbildung), ohne damit bereits eine unwiderrufliche Bindung einzugehen. Ebenso soll eine Abwahl von Fächern in dieser Altersstufe auf jeden Fall unterbleiben. Physikalische und technische Probleme stehen im Physikunterricht der Sekundarstufe I gleichwertig nebeneinander, letztere werden insbesondere im Wahlbereich angeboten.

2.2. Lernziele

Die fachspezifischen Lernziele für das Fach Physik sollen auch den Bereich der Technik mit erfassen. Sie gelten für die gesamte Sekundarstufe I und sind weder einer besonderen Klassenstufe noch einer besonderen Schulart zugeordnet.

Die Kommission schließt sich der Lernzielfor-

mulierung von Bleichroth an, die folgenden Wortlaut hat:

2.2.1. Orientierung in der Welt und rationales Verstehen ihres naturwissenschaftlich-technischen Bereichs

Die naturwissenschaftliche Art und Weise, die Welt zu betrachten und zu verstehen, stellt nur einen unter vielen anderen Aspekten dar, ist eine durchaus einseitige Sichtweise, die dem jungen Menschen zum Bewußtsein gebracht werden muß. Als erstes Ziel läßt sich also formulieren:

— Der junge Mensch soll seine Welt unter physikalischem und chemischem Aspekt sehen lernen. Er soll dabei erfahren, daß das nur jeweils ein Aspekt unter anderen ist. Diese besondere Sichtweise ist gekennzeichnet durch die besondere Art des Vorgehens, um Erkenntnisse zu gewinnen, durch die naturwissenschaftliche Methode. Kern dieser Methode ist das Experiment als Entscheidungsinstanz über eine vorher aufgestellte Hypothese. Der junge Mensch sollte Erkenntnisse und Einsichten auf diesem Wege gewinnen und sich des methodischen Vorgehens dabei bewußt werden. Sein Lernprozeß vollzieht sich damit wissenschaftsorientiert im Sinne der Forderung des Strukturplanes.

— Der junge Mensch soll die naturwissenschaftliche Methode anwenden lernen und erfahren, daß sich mit ihrer Hilfe die Natur erkennen läßt.

Als Ergebnis werden sich ihm die gesetzmäßigen Zusammenhänge der Natur erschließen. Darüber hinaus aber sollte der junge Mensch zu strukturellen Einsichten in die Naturwissenschaften geführt werden, die sich als durchgängige Leitideen oder Konzepte in den Naturwissenschaften erkennen lassen und Erfahrung zu ordnen und zu organisieren vermögen. Solche Konzepte sind z. B. das „Erhaltungskonzept“, insbesondere das der Erhaltung der Energie, das „Teilchenkonzept“, d. h. die körnige Struktur der Materie, und das „Konzept der Wechselwirkung“, wie es sich z. B. im magnetischen und elektrischen Feld zeigt.

Wir können also formulieren:

— Der junge Mensch soll erfahren, daß die Natur gesetzmäßig geordnet ist und daß sich diese Ordnung auch an übergreifenden erfahrungsorganisierenden Konzepten zeigt.

Die merkwürdige Tatsache der Mathematisierbarkeit und Quantifizierbarkeit der Natur ist ein wesentliches Merkmal naturwissenschaftlichen Vorgehens. Sie wird im nächsten Ziel erfaßt:

— Dem jungen Menschen sollte klarwerden, daß sich Naturtatsachen in Maß und Zahl erfassen lassen und daß Naturgesetze und exakte Rechengänge aufeinanderpassen.

Ein weiteres charakteristisches Merkmal insbesondere modernen naturwissenschaftlichen Denkens ist das Denken in Modellvorstellungen, unter denen das Atommodell wohl das wichtigste Beispiel ist.

— Der junge Mensch soll erfahren, daß gewisse Naturtatsachen nur mit Hilfe von Modellvorstellungen beschrieben und gedeutet werden können. Er soll sich aber darüber klarwerden, daß die Modellvorstellungen nicht die Wirklichkeit selbst sind.

Auch der technische Bereich gehört zum naturwissenschaftlichen Unterricht unlösbar hinzu, zumal sich in vielen Gebieten die Naturtatsachen fast ausschließlich im Gewande der technischen Anwendungen zeigen (z. B. in der Elektrizitätslehre). Wenn also Technik zum naturwissenschaftlichen Lernbereich hinzugehört, so sollte sie im Unterricht nicht nur auf der Stufe der Anwendungen naturwissenschaftlicher Erkenntnisse behandelt werden, sondern auch als

eigenständiger Bereich erscheinen, der schließlich unser aller Leben so nachhaltig bestimmt und beeinflusst. Dies kommt in den folgenden Zielsetzungen zum Ausdruck:

— Der junge Mensch soll seine Welt unter technischem Aspekt sehen lernen. Er soll dabei erfahren, daß dieser nur ein Aspekt unter anderen ist.

— Der junge Mensch soll erfahren, daß technische Gegenstände und Vorgänge grundsätzlich verstehbar sind. Er soll erfahren, daß Maß und Zahl notwendig zur Technik gehören.

— Der junge Mensch soll einsehen, daß Technik auf Erfüllung von Zwecken gerichtet ist, nach denen sich die Welt der Technik ordnen läßt. Er soll lernen, die Zwecke kritisch zu werten.

— Der junge Mensch soll begreifen, daß Technik etwas vom Menschen Gemachtes und historisch Gewordenes ist.

— Er sollte zu der Einsicht geführt werden, daß der Technik Grenzen gesetzt sind.

2.2.2. Entwicklung von Fähigkeiten, die zum Leben in der modernen Welt erforderlich sind

Zu den Fähigkeiten, die besonders im naturwissenschaftlichen Unterricht gefördert werden können, gehören die Kommunikationsfähigkeit und die Handlungsfähigkeit. Beide Fähigkeiten sind in einem demokratischen Staatswesen für den einzelnen und für die Gesellschaft von entscheidender Wichtigkeit. Sicher werden diese Fähigkeiten im naturwissenschaftlichen Unterricht nur auf diesen Bereich begrenzt ausgebildet werden, doch ist damit für das Leben in unserer von Naturwissenschaften und Technik geprägten Welt viel erreicht. Das Aufnehmen, Verarbeiten und Wiedergeben von Informationen ermöglicht es dem einzelnen, wenigstens im begrenzten Umfang teilzuhaben an Fortschritten der Wissenschaft und der Technik, an politischen Entscheidungen, die naturwissenschaftlich-technische Sachverhalte betreffen (z. B. Bau von Atomkraftwerken, Umweltschutz usw.). Kommunikationsfähigkeit bildet auch die Voraussetzung für die Selbstinstruktion im Sinne eines lebenslangen Weiterlernens.

Handlungsfähigkeit meint hier die Fähigkeit zu genauem Beobachten, zum Experimentieren, zur Anwendung naturwissenschaftlicher Kenntnisse bei der Lösung technisch-konstruktiver Probleme, zu sachgerechtem Umgang mit technischem Gerät.

Zusammengefaßt läßt sich das Gesagte als Ziele wie folgt formulieren:

— Der junge Mensch soll in seiner Kommunikationsfähigkeit im naturwissenschaftlich-technischen Bereich gefördert werden. Dazu gehört:

Aufnehmen, Verarbeiten und Wiedergeben von Informationen aus dem naturwissenschaftlich-technischen Bereich in Wort, Bild, technischer Zeichnung, Tabelle und grafischer Darstellung. Unterscheiden können zwischen Vermutungen und Hypothesen einerseits und gesicherten und nachprüfbareren Tatsachen andererseits. Voraussetzung dazu ist ein gesicherter Bestand an Grundkenntnissen, wie physikalische und chemische Gesetzmäßigkeiten, Grundbegriffe der Physik und Chemie und der Technik, Einsicht in einige technische Funktionszusammenhänge und Herstellungsverfahren, Kenntnis einiger Untersuchungsmethoden und Materialeigenschaften.

— Der junge Mensch soll in seiner Handlungsfähigkeit im naturwissenschaftlich-technischen Bereich gefördert werden. Dazu gehört:

Die Fähigkeit zu genauem Beobachten, zum Ausdenken und Durchführen von Experi-

menten, zum Anwenden naturwissenschaftlicher Kenntnisse bei konstruktiv-technischen Problemen, der sachgerechte Umgang mit technischem Gerät und technischen Einrichtungen.

2.2.3. Entwicklung von Haltungen und Einstellungen, die individuelle und gesellschaftliche Existenz ermöglichen

Die in dieser Zielrichtung angesprochenen Haltungen und Einstellungen können zwar als Richtziele angesprochen werden, im Gegensatz zu den in den beiden anderen Richtungen angesprochenen Zielen entziehen sie sich jedoch weitgehend der Nachprüfbarkeit. Es geht um folgende Ziele, die durch den naturwissenschaftlichen Unterricht angestrebt werden sollten:

- Der junge Mensch soll zu einer sachlich-kritischen, fragenden und forschenden Grundhaltung der Welt gegenüber geführt werden.
- Er soll sich seiner Verantwortung beim Umgang mit der Technik bewußt werden.
- Durch die Arbeitsweise im naturwissenschaftlichen Unterricht, insbesondere durch das Experimentieren in Schülergruppen, soll seine Kooperationsbereitschaft gefördert werden.

2.3. Querverbindungen

2.3.1. Es besteht eine besondere Verbindung zwischen den Fächern Physik und Mathematik. Bei der Unterrichtsplanung ist daher die zeitliche Einordnung der Unterrichtsinhalte im Hinblick auf die mathematische Formulierung physikalischer Sachverhalte zu berücksichtigen.

Diese Feststellung darf nicht dahingehend mißverstanden werden, daß die Arbeitsgruppe einer verfrühten Mathematisierung des Physikunterrichts das Wort redet.

Eine weitere, allerdings im Rahmen der Schule nicht so starke Wechselwirkung besteht mit dem Fach Chemie. Wegen gemeinsamer Fachbegriffe (z. B. Atom, Molekül) und sich teilweise überschneidender Unterrichtsinhalte (z. B. Elektrolyse) wird auch hier eine Zusammenarbeit in der Unterrichtsplanung notwendig sein.

Weitere Verbindungen der Physik bestehen zu den Fächern bzw. Fachbereichen Biologie, Geographie, Arbeitslehre, Sozialkunde und Werken. Diese Verbindungen können und sollten z. B. im Rahmen von Projekten sichtbar und vertieft werden. Diese letzte Bemerkung gilt selbstverständlich ebenso für die schon genannten Fächer Mathematik und Chemie.

2.3.2. Übergänge

Die Arbeitsgruppe ist der Ansicht, daß alle mit der Frage der Übergänge zusammenhängenden Probleme nur in Zusammenarbeit mit der Orientierungsstufe und der Sekundarstufe II gelöst werden können.

2.4.3. Kompensatorische Maßnahmen

Stützkurse als kompensatorische Maßnahme für schwächere Schüler sind vorzusehen, allerdings nur für den Kernunterricht. Daneben sind durch entsprechende Unterrichtsgestaltung alle Möglichkeiten der inneren Differenzierung zu nutzen.

2.5. Methodik und Leistungsmessung

2.5.1. Arbeitsmethoden

Für die Durchführung des Physikunterrichts bieten sich im wesentlichen vier methodische Konzepte an:

1. Forschend-entwickelndes Verfahren (Fries-Rosenberger)
2. Normalverfahren (Mothes)
3. Analytisch-synthetisches Verfahren (Holla)

4. Unterricht unter technologischem Aspekt (Weltner)

- a) Nacherfindender Unterricht
- b) Herstellender oder nachmachender Unterricht
- c) Informierender Unterricht

Ihre Einsatzmöglichkeiten ergeben sich aus einer kritischen Analyse der jeweiligen Lernziele.

In jedem Falle ist die zentrale Stellung des Experimentes (Lehrer- und Schülerexperiment) mit allen Möglichkeiten der Planung und Auswertung durch die Schüler zu beachten.

Das induktive Vorgehen wird vorrangig gegenüber dem deduktiven Vorgehen zu sehen sein. Wann immer sinnvoll möglich, ist in experimenteller Gruppenarbeit Kooperation und sachbezogene Kommunikation zu fördern. Dabei erfährt der Schüler, daß Meinungen mit Hilfe von Experimenten objektiv nachprüfbar sind.

2.5.2. Medieneinsatz

Filme (8 mm und 16 mm), Bilder, Tonbänder, Transparente usw. sind besonders dann einzusetzen, wenn die Wirklichkeit selbst nicht zugänglich oder zu komplex ist.

Sie können nie Selbstzweck sein, sondern allenfalls den Unterrichtsablauf unterstützen.

Soweit brauchbare Unterrichtsprogramme verfügbar sind, können sie neue Motivationen erzeugen und zur Individualisierung beitragen.

2.5.3. Sächliche Voraussetzungen

Voraussetzung für die Planung und Durchführung eines optimalen Physikunterrichts sind geeignete Fachräume mit entsprechender Ausstattung.

Die Raumeinrichtung muß sowohl Frontalunterricht mit Lehrer- bzw. Schülerdemonstrationen als auch experimentelle Gruppenarbeit (Größe der Gruppen ca. 2—4 Schüler) zulassen. Dafür ist ein hinreichend großer Unterrichtsraum ohne ansteigendes Gestühl zu fordern. Die gerätemäßige Ausstattung der Sammlung muß Demonstrations- und Schülergruppenversuche ermöglichen.

Die Betreuung der naturwissenschaftlichen Sammlung muß einem Schulassistenten übertragen werden.

2.5.5. Hausaufgaben

Hausaufgaben (z. B. auch beobachtender, vergleichender, experimentierender oder sammelnder Art) bieten viele Möglichkeiten zur häuslichen Aktivierung der Schüler. Sie sind als Hilfe zum vertieften Verständnis der Unterrichtsinhalte zu betrachten, wobei der Lehrer durch differenzierte Anforderungen (auch auf freiwilliger Basis) individuell fördern kann.

2.5.6. Erfolgskontrollen

Erfolgskontrollen dienen einem doppelten Zweck:

1. Der Lehrer kann seinen Lehrerfolg prüfen.
2. Der Schüler kann seinen Lernerfolg kontrollieren.

Verbindet der Lehrer mit der Kontrolle eine Beurteilung (was nicht unbedingt nötig ist), so kann er die Ergebnisse außerdem für die Zensurengebung verwenden.

Eine sinnvolle Kontrolle setzt eine genaue Festlegung dessen voraus, was kontrolliert werden soll. Hier zeigt sich die enge Verknüpfung von Lernziel, Lernprozeß und Lernkontrolle.

Neben thematisch zusammenhängenden Klassenarbeiten, auf die nicht verzichtet werden darf, bieten sich sogenannte „Standardarbeiten“ (Wendeler) an. Dabei handelt es sich um eine gemeinsame „mündliche“ Überprüfung aller Schüler unter gleichen Bedingungen.

Eine bevorzugte Möglichkeit dabei stellt neben der Aufgabenbeantwortung in freier Form die

Aufgabenbeantwortung in gebundener Form dar
(z. B. Mehrfachwahlaufgaben).

2.8. Hilfen für die Rahmenplankommission

2.8.1. Literatur:

Ohne Anspruch auf Vollständigkeit sollte folgende Literatur beachtet werden:

Strukturplan Klett 1967 (92 208)

Strukturplan Klett 1970 (92 230)

Berichte über IPN-Symposien I—V, Beltz-Verlag

Jörn Schoof: Neue Curricula in den Naturwissenschaften, Schroedel (36 513)

Schmidt: Zur Didaktik der Physik und Chemie, Schroedel (35 031)

Knoll: Didaktik des Physikunterrichts, Ehrenwirth

Jung: Beiträge zur Didaktik der Physik, Diesterweg (7013)

Hahn-Töpfer: Methodik des physikalischen Unterrichts I und II, Quelle & Meyer Heidelberg
Haspas: Methodik des Physikunterrichts, Volk und Wissen Verlag

Mothes: Methodik und Didaktik der Naturlehre, Aulis-Verlag

Bleichroth: Perspektiven des naturwissenschaftlichen Unterrichts in der neuen Schule, Hagemann (HADU)

Fries-Rosenberger: Forschender Unterricht, Diesterweg (1795)

Wendeler: Standardarbeiten, Beltz-Verlag

Holla: Das analytisch-synthetische Verfahren

im NLU — Die Deutsche Schule, Heft, 10/11/12-1962

Weltner: Gesichtspunkte zur Behandlung technischer Gegenstände im NLU — Die Deutsche Schule, Heft 12, 1963

Zeitschriften: MNU, Dümmler-Verlag

Praxis der Physik, Aulis-Verlag

Naturwissenschaft im Unterricht, Aulis-Verlag

Der Physikunterricht, Klett

Lernzielorientierter Unterricht, Hueber-Holzmann

Didaktik der Physik, Bayerischer Schulbuch-Verlag

2.8.2. Richtlinien für die Sekundarstufe I sind z. Z. in folgenden Bundesländern erschienen:

Hessen (Kritik dzu. z. B. in WPB 10/73)

Nordrhein-Westfalen (Physik-Unterrichtsempfehlungen für die Klassen 5—10 Sek. I Gymnasien) Opladen, Druckerei Middelhaue, 1973
Schleswig-Holstein

3. Schlußbemerkung

Die Kommission, die auf diesen Vorarbeiten aufbauend die Rahmenrichtlinien für den Physikunterricht in der Sekundarstufe I erstellt, sollte folgenden Auftrag bei der Erstellung von Lernzielkatalogen vorrangig erfüllen:

3.1. Den fachspezifischen Lernzielen müssen Grob- und Feinlernziele nach stofflichen Auswahlkriterien zugeordnet werden.

3.2. An mindestens einem Ausführungsmodell muß die ganze Verästelung der Lernziele aufgezeigt werden, sonst bleiben die Lernziele der 1. und 2. Ordnung bloße Deklamation.

3.3. Das für alle Schularten der Sekundarstufe I verbindliche Fundamentum muß didaktisch eingehend begründet werden.

1. Curriculare Tendenz

In 1.1. wird kurz erläutert, was Wissenschaftsorientierung für den Chemieunterricht bedeutet.

1.2. enthält vor allem einige Hinweise auf die Bedeutung von Lernzielbeschreibungen und Lernzieltaxonomien als Hilfsmittel zur Verdeutlichung der Unterrichtsintentionen.

Literatur zum Stand der Diskussion über Aufgaben und Entwicklungstendenzen des Chemieunterrichts ist in der Liste „Literaturhinweise“ enthalten (1. ... 18.).

1.1. Wissenschaftsorientierung

Es scheint allgemein akzeptiert zu werden, daß der Unterricht in Zukunft stärker wissenschaftsorientiert durchgeführt werden muß.

Im Strukturplan für das Bildungswesen heißt es dementsprechend: „Die Wissenschaftsorientiertheit von Lerngegenstand und Lernmethode gilt für den Unterricht auf jeder Altersstufe“ (S. 33). Wissenschaftsorientierung heißt jedoch nicht, dem Schüler möglichst viele — gar neueste — Kenntnisse über Ergebnisse der Wissenschaften zu vermitteln, sondern ihn an geeigneten Beispielen zu einem Verständnis für die „structure of the discipline“ zu führen. Das heißt, daß er grundlegende Vorstellungen (basic concepts), Verfahrensweisen (processes) und Einstellungen (attitudes) — zunächst auf sehr elementarem Niveau — erwirbt.

Die Teilschritte des Unterrichtsverfahrens sollten denen der Wissenschaft selbst entsprechen. Die Erkenntnisgewinnung im Unterricht erfolgt also im empirisch-induktiven Verfahren. (Man vergleiche zur Begriffserklärung: J. Weninger: Über das methodische Vorgehen in den empirischen Wissenschaften und in den empirischen Unterrichtsfächern, ChU 2 (1971), Heft 1, S. 82 ff.) Vorbildlich in dieser Hinsicht erscheint das Vorgehen im Nuffield Chemistry Project (vgl. „Introduction and Guide“, S. 4—7).

1.2. Lernzielbeschreibung und Lernzieltaxonomien

Innerhalb der letzten Jahre ist es üblich geworden, die Ziele des Unterrichts in Form von Lernzielen zu beschreiben. Dabei wird unter einem Lernziel das vom Schüler — nach erfolgreichem Unterrichtsprozeß — erwünschte Verhalten verstanden. (Einen Überblick gibt z. B. Haller: Fragen der Unterrichts- und Curriculumforschung wissenschaftsgeschichtlich betrachtet, Z. f. Päd. 1973 (Heft 4) S. 571 ff.)

Um die Intentionen des Unterrichts deutlich machen zu können, benötigt man Klassifikationssysteme, die es ermöglichen, verschiedene Arten von Lernzielen klar zu unterscheiden. Solche Klassifikationssysteme sind als „Lernzieltaxonomien“ entwickelt worden. Am weitesten erprobt sind Lernzieltaxonomien für den kognitiven Bereich; Taxonomien für den affektiven und für den psychomotorischen Bereich scheinen bisher nur selten für die Beschreibung von Curricula verwendet worden zu sein.

In der internationalen Diskussion wird übereinstimmend betont, daß nicht das Ausmaß der Tatsachenkenntnis entscheidend ist für den Erfolg (Wert) des Unterrichts, sondern die Fähigkeit der Schüler, erworbene Kenntnisse (in neuen Situationen) anzuwenden. Ein solcher Transfer muß natürlich im Unterricht geübt werden.

Die Klassifizierung von Lernzielen mit Hilfe von Taxonomien ist auf jeden Fall erforderlich, wenn eine objektivierte Leistungsbeurteilung mit Hilfe von Tests durchgeführt werden soll. Unter der Vielzahl der Taxonomien dürfte international die Bloomsche Taxonomie für den kognitiven Bereich am weitesten verbreitet sein. Bei der Anwendung auf den Chemieunter-

richt ist dabei meist nur mit den Verhaltensklassen Wissen, Verstehen, Anwenden, Analyse, Synthese, Bewerten gearbeitet worden, so auch in den (niedersächsischen) Handreichungen für den Sekundarbereich II (Aufgabenfeld C). In der 2. Folge dieser Handreichungen findet sich eine Übersetzung einer vom Europarat vorgeschlagenen speziellen Adaption der Bloomschen Taxonomie für den Chemieunterricht. Hingewiesen sei auf die Variation der Bloomschen Taxonomie im Nuffield Chemistry Project (Nuffield Advanced Science: Chemistry: Examinations and Assessment), die darin besteht, die Klassen „Analyse“ und „Bewerten“ zusammenzufassen. Denkbar erscheint auch, in den Rahmenrichtlinien die im „Strukturplan für das Bildungswesen“ enthaltene Taxonomie (S. 78 ff.) anzuwenden.

Einen wesentlichen Fortschritt scheint eine speziell für den naturwissenschaftlichen Unterricht entwickelte Lernzieltaxonomie zu bringen, die 1971 in dem von Bloom/Hastings/Madaus herausgegebenen Band „Handbook on formative and summative evaluation“ (McGraw Hill Book Comp.) veröffentlicht wurde. Bisher ist uns zwar kein Curriculumprojekt bekannt geworden, in dem diese Taxonomie verwendet wird, es sollte jedoch sorgfältig geprüft werden, ob sie zur Beschreibung der Unterrichtsintentionen nützlich ist. Ein kurzes Referat dieser Taxonomie findet sich in 30., S. 34—40).

2. Aufgaben und Inhalte des Chemieunterrichts

Ein 2.1. werden die Aufgaben des Chemieunterrichts schlagwortartig beschrieben.

2.2. gibt einige daraus folgende Hinweise auf die Unterrichtsinhalte.

In 2.3. folgen einige Bemerkungen über Kriterien zur Auswahl von Inhalten.

In 2.4. werden einige Beispiele für wichtige Inhalte des traditionellen Chemieunterrichts angeführt, deren Behandlung im Unterricht immer noch viele Probleme aufwirft.

2.1. Aufgaben des Chemieunterrichts

Der Chemieunterricht im Sekundarbereich I muß zwei Aufgaben in gleicher Weise erfüllen:

1. Allen Schülern eine abgeschlossene Einführung in die Denkweisen der Chemie geben. (Nur ein Teil der Schüler wird im Sekundarbereich II weiteren Chemieunterricht erhalten.)
2. Grundlagenkenntnisse vermitteln für den Chemieunterricht im Kurssystem des Sekundarbereichs II.

2.2. Inhalte des Chemieunterrichts

Es ist daher zweckmäßig, die Unterrichtsinhalte so auszuwählen und anzuordnen, daß schon auf dem elementarsten Niveau — zumindest aber im Gesamttrahmen des Sekundarbereichs I — alle grundlegenden Aspekte der Chemie deutlich werden können. Das Gesamtcurriculum erhält dann — jedenfalls bei Einschluß des Sekundarbereichs II — den Charakter eines Spiralcurriculums.

Es sollten z. B. Fragen der Struktur (Atombau, Bindung, Gitter), der Energetik, Kinetik und des Chem. Gleichgewichts in angemessener Form schon im Sekundarbereich I behandelt werden. Man vergleiche dazu die entsprechenden Abschnitte im Chemieunterrichtsgang der DDR und vor allem des Nuffield-Chemistry-Projects. Hingewiesen sei darauf, daß auch von einer Arbeitsgruppe der GDCh-Fachgruppe Chemieunterricht im Herbst 1973 gefordert wurde, u. a. eine Einführung in die Gleichgewichtslehre in den Chemieunterricht des Sekundarbereichs I einzubringen.

ziehen. Beachtenswert erscheint die vor allem im Nuffield-Chemistry-Project genutzte Möglichkeit, im Unterricht mit jüngeren Schülern Begriffe operational einzuführen und zu verwenden (vgl. 9. S. 137).

2.3. Kriterien für die Auswahl von Inhalten

Bei der Auswahl von Inhalten ist zunächst zu prüfen, inwieweit sie relevant sind in Bezug auf Elemente der „Struktur der Disziplin“. Angemessen zu berücksichtigen bei der Entscheidung sind Vorerfahrungen der Schüler (u. a. auch aus dem Unterricht der Orientierungsstufe) und darauf beruhende Möglichkeiten zur Motivation sowie Vorerfahrungen der Lehrer; zu prüfen ist jeweils, ob eine experimentelle Behandlung — ggfs. in Schülerübungen — befriedigend möglich ist und ob eine Koordination mit der Behandlung bestimmter Inhalte in Nachbarfächern notwendig und möglich ist.

Soweit sich die bisherigen Ergebnisse von Entwicklungs- und Lernpsychologie übersehen lassen, sind aus diesen Wissenschaften keine konkreten Hinweise für die Auswahl von Inhalten des Chemiecurriculums dieser Altersstufe zu entnehmen. Ihre Ergebnisse beziehen sich stärker auf die Organisation des Lernprozesses. (Man vgl. u. a.: K. Frey [Herausg.]: Kriterien in der Curriculumkonstruktion, Weinheim 1971; insbesondere die Beiträge von H. Aebli und K. Foppa).

Wie weit die neuerdings auch stärker von Didaktikern naturwissenschaftlicher Fächer beachteten Ergebnisse der Untersuchungen Piagets konkrete Folgerungen für den Chemieunterricht im Sekundarbereich I zulassen, ist zur Zeit noch nicht zu entscheiden (vgl. Literaturhinweise 19. ... 24.).

2.4. Zu einigen Problemen des traditionellen Chemieunterrichts

Für einige traditionelle Inhalte des Chemieunterrichts im Sekundarbereich I liegen in den meisten derzeitigen Richtlinien und Lehrbüchern noch keine in jeder Hinsicht befriedigenden Vorschläge vor. Insbesondere gilt dies für die Themen:

„Einführung in die chemische Zeichensprache“ (einschl. der damit zusammenhängenden Probleme der Struktur der Stoffe) und „Atombau“. Neuere Vorschläge müssen daher sehr sorgfältig geprüft werden. (Wichtige Literatur: J. Weninger: Eindeutige Symbole im Chemieunterricht, Ch U 2 [1971] Heft 3, S. 99 ff.

J. Weninger/K. Pierow: Erfahrungen mit eindeutigen Symbolen im Chemieunterricht, Ch U 4 [1973] Heft 3, S. 58 ff.

G. Klemmer: Strukturorientierung im Chemieunterricht und chemische Strukturmodelle, MNU 26 [1973] S. 67 ff.)

3. Zur Struktur der Rahmenpläne

In 3. 1. werden einige allgemeine Fragen kurz angesprochen; u. a. diejenige, wieweit die Rahmenpläne curricularen Charakter haben sollen.

Die Abschnitte 3.2.—3.4. beschäftigen sich mit dem Chemieunterricht in den verschiedenen Unterrichtsbereichen (Pflichtbereich, Wahlpflichtbereich, Wahlbereich).

In 3.2. werden u. a. einige Aussagen zum Verhältnis von Fundamentum und Addendum gemacht.

3.1. Allgemeine Fragen

In den Rahmenplänen selbst wird noch kein Curriculum dargestellt werden können. Sie sollten aber eine Vorarbeit zur Erstellung und Erprobung eines Curriculums leisten, indem sie neben Lernzielen auch konkrete Vorschläge zur Auswahl und Anordnung der Inhalte beschreiben. Insofern haben sie „curricularen Charakter“.

Mindestens eine exemplarische Unterrichtseinheit sollte in den Rahmenrichtlinien so darge-

stellt werden, daß die Intentionen deutlich werden.

Die Rahmenrichtlinien sollten praktische Hinweise nicht unmittelbar aufnehmen. Nützlich erscheinen jedoch Hinweise auf Literatur zu wichtigen Fragen der Unterrichtspraxis. Auf weitere in den Rahmenrichtlinien zu berücksichtigende Probleme wird in 4.—6. näher eingegangen.

3.2. Chemieunterricht im Pflichtbereich

Im Zentrum der Rahmenpläne muß die Beschreibung des Chemieunterrichts im Pflichtbereich stehen. Zweckmäßigerweise werden die Vorschläge so gestaltet, daß erkennbar ist, was zum Fundamentum und was zum Addendum (des Pflichtbereichs) gehört.

3.2.1. Minimalkatalog und Fundamentum

3.2.1.1. Minimalkatalog

Ausgehend von den allgemeinen Lernzielen des Sekundarbereichs I bzw. den Lernzielen des naturwissenschaftlichen Unterrichts dieser Stufe ist zunächst ein Minimalkatalog aufzustellen. Dieser Katalog enthält die für einen erfolgreichen Abschluß des Chemieunterrichts im Sekundarbereich I zu fordernden fachspezifischen Lernziele.

Der Minimalkatalog wird neben Lernzielen, die sich auf bestimmte (konkrete) fachliche Inhalte beziehen, eine Reihe von „formalen“ Lernzielen enthalten. Grobschematisch können die im Minimalkatalog zusammengestellten Lernziele in zwei Klassen eingeteilt werden, bei denen die Beziehung zum Curriculum unterschiedlich ist:

1. Inhaltsgebundene Lernziele

Sie beziehen sich auf Kenntnis, Verständnis sowie Fähigkeit zur Anwendung bestimmter Begriffe, Regeln, Gesetze, Denkweisen und Arbeitstechniken (auch experimenteller Art). Sie können meist nur in Teilschritten realisiert werden. Die Teilschritte sind bestimmten Themen zugeordnet bzw. sie werden an bestimmten Themen erarbeitet.

2. Formale Lernziele

Sie beziehen sich u. a. auf die Fähigkeiten, kritisch zu beobachten, Versuche auszuwerten, zu protokollieren, Pläne zur Prüfung von Hypothesen (Vermutungen) aufzustellen oder neue Informationen zu verarbeiten. Teilschritte sind im traditionellen Unterricht bisher nicht abgegrenzt worden, wenn es auch als selbstverständlich gilt, daß derartige Verhaltensweisen nur allmählich entwickelt werden können.

Ebenso dürfte als selbstverständlich gelten, daß die Entwicklung solcher Fähigkeiten in ständiger Übung durch die Art der Unterrichtsführung gewährleistet werden muß.

Tatsächlich scheinen die entsprechenden Lernziele die ihnen zukommende entscheidende Bedeutung für die Unterrichtsgestaltung nicht erhalten zu haben. In neuester Zeit wird versucht, den Erfolg des Chemieunterrichts zu verbessern, indem man Schrittfolgen zur Erreichung „formaler“ Lernziele entwickelt. Hingewiesen sei auf den Versuch in den hessischen Rahmenrichtlinien, für Lernziele, die die Erkenntnisgewinnung in der Chemie betreffen, eine Schrittfolge zu entwickeln. Einen entscheidenden Fortschritt könnte die sorgfältige Beachtung des schon in 1.2. erwähnten Vorschlags von Bloom/Hastings/Madaus bringen.

3.2.1.2. Fundamentum

Basis des Chemieunterrichts aller Schularten muß ein gemeinsames Fundamentum sein, durch das die Lernziele des Minimalkatalogs erreicht werden können. Das Fundamentum sollte so bemessen sein, daß es im Durchschnitt in ca. 70 Prozent der verfügbaren Unterrichtszeit erarbeitet werden kann. Inhalte und Lernziele des Fun-

damentum haben prinzipiell Vorrang vor denen des Addendums. In besonderen — ungünstigen — Situationen muß u. U. die gesamte Unterrichtszeit darauf verwendet werden. Als Basis für den Chemieunterricht im Sekundarbereich II kann allein das Fundamentum angesehen werden.

Grundsätzlich können die im Minimalkatalog als Endverhaltensweisen beschriebenen Lernziele (Lernziele 1. Ordnung) auf verschiedenen Wegen erreicht werden. Im allgemeinen können diese Lernziele innerhalb eines Chemiecurriculums nur schrittweise erarbeitet werden (z. B. Lernziele, die sich auf Vorstellungen von Teilchenstrukturen oder Reaktionstypen und -abläufen beziehen).

In den Rahmenrichtlinien sollten daher außer dem Minimalkatalog auch Lernziele für die jeweils als geeignet angesehenen Schrittfolgen formuliert werden. Diese größere Gesamtheit von konkreten Lernzielen (Lernziele 2. Ordnung) ist so zu ordnen, daß eine Grundlage für ein Curriculum geschaffen wird. Den so geordneten Lernzielen sollten jeweils Inhalte (Themenkreise) zugeordnet werden, an denen sie besonders gut im Unterricht erarbeitet werden können. Dabei dürfte es meist möglich sein, mehrere Lernziele 2. Ordnung bei der Behandlung eines Themenkreises zu realisieren.

3.2.2. Zum Addendum

Für die — im Durchschnitt — restlichen 30 Prozent der verfügbaren Unterrichtszeit sollte ein Katalog möglicher Lernziele erstellt werden, aus dem der Fachlehrer der Situation seiner Klasse entsprechend wählen kann. Jedem Lernziel oder gewissen Gruppen von Lernzielen sollten nach Möglichkeit mehrere alternative Inhalte (Themenkreise) zugeordnet werden.

Damit Übergangsmöglichkeiten im Sekundarbereich I möglichst offengehalten werden, sind die dem Addendum zuzurechnenden Inhalte jeweils im Anschluß oder unmittelbar verknüpft mit der Behandlung geeigneter Themen des Fundamentums zu erarbeiten. Es wäre verfehlt, zunächst möglichst rasch das Fundamentum zu durchlaufen, um anschließend das Addendum in Angriff zu nehmen.

3.3. Wahlpflichtbereich

Die Rahmenrichtlinien sollten Vorschläge für Chemiekurse im Wahlpflichtbereich enthalten. Die Themen sollten so ausgewählt werden, daß sie auf Schülerübungen basierend durchgeführt werden können. Sie sollten ohne einseitige Schwerpunktbildung den Pflichtunterricht ergänzen, damit die Durchlässigkeit gewährleistet bleibt und eine zu frühe berufliche Festlegung vermieden wird.

Die Kursvorschläge müssen so variabel sein, daß Schwerpunkte gesetzt werden können durch die Teile des Addendums, die im Pflichtunterricht nicht berücksichtigt werden konnten. Die für das Addendum vorgeschlagenen Inhalte sollten Vorrang erhalten vor weiteren Inhalten der Wahlpflichtkurse.

3.4. Wahlbereich (Arbeitsgemeinschaften)

Im Wahlbereich des Unterrichts im Sekundarbereich I sollte Chemie in Form von Arbeitsgemeinschaften angeboten werden. Themenvorschläge sollten berücksichtigen, wie weit durch den Pflichtunterricht in Chemie und in den anderen Naturwissenschaften ein Verständnis für die Grundlagen möglich ist. Praktische Tätigkeit des Schülers sollte eine wesentliche Rolle spielen, darf sich jedoch nicht im rein Handwerklichen erschöpfen. Denkbar erscheinen Arbeitsgemeinschaften zu folgenden Themen: (Physik und) Chemie der Photographie, Korrosion und Korrosionsschutz, Eigenschaften und Verarbeitung von Kunststoffen, Pflanzenernährung.

4. Organisation des Chemieunterrichts

In 4.1. wird auf Möglichkeiten zur Differenzierung im Chemieunterricht des Pflichtbereichs hingewiesen. (Auf Fragen der Profilbildung — unter Einbeziehung des Wahlpflichtbereichs — wird in 6. eingegangen.)

4.2. enthält einen Vorschlag zur Stundentafel, während 4.3. auf einige organisatorische Voraussetzungen für die Erteilung erfolgreichen Chemieunterrichts aufmerksam macht.

4.1. Differenzierungsmöglichkeiten

4.1.1. Schultartenspezifische Differenzierung

Die Forderung nach Durchlässigkeit im weiterhin bestehenden dreigliedrigen Schulsystem kann am ehesten dadurch erfüllt werden, daß in allen Schultypen in den gleichen Jahrgangsstufen der gleiche Anteil des Fundamentums unterrichtet wird.

Eine den Besonderheiten der einzelnen Schultarten gerecht werdende Differenzierung kann vor allem über Ausmaß und Inhalt des Addendums erfolgen. In einzelnen Fällen können möglicherweise auch schultartenspezifische Schrittfolgen zur Erarbeitung von Lernzielen des Fundamentums der Differenzierung dienen.

4.1.2. Differenzierung innerhalb einer Schultart

Es erscheint nicht zweckmäßig, ein Kern-Kurs-System für den Pflichtunterricht zu planen, um der unterschiedlichen Leistungsfähigkeit der Schüler innerhalb einer Schultart gerecht zu werden. Eher kann — von einer bestimmten Klasse an — daran gedacht werden, Grundkurse und erweiterte Kurse (mit erhöhtem Anteil des Addendums) einzurichten. Voraussetzung für eine (äußere) Differenzierung dieser Art ist die Auflösung des Klassenverbandes für das betreffende Fach. Übergangsmöglichkeiten müssen gewährleistet bleiben. Der hessische Vorschlag, A-, B- und C-Kurse einzurichten, ist in dieser Hinsicht nicht voll befriedigend.

4.2. Zur Stundentafel

Bei den Überlegungen ist davon auszugehen, daß entsprechend dem KMK-Entwurf für eine Stundentafel im Sekundarbereich I dem naturwissenschaftlichen Lernbereich (Biologie, Physik, Chemie) innerhalb der Jahrgangsstufen 7—10 15 Jahreswochenstunden im Pflichtbereich zur Verfügung stehen. Für die Chemie ist somit mit fünf Jahreswochenstunden zu rechnen.*)

Es erscheint wenig sinnvoll, Unterricht mit nur einer Wochenstunde zu erteilen. Der Unterricht muß zu Epochen mit mindestens zwei Wochenstunden zusammengefaßt werden.

Dabei muß der Chemieunterricht so auf die einzelnen Schul(halb)jahre verteilt werden, daß zusammen mit der Physik der Chemie-Physik-Unterricht der Orientierungsstufe nahtlos fortgesetzt werden kann.

Der Anschluß an die Orientierungsstufe kann z. B. dadurch erreicht werden, daß in Klasse 7 Physik und Chemie integriert mit zwei Wochenstunden unterrichtet werden. Mögliche Inhalte: Wärmelehre, Aggregatzustandsveränderungen, Eigenschaften von Gasen, Diffusionserscheinungen, Teilchenmodell.)

Die übrigen vier Jahreswochenstunden können dann folgendermaßen verteilt werden:

Klasse 8 1. Halbjahr 2 Wochenstunden

Klasse 9 2. Halbjahr 2 Wochenstunden

Klasse 9 1. Halbjahr 2 Wochenstunden

Klasse 10 2. Halbjahr 2 Wochenstunden

Für die Physik kann entsprechend verfahren werden. Im 2. Halbjahr der Klasse 10 entsteht so der wünschenswerte Freiraum für Wahlpflichtkurse. Sollte die erwähnte Integration in Klasse 7 nicht zu erreichen sein, ergeben sich folgende Möglichkeiten:

a) Beginn des Chemieunterrichts im 1. Halbjahr der Klasse 8

- b) Fortsetzung des Chemieunterrichts bis ins 2. Halbjahr der Klasse 10

Falls in einer Klassenstufe der vorgesehene Unterricht in einer Naturwissenschaft nicht erteilt werden kann, sollten die frei werdenden Stunden — entsprechend der Konzeption von Lernbereichen — einer der anderen Naturwissenschaften zur Verfügung gestellt werden. Der Unterricht sollte dann möglichst in Richtung fächerübergreifender Themen erweitert werden. Man vergleiche dazu den Erlaß vom 19. April 1973 des KM des Landes Nordrhein-Westfalen, insbesondere Ziffer 2 und 3.

4.3. Organisatorische Voraussetzungen

Chemieunterricht kann mit dem gewünschten Erfolg nur erteilt werden, wenn neben genügend ausgebildeten Lehrkräften auch geeignete Räume, Geräte und Chemikalien zur Verfügung stehen (Vgl. Lit. 25. u. 26.).

An vielen Schulen fehlen insbesondere Möglichkeiten zur Durchführung der dringlich notwendigen Schülerübungen. Zur Orientierung der Schulträger sollten entsprechende Forderungen in den Rahmenplänen präzisiert werden. Schülerübungen können selbst bei Einsatz von Schulassistenten mit Schülergruppen, die die ganze Klasse umfassen, nur selten befriedigend bzw. risikolos durchgeführt werden. Es werden dringend Lehrermehrstunden benötigt, damit Klassen zur Durchführung von Übungen geteilt werden können. Eine entsprechende Regelung ist z. B. in der Stundentafel für Gymnasien in Hamburg vorgesehen.

5. Methodik und Leistungsmessung

In 5.1 wird auf die zunehmende Bedeutung des Medienverbundes im Chemieunterricht hingewiesen.

5.2 beschäftigt sich kurz mit dem Problem der Hausaufgaben.

In 5.3 wird diskutiert, inwieweit gegenwärtig die Leistungsbeurteilung im Chemieunterricht objektiviert werden kann.

5.1. Medienverbund im Chemieunterricht

Innerhalb der letzten Jahre hat sich die Tendenz verstärkt, statt des früher üblichen Schulbuches Unterrichtssysteme für den Chemieunterricht zu entwickeln. Die verschiedenen Funktionen des Schulbuches werden durch besondere Texte übernommen (Schülerbuch, Anweisungen für Schüler- und Lehrerversuche, Arbeitshefte). Zunehmenden Einfluß auf den Chemieunterricht gewinnen begleitende Kommentare für den Lehrer. Lösungshefte, programmierte Texte, Dias, Filme, Arbeitstransparente, Molekülbaukästen ergänzen den Medienverbund. Die im Klett-Verlag erschienenen „Lehrsysteme“ „Chemie A“ und „Chemie B“ sind inzwischen besonders weit ausgebaut.

Eine preiswertere Alternative zu den Arbeitstransparenten — die der „Printed originals“ — ist bisher auf dem deutschen Markt nicht erschienen. Bekanntgeworden ist eine derartige Sammlung zum Nuffield Chemistry Project: „Overhead projection originals.“

Einen Überblick über Möglichkeiten, programmierte Texte im Chemieunterricht einzusetzen, gibt S. Nöding in der Broschüre „Fachleitertagung Chemie 1972“.

In neuester Zeit werden Versuche unternommen, auch Experimentalunterricht zu programmieren. Erste deutschsprachige Experimentalprogramme für den Chemieunterricht sind im Schrödelverlag angekündigt (4. bis 6. Schuljahr). Ein Thema aus dem Sekundarbereich II ist im Rahmen des Nuffield Chemistry Project mit den Experimenten programmiert worden: „Ethanol and other alcohols.“

5.2. Hausaufgaben

Ergebnisse empirischer Untersuchungen über den Wert von Hausaufgaben (vgl. Lit. 27) dürften auf den Chemieunterricht übertragbar sein.

Danach erscheint es wenig sinnvoll, Hausaufgaben zu stellen, die rein mechanisch-gedächtnismäßige Leistungen oder die bloße Wiederholung des vorangegangenen Stoffes erfordern. Hausaufgabentypen, die auf den neuen Stoff hinführen, weisen den höchsten Lerneffekt und die stärkste Lernfreude auf. Für die Chemie kommen z. B. in Frage:

1. Aufgaben, die eine Verknüpfung von Unterrichtsergebnissen mit dem Erfahrungsbereich der Schüler ermöglichen. (Ein Beispiel: „Die Bedeutung des Wassers — Was würden wir ohne Wasser tun?“)
2. Verarbeitung von Informationen (z. B. graphische Darstellungen von statistischen Daten).
3. Textauswertung mit dem Ziel einer Systematisierung oder eines Vergleichs.
4. Entwickeln von Vorschlägen zur experimentellen Untersuchung von Fragen, die sich im Unterricht ergeben haben.

Die angeführten Überlegungen lassen die Forderung unberührt, daß ein Schüler auch lernen muß, ein sachgerechtes Protokoll anzufertigen, was gelegentlich als Hausaufgabe geübt werden muß.

5.3. Leistungsmessung und -beurteilung

Die herkömmlichen Methoden der Leistungsmessung (Klassenarbeiten, kurze schriftliche Arbeiten, mündliches Abfragen) gelten in der gegenwärtigen Diskussion als wenig objektiv. Das gilt um so mehr, als nicht einheitlich festgelegt ist, in welchem Verhältnis die Bewertung solcher punktuell erbrachter Leistungen und die Bewertung der Beteiligung am Unterrichtsgespräch in die Gesamtbewertung eingehen.

Zur Objektivierung der Leistungsmessung erscheinen normierte Tests als wünschenswert. Solche Tests sind für den Chemieunterricht allerdings bisher noch nicht ausgearbeitet worden.

Ein erster Schritt zur Verbesserung der Objektivität kann auch durch vom Lehrer konstruierte, lernzielorientierte Tests erreicht werden. Voraussetzung dafür ist eine klare Lernzielbeschreibung. Zu den möglichen Aufgabenformen vergleiche man z. B. Lit. 28.

Für die Chemie sind folgende Aufgabentypen wichtig:

1. Aufgaben mit gebundener Antwort:
 - a) Antwort-Auswahl-Aufgaben
 - b) Zuordnungsaufgaben
 - c) Ordnungsaufgaben
 - d) Ergänzungsaufgaben

2. Aufgaben mit freier Antwort

Hinweise und Regeln zur Konstruktion der besonders bekannten Multiple-choice-Testaufgaben in Chemie sind in einem Aufsatz von Hirschmann enthalten (vgl. Lit. 29).

In die Rahmenpläne sollten einige Beispiele zu den verschiedenen Formen der Testaufgaben aufgenommen werden. Die Beispiele sollten so ausgewählt werden, daß dem weitverbreiteten Irrtum entgegengewirkt wird, man könne durch Testaufgaben nur prüfen, ob der Schüler Gelerntes reproduzieren kann.

6. Abschlußprofile

Es erscheint wünschenswert, Schülern, die sich in einigen Fächern als besonders leistungsfähig erweisen, einen erfolgreichen Abschluß im Sekundarbereich I auch dann zu ermöglichen, wenn sie in anderen Fächern den geforderten Leistungsstand nicht erreichen (sog. „einseitige Begabung“).

* In Hamburg sind 15 Jahreswochenstunden vorgesehen: Biologie: 5, Chemie: 5, Physik: 5

In NRW sind 16 Jahreswochenstunden vorgesehen: Biologie: 5,5, Chemie 6, Physik 4,5.

bungen"). Dazu muß festgelegt werden, in welchen Fächerkombinationen jeweils bestimmte Mindest- bzw. besondere Leistungen erbracht werden müssen, ähnlich wie es für den Schulversuch 10. Schuljahr an Hauptschulen geschehen ist.

Wenn in einem solchen Fall den Leistungen in einem bestimmten Fach besonderes Gewicht beigemessen wird, so darf nicht einfach die Note aus dem normalen Klassenunterricht „verrechnet“ werden. Es sollte vielmehr in dem betreffenden Fach eine besondere Prüfung durchgeführt werden, für die höhere Anforderungen gestellt werden als im allgemeinen Unterricht. Voraussetzung dafür, daß solche Prüfungen an verschiedenen Schulen mit gleichen Anforderungen durchgeführt werden können, ist eine klare Lernzielbeschreibung, insbesondere für solche Lernziele, die über die Forderungen des Minimalkatalogs hinausgehen. Die zu überprüfenden Lernziele sind nach den Stufen einer Lernzieltaxonomie zu ordnen, und es ist festzulegen, wie groß der Anteil der geforderten Leistungen in den einzelnen Taxonomiestufen sein muß. Bei solchen Prüfungen mit erhöhten Anforderungen muß der Anteil der Aufgaben, die komplexere geistige Tätigkeiten erfordern, deutlich höher sein als bei Tests und Prüfungen mit normalen Anforderungen.

Es wäre verfehlt, vom Schüler lediglich Reproduktion komplizierterer wissenschaftlicher Sachverhalte zu verlangen. Entscheidend muß die Fähigkeit sein, Informationen selbstständig zu verarbeiten und Zusammenhänge zu erkennen.

Prinzipiell könnte jeder Schüler an solchen Prüfungen teilnehmen, da die geforderten Fähigkeiten auch im

Pflichtunterricht — zumindest im Unterrichtsgespräch — eine große Rolle spielen.

Natürlich sind die Erfolgsaussichten größer bei Schülern, die sich schon längere Zeit schwerpunktmäßig für ein Fach interessiert haben und deshalb z. B. am Wahlpflichtunterricht in diesem Fach teilgenommen haben. Denn im Wahlpflichtunterricht kommen häufig Gruppen besonders leistungsfähiger Schüler zusammen, so daß dort jeder einzelne häufiger Gelegenheit hat, komplexere geistige Tätigkeiten zu üben.

7. Schlußbemerkungen

In dieser Stellungnahme ist auf einige wichtige Fragen nicht eingegangen worden (z. B. die der Lehreraus- und -fortbildung). Diese Fragen sollten bedacht werden, wenn ein konkreter Entwurf für einen Rahmenplan vorliegt. Abschließend eine kurze Bemerkung zum Problem des integrierten naturwissenschaftlichen Unterrichts:

Für die hier interessierende Altersstufe liegen in deutscher Sprache keine umfassenderen Vorschläge vor; die Lehrer haben i. a. keine Erfahrung im Unterrichten integrierter Naturwissenschaften.

Prinzipiell könnten entsprechende angelsächsische Curricula adaptiert werden. (Einen Überblick vermitteln die Titel 30 und 31.)

In größerem Umfang kann integrierter naturwissenschaftlicher Unterricht erst dann realisiert werden, wenn genügend entsprechend ausgebildete Lehrer zur Verfügung stehen. Zur Zeit ist jedoch die Frage offen, wie eine solche Lehrerbildung überhaupt durchgeführt werden kann. (Vgl. 31, S. 444 ff.)

Literaturhinweise

Die Hinweise 1—5 betreffen einige Beiträge zur Diskussion über den Chemieunterricht in der Bundesrepublik aus den letzten Jahren.

1. M. Wagenschein: Der Vorgang des Verstehens. MNU 26 (1973), 385 ff.
2. A. Scheible: Gedanken zum Einführungsunterricht in die Chemie. MNU 19 (1966/67), 1 ff.
3. A. Scheible: Ist unser Chemieunterricht noch zeitgemäß? MNU 22 (1969), 449 ff.
4. J. Weninger: Chemieunterricht heute und morgen. MNU 23 (1970), 129 ff.
5. I. Bartsch: Unterrichtsziele im Fach Chemie. MNU 23 (1970), 353 ff.
- 5 a. S. Nöding: Modelle und Modelldenken im Chemieunterricht — Möglichkeiten und Grenzen. MNU 26 (1973), 74 ff.

Einen ersten Überblick über den Stand der Entwicklung in westlichen Ländern geben:

6. J. Schoof (Hrsg.): Neue Curricula in den Naturwissenschaften, Hannover 1973 (Schroedel-Verlag)
7. Der Chemieunterricht, Jahrgang 4 (1973), Heft 2: Konzeptionen des Chemieunterrichts

Über Einzelaspekte informieren z. B.:

8. E. H. Coulson: Some Recent Developments in Chemistry Teaching in Schools, Chem. Soc. Rev. 1 (1972), 495 ff.
9. H. Stordk, G. Kühn: Chemieunterricht im 5. und 6. Schuljahr nach dem Nuffield Chemistry Project; a) Teil I, MNU 26 (1973), 133 ff., b) Teil II, MNU 26 (1973), 193 ff.
10. H. J. Schmidt: Moderner Chemieunterricht für die Sekundarstufe in England und Schottland; a) Teil I, MNU 26 (1973), 399 ff., b) Teil II, MNU 26 (1973), 465 ff.

Einen Überblick über den Diskussionsstand in den Ostblockstaaten geben die folgenden Aufsätze:

11. O. Scholz: Probleme des Inhalts und der Methoden des Chemieunterrichts, Chemie in der Schule 20 (1973), 520 ff.
12. K. Haspas: Hypothesenbildung im Unterricht, Chemie in der Schule 19 (1972), 61 ff.

13. W. P. Garkunow: Der Problemunterricht als Mittel zur Aktivierung der Erkenntnistätigkeit (Thesen), Chemie in der Schule 20 (1973), 51 ff.

14. K. Meier: Zum Stand der Realisierung der neuen Lehrpläne und zu den Aufgaben des Chemieunterrichts..., Chemie in der Schule 20 (1973), 123 ff.

15. T. H. Zwetkow: Die Chemie in der sowjetischen Schule, Chemie in der Schule 20 (1973), 196 ff.

16. A. Ch. Gussakow: Das internationale Symposium zu Fragen des Chemieunterrichts, Chemie in der Schule 20 (1973), 427 ff.

17. A. Bogdanska-Zarembina: Chemieunterricht in der polnischen allgemeinbildenden Schule, Chemie in der Schule 20 (1973), 495 ff.

Hingewiesen sei auf den 1974 angekündigten Band

18. UNESCO: New Trends in Chemical Education, Vol. IV

Es handelt sich um einen umfassenden Bericht über einen UNESCO-Kongreß (September 1973) über Weiterentwicklungen im chemischen Erziehungsbereich.

Die folgenden Literaturstellen beschäftigen sich mit der Bedeutung der Ergebnisse Piagets für den naturwissenschaftlichen Unterricht.

19. H. J. Lerch: Grundlagen zur Didaktik der Physik, München 1973 (Goldmann), Kap. 2 und 3

20. F. Kubli: Die Bedeutung der Psychologie Piagets für den Physikunterricht, MNU 27 (1974), 44 ff.

21. B. S. Craig: The Philosophy of Jean Piaget and its Usefulness to Teachers of Chemistry, J. Chem. Ed. 49 (1972), 807 ff.

22. Piaget and Science Education, Science and Children 10 (1972) 3, 9—13

23. Piaget-Based Sequences of Instruction in Science, Science Education 56 (1972) 4, 503—512

Einen Überblick über den Diskussionsstand in größerem Rahmen gibt der IPN-Symposium-Band Band

24. K. Frey/M. Lang (Hrsgb.): Kognitionspsychologie und naturwissenschaftlicher Unterricht, Bern 1973
25. Einrichtung und Ausstattung von Chemieräumen, Der Chemieunterricht 3 (1972), Heft 1
26. Geräte- und Chemikalienzusammenstellung, Unfallgefahren und Unfallverhütung, „Chemie Sekundarstufe I“, Unterrichtsmaterialien zu den Rahmenrichtlinien (Hessen), Diesterweg Verlag, Best.-Nr. 50 205
27. G. Eigler/ V. Krumm: Die Problematik der Hausaufgaben, betrifft erziehung 5 (1972), Heft 10, S. 19 ff.
28. Th. Rütters: Formen der Testaufgabe, München 1973 (Beck)
29. G. Hirschmann: Multiple-Choice-Testaufgaben in Chemie, Lernzielorientierter Unterricht 1973, Heft 4, S. 28 ff.
30. L. Lybeck: Konzepte zum fächerübergreifenden naturwissenschaftlichen Unterricht, IPN-Arbeitsbericht Nr. 3, Kiel 1973 (IPN)
31. K. Frey/P. Häußler (Hrsgb.): Integriertes Curriculum Naturwissenschaft: Theoretische Grundlagen und Ansätze, Weinheim 1973 (Beltz)

Biologie

Die angegebenen Textziffern beziehen sich auf den Aufgabenkatalog, der oben auf S. 7—8 abgedruckt ist.

Zu 2.1. Grundsatzfragen

2.1.1. Curriculare Tendenz

Die in dem Aufgabenkatalog aufgeführten vier Problemfragen zu diesem Punkt können in die folgenden drei Aussagen zusammengezogen werden:

- 2.1.1.1. Bereits bestehende und bewährte Curricula beziehungsweise Pläne sollten berücksichtigt werden.
- 2.1.1.2. Die Grundtendenzen der unter 2.1.1.1. genannten Pläne.
- 2.1.1.3. In die geplanten Richtlinien sollten unterrichtspraktische Hinweise aufgenommen werden.

Zu 2.1.1.1. Bereits bestehende und bewährte Curricula bzw. Pläne sollten berücksichtigt werden

Die folgenden Pläne kommen in Betracht:

BSCS (= Biological Sciences Curriculum Study, Boulder, Colorado/USA);

Nuffield (Großbritannien), verschiedene Versionen;

Die Hessischen Rahmenrichtlinien;

Rahmenplan des VDB vom 1. 2. 1973 (MNU 4/73, 202—211 bzw. Mitteilungen des VDB 192, Juni 1973, 923—930);

IPN-Unterrichtseinheiten;

Rahmenpläne für Biologie an der Berliner Sekundarstufe I (NIU 4/73, 169—176), diese aber nur bedingt.

Alle diese Pläne (mit Ausnahme des Nuffield-Projekts „Combined Science“) heben sich ab von Tendenzen, die projektorientierten Unterricht und/oder ein integriertes Curriculum „Naturwissenschaften“ in den Vordergrund stellen. Aus wohlbekannten Gründen (wie vor allem unsystematische Struktur, die den Naturwissenschaften unangemessen ist; für Combined Science ausgebildete Lehrer) wird empfohlen, diesen Tendenzen nur bedingt zu folgen.

Zu 2.1.1.2. Die Grundtendenzen der unter 2.1.1.1. genannten Pläne

- a) Der an den großen systematischen Gruppen der Lebewesen orientierte Unterricht wird aufgegeben zugunsten eines auf allgemeinbiologische Gesichtspunkte bezogenen Biologieunterrichts.
- b) Die Themen eines solchen Unterrichts sind primär nicht jahreszeitlich orientiert (können es aber gelegentlich sein). Für den Unterricht sind solche Objekte bevorzugt auszuwählen, die möglichst ganzjährig und jeder Schule zur Verfügung stehen.
- c) Auch Lebensgemeinschaften sind nicht vorrangig Unterrichtsthemen, können es aber zuweilen sein (etwa im Rahmen eines Großthemas „Zusammenleben von Pflanzen, Tieren und Mensch“).
- d) Eine eigene (auf bestimmte Klassen, wie etwa 5, 8 oder 10, bezogene) Menschenkunde gibt es nicht mehr.
- e) Das Rahmenwerk der an wenigen allgemeinbiologischen Problemen orientierten Generalthemen ist so aufgebaut, daß gewisse Unterthemen in bestimmter Form Jahr für Jahr wiederkehren.
- f) Faktenwissen tritt zurück zugunsten einer Vermittlung von Kenntnissen darüber, wie mit Hilfe bestimmter Methoden Probleme gelöst werden. Der Vierschritt „Beobachten bestimmter Fakten — Aufstellen einer Hypothese — Prüfen der Hypothese durch Experimente — Aufstellen neuer Hypothesen aufgrund der Versuchsergebnisse“ muß

immer wieder neu im Unterricht unternommen werden.

- g) Laborarbeit, das heißt Schülerübungen, stehen im Mittelpunkt des Unterrichts.
- h) Wichtig ist der quantitative Aspekt der in den Schülerübungen durchgeführten Experimente.

Zu 2.1.1.3. In die geplanten Richtlinien sollten unterrichtspraktische Hinweise aufgenommen werden

An ein ähnliches Vorgehen wie etwa bei den hessischen „Unterrichtsmaterialien, Biologie 5. Jahrestufe“ ist gedacht.

Solche Hinweise sollten aber alternativ angeboten werden.

2.1.2. Struktur der Rahmenpläne

Bei der Erstellung von Rahmenplänen für Biologie brauchen heute spezielle Gegebenheiten von Einzelschulen nicht in traditioneller Form berücksichtigt zu werden, das heißt hier, daß eine Unterscheidung von Land- und Stadtschulen o. ä. nicht mehr nötig ist. Durch die Entwicklung verschiedener Medien und die guten Verkehrsmöglichkeiten, zudem durch die verbreitete Einrichtung von Mittelpunktschulen wird eine solche Gliederung von Schultypen überflüssig. Ernst zu nehmen sind immer noch Unterschiede, die sich aus der geographischen Lage einer Schule (Heide, Küste, Waldregion, Großstadt) ergeben. Solche Sonderbedürfnisse werden durch die vorzuschlagende Konzeption von Alternativunterrichtsbeispielen berücksichtigt (siehe unten).

Wesentlich sind außerdem Unterschiede, die sich aus dem differierenden Schulniveau ergeben (VS, RS, Gymnasium), zumal davon ausgegangen werden muß, daß der zu erstellende Plan in den nächsten Jahren für 5. bis 10. Klassen an überlieferten Schulsystemen gelten wird. Auch Biologieunterricht stellt sich zum Ziel, den später erwachsenen Schüler zu „humaner Mündigkeit“ und „personaler Autonomie“ zu führen. Dieses Ziel ist auf keinen Fall durch eine heute noch an Gymnasien übliche Strukturierung biologischer Inhalte an der Taxonomie oder durch einen Biologieunterricht, der sich als Mini-Universität versteht, zu erreichen. Alle Didaktiker sind sich in der letzten Zeit darin einig, daß pro Schuljahr ein Katalog von Fundamentalia angegeben werden sollte, dem Elementaria in so großer Zahl zugeordnet werden, daß die Lehrer der verschiedenen Schulen in den unterschiedlichen Situationen (siehe oben) sinnvoll wählen können. Beispielhafte Überlegungen für einen Fundamentalia-Kanon finden sich im Nuffield-Programm und im VDB-Plan.

Es wird vorgeschlagen, pro Schuljahr drei bis fünf Problemkreise in Form fest umrissener Fundamentalia anzugeben. Jedem Fundamentum werden ca. sechs Elementaria dergestalt zugeordnet, daß sie in Alternativunterrichtseinheiten vorgestellt werden, aus denen der Lehrer angemessen auswählen kann. Läßt das Niveau einer Klasse eine schnellere und dennoch gründliche Bearbeitung des gewählten Problemkreises zu, als der Plan vorgibt, dann hat der Lehrer die Freiheit, noch ein anderes Element zum gleichen Fundamentum auszuwählen oder aufgeworfene Probleme und Fragen, die sich aus dem forschenden Unterricht ergeben, weiter zu verfolgen.

Der Rahmenplan muß einen Minimalplan darstellen, den jeder Schüler unter allen möglichen Umständen erfüllen kann. Fraglich darf bei dem Schüler nie sein, wieviel von dem Plan er nicht bearbeitet, sondern was alles er über den Minimalplan hinaus bearbeitet hat. Ausdrückliche

Hinweise für eine „innere Differenzierung“ brauchen nicht gegeben zu werden. Der gebotene Spielraum ist beim vorgeschlagenen Verfahren groß genug, so daß der Lehrer durch die ohnehin täglich nötigen schulpädagogischen Maßnahmen zu innerer Differenzierung den Schülern und dem Plan ausreichend dient.

Ein Beispiel: Ein Fundamentum für die 7. Klasse könnte heißen: „Experimentelle Behandlung von Fotosynthese und Abbauprozessen. Überblick über den Energie- und Stoffkreislauf in der Biosphäre.“ (VDB-Plan.) Das einfachste vorschlagende Elementum dazu empfiehlt Experimente an Elodea. In forschend-entwickelndem Tun werden die besonderen Leistungen autotropher Pflanzen und Folgerungen für einen vernünftigen Umweltschutz, für Pflanzen- und Tierschutz und für verantwortungsbewußte individuelle Lebensführung erarbeitet.

Dieses Ziel müssen die Schüler aller Schulformen erreichen. Nun werden weitere Experimente für die Schüler angeboten, die schneller gearbeitet haben: Kontrolle der an der Wasserpest entdeckten Phänomene an Landpflanzen (Luft—CO₂), quantitatives Arbeiten (berufsbezogen), Einsatz schwierigerer Methoden (zum Beispiel chemischer) und so weiter. Ein Angebot von Ausbauthemen im Rahmenplan muß allerdings gewährleisten, daß die von begabteren Schülern gewonnene Zeit nicht in Form von „Pausenfüllern“ an „Ersatzobjekten“ wieder vergeudet wird.

2.1.3. Stoffproblem

Die Frage nach der Stoffauswahl und nach dem Themenkanon ist weitgehend unter 2.1.2. beantwortet worden.

Ein Katalog von Problemkreisen muß verbindlich vorgegeben werden, weil ein Lehrer überfordert wäre, wenn er vor jedem unterrichtlichen Tun in Biologie erst nach vernünftigen Kriterien eine Stoffauswahl treffen müßte.

Dagegen sollte bei der Wahl der Objekte, an denen eine bestimmte Problematik erarbeitet werden soll, größtmögliche Wahlfreiheit gewährleistet sein. Die Zelle muß nicht mit der Zwiebelhaut eingeführt werden, und das Paradeobjekt für Versuche zur Ethologie, der Stacheling, kann ohne Nachteile durch Mäuse, Schwarzdrosseln, Spinnen ersetzt werden. Diesem Gesichtspunkt würde Rechnung getragen, wenn jede anzubietende Alternativeinheit von verschiedenen Objekten ausginge.

2.1.4. Pflicht-, Wahl-, Wahlpflichtunterricht

Mit zumindest zwei Wochenstunden pro Schuljahr muß Biologie Pflichtunterricht bleiben. Hier muß der Spieß endlich einmal umgedreht werden: Nicht die Biologen haben ihre Existenzberechtigung nachzuweisen, sondern jeder Verantwortliche, der den Biologieunterricht beschneiden will, müßte in ernst zu nehmender Weise begründen, wie der erwachsene Bürger über lebenswichtige Fragen entscheiden soll, wenn er nie oder oberflächlich mit den Grundphänomenen des Lebendigen vertraut gemacht worden ist!

Die Einrichtung von Wahlpflichtkursen, die von den besonders an biologischen Fragen interessierten Schülern gewählt werden könnten, ist anzustreben. Wo das nicht möglich ist, sollten zumindest wahlfreie Nachmittagskurse angeboten werden, denn es gibt eine Reihe aufschlußreicher Experimente und Untersuchungen, die nur mit kleineren Gruppen und besonders stark motivierten Schülern befriedigend zu bearbeiten sind. Hinweise und Anregungen dazu sollte der Rahmenplan enthalten.

Zu 2.2. Lernziele

2.2.2. Fachspezifische Lernziele

Es gibt bereits gutdurchdachte Kataloge fachspezifischer Lernziele für den Biologieunter-

richt, zum Beispiel im Nuffield-Projekt, im IPN-Plan, von Beiler und in einem Artikel von Schäfer (in Der Biologieunterricht, Heft 4/1971, S. 10).

Es darf nicht Anliegen der einzusetzenden Rahmenrichtlinienkommission sein, solchen Listen eine neue Liste hinzuzufügen; die bestehenden Ansätze sollten vielmehr geprüft und gegebenenfalls übernommen werden.

Zu 2.3. Querverbindungen

2.3.1. Mit den Fächern Physik und Chemie muß besonders eng zusammengearbeitet werden. Eine Integration im Sinne eines fächerübergreifenden Unterrichts sollte angestrebt werden. Damit ist jedoch keine Zusammenfassung zu einer Fächergruppe mit gemeinsamer Stundenzahl gemeint; aus der folgenden Gegenüberstellung wird klar, daß die Nachteile einer solchen Zusammenfassung stärker als die Vorteile zu Buche schlagen.

Vorteile	Nachteile
Die Naturwissenschaft tritt uns als ein Ganzes entgegen	Organisatorische Gründe sprechen dagegen
Häufig identische Methoden	Die Lehrerausbildung spricht dagegen
	Zusammenfassung mit Physik/Chemie ist zu eng, weil die Gesellschaftswissenschaften ausgeklammert werden
	Keine geeigneten Pläne in der BRD

Die Biologie kann in der Fächergruppe Biologie/Chemie/Physik als das integrierende Fach angesehen werden. Beispiele:

Sinnesorgane (Auge — Optik; Geschmack — Sinnesphysiologie)
Pflanzenphysiologie — Chemie
Körperbau — Mechanik
Biochemie — Atomphysik
Biotik — Mathematik
Humanethologie — Soziologie
Ontogenese — Psychologie
Sexualerziehung — Soziologie, Theologie

Eine Parallellegung der Stunden in Biologie/Physik/Chemie (siehe 2.4.2.) sollte angestrebt werden.

2.3.2. Übergänge Klasse 6 zu Klasse 7 und Klasse 10 zu Klasse 11

2.3.2.1. Dringend notwendig ist die Zusammenarbeit mit einer Kommission, die die Pläne für die Orientierungsstufe überarbeitet. Dringend notwendig sind ferner Kontakte zu Vertretern der Grundschule.

2.3.2.2. Notwendig ist ferner eine Zusammenarbeit mit Didaktikern des Sekundarbereichs II. Auf den Punkt 2.6. wird verwiesen.

Der Begriff „Abschlußprofil“ wird von uns so verstanden, daß der Abschluß der Klasse 9 beziehungsweise 10 (beziehungsweise inhaltlich das in den Klassen 5 bis 10 Erarbeitete) Basis ist für den Sekundarbereich II.

Zu 2.4. Unterrichtsorganisation

2.4.1. Differenzierung

Eine Differenzierung soll nach dem vorgeschlagenen Konzept in einer Erweiterung des für alle Schüler verbindlichen Minimalkanons bestehen. Wenn der Plan von einem solchen Kanon biologischer Fachinhalte ausgeht, dann darf von diesem Kanon nicht hier und dort etwas weggeschnitten werden, sondern der Plan ist dann bewußt so konzipiert, daß jeder Lehrer jeden Schüler an alle aufgezählten Problemkreise herführen kann.

Stütz- und Liftkurse sind nicht notwendig.

Dagegen müssen Arbeitsgemeinschaften eingerichtet werden. Neben Möglichkeiten zu fächerübergreifenden und problemkreisintegrierenden Veranstaltungen (Beispiele: „Menschliche Verhaltensmuster aus soziologischer, psychologischer, medizinischer und biologischer Sicht“, „Ergebnisse der Populationsgenetik im Spiegel politischer Maßnahmen von heute“) bietet sich hier die Chance, Schüler in Richtung auf das sonst sehr hoch gesteckte Ziel „Liebe zur Natur“ zu führen; dazu sind AG-Themen denkbar wie „Farben, Formen, Strukturen — Natur- und Kunstfotografie“, „Bau — Funktionsabhängigkeiten in Natur und Technik“, „Natürliche und technische Formen, ein Mikroskopierkurs“, „Natürliche und technische Regelkreise“.

2.4.2. **Besondere unterrichtsorganisatorische Maßnahmen**

Die für den Biologieunterricht zu fordernden zwei Wochenstunden sind möglichst als Doppelstunden zusammenzufassen.

Schon bei der Erstellung der Rahmenpläne ist darauf zu achten, daß die naturwissenschaftlichen Fächer soweit wie möglich fachlich parallel laufen (vgl. 2.3.1.). Diese Koordinationen sind bisher der Initiative der einzelnen Lehrerkollegien überlassen gewesen, und sie sind in den wenigsten Fällen unternommen worden.

Der Biologieunterricht muß von Klasse 1 bis 10 durchlaufen und in der Sekundarstufe II fortgeführt werden. Ein Aussetzen zwischendurch oder ein Beschneiden der Stundenzahl gegen Ende der Sekundarstufe I ist nicht zu vertreten. Für die Orientierungsstufe und für den Rest der Sekundarstufe I wird je eine einwöchige Studienfahrt gefordert, die in einen Lebensraum führen soll, der dem heimatlichen konträr oder zumindest von ihm sehr verschieden ist.

Es sollten Informationen aus anderen Ländern (Frankreich und Großbritannien) eingeholt werden, damit wie dort in unterschiedlichen Biotopen biologische Stationen für Schulen eingerichtet werden können. Ansätze dazu bestehen und könnten ausgebaut werden: Schulgarten Burg Herrenhausen bei Hannover, Lehrgänge der Schutzgemeinschaft Deutscher Wald, Internationale Jugend-Gemeinschaftsdienste IJGD, Waldjugendlager.

2.4.3. **Kompensatorische Maßnahmen**

Stütz- und Liftkurse werden abgelehnt (vgl. 2.1.4.).

Zu 2.5. Methodik und Leistungsmessung

2.5.1. Dem Fach Biologie sind — wie allen Naturwissenschaften — besonders solche Arbeitsformen angemessen, die forschendes Neugierverhalten im Schüler wecken. Dazu gehört in erster Linie das Schülerexperiment (wenn irgend möglich mit lebenden Pflanzen und Tieren). Beobachten (häufig langfristig), Sammeln und Ordnen, Auswerten von Berichten und Experimenten aus der wissenschaftlichen Literatur sind weitere wichtige Arbeitsformen. In all diesen Fällen muß angestrebt werden, die Schüler zu dem Dreischritt „Beobachten — Hypothesen bilden — Verifizieren oder Falsifizieren der Hypothese durch Experimente“ zu führen.

Diese Arbeitsweise erfordert relativ große Vorbereitungen für den Unterricht, relativ hohe finanzielle Mittel und (vor allem) die Überwindung von psychologischen Barrieren bei vielen Kollegen; zum Abbau dieser Barrieren sind gezielte, mit experimentellen Übungen verbundene Fortbildungslehrgänge dringend notwendig.

2.5.2. Neben den bisher üblichen technischen Unterrichtsmedien (wie Diaskop, Episkop, Kassettenrecorder, Rundfunkgerät, Overheadprojektor, 16-mm- und [verstärkt] 8-mm-Filmgerät) sollte dem schuleigenen Fernsehen mit Hilfe von Videorecordern gerade im Biologieunterricht

große Aufmerksamkeit gewidmet werden; hervorragende Fernsehfilme mit biologischem Inhalt werden fast ausschließlich im Abendprogramm gezeigt und stehen (wahrscheinlich wegen ihrer hohen Preise) den Schulen beziehungsweise dem Institut für Film- und Bild in München nicht oder erst nach relativ langer Zeit zur Verfügung.

Programmierte Unterrichtsmaterialien lassen sich in der BRD aus zwei Gründen bisher schlecht einsetzen:

Die verfügbaren Programme sind a) thematisch viel zu eng gefaßt (zum Beispiel „Die Feder“ — statt etwa „Bewegung“) und b) fast gar nicht mit Schülerexperimenten durchflochten.

Positive Gegenbeispiele liegen in Form der acht Bände „Biology for the Individual“ von D. Reid und P. Booth (Heinemann Educational Books, London) vor.

2.5.3. Gerade für den Biologieunterricht sind Einrichtungen von der Art der supply-houses in den angelsächsischen Ländern auch für die BRD dringend notwendig. Nur auf diese Weise sind Pflanzen und Tiere auch unabhängig von deren natürlicher Reproduktionszeit für den Unterricht beschaffbar. Darüber hinaus stellen diese Firmen kits oder sets für bestimmte Unterrichtseinheiten zusammen. In der BRD werden sich die Firmen, die sich bisher scheuen, zum Beispiel lebende Pflanzen oder Tiere anzubieten, in dem Augenblick umstellen, in dem durch entsprechende Lehrpläne (und Ausbildung der Biologielehrer!) der Absatz dieser Unterrichtshilfen gesichert ist.

Natürlich sollten sich die einzelnen Schulen bemühen, die traditionellen Hilfsmittel, wie zum Beispiel Schulgarten, Teich, Samen- und Früchtsammlung, Gewächshäuser, Anpflanzungen um die Schule herum, endlich gezielt und verstärkt für den Unterricht auszunutzen.

2.5.4. Schulbücher, die den unter 2.5.1. beschriebenen Arbeitsformen entsprechen, gibt es in der BRD höchstens erst in Ansätzen. Es sind Bücher nötig, die (nach Bereitstellen des notwendigen Arbeitsmaterials durch den Lehrer) von den Schülern selbständig zur Bearbeitung des betreffenden Problems benutzt werden könnten. Diese Bücher müssen also gleichzeitig die Probleme umreißen, Anregungen zu ihrer experimentellen Bearbeitung bieten, eine Art Kochbuch sein, Differenzierungsmöglichkeiten in Form von zum Beispiel leichteren oder schwierigeren Experimenten liefern und, ohne normalerweise die Ergebnisse der Experimente vorwegzunehmen, doch das wichtigste Wissen leicht überschaubar zusammenfassen; als roter Faden sollten die allgemeinbiologischen Probleme, nicht eine irgendwie geartete Systematik oder Monographien von Lebewesen, dienen. Vorbild können die Bücher des BSCS- und Nuffield-Systems sein.

2.5.5. Hausaufgaben sind auf allen Klassenstufen sinnvoll und unbedingt notwendig. Versuchsberichte, Vergleiche, Transfer auf Alltagssituationen, Sammeln, Mitbringen von Materialien und Lebewesen, einfache zu Hause anzustellende Versuche sind Beispiele für Hausaufgaben. Es gibt kaum ein Fach mit so vielen Anregungen zu sinnvollen Hausaufgaben wie Biologie!

2.5.6. Lernzielkontrollen sind, wenn wirklich sinnvolle Lernziele aufgestellt worden sind, nötig und auch leicht möglich, sei es durch Zensuren der Hausaufgaben (keine Hausaufgabe ohne Kontrolle!), durch Beobachten der mündlichen Unterrichtsbeteiligung oder durch schriftliche Arbeiten (gleichgültig, ob Test oder Klassenarbeit genannt). Entscheidend ist, daß (entsprechend der Arbeitsweise in Richtung eines forschenden Neugierverhaltens) alle diese Lernzielkontrollen nicht überwiegend in der Form des Abfragens von Faktenwissen erfolgen, sondern daß sie den Schüler zwingen, sein Wissen auf neuartige kleine Probleme anzuwenden.

Reine multiple-choice-Aufgaben sind abzulehnen oder sollten doch in der Minderzahl bleiben.

Zu 2.6. Fachspezifische Abschlußprofile

Abschlußprofile können auch im Fach Biologie gebildet werden, siehe 2.3.2.2. Neben der reinen Ermittlung des Faktenwissens soll aber auch auf eine andere ebenso wichtige Aufgabe der Abschlußprofile vor Zeugnissen, am Ende der Schuljahre und am Ende der Schulzeit hingewiesen werden:

Biologieunterricht ist nur dann fach-, individual- und gesellschaftsrelevant gewesen, wenn die Schüler die gelernten Fakten auch auf konkrete Situationen anwenden können. Da das Anwenden mehr als bisher im Unterricht geübt und praktiziert werden muß (die Rahmenpläne sollten das bereits berücksichtigen), muß es in Abschlußprofilen auch als Leistung gefordert werden.

Aufgaben der folgenden Form werden als Beispiele genannt:

1. Eine Partei erhebt als eines ihrer Ziele die „Einkindfamilie“. Was bedeutet das aus biologischer Sicht?
2. Könnte ein städtischer Beamter mit dem Ressort „Umweltfragen unserer Stadt“ sinnvoll beschäftigt werden?
3. Es werden verschiedene Frühstücks-, Mittags- und Abendmahlzeiten aufgezählt. Der Schüler hat daraus einen vernünftigen Tagesernährungsplan zusammenzustellen.
4. Welche Forderungen sind aus biologischer Sicht an einen Schulneubau (Altersheimneubau, Planung von Trabantenstädten...) zu stellen?
5. Eine (unsere) Gemeinde plant drei Großvorhaben, die aber aus finanziellen Erwägungen heraus nur nacheinander realisiert werden können:
 - a) die Untertunnelung eines vielbefahrenen Bahnübergangs,
 - b) der Bau eines Hallenschwimmbades und
 - c) die Stadtkernsanierung mit Fußgängerzone und kleiner Parkanlage.

Welche Reihenfolge ist allein aus biologischer Sicht vorzuschlagen? Wäge gegen andere Argumente (politische, wirtschaftliche...) ab.

Zu 2.8. Hilfen für die Rahmenplankommission

2.8.1. Literatur

Außer der in den Punkten 2.1. bis 2.7. bereits genannten Literatur führen wir die folgenden Bücher auf:

- a) A. Beiler: Die lebendige Natur im Unterricht: Lehr- und Bildungsplan der Schulbiologie in einem neuen didaktischen Aufbau. A. Henn Verlag, Ratingen, 1965.
- b) H. Esser: Der Biologieunterricht. H. Schroedel Verlag KG., Hannover, 1969.
- c) H. Grupe: Biologie-Didaktik. Aulis/Deubner, Köln, 1971.
- d) K. Haug: Naturkunde (Biologie). In: Handbuch für Lehrer, Band 2. Die Praxis der Unterrichtsgestaltung. Bertelsmann, Gütersloh, 1961, Seiten 396—431.
- e) W. Klafki: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beltz-Studienbuch, Weinheim, 1963. 29.—32. Tausend, 1973.

- f) W. Klafki: Die didaktischen Prinzipien des Elementaren, Fundamentalen und Exemplarischen. In: H. Heiland (Hrsg.): Didaktik. Klinkhardt's Pädagogische Quellentexte. Heilbronn 1968, S. 64—83.
- g) W. Kuhn: Methodik und Didaktik des Biologieunterrichts. P. List Verlag, München/Frankfurt/Berlin/Hamburg/Essen, 1967.
- h) W. Memmert: Grundfragen der Biologiedidaktik. Neue Pädagog. Bemühungen, Band 43. Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft, Essen, 1971, 2. Aufl.
- i) New trends in biology teaching. Vol. I 1966, Vol. II 1969, Vol. III 1971. UNESCO, Paris.
- j) W. Siedentop: Methodik und Didaktik des Biologieunterrichts. Quelle und Meyer Verlag Heidelberg, 4. Auflage.
- k) G. Sönnichsen: Die Erneuerung des Biologieunterrichts im Rahmen der modernen Curriculumforschung. Schroedel Verlag, Hannover, 1973.
- l) W. Stichmann: Biologie. Schwann Verlag, Düsseldorf, 1970.

2.8.2.

Stand beziehungsweise Ergebnisse der Rahmenplanarbeit für den Sekundarbereich I in anderen Bundesländern

In einer Reihe von Bundesländern sind seit etwa 1971 neue Richtlinien beziehungsweise Rahmenpläne für Biologie erschienen. Eine genauere Übersicht läßt sich aber zur Zeit nicht geben, da uns noch nicht alle Pläne zur Verfügung standen. Generell läßt sich sagen, daß mit Ausnahme von Hessen in diesen neuen Plänen die drei Schularten Volksschule, Realschule und Gymnasium mit jeweils eigenen Richtlinien aufgeführt werden; eine gewisse Zwischenstellung nimmt Berlin ein.

Auch der taxonomisch-systematische Gesichtspunkt spielt bei der Anordnung des Stoffes noch eine Rolle (zum Beispiel in Baden-Württemberg). Wir werden zu diesem Punkt genauere Ausführungen machen, wenn uns die Pläne der einzelnen Bundesländer vorliegen werden (etwa Ende April 1974).

Zu 2.9. Konsequenzen für die Lehrerbildung

Aus den auf den Seiten 1 bis 10 skizzierten Gedanken zu den Punkten 2.1. bis 2.6. folgt vor allem auch die Notwendigkeit einer inhaltlichen Revision der Lehrerausbildung im Fach Biologie. Es wird an den Hochschulen (vor allem an den PH) zuviel allgemeine Pädagogik und zuwenig Biologiedidaktik gelehrt!

Wichtig erscheint ferner eine verstärkte experimentelle (chemische!) und ökologische Ausrichtung des Studiums.

Große Bedeutung kommt der Lehrerfortbildung zu. Das Schwergewicht könnte auf drei Ebenen liegen:

Kombinierte Kurse Grundschule — Sekundarstufe I beziehungsweise Sekundarstufe II sollten vor allem bestimmten durchlaufenden didaktischen Fragen gewidmet sein.

Andere Kurse sollten sich mit Fragen speziell der Orientierungsstufe beschäftigen.

Von großer Wichtigkeit sind ferner Kurse, die sich mit der experimentellen Ausbildung der Lehrer beschäftigen, wobei besonders Experimente mit lebenden Pflanzen und Tieren im Mittelpunkt stehen sollten (auch die Beschaffung von Tieren und Pflanzen!).

(Die Textziffern beziehen sich auf den oben Seiten 7 bis 8 abgedruckten Aufgabenkatalog)

2.1. Grundsatzfragen

2.1.1. „Curriculare Tendenz“

Die Ergebnisse derzeitiger Curriculum-Forschung sind in verschiedenen Modellen zu benennen. Nicklis (1973) z. B. nennt:

- das situationsanalytische Modell (S. B. Robinsohn u. Mitarbeiter)
- das entscheidungsanalytische Modell (K. H. Flehsig u. Mitarbeiter)
- die kybernetischen Modelle (Tütken, Zimmer, Chr. Möller)
- das momentanistische Modell (H. v. Hentig)
- das helvetische Modell (K. Rey, U. Isenegger)
- strukturanalytische und strukturalistische Modelle (Arbeitsgruppe um Blankertz u. Achtenhagen/Hiller, Giel, Messner).

Mit der Wahl eines der angeführten Modelle akzeptiert man unseres Erachtens jeweils auch ein bestimmtes Deutungsmuster bildungspolitischer Vorstellungen, in denen normative (ideologische) Setzungen enthalten sind. Darüber muß sich eine Richtlinienkommission im klaren sein, denn Rahmenrichtlinien sind Bildungsreform.

Gesellschaftspolitische und damit auch pädagogische Zielvorstellungen ändern sich. Deshalb können wir nur ein Curriculummodell empfehlen, das diese Veränderungen in seiner Struktur impliziert und seine eigene Revision mit einschließt. Am ehesten erscheint uns das im situationsanalytischen Ansatz von S. B. Robinsohn gegeben zu sein. Nach diesem Modell sind erst auf der Grundlage bildungspolitischer Vorentscheidungen die Fragen des Ziel- und Stoffkanons unter Einbeziehung der institutionellen Voraussetzungen, der Lehrerbildung und der methodischen Verwirklichungsmöglichkeiten zu beantworten.

Eine curriculare Tendenz ist schon dann gegeben, wenn grundsätzlich Entscheidungen getroffen werden über das, was der Mensch in unserer Gesellschaft lernen muß oder kann. Der Grad der Festschreibungen dieser Entscheidungen ist jedoch variabel, so daß man von „geschlossenen“ (d. h.: Normierungen in Einzelheiten, die der individuellen Gestaltungsphantasie nur geringen Raum geben) und „offenen“ Curricula (d. h.: allgemeine Festlegungen struktureller Art über Auswahl und Anordnung von Lernzielen, deren Inhalte und methodische Auffüllung der persönlichen Entscheidung des Lehrenden überlassen bleiben) sprechen muß.

Die Arbeitsgruppe spricht sich für ein offenes Curriculum aus, wobei berücksichtigt werden sollte, daß die Lernziele

- von den Bedürfnissen der Schüler und
- von den Qualifikationsanforderungen der Lebenssituationen in der Gesellschaft

bestimmt werden. Da diese beiden Faktoren aus realen Situationen herzuleiten sind, ist eine Analyse der Situation als Ausgangspunkt zu wählen.

Der DU kann also nicht auf einer Abbilddidaktik (Blankertz) des Erkenntnisstandes der Systematik der Fachwissenschaften (Literaturwissenschaft/Linguistik) aufbauen. Wissenschaftsdeduzierte Lehrpläne, die Tradierung von „Stoffen“, ermöglichen kaum die Bereitstellung sozial relevanter Lernerfahrungen. Sie verhin-

dern darüber hinaus die Entwicklung von Lernzielen (und damit Verhaltensweisen), die Inhalte und Fragestellungen verschiedener Disziplinen berücksichtigen. Curriculare Beiträge im Bereich des DU sind auf dieser Basis „eine strukturierte Reihe von intendierten Lernergebnissen“ (Johnson) und damit Vorschläge für den Unterricht.

Entscheidungen fachspezifischer Art sollten schwerpunktmäßig den Bedingungs Zusammenhang von Lernzielen, Inhalten, Lösungswegen und Kontrollen sehen. Dabei wird der Versuch der Realisierung jeweiliger Bedürfnisse eine ständige Veränderungstendenz für curriculare Festlegungen erbringen (siehe auch das Schema von D. Knab). Bedürfnisanalyse im DU bedeutet ständige Analyse der gegenwärtigen Situation sprachlicher Kommunikation. Kompetenz und Kapazität von Lehrplankommissionen sind jedoch überfordert, wenn die Bedürfnisse von ihnen ermittelt werden sollen. Auf die Hilfe von Sozialwissenschaftlern ist nicht zu verzichten. (Deshalb sollten Vertreter dieser Wissenschaften der Rahmenrichtlinienkommission angehören.)

Die Rahmenpläne werden sich auf Lernbereiche festlegen müssen, die bisherige, rein fachspezifische Einteilungen (z. B. das Modell der Lernbereiche bei Helmers) überschreiten. Denn die Entscheidung für ein offenes Curriculum und einen projektorientierten Unterricht (s. u.) schließt auch für den DU den Erwerb sozialer, affektiver und psychomotorischer Kompetenzen ein. Hier ein überzeugendes Typisierungsmodell zu finden, wird eine Hauptaufgabe der Rahmenrichtlinienkommission sein müssen.

Die Arbeitsgruppe spricht sich als Zielvorstellung grundsätzlich für eine Interdependenz von Projekten und Lehrgängen aus.

2.1.2. Struktur der Rahmenpläne

Die Rahmenpläne sollten so aufgebaut sein, daß die jeweiligen Fächer oder neuen Fächergruppen für alle Schularten ein gemeinsames Fundamentum anbieten, in dem neben einem verbindlichen Minimalkatalog von Qualifikationen für alle Schüler situativ zu wählende Inhalte angeboten werden. Ein derartiges Verfahren ermöglicht auch, die speziellen Gegebenheiten der Schulen und Schularten zu berücksichtigen. Das bedeutet, daß Lehrer einzelner Schulen oder regionaler Fachgruppen an der Erstellung und Überprüfung von Curricula in den Curriculuminstituten (Universitäten) beteiligt werden, daß sie darüber hinaus im Individualbereich an ihrem Schulsystem Entscheidungs- und Beratungshilfen leisten.

2.1.3. Stoffproblem

Auf der Basis o. g. Überlegungen sind von der Kommission Vorschläge zu nennen.

2.1.4. Pflichtunterricht, Wahlpflichtunterricht, Wahlunterricht im DU

Der im Fundamentum genannte Minimal- und Auswahlkatalog ist für den Unterricht verbindlich. Der Abschluß des Fundamentum bedeutet den Zugang zur Sekundarstufe II. Wahlweise sollte für einzelne Schüler Förderunterricht angeboten werden. Dem Fundamentum zugeordnet sollten gleichwertige Wahlpflichtbereiche sein, wobei die Wahl eines Wahlpflichtbereichs verbindlich ist. Die dabei angebotenen Lehrgänge sollten von der Kommission möglichst vollständig benannt und in den Grobzielformulierungen in Hinblick auf die Allgemeinen Ziele der Sekundarstufe I und damit auf den Sekundarstufenabschluß formuliert sein.

2.2. Lernziele

2.1.1. Allgemeine Lernziele

Die Aufgabe der Schule besteht darin,

1. Wissen zu vermitteln, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu entwickeln
2. die Schüler in die Lage zu setzen, die eigene Situation zu erkennen und sie in ihren gesellschaftlichen Zusammenhängen zu analysieren und gegebenenfalls Veränderungsmöglichkeiten zu sehen und zu projektieren
3. Lernen im Bereich des Sozialverhaltens zu ermöglichen, d. h. es muß die reflexive Aufarbeitung der eigenen Sozialisationsgeschichte erfolgen und die Aufarbeitung des unmittelbaren sozialen Erfahrungskontextes in der Familie, der Schule, der Altersgruppe und im gesellschaftlichen Leben.

Diese allgemeinen Ziele der Schule können — wenn man die vorab gemachten Einschränkungen hinsichtlich einer einigermaßen gültigen Legitimation von Lernzielen berücksichtigt — nicht allein in einem rein **lernzielorientierten** Unterricht erreicht werden. Vielmehr muß die Schule — wenn sie insbesondere die unter 2. und 3. genannten Zielsetzungen anstrebt — neben **geschlossenen** Lernsituationen, die von gesetzten **Lernzielen** her bestimmt sind, **offene** Lernsituationen schaffen, in denen die **Bedürfnisse und Interessen** der Schüler, ihre akuten unmittelbaren Erfahrungen, Probleme und Schwierigkeiten mit den sozialen Systemen ihrer Umgebung verhandelt und reflektiert werden können.

Für die fachspezifische Lernsituation des **Deutschunterrichts** hat dieses Modell eines offenen Curriculum, in dem der Schüler zu einem curricularen Mitbestimmer wird, durch den Fachgegenstand „Kommunikation“ bedingte spezifische Konsequenzen:

2.2.2. Fachspezifische Lernziele des DU in der Sekundarstufe I

1. Das allgemeinste (und in dieser Allgemeinheit vergleichsweise nichtssagende) Qualifikationsziel des DU, die **Kommunikationsfähigkeit** seiner Schüler in den dominanten gesellschaftlichen Lebens- (und Kommunikations-)situationen, betont gegenüber früheren, auf Sprachsystem- und Textsortenkenntnis bezogenen Lernzielen die **Sprachhandlungskompetenz** der Schüler in (und für) sozialen Situationen. Der DU läßt sich als die Kette von Gruppenkommunikationssituationen denken, in denen die Schüler — so auch die der Sekundarstufe I — diese Sprachhandlungskompetenz erwerben sollen. In den realen Situationen des gesellschaftlichen Lebens ist sprachliche Kommunikation ein immer wichtiger werdendes **Instrument** zur Erreichung von **Zielen und Zwecken**, hinter denen **Bedürfnisse und Interessen** als Hauptmotivationale stehen.

Folgerichtig müßte deshalb der DU auch solche Kommunikationssituationen ermöglichen, in denen Schüler gemeinsam erkannte Bedürfnisse und Interessen (z. B. die Erkundung der auf sie zukommenden Lehrlingssituation, die Veränderung einer rigiden Schulordnung, die Einrichtung eines Freizeitentrums o. ä.) durch arbeitsteilige kooperative **kommunikative Arbeit** verwirklichen und erreichen können.

2. Die Organisationsform der kooperativen sprachlichen Gruppenarbeit, die zu solchen Zielen führt, nennen wir **Projekt**, den DU, der in einem Teil seiner Kommunikationssituationen projektartiges zielgerichtetes sprachliches Handeln seiner Schüler zu ermöglichen versucht, **projektorientiert**. Die Prämisse ist, daß Schüler in allen Schulstufen die wünschenswerte Sprachhandlungskompetenz vor allem durch tatsächliches

Sprachhandeln erwerben (learning by doing). Die Richtlinien für die Sekundarstufe I müßten unter diesem Aspekt vor allem mögliche **Sprachhandlungsziele** und dahinter stehende Bedürfnis- und Interessensdispositionen dieser Schülergruppe zusammenstellen.

Dabei kann von Nutzen sein, zu bedenken, daß die Schülerbedürfnisse und -interessen in der Regel altersspezifische Spiegelungen oder Mängelkritik an Umweltverhältnissen sind und sich auf die sozialen Systeme beziehen, in denen die Kinder vor allem leben.

3. In den **Projektsituationen** lernen die Schüler in Verfolgung ihrer Sprachhandlungsziele und -teilziele **incidentell**:

Sprachliche Handlungsweisen in sozialen Situationen: informieren, Auskunft geben und einholen, argumentieren, Probleme und Fragen besprechen, regeln und entscheiden, Interessen verbalisieren, Kompromisse schließen, **Normen der Kommunikationsformen** wie Gespräch, Debatte, Telefonat, Interview, Brief, Bericht, Anfrage, Beschwerde, Einladung, Stichwortzettel, Tabelle, Fragebogen, spezifische **Textsorten**, gebrauchssprachlich-expositorische wie ästhetisch usw. werden in diesen Projektsituationen **funktional** benötigt und eingesetzt. Den Schülern wird in diesem situativen Verwendungszwang damit auch die Funktion des zu lernenden kommunikativen Gegenstands einsichtiger als in den bisherigen abstrahierten Lernsituationen (wo das Ziel z. B. des Briefschreibens nicht eine reale situative Notwendigkeit, sondern das Lernen des Briefeschreibens war). M. a. W.: In Projektsituationen lernen Schüler, sich ihre eigenen Lernziele zu setzen und selbst zu bestimmen.

4. Aus Projektzusammenhängen, aber auch aus unabweisbaren gesellschaftlichen Anforderungen oder auch kritisch zu reflektierenden Gegebenheiten (z. B. der Kulturindustrie der Massenmedien) ergeben sich **2. Lernnotwendigkeiten, die in lernzielstrukturierten Übungs- und Reflexionssituationen** (auch Lehrgänge) des projektorientierten DU erarbeitet werden. Die Organisationsform dieser Übungs- und Reflexionssituationen kann aber auch projektartige Aspekte — Gruppenarbeit, Arbeitsteilung, gemeinsame Verlaufsplanung etc. — haben. Die Richtlinien für die Sekundarstufe I müßten für diese Situationen Übungs- und Reflexionsziele benennen.
5. Generell geht es um das weiterführende Üben und Reflektieren jener **Sprachhandlungsstrategien**, die mündlich und schriftlich, produktiv wie rezeptiv — nach den Gegebenheiten der jeweiligen sozialen Verwendungssituation — in der sozialen gesellschaftlichen Realität bzw. nach pädagogisch-politischer Sollensvorstellung dominieren sollten. Dazu gehören u. E. vor allem

1. kommunikative Handlungsstrategien zur Ichstärkung, Selbstbestimmung und Abwehr von Fremdbestimmung (Interessen äußern und begründen, argumentieren, be- und hinterfragen, zwischen Alternativen begründet entscheiden, „Manipulationsabsichten“ durchschauen u. ä.),
2. kommunikative Handlungsstrategien zur Informationsbeschaffung, -ermittlung, -speicherung, -auswahl, -weitergabe (z. B. selektives Lesen, selektives Informieren etc.),
3. kommunikative Handlungsstrategien zur Gestaltung und Regelung der vielfältigen Sozialbeziehungen z. B. ihrer Konfliktmöglichkeiten.
6. Diese zu lernenden Strategien lassen sich auch als **Grob-Lernziele** formulieren: Sie gelten für die gesamte Schulzeit (z. B. argumentieren) und können auf dieser Ebene **nicht**

klassenstufenspezifisch sein. Klassenstufenspezifisch sind jedoch die Gegenstände und Inhalte, die unter dem Aspekt des Argumentierens z. B. Übungs-, Reflexions- oder auch Projektsituationen thematisch bestimmen. Von ihnen her ergeben sich die Feinlernziele der einzelnen Unterrichtsstunden. Die Richtlinien müßten deshalb alternative mögliche Inhalts- und Themenangebote für die einzelnen Klassenstufen unter den übergreifenden Lernzielen — den Sprachhandlungskategorien — machen. Zu diesen Inhaltsangeboten gehören zentral auch — das sollte betont werden — **Texte und Textsorten**. Auch sie werden ja durch übergreifende Sprachhandlungsstrategien: z. B. unterhaltende Texte, informatorische Texte usw. geeint. Sie lassen sich daher als textgewordene Sprachhandlungen dem Ordnungsprinzip der **Lernbereiche nach Sprachhandlungsintentionen** zuordnen.

2.3. Querverbindungen

Ein projektorientierter DU wird auf die Gemeinsamkeit mit anderen Fächergruppen nicht verzichten können.

Die Kommission spricht sich für einen projektorientierten Deutschunterricht (DU) aus, in dem bestimmte Versäumnisse des bisherigen Sprachunterrichts ausgeglichen werden können. Versäumnisse werden insbesondere in der Vernachlässigung des sozialen Beziehungsaspekts und des situativen Aspekts bei der Sprachverwendung sowie in der abstrahierenden Isolierung des Gegenstands Sprache aus konkreten Verwendungssituationen gesehen. Das bedeutete für den DU bisher: das Übergewicht der Sprachübungs- und Sprachreflexionssituationen zu Lasten realer Sprachhandlungssituationen. Aufgrund detaillierter Analysen der Lebenssituationen der Schüler in der Gesellschaft sollten in Zukunft zum einen die **Bedürfnisse** der Schüler und zum anderen die **Anforderungen** an die Schüler ermittelt werden. Für den Unterricht bedeutet dies: ein Nebeneinander von Projektarbeit und Lehrgängen.

Das Konzept eines solchen DU gründet sich auf der Feststellung, daß Schüler sich schon in der Schulzeit in einer Fülle sozialer Bezugssysteme befinden (Familie, Schule, Vereine u. a.). Das Miteinanderumgehen vollzieht sich dabei zum großen Teil als sprachliches Handeln. Aufgabe des DU ist es demnach, die sprachliche Kommunikationsfähigkeit der Schüler zu fördern, indem Sprachhandlungssituationen geschaffen werden.

Die Organisationsform eines an funktionaler Sprachverwendung orientierten DU ist das **Projekt**.

- Projekte gehen nach Möglichkeit von offenkundigen bzw. latenten Bedürfnissen und Interessen der Schüler aus und haben reale Ziele: die Befriedigung des Bedürfnisses oder Interesses.
- Diese Ziele brauchen mit dem tradierten Gegenstand des DU: Sprache bzw. (in moderner Ausweitung) sprachliche Kommunikation nichts zu tun zu haben. Entscheidend ist, daß diese Ziele vorrangig durch das kooperative sprachliche Handeln der Schüler zu erreichen sind.
- Die meisten projektierbaren Schülerbedürfnisse und -interessen sind altersspezifische Spiegelungen von Umweltverhältnissen. Sie betreffen (als Veränderungs- oder Bewahrungswünsche)
 - die sozialen Systeme, in denen die Schüler vorrangig leben und die in ihnen herrschenden Verhaltensweisen und -normen
 - im engeren Sinn kommunikative Interessen und Interessen an kommunikativen Gegenständen, ihrer Rezeption und/oder Produktion.
- Projekte ermöglichen die Wahrnehmung und

Gestaltung vielfältiger sozialer (Rollen) Beziehungen.

- In Projekten lernen Schüler planvoll und arbeitsteilig kooperativ zu handeln.
- Projekte mit ihrem „Ernstfall“ charakter motivieren Schüler eher, sprachliches Handeln zu **üben** bzw. über sprachliches Handeln zu **reflektieren**.
- Projektorientierter DU erfordert vom Lehrer gewisse Einstellungsänderungen, u. a. eine Schärfung seiner Wahrnehmungsfähigkeit für Projektanlässe; seine Bereitschaft, Schüler zu Mitbestimmen über Projekt(inhalte), Planungen und Ziele zu machen; seine Bereitschaft, Teilstücke seiner Sachautorität allmählich auf die Schülergruppen zu übertragen.
- Nicht alle kommunikativen sprachlichen Fertigkeiten und Fähigkeiten sind in Projekten vermittelbar. Im projektorientierten DU treten neben die Projektsituationen die Sprachübungs- und Sprachreflexionssituationen. Aufgrund der Entscheidung für ein offenes Curriculum und für den projektorientierten Unterricht ergeben sich Querverbindungen zu anderen Fächern und Fachbereichen. Unter Umständen ist die Zusammenlegung des Faches Deutsch mit anderen Fächern zu erwägen, z. B. „Fachbereich Sprachen/verbale Kommunikation“.

2.4. Unterrichtsorganisation

2.4.1. Differenzierung

Der projektorientierte Unterricht bietet folgende, funktional einsetzbare Formen der Differenzierung:

- individuelle Differenzierung nach Arbeits-tempo und Leistungshöhe durch Lernprogramme
- Binnendifferenzierung wie z. B. Gruppen- und Partnerarbeit, Helfersystem, Arbeitsmaterialien, die Arbeitstempo und Leistungshöhe berücksichtigen
- flexible Differenzierung erlaubt die Bildung von Niveaugruppen auf Zeit je nach Eingangs- und Zwischentests sowie von Neigungsgruppen je nach Aufträgen im arbeitsteiligen Verfahren für die Dauer des Projekts
- starre, äußere Differenzierung in Niveaugruppen ist außerordentlich problematisch wegen der Fragwürdigkeit der Einteilungskriterien und wegen der in fast allen Fällen nicht vorhandenen Durchlässigkeit zwischen den Kursen.
- Förder-, Zusatz- oder Stützkurse werden gesondert und nach Möglichkeit parallel zum Kernunterricht veranstaltet. Förderkurse sind für lernschwache Schüler gedacht, haben streng lernzielbestimmten Lehrgangscharakter und bieten sich vor allem im Bereich der mündlichen und schriftlichen sprachlichen Normen an. Zusatzkurse sollen die Lernansprüche der Schüler befriedigen, die durch den Kernunterricht allein nicht genügend gefordert werden.
- Differenzierung nach Neigung und Interesse geschieht im Wahlpflicht- und im Wahlbereich. Die Veranstaltungen dieser Art sollen vorzugsweise Aufgaben zur Entwicklung kreativen Sprachverhaltens und die Beschäftigung mit Formen ästhetischer Sprachverwendung anbieten.

2.4.2. Unterrichtsorganisatorische Maßnahmen

Der projektorientierte Unterricht verlangt für ein erfolgreiches Durchführen u. a. folgende unterrichts-/schulorganisatorische Maßnahmen:

- Möglichkeit des team-teaching und der Kleingruppenbildung
- Möglichkeit, fachübergreifend zu arbeiten

- Möglichkeit, über einen längeren Zeitraum (= Dauer eines Projekts) hinweg, alle Stunden für die Erreichung des Projektzieles zu verwenden
- angemessene Ausstattung (Personal, Räume, Schulbibliothek/-mediothek)

2.5. Methodik und Leistungsmessung

Die hier genannten Fragen bedürfen zunächst einer grundsätzlichen Klärung zwischen den Kommissionsmitgliedern einzelner Gruppen.

Im fachspezifischen Bereich ist eine detaillierte Beantwortung dieser Fragen darüber hinaus erst möglich, wenn ein institutioneller Rahmen und Grundsatzentscheidungen über Inhalte und Qualifikationen gefällt sind.

2.6. Fachspezifische Abschlußprofile

s. o.

2.7. Beiträge der Pädagogik

entfällt

2.8.2. Stand bzw. Ergebnisse der Rahmenplanarbeit für den Sekundarbereich I in anderen Bundesländern

In allen Bundesländern sind in den letzten Jahren (seit 1970) neue Lehrpläne entstanden, mit Ausnahme von Baden-Württemberg (1958).

Die meisten neuen Entwürfe beziehen sich jeweils auf die einzelnen Schultypen — die Pläne für die Gesamtschule müssen hier angenommen werden —. Nur in Hessen (die erste Fassung der Rahmenrichtlinien wurde zurückgezogen, und es liegen nur Entwürfe für das 7./8. Schuljahr vor) sollen die Richtlinien für die ganze Sekundarstufe I gelten, also Haupt-, Realschule und Gymnasium; in Hamburg gibt es einen gemeinsamen Plan für Haupt- und Realschule, aber das Gymnasium wird ausgespart. Im Gegensatz zu den früheren am Lehrstoff orientierten Lehrplänen wurden in Hessen, Nordrhein-Westfalen und Hamburg **lernzielorientierte** Rahmenrichtlinien konzipiert, die beide die gleichen Arbeitsbereiche formulieren: Förderung der Kommunikationsfähigkeit, Umgang mit Texten, Reflexion über Sprache.

Die Arbeitsgruppe möchte sich an keinen der bisherigen Entwürfe anlehnen, sie spricht sich für einen projektorientierten Deutschunterricht aus.

Doch in zwei Punkten besteht eine Übereinstimmung mit den Vorstellungen der Hessischen Richtlinien:

1. In den Bereichen, die nicht vom Projektunterricht und den ihm zugeordneten Sprachhandlungszielen bestimmt sind, soll von **Lernzielen** ausgegangen werden, die, wie auch die Sprachhandlungsziele, für die ganze Schulzeit gelten und denen jeweils stufenspezifische Inhalte und Gegenstände zugeordnet werden.
2. Da die Kommunikationsfähigkeit der Schüler gefördert werden soll, muß von ihrer sozialen Situation ausgegangen werden, wie oben schon erläutert wurde (2.2.2.), d. h. die allgemeinpolitischen und bildungspolitischen Bedingungen und Intentionen der Richtlinien müssen reflektiert werden, wie es z. B. in Hessen geschehen ist.

Der Kommission werden folgende Rahmenrichtlinien besonders empfohlen:

1. Richtlinien für die Primarstufe des Landes Hessen, 1974
2. Richtlinien für die Sekundarstufe I des Landes Hessen, Deutsch, 1972
3. Orientierungshilfen der Zentralen Kommission Deutsch (Nieders. Gesamtschulen), 1973
4. Richtlinien für die Hauptschule in NRW, 1973

2.9. Konsequenzen für die Lehrerbildung

(auf der Grundlage der Grundsätze zur Neuordnung der Lehrerausbildung in Niedersachsen vom Senat der PHN)

2.9.1. Die Richtlinienrevision in der o. g. Richtung hätte für die Ausbildung von Deutschlehrern im Sekundarbereich I diese Konsequenzen zu haben:

2.9.1.1. Studiengegenstand dürfte nicht allein oder auch nur vorrangig die Sprach- und Literaturwissenschaft in wie „moderner“ Prägung auch immer sein, sondern vorab die **Praxis des DU an Schulen**. Schulpraktische Studien müßten für den Studienanfänger ein erstes Studienelement sein, damit er problemsichtig für die **Fragestellungen der Praxis an die Theorie** wird.

2.9.1.2. Diese (auch fachspezifischen) schulpraktischen Studien müßten unter wissenschaftlicher Beobachtung und Fragestellung der Hochschulen in **projektstudienartigen** Gruppenseminaren erfolgen.

2.9.1.3. Eigentlicher Studiengegenstand für Lehreranwärter dieses Faches würde unter der Fragestellung der Fachpraxis eine fachdidaktische Wissenschaft, in der eine Fülle von Bezugswissenschaften (Sozialwissenschaften, Erziehungswissenschaften, Psychologie, Pragmalinguistik, Kommunikationstheorie, Texttheorie, Schulpädagogik) zu Informationsquellen würden, ohne daß eine dieser Wissenschaften in ihrer geschlossenen Systematik Hauptstudienobjekt wäre. Die notwendige fachdidaktische Wissenschaft gibt es so noch nicht.

2.9.1.4. Viele der Übungen und Seminare dieses Studienganges müßten selbst Projektcharakter haben: d. h. sich ein Ziel setzen, das die Seminargruppe dann arbeitsteilig und kooperativ in vielen parallelen Gruppenarbeitsvorgängen anstrebt. Die auf den DU zielenden fachdidaktischen Veranstaltungen sollten **immer** in Kooperation mit interessierten Lehrern der Schulen stattfinden und in den Bezugsklassen dieser Lehrer erarbeitete didaktische und methodische Seminarergebnisse praktisch in kleinen Unterrichtsversuchen überprüfen.

2.9.1.5. Ein so konzipiertes Studium müßte eine Regelstudienzeit von 8 Semestern haben, 2 Schulfächer als Fachbezug haben und bei Integration der 2. Phase der Lehrerausbildung 10—11 Semester dauern.

Zu 2.9. Allgemeine Grundsätze zur Neuordnung der Lehrerausbildung in Niedersachsen

(herausgegeben vom Senat der Pädagogischen Hochschule Niedersachsen im Oktober 1972)

1. Gleichwertige und gemeinsame Ausbildung aller Lehrer in einem mindestens 4jährigen Studium. Notwendig ist die Ausbildung aller Lehrer an einer wissenschaftlichen Hochschule zusammen mit Studiengängen für andere akademische Berufe (Universität, integrierte Gesamthochschule). Die derzeit bestehenden Ausbildungsformen oder andere Institutionen wie „Pädagogische Fakultät“ und „Abteilung für Erziehungswissenschaft“ an einer Universität oder das Modell einer ausschließlich der Lehrerausbildung gewidmeten „Pädagogischen Universität“ können künftig die wissenschaftlichen, sozialen und emanzipatorischen Ansprüche einer an Humanität und Solidarität orientierten Gesellschaft nicht zureichend erfüllen.
2. Die wissenschaftliche Hochschule, an der die Ausbildung aller Lehrer erfolgt, ist zugleich die Studien- und Ausbildungsinstitution für pädagogische Berufe außerhalb von Unterricht und Schule.

Ein Gesamtkonzept integrierter und differenzierter Studiengänge für pädagogische Berufe ist zu entwickeln.

In vielen derzeit diskutierten Modellen zur Lehrerausbildung wird die Organisationsform einer integrierten Gesamthochschule vorgeschlagen. Da integrierte Gesamthochschulen wegen der ungleichen Ausgangsbedingungen in den Teilgebieten Niedersachsens nur auf unterschiedlichen Wegen entstehen können, ist es notwendig, die Entwicklung zu koordinieren.

3. Die wissenschaftliche Ausbildung aller Lehrer umfaßt erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche, fachwissenschaftliche und fachdidaktische Studien. Forschung und wissenschaftlich reflektierte Praxis sind konstitutive Elemente dieser Studien.
4. Innerhalb der beiden ersten Studienjahre (= in der ersten Studienphase) findet ein für alle pädagogischen Berufe gemeinsames integriertes erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliches Studium von mindestens drei Semestern statt.

Im ersten Semester werden in den Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften und in den Fachwissenschaften Einführungs- und Orientierungsveranstaltungen angeboten. Die fachwissenschaftliche und fachdidaktische Differenzierung der Studiengänge beginnt frühestens im zweiten Semester neben dem gemeinsamen integrierten erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Studium.

Jeweils nach dem Abschluß des ersten und des vierten Semesters erfolgen Studienberatungen.

5. Mit Beginn der zweiten Studienphase (drittes und viertes Studienjahr) werden die Studiengänge der Lehrer stärker differenziert und an vier pädagogischen Problemfeldern akzentuiert, die sich aus der Gliederung der Gesamtschule (Vorschule, Grundstufe, Sekundarstufe, Kollegstufe/Sekundarstufe II) ergeben. Dabei sind die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen, die fachwissenschaftlichen und die fachdidaktischen Studien in ein dem gewählten pädagogischen Problemfeld entsprechendes Verhältnis zu bringen. Die Konzentration der Studien für die verschiedenen Studiengänge der Lehrer erfolgt also nicht im Hinblick auf das Unterrichten können auf einer Stufe der Gesamtschule, sondern sie ist bezogen auf schulstufenübergreifende Grundentscheidungen im Bildungsgang der Heranwachsenden:

1. Übergang vom vorschulischen zum schulischen Lernen;
2. Übergang von der Grundstufe zur Sekundarstufe (Förderungs-, Differenzierungs- und Orientierungshilfe);
3. Übergang von der Sekundarstufe in die Kollegstufe (Optionshilfe);
4. Übergang von der Kollegstufe in den Beruf oder das Studium (Berufsentscheidungs- und Studienvorentscheidungshilfe).

Die Hochschule konzipiert dazu Ausbildungs- und Studiengänge für fünf Lehrergruppen:

1. Lehrer für Schüler im Alter von ungefähr 4—10 Jahren, Schwerpunkt 6—8 Jahre;
2. Lehrer für Schüler im Alter von 7—13 Jahren, Schwerpunkt 9—11 Jahre;
3. Lehrer für Schüler im Alter von ungefähr 10—16 Jahren, Schwerpunkt 12—14 Jahre;
4. Lehrer für Schüler im Alter von ungefähr 13—18/19 Jahren, Schwerpunkt 15—17 Jahre (Berufsvorbereitung);
5. Lehrer für Schüler im Alter von ungefähr 13—18/19 Jahren, Schwerpunkt 15—17 Jahre (Studienvorbereitung).

Alle Lehrer haben die Möglichkeit, auf zwei Stufen der Gesamtschule zu arbeiten.

Für die Lehrer an besonderen Schulen (z. B. an Schulen für Lernbehinderte) sind entsprechende Ausbildungsgänge zu konzipieren.

6. Alle Lehrer studieren für eine spätere Tätigkeit im Rahmen zweier Schulfächer oder für eine spätere Tätigkeit im Rahmen eines Schulfaches und eines besonderen erziehungswissenschaftlichen Aufgabenfeldes.

(Beispiele: — Lehrer der Gruppe 4 für Mathematik und Physik; — Lehrer der Gruppe 1 für Mathematik und Leistungsdiagnostik; — Lehrer der Gruppe 2 für Physik und Medienerziehung.)

Die Schulfächer, ihre Grenzen und Kooperationsfelder müssen neu definiert werden.

Die fachwissenschaftlichen Studien beziehen sich auf den gesamten Wissenschaftsbereich der gewählten Fächer. Die Konzentration der Studien auf die Arbeit mit Schülern bestimmten Alters, auf Probleme der Stufenübergänge und Stufenschwerpunkte und auf besondere erziehungswissenschaftliche Aufgabenfelder erfolgt in der Hauptsache im fachdidaktischen und im differenzierenden erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Studium.

7. Die weitere Ausbildung der Lehrer während der Berufseingangsphase ist neu zu konzipieren und dem Studium einzuordnen. Sie erfolgt in Zusammenarbeit mit der Schule unter der verantwortlichen Leitung der Hochschule.
8. Wissenschaftliche Fortbildung ist notwendiger Bestandteil der Berufstätigkeit aller Lehrer. Dementsprechend sind organisatorisch und beamtenrechtlich die Möglichkeiten für Kontakt- und Ergänzungsstudien zu schaffen und entsprechende Studienformen zu konzipieren (Qualifikationserhalt).
Chancengleich ist die Möglichkeit zu gewährleisten, durch Zusatzstudien sich innerhalb der gewählten Berufsfelder weiter zu qualifizieren oder das Berufsfeld zu wechseln. Die Studien müssen durch akademische Abschlüsse beendet werden können (Qualifikationserweiterung; Abschlüsse bis einschließlich Promotion).
9. Studiengänge für pädagogische Tätigkeiten außerhalb des Unterrichts und der Schule müssen neu konzipiert werden (z. B. Erwachsenenbildung, Sozialpädagogik, Pädagogik der frühen Kindheit, Betriebspädagogik).

Literaturliste (Auswahl)

1. Auswahl — Grundlegende Aufsätze aus der Zeitschrift „Die Deutsche Schule“, Reihe A, Bd. 12 („Curriculumentwicklung und Schule“) u. Bd. 13 („Zum Problem der Lernziele“) (Schroedel), Hannover 1973
2. Achtenhagen, Frank/Meyer, Hilbert L. (Hrsg.): Curriculumrevision — Möglichkeiten und Grenzen (Kösel-Verlag), München 1972³
3. Blankertz, Herwig: Theorien und Modelle der Didaktik (Juventa-Verlag), München 1973⁷
4. Blankertz, Herwig: Lehrplantheorie und Curriculumforschung, in: DU 2/1970, S. 7—32
5. Brügelmann, Hans: Offene Curricula. Der experimentell-pragmatische Ansatz in engl. Entwicklungsprojekten, in: Z. f. Päd., Jg. 18 (1972), H 1, S. 95—118
6. Knab, Doris: Curriculumforschung und Lehrplanreform, in: Neue Sammlung 9/1969, S. 169—185
7. Meyer, Hilbert L.: Einführung in die Curriculum-Methodologie (Kösel-Verlag), München 1972
8. Meyer, Hilbert L.: Trainingsprogramm zur Lernzielanalyse (Fischer Athenäum Taschenbücher), Frankfurt/M. 1974
9. Robinsohn, Saul B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum (Luchterhand), Berlin 1969
10. Robinsohn, Saul B./Thomas, Helga: Differenzierung im Sekundarschulwesen. Vorschläge zur Struk-

- tur der weiterführenden Schulen im Lichte internationaler Erfahrungen, Stuttgart 1971³ (Gutachten und Studien der Bildungskommission)
11. Zeitschrift f. Pädagogik, Jg. 19, 3/1973 (thematisches Heft ad: Offene Curricula)
 12. Boueke, Dietrich u. a.: Bibliographie Deutschunterricht (UTB 230), Paderborn 1974
 13. Baumgärtner, Alfred Clemens (Hrsg.): Lesen — Ein Handbuch. Lesestoff — Leser und Leseverhalten — Lesewirkungen — Leseerziehung — Lesekultur (Verlag f. Buchmarktforschung), Hamburg 1973
 14. Behr, Klaus/Grönwoldt, Peter/Nündel, Ernst/Röseler, Richard/Schlotthaus, Werner: Didaktik und Methodik der sprachlichen Kommunikation (Folgekurs), (Beltz), Weinheim und Basel 1974 (erscheint demnächst)
 15. Belke, Horst: Literarische Gebrauchsformen (Grundstudium Literaturwissenschaft 9), (Bertelsmann Universitätsverlag), Düsseldorf 1973
 16. Binneberg, Karl: Grundlagen eines Curriculums Sprache und Literatur (Beltz Verlag), Weinheim und Basel 1973
 17. Boettcher, Wolfgang: Kritische Kommunikationsfähigkeit (Reihe: Reflexion über Sprache 1), Bebenhausen 1973
 18. Boettcher, Wolfgang u. a.: Schulaufsätze — Texte für Leser, Düsseldorf 1973
 19. Brackert, Helmut/Raitz, Walter (Hrsg.): Reform des Literaturunterrichts. Eine Zwischenbilanz. eds 672, Frankfurt/M. 1974
 20. Dingeldey, Erika: Projektunterricht als didaktisches Problem, in: Brackert/Raitz (s. o.), S. 202—227
 21. Dingeldey, E./Vogt, Jochen: Stichwörter zum kritischen Deutschunterricht (UTB 299), 1974 (erscheint demnächst mit kommentierter Auswahlbibliographie zu jedem der 50 lexikalisch angeordneten Artikel)
 22. Hasubek, Peter/Günther, Wolfgang: Sprache der Öffentlichkeit. — Informierende Texte und informatorisches Lesen im Unterricht der Sekundarstufe (Schwann), Düsseldorf 1973
 23. Hasubek (s. o.): Texte zum informatorischen Lesen. — Materialband zu: Sprache der Öffentlichkeit (Schwann) 1973
 24. Helters, Hermann: Didaktik der deutschen Sprache. Einführung in die Theorie der muttersprachlichen und literarischen Bildung. Stuttgart
 25. Ivo, Hubert: Kritischer Deutschunterricht (Diesterweg), Frankfurt/M. 1971³
 26. Kopperschmidt, Josef: Rhetorik (Sprache und Literatur 79), (Kohlhammer), Stuttgart u. a. 1973 1972⁷
 27. Kreft, Jochen/Ott, Günther: Lesebuch und Fachcurriculum (Schwann), Düsseldorf 1971
 28. Maas, Utz/Wunderlich, Dieter: Pragmatik und sprachliches Handeln. Mit einer Kritik am Funkkolleg „Sprache“. (Athenäum Verlag), Frankfurt/M. 1972
 29. Markefka, Manfred/Nauck, Bernhard: Zwischen Literatur und Wirklichkeit. Zur Kritik der Literaturdidaktik. Theoretische Probleme des Fachunterrichts (Luchterhand), Neuwied u. Berlin 1972
 30. Rahmenpläne für Deutsch u. Kritiken: vgl. die Zusammenstellung in: Brackert/Raitz (s. o. Nr. 19), S. 39/40, Anm. 6
 31. Reith, Dietmar/Weber, Ruth: Ist Rechtschreibschwäche überwindbar? Untersuchungen über die Effektivität eines systematischen Rechtschreibprogramms. WPB 9/1973, S. 493—498. S. 493—498
 32. Rigol, Rosemarie: Schichtzugehörigkeit und Rechtschreibung. Versuch einer soziologischen Fehleranalyse, in: DD 2/1970, S. 154—168
 33. Schanze, Helmut: Medienführer für Literaturwissenschaftler. Einführung und Bibliographie (UTB 302), Stuttgart 1974 (erscheint demnächst)
 34. Schlotthaus, Werner: Projektorientierter Deutschunterricht, in: WPB 2/1973, S. 75—84
 35. Schmidt, Siegfried J.: Texttheorie. Probleme einer Linguistik der sprachlichen Kommunikation (Fink), München 1973
 36. Spracherziehung, in: betrifft: erziehung, 10/1973 (thematisches Heft)
 37. Vogt, Jochen (Hrsg.): Literaturdidaktik. Ansichten und Aufgaben (Bertelsmann Universitätsverlag), Düsseldorf 1972
 38. Wünsche, Konrad: Die Wirklichkeit des Hauptschülers. Berichte von Kindern der schweigenden Mehrheit. Köln 1972
 39. Wunderlich, Dieter (Hrsg.): Linguistische Pragmatik (Athenäum Verlag), Frankfurt 1972
 40. Diskussion Deutsch. Zeitschrift für Deutschlehrer aller Schulformen in Ausbildung und Praxis (Diesterweg), Frankfurt/M. 1970 ff.
 41. Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht (Friedrich Verlag), Velber 1973 ff.
 42. Drucksachen. Lesebücher für Hauptschule, Realschule und Gymnasium (Pro Schule Verlag), Düsseldorf 1974
 43. Kritisches Lesen (Diesterweg), Frankfurt/M. 1974

Neue Sprachen

Inhaltsverzeichnis

- I. Grundsatzfragen**
 - 1. Curriculare Tendenz
 - 2. Voraussetzungen für die Erstellung von Rahmenplänen
 - 3. Struktur der Rahmenpläne
- II. Lernziele**
 - 1. Allgemeine Lernziele
 - 2. Fachspezifische Groblernziele
- III. Übergänge und Differenzierung**
 - 1. Übergang aus der Orientierungsstufe in die Klasse 7 der Sekundarstufe I
 - 2. Niveaustufen, Differenzierung und Eingangsvoraussetzungen für den Übergang in den Sekundarbereich II
 - 3. Schullaufbahnberatung
- IV. Inhalte des Fremdsprachenunterrichts**
— sprachliches Inventar, Fertigkeiten und Themen
- V. Lehr- und Lernverfahren; Lernerfolgskontrolle**
 - 1. Bedingungsfaktoren der Lehr- und Lernverfahren
 - 2. Unterrichtsprinzipien
 - 3. Ansatz bei einzelnen fachspezifischen Lehr- und Lernaufgaben oder bei umfassenden didaktischen Leitlinien des Unterrichts
 - 4. Medien und Hilfsmittel
 - 5. Hausaufgaben
 - 6. Lernzielkontrollen
- VI. Zeitliche Organisation des Unterrichts**
- VII. Kooperation der Fächer**
- VIII. Die Stellung der zweiten Fremdsprache**
- IX. Die Stellung der dritten Fremdsprache**
- X. Lehrerbildung und Lehrerfortbildung**
- XI. Literaturangaben (Auswahl)**
 - 1. Curriculum Allgemein
 - 2. Curriculum fremdsprachlicher Unterricht
 - 3. Curriculum Englisch
 - 4. Curriculum Französisch
 - 5. Didaktik der neueren Sprachen
 - 6. Lernzielkontrollen

I. Grundsatzfragen

1. Curriculare Tendenz der Rahmenpläne

In den bisherigen, auf der Grundlage der bildungstheoretischen Didaktik konzipierten Lehrplänen bzw. Richtlinien waren die Zielsetzungen so vage formuliert, daß sich daraus in der Regel keine Entscheidungshilfen für konkreten Unterricht gewinnen ließen. Überwiegend hatten diese Richtlinien den Charakter von Stoffsammlungen. Dabei stellten die Stoffe — sofern es sich nicht um elementaren Fremdsprachenunterricht handelte — zumeist keinen verbindlichen Kanon, sondern ein Auswahlangebot an die Lehrer (die primären Adressaten der Richtlinien) dar. Unterrichtsmethoden waren nur grob skizziert, da dieser ganze Komplex in den Entscheidungsspielraum der Lehrenden fiel.

Wieweit die traditionellen Richtlinien jemals den Unterricht beeinflußt haben, ist nie ermittelt worden. Mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit ist jedoch zu vermuten, daß die Lernprozesse weitaus weniger von ihnen als von den verwendeten Lehrmitteln, den individuellen Ermessensentscheidungen der Lehrer und von Prüfungsordnungen und -verfahren gesteuert worden sind.

Wenn die neuen Rahmenpläne innovativen Charakter haben und stärkeren Einfluß auf die Gestaltung der Unterrichtswirklichkeit nehmen sollen, müssen sie sich an den Ergebnissen der Curriculumforschung orientieren. Einerseits gibt es zur Zeit keine konkurrierende Lehrplantheorie, andererseits fügt sich die Konzeption der Rahmenpläne damit in den Kontext der europäischen und amerikanischen Entwicklung ein. Eine solche Orientierung bedeutet in erster Linie eine wesentlich präzisere Fixierung der Lernziele und eine Begründung der Lernzielentscheidungen.

Rahmenpläne können selbstverständlich nicht identisch mit Curricula sein, sondern bilden eine Vorstufe zu deren Entwicklung. Im allgemeinen werden Rahmenpläne nur Globalziele und grundlegende Fachlernziele enthalten können. In exemplarischen Fällen sollten jedoch auch Feinziele formuliert und nach Taxonomiestufen beschrieben sowie der Implikationszusammenhang zwischen operationalisierten Lernzielen, den Unterrichtsinhalten, den Lehr- und Lernverfahren, dem Medieneinsatz und den Lernzielkontrollen aufgewiesen werden.

Die postulierte Präzision der Lernzielbeschreibungen darf jedoch nicht dazu führen, daß solche Lernziele unberücksichtigt bleiben, die sich nicht oder nur schwer operationalisieren und messen lassen, also etwa Zielsetzungen des affektiven Bereichs (Einstellungen, Haltungen usw.).

Soweit möglich, sollen auf der Ebene der grundlegenden Fachlernziele Prioritäten gesetzt werden. Zumindest sind Entscheidungshilfen für Konfliktfälle zu geben.

Die Rahmenpläne sollen keine normative Didaktik zu Grunde legen, derzufolge alle Einzelentscheidungen aus obersten Normen und Werten ableitbar seien. Zwischen den von der Gesellschaft gesetzten Normen und den Lernzielen der verschiedenen Abstraktionsebenen besteht kein Deduktions-, sondern ein Zuordnungsverhältnis.

Es ist unbedingt wünschenswert, daß die Rahmenpläne unterrichtspraktische Hinweise und Hilfen geben. Von diesen ist jedoch nur eine begrenzte Wirkung zu erwarten. Wenn die Rahmenpläne nicht das gleiche Schicksal der Einflußlosigkeit wie die alten Lehrpläne erleiden sollen, müssen sie — wie oben bereits gesagt — zwingend die Entwicklung detaillierter Curricula fordern. Eine solche Arbeit können natürlich Richtlinienkommissionen traditioneller Observanz nicht leisten. Wie die Untersuchungen von Flehsig und Haller ergeben haben (Entscheidungsprozesse in der Curriculumentwicklung. Gutachten für die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates, Stuttgart 1972), wurden die Richtlinien aller Bundesländer bisher überwiegend von nebenberuflich arbeitenden Kommissionen erarbeitet, deren Mitglieder in der Regel keine Dienstverlagerung erhielten. Dies hatte u. a. zur Folge, daß die jeweiligen Neufassungen so gut wie keine neuen didaktischen Ansätze zeigten, sondern nur partielle Korrekturen an den schon bestehenden Lehrplänen vornahmen (freilich war damals auch die Notwendigkeit durchgreifender Reformen noch nicht so klar erkannt wie heute). Curricula dagegen müssen nach denjenigen Verfahrensgrundsätzen erstellt werden, die viele internationale Forschungs- und Entwicklungsprojekte herausgearbeitet haben. Dazu gehört in erster Linie ein unvergleichlich größerer wissenschaftlicher und technischer Apparat als der, der früheren Richtlinienkommissionen zu Gebote stand. Ferner darf Lehrplanarbeit künftig nicht mehr zeitlich befristet sein, sondern muß kontinuierlich geleistet werden.

Die Aufgaben der Curriculumentwicklung müssen von einem eigens dafür einzurichtenden Institut wahrgenommen werden, das über alle erforderlichen Einrichtungen verfügt und eine Mittlerfunktion zwischen Hochschule und Schule erfüllt. Dabei ist indessen zu beachten, daß Curricula nicht allein von praxisfernen Expertengruppen erstellt und die unterrichtenden Lehrer zu deren Erfüllungsgehilfen degradiert werden. Vielmehr sind sie — neben anderen interessierten gesellschaftlichen Gruppen — in größtmöglichem Umfang an den Entwicklungsarbeiten und der Evaluation zu beteiligen. Nur wenn die Ziele von

der Lehrerschaft mitgesetzt und -verantwortet werden, haben sie eine Realisierungschance. Die sich im Zusammenhang mit der Curriculumentwicklung ändernde Lehrerrolle ist neu zu bestimmen.

2. Voraussetzungen für die Erstellung von Rahmenplänen

Wenn wir Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten bestimmen wollen, die ein Schüler am Ende der Klasse 10 unbedingt erworben haben muß, so müssen diese so *objektiv* und so *konkret* wie möglich gefaßt werden.

Am *objektivsten* sind Festlegungen des Gesamtpensums in der Form von Wort- und (grammatischen) Strukturlisten. Man müßte dabei diese Listen mehrfach auffächern — nach aktiv und passiv, mündlich und schriftlich. Im Bereich der Lexik kann man über das Einzelwort hinaus Phraseologie festlegen. Im passiven Bereich kämen außerdem — nicht im einzelnen festlegbare — Wörter dazu, die nach genau beschreibbaren Erschließungstechniken (internationale Fremdwörter bestimmter Typen, nach bestimmten Strukturgesetzen von bekannten Lexemen abgeleitete Wörter u. ä.) mitverstanden werden müssen.

Nur objektive Festlegungen dieser Art binden die Lehrmittelhersteller wirklich, und nur sie ermöglichen auch objektiviertere Lernzielkontrollen, die gleichzeitig die Lehrer stärker binden.

Allerdings darf nicht übersehen werden, daß die Erstellung solcher Wort- und Strukturlisten, die ja dann amtlich verantwortet werden müßten, eine nicht unbeträchtliche wissenschaftliche Anstrengung verlangt. Unbedingt müßten Neubearbeitungen bestehender Listen erfolgen (z. B. die der Volkshochschulzertifikate). Man kann jedoch feststellen, daß im gegenwärtigen Zeitpunkt genügend verlässliche Vorarbeiten existieren, um Festlegungen dieser Art jetzt erstmalig auch für die Schule wagen zu können.

Das Bewußtsein für die Notwendigkeit solcher Festlegungen ist durchaus vorhanden. In anderen Bundesländern sind im Zuge der Sekundarstufenreformen bereits solche Wort- und Strukturlisten veröffentlicht worden. Allerdings sind objektiv betrachtet diese Listen als Ausweis wissenschaftlicher Leistungen bisher noch indiskutabel. Wenn Niedersachsen den Mut hat, Entwicklungsprozesse auf diesem Gebiet in der Größenordnung freizusetzen, wie wir sie bei uns von der Sekundarstufe II her kennen, könnte es sehr schnell auch hier eine führende Rolle bekommen. Entsprechende Arbeiten aus dem Bereich der Volkshochschule — den einzigen nennenswerten Arbeiten der letzten 3 bis 4 Jahre, die wissenschaftlich zählen und auf die wir uns stützen sollten — zeigen, daß die wissenschaftliche (d. h. auch finanzielle) Anstrengung, die für so etwas nötig ist, nicht unbedingt in den Sternen liegt.

Mitarbeiter für entsprechende Arbeitsteams müssen nach persönlicher Qualifikation gesucht werden, nicht primär danach, ob sie in der Schule oder Hochschule arbeiten. Mit anderen Worten: Dies ist keine Arbeit, die unbedingt die Hochschule der Schule zuliefern mußte. Auch in der Schule sind genügend qualifizierte Kräfte für solche Arbeiten vorhanden. Es muß nur klar sein, daß ein solches Projekt, einmal angefangen, zu einer hohen Spezialisierung der Beteiligten führen wird. Im Sinne der Ökonomie wären Personalentscheidungen in dieser Frage langfristig einigermaßen bindend.

Der Beschluß, ein obligatorisches Pensum in der Form von Wort- und Strukturlisten zugrundezulegen, ist auch politischer Natur. Er ist zunächst, bis die Resultate dieser Arbeiten vorliegen, eine politische Setzung. Schätzungen zu einem möglichen Umfang des Pensums, etwa zur Wortzahl, sind bis zur Verifizierung und Ausarbeitung der entsprechenden Listen lediglich Arbeitshypothesen. Dennoch müssen solche Hypothesen am Anfang aufgestellt werden. In dem Augenblick, wo sie den Initialfunken zu Folgearbeiten abgegeben haben, sind sie schon bildungspolitisch ein Faktum geworden, indem sie bereits flankierende Planungen und Maßnahmen ermöglichen.

In diesem Sinn muß die Reform der Sek. I potentiell als Ganzes, nach einem geschlossenen didaktisch-politischen Gesamtkonzept beginnen. In diesem Gesamtkonzept wird es anfangs Lücken in der Konkretisierung des Curriculums geben. Die Erstellung von wissenschaftlich fundier-

ten Wort- und Strukturlisten wird voraussichtlich nicht unter zwei Jahren zu haben sein. Dennoch ist eine Umstellung auf ein neues Modell der Sek. I auch schon vorher sinnvoll, ohne daß man von einem „Provisorium“ oder einer Übergangslösung sprechen sollte. Auch an anderer Stelle, nicht nur bei Wort- und Strukturlisten, wird es anfangs Lücken geben, die allmählich aufgefüllt und konkretisiert werden. Dies ist der natürliche Gang der Dinge, er ist politisch absolut folgerichtig, soweit ein curriculares Gesamtkonzept als tragende Basis besteht.

Auch nachdem die geplanten Konkretisierungen in die Lücken des Gesamtcurriculums eingebracht sind, kann es sich übrigens als nützlich erweisen, sie hausintern nach wie vor als Arbeitshypothesen zu betrachten. Mit einiger Wahrscheinlichkeit werden sie im ersten Anlauf nicht ohne einige methodische Schwächen sein, so daß um die optimale Form des objektivierten Curriculums weiterhin gerungen werden muß. Trotzdem müssen Festlegungen in Wortschatz und Grammatik von Anfang an amtlich verantwortet werden, sowie sie erschienen sind. Die Theoriediskussion, die für die Erstellung eines funktionierenden Curriculums erforderlich ist, ist ohne konkrete Rückmeldung von den ersten amtlich verantworteten (und damit subjektiv ernstgenommenen) Arbeitsergebnissen aus der Praxis nicht denkbar.

Die Tatsache, daß bei der Arbeit an einem objektivierten Pensum langfristig an eine kontinuierliche Weiterarbeit gedacht werden muß, widerspricht nicht der Notwendigkeit eines schnellen Beginns der wissenschaftlichen Grundlagenarbeiten. Je schneller Leerstellen in dem Gesamtcurriculum aufgefüllt werden können, desto verpflichtender wird es für die Schulen sein.

3. Struktur der Rahmenpläne

In den Rahmenlehrplänen sollen Unterrichtsziele und -inhalte nicht nach Schularten getrennt behandelt werden. Statt dessen sind ein für alle Ausbildungswege gemeinsames Normfundamentum zu beschreiben sowie zusätzliche Angaben über ein Erweitertes Fundamentum zu machen (näher ausgeführt unter „Differenzierung“).

Das allen neuen Sprachen Gemeinsame wird von der Gesamtgruppe der Neuspracher erarbeitet und formuliert. Dieser Teil bildet den ersten Abschnitt der Rahmenpläne. Ihm folgen die von den Fachkommissionen zu beschreibenden fachspezifischen Elemente (z. B. Wörter- und Strukturlisten). Es wird jedoch dringend empfohlen, die Rahmenpläne aller neuen Fremdsprachen nicht wie bisher in einem Band zu vereinigen, weil dann erfahrungsgemäß dem allgemeinen Teil weniger Gewicht beigemessen wird als dem fachlichen. Außerdem wird das Lesen durch die wegen der Umfangsbeschränkung unvermeidlichen Querverweise erschwert. Vielmehr sollten die Rahmenpläne nach Fächern getrennt publiziert werden, wobei dann jeder Band sowohl die allgemeinen wie auch die fachspezifischen Teile in ungekürzter Fassung enthält.

II. Lernziele

1. Allgemeine Lernziele:

Allgemeine Lernziele können aus der Sicht eines Faches oder eines Fachbereichs allein nicht formuliert werden. Die Ziele der gesamten Schulstufe sind von den Vertretern aller Fächer gemeinsam und unter Mitwirkung aller betroffenen oder interessierten Gruppen zu setzen. Soweit sich bei der Aufstellung der fachlichen Lernzielkataloge ein Bezug zu überfachlichen Lernzielen ergab, ist dem Rechnung getragen worden (s. u.). Im übrigen sei zur Orientierung verwiesen auf den „Strukturplan für das Bildungswesen, Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission“, 1970, S. 29—32, 78—81 u. a., sowie auf die „Handreichungen für den Sekundarbereich II“, hg. vom niedersächsischen Kultusminister, 1. Folge 1972, 2. Folge 1973.

Zur schulpolitischen und gesellschaftspolitischen Einordnung des Fachbereichs/des Faches:

Die Wahl der Zielsprachen ist pragmatisch zu begründen. Englisch, Französisch, Russisch und Spanisch werden nicht wegen der ihnen — vermeintlich oder wirklich — inhärenten Bildungswerte, sondern in erster Linie um ihres praktischen Nutzens willen gelernt. Die Wahl be-

stimmter Fremdsprachen läßt sich auch nicht allein aus vorgängig gesetzten Lernzielen auf der Ebene der Normen und Werte ableiten. Vielmehr wird sie von politischen, wirtschaftlichen, geographischen und kulturellen Faktoren und Interessen mitbestimmt. Das Fremdsprachenangebot in den Schulen beruht mithin nicht auf einer vornehmlich didaktischen oder didaktisch zu begründenden, sondern auf einer gesellschaftlichen Entscheidung im weitesten Sinne. Daraus lassen sich Folgerungen für die Setzung fachspezifischer Lernziele (z. B. „Kommunikationsfähigkeit“) und Lernzielprioritäten sowie für die Wahl derjenigen Methoden und Medien ziehen, die erwartungsgemäß am besten der Realisierung der gesetzten Ziele dienen.

Vgl. u. a. Konrad Schröder, *Englisch als Schulfach*, in: Neusprachliche Mitteilungen 3/1971, S. 144—152.

2. Fachspezifische Grobziele

Fremdsprachenunterricht verfolgt drei Grobziele:

1. in der 1. Fremdsprache Vermittlung eines Sprachkönnens, das nicht nur im privaten Bereich (Freizeit, Hobby, Urlaub), sondern auch in den Bereichen Arbeit, Wirtschaft, Technik praktisch verwendbar ist; in der 2. Fremdsprache Vermittlung von ausbaufähigen Grundfertigkeiten, die durch spätere Weiterbildung (u. a. auch im Sekundarbereich II) auf ein im Hinblick auf berufliche Verwendbarkeit erforderliches Niveau gebracht werden können;
2. Vermittlung von Inhalten und Sachinformationen über das Leben der anderen Sprachgemeinschaft in den Texten und Materialien, mit deren Hilfe Sprache gelernt wird oder die kritisch betrachtet werden sollen;
3. Vermittlung und Training allgemeiner geistiger Fähigkeiten und Fertigkeiten (Erweiterung der allgemeinen sprachlichen Dimensionen des Schülers, Differenzierung des Denkens und des Ausdrucksvermögens, Fähigkeit zur Analyse, zu logischen Denkschlüssen und Folgerungen, Entwicklung einer Kommunikationsbereitschaft durch Abbau von einengenden Vorurteilen, Entwicklung und Förderung der in einem Schüler angelegten kreativen Möglichkeiten).

Fremdsprachenunterricht muß allen drei Grobzielen gerecht werden. Optimal ist Fremdsprachenunterricht, wenn er Sprachkönnen (vgl. hierzu im einzelnen die fachspezifischen Lernziele) und relevante Inhalte und Sachinformationen auf Wegen vermittelt, die geistige Fähigkeiten entwickeln und trainieren.

Ein Grundprinzip des Fremdsprachenunterrichts, das sowohl geistige Fähigkeiten entwickelt als auch den Unterricht insgesamt erst ökonomisch und effektiv macht, ist das *kognitive Lernen*. Kognitives Lernen ist neben Trainingsprozessen, die lediglich zur Automatisierung dienen, ein immanentes didaktisches Grundprinzip jeglichen neusprachlichen Unterrichts. Es ist das unerläßliche Korrektiv gegen eine ausschließlich behavioristisch verstandene Lehrmethode.

Nach Ansicht vieler Lernpsychologen kommt dem kognitiven Lernen im Sprachlernprozeß eine wichtige Bedeutung zu. Es kürzt ihn nicht nur ab, sondern ermöglicht auch erst ein umfangreiches freies Redetraining.

Kognitives Lernen findet in allen Bereichen des Sprachunterrichts statt, sowohl im Umgang mit Lexik als auch bei der Behandlung grammatischer Phänomene. Es findet auch auf allen Jahrgangsstufen statt, wenn auch nicht überall im gleichen Ausmaß und in der gleichen Art. Sein Anteil im Gesamt des neusprachlichen Unterrichts wird mit dem Alterwerden der Schüler zunehmen.

Die Ansatzpunkte für kognitives Lernen sind außerordentlich vielfältig. Kognitivierung kann bei der Sichtbarmachung innersprachlicher Bezüge, aber auch kontrastiv erfolgen. Gewonnene Einsichten können verbalisiert werden, sie können aber auch unausgesprochen bleiben, wenn sie aus der methodischen Strukturierung des Lehrstoffes direkt hervorgehen.

Es obliegt der Nachfolgekommission, neben den im Abschnitt IV aufzuleistenden Strukturen und lexikalischen Einheiten, an denen sich die angestrebten sprachlichen Fertigkeiten realisieren sollen, Aussagen darüber zu machen, welche Kenntnisse und Einsichten im sprach-

lichen Bereich vermittelt werden sollen. Das bedeutet: es müssen diejenigen grammatischen Phänomene identifiziert werden, bei denen kognitives Lernen notwendig oder aus fachunabhängigen Erwägungen wünschenswert erscheint (s. o. Grobziel 3).

Fremdsprachenunterricht muß seine fachspezifischen Ziele an den Gesamtzielen von Schule orientieren. Er muß daneben auch solche Ziele verfolgen, die nicht im engeren Sinne fachspezifisch sind, sondern sich aus den Gesamtzielen der Schule herleiten: etwa die Erziehung zur Selbständigkeit, zur Kritikfähigkeit, zur Autonomie. Der Beitrag des Fremdsprachenunterrichts zur Erreichung dieser Ziele wird weniger in den vermittelten Inhalten liegen als vielmehr in der Vermittlung von Fertigkeiten im instrumentalbereich, wodurch es dem Schüler ermöglicht wird, weitere Informationsquellen zu erschließen, und in der Durchsichtigmachung von Methoden und Verfahren, d. h. in einem Unterrichtsstil, der den Schüler einmal stärker in die Überlegungen zur Unterrichtsplanung einbezieht oder — wo das nicht möglich ist — ihm Sinn und Zweck von eingesetzten Verfahren einsichtig macht. Darüber hinaus sollte in stufengerechter Weise mit den Schülern über den Sinn des Fremdsprachenunterrichts im Sinne der oben genannten drei Grobziele reflektiert werden.

Auf dem Katalog der Lernziele I. Ordnung, A) Beherrschung von Arbeitstechniken, in: Handreichungen für den Sekundarbereich II, Aufgabenfeld A, 2. Folge, Mai 1973, S. 5, sei in diesem Zusammenhang hingewiesen.

III. Übergänge und Differenzierung

1. Übergang aus der Orientierungsstufe in die Klasse 7 der Sekundarstufe I

Von der Orientierungsstufe wird eine Förderung und Differenzierung in der Weise durchgeführt, daß eine präzisere Beurteilung des weiteren Weges für den Schüler möglich wird. Die Beurteilung durch die Schule erfolgt auf Grund genauer Beobachtungen und im informativsten Gespräch mit den Eltern sowie unter ständigem Einbezug des Schülers, so daß er selbst und seine Eltern sich über seine Anlagen und Fähigkeiten orientieren können.

Daraus ergibt sich, daß weniger Schüler als bisher fehlgeleitet werden.

Bei der Differenzierung nach Fachleistungskursen für Mathematik und Englisch bleiben Übergangsmöglichkeiten zwischen den Kursen möglichst lange erhalten. Eine Leistungsstufung ist damit nicht intendiert.

Eine Aufstellung von Grobzielen für die Klassen 5 und 6 ergibt sich aus der „Rahmenvereinbarung der zentralen Fachkommission ‚Englisch im Fachbereich Sprache‘ an niedersächsischen Schulversuchen (Gesamtschulen und Orientierungsstufen)“.

Ziel des Fremdsprachenunterrichts an der Orientierungsstufe ist der Erwerb der Zielsprache als Medium der Kommunikation auf der dem Schüler entsprechenden Lernstufe. Differenzierungen sollten nicht primär auf stofflich-quantitativen Unterscheidungen im Bereich des Spracherwerbs basieren, sondern in erster Linie die Hinführung des Schülers zu der von ihm erreichbaren Qualität des Sprachkönnens ermöglichen.

Die Orientierungsstufe gibt eindeutige Laufbahneempfehlungen mit „geeignet für G/RS/HS“.

Diese gründen sich auf

- a) Leistungen in allen Fächern,
- b) Angaben im Beobachtungsbogen.

Die Beurteilung des Schülers der Orientierungsstufe im Fach Englisch dient in den 7. Klassen der jeweiligen Schulart als Grundlage für die Fortsetzung differenzierenden Unterrichts.

Die Fachlehrer in den Klassen 7 benötigen von den Orientierungsstufen präzise Angaben über

- a) die in den jeweiligen Kursen erreichten Lernziele,
- b) die bisherige Kurslaufbahn jedes einzelnen Schülers und seinen in diesem Rahmen erreichten Lernerfolg, bezogen auf das Lernziel (ggf. erreichte Taxonomiestufe).

Diese Angaben können dienen

- a) der Einweisung der Schüler in Lerngruppen und
- b) als Grundlage für die didaktische Planung der Lehrgänge.

Sie können durch geeignete Eingangstests ergänzt werden. Der Zeitpunkt des Beginns und die Art der Differenzierung sind damit nicht festgelegt. Wenn bereits zu Beginn der Klassen 7 Fachleistungskurse eingerichtet werden, ist dafür zu sorgen, daß Übergangsmöglichkeiten erhalten bleiben.

Damit baut der Englischunterricht in den Klassen 7 der Sekundarstufe I auf den Lernzielen der Orientierungsstufe auf.

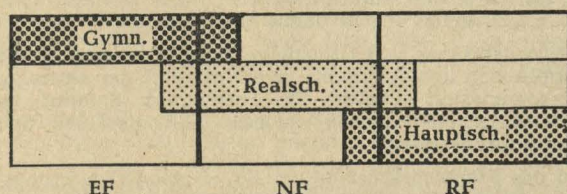
Für den reibungslosen Übergang von der Orientierungsstufe in die 7. Klassen ist im Laufe des 6. Schuljahres eine rechtzeitige Kooperation zwischen den Fachvertretern der Orientierungsstufe und den aufnehmenden Schulen notwendig. Dabei sind die Lernziele, Inhalte, Arbeitsverfahren, Lehrwerke und die damit gekoppelten Medien abzusprechen.

2. Niveaustufen, Differenzierung und Eingangsvoraussetzungen für den Übergang in den Sekundarbereich II

Die Rahmenrichtlinien für die modernen Fremdsprachen beziehen sich auf die gesamte Sekundarstufe I. Sie sind nicht von vornherein schulartenspezifisch konzipiert. Bei der Breite der Schülerpopulation ist allerdings ein einheitliches Abschlußniveau nicht zu erreichen. Die Lernziele sind daher differenziert zu beschreiben. Dafür wird die folgende Gliederung vorgeschlagen:

1. In der für alle Schularten verbindlichen Fremdsprache (Englisch):
RF = reduziertes Fundamentum
NF = Norm-Fundamentum
EF = erweitertes Fundamentum
2. In den zweiten Fremdsprachen:
NF = Norm-Fundamentum
EF = erweitertes Fundamentum

Die verschiedenen Fundamenta müssen linguistisch und didaktisch objektiv festgelegt werden. Die einzelnen Schulen sind gehalten, ihren Unterricht so zu organisieren, daß jeder Schüler das ihm gemäße optimale Leistungsniveau erreichen kann. Im Bereich des Englischen ist zu erwarten, daß sich die genannten Niveaugruppen etwa wie folgt über die weiterführenden Schulen verteilen:



Aus dem Schaubild ergibt sich, daß die drei Fundamenta im Regelfall den drei Schularten zuzuordnen sind. Durch Differenzierungen in den einzelnen Schularten ergeben sich Überschneidungen. Insgesamt ist zu erwarten, daß etwa 60 bis 80 Prozent aller Schüler eines Jahrgangs das Niveau des Norm-Fundamentums oder mehr erreichen werden.

Hauptschüler müssen in mindestens einem Hauptfach einen Kursus mit gehobenen Anforderungen durchlaufen haben, um in die Sekundarstufe II übergehen zu können. Wenn dies ein Englischkursus ist, erreichen sie damit das Norm-Fundamentum. Realschüler und Gymnasiasten müssen insgesamt in dem ihrer Schulart zugeordneten Gesamtniveau bleiben. Ein Kursus mit jeweils reduzierten Anforderungen (im Englischen für Realschüler reduziertes Fundamentum, für Gymnasiasten Norm-Fundamentum) muß durch einen entsprechenden Kursus mit gehobenen Anforderungen in einem anderen Fach kompensiert werden; ein Kursus mit gehobenen Anforderungen (im Englischen für Hauptschüler das Norm-Fundamentum, für Realschüler das erweiterte Fundamentum) kann reduzierte Anforderungen in einem anderen Fach kompensieren. Die Ausgleichsfächer müssen gegebenenfalls im Rahmen eines Lernprofils genau festgelegt sein, damit er-

höhte oder reduzierte Anforderungen im fremdsprachlichen Bereich nur in leistungsgemessenen und in sich differenzierbaren Fächern ausgeglichen werden. Das bedeutet, daß eine Differenzierung nur als Gesamtphänomen didaktisch sinnvoll ist. Sie darf für eine Schulart niemals nur ein Fach allein betreffen.

In der zweiten Fremdsprache ist eine Differenzierung auch möglich, aber wegen der geringeren Streubreite und des späteren Beginns des Faches von der Organisationsform des Unterrichts her weniger wahrscheinlich. Hier wird im Regelfall das Norm-Fundamentum den Realschulen und das erweiterte Fundamentum den Gymnasien zuzuordnen sein.

Die oben beschriebene Niveaugliederung legt die Schulen nicht auf ein bestimmtes Differenzierungsmodell fest. Vor allem in der ersten Fremdsprache scheint aber mit fortschreitender Lehrgangsprogression ein in getrennten Fachleistungskursen erteilter Unterricht am ehesten zu gewährleisten, daß die vorgegebenen Lernziele erreicht werden. Voraussetzung für die Einrichtung von Fachleistungskursen ist das Vorhandensein von mindestens zwei Parallelklassen bzw. jahrgangsgleichen Lehrgängen. Binendifferenzierende Maßnahmen zur Vorbereitung von Schülern für den Übergang in den nächsthöheren Fachleistungskursus müssen zeitlich begrenzt sein.

Differenzierung setzt die Verwendung von geschlossenen Lehrwerksystemen voraus, die mit verschiedenen Anforderungen, aber nach gleichen didaktischen Prinzipien arbeiten. Soweit bereits vorhanden, sollen Lehrwerksysteme dieser Art möglichst weitgehend im Unterricht verwendet werden. Die Entwicklung weiterer solcher Lehrwerksysteme bleibt darüber hinaus eine Forderung für die Zukunft. Innerhalb einer Schule, die mit differenzierenden Kursen arbeitet, dürfen verschiedene Lehrwerke nicht benutzt werden. Es ist anzustreben, daß auf Grund von Absprachen der betroffenen Schulen ein geschlossenes Lehrwerkssystem auch einheitlich innerhalb eines Schuleinzugsbereichs verwendet wird.

Für den Übergang in die Sekundarstufe II wird grundsätzlich das Norm-Fundamentum vorausgesetzt. Schüler mit dem Norm-Fundamentum, die im vollentwickelten Kurssystem der Sekundarstufe II die betreffende Fremdsprache fortführen wollen, durchlaufen im Vorsemester obligatorisch einen Aufbaukurs und haben danach die freie Kurswahl. Schüler mit dem erweiterten Fundamentum haben die freie Kurswahl ohne einen solchen Aufbaukurs. Schüler mit dem reduzierten Fundamentum in der ersten Fremdsprache können diese in der Sekundarstufe II nicht fortführen.

3. Schullaufbahnberatung

Sie kann sich nicht auf ein Fach beziehen, sondern muß das Gesamtleistungsbild des Schülers bedenken. Mangelnde Leistungen, z. B. im Fach Englisch, können ihren Ausgleich in anderen Fächern und Bereichen finden. Wichtig ist, daß das Gesamtbild eines Schülers für alle beteiligten Fachlehrer und vor allem für den Laufbahnberater transparent wird. Dazu sind Beurteilungskonferenzen in regelmäßigen Abständen nötig. Das Fach Englisch bringt die Daten des Beobachtungsbogens ein. Dieser Beobachtungsbogen ist in allen Bereichen weiterzuführen. Hier festgestellte Beobachtungen erhärten oder korrigieren sich durch solche anderer Bereiche. Es ist ein Beobachtungsbogen mit einem fachspezifischen Raster zu entwickeln.

IV. Inhalte des Fremdsprachenunterrichts – sprachliches Inventar, Fertigkeiten und Themen

In der Lexik wäre als allgemeiner Richtwert für das Gymnasium 2. Fremdsprache an eine mittlere Wortzahl von etwa 2000 Lexemen, für die Realschule von etwa 1500 Lexemen zu denken. Im Englischen müßte man entsprechend höher gehen.

Bei der Produktion von Lehrmitteln würde sich die Wortzahl jeweils etwa verdoppelnd, weil Lehrbuchautoren nach einer Faustregel zusätzlich noch einmal die Hälfte der obligatorisch zu belegenden Wortmenge nach eigenem Ermessen einbringen müssen, wenn sie vernünftigerweise texten wollen.

Bei der Auffächerung der oben genannten mittleren Wortzahl würden im Bereich der *Lesefähigkeit* durch die Hinzunahme von Erschließungstechniken wahrscheinlich bis zu 6000 Wörtern mitverstanden werden.

Beim *Hörverständnis* könnte man bei weitem nicht so hoch gehen. Vielleicht sollte man im wesentlichen nur die internationalen Fremdwörter dazutun und im übrigen nur ganz wenige und mit großer Vorsicht ausgesuchte häufige Ableitungen. Sonstige Erschließungstechniken, die beim Lesen anwendbar sind, werden bei der Geschwindigkeit des akustischen Dekodierens kaum wirksam werden können, so daß man die Zahl der verstandenen Wörter insgesamt vielleicht auf maximal 3000 einschätzen könnte.

Im Bereich *Schreiben* (schriftlich aktiv) sollten die lexikalischen Anforderungen in den 2. Fremdsprachen nicht wesentlich über den Wortbestand hinausgehen, den die Schüler ohnehin aktiv zum Sprechen brauchen. Im Englischen ist ein etwas größerer frei verfügbarer aktiver Wortschatz speziell zur schriftlichen Darstellung denkbar. Komplexere Gedanken sollten schriftlich in allen Sprachen grundsätzlich auch mit Hilfe eines Wörterbuchs formuliert werden können, so daß aktive schriftsprachliche Wortschatzkenntnisse eine insgesamt nicht zu bedeutsame Rolle spielen dürfen. Der weitgehende Verzicht auf zusätzliche aktive Vokabelkenntnisse beim Schreiben bedeutet übrigens nicht automatisch den Verzicht auf Schreiben als Unterrichtsvorgang in methodischer Hinsicht. Die Schüler sollen grundsätzlich — in genau zu definierenden Grenzen — die Struktur der geschriebenen Sprache erlernen. Das ist qualitativ etwas anderes als eine aktive schriftliche Vokabelkenntnis. Bewährte und bekannte Unterrichtsvorgänge wie den schriftlichen Nachvollzug bestimmter Unterrichtsstoffe (die niemals gleichbedeutend waren mit dauerhafter schriftlicher Aktivierung von Lexik) werden dazu wohl auch weiterhin empfohlen werden.

Im Bereich *Sprechen* (mündlich aktiv) sollte die Wortzahl sehr vorsichtig dosiert werden — für die 2. Fremdsprache an der Realschule vielleicht etwa um 600 herum, im Gymnasium etwa 800 bis 1000, für das Englische entsprechend etwas höher, nicht über 1200 bis 1500. Es sollte der Grundsatz gelten: Im Zweifelsfall lieber etwas weniger, dafür aber dann diese Lexik um so besser eintrainiert. Eine gewisse Zurückhaltung ist deswegen geboten, weil trotz der Tatsache, daß im neusprachlichen Unterricht auch bisher schon Sprechübungen stattgefunden haben, keinerlei objektive Rückmeldungen darüber vorliegen, in welchem Umfang das von einer zur anderen Stunde erlernte und gebrauchte Vokabular langfristig in den mündlich aktiven Wortschatz übergeht. Wahrscheinlich ist der mündlich aktive Wortschatz z. Z. sehr viel geringer, als ein Fremdsprachenlehrer auf Grund subjektiver Beobachtungen schätzen würde, bis hin fast zum Nullwert bei jenen Schülern in jeder Klasse, die ihre Versetzungsqualifikation ohne Sprechen allein wegen befriedigender oder ausreichender Klassenarbeiten erreichen.

Für alle Festlegungen im aktiven Bereich besteht überdies eine gewisse methodische Schwierigkeit insofern, als die Begriffe „aktiv“ und „passiv“ lernpsychologisch keineswegs eindeutig definiert noch überhaupt definierbar sind. Die vorauszusetzende Wortzahl könnte je nach Art der Definition schwanken. Wenn unter „aktiver Beherrschung“ bestimmter Wörter und Strukturen die bedingungslose und jederzeitige Verfügbarkeit in allen Lebenslagen verstanden wird, dürfte die Zahl der Lexeme geringer anzusetzen sein als oben angegeben. Wenn jedoch auch Lexik als aktiv gilt, die schnell reaktivierbar ist (die z. B. wiederverwandt werden kann, wenn sie im Moment durch einen Gesprächspartner zugespielt wird), kann die Menge des aktiven Wortschatzes großzügiger angesetzt werden.

Bei allen Vorbehalten dieser Art sollten dennoch aus grundsätzlichen Erwägungen heraus Festlegungen im aktiven Bereich erfolgen.

Die Grammatik könnte in ähnlicher Weise für die vier Skills aufgefächert werden, obwohl es hier schwieriger ist, so wie in der Lexik gedanklich mit Quantitäten zu operieren.

Die objektive Festlegung des Pensums schließt qualifizierende Begriffe sowohl in Hinblick auf das Gesamtpensum wie auch in Hinblick auf eine denkbare Profilbildung aus.

Begriffe wie „ausreichende“ mündliche Beherrschung, „befriedigender“ aktiver Wortschatz, „gute“ grammatische Kenntnisse u. ä. sollten also in der Diskussion nicht weiter verwendet werden. Die Formulierungen müßten vielmehr heißen „Mündliche Beherrschung von...“, „Aktiver Vokabelschatz im Bereich von...“ usw.

Neben der Objektivierung des Pensums besteht die Notwendigkeit der *Konkretisierung*. Wortschatz- und Strukturlisten sind ihrer Natur nach abstrakt. Sie konkretisieren sich sehr schnell bei ihrer Umsetzung in Lehrmittel. D. h., hier werden gewisse eigengesetzliche Steuermechanismen wirksam (Bindung von Wörtern und Strukturen an mündlichen oder schriftlichen Bereich, an bestimmte Stilebenen, Register, allgemein oder nur thematisch begrenzt verwendbar u. ä.), so daß detaillierte Empfehlungen auf dieser Ebene kaum erforderlich sind.

Dennoch gibt es zusätzliche Möglichkeiten der Konkretisierung, die sich in der Wahl von *Unterrichtsinhalten* und *Unterrichtsmethoden* ausdrücken. Hierzu können und müssen Aussagen gemacht werden, allerdings in dem Bewußtsein, daß man den Bereich der objektiven Festlegungen damit verläßt und sich auf den Boden von *Empfehlungen* begibt. Empfehlungen greifen niemals so direkt in die Unterrichtswirklichkeit ein wie objektive Festlegungen. Man kann sie umgehen, wenn man will, oder man kann sie subjektiv auslegen, was häufiger geschieht. Empfehlungen müssen deshalb möglichst unkompliziert und geradlinig sein, damit sie eine gewisse Chance zur Verwirklichung haben.

Zunächst soll auf dieser Ebene die Schulung der *Lesefähigkeit* und der *Lesetechniken* diskutiert werden.

Der Leseunterricht im Englischunterricht der Sekundarstufe I dient im wesentlichen drei Zielen:

- Erschließung von unterrichtsbestimmten Texten, die Ausgangspunkt für den Sprachunterricht sind;
- Schulung der Lesetechnik (sinnentnehmendes Lesen);
- vorbereitende Einübung in die Arbeit mit Texten.

Die Erschließung von unterrichtsbestimmten Texten (Unterrichtsmaterialien, Lehrbuchtexte) setzt sehr früh schon im ersten Lehrjahr ein; auch die Schulung der Lesetechnik (vgl. hierzu die einschlägigen Anmerkungen in den Handreichungen zum Sek. II, Gk: Leseverständnis — Lektüre von Romanen aus dem Bereich der englischen Belletristik, die in entsprechender Abstufung auch hier Gültigkeit haben) wird für die erste Fremdsprache früh einsetzen können (z. B. Wortbildungslehre, Wortschließung aus dem Zusammenhang etc.), etwa vom 3. Lehrjahr ab. In den 2. und 3. Fremdsprachen wird man, auf die Vorleistungen der 1. Fremdsprache zurückgreifend, mit der systematischen Schulung entsprechend später beginnen.

Die Einübung in die Arbeit mit Texten kann in der 1. Fremdsprache in gehöriger Dosierung schon in der 2. Hälfte des 3. Lehrjahres einsetzen, indem man in diesem frühen Stadium in Texten dargelegte Sachverhalte und Handlungsabläufe strukturieren und in für das Verständnis wesentliche und ausschmückende oder ergänzende Informationen aufgliedern läßt.

Vom 5. Lehrjahr ab (Klasse 9) beginnt dann die eigentliche Arbeit an Texten. Sie gewinnt von nun an in dem Maße an Bedeutung, wie für den Unterricht verfaßte Texte hinter nichtfiktionalen, pragmatischen (= expositorischen) und dichterischen (= fiktionalen) Texten zurücktreten. Neben die in den ersten Lehrjahren verfolgten Leseziele

- Erfassen der Information als solcher (Textverstehen),
 - Trennung von Wichtigem und Unwichtigem (Strukturierung des Textes),
 - inhaltliches Erschließen der Information
- treten weitere Lernziele, die unter dem Begriff *kritisches Lesen* zusammengefaßt werden können:
- Erfassen der spezifischen grammatischen, syntaktischen und stilistischen Formen des Textes (stilistische Analyse)
 - Erkennen der textspezifischen Wortwahl (z. B. Fachterminologie — semantische Analyse)
 - Erkennen der textsortenspezifischen Ausformung (typologische Analyse)
 - Erkennen der gesellschaftlichen Bedeutung von Text und Information (Soziologie des Textherstellers, der

Adressaten und ihrer historischen Gebundenheit bzw. Erkennen des Gegenwartsbezuges — soziologische Analyse)

- Erkennen der verschiedenen Wirkungsqualitäten, die sich meist in der Sprachgestalt des Textes niederschlagen (intentionale Analyse).

Es versteht sich von selbst, daß die Hinführung zum kritischen Lesen sehr behutsam erfolgen muß und daß die genannten Lernziele des kritischen Lesens auf einem stufen- und jahrgangsspezifischen Niveau angestrebt werden müssen. Die Nachfolgekommission wird hierzu detaillierte Zielangaben zu machen haben.

Eine Abstimmung mit der Arbeit im muttersprachlichen Bereich ist unbedingt notwendig, um Redundanzen und Doppelgleisigkeit in der Textarbeit zu vermeiden. Auch hierzu sind von der Nachfolgekommission entsprechende Aussagen zu machen.

Die Frage der Textauswahl bedarf sorgfältiger Überlegung. Die Texte müssen so gewählt sein, daß sie dem Leistungsniveau der Schüler im sprachlichen Bereich entsprechen, der Interessenlage der Schüler gerecht werden und genügend Ansatzpunkte für eine kritische Analyse bieten. Es wird der Nachfolgekommission obliegen, geeignete Textvorschläge für die Textarbeit zu machen.

Die Hinführung zum kritischen Lesen ist nicht nur notwendig im Hinblick auf einen möglichen Übergang in den Sekundarbereich II. Sie ist, soweit erreichbar, auch ein wichtiges stufenspezifisches Ziel der Sekundarstufe I, das sich aus dem Gesamtziel von Schule ergibt.

Es ist zu überlegen, ob kritisches Lesen auf allen Niveaus des Englischunterrichts in gleicher Weise zu erreichen ist. Es muß unbedingt Lernziel des „erweiterten Fundamentums“ sein. In welchem Umfang das „Normfundamentum“ kritisches Lesen einschließt, müßte noch geprüft und definiert werden. Im „reduzierten Fundamentum“ der Hauptschule kann kritisches Lesen mit einiger Sicherheit nicht erreicht werden.

In der 2. Fremdsprache wird kritisches Lesen erst Lernziel der Sekundarstufe II sein können, da man hier in der Sekundarstufe I nur adaptierte Texte oder sonstwie auf einen Grundwortschatz abgestimmte Easy Readers als Lektüre anbieten wird. (Man wird also weitgehend nicht markierte Texte lesen, und damit entfällt zunächst noch die Beobachtungsbasis für kritisches Lesen.) Die anderen Fertigkeiten (Textverstehen, Textstrukturierung) sind aber in jedem Fall einzutrainieren. Sie sind die unverzichtbaren Essentials, ohne die Lesen überhaupt nicht denkbar ist, und sie sind gleichzeitig die Basis des späteren kritischen Lesens, dienen also als Vorleistung, auf die nachher in der Sek. II zurückgegriffen werden wird.

Wichtig ist für alle Sprachen, daß Schüler bei der Lese-schulung zu frühen Erfolgserlebnissen in der *Lesegeschwindigkeit* kommen. So, wie sich akustische Dekodieren in einer angemessenen Geschwindigkeit vollziehen muß, damit es den Namen Hörverständnis verdient, setzt auch die Lesefähigkeit eine angemessene Mindestgeschwindigkeit voraus.

Methodisch muß man bei der Diskussion der Leseschulung grundsätzlich von der Vorstellung loskommen, daß ein Lesetext, der ja zunächst einmal deswegen *gelesen* werden soll, um verstanden zu werden, a priori auch ein Medium für mündliche Sprechtrainingsprozesse sein muß. Wenn wir Lesefähigkeit als solche schulen wollen, müssen wir von Anfang an auch Texte ausschließlich zum Erwerb dieser Fertigkeit anbieten, die neben anderen Medien herlaufen (die aber auf den jeweiligen Kenntnisstand abgestimmt sind).

Was das *Schreiben* betrifft, so besteht Einigkeit darüber, daß die Rechtschreibung niemals wieder eine so große Rolle spielen darf, wie sie sie einmal gespielt hat. Das bedeutet u. a. auch, daß die Leistungsmessung teilweise in andere Bereiche verlagert werden muß, die nicht a priori an den Gebrauch der Rechtschreibung gebunden sind. Damit entfällt weitgehend auch die wohl verbreitetste Form der Klassenarbeit, das Diktat.

Dennoch sollen die Schüler grundsätzlich die Struktur der geschriebenen Sprache erlernen. D. h., sie müssen die Grundregeln der Grammatik der geschriebenen Sprache beherrschen, und sie müssen Gesprochenes grundsätzlich in Geschriebenes umsetzen können und umgekehrt, müs-

sen also den Bezug Laut/Schriftzeichen kennen. Einzelheiten hierzu müßten von der Folgekommission erarbeitet und festgelegt werden. Ganz sicherlich dürfte die Veränderlichkeit des Partizips im Französischen nicht mehr zum obligatorischen Lehrstoff mit dem Ziel der Überprüfung in Klassenarbeiten gehören. Dennoch müssen aber an den wirklich relevanten Stellen, z. B. in der Präsenskonjugation, durchaus die stummen Morpheme fest einge-trainiert werden. Oder homonyme Endungen mit markant unterschiedlicher Bedeutung (im Russischen z. B. -ica: Suffix für weibliche Substantive/ -it's'a: Infinitiv mit reflexiver Endung) müssen klar differenziert werden u. ä. Wenn man das Schreiben unter dem Gesichtspunkt der Kommunikationssicherheit reflektiert, kommt man sehr schnell zu einem Kanon von unverzichtbaren Essentials. Man könnte sich darüber hinaus überlegen, ob man nicht auch bestimmte stilistische Mittel, die einfach durch-schaubar sind und einen relativ großen Häufigkeitswert haben (wann man z. B. im Englischen don't oder do not schreibt), in den Kanon der Essentials aufnimmt.

Der *mündliche Bereich* (*Sprechen, Hören*) ist zweckmäßigerweise en bloc zu diskutieren, weil er methodisch im ganzen einen Vorgang darstellt.

Getrennt erwähnen sollte man wohl die *Laut- und Intonationsschulung*. Hier müßten von allen Sprachen wiederum die Essentials festgelegt werden, die zu beherrschen sind. Grundsätzlich sollte man nicht zu wenig fordern, dennoch aber auf Feinheiten verzichten und in der Formulierung etwas realistischer werden als in den bisherigen Richtlinien. Ein leichter deutscher Akzent muß in jedem Fall unterstellt werden. Hilfreich ist die Vorstellung, welche Art von Akzent der durchschnittliche Fremdsprachenlehrer ohnehin hat. Das von den Schülern erwartete Niveau kann im besten Fall ein Stückchen unter dem liegen, was Lehrer im Regelfall zu bieten haben (was nicht bedeutet, daß ein über die Norm hinausgehendes Defizit bei einem individuellen Lehrer geduldet werden darf).

Die Anforderungen in der Laut- und Intonationsschulung sind kontrastiv festzusetzen. Positive Interferenzen der Muttersprache (z. B. Auslautverhärtung im Deutschen: Hun[t], Ber[k], analog im Russischen, u. ä.) sind einzukul-tulieren. Laute, die markant unterschiedlich sind (deutsches [r] gegenüber dem russischen [r] oder dem englischen [r]) sind intensiv einzuüben. Laute, bei denen wegen der großen Ähnlichkeit mit dem Deutschen die Umstellung in der Regel nicht einmal dem Lehrer gelingt (z. B. vom deutschen alveolaren [d]/[t] auf das russische dentale [d]/[t]), sollten an der muttersprachlichen Artikulationsstelle geduldet werden, ohne daß Lernanstrengungen irgendwelcher Art dafür investiert werden. Wichtig wären durchweg für die einzelnen Sprachen die unterschiedlichen Vokallängen und Vokalfärbungen. Als Grundtendenz sollte langfristig die Intonation vor der Artikulation rangieren, weil der durch falsche Intonation hervorgerufene Akzent stärker ins Bewußtsein des Muttersprachlers dringt.

Sprechen und Hören können methodisch zusammengefaßt werden als das Phänomen *Dialogschulung*.

Nach Überprüfung aller gedanklichen Vorleistungen zu diesem Thema in den niedersächsischen Sekundarstufen-Kommissionen wie auch in den verschiedenen Schulbereichen scheinen sich zwei grundsätzlich unterschiedliche Auffassungen von Dialogschulung herauszukristallisieren, die versuchsweise als *konkret-situative Position* und als *allgemein-typologische Position* bezeichnet werden könnten.

Die Vertreter der konkret-situativen Position versuchen, mündliches Sprechtraining vorzugsweise in vorgestellten Alltagssituationen mit ausgeprägtem Rollenverhalten stattfinden zu lassen: „Ärgerlicher Kunde beschwert sich bei Verkäufer, der seinerseits beschwichtigt“, oder: „Jemand möchte aus dringendem Grund an einem Schalter vorrangig abgefertigt werden; es gelingt ihm, sein Ziel zu erreichen, ohne die anderen Wartenden oder den Schalterbeamten zu verärgern“ u. ä.

Die allgemein-typologische Position wird vor allem dadurch charakterisiert, daß auf diese detaillierten Konkretisierungen verzichtet wird, daß aber die Gesprächsfähigkeit grundsätzlich, typologisiert, potentiell einbringbar in konkrete Situationen, vermittelt wird. Konkretisierungen sind hier als Unterrichtsinhalt zwar möglich, sie sind aber kein Lernziel sui generis, sondern sie haben nur ex-

emparischen Charakter, sind nur ein Vehikel, um die Typologie zwischenmenschlicher Beziehungen im Dialog zu erarbeiten. Vieles wird sich in einem solchen Unterricht auch ohne die unter der ersten Position genannten Konkretisierungen vollziehen können oder müssen.

Die Vorkommission empfiehlt, in der weiteren curricularen Planung die allgemein-typologische Position zu beziehen. Andererseits sollte die Folgekommission prüfen, welche Beiträge die konkret-situative Position — besonders im multimedialen Bereich — bei der Dialogschulung zu leisten vermag. Für die allgemein-typologische Position sprechen nicht nur gewisse linguistische Gründe, sondern auch die Notwendigkeit, methodische Empfehlungen möglichst unkompliziert und damit umsetzbar in Unterrichtswirklichkeit zu geben. Denn Dialogschulung mit konkretem Rollenverhalten ist methodisch schwer. Der durchschnittliche Sprachlehrer wäre damit absolut überfordert. Er beherrscht die konkreten Rollen, die er vermitteln soll, häufig selbst nicht. Es gibt dafür auch noch keinerlei methodische Tradition im neusprachlichen Unterricht, und es gibt vorerst auch keine Lehrmittel, die so etwas überzeugend bieten und die dafür methodische Hilfestellung leisten könnten.

Auf der Basis der allgemein-typologischen Position folgt nun versuchsweise eine Definition des Dialogs zum Zwecke der Dialogschulung, die den Vorteil der Einfachheit und Überschaubarkeit hat.

Mündliche Mitteilungen vollziehen sich grundsätzlich auf zwei Ebenen:

- der Ebene der sachlichen Mitteilung, die eine reflektierende, emotional distanziertere Haltung voraussetzt und die häufig mit der 3. Person verbunden ist, und
- der Ebene der zwischenmenschlichen Beziehungen, in der Gefühle und Intentionen ausgedrückt werden und die sich in der Regel in der 1. und 2. Person darstellt (Ich-Du-Ebene).

Die erste Ebene begegnet in Reinkultur in einem Vortrag, in dem der Sprecher überhaupt kein bestimmtes Individuum anredet. Sie begegnet häufig auch in einer disziplinierten Gruppendiskussion, wo die Sprecher sich auf Vordränger gern in der 3. Person beziehen.

Die zweite Ebene begegnet sehr typisch im familiären small talk. Sie wird auch bei fast allen menschlichen Kurzbegegnungen bezogen (z. B. Begrüßungen, Plausch über das Wetter etc., was in solchen Fällen nicht als sachliche Mitteilung gemeint ist, sondern als Freundlichkeit, als „Streicheleinheit“ — also die Darstellung von Gefühlen; oder z. B. Einkaufen, Erkundigungen etc. — also Ausdruck von Intentionen).

In der Regel laufen Gespräche zwischen intelligenten Menschen fast immer in einer Mischform, man wechselt bei Bedarf zwischen beiden Ebenen hin und her. Man geht von der Begrüßung und dem Austeilen von „Streicheleinheiten“ zur sachlichen Mitteilung über, man kann an ein Verkaufsgespräch „Streicheleinheiten“ und/oder sachliche Mitteilungen anhängen usw. Was unsere Schüler bisher vor allem gelernt haben, ist die sachliche Mitteilung in der 3. Person (mit ein paar schulbezogenen Diskussionsmechanismen von unbedeutender Größenordnung). Der Text als Gesprächsanlaß — der bisher dominierende Unterrichtsinhalt — gibt nichts anderes her. Insofern besteht ein echter Nachholbedarf auf der Ich-Du-Ebene. Man darf aber nicht in den Fehler verfallen und nun die Ich-Du-Ebene verabsolutieren (was auf der Basis der „konkret-situativen“ Position leicht passieren könnte). Beide Ebenen müssen beherrscht werden; die Ich-Du-Ebene muß dazukommen, darf die andere nicht verdrängen. Die Ich-Du-Ebene, wie sie genannt wurde, ist nicht a priori an ein spezifisches Rollenverhalten nach dem Muster „Ärgerlicher Kunde beschwert sich bei Verkäufer“ gebunden. Rollenspezifische Stereotype werden natürlich immer wirksam, aber in sehr viel allgemeinerer Form, angefangen sogar von einer solchen Bagatelle, daß man nach eigener Wahl frei über die Anrede „Du“ oder „Sie“ verfügt und sich in der sprachlich richtigen Weise auf jemand einstellt, den man duzt oder siezt. Methodische Details müßten dazu von der Folgekommission ausgearbeitet werden.

Beim Sprechen ist nicht mehr erreichbar, als was eben gesagt wurde. Als Sonderphänomen, das nicht zwangsläufig an den Dialog gebunden ist, sondern das auch als rein

passive Fertigkeit funktioniert, sollte aber doch noch das *Hörverständnis genannt und für sich diskutiert werden*. Neben dem Reagieren auf lebendige Gesprächspartner — die in der Person des Lehrers und in der Person von Mitschülern im Vergleich zu Muttersprachlern immer minderqualifiziert sind und die kaum längere, für das Hörverstehen interessante Äußerungen von sich geben werden — und neben dialogischen Sprachlaborübungen, die unter besonderen methodischen Gesetzen stehen, könnte man auch an reines Hörverständnistraining von längeren Passagen unter Verwendung technischer Medien denken. Materialien dazu sind beschaffbar, u. a. auch aus dem Rundfunk, obwohl man nicht so leichtin sagen sollte, daß diese Frage von vornherein als gelöst betrachtet werden kann. Im Grunde müßten Materialien zum Hörverständnis, die auf einen bestimmten Grundwortschatz abgestimmt sind, professionell zusammengestellt und aufbereitet werden. Zufällige Mitschnitte von individuellen Einzelpersonen sind so problematisch wie andere hausgemachte Lehrmittel.

Aber setzen wir voraus, daß man mit solchen Materialien zu arbeiten anfängt. Dann würde sich sofort die Frage stellen, wie das Hörverständnis methodisch effektiv geschult und, vor allem, wie es so kontrolliert und bewertet werden kann, daß eine verbindliche Unterrichtsveranstaltung mit einer nachweisbaren Qualifikation daraus wird. Das ist ein echtes Problem, es muß ernsthaft bedacht und auf alle Konsequenzen abgeklopft werden — auch daraufhin, ob wir in der Sekundarstufe I dafür überhaupt einen genügenden Freiraum haben, ob nicht andere Techniken und Fertigkeiten vorrangig sind. Die Empfehlung, mal eben so ein Tonbandgerät mit in den Unterricht zu nehmen und einen zufälligen Mitschnitt vorzuführen, ohne daß man reflektiert, was man da tut und warum man es tut (das typische Verfahren aus der Tonbandgerätfrühzeit), sollte man tunlichst gar nicht erst geben.

Im 6. Lehrjahr (= 10. Klasse) muß die *Herübersetzung* als ein Mittel der Erschließung von Texten (neben anderen) in die curricularen Überlegungen mit einbezogen werden. Die Herübersetzung ist ein wichtiges Hilfsmittel bei der Erschließung von markierten Texten, die sachlich, lexikalisch und von den Strukturen her anspruchsvoll sind. Die Herübersetzung dient hier nicht der Vermittlung eines bestimmten sprachlichen Pensums, sondern ist ausschließlich auf Informationsentnahme gerichtet. Das Einüben in die Fertigkeit des Herübersetzens ist im Hinblick auf mögliche Anforderungen im späteren Berufsleben (ein Meister oder Ingenieur erklärt, d. h. übersetzt einem Monteur eine Konstruktionsanleitung) wichtig. Von daher gesehen ist sie in einer Reihe mit den Arbeitstechniken zu sehen, die in den Handreichungen für das Aufgabenfeld A im Sekundarbereich II, S 5 genannt worden sind.

Die Herübersetzung kann von besonderer Bedeutung für Projekte und Neigungsgruppen (etwa im technologischen oder naturwissenschaftlichen Bereich) im 10. Schuljahr sein.

Während des Durchgangs durch den Fremdsprachenlehrgang im Sekundarbereich I wird *landeskundliches Hintergrundwissen* mit vermittelt. Das kann geschehen durch das Anbinden von Sprachvermittlung an Realsituationen, in denen die vielfältigen Erscheinungen der Lebenswirklichkeit der anderen Sprachgemeinschaft den Schülern vorgestellt werden können. Die Vermittlung eines landeskundlichen Hintergrundwissens ist vor allem notwendig im Hinblick auf ein angemessenes Handhaben der fremden Sprache, das ohne soziokulturelles Hintergrundwissen über das Niveau der „Airport“-Sprache nicht hinausgeht.

Die Summe der im Laufe des Gangs durch die Sek. I vermittelten Einzelinformationen sollte einen einigermaßen abgerundeten Informationsraster vermitteln, der eine landeskundliche Groborientierung ermöglicht. Es ist Aufgabe der Nachfolgekommission, Orientierungsdaten für einen möglichen Kanon wünschenswerter Hintergrundinformation zu setzen. Dieser Kanon wird vornehmlich im Alltagsbereich der fremden Sprachgemeinschaft anzusiedeln sein.

Über diese kursimmanente landeskundliche Hintergrundinformation hinaus kann, vor allem in Projekt- und Neigungsgruppen, auch eine *systematische landeskundliche Information* thematischer Zusammenhang unterschiedlicher Texte (Lesetexte, Hörtexte) sein. Die Nachfolge-

kommission muß genauere Angaben hinsichtlich der Durchführung solcher projektorientierten Unterrichtsvorhaben machen. Keineswegs darf es sich um die Vermittlung von katalogartigem Sachwissen (etwa Institutionenkunde) handeln. Vielmehr sollte eine in Projektvorhaben verteilte landeskundliche Unterweisung von einem konkreten Ereignis oder einem Sachverhalt des täglichen Lebens ausgehen und die vielfältigen Bezüge zu anderen, angrenzenden Bereichen aufzudecken suchen. Bei solchem Vorgehen in der projektorientierten landeskundlichen Unterweisung bieten sich zugleich vielfältige Möglichkeiten zur Einübung in Arbeitstechniken und Arbeitsstrategien in einer stufengerechten Weise (vgl. hierzu Handreichungen Aufgabenfeld A, 2. Folge, Mai 1973, Seite 5, Groblernziele A und B). Damit würde ein wichtiger Beitrag zur Vorbereitung auf die Arbeit in der Sekundarstufe II geleistet.

V. Lehr- und Lernverfahren;

1. Bedingungsfaktoren der Lehr- und Lernverfahren

Das Lehren und Lernen ist wie jeder andere Aspekt des Unterrichts von einer Reihe bestimmender Faktoren abhängig. Diese sollen im folgenden ausdrücklich benannt werden, weil insbesondere die Wege des Lehrens und Lernens — mehr als andere Faktoren des Unterrichts — in Gefahr stehen, sich als „Methode“ oder schlichte Rezeptologie zu verselbständigen. Alle Bedingungsfaktoren gemeinsam sind die Grundlage aller lehr- und lernstrategischen Entscheidungen. Die anschließenden Empfehlungen dieser Kommission sind auf dem Hintergrund der folgenden Bedingungen zu sehen. Die Folgekommissionen müssen ihre Einzelaussagen zum Lehr- und Lernverfahren an den gegebenen Bedingungen orientieren, wie schon hier mit beispielartigen Verweisen gezeigt werden soll.

- a) *Die von den Erziehungswissenschaften (allgemeine Pädagogik, Sozialpädagogik, Schulpädagogik) und den Gesellschaftswissenschaften (z. B. Psychologie und Soziologie) für Gegenwart und Zukunft ermittelten allgemeinen Erziehungsziele, soweit sie das Lehren und Lernen neuerer Sprachen bestimmen bzw. mitbestimmen können.*

Wenn diese Wissenschaften z. B. für die Gegenwart u. a. eine auf weniger Fremd- und mehr Mit- und Selbstbestimmung der Schüler ausgehende Unterrichtspraxis fordern, muß auch der neusprachliche Unterricht — trotz aller notwendigen sprachlichen Kursusbindung — nach Wegen suchen, bei denen differenziert-abwägende Selbstbestimmung und kritisch-erörternde Mitbestimmung möglich werden.

- b) *Die einzelnen Sprachen und ihre inhaltlichen Spezifika.*

Die Frage nach der grammatischen Bewußtmachung z. B. stellt sich für die einzelnen Fremdsprachen mit z. T. unterschiedlicher Dringlichkeit — je nach der Beschaffenheit der Sprache.

- c) *Die von den sprach- oder sprachenbezogenen Wissenschaften ausgehenden unterrichtsrelevanten Impulse, insbesondere die stufendidaktisch relevanten Ergebnisse der angewandten Sprachwissenschaft und einer praxisorientierten Text- und Literaturwissenschaft.*

So ist z. B. der starke Einfluß der strukturalistischen Sprachanalyse auf das Lehren und Lernen von Fremdsprachen kritisch zu überdenken. Es ist insbesondere zu prüfen, wieweit und in welcher Weise die linguistische Pragmatik das Lehren und Lernen neuerer Sprache zu wandeln vermag. — Wieweit lassen sich der gesellschaftliche Hintergrund eines Textes und seine Wirkungsgesetzlichkeit bei der Textbehandlung im weiterführenden Unterricht auf der 9. und 10. Jahrgangsstufe durchleuchten?

- d) *Die Ergebnisse der Fremdsprachenlernpsychologie.* Wieweit ist z. B. das Prinzip der Einsprachigkeit zu modifizieren? — Wieweit haben neben den konditionierenden behavioristisch orientierten Lernverfahren auch kognitive — in welcher Form — ihre Berechtigung und Bedeutung? — Kann das Schriftbild auch in einem primär mündlich geführten Unterricht — in welcher Weise — lernstützend funktionieren?
- e) *Die curriculare Bindung des Unterrichts an zu entwickelnde Abschlußprofile, die durch die unterschiedliche Lernfähigkeit der Schüler bestimmt werden.*

Die im Hinblick auf eine unterschiedliche Gewichtung der Fertigkeiten wie in lexikalischer und syntaktisch-grammatikalischer Hinsicht pragmatisch und inhaltlich differenziert gefüllten Fundamenta und Addita z. B. beeinflussen die einzuschlagenden Wege des Lehrens und Lernens.

- f) *Die auf den verschiedenen Jahrgangsstufen und bei verschiedenen Lernvoraussetzungen der Schüler z. T. differenziert, aber dennoch durchgehend gültigen Dimensionen des Lernens: die pragmatische, emotionale, kognitive und soziale Lerndimension.*

Die Gewichtung des Fertigkeitstrainings — mündlich und schriftlich, rezeptiver und produktiver Art — ist auf verschiedene Jahrgangsstufen und bei verschiedenen Lernvoraussetzungen z. B. verfahrenstechnisch verschieden zu bestimmen.

Kognitives Lernen im neusprachlichen Unterricht kann bei lernstärkeren und kognitiv begabten Schülern im allgemeinen abstraktere Wege gehen als bei lernschwächeren und kognitiv weniger begabten.

Ausschließlich frontalunterrichtliche Verfahren tragen weniger zu sozialem Lernen bei als partnerschaftliche und gruppenunterrichtliche. — Ein in der Kommunikationsschulung nur auf Fragen und andere Stimuli reagierender Schüler lernt beim Erwerb sozialen Sprachverhaltens nicht, sich aktiv agierend, also den Partner ansprechend und ihn fragend, zu behaupten.

- g) *Die in den verschiedenen Fremdsprachen, auf verschiedenen Jahrgangsstufen und bei unterschiedlicher Lernfähigkeit jeweils einsetzbaren auditiven, visuellen und audiovisuellen Medien und Hilfsmittel des Unterrichts.*

Ein von audiovisuellen Medien beherrschter Spracherwerb z. B. (audio-visuell-linguale Kurse) zwingt zu einer anderen Lernweise als ein von typisierten Situationen ausgehender Spracherwerb, bei dem visuelle und auditive Medien nur eine lernstützende Nebenrolle spielen.

- h) *Die fachspezifischen Arbeitstechniken,* z. B. der Umgang mit dem zweisprachigen und einsprachigen Wörterbuch und anderen fremdsprachigen Lexiken und Materialien, die Arbeit mit technischen Hilfsmitteln (Tonbandgerät).

- i) *Die verfügbare Lernzeit des Unterrichts in den einzelnen neueren Sprachen.*

Der analytische Umgang mit Texten z. B. wird in den zweiten Fremdsprachen nicht leistbar sein.

- j) *Die notwendigen Lernvoraussetzungen für den Übergang von Schülern in die Sekundarstufe II.*

D. h. nicht, daß die Lehr- und Lernverfahren der Sekundarstufe I von denjenigen der Folgestufe nachhaltig beeinflusst werden und so deren Beginn in unzulässiger Weise — mit evtl. selektiver Absicht — vorverlegen.

Auf einer abstrakteren Ebene bestimmten alle genannten Faktoren die allgemeinen *Unterrichtsprinzipien* des neu-sprachlichen Unterrichts, auf einer konkreteren die *Unterrichtsverfahren und -techniken*.

2. Unterrichtsprinzipien

Darunter sind Unterrichtsgrundsätze allgemeiner Art zu verstehen, soweit sie für den Unterricht in den neueren Sprachen allgemeine Gültigkeit beanspruchen können. Diese Unterrichtsprinzipien (z. B. das Prinzip der Einsprachigkeit und seine begründbaren Modifikationen, die Prinzipien der mündlichen und schriftlichen Arbeit usw.) sollten zunächst dargestellt werden. Dann wäre nach Sprachen getrennt zu arbeiten. Besonders im Bereich der ersten Fremdsprache wird mit der Lehr- und Jahrgangsprogression die Frage des Verfahrens — nach Lernfähigkeiten spezifiziert — zu behandeln sein.

3. Ansatz bei einzelnen fachspezifischen Lehr- und Lernaufgaben oder bei umfassenden didaktischen Leitlinien des Unterrichts

Der Ansatz bei der Darstellung von Lehr- und Lernverfahren ist auf zwei Wegen möglich. Beide Wege sind lernzielorientiert.

- a) Man geht aus von den einzelnen Lehr- und Lernaufgaben des Faches, z. B. dem mündlich-kommunikativen Spracherwerb von Satzstrukturen und Wortschatz; den

Formen der Sprachanwendung neu gelernten Sprachmaterials beim mündlichen und schriftlichen Umgang mit Texten; der Bewußtmachung sprachlicher Gesetzmäßigkeiten; den Formen der Sicherung von neu gelerntem Sprachmaterial bis hin zu seiner möglichst freien Verfügbarkeit. Man behandelt dann — in Anlehnung an die einzelne Aufgabenstellung — die notwendigen Medien und Hilfsmittel, deren Einsatz, die zusätzlichen Verfahrensweisen und -techniken — aufgegliedert in kleine Lernschritte.

- b) Man geht aus von der komplexen Aufgabenstellung innerhalb einer Unterrichtseinheit, deren Ziele in einer Reihe einzelner Lernschritte realisiert werden sollen. Diese linguistisch und lernpsychologisch begründete Folge von Haupt- und Teilschritten ist in einer systematischen Lernschrittsequenz erfassbar, einer *didaktischen Leitlinie*. Sie erfährt dann die oben genannten Einzelaufgaben fachlichen Lehrens und Lernens in einem didaktischen Zusammenhang. Es handelt sich also um einen umfassenden Ansatz, bei dem sich die verfahrenstechnischen Haupt- und Teilaktivitäten zu einer didaktischen Gesamtkonzeption zusammenschließen. Zudem vermitteln solche Leitlinien den Lehrwerkteams eine Hilfe für die Erstellung von Unterrichtseinheiten in Lehr- und Lernwerken.

Beide genannten Ansätze sind als Alternativempfehlung für die Folgekommissionen anzusehen. Für den Englischunterricht auf der 5. und 6. Jahrgangsstufe (auch für den des Primarbereichs: siehe Rahmenlehrplanentwurf für den Englischunterricht in der Primarstufe) z. B. wurden solche Leitlinien entwickelt, die sich in der Ausbildungs- und Unterrichtspraxis — besonders der Haupt- und Realschule — vielfach bewährt haben. Für den weiterführenden Unterricht bis zum Ende der Sekundarstufe I fehlen bisher weithin entsprechende Lösungsversuche. Es soll hier die Anregung gegeben werden, bei der Erstellung der neuen Rahmenpläne den Versuch der Entwicklung solcher Leitlinien zu machen. Dies wird nicht allein von den Fachkommissionen geleistet werden können, sondern hier werden den Lehrplankommissionen Vorarbeiten von Fachgremien, bestehend aus Fachdidaktikern und Schulpraktikern, zur Verfügung zu stellen sein.

Die Empfehlung didaktischer Leitlinien bedeutet nicht, daß Lehrer und Schüler in der Realisierung der einzelnen Lernschritte andauernd gleichförmig festgelegt sind; Leitlinien sind vielmehr als orientierende Arbeitshilfen gedacht, die nach inhaltlichen Unterrichtsbedürfnissen und speziellen Unterrichtsintentionen als modifizierbar und variabel zu verstehen sind.

Didaktische Leitlinien sind — in Bindung an ihre einzelnen Lernphasen — zu ergänzen durch die in den Phasen einzusetzenden Medien und Hilfsmittel, Arbeitsverfahren und -techniken. Dabei sollte darauf geachtet werden, daß Lehrer und Schüler unter verschiedenen — fachdidaktisch vertretbaren — methodischen Alternativen wählen und auch fachdidaktisch begründbare methodische Eigeninitiativen entwickeln können.

Auch die Leitlinien müssen sich nach den Bedingungsfaktoren unter 2 richten. Insbesondere müssen sie

- ausgehen von den jeweiligen Zielsetzungen des neusprachlichen Unterrichts auf der Sekundarstufe I;
- im gegebenen Fall und mit der Jahrgangsprogression zunehmend — die notwendigen Lernvoraussetzungen für den Übergang in die Sekundarstufe II berücksichtigen;
- vor allem die lehr- und lernstrategische Realisierung der jeweils spezifischen Ziele des neusprachlichen Unterrichts auf der Sekundarstufe I beinhalten und
- unter Berücksichtigung der Zielsetzungen — zu Verfahren der Lernerfolgskontrolle hinführen.

Für die einzelnen Sprachen ist jeweils eine Leitlinie des Unterrichts auf den Jahrgangsstufen 7 und 8 zu entwickeln. Wieweit hier schon mehrere spezielle Leitlinien (an Situationstypik gebundener Spracherwerb; audiovisuell-lingualer Spracherwerb; Spracherwerb im Medienverbund) in Frage kommen, sollte geprüft werden. Hinsichtlich der lernschwächsten Schüler — vor allem an der Hauptschule — (erste Fremdsprache) erscheint die Entwicklung einer den Lernmöglichkeiten der Schüler entsprechenden besonderen Leitlinie als denkbar (z. B. spezifische Gewichtung des Fertigkeitstrainings in diesen Lerngruppen).

In einzelnen Lernphasen der Leitlinien — z. B. in der Phase „grammatischer“ Arbeit — ist eine Untergliederung in weitere Teil-Lernschritte notwendig und sinnvoll. Für die Jahrgangsstufen 9 und 10 sind in den einzelnen Sprachen — besonders in der ersten Fremdsprache; unter dem Gesichtspunkt spezieller Zielsetzung — zusätzliche Leitlinien zu konzipieren (z. B. Leitlinie der Textbehandlung). Dies gilt besonders für die projektunterrichtsorientierten Lernangebote gegen Ende der Sekundarstufe I.

4. Medien und Hilfsmittel

Unter *Medien* werden alle Materialien und Vorrichtungen verstanden, die der Übermittlung der Unterrichtsinhalte sprachlicher und sachlicher Art dienen. Medien sind also primär Sprachträger. Als *Hilfsmittel* werden die der Lernerleichterung dienenden Materialien und Vorrichtungen bezeichnet.

Neben der immanenten Behandlung der Medien und Hilfsmittel in Abschnitt V empfiehlt sich ihre Darstellung in einem speziellen Kapitel. Darin sind zu behandeln:

- die Medien- und Hilfsmittelausstattung des fremdsprachlichen Unterrichtsraums, seine Ausstattung mit zwei Tonbandgeräten mit Mikrophon, einem Plattenspieler mit Telestopp, einem Tageslichtprojektor, einem Diaprojektor mit Projektionsfläche, einer Magnettafel mit Bildelementen, einer Schülerhandbücherei (Lexiken, Ganzschriften usw.);
- die für den neusprachlichen Unterricht benötigte Medien- und Hilfsmittelsammlung der Schule, z. B. Schallplatten, Tonbandprogramme, Wandbilder, Dias, Foliotheken, Filme.

Medien und Hilfsmittel müssen gut placiert, leicht verfügbar und ohne technischen Aufwand einsetzbar sein, wenn sie benutzt werden sollen. Für die Anschaffung der Medien- und Hilfsmittelausstattung sind öffentliche Mittel verfügbar zu machen, wenn die Forderungen der Rahmenlehrpläne nicht nur deklamatorischen Charakter haben, sondern in Unterrichtspraxis umsetzbar sein sollen.

- Der optimale didaktische Ort der einzelnen Medien und Hilfsmittel im neusprachlichen Unterricht ist in den Rahmenlehrplänen zu bestimmen. D. h. mit anderen Worten:

- auf welcher/n Jahrgangsstufe/n,
 - aus welchen medien- und intentionsgegebenen Gründen,
 - bei welcher Aufgabenstellung,
 - mit welchem Zweck und
 - mit welcher Steuerungsintensität
- ist das einzelne Medium oder Hilfsmittel im neusprachlichen Unterricht einsetzbar?

Die Anforderungen an die im neusprachlichen Unterricht der künftigen Sekundarstufe I zu verwendenden Lehr- und Lernmittel — besonders die *Lehr- und Lernbücher* und ihre Zusatzmaterialien — können erst nach einer Präzisierung der Lernziele wie der Lehr- und Lernverfahren näher und detailliert bestimmt werden. Für die Entwicklung der Curricula werden öffentliche Mittel zur Verfügung zu stellen sein; die Lehrmittelindustrie ist dann aufgerufen, die entsprechenden Materialien erstellen zu lassen.

Die Lehr- und Lernwerkkonzeption hat die Orientierung an den traditionellen Schularten durch die Bezugsbasis der verschiedenen Lernfähigkeiten auf der Sekundarstufe I zu ersetzen. Nur dann werden an den — neben den Gesamtschulen — fortbestehenden drei Schularten *einheitliche* Lehr- und Lernwerke benutzt werden können, die auf Fundamentalprofile und additive Profilvarianten zielen und diese Differenzierung bis in die einzelne Unterrichtseinheit hinein kenntlich machen.

5. Hausaufgaben

Innerhalb des Problemfeldes Lehr- und Lernverfahren müssen auch die Möglichkeiten und Grenzen von Hausaufgaben im neusprachlichen Unterricht bestimmt werden. Sie können eine verschiedene organisatorische (z. B. häusliche und schulzeitintegrierte Aufgabe) und sachbezogene Form haben.

Sie sind im neusprachlichen Unterricht als oft notwendige Ergänzung des Lernens im Unterricht zu sehen, aus dem sie in sachgerechter Verknüpfung erwachsen sollen, damit sich für die Schüler möglichst keine — nicht selbst überwindbare — Lösungsschwierigkeiten ergeben. Sie haben also im wesentlichen eine lernstützende Funktion, indem sie zumeist die sprachsichernden Übungen des Unterrichts — zwischenzeitlich fortführend — ergänzen.

Geeignete Materialien in Form von Worksheets und Workbooks sind zu entwickeln. Diese sollten genau verständliche Arbeitsanleitungen und Lösungshilfen enthalten, damit die Schüler Lösungsschwierigkeiten selbst überwinden können.

Problematisch ist in diesem Zusammenhang die Tatsache, daß Hausaufgaben sich häufig auf andere Fertigkeiten (Schreiben und Lesen) und auf die Übung einzelner sprachlicher Elemente beziehen, als der Unterricht primär intendiert (Verstehen und Sprechen; komplexes Sprachverhalten). Dies Problem ist für die Wertung und die Funktion von Hausaufgaben von besonderer Bedeutung.

Wieweit schriftliche Übungen der Stützung des mündlichen Sprachkönnens zu dienen vermögen, ist bislang wissenschaftlich weitgehend ungeklärt. Ob auditive Medien für den Hausgebrauch des Schülers dies eher zu leisten imstande sind, ist zu prüfen. Die Schwierigkeit, die viele Schüler beim Hören und Erkennen eigener Fehler haben, läßt den häuslichen Gebrauch dieser Medien allerdings als problematisch erscheinen.

Mit der Jahrgangsprogression gewinnen — besonders in der ersten Fremdsprache — selbständigere, umfangreichere, sich zeitlich länger erstreckende und in Form von Partner- und Gruppenarbeit zu lösende Aufgaben zunehmend an Bedeutung.

6. Lernzielkontrollen

Die Verfahren der Lernerfolgskontrolle beziehen sich in jedem Fall auf die jeweils gesetzten Ziele.

Für den gesamten neusprachlichen Unterricht gilt, daß sich die Verfahren auf das Sprachkönnen in den Fertigkeiten wie auf das Können bei der Beherrschung der wichtigen sprachlichen Elemente — der phonetisch-intonatorischen, lexikalischen und syntaktisch-grammatischen — (Lado) richten.

Es muß gewährleistet sein, daß es eine punktuelle Abschlußprüfung (ein „Abitur 1“) am Ende der Sekundarstufe I nicht geben darf, weil diese sich leicht in ein Instrument der Selektion verwandeln könnte. Ein Numerus clausus schon für die Sekundarstufe II muß unbedingt vermieden werden.

Dies bedeutet, daß Lernzielkontrollen (analog etwa zu dem Modell der bisherigen Klassenarbeiten) gleichmäßig über die gesamte Sekundarstufe I verteilt sein müssen und der Lernstoff kumulierend abgeprüft wird.

Lernzielkontrollen müssen sich dabei in Form und Inhalt von den bisherigen Klassenarbeiten unterscheiden. Die bisherigen Klassenarbeiten (z. B. das Diktat) waren häufig nicht — in strengem Sinne — lernzielbezogen. Sie wurden vor allem deshalb verwendet, weil ihre Erstellung relativ wenig Mühe macht und weil die Lehrer keine besseren Formen von Lernzielkontrollen erlernt hatten. Es wird notwendig sein, Modellsätze neuartiger lernzielbezogener Typen von Prüfungsverfahren von Amts wegen zu entwickeln und die Lehrer in der Ausarbeitung und Handhabung solcher neuen Verfahren zu schulen. Lernzielbezogene Tests bedeuten medienadäquate Überprüfung: schriftliche Fertigkeiten und das Können in den Elementen der Sprache (mit weitgehender Ausnahme der phonetisch-intonatorischen Elemente) können wie bisher schriftlich im Gruppentestverfahren getestet werden; mündliche Fertigkeiten dagegen sind mündlich zu testen. Die mündlichen Testformen sind dabei ein Novum. Hier müssen auch neue Organisationsformen solcher Prüfungen mitbedacht werden.

Es ist undenkbar, mündliche Lernzielkontrollen (die etwas anderes sein müssen als die bisher allein übliche Beobachtung der mündlichen Beteiligung im laufenden Unterricht) dem Fachlehrer allein zu überlassen. Die Aufzeichnung von mündlichen Äußerungen des einzelnen Schülers auf Tonband, etwa im Sprachlabor, und spätere Auswertung und Beurteilung sind unerhört aufwendig

und erscheinen deshalb als wenig praktikabel. Der Zeitaufwand dafür wäre um ein Mehrfaches größer als die Korrektur herkömmlicher Klassenarbeiten (Aufnahme etwa 15 Min. — Testdauer 10 Min. — pro Lerngruppe im Labor; Abhören und Punktwertung mit Beurteilung max. 20 Min. pro Schüler: 30 x 20 Min. = 10 Std. bei 30 Schülern); sie wäre deshalb nur selten zu leisten (evtl. zweimal pro Jahr). Hinzu kommt, daß es die Kontrolle der Sprechfertigkeit im Sprachlabor — wegen der kommunikativen Starrheit des Apparats — nicht ermöglicht, eine wirklich kommunikative Situation zu simulieren. Deshalb ist die vor allem denkbare Form der mündlichen Lernzielkontrolle die durch zwei Lehrer (Fachlehrer und ein anderer Fachkollege) durchgeführte Überprüfung, wobei die Stimuli und die Punktwertung einheitlich festgelegt sind und das Protokoll als Prüfungsunterlage dient (30 x 10 Min. = 5 Std.). Die beim einzelnen Schüler evtl. auftretenden prüfungspsychologischen Probleme sind dabei zu bedenken. Aus ökonomischen Gründen wird auch diese Testform nicht oft durchgeführt werden können.

Für die mündlichen Überprüfungen wie für die neuen lernzielbezogenen schriftlichen Tests müssen Form, Inhalte und Bewertungskriterien modellhaft erarbeitet werden. Mündliche Überprüfungen als punktuelle, organisierte Veranstaltungen sollten gleichwertig neben den punktuellen schriftlichen Tests stehen und als Grundlage für die Halbjahresbeurteilung (Zensur) dienen. Da zwischen Unterrichtsprozessen und Prüfungsformen eine unaufhebbarer Korrelation besteht (sogenannter Wash-back-Effekt der Prüfungen), wird es eine gezielte Schulung in mündlichen Fertigkeiten, die wir anstreben, nicht geben, wenn die Resultate dieser Schulung nicht auch gezielt überprüft werden. Die Überprüfung durch zwei Lehrer gleichzeitig gewährleistet dabei ein Stück Objektivierung der Beurteilung und die minimale Kontrolle der Vergleichbarkeit von Leistungen über den einzelnen Lerngruppenverband hinaus.

Lernzielorientierte Tests sind ihrer Natur nach ohnehin qualitativ etwas anderes als die bisher durch den einzelnen Fachlehrer erstellten Klassenarbeiten, die eine Bewertung lediglich im klasseninternen Bezugssystem ermöglichen. Deswegen sollten auch bei den schriftlichen Tests soweit wie möglich Absprachen zwischen den Fachlehrern von Parallelgruppen erfolgen, um eine weitergehende Vergleichbarkeit anzustreben.

Die optimale Form des lernzielorientierten Tests ist die eines lehrwerk- und schulungebundenen — profilbezogen-standardisierten Tests. Es wäre zu begrüßen, wenn auch solche Tests entwickelt werden könnten. Allerdings wäre zu bedenken, daß durch einen solchen standardisierten Test in Klasse 10 nicht durch die Hintertür doch noch so etwas wie das „Abitur 1“ eingeführt werden darf. Einzelheiten sollten von den Folgekommissionen erarbeitet werden.

VI. Zeitliche Organisation des Unterrichts

Da nicht nach Schularten differenziert wird, sondern von einem für alle Ausbildungswege gültigen Normfundamentum auszugehen ist, müssen die Wochenstundenzahlen der Schularten einander angeglichen werden.

Die weitverbreitete Auffassung, Fremdsprachenunterricht müsse grundsätzlich kontinuierlich erteilt werden, sollte nicht länger ungeprüft Gültigkeit behalten. Neben den bekannten Vorteilen birgt ein sich über viele Jahre erstreckender, gleichmäßig voranschreitender Unterricht unstreitig die Gefahr der Ermüdung und der Motivationschwächung infolge eines nicht oder kaum mehr wahrnehmbaren Lernfortschritts. Es sind daher Überlegungen anzustellen, ob eine stärkere Akzentuierung, d. h. Wechsel von Unterrichtsunterbrechung und Intensivunterricht, motivationsstärkend wirkt und bessere Lernergebnisse erzielt.

In diesem Zusammenhang ist auch zu prüfen, in welcher Weise und in welchem Umfang im Fremdsprachenunterricht projektorientiert gearbeitet werden kann. Projektunterricht meint hier nicht fächerübergreifende, sondern fachinterne Veranstaltungen, in denen begrenzte Themen erarbeitet werden. Die Projektarbeit unterbricht oder begleitet den normalen Lehrgang.

Bevor jedoch auf breiterer Grundlage Versuche angestellt werden, ist eine große Zahl offener Fragen zu klären.

Zunächst muß man mit organisatorischen, vor allem stundenplantechnischen Schwierigkeiten rechnen. Ferner ist sorgfältig zu erwägen, von welchem Zeitpunkt an eine Rhythmisierung des Unterrichts sinnvoll und erfolgversprechend ist. Auch die Aufeinanderfolge der Phasen — Aussetzen des Unterrichts vor oder nach einer Phase intensiver Arbeit — bedarf eingehender Überlegung und praktischer Erprobung. Es ist ferner davon auszugehen, daß Intensivunterricht sich von den herkömmlichen Arbeitsweisen nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ unterscheidet und eine besondere Ausbildung der Lehrer erfordert. Das gilt vor allem für intensive mündliche Dialogschulung, die überdies das Vorhandensein einer zureichenden technischen Ausrüstung voraussetzt.

VII. Kooperation der Fächer

Da Fremdsprachen geschlossene Systeme darstellen und darüber hinaus der überwiegende Gebrauch der Zielsprache als Unterrichtssprache notwendigerweise deutliche Kommunikationsgrenzen setzt, ergeben sich Berührungspunkte zwischen den neuen Fremdsprachen einerseits sowie zwischen diesen und anderen Fächern andererseits nur in bestimmten Bereichen (dies gilt freilich weniger für den Unterricht im Sekundarbereich II). In der derzeitigen Schulpraxis haben Kontakte der Fremdsprachen untereinander und zu anderen Schulfächern nur okkasionellen Charakter.

Eine Intensivierung des Austausches erscheint dennoch möglich und wünschenswert. Die Frage etwa, welches Grammatikmodell dem Unterricht zugrunde gelegt werden soll, tangiert den Fremdsprachenlehrer in gleicher Weise wie den Deutschlehrer. Arbeitstechniken, Kenntnisse von Textstrukturen und sprachlichen Universalien sowie Fertigkeiten in der Textverarbeitung werden in allen diesen Fächern vermittelt, und zwar in der Regel im muttersprachlichen Unterricht zeitlich früher und im ganzen intensiver als im fremdsprachlichen Unterricht. Die Inhalte der Fremdsprachen — etwa im Aufbaulehrgang ab 3. Unterrichtsjahr — lassen sich teilweise mit Gemeinschaftskunde, Deutsch, Geschichte und Geographie abstimmen. In diesem Zusammenhang ist darauf hinzuwirken, daß an fächerübergreifenden Projekten (z. B. „Der gesteuerte Mensch“) auch der Fremdsprachenunterricht im Rahmen seiner Möglichkeiten beteiligt wird.

Bei der Fehleranalyse ist nicht nur auf Interferenzen einer Fremdsprache mit dem Deutschen, sondern auch zwischen den verschiedenen Fremdsprachen zu achten. Bis zu einem gewissen Grade profitiert die zweite und dritte Fremdsprache von dem sprachlichen Kategoriensystem, das im Deutsch- und Englischunterricht geschaffen wird. Diese Liste ließe sich sicher erweitern. Eine arbeitsteilige Verfolgung ähnlicher oder sogar identischer Ziele ist immer stärker anzustreben.

Ein wirklicher Ansatzpunkt für Innovationen ergibt sich, wenn eine Fremdsprache zur Unterrichtssprache eines anderen Faches wird, etwa Geschichte, Gemeinschaftskunde oder Naturwissenschaften. Versuche dieser Art werden in der Bundesrepublik bereits seit einigen Jahren gemacht. Sie sollten intensiviert werden mit dem Ziel, zu ermitteln, ob ein solches Verfahren auch in größerem Rahmen praktikabel ist.

VIII. Die Stellung der zweiten Fremdsprache

Laut „Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II“ vom 7. 7. 1972 (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) ist der Erwerb des Abiturs nach wie vor an die Bedingung geknüpft, daß der Lernende Kenntnisse in zwei Fremdsprachen nachweisen kann. Wer in der Sekundarstufe I keine Möglichkeit hatte (oder wahrgenommen hat), eine zweite Fremdsprache zu erlernen, erhält Gelegenheit, dies in einem von der KMK nicht näher präzisierten Umfang in der Sekundarstufe II nachzuholen (KMK-Vereinbarung 10. 2.). Das Niedersächsische Kultusministerium hat dazu in einem Erlaß vom 29. 1. 1973 (301 — 200 I. — S. II — 18/73 — GültL 152/149) bestimmt:

„Schüler, die im Sekundarbereich I keinen Unterricht in einer zweiten Fremdsprache gehabt haben, müssen

im Vorsemester einen fünfstündigen Grundkurs in der von ihnen gewählten zweiten Fremdsprache belegen. Im vollentwickelten Kurssystem belegen sie mindestens zwei dreistündige Grundkurse in derselben Fremdsprache. Diese Regelung gilt auch für alle, die im Sekundarbereich II eine Fremdsprache neu erlernen wollen.

Darüber hinausgehende Bindungen sind unzulässig.“ Der am Ende einer solchen dreisemestrigen Kursquer erreichte Leistungsstand braucht nicht durch eine Prüfung nachgewiesen zu werden. Erfolg oder Mißerfolg unterliegen den gleichen Bewertungsgrundsätzen wie in allen anderen Kursen des Pflicht- oder Wahlpflichtprogramms.

Da der Besucher der Sekundarstufe II im Regelfall mindestens eines seiner vier obligatorischen Prüfungsfächer im Abitur aus dem sprachlich-literarisch-künstlerischen Aufgabenfeld wählen muß (vgl. KMK-Vereinbarung 8), besteht u. a. die Möglichkeit, daß er sich für die neu erlernte zweite Fremdsprache entscheidet. In diesem Fall müßte er den drei absolvierten Semesterkursen zwei weitere hinzufügen. Diese Lösung böte den Vorteil, daß er gleiche Start- und Prüfungschancen wie alle anderen von dieser Regelung Betroffenen hätte und sich nicht — was in den anderen Fächern eintreten könnte — gegenüber einer eventuell leistungsstärkeren „Konkurrenz“ behaupten müßte. Gegenüber der bisherigen Bestimmung, daß Realschulabsolventen, die die Reifeprüfung ablegen wollen, einen dem Vorabitur im mathematisch-naturwissenschaftlichen Zweig entsprechenden Ausbildungsstand in der zweiten Fremdsprache nachweisen müssen (quantitativ ausgedrückt: eine Lernzeit von sechs Jahren), bedeutet die in dem oben genannten Erlaß enthaltene niedersächsische Regelung einen unbestreitbaren Fortschritt. Die Verpflichtung, eine zweite Fremdsprache nachträglich zu erlernen, belastet die Betroffenen im Sekundarbereich II nicht stärker als die Absolventen der gymnasialen Mittelstufe. Gemäß KMK-Vereinbarung (7.5.2) muß jeder Schüler der Sekundarstufe II ohne Rücksicht darauf, mit wie vielen Fremdsprachen er sich bereits befaßt hat, mindestens zwei Grundkurse zu je drei Wochenstunden in einer von ihm gewählten Fremdsprache belegen, und zwar im vollentwickelten Kurssystem, also beginnend mit dem 2. Semester der bisherigen Klasse 11. Für den Real- bzw. den Hauptschulabsolventen der Klasse 10 ist diese Verpflichtung mit der Ableistung der oben genannten drei Kurse mit der Wochenstundenzahl 5 — 3 — 3 abgegolten.

Der Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe I muß unter verschiedenen Aspekten betrachtet werden. Einerseits unter dem formalen Gesichtspunkt, daß Kenntnisse in zwei Fremdsprachen Zulassungsbedingung zur Reifeprüfung sind; andererseits sollen Sprachbarrieren möglichst abgebaut und auch den vornehmlich auf anderen Gebieten begabten und leistungsfähigen Schülern Wege zur Hochschulreife geebnet werden. Demgegenüber aber ist es im höchsten Grade wünschenswert und notwendig — und zwar ebenso im Interesse der Gesellschaft wie dem des Individuums —, daß möglichst viele Schüler möglichst hochentwickelte Kenntnisse und Fertigkeiten in möglichst vielen Fremdsprachen erwerben. Die Gründe dafür sind bekannt und bedürfen hier nicht expliziter Darlegung. Fremdsprachenunterricht darf also nicht einseitig unter negativem Vorzeichen gesehen werden (Sprachbarriere), denn die gegen ihn erhobenen Vorwürfe ließen sich — mutatis mutandis — auch auf andere Fächer ausdehnen. Vielmehr sollte man Fremdsprachenunterricht als eine Bedingung optimaler Förderung der Schüler betrachten.

Da — zumindest mittelfristig — von einer Beibehaltung des bestehenden dreigliedrigen Schulsystems in Niedersachsen auszugehen ist, muß die Rolle der zweiten Fremdsprache nach Schularten getrennt geprüft werden. Die konsequenteste Lösung wäre, die zweite Fremdsprache in Realschule und Gymnasium als Wahlpflichtfach anzubieten. Dies wäre jedoch nur zu verantworten, wenn die Alternativfächer eine den Anforderungen des Fremdsprachenunterrichts vergleichbare Lernleistung verlangten (also etwa Mathematik oder Naturwissenschaften). Wäre diese Bedingung erfüllbar, so würde zwar der Fremdsprachenunterricht an den Gymnasien quantitative Einbußen erleiden, an den Realschulen jedoch größeres Gewicht erhalten. Dort würde sich zwangsläufig die Zahl der Lernenden erhöhen und die Arbeitsintensität anstei-

gen. Es wäre sogar zu erwägen, ob auch in der Hauptschule eine zweite Fremdsprache fakultativ angeboten werden sollte. Da bei dieser Lösung der Unterricht in der zweiten Fremdsprache an Realschulen und Gymnasien unter gleichen Bedingungen erteilt werden würde, stellte eine gegenseitige Angleichung der Lernziele und -inhalte kein Problem dar.

Die Hauptschwierigkeit dürfte zur Zeit darin bestehen, daß nicht genug Alternativfächer verfügbar sind, die die oben genannten Bedingungen erfüllen. Ein weiterer ernst zu nehmender Einwand ist, daß es nicht tragbar ist, die Schüler in der 7. Klasse eine Pflichtwahl für vier Jahre treffen zu lassen. Da hauptsächlich Mathematik und Naturwissenschaften zur Wahl gestellt werden würden, bedeutete eine Pflichtwahl für vier Jahre faktisch eine Vorverlegung der bisher erst mit Beginn der 11. Klasse zu treffenden Entscheidung in die 7. Klasse.

Die zweite, zunächst akzeptablere Lösung besteht in der — allerdings nur scheinbaren — Beibehaltung des gegenwärtigen Zustands. Das heißt: die zweite Fremdsprache bleibt im Gymnasium Pflichtfach. Eine Wahlpflicht bestünde dann nicht innerhalb der verschiedenen Schularten, sondern zwischen ihnen; mit anderen Worten: wer sich für das Gymnasium oder die Realschule entscheidet, akzeptiert damit in Bezug auf Fremdsprachenunterricht die Bedingungen der jeweiligen Schulform. Gegenüber dem derzeitigen Zustand sind jedoch Fehlwahlen wesentlich leichter korrigierbar, da beide Schularten ohne Rücksicht auf die vom Schüler erlernten Fremdsprachen gleichwertige Abschlußqualifikationen ermöglichen sollen, die den Zugang zum Sekundarbereich II eröffnen. Nur die Zulassung zur Reifeprüfung ist an die Erlernung einer zweiten Fremdsprache geknüpft, und zwar zu den oben beschriebenen Bedingungen. Ein Gymnasiast, der an den beiden Fremdsprachen scheitert, hat hinfort die Möglichkeit, zur Realschule überzugehen und dort einen vollwertigen Sekundarabschluß zu erwerben. Der Übergang vom Gymnasium zur Realschule bedeutet daher grundsätzlich nicht mehr den Abbruch eines angestrebten Ausbildungsweges und damit eine neue Berufsentscheidung, wie es zur Zeit die Regel ist, sondern die Wahl einer anderen Ausbildungsinstitution, die zum Teil andere Lernziele verfolgt als das Gymnasium, aber auf gleichwertige Abschlüsse vorbereitet. Unter diesen veränderten Umständen setzt sich das Gymnasium nicht mehr dem Vorwurf aus, es errichte Sprachbarrieren, durch die vornehmlich Unterschichtkindern der Weg zur Hochschulreife erschwert oder versperrt wird. Das in der interessierten Öffentlichkeit heftig umstrittene sogenannte 5-3-3-System, das den Weg zum Abitur zweifellos vielen erleichtert, bedroht also nicht nur nicht den Fremdsprachenunterricht in der Mittelstufe des Gymnasiums, sondern legitimiert dieses gerade, zwei Pflichtfremdsprachen beizubehalten.

Es sollte jedoch ernsthaft erwogen werden, die zweite Fremdsprache an Realschulen in den Rang eines Wahlpflichtfachs zu erheben. Beträfe diese Änderung nicht das Gymnasium, sondern nur die Realschule, so könnte auf die Bedingungen, die wir oben an die Alternativfächer geknüpft sehen wollten, verzichtet werden. Auch müßte die Entscheidung für ein Fach nicht unbedingt für vier Jahre wirksam sein. Vorteilhaft wäre diese Lösung insofern, als der Unterricht in der zweiten Fremdsprache an der Realschule aus seiner jetzigen Randposition erlöst und in den regulären Stundenplan integriert werden könnte. Nur so ließen sich Stundenzahlen, Lernziele und Lerninhalte mit denen des Gymnasiums wirklich koordinieren. Ein Schulwechsel in beiden Richtungen wäre wesentlich erleichtert.

IX. Die Stellung der dritten Fremdsprache

Wahlfreier Fremdsprachenunterricht wird in den Gymnasien Niedersachsens von Klasse 9 bis 13 im Durchschnitt mit je 3 Wochenstunden erteilt. Angeboten werden überwiegend die von den Schülern in der 7. Klasse nicht gewählten (zweiten) Pflichtfremdsprachen, d. h. Latein, Französisch und Russisch, darüber hinaus auch Spanisch.

Die Absolventen des insgesamt fünfjährigen Lehrgangs können sich auf Antrag im Rahmen des Abiturs einer schriftlichen und gegebenenfalls einer mündlichen Prüfung unterziehen, deren Ergebnis — unter Berücksichti-

gung der Vorzensur — in Form einer Note in das Reifezeugnis aufgenommen wird.

Von dem Wahlsprachenangebot wird im allgemeinen reger Gebrauch gemacht. Es entspricht daher legitimen individuellen und gesellschaftlichen Bedürfnissen, wahlfreien Fremdsprachenunterricht im bisherigen Umfang weiterhin anzubieten. Dabei sind jedoch besondere Vorkehrungen zu treffen, daß in einem künftigen, weitgehend nach Stufen aufgebauten Schulsystem dieser Sprachunterricht aus organisatorischen Gründen nicht vorzeitig, d. h. am Ende der 10. Klasse abgebrochen wird. Unter den Lernbedingungen der Sekundarstufe I ist in den neuen Sprachen ein sinnvolles Lernziel in zwei Unterrichtsjahren grundsätzlich nicht erreichbar. Die Sekundarstufe II muß daher die Fortsetzung der begonnenen Ausbildung ermöglichen. Dies ist in der Form denkbar, daß mindestens im Vorsemester ein Folgekurs speziell für diese Lerngruppe veranstaltet wird, nach dessen Absolvierung die Schüler für sie geeignete Grundkurse wählen können. Eine Fortsetzung dieser Ausbildung in Form von Leistungskursen erscheint nur in wenigen Ausnahmefällen denkbar. Grundsätzlich ist damit dennoch nicht ausgeschlossen, daß eine von der 9. Klasse an erlernte Fremdsprache eines der vier verbindlichen Prüfungsfächer im Abitur sein kann.

Das Curriculum des wahlfreien Fremdsprachenunterrichts darf mithin nicht allein im Rahmen der Sekundarstufe I, sondern muß stufenübergreifend geplant werden.

Zielsprache wäre im wesentlichen die Gemeinsprache. Hauptlernziele der ersten Phase (etwa Klasse 9 und 10) sollten die audiolingualen Fertigkeiten sein, während in der zweiten Phase (beginnend mit dem Vorsemester) Akzentverlagerungen stattfinden, also etwa Leseverstehen und Schreiben stärker in den Vordergrund treten können. Diese Reihenfolge ist nicht sachlogisch, sondern psychologisch begründet. Der Wunsch, sich einer Fremdsprache mündlich zu bedienen, bildet die wichtigste Lernmotivation für Jugendliche der angesprochenen Altersklasse. Verstärkt tritt diese Zielvorstellung nicht selten bei Schülern auf, die in der 7. Klasse Latein gewählt haben, also ein Fach, dessen Hauptlernziel das Leseverstehen ist. Eine eventuelle Umkehrung der Reihenfolge — also Leseverstehen vor Hören/Sprechen — sollte dennoch didaktisch reflektiert werden. Sie käme vor allem für diejenigen Schüler in Betracht, die bereits zwei moderne Sprachen mit Priorität der audiolingualen Fertigkeiten erlernen.

X. Lehrerbildung und -fortbildung

Eine Reform des Sekundarbereichs I wird — wie auch die des Sekundarbereichs II — erhebliche Konsequenzen auf die Lehrerbildung und -fortbildung haben. Detaillierte Vorstellungen können hierzu freilich erst entwickelt werden, wenn die stufenspezifischen Unterrichtsziele, die Lerninhalte, Methode, der Medieneinsatz usw. genau beschrieben worden sind. Einige grundlegende Forderungen lassen sich jedoch jetzt schon formulieren. Die Hochschulausbildung muß berufsfähig machen. Außer in Fachwissenschaft und Fachdidaktik ist der künftige Lehrer auch in die Curriculumtheorie und die Methodologie der Curriculumentwicklung einzuführen, damit er in der Lage ist, an der unerläßlichen permanenten Curriculumrevision aktiv teilzunehmen. Auch neue Formen der Unterrichtsorganisation wie z. B. die Planung und Durchführung von Intensivkursen Projektunterricht usw. müssen im Ausbildungsprogramm Berücksichtigung finden. Völlig neu ist die Lehrerfortbildung zu konzipieren. Auf diesem Gebiet entstehen dem Dienstherren hinfort weit über das bisherige Maß hinausgehende Verpflichtungen. Die Fortbildung soll nicht mehr nur zentral in dafür eingerichteten Heimen und Instituten, sondern möglichst schulnah erfolgen. Sie ist erfahrungsgemäß besonders wirksam, wenn sie neben Sachinformation Möglichkeiten unterrichtsbezogener Projektarbeit bietet.

Auf der anderen Seite darf es nicht mehr allein persönlicher Entscheidung oder der Entscheidung der zuständigen Schulaufsicht überlassen bleiben, ob und in welchem Umfang ein Lehrer von dem Fortbildungsangebot Gebrauch macht. In einem noch näher zu definierenden Maß muß jeder Lehrer dienstlich verpflichtet werden, sich der vom Staat bereitzustellenden Fortbildungsmöglichkeiten zu bedienen.

XI. Literaturangaben (Auswahl)

1. Curriculum Allgemein

- Achtenhagen, Frank / Meyer, Hilbert L. (Hrsg.): *Curriculumrevision — Möglichkeiten und Grenzen*, München (Kösel) 1971
- Bayer, Karl: *Zu den Lernziel-Komponenten*; in: *Anregung* 1—2/1972, S. 61—65
- Blankertz, Herwig: *Theorien und Modelle der Didaktik* (= Grundfragen der Erziehungswissenschaft, hg. v. Klaus Mollenhauer, Bd. 6), München (Juventa-Verlag), 6., überarb. Aufl. 1972
- Bloom, Benjamin S., u. a. (Hrsg.): *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbok I: Cognitive Domain*, New York (D. McKay Comp., Inc. 15. Aufl. 1969)
- Flehsig, Karl-Heinz, u. a.: *Probleme der Entscheidung über Lernziele. Begründung und Aufriss des Forschungsplans zum LOT Projekt*. In: *Programmiertes Lernen, Unterrichtstechnologie und Unterrichtsforschung*, 1/1970, S. 1—32
- Freudenstein, Reinhold: *Bildungsreform durch Lehrplanrevision? Lernen unter neuen Zielen*. In: *PRAXIS des neusprachl. Unterrichts* 1972, 4, S. 347—353
- Frey, Karl: *Theorien des Curriculum*, Weinheim—Berlin—Basel (Beltz) 1971
- Frey, Karl (Hrsg.): *Kriterien in der Curriculumkonstruktion* (= Studien und Forschungsberichte aus dem Pädagogischen Institut der Universität Freiburg/Schweiz, hg. L. Räber, Bd. 7), Weinheim—Berlin—Basel (Beltz) 1970
- Heinrichs, Gerhard: *Lernziele im affektiven Bereich*. In: *PRAXIS des neusprachl. Unt.*, 1972, 4, S. 353—356
- Hesse, Hans Albrecht / Manz, Wolfgang: *Einführung in die Curriculumforschung* (= Urban-Taschenbücher, Bd. 150), Stuttgart—Berlin—Köln—Mainz (Kohlhammer) 1972
- Huber, Ludwig: *Curriculumentwicklung und Lehrerfortbildung in der BRD*. In: *Neue Sammlung* 11, 1971, S. 109—145
- Huhse, Klaus: *Theorie und Praxis der Curriculumentwicklung*. Ein Bericht über Wege der Curriculumreform in den USA mit Ausblicken auf Schweden und England. Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft. Studien und Berichte 13, Berlin 1968
- Klafki, Wolfgang / Lingelbach, Karl Christoph / Nicklas, Hans W. (Hrsg.): *Probleme der Curriculumentwicklung. Entwürfe und Reflexionen*, Frankfurt/M.—Berlin—München (Diesterweg) 1972
- Knab, Doris: *Curriculumforschung und Lehrplanreform*. In: *Neue Sammlung* 11/1971, S. 109—145
- Mager, Robert F.: *Lernziele und Programmierter Unterricht*. Weinheim—Berlin—Basel (Beltz), 10.—14. Aufl. 1970
- Möller, Christine: *Technik der Lernplanung. Methoden und Probleme der Lernzielerstellung*. Weinheim—Berlin—Basel (Beltz) 1969
- Robinson, Saul B.: *Bildungsreform als Revision des Curriculum und ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung*. Neuwied a. Rh. und Berlin (Luchterhand), 3., durchges. u. erw. Aufl. 1972
- Strittmatter, Peter: *Entscheidungen über Lernziele an der „Basis“ — entscheidungstheoretische Grundlagen*. Ein Diskussionsbeitrag, in: *Programmiertes Lernen, Unterrichtstechnologie und Unterrichtsforschung* (pl) 1, 1972, S. 1—13
- Weber, Hans: *Lernzielbestimmung: Ein Weg zur Einbeziehung des Lehrers in die Curriculum-Diskussion*. NM 3/1971 (24. Jg.), S. 160—168
- Westphalen, Klaus: *Curriculumreform — Möglichkeiten und Grenzen*, in: *Anregung. Zeitschrift für Gymnasialpädagogik* 1—2/1972, S. 53—60
- Winter, Klaus: *Bibliographie zur Curriculumdiskussion in der Bundesrepublik*. In: *Gesamtschule* 1/1970, S. 34—36

2. Curriculum fremdsprachlicher Unterricht

- Probleme, Prioritäten, Perspektiven des fremdsprachlichen Unterrichts*. Informationen des Hessischen Instituts für Lehrerfortbildung, Frankfurt/M.—Berlin—München (Diesterweg) 1972
- Achtenhagen, Frank: *Curriculumforschung im Bereich des fremdsprachlichen Unterrichts — Versuch einer mittelfristigen Forschungsstrategie*. In: *Zur Problematik wissenschaftstheoretischer Voraussetzungen der Curriculumforschung. Neue Folge der Ergänzungshäfte zur Vierteljahresschrift für wissenschaftl. Pädagogik*, 12/1970, S. 31—47
- Heuer, Helmut: *Curriculumaspekte des neusprachlichen Unterrichts*. NM 3/1971 (24. Jg.), S. 129—133
- Piepho, Hans Eberhard: *Sprachtheoretische und pragmatische Grundlagen der didaktischen Differenzierung im Englischunterricht an Gesamtschulen und Orientierungsstufen*. In: *PI. Päd. Institut der Landeshauptstadt Düsseldorf. Schriftenreihe* 1, Düsseldorf 1972, S. 5—42
- Reisener, Helmut: *Zur Definition von Kommunikation als Lernziel für den Fremdsprachenunterricht*, in: *NSp* 4/1972, S. 197—202
- Sauer, Helmut: *Sequentialität als Ursache für Minderleistungen im Fremdsprachenunterricht. Konsequenzen für Curriculum-Reformen*. NM 3/1971 (24. Jg.), S. 133—143

3. Curriculum Englisch

- Arndt, Horst: *Curriculum-Probleme im Fach Englisch. Zu den Axiomen der Lehrpläne und Richtlinien*. NM 1/1970 (23. Jg.), S. 24—34
- Bebermeier, Hans: *Curriculum-Entwurf für das Unterrichtsfach Englisch in den Aufbauklassen der Hauptschulen (Kl. 10) und 10. Klassen der Fachoberschulen*. Berlin (Cornelsen-Velhagen-Klasing) 1971
- Finkenstaedt, Th.: *Bemerkungen zu den Zielen des Englischunterrichts unter besonderer Berücksichtigung der Oberstufe*, in: *Anglistische Studienreform. Probleme — Pläne — Perspektiven* (hg. Ewald Standop, Bd. Homburg v. d. H. — Athenäum-Verlag) 1970, S. 24—45
- Heuer, Helmut: *Curriculum: Englisch. Literaturbericht und Auswahlbibliographie* (= *PRAXIS-Dokumentation* Heft 1), Dortmund (Lensing) 1972
- Schröder, Konrad: *Englisch als Schulfach*. NM 3/1971 (24. Jg.), S. 144—152

4. Curriculum Französisch

- Arnold, Werner: *Probleme eines Curriculums für das Fach Französisch*. In: *Weinmann, Siegfried (Hrsg.), Zur Lehrplandiskussion. Probleme und Modelle*. Stuttgart (Klett) o. J. (1970), S. 58—64
- Barrera-Vidal, Albert: *Thesen zur curricularen Reform des Fremdsprachenunterrichts am Beispiel des Französischen*. In: *NSp* 4/1972, S. 202—207
- Christ, Herbert: *Die neuen nordrhein-westfälischen Curricula für das Französisch*. In: *PRAXIS des neusprachl. Unterr.*, 1973, 1, S. 14—18
- Edener, Wilfried: *Die Konzeption von Lehrplänen f. d. neusprachl. Unterricht auf der Kollegstufe. Dargestellt am Beispiel des curricularen Lehrplans f. d. 2. Studienhalbjahr des Grundkurses Französisch a. d. Kollegstufe in Bayern*. In: *Der fremdsprachliche Unterricht*, Heft 25, Nr. 1, 1973, S. 2—22

5. Didaktik der neueren Sprachen

- Achtenhagen, Frank: *Didaktik des fremdsprachlichen Unterrichts. Grundlagen und Probleme einer Fachdidaktik*. Mit einem Vorwort von Herwig Blankertz. Pädagogisches Zentrum. Veröffentlichungen Reihe D: Didaktik — Analysen und Modelle, Bd. 7, Weinheim (Beltz) 1969
- Arnold, Werner: *Fachdidaktik Französisch*. Stuttgart (Klett) 1973

- Arnold, Werner: *Der Französischunterricht der Elementar- und Aufbaustufe im Lichte der Berliner Empfehlungen*. In: *Der fremdsprachliche Unterricht*, Heft 15, 3/1970
- Bartenstein / Christ / Pamp: *Die Fachdidaktik Französisch in der Ausbildung der Lehrer an Gymnasien*. NM 1/1970 (23. Jg.), S. 10—17
- Flehsig, Karl-Heinz: *Forschung im Bereich des Fremdsprachenunterrichts*. Deutsche Bearbeitung des Kapitels 21: Research on Teaching Foreign Languages von John B. Carroll, Educational Testing Service. In: *Handbuch der Unterrichtsforschung Teil III. Unterrichtsforschung in Schule und Hochschule*. PZ Veröffentl. Reihe C: Berichte, Bd. 6, Teil III. Weinheim—Berlin—Basel (Beltz) 1971
- Neusprachlicher Unterricht I*, bearbeitet von Karl-Heinz Flehsig (= Quellen zur Unterrichtslehre, hg. Georg Geißler, Bd. 10), Weinheim (Beltz) 1965
- Neusprachlicher Unterricht II* (= Quellen, Bd. 11), ebda. 1970
- Freudenstein, Reinh. / Gutschow, Harald (Hrsg.): *Fremdsprachen, Lehren und Erlernen* (= Erziehung in Wissenschaft und Praxis, hg. Andreas Flitner, Bd. 16), München (Piper) 1972
- Freudenstein, Reinh. (Hrsg.): *Focus '80. Fremdsprachenunterricht in den siebziger Jahren*. Berlin (Cornelsen & Oxford University Press) 1972
- Hüllen, Werner (Hrsg.): *Neusser Vorträge zur Fremdsprachendidaktik*. Ausgewählte Vorträge von der Arbeitstagung der Fremdsprachendidaktiker. Neuss 1972. Bielefeld (Velhagen & Klasing) 1973
- Mihm, Emil: *Die Krise der neusprachl. Didaktik. Eine systeminterne Ortsbestimmung*. Frankfurt/M. (Hirschgraben) 1972
- Moulton, William G. / Freudenstein, Reinh.: *Wie lernt man fremde Sprachen?* Dortmund (Lensing) 1972
- Piepho, Eberhard: *Moderne Unterrichtsgestaltung. Stundenvorbereitung Englisch f. d. Klassen 5—10. 30 Beispiele*. Dornburg (Frankonius) 1973
- Phiepho, Hans-Eberh.: *Sprachtheoretische und pragmatische Grundlagen der didaktischen Differenzierung im Englischunterricht an Gesamtschulen und Orientierungsstufen*. In: *Schriftenreihe des Päd. Instituts der Landeshauptstadt Düsseldorf*, Heft 2, November 1972
- Rülcker, Tobias: *Der Neusprachenunterricht an höh. Schulen* (= Frankfurter Beiträge zur Pädagogik, hg. Hans. Michael Elzer, Richard Freyh, Martin Rang, Hans Scheuerl). Zur Geschichte und Kritik seiner Didaktik und Methodik. Frankfurt (Diesterweg) 1969
- Schiffler, Ludger: *Einführung in den audio-visuellen Fremdsprachenunterricht*. Heidelberg (Quelle & Meyer) 1973
- Solmecke, Gert: *Psychologische Grundlagen des neusprachl. Unterrichts*. Ratingen (Henn) 1973
- Pelz, Manfred / Pelz, Heidrun: *Kritische Bibliographie zur Didaktik und Sprachwissenschaft des Französischen*. Arbeitsmittel für den Unterricht. Reihe A: Kritische Bibliographien, Bd. 1. Freiburg (Becksmann) 1972
- 6. Lernzielkontrollen**
- Gaude, Peter / Teschner, Wolfg. P.: *Objektivierte Leistungsmessung in der Schule. Einsatz informeller Tests im leistungsdifferenzierten Unterricht* (= *Berliner Studien zur Bildungsplanung und Bildungsreform*, Bd. 2), Frankfurt (Diesterweg), 2. Aufl., 1971
- Glaap, Albert-Reiner: *Zur Konstruktion von Tests und Testarbeiten im Englischunterricht der Mittelstufe des Gymnasiums*. In: NM 4/1971, S. 212—221
- Hüllen, Werner / Rother, Angela: *Glossar zur Testkunde*. In: NM 4/1971, S. 197—199
- Kahl, Peter W.: *Möglichkeiten der Leistungsmessung durch informelle Tests im Englischunterricht*. In: NM 4/1971, S. 199—212
- Kamratowski, Joachim / Penné, Klaus-Jürgen / Schneider, Joachim: *Informelle Fremdsprachentests für die Schulpraxis*. Berlin (Cornelsen) 1970
- Raasch, Albert: *Das VHS-Zertifikat Französisch: Objektivierte Leistungsmessung im Französischunterricht für Erwachsene*. In: NM 4/1971, S. 222—237
- Schrand, H. (Hrsg.): *Testen. Probleme der objektiven Leistungsmessung im neusprachl. Unterricht*. Bielefeld (Cornelsen-Velhagen & Klasing) 1973
- Valette, Rebecca M.: *Tests im Fremdsprachenunterricht*. Bielefeld (Cornelsen-Velhagen & Klasing)
- Anhang**
- Kurzes Glossar zum Arbeitspapier „Neue Sprachen“**
- Lexem**
der bedeutungstragende Teil eines Wortes; das Wort als lexikalische Einheit
- Morphem**
grammatisches Zeichen, z. B. Kasus-, Numerus-, Personen-, Modus-, Tempusmerkmal
- Redundanz**
Ausdruck einer einzigen Information durch mehr als 1 sprachliches Zeichen, z. B. Bezeichnung der Mehrzahl durch 3 Zeichen: die Kinder spielen
- Dekodieren**
Entschlüsseln einer — durch sprachliche oder andere Zeichen übermittelten — Information, z. B. Hörverstehen, Leseverstehen
- linguistische Pragmatik**
die linguistische Pragmatik untersucht die sprachlich-kommunikativen Mittel in ihrer Beziehung zum Menschen, z. B. die Redeabsichten, die Wirkung einer Mitteilung, die Abhängigkeit der Kommunikation von räumlichen, zeitlichen, psychologischen, kulturellen u. a. Bedingungen
- pragmatische, expositorische Texte**
nichtliterarische Texte, die sich mit bestimmter Kommunikationsabsicht an bestimmte Adressaten wenden, z. B. Zeitungsmeldung, Sachbericht, Brief, Werbetext
- fiktionale Texte**
erzählende, darstellende, literarische Texte
- behavioristische Lernverfahren**
auf der Grundlage der Behaviorismustheorie entwickelte Lernverfahren. Sie stützen sich nur auf das äußerlich beobachtbare Verhalten der Lernenden und reduzieren Sprache auf eine Wechselwirkung von Reiz und Reaktion (Stimulus und Response). Der Lernerfolg wird nur an beobachtbaren (sprachlichen) Verhaltensänderungen gemessen. Bewußtseinsänderungen, Erkenntnisgewinnung etc. sind dagegen nicht beobacht- und meßbar und bleiben außer Betracht
- Interferenz**
Störung des Fremdsprachenerwerbs durch Struktur der Muttersprache; Ursache charakteristischer Fehler, z. B. Germanismen beim Gebrauch des Englischen oder Französischen. Ganz allgemein: Einfluß früher erlernter sprachlicher Strukturen auf neu erlernte.

Alte Sprachen · Latein

1. Grundsatzfragen

1.1. Rahmenrichtlinien und Curriculum

- 1.1.1. Ziele und Inhalte des Unterrichts können zur Zeit nur in allgemeinen curricularen Kategorien wie Lernziel, Lerninhalt, Unterrichtsverfahren und Leistungsmessung und nur innerhalb der einzelnen Unterrichtsfächer erfaßt werden. Ein allgemeines Curriculum zu erstellen ist derzeit unmöglich.

Erziehung und Bildung umfassen jedoch einen weiteren Bereich, als Rahmenrichtlinien abdecken können. Rahmenrichtlinien für den Unterricht in Fremdsprachen z. B. umschreiben lediglich den kognitiven Bereich, da vorerst nur die Lernziele dieses Bereichs einigermaßen zuverlässig operationalisierbar sind. Der Erfolg des Unterrichts hängt aber auch von der Person des Lehrers und seiner Fähigkeit zu motivieren, von dem ihm eingeräumten Maß an pädagogischer Freiheit sowie von der Lernfähigkeit und Lernbereitschaft des Schülers ab.

1.1.2. Rahmenrichtlinien sollen aufzeigen

- die allgemeinen und die fachspezifischen Lernziele
- die darauf bezogenen Lerninhalte
- die möglichen Unterrichtsverfahren
- die möglichen Verfahren der Lernzielkontrolle.

Lernziele und Lerninhalte sollen

- gesellschafts-, berufs- und kulturbezogen sein
- zu Erkenntnis-, Urteils- und Handlungsfähigkeit führen.

- 1.1.3. Rahmenrichtlinien können noch keine unterrichtspraktischen Hinweise und Hilfen (Feinziele mit entsprechenden Lerninhalten) geben, soweit diese Rahmenrichtlinien für Unterrichtsfächer mit Lehrgangscharakter von mehr als zweijähriger Dauer erlassen werden. Dies trifft für die Lehrgänge Latein I und Latein II auf der Sekundarstufe I zu. Hinweise zu einzelnen Unterrichtsvorhaben, zu Sequenzen von Unterrichtseinheiten und in deren Folge zu Modellen von Lehrgängen mit curricularer Tendenz im Fach Latein müssen gesondert zu erarbeitenden Handreichungen vorbehalten bleiben. Solche Handreichungen müssen an den allgemeinen Forderungen der Rahmenrichtlinien gemessen werden.

Zur Erfüllung dieser langfristigen Aufgabe sollte umgehend ein Institut geschaffen werden, das nach Fächern und Fachbereichen organisiert ist und in dem Erziehungswissenschaftler, Fachwissenschaftler und Fachpraktiker zusammenwirken.

1.2. Struktur der Rahmenpläne

Latein muß angeboten werden

- a) als Wahlpflichtfach (Latein I) auf der Orientierungsstufe (Kl. 5 + 6):
 - als erste Fremdsprache oder
 - als zweite Fremdsprache nach Frühbeginn mit Englischunterricht in Klasse 3;
 - b) als Wahlpflichtfach auf der Sekundarstufe I im Gymnas. und der GS von Kl. 7 bis 10:
 - als Fortführung von Latein I oder
 - als 2. Fremdsprache (Latein II);
 - c) als Wahlfach auf der Sekundarstufe I in allen Schulformen in Kl. 9 bis 10 (Latein III);
 - als Lehrgang Latein IIIa Lesefähigkeit (studienbezogen) oder
 - als Lehrgang Latein IIIb Einführung in das Wesen der Sprache.
- Überlegungen über Latein als 3. Fremdsprache in Klasse 8 bis 10 im Gymnasium mit

den Alternativen Französisch/Griechisch/Russisch müssen unverzüglich angestellt werden.

Da Latein nicht Pflichtfach für alle Schularten sein wird, erübrigt sich die Frage nach dem Fundamentum und den Zusatzangeboten ebenso wie die Frage nach anderen Aufbaumodellen. Auf eine äußere Differenzierung nach Leistung wird man zugunsten einer sozialintegrierenden Wirkung in der Regel verzichten. Bei stark unterschiedlichen Leistungen in einer Lerngruppe (Klasse) werden zum Ausgleich ggf. Förderstunden herangezogen.

Die Möglichkeit, den Beginn der 2. Fremdsprache auf Klasse 9 zu verschieben, muß als Korrektivmaßnahme bei ungünstiger Lern disposition möglich sein; für diesen Spätbeginn der 2. Fremdsprache ist Latein IIIa im Wahlbereich der Klassen 9 und 10 besonders geeignet.

- 1.3. Das Stoffproblem ist abhängig von den Lernzielen.

- 1.4. siehe unter 1.2.

2. Lernziele und Gegenstände

2.1. Schulpolitische und gesellschaftspolitische Einordnung des Faches

- 2.1.1. Der Lateinunterricht in der Sekundarstufe I erfüllt wichtige gesellschaftlich-politische Anforderungen.

- 2.1.1.1. Als Sprachunterricht trägt er dazu bei,

- die Sprachkompetenz des jungen Menschen zu erweitern (kompensatorische Spracherziehung).

- die kritische Erfassung von Sprecherintentionen und die Einsicht in die Leistung sprachlicher Strukturen für die Redeabsicht zu vermitteln

- durch Sprachreflexion den Prozeß der Selbstfindung und der Analyse der Gesellschaft und der Einsicht in die Interdependenz von Individuum und Gesellschaft in ihrer historischen Bedingtheit zu ermöglichen.

- 2.1.1.2. Als Vermittler sprachgebundener Inhalte von gesellschaftlicher Bedeutung aus dem historischen, poetischen und philosophischen Bereich ermöglicht der Lateinunterricht

- kritische Distanz zu umweltverhafteten Denkweisen

- Emanzipation, die eine blinde Unterwerfung unter Funktionsprozesse verhindert

- Einsicht in historische Kontinuität und gesellschaftlichen Wandel.

- 2.1.1.3. Dadurch wird der junge Mensch befähigt, die Individualität und Sozialisation durch Teilnahme am politischen und gesellschaftlichen Leben zu entwickeln.

- 2.1.2. Gesellschaftspolitische Forderungen und individuelles Bildungsstreben bestimmen die organisatorischen und curricularen Strukturen des Bildungswesens. Deshalb müssen die Lernangebote die unterschiedlichen Interessen und Befähigungen der Jugendlichen berücksichtigen und von allen Qualifikationsebenen aus auf eine den individuellen und gesellschaftlichen Bedürfnissen angemessene Weise zu beruflicher Tätigkeit oder zu weiterführenden Bildungsgängen hin führen.

Diese Anforderungen bestimmen auch die Gestaltung der Sekundarstufe I.

Durch das Angebot entsprechend differenzierter, curricular angeordneter Lehrgänge sollen diejenigen Kenntnisse, Qualifikationen und Verfahrensweisen vermittelt werden, die den individuellen Voraussetzungen eines Schülers,

der Wahrnehmung seiner Rechte und Pflichten in der Gesellschaft und seiner Orientierung auf die allgemeinen und auf die beruflichen Bildungsgänge der Sekundarstufe II bzw. auf das Berufsleben Rechnung tragen.

2.1.3. Kritischer Umgang mit Sprache und Sprachreflexion dient diesen Zielen. Denn:

- Sprache ist nicht allein ein Mittel zur direkten verbalen Kommunikation, sondern besonders auch
- ein Instrument der Welterfassung und Weltdeutung und
- ein Beitrag zur Individualisierung des Bildungsprozesses, zur Selbstverwirklichung des Menschen im Rahmen der individuellen Möglichkeiten und gesellschaftlichen Gegebenheiten und zur Sozialisation des einzelnen.

2.1.4. Sprachkompetenz bedeutet nicht nur die Fertigkeit, in der Muttersprache dargestellte Sachverhalte zu verstehen oder selbst in der Muttersprache darzustellen, oder die aktive und/oder passive Beherrschung von Fremdsprachen; zur Sprachkompetenz gehört auch und gerade

- die Einsicht in die Struktur der Sprache und der Sprachen
- die Kenntnis und das Verständnis differenzierter Ausdrucksmöglichkeiten
- die Fähigkeit, die internationale Wissenschaftssprache zu verstehen
- ein Basiswissen, das dazu befähigt, sich gegebenenfalls in andere Sprachen einzuarbeiten
- die Fähigkeit, wissenschaftlich vorzugehen, eingeübt am Umgang mit verbalen Symbolsystemen.

2.1.5. Gerade zu diesen Bereichen der Sprachkompetenz leistet der Lateinunterricht einen entscheidenden Beitrag; denn:

2.1.5.1. Sprachreflexion bedarf, wenn sie angesichts politischer Sprache oder Werbesprache, wissenschaftlicher Texte oder literarischer Werke über ein bloßes Ratespiel hinausgehen soll, eines zuverlässigen operationalen Instrumentariums der Interpretation, das dem Schüler ein möglichst eindeutiges Abmessen vornehmlich an morphologischen Kennzeichen und Distributionsplänen ermöglicht;

dabei leistet eine Sprache mit klar erkennbarer Normstruktur wie der des Lateinischen vorzügliche Dienste, wenn dem Schüler ein wie auch immer motivierter Stil als nachmeßbare Abweichung von der Normstruktur deutlich werden soll.

2.1.5.2. Sprachreflexion vermittelt Einsicht in die Leistungen sprachlicher Strukturen für die Redeabsicht; dazu muß das Dekodieren von Sprecherintentionen geübt werden.

Hierfür bietet die syntaktische und tropische Struktur lateinischer Kontexte die beste Möglichkeit; denn:

- Diese Leistung ist besonders aufgrund des synthetischen Signalsystems — im Gegensatz zu den isolierenden oder analysierenden Systemen der übrigen Schulsprachen — am leichtesten am Latein durchschaubar.
- Der Zielbereich des Lateinunterrichts ist nur in geringem Maße mit der Aufgabe aktiver Sprachbeherrschung oder der unmittelbaren Auseinandersetzung mit den Mustern der Massenkommunikation belastet.

2.1.6. Im einzelnen richtet sich der Lateinunterricht als Sprachunterricht nach folgenden verbindlichen Grundsätzen:

2.1.6.1. Sprache wird verstanden als wesentlicher Orientierungsfaktor im individuellen und gesellschaftlichen Erfahrungsbereich des einzelnen. Sie ist die notwendige Bedingung für die Gewinnung von Erfahrungen (Rezeption), die Auseinandersetzung mit ihnen (Reflexion) und

ihre Mitteilung an den Partner (Kommunikation); vgl. Aristot. Pol. 1253a 7—18.

— Die sprachliche Untersuchung erfolgt sowohl immanent an der Objektsprache im Analogieverfahren als auch kontrastiv und komparatistisch im Blick auf Unterschiede (Anderartigkeit) von Objekt- und Muttersprache.

— Wenn der Sprachunterricht ständig die Beziehung zwischen der sprachlichen Äußerung und ihrer situativen (gesprächsbezogenen oder historischen) Bedingtheit beachtet und dabei die jeweilige Verstehenslage des Lernenden mit einbezieht, werden die Schüler befähigt, ein reflektiertes, bewußtes Sprachverhalten zu entwickeln.

2.1.6.2. Sprache wird untersucht als historisch bedingter Träger von Inhalten; d. h.:

— Die lateinische Sprache dient der Vermittlung von Wissen über Fakten und Strukturen aus dem historisch-gesellschaftlichen Bereich und über Fragestellungen und Lösungsversuche philosophischer und poetisch-literarischer Weltdeutung der römischen Antike und des lateinischen Mittelalters und bietet somit Einsicht in die historische Kontinuität und den historischen Wandel.

— Die Beschäftigung mit sprachvermittelten Inhalten liefert dem Schüler Motivation und Material für die Auseinandersetzung mit der Welt seiner eigenen Erfahrung im gesellschaftspolitischen und privaten Bereich.

2.2. Allgemeine Lernzielanforderungen an den Lateinunterricht

Vorbemerkung:

Die folgenden Lernzieldefinitionen beschreiben das im Lernprozeß angestrebte Endverhalten des Lernenden; sie berücksichtigen jedoch nicht den Grad ihrer jeweiligen Erreichbarkeit.

Die Erreichbarkeit der Lernziele wird variieren; ihr Bereich umfaßt alle Grade von ersten Ansätzen bis zum vollständigen Erreichen des jeweiligen Zieles.

Die Erreichbarkeit hängt ab von

- der Art des Lateinkurses (Latein I, II, IIIa/b)
- den Stundentafeln
- der Verfügbarkeit der benötigten Unterrichtsmedien
- den Lernvoraussetzungen und der Altersstufe und anderen lernpsychologischen Bedingungen
- dem taxonomischen Stellenwert der Lernziele und ihrer Komplexität
- der Folgerichtigkeit curricularer Organisation des Unterrichts.

Der Katalog der Lernziele in seiner Gesamtheit wird verstanden als

- offen für Revision in Quantität und Formulierung der Lernziele
- verbindlich für jeden Lateinunterricht, unbeschadet der Freiheit und der Initiative des Lehrenden in der Methode und Akzentuierung seines Unterrichts.

Der Lehrer muß sich ferner darüber im klaren sein, daß tragende Elemente des Unterrichts wie Freude, Humor, Zuneigung, Liebe, Engagement affektiv und daher kaum operationalisierbar sind, daß aber der Erfolg des Unterrichts und das Erreichen der Lernziele stark von ihnen abhängen.

2.2.1. Allgemeine Anforderungen an den Fremdsprachenunterricht

2.2.1.1. Erwerb von Methoden der Aneignung von Wissen.

2.2.1.2. Erweiterung der Sprachkompetenz und Abbau milieubedingter Sprachbarrieren (sozialintegrative Funktion) durch Erweiterung des Wortschatzes.

- 2.2.1.3. Aktivierung der Kenntnisse in veränderter Sprachsituation.
- 2.2.1.4. Verwendung erworbenen Wissens bei der Erarbeitung neuer Kenntnisse und Erkenntnisse in anderen Situationen.
- 2.2.1.5. Einsicht in die Schwierigkeit, sprachliche Äußerungen anderer zu verstehen, vor allem wenn sie in ein fremdes Sprachgewand gekleidet sind.
- 2.2.1.6. Einsicht in die Notwendigkeit, eine solche Fähigkeit in einer Welt, die auf Kommunikation angewiesen ist, zu schulen.
- 2.2.1.7. Fähigkeit, Probleme zu beschreiben, zu lösen und verschiedene Strategien bei der Lösung von Problemen zu entwickeln.
- 2.2.2. **Allgemeine Anforderungen an den Lateinunterricht**
- 2.2.1.2. Erweiterung der Sprachkompetenz und Abbau milieubedingter Sprachbarrieren durch grammatische Reflexion und Sprachvergleich (Sprache als Kommunikationsmodell).
- 2.2.2.2. Befähigung zur Abstraktion durch grammatische Begriffsbildung und propädeutische Ausbildung wissenschaftlicher Methoden am Lateinischen.
- 2.2.2.3. Technik des Übersetzens und Entwicklung der Fähigkeit zu problemlösendem Denken beim Übersetzen.
- 2.2.2.4. Befähigung zur Auseinandersetzung mit lateinischer Literatur.
- 2.2.2.5. Entwicklung der Fähigkeit, sich kritisch von zeit- und umweltverhafteten Denk- und Sprachgewohnheiten zu distanzieren.
- 2.2.2.6. Schulung von Konzentration und Genauigkeit infolge der relativen Fremdheit und des Flexionsreichtums der lateinischen Sprache.
- 2.3. **Fachspezifische Lernziele des Lateinunterrichts**
- 2.3.1. **Fähigkeit zu bewußtem Umgang mit Sprache als Sprache**
- 2.3.1.1. **Erwerb einer elementaren Lateinkompetenz**
- 2.3.1.1.1. Wörter und Formen
- Diskrimination (Erkennen) und Deskription der Morpheme.
 - Kenntnis und Fähigkeit zur Entwicklung von Verfahrensweisen sprachlicher Analyse wie
 - Zerlegen von Formen in Semanteme und der Morpheme.
 - Sammeln, Vergleichen, Klassifizieren
 - Systematisieren.
 - Kenntnis eines Grundwortschatzes der lateinischen Sprache.
 - Kenntnis der Prinzipien und Typen der Wortbildung.
 - Vertrautheit mit Verfahrensweisen der Erschließung von Wortbedeutungen und ihre Beschreibung in der Muttersprache (Vermeidung von Bedeutungsgleichungen):
 - z. B. Ableitung aus der Wortbildung; Analogieschlüsse (Binnentransfer); Verwendung des Lexikons oder von Vokabelverzeichnissen.
- 2.3.1.1.2. Syntax des Satzes
- Analyse des Satzes (Satzglieder).
 - Erkennen und Beschreiben von Wortbeziehungen und -abhängigkeiten und von Satzstrukturen, Anwendung verschiedener Verfahren bei ihrer Darstellung:
 - z. B. Analyse von Kasusfunktionen, Verbalisierung, Abbildung durch formalisierte Symbole.
 - Synthese: der Satz als Sinn Ganzes.
- 2.3.1.2. **Erwerb metasprachlicher Kompetenz**
- 2.3.1.2.1. Einsicht in die Kontextgebundenheit jeder sprachlichen Äußerung und ihrer Teileinheiten.
- 2.3.1.2.2. Terminologie der Hermeneutik.
- 2.3.1.2.3. Formalisierte Sprachen (Symbole; graphische Darstellung).
- 2.3.1.2.4. Terminologie der Grammatik.
- 2.3.1.2.5. Terminologie der Stilistik
- Einsicht in den eigentlichen und uneigentlichen Wortgebrauch (Tropen).
 - Umgang mit syntaktischen Kunstmitteln (Figuren).
 - Einsicht in die Gesetze und Absichten der Stilistik und Rhetorik.
- 2.3.1.2.6. Stil als Darbietungsform von Argumenten und Mittel der Beeinflussung des Adressaten.
- 2.3.1.2.7. Sprache als Kunstwerk.
- 2.3.1.3. **Zeichencharakter der Sprache**
- 2.3.1.3.1. Problematisierung des naiven Sprachverständnisses.
- 2.3.1.3.2. Einsicht in die Zeichenhaftigkeit sprachlicher Symbole (Abstraktion vom vermittelten Inhalt).
- 2.3.1.3.3. Kenntnis und kritische Einschätzung der Methoden des Umgangs mit Sprache.
- 2.3.1.4. **Propädeutik für das Erlernen weiterer Fremdsprachen**
- 2.3.1.4.1. Kenntnis eines Wortschatzes, der in modernen Sprachen fortlebt.
- 2.3.1.4.2. Kenntnis grammatischer Strukturen, die sich in modernen Sprachen wiederfinden.
- 2.3.1.4.3. Einblick in sprachgeschichtliche Zusammenhänge.
- 2.3.1.4.4. Einsicht in die Struktur von Sprachen.
- 2.3.1.5. **Konfrontation mit der Muttersprache (Selbstfindung)**
- 2.3.1.5.1. Kontrastiv-komparatistischer Umgang mit den Sprachphänomenen der Objekt- und der Muttersprache.
- 2.3.1.5.2. Einsicht in die Verschiedenartigkeit bzw. Gleichgerichtetheit der Objekt- und der Muttersprache.
- 2.3.1.5.3. Reflexion auf das eigene Sprechen und Denken.
- 2.3.1.5.4. Erweiterung der muttersprachlichen Kompetenz (Abbau von muttersprachlichen, eventuell milieubedingten Barrieren) am distanzierenden Kontrast der Objektsprache: Enrichment des Wortschatzes, Verfeinerung der Binnenstruktur, Erhöhung des Abstraktionsgrades.
- 2.3.1.5.5. Relativierung sprachlicher Kenntnisse am Kontrast mit der Muttersprache.
- 2.3.1.5.6. Relativierung sprachlicher Kenntnisse am Kontrast mit bisher erlernten Fremdsprachen.
- 2.3.2. **Fähigkeit zu bewußtem Umgang mit Sprache als Medium der Mitteilung**
- 2.3.2.1. **Interpretation von Sinnzusammenhängen**
- 2.3.2.1.1. Einsicht in Notwendigkeit und Möglichkeiten der Analyse sprachlicher Mitteilung hinsichtlich der übermittelten Information und der Intention des Sprechers.
- 2.3.2.1.2. Fähigkeit zur Entwicklung und Anwendung hermeneutischer Strategien.
- 2.3.2.1.3. Erfassen und Verstehen einer Aussage und Beschreibung der vermittelten Information mittels angemessener Kategorien.
- 2.3.2.1.4. Isolierung von Einzelproblemen, Erstellen von Hypothesen und deren Validierung, Inbeziehungsetzen von Einzelproblemen zueinander und zum Textganzen, Analyse gedanklicher Verknüpfungen (assoziativ, explikativ, kausal usw.).
- 2.3.2.1.5. Kontrastierung vergleichbarer Aussagen und Probleme in verschiedenen Texten.
- 2.3.2.1.6. Wiedererkennen vergleichbarer Motive und Formen.
- 2.3.2.1.7. Zusammenschau der sprachlichen, stilistischen und inhaltlichen Komponenten eines Textes (Synthese).
- 2.3.2.1.8. Unterscheidung expositorischer und fiktionaler Texte.
- 2.3.2.1.9. Nachgestaltung von Texten durch Paraphrase, Strukturbeschreibung, Übersetzung, Wiedergabe in nichtverbaler Form (graphische Darstellung).

lung), künstlerische Wiedergabe (Bild), Dialogisierung, Dramatisierung.

- 2.3.2.1.10. Einschätzung von Texten (im Sinne eigener Fixierung von „Pro“ und „Contra“): Versuch einer Objektivierung.

2.3.2.2. Vermittlung gesellschaftlich-politischer und kultureller Zusammenhänge

- 2.3.2.2.1. Erarbeitung der Kenntnis gesellschaftlich-politischer, ökonomischer und rechtlicher Verhältnisse in der antiken Welt.

- 2.3.2.2.2. Gewinnung erster Ansätze einer auf Einsicht beruhenden Kenntnis antiker soziokultureller Ordnungsvorstellungen.

- 2.3.2.2.3. Bewußtsein vom Fortleben antiker Vorstellungen in der eigenen Umwelt, in Lehn- und Fremdwörtern.

- 2.3.2.2.4. Einsicht in historische Kontinuität und historischen Wandel.

- 2.3.2.2.5. Einblick in das private und das öffentliche Leben der Römer, in die antike Mythologie und Geschichte.

- 2.3.2.2.6. Kenntnis einfacher Begriffe zur Beurteilung von Verhaltensweisen.

- 2.3.2.2.7. Wiedererkennen anthropologischer, soziokultureller Probleme und Modelle in ihrer historischen Gestalt.

- 2.3.2.2.8. Schärfung des Problembewußtseins zu Fragen der menschlichen Existenz durch

- Reflexion über einzelne Probleme unter Vergleichen und Kontrastieren einzelner Lösungsversuche

- Reflexion über die Relativität von Aussagen über die Existenz des Menschen

- Einsicht in die Bedingtheit menschlicher Existenz.

- 2.3.2.2.9. Entwicklung der Kritikfähigkeit durch

- Hinführung zu kritischem Verhalten gegenüber dem Text

- kritisches Hinterfragen der in der römischen Literatur überlieferten Ideologien und Modelle, in Kenntnis des Zusammenhangs von Inhalt und sprachlicher Gestaltung

- Bereitschaft, sich selbst vom Text in Frage stellen zu lassen

- Vermittlung von Möglichkeiten für eine distanzierte, kritische Betrachtung der eigenen Person und Umwelt.

- 2.3.2.2.10. Artikulation einer persönlichen Wertung oder Entscheidung.

2.4. Lernziele für die verschiedenen Lateinkurse

Die Lernziele sind durch den unterschiedlichen Beginn des Lateinunterrichts in den Kursen I (ab 5. Klasse), II (ab 7. Klasse) und III (ab 9. Klasse) verschieden zu gewichten.

Die verschiedenen Voraussetzungen und veränderten entwicklungspsychologischen, lernpsychologischen und didaktischen Bedingungen führen zu einer Modifizierung der Methoden und unterschiedlicher Intensität in der Beschäftigung mit der lateinischen Sprache und in der Sprachreflexion.

Sprachreflexion bleibt durchgehendes didaktisches und methodisches Prinzip aller Lateinlehrgänge, erfährt aber im Teilbereich der Betrachtung des paradigmatischen Systems durch den Sprachvergleich und die relative Kürze der Kurse II und III eine quantitative Beschränkung.

2.4.1. Latein als erste Fremdsprache

Der Unterricht in Latein als erster Fremdsprache soll den Schüler zunächst aus dem naiven Umgang mit Sprache lösen und ihn veranlassen, sprachliches Material zu reflektieren. Dabei ist zu berücksichtigen, daß das Abstraktionsvermögen noch gering ausgebildet ist, daß sich der Schüler aber infolge seines phasenbedingten Explorationstriebes relativ leicht jedem neuen Lernstoff öffnet.

Da Latein als erste Fremdsprache innerhalb der Sekundarstufe I alle Jahrgangsstufen umfaßt, können infolge von

- differenziertem Sprachwissen

- umfassender und intensiver Sprachreflexion,
- systematischer Einführung in Methoden der Texterschließung und -interpretation

- Kenntnis gesellschaftlicher, politischer und allgemeinmenschlicher Bedingungen und Gegebenheiten im lateinischen Sprachraum

alle aufgezeigten allgemeinen Lernzielanforderungen (Ziffer 2.2.1.1. bis 2.2.2.6.) erfüllt und alle fachspezifischen Lernziele (Ziffer 2.3.1. bis 2.3.2.2.10.) erreicht werden.

2.4.2. Latein als zweite Fremdsprache

Bei Latein II ist von dem grundlegenden Unterschied gegenüber der ersten modernen Fremdsprache und den veränderten entwicklungs- und lernpsychologischen Bedingungen auszugehen.

- 2.4.2.1. Neben der Objektsprache nimmt die Muttersprache einen vergleichsweise breiteren Raum ein.

- Die Beachtung komparativer und kontrastiver Aspekte führt zur Sprachreflexion durch grammatische Metasprache und Übersetzen.

- Der Schüler gewinnt größere Distanz gegenüber weitgehend unreflektiertem Sprachhandeln in der Muttersprache.

- Der Schüler erfährt stärker, wie jede Sprache ein eigenes Zeichensystem zur Wirklichkeitserfassung darstellt.

- Durch die Einsicht in die Bedingtheit sprachlicher Koordinatensysteme werden kritisches Sprachbewußtsein und kritischer Umgang mit Sprache entscheidend gefördert.

- Während in der ersten Fremdsprache vor allem die Leistung von Sprache als Kommunikationsmittel erfahren wird, kommen jetzt stärker ihre Leistung als Medium der Welterfahrung einer anderen Gesellschaft und der Charakter der Sprache als Modell oder Abbild fremder Welterfahrung in der Arbeit an den Texten ergänzend hinzu.

- Während die Inhalte des Unterrichts in der ersten Fremdsprache einer bereits bekannten Umwelt entnommen werden, führen die lateinischen Texte in eine zeitlich und räumlich fremde Umwelt (Verfremdungseffekt).

- Während Sprache als Kommunikationsmittel in der konkreten Sprechsituation ihre Eindeutigkeit gewinnt, wird das Verständnis einer textabhängigen Sprache in erster Linie durch den Kontext determiniert.

- 2.4.2.2. Veränderte entwicklungs- und lernpsychologische Bedingungen

- Der Schüler der Klasse 7 verfügt über geringere Merkfähigkeit und Konzentrationsfähigkeit, aber über größere Abstraktionsfähigkeit (Ansatz zu diskursivem Denken).

- Die größere Befähigung zu abstraktem und formallogischem Denken ermöglicht eine frühzeitigere Systematisierung und damit Straffung des Stoffes.

- Unterrichtsziele und -methoden können jetzt stärker bewußt und durchsichtig gemacht werden.

Latein II muß von Anfang an darauf angelegt sein, dem Schüler einsichtig zu machen, daß die Identifizierung der bereits betriebenen Fremdsprache oder der Muttersprache mit Sprache überhaupt fragwürdig und korrekturbedürftig ist und daß die beim Erlernen der Muttersprache und der ersten und zweiten Fremdsprache erfahrenen Sprachsysteme zu relativieren sind. Aus den sich daraus ergebenden Möglichkeiten

- eines systematisch geordneten Sprachwissens

- einer durch Analogie gestrafften Sprachreflexion

- einer orientierenden Hinführung zu Methoden der Texterschließung und -interpretation
- des Verstehens gesellschaftlicher, politischer und allgemainschlicher Bedingungen und Gegebenheiten im lateinischen Sprachraum

ergeben sich die fachspezifischen Lernziele als Auswahl aus den Ziffern 2.3.1.1.1. bis 2.3.2.2.10.

2.4.3. Latein als dritte Fremdsprache

Der späte Anfang von Latein III zwingt zu sehr strenger Beschränkung und Auswahl. Trotzdem findet auch der Lehrgang Latein IIIa seine primäre Begründung durch die Möglichkeit komparativer und kontrastiver Sprachbetrachtung in sich selbst (autonomer Sprachunterricht) und führt zu einem Einblick in die

- Eigenart des Lateinischen und in das
- Wesen und die Leistung von Sprache überhaupt

durch das Angebot lektürerelevanter Stoffbereiche (Lektürepropädeutik).

Die Tatsache, daß Latein als dritte Fremdsprache auf den Unterricht in zwei anderen Fremdsprachen folgt und auf einer bereits vierjährigen Arbeit an der Muttersprache im Sekundarbereich I aufbauen kann, bringt es mit sich, daß

- der Lateinunterricht in seinen Forderungen, Leistungen und Methoden an den Erfahrungen, die mit den beiden anderen Fremdsprachen gemacht worden sind, gemessen wird,
- der Schüler andererseits bei aller Verschiedenheit der Sprachen und der Methoden ihrer Vermittlung zahlreiche Kenntnisse und Erfahrungen mitbringt, die ihm zu einem relativ schnellen Erlernen des Lateinischen verhelfen können, da er bereits wesentliche Teile des die verschiedenen Sprachen übergreifenden grammatischen Grundinstrumentariums und der damit bezeichneten sprachlichen Strukturen kennt. Der Lateinunterricht braucht dies nur für seine Zwecke zu modifizieren und zu ergänzen.

Die kurze Zeitspanne dieses Lateinunterrichts ermöglicht es lediglich, eine begrenzte Auswahl der Lernziele zu erreichen. Unter den Aspekten

- des auf das Wesentliche konzentrierten sprachlichen Basiswissens
 - der auf kontrastive Schwerpunkte beschränkten Reflexion
 - der Grundlegung von Methoden zur Textfassung
 - des Bekanntwerdens mit einzelnen Phänomenen der römischen Geschichte und Kultur
- sind die fachspezifischen Lernziele stark zu relativieren.

Da einerseits der Lateinunterricht in Niedersachsen auf Gymnasien und Gesamtschulen beschränkt ist, andererseits der Lehrgang Latein IIIa Ansätze zur Sprachreflexion, einen orientierenden Durchblick durch ein System und Grundkenntnisse einzelner historischer, politischer, kultureller Erscheinungen der römischen Antike vermittelt, sollte ein Lateinkursus mit der beschriebenen Zielsetzung auch in den Haupt- und Realschulen angeboten werden. Über den Lehrgang Latein IIIb s. Ziffer 10.

2.4.4. Zusammenfassung

Aufgrund der dem Lateinunterricht zugewiesenen Funktion im gesellschaftlich-politischen Aufgabenbereich und aufgrund der besonderen Struktur des Lateinischen müssen die Lernziele des Lateinunterrichts im Bereich Sprache eine besondere Stellung einnehmen; denn

- Lateinunterricht ist auch in der Dimension seiner textinhaltsbezogenen Lernziele immer Sprachunterricht,
- Sprache hat in jedem Kurs Basisfunktion. Die Lernziele der übrigen Lernzielbereiche

(Literatur — Gesellschaft/Staat/Geschichte — Grundfragen menschlicher Existenz) setzen den Lernzielbereich Sprache voraus, um erreicht werden zu können.

2.5. Stoffproblem

Da Latein nicht zum Zweck aktiver fremdsprachlicher Kommunikation, sondern zur Vermittlung von Einsichten in das Wesen der Sprache überhaupt gelehrt wird, werden die Lernprozesse an den Unterrichtsgegenständen nicht so sehr imitativ-direkt als vielmehr kontrastiv-komparatistisch in Gang gesetzt.

2.5.1. Sprachlicher Grundkurs

Der sprachliche Grundkurs hat seine Begründung in einer Reihe unabdingbarer Lernziele, die ihm zusätzlich zu seiner lektürevorbereitenden Funktion eigenständigen Wert geben.

Er verfolgt in stetig zunehmender Abstraktion und Verfeinerung das Lernziel der Sprachreflexion, indem er

- von Anfang an den Zusammenhang von Form und Funktion eines Wortes im Satz bewußt macht,
- von der Analyse elementarer Phänomene (zum Beispiel Einzelwörter) zur Betrachtung komplexer, kontextkonstituierter Gegebenheiten (zum Beispiel Sprecherintention) fortschreitet,
- Schritt für Schritt auch die inhaltliche Seite der Texte stärker ins Blickfeld rückt und damit in das Interpretieren auf der Grundlage sprachlicher Analyse einführt,
- die sprachreflektorische Fähigkeit in Lernschritten entwickelt und so ein eventuell noch naives Sprachverhalten zu reflektiertem Umgang mit Sprache führt.

2.5.1.1. Unterrichtsgegenstände

Die Anordnung muß mit der der Lernziele (vgl. Ziffer 2.1. bis 2.3.) koordiniert werden.

2.5.1.1.1. Grammatik

- Verb
Personalendungen, Tempora, Genera verbi, Modi, Nominalformen (Infinitiv, Partizip, nd-Formen Gerundium und Gerundivum).
- Nomen
Substantiv, Adjektiv, Pronomen; die Deklinationen.
- Invariable
Adverb, Präposition, Konjunktion;
Präfix und Suffix bei der Bildung zusammengesetzter Substantive, Adjektive und Verben.
- Der satzgliedhaft erweiterte Satz
Die Erweiterung des Prädikats: Subjekt, Objekt, Adverbialien.
Additive Erweiterung von Satzgliedern: funktionsgleich oder funktionsverschieden mit oder ohne Konjunktion.
Rektion: die Kasus.
Attribution: Adjektivattribut, Genitivattribut, Apposition.
Prädikative Verwendung von Wortarten und Kasus
ACI als Subjekt und Objekt; NCI; ACP.
- Satzreihen (assoziative Fügungen)
Kopulation, Korrelation;
adversative, konsekutive, kausale, temporale Reihung; Parenthese.
- Satzgefüge
Satzgliedsätze: Subjektsatz, Objektsatz, Attributsatz, Adverbialsätze, zwei- und mehrgradige Unterordnungen.
- Grammatik der Beziehungsfunktionen
- Syntaktisch
Wortblockbeziehungen: Attribution, Rektion, Kongruenz, Stellung.

Satzgliedbeziehungen: notwendige Ergänzungen (Funktionskomponenten), sinnnotwendige Ergänzungen (semantische Komponenten), freie Ergänzungen, Kongruenz, Satzabläufe, rhetorische Gliederungen (Alliteration, Brachylogie).

Beziehungen von Satzreihen.

Beziehungen des Satzgefüges: logisch-inhaltlich.

Gedankliche Fügungen.

Intentionale Beziehungen: Partnerbezug, Erwartungshorizont des Sprechers, Aussagehaltung des Sprechers.

— Semantisch

Gegenstand:

die im Einzelwort angelegte Begriffsvorstellung (kontextunabhängige Sach- oder Gegenstandsvorstellung),

die im Text erzeugte Vorstellung eines Wortes.

Möglichkeit der Änderung von Vorstellungen:

Einengung und Spezialisierung, Erweiterung und Übertragung (Vergleich, metaphorischer Gebrauch),

Reduktion (metonymer Gebrauch; Abstraktion, Überhöhung),

Sprecherintention und Hörerbezug,

der soziokulturelle Umkreis des Textes,

die vom Sprecher intendierte Beschränkung auf einen soziokulturellen Umkreis,

der den Sprecher beschränkende soziokulturelle Umkreis.

In dem sprachlich grundlegenden Kursus sind diese Gegenstände unabdingbar, da sie die wichtigsten sprachlichen Funktionen umschreiben. Besondere Bedeutung kommt in diesem Zusammenhang Erscheinungen zu, die im Bereich der Muttersprache oder einer bereits erlernten Fremdsprache weniger große Relevanz haben, aber für das Lateinische typisch sind (Konjunktiv, Prädikativum, Partizip, Infinitiv, *nd*-Formen). Denn sie zwingen den Schüler, nach genauer Analyse des sprachlichen Phänomens, eine — sprachlich anders strukturierte — Entsprechung in der Muttersprache zu finden. Auf nicht notwendige Systematik und nicht lektürebedingte Vollständigkeit in Morphologie und Syntax wird verzichtet, zum Beispiel bei

Numeralia (außer Cardinalia und Ordinalia von 1—10, 100 und 1000),

Indefinita (außer [ali]quis, quisque, ullus, quidam),

verallgemeinernde Relativa,

Correlativa (außer tam — quam, talis — qualis, tantus — quantus),

Verba defectiva,

Supinum I und II und Inf. Fut. Passiv,

Coniugatio periphrastica,

Besonderheiten der Tempuslehre (außer dem Unterschied zwischen Zeitstufe und Zeitverhältnis sowie linearer und punktueller Aktionsart),

Konjunktiv im Hauptsatz (außer Optativus, Irrealis, Dubitativus),

Kasustik der Kasuslehre,

Distributionsverhältnisse für *nd*-Formen (zum Beispiel, daß in Verbindung mit Präpositionen nur Gerundivum steht),

Besonderheiten der Fragesätze (außer -ne, num, nonne, utrum — an),

Konjunktionen (außer ut, ne, cum; im übrigen werden die Konjunktionen als Vokabeln gelernt).

2.5.1.1.2. Texte

Der Lateinunterricht vollzieht sich von Anfang an im Umgang mit Texten.

Zunächst ist die Aufnahme von Kunsttexten in den Sprachunterricht nötig. Sobald grundlegende Einsichten in den Aufbau und die Beziehungsfunktionen sprachlicher Äußerungen erfolgt sind, sollten Kunsttexte zunehmend durch Originaltexte abgelöst werden.

Anordnung und Abfolge der Texte im Lehrbuch können thematisch orientiert sein. Die Auswahl muß so getroffen werden, daß die Texte für die Schüler relevant sind.

An folgende Themen ist zu denken:

- Erfahrungsbereich des Heranwachsenden (familia, eruditio, institutio, mos maiorum)
- Staat und Gesellschaft (res publica, civitas/populus/plebs)
- Stellung des einzelnen im Spannungsfeld vorgegebener Ordnungen (Staat, Religion, Mythos)
- Rom und Europa (Römer und Griechen, Römer und Kelten, Römer und Germanen, lateinisches Mittelalter).

2.5.1.2. Stoffbereiche (im Blick auf die Lernziele)

Latein I

Die erste Phase des sprachlichen Grundkurses ist den Klassen 5 und 6 der Orientierungsstufe zugeordnet (vgl. die Vorläufigen Handreichungen für die Orientierungsstufe — Fach: Latein). Die zweite Phase des sprachlichen Grundkurses umfaßt die 7. Klasse und die erste Hälfte der 8. Klasse.

Schwerpunkte der zweiten Phase müssen sein

- die Erkenntnis, daß die Verschiedenartigkeit und gleichzeitige Vergleichbarkeit zweier sprachlicher Systeme besondere Einsichten ermöglicht, die den Umgang mit Sprache bewußter machen und die Kritikfähigkeit erhöhen,
- die bewußte Anwendung dieser Erkenntnis bei der Erschließung von Texten und bei begründeter Stellungnahme.

Ein Stoffkatalog muß noch erarbeitet werden.

Latein II

Der Lateinunterricht ab Klasse 7 kommt heute für die weitaus größte Zahl der Schüler, die sich mit Latein befassen, in Frage. Er hat von vornherein die bereits betriebene erste Fremdsprache zu berücksichtigen.

Da die Schüler möglicherweise bereits dem Stadium des naiven Umgangs mit Sprache weitgehend entwachsen sind, kann ggf. strenge zeitliche und sachliche Ökonomie gewahrt werden. Der sprachliche Grundkurs umfaßt die Klassen 7 und 8 sowie die erste Hälfte der Klasse 9 (zweieinhalb Jahre). Er wird mindestens mit Beginn der Klasse 9 diejenigen sprachlichen Phänomene besonders berücksichtigen, die für die gewählte Anfangslektüre typisch sind.

Im ersten Unterrichtsabschnitt (etwa vier bis sechs Wochen) muß der Lehrer neben der Einführung in die Elemente der neuen Sprache feststellen, wie weit bewußter Umgang mit Sprache schon geschult ist und auf welcher Abstraktionsebene der Lateinunterricht einsetzen kann. Wünschenswert wäre ein Test, der diese Fragen klärt.

Die quantitative Beschränkung gegenüber Latein I hat zur Folge:

- Nicht jedes neu auftretende Morphem kann Gegenstand eingehender Untersuchung sein.
- Das Erfassen der syntaktischen Funktionen muß Schwerpunkt sein.
- Die typisch lateinischen Strukturen (wie Infinitiv- und Partizipialkonstruktionen, *nd*-Formen, Kasusfunktionen, Tempusgebrauch, Modi im Nebensatz, Konjunktionen, oratio obliqua) müssen besonders sorgfältig erschlossen, reflektiert und geübt werden.

Ein Stoffkatalog muß noch erarbeitet werden.

Latein III a

Siehe 1.2. und 2.4.3. (Lernziele) und 5.4.1. (Lehrbuch).

Ein Stoffkatalog muß noch erarbeitet werden.

2.5.2. Lektüre

Die Auswahl der Autoren muß sich an den Lernzielen (vgl. Ziffern 2.1. bis 2.3.) orientieren. Der Inhalt der Texte muß auf Jugendliche der betreffenden Altersstufe motivierend wirken.

Lektüreunterricht in der Sekundarstufe I muß Werklektüre bieten. Im zweiten Halbjahr der Klasse 10 sollte er bereits problemorientiert geführt werden.

Unter diesen Gesichtspunkten kommen zum Beispiel in Betracht:

Latein I (8 II — 10 = 2½ Jahre);

Fabeln (versteckte Gesellschaftskritik, vorphilosophisches Weltverständnis);

Cäsar (kritische Auseinandersetzung mit der Intention des Autors);

Terenz (humanitas) — Vulgata und christliche Carmina (Latinitas);

Cicero (politische Rede — Reformprogramme);

Ovid, ggf. auch Catull (Weltsicht des Dichters);

Sallust (Konspiration oder Revolution)

Latein II (9 II — 10 = 1½ Jahre):

Die Lektüre kann nur zu begrenzter Bekanntheit mit lateinischer Literatur führen und muß wenigstens ein Halbjahr lang einen Autor der klassischen Latinität behandeln.

Entweder: Cäsar — Terenz — Sallust

oder: Terenz — Cicero — Sallust

oder: Cäsar — mittelalterl. Latein — Cicero

oder: Cäsar — Ovid — Cicero

Latein IIIa

(muß noch ausgeführt werden)

3. Querverbindungen und Übergänge

3.1. Querverbindungen

Die Zusammenarbeit mit anderen Fächern wird sich vorrangig auf den Bereich der Lernziele, nicht aber auf den der Stoffe erstrecken.

Folglich lassen sich gültige Aussagen über mögliche Querverbindungen zwischen Latein und anderen Unterrichtsfächern erst nach Vorliegen der Rahmenrichtlinien aller Fächer machen.

3.1.1. Zunächst müssen also in einer gemeinsamen Rahmenrichtlinienkommission beziehungsweise mehreren Kommissionen der einzelnen Fachbereiche die Felder der jeweiligen Lernzielkataloge abgesteckt werden.

Querverbindungen zwischen dem Lateinunterricht und dem Unterricht in den übrigen Fremdsprachen sowie dem Deutschunterricht müssen in den Rahmenrichtlinien berücksichtigt werden, ungeachtet der prinzipiell unterschiedlichen Zielsetzung des Lateinunterrichts einerseits und des Unterrichts in den übrigen Fremdsprachen und/oder des Deutschunterrichts andererseits.

3.1.2. Nach Erscheinen der Rahmenrichtlinien liegt es nahe, daß in der einzelnen Schule bestimmte Fächer für ihre Unterrichtsplanung gemeinsame Konferenzen abhalten. Es ist zu vermuten, daß solche Konferenzen für Latein und Deutsch, Latein und moderne Fremdsprachen, Latein und Geschichte/Sozialkunde sinnvoll sind.

3.1.3. Die Zusammenlegung des Faches Latein mit einem anderen Fach ist wegen der eigenständigen Lernziele des Lateinischen ausgeschlossen.

3.2. Übergänge

3.2. Latein im Sekundarbereich I ermöglicht reibungslose Übergänge

3.2.1. aus der Orientierungsstufe in die Klasse 7, und zwar ohne Rücksicht darauf,

3.2.1.1. ob Latein als Grundsprache auf der Orientie-

rungsstufe betrieben worden ist und im Sekundarbereich I weiterhin den Rang der ersten Fremdsprache einnimmt,

3.2.1.2. oder ob Latein erst im Anschluß an die Orientierungsstufe angeboten wird und den Rang der zweiten Fremdsprache ab Klasse 7 einnimmt;

3.2.2. aus Klasse 10 in den Sekundarbereich II, da der durchgängige Lateinunterricht in der Sekundarstufe I (Kl. 7—10) bzw. auf der Orientierungsstufe und anschließend in der Sekundarstufe I grundsätzlich zu einem qualifizierenden Abschluß (bisher: Kleines Latinum) führt, während der in Klasse 9 begonnene Lateinunterricht (Latein IIIa) mit dem Durchlaufen des sprachlichen Grundkurses eine erste Zwischenqualifikation erreicht hat.

Im Sekundarbereich II ist es dem Schüler überlassen,

3.2.2.1. die in den Klassen 5 bis 10 bzw. 7 bis 10 vorausgegangene Beschäftigung mit dem Lateinischen als sinnvoll abgeschlossen zu betrachten und nicht fortzusetzen.

3.2.2.2. die Beschäftigung mit dem Lateinischen im Rahmen von Grund- oder Leistungskursen in lateinischer Literatur bis zu einem höher qualifizierenden Abschluß fortzusetzen.

3.2.2.3. den in Klasse 9 und 10 (ggf. Alternative: in Kl. 8—10) begonnenen Lehrgang Latein durch Grund- oder Leistungskurse bis zu qualifizierenden Abschlüssen (bisher: Kleines oder Großes Latinum) fortzusetzen

3.2.2.4. oder aber die Beschäftigung mit dem Lateinischen erst im Sekundarbereich II zu beginnen, sofern er frühere Möglichkeiten dazu nicht wahrgenommen hat (vgl. Handreichungen für Lernziele, Kurse und Projekte im Sekundarbereich II für das sprachliche und literarisch-künstlerische Aufgabenfeld [A], 1. Folge, S. 85 f.).

3.3. Zu prüfen ist die Frage, welche Bedeutung die Zensuren in der 2. und 3. Fremdsprache in Zukunft für die Versetzung haben können.

4. Unterrichtsorganisation

4.1. Differenzierung

Äußere Differenzierung nach Neigung im Bereich eines Wahlpflichtfaches oder Wahlfaches scheint ausgeschlossen; die Wahl des Faches führt selbst schon zu Neigungsdifferenzierung. Aufgrund der sozialintegrierenden und sprachkompensatorischen Wirkung gerade des Alt-sprachlichen Unterrichts sollte auf eine äußere Differenzierung nach Leistung soweit irgend möglich verzichtet werden, da heterogene Lerngruppen in jedem Fall starke Interessenimpulse bieten. Bei stark unterschiedlichen Leistungen einer Lerngruppe kann durch innere Differenzierung und besondere kompensatorische Maßnahmen in der Regel der gewünschte Ausgleich erreicht werden.

Den verschiedenen Lerndispositionen der Schüler muß in jedem Fall durch innere Differenzierung Rechnung getragen werden.

Innere Differenzierung kann z. B. so aussehen, daß leistungsschwache und leistungsstarke Schüler unter Anleitung miteinander bestimmte besonders wichtige Stoffe wiederholen, während alle anderen an Übungsaufgaben überprüfen, wieweit sie den aktuellen Lernstoff verstanden und sich angeeignet haben.

Eine vertikale Durchlässigkeit nach unten ist immer dann sinnvoll, wenn trotz entsprechenden kompensatorischen Maßnahmen kein Erfolg zu verzeichnen ist oder wenn aufgrund lang anhaltender Krankheit o. ä. die Belastungen für den Schüler zu groß würden. Für einen gut organisierten Unterricht sollte das aber die Ausnahme bleiben.

Näheres regelt die Versetzungsordnung.

4.2. Besondere unterrichtsorganisatorische Maßnahmen

Wochenstundenzahlen für Latein					
Kl.	Lat. I (1. Spr. ab Kl. 5)	Latein II (2. Spr./ Wahlpflf.)	Latein IIIa (Wahlfach)	Lat. IIIb (Wahlfach)	Lat. III* (3. Spr./ Wahlpflf.)
5	4+1				
6	4+1				
7	5	5+1/5*			
8	4 /3*	5+1/5*			4
9	4	5+ /4*	4	2—3	4
10	4	4	4	2—3	4
Sa.	25+2/24+2	19+2/18	8	4—6	12

Anmerkung zum Alternativmodell * = „Beginn mit der 3. Fremdsprache in der Klasse 8 als Wahlpflichtfach des Gymnasiums“: In diesem Fall muß die Stundenzahl der 1. Fremdsprache, Englisch oder Latein, in der 8. Klasse reduziert werden (s. o. Lat. I in Kl. 8 = /3*) und die der 2. Fremdsprache darf in Kl. 7 und 8 nicht

um eine Zusatzstunde erweitert werden (s. o. Lat. II in Kl. 7 und 8 = /5*), wenn die Gesamtstundenzahl der Fächergruppe Fremdsprachen nicht über Gebühr ausgeweitet werden soll. Die Zusammenschau der Stundenzahl für 3 Fremdsprachen ergibt dann:

Kl.	1. Frdspr.: E I/L I	2. Frdspr.: L II/E II/F/R	3. Frdspr.: L III/F II/R II/ Gr	Gesamt: Frdspr.
5	4+1			4+1
6	4+1			4+1
7	5	5		10
8	3	5	4	12
9	4	4	4	12
10	4	4	4	12
				54+2

Dagegen die Zusammenschau der Stundenzahlen mit 3. Fremdsprache als Wahlfach ab Kl. 9:

Kl.	1. Frdspr.: E I/L I	2. Frdspr.: L II/E II/ F/R	3. Frdspr.: L III/F II/ R II/Gr.	Gesamt: Frdspr.
5	4+1			4+1
6	4+1			4+1
7	5	5+1		10+1
8	4	5+1	(Gr.+1)	9+1(Gr.+1)
9	4	5	4 (Gr.+2)	13 (Gr.+2)
10	4	4	4 (Gr.+2)	12 (Gr.+2)
				52+4(Gr.+5)

Durchgehender Unterricht ist wegen der Sequentialität des Lehrgangs Latein unbedingt erforderlich. Epochenunterricht würde bei der jeweiligen Wiederaufnahme zu unökonomischen Wiederholungen zwingen.

4.3. Kompensatorische Maßnahmen

Sprachunterricht in Latein trägt dazu bei, Sprachbarrieren abzubauen und beim Schüler ein reflektiertes, bewußtes Sprachverhalten zu entwickeln. Daher sind kompensatorische Maßnahmen für sprachlich weniger entwickelte Schüler unbedingt notwendig, am ehesten in der Form von Stützkursen.

Sprachlich weiterentwickelte Schüler durch Liftkurse so zu fördern, daß sie am Unterricht der nächsthöheren Jahrgangsstufe teilnehmen können, könnte im Einzelfall erwogen werden, jedoch muß der Unterricht der 10. Klasse in jedem Fall voll durchlaufen werden, um das Erreichen des Abschlußprofils (vgl. Ziffer 6) zu sichern.

5. Methodik und Leistungsmessung

5.1. Arbeits- und Erarbeitungsformen

5.1.1. Lehrbucharbeit im sprachlichen Grundkurs

5.1.1.1. Rezeptive Phase

Darbietung neuer sprachlicher Erscheinungen in einem Text, in mündlicher oder schriftlicher Form:

Deiktische Hilfen und situationsbezogene Hinweise (Überschrift, Bilder, Gesten, Tonfall) zur Erleichterung des Verständnisses; Sprachhandelndes Verfahren;

Überprüfung des vorläufigen Verständnisses durch lateinische oder deutsche Fragen und Antworten

oder

Inhaltswiedergabe

oder

vorläufige Übersetzung;

oder **Deduktion:**

Entsprechend dem geistigen Entwicklungsstand des Schülers kann die Deduktion gegenüber der Induktion einen breiteren Raum einnehmen, u. a. in der Formenlehre (Konjugation), bei der Bildung von Pronominaladverbien und Numeralia.

Das deduktive Vorgehen rechtfertigt sich auch infolge der Kenntnis analoger Erscheinungen in der 1. Fremdsprache (meist Englisch), z. B. beim Gerundium, a.c.i., participium coniunctum usw.

Die verminderte Memorierfähigkeit auf dieser Stufe kann außer durch frühzeitige Einführung der Wortbildungslehre vor allem durch Ableitung der Wortbedeutung aus englischen und deutschen Lehn- bzw. Fremdwörtern zum Teil ausgeglichen werden;

- oder **Einführung durch ein Lernprogramm**
(Vgl. 5.2.1.)
- 5.1.1.2. **Analytische Phase**
Erkennen und Beschreiben der Semanteme und Morpheme und ihrer Funktionen
Systematisierung
Problematisierung des sprachlichen Materials
Veranschaulichung syntaktischer Strukturen (Satzbaupläne, graphische Darstellung)
- 5.1.1.3. **Einübungsphase**
Experimentelle Verfahren (Veränderung, Einsetzen, Analyse, Synthese)
Verfahrensweisen, die die Sprachmotorik berücksichtigen (z. B. lateinische Fragen und Antworten, lateinisches Nacherzählen, Sprechen im Chor.)
Übungen im Sprachlabor (vgl. 5.2.2.)
- 5.1.1.4. **Anwendungsphase**
Vorwiegend rezipierende Verfahren:
— auditives Erfassen
— sinnerschließendes Lesen
— mündliches oder schriftliches Übersetzen weiterer Texte.
Kreativ akzentuierte Verfahren:
— Erfinden kleiner Texte
— Dialogisieren oder szenische Gestaltung von Texten
— improvisierte Rollenspiele
— Umsetzung in bildliche Darstellungen (z. B. Illustrationen, Comics).
- 5.1.2. **Lektüre**
- 5.1.2.1. **Arbeitsweisen**
Stillarbeit („jeder für sich“)
auditive Methode
gemeinsame Arbeit an Tafeltexten (Overheadprojektion)
Gruppenarbeit
Gespräch und Diskussion über vom Text vorgegebene oder ergänzend gestellte Themen, Thesen, Probleme usw.
methodologische Reflexion auf die Fragestellungen der Gespräche und Diskussionen, die Methoden und die Gedankenentwicklung, die Ziele und den Grad ihrer Verwirklichung
Protokolle
häusliche Arbeit (auch in Gruppen)
Referate.
- 5.1.2.2. **Stoff- und gegenstandsbezogene Verfahrensweisen**
Erste Erarbeitung des inhaltlichen Verständnisses
— Lesen des Textes mit dem beschränkten Ziel einer bloßen Bestandsaufnahme der wesentlichen inhaltlichen Informationen oder Gesichtspunkte
— Formulierung von Antworten auf an den Text gerichtete Fragen
— Paraphrase, Arbeitsübersetzung.
Analyse des Textes
— Erkennen der Intention des Autors und/oder seiner redenden bzw. handelnden Person(en); dazu: Untersuchung der sprachlichen Mittel, durch die diese Intentionen erreicht werden sollen, z. B.: Art der Gedankenführung (argumentierend — behauptend — postulierend), Aufbau des Textes (Gliederung), Beschreibung der Disposition und der gedanklichen Fügung des Textes, zentrale Begriffe (mit spezieller Bedeutungsnuance sowie Assoziationsbreite), Besonderheiten in Wortwahl, Grammatik, Syntax, Stilistik, Rhetorik.
Auseinandersetzung mit dem Textinhalt
— Synthese:
- Darstellung des Zusammenhangs mit bereits erarbeiteten Textstücken.
- Objektivierung:
Vergleich mit anderen Texten, gerade auch modernen Texten
Einordnung in historische, politische, geistes- und philosophiegeschichtliche Zusammenhänge
Motivvergleich.
- Problematisierung:
Bestandsaufnahme der vom Text berührten Problemstellungen
Formulierung textkontroverser Positionen.
- Aktualisierung:
Erarbeitung moderner Problemstellungen und -lösungen im Vergleich mit antiken.
- Formulierung eines eigenen Urteils.
(Die genannten Verfahrensweisen sind jeweils mit Bezug auf die Altersstufe und den Charakter des Textes in begrenzter Auswahl anzuwenden)
- Abschließende Übersetzung**
- 5.1.3. **Kunstabtachtung:** muß noch ausgeführt werden.
- 5.2. **Technische Unterrichtsmedien**
- 5.2.1. **Lernprogramme**
Ein programmiertes Lehrbuch und Lernprogramme zu einigen zentralen grammatisch-syntaktischen Erscheinungen der lateinischen Sprache (z. B. Infinitiv, Partizip, aber auch Übersetzungstechnik) liegen ausgearbeitet und erprobt vor. Weitere sind bei verschiedenen Schulbuchverlagen in Arbeit.
- 5.2.2. **Sprachlabor**
Die Einsatzmöglichkeit in einem Fach, in dem Sprechfähigkeit nicht Ziel ist, kann nur beschränkt sein. Es gibt jedoch zahlreiche Erscheinungen im Lateinunterricht, auf deren fließende Beherrschung Wert zu legen ist. Diese eignen sich zusammen mit all jenen Vorgängen der Einübung und Kontrolle, die im normalen Unterricht oft mit Leerlauf und Unlust verbunden sind, für die Behandlung im Labor. Die Einsetzbarkeit ist daher zu prüfen.
- 5.2.3. **Stecktafeln**
für den Umgang mit Morphemen: Bildung neuer Formen;
für die Erarbeitung von Satzstrukturplänen und für den Umgang mit Syntaxstrukturen: Bildung neuer Sätze mit vorgegebener Struktur.
- 5.2.4. **Audio-visuelle Medien**
Sie unterstützen die Kenntnisvermittlung der sogenannten Realien (z. B. archäologisches Material), schaffen das notwendige Hintergrundwissen und dienen so der Erweiterung und Vertiefung des Textverständnisses. Dem dienen
Wandkarten, Wandbilder
Overheadprojektion (für den experimentellen Umgang mit Texten)
Diareihen, Filme
Tonbandgerät (Dialogisierung von Texten, Hörspiele).
- 5.3. z. Zeit unbesetzt
- 5.4. **Schulbücher**
- 5.4.1. **Lehrbuch**
- 5.4.1.1. Berücksichtigung folgender Prinzipien:
Vorbereitung der Erstlektüre in Wortschatz und Grammatik (Formenlehre und Syntax).
In Latein IIIa Abgeschlossenheit des Sprachkurses: D. h., die mit diesem Kurs verfolgten Lernziele werden mit der Durchnahme des Lehrbuchs auch dann erreicht, wenn dem Lehrbuchkurs keine Lektüre folgt.
- 5.4.1.2. Beschränkung des Wortschatzes auf das erforderliche Minimum der statistisch häufigsten

- Wörter und leichtverständlicher Fremdwörter.
- 5.4.1.3. Altersgemäße Inhalte der Lese- und Übungsstücke, z. B.
Fabeln (vorphilosophisches Weltverständnis/verdeckte Kritik),
historische Texte (Geschichte, soweit sie die Interpretation nach allgemeineren Kategorien zuläßt und die Herstellung aktueller Bezüge zur möglichen Erfahrung der Schüler erlaubt),
Darstellungen aus dem Leben des politisch tätigen Menschen der Antike (propädeutische Politologie).
Aufnahme von Originaltexten zum frühestmöglichen Zeitpunkt.
Anordnung und Abfolge der Texte können thematisch orientiert sein (vgl. 2.5.1.1.2.).
- 5.4.1.4. Reiches nicht-verbales Arbeitsmaterial zur Erweiterung und Vertiefung des Textverständnisses, z. B.:
Abbildungen (Photos, Zeichnungen),
Exakte, detaillierte Landkarten, möglichst im Mehrfarbdruck,
Tabellen, Zusammenstellungen, Übersichten (z. B. zur Organisation des römischen Staatswesens, zur römischen Geschichte).
- 5.4.1.5. Material und Arbeitsaufgaben für selbständiges Arbeiten (Individual- oder Gruppenarbeit), z. B. Tabellen, Zusammenstellungen, Übersichten, Übungsmaterial zur Formenlehre,
Texte, die Umformung erlauben (Dramatisierung, Dialogisierung).
- 5.4.2. **Lektüre**
Eine große Zahl lernzielorientierter Lektüreprojekte wird sich mit den greifbaren Textausgaben durchführen lassen.
Die Anlage der sogenannten Schülerkommentare muß nach den Gesichtspunkten der curricularen Unterrichtsgestaltung neu durchdacht werden.
In den Gebrauch der nötigen Hilfsmittel (Wörterverzeichnis, ggf. Lexikon, Realienkunde) ist einzuführen.
- 5.5. **Hausaufgaben**
Allgemein fällt den Hausaufgaben bzw. bei Ganztagschulen den Übungsstunden eine Stützfunktion bei der Erreichung der Lernziele zu: Sie sollen den Unterricht ergänzen und eventuell entlasten. Ihre lernpsychologische Notwendigkeit ist ohne weiteres deutlich: Sie dienen der Festigung und Erweiterung des im Unterricht erworbenen Wissens und der Einübung von Fähigkeiten, Arbeitstechniken und Denkprozessen. Da jeder Unterricht den Gesetzmäßigkeiten der Gruppendynamik unterworfen ist, können Hausaufgaben die Nachteile der Gruppenarbeit kompensieren und die Entwicklung derjenigen Schüler fördern, deren Lernerfolge durch die Gruppe behindert werden (Konzentrationschwäche, Ablenkung, Randstellung in der Sozialstruktur der Gruppe) oder deren mangelnde Arbeitshaltung eine aktive Beteiligung an der Gruppenarbeit ausschließt (die Arbeit wird den aktiveren Gruppenmitgliedern überlassen). Schließlich darf man nicht übersehen, daß geeignete Hausaufgaben in der Regel dem Schüler dieser Altersstufe Freude machen; sie geben ihm Raum für selbständiges Arbeiten und ermöglichen ihm das Erfolgserlebnis der persönlich erzielten Leistung. Die unbeaufsichtigte — weder vom Lehrer noch von der Gruppe gesteuerte, also nicht „kommandierte“ — Arbeit zu Hause motiviert zu weiterem Lernen und hat darüber hinaus großen propädeutischen Wert für die Arbeit in der Sekundarstufe II und vor allem im tertiären Bildungswesen.
Diese Entwicklung der Selbständigkeit und Eigenverantwortlichkeit des Individuums stellt eine notwendige Ergänzung der Unterrichtsziele „Sozialisation in der Gruppe und Einübung des Teamworks“ dar.

Diese Funktionsbestimmung der Hausaufgaben ist an einige Voraussetzungen gebunden, deren Beachtung gewährleistet sein muß:

Hausaufgaben sollen

- kurz sein,
- in der Regel nur das im Unterricht Erreichte einüben und festigen,
- nicht überfordern: um das die weitere Lernbereitschaft sichernde Erfolgserlebnis zu garantieren, werden die Aufgaben so gestellt und so im Unterricht vorbereitet, daß sie sich ohne fremde Hilfe lösen lassen,
- so berechnet sein, daß Lösungswege und Ergebnisse im folgenden Unterricht ohne großen Zeitaufwand überprüft und korrigiert werden können,
- auch kreative Leistungen ermöglichen oder anregen.

5.6.

Lernzielkontrollen

Die Lernzielkontrolle dient der Motivation und der Orientierung. Die Überprüfung und Bestätigung von Lernerfolgen stellt sich dem Lernenden als Anreiz zu weiterem Lernen dar. Besonders gibt die Lernzielkontrolle darüber Aufschluß, ob und wie weit Lernziele erreicht worden sind, und bietet den Beteiligten Entscheidungshilfen für Förderungsmöglichkeiten und für die weitere Schullaufbahn. Die Erfolgskontrolle darf grundsätzlich keine anderen Anforderungen stellen als der Unterricht und die Hausaufgaben. Der Lehrer ist immer zu pädagogisch verantwortlicher Beurteilung und Entscheidung aufgerufen; das Verfahren der Lernzielkontrollen (Bewertungskriterien und Bewertungsprozesse) muß daher Schülern und Erziehungsberechtigten einsichtig sein.

5.6.1.

Schriftliches Verfahren der Erfolgskontrolle

5.6.1.1.

Tests

Tests ermöglichen eine schnelle und objektive Leistungsmessung (d. h. eine vom jeweiligen Auswerter unabhängige Urteilsfindung) in ausgewählten Teilbereichen.

Für die Erstellung eines Tests sind zu berücksichtigen:

- Die Umsetzung des Stoffes in operationalisierte Lernziele (Kenntnisse, Verständnis, Anwendung, Analyse, Synthese, Beurteilung)
- Die geeigneten Aufgabenformen, die den verschiedenen Lernzielebenen angemessen sind
- Die Gütekriterien: Ist der Test objektiv? Ist er valid? Ist er reliabel?
- Nachträgliche Aufgabenanalyse: Schwierigkeitsgrad, Trennschärfe, Distraktoren
- Möglichkeiten der Leistungsbewertung (z. B. Ermittlung der Prozenträge bzw. Umrechnung auf Notenstufen auf der Basis von T-Werten).

Vorteile des Tests gegenüber den anderen Kontrollverfahren sind:

- Eindeutigkeit der Ergebnisfeststellung
- Möglichkeit, Lernfortschritte unabhängig von der muttersprachlichen Kompetenz zu messen
- Entwicklung von gezielten Lernhilfen
- Zeitersparnis bei der Auswertung.

Die Kriterien für die Beurteilung sind an den Lernzielen des Lateinunterrichts zu orientieren. Die wichtigsten Kriterien sind danach:

- Beherrschung des Wortschatzes
- Erkennen der Morpheme und der Funktionen der Wörter im Satz
- Erfassen der Satzstrukturen und der logischen Zusammenhänge
- Angemessene Wiedergabe
- Allgemeines Textverständnis.

Zwei Arten von Tests kommen in Frage:

- Informelle Tests (ITs) sind von einem Lehrer

(oder einem Lehrerteam) für eine (oder mehrere) Klasse(n) entwickelte Tests zur Überprüfung eines bestimmten Unterrichtsgebietes.

- Standardtests sind für allgemeinere Lernziele entwickelte Tests. (Für Latein zur Zeit noch nicht greifbar.)

5.6.1.2. **Translatorische und transformative Kontrollverfahren**

Sie bestehen hauptsächlich in der

- Übersetzung geschlossener Texte
- Übersetzung einzelner Sätze
- Umformung vorgegebenen Materials.

Translatorische und transformative Kontrollverfahren und Tests ergänzen einander. Zwar sind bei jenen Verfahren subjektiv bedingte und relative Beurteilungen nicht auszuschließen; sie ermöglichen aber Aufgaben, die eine komplexere Anwendung der erworbenen Kenntnisse im Bereich der Ausdrucks- und Nachgestaltungsfähigkeit, der Kreativität, des intuitiven und problemlösenden Denkens verlangen und damit wesentliche Lernziele des Sprachunterrichts betreffen. Sie können deswegen durch Tests nicht ersetzt, sondern nur ergänzt werden. Anzustreben ist ein kombiniertes Verfahren, das Übersetzungsarbeiten, informelle und standardisierte Tests und die ständige Beobachtung im Unterricht vereint. Eine solche Kombination von subjektiven und objektiven Kontrollverfahren könnte die Nachteile beider Verfahrensweisen kompensieren.

5.6.2. **Beurteilung der translatorischen und transformativen Leistung**

- Fehler sollen nach Kategorien bezeichnet und gewertet, nicht nur gezählt werden.
- In Ausdruck, Stil oder Erfassung des Sinnzusammenhangs besonders gut gelungene Stellen sollen sichtbare Anerkennung finden.
- Vereinheitlichung des Korrekturschemas ist anzustreben (in RL abdrucken).
- Eine kurze Beurteilung der Arbeit, evtl. mit Arbeitshinweisen und Ratschlägen, erscheint als Motivationsstütze in vielen Fällen ange raten.

5.6.3. **Lernzielkontrollen im Unterricht (Bewertung der Mitarbeit)**

Schriftliche Leistungskontrollen haben wegen ihres punktuellen Charakters für die Gesamtbeurteilung nicht dasselbe Gewicht wie die Beurteilung der Mitarbeit im Unterrichtsgeschehen über einen längeren Zeitraum hin.

Das Verhältnis zwischen Häufigkeit und Qualität der Beteiligung angemessen zu bewerten ist in allen Fächern schwierig. Besonders schwierig ist es, die Qualität von Beiträgen eines Schülers zum Unterrichtsgeschehen nach den taxonomischen Kategorien zu bewerten.

Grundsätzlich kann man sich danach richten, ob ein Schüler erfolgreich mitarbeitet und wie weit er den Unterricht fördert.

Kriterien für die Beurteilung der Mitarbeit können sein:

- Selbständige kognitive Operationen beim Erschließen, Übersetzen und Interpretieren unbekannter Texte sowie bei der Neueinführung grammatischer Phänomene, z. B.
 - Erkennen neuer sprachlicher Erscheinungen
 - Sinnvolle Verknüpfung mit schon Bekanntem
 - daraus: Formulierung neuer Gesetzmäßigkeiten
 - Fähigkeit zur Problematisierung der Textaussage
 - Stellen von weiterführenden Fragen
 - Fähigkeit zur textbezogenen Argumentation

- Fähigkeit, auf Argumente der Mitschüler einzugehen
- Reproduzierende Mitarbeit
- Wiedergabe und Zusammenfassung von Arbeitsergebnissen
- Richtige Anwendung des Gelernten.

Gruppenarbeiten können zur Beurteilung herangezogen werden, wenn neben der allgemeinen Kooperationsfähigkeit auch die individuelle Leistung erkennbar ist.

Hausaufgaben können ebenfalls der Kontrolle der Lernfortschritte dienen.

6. **Fachspezifische Abschlußprofile**

6.1. Am Ende der Klasse 10 wird der Schüler nach Teilnahme an den Lehrgängen Latein I oder Latein II die folgenden unabdingbaren Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten erworben haben:

6.1.1.1. Er besitzt einen passiven Wortschatz (1200 bis 1500 Wörter; jeder aktive Wortschatz ist entbehrlich) und verfügt über Sicherheit im Umgang mit den wichtigsten Erscheinungen der Morphologie, Bildungslehre und Semasiologie des Einzelwortes.

6.1.1.2. Er ist in der Lage, durch Sprachbetrachtung — auch im Vergleich mit der Muttersprache —, Funktionen und Strukturen zu erkennen.

6.1.1.3. Er kennt die grammatischen Phänomene, die zum Textverständnis notwendig sind, und ist besonders vertraut mit typisch lat. Strukturen (z. B. AcI, Partizipien, nd-Formen, Kasusfunktionen).

6.1.2.1. Er verfügt über ein metasprachliches Begriffssystem der Grammatik.

6.1.2.2. Er beherrscht eine Anzahl von Strategien im Umgang mit komplizierteren syntaktischen Strukturen.

6.1.2.3. Er kennt eine Reihe stilistischer Mittel und ihre Funktion.

6.1.3.1. Er kann den gedanklichen Aufbau und die Problemstellung eines Textes analysieren und beschreiben.

6.1.3.2. Er kann die Intentionen des Verfassers eines Textes analysieren und beschreiben.

6.1.3.2.1. Er besitzt Einsicht in die semantischen Folgen syntaktisch lockerer, interpretationsbedürftiger Fügungen (AmP, Asyndeton etc.).

6.1.3.2.2. Er kann die Funktion der Stilmittel für die Zwecke des Verfassers analysieren und beschreiben.

6.1.3.2.3. Er kann die historischen und gesellschaftlichen Bedingungen eines Textes aufzeigen und deren Bedeutung für die Übersetzung berücksichtigen.

6.1.3.2.4. Er kann die gegenseitige Abhängigkeit von Form und Inhalt analysieren und beschreiben.

6.1.3.3. Er kann sowohl die deutsche Übersetzung eines lateinischen Textes auf ihre Richtigkeit prüfen als auch selbst eine Übersetzung anfertigen.

6.1.3.4. Er kann einen Text abwägend mit Informationen aus anderen Quellen vergleichen.

6.1.4. Er besitzt Kenntnisse aus dem Bereich der sozialen, politischen, ökonomischen und kulturellen Gegebenheiten der Antike.

6.1.5.1. Er verfügt über begrenzte Erfahrungen mit lateinischer Literatur und kennt einige literarische Grundformen (z. B. Fabel, Rede, Sentenz).

6.1.5.2. Er verfügt über einige Grundkenntnisse von Rhythmik, Vers- und Klangformen.

6.1.6. Er weiß, daß Übersetzungen nur Annäherungscharakter haben.

6.2. Abschlußprofile für Latein III a und III b sind noch zu erstellen.

7. Beiträge der Pädagogik bzw. der pädagogischen Hilfswissenschaften zu den Rahmenrichtlinien

7.1. Psychologie

Gesicherte Ergebnisse der Lernpsychologie tragen zur Optimierung der Lernprozesse bei. Allerdings haben stufenspezifische („Stufen“ im Sinne der „Phasenlehren“) Lernziele und Arbeitsweisen nur bedingten Wert, da

- „Phasenlehren einheitliche Entwicklungsstände bei altersgleichen Kindern vortäuschen“ (Funkkolleg — Päd. Psych. Heft 2, S. 40 f.),
- „bei einem gegebenen Reifezustand und einer gegebenen Begabung völlig verschiedene Leistungen, je nach den vorangegangenen Lernprozessen, möglich sind“ (Aebli in Nickel/Langhorst: Brennpunkte d. Päd. Psych., Stuttg. 1972, S. 22),
- die „Fähigkeit zur Selbstregulation des eigenen Leistungsverhaltens“ verschieden entwickelt ist (Heckhausen: Bessere Lernmotivation und neue Lernziele, Funkkolleg — Päd. Psych. Heft 10, S. 37).

Folgerungen:

Innere Differenzierung ist wichtiger als äußere, Sequentialität der Lernschritte muß beachtet werden,

Lernzielkontrolle hat bei den einzelnen Lernschritten zu erfolgen.

Für den Sprachunterricht müssen u. a. folgende Fragen bedacht werden:

- Welche Momente spielen beim Übergang vom naiven Sprachgebrauch zu bewußt reflektierendem Sprachverhalten eine Rolle?
- Welche Momente spielen beim Nachlassen mechanischer Merkfähigkeit und gleichzeitigem Einsetzen erhöhter Abstraktionsfähigkeit eine Rolle?
- Wie kann der individuelle Entwicklungsstand festgestellt und durch innere Differenzierung berücksichtigt werden?
- Welches sind geeignete Nachholmöglichkeiten bei ungleicher Ausgangssituation am Beginn einer Lerneinheit oder bei Nichterreichen der Lernziele?
- Wie wirken sich Verschiebungen des Verhältnisses von individuellen Lernprozessen und gruppendynamischen Lernprozessen auf den einzelnen und auf die Gruppe aus, und wie sind sie auszugleichen?

7.2. Schulberatung

Schüler und Eltern müssen zu Beginn der zweiten Hälfte der 6. Klasse (Orientierungsstufe) über die Möglichkeiten der Wahl einer zweiten Fremdsprache mit Beginn in der 7. Klasse durch Fachlehrer dieser Fremdsprachen (Latein, Französisch, ggf. Russisch) informiert und sorgfältig beraten werden. Als Entscheidungshilfen können Testverfahren herangezogen werden (vgl. z. B. „Die Wahl Latein — Französisch für die siebente Klasse“, in: Vorarbeiten zur Curriculum-Entwicklung, Modellfall Latein, hsg. von Josef A. Mayer, Stuttgart 1973, Klett Verlag ISBN 3—12—963910—1, S. 43 ff.).

Für die Wahl einer dritten Fremdsprache (Griechisch, Latein, Französisch, Russisch etc.) ist im 2. Halbjahr der 8. Klasse, bei Vorverlegung des Beginns (s. Ziffer 1.2, 2. Abs.) im zweiten Halbjahr der 7. Klasse entsprechend zu verfahren.

Die Einzelberatung während des Verlaufs der verschiedenen fremdsprachlichen Lehrgänge innerhalb des Sekundarbereichs I führt der Fachlehrer, ggf. in Zusammenarbeit mit dem Schulpsychologen und/oder dem Schullaufbahnberater verantwortlich durch.

Am Ende der Sekundarstufe I beraten die Fachlehrer der verschiedenen fremdsprachlichen Lehrgänge ihre Schüler unter Berücksichtigung bereits gewonnener Leistungsfähigkeiten über die Möglichkeiten der Fortführung dieser Lehrgänge in Leistungs- oder Grundkursen und ggf. das Erwerben von Abschlußqualifikationen (Großes Latein, Kleines Latein, Graecum) in der Sekundarstufe II bzw. in der gymnasialen Oberstufe im Sekundarbereich II.

8. Hilfen für Rahmenplankommission Latein

8.1. Literatur

Auswahlbibliographie zum Themenkreis „LATEIN HEUTE“

(Bildungsziel, Bildungs- und Stellenwert im Curriculum, Didaktik, Lernziele, Motivation).

Ernst Ahrens: Lateinausbildung im Studienseminar; Frankfurt/Main 1966²; S. 227 f., 231, 312 f., 316.

Karl Bayer (Hsg.): Materialien zur Curriculum-entwicklung im Fach Latein; München 1971.

Bayer — Maier — Happ — Westphalen: Entwurf zu einer Fachdidaktik des altsprachlichen Unterrichts; Anregung 18 (1972), 386.

Wilhelm Behrendt: Der altsprachliche Unterricht im bildungstheoretischen und erziehungswissenschaftlichen Kontext; DAV-Mitteilungsblatt 14 (1971) H. 3,5 ff.

Fritz Blättner: Das humanistische Gymnasium; Heidelberg 1960.

Adolf Clasen: Wozu Latein? Wie ist sein Platz im modernen Curriculum zu begründen? DAV-Mitteilungsblatt 14 (1971) H. 2/3, 18 ff.

DIDAKTIK-AUSSCHUSS DES DAV: Ziele des Latein- und Griechisch-Unterrichts; DAV-Mitteilungsblatt 14 (1971) H. 1, 1 ff.

Manfred Fuhrmann: Die Antike und ihre Vermittler — Bemerkungen zur gegenwärtigen Situation der klassischen Philologie; Konstanzer Universitätsreden H. 9; Konstanz 1969

Manfred Fuhrmann und Hermann Tränkle: Wie klassisch ist die Antike? Zürich-Stuttgart (Artemis-Schriften zur Zeit, H. 35) 1970.

Gruber — Maier: Zur Didaktik der alten Sprachen in Universität und Schule; Fachdidaktische Studien 4, München 1973.

Erich Haag: Bildungs- und Lebenswerte des humanistischen Gymnasiums in der Gegenwart; in: Die alten Sprachen im Gymnasium (Das Bildungsgut der Gymnasien, Klass. Reihe Bd. IV); München 1968.

Bruno Heck: Humanistische Bildung und politisches Handeln; in: Die alten Sprachen im Gymnasium (Das Bildungsgut der Gymnasien, Klass. Reihe, Bd. IV), München 1968.

Walter Heinrich: Humanistische Bildung und moderne Wirtschaft; ibidem.

Heinz-Joachim Heydorn: Zur Aktualität der klassischen Bildung; Programm des Lessing-Gymnasiums Frankfurt/Main 1970.

Heydorn — Liebrucks — Ellwein: Wilhelm von Humboldt — Abstand und Nähe; Frankfurt/Main (Probleme der humanist. Bildung — Sonderheft; Diesterweg) 1968.

Rudolf Karisch: Humanistische Bildung und moderne naturwissenschaftliche Berufe; in: Die alten Sprachen im Gymnasium (Das Bildungsgut der Gymnasien, Klass. Reihe Bd. IV); München 1968.

Karl Korn: Gegen blinde Unterwerfung — Prof. Heydorn über das klassische Bildungsmodell; DAV-Mitteilungsblatt 14 (1971) H. 4, 8 ff.

G. Kneißler: Was sagen die Eltern? Motive für die Wahl des altsprachlichen Zweiges eines Gymnasiums; DAV-Mitteilungsblatt 13 (1970) H. 2/3, 14 ff.

Max Krüger und Georg Hornig: Methodik des

altsprachlichen Unterrichts; Frankfurt/Main 1963²; Kapp. I—III.

Friedrich Leo: Die römische Literatur und die Schullektüre; Das humanistische Gymnasium 21, 174 ff.

Walter Ludwig: Die lateinischen Schulautoren; Mitteilungsblatt des DAV 12 (1968) 1 ff.

Friedrich Maier: Demokratie und humanistische Bildung heute; DASIU 20 (1972) H. 1, 2 ff.

Rainer Nickel: Altsprachlicher Unterricht — Neue Möglichkeiten seiner didaktischen Begründung; Darmstadt (WBG, Erträge der Forschung, Bd. 15) 1972.

Karl Nummerger: Erste Fremdsprache: Latein oder Englisch? DASIU 20 (1972) H. 3, 22 f.

Harald Patzer: Gegenwartsaufgaben humanistischer Bildung; Frankfurt/Main (Probleme der humanist. Bildung H. 5; Diesterweg).

Harald Patzer: Die alten Sprachen im Gymnasium; im gleichnamigen Sammelband der Reihe „Das Bildungsgut der höheren Schule“, Klass. Reihe Bd. II; München 1957.

Saul B. Robinsohn: Bildungsreform als Revision des Curriculum ...; Neuwied/Berlin (Aktuelle Pädagogik, Slg. Luchterhand) 1972⁴.

dazu Rezensionen von Otto Schönberger in: DAV-Mitteilungsblatt 11 (1968) H. 3, 2 ff. und 14 (1971) H. 4, 1 ff.

Carlo Schmid: Das humanistische Bildungsideal; Frankfurt/Main (Probleme der humanist. Bildung H. 2; Diesterweg).

Otto Schönberger: Rezensionen zu Robinson, Bildungsreform ...; siehe unter Robinsohn!

Otto Schönberger: Unmodernes zum Lateinunterricht; München (Handreichungen ...) 1971.

Otto Schönberger: Lernzielmatrix für den Lateinunterricht; Gerbrunn 1971.

Karl Schulze: Neue Möglichkeiten für den altsprachlichen Unterricht? DAV-Mitteilungsblatt 14 (1971) H. 1, 11 ff.

Otto Seel: Wege und Irrwege der Antikendeutung; in: Aus dem Bildungsgut der Antike (Das Bildungsgut der höheren Schule, Klass. Reihe, Bd. I); München 1956.

Bruno Snell: Neun Tage Latein; Göttingen (Kl. Vandenhoeck-Reihe H. 10; 1968⁶).

Karl Steinbuch: Falsch programmiert; München 1971⁶ (dtv 598).

Alois Teske: Warum heute noch Latein? Frankfurt/Main (Hirschgraben) 1970.

Jens Thoböll: Acht Thesen zur Not des Lateinunterrichts; Anregung 15 (1969) 121 f.

Klaus Westphalen: Allgemeine Lernziele für den altsprachlichen Unterricht; Anregung 18 (1972) 273 ff.

Nachtrag:

SCHULREFORM IN BAYERN, Bd. II — Kollegstufe am Gymnasium: Latein: 129 ff.

Rainer Nickel: Die Alten Sprachen in der Schule; Bd. 3 der Schriften des IPTS Schleswig-Holstein; Kiel (Schmidt & Klaunig) 1974 (darin weitere moderne Literatur).

8.2. Vereinheitlichung und Koordination mit anderen Bundesländern

Bei der Abfassung von Rahmenrichtlinien für den Altsprachlichen Unterricht im Lande Niedersachsen müssen alle seit 1970 erschienenen Rahmenrichtlinien, Unterrichtsempfehlungen, Richtlinien o. ä. anderer Bundesländer berücksichtigt werden. Diese Verpflichtung ergibt sich aus der Forderung nach Chancengleichheit in Verbindung mit dem Grundrecht auf Freizügigkeit (GG. Art. 11, Abs. 1), die nicht dadurch materiell eingeschränkt werden darf, daß Eltern beim Umzug in ein anderes Bundesland für ihre Kinder eine einschneidende Behinderung der eingeschlagenen Schullaufbahn oder gar den erzwungenen Abbruch begonnener Lehrgänge,

durch stark abweichende Organisationsformen des Schulwesens und der Rahmenrichtlinien veranlaßt, befürchten müssen. Rahmenrichtlinien sind daher vor ihrer Veröffentlichung zusammen mit den entsprechenden Erlassen anderer Bundesländer dem Landeselternrat mit dem Ziele der Verständigung vorzulegen. Die Beschränkung auf Veröffentlichungen jüngerer Datums verhindert, daß Schulreform als Curriculumrevision durch dieses demokratische Verfahren unmöglich gemacht wird. (1973 lagen vor: Hessen und NRW).

9.

Konsequenzen für Lehrerbildung

9.1.

Lehrerausbildung

Die in Ziffer 2 festgelegten Lernziele und die in Ziffer 6 aufgezeichneten Abschlußprofile erfordern es, daß jeder Lehrer der Alten Sprachen in einem mindestens 8semestrigen bzw. vierjährigen Studium die Lehrbefähigungen für beide Sekundarstufen erwirbt. Ein nur für die Sekundarstufe I oder die Sekundarstufe II ausgebildeter Stufenfachlehrer wird die o. a. Lernziele mit seinen Schülern nicht erreichen können, da diese Fächer aus ihrer Struktur heraus auf Lehrgangsform, Sequentialität und Kontinuität zur Erreichung ihrer allgemeinen und fachspezifischen Lernziele angelegt sind.

Infolge der durch die Rahmenrichtlinien zu verändernden Zielsetzungen des Altsprachlichen Unterrichts ist bei der Lehrerausbildung durch das Universitätsstudium der Alten Sprachen einschließlich ihrer Fachdidaktik und durch die praktische Ausbildung im Studienseminar eine konsequentere Hinführung auf die in Zukunft gültige Praxis nötig, z. B. bei folgenden Problemen:

- Rolle der Sprache als Mittel der Kommunikation und der Welt Darstellung,
- Rolle des Sprachunterrichts im Gesamtcurriculum,
- Rolle der Archäologie im Altsprachlichen Unterricht,
- Methodenlehre der modernen Wissenschaft und Forschung.

9.2.

Lehrerfortbildung

Während der Phase ihrer Erarbeitung müssen die Rahmenrichtlinien jedes Faches wiederholt in Arbeitstagen, Seminaren oder einwöchigen Fortbildungslehrgängen mit variierend zusammengesetzten Gruppen von Fachleuten diskutiert werden. Teilerprobungen mit Versuchscharakter können solche Zusammenkünfte fördern oder deren Ergebnis sein.

Nach der Veröffentlichung der Rahmenrichtlinien werden vermehrt Lehrerfortbildungskurse, besonders zu den unter Ziffer 2.1. und 9.1. aufgeführten Themenbereichen, nötig sein. Durch das Angebot muß jeder Fachlehrer die Möglichkeit haben, im Verlauf von etwa 5 Jahren an einem oder mehreren dieser Fortbildungskurse teilzunehmen.

10.

Latein III b: Einführung in das Wesen der Sprache

10.1.

Vorbemerkungen:

Dem Lehrgang „Einführung in das Wesen der Sprache“ stehen zwei Jahre (9. und 10. Klasse in allen Zügen in der Sekundarstufe I) zur Verfügung (vgl. 1.2.c).

Er wendet sich an Schüler,

- die in der Sekundarstufe I nicht an einem vollen Lateinkurs teilnehmen wollten oder konnten, deren Berufs- oder Studienwunsch aber bestimmte Lateinkenntnisse notwendig oder nützlich erscheinen läßt, oder
- die infolge des schulartspezifischen Sprachangebots keine Gelegenheit hatten, Einblick in die lateinische Sprache zu nehmen, denen aber daran gelegen ist, ihren Wissensstand zu erweitern.

(Es ist nicht auszuschließen, daß sich dieser Lehrgang auch an Personengruppen wendet, die im Rahmen der Erwachsenenbildung [VHS] überhaupt Interesse an lat. Sprache, Geschichte und Kultur zeigen.)

Beiden Schülergruppen bleibt darüber hinaus die Möglichkeit, die in diesem Lehrgang erworbenen Grundkenntnisse in weiteren Kursen auf der Sekundarstufe zu den Qualifikationen eines Latinums oder zu bestimmten berufsbezogenen Kenntnissen zu erweitern.

Die kurze Zeitspanne des Lehrgangs, die infolge des höheren Alters der Schüler veränderte lernpsychologische Situation und die besondere Motivation erfordern von bisherigen Lehrgängen abweichende Unterrichtsverfahren und -gegenstände und zwingen zu einer Modifizierung der Lernzielanforderungen.

Daher ist ein weitgehender Verzicht auf sprachsystematischen Aufbau dieses Lehrgangs erforderlich.

10.2. Unterrichtsverfahren

10.2.1. Die Tatsache, daß dieser Lehrgang auf dem Unterricht in einer Fremdsprache und auf einer bereits vierjährigen Arbeit an der Muttersprache im Sekundarbereich I aufbauen kann, bringt es mit sich, daß der Schüler zahlreiche Kenntnisse und Erfahrungen besitzt, die ihn zu einem relativ schnellen Erfassen wichtigster sprachlicher Erscheinungen kommen lassen; denn

10.2.1.1. er weiß, daß grammatische Strukturen der Fremdsprache nicht unbedingt mit denen der Muttersprache übereinstimmen;

10.2.1.2. er hat gewisse Erfahrungen in der Decodierung fremdsprachlicher Texte gewonnen, obwohl im Lateinischen die Anforderungen infolge der relativ großen Freiheit in der Wortstellung ungleich größer sind;

10.2.1.3. er hat gewisse Erfahrungen im Sprachvergleich und in der Sprachreflexion, obwohl die moderne Fremdsprache wegen ihrer größeren Nähe zur Muttersprache und eines Unterrichtsverfahrens, das die Sprache vorwiegend unter dem Aspekt der Kommunikation sieht, dazu weniger günstige Voraussetzungen zu bieten scheint als die lateinische Sprache.

10.2.2. In diesem Lehrgang besteht der Unterricht im wesentlichen aus dem Umgang mit Texten.

Da aber zum Erreichen der zu fordernden Lernziele weder eine Kenntnis des gesamten grammatischen Systems noch eine allgemeine Lesefähigkeit erforderlich und aus zeitlichen Gründen auch nicht erreichbar ist, erfolgt die Arbeit im allg. an zweisprachigen, ggf. auch an dreisprachigen Texten.

Wünschenswert ist ein Angebot von leichten Prosatexten, die verschiedene Stilschichten in der lateinischen Sprache darzustellen vermögen.

10.2.3. Reflexion beschränkt sich in der Hauptsache auf Sprache als Abstraktions- und Kategorisierungsmittel. In einer vergleichenden Textbetrachtung (Original — vorläufige deutsche Wiedergabe) werden die hauptsächlichen Prinzipien der lateinischen Formen („synthetisch — flektierend“) und Wortbildung reflektiert und die unterschiedlichen Satzbaukriterien geklärt. Dabei stehen, ihrer Rolle im Aufbau der Terminologie gemäß, Nominalbildungen im Vordergrund.

10.2.4. Inhaltliche Betrachtungen werden nur an Texten angestellt, die zu einem Kennenlernen von politischen Grundstrukturen und Phänomenen römischer Kultur oder von Vorstellungen des lateinischen Mittelalters beitragen können.

10.2.5. Den Zielen dieses Lehrgangs entspricht es, wenn von latinisierten Redewendungen auf Grundphänomene der lateinischen Sprache und von römischen Bauten und Kunstwerken in Deutschland („Germania Latina“) auf das Wesen römischer Politik geschlossen und der Einfluß der römischen Antike auf unsere Kultur herausgearbeitet wird.

Sinnvoll erscheint es, Sentenzen und Proverbien anzubieten, die zum Grundwortschatz der europäischen Kultur gehören. Sie erschließen dem Schüler gebündelte Lebens- und Welterfahrung der Antike. Die notwendige Klärung und Erklärung der mit ihnen assoziierten Vorstellungen und Schlagwörter leistet einen gewichtigen Beitrag zur Selbstfindung und zum Weltverständnis des Schülers.

10.3. Allgemeine Lernziele dieses Lehrgangs

10.3.1. Auf das Wesentliche konzentriertes sprachliches Basiswissen und auf kontrastive Schwerpunkte beschränkte Reflexion.

10.3.2. Hinführung zur Elementarstufe der Texterfassung.

10.3.3. Kennenlernen politischer Grundstrukturen und Bekanntwerden mit einzelnen Phänomenen römischer Geschichte und Kultur in ihrem Kontrast zur Gegenwart und in ihrem Einfluß auf die Gegenwart.

10.4. Unterrichtsgegenstände

10.4.1 Wortschatz

10.4.1.1. Beim Aufbau eines ca. 500 Wörter umfassenden Wortschatzes sollte die schon vorhandene Kenntnis von Wörtern lateinischen Ursprungs oder deutscher Lehn- und Fremdwörter aus dem Lateinischen weitestgehend berücksichtigt werden.

Die Kenntnis der historischen Kontinuität lateinischer Lexeme trägt zur Steigerung der Lernmotivation bei.

10.4.1.2. Unerläßlich sind Grundkenntnisse in der Wortbildungslehre und die Fähigkeit zur Distinktion der Wortarten.

Die dadurch erreichbaren Ansätze zur deduktiven Erschließung von Lexemen sind wertvoll für die angestrebte Stufe der Sprachreflexion.

10.4.2. Im Bereich der Syntax wird man die Lernstoffe nach ihrer Wichtigkeit behandeln:

10.4.2.1. Infinitivkonstruktionen mit Satzteilwertigkeit (Subjekt/Objekt).

10.4.2.2. Partizipialkonstruktionen (Auflösung unter Berücksichtigung des logischen und zeitlichen Verhältnisses).

10.4.2.3. nd-Formen (Beispiel: *modus vivendi*).

10.4.2.4. Grundfunktionen des Konjunktivs als Modus der bloßen Vorstellung (Beispiel: *prosit*).

10.4.2.5. Unter den Kasusformen den Ablativ mit verschiedenen Funktionen.

Wegen seiner Vieldeutigkeit eignet er sich als ein Musterbeispiel der Abstraktionsfähigkeit des Lateins (Mangel an semantischer Präzision).

10.4.3. Formenlehre

Im Bereich der Formenlehre kann man z. B. bestimmte Verbal- und Kasusformen aufgrund gleichlautender Endmorpheme zunächst geläufig machen, ohne sich an die sonst übliche Reihenfolge der Deklinations- und Konjugations-schemata halten zu müssen. Erst später, und auch dann nur vereinzelt in Schwerpunkttaktionen, soll eine bestimmte Fähigkeit angestrebt werden, die Flexionszeichen zu erkennen und sie in Fällen der Mehrdeutigkeit richtig zu bestimmen.

10.4.4. Römische Geschichte und Kultur/Kunst

Das Ziel hierbei kann nur sein, einzelne Themen kurz zu streifen und die Schüler an die wesentlichsten Aussagen heranzuführen. Kurze Schülerreferate könnten die Grundlage der Betrachtungen und Diskussionen darstellen.

10.4.4.1. Römische Geschichte

10.4.4.1.1. Gesellschaftsstruktur

— *patres*—*plebs* (Menenius Agrippa)

— *servi* (Spartacus)

— *princeps* (Augustus)

10.4.4.1.2. Politik

— Caesar und Cleopatra

10.4.4.2. Römische Kultur und Kunst

10.4.4.2.1. Rom und Italien

- Forum Romanum, Kolosseum, Kapitol, Titusbogen, Tempel, Theater
- Pompeji, röm. Straßenbau

10.4.4.2.2. Römische provinziale Kunst

- Porta Nigra, Römerbrücke, Kaiserthermen, Amphitheater, Basilika (Trier)
- Saalburg
- Pont du Gard bei Nîmes als Typ des Aquädukts

Alte Sprachen · Griechisch

1. Grundsatzfragen

- 1.1. Bisherige Richtlinien haben in der Regel allgemeine oberste Bildungsziele festgesetzt und dann Stoffkataloge ohne sichtbare Verknüpfung mit den Bildungszielen und ohne praktische Hilfe für den Lehrer angeboten. Dieses Mißverhältnis muß in künftigen Rahmenrichtlinien vermieden werden durch Beachtung der curricularen Kategorien Lernziel — Lerninhalt — Unterrichtsverfahren — Lernzielkontrolle, also durch Operationalisierung der Lernziele. Das zweite Ergebnis der Curriculumforschung muß ebenfalls berücksichtigt werden: Lernziele und Lerninhalte müssen aktualisiert werden, um Qualifikationen im Bereich der Erkenntnis-, Urteils- und Handlungsfähigkeit zu vermitteln.

Bei Wahrung dieser Grundsätze und unter Berücksichtigung der Forschungsergebnisse der Fachwissenschaft und der Fachdidaktik müssen künftige Rahmenrichtlinien für Griechisch in der Sekundarstufe I

- auch für fachfremde Leser verständlich und im Umfang angemessen sein,
- Entwürfe von Unterrichtseinheiten, von Sequenzen mehrerer Unterrichtseinheiten und von Lehrgängen enthalten, die aber exemplarischen Charakter haben und als mögliche Modelle neben anderen verstanden werden müssen.

Alle Entwürfe dieser Art müssen sich an den Lernzielen und am Fundamentalkatalog der Lerninhalte beziehungsweise Unterrichtsgegenstände der Rahmenrichtlinien ausrichten. Bis ins Detail der Feinlernziele und konkretisierten Lerninhalte können diese Entwürfe innerhalb von Rahmenrichtlinien aber nicht vordringen. Voll ausgearbeitete exemplarische Unterrichtseinheiten, Sequenzen oder Lehrgänge beziehungsweise Curricula müssen später erarbeitet werden, um ggf. als Nachtrag zu den Rahmenrichtlinien zu erscheinen. (Zum Beispiel würde die Erstellung eines voll ausgearbeiteten Lehrgangs „Sprachlicher Grundkursus“ unter Umständen die Erarbeitung eines neuen Lehrbuchs für Griechisch durch eine freie Arbeitsgruppe von Fachleuten oder durch eine staatliche Kommission erfordern.) Bei der Erarbeitung solcher Modelle von Curricula oder von Teilen von Curricula müssen zentrale Planungsgruppen mit lokalen Erprobungs- oder Validierungsgruppen gleichberechtigt zusammenwirken.

1.2. Struktur der Rahmenpläne

Griechisch muß angeboten werden als Wahlpflichtfach (dritte Fremdsprache) oder als Wahlfach, in den Klassen 9 und 10 des Gymnasiums; eine Jahreswochenstunde Griechisch geht in Klasse 8 voraus. Überlegungen über Griechisch als dritte Fremdsprache in den Klassen 8—10 des Gymnasiums müssen unverzüglich angestellt werden. Bei positiver Entscheidung für diese Lösung als Regelform oder als Versuchsform müssen die übrigen hierfür als Alternativen in Frage kommenden Fremdsprachen Latein, Französisch und Russisch in die Überlegungen mit einbezogen werden.

Die Frage nach einem für alle Schüler des Sekundarbereichs I verbindlichen Fundamentum und nach Zusatzangeboten für Schüler bestimmter Schularten sowie die Frage nach anderen Aufbaumodellen des Faches stellen sich für Griechisch nicht, da dies Fach nicht Pflichtfach für alle Schüler sein wird.

- 1.3. s. 2.3.
1.4. s. 1.2.

2. Lernziele und Unterrichtsgegenstände

2.1. Allgemeine Lernziele des Griechischunterrichts

Im Griechischunterricht der Sekundarstufe I erwirbt der Schüler eine grundlegende Kenntnis der griechischen Sprache und Kultur an Texten und an Werken der bildenden Kunst.

Damit erschließt sich ihm der Zugang

- zu einer Sprache, in welcher Europäer zum ersten Mal ihr Denken und Fühlen in Dichtung, Philosophie und Wissenschaft artikuliert haben,
- zu einer Kultur, die archaisch ist für die geistige Strukturierung Europas.

2.1.1.1. Die spezifische Leistung des Griechischunterrichts als Sprachunterricht

- Vertiefung der Sprachreflexion durch elementare Einsicht in die morphologisch besonders transparenten Strukturen und Systeme des Griechischen, auf der Grundlage der theoretischen und historischen Sprachwissenschaft
- Einsicht in besonders differenzierte Sprach- und Denkstile (Flexionsreichtum, Partikelreichtum, fast unbegrenzte Wortbildungsmöglichkeiten; Dialektik, Syllogismus, Aphorismus; Hypothesenformeln, Wahrscheinlichkeitsaussagen u. a. m.)
- Die Fähigkeit zur Anwendung dieser gewonnenen Einsichten bei problemlösendem Denken und beim Entwickeln eigener Gedankengänge
- Die Fähigkeit zu verfeinertem Ausdruck in der Muttersprache durch ständige Auseinandersetzung mit der nuancierten griechischen Sprache

2.1.1.2. Der ergänzende Beitrag des Griechischunterrichts als Sprachunterricht

Er fördert das Erreichen verschiedener Lernziele des vorausgegangenen Sprachunterrichts, besonders des Lateinunterrichts:

- durch komparatistische Sprachreflexion und synoptische Sprachbetrachtung,
- durch Erweiterung der Sprachkompetenz,
- durch Vermittlung von Einsicht in die Leistung sprachlicher Strukturen für die Redeabsicht und die kritische Erfassung von Sprechintentionen,
- durch Einsicht in die Schwierigkeit, sprachliche Äußerungen anderer zu verstehen, vor allem, wenn sie in ein fremdes Gewand gekleidet sind, und in der eigenen Muttersprache wiederzugeben,
- durch Einsicht in die Notwendigkeit, eine solche Fähigkeit in einer Welt, die auf Kommunikation angewiesen ist, zu schulen,
- durch die Fähigkeit, sprachliche Aussagen zu verstehen, Probleme zu beschreiben und begrifflich zu fixieren, verschiedene Strategien zu ihrer Lösung zu entwickeln.

Hierdurch wird dem jungen Menschen geholfen, sich selbst und seine Stellung in der Gesellschaft kritisch zu sehen.

2.1.2.1. Die spezifische Leistung des Griechischunterrichts als Vermittler sprachgebundener Inhalte

Griechische Texte aus dem historischen, politischen, künstlerischen, wissenschaftlichen und besonders dem philosophischen Bereich können in Problemstellung und Problemlösung modellhaft sein und fordern zur Reflexion heraus. Daraus ergeben sich folgende Lernziele:

- Erkenntnis und Übernahme der radikalen, aus dem Thaumazein geborenen Fragehaltung der Philosophie und der Wissenschaften (zum Beispiel am Ti éstin des Sokrates),
 - Einsicht in den Ursprung sozialer, politischer, religiöser und menschlicher Grundfragen und Grundbedingungen in der griechischen Polis (zum Beispiel Politeia, Paideia),
 - Kenntnis literarischer Darstellungen von existentiellen Grundsituationen.
- 2.1.2.2. Der ergänzende Beitrag griechischer Texte als Träger von Inhalten**
- Für die genannten Bereiche ermöglichen griechische Texte den Gewinn von
- kritischer Distanz zu normverhafteten Denkweisen,
 - Einsichten in die Bedingungen und Bedingtheit der Kulturtradition,
 - Einsicht in die Antinomien, die gesellschaftlichen Wandel bedingen,
 - aktiv emanzipatorischer Haltung.
- 2.1.3. Die Leistung des Griechischunterrichts als Vermittler von Werken der bildenden Kunst**
- Der Schüler lernt anhand repräsentativer, in guten Reproduktionen verfügbarer Werke durch Vergleich und thematische Betrachtung bedeutende Leistungen der griechischen Kunst kennen.
- 2.1.3.1.** — In der **Malerei** erhält er zum Beispiel an frühen Vasenbildern Einblick in die Selbstfindung des Menschen (allmähliche Entdeckung der Einheit des Körpers, Bedeutung des Auges usw.).
- 2.1.3.2.** — In der **Plastik** lernt er die bildnerische Gestaltung des Menschen kennen, unter anderem in seiner freien, dem Maß verpflichteten Selbstentfaltung¹⁾, im Bezug zum Göttlichen, im Bezug zum Mitmenschen, in tragischen Situationen, in der Trauer und in der Lebensfreude.
- 2.1.3.3.** — In der **Architektur** lernt er Grundelemente einer Baukunst kennen, in der bei bewußter Unterordnung unter Maß und Gesetz der Freiheitsraum gewahrt wird, der vor einem sterilen Formalismus schützt (zum Beispiel Triglyphenkonflikt, Kurvatur).
- An diesen Kunstwerken lernt er Grundformen und Themen kennen, die in der Kunst bis in die Gegenwart hinein fortgewirkt haben.
- Für eine auf Emanzipation gerichtete Gesellschaftspolitik ist unabdingbar, daß es in jedem Jahrgang genügend Schüler gibt, die diese Lernziele erreichen können.
- 2.2. Fachspezifische Lernziele des Griechischunterrichts**
- 2.2.1. Bewußter Umgang mit Sprache als Sprache**
- 2.2.1.1. Wörter und Formen**
- Diskrimination, Erkennen und Beschreiben der Morpheme
 - Entwicklung und Kennenlernen von Verfahrensweisen sprachlicher Analyse, z. B. Zerlegen von Formen in Semanteme und Morpheme, Sammeln, Vergleichen, Klassifizieren, Systematisieren
 - Kenntnis eines Grundwortschatzes der griechischen Sprache
 - Einsicht in die Wortbildung und Kenntnis der Prinzipien und Typen der Wortbildung
 - Umgang mit Verfahrensweisen der Erschließung von Wortbedeutungen und ihre Beschreibung in der Muttersprache (unter Vermeidung naiver Wortgleichungen), z. B. Ableitung aus der Wortbildung, Analogieschluß (Binnentransfer), Verwendung des Lexikons bzw. des Wörterverzeichnisses
- Entwicklung der Einsicht in den eigentlichen und den uneigentlichen Wortgebrauch (Tropen)
- 2.2.1.2. Syntax des Satzes**
- Analyse des Satzes (Satzglieder)
 - Erkennen und Beschreiben von Wortbeziehungen und -abhängigkeiten sowie von Satzstrukturen; Anwendung verschiedener Verfahren bei ihrer Darstellung, z. B. Analyse von Kasusfunktionen, Verbalisierung von Strukturen oder Abbildung durch graphische Symbole
 - Synthese: der Satz als Sinn Ganzes
 - Umgang mit syntaktischen Kunstmitteln
- 2.2.1.3. Konfrontation mit der Muttersprache (Selbstfindung)**
- Kontrastiv-komparatistischer Umgang mit den Sprachphänomenen der Objektsprache und der Muttersprache
 - Einsicht in die Verschiedenheit bzw. Gleichgerichtetheit der Objektsprache und der Muttersprache
 - Reflexion auf das eigene Denken und Sprechen
 - Erweiterung der muttersprachlichen Kompetenz am distanzierenden Kontrast der Objektsprache (Enrichment des Wortschatzes, Verfeinerung der Binnenstruktur, Erhöhung des Abstraktionsgrades)
 - Relativierung sprachlicher Kenntnisse/Erkenntnisse aus der Muttersprache und voraus erlernten Fremdsprachen
- 2.2.1.4. Zeichencharakter der Sprache**
- Problematisierung des naiven Sprachverständnisses
 - Einsicht in die Zeichenhaftigkeit sprachlicher Symbole (Abstraktion vom vermittelten Inhalt)
 - Kenntnis und kritische Einschätzung der Methoden des Umgangs mit Sprache
 - Umgang mit Metasprachen (formalisierte Sprachen, Terminologie)
 - Einsicht in die Textgebundenheit jeder sprachlichen Äußerung und ihrer Teileinheiten
 - Einsicht in Gesetze und Intentionen von Stilistik und Rhetorik (Stil als Darbietungsform von Argumenten, als Mittel zur Beeinflussung; Sprache als Kunstwerk)
- 2.2.2. Bewußter Umgang mit Sprache als Medium der Mitteilung**
- 2.2.2.1. Interpretation von Sinnzusammenhängen**
- Einsicht in die Methoden zur Erschließung eines Textes
 - Einsicht in Notwendigkeit und Möglichkeiten der Analyse sprachlicher Mitteilungen hinsichtlich der übermittelten Information und der Intention des Sprechers
 - Kenntnis von Untersuchungsverfahren zur Ermittlung des stilistischen Gehalts von Texten
- 2.3. Lerninhalte**
- Der Griechischunterricht in Klasse 8 hat propädeutischen Charakter. Der Griechischunterricht in den Klassen 9 und 10 gliedert sich in zwei Abschnitte:
- den sprachlichen Grundkurs in 3 Semestern: Grundlegung der Phonologie, Morphologie und Syntax, der Wortkunde und der Stilistik; im 3. Semester werden lektürebezogene

¹⁾ Die Bildwerke vermögen auf Grund ihres Gehaltes, ihrer Aussagekraft und ihrer Gestaltung den Schüler unmittelbar zu berühren und ihm zur Selbstfindung und Orientierung ethische und ästhetische Maßstäbe zu zeigen.

Schwerpunkte in Grammatik, Stilistik und Wortkunde gesetzt,

- die thematisch bestimmte Lektüre von Originaltexten im 4. Semester.

Im Verlauf der 4 Semester findet eine etwa 12 Stunden umfassende Einführung in griechische Kunst statt.

2.3.1. **Grundsätze für die Organisation und die Unterrichtsgegenstände des propädeutischen Kurses in Klasse 8 müssen noch erarbeitet werden.**

2.3.2. **Die 3 Semester des sprachlichen Grundkurses in Kl. 9 u. 10**

2.3.2.1. **Grundsätze für die Organisation:**

Sprachwissenschaftliche Orientierung ist grundlegend.

Das bedeutet:

- sprachtheoretische Fundierung des Curriculums,
- Vorrang der synchronen Betrachtungsweise,
- Berücksichtigung diachroner Aspekte, soweit

diese zum Verständnis des synchronen Systems dienlich sind,

- Einbeziehung komparatistischer Betrachtungsweise, soweit sie erhellend für das synchrone System ist und Sprachreflexion überhaupt fördert.

Die Einsicht in die syntaktischen Funktionen hat Vorrang vor der paradigmatischen Systematisierung.

Die Kenntnis typischer syntaktischer und stilistischer Strukturen erhält ihren Wert erst durch Einsicht in die mit ihnen verbundenen besonderen Intentionen der jeweiligen Aussage.

Die Arbeit vollzieht sich von vornherein an zusammenhängenden Texten; so kann die Einsicht in die syntaktischen Strukturen vom Schüler selbsttätig aus dem Kontext gewonnen werden, können Wert und Problematik des Übersetzens von Anfang an immer wieder deutlich werden. Die Wortkunde hat sowohl dienenden als auch eigenständigen Wert.

2.3.2.2. **Unterrichtsgegenstände Grammatik (Gliederungsbeispiel)**

Grundwissen im funktionalen Bereich:	Grundwissen im formalen Bereich:	Fähigkeit zur Ableitung:	entbehrlich:
Entstehung und Leistung der alphabetischen Schrift;	Alphabet;		
Phonologisches System; Ablaut;			
Prosodie;	Akzente;		Benennung der Wörter nach der Betonung;
Funktion des Artikels	Deklination des Artikels	Deklination der Nomina der o- und a-Deklination	Kontrakta der att. Deklination

usw.: muß noch erarbeitet werden.

Texte

Sobald genügend Grundwissen erworben und die Fähigkeit, dieses Grundwissen zur Erkenntnis bisher unbekannter Phänomene zu nutzen, ausgebildet ist, nähern sich die Texte immer stärker Originalen und werden zum Schluß nach Möglichkeit von diesen abgelöst.

Stilistik

Der Zusammenhang von Aussageform und Aussageintention kann von Anfang an erkannt und eingesehen werden an Wortwahl, Wortstellung, Wortfügung, Satzbau und Struktur eines Abschnitts.

Von den typischen Stilmitteln griechischer Kunstprosa sind Parallelismus, Chiasmus, Hyperbaton, Antithese und Klimax zu behandeln.

Wortkunde

Die Wortkunde hat dienenden Wert:

- Das Erlernen eines Grundwortschatzes von ca. 1400 Vokabeln, über die der Schüler jederzeit ohne Nachschlagen verfügt, ist nötig. Die Grundregeln der Wortbildungslehre müssen bekannt sein, so daß sie zur Erweiterung des Wortschatzes angewandt werden können.

Die Wortkunde hat eigenständigen Wert:

- im paradigmatischen Feld für die Einsicht in den unterschiedlichen Bedeutungsumfang der Worte verschiedener Sprachen, für die Einsicht in Sprachgeschichte (idg. Sprachverwandtschaften, Lautentsprechungsregeln, Lehnwörter) und für die Deutung und rich-

tige Verwendung von Fremdwörtern, bes. der wissenschaftlichen Termini;

- im syntagmatischen Feld für synthetische Denkvorgänge (Ermittlung des gesamten Bedeutungsumfangs eines Wortes aus der Kenntnis von Einzelverwendungen) und für analytische Denkvorgänge (Bestimmung der okkasionellen Bedeutung aus dem gesamten Bedeutungsumfang eines Wortes).

Die im 3. Semester des Grundkurses in Grammatik, Stilistik und Wortkunde zu setzenden Schwerpunkte müssen jeweils im Hinblick auf den Text bzw. die Texte bestimmt werden, die für die Lektüre im 4. Semester gewählt sind.

2.3.2.3. **Unterrichtsmaterialien für den sprachlichen Grundkurs**

Grundsätze, nach denen die Inhalte eines Übungsbuchs für den sprachlichen Grundkurs in Griechisch organisiert werden müssen

- Die Inhalte sind chronologisch zu ordnen. Sie müssen relevant sein, d.h. wesentliche Erscheinungen und Ereignisse aus dem Leben, der Kultur und der Geschichte der Griechen bieten. Dabei ist ein „vollständiger“ chronologischer Abriß zu vermeiden; vielmehr sind Schwerpunkte zu bilden.
- Die Inhalte sind thematisch so zu wählen, daß Leitlinien entstehen.
- Die Inhalte sind synchron so anzuordnen, daß sich ein breites Band von Aspekten für jede Epoche ergibt. Dabei sind die historischen, sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Phänomene jeweils so darzustellen, daß sie

zu einer komplexen Gesamtsicht führen können.

- Auszuspüren sind Teilbereiche, die inhaltlich nicht adäquat in sog. Kunsttexten darstellbar sind oder wesentliche Bestandteile der späteren Originallektüre bilden.
- Die Inhalte werden zunächst in sog. Kunsttexten, d. h. vom Lehrbuchautor verfaßten oder bearbeiteten Texten, dargeboten. Weiteres s. unter 2.3.2.2. Texte. So früh wie möglich sind Fabeln, Anekdoten, Apophthegmata, Sprichwörter, Sentenzen und Verse an

jeweils geeigneter Stelle mit einzubeziehen. Sie sollten jedoch, um das Verständnis zu erleichtern und eine Interpretation zu ermöglichen, mit einführendem Text versehen sein.

- Zu jeder Epoche sollen Sachtexte nötige Informationen vermitteln.
- Durch die große Zahl thematischer Gesichtspunkte soll eine Streuung erreicht werden, die nach Abschluß des Grundkurses eine Fülle von Möglichkeiten für die Lektürewahl eröffnet.

Vorschläge für Themen eines griechischen Übungsbuches

Jahrh.	Geschichte	tägl. Leben	Wirtschaft	Philosophie	Religion	Kunst	Wissenschaft u. Technik
7./6.	Solon; Kroisos; Kyros (Polykrates)		Kolonisation (z. B. jon. Städte: „die Griechen wie Frösche um den Teich“)	Vorsokratiker (z. B. B. Thales; Heraklit; Pythagoras)	Delphi	Archäologie (z. B. archaische Plastik; Tempel)	
5.	Perserkriege (Miltiades, Themistokles, Xerxes); Sparta; att. Polis; pel. Krieg (Perikles, Alkibiades)	Theater (z. B. Besuch einer Tragödie; auff. mit eingebetteter Erzählung des Mythos oder/und Komödie als Spiegel des pel. Krieges)	Seehandel		Panathenäen; Dionysos	Akropolis; Tragödie; Komödie	Hekataios (Geographie); Hippokrates (Medizin)
4.	Philipp v. Makedonien; Demosthenes; Isokrates; Alexander d. Gr.	Olympische Spiele		Diogenes	Epidauros; Olympia	Rhetorik; Olympia	Medizin (vgl. Epidauros)
3./2.	Hellenismus; Diadochenreiche	Leben in Alexandria	Alexandria als Wirtschafts- und Handelszentrum; Sklaverei (z. B. „Selbstverständlichkeit“ des Systems; Nichtnutzung technisch. Möglichkeiten inf. billiger Sklavenarbeit)		Zauberglaube (z. B. „Der Zauberberlehrer“ nach Lukian)	Hellenist. Kunst (z. B. B. Plastik, Malerei, Mosaik)	Naturwissenschaft (z. B. B. Ptolemaios, Eratosthenes); Literaturwissenschaft; Technik (z. B. B. Archimedes)

- 2.3.3. **Das 4. Semester: Erste Lektüre**
(Die nachstehend aufgeführten Themenvorschläge müssen noch im einzelnen ausgearbeitet werden. Als Muster für die Ausarbeitung können die Unterrichtsempfehlungen von Nordrhein-Westfalen für den Griechischunterricht in der Sekundarstufe I dienen.)

2.3.3.1. **Geschichtsschreibung und Politik**

- Solon — die Schaffung einer neuen sozialen und politischen Ordnung (Textbasis: Aristoteles, Staat der Athener, Kap. 4–12);
- Peisistratos — die Tyrannis und ihr Niedergang (Textbasis: Aristoteles, Staat der Athener, Kap. 13–19);
- Der Arginusenprozeß — Gefährdung der attischen Demokratie (Textbasis: Xenophon, Griechische Geschichte I, 7).

2.3.3.2. **Philosophie**

- Sokrates — Bewährung philosophischer Grundsätze in der Grenzsituation des Todes (Textbasis: Platon, Kriton);
- Sokrates — Grundsätze sokratischer Lebensführung (Textbasis: Platon, Apologie, in Auswahl);
- Grundfragen der Erziehung (Textbasis: Platon, Laches, in Teilen)
- Streben nach dem Glück (Textbasis: Lukian, Charon);
- Gesellschaftskritik (Textbasis: Lukian, Ikaromenippos o. ä.).

2.3.3.3. **Dichtung**

Menschentypen des Alltags auf der Bühne (Text: Menander, Dyskolos; Verwendung einer bilingualen Ausgabe ist denkbar).

2.3.3.4. **Roman**

Illusion und Realität — das Thema der Liebe im griechischen Roman (Textbasis: Longos, Daphnis und Chloe, in ausgewählten Szenen).

2.3.3.5. **Religion**

- Die soziale und geistige Umwelt des entstehenden Christentums (Textbasis: Evangelium des Lukas und Apostelgeschichte, in Auswahl);
- Gleichnisse als Aussageform christlicher Glaubenssätze (Textbasis: Evangelien des Lukas und des Markus).

3. Querverbindungen

- 3.1. Eine Verbindung des Faches Griechisch mit anderen Fächern bietet sich in zweierlei Hinsicht.

- 3.1.1. **Inhaltlich** hat sich das Fach u. a. mit historischen, politischen, philosophischen, religionsgeschichtlichen, ästhetischen und rhetorischen Tatbeständen und Ideen auseinanderzusetzen. Mit den Fächern, die diese Gebiete behandeln (Latein, Geschichte, Sozialkunde, Religion, Kunst, zum Teil Deutsch), muß daher in der Unterrichtsplanung eng zusammengearbeitet werden, sobald der Griechischunterricht die Periode der sprachlichen Grundausbildung abgeschlossen hat.

Im Bereich der inhaltlichen Verbindungen zu anderen Fächern gibt es keine gemeinsamen Ziele oder gar Überschneidungen.

- 3.1.2. **Formal** ergeben sich wichtige Verbindungen zum deutschen Sprachunterricht, so daß hier eine enge Kooperation in der Unterrichtsplanung unumgänglich ist. In der Zielrichtung des Fremdsprachenunterrichts und des Deutschunterrichts gibt es wesentliche Gemeinsamkeiten (Abbau von Sprachbarrieren, Erweiterung der Sprachkompetenz, Entwicklung eines bewußten Sprachverhaltens etc.), die die Verbindung zu einer Fächergruppe nahelegen könnten. Dagegen muß aber bedacht werden, daß der Fremd-

sprachenunterricht und der Deutschunterricht von ihrer Methodik her so viele gravierende Unterschiede aufweisen, daß eine solche Verbindung wohl kaum praktikabel wäre.

Querverbindungen des Griechischunterrichts zu den übrigen Fremdsprachen müssen dagegen in Rahmenrichtlinien stets berücksichtigt werden, und zwar je verschieden nach der vom Schüler gewählten Kombination von erster, zweiter und gegebenenfalls dritter Fremdsprache. Die Koordination des Fremdsprachenunterrichts durch gemeinsame Konferenzen in der einzelnen Schule liegt daher nahe.

3.2. **Übergänge**

- 3.2.1. Entfällt für Griechisch.

- 3.2.2. Folgende Übergänge aus der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II sind möglich:

Fortsetzung durch Grundkurse bis zum qualifizierenden Abschluß (Graecum), oder Fortsetzung durch Leistungskurse (ebenfalls Graecum), oder Nichtfortsetzung des in Klasse 10 abgeschlossenen Lehrgangs, oder Neubeginn mit Grund- oder Leistungskursen in der Sekundarstufe II.

Zu prüfen ist die Frage, welche **Bedeutung die Zensuren** in der zweiten und dritten Fremdsprache in Zukunft für die **Versetzung** haben können.

4. Unterrichtsorganisation

4.1. **Differenzierung**

Außere Differenzierung nach Neigung im Bereich eines Wahlpflichtfaches oder Wahlfaches scheint ausgeschlossen; die Wahl des Faches führt selbst schon zu Neigungsdifferenzierung. Angesichts der sozialintegrierenden und sprachkompensatorischen Wirkung gerade des Alt-sprachlichen Unterrichts sollte auf eine äußere Differenzierung nach Leistung soweit irgend möglich verzichtet werden. Bei stark unterschiedlichen Leistungen in einer Lerngruppe kann durch innere Differenzierung und besondere kompensatorische Maßnahmen (s. 4.3.) in der Regel der gewünschte Ausgleich erreicht werden.

Innere Differenzierung kann zum Beispiel so aussehen, daß leistungsschwache und leistungsstarke Schüler unter Anleitung miteinander bestimmte besonders wichtige Stoffe wiederholen, während alle anderen an Übungsaufgaben überprüfen, wie weit sie den aktuellen Lernstoff verstanden und sich angeeignet haben.

Eine vertikale **Durchlässigkeit nach unten** ist immer dann sinnvoll, wenn trotz entsprechenden kompensatorischen Maßnahmen kein Erfolg zu verzeichnen ist oder wenn auf Grund lang anhaltender Krankheit o. ä. die Belastungen für den Schüler zu groß würden. Für einen gut organisierten Unterricht sollte das aber die Ausnahme bleiben.

Näheres regelt die Versetzungsordnung.

Eine vertikale **Durchlässigkeit nach oben** (zum Beispiel mit Hilfe eines Liftkurses) sollte in der Regel nur dann erwogen werden, wenn der sprachliche Grundlehrgang abgeschlossen ist und man erwarten kann, daß der Schüler ohne übergroße Anstrengungen in der nächsthöheren Klasse (Kursus) mitarbeiten kann.

Näheres regelt die Versetzungsordnung.

4.2. **Wochenstundenzahlen für Griechisch**

Klasse 8: eine Stunde, Klasse 9 und 10: je sechs Stunden wöchentlich.

Alternative bei Beginn der dritten Fremdsprache in Klasse 8: in Klasse 8—10 je vier Stunden wöchentlich.

Durchgehender Unterricht ist unerlässlich.

4.3. **Kompensatorische Maßnahmen**

Zur Unterstützung schwächerer Schüler können gegebenenfalls einzelne Stunden oder Stundenfolgen aus der unter Ziffer 4.2. angegebenen Stundenzahl der besonderen Förderung dieser Schüler zugewiesen werden.

5. **Methodik und Leistungsmessung**

- 5.1. Es hängt weitgehend vom Lernverfahren ab, ob der Schüler zu „erfolgreichen, einsichtigen und problemlösenden Denkleistungsformen“ befähigt wird.

Deshalb müssen wesentliche Forderungen der Lernpsychologie erfüllt und ein angemessenes Verhältnis von Sachgehalten und grammatischer Erarbeitung beachtet werden. Es gilt, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der beiden Sprachen Griechisch und Latein herauszuarbeiten und kontrastive Betrachtungen im Vergleich auch mit den modernen Fremdsprachen, Englisch, Französisch, Russisch, anzustellen.

5.1.1. **Methoden der Erarbeitung des grammatischen Stoffes**

5.1.1.1. **Die induktive Methode**

Aus den Texten werden die neuen Erkenntnisse auf der Ebene der Grammatik, Semantik und Stilistik induktiv von den Schülern möglichst selbständig gewonnen.

Dabei soll der Schüler lernen,

- das Problem (die sprachliche Struktur, die neue Funktion oder Form, das neue Wort) zu formulieren,
- Vermutungen über Lösungsmöglichkeiten zu äußern,
- verschiedene Methoden zur Lösung des Problems anzuwenden,
- die gefundenen Lösungsmöglichkeiten zu beurteilen,
- sich für eine Lösung zu entscheiden,
- die Entscheidung am Kontext zu prüfen.

5.1.1.2. **Die deduktive Methode**

Bei der Erarbeitung von sprachlichen Strukturen und Funktionen wird man sich überwiegend der induktiven Methode bedienen.

Wo es sich jedoch um die Erstellung eines Deklinations- oder Konjugationsschemas handelt, sollte soweit als nur irgend möglich — Voraussetzung ist zum Beispiel eine bereits angewandte Strukturanalyse von Formen — deduktiv verfahren werden.

Dies ist in besonderer Weise der griechischen Sprache angemessen, da die Gesetze der Formenbildung gerade im Griechischen in der Regel klar und leicht durchschaubar sind.

5.1.2. **Methoden der Texterarbeitung**

Dem Schüler sollte die Einsicht vermittelt werden, daß das Verständnis des Ganzen das seiner Teile, das Verständnis der Teile das des Ganzen voraussetzt (hermeneutischer Zirkel). Aus dieser Einsicht sollte sich die Bereitschaft des Schülers entwickeln, sich im Verstehensvollzug ständig offen zu halten für neue Einsichten, das schon Erarbeitete vom Folgenden her wieder in Frage zu stellen und Lösungen von Einzelproblemen vom Ganzen her erneut zu prüfen.

Der Schüler sollte zu dem Bewußtsein geführt werden, daß die Wiedergabe im Deutschen nur ein Hilfsmittel darstellt, das im Original Gemeinte zu erfassen.

Hierbei ist von den Methoden der Texterarbeitung, die stärker von der Grammatik (zum Beispiel Konstruktion) oder stärker vom Inhalt (zum Beispiel Analyse, verstehendes Lesen, Ganzheitsmethode) ausgehen, fortzuschreiten zu kontrastiv-komparatistischer Sprachbetrachtung durch Vergleich mit Übersetzungen anderer Schüler oder des Lehrers und mit gedruckten Übersetzungen.

5.1.3. **Interpretation**

Jede Übersetzung ist gleichzeitig eine Interpretation, Interpretation erschöpft sich jedoch nicht nur in der Übersetzung. Dabei werden an verschiedenen Texten, je nach ihrer Eigenart, verschiedene Aspekte im Vordergrund stehen. Methodisch muß die kritisch in Frage stellende (pädagogische) Interpretation durchaus nicht den Abschluß der Textbehandlung bilden. Sie kann im Gegenteil am Anfang der Interpretationsphase stehen und zu einer sprachlichen und sachlichen, werkimmanenten, lernzielbezogenen Interpretation motivieren.

5.2. **Medien**

Verwendung von **Lernprogrammen** ist im Griechischen besonders zu empfehlen (aber nur nach vorangegangenem Lateinunterricht). Sie können eingesetzt werden zur Einführung und Einübung in ein neues Stoffgebiet und zur Wiederholung eines bekannten Stoffes.

Die Einsatzmöglichkeiten des **Sprachlabors** in einem Fach, in dem Sprechfähigkeit nicht Ziel ist, können nur beschränkt sein. Es gibt jedoch zahlreiche Erscheinungen im Griechischen, auf deren fließende Beherrschung Wert zu legen ist. Diese eignen sich zusammen mit all jenen Vorgängen der Einübung und Kontrolle, die im normalen Unterricht oft mit Leerlauf und mit Unlust verbunden sind, für die Behandlung im Labor.

Die Einsetzbarkeit ist daher zu prüfen.

Karten, Abbildungen, Dias und Filme dienen zur Veranschaulichung der in den Lektionen dargebotenen Inhalte und können dazu beitragen, den Unterricht aufzulockern und die Schüler auch emotional zu beteiligen.

Stecktafeln können benutzt werden

- für den Umgang mit Morphemen (Formenbildung),
- für die Erarbeitung von Satzstrukturplänen,
- für den Umgang mit Satzstrukturen (Bildung neuer Sätze mit vorgegebener Struktur).

5.3. **Zur Zeit unbesetzt**

5.4.1. **Anforderungen an das Lehrbuch**

(Hinsichtlich der Grundsätze, nach denen die **Inhalte** eines Übungsbuches für den sprachlichen Grundkursus organisiert werden müssen, s. unter Ziffer 2.3.2.3. mit Anl.)

Das Lehrbuch wird in allen Teilbereichen (Grammatik, Texte, Stilistik, Wortkunde) nur ein Fundamentalphilosophieprogramm bieten können, damit die Lektüre von Originaltexten zum vorgesehenen Zeitpunkt einsetzen kann.

Es sollte sich in seinen Texten frühzeitig und zunehmend Originaltexten annähern, den Schüler weitgehend zur selbständigen Arbeit anleiten und den Lehrer nicht gängeln.

Reiche Ausstattung mit Karten, Bildern und Registern ist wünschenswert.

Eine Beschränkung auf die für eine erfolgreiche erste Lektüre (s. Ziffer 2.3.3.) notwendigen Grundkenntnisse ist erforderlich (s. auch Ziffer 2.3.2.2., Schlußsatz, zum dritten Semester).

Im einzelnen sind zu fordern:

- altersgemäße Inhalte der Texte, zum Beispiel Fabeln (vorphilosophisches Weltverständnis), historische Texte (soweit sie die Interpretation nach allgemeinen Kategorien zulassen und die Herstellung aktueller Bezüge zur möglichen Erfahrung der Schüler erlauben), Darstellungen aus dem Leben des politisch tätigen Menschen der Antike (propädeutische Politologie) u. a. m.; s. auch Anl. zu 2.3.2.3.),
- Aufnahme von Originaltexten zum frühestmöglichen Zeitpunkt,
- thematische Anordnung und Abfolge der Texte (s. 2.3.2.3.),

- reiches nichtverbales Arbeitsmaterial zur Erweiterung und Vertiefung des Textverständnisses,
- Abbildungen (Fotografien, Zeichnungen),
- exakte, detaillierte Landkarten, möglichst in Mehrfarbendruck,
- Tabellen und Zusammenstellungen (zum Beispiel zur Organisation des Staatswesens, zur politischen Geschichte usw.),
- Material für selbständiges Arbeiten (individuell und in Gruppen)
zum Beispiel Tabellen, Übersichten, Übungsmaterial zur Formen- und Satzlehre, Texte, die Umformungen ermöglichen (zum Beispiel zur Dramatisierung oder Dialogisierung).

5.4.2. Erste Lektüre (4. Semester)

Eine große Zahl lernzielorientierter Lektüreprojekte wird sich mit den greifbaren Textausgaben durchführen lassen.

Themenvorschläge s. unter 2.3.3.

Die Anlage der sogenannten Schülerkommentare muß nach den Gesichtspunkten der curricularen Unterrichtsgestaltung neu durchdacht werden.

5.5. Hausaufgaben

Allgemein fällt den Hausaufgaben eine Stützfunktion bei der Erreichung der Lernziele zu: Sie sollen den Unterricht ergänzen und eventuell entlasten. Ihre lernpsychologische Notwendigkeit ist ohne weiteres deutlich: Sie dienen der Festigung und Erweiterung des im Unterricht erworbenen Wissens und der Einübung von Fähigkeiten, Arbeitstechniken und Denkprozessen. Da jeder Unterricht den Gesetzmäßigkeiten der Gruppendynamik unterworfen ist, können Hausaufgaben die Nachteile der Gruppenarbeit kompensieren und die Entwicklung derjenigen Schüler fördern, deren Lernerfolge durch die Gruppe behindert werden (Konzentrationsschwäche, Ablenkung, Randstellung in der Sozialstruktur der Gruppe) oder deren mangelnde Arbeitshaltung eine aktive Beteiligung an der Gruppenarbeit ausschließt (die Arbeit wird den aktiveren Gruppenmitgliedern überlassen). Schließlich darf man nicht übersehen, daß geeignete Hausaufgaben dem normalen Schüler dieser Altersstufe Freude machen; sie geben ihm Raum für selbständiges Arbeiten und ermöglichen ihm das Erfolgserlebnis der persönlich erzielten Leistung. Die unbeaufsichtigte — weder vom Lehrer noch von der Gruppe gesteuerte, also nicht „kommandierte“ — Arbeit zu Hause motiviert zu weiterem Lernen und hat darüberhinaus großen propädeutischen Wert für die Arbeit in der Sekundarstufe II und vor allem im tertiären Bildungswesen.

Diese Entwicklung der Selbständigkeit und Eigenverantwortlichkeit des Individuums stellt eine notwendige Ergänzung der Unterrichtsziele „Sozialisation in der Gruppe und Einübung des Teamworks“ dar.

Diese Funktionsbestimmung der Hausaufgaben ist an einige Voraussetzungen gebunden, deren Beachtung gewährleistet sein muß:

- Hausaufgaben sollen
- kurz sein,
- in der Regel nur das im Unterricht Erreichte einüben und festigen,
- nicht überfordern: um das die weitere Lernbereitschaft sichernde Erfolgserlebnis zu garantieren, werden die Aufgaben so gestellt und so im Unterricht vorbereitet, daß sie sich ohne fremde Hilfe lösen lassen,
- so berechnet sein, daß Lösungswege und Ergebnisse im folgenden Unterricht ohne großen Zeitaufwand überprüft und korrigiert werden können,
- auch kreative Leistungen ermöglichen oder anregen.

Hausaufgaben können einen hohen pädagogischen Wert haben; ihr gegenwärtig verbreiteter, aber ungerechtfertigt schlechter Ruf gründet in der Stupidität der Aufgabenstellung, der überlangen Dauer und der Schwierigkeit vieler Hausaufgaben.

5.6.

Lernzielkontrollen

Die Lernzielkontrolle dient der Motivation und der Orientierung. Die Überprüfung und Bestätigung von Lernerfolgen stellt sich dem Lernenden als Anreiz zu weiterem Lernen dar. Besonders gibt die Lernzielkontrolle darüber Aufschluß, ob und wie weit Lernziele erreicht worden sind, und bietet den Beteiligten Entscheidungshilfen für Förderungsmöglichkeiten und für die weitere Schullaufbahn. Die Erfolgskontrolle darf grundsätzlich keine anderen Anforderungen stellen als der Unterricht und die Hausaufgaben. Der Lehrer ist immer zu pädagogisch verantwortlicher Beurteilung und Entscheidung aufgerufen; das Verfahren der Lernzielkontrollen (Bewertungskriterien und Bewertungsprozesse) muß daher Schülern und Erziehungsberechtigten einsichtig sein.

5.6.1. Schriftliche Verfahren der Erfolgskontrolle

5.6.1.1. Tests

Tests ermöglichen eine schnelle und objektive Leistungsmessung (das heißt eine vom jeweiligen Auswerter unabhängige Urteilsfindung) in ausgewählten Teilbereichen.

Für die Erstellung eines Tests sind zu berücksichtigen:

- Die Umsetzung des Stoffes in operationalisierte Lernziele (Kenntnisse, Verständnis, Anwendung, Analyse, Synthese, Beurteilung);
- die geeigneten Aufgabenformen, die den verschiedenen Lernzielebenen angemessen sind;
- die Gütekriterien: Ist der Test objektiv? Ist er valid? Ist er reliabel?
- nachträgliche Aufgabenanalyse: Schwierigkeitsgrad, Trennschärfe, Distraktoren;
- Möglichkeiten der Leistungsbewertung (zum Beispiel Ermittlung der Prozentränge beziehungsweise Umrechnung auf Notenstufen auf der Basis von T-Werten).

Vorteile des Tests gegenüber den anderen Kontrollverfahren sind:

- Eindeutigkeit der Ergebnisfeststellung;
- Möglichkeit, Lernfortschritte unabhängig von der muttersprachlichen Kompetenz zu messen;
- Entwicklung von gezielten Lernhilfen;
- Zeitersparnis bei der Auswertung.

Zwei Arten von Tests kommen in Frage:

- Informelle Tests (ITs) sind von einem Lehrer (oder einem Lehrerteam) für eine (oder mehrere) Klasse(n) entwickelte Tests zur Überprüfung eines bestimmten Unterrichtsbereiches.
- Standardtests sind für allgemeinere Lernziele entwickelte Tests. (Für Griechisch zur Zeit noch nicht greifbar.)

5.6.1.2. Translatorische und transformative Kontrollverfahren

Sie bestehen hauptsächlich aus der

- Übersetzung geschlossener Texte,
- Übersetzung einzelner Sätze,
- Umformung vorgegebenen Materials.

Translatorische und transformative Kontrollverfahren und Tests ergänzen einander. Zwar sind bei jenen Verfahren subjektiv bedingte und relative Beurteilungen nicht auszuschließen; sie ermöglichen aber Aufgaben, die eine komplexere Anwendung der erworbenen Kenntnisse im Bereich der Ausdrucks- und Nachgestaltungsfähigkeit, der Kreativität, des intuitiven

und problemlösenden Denkens verlangen und damit wesentliche Lernziele des Sprachunterrichts betreffen. Sie können deswegen durch Tests nicht ersetzt, sondern nur ergänzt werden. Anzustreben ist ein kombiniertes Verfahren, das Übersetzungsarbeiten, informelle und standardisierte Tests und die ständige Beobachtung im Unterricht vereint. Eine solche Kombination von subjektiven und objektiven Kontrollverfahren könnte die Nachteile beider Verfahrensweisen kompensieren.

5.6.2. Beurteilung

- Fehler sollen nach Kategorien bezeichnet und gewertet, nicht nur gezählt werden.
- In Ausdruck, Stil oder Erfassung des Sinnzusammenhangs besonders gut gelungene Stellen sollen sichtbare Anerkennung finden.
- Vereinheitlichung des Korrekturschemas ist anzustreben (in RL abdrucken).
- Eine kurze Beurteilung der Arbeit, eventuell mit Arbeitshinweisen und Ratschlägen, erscheint als Motivationsstütze in vielen Fällen angeraten.

5.6.3. Lernzielkontrollen im Unterricht (Bewertung der Mitarbeit)

Schriftliche Leistungskontrollen haben wegen ihres punktuellen Charakters für die Gesamtbewertung nicht dasselbe Gewicht wie die Beurteilung der Mitarbeit im Unterrichtsgeschehen über einen längeren Zeitraum hin.

Das Verhältnis zwischen Häufigkeit und Qualität der Beteiligung angemessen zu bewerten ist in allen Fächern schwierig. Besonders schwierig ist es, die Qualität von Beiträgen eines Schülers zum Unterrichtsgeschehen nach den taxonomischen Kategorien zu werten.

- Grundsätzlich kann man sich danach richten, ob ein Schüler erfolgreich mitarbeitet und wie weit er den Unterricht fördert.
- Gruppenarbeiten können zur Beurteilung herangezogen werden, wenn neben der allgemeinen Kooperationsfähigkeit auch die individuelle Leistung sichtbar wird.
- Hausaufgaben können ebenfalls der Kontrolle der Lernfortschritte dienen.

6. Fachspezifische Abschlußprofile

- 6.1. Das Abschlußprofil für die erfolgreiche Fachleistung im Wahlpflichtfach (dritte Fremdsprache) beziehungsweise Wahlfach Griechisch am Ende der Klasse 10 bedarf ganz besonders der Abstimmung mit den entsprechenden Bestimmungen in den Rahmenrichtlinien von Hessen (1971) und den Unterrichtsempfehlungen von Nordrhein-Westfalen (1973). Da in beiden Publikationen nicht ausdrücklich von „Abschlußprofil“ gesprochen wird, müssen aus den dort aufgeführten Lernzielen und Stoff- beziehungsweise Themenvorschlägen die nötigen Schlüsse gezogen werden.

Für das Gesamtquantum und für die Einzelgewichtung der in das Abschlußprofil einzubeziehenden Teilqualifikationen (Wortschatz, Grammatik, Übersetzungstechnik, ggf. Literatureinführung, Archäologie) sind ausschlaggebend

- die verfügbare Stundenzahl und
- die Organisation des Lehrgangs. (In dieser Frage weicht Hessen, dessen RL offenbar am Lehrbuchvorschlag LEXIS orientiert sind, stark von NRW ab, das drei Halbjahre Sprachkursus und ein Halbjahr Lektüre vorsieht, für die drei ausführliche didaktische Vorschläge gemacht werden — Xen. An., Lukian, NT —, die je nach Lektürewahl Auswirkungen auf die Akzentsetzung im Grundkursus haben.)

- 6.2. Mündliche Beherrschung einer dritten Fremdsprache ist nicht im Abschlußprofil zu fordern.

Der Wortschatz einer dritten Fremdsprache wird nur passiv beherrscht. Die in dem Band „Grund- und Aufbauwortschatz Griechisch“ (bearbeitet von Thomas Meyer und Hermann Steinthal, Stuttgart 1973, Ernst Klett Verlag, ISBN 3 - 12 - 663 200 - 9) festgestellten 250 „Kleinen Wörter“ + 1280 Wörter des „Grundwortschatzes“, zusammen 1530 Wörter, ließen sich bei der bisher im Altsprachlichen Gymnasium verfügbaren Stundenzahl in Klasse 8 bis 10 ($1 + 6 + 6$ Jwstd. = maximal 520 Stunden) von jedem Schüler, der Griechisch gewählt hatte, mit ausreichender Sicherheit erlernen. Die maximale Neulernbelastung pro Stunde betrug in diesem Bereich $1530:520 = \text{ca. drei Wörter}$. Bei Reduktion der Stundenzahl wird die Forderung in dieser Teilqualifikation ebenfalls reduziert werden müssen.

Entsprechendes gilt für die unter Ziffer 6.1. genannten Teilqualifikationen Grammatikkenntnis und Übersetzungstechnik. Im übrigen siehe unter Ziffer 2.3. (Stoffproblem). Die RL können hierzu exemplarische, validierte Muster von Abschlußtests (= letzte Klassenarbeiten der Klasse 10) enthalten.

Die Teilqualifikationen Literatureinführung und Archäologie können derzeit noch nicht inhaltlich, sondern nur mit einer bestimmten Stundenzahl festgelegt werden (s. 2.3.3. und 2.1.3.).

Das Abschlußprofil muß abgestimmt werden mit den Voraussetzungen beziehungsweise Erwartungen, die von ersten Griechischstunden in der Sekundarstufe II an den Schüler gerichtet werden.

Das Graecum erwirbt ein Schüler, der am Griechischunterricht der Sekundarstufe I, des Vorsemesters und an mindestens zwei Grundkursen mit mindestens fünf Grundpunkten erfolgreich teilgenommen hat.

7. Beiträge der Pädagogik bzw. der pädagogischen Hilfswissenschaften zu den Rahmenrichtlinien

7.1. Psychologie

Gesicherte Ergebnisse der Lernpsychologie tragen zur Optimierung der Lernprozesse bei. Allerdings haben stufenspezifische „Stufen“ im Sinne der „Phasenlehren“) Lernziele und Arbeitsweisen nur bedingten Wert, da

- „Phasenlehren einheitliche Entwicklungsstände bei altersgleichen Kindern vortäuschen“ (Funkkolleg — Päd. Psych. Heft 2, S. 40 f.),
- „bei einem gegebenen Reifezustand und einer gegebenen Begabung völlig verschiedene Leistungen, je nach den vorangegangenen Lernprozessen möglich sind“ (Aebli in Nickel/Langhorst (Herausg.), Brennpunkte d. Päd. Psych., Stuttgart 1972, S. 22),
- die „Fähigkeit zur Selbstregulation des eigenen Leistungsverhaltens“ verschieden entwickelt ist (Heckhausen, Bessere Lernmotivation und neue Lernziele, Funkkolleg — Päd. Psych. Heft 10, S. 37).

Folgerungen:

Innere Differenzierung ist wichtiger als äußere, Sequentialität der Lernschritte muß beachtet werden, Lernzielkontrolle hat bei den einzelnen Lernschritten zu erfolgen.

Für den Sprachunterricht müssen unter anderen folgende Fragen bedacht werden:

- Welche Momente spielen beim Übergang vom naiven Sprachgebrauch zu bewußt reflektierendem Sprachverhalten eine Rolle?
- Welche Momente spielen beim Nachlassen mechanischer Merkfähigkeit und gleichzeitigem Einsetzen erhöhter Abstraktionsfähigkeit eine Rolle?

- Wie kann der individuelle Entwicklungsstand festgestellt und durch innere Differenzierung berücksichtigt werden?
- Welches sind geeignete Nachholmöglichkeiten bei ungleicher Ausgangssituation am Beginn einer Lerneinheit oder bei Nichterreichen der Lernziele?
- Wie wirken sich Verschiebungen des Verhältnisses von individuellen Lernprozessen und gruppendynamischen Lernprozessen auf den einzelnen und auf die Gruppe aus und wie sind sie auszugleichen?

7.2. Schulberatung

Für die Wahl einer dritten Fremdsprache (Griechisch, Latein, Französisch, Russisch etc.) ist im zweiten Halbjahr der 8. Klasse, bei Vorverlegung des Beginns (s. Ziffer 1.2., 2. Abs.) im zweiten Halbjahr der 7. Klasse Beratung durch Fachlehrer unerlässlich.

Die Einzelberatung während des Verlaufs der verschiedenen fremdsprachlichen Lehrgänge innerhalb des Sekundarbereichs I führt der Fachlehrer, ggf. in Zusammenarbeit mit dem Schulpsychologen und/oder dem Schullaufbahnberater verantwortlich durch.

Am Ende der Sekundarstufe I beraten die Fachlehrer der verschiedenen fremdsprachlichen Lehrgänge ihre Schüler unter Berücksichtigung bereits gewonnener Leistungsfähigkeiten über die Möglichkeiten der Fortführung dieser Lehrgänge in Leistungs- oder Grundkursen und ggf. das Erwerben von Abschlusssqualifikationen (hier: Graecum) in der Sekundarstufe II beziehungsweise in der gymnasialen Oberstufe im Sekundarbereich II.

8. Hilfen für die Rahmenplankommission Griechisch

8.1. Literatur

Auswahlbibliographie zum Themenkreis „Griechisch heute“ (Bildungsziel, Bildungs- und Stellenwert im Curriculum, Didaktik, Lernziele, Motivation).

Wilhelm Arnold: Die Anforderungen der modernen Gesellschaft an die Schule und insbesondere an den altsprachlichen Unterricht; Anregung 18 (1972), 273 ff.

Karl Bayer: Griechisch — Stellung des Fachs und curriculare Gestaltung der Lehrpläne; in: Griechisch in der Schule; Frankfurt am Main (Hirschgraben) 1972.

Bayer, Maier, Happ, Westphalen: Entwurf zu einer Fachdidaktik des altsprachlichen Unterrichts; Anregung 18 (1972), 386 ff.

Wilhelm Behrendt: Der altsprachliche Unterricht im bildungstheoretischen und erziehungswissenschaftlichen Kontext; DAV-Mitt.-bl. 14 (1971), H. 3, 5 ff.

Fritz Blättner: Das Humanistische Gymnasium; Heidelberg 1960.

Didaktikausschuß des DAV: Ziele des Latein- und Griechischunterrichts; DAV-Mitt.-bl. 14 (1971), H. 1, 1 ff.

Manfred Fuhrmann: Die Antike und ihre Vermittler — Bemerkungen zur gegenwärtigen Situation der Klassischen Philologie; Konstanzer Universitätsreden H. 9; Konstanz 1969.

Manfred Fuhrmann und Hermann Tränkle: Wie klassisch ist die Antike? Zürich/Stuttgart (Artemis-Schriften zur Zeit, H. 35) 1970.

Hermann Gundert: Wozu Griechisch? in: Jahresbericht des Bismarck-Gymnasiums Karlsruhe 1969/70.

Hermann Gundert: Griechische Bildung in der heutigen Gesellschaft; in: Griechisch in der modernen Schule; München 1972.

Erich Haag: Bildungs- und Lebenswerte des Humanistischen Gymnasiums in der Gegenwart; in: Die Alten Sprachen im Gymnasium (Das Bil-

dungsgut der Gymnasien, Klass. Reihe, Bd. IV), München 1968.

Richard Harder: Eigenart der Griechen; Freiburg (Br.) 1962 (Herder Tb. 120).

Bruno Heck: Humanistische Bildung und politisches Handeln; in: Die Alten Sprachen im Gymnasium (Das Bildungsgut der Gymnasien; Klass. Reihe, Bd. IV), München 1968.

Walter Heinrich: Humanistische Bildung und moderne Wirtschaft; ibidem.

Heinz-Joachim Heydorn: Zur Aktualität der klassischen Bildung; Programm des Lessing-Gymnasiums Frankfurt (Main) 1970.

Heydorn, Liebrucks, Ellwein: Wilhelm von Humboldt — Abstand und Nähe; Frankfurt am Main (Probleme der humanistischen Bildung — Sonderheft; Diesterweg) 1968.

Uvo Hölscher: Die Chance des Unbehagens — Zur Situation der klassischen Studien; Göttingen 1965, 63 ff.

Werner Jäkel: Zum Bildungswert des griechischen Sprachunterrichts; AU V 2 (1962).

Werner Jäkel: Zum Bildungswert der griechischen Sprache; in: Methodik des altsprachlichen Unterrichts, Heidelberg 1962, 102 ff.

Werner Kaiser: Welche Hilfen kann das Englische dem griechischen Unterricht geben? Anregung 14 (1968), 20 ff.

Rudolf Karisch: Humanistische Bildung und moderne naturwissenschaftliche Berufe; in: Die Alten Sprachen im Gymnasium (Das Bildungsgut der Gymnasien, Klass. Reihe, Bd. IV), München 1968.

Werner Kaegi: Humanismus der Gegenwart; Zürich/Stuttgart 1959.

Karl Korn: Gegen blinde Unterwerfung — Prof. Heydorn über das klassische Bildungsmodell; DAV-Mitt.-bl. 14 (1971), H. 4, 8 ff.

G. Kneißler: Was sagen die Eltern? Motive für die Wahl des altsprachlichen Zweiges eines Gymnasiums; DAV-Mitt.-bl. 13 (1970), H. 2/3, 14 ff.

Max Krüger und Georg Hornig: Methodik des altsprachlichen Unterrichts; Frankfurt (Main) 1963; Kap. I—III.

Rudolf Löbl: Alte Sprachen in neuer Zeit; Frankfurt am Main (Probleme der humanistischen Bildung, H. 4; Diesterweg).

Friedrich Maier: Demokratie und humanistische Bildung heute; DASI 20 (1972), H. 1, 2 ff.

Gilbert Murray: Hellas und die Welt von heute — Sechs Rundfunkvorträge; Darmstadt (WBG, Libelli 192) 1966.

Rainer Nickel: Altsprachlicher Unterricht — Neue Möglichkeiten seiner didaktischen Begründung; Darmstadt (WBG, Erträge der Forschung, Bd. 15) 1972.

Rainer Nickel: Die Alten Sprachen in der Schule (IPTS-Schriften, Bd. 3); Kiel (Schmidt & Klaunig) 1974.

Hans Oppermann: Humanismus (Sammelband mit Beiträgen von W. Jaeger, H. Kuhn, L. Curtius, O. Regenbogen, J. Stenzel, E. Howald, E. R. Curtius, K. Kerényi, H. Rüdiger, B. Snell, H. Patzer, H. Dahlmann, W. Kraiker, W. Rüegg, H. Oppermann, R. Pfeiffer, H. Wenke, B. Bilinski, K. Büchner); Darmstadt (WBG, Wege der Forschung 17) 1970.

Harald Patzer: Gegenwartsaufgaben humanistischer Bildung; Frankfurt am Main (Probleme der humanistischen Bildung, H. 5; Diesterweg).

Harald Patzer: Die Alten Sprachen im Gymnasium; im gleichnamigen Sammelband der Reihe „Das Bildungsgut der Höheren Schule“, Klass. Reihe, Bd. II; München 1957.

Rudolf Pfeiffer: Von der Liebe zu den Griechen; in: Ausgewählte Schriften, München 1962 (auch in dem Sammelband „Humanismus“ von Oppermann abgedruckt).

Saul B. Robinsohn: Bildungsreform als Revision des Curriculum...; Neuwied/Berlin (Aktuelle Pädagogik, Slg. Luchterhand) 1972⁴.

dazu Rezensionen von Otto Schönberger in: DAV-Mitt.-bl. 11 (1968), H. 3, 2 ff. und 14 (1971), H. 4, 1 ff.

Egon Römisch (Hsgr.): Griechisch in der Schule; Frankfurt (Hirschgraben-Verlag) 1972, Bestellnr. 734).

Wolfgang Schadewaldt: Sinn und Wert der humanistischen Bildung im Leben unserer Zeit; in: Hellas und Hesperien, Zürich/Stuttgart 1970²; II, 528 ff.

Albert von Schirnding: Aufforderung zur Freude — Möglichkeiten des griechischen Unterrichts heute; DAV-Mitt.-bl. 14 (1971), H. 2, 14 ff.

Albert von Schirnding: Über das Grundlegende im Griechischunterricht; in: Griechisch in der modernen Schule; München 1972.

Carlo Schmid: Das humanistische Bildungsideal; Frankfurt am Main (Probleme der humanistischen Bildung, H. 2; Diesterweg).

Otto Schönberger: Rezensionen zu Robinsohn, Bildungsreform... siehe unter Robinsohn.

Otto Schönberger: Anmerkungen zur Aufgabe des Griechischunterrichts; München (Handreichung des KM zur Fortbildung für den altsprachlichen Unterricht) 1971.

Otto Schönberger: Griechisch oder eine andere Fremdsprache? in: Die Schulfamilie 20 (1971), 73 ff.

Karl Schulze: Neue Möglichkeiten für den altsprachlichen Unterricht? DAV-Mitt.-bl. 14 (1971), H. 1, 11 ff.

Otto Seel: Wege und Irrwege der Antikendeutung; in: Aus dem Bildungsgut der Antike (Das Bildungsgut der Höheren Schule, Klass. Reihe, Bd. I); München 1956.

Bruno Snell: Die alten Griechen und wir; Göttingen (Kl. Vandenhoeck-Reihe, H. 138); 1962.

Karl Steinbuch: Falsch programmiert; München 1971⁶ (dtv 598).

Joseph Straßer: Griechisch lernen — wozu? DASI 11 (1963), H. 3/4, 1 ff.

Klaus Westphalen: Allgemeine Lernziele für den altsprachlichen Unterricht; Anregung 18 (1972), 273 ff.

8.2.

Vereinheitlichung und Koordination mit anderen Bundesländern

Bei der Abfassung von Rahmenrichtlinien für den Altsprachlichen Unterricht im Lande Niedersachsen müssen alle seit 1970 erschienenen Rahmenrichtlinien, Unterrichtsempfehlungen, Richtlinien o. ä. anderer Bundesländer berücksichtigt werden. Diese Verpflichtung ergibt sich aus der Forderung nach Chancengleichheit in Verbindung mit dem Grundrecht auf Freizügigkeit (GG, Art. 11, Abs. 1), die nicht dadurch materiell eingeschränkt werden darf, daß Eltern beim Umzug in ein anderes Bundesland für ihre Kinder eine einschneidende Behinderung der eingeschlagenen Schullaufbahn oder gar den erzwungenen Abbruch begonnener Lehrgänge,

durch stark abweichende Organisationsformen des Schulwesens und der Rahmenrichtlinien veranlaßt, befürchten müssen. Rahmenrichtlinien sind daher vor ihrer Veröffentlichung zusammen mit den entsprechenden Erlassen anderer Bundesländer dem Landeselternrat mit dem Ziele der Verständigung vorzulegen. Die Beschränkung auf Veröffentlichungen jüngerer Datums verhindert, daß Schulreform durch Curriculumrevision durch dieses demokratische Verfahren unmöglich gemacht wird (1973 lagen vor: Hessen und NRW.)

9.

Konsequenzen für die Lehrerbildung

9.1.

Lehrerausbildung

Die in Ziffer 2 festgelegten Lernziele und die in Ziffer 6 aufgezeichneten Abschlußprofile erfordern es, daß jeder Lehrer der Alten Sprachen in einem mindestens achtsemestrigen beziehungsweise vierjährigen Studium die **Lehrbefähigungen für beide Sekundarstufen** erwirbt. Ein nur für die Sekundarstufe I oder die Sekundarstufe II ausgebildeter Stufenfachlehrer wird die o. a. Lernziele mit seinen Schülern nicht erreichen können, da diese Fächer aus ihrer Struktur heraus auf Lehrgangsform, Sequentialität und Kontinuität zur Erreichung ihrer allgemeinen und fachspezifischen Lernziele angelegt sind.

Infolge der durch die Rahmenrichtlinien zu verändernden Zielsetzung des Altsprachlichen Unterrichts ist bei der Lehrerausbildung durch das Universitätsstudium der Alten Sprachen einschließlich ihrer Fachdidaktik und durch die praktische Ausbildung im Studienseminar eine konsequenter Hinführung auf die in Zukunft gültige Praxis nötig, zum Beispiel bei folgenden Problemen:

- Rolle der Sprache als Mittel der Kommunikation und der Welt Darstellung,
- Rolle des Sprachunterrichts im Gesamtcurriculum,
- Rolle der Archäologie im altsprachlichen Unterricht,
- Methodenlehre der modernen Wissenschaft und Forschung.

9.2.

Lehrerfortbildung

Während der Phase ihrer Erarbeitung müssen die Rahmenrichtlinien jedes Fachs wiederholt in Arbeitstagen, Seminaren oder einwöchigen Fortbildungslehrgängen mit variierend zusammengesetzten Gruppen von Fachleuten diskutiert werden. Teilerprobungen mit Versuchscharakter können solche Zusammenkünfte fördern oder deren Ergebnis sein.

Nach der Veröffentlichung der Rahmenrichtlinien werden vermehrt Lehrerfortbildungskurse, besonders zu den unter Ziffer 2.1. und 9.1. aufgeführten Themenbereichen, nötig sein. Durch das Angebot muß jeder Fachlehrer die Möglichkeit haben, im Verlauf von etwa fünf Jahren an einem oder mehreren dieser Fortbildungskurse teilzunehmen.

1. Problem der Integration

Über eine mögliche Integration der Fächer Geschichte, Erdkunde und Sozialkunde wurde keine Übereinkunft angestrebt. Dazu fühlte sich die Fachgruppe nicht kompetent genug, die Kontakte zu den Kommissionen Erdkunde und Geschichte waren dazu nicht ausreichend.

Allerdings bieten die veränderten Inhalte, Ziele und Arbeitsweisen der Fächer Erdkunde und Geschichte genügend Ansätze dazu. Die künftige Richtlinienkommission wird vor Erstellung der Richtlinien über Form und Umfang einer Integration oder einer Kooperation zu entscheiden haben.

2. Bestimmung didaktischer Kategorien als Voraussetzung zur Erstellung von Rahmenrichtlinien

Als Verfahren zur Erstellung von Richtlinien bietet sich das von der Blankertz-Gruppe entwickelte Strategiemodell an.

Nach diesem Modell sind einerseits in einer **Bedingungsanalyse** Grundstrukturen politischer/gesellschaftlicher Verhaltensweisen festzustellen und als didaktische Kategorien auf ihre Angemessenheit hin zu untersuchen, andererseits aus dem „hypothetisch-apologetischen Selbstverständnis der Bundesrepublik“ mit Hilfe der Fachwissenschaften die **Qualifikationen** bzw. Lehrziele und Lerninhalte abzuleiten. Das Verfahren muß nicht näher beschrieben werden. Es ist durch Veröffentlichungen¹⁾ hinreichend bekannt. Folgende Bedingungen sind jedoch von der Richtlinienkommission unbedingt zu erfüllen²⁾:

2.1. Transparenz

- 2.1.1. Wertentscheidungen sind keine Mehrheitsentscheidungen, sie sind zu instrumentalisieren.
- 2.1.2. Als Mittel dazu ist ein didaktisches Strukturgitter einzusetzen, mit dessen Hilfe Ableitungen nachprüfbar und die einfließenden Wertentscheidungen hinterfragbar gemacht werden können.
- 2.1.3. Der Entstehungs- und Begründungszusammenhang der Richtlinien sollte offengelegt werden, ebenso der Orientierungsrahmen.
- 2.1.4. Normen und Wertvorstellungen müssen im Strukturgitter deutlich gemacht und damit problematisierbar werden.
- 2.1.5. Die Namen der Kommissionsmitglieder sind zu veröffentlichen und die Prinzipien, nach denen sie ausgewählt wurden, zu benennen.

2.2. Theorie-Praxis-Bezug und Revision

- 2.2.1. Die Lernziele sind zu konkretisieren und an Beispielen zu erläutern.
- 2.2.2. Die Richtlinien müssen die Tendenz zur Revision enthalten.
- 2.2.3. Die Lehrerschaft muß bereits durch die Anlage der Richtlinien aufgefordert sein, Korrekturen inhaltlicher Art aus der Praxis heraus anzubringen.
- 2.2.4. Eine ständige Kommission muß die eingehenden Änderungsvorschläge sichten und in festzusetzenden Zeitabständen eine Revision der Richtlinien vornehmen.

2.3. Wertentscheidungen

Bereits im Zusammenhang mit der Bedingungsanalyse sind Wertentscheidungen zu fällen, nicht erst bei der Erstellung von Lehr- oder Lernzielen.³⁾

Die z. B. von Blankertz genannten Aspekte einer Bedingungsanalyse, „objektisierbare Ver-

änderungen, Wirkung der Institutionen, politisch-gesellschaftliche Postulate, Voraussetzungen der Jugend“, sind weitgehend in einem breiten Spektrum interpretierbar und damit bewertbar.

Somit ist es selbstverständlich, daß das Transparentmachen von Entscheidungen bereits hier und nicht erst bei der Formulierung von Lehrzielen einzusetzen hat. Die Arbeitsgruppe ist der Ansicht, daß sich eine Bedingungsanalyse einerseits an den im **Grundgesetz** manifestierten Prämissen und andererseits an dem Richtziel einer Erziehung zur **Mitbestimmung** und zur **Selbstbestimmung** zu orientieren hat.

Im Entwurf zum Nieders. Schulgesetz (§ 2) wird der hier umrissene „Bildungsauftrag der Schule“ näher beschrieben.

Mit den oben getroffenen Feststellungen hat die Arbeitsgruppe zwar eine Wertentscheidung getroffen, eine kontroverse Interpretation bleibt davon jedoch unberührt.

2.4.

Kategorien des Gesellschaftlich-Politischen

Kategorien beinhalten Einsichten grundlegender Art, „die als unerlässliches Begriffsgestüt für die geistige Erhaltung eines bestimmten Sachbereichs dienen“ (Mickel).

Vor dem Hintergrund einer erstrebten Erziehung zur Mitbestimmung und Selbstbestimmung hält es die Arbeitsgruppe für erforderlich, die folgenden Kategorien bei der Entwicklung von Richtlinien zu berücksichtigen:

Herrschaft/Macht — Interesse/Konflikt — Ordnung/Kompromiß/Solidarität⁴⁾

Es wird bei einer Integration der Fächer Sozialkunde, Geschichte und Erdkunde notwendig sein zu überprüfen, ob die oben genannten im wesentlichen politischen Kategorien durch spezifisch historische oder geographische zu ergänzen sind.⁵⁾

2.5.

Allgemeine Lernziele

2.5.1.

Grundlagen

- a) Die Legitimierung von Zielformulierungen ist zu verdeutlichen:
Tradition; Grundgesetz (Grundrechtsteil); Formulierung des Bildungsauftrags der Schule im Entwurf des Nieders. Schulgesetzes.
- b) Wertentscheidungen auf jeder Lernzielebene müssen als solche erkennbar und damit diskutierbar sein; sie dürfen nicht verschleiert

¹⁾ Vgl.:

a) Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung — Heft 93.

b) Herwig Blankertz: Curriculumforschung — Strategien, Strukturierung, Konstruktion; Neue Deutsche Schule — Reihe: Neue pädagogische Bemühungen Nr. 46.

c) Herwig Blankertz: Fachdidaktische Curriculumforschung — Strukturansätze für Geschichte, Deutsch, Biologie; Neue Deutsche Schule — Reihe: Neue pädagogische Bemühungen Nr. 57.

²⁾ Vgl. hierzu auch:

a) Christoph Wulf: Das politisch-sozialwissenschaftliche Curriculum — Piper 1973.

b) Auswahl Reihe A — Bd. 12 — Schroedel.

³⁾ Es ist z. B. vorstellbar, daß aus einer bestimmten politischen Grundhaltung heraus die „einfachen Tugenden“ Bollnows hier konstituierend sein können, wenn auch zweifelhaft ist, daß mit diesen Kategorien (Ehrlichkeit, Treue, Zuverlässigkeit, Gehorsam u. ä.) die Rolle eines politisch engagierten Bürgers zu umschreiben ist, der sich in der gegenwärtigen gesellschaftlichen Situation zu artikulieren hat.

⁴⁾ Vgl. Literaturliste: Giesecke, Lingelbach, Mollenhauer, Schaaf, Schmiederer.

⁵⁾ Möglicherweise ist bereits an dieser Stelle eine Abstimmung mit der Arbeitslehre erforderlich.

werden, damit Alternativen diskutiert werden können.

- c) Die Formulierungen müssen abgestimmt sein mit bereits vorliegenden Entwürfen/Materialien zur Orientierungsstufe und zum Sekundarbereich II.
- d) Es ist zu überprüfen, wieweit ein Richtziel für ein Fach, für eine Gruppe von Fächern (hier SozK; Ge; E), für ein „Arbeitsfeld“ formuliert werden kann.
- e) Bisher formulierte Lernziele in vorliegenden Entwürfen müssen gesichtet und aufgearbeitet werden. Hier ist vor allem der Lernzielkatalog der Sekundarstufe II (B) zu berücksichtigen. Es sind möglichst konkrete Formulierungen zu erstellen, Leerformeln zu vermeiden.

2.5.2. Intentionen

Den Horizont dieser „allgemeinen Lernziele“ umreißen auf kategorialer Ebene z. B. folgende Vorstellungen:

- a) „Das umfassende Ziel der Bildung ist die Fähigkeit des einzelnen zu individuellem und gesellschaftlichem Leben, verstanden als seine Fähigkeit, die Freiheit und die Freiheiten zu verwirklichen, die ihm die Verfassung gewährt und auferlegt.“¹⁾ Die im Grundgesetz verankerten Grundrechte bilden die Basis für die Lernziele.
- b) Gesellschaft darf nicht als etwas Statisches gesehen werden. Eine sich als demokratisch verstehende Gesellschaft muß die Veränderung als ein notwendiges Element zur Beseitigung sozialer Mängel und Ungerechtigkeiten wollen.
- c) Veränderung der Gesellschaft erfordert den sich politisch engagierenden Bürger, der über die notwendige Sachkenntnis verfügt und politische Sachverhalte zu beurteilen vermag.

Er muß in der Lage sein,

- politisch relevante Konflikte zu erkennen, die Eigentums-, Abhängigkeits- und Machtverhältnisse (Struktur) einer Gesellschaft zu analysieren und rational zu erfassen,
- die eigene Situation zu beurteilen und innerhalb einer Auseinandersetzung begründet Stellung zu beziehen.
- im Rahmen der gegebenen Möglichkeiten politisch Einfluß zu nehmen und dazu qualifizierte und reflektierte Handlungsstrategien zu entwickeln.

Diese Formulierungen berücksichtigen den politisch-gesellschaftlichen Aspekt des Faches. Das Politische hat jedoch immer eine geschichtliche Dimension. Deshalb müssen folgende Gesichtspunkte einbezogen werden:

- d) Die Erfahrung/Kenntnis, daß das Bestehende/das zu Verändernde nicht bloß „da“, sondern „geworden“ ist. (Wie ist es geworden? Unter welchen vorgegebenen/übernommenen Bedingungen konnte es von wem wie/wie nicht verändert werden? Welche ergriffenen verworfenen Möglichkeiten enthielt eine historische, aber gegenwartsbedeutsame Entscheidungssituation?) Geschichte muß als ein konstituierendes, nicht bloß illustrierendes (beliebiges) Element erfahren werden können. Durch sie muß die Gegenwart relativiert werden können.

- e) Die Entwicklung eines Zeitbewußtseins, damit Veränderbarkeit als machbar in der Zeit erfahren werden kann, damit Veränderbarkeit nicht abstrakt, d. h. als beliebig/zeitlich beliebig erfahren wird, sondern in einem zeitlichen Rahmen (Relativierung von Ungeduld und Resignation). Hieran muß gesehen werden, daß es wichtige kognitive Ziele gibt, die eine Voraussetzung zur Erreichung affektiver Ziele sind.

Ähnliches gilt für das Fach Erdkunde (Kategorie Raum).

2.6.

Fachspezifische Lernziele

- Der für Sek. II (B) aufgestellte (vorläufige) Lernzielkatalog muß überprüft und gegebenenfalls für Sek. I altersspezifisch abgewandelt werden.

Die Aufgliederung in instrumentale, kognitive, affektive

Lernziele ist beizubehalten.

- Es muß genauer untersucht werden, welche Lernziele für mehrere Fächer formuliert werden können.

(Von hier aus dürfte eine Integration der Fächer Erdkunde, Geschichte, Sozialkunde am ehesten möglich sein. Aber auch eine Kooperation mit den Fächern Arbeitslehre, Religion, Deutsch, Biologie [Sexualerziehung] kann nur über die Entwicklung differenzierter Lernziele ermöglicht werden.)

- Es muß genauer untersucht werden, welche Lernziele fachspezifisch sind.

- Die Aufgliederung der Lernziele sollte auf Stufen bezogen sein, die jeweils zwei Jahrgänge umfassen.

- Lernziele müssen so formuliert werden, daß sie einerseits für alle herkömmlichen Schultypen, aber auch für ein integratives System Gültigkeit haben.

Sehr sorgfältig ist dabei zu untersuchen, wieweit eine Differenzierung nach Schwierigkeitsgrad/Anspruchshöhe (qualitativ) oder nur in die Breite (quantitativ) erfolgen soll.

2.7.

Themen, Stoffe, Lernfelder

Die Blankertz-Gruppe leitet die im gesellschaftspolitischen Bereich relevanten Qualifikationen aus dem „hypothetisch-apologetischen Selbstverständnis“ der Bundesrepublik ab.

Hier wird im Strategiemodell ein zweiter Ableitungsstrang berücksichtigt, der mit Hilfe wissenschaftlicher Kriterien und unter Berücksichtigung der Bedingungsanalyse zur Entwicklung von Qualifikationen zu Lehrzielen und Inhalten führt. Die im Hinblick auf die angestrebten „allgemeinen Ziele“ auszuwählenden Themen, Stoffe, Sachverhalte sind so anzuordnen, daß das Exemplarische (das Repräsentative) zum Tragen kommt.

Diese Forderung ist am ehesten zu realisieren, wenn einerseits im Einzelfall untersucht wird, an welchen Sachverhalten die gewünschten Ziele und Teilziele am effektivsten zu realisieren sind, und andererseits die Prinzipien des **Konflikts**, des **Falls** und der **Betroffenheit** als didaktische Mittel von vorrangiger Bedeutung angesehen werden.²⁾

Die wechselseitige Abhängigkeit aller am Unterricht beteiligten Faktoren wird besonders im Politikunterricht deutlich. Zielsetzung und Methode bedingen einander. Aus diesem Grunde sind die Stoffe auch unter methodischen Gesichtspunkten auszuwählen.

Es muß sich dabei um Lerninhalte handeln, die eine Aktivierung der Schüler etwa im Sinne des „politischen Aktivbürgers“ Lingelbachs ermöglichen und deren Aussage zu einer Identifizierung des Schülers mit dem Inhalt führen und dabei verhaltensmotivierend wirken kann.

2.8.

Inhaltliche Struktur

Von den Lernzielen und den im vorstehend beschriebenen Verfahren formulierten Themen ausgehend ist ein differenziertes Angebot zu

¹⁾ Strukturplan S. 29.

²⁾ Vgl. Lingelbach (Nr. II 5), Schmiederer (Nr. II 10), Roloff (Nr. II 1)

entwickeln, das sich in Fundamentum und Additiva gliedern muß.

Der Lehrplan ist so anzulegen, daß Inhalte und Ziele eine absolute Durchlässigkeit der drei herkömmlichen Schularten bei bestimmten Leistungsvoraussetzungen gewährleisten bzw. eine Anwendung in einem voll integrierten System (Gesamtschule) praktikierbar ist.

Dabei sollte keinesfalls von der Vorstellung ausgegangen werden, daß eine quantitative Strukturierung höhere Qualifikationen ermöglicht. Vielmehr sollte eine Differenzierung im Bereich der Methoden und Medien im Zusammenhang mit den entsprechend aufgeschlüsselten Feinzielen in den Mittelpunkt der Überlegungen gestellt werden.

- 2.9. **Beitrag pädagogischer Hilfswissenschaften**
- 2.9. 1. Im Rahmen politischer Bildung sind unter „päd. Hilfswissenschaften“ sozialwissenschaftliche Beiträge zu verstehen, wie vor allem Entwicklungspsychologie, Soziologie, Sozialpsychologie.
- 2.9. 2. Die historisch beachtbare Entfremdung zwischen sozialwissenschaftlichem und pädagogischem Denken ist neuerdings seit der curricularen und unterrichtsorganisatorischen Neubestimmung einer tendenziellen Offenheit gewichen. In Fragen der politischen Bildung hat die registrierbare Unwirksamkeit dieser Bemühungen zur Reflexion auf ihre Bedingungen geführt.
- 2.9. 3. Da Bildung Realitätseinsicht voraussetzen muß, Denkprozesse durch immerwährende Auseinandersetzung und Konfrontation mit der Wirklichkeit ausgelöst werden, können politische Bildungsbemühungen nicht mehr an dem Instrumentarium der Sozialwissenschaften vorbeigehen.
- 2.9. 4. Ziel des pol. Unterrichts ist also u. a.
— Aufschlüsselung der Realität vermittelt verschiedener Wissenschaften (nicht Einführung in Wissenschaften selbst)
— Kritik der sozialwissenschaftlichen Methoden wie der anderer (traditioneller) Fächer/Fachrichtungen als Gegenstand von Unterricht (da Gefahr ihrer Fetischisierung u. a.).
- 2.9. 5. Geschichte und Geographie sind an sich stets Fächer politischer Sozialisation gewesen, ihre Unterrichtsgegenstände sind immer von deren jeweiliger Zielsetzung her definiert gewesen. Methoden wie Inhalte von Geschichte und Geographie in der Schule lassen sich — wie die anderen Sozialwissenschaften — nach ihrem Beitrag zu den Lernzielen des politischen Unterrichts bemessen.
- 2.9. 6. Der Eigenständigkeit der Fächer im sozialwissenschaftlichen Lernbereich stehen Einsichten der modernen Lernpsychologie entgegen, besonders hinsichtlich Motivation und Transfer. Im Blick auf Lernbereitschaft und Lerneffekt muß der Erwerb von Kenntnissen wie von Fertigkeiten daran gemessen werden, inwieweit sie — in einem für den Lernenden einsehbaren Zusammenhang zu den Anwendungsbereichen und zu den Zielen des Lernens stehen.
- 2.9. 7. Zum andern verdeutlicht päd. Psychologie, daß im Rahmen pol. Bildung, verstanden als Erziehung zu demokratischem Verhalten, auf die Einsicht in individual- und gruppenpsychologische Prozesse nicht verzichtet werden kann (vgl. Geschlechterrollen, Massenpsychologie, autoritätsgebundene Persönlichkeit u. a.).
- 2.9. 8. Die Untersuchungen von Bernstein, Oevermann, Roeder zeigen, daß Kinder der S I „bereits eine Fülle politischer und gesellschaftl. relevanter Ordnungsvorstellungen und Interaktionsmuster sprachlich integriert haben, die damit auch für das Verhalten relevant werden“ (H. Hartwig, a. a. O., 89); hiervon müßten Geschichte und Sozialkunde in ihren Bemühungen ausgehen.

3. Struktur der Richtlinien

Die genannten Voraussetzungen des politischen Unterrichts und die damit eng verknüpften methodischen Konsequenzen machen deutlich, daß bestimmte Stoffe in bestimmter Anordnung zur Erfüllung der Lernziele von besonderer Bedeutung sind.

Der Richtlinienkommission wird empfohlen, die in anderen Bundesländern erarbeiteten Richtlinien für einen umfassenden Lernbereich Gesellschaftslehre unter Berücksichtigung der öffentlichen Stellungnahmen und Kritik¹⁾ zu überprüfen und geeignete Materialien auszuwählen. Die Fachgruppen „Erdkunde“ und „Geschichte“ sind besonders aufgefordert, hier ihre Vorstellungen einzubringen, außerdem ist die Verbindung zu Fächern wie Religion und Arbeitslehre herzustellen.

3.1. **Formale Struktur (Gliederung der Richtlinien)**

3.1.1. **Gesellschaftslehre als Lernbereich**

- Selbstverständnis
- Begründung der Integration/Kooperation herkömmlicher Disziplinen
- Schule und Gesellschaft
- Unterricht / Erziehung / Demokratisierung der Schule u. a.

3.1.2. **Allgemeine Lernziele**

Ohne die Absicht, deduktiv vorgehen zu wollen, muß hier die Aufgabe von Schule allgemein und von Erziehung beschrieben werden (vgl. 2.4.).

Die sich daraus ergebenden Konsequenzen für den Unterricht in Gesellschaftslehre sind zu ziehen.

3.1.3. **Erläuterung des Verfahrens zur Entwicklung von Qualifikationen und Lernzielen (Strukturgitter)**

3.1.4. **Unterrichtsorganisation**

Stellung des Lernbereich im Gesamtplan der Schule — Zuordnung der Lernfelder zu den einzelnen Jahrgangsstufen.

3.1.5. **Qualifikationsebenen**

Minimalplan und Maximalplan oder Fundamentum und Additiva. Verwendung in integrierten, additiven und herkömmlichen Schulformen.

3.1.6. **Jahrgangsstufen**

Begründung der Zusammenfassung zu Zweijahreskursen (5./6. Schuljahr — 7./8. Schuljahr — 9./10. Schuljahr)

A: 5./6. Jahrgangsstufe

1. Spezifizierte allgemeine Lernziele
2. Lernziele bezogen auf Fundamentum und Additiva

3. **Lernbereich 1**

3.1. **Lernzielschwerpunkt X**

- 3.1.1. Differenzierung der Lernziele
- 3.1.2. Themenstichwort
Spezifizierter, nach Fundamentum und Additiva geordneter Themenkatalog

3.2. **Lernzielschwerpunkt Y**

- 3.2.1. Differenzierung der Lernziele
- 3.2.2. Themenstichwort
... usw.

B: 7./8. Jahrgangsstufe

C: 9./10. Jahrgangsstufe

¹⁾ a) z. B. Minsen, Friedrich-Beilage 41/71 zum „Parlament“.
b) Hilligsen, Wolff. — Gegenwartskunde 3/73
c) Giesecke, Hermann — Westermanns Päd. Beiträge 6/73
d) Hartwig, Hans-Hermann — Gegenwartskunde 2/73
e) ZEIT Nr. 51 — 14. 12. 1973
f) ZEIT Nr. 43 — 19. 10. 1973

4. Fachspezifische Abschlußprofile

- 4.1. **Absicht**
- 4.1.1. Das Land Niedersachsen führt seit dem 1. 4. 1970 Versuche mit dem 10. Schuljahr an der Hauptschule durch.¹⁾
Es folgt damit einer Empfehlung des Deutschen Bildungsrates „zur Neugestaltung der Abschlüsse im Sekundarschulwesen“.²⁾
- 4.1.2. Der angestrebte Abschluß muß einerseits in differenzierter Form die Grundbildung in den ersten 10 Schuljahren zum Abschluß bringen, andererseits den Zugang zu den unterschiedlichen Ansprüchen der Sekundarstufe II öffnen. Dabei sind unterschiedliche Qualifikationen zu schaffen, sog. Leistungsprofile, die untereinander gleichwertig zu einem Abschlußverfahren berechtigten.
- 4.2. **Voraussetzungen**
Der Abschluß der Sekundarstufe I beruht auf
- a) Lehrplänen, die ein lernzielorientiertes Lernen ermöglichen
 - b) der Neugestaltung des Prüfungswesens und der Leistungsmessung
 - c) einem Ausbau und einer Intensivierung der Schullaufbahn- und Berufsberatung
 - d) der Voraussetzung, daß alle Schulfächer grundsätzlich gleichwertig sind.
- 4.3. **Fachspezifisches Leistungsprofil**
Unter Berücksichtigung der o. a. Kriterien ist es einsichtig, daß folgende Voraussetzungen zu erfüllen sind, bevor ein Leistungsprofil erstellt werden kann:
1. Entwicklung von allgemeinen und speziellen Lernzielen
 2. Entwicklung eines an Lehrzielen orientierten Themenkataloges
 3. Entwicklung fachgerechter Verfahren zur Leistungsmessung
 4. Entscheidung über den Umfang von Fundamentum und Additiva
- 4.4. Die Richtlinienkommission sollte die Erfahrungen und Ergebnisse des Schulversuchs 10. Klasse nutzen und keine eigenen Planungen in Gang setzen. Der Versuch wird auf breiter Basis durchgeführt, erste Ergebnisse liegen vor.³⁾
Eine enge Zusammenarbeit mit den Kommissionen der ZAWIB (Zentrale Arbeitsgruppe für die wissenschaftliche Begleitung von Schulversuchen) wird empfohlen.

5. Methodik und Leistungsmessung

Wenn im Fach Sozialkunde vor allem Verhaltensdispositionen erworben werden sollen, wirkt das auf die Unterrichtsmethode zurück. Die Rahmenpläne in Nordrhein-Westfalen und Hessen z. B. entscheiden sich deshalb für die Projektmethode als wichtigste Unterrichtsform, ergänzt durch Fall- und Strukturanalysen, evtl. auch kurze Lehrgänge. „Es entsprechen einander problemlösendes Denken, emanzipiertes Verhalten und selbstaktivierende Lernorganisation. Dieser Lernorganisation entspricht am besten die Projektmethode.“⁴⁾

- 5.1. **Projektorientierter Unterricht**
Der projektorientierte Unterricht kann bei Zielen und Methoden anknüpfen, die auch im traditionellen Unterricht angestrebt werden, wie Gruppenarbeit, selbständiger Umgang mit Material, Umgang mit Hilfsmaterial (Lexika, Karteikarten etc.), Mitwirkung bei der Planung von Unterrichtseinheiten.
Neuartig am projektorientierten Unterricht ist:
— der zur Verfügung stehende zusammenhängende Zeitraum

- die Planung von Vorhaben über mehrere Wochen bzw. Monate und die dabei angestrebte Selbstorganisation der Lernschritte durch die Schüler
- die Möglichkeit, dank der zusammenhängenden Unterrichtszeit die außerschulische Wirklichkeit als Lernfeld einzubeziehen
- die fächerübergreifende Fragestellung bzw. die Methodenpluralität, die Teamteaching oder Kooperation verschiedener Fächer erforderlich macht.⁴⁾

5.2. **Themenauswahl**

In der Auswahl möglicher Themen sollte bei nachvollziehbaren oder bereits vollzogenen Erfahrungen der Schüler angeknüpft werden, damit diese sich beim Erarbeiten gesellschaftlicher Zusammenhänge als selbst Betroffene erleben können. Nur so scheint eine reelle Chance gegeben, daß die im Lernprozeß gewonnenen Einsichten auch zu politischem Handeln motivieren. Der Sinn von Projektarbeit im gesellschaftswissenschaftlichen Lernbereich liegt also nicht darin, daß die Schüler modellhaft bestimmte Sachbereiche interdisziplinär vermittelt bekommen oder sich erarbeiten, sondern darin, daß ihnen ihre eigene Stellung im gesellschaftlichen Bedingungsgeflecht, die sie in der Regel nur blind erfahren, erkennbar wird. Diese Zielsetzung des projektorientierten Unterrichts bedeutet keine thematische Einengung, da alle relevanten gesellschaftlichen Konflikte auf den einzelnen zurückwirken. So besteht z. B. bekanntlich ein nachweisbarer Zusammenhang zwischen dem Verhalten des Vaters in der Familie und den Bedingungen seines Arbeitsplatzes, ein Zusammenhang, den der Jugendliche zwar „erfährt“, aber nicht im gesellschaftlichen Kontext zu begreifen gelernt hat. Ähnliches gilt für den Zusammenhang zwischen Wohnbedingungen und Sozialverhalten etc.

So gesehen eignet sich jedes gesellschaftlich wichtige Thema zur projektorientierten Arbeit, wenn die Erfahrungsebene des Jugendlichen den Ausgangs- und Bezugspunkt bildet, von dem her die Zusammenhänge entfaltet werden.

5.1.1. **Selbstorganisation**

Die Selbstorganisation der Lerninhalte und Methoden ist Ziel des Projektunterrichts. Hierzu gehören die Themenfindung, Planung, Durchführung und Revision des Projekts durch die Schüler.

Dies angestrebte Ziel ist nur schrittweise zu erreichen; der Lehrer wird je nach Jahrgang und Motivation der Klasse entscheiden müssen, wie weit sein aktiver Einsatz z. B. bei Materialbeschaffung, Planung und Koordination notwendig ist.

5.1.2. **Lehrerrolle**

Ist eine möglichst weitgehende Organisation der Lernschritte durch die Schüler gelungen, so wandelt sich die Rolle des Lehrers. Er verliert seine Rolle als Vermittler von Inhalten und

¹⁾ Vgl.:

a) Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Neugestaltung der Abschlüsse im Sekundarschulwesen, Bonn 1969.

b) Schulversuche und Schulreform 1/2, Schroedel 1972.

²⁾ Deutscher Bildungsrat: Die Neugestaltung der Abschlüsse im Sekundarschulwesen, Bonn 1969.

³⁾ Richtlinien für den Politischen Unterricht — Hrsg. Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen, S. 8.

⁴⁾ Eine eingehende Auseinandersetzung mit dem Projektbegriff ist bisher vor allem in Beziehung auf das projektorientierte Studium erfolgt, vgl. dazu:

— E. Becker, G. Jungblut, L. Voegelin, Projektorientierung als Strategie der Studienreform in: Studentische Politik H. 2/3 1972;
— Artikelfolge zum Bremer Projektstudium in: b: e 6. Jg., H. 11, 1973.

wird zum Vermittler methodischer und instrumentaler Fertigkeiten.

Eine neue Aufgabe des Lehrers wird sich daraus ergeben, daß gruppensdynamische Probleme bei der Projektarbeit starker auftreten als im traditionellen Unterricht. Die Selbstorganisation des Lernstoffes wie der -schritte stellt höhere Anforderungen an die Kooperationsfähigkeit der Schüler, und der Lehrer wird Hilfestellungen bei der Klärung von funktionalen und dysfunktionalen Verhaltensweisen geben müssen.¹⁾

5.1.3. Aufbau eines Projekts

Eingehende Erläuterungen zu Aufbau, Auswahl und Organisation von Projekten finden sich in HRR, S. 38 ff.

Probleme

Als besonders mit projektorientiertem Unterricht verbundene Probleme ergeben sich ²⁾

- Problem des „Dilettantismus“. Wenn der Anspruch erhoben wird, möglichst das ganze gesellschaftliche Beziehungsgeflecht, in dem ein Problem steht, aufzuzeigen, kann das zu verkürzten Ergebnissen und unklarer Methodik führen.

Umgekehrt kann aber auch ein

- wissenschaftlicher Perfektionismus, der aufs genaueste Einzelaspekte (eines Faches) verfolgen will, dazu führen, daß der gesellschaftliche Gesamtzusammenhang aus den Augen gerät.
- Schwierigkeiten der Motivation (vgl. HRR, S. 38).
- Schwierigkeiten der Organisation. Es ist wünschenswert, wenn für projektorientierten Unterricht ein voller Schultvormittag zur Verfügung steht; mindestens sollte aber ein zusammenhängender Zeitraum von 3–4 Stunden gegeben sein.

5.2. Leistungsmessung

Leistungskontrollen und -messungen innerhalb des projektorientierten Unterrichts sind aus folgenden Gründen problematisch:

1. Die erbrachte Leistung in einem Projekt geht in den Prozeß der Projektarbeit ein und läßt sich kaum durch gezielte „Kontrollen“ erfassen“.
2. Projektarbeit ist immer Gruppenarbeit, und das wichtigste affektive Lernziel muß das Erlernen von Kooperation sein. Eine individuelle Leistungskontrolle, die sich in einer Benotung der Teilnehmer niederschlägt, bedeutet nicht nur einen ungemeinen Widerspruch zum angestrebten Lernziel, sondern würde dessen Erreichen während der Arbeit behindern.
3. Gleichwertig neben den kognitiven und instrumentalen Lernzielen stehen im projektorientierten Unterricht die affektiven Lernziele. Messungen im affektiven Bereich sind zwar möglich, wohl auch nicht grundsätzlich problematischer als Messungen im kognitiven Bereich ³⁾, doch bei dem jetzigen Ausbildungsstand der Lehrer nur in seltenen Fällen durchführbar. D. h., wenn es zu Leistungsmessungen kommt, wird — wie im traditionellen Unterricht — im wesentlichen nur die kognitive Leistung bewertet werden.
5. Zum Problem der Leistungsmessung im politischen Unterricht gibt es, soweit es nicht die kognitive Leistung betrifft, keine Literatur. Daher ist die Vergabe eines Forschungsauftrags durch das MK zu empfehlen.

5.3. Vorschlag zur Benotung

Bis zur wissenschaftlich abgesicherten Klärung des Problems der Leistungsmessung bietet sich als möglicher Kompromiß an, in den Zeugnissen

die für die Arbeitsgemeinschaften getroffene Regelung zu übernehmen.

Statt einer Zensur erscheint der Vermerk: teilgenommen. Positive Zusatzbemerkungen über Einsatz, kooperatives Verhalten etc. sollten gesondert im Zeugnis vermerkt werden.

5.4. Konsequenzen für die Lehrerfortbildung

Die Umstellung auf projektorientierten Unterricht sowie die Hereinnahme von Interaktions-training ⁴⁾ ins Feld Gesellschaftslehre, die damit verbundenen weitgehenden Veränderungen von Lehrer- und Schülerrollen machen eine breit angelegte Lehrerfortbildung notwendig.

Die Arbeitsgruppe empfiehlt, einen Sozialkundelehrer neuen Typs zu schaffen, der als Qualitätsmerkmal die erfolgreiche Teilnahme an drei bis vier einwöchigen Fortbildungsseminaren nachweisen muß.

Diese Seminare haben als Themen:

Projektorientierter Unterricht (theoretisch und praktisch)

Interaktionstraining (theoretisch und praktisch)

Literaturverzeichnis

I. Curriculumplanung / Lernorganisation

1. Achtenhagen/Meyer, Curriculumrevision — Möglichkeiten und Grenzen, Minden 1972
2. Becker/Jungblut/Voegelin, Projektorientierung als Strategie der Studienreform in: Studentische Politik 2/3 — 1972
3. Bernstein, B., Studien zur sprachlichen Sozialisation, Düsseldorf 1972 (S. 232–256)
4. Blankertz, Herwig, Curriculumforschung — Strategien, Strukturierung, Konstruktion, Essen 1971
5. Blankertz, Herwig, Fachdidaktische Curriculumforschung — Strukturansätze für Geschichte, Deutsch, Biologie — Essen 1973
6. Blankertz, Herwig, Theorien und Modelle der Didaktik — Juventa 1970
7. Bloom, B. S., Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich — Beltz 1972
8. Burkert/Rudolph, Rahmenrichtlinien zwischen Didaktik und Fachwissenschaft — Westermanns Päd. Beiträge 10/73
9. Deutsch, Karl W., Politische Kybernetik — Rombach 1962
10. Feldmann-Duda/Feldmann, Emotionale Erziehung in der Schule in: Westermanns Päd. Beiträge 1/72
11. Fürstenau, P., Zur Psychologie der Schule als Institution in: Das Argument 23 — Berlin 1964
12. Frey, K., Kriterien in der Curriculumkonstruktion — Weinheim-Berlin-Basel 1970
13. Hartwig, Helmut, Ältere Entwicklungspsychologie und neuere Lerntheorie (-psychologie) — Bemerkungen zu ihrer Rolle bei der Begründung von Lernzielen für die Curricula des Fachbereichs Geschichte/politi-

¹⁾ In diesem Zusammenhang sind reichliche Angebote an gruppensdynamischen Trainingsseminaren in der Lehrerfortbildung zu fordern, vgl. auch das Arbeitspapier „soziale Erfahrung“ aus der Kommission B der Sek. II.

²⁾ Vgl. „Das Projektstudium hat keine spezielle Methode“ in: b: e, a. a. O., S. 55–58.

³⁾ Vgl. dazu S. Feldmann-Duda/K. Feldmann, Emotionale Erziehung in der Schule, in: Westermanns Päd. Beiträge, H 1/1972, S. 23:

„Dagegen ist zu sagen, daß die Schwierigkeiten (der Meßbarkeit) im kognitiven Bereich kaum geringer sind, weil auch hier kaum ‚direkte‘ Messungen der wichtigen Fähigkeiten durchgeführt werden. Es wird zum Beispiel das in der Prüfung reproduzierbare Wissen festgestellt, aber die Relevanz, Verfügbarkeit und tatsächliche Anwendung dieses Wissens in entscheidenden Situationen wird nicht überprüft.“

⁴⁾ Mit dem Problem und seiner Umsetzung in Sek. I wird sich die Arbeitsgruppe weiter beschäftigen. Vergleiche Arbeitspapier „soziale Erfahrung“ der Sek. II B.

- sche Bildung in: Klafki u. a. (Hrsg.), Probleme der Curriculumentwicklung — Diesterweg 1972
14. Hesse/Manz, Einführung in die Curriculumforschung — Stuttgart 1972
 15. Hess/Shipman, Frühkindliche Erfahrung und Sozialisation kognitiver Stile in: Päd. Psychologie — Fischer 1973
 16. Holzkamp, K., Wissenschaftstheoretische Voraussetzung kritisch-emanzipatorischer Psychologie in: Zeitschrift für Sozialpsychologie 1/70; 2/70
 17. Horn, Klaus, Politische Psychologie: Erkenntnisinteresse, Themen, Materialien in: Kress/Senghaas (Hrsg.) — Politikwissenschaft Fischer 1972
 18. Horn, Klaus, Politische und methodologische Aspekte gruppenspezifischer Verfahren in: Das Argument 50/3 — 1970
 19. Huiskens, Freek, Die lerntheoretische Didaktik in: Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungsökonomie — List 1972
 20. Keil, Callum, Richter, Roggausch, Das Projektstudium hat keine spezielle Methode in: „betrifft: erziehung“ 11/73
 21. Klafki, Wolfgang, Probleme der Curriculumentwicklung — Frankfurt 1972
 22. Kledzik, Ulrich, Unterrichtsplanung — Beispiel Hauptschule, Auswahl Reihe B, Bd. 22 — Schroedel
 23. Knab, Doris, Aufsatz in „betrifft: erziehung“ 2/71
 24. Meyer, H. L., Einführung in die Curriculum-Methodologie — München 1972
 25. Mickel, Wolfgang, Curriculumforschung und politische Bildung, Beilage zum „Parlament“ B 19/71
 26. Minsin, Friedrich, Legitimationsprobleme in der Gesellschaftslehre, Beilage zum „Parlament“ B 41/73
 27. Narr, Wolf-D., Verbindliche Ausbildungsreform oder unverbindliche Reformrederei in: Köhler/Reuter (Hrsg.) Was sollen Schüler lernen? — Fischer T. B. 1973
 28. Negt, Oskar, Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen — EVA-Frankfurt 1971
 29. Oevermann, U., Schichtenspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluß auf kognitive Prozesse in: Begabung und Lernen, H. Roth (Hrsg.) — Stuttgart 1969
 30. Robinson, S. B., Bildungsreform als Revision des Curriculums — Neuwied 1972
 31. Roeder, P. M., Sprache, Sozialstatus und Bildungschancen in: Roeder u. a. — Sozialstatus und Schulerfolg — Heidelberg 1965
 32. Wulf, Christoph, Das politisch-sozialwissenschaftliche Curriculum — Piper 1973
- ## II. Politischer Unterricht
1. Roloff, Ernst-August, Erziehung zur Politik, Bd. I — Göttingen 1972
 2. Müller/Rehm/Nußbaum, Politikunterricht und Gesellschaftskunde in der Schule — Ulm 1971
 3. Rößner, Lutz, Der politische Bildungsprozeß — Diesterweg 1969 (Nr. 7583)
 4. Giesecke, Hermann, Didaktik der politischen Bildung — München, 8. Auflage, 1973
 5. Lingelbach, Karl-Christoph, Zielkomplexe der pol. Bildung in: Funkkolleg Erziehungswissenschaft, Bd. 2 — Fischer-Bücherei 6107
 6. Mickel, Wolfgang, Methodik des politischen Unterrichts — Frankfurt 1969
 7. Rahmeyer Ruth, Politische Bildung durch Unterricht, Auswahlreihe B, Nr. 10 — Schroedel
 8. Fischer/Herrmann/Mahrenholz, Der Politische Unterricht — Bad Homburg 1960
 9. Engelhardt, Rudolf, Urteilsbildung im politischen Unterricht — Essen 1968
 10. Schmiederer, Rolf, Zur Kritik der politischen Bildung, ein Beitrag zur Soziologie und Didaktik des politischen Unterrichts — Frankfurt 1971
 11. Barbara Schaeffer/Ursula Lambron, Politische Bildung als Unterrichtsprinzip — Europ. Verlagsanstalt 1972

Inhaltsübersicht

1.	Grundsatzfragen
1.1.	Der gegenwärtige Stand der didaktischen Diskussion
1.2.	Überlegungen zum Selbstverständnis der Geschichtswissenschaft heute
1.3.	Geschichte im Lernbereich „Gesellschaft“
2.	Lernziele
2.1.	Der Beitrag des Geschichtsunterrichts zum obersten Lernziel „Emanzipation“
2.2.	Kognitive Lernziele
2.3.	Instrumentale Lernziele
2.4.	Verhaltensziele
2.5.	Verbindung von Lernzielen und Inhalten (Beispiel)
3.	Stoffproblem
3.1.	Grundsätzliche Überlegung
3.2.	Auswahlkriterien
3.3.	Zum Problem der Chronologie
3.4.	Fundamentum — Additiva
3.5.	Fächerübergreifende Projekte
4.	Methoden
4.1.	Neue methodische Ansätze
4.2.	Schulbücher
4.3.	Hausaufgaben
4.4.	Lernzielkontrollen
5.	Zur Unterrichtsorganisation
6.	Verbindung zur Orientierungsstufe und zur Sekundarstufe II
7.	Konsequenzen für die Lehrerbildung
8.	Literaturverzeichnis

1. Grundsatzfragen

1.1 Der gegenwärtige Stand der didaktischen Diskussionen

In der seit Jahren mit zunehmender Intensität geführten Diskussion über die Neuordnung und Reform der Fächer im Lehrplangefüge hat sich die Notwendigkeit ergeben, die traditionellen Schulfächer auf ihre Legitimation und ihren Stellenwert hin neu zu überdenken. Das Fach Geschichte ist von dieser Diskussion in besonderer Weise betroffen und in Frage gestellt worden.

„Ein Unterrichtsfach, dessen Objekt vergangenes Geschehen ist, das demnach eher rückwärts gewandt als vorwärts gerichtet zu sein scheint, muß die Frage nach seinem Zweck geradezu provozieren.“ (Süssmuth 1972/a, S. 7.)

Die vielfältige Kritik, der das Fach Geschichte ausgesetzt ist, hat zwar auf der einen Seite zu einer allgemeinen Verunsicherung geführt, andererseits aber zahlreiche Reform- und Alternativvorschläge angeregt.

Versucht man, die verschiedenen curricularen Tendenzen zu sichten, so lassen sich im wesentlichen fünf Positionen feststellen, die sich etwa in folgender Weise charakterisieren lassen (vgl. Markmann 1973, S. 1 ff.):

a) Die präsentistische Position

Diese Auffassung reduziert die Funktion des Geschichtsunterrichts im wesentlichen darauf, die Vorgeschichte der Gegenwart zu erhellen. So vertritt z. B. H. Giesecke die Auffassung, daß im Rahmen des Sozialkundeunterrichts der differenzierten Gesamtschule Geschichtsunterricht in zweierlei Weisen zu

berücksichtigen sei: erstens als Unterrichtsprinzip, insofern aktuelle Konflikte auf ihren geschichtlichen Ursprung zurückverfolgt werden; zweitens als selbständiges Teilziel des Sozialkundeunterrichts: Hier soll ein Verständnis der neueren Geschichte seit der Französischen Revolution unter dem Leitgesichtspunkt des Demokratisierungsprozesses erreicht werden.

Eine Beschäftigung mit der neueren Geschichte sei unter diesem Gesichtspunkt ausreichend. Ein dahinter zurückgehender Geschichtsunterricht sei möglich, aber nicht notwendig und bedürfe anderer Kriterien (Giesecke 1971, S. 58).

b) Die strukturierend regressiv-diachronische Position

Diese Position wird vor allem von Hans Süssmuth vertreten. Nach Süssmuth sollen zunächst Gegenwartsprobleme formuliert und dann im strukturierenden Verfahren erschlossen werden. Integrale Bestandteile dieses Verfahrens sind die Strukturanalyse des zeitgeschichtlichen sowie auch des dahinter zurückreichenden geschichtlichen Hintergrundes. Sowohl der zeitgeschichtliche als auch der geschichtliche Hintergrund eines Gegenwartsproblems sollen diachronisch, d. h. unter Vernachlässigung der Chronologie, erschlossen werden. Der Ansatz ist regressiv, weil er prinzipiell von Gegenwartsproblemen ausgeht und dann rückwärtsgehend die historische Dimension einbezieht. Diese Position vertritt ein integriertes Fach „Historisch-politischer Unterricht“ mit Betonung der zeitgeschichtlichen Perspektive (Süssmuth 1972/b, S. 277 ff.).

c) Die historisch-materialistische Position

Ausgehend von einer marxistischen Ideologiekritik an der „bürgerlichen“ Geschichtswissenschaft und an einem Geschichtsunterricht, der als „Medium der Kontrolle und Steuerung ideologisch-affirmativer Integrationsprozesse“ im kapitalistischen System dient (Kühnl 1973, S. 266), gelangen verschiedene Autoren zu einer radikalen Kritik der Inhalte des gegenwärtigen Geschichtsunterrichts. Eine radikale Ablehnung des „bürgerlich-kapitalistischen Geschichtsunterrichts“ artikuliert sich besonders deutlich in Publikationen wie: Hoffacker/Hildebrandt „Bestandsaufnahme Geschichtsunterricht“ und Kühnl „Geschichte und Ideologie“.

Unter partieller Übernahme des DDR-Geschichtsbildes fordern die betreffenden Wissenschaftler einen eigenständigen, chronologisch ausgerichteten Geschichtsunterricht ab Klasse 5 auf der Grundlage des historischen Materialismus. Es ist auffallend, daß von dieser Seite das Zurückdrängen der Geschichte durch die Sozialkunde kritisiert wird. Man hält auch nichts von einer Perfektionierung der Organisation des Unterrichts und der Lernprozesse (Bergmann u. a. 1972, S. 195); nicht auf die Methoden kommt es in erster Linie an, sondern auf den „richtigen“ Inhalt.

d) Die sozialkundlich-integrative Position

Diese Position hat durch die Hessischen Rahmenrichtlinien für die Gesellschaftslehre überaus große Publizität gewonnen und heftige Diskussionen ausgelöst. Hier wird der Versuch unternommen, in einem Lernbereich „Gesellschaftslehre“ die bisherigen Fächer Erdkunde, Geschichte und Sozialkunde/Politik zu integrieren. Dem Geschichtsunterricht in der bisherigen Form wird eine radikale

Absage erteilt. Besonders ein Unterricht, „der sich an dem Prinzip der Chronologie orientiert oder im Sinne thematischer Längsschnitte angelegt ist“, wird strikt abgelehnt (HRR 1972, S. 22 f.).

Der historische Aspekt dient dazu, die geschichtliche Dimension von Gegenwartsproblemen aufzuzeigen. Auf das Problem der Fächerintegration wird unten näher eingegangen (s. 1.3).

- e) Als eine weitere Position läßt sich diejenige hervorheben, die versucht, die seit den 50er Jahren vorliegenden neuen fachdidaktischen Ansätze konsequent weiterzuentwickeln und damit eine **Reform des Geschichtsunterrichts** zu erreichen.

Diese Position erstrebt eine enge Kooperation mit den verwandten Fächern des Lernbereichs, ohne die Eigenständigkeit der Fächer zugunsten einer vollständigen Integration aufzugeben. Nur so könne man den spezifischen historischen Fragestellungen und Methoden und überhaupt dem Anliegen des Geschichtsunterrichts gerecht werden. Die Vertreter dieser Richtung (z. B. Joachim Rohlfes, Friedrich J. Lucas, Rolf Schörken, Heinz Dieter Schmid u. a.) lehnen eine Beschränkung des Geschichtsunterrichts auf die neuere Geschichte entschieden ab, ebenso ein **prinzipiell** regressives Verfahren, das sich zu einseitig an wechselnden Gegenwartsproblemen orientiert und den genetischen Aspekt unberücksichtigt läßt. Trotz gewisser Differenzen über die Frage der Chronologie besteht Konsens darüber, daß aus verschiedenen Gründen die Beibehaltung eines universal-historischen, grob-chronologischen Orientierungsrahmens erforderlich ist; dabei wird jedoch nachdrücklich betont, daß das genetische Prinzip für den Geschichtsunterricht keineswegs allein bestimmend sein darf, sondern daß daneben die historische Strukturanalyse, Längsschnitte, Gegenwartsbezug, regressives Verfahren und andere nichtchronologische Betrachtungsweisen in stärkerem Maße angewandt werden müssen.

1.2 Überlegungen zum Selbstverständnis der Geschichtswissenschaften heute

Die „Krise der Geschichtswissenschaft“ ist in aller Munde und Gegenstand einer lebhaften wissenschaftlichen Diskussion. Zu einem Zeitpunkt, an dem man noch weit von einem Consensus in den grundsätzlichen Fragen entfernt ist, scheint es vermessen, auf knappem Raum den Versuch einer Definition des heutigen Selbstverständnisses der Geschichtswissenschaft zu unternehmen.

Dies ist, trotz aller Einschränkungen, an dieser Stelle notwendig. Denn:

Alle Probleme, die bei einer Reform der Sekundarstufe I für das Fach Geschichte auftauchen, können — neben der selbstverständlichen Berücksichtigung allgemeiner Kurse — und fachdidaktischer Gesichtspunkte — nur aufgrund einer Vorentscheidung über das Selbstverständnis des Faches Geschichte, d. h. der Geschichtswissenschaft, gelöst werden. Nur nach einer Übereinkunft über das, was Geschichte ist und Geschichtswissenschaft heute sein kann, können heutigen wissenschaftlichen Ansprüchen genügende praktische Konsequenzen für den Unterricht gezogen werden.

Die Krise der Geschichtswissenschaft, speziell der deutschen Geschichtswissenschaft, ist, darin besteht weitgehend Consensus, wesentlich Ausdruck der „Theoriebedürftigkeit“ der Geschichtswissenschaft. Ursprung dieser Problematisierung traditioneller Geschichtswissenschaft scheint eine vierfache Herausforderung zu sein. Nach Rüsen handelt es sich erstens um einen Traditionsbruch in der Konditionierung

geschichtswissenschaftlicher Arbeit aufgrund aktueller Erfahrung sozioökonomischen Wandels, zweitens um die Unabweisbarkeit des Anspruchs der Sozialwissenschaften auf Berücksichtigung ihrer Methoden und ihrer Erkenntnisse durch die Historie, drittens um die Herausforderung der allgemeinen Wissenschaftstheorie an die Geschichtswissenschaft, ihre Rationalitätskriterien an Standards zu überprüfen, die mit dem Selbstverständnis der Geschichtswissenschaft nicht übereinstimmen und doch durch einen hohen Grad an Plausibilität Beachtung verlangen, viertens schließlich um die Kritik des Marxismus am Realitätsverhältnis in den Voraussetzungen bürgerlichen Geschichtsdenkens.

Das Bemühen, sich den Herausforderungen zu stellen und, wenn nicht mit einem geschlossenen System, so doch wenigstens mit einer neuen Definition dessen, was Geschichte ist, zu antworten, hat zur Herausarbeitung unterschiedlicher Standpunkte geführt. Es ist nun unmöglich, die Vielfalt der Ansätze auf eine gemeinsame Formel zu bringen, reichen doch die verschiedenen Positionen von fast unveränderter Übernahme konventionellen Selbstverständnisses bis zur Selbstaufgabe und Aufgehen in den benachbarten Sozialwissenschaften.

(Die im Folgenden vorgenommene Abgrenzung geht stillschweigend von der Voraussetzung aus, daß die Pluralität der Meinungen nicht als ein zu überwindendes Übergangsstadium angesehen werden sollte, sondern prinzipiell zu bejahen ist und ggf. nur in einem spannungsreichen „offenen System“ aufgefangen werden könnte.)

Einen für nichtmarxistische Historiker repräsentativen kleinsten allgemeinen Nenner kann man vielleicht in einer Definition von Vierhaus finden. Diese ist ihrerseits selbstverständlich wieder interpretationsbedürftig und läßt unterschiedliche theoretische und methodische Schwerpunkte zu.

Sie lautet:

„Geschichte ist die von der Gegenwart her unternommene wissenschaftliche Interpretation überlieferten menschlichen Handelns in seinen temporalen und sozialen Strukturen und im Zusammenhang einer Kontinuität, die seine Kenntnis für die Gegenwart relevant macht.“ (S. 19.)

Geht man den einzelnen Bestandteilen dieser Definition nach, die als der größte gemeinsame Nenner heutiger nachhistorischer Aussagen zum Selbstverständnis der Geschichtswissenschaft angesehen werden kann, so ergeben sich folgende Überlegungen:

Gegenstand, Objekt historischer Forschung ist vergangenes menschliches Handeln. Entscheidend ist nun für eine nachhistorische Position, daß sie zwar gesicherte, unumstrittene Grundlagen des Historismus bewahren, sie aber den oben genannten vier Herausforderungen gegenüber gewachsen machen möchte.

Im Hinblick auf den Begriff „vergangenes menschliches Handeln“ heißt das: Einerseits wird damit individuelles, prinzipiell intentionales Handeln gemeint, welches prinzipiell intelligibel ist und unter Zuhilfenahme der Kategorien einer empirischen Individualpsychologie auf der Grundlage eines Verständnisses vom Menschen als sittliches Wesen erfaßt werden kann. Diese Bestimmung reicht jedoch heute nicht mehr aus, sondern muß durch eine Erweiterung des Individualitätsbegriffs auf die Bedingungen menschlichen Handelns, vorwiegend die sozioökonomischen Voraussetzungen, oder, nach der Definition von Vierhaus, auf die temporalen und sozialen Strukturen ausgedehnt werden.

Aus beidem ergeben sich methodische Konsequenzen:

Bleibt einerseits das Verfahren forschenden

Verstehens in seinen Grenzen berechtigt und notwendig, so muß es andererseits zur Erfassung sozioökonomischer Tiefenstrukturen durch sozialwissenschaftliche Methoden ergänzt werden.

Das heißt konkret:

Es muß zunehmend mit quantifizierenden und komparatistischen Methoden gearbeitet werden und Ergebnisse der Wirtschaftsstatistik, der Politologie und Soziologie sowie der Sozialpsychologie müssen für die Geschichtswissenschaft fruchtbar gemacht werden. Es kann also nicht darum gehen, sozialwissenschaftliche Methoden zu den spezifisch historischen hinzufügen und damit durch einfache Addition das methodische Instrumentarium des Historikers zu vergrößern; vielmehr kann eine wirkliche Integration nur in fortwährendem Bezug auf die Überlieferung, also die spezifisch historischen Quellen und durch Kontrolle und laufende Überprüfung an ihnen, erfolgen.

Neben die vom Historismus zur Perfektion entwickelten historischen Methoden wie der geisteswissenschaftlichen Hermeneutik und die Methoden der Philologie (Heuristik der Quellen, Quellenkritik mit den drei Schritten Frage, Hypothese, Verifikation/Falsifikation) und Interpretation treten mit der stärkeren Heranziehung nichtschriftlicher Quellen generalisierende Methoden, die sich in typologisierenden Verfahren (Herausbildung historischer Typen, wobei zwischen Struktur-, Verlaufs- und Gestaltstypen zu unterscheiden ist) und Theoriebildung auf verschiedenen Abstraktionsstufen auszudrücken. Es sei noch einmal ausdrücklich betont, daß auch sozialwissenschaftliche Methoden in der Geschichtswissenschaft nur unter der Grundvoraussetzung angewandt werden sollten, die für das hermeneutische Verfahren allgemein gilt, nämlich:

Die Erkenntnis des Gegenstandes darf nicht dadurch verdunkelt werden, daß inadäquate Begriffe an ihn von außen herangetragen werden. Individualisierende und generalisierende Methoden in der Geschichtswissenschaft sind gleichermaßen dadurch ausgezeichnet, daß fortwährend ein Rückkopplungsprozeß zwischen Gegenstand und Begriff bzw. messendem, kategorisierendem Verfahren stattfindet oder, mit anderen Worten, die Methoden gewissermaßen dem historischen Stoff selbst abgewonnen werden (H. Mommsen 1961, S. 87). (Quellenlage und Tragfähigkeit historischer Begriffe und generalisierender Aussagen.)

Zu den genannten Charakteristika, die die Eigenständigkeit der Geschichte konstituieren, kommt schließlich noch ein letztes Moment hinzu, welches nicht nur für die wissenschaftliche Disziplin, sondern vor allem für deren soziale Funktionen und für die Geschichte als Unterrichtsfach besondere Bedeutung hat: der Gegenwartsbezug.

(Vierhaus: Geschichte ist die von der Gegenwart her unternommene wissenschaftliche Interpretation im Zusammenhang einer Kontinuität, die seine Kenntnis für die Gegenwart relevant macht.) Gemeint ist einmal die unaufhebbare Standortgebundenheit des Historikers. Relativ unproblematisch schlägt sie sich als vorwissenschaftliches Interesse in einer spezifischen Fragestellung nieder; übrigen gilt dies von allen Wissenschaften. Gefährlicher wird es, sobald die Standortgebundenheit in die interpretierende Darstellung durch Werturteile einfließt. Hier ist in höchstem Maße kritische Distanzierung und ständige Kontrolle der Aussageform notwendig. Da die Geschichte sich einem totalen Zugriff entzieht, immer aspekthaft und perspektivisch bleiben muß und stets mehreren Zugängen offen ist, können monokausale Erklärungen nie beanspruchen, das geschichtliche Geschehen schlechthin sichtbar werden zu lassen. Dennoch können Erkenntnismodelle, die von einem monokausalen Ansatz

ausgehen, durchaus ihre Berechtigung haben, um bestimmte Zusammenhänge besonders deutlich hervortreten zu lassen. Nur muß die erkenntnisfördernde, quellenmäßig zu rechtfertigende und arbeitstechnisch sinnvolle Beschränkung auf einen Aspekt, einen Ausschnitt in der Aussage- und Darstellungsform zum Ausdruck kommen. Dann braucht die Standortgebundenheit eines Forschers seine wissenschaftliche Leistung nicht zu beeinträchtigen.

Was nun den Begriff der Relevanz angeht, so schwingen in ihm mehrere Bedeutungen mit. Nach Nipperdey können drei Bezüge gemeint sein:

1. der unmittelbare Gegenwartsbezug,
2. der Handlungsbezug und
3. der Zukunftsbezug.

Alle drei Färbungen des Relevanz-Begriffes gehen ganz legitim davon aus, daß das menschliche Interesse an der Vergangenheit mit dem Interesse an der Gegenwart und der Zukunft zusammenhängt. In allen dreien aber stecken, unterschiedlich stark ausgeprägt, Gefahren, wenn eine Beziehung vordergründig-eindimensional verabsolutiert wird. So droht der unmittelbare Gegenwartsbezug die Geschichte zur Vorgeschichte der Gegenwart zusammenzuschumpfen zu lassen.

„Relevant ist, was in unmittelbarem Bezug zur Gegenwart steht, unmittelbar zu ihrem Begreifen beiträgt, sei es zeitlich als Vorgeschichte der Gegenwart, als Zeitgeschichte oder als Geschichte gegenwärtiger, vornehmlich wichtiger Phänomene . . . Die Vergangenheit ist nicht als solche und um ihrer selbst willen bedeutsam, das gilt als antiquarisch, und sie ist nicht bedeutsam im Sinne einer Bildungsidee, die einen universalen Überblick über die Weltgeschichte anstrebt. Sie ist bedeutsam als Vorgeschichte der Gegenwart, und die Beschäftigung mit ihr dient dazu, eine — theoretische — Orientierung in der Gegenwart zu ermöglichen“ (Nipperdey, S. 583).

„Die legitime Forderung, daß die Geschichte der Orientierung in der Gegenwart dienen solle, führt unter dem Gesichtspunkt der Relevanz dazu, Vergangenheit nur für relevant zu halten, sofern und soweit sie in einem spezifischen Sinne Vorgeschichte der Gegenwart ist. Die Vergangenheit wird unter diesem Aspekt als Vorgeschichte angesehen. Die Vergangenheit aber ist mehr als Vorgeschichte, sie ist nicht eine ‚Pappelallee‘, die auf uns zuläuft (von Raumer), sie ist mit der Fülle des Untergegangenen und Abgebrochenen etwas Eigenes“ (ibid., S. 593).

Die Bedeutung von Relevanz der Geschichte als Handlungsanweisung für die Gegenwart stellt Geschichte in den Dienst politischer Pädagogik.

„Geschichte soll politisch-moralische Wertordnungen unserer Gesellschaft, sofern über sie mehrheitlich Konsensus besteht, stabilisieren, z. B. den Wert von Freiheit und Demokratie, Frieden und sozialem Fortschritt und den damit verbundenen Institutionen, Zielen und Verhaltensweisen wie die Gefahren des Nationalismus oder des Autoritätsglaubens verdeutlichen . . . Von diesem Pädagogisch-moralischen Ziel her bestimmen sich nicht nur die Auswahl von Gegenständen und Themen, sondern vor allem auch die Perspektive historischer Arbeit und Darstellung“ (ibid., S. 584).

Dieser Auffassung liegt das Mißverständnis zugrunde, Wissenschaft könne Normen für gesellschaftliche oder politische Praxis aufstellen. Parteilichkeit in diesem Sinne jedoch gerät in Konflikt mit dem wissenschaftlichen Anspruch nach intersubjektiver Überprüfbarkeit. Hieraus ergibt sich ein folgenschwerer Widerspruch.

„Wo das pädagogisch-politische Interesse zur Norm gemacht wird, kann die geschichtliche

Erkenntnis gerade etwas für die Praxis Wesentliches, nämlich Erweiterung des Erfahrungsraumes nicht erreichen; sie bleibt in der Selbstbestätigung einer Gesellschaft oder ihrer Gruppen stecken und bietet nichts Neues mehr" (ibid., S. 591).

Andererseits kann gerade eine Beschäftigung mit der Geschichte, die nicht auf unmittelbare gesellschaftlich-praktische Verwendbarkeit abgestellt ist, von bewußter moralischer Relevanz abseht und sich der Vergangenheit als Vergangenheit zuwendet, sich eher von einer perspektivischen Verkürzung und Festschreibung gegenwärtiger Normen freihalten. Indem so die Stabilisierung des Status quo leichter vermieden wird, kann die Geschichte verändernder politisch-gesellschaftlicher Praxis mehr Chancen eröffnen.

Hier kommt nun der Zukunftsbezug im Relevanzbegriff zum Zuge. Meist meint man damit unter starker Betonung der aktiven Handlungskomponente Weltveränderung aufgrund Kritik an der Gegenwart. Das führt leicht zu dem paradoxen Ergebnis, gerade das herbeizuführen, was abgelehnt wird, nämlich Verfestigung des Status quo und Lähmung der Aktivität. Denn angenommen, „eine Gesellschaft oder eine Mehrheit der Gesellschaft“ wäre über ihre Zukunft, das „wahre Interesse der Gesellschaft“ einig und verlangte von der Historie, sich in den Dienst an der Realisierung dieser Zukunft zu stellen, diesen ihren „Auftrag“ zu erfüllen. In diesem Falle handelte es sich dann in Wahrheit darum, daß die angesprochene Zukunft ganz aus der Gegenwart gesehen wird, daß sie vorweggenommene, mediatisierte Zukunft ist; die Beschäftigung mit der Vergangenheit dient dann nicht mehr der Zukunft, sondern nur dieser gegenwärtigen Zukunftsperspektive, sie stabilisiert diese Perspektive. Gerade die Orientierung an der Zukunft bleibt auf diese Weise statisch, sie verfestigt ein bestimmtes gegenwärtiges Bewußtsein, das utopisch-ideologische Gehäuse einer selbstgerechten Gegenwart und ihren totalen oder relativen Absolutheitsanspruch, und sie arbeitet damit an einer geschlossenen und präfixierten Zukunft. Demgegenüber kann die Beschäftigung mit der Vergangenheit als Vergangenheit, die das natürliche Interesse an der Zukunft, ohne es zu vergessen, gewissermaßen einklammert, etwas ganz anderes für die Zukunft leisten. Aus der Beschäftigung mit vergangenen, verwirklichten, entworfenen und gescheiterten Möglichkeiten, mit Geschichten, die noch ein offenes Ende, noch die Möglichkeit eines anderen Endes haben, mit der Veränderlichkeit menschlicher Ziele und mit der Diskrepanz zwischen Absichten und Verwirklichungen, relativiert sie gerade die gegenwärtigen Fixierungen und Absolutheitsansprüche und hält die unverfügbare Zukunft unverstellt offen.

Historie als Wissenschaft lehrt zudem die Skepsis gegen die Neigung aller auf Relevanz Eingeschworenen zu geschlossenen Geschichtsbildern, sie hält das Fragwürdige, das Nichtgewußte und Nichtwißbare bewußt. Diese Relativierung gegenwärtiger Absolutheitsansprüche an die Zukunft, auch wenn sie im Namen der menschlichen Freiheit auftreten, diese Skepsis gegen ein Totum von Wissen und Wißbarkeit, ist geradezu die Bedingung dafür, die endliche und relative Freiheit des Menschen und die schöpferischen Möglichkeiten, die Kreativität, in einer offenen Zukunft aufrechtzuerhalten. Offenheit der Zukunft und Zuwendung zur Vergangenheit als solcher bedingen einander.

Geschichtswissenschaft hat eine Funktion, Zukunft offenzuhalten.

„Die Unterscheidung von Relevantem und Irrelevantem tritt unter diesem Aspekt zurück: Das jetzt scheinbar Irrelevante mag schon morgen eine enorme Relevanz haben, es wäre kurzfristig, Bedürfnisse der Gegen-

wart zu verabsolutieren. Darüber hinaus aber: das scheinbar Irrelevante, das Alte, das Andersartige, das Fremde, das Untergegangene und nicht mehr Nachwirkende, mit dem sich Geschichtswissenschaft herkömmlicherweise auch beschäftigt, ist es gerade, das die Befangenheit im Eigenen relativiert, ohne das Engagement im Eigenen unmöglich zu machen, und den Raum des Möglichen erweitert.“ (ibid., S. 590 f.)

Nipperdey rührt hier an einen Zug des Historismus, der lange verschüttet war und übersehen wurde: nämlich die revolutionäre Implikation eines relativierenden historischen Denkens, das alles Seiende verflüssigt, es als entstanden, sich wandelnd und darum auch als vergehend und veränderbar darstellt.

Resümee aller dieser Überlegungen:

„Wir können zwar aus der Geschichte lernen, jedoch nicht so direkt und unvermittelt und zudem nicht so einlinig, wie es bei dem Heraustrennen einer Bedeutung des Relevanz-Begriffes nahegelegt wird.

Zusammenfassend ergeben sich für eine moderne, eigenständige Geschichtswissenschaft, die sich unter Wahrung der Ergebnisse des Historismus und unter gleichzeitiger Aufnahme und Beantwortung der Herausforderung durch Sozialwissenschaften, Marxismus, moderne Wissenschaftstheorie und durch den sozioökonomischen Wandel zu einer historischen Sozialwissenschaft wandelt, bestimmte soziale Funktionen.

Historische Erkenntnis dient:

1. der Orientierung in der Gesellschaft,
2. der Vermittlung zentraler modellhafter Kategorien und Einsichten für politische Entscheidungsprozesse,
3. der „Emanzipation“ durch praxisbezogene Aufklärung,
4. der Einsicht von der prinzipiellen Veränderbarkeit durch Erkenntnis von Gewordensein und damit der Wandlungsfähigkeit menschlicher Ordnungen,
5. der Erweiterung des Horizontes, indem sie Möglichkeiten menschlicher Lebensformen aufzeigt, die der Erfahrung ohne historisches Wissen verschlossen bliebe (Kontrastierung). „Diesem Zweck der ‚Verflüssigung‘ des Bildes von Wirklichkeit dient auch die Vermittlung der (sekundären) Erfahrung des frapierend anderen: dem eigenen Erfahrungsbereich verschlossene Weisen des menschlichen Lebens aus historisch weit zurückliegenden Zeiten und stark unterschiedenen soziokulturellen Umwelten wirken im Sinne eines ‚Verfremdungseffektes‘.“ (Kocka, Sa. 14.)
6. der Erziehung zu konkretem Denken.

Die Schule ist nun der Ort, an dem die gesellschaftlichen Aufgaben der Geschichtswissenschaft ihre Umsetzung in die Praxis finden. Der Transformationsprozeß, der hier vorgenommen wird und in dem nicht nur Ansprüche der Geschichtswissenschaft, sondern auch solche der allgemeinen und der fachspezifischen Didaktik mit drittens solchen politisch-gesellschaftlicher Art in Einklang gebracht werden müssen, kann nicht allein von den Erkenntniszielen und -möglichkeiten der Geschichtswissenschaft bestimmt werden. Trotzdem ist eine Besinnung auf das Selbstverständnis der Geschichtswissenschaft nötig und sinnvoll, weil Bildungs- oder Erziehungsansprüche anderer Instanzen nicht im Widerspruch zu den Erkenntniszielen und -möglichkeiten der Geschichtswissenschaft geraten und schließlich zu einer ideologischen Mediatisierung des Geschichtsunterrichts führen dürfen.

1.3

Geschichte im Lernbereich „Gesellschaft“

Das Problem der Integration oder (relativen) Eigenständigkeit der Fächer im Lernbereich „Gesellschaft“ hat mit Erscheinen der Hessi-

schen Rahmenrichtlinien für Gesellschaftslehre 1972 weiteste Publizität erlangt. Deutlich artikulierte sich hier das lange schwelende Mißbehagen am herkömmlichen Geschichtsunterricht. Die mangelnde Effizienz dieses Unterrichts ist in verschiedenen Publikationen untersucht worden, wobei die empirische Basis allerdings nicht immer breit genug war (z. B. v. Friedeburg/Hübner, Mielitz, Hans Müller, Wiesenmüller, Filser; vgl. Literaturverzeichnis). In den Untersuchungen der Frankfurter Schule (Adorno, Habermas, v. Friedeburg, Teschner) wird behauptet, der historisch-politische Unterricht in Westdeutschland habe erheblich dazu beigetragen, daß der größte Teil der Schulabsolventen die politischen und gesellschaftlichen Zustände unserer Zeit und unseres Landes als unabänderliche, gleichsam natürliche Gegebenheiten hinnimmt. Die meisten Schüler, aber auch Lehrer, seien außerstande, sich die sozialen und politischen Abläufe anders als aus der Perspektive des ohnmächtigen Objekts vorzustellen, dem augenscheinlich keine andere Wahl als die Anpassung und Unterordnung bleibt. Dabei ist es unerheblich, ob die gesellschaftlichen Verhältnisse als das Ergebnis individuellen Strebens und Handelns übermächtiger Persönlichkeiten oder als vorgegeben durch irgendwelche natürlichen Gesetzmäßigkeiten erscheinen. In jedem Fall erleben sich Menschen mit dieser Optik als hilflos Abhängige, die die Geschichte passiv erdulden müssen. (Rohlfes 1971, S. 103 f.)

Aus dieser fundamentalen Kritik ist die Forderung gezogen worden, daß „der chronologisch-faktologisch geprägte, für alle Schüler verbindliche fachlich selbständige Geschichtsunterricht seine Existenzberechtigung in der Schule verliert“. Statt isolierter Teilfächer könne nur ein fächerübergreifender, umfassend sozialwissenschaftlich orientierter Unterricht, in dem Elemente der traditionellen Schulfächer mit neuen Lerninhalten integriert sind, grundlegende Einsichten und Erfahrungen gesellschaftlicher Zusammenhänge und Bedingungen vermitteln. (Simon 1972, S. 326.)

Trotz aller Vorbehalte gegenüber einer Pauschalkritik sind diese Vorwürfe sicher nicht unbegründet. Sie bezeichnen vielmehr tatsächliche Mängel des traditionellen Geschichtsunterrichts. Seit einigen Jahren ist jedoch ein bemerkenswerter Wandel zu verzeichnen. Die Geschichtsdidaktik ist dabei, ihren Nachholbedarf aufzuarbeiten. Nicht zuletzt herausgefordert durch die massive Kritik und die Gefahr einer Eliminierung der Geschichte als Unterrichtsfach ist es ihr gelungen, in den Bereichen Lerntheorie, Zieldiskussion und Bestimmung der Inhalte Anschluß an den Stand der allgemeinen Curriculumsdiskussion zu gewinnen. Auf dem Hintergrund des neuen Selbstverständnisses der Geschichtswissenschaft reflektiert die Didaktik in stärkerem Maße die emanzipatorischen Lernpotentiale des Geschichtsunterrichts, die für jede politische Bildung unerlässlich sind. (Vgl. Rohlfes 1971, S. 103 ff., ders. 1972; Süßmuth 1972/d; Lucas 1972.)

Nicht befriedigt geklärt ist bisher die Frage der Zusammenarbeit der Fächer des Lernbereiches „Gesellschaft“ in der Sekundarstufe I. In der Vergangenheit wurde dieses Problem weder in den Lehrplänen noch in den Lehrbüchern noch in der Unterrichtspraxis selbst in ausreichendem Maße thematisiert oder gelöst. Der Strukturplan für das Bildungswesen empfiehlt die „Vereinigung bislang getrennt auftretender Disziplinen, z. B. Geschichte, Sozialkunde, Erdkunde in „Politik“ ohne jedoch näher zu erläutern, wie diese Vereinigung strukturiert werden soll. (Strukturplan 1970, S. 155.)

Für die völlige Abschaffung der bisher getrennten Einzelfächer und ihre volle Integration in ein Fach „Gesellschaftslehre“ bzw. „Gesellschaft/Politik“ liegen bisher zwei Modelle vor: die Hessischen Rahmenrichtlinien (HRR) und

die daraus entwickelten Rahmenlehrpläne für die Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen; diese wiederum wurden in nur geringfügig veränderter Form von den Gesamtschulen Niedersachsens übernommen (s. Grundkonzeption).

Die einzige bisher von seiten der Fachdidaktik vorliegende gründliche wissenschaftliche Analyse des Stellenwertes der Geschichte in diesen Integrationsmodellen hat ergeben, daß die Integration des historischen Bereichs weder vom Ansatz her noch in der unterrichtspraktischen Durchführung gelungen ist. (Jeismann/Kosthorst.)

In der Untersuchung zeigen die Autoren, daß Geschichte hier weitgehend zum bloßen Anschauungsmaterial für die bessere Beurteilung politisch-sozialer Gegenwartsprobleme instrumentalisiert wird. Dadurch werde ein wesentliches Grundelement der Geschichte, der Prozeßcharakter, nicht deutlich. Die Anlage des integrierten Unterrichts verhindere eine Gesamtanalyse und erschwere gerade den wichtigsten Lerneffekt des Geschichtsunterrichts: „die Erkenntnis der Interdependenz von politischen, sozialen, ökonomischen, kulturellen Faktoren“. Die vorweg verschiedene Verteilung der Aspekte läßt das eigentliche Lernpotential der Geschichte nicht oder nur sehr gebrochen zur Geltung kommen. Das im allgemeinen Teil proklamierte Strukturprinzip als Kern von Gegenwartsbezug wird damit wieder in Frage gestellt, um so mehr, als es ausdrücklich heißt, daß die Beispiele nicht in den Zusammenhang ihrer Zeit gerückt werden sollen (S. 61 f.). Damit wird Geschichte zum großen Raritätenkasten; weder Struktur noch Prozeß werden erfassbar. Das wird im vierten Lernfeld am krassensten deutlich: Dort ist z. B. unter dem Aspekt „Krieg“ nur noch abrufbares Beiweismaterial aufgeführt. Die großen Revolutionen sind nur noch „Beispiele“, die sich „anbieten“, die Rolle des Militärs zu erkennen. (S. 297) (Jeismann/Kosthorst, S. 279; vgl. dazu auch Hans Mommsen 1973, S. 88 ff.). Ein derartig reduzierter und im Ansatz mißlungener Geschichtsunterricht kann in keiner Weise seine emanzipatorischen Möglichkeiten wahrnehmen und widerspricht dem selbstgesteckten Lernziel, „ein reflektiertes Geschichtsbewußtsein aufzubauen“. (HRR 1972, S. 21.)

Auch namhafte Fachvertreter der Didaktik der politischen Bildung kritisieren trotz partieller Zustimmung zu den HRR die Tatsache, daß es nicht gelungen ist, die Geschichte zu integrieren.

„Problematisch scheint mir die Rolle der Geschichte zu sein, die in diese Gesellschaftskunde zusammen mit Geographie aufgehen soll. Geschichte wird in den Richtlinien eigentlich nur im Hinblick darauf verstanden, daß sie die Veränderbarkeit der menschlichen Verhältnisse zeigt, also die Schüler selbst zur Veränderung der von ihnen vorgefundenen Verhältnisse animieren kann.“ (Giesecke 1973, S. 137).

Krasser noch äußert sich Hartmut v. Hentig: „Auch ich bedaure manches an ihnen (den HRR); daß die Geschichte als Geschichte — sowohl als Perspektive wie als Arsenal von Handlungssituationen, Modellen, Alternativen — fortfällt.“ (v. Hentig 1973, S. 109.)

Einer Äußerung von Wolfgang Hilligen ist zu entnehmen, daß er sich der fundamentalen Kritik von Jeismann/Kosthorst bezüglich der mißlungenen Einbeziehung der Geschichte anschließt. (Hilligen 1973, S. 272.)

Abgesehen von den lebhaften politischen Kontroversen über das Gesellschafts- und Menschenbild der HRR, die hier nicht zu erörtern sind, kann auf Grund der bisherigen Ergebnisse der wissenschaftlichen Diskussion festgestellt werden, daß mit diesen Richtlinien ein überzeugendes Integrationsmodell für den gesellschaftswissenschaftlichen Lernbereich nicht vorgelegt worden ist.

In den Bundesländern Hamburg und Nordrhein-Westfalen hat man daher bei den neuesten curricularen Planungen für die Sek. I dieses Integrationsmodell nicht übernommen, sondern die einzelnen Fächer als grundsätzlich selbständige, aber eng aufeinander bezogene Einheiten organisiert. (Vgl. Richtlinien Hamburg 1973; Richtlinien Nordrhein-Westfalen 1973; Sekundarstufe I 1973.)

Die Tatsache, daß es bisher nicht gelungen ist, ein überzeugendes Integrationsmodell zu entwickeln, kann sicherlich nicht (oder jedenfalls nicht in erster Linie) der mangelnden Kompetenz der Lehrplanersteller zugeschrieben werden, sondern sie ist in der Logik der Sache begründet.

Das Phänomen „Gesellschaft“ ist in seiner Komplexität nicht als Ganzes, sondern nur unter partiellen, d. h. aber fachspezifischen Aspekten und Kategorien zu vermitteln. Da sich das Prinzip des wissenschaftsorientierten Unterrichtes gegenüber einem volkstümlichen Gesamtunterricht auch auf der Primarstufe durchgesetzt hat, bedeutet die Einführung einer sog. Vollintegration im Sinne einer speziellen Qualität, als „das einheitliche, ungeteilte Ganze“ (Grundkonzeption S. 15 f.) einen Rückschritt in der didaktischen Entwicklung. Weder fachwissenschaftlich noch fachdidaktisch ist ein solches einheitliches, ungeteiltes Ganzes („Vollintegration“) zu begründen. „Zwar ist es in vielen Fällen möglich und fruchtbar, z. B. sozialkundliche und geschichtliche Unterrichtsinhalte einander in echter Komplementarität zuzuordnen. Doch sagt eingehende Überlegung sofort, daß dies nicht zum Lehrplan-Prinzip (Hervorhebung vom Vf.) gemacht werden kann, es sei denn, man wolle grundsätzlich das eine Fach den Auswahlkriterien des anderen unterwerfen, es dem anderen quasi dienend unterordnen (Lucas 1972, S. 164).“ Diese von Friedrich J. Lucas bereits 1966 geäußerten Bedenken werden von den genannten Integrationsmodellen voll bestätigt, wie schon ein oberflächlicher Blick zeigt. In den unterrichtspraktischen Teilen (B) — HRR S. 47 ff. — steht der sozialkundliche-politologische Aspekt so eindeutig dominierend im Vordergrund — besonders gut ablesbar an der Formulierung der Lernziele —, daß von einer Vollintegration der anderen Bereiche des Lernfeldes in der Praxis gar keine Rede sein kann. Die sog. Vollintegration erweist sich damit als bloße Theorie.

Demgegenüber ergibt sich als praktikable, fachwissenschaftlich und -didaktisch begründbare Möglichkeit des Verhältnisses der genannten Fächer im Lernbereich „Gesellschaft“ die Kooperation. Diese Kooperation muß als ein Zusammenhang von facheigenen Lehrgängen und fächerübergreifenden Projekten organisiert werden. Notwendige Voraussetzung dazu ist, daß die Fächer grundsätzlich als eigene Einheiten erhalten bleiben. Fachspezifische Lehrgänge sind unerlässlich, um die Methoden, Fragestellungen und Probleme der Fächer in einem wissenschaftsorientierten Unterricht mit den Schülern zu erarbeiten. Fächerübergreifende Projekte sollen darüber hinaus die enge Verflechtung der beteiligten Disziplinen vor allem bei der Erschließung von Gegenwartsproblemen deutlich machen.

Darüber hinaus müssen z. B. in den historischen Lehrgängen — wie bisher, aber sicherlich in verstärktem Maße — sozialwissenschaftliche, politologische, sozialgeographische und andere Inhalte und Methoden eingebracht werden. Ein derartiges Verfahren ist auf Grund der engen Verflechtung von Geschichte und Sozialwissenschaften selbstverständlich.

Dieser kooperative Ansatz hängt mit der Frage zusammen, wie sich historische und politische Bildung zueinander verhalten. Die lang andauernde Diskussion über dieses Problem seit den 50er Jahren hat weitgehende Übereinstim-

mung darüber ergeben, daß historische und politische Bildung zwar nicht identisch sind, aber partiell gleiche Ziele verfolgen. Infolgedessen sind Geschichtsunterricht und Sozialkunde/Politischer Unterricht auf enge Kooperation angewiesen (vgl. Weymar 1967; Rohlfes 1970; Rohlfes 1971, S. 107 ff.; Fischer u. a. 1970; Lernziele und Stoffauswahl 1972; Historischer Unterricht 1973).

„Die historische Dimension des Politischen ist untrennbarer Bestandteil des politischen Unterrichts... Die Einsicht in die politische Dimension der Geschichte als Wissenschaft und Lehre ist der Beitrag der Politikwissenschaft zu einem Geschichtsunterricht, der darüber hinausgehende, eigenständige Ziele anstreben kann, die einem selbständigen Fach vorbehalten bleiben... Geschichtliche Bildung (ist) zwar ein unaufgebbare Bestandteil der politischen, nicht aber mit ihr identisch... Der Politikunterricht darf daher nicht dem Geschichtsunterricht seine Perspektiven als die einzig legitimierte aufzwingen; denn ebenso wie die historische Dimension des Politischen nicht den gesamten Umfang dessen ausmacht, was politische Bildung genannt wird, füllt die politische Dimension der Geschichte nicht die Gesamtheit ihrer erzieherischen Möglichkeiten aus. (Roloff 1972 S. 18 f.)

Ähnlich kommt Giesecke in seiner „Didaktik der politischen Bildung“ zu dem Ergebnis, daß ein fachgebundener Geschichts- und Sozialkundeunterricht, für den es Lehrgänge und Stoffpläne gibt, vom didaktischen Ansatz her gefordert werden müsse. Daneben müsse ein fächerübergreifender Unterricht treten, in dem möglichst mehrere Lehrer gemeinsam unterrichten (Giesecke 1969, S. 131).

Ein zukünftiger Rahmenplan Geschichte im Lernbereich „Gesellschaft“ dürfte sich nicht damit begnügen, die Kooperation mit Sozialkunde/Politik und Erdkunde nur zu postulieren, wie es bisher üblich war, sondern müßte konkrete Empfehlungen geben, wie diese Kooperation zu organisieren ist. Vor allem müssen Modelle für fächerübergreifende Projekte entworfen werden. (Zur Frage der fächerübergreifenden Projekte s. unten 3.5).

2. Lernziele

2.1

Der Beitrag des Geschichtsunterrichts zum obersten Lernziel „Emanzipation“.

Ausgehend von der gesellschaftlich gesetzten, nicht wissenschaftlich deduzierbaren Forderung, in einer pluralistischen, demokratisch verfaßten Gesellschaft sei oberstes Lernziel aller Erziehung allgemein die Befähigung zu Selbst- und Mitbestimmung, muß gefragt werden, wie diese Lernformel, über die weitgehend Consensus besteht, konkret mit Inhalt zu füllen ist. Angesichts der herrschenden Wertpluralität ist unsere Gesellschaft existentiell angewiesen auf Toleranz. Diese scheint gefährdet, wenn man das oberste allgemeine Lernziel auf eine einengende Interpretation des Demokratiegebotes des Grundgesetzes in der Weise festlegt, das Selbst- und Mitbestimmung gleichgesetzt werden mit Teilhabe des einzelnen an gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen zum Zweck der Aufhebung ungleicher Lebenschancen bzw. wenn man Selbstbestimmung mit sozialer Gerechtigkeit gleichsetzt.

Diese unter bestimmten Bedingungen legitime Konsequenz muß jedoch angesichts des festgestellten, zu bewahrenden und zu schützenden Wertpluralismus eine Möglichkeit unter anderen bleiben. Sie ist in einem Verständnis von Selbst- und Mitbestimmung enthalten, die wesentlicher Bestandteil eines Emanzipationsbegriffes ist, der historisch fundierte, kritische Aufklärung zur Voraussetzung hat. So verstandene Emanzipation, nämlich Freiwerden von überkommenen Traditionen, angeblichen Sach-

zwängen und vorgeblich auf anthropologische Grundkonstanten fundierten Normen, kann allein zu Selbst- und Mitbestimmung und damit zu politischer Mündigkeit in unserer Gesellschaft befähigen. Daß sie nur bei Berücksichtigung der historischen Dimension erreichbar ist, soll im einzelnen dargelegt werden.

Der unumstritten als notwendig erachteten Forderung jeden Schulunterrichts auf allen Schulstufen nach Wissenschaftsorientierung muß selbstverständlich auch das Fach Geschichte gerecht werden. Das heißt allgemein Erziehung zu kritischer Rationalität und verlangt intersubjektive Überprüfbarkeit jedes einzelnen Schrittes und der so gewonnenen Ergebnisse. Angewandt auf historisch-politische Begriffe führt diese Methode zu Verhaltensweisen, die der Behauptung des Individuums „im Spannungsfeld zwischen Selbstbestimmung und Fremdbestimmung als Subjekt“ dienen und auf Grund historischen Wissens die Voraussetzungen schaffen, um in nüchterner Realitätseinschätzung die Chancen für ein Handeln abzumessen, das „diese Spannung zugunsten von mehr Selbstbestimmung zu mildern“ imstande ist (Nds. KuMi, Arbeitspapier, April 1973, S. 1, Punkt 2.4).

Ohne systematische Reihung und Vollständigkeit sind im hier angesprochenen Zusammenhang folgende soziale Funktionen der Geschichte von besonderem Gewicht:

Die fundamentale Einsicht in den genetischen Charakter allen menschlichen Daseins umschließt alles das, was aus der Geschichte zu lernen und nur aus ihr zu lernen ist. „So vermag vorzugsweise die historische Betrachtung den genetischen Charakter menschlichen Daseins aufzudecken. Jedes Sein ist ein Gewordensein, in dem die Stationen seines Werdens aufbewahrt sind. Die Eigenart eines Seienden ist darum vollgültig nur zu erfassen, wenn man den Werdezusammenhang zu rekonstruieren vermag. Die Geschichte stellt dem Menschen die Zeitlichkeit seiner Existenz vor Augen. Sie vermittelt ihm die Erfahrung der Jeweiligkeit und Relativität jeder historischen Situation und macht deutlich, daß jedes historische Agieren, aber auch Betrachten und Stellungnehmen standpunktgebunden und perspektivisch ist. Es gibt keinen archimedischen Punkt außerhalb der Geschichte“ (Rohlfes 1972, S. 6).

Das Gewordensein aller menschlichen Institutionen und Normen, ihre Zeitlichkeit und ihre Relativität bedeuten, daß diese auch weiterhin wandlungsfähig und prinzipiell veränderbar sind. Damit eröffnet historisches Wissen den Horizont des Möglichen und setzt Aktivitäten frei, die vom Optimismus getragen werden, daß Gegenwart und Zukunft veränderbar sind.

Gleichzeitig jedoch erfährt der Wille zu politischer Gestaltung der Gegenwart eine realistische, nüchterne und sachgerechte Begrenzung. Aus der Endlichkeit und Vorläufigkeit menschlichen Handelns erwächst die Warnung vor „utopischer, proportionsloser Totalkritik“ (Kocka 1972, S. 15), vor fanatischer Verabsolutierung weltanschaulicher Modellentwürfe. „Die Erfahrung der Komplexität von Handlungssituationen oder der Perspektivität von Handlungszielen immunisiert... ein wenig gegenüber sich selbst verabsolutierenden, rücksichts- und maßlosen Totalentwürfen und -ansprüchen der verschiedensten Arten in der Gegenwart“ (Kocka, in: GWU 7, 1973, S. 398).

Die hier aufgezeigte politische Funktion der Geschichte steht im Einklang mit dem, was Rohlfes als Ergebnis geschichtlicher Bildung ansieht:

„Geschichte leistet die Bewältigung der Vergangenheit, indem sie Traditionen bewahrt und kritisiert. Solche Bewältigung ist unumgänglich, weil die Vergangenheit auch und gerade da mächtig ist, wo sie verdrängt oder ignoriert wird. Die Geschichte hat die Funktion der Auf-

klärung, indem sie historische Mythen entlarvt und falsche historische Legitimationen den Boden entzieht. Sie nimmt dem historisch Gewordenen den Schein der Naturwüchsigkeit und bricht seine pure Selbstverständlichkeit auf, indem sie seine Verursachung durch menschliche Entscheidungen erkennbar und seine (relative) Veränderbarkeit bewußt macht“ (Rohlfes 1972, S. 6).

Der hier aufgezeigte Tatbestand, der in vielfältigen Wendungen als Infragestellen politisch direkt verwendbarer Geschichtsmythen, als Entlarven oder Entmythologisieren von Ideologien bezeichnet worden ist, hat offenbar zwei Seiten: zum einen zerstört er den verführerischen pseudoreligiösen Charakter jeder Ideologie, ihren Absolutheitsanspruch. Er führt nach der Konfrontation von Modell und Realität zu kritischer Selbstkontrolle. Zum anderen aber appellieren weltanschauliche Entwürfe gleichzeitig auch an die Freiheit menschlichen Handelns trotz aller Begrenztheit; sie erinnern damit an das „Prinzip Hoffnung“.

Historische Erfahrung zeigt, „welch ungeheure, produktive Steuerungsfunktion radikale, ja sogar utopische Entwürfe menschlichen Zusammenlebens für die gesamte Gesellschaft auszuüben vermögen“ (Prinz 1972, S. 1034). Diese doppelte historische Erkenntnis mit der gegenseitigen Ausbalancierung von Ansporn und nüchterner Begrenzung läßt sich nach Prinz (a. a. O.) folgendermaßen zusammenfassen:

Beschäftigung mit der Geschichte ist „ein Mittel, den Menschen aus seiner ‚selbstverschuldeten Unmündigkeit‘ und Abhängigkeit von Klischees jeglicher Provenienz zu befreien, es bewirkt Entmythologisierung zu vernünftigen Handeln in der und für die Gesellschaft“. Soll dieses gesellschaftliche und damit politische Handeln den Forderungen Max Webers an den Politiker entsprechen, also sich durch sachliches Verantwortungsgefühl, Augenmaß und Distanz auszeichnen (Der Beruf zur Politik), so muß das durch historisches Erkennen vertiefte Potential an kritischer Rationalität jeweils die Multidimensionalität und Multikausalität allen historischen Geschehens, die Heterogenität der Motiv- und Kausalketten, die Diskrepanz zwischen Absicht und Tat, die Rolle des Zufalls und das Neben- und Ineinander von Freiheit und Determiniertheit bedenken.

Das Resultat wird dann ein verantwortungsethisches, nüchternes politisches Handeln sein, das den Freiheitsraum der Gegenwart gerade durch Einbeziehung der historischen Tiefendimension auszuschöpfen imstande ist. Reflektiertes Geschichtsbewußtsein fungiert hier als „Korrektiv“ für ausschließlich gegenwartsbezogene und systematisch gewonnene Analysen und Theorien, Prognosen und Entwürfe und kann damit zu einer Art kritischem Organon gegenüber zeitbedingten Werthaltungen und Ideologien werden. Die Geschichte erweitert das Beobachtungsfeld in die Tiefe der Zeit und bereichert die Befunde der Gegenwart um ein nahezu unerschöpfliches Vergleichsmaterial (Rohlfes 1972, S. 6).

Die Überwindung eines kurzschlüssigen Verhaftetseins an gegenwärtige gesellschaftliche Werte als Voraussetzung für veränderndes Handeln wird außerdem gefördert durch die Erfahrung des ganz anderen und Fremden, „dem eigenen Erfahrungsbereich verschlossene Weisen des menschlichen Lebens aus historisch weit zurückliegenden Zeiten und stark unterschiedenen soziokulturellen Umwelten wirken im Sinn eines Verfremdungseffekts“ (Kocka 1972, S. 14).

Auch dieses mündet wieder in die typisch historische Arbeits- und Denkweise, die „Abstand von apodiktischen, verabsolutierenden, eindimensionalen Betrachtungsformen gewinnen (läßt) und offen macht für relativierendes, dia-

lektisches, alternatives Denken" (Rohlfes 1972, S. 7).

2.2

Kognitive Lernziele

Vorbemerkung: Lernziele im Geschichtsunterricht

Die vorliegende Zusammenstellung stützt sich vor allem auf folgende Literatur:

Schmid 1972; Raisch / Schmid 1971; Schmid 1973; Richtlinien... Hamburg 1973; Sekundarstufe I... Nordrhein-Westfalen 1973; Schulreform NW... 1973; Bremer Fachauschuß... 1973.

Die Diskussion über Lernziele im Geschichtsunterricht im Rahmen der allgemeinen Curriculumrevision ist in letzter Zeit erheblich intensiviert worden. Das komplizierte Verfahren der Lernzielbestimmung, die verschiedenen Möglichkeiten der Klassifikationen und Taxonomien sowie die Problematik der Legitimation von Lernzielen im Zusammenhang mit dem Geschichtsunterricht sind zuletzt von Bodo v. Borries zusammenfassend dargestellt worden; auf das dort zusammengestellte umfangreiche Literaturverzeichnis wird verwiesen (v. Borries 1973).

Die im folgenden genannten Lernzielkategorien lehnen sich zwar an das von Bloom/Krathwohl aufgestellte Gliederungsschema an, modifizieren es aber weitgehend, weil die sehr abstrakten und formalistischen Klassifikationen Blooms weder die Sachstruktur der Geschichte und die Relevanz und Thematik geschichtlicher Inhalte hinreichend berücksichtigen noch Hinweise für die Verlaufsplanung des Unterrichts, d. h. für Unterrichtsformen und Verfahrensweisen zur optimalen Erreichung der facheigenen Lernziele enthalten.

Für die Beschreibung von Lernzielen im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I wird folgende Einteilung zugrunde gelegt:

2.2 Kognitive Lernziele

2.2.1 Wissensziele

2.2.2 Erkenntnisziele (Einsichten)

2.3 Instrumentale Lernziele (Arbeitsziele, Fertigkeiten)

2.4 Verhaltensziele (Einstellungen, affektive Lernziele)

Kognitive Lernziele

In diesem Bereich hängen Wissensziele und Erkenntnisziele in der Weise zusammen, daß Erkenntnisziele sich in hierarchisch angeordneten Lernzielebenen über den Wissenszielen aufbauen. Erkenntnisziele schließen Wissensziele ebenso ein wie die höheren Lernzielebenen innerhalb der Erkenntnisziele die niederen Erkenntnisebenen zur Voraussetzung haben. Wissensziele sind nicht Selbstzweck, sondern aus facheigenen Erkenntniszielen abgeleitet und sollen daher funktional verstanden werden. Für die Auswahl und Gruppierung von Inhalten muß stets die Überlegung ausschlaggebend sein, welche Erkenntnisse aus den Gegenständen zu gewinnen sind.

2.2.1

Wissensziele

Zu den Wissenszielen gehört das Wissen z. B.

— von Namen, Daten, Fakten

— von Begriffen

— von wichtigen Epochenmerkmalen

— von zeitlichen Abgrenzungen

— der universalhistorischen Großgliederung

— der Einordnung von Ereignissen in einen chronologischen Rahmen

— der Einordnung von Ereignissen in den Raum

— von Gliederung in Sachbereiche

2.2.2

Erkenntnisziele (Einsichten)

Mit Erkenntniszielen werden Einsichten und Denkleistungen bezeichnet, die bei der Bearbeitung, Analyse, Verknüpfung, Wertung

und Deutung von historischen Informationen z. B. unter genetischen, kausalen, strukturellen, politischen, sozialen und ethisch-normativen Gesichtspunkten erreicht werden sollen.

Die Erkenntnisziele lassen sich unter folgenden Gesichtspunkten ordnen:

2.2.2.1 Begriffe

2.2.2.2 Zusammenhänge und Strukturen

2.2.2.3 Grundkategorien und Grundeinsichten

2.2.2.4 Probleme und Wertungen

2.2.2.5 Gegenwarts- und Existenzbezug

2.2.2.1

Begriffe

Im Unterschied zur Ebene der Wissensziele geht es hier darum, daß der Schüler die Fähigkeit erwirbt, historische Begriffe zu entwickeln und zu erläutern, mit ihnen sachgerecht umzugehen und sie bei der Analyse historisch-politischer Sachverhalte richtig anzuwenden.

2.2.2.2

Zusammenhänge und Strukturen

— Fähigkeit, geschichtliche Ereignisse in ihrem Zusammenhang zu sehen und zu erkennen, wann und warum etwas entsteht und sich verändert

— Einsicht, daß jeder historische Sachverhalt eine Vorgeschichte hat und Auswirkungen, die bis in die Gegenwart hineinreichen können

— Fähigkeit, die Zeitdimension von Geschichte zu erfassen und zu erkennen, daß sich in dieser Dimension Gleichzeitigkeit und Abfolge von einander bedingenden Sachverhalten ereignen

— Einsicht, daß jeder historische Sachverhalt vor dem Hintergrund der politischen, wirtschaftlichen, gesellschaftlichen, ideologischen, kulturellen und religiösen Bedingungen seiner Zeit betrachtet werden muß

— Einsicht, daß das geschichtliche Geschehen ein multikausales Bedingungsgefüge ist und daß daher alle Geschichtstheorien fragwürdig sind, die den Vorrang eines einzigen Lebensbereiches (z. B. Ideen, Wirtschaft) behaupten

— Fähigkeit, die Ereignisgeschichte von der Geschichte der Strukturen (Sozial- und Herrschaftsstrukturen, Institutionen, Verfassungen, Rechtssysteme usw.) abzuheben und die Interdependenzen zwischen beiden zu erkennen

2.2.2.3

Grundkategorien

Der Schüler muß in der Auseinandersetzung mit der Geschichte Grundkategorien erfassen. Solche Grundkategorien sind vor allem:

— Krieg und Frieden

— Recht und Unrecht

— Macht und Ohnmacht

— Konflikt und Solidarität

— Gewaltanwendung und friedliche Einigung

— Unterdrückung und Freiheit

— Reform und Revolution

— Herrschafts-, Rechts- und Friedensordnung

— sozialer Wandel

— Kontinuität, Tradition

— Formen der Interdependenz (z. B. Außen- und Innenpolitik)

— Funktion von Religion und Ideologie

— Entscheidung und ihre Beweggründe (Interesse, Opportunismus, Gewissen, Verantwortung, Rechtsdenken, Verrat usw.)

2.2.2.4

Probleme und Wertungen

Probleme und Wertungen ergeben sich aus der Analyse und kritischen Reflexion der Begriffe, Zusammenhänge, Strukturen, Grundkategorien und Grundeinsichten, z. B.

— Einsicht, daß historisches Geschehen dem Kausalitätsprinzip unterliegt, ohne determi-

niert zu sein, so daß Spielraum bleibt für Handeln und Verantwortung

- Einsicht in den Prozeßcharakter allen geschichtlichen Geschehens in seiner Dialektik von Offenheit und Bedingtheit
- Einsicht in die Widersprüchlichkeit in sozialen, wirtschaftlichen oder politischen Systemen; in bestimmten Situationen oder Abläufen; im Menschen selbst
- Einsicht in Wert- und Zielkonflikte
- Einsicht in die Spannungen zwischen ethischen Normen und vitalen Interessen; zwischen Zielvorstellung und Sachzwängen zwischen Idee und Wirklichkeit; im Verhältnis von Beharren und Fortschritt, von Mitteln und Zweck; zwischen Absicht und Auswirkungen; zwischen manifester Wirklichkeit und latenter Möglichkeit
- Fähigkeit, historische Sachverhalte in ihrer Andersartigkeit zu sehen und zu erkennen, daß aus der Gegenwart abgeleitete Wertmaßstäbe nicht ohne weiteres übertragbar sind
- Fähigkeit, Kriterien zur Beurteilung von sozialer Gerechtigkeit und „gerechter“ Herrschaft zu entwickeln und zu prüfen
- Fähigkeit, Taten und ihre Rechtfertigung in Beziehung zu setzen sowie geschichtliche Leistungen an den Beschränkungen durch Sachzwänge ebenso zu messen wie an den Zielen selbst
- Fähigkeit, das Problem der Standortgebundenheit und des Erkenntnisinteresses bei der Darstellung geschichtlicher Sachverhalte zu erfassen
- Fähigkeit, die Grenzen der Forschung bei der Ermittlung der geschichtlichen „Wahrheit“ zu erkennen

2.2.2.5 Gegenwarts- und Existenzbezug

- Fähigkeit, sich historische Sachverhalte und Situationen zu vergegenwärtigen, d. h. Fähigkeit, sich in die Lage der am Geschehen Beteiligten, vom Geschehen Betroffenen hineinzuversetzen
- Fähigkeit zum Perspektivenwechsel (z. B. Beurteilung eines Sachverhaltes aus der Sicht des Siegers und des Besiegten, des Herrschers und des Beherrschten, des Grundherrn und des abhängigen Bauern, des Arbeiters und des Unternehmers)
- Fähigkeit, die eigene gefühlsmäßige Stellungnahme rational zu klären durch Besinnung auf die zugrunde liegenden Wertmaßstäbe (z. B. soziale Gerechtigkeit, Menschenwürde, Nächstenliebe, Ritterlichkeit usw.)
- Einsicht, daß sich im Verlaufe der Geschichte sehr unterschiedliche Verhaltensweisen ausgeformt haben, die ein Erfahrungspotential bilden, aus dem man lernen kann
- Einsicht, daß die Auseinandersetzung mit der Geschichte die Funktion hat, Gegenwart transparent zu machen und die Bedingungen aufzuzeigen, unter denen Veränderungen im Sinne von mehr Emanzipation erreicht werden können
- Einsicht, daß Gegenwart und Zukunft von geschichtlichen Entscheidungen, Traditionen und Strukturen wesentlich mitbestimmt werden
- Einsicht, daß Aufgaben und Konflikte der Vergangenheit ungelöst bis in die Gegenwart hineinreichen und daß sie als Bestandteile der gegenwärtigen Wirklichkeit eine Herausforderung für das Handeln der Menschen darstellen
- Einsicht, daß auch die persönliche Existenz des Schülers in seiner gesellschaftlichen Umwelt der Einwirkung von geschichtlichen Faktoren unterliegt

2.3

- Einsicht, daß dieser Gegenwartsbezug der Geschichte den Schülern (als der kommenden Generation) Aufgaben stellt und daß sie somit in den „Strom der Geschichte“ zur Zukunft hin gestellt sind, aus dem sie nicht „aussteigen“ können

Instrumentale Lernziele im Geschichtsunterricht

Die folgende Aufstellung fachspezifischer Arbeitsweisen nennt Qualifikationen, die von den Schülern im Geschichtsunterricht erworben werden können, ohne eine Vorentscheidung darüber treffen zu wollen, ob sie nach Maßgabe übergeordneter Lernziele erworben werden sollen

Außerdem wird zu prüfen sein, welche der genannten Lernziele von allen Schülern der Sekundarstufe I erreicht werden sollen (Fundamentum) und welche Lernziele durch ein zusätzliches Unterrichtsangebot (Wahlpflichtfach, Arbeitsgemeinschaft) erreicht werden können. Den verschiedenen Lerngruppen müssen grundsätzlich gleiche Fertigkeiten vermittelt werden. An die verschiedenen Lerngruppen können unterschiedliche Anforderungen hinsichtlich des Grades der Beherrschung dieser Fertigkeiten gestellt werden.

Die Aufstellung berücksichtigt nicht mögliche Querverbindungen zu ähnlichen oder gleichartigen Arbeitszielen anderer Fächer im Lernbereich „Gesellschaft“. Es wird jedoch darauf hingewiesen, daß solche Querverbindungen bestehen bzw. hergestellt werden können.

Arbeitsweisen sind an Unterrichtssituationen und Unterrichtsinhalte gebunden, d. h. bestimmte Unterrichtsinhalte erfordern bestimmte Arbeitsweisen, Arbeitsweisen wirken auf das Verständnis von Inhalten zurück. Es wird deshalb notwendig sein, bestimmten Inhalten genau definierte Arbeitsweisen zuzuordnen.

Ferner ist im Einzelfall zu prüfen, auf welche Weise die Arbeitsziele erreicht werden wollen.

Drei Möglichkeiten stehen zur Wahl:

- a) Fertigkeiten und Lernstrategien werden in kreativ-probierender Weise in der natürlichen Lernsituation entwickelt. Aus der gestellten Aufgabe erwächst die Frage nach dem Ziel der Untersuchung und nach den besten Lösungswegen.

Bei diesem Verfahren ist zu bedenken, daß hier zwei Aufgaben gleichzeitig bewältigt werden müssen: Die Entwicklung der geeigneten Lösungsstrategie und der induktive Ansatz bei der Behandlung eines neuen Stoffgebietes.

- b) Facheigene Arbeitsweisen werden durch Arbeitsaufträge vorbereitet, so daß gewisse Fertigkeiten zur Verfügung stehen, auf die zurückgegriffen werden kann, wenn im Rahmen des kooperativen Unterrichts oder bei der Arbeit an Projekten eine Fülle verschiedenartiger Arbeitsweisen benötigt werden.

Bei diesem Verfahren ist darauf zu achten, daß alle Schüler die erforderlichen Arbeitsweisen sicher beherrschen lernen.

- c) Facheigene Fertigkeiten werden nach dem Prinzip des Erlernens formal optimaler Lösungsstrategien durch planmäßige Kurzlehrgänge vermittelt, die in die grundlegenden Arbeitstechniken einführen.

Bei diesem Verfahren ist zu bedenken, daß hier im wesentlichen deduktiv verfahren werden muß, d. h. die Schüler werden über eine Arbeitsregel in die Arbeitstechnik eingeführt, über diese Technik formal und übertragen sie auf den gewünschten Gegenstand. So ökonomisch und lernpsychologisch wirksam diese Möglichkeit sein mag, steht sie doch in einem gewissen Widerspruch zu den induktiven Lernformen, die im Interesse einer kreativen Auseinandersetzung mit Problemen zu fordern sind.

Im folgenden werden fachspezifische Arbeitsweisen des Geschichtsunterrichts aufgeführt

und entsprechend ihrer Funktion im Lernprozeß voneinander unterschieden.

Arbeitsweisen dienen

1. der **Orientierung** in
- 1.1 der geschichtlichen Zeit,
- 1.2 dem geschichtlichen Raum,
- 1.3 der facheigenen Begriffssprache

Arbeitsweisen dienen

2. der **Auseinandersetzung mit facheigenen Materialien** wie
- 2.1 schriftlichen Quellen
- 2.2 bildlichen Quellen,
- 2.3 gegenständlichen Quellen,
- 2.4 statistischem Material,
- 2.5 Lehrbuchtexten,
- 2.6 Sekundärliteratur.

Arbeitsweisen dienen

3. der **Einübung in facheigenen Formen der Problemlösung** wie
- 3.1 der Verlaufsanalyse,
- 3.2 der Strukturanalyse,
- 3.3 der Fallanalyse,
- 3.4 der Konfliktanalyse,
- 3.5 dem exemplarischen Lokalmittel,
- 3.6 der Sach- und Problemdiskussion.

Arbeitsweisen dienen

4. der **Darstellung** der gewonnenen Kenntnisse als
- 4.1 mündliche Darstellung,
- 4.2 schriftliche Darstellung,
- 4.3 graphische Darstellung.

2.3.1 Orientierende Arbeitsweisen

Hiermit sind Operationen gemeint, die in das zeitliche, räumliche und begriffliche Ordnungsgefüge des Faches Geschichte einführen sollen.

2.3.1.1 Orientierung in der geschichtlichen Zeit

Die Dimension der Zeit in die Dimension des Raumes übertragen, um genetische Zusammenhänge sichtbar zu machen.

Zeitstrahl anfertigen

Zeitstrahl nach Generationen von der Gegenwart aus gliedern

Zeitstrahl nach Jahrhunderten vor- und nachchristlicher Zeitrechnung gliedern

Zeitstrahl als Faltblatt anfertigen

Maßstabsänderungen am Zeitstrahl durchführen

Zeitstrahl nach Epochen gliedern

Fakten als Daten und Symbole einordnen und verknüpfen

Thematische Längsschnitte lesen und herstellen

Zeitstrahl zum Geschichtsfries erweitern

Thematische Querschnitte lesen und herstellen

2.3.1.2 Orientierung im geschichtlichen Raum

Dreidimensionale horizontale Raumvorstellung auf zweidimensionale Flächendarstellung übertragen, um räumliche Zusammenhänge sichtbar zu machen.

Sich auf der Geschichtskarte an physikalischen Merkmalen orientieren

Symbole der Geschichtskarte lesen und anwenden

Historisch bedeutsame Orte auf der Geschichtskarte aufsuchen

Historische Sachverhalte von der Geschichtskarte ablesen

Geschichtskarten unterschiedlichen Maßstabs miteinander vergleichen

Inhalte von Teilkarten in größere Karten einordnen

Stadtpläne und Grundrißskizzen von Gebäuden lesen und funktional erklären

Pfeilskizzen lesen und deuten

An Kartenreihen historische Entwicklungen und Veränderungen erschließen

Inhalte physikalischer Karten auf Geschichtskarten übertragen und umgekehrt

Nach verbalen Informationen eine historische Kartenskizze herstellen

2.3.1.3 Orientierung in der facheigenen Begriffssprache

Die facheigene Begriffssprache verstehen, anwenden und kritisch überprüfen.

Begriffe im Text durch Unterstreichen hervorheben

Begriffe an bekanntem Zusammenhang erklären

Begriffe an Beispielen erläutern, konkretisieren

Unbekannte Begriffe mit Hilfe des Sachwortregisters und des Lexikons klären

Begriffe definieren

Begriffe auf neue Sachverhalte übertragen Probleme begrifflich verallgemeinern

Falsche Anwendung von Begriffen kritisieren und richtigen Gebrauch begründen

Bedeutungswandel von Begriffen erläutern Begriffe zueinander in Beziehung setzen und verknüpfen

Affektive Voreinstellungen gegenüber Begriffen bewußt machen

Begriffe auf ideologischen Gebrauch befragen

2.3.2 Auseinandersetzung mit facheigenen Materialien

Hiermit sind Operationen gemeint, die der Erschließung von Materialien dienen.

2.3.2.1 Schriftliche Quellen

Schriftliche Quellen analysieren und beurteilen.

Kürzere Quellenstücke erzählender oder anschaulich informierender Art lesen

Textschwierigkeiten durch Fragen an den Lehrer klären

Auf Leitfragen hin Fakten herausarbeiten Leitfragen zum Inhalt beantworten

Den Inhalt mit eigenen Worten wiedergeben

Die inhaltliche Gliederung längerer Quellentexte angeben

Die Kernstellen eines Textes nennen, ihre Aussage wiedergeben und die Wahl begründen

Den Informationsgehalt eines Textes zusammenfassend darstellen

Informationen über umfangreichere Sachverhalte durch arbeitsteilige Gruppenarbeit an Quellen gewinnen

Informationen aus verschiedenen Quellen gegeneinander abwägen

Selbständig Fragen an einen Quellentext richten und beantworten

Art der Quelle charakterisieren (primärsekundär, Urkunde, Brief, Gesetz, Rede, Memoiren u. ä.)

Nach Angaben sowie Adressatenkreis den Aussagewert einer Quelle vorläufig abschätzen

Motive des Verfassers, Absicht und Verschlüsselung aus sprachlichen und inhaltlichen Beobachtungen erschließen

Zwischen Fakten, Behauptungen, Argumenten, Beweisen, Meinungen, Wertungen ausdrücklicher oder stillschweigender Art, Schlußfolgerungen unterscheiden

Zu Quellen beurteilend und wertend Stellung nehmen

2.3.2.2 Bildliche Quellen

Bildliche Quellen analysieren und beurteilen.

Aus zeitgenössischen Bildern kulturgeschichtliche Sachverhalte (Kleidung, Wohnung, Arbeitstechnik, Kriegstechnik, Faktoren des Alltagslebens) ablesen

Aus zeitgenössischen Bildern sozialgeschichtliche, wirtschaftliche, politische Sachverhalte ablesen

Den Symbolwert von Farbe, Form, Kleidung, Gebärde u. a. erläutern

Stadtpläne und Städtetische kultur- und sozialgeschichtlich auswerten

Historische Sachverhalte aus Karikaturen erschließen

Historische Sachverhalte aus Plakaten und Flugblättern erschließen

Historische Wandlungsprozesse durch vergleichende Bildbetrachtung erschließen und bewerten

Standortgebundenheit des Künstlers, Aussageabsicht und Adressatenkreis berücksichtigen

Aus Fotografien zeitgeschichtliche Vorgänge ablesen

Aus zeitgeschichtlichen Fotografien den Stil politischer Auseinandersetzung ablesen und beurteilen

Film- und Tondokumente auswerten und beurteilen

2.3.2.3. Gegenständliche Quellen

Aus geschichtlichen Gegenständen historische Erkenntnisse gewinnen.

An vorgeschichtlichen Werkzeugen und Gebrauchsgegenständen die Verwendung erklären

An Werkzeugen und Gebrauchsgegenständen die Herstellungstechnik erklären

Zweckbestimmung historischer Bauwerke erläutern

Rückschlüsse auf technischen Entwicklungsstand ziehen

Stadt- oder Burganlage funktional erklären
Rückschlüsse auf Art und Zahl der Arbeitskräfte ziehen

Rückschlüsse auf Arbeitsorganisation ziehen

Rückschlüsse auf Bauherrn ziehen

Wirtschaftliche Verhältnisse ableiten

Soziale Verhältnisse ableiten

Technik der Rekonstruktion und Restauration erläutern

Historische Gegenstände zeitlich einordnen
Stilmerkmale auf historische Gegenstände anwenden

Aus historischen Gegenständen Rückschlüsse auf Lebensgefühl und Selbstverständnis der Menschen ziehen

2.3.2.4. Statistisches Material

Statistisches Material analysieren und beurteilen.

Mengenangaben aus dem Lehrbuch oder anderen Texten exzerpieren

Mengenangaben ordnen

Mengenangaben vergleichen

Statistische Diagramme lesen und interpretieren

Statistische Tabellen lesen und interpretieren

Verschiedene Formen statistischer Diagramme (Kurven-, Block-, Kreis-, Kugel- und Bilddiagramme, Kartogramme) auswerten

Diagramme nach statistischem Material zeichnen

Wirtschafts- und sozialgeschichtliche Themen aus statistischem Material selbständig bearbeiten

Statistisches selbst beschaffen

Unterschiedliches statistisches Material vergleichbar machen

Aktuelle Bezugsgrößen für historisches Material (Kaufkraft, gegenwärtiger Zustand) beschaffen

Nach der Zuverlässigkeit der statistischen Angaben fragen

2.3.2.5. Lehrbuchtexte

Das Lehrbuch als Informationsquelle benutzen und kritisch befragen.

Den Text des Lehrbuches zum Zweck der Wiederholung selbständig lesen

Zusammenfassung nach gezielter Aufgabenstellung anfertigen

Leitfragen zu noch nicht behandelten Lehrbuchinhalten beantworten

Unterrichtsthemen aus dem Lehrbuch informativ vorbereiten

Den Inhalt eines Textes mit eigenen Worten zusammenfassen

Das Inhaltsverzeichnis und das Stichwortverzeichnis (Namens- und Sachregister) für Informationen benutzen

Wesentliche Begriffe und Aussagen aus einem Text herausziehen

Einzelne Formulierungen und Textabschnitte unter gezielter Fragestellung kritisch prüfen

Faktische Aussagen des Lehrbuches anhand eines anderen überprüfen

Kontroverse Darstellungen in verschiedenen Lehrbüchern gegeneinander abwägen
Gliederung und Aufmachung des Lehrbuches kritisch betrachten

Indirekte Wertungen durch Wort- und Begriffswahl, insbesondere der Überschriften auffinden

Standpunkt des Lehrbuchverfassers charakterisieren und dazu Stellung nehmen

2.3.2.6. Sekundärliteratur

Sekundärliteratur als Informationsquelle benutzen und kritisch befragen.

Nachschlagewerke für gezielte Informationen von begrenztem Umfang benutzen

Vom Lehrer zur Verfügung gestellte Literatur für thematisch begrenzte Informationen oder Referate benutzen

Büchereien für thematisch begrenzte Informationen oder Referate benutzen

Populärwissenschaftliche Darstellungen ganz oder teilweise lesen und darüber berichten

Aus dem Inhaltsverzeichnis Überblick gewinnen

Offene Fragen oder Nichtverstandenes formulieren

Vorwort, Nachwort, Anmerkungen, Register benutzen

Art der Darstellung charakterisieren (Memoiren, Biographie, Augenzeugenbericht, Darstellung)

Darstellungsweise (monokausal, multikausal) beschreiben

Tendenz einer Darstellung charakterisieren
Information über den Verfasser beschaffen, um Standortgebundenheit zu kennzeichnen
Standpunkt des Verfassers charakterisieren und dazu Stellung nehmen

2.3.3. Einübung in facheigene Formen der Problemlösung

Hiermit sind Operationen gemeint, die dazu dienen, geschichtliche Erkenntnisprobleme fachgerecht zu lösen.

2.3.3.1. Verlaufsanalyse

Einen historischen Ablauf analysieren.

Tiefere Ursache von unmittelbarem Anlaß eines Ereignisses unterscheiden
 Verlauf eines Ereignisses skizzieren
 Ergebnisse eines Prozesses zusammenstellen
 Geschichtliche Folgen und Fortwirkungen untersuchen

2.3.3.2. **Strukturanalyse**

Eine historische Sozial- oder Herrschaftsstruktur analysieren.

Nach Güterproduktion und -verteilung fragen
 Nach Verkehrsbedingungen fragen
 Raumausstattung untersuchen
 Soziale Schichtung untersuchen
 Nach Besitzverteilung fragen
 Grad der Mitbestimmung untersuchen
 Bildungschancen der verschiedenen Bevölkerungsschichten feststellen
 Politisches System analysieren
 Ordnungsvorstellungen untersuchen
 Institutionen beschreiben

2.3.3.3. **Fallanalyse**

Einen konkreten historischen Fall im gesamtgesellschaftlichen Funktionszusammenhang analysieren.

Den Fall in Teilprobleme auflösen
 Eine Arbeitsstrategie entwickeln
 Hilfsmittel und Methoden auswählen
 Arbeitsgruppen bilden
 Einzel- und Gruppenberichte integrieren
 Über das Ergebnis und die Methoden diskutieren

2.3.3.4. **Konfliktanalyse**

Einen historischen Konflikt analysieren.

Nach den Gegnern und Opfern fragen
 Nach dem Grund der Auseinandersetzung fragen
 Nach den auf beiden Seiten vorhandenen Machtmitteln fragen
 Nach den Rechtsnormen und Rechtsvorstellungen fragen
 Nach Funktionszusammenhängen der Auseinandersetzung fragen
 Nach den Interessen der Beteiligten fragen
 Die Chancen der Beteiligten abschätzen

2.3.3.5. **Exemplarisches Lokalmode**

Ein heimatgeschichtliches Modell eines historischen Sachverhaltes entwickeln.

Materialien aus Chroniken und Archiven sammeln
 Heimatgeschichtliche Darstellungen lesen
 Den heimatgeschichtlichen Raum erkunden
 Augenzeugen befragen
 Das individuelle Beispiel generalisieren
 Nach den Grenzen der Übertragbarkeit fragen
 Den repräsentativen Kern herausarbeiten
 Das Ergebnis mit einer generalisierenden Darstellung vergleichen

2.3.3.6. **Sach- und Problemdiskussion**

An einer Diskussion aktiv teilnehmen und Argumente und Meinungen vertreten.

In der Gruppen- und Klassendiskussion Sachargumente und begründete Meinungen vertreten
 Abschweifungen und Unsachlichkeiten kritisieren
 Auf Diskussionsbeiträge eingehen
 Konträre Standpunkte und Gemeinsamkeiten herausstellen
 Ergebnis einer Diskussion auf die Ausgangsfrage zurückbeziehen

Ergebnis der Diskussion zusammenfassen
 Diskussion leiten

Diskussion vorbereiten, These und Gegenthese für Streitgespräche aufstellen

Unter verschiedenen Diskussionsformen die für das Thema geeignete auswählen

Eine Geschäftsordnung aufstellen und danach verfahren

Einen historischen Standpunkt einnehmen und verteidigen

2.3.4. **Darstellende Arbeitsweisen**

Hiermit sind Operationen gemeint, die der mündlichen, schriftlichen und graphischen Umsetzung der im Geschichtsunterricht gewonnenen Kenntnisse und Erkenntnisse dienen.

2.3.4.1. **Mündliche Darstellung**

Historische Sachverhalte mündlich darstellen.

Eine Leitfrage zusammenhängend beantworten

Antworten auf Leitfragen zusammenfassen
 Inhalt eines Lehrervortrages im Bericht zusammenfassen

Inhalt eines Textes mit eigenen Worten nacherzählen

Inhalt eines Textes zusammenfassen

Unterrichtsnotizen mündlich zusammenfassen

Ertrag einer Stunde nach Stichworten wiedergeben

Verlauf eines Gedankenganges mit den wichtigsten Argumenten wiedergeben

Der Klasse über begrenzte Sonderinformationen berichten

Der Klasse nach arbeitsgleicher oder arbeitsteiliger Gruppenarbeit berichten

Der Klasse vorliegendes Material interpretieren

Unterschiedliche Perspektiven eines historischen Sachverhaltes im Rollenspiel darstellen

Referat über ein historisches Thema halten

2.3.4.2. **Schriftliche Darstellung**

Historische Sachverhalte schriftlich darstellen.

Leitfragen schriftlich beantworten

Stichwortkonzepte führen und schriftlich ausarbeiten

Karten und Schaubilder beschriften

Textabschnitte mit Teilüberschriften versehen

Kernaussagen exzerpieren und korrekt zitieren

Aufschließende Fragen zu Texten formulieren

Ausgangsfragen einer Untersuchung, These, Gegenthese, Hypothese schriftlich festhalten

Verlaufsprotokolle und Ergebnisprotokolle von Gruppenunterricht und Klassenunterricht führen

Unterrichtsergebnisse schriftlich festhalten
 Nachrichten durch Perspektivenwechsel verändern

Projektplanung in Stichworten festhalten

2.3.4.3. **Graphische Darstellung**

Historische Sachverhalte graphisch darstellen.

Schematische Darstellungen historischer Sachverhalte lesen

Durch Vergleich schematischer Darstellungen historische Entwicklungen erschließen
 Wirtschaftliche Sachverhalte in Schemata umsetzen

Sozialgeschichtliche Sachverhalte in Schemata umsetzen

Nach verfassungsgeschichtlichen Texten selbständig Verfassungsschemata zeichnen

Diplomatische Beziehungen in Schemata darstellen

Entscheidungsdiagramme zeichnen

Multikausalität eines historischen Ereignisses graphisch darstellen

Wirkungsgefüge eines Ereignisses graphisch darstellen

Interdependenz geschichtlicher Ereignisse darstellen

Verlaufsskizze einer Projektplanung anfertigen

2.4. Verhaltensziele (Einstellungen; affektive Lernziele)

In der Bloomschen Lernzieltaxonomie wird unterschieden zwischen drei Bereichen:

- den kognitiven,
- den affektiven und den
- psychomotorischen

Lernzielen.

„Der kognitive Bereich umfaßt die Ziele, die es mit Denken, Wissen und Problemlösen zu tun haben.

Im affektiven Bereich geht es um Ziele im Zusammenhang mit Haltungen, Werten, Interessen und Wertschätzungen.

Der psychomotorische Bereich beinhaltet die Ziele, die es mit manuellen und motorischen Fertigkeiten zu tun haben“ (Erziehungswissenschaft, S. 10).

Die Hierarchisierung der Lernziele im affektiven Bereich erfolgt bei Bloom nach dem Grad der Verinnerlichung von Wertungen: „Die Kategorien führen von der Bereitschaft zu einfachem Beobachten eines Phänomens bis zu Verhaltensformen, die die Beachtung komplexer Handlungsnormen einschließen“ (ibid., S. 17). Die Kritik an den Bloomschen Kategorien geht davon aus, daß hier zwar Verhaltensweisen beschrieben werden, daß aber erstens längst nicht alle denkbaren Lernziele dabei erfaßt worden sind, daß zweitens die Verhaltensweisen nur beschrieben werden, daß aber die Stufen der darauf hinführenden Lernprozesse nicht differenziert genug gefaßt sind und daß drittens die Unterscheidung der drei Bereiche zu abstrakt ist. Die psychischen Prozesse der Verhaltensänderung lassen sich nicht so abstrakt bestimmen, sondern beziehen sich immer auf konkrete inhaltliche Strukturen. Die formalen Begriffe der Taxonomie lassen sich nur als überprüfbare Verhaltensweisen beschreiben, wenn sie sich auf inhaltliche Zielsetzungen beziehen (Blankerz 1973, S. 157).

Aber es besteht noch eine viel grundlegendere Skepsis wissenschaftstheoretischer Art gegenüber dem behavioristischen Versuch, Verhaltensweisen mit Hilfe von Sprache erfassen zu wollen (Blankerz 1973, S. 160): Sprachliche Äußerungen und die versteckten Intentionen von Verhalten decken sich nicht vollständig. Ebenso sind Veränderungen von Verhaltensweisen nicht allein durch kognitive Lernprozesse zu erreichen.

Hier liegt die tiefere Ursache dafür, daß bei den meisten Ansätzen zur Curriculumreform gerade der affektive Bereich so wenig Beachtung und Präzisierung erfährt. Weder sind die Lernprozesse zur Verhaltensänderung genügend erprobt, noch besteht Klarheit darüber, wie eine Überprüfung von Lernprozessen erfolgen kann. Für den Geschichtsunterricht hat Schmid den Versuch unternommen, einen Katalog von Verhaltenszielen aufzustellen (Schmid 1973, S. 20 ff).

Obwohl diese Ziele kaum operationalisierbar sind, sind sie doch ein wichtiger Bestandteil des Unterrichtes. Verhaltensziele stehen einmal im Zusammenhang mit kognitiven Lernprozessen (einschließlich von Wertungen), auf der anderen Seite betreffen sie die Arbeitsweisen

und das Sozialverhalten des Schülers im und zum Teil auch außerhalb des Unterrichts.

Solche Verhaltensziele sind:

- Bereitschaft, sich ausdauernd und intensiv mit einem historischen Problem zu beschäftigen
- Bereitschaft zur kritischen Reflexion und zur Methodenkritik, zu rationalem Urteilen, zu unvoreingenommener, sachlicher Betrachtungsweise
- Bereitschaft zum Abbau von Vorurteilen und zum Mißtrauen gegen manipulative Absichten
- Bereitschaft, bei der Beurteilung historischer Sachverhalte einen eigenen Standpunkt zu finden, ihn zu begründen und unter dem Gewicht besserer Gründe oder der Kenntnis neuer Tatsachen zu ändern
- Respekt vor der Pluralität berechtigter Interessen und Meinungen anderer, Anerkennung von Alternativen, Achtung vor der Würde und Überzeugung anderer; Bereitschaft zur Toleranz
- Bereitschaft, bei der Beurteilung historischer Sachverhalte dem Maßstab der Menschenwürde vor dem des Erfolges, der Zweckmäßigkeit oder der „brutalen Faktizität“ den Vorrang zu geben
- Bereitschaft zu offener, sachlicher Gesprächsführung, ohne andere zu verletzen, Diskussionsbereitschaft im Klassenverband
- Bereitschaft, andere zu kritisieren und selbst Kritik zu ertragen
- Bereitschaft zur Kooperation mit anderen in Partner- und Gruppenarbeit; Bereitschaft zur Kommunikation
- Bereitschaft zur Initiative bei der Planung und Durchführung von Unterrichtsvorhaben, zur Entwicklung von Lösungsstrategien.

2.5.

Verbindung von Lernzielen und Inhalten

Ein Kardinalproblem des neuen Geschichtslehrplanes ist die Schwierigkeit, eine unmittelbare Verbindung zwischen den vorstehenden Lernzielen und den konkreten Materialien des Stoffplanes herzustellen. Es ist jedoch offensichtlich, daß erst diese Verbindung von meist recht abstrakten Lernzielen mit konkreten Inhalten den Anforderungen der modernen Curriculumtheorie und der Unterrichtspraxis gerecht wird.

Im folgenden soll an einem Beispiel gezeigt werden, wie ein Geschichtslehrgang (Die Französische Revolution) durch differenzierende Ausformulierung der oben zusammengestellten Lernziele didaktisch aufgeschlossen werden kann. Das Beispiel ist entnommen aus:

Sekundarstufe I... Nordrhein-Westfalen
1973, S. 32–34

Lernziele zum Thema „Französische Revolution“

Wissensziele

Begriffe:

Kenntnis der historisch-politischen Grundbegriffe, die im Zusammenhang der Französischen Revolution auftreten, entstehen oder mit neuem Inhalt erfüllt werden, z. B. Naturrecht, Volkssouveränität, Gewaltenteilung, direkte und repräsentative Demokratie, konstitutionelle Regierungsform, Republik, Diktatur, Gegenrevolution, Restauration, Revolte, Revolution, Stände- und Klassengesellschaft, Zensuswahlrecht, Menschen- und Bürgerrechte, Staatsbürger, Weltbürger, Nation, revolutionärer Befreiungskrieg, Volksheer, Staatsstreich.

Daten und Fakten:

Kenntnis der für die Erreichung der übrigen Lernziele notwendigen Daten und Fakten zu Ursache, Anlaß, Verlauf (Anfangs- und Endpunkt, Kennzeichnung revolutionärer Akte, Phaseneinteilung), Ergebnissen (entscheidende Verände-

rungen und der Preis dafür) und Folgen der Revolution.

Erkenntnisziele

Begriffe definieren:

Die genannten Begriffe definieren und das Begriffsgefüge revolutionärer Theorien (Montesquieu und Rousseau) in den Grundzügen entwickeln.

Zusammenhänge und Strukturen:

An der ersten großen europäischen Revolution soll die Struktur einer Revolution modellhaft erarbeitet werden. Das geschieht unter Fragestellungen, die die Struktur erschließen und auch auf spätere Revolutionen angewendet werden, so daß Ähnlichkeiten und Unterschiede erkannt werden können. Diese Fragestellungen sind:

1. die Frage nach den Ursachen,
2. die Frage nach der Verwirklichung der revolutionären Ziele, nach typischen Abläufen,
3. die Frage nach den Ergebnissen, den entscheidenden Veränderungen und dem Preis dafür.

Grundeinsichten und Grundkategorien, Probleme

Erkenntnis, daß Revolutionen unvermeidlich sind, wenn rechtzeitige Reformen an der Schwäche der Staatsführung und/oder am Widerstand der Privilegierten scheitern.

Einsicht in die verschiedenen Auslegungsmöglichkeiten politischer Leitvorstellungen (hier bes. Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit), Einsicht in den Zusammenhang, aber auch die Spannung zwischen Freiheit und Gleichheit (Freiheit ohne Gleichheit nicht möglich, Durchführung der Gleichheit führt zur Freiheitsbedrohung).

Erkenntnis, daß revolutionäre Zielsetzungen nicht rein verwirklicht werden können. Fähigkeit, Diskrepanzen zwischen den Zielen und ihrer praktischen Durchführung festzustellen und zu erklären. Erkenntnis, daß Verfassungsnorm und Verfassungswirklichkeit sich nicht decken.

Einsicht in die Voraussetzungen und den Mechanismus der Herrschaft einer radikalen Minderheit (Bedeutung der Organisation, der Ideologie, der Lenkung der öffentlichen Meinung, der Manipulation bzw. Führung der „Massen“, Typ des fanatischen Revolutionärs)

Einsicht in die Notwendigkeit einer multikausalen Betrachtungsweise

Einsicht in die Wechselbeziehung von Innen- und Außenpolitik — Unterscheidung von Ursache und Anlaß —

Einsicht in den Widerspruch von propagandistischen Proklamationen und faktischer Politik, etwa Widerspruch zwischen der Proklamation des revolutionären Befreiungskrieges und nationaler Machtpolitik.

Wertungen:

Differenzierte Beurteilung revolutionärer Maßnahmen (z. B. des Terrors und der Gewaltanwendung), der Revolution überhaupt, von verschiedenen politischen, sozialen und ethischen Standorten aus.

Einsicht, daß die Frage nach der Notwendigkeit der Revolution bzw. der Möglichkeit einer friedlichen revolutionären Veränderung nicht mit wissenschaftlichen Mitteln beantwortet werden kann, sondern vom politisch-moralischen Standort des Beurteilers abhängt. Die verschiedenartigen Wertungen sollten in divergierenden Darstellungen und Deutungen erkannt werden.

Gegenwarts- und Existenzbezug:

Einsicht in den Wendepunktcharakter der Französischen Revolution: an Stelle der auf Tradition, Religion und Autorität gegründeten Ord-

nung wird (bis heute) eine auf die Vernunft gegründete Ordnung angestrebt.

Erkenntnis, daß unser heutiges politisches Begriffssystem und unser politisches und gesellschaftliches Leben stark von der Französischen Revolution geprägt sind (vgl. Begriffe).

Einsicht (nur im Ausblick möglich) in die bis heute geschichtswirksame Kraft der Leitideen der Französischen Revolution: Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit und damit in die Bedeutung revolutionärer Utopie.

Arbeitsziele

Neben den üblichen Arbeitsweisen soll besonders geübt werden: Umgang mit Lexika (zum Begriff der Revolution u. a. Begriffen)

Formulieren von Fragen zu einem Untersuchungsgegenstand (zum Phänomen „Revolution“)

Befragen von Darstellungen und Deutungen auf die dahinterstehenden Standpunkte und Wertungen; erklären und interpretieren der Darstellungsweisen vor diesem Hintergrund

Erstellen von Faktenübersichten in sinnvoller Gliederung („Ebenen“ der Revolution in ihrer Wechselbeziehung); umsetzen solcher Übersichten in eine Verlaufskurve mit Phaseneinteilung Umsetzen von Daten und Fakten zu Staats- und Gesellschaftsordnung in ein Schema, Abwandlung des Schemas nach den Ergebnissen der Revolution.

Verhaltensweisen

Bereitschaft zu multikausalem Denken

Bereitschaft, das Problem „Revolution oder Evolution“ in der Geschichte weiterzuverfolgen.

Bereitschaft und Fähigkeit, zwischen rational begründbaren, emotionalen, politisch und ethisch bedingten Wertungen zu unterscheiden, Stärkung des Reformwillens und Entwicklung einer Haltung, die revolutionäre Gewalt ablehnt, solange eine Möglichkeit zur Reform besteht.

Skepsis gegenüber Totalentwürfen zur Gestaltung menschlichen Zusammenlebens.

3. Stoffproblem

3.1. Grundsätzliche Überlegungen

In der Curriculumdiskussion hat sich die Erkenntnis allgemein durchgesetzt, daß neue Lehrpläne ihren Schwerpunkt nicht wie bisher in mehr oder weniger detaillierten Stoffkatalogen haben dürfen. Stoffpläne sind nach Erkenntnissen der Lerntheorien nur in Zusammenhang mit Lernzielen und Lernstrategien sinnvoll. Stoffangaben allein lassen offen, welche Ziele im Unterricht erreicht werden sollen. Erst Lernziele, auf die hin Stoffe strukturiert werden, schaffen Klarheit darüber, was Unterricht bezweckt.

Lehrpläne müssen also curricularen Charakter haben.

Die Schwierigkeit der Stoffauswahl im Geschichtsunterricht ist bekannt. Sie hat lange Zeit die didaktische Diskussion beherrscht. Mit Begriffen wie das Exemplarische, Fundamentale, Repräsentative, Modellhafte, Kategoriale usw. versuchte man, Kriterien für Inhaltsentscheidungen zu gewinnen. Die eigentliche Schwierigkeit besteht darin, daß sich den Fachlernzielen allgemeiner Art nicht zwingend bestimmte Themen zuordnen lassen. Die formalen Qualifikationen des Lernzielkatalogs lassen sich, sowohl was den kognitiven, den instrumentalischen als auch den affektiven Bereich angeht, an den unterschiedlichsten Themen verifizieren. Dennoch darf und kann die Stoffauswahl nicht beliebig sein. Festzuhalten bleibt, daß sich jedes nach welchen Kriterien auch immer ausgewählte Thema am Lernzielkatalog legitimieren muß. Dabei muß berücksichtigt werden, ob ein Thema in Hinsicht auf den Lernzielkatalog er-

giebig und effektiv ist und ob möglichst viele Lernziele mit dem Thema abgedeckt werden.

3.2.

Auswahlkriterien

Der Lehrplan solle ausdrücklich Kriterien aufzeigen, an denen sich der Lehrer innerhalb eines gegebenen Rahmens bei seiner eigenen Stoffauswahl orientieren kann. Die folgenden Auswahlkriterien stehen in enger Verbindung mit den Lernzielen.

a) Gegenwartsbezug

Von vielen Didaktikern wird dieses Prinzip für das wichtigste gehalten. „Unter diesem Blickwinkel wird alles wichtig, was auf unsere Zeit hinweist und die Gegebenheiten von heute zu erklären vermag. Das kann in der Weise der Fall sein, daß bestimmte Ereigniszusammenhänge mehr oder minder unmittelbar in die Gegenwart hineinreichen, wie man es etwa von der Reformation Luthers, der nationalen Bewegung des 19. Jahrhunderts, der bolschewistischen Revolution von 1917, den Tagen und Folgen des Dritten Reiches oder den deutschen Staatsgründungen von 1949 sagen kann. Gegenwartsbezug kann aber auch in der subtileren Form einer Strukturähnlichkeit oder Verwandtschaft der Daseinsproblematik über die Zeiten hinweg zutage treten. Das System der Friedenssicherung im europäischen Konzert des 18. und 19. Jahrhunderts, die emanzipatorischen Bestrebungen der Aufklärung, die freiheitlich-humanitären Zielsetzungen des Anarchismus erwecken heute unsere Aufmerksamkeit, weil uns ähnliche Aufgaben oder Erwartungen beschäftigen“ (Rohlfes 1971, S. 87).

Beim Gegenwartsbezug ist demnach zu unterscheiden zwischen einem Wirkungszusammenhang, der unmittelbar auf das Gewordene der Gegenwart verweist, und einem Problemzusammenhang, der mittelbar durch Analogien, Vergleiche und Kontrastierung zum Verständnis der Gegenwart beiträgt.

b) Begriffliche Orientierung

Dieses Prinzip fordert die historischen Themen vorrangig auszuwählen, an denen die historisch-politischen Begriffe, die in unserer Gesellschaft eine wichtige Rolle spielen, in ihrer Entstehung und ihrem Wandel erarbeitet werden können.

c) Grundlegende Veränderungen

Epochen grundlegender Veränderungen veranschaulichen besonders gut den Prozeßcharakter der Geschichte sowie den Handlungsspielraum von einzelnen und Gruppen auf dem Hintergrund der sich wandelnden Strukturen (z. B. Übergang von der Agrar zur Industriegesellschaft, Wandel der Gesellschafts- und Herrschaftsformen in Revolutionen).

d) Das kulturalanthropologische Prinzip

Unter diesem Prinzip läßt die Geschichte das Verhalten des Menschen gegenüber bestimmten Herausforderungen erkennen, seine Reaktionsweisen, Gestaltungsformen oder Wertvorstellungen. Geschichte liefert Anschauungsmaterial für das Problem der Konstanz und Variabilität der menschlichen Natur (vgl. Rohlfes 1971, S. 88).

e) Kompensatorische Perspektive

In letzter Zeit haben vor allem jüngere Historiker darauf hingewiesen, daß der Geschichtsunterricht einer „kompensatorischen und korrigierenden Perspektive“ bedarf. Dazu wäre ein Auswahlprinzip erforderlich, das die Namenlosen, die Gescheiterten und Opfer oder die „großen Opponenten“ in den Blickpunkt rückt (Bergmann 1972, S. 72).

(Vergleiche dazu auch die Ausführungen

über die multiperspektivische Methode, [unten 4.1.1. b.]

Neben diese vorwiegend inhaltsbestimmten Auswahlkriterien müssen solche treten, die aus der allgemeinen Lerntheorie zu gewinnen sind. Wenn Schule als optimale Organisation von Lernprozessen verstanden wird, die auf eine Erweiterung des Vorstellungshorizontes (Th. Wilhelm) zielt, so ist von da her auszuwählen, „was die Ordnung und Organisationsfähigkeit des Lernenden unterstützt, also **Strukturerkenntnis**, und was den Verständnis- und Vorstellungshorizont in die historische Dimension ausweitet.“ Auch bei der Auswahl geschichtlicher Themen muß, wie in anderen Lernbereichen, bedacht werden, daß der Unterricht angesichts der Informationsfülle im außerschulischen und schulischen Bereich dem Schüler nicht so sehr viele zusätzliche Einzelinformationen oder Erstvorstellungen zu vermitteln hat, sondern Ordnungs- und Strukturierungshilfen; das ist deswegen notwendig, „damit sich der junge Mensch in der unübersehbaren Fülle zurechtfinden lernt und Kompetenzen entwickelt für die Aufnahme von Erkenntnissen, Entwicklung von Denkfähigkeiten und Strukturierung des Bewußtseins“ (Timmermann 1972, S. 65 bzw. 60).

3.3.

Zum Problem der Chronologie

Das chronologische Prinzip, das früher den Geschichtsunterricht selbstverständlich und unbestritten, jedenfalls auf der Sekundarstufe I, bestimmte, gilt heute nicht mehr unangefochten. Die hessischen Rahmenrichtlinien lehnen einen Geschichtsunterricht, der sich an diesem Prinzip orientiert oder im Sinne thematischer Längsschnitte angelegt ist, grundsätzlich ab (HRR 1972, S. 22).

Auch H. Süßmuth vertritt mit seinem regressiv-diachronischen Verfahren ein Prinzip, das den herkömmlichen chronologischen Unterricht ablösen soll (s. 1.1.b). Demgegenüber halten die Richtlinien der übrigen Bundesländer, auch die neuesten, wie z. B. die von Hamburg und Nordrhein-Westfalen (s. Literaturverzeichnis), an der Chronologie als Gliederungsprinzip fest. Ebenso deutlich ist aber auch die Abkehr von jedem Versuch, im Geschichtsunterricht eine wenn auch noch so bescheidene und elementarisierte „Vollständigkeit“ des geschichtlichen Kontinuums zu erreichen. Unbestritten ist die Notwendigkeit, sich mit einer gründlich durchdachten Auswahl von Themen zu begnügen. Diese Themen sollten jedoch so ausgewählt werden, „daß ihre Summe immer noch ein universalgeschichtliche Koordinatensystem, ein Orientierungsgefüge vermittelt, das als Basis und Hintergrund für den Beitrag der Geschichte zur politischen Bildung unentbehrlich erscheint“ (Schmid 1973 S. 1).

Gegen die Forderung, das chronologische Prinzip grundsätzlich über Bord zu werfen, spricht die Tatsache, daß das zeitliche Grundmuster ein konstitutives Element der Geschichte ist. Die Zeit ist nicht nur ein Orientierungsmaßstab, sondern zugleich auch Determinante des historischen Geschehens (Rohlfes 1971, S. 90).

Wird die zeitliche Abfolge vollständig außer acht gelassen, so kann der Geschichtsunterricht sicher nicht das Lernziel: „Einsicht in den Prozeßcharakter allen geschichtlichen Geschehens ...“ vermitteln. Der Prozeß aber ist, nach einem Wort von R. Wittram, das Wesen der Geschichte (R. Wittram 1969, S. 10). Mit diesen Überlegungen soll nicht der linearen Chronologie das Wort geredet werden. Im Gegenteil; es widerspricht dem Festhalten an einem makrogenetischen Strukturprinzip im Geschichtsunterricht nicht, wenn man fordert, daß die mikrogenetische Betrachtungsweise keineswegs im Unterricht dominieren soll. Sie muß, wo immer es didaktisch und methodisch sinnvoll erscheint, durch andere Verfahren ersetzt werden: Strukturanalysen und -vergleiche,

Längsschnitte, regressives Verfahren, direkter Gegenwartsbezug, Vergleiche, Aufzeigen von Beispielen aus verschiedenen Epochen und andere Mittel. Im didaktischen Ansatz der „reduzierten Chronologie“ hat H. D. Schmid ein Verfahren entwickelt, das auf das prinzipiell mikrogenetische Verfahren verzichtet, aber dennoch eine klare Epochengliederung anstrebt (Schmid 1972, S. 219 ff).

Entsprechend diesen Überlegungen sollte der Lehrplan für die einzelnen Klassenstufen den chronologischen Rahmen verbindlich festlegen, innerhalb dessen der Lehrer einzelne Lehrgänge auswählen kann. Es bleibt im Einzelfall zu prüfen, ob und in welchem Umfang dem Lehrer auch die Behandlung von bestimmten Einzelthemen verbindlich gemacht werden kann.

Auf jeden Fall sollten die Themen so strukturiert sein, daß sie Lehrgangscharakter haben. Unter einem Lehrgang soll hier verstanden werden eine nach fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Gesichtspunkten strukturierte, in sich geschlossene thematische Einheit von einzelnen Themen. Die verschiedenen Lehrgänge sollten in chronologischer und/oder in systematischer Hinsicht aufeinander aufbauen.

Alle Lehrgänge zusammen müssen einen Gesamtlehrgang bilden, den jeder Schüler der Sekundarstufe I durchlaufen haben sollte. Dabei kann die Anzahl der Lehrgänge sowie deren Auswahl je nach der Lernsituation einer Klasse unterschiedlich sein (vgl. dazu „Fundamentum — Additivum“ unten 3.4).

Die im Lehrplan vorgeschlagenen (oder verbindlichen) Themen sollten ihren Schwerpunkt stärker als bisher in der Geschichte der Strukturen, der Sozialgeschichte und dem universalhistorischen Aspekt haben. Für die neuere und Zeitgeschichte sollte der Schwerpunkt auf dem exemplarisch-thematischen Ansatz liegen; Querschnitt- und Längsschnittthemen sind hier besonders wichtig; sie können über den chronologischen Rahmen eines Jahrganges weit hinausreichen. Außerdem sollte in verstärktem Maße von aktuellen Ereignissen ausgegangen werden.

3.4. Zum Problem „Fundamentum — Additiva“

Die Rahmenpläne für Geschichte sollten grundsätzlich für alle Schularten in der Sekundarstufe I gemeinsam sein. Das gilt im besonderen hinsichtlich der didaktischen Grundsatzüberlegungen, der Fachlernziele, der Auswahlkriterien und der Unterrichtsmethoden. Auch sollte angestrebt werden, daß für das Fach Geschichte (und die anderen Fächer des Lernbereichs) in allen Schularten die gleiche Wochenstundenzahl pro Klassenstufe zur Verfügung steht.

Für den Fall, daß die Unterrichtsvoraussetzungen in den einzelnen Schularten unterschiedlich sind, muß der Rahmenplan differenzierte Lernangebote vorsehen.

Unterschiedliche Voraussetzungen können sich ergeben aus:

— lernpsychologischen Differenzen (Ungleichheiten z. B. in der Leistungsmotivation, Konzentrationsfähigkeit, Lerngeschwindigkeit, Fähigkeit zu mündlicher und schriftlicher Artikulation, Abstraktionsfähigkeit);

— der u. U. gegebenen Möglichkeit, über den Pflichtbereich hinaus im Wahlunterricht ein zusätzliches Lernangebot wählen zu können;

— Differenzen in der Wochenstundenzahl (z. B. den noch bestehenden früheren Abschluß in der Hauptschule).

Aus diesen Erwägungen heraus erscheint es notwendig, daß der Rahmenplan zwischen einem Fundamentum (Grundlehrgang) und Additiva (Zusatzangeboten) differenziert. Diese Differenzierung sollte in erster Linie auf die Auswahl von Themen bezogen sein. Was die Unterrichtsmethoden betrifft, so sollten sie in allen Schul-

arten grundsätzlich gleich sein. Das schließt nicht aus, daß bei leistungsschwächeren Lerngruppen die Inhalte stärker reduziert werden müssen, daß Fragestellungen konkreter und Medien besonders anschaulich sind (Bilder, Erzählquellen), daß die Arbeitsmaterialien vom Lehrer stärker aufbereitet werden und daß geringere Anforderungen an die Fähigkeit zur schriftlichen Artikulation gestellt werden.

Da bei der Überfülle des historischen Stoffes ohnehin nur ein Katalog weniger Themen ausgewählt werden kann und da es aus verschiedenen Gründen effektiver ist, wenige Themen gründlich als viele oberflächlich zu behandeln, sollte es möglich sein, bei der Themenauswahl zwischen einem für alle verbindlichen Fundamentum und Additiva zu differenzieren.

Es wäre dabei im einzelnen genau zu begründen, warum ein bestimmtes Thema als Fundamentum verbindlich gemacht wird. Auswahlkriterien sind dabei u. a. besondere Anschaulichkeit, exemplarischer Charakter des Themas, Transfermöglichkeit der gewonnenen Erkenntnisse und Einsichten, Einsicht in Grundkategorien, Vermittlung von Grundbegriffen, leicht herstellbarer Gegenwarts- und Existenzbezug. Es muß allerdings davor gewarnt werden, daß das obligatorische Fundamentum einen so geringen Umfang hat, daß nur wenige isolierte Themen bearbeitet werden können oder daß nur eine Art Leitfaden durch die Geschichte übrigbleibt. Es ist notwendig, daß die Lehrgänge des Fundamentums so aufeinander aufgebaut sind, daß sie zusammen einen sinnvollen Gesamtlehrgang ergeben. Der Lehrgangscharakter des Gesamtcurriculums muß also auch ohne Additiva gewährleistet sein.

Additiva können in zweierlei Weise das Fundamentum ergänzen:

1. sie können das Lernangebot innerhalb eines Lehrganges erweitern;
2. sie können als zusätzliche Lehrgänge in den Gesamtlehrgang eingefügt werden.

Wie die Problematik von Fundamentum und Additiva innerhalb eines historischen Lehrganges gelöst werden kann, soll im folgenden an einem Beispiel aus der alten Geschichte aufgezeigt werden (Schmid 1973, S. 207 ff).

Thema des Lehrgangs:

Die Griechen

Einzelthemen:

Olympia A1

Die griechische Kolonisation A1

Die Akropolis F

Das Theater F

Griechen und Perser A2

Athens Wirtschaft F

Perikles F

Die attische Demokratie F

Athenische Bildung und griechische Wissenschaft A2

Die Athener und Alkibiades im Peloponnesischen Krieg A2

Die Nachfolgestaaten des Alexanderreiches (Der Hellenismus) A2

Fundamentum (F)

Additivum 1 (A1)

Additivum 2 (A2)

Erläuterung:

Das Fundamentum dieses Lehrganges beschränkt sich demnach auf eine elementare Strukturanalyse des klassischen Athen (Topographie der Stadt als funktionaler Ausdruck einer antiken Polis, Wirtschaftsgrundlagen und soziale Determinanten der attischen Gemeindegemeinschaft).

An der Gestalt des Perikles können elementare

Einsichten über die Rolle des großen Mannes auf dem Hintergrund bestimmter politischer, wirtschaftlicher und sozialer Strukturen gewonnen werden.

Als erstes Zusatzangebot (Additivum 1) empfehlen sich die Einzelthemen „Olympia“ und „Die griechische Kolonisation“ als Vorkurs zum Hauptthema Athen. Am Beispiel Olympia kann ein Wesenszug der griechischen Kultur — das agonale Prinzip — anschaulich erarbeitet werden. Das Thema empfiehlt sich außerdem wegen des unmittelbaren Gegenwartsbezuges. Im Anschluß daran (z.B. Herkunft der Olympiasieger) wird am Thema Kolonisation der Lebensraum der Griechen erschlossen. Das Thema vermittelt Einsichten in wirtschaftliche, politische und soziale Grundkategorien (Abhängigkeit des Menschen von naturräumlichen Gegebenheiten, Bevölkerungsüberschuß, Auswanderung, Entstehung von Handel, Kulturübertragung, Kulturbegrenzung usw.).

Ein weiteres Zusatzangebot (Additivum 2) behandelt die Perserkriege als (gut bezeugtes) Beispiel einer kriegerischen Kulturbegegnung zweier Völkergruppen mit sehr verschiedenem Selbstverständnis.

Außerdem wird die Strukturanalyse des klassischen Athen vertieft durch die Behandlung des Bildungswesens und der griechischen Wissenschaft. Die universalgeschichtliche Fortwirkung der griechischen Kultur im Hellenismus, im römischen Zeitalter und in der europäischen Geschichte soll in Ansätzen aufgezeigt werden. Daher tritt in diesem Zusammenhang das Thema Hellenismus hinzu, wobei der Schwerpunkt nicht auf dem Alexanderzug liegen muß, sondern auf seinen Auswirkungen. Hier soll der universalhistorische Kulturtrend sichtbar werden.

Schließlich kann noch das Thema Peloponnesischer Krieg als Verlaufsthema neben die Strukturanalyse treten, um das Funktionieren der attischen Demokratie in der Belastungsprobe eines Krieges zu prüfen.

Dabei werden vor allem auch Grundeinsichten der politischen Psychologie vermittelt (Aggression, Demagogie, Manipulation, Rachsucht, persönliche Machtpolitik am Beispiel Alkibiades).¹⁾ Das Beispiel sollte klargemacht haben, daß über das Fundamentum hinausgehende Unterrichtsangebote sowohl quantitativ als auch qualitativer Natur sein können. Diese Unterscheidung ist jedoch mehr theoretischer Art. Denn in der Regel wird durch quantitative Zusätze eine „qualitative“ Vertiefung in der Erkenntnis eines historischen Sachverhaltes erreicht (z.B. Vertiefung der Strukturanalyse des europäischen Absolutismus durch zusätzliche Behandlung des preußischen, russischen, österreichischen Absolutismus zum „Fundamentum“ französischer Absolutismus).

Ein derartig differenziertes Unterrichtsangebot ist nur unter der Voraussetzung realisierbar, daß entsprechendes Unterrichtsmaterial zur Verfügung steht. Aus den oben skizzierten Überlegungen zum Problem Fundamentum — Additiva folgt, daß die Schulbücher so strukturiert sein müssen, daß der Unterrichtende die Möglichkeit hat, zu einem verpflichtenden Fundamentum verschiedene Zusatzangebote nach eigener oder der Wahl der Klasse zu behandeln. Dazu müssen (im Lehrerbegleitband) didaktisch-methodische Hilfen gegeben werden, die begründete Vorschläge machen, aus welchen der im Schulbuch angebotenen Materialien Additiva zusammengestellt werden können (vgl. dazu Ausführungen über das Schulbuch, 4.2).

3.5. Fächerübergreifende Projekte im Lernbereich „Gesellschaft“

In Übereinstimmung mit den grundsätzlichen Überlegungen zur Stellung des Faches Geschichte im Lernbereich ergibt sich die Mög-

lichkeit und Notwendigkeit, fächerübergreifende Projekte zu organisieren. Dabei erscheint es sinnvoll, daß die Schüler zunächst im Fachunterricht facheigene Methoden, Fragestellungen, Kenntnisse und Probleme erarbeiten, damit sie mit den erworbenen Qualifikationen (s. Lernzielkatalog) an die Bearbeitung fächerübergreifender Projekte herangehen können. Derartige Projekte haben in den oberen Jahrgangsklassen ein besonderes Gewicht, vor allem, wenn es um die Erschließung von Gegenwartsproblemen geht.

Nicht bei allen fächerübergreifenden Projekten werden alle Fächer des Lernbereiches gleichmäßig beteiligt sein können. Schwerpunktbildung ist erforderlich. Es ist daher darauf zu achten, daß bei einer Abfolge mehrerer Projekte in einer Klasse die Themen so ausgewählt werden, daß verschiedene fachliche Schwerpunkte gesetzt werden können.

Mögliche Themen für derartige Projekte sind u. a.:

- Die Industrialisierung
- Probleme der Stadt
- Imperialismus / Kolonialismus
- Entwicklungsländer / Entwicklungspolitik
- Der Nahostkonflikt (oder andere Konflikte)
- Wirtschaftliche Zusammenschlüsse (EG — RGW)
- Militärbündnisse (NATO — Warschauer Pakt)
- Einzelne Staaten z.B. UdSSR — USA — VR China — BRD — DDR
- Minderheiten
- Probleme der Massendemokratie im Industriestaat

Schwierig ist die Frage, wie die Projekte im Unterricht realisiert werden sollen. Die beste Lösung ist zweifellos das team-teaching, wobei zwei (oder sogar drei) Lehrer mit den entsprechenden Lehrbefähigungen zusammenarbeiten. Aus bekannten Gründen ist diese Lösung z. Z. wenig praktikabel. Man muß davon ausgehen, daß in der Regel das Projekt von einem Lehrer organisiert wird.

Dieser Lehrer hat durchschnittlich eine oder höchstens zwei der in Betracht kommenden Lehrbefähigung (Erdkunde, Geschichte, Sozialkunde). Er wird daher dementsprechend eigene fachliche Schwerpunkte setzen.

Infolgedessen muß unterrichtsorganisatorisch dafür gesorgt werden, daß in einer Klasse verschiedene Projekte von verschiedenen Lehrern mit verschiedenen Lehrbefähigungen durchgeführt werden, um eine ausgewogene Schwerpunktbildung zu erreichen (vgl. dazu die Ausführungen über die Lehrerbildung, 7.).

4. Methoden

4.1. Neue methodische Ansätze für den Geschichtsunterricht

Die lerntheoretische Didaktik (vgl. Blankertz 1973, S. 89 ff.) geht von einem „Implikationszusammenhang“ (Blankertz 1973, S. 94 ff.) zwischen Lernzielen, Lerninhalten und Lernmethoden aus.

Entscheidungen im intentionalen und thematischen Bereich der Unterrichtsplanung haben deshalb Konsequenzen für die Entscheidungen im methodischen Bereich und umgekehrt. Lernmethoden sind demnach nicht nur Mittel zur Erreichung von Lernzielen, sondern können selbst Ziel und Inhalt von Unterricht sein.

¹⁾ Auf das Beispiel „Sparta“ ist verzichtet worden, da es nur einen für das Griechentum nicht wesentlichen Teilaspekt bietet. Selbstverständlich kann das Thema zur Kontrastierung der athenischen Polis in den Lehrgang eingefügt werden.

sen sich jeweils an den Bedürfnissen und Fähigkeiten des Schülers, an der Situation und den Zielen der Gesellschaft sowie an der Sachstruktur, den Ergebnissen und den Methoden der Wissenschaft orientieren.

4.1.1. Orientierung der Lernmethode am Schüler

Aus den Erkenntnissen der älteren Entwicklungspsychologie wurden Bedürfnisse und Fähigkeiten der Kinder auch im Hinblick auf das Fach Geschichte abgeleitet. Diese Ableitung sogenannter kindgemäßer Unterrichtsinhalte, wie sie insbesondere von Küppers, Roth und Ebeling vorgenommen wurden, wird heute nicht mehr wissenschaftlich anerkannt, denn die in Befragungen festgestellten Vorlieben bestimmter Altersgruppen für handlungsgefülltes, abenteuerliches Geschehen, Personen- und Ereignisgeschichte, sind offenbar Resultat gesellschaftlicher pädagogischer Prägung (vgl. Schörken 1972, S. 70).

Deshalb kann die Auffassung, es gäbe altersspezifische Inhalte und daraus folgend altersgemäße Methoden der Darbietung, nicht aufrecht erhalten werden.

Wie H. Aebli feststellt, gibt es „im menschlichen Verhalten keine Schemata, welche aufgrund bloßer Reifung emergieren“, und „die Ergebnisse der bisherigen Entwicklungspsychologie (lassen) keine Aussage über Leistungsmöglichkeiten und die Lernfähigkeit der Kinder in einem gegebenen Alter zu“, so daß auch „die Lernangebote, welche zu bestimmten Leistungen hinführen... nicht aus der Entwicklungspsychologie abgeleitet werden“ (Aebli 1969, S. 187 f.) können.

Die Unterrichtsplanung muß neben Zielen, Inhalten und Methoden die „zentralen Curriculum-Determinanten“ (Klafki/Lingelbach/Nicklas 1972, S. 28) Individuum, Gesellschaft und Wissenschaft in ihre Überlegungen mit einbeziehen. Lernziele, Lerninhalte und Lernmethoden müßten dessen kann nur der „sachstrukturelle Entwicklungsstand“ (Heckhausen 1969, S. 193) der Schüler, Sachwissen, Erkenntnisse, Fertigkeiten und Einstellungen, die sie zu einem gegebenen Zeitpunkt der Entwicklung im Hinblick auf den jeweils relevanten Sachbereich der gegebenen Unterrichtssituation besitzen, zur Beschreibung der Ausgangslage herangezogen werden. Wissens Elemente, Erkenntnisse, Fertigkeiten und Einstellungen können zu beschreibbaren Verhaltensweisen (Operationen) hinführen. Für die Entwicklung neuer Operationen liefert die Denkpsychologie gewisse Orientierungsdaten.

Sie kennzeichnet das 12./13. Lebensjahr als „die Phase des Übergangs von konkreten zu formalen Operationen“ (Schörken 1972, S. 75 f.), wie sie für den Geschichtsunterricht benötigt werden, und weist darauf hin, daß 15- bis 16jährige über ein „voll ausgebildetes operationales Instrumentarium“ verfügen, also „von ihren kognitiven Fähigkeiten her Erwachsene“ (Schörken 1972, S. 81) sein können.

Neue Verhaltensweisen entwickeln sich in dem Maße, wie sie eingeübt werden, sind also nicht auf bestimmte Altersphasen fixiert (vgl. Schörken 1972, S. 76).

Der Erwerb neuer Denkopoperationen hängt „auf das engste mit den gestellten Aufgaben zusammen; die Aufgaben müssen eine solche Struktur haben, daß ein Zusammenhang zwischen dem Problem und den geeigneten Lösungsmethoden hergestellt wird“.

Es ist deshalb eine wichtige Aufgabe des Lehrers, mit Hilfe der Anordnung und Folge von Operationen... dafür zu sorgen, daß diese Übergänge hergestellt werden (Schörken 1972, S. 76).

Aus diesen Überlegungen sind unterrichtsmethodische Konsequenzen zu ziehen.

a) Entpersonalisierung des Geschichtsunterrichts

Traditionelle Unterrichtsmethoden sind aufzugeben, sofern sie der Entwicklung formaler Operationen hemmend im Wege stehen. Insbesondere ist der personalisierende Geschichtsunterricht in alter Form nicht mehr zu rechtfertigen.

Die Darstellung historischer Sachverhalte, vorwiegend an großen Persönlichkeiten und aus der Sicht großer Persönlichkeiten, kann nicht mehr mit Hilfe der älteren Entwicklungspsychologie als kindgemäß oder phasengerecht begründet werden (vgl. Hoffacker/Hildebrandt 1973, S. 177 ff.).

Es ist nachgewiesen worden, daß Kinder nicht nur die hoch abstrakte moderne Mathematik, sondern auch „soziale Gruppen Spannungen als Integrationsprinzip geschichtlichen Darstellens“ (Schörken 1972, S. 71) und geschichtliche Strukturen verstehen können.

Hält der Geschichtsunterricht an der Personalisierung fest, begibt er sich in die Gefahr, kognitive Fähigkeiten in einem Alter zu hemmen, in dem das Kind fähig wird, „soziale Rollen zu konzipieren, d.h. sich in andere Menschen hineinzusetzen und die Welt aus deren Sicht zu verstehen“ (Schörken 1972, S. 71).

Wird auf dieser Altersstufe die Geschichte nur aus der Sicht der großen Handelnden gesehen, so kann das zu einer „Identifizierung mit den Herrschenden“ (Schörken 1972, S. 71) führen und „unreflektierte Untertanengesinnung“ (Bergmann 1972, S. 61) begünstigen.

Eine weitere Gefahr ist, daß die Schüler das Interesse an der Geschichte verlieren, weil sie in ihr keine realistischen Identifikationsobjekte finden, sich resignierend einer „fatalistischen Haltung“ (Bergmann 1972, S. 61) ergeben und die eigene Mitverantwortung verdrängen. Personalisierung fixiert ferner auf die Bedeutung des Erfolges, „verhindert den Blick auf gesellschaftliche Funktionszusammenhänge“ (Bergmann 1972, S. 61) und auf die Eigengesetzlichkeit gesellschaftlich-wirtschaftlicher Prozesse, die das Handeln der Menschen fremdbestimmen.

Die methodische Absicht, durch Personalisierung zu konkretisieren und zu veranschaulichen, führt außerdem zu einer Verzerrung der Perspektive. Der in der Geschichte aktiv handelnde Mensch wird zuungunsten des in ihr leidenden Menschen und der in ihr handelnden Gruppen überrepräsentiert (vgl. Hoffacker/Hildebrandt 1973, S. 179).

Hier empfiehlt sich eine begriffliche Unterscheidung, nach der unter **Personalisierung** die einseitige Darstellung von Geschichte an den sogenannten großen historischen Persönlichkeiten, unter **Personifizierung** die kompensatorisch notwendige Darstellung von Geschichte aus dem Blickwinkel der sonst namenlos Bleibenden verstanden wird (vgl. Bergmann 1972, S. 82). Von diesen Überlegungen aus ist der methodische Einsatz von Unterrichtsmitteln wie der historischen Anekdote und der lediglich illustrierenden Bilder kritisch zu überdenken.

Auch die Epocheneinteilung der Geschichte und Kapitelüberschriften in Lehrbüchern, soweit sie sich vorwiegend an Persönlichkeiten orientieren, müssen überarbeitet werden.

Insbesondere aber muß der Einsatz von Geschichtserzählungen kritisch geprüft werden. Diese Erzählungen sollen Geschichte durch Detaillierung, Kostümierung, Lokalisierung, Personifizierung und Dramatisierung zum Erlebnis machen. Diese von der älteren Ent-

wicklungspsychologie begründete falsche Emotionalisierung des Geschichtsunterrichts ist abzulehnen, da sie eine rezeptive Haltung fördert und nicht geeignet ist, die Schüler zu der kritischen Rationalität zu führen, deren unsere Gesellschaft bedarf und deren Schüler durchaus fähig sind, wenn ihre kognitiven Fähigkeiten durch geeignete Aufgabenstellungen entwickelt werden.

b) **Multiperspektivität im Geschichtsunterricht**

Um den Gefahren eines personalisierten Geschichtsbildes entgegenzuwirken, muß im Geschichtsunterricht versucht werden, historisches Geschehen von unterschiedlichen Standpunkten aus zu betrachten. Die hier zu leistende formale Denkopoperation ist der Rollenwechsel (vgl. Schörken 1972, S. 79).

Der Geschichtsunterricht kann die erwachende Fähigkeit des Kindes, die Welt aus der Sicht anderer Menschen zu sehen, und seine Bereitschaft, sich mit Handlungs- und Denkweisen anderer Menschen auseinanderzusetzen, durch geeignete Unterrichtsmethoden entwickeln helfen, wenn er Geschehenes „als höchst komplexe Vielfalt von a-personalen Bedingungen, interessegeleiteten Entscheidungen und Gegenentscheidungen, Handlungen und konkurrierenden Handlungen, als Ergebnis des Handelns von unterschiedlich motivierten ... Menschen“ (Bergmann 1972, S. 78) erscheinen läßt.

Dabei muß der Geschichtsunterricht „den Handelnden und Opfern, sowie den komplizierten Veränderungen der Strukturen je ihr Recht geben“ (Rohlfes 1971, S. 37).

Wenn so die Geschichte von den verschiedensten Seiten sichtbar wird, könnte vergangenes Geschehen auch einmal „aus der Sicht jener Schichten“ betrachtet werden, „die von ihrem sozialen Status her — als Namenlose, Abhängige, Unterprivilegierte, sozial und ökonomisch Behinderte oder Unterdrückte — der Mehrheit der Schüler in unserer Gesellschaft nahestehen“ (Bergmann 1972, S. 79), d. h. „Identifikationsobjekte“ (Streiffeler 1972, S. 119) liefern.

Von diesen Überlegungen aus ist ein Verfahren vorstellbar, bei dem ein Sachverhalt unter steter Berücksichtigung a-personaler Faktoren aus zunächst zwei, in einem fortgeschrittenerem Stadium aus drei und mehr Blickwinkel angegangen ... und durchdacht würde (Bergmann 1972, S. 77).

Einseitig an Kriegs- und Diplomatiegeschichte orientierter Lehrbuchtext oder Lehrervortrag ist ebenso anzufechten, wie eine monoperspektivisch angelegte Geschichtserzählung als einzige Informationsquelle. Es ist allerdings auf sie zurückzugreifen, wenn mangels kompensatorisch korrigierender Quellen die Perspektive der Namenlosen in der Geschichte anders nicht verdeutlicht werden kann. Sie ist jedoch methodisch anders als bisher einzusetzen, nicht mehr als Hauptlieferant für Sachinformation mit gleichzeitiger Sachinterpretation, sondern als die auf eine mögliche Perspektive zielende Informationsquelle, wobei die Erzählperspektive rational begründet und die möglichen Identifikationen kontrolliert werden (vgl. Streiffler 1972, S. 112).

So ist denkbar, daß zwei, drei Geschichtserzählungen unterschiedlicher Blickrichtung einander gegenübergestellt werden, wenn im Geschichtsunterricht die Vielschichtigkeit eines Sachverhaltes verdeutlicht werden soll und authentisches Material nicht zur Verfügung steht.

Eingewöhnung in multiperspektivische Denkopoperationen kann auch durch Rollenspiele erreicht werden oder dadurch, daß Schüler fiktive Gespräche oder Diskussionen führen, Flugblätter, politische Reden, Zei-

tungsberichte u. a. unterschiedlicher Tendenz entwerfen. Diese Methode, bewußt einen partikularen Standpunkt einzunehmen und ihn wieder zu verlassen, übt Schüler in der in unserer Gesellschaft notwendigen Fähigkeit, partikulare Standpunkte als solche zu erkennen und zu beurteilen.

c) **Konkretisierung und Anschaulichkeit im Geschichtsunterricht**

Das von der älteren Entwicklungspsychologie begründete methodische Prinzip, vom Konkreten und Anschaulichen auszugehen und von dort zu begrifflichem Kategorisieren und zum verallgemeinernden Denken zu gelangen, ist kritisch zu überprüfen.

Die Denkpsychologie geht davon aus, daß Anschauung und Denken sich nicht streng einander gegenüberstellen lassen, sondern als „stetig ineinander verschmelzende Prozesse“ (Schörken 1972, S. 80) angesehen werden müssen.

Im Geschichtsunterricht kann Anschauung häufig nur verbal vermittelt werden. Anschauung im Geschichtsunterricht ist daher meist von konkreter Erfahrung losgelöste Vorstellung und erfordert die Fähigkeit der Schüler zu formalen Denkopoperationen.

Wenn Schüler die formalen Operationen, die beispielsweise der Rollenwechsel bei der multiperspektivischen Geschichtsbetrachtung erfordert, noch nicht leisten können, müssen sie in diese Fähigkeit eingeübt werden.

Zu diesem Zweck ist in den Bereich der konkreten Operationen zurückzukehren. Das historische Feld wird vorübergehend verlassen, um zuerst einmal die Vielschichtigkeit von Menschen des unmittelbaren Erfahrungsbereichs sichtbar werden zu lassen. „Aus der konkret erfahrenen Vielschichtigkeit kann dann leichter der Transfer in die vorgestellte Vielschichtigkeit der Geschichte vollzogen werden“ (Schörken 1972, S. 79). Wenn die Fähigkeit des Transfers einmal ausgebildet ist, steht sie für den Geschichtsunterricht zur Verfügung und wird nicht wie ein reiner Sachverhalt vergessen.

Dieser Transfer wird allerdings um so besser gelingen, je wirklichkeitsnäher der historische Sachverhalt den Schülern „vor Augen“ steht und je stärker sie motiviert sind, sich mit ihm zu beschäftigen.

Von diesen Überlegungen aus bleibt es sinnvoll, von auch gefühlsmäßig eindrucksvollen und konkreten Situationen oder Handlungen bestimmter Menschen und Gruppen auszugehen und die „farbige Fülle konkreter Einzelercheinungen“ (Lucas 1965, S. 287), „das Ungewöhnliche, Fremdartige, verblüffend andere“ (Rohlfes 1971, S. 63) „so wirklichkeitskräftig und lebensnah wie möglich“ (Rohlfes 1971, S. 63) hinzustellen, um die Schüler zu einer Auseinandersetzung zu motivieren.

So erfüllen echte Zeugnisse der Zeit, kulturgeschichtliche Relikte, Ausgrabungsfunde, heimatgeschichtliche Zeugnisse, bildkräftige Quellen den Zweck, „den Schüler betroffen zu machen, ihn entweder durch einen Eindruck, dem er sich gefühlsmäßig nicht entziehen kann, oder durch einen Sachverhalt, den er sich nicht zu erklären vermag, herauszufordern“ (Rohlfes 1971, S. 63). Auf der Grundlage solcher intensiven Sachbegegnung können Schüler den Prozeß der historischen Ergebnisergebnisgewinnung nachvollziehen und müssen sich nicht mit den Ergebnissen begnügen, die das Lehrbuch bereitstellt.

4.1.2.

Orientierung der Lernmethode an der Gesellschaft

Auch dem Geschichtsunterricht fällt die Aufgabe zu, für das Bewältigen von Lebenssituationen in der gegenwärtigen Gesellschaft zu qualifizieren (vgl. Robinsohn 1972).

Die zu erwerbenden Qualifikationen sollen nach dem Selbstverständnis unserer demokratischen Gesellschaft nicht zur „unkritischen Anpassung an bestehende Verhältnisse“ befähigen, sondern müssen sich „am Demokratiegebot des Grundgesetzes“ orientieren, aus dem sich als „oberstes Lernziel für eine demokratische Gesellschaft“ „die Befähigung zur Selbst- und Mitbestimmung“ herleitet (HRR, S. 7).

Um den Schüler zur optimalen Teilhabe an gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen zu befähigen, finden gesellschaftsbezogene Fragestellungen in den Geschichtsunterricht Eingang. Es kann davon ausgegangen werden, „daß Schüler aller Schulstufen fähig sind, gesellschaftsbezogene Fragestellungen zu erfassen. Nach dem derzeitigen Forschungsstand ist diese Fähigkeit, in viel geringerem Maße als bisher angenommen an entwicklungspsychologische Determinanten gebunden. Entscheidend für das Lernverhalten und die Lernfähigkeit der Schüler ist vielmehr ihre Prägung durch Erziehungseinflüsse (sozio-kulturelle Determinanten)“ (HRR, S. 10).

Ferner kann davon ausgegangen werden, daß die Geschichtswissenschaft solchen Fragestellungen aufgeschlossen gegenübersteht.

Aus diesen Überlegungen sind unterrichtsmethodische Konsequenzen zu ziehen.

a) Aktualisierung im Geschichtsunterricht

Der Schüler wird durch aktuelle, konkrete soziale und wirtschaftliche Probleme und Konflikte in seiner Umwelt direkt berührt. Er lernt sie besser verstehen, wenn er einerseits ihre historischen Bedingungen und andererseits davon verschiedene Erscheinungen vergangener Zeiten kennenlernt und dabei erfährt, daß Vergangenes in die Gegenwart hineinwirkt. Von dieser Überlegung aus sind im Unterricht die Fragen der Schüler aufzugreifen, die sich auf die Vorgeschichte von aktuellen Konflikten beziehen. Neben dem Verfahren, Unbekanntes über das schon Bekannte anzusteuern, können aber auch historische Inhalte vorzugsweise unter dem Aspekt ihrer Gegenwartsbezüge behandelt werden, bzw. solche Inhalte ausgewählt werden, die auf unsere Zeit hinzielen und unsere gesellschaftlichen Probleme zu erklären vermögen. Gegenwartsbezug kann auch zutage treten, wenn im Geschichtsunterricht ein Problem auf die Daseinsproblematik zurückgeführt und seine Verwandtschaft mit aktuellen Problemen aufgezeigt oder versucht wird, „durch den Rekurs auf eigene kontrollierte Lebenserfahrungen der Gegenwart“ (Faber 1972, S. 210) vergangenes menschliches Handeln mittelbar zu verstehen.

Dieser indirekte Gegenwartsbezug oder Existenzbezug wird auch hergestellt, wenn „die historische Situation vergleichsweise in die eigene Gegenwart hineinprojiziert wird, indem man die Schüler in die Rolle derjenigen hereinversetzt, auf deren Rücken geschichtliche Entscheidungen ausgetragen werden“ (Schmid 1972, S. 226).

b) Problematisierung im Geschichtsunterricht

Als das „eigentliche Anliegen der Geschichte im Unterricht“ wird heute „verstehendes Verarbeiten, die Gewinnung von geschichtlichen Einsichten“ (Schmid 1972, S. 227) angesehen. Anstelle von bloßer Faktenkenntnis soll die Beschäftigung mit Geschichte Problembewußtsein erzeugen und Problemlösungsverfahren bereitstellen, beides im Hinblick auf die problemhaltige Gegenwart.

Von dieser Überlegung aus ist eine Anordnung des jeweils relevanten Unterrichtsmaterials sinnvoll, die Schüler in eine Fragehaltung bringt bzw. diese erhält. Der Lernende muß selbst auf die Probleme stoßen und sie

zu formulieren genötigt sein (vgl. Rohlfes 1971, S. 65).

Die methodische Schwierigkeit liegt darin, dieses Material so auszuwählen, daß mit einem „Minimum an Stoff“ die Schüler rasch zum Problem hinfinden und nicht „in den Fakten steckenbleiben“ (Schmid 1972, S. 233).

Die Problematisierung der Unterrichtsinhalte schon in der Anfangsphase der Sachauseinandersetzung motiviert die Schüler, denn „ein ungelöstes Problem erzeugt eine innere Spannung, die das Lernen fördert, vorausgesetzt, daß das Problem als lösbar empfunden wird“ (Rohlfes 1971, S. 64).

Kontroverses Denken und problemlösendes Verhalten werden geübt, wenn unterschiedliche Text- oder Bild Darstellungen desselben Ereignisses oder Zusammenhanges einander gegenübergestellt werden. Das Mittel der Spekulation, die Reflexion über alternative Entscheidungsmöglichkeiten führen die Schüler näher an die Kernprobleme der jeweiligen historischen Situation heran.

Entscheidungsdiagramme, Planspiele und Problemdiskussionen in der Form von Rundgesprächen sind Unterrichtsverfahren, die hier eingesetzt werden können.

Neben Unterrichtsverfahren, die auf die Entwicklung eines wachen Problembewußtseins zielen, sind Strategien bereitzustellen, mit deren Hilfe sich Probleme lösen lassen. Hier soll nur eine genannt werden, die sich an wissenschaftliche Methoden anlehnt.

Ein historischer Gegenstand wird betrachtet und eine Ausgangsfrage wird formuliert, die zu einer Hypothese führt. Diese erste Hypothese wird „in der systematischen Analyse überprüft, verifiziert oder falsifiziert“ und führt zu neuen Fragen oder Hypothesen. „Auf dies Weise dringt die Untersuchung Schritt für Schritt über immer neue differenziertere Fragen Schicht um Schicht tiefer“ (Schmid 1972, S. 225 f.).

Dieses „induktive, forschend-fragende“ (Schmid 1972, S. 225) Verfahren vermag die wissenschaftliche Fragehaltung, die im Bereich der Naturwissenschaften längst Eingang in die Schulpraxis gefunden hat, auch für den Geschichtsunterricht fruchtbar zu machen und empfiehlt sich als eine fächerübergreifende Arbeitsweise.

c) Kooperativer Geschichtsunterricht

Unsere Gesellschaft ist auf soziale Verhaltensweise ihrer Bürger wie Teamfähigkeit, Verantwortungsbewußtsein, Gemeinschaftsfähigkeit, Beherrschung differenzierter Kommunikationsformen, Tolerierung anderer Meinungen u. a. angewiesen. Diese Verhaltensweisen müssen deshalb auch im Geschichtsunterricht durch die dort verwendeten Lernmethoden eingeübt werden. Darüber hinaus müssen Unterrichtsmethoden dem von der Gesellschaft gesetzten obersten Lernziel der Selbst- und Mitbestimmung dienlich sein. Schließlich fordert unsere Gesellschaft ein hohes Maß an Rationalität. Die Unterrichtsmethoden müssen deshalb rationale Auseinandersetzung mit Sachverhalten und Problemen begünstigen.

Es ist nachgewiesen worden, daß der Gruppenunterricht mit Quellen diese Ziele besser erreicht als der Frontalunterricht mit Lehrerdarbietung (vgl. Müller 1972, S. 153).

Zwar wird im Gruppenunterricht wegen des erhöhten Zeitbedarfs weniger Stoff bewältigt (vgl. Raisch/Schmid S. 64), doch können erheblich mehr Schüleraktivität und ein höherer und differenzierterer Wissensstand das Ergebnis von Gruppenunterricht sein. Soziale Interaktion und Kooperation werden geübt, die im Frontalunterricht fast völlig fehlen.

Die Schüler erweisen sich im Gruppenunterricht als fähig, auch schwierige Quellentexte von hohem Abstraktionsgrad richtig zu interpretieren und unbekannte Begriffe ohne fremde Hilfe zu klären. Vorurteile der Schüler, die im Frontalunterricht durch die Tätigkeit des Lehrers verdrängt werden, treten im Gruppenunterricht offen zutage und lassen sich deshalb leichter abbauen. Insbesondere aber ist der Gruppenunterricht in bezug auf die emanzipatorische Erziehung dem Frontalunterricht eindeutig vorzuziehen, da er dem Schüler ein erhebliches Maß an Selbstbestimmung ermöglicht, ohne daß dabei die Leistungen zurückgehen.

Von diesen Überlegungen aus stellt sich die Frage, wie Gruppenunterricht im Geschichtsunterricht zu organisieren ist.

Die optimale Zusammensetzung und Größe der Lerngruppen ist in jedem Einzelfall unterschiedlich. Es ist zu überlegen, ob der Lehrer selbst die Einteilung der Klasse in Gruppen nach gruppendynamischen Gesichtspunkten vornimmt, oder es der Klasse überlassen darf, sich selbst zu organisieren. Es ist ferner zu überlegen, in welcher Form die Schüler an der Auswahl und Strukturierung des Unterrichtsthemas beteiligt werden können (vgl. Raisch/Schmid, S. 39 ff.).

Die Hauptaufgabe des Lehrers liegt in der Motivierung der Schüler für das ausgewählte Thema bzw. Lernziel und in der sorgfältigen Auswahl und Zurichtung des bereitzustellenden Materials. Es muß klare Aufgaben enthalten, die auf das Lernziel hin strukturiert sind.

Verschiedene Verfahren sind möglich. Neben dem arbeitsgleichen Gruppenunterricht, bei dem alle Lerngruppen das gleiche Material unter gleichen Fragestellungen bearbeiten, gibt es den arbeitsteiligen Gruppenunterricht, bei dem das gleiche Material unter verschiedenen Fragestellungen, unterschiedliches Material unter gleichen Fragestellungen oder unterschiedliches Material unter verschiedenen Fragestellungen bearbeitet wird.

Die selbständige Arbeit der Lerngruppen an unterschiedlichem Material setzt voraus, daß die Schüler im Verfahren der Materialauswertung eingeführt worden sind, d. h. Techniken wie die Karten-, Bild- und Quellenanalyse beherrschen. Es ist zu überlegen, ob die Beherrschung facheigener Fertigkeiten in vorausgehenden Kurzlehrgängen oder mit Hilfe eingeschobener Methodenreflexionen angebahnt werden soll (vgl. Raisch/Schmid, S. 19 ff.).

Ebenfalls müssen bestimmte Arbeitsformen für die Arbeit der einzelnen Lerngruppen miteinander vorausgesetzt werden. Insbesondere ist das Protokollieren (Ergebnisprotokoll, Verlaufsprotokoll) von Arbeitsergebnissen und das Bereitstellen von Arbeitsergebnissen in Form von Umdrucken oder Schülervorträgen zur Information der anderen Lerngruppen zu üben.

Auch eine sachbezogene und ergiebige Klassendiskussion, in der ein gruppenunterrichtlich erarbeiteter Sachverhalt zusammenfassend reflektiert wird, gelingt ohne gründliche Einübung in die Technik der Diskussion (These-Gegenthese, Diskussionsleitung) kaum.

d) Projektorientierter Unterricht

Die in der gesellschaftlichen Wirklichkeit anzutreffende Verschränkung historischer, geographischer, ökonomischer und politisch-soziologischer Aspekte muß auch bei der Organisation des Geschichtsunterrichts berücksichtigt werden.

Von dieser Überlegung aus stellt sich die Forderung, fächerübergreifende Problemstel-

lungen aufzugreifen und nach der Methode des Projektunterrichts zu behandeln.

Die Schüler sind durch Anknüpfen an kontroverse, konflikthaltige Sachverhalte in der Gegenwart zunächst zu spontanen Äußerungen zu dem vom Lehrer ausgewählten Problemkreis zu bewegen. Reagieren sie gleichgültig auf dieses Angebot, kann diese Gleichgültigkeit selbst zum Unterrichtsgegenstand gemacht, thematisiert werden.

Mit Hilfe der Provokation (Reizwort, Karikatur, Zeitungsmeldung, Slogan, Plakat) oder durch unmittelbare Konfrontation mit der problemhaltigen Realität (Unterrichtsgang) können jedoch leicht Betroffenheit bewirkt und Meinungsäußerungen ausgelöst werden. Dabei treten unterschiedliche Ansichten darüber zutage, „wie das Problem entstanden ist, wer dafür verantwortlich zu machen wäre, wie es zu lösen wäre“. Die Schüler erkennen, daß ihre Meinungen „auf mehr oder weniger zuverlässigen Informationen oder auf der Übernahme bestimmter Einstellungsmuster beruhen“ (HRR, S. 38).

Die Schüler werden nun aufgefordert, die Information auf ihren Aussagewert hin (Zuverlässigkeit und Interessengebundenheit u. a.) zu überprüfen. Die Schüler erarbeiten arbeitsteilig Strategien, um diese Informationslücken zu schließen. Das Befragen von Augenzeugen (Interviewtechnik), Benutzen von Büchereien, Auswerten von Zeitungen, Befragen von Sachverständigen sind Techniken, die hier angewendet werden können. Die Gefahr, daß Schüler methodische Irrwege beschreiten, besteht bei diesem Verfahren, ist aber gering zu achten, da die Aufarbeitung solcher Irrwege wesentlich zum Lernerfolg beitragen kann.

Auch wenn der Lehrer der Selbstorganisation des Lernprozesses durch die Schüler viel Raum gewährt, bedeutet das nicht, daß er sich jeder Steuerung zu enthalten hat. Seine Rolle wandelt sich zu der eines beratenden Studienleiters, dessen Impulse, Materialangebote und methodische Hinweise sich daran orientieren, „inwieweit durch sie die Schüler (im Sinne der Selbst- und Mitbestimmung) in die Lage kommen, auf diese Steuerung künftig verzichten zu können“ (HRR, S. 39).

4.1.3. Orientierung der Lernmethode an der Wissenschaft

Ein Geschichtsunterricht, der wissenschaftlich zuverlässig sein will, muß sich an der Sachstruktur der Geschichte ebenso orientieren wie an den Ergebnissen und an den Methoden der Geschichtswissenschaft.

Veränderung und Kontinuität sind ein Wesensmerkmal der Geschichte. Der „genetische Aspekt“ (Rohlfes 1971, S. 48) ist der eigentlich historische.

Ebensowenig wie die Geschichtswissenschaft auf das chronologisch-genetische Verfahren verzichten kann, darf der Geschichtsunterricht darauf verzichten, die entscheidenden Veränderungen der Vergangenheit im zeitlichen Nacheinander zu behandeln. Dabei muß es genügen, nur die großen Entwicklungslinien zu verfolgen und die Entstehenszusammenhänge einzelner näher zu untersuchender Phänomene im Sinne einer „verkürzten Chronologie“ (Rohlfes 1971, S. 89) behandeln.

Außer dem genetischen Aspekt müssen im Geschichtsunterricht die Wesensmerkmale Mehrdimensionalität, Multikausalität und Interdependenz der geschichtlichen Erscheinungen berücksichtigt werden.

Schließlich ist das vergangene Geschehen im Spannungsverhältnis von Individuum und Allgemeinem, Persönlichkeit und Struktur, singulärem Ereignis und Gesetzmäßigkeit historischer Prozesse zu betrachten.

Die Ergebnisse der Geschichtswissenschaft können nur in stark elementarisierte Form Eingang in den Geschichtsunterricht finden, dennoch müssen die Erkenntnisse und das Wissen, das im Geschichtsunterricht erworben wird, wissenschaftlich gesichert sein.

Die wissenschaftlichen Methoden sind auch im Geschichtsunterricht zu berücksichtigen, nach denen der Historiker nicht nur die Standortgebundenheit der Quellen prüft, aus denen er Erkenntnisse schöpft, sondern auch die Zeitabhängigkeit seines eigenen Standortes berücksichtigt, von dem aus er die Geschichte betrachtet. Aus diesen Überlegungen sind weitere unterrichtsmethodische Konsequenzen zu ziehen.

a) Die Fall-, Konflikt- und Situationsanalyse im Geschichtsunterricht

Jede historische Betrachtung geht vom Einzelfall aus. Geschichtlichkeit bedeutet, daß die Dinge in ihrer Zeit und in ihrem Wechsel sich nie in der gleichen Weise wiederholen. Diese unwiederholbare Einmaligkeit der geschichtlichen Erscheinungen, historischen Entscheidungen, Konflikte und Situationen aufzuzeigen, dienen als Unterrichtsverfahren Fall-, Konflikt- und Situationsanalysen. Hierbei soll den Schülern gezeigt werden, wie sich historisch relevantes Geschehen in Individuum, Gruppen, Völkern verdichtete, die unwiderrufliche Entscheidungen zu treffen hatten. Es soll dabei deutlich werden, wie sie hundertfach gebunden waren an die Möglichkeiten ihrer Zeit und das Verhalten ihrer Zeitgenossen, wie ihr Entscheidungsspielraum eingeschränkt war durch sachbestimmte oder gesellschaftlich normierte Zielsetzungen, vertragliche Bindungen, Interessen, Sachzwänge. Der Unterricht muß so angelegt werden, daß die Ursachenbündel zutage treten und deutlich wird, daß monokausale Erklärungsversuche falsch sind.

Von diesen Überlegungen aus ist es unerlässlich, eine Fülle differenzierter Materials, Texte, Quellen, Bilder, statistische Angaben, graphische Darstellungen, Karten für den Unterricht bereitzustellen.

Daraus folgt, daß Geschichtslehrbücher von Lernbüchern oder Arbeitsbüchern abgelöst werden müssen. Diese Lernbücher sollten hauptsächlich geeignete Quellen der Zeit, konkrete Darstellungen, Statistiken, problemhaltiges Anschauungsmaterial, Stellungnahmen usw. enthalten, die durch kurze Einleitungen, Überleitungen und Fragestellungen aufgearbeitet werden. Keineswegs dürfen Angaben über den Fundort des jeweiligen Materials fehlen (vgl. 4.2).

Nur mit einem so angelegten Unterrichtswerk ist analysierende Arbeit im Geschichtsunterricht möglich (vgl. Hoffacker/Hildebrandt 1973, S. 216).

Die Schüler müssen dabei in die Technik der selbständigen Materialauswertung eingeführt werden. Insbesondere müssen sie lernen, selber die aufschließenden Fragen zu stellen, mit deren Hilfe sie sich das angebotene Material erschließen können.

Dabei gilt das Prinzip, lieber wenigen Fragestellungen beispielhaft und gründlich nachzugehen, als viele nur oberflächlich aufzureißen.

Zu begrüßen wäre auch ein Materialangebot, das die Erarbeitung zusammenfassender epochenübergreifender thematischer Längsschnitte gestattet.

b) Die Strukturanalyse im Geschichtsunterricht

Die Geschichtswissenschaft versteht sich heute als eine historische Sozialwissenschaft (vgl. W. Mommsen 1971) und begnügt sich nicht mehr mit der detaillierten Rekonstruktion historischer Ereignisabläufe. „Der fast in allen Wissenschaften kometenhaft auf-

steigende Begriff der Struktur gewinnt auch in der Historie zunehmend an Bedeutung“ (Faber 1972, S. 100).

Auch für den Geschichtsunterricht erhält die Behandlung geschichtlicher Strukturen ein stärkeres Gewicht, denn die Beschäftigung mit Fall-, Konflikt- und Situationsanalysen kann beim Schüler den Eindruck entstehen lassen, als handle es sich bei den analysierten Einzelercheinungen „um unzusammenhängende Ausschnitte gesellschaftlicher Realität“ (HRR, S. 40).

Deshalb muß im Unterricht die Frage nach dem Allgemeinen, dem Strukturellen und dem Gesetzmäßigen in der Form von Struktur- und Verlaufsanalysen nachgegangen werden. Dabei geht es um die Zurückführung einer Reihe von Einzelphänomenen, auf die ihnen zugrunde liegenden räumlichen, historischen, ökonomischen und gesellschaftlichen Bedingungen und deren Wechselwirkung. Die Einzelercheinungen werden in epochenübergreifende Bedingungs-, Wirkungs- und Bedeutungszusammenhänge eingeordnet.

Von dieser Überlegung aus sind Unterrichtsmethoden zu entwickeln, die dem hohen Abstraktionsgrad und der Begriffssprache dieser Inhalte Rechnung tragen.

Nur solche Strukturschemata sind einzusetzen, deren graphische Symbole aussagekräftig und eindeutig sind. Die Arbeit mit dem Geschichtsfries kann zeitliche, die Arbeit mit Kartenreihen kann räumliche Zusammenhänge veranschaulichen.

Die Schüler können am Prozeß der graphischen Umsetzung durch eigene Vorschläge beteiligt werden. Nur so wird der dargestellte Zusammenhang ihr geistiger Besitz. Bei der Bearbeitung von Strukturen müssen die Schüler in den Gebrauch einer Sprache eingeführt werden, die ihre Begriffe aus der Geschichte und der Geschichtswissenschaft erhält. Darüber hinaus sollen Begriffe der Sozial- und Wirtschaftswissenschaften herangezogen werden. Die Schüler sind von Anfang an in den Gebrauch dieser Begriffe zu gewöhnen und anzuleiten, Lexika und Sachwortregister zur Begriffsklärung heranzuziehen.

Es ist darauf zu achten, daß die der jeweiligen Zeit angemessenen Begriffsinhalte genau festgelegt werden. Mit diesen Begriffen lassen sich die sozialen Beziehungen und wirtschaftlichen Verhältnisse unserer Zeit beschreiben. Deshalb sind sie geeignet, Beziehungen zwischen Vergangenen und Gegenwärtigen zu verdeutlichen und Unterschiede greifbar zu machen. Das geschieht besonders dann, wenn die im aktuellen Sprachgebrauch verfestigten Begriffe durch eine Besinnung auf ihre Entstehung aufgebrochen und aufgelöst werden.

c) Ideologiekritischer Geschichtsunterricht

Bevor der Historiker Aussagen macht, die wissenschaftliche Gültigkeit beanspruchen wollen, versucht er festzustellen, welche ausdrücklichen oder latenten Bedingungen und Absichten in die Quellen eingeflossen sind, auf die er sich stützt. Er prüft die Standortgebundenheit der Quellaussagen, vergleicht Quellen zum gleichen Sachverhalt miteinander, beschäftigt sich mit der Interessenanlage der jeweiligen Autoren, ihren politischen Absichten, den Adressatenkreis, den Zwängen, denen sie unterworfen waren, ihren ihnen unbewußten psychischen Motiven.

Auch im Geschichtsunterricht kommt es bei der Arbeit mit Quellen nicht nur darauf an, die Aussagen zu reproduzieren, sondern sie zu verstehen und dabei auch die Voreinstellungen und Absichten der Autoren zu erken-

nen, sie einzuordnen und danach zu fragen, welche Interessen verfolgt und mit welchen Argumenten sie begründet oder verdeckt werden.

Von dieser Überlegung aus ist es sinnvoll, die Methode der Quellenkritik auch im Geschichtsunterricht zu üben. Die Schüler sollen die aus den Quellen gewonnenen Aussagen so lange als Hypothesen ansehen, bis ihre Richtigkeit von anderer Seite bestätigt wird. Die Entstehungsgeschichte eines historischen Dokuments ist heranzuziehen, um die Glaubwürdigkeit des Materials einschätzen zu können. Kriterien für die Beurteilung von Vertragstexten, Privatbriefen, politischen Reden und Parteiprogrammen sind zu gewinnen.

Diese im Geschichtsunterricht geübte Methode der Quellenkritik sollen die Schüler auch auf außerschulische Informationen anwenden können, so daß sie in der Lage sind, zwischen Information und Wertung zu unterscheiden und zwischen den Zeilen zu lesen, welche Absichten verfolgt werden.

Ein Vergleich von Lehrbuchtexten diametral entgegengesetzter ideologischer Provenienz (NS-Zeit, DDR) kann in besonderer Weise die Standortgebundenheit auch von Geschichtsschreibung offenlegen, der Vergleich von zwei Lehrbuchtexten zum gleichen kontroversen Sachverhalt ist ein geeignetes Mittel, deutlich zu machen, daß verschiedene Autoren mit unterschiedlichem Erkenntnisinteresse an ihre Objekte herantreten.

Ein solches Verfahren ist geeignet, den Schülern ihre eigenen unbewußten Voreinstellungen und ihr Eingespantwerden in Identifikationsprozesse ins Bewußtsein zu heben.

Damit erweisen sich Voreinstellungen und Identifikationen nicht als Grenzen für den Unterricht, sondern als Ausgangspunkt von Lernprozessen, in deren Mittelpunkt die Frage nach der Entstehung dieser Voreinstellungen und Loyalitätsbezüge, ihrer Funktion und ihrer Veränderbarkeit steht.

Nach Einübung in diese Denkweisen werden Schüler schließlich in der Lage sein, Inhalte und Methoden und Ziele des Geschichtsunterrichts zum Gegenstand kritischer Auseinandersetzungen zu machen.

4.2. Schulbücher

Ein modernes Schulbuch muß den Anforderungen der neuen methodischen Ansätze im Geschichtsunterricht sowie dem Problem differenzierter Unterrichtsangebote (s. 3.4) gerecht zu werden.

Das moderne Schulbuch für den Geschichtsunterricht sollte prinzipiell und in erster Linie ein Arbeitsbuch sein. Entsprechend dem fragend-forschenden Ansatz muß der Schüler dem Geschichtsunterricht gegenüber eine Haltung einnehmen, die den wissenschaftlichen Methoden der Geschichte näher kommt als der „episch-dramatische Genuß gedeuteter Geschichte“, die in der Geschichtserzählung zum Ausdruck kommt (Schmid 1973, S. 2).

Schüler müssen erfahren, daß die Erkenntnis von Geschichte an überlieferte Zeugnisse gebunden ist, die kritisch befragt werden müssen, ehe sie den richtigen Aufschluß geben. Daraus ergibt sich weiter, daß Geschichte der Deutung bedarf und daß sie verschieden gedeutet werden kann, weil sowohl die Überlieferung als auch jede wissenschaftliche Deutung standpunktbezogen ist. Die Auseinandersetzung mit den Zeugnissen der Geschichte, mit wissenschaftlichen Lehrmeinungen und Deutungen, die nicht fraglos übernommen werden sollen, gehört daher zu den grundlegenden Anliegen des Geschichtsunterrichtes (Schmid 1973, S. 3).

Hieraus folgt, daß das Geschichtsbuch in erster Linie historisches Material bereitstellen muß, an dem dieses fragend-forschende Unterrichtsverfahren praktiziert werden kann. Das Material sollte aus Primär- und Sekundärquellen, Karten, Bildern, Schaubildern, Modellen, graphischen Darstellungen und Statistiken bestehen. Dabei ist darauf zu achten, daß z. B. Bilder nicht vorwiegend illustrative Funktion, sondern Quellencharakter haben, aus denen zusätzliche Informationen gewonnen werden können. Bildunterschriften sollten Interpretationshilfen und weitere Informationen, nicht aber vorweggenommene Lösungen bieten. Das Material muß so ausgewählt und strukturiert sein, daß ein problemorientiertes Unterrichtsverfahren ermöglicht wird. Multiperspektivität und kontroverses Denken müssen ebenso gefördert werden wie Aktualisierung und Gegenwartsbezug.

Besonders wichtig ist, daß mehr Material angeboten werden muß, als im Unterricht von allen Schülern zu bearbeiten ist. Nur so wird z. B. arbeitsteiliger Gruppenunterricht ermöglicht, ohne daß dem Lehrer die zeitraubende Materialbeschaffung aufgebürdet wird. Der Lehrer muß außerdem durch Auswahl und Mischung des angebotenen Materials für die jeweilige Lerngruppe angemessene Verfahrensweisen planen können. Auch wenn die Materialien grundsätzlich chronologisch angeordnet sind (vgl. zur Frage der Chronologie (3.3)), sollte doch andererseits gewährleistet sein, daß nach dem „Baukastenprinzip“ einzelne Einheiten herausgelöst und neu gruppiert werden können, um für Vergleiche, Kontrastierungen und Längsschnitte verwandt werden zu können.

Wie schon oben hervorgehoben, muß das Lernbuch außerdem dem Prinzip des differenzierten Unterrichtsangebotes (Fundamentum — Additiva) Rechnung tragen.

Problematisch ist, in welchem Umfange neben das genannte Unterrichtsmaterial zusammenfassende Darstellungen, Ergänzungen, Erklärungen, Überleitungen, Interpretationshilfen und Arbeitsaufträge der Lehrbuchautoren treten sollen.

Eine „Minimallösung“ wäre es, wenn man sich auf Einleitungen, kurze Erklärungen und Überleitungen zu den Materialien sowie auf Arbeitsaufträge beschränken würde. Hierbei ist zu prüfen, ob die Einordnung der aus den Materialien gewonnenen Erkenntnisse und Einsichten in den historischen Gesamtzusammenhang für den Schüler zu leisten ist.

Als weitere Hilfen hierzu könnte am Ende der Behandlung einzelner Themen eine kurze Zusammenfassung treten, evtl. in Form einer tabellarischen Darstellung, in der Daten, Ereignisse und Strukturen koordiniert und in eine Gesamtübersicht gebracht werden. Es bleibt zu prüfen, ob die Schüler nicht selbst eine derartige Zusammenfassung in einer Tabelle (mit Hilfe des Lehrers) leisten können.

Als „Maximallösung“ wäre folgende Regelung anzusehen: neben das durch Einleitungen, Erklärungen, Überleitungen und Fragen aufbereitete Material tritt eine geraffte, zusammenfassende Darstellung im Erzählstil (u. U. als Anhang). Was spricht für, was gegen eine solche Lösung?

Pro:

- Die Schüler können sich über größere Zusammenhänge ohne Hilfe des Lehrers schnell informieren; das gilt besonders für Themen, die im Unterricht nicht intensiv behandelt werden können, deren orientierende Kenntnis aber notwendig ist.
- Bei Unterrichtsausfall und Versäumnis einzelner Schüler ermöglicht dieser Schulbuchtext eine übersichtliche Orientierung bzw. Nacharbeit.
- Gerade die leistungsschwächeren Schüler

können die im Unterricht an den Materialien erarbeiteten Erkenntnisse und Einsichten leichter in einen Zusammenhang einordnen.

- Die zusammenfassende Darstellung erleichtert die Wiederholung und ermöglicht eine individuelle Nacharbeit des Schülers; unabhängig von der im Unterricht z. B. durch Lehrerbericht gebotenen zusammenfassenden Übersicht.
- Die Lektüre zusammenfassender Darstellung und universalgeschichtlicher Orientierungshilfe (wenn auch stark elementarisiert) widerspricht nicht dem fragend-forschenden Ansatz; auch Studierende sind neben wissenschaftlicher Arbeit auf die Information durch orientierende Darstellungen angewiesen.

Contra:

- Leitfadenartige Zusammenfassungen und Übersichten bleiben notwendigerweise abstrakt und unanschaulich.
- Sie erwecken leicht den Anschein, als ließe sich Geschichte losgelöst von jeglichem Standort „objektiv“ zusammenfassen; dadurch kann das angestrebte Problembewußtsein verschüttet werden.
- Sie können der Gefahr vorweggenommener Lösungen nicht entgehen und stehen deswegen im Gegensatz zum fragend-forschenden Unterrichtsprinzip.
- Sie fördern passive Rezeptivität.
- Sie verleiten gerade die leistungsschwächeren und weniger motivierten Schüler dazu, sich dem mühsamen Verfahren der Gewinnung von Erkenntnissen und Einsichten durch die Auseinandersetzung mit den Materialien zu entziehen und die vorweggenommenen Lösungen der „objektiven“ Darstellung kritiklos zu übernehmen.

Arbeitsbücher der oben skizzierten Art bedeuten in der Praxis für den Unterrichtenden eine große Umstellung. Notwendig ist daher, daß dem Lehrer zusätzlich solche Unterrichtshilfen zur Verfügung gestellt werden, die es ihm ermöglichen, ohne allzu umfangreichen zusätzlichen Arbeitsaufwand seinen Unterricht so effektiv wie möglich zu gestalten.

Daher müssen neben zusätzlichen Sachinformationen, didaktischen Überlegungen, Literaturangaben und -auszügen, neben zusätzlichem Quellenmaterial, Hinweisen auf audiovisuelle Hilfsmittel und Arbeitsaufträgen für die Schüler, wie sie üblicherweise in Lehrerbegleitbänden zu Geschichtsbüchern enthalten sind, nunmehr präzise formulierte Lernziele treten, die einen lernzielorientierten Unterricht ermöglichen. Vorschläge für Lernzielkontrollen sollten ebenso enthalten sein wie Vorschläge für alternative Unterrichtsverläufe. Hierbei sollten Beispiele für den arbeitsteiligen Gruppenunterricht angeboten werden sowie mögliche Gruppierungen des Materials für Lerngruppen unterschiedlicher Leistungsfähigkeit.

4.3. Hausaufgaben

Hausaufgaben im Geschichtsunterricht müssen Lernziele und Methoden berücksichtigen.

Die geforderten Unterrichtsverfahren wie insbesondere der Gruppenunterricht, die Projektarbeit und die Problemdiskussion wie auch die genannten Formen der schriftlichen und graphischen Darstellung der gewonnenen Kenntnisse/Erkenntnisse sind zeitaufwendig. Deshalb kann auf Vor- und Nachbereitung des Geschichtsunterrichts außerhalb der Schule nicht verzichtet werden.

Allerdings ermöglichen diese Verfahren aber auch arbeitsteilige und individualisierende Formen häuslicher Mitarbeit, so daß von undifferenzierten regelmäßigen Arbeitsaufträgen für alle Schüler abgesehen werden kann, wenn sie

lediglich reproduzierende Lernleistungen erwarten lassen.

An ihre Stelle treten thematisch begrenzte Arbeitsaufträge an einzelne Schüler oder Schülergruppen, nicht mehr nur von Stunde zu Stunde, sondern auch über längere Zeiträume hinweg, wie es der Arbeitsplan erfordert. Vorschläge hierzu enthält der Katalog der Arbeitsweisen (siehe „Instrumentale Lernziele des Geschichtsunterrichts“ (2.3).

Bei dieser Art von Hausarbeit ist dem Schüler weitgehend die Möglichkeit einzuräumen, selbstgewählte Arbeitsschritte mit selbstgewählten Methoden zu bewältigen, so daß er die Hausarbeit nicht mehr als eine vom Lehrer aufgebürdete Last empfindet. Statt dessen soll ihm deutlich werden, daß seine häusliche Mitarbeit dem Lernfortschritt der ganzen Lerngruppe dient.

Damit die Einzelergebnisse häuslicher Arbeit (Protokoll, Schemazeichnung, tabellarische Übersicht u. ä.) allen Schülern zur Verfügung gestellt werden können, empfiehlt es sich, die Schüler frühzeitig in die Technik des Umdruckverfahrens und der Overheadprojektion einzuführen.

Diese von einzelnen Schülern für die ganze Klasse bereitgestellten Arbeitsergebnisse werden von allen Schülern als lose Blätter (Merblätter) in Arbeitsmappen gesammelt und fortlaufend ergänzt.

Die Erledigung eines Arbeitsauftrages für jeden Schüler in durchschnittlich jeder Unterrichtswoche erscheint ausreichend und zumutbar.

4.4. Lernzielkontrollen

4.4.1. Definition

Unter Lernzielkontrollen werden sowohl mündliche Überprüfungen als auch schriftliche Klassenarbeiten, Tests und bestimmte Formen von Hausarbeiten verstanden.

Lernzielkontrollen erfolgen in der Schulpraxis in zweierlei Hinsicht:

1. als Leistungskontrolle im Sinne der Zensurenfindung. (Die Bewertung der mündlichen Leistung soll dabei Hauptgewicht haben. Anzahl, Art und Umfang der für die Notengebung vorgesehenen schriftlichen Arbeiten ist durch Erlasse festgelegt.)
2. als Kontrolle des Lernerfolgs und Lernfortschritts. (Das Ergebnis solcher Kontrollen soll „als Diagnose und Prognose von Lernleistungen in das Bewußtsein des Lernenden zur Verbesserung seines Lernverhaltens und in das Bewußtsein des Lehrenden zur Verbesserung seines Lehrverhaltens zurückfließen“ — Strukturplan S. 87 f.)

Im folgenden werden die beiden Aspekte der Lernzielkontrolle nicht im einzelnen unterschieden.

4.4.2. Grundsätze

1. Bei jeder Lernzielkontrolle soll sich der Lehrende Klarheit darüber verschaffen, ob er im Hinblick auf seine Lernziele eine richtige Auswahl der Lerninhalte vorgenommen hat; ob das Lernniveau angemessen gewesen ist; ob die Kontrollaufgaben sich exakt auf die angestrebten Lernziele bezogen; ob die Lernmotivierung für den Lernbereich verstärkt worden ist.
2. Lernzielkontrollen sollen sich nur auf die Lernziele beziehen, die im Unterricht auch angestrebt werden.
3. Lernzielkontrollen jeder Form sollten so angelegt werden, daß nicht in erster Linie Mängel festgestellt werden, sondern positive Aussagen im Vordergrund stehen; Hinweise, die den Schüler ermutigen, und Bestätigungen im Sinne von Erfolgserfahrungen.
4. Festgestellte Wissenslücken, fehlende Fertigkeiten können Ursachen haben, die nicht im

Zusammenhang mit der Lern- und Leistungsfähigkeit eines Schülers stehen.

4.4.3. Möglichkeiten der Lernzielkontrolle

Lernzielkontrollen jeder Art sollten sich an einer vorgegebenen Lernzielgruppierung orientieren. Das bedeutet einerseits eine Unterscheidung von Prüfungsaufgaben nach Lernzielgruppen, andererseits eine Berücksichtigung der verschiedenen möglichen Lernzielstufen innerhalb einer Lernzielgruppe (Lernziel-Hierarchie-Taxonomie).

Die folgende Einteilung bezieht sich auf die Gruppierung nach Schmid (Schmid 1972, S. 214).

1. Wissensziele

Mündliche oder schriftliche Wiederholung (Reproduktion) des historischen „Wissens“. Dabei ist festzustellen, daß vom Standpunkt einer möglichst objektiven Prüfung aus die schriftliche Lernkontrolle der mündlichen überlegen ist; daß vom gleichen Aspekt aus sowohl Antwort-Auswahl-Aufgaben sowie Zuordnungsaufgaben den Aufgabeformen mit freier (offener) Antwort vorzuziehen sind, weil sie den Lernerfolg exakter messen können.

2. Erkenntnisziele

Zur Aufgabenstellung gilt das gleiche wie für Wissensziele. Kognitive Ziele auf allen Erkenntnisebenen lassen sich kontrollieren durch Prüfungsgespräche im Unterricht, durch Referate, Textanalysen; durch Hypothesenbildung und Verifikation bzw. Falsifikation; usw.

Da Lernzielkontrollen sowohl objektiviert als auch ökonomisch angelegt sein sollen, scheidet die freie Aufsatzform in der Regel aus. Dagegen hat sich herausgestellt, daß sich durch Antwort-Auswahl-Aufgaben in entsprechender Konzeption die Lernzielebenen „Verständnis“, „Anwendung“ des Gelernten in neuen Situationen, „Analyse“ von Beziehungen, schließlich auch „Synthese“ und „Beurteilung“ überprüfen lassen.

(Veröffentlichungen von Ingenkamp, Wendeler, Horn, Streiffeler, v. Borries u. a.)

3. Arbeitsziele

(Fertigkeiten) lassen sich überprüfen durch Interpretieren unbekannter Texte, Quellen, Karten, Statistiken, Tabellen, graphischen Darstellungen, Bildern und Karikaturen sowie durch Umsetzen von einer Darstellungsart in eine andere; schließlich an der zunehmenden Fähigkeit zur Materialbeschaffung für selbständige Arbeiten.

4. Verhaltensziele

können nach dem heutigen Stand der Lernzielkontrolle kaum überprüft oder gemessen werden. Die Mitarbeit und Initiative des Schülers im Unterricht, seine Bereitschaft zur Übernahme von Sonderaufgaben, seine Beiträge zur Teamarbeit können vom Lehrer nur beobachtet werden (z. B. Diagnosebögen).

5. Zur Unterrichtsorganisation

Die Frage, wieviel Unterrichtszeit dem Fach Geschichte oder dem Beitrag der Geschichte zu einem Fachbereich „Gesellschaft“ einzuräumen und wie diese Unterrichtszeit in den Gesamtunterricht einzuordnen ist, kann nur unter Berücksichtigung der Lernziele und der Methoden des Geschichtsunterrichts beantwortet werden.

Folgende Überlegungen müssen berücksichtigt werden:

1. Der Beitrag, den das Fach Geschichte zu den allgemeinen Lernzielen zu leisten vermag, ist von wesentlicher Bedeutung. Deshalb muß Geschichtsunterricht in allen Klassen der Sekundarstufe I im Lernangebot enthalten sein.

2. Die Erarbeitung einer chronologischen Gliederung der Gesamtgeschichte wird als wesentliches Lernziel des Geschichtsunterrichts angesehen. Deshalb kann auf ein Mindestmaß an obligatorischem Geschichtsunterricht (Fundamentum) für alle Schüler nicht verzichtet werden, damit der Lehrgangscharakter des Gesamtcurriculums erhalten bleibt.
3. Die geforderten Unterrichtsverfahren sind zeitaufwendig. Deshalb sollten für den Geschichtsunterricht Doppelstunden zur Verfügung gestellt werden.
4. Da die Themen des Geschichtsunterrichts zu Lehrgängen strukturiert werden, kann Geschichte epochal unterrichtet werden.
5. Nur bei ausreichender, möglichst intrinsischer Motivation der Schüler sind echte Lernleistungen zu erwarten. Deshalb ist das Fach Geschichte oder der Beitrag des Faches Geschichte zum Lernbereich „Gesellschaft“ so anzubieten, daß besondere Interessen der Schüler berücksichtigt werden können. Der Schüler muß eine Wahlmöglichkeit zu vermehrtem Unterrichtsangebot (Wahlpflichtkurse, Arbeitsgemeinschaften) haben.

Für die Unterrichtsorganisation stellen sich folgende Alternativen:

- a) Alle Schüler der Sekundarstufe I nehmen in den Klassen 7 bis 10 am obligatorischen Geschichtsunterricht innerhalb des Fachbereichs „Gesellschaft“ teil. Die Wochenstundenzahl beträgt in jeder Klasse durchschnittlich 2 Stunden.
Ab Klasse 9 erhalten alle besonders interessierten Schüler ein zusätzliches Unterrichtsangebot in der Form von freiwilligen Arbeitsgemeinschaften.
- b) Alle Schüler der Sekundarstufe I nehmen in den Klassen 7 bis 9 am obligatorischen Geschichtsunterricht innerhalb des Fachbereichs „Gesellschaft“ teil.
Die Wochenstundenzahl beträgt in jeder Klasse durchschnittlich 2 Stunden.
In den Klassen 9 und 10 wählen die Schüler aus dem Wahlpflichtbereich „Gesellschaft“ ein oder zwei Fächer aus, in denen sie 3 Wochenstunden Unterricht erhalten.

6. Verbindung zur Orientierungsstufe und Sekundarstufe II

6.1. Fragen der Anknüpfung des Geschichtsunterrichtes zwischen Orientierungsstufe und Sekundarstufe I

1. Die Orientierungsstufe geht von einem engen Zusammenschluß der Fächer Erdkunde, Geschichte und Sozialkunde zu einem Fachbereich „Welt- und Umweltkunde“ aus. Dabei sollen neben „den Erkenntnissen von Umweltbeziehungen und Einsichten in gesellschaftliche Strukturen... fachspezifische Kenntnisse dieses Fachbereichs vermittelt werden“. (Vorläufige Handreichungen, S. X.)
2. Für die geschichtlichen Inhalte werden fünf Fachziele genannt:
 - „...das Interesse der Schüler auf die Beschäftigung mit der Vergangenheit zu lenken, ihre Wißbegierde und Entdeckerfreude zu wecken und zu fördern;
 - das Zeitbewußtsein der Schüler auszuweiten;
 - die Schüler zu befähigen, Ereignisse der Vergangenheit als reale Begebenheiten aufzufassen und sie zeitlich zu ordnen;
 - die Einsicht anzubahnen, daß geschichtliche Ereignisse und Prozesse von Entscheidungen einzelner Menschen und handelnder Gruppen abhängen;
 - Verständnis dafür zu wecken, daß geschicht-

liche Ereignisse über Zeiten und Räume hinweg in die Gegenwart hineinwirken.“ (S. 68 f.)

Diese allgemein gehaltenen Ziele, die keine Hinweise auf erwünschte Lernzielkategorien enthalten, müssen durch einen Fachunterricht Geschichte der Sekundarstufe I präzisiert und systematisiert werden. Insbesondere muß „die disziplinelne Form der Fragestellung stärker in Rechnung“ gestellt werden (Strukturplan, S. 142). Facheigene Methoden der Erkenntnisgewinnung, geschichtliche Denkansätze, historische Problemstellungen müssen den Geschichtsunterricht der Sekundarstufe bestimmen.

Das für die Orientierungsstufe bevorzugte regressive Verfahren — „Ausgangs- und Bezugsrahmen ist in jedem Falle die Gegenwart“ — (Handreichungen, S. 71) ist durch das chronologische Verfahren zu ergänzen, um einer eindimensionalen Geschichtsvorstellung entgegenzuwirken. Den Schülern muß deutlich werden, daß historische Situationen offen sind, daß sich Alternativen stellen, daß Entscheidungen aufgrund eines Bündels von Bedingungen getroffen werden.

3. Für die Darbietung neuer Inhalte sehen die „Handreichungen“ für die Orientierungsstufe vorrangig die Geschichtserzählung vor; denn sie „schafft lebendige, klare und anschauliche Vorstellungen und versetzt die Schüler durch Personifizierung und Konkretisierung in die geschichtliche Situation“ (S. 70).

Erst in zweiter Linie kommt daneben das auswertende Unterrichtsgespräch, das „Sachverhalte klären und den historischen Kern herausstellen“ soll. „Darüber hinaus können ggf. Zusammenhänge aufgedeckt“ werden (S. 70).

Der Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I muß diese vorrangige Methode der Geschichtserzählung abbauen, weil hierdurch sowohl der Spielraum des Schülers für individuelle Arbeitsmethoden zu sehr beschnitten wird, als auch das Feld der anderen Darbietungsmöglichkeiten ungenutzt bleibt (vgl.: Neue methodische Ansätze für den Geschichtsunterricht, o. 4.1).

Die Schüler sollen möglichst frühzeitig lernen, mit fachspezifischen Arbeitsweisen des Faches Geschichte zu arbeiten. Dazu gehört auch, daß im Unterrichtsgespräch prinzipiell versucht wird, Zusammenhänge aufzudecken (nicht gegebenenfalls!); daß die Schüler darüber nachdenken, ob und wie weit generalisierende Schlüsse möglich sind.

6.2. Probleme, die sich aus dem Übergang in die Sekundarstufe II ergeben

Der Geschichtsunterricht hat, unabhängig vom Problem des Übergangs in die Sekundarstufe II, auf der Sekundarstufe I einen eigenständigen Charakter. Das gilt auch für das Gymnasium; es ist wichtig, dies festzustellen, da man in der älteren Didaktik geneigt war, den propädeutischen Charakter des Unterrichts auf der Mittelstufe im Hinblick auf die Oberstufe hervorzuheben.

Dieser Eigenständigkeit widerspricht nicht die Tatsache, daß die im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I erworbenen Qualifikationen die Schüler, die in die Sekundarstufe II übergehen, befähigen müssen, dort erfolgreich mitzuarbeiten.

In der Sekundarstufe II erscheint die Geschichte im gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld. Unter 4.3. der „Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II vom 7. Juli 1972“ heißt es:

„Im gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld werden gesellschaftliche Sachverhalte in struktureller und historischer Sicht erkennbar gemacht. Durch geeignete, auch fächerübergreifende Themenwahl sollen Ein-

sichten in historische, politische, soziale, geographische, wirtschaftliche und rechtliche Sachverhalte sowie insbesondere in den gesellschaftlichen Wandel seit dem industriellen Zeitalter und in die gegenwärtigen internationalen Beziehungen und deren Voraussetzungen vermittelt werden.“

Daraus ergeben sich nach dem derzeitigen Stand der Planungsarbeiten in Niedersachsen folgende Möglichkeiten, sich in der Sekundarstufe II im genannten Aufgabenfeld mit geschichtlichen Themen zu befassen:

1. Fächerübergreifende Grundkurse

im Pflichtbereich mit historischen Aspekten (3 Wochenstunden)

Beispiele: „Friedensproblematik am Beispiel des Nahostkonfliktes“ (Handreichungen 1972, S. 101 ff.).

„Die Bundesrepublik Deutschland in der Entwicklung des Ost-West-Verhältnisses“ (Handreichungen 2. Folge, 1973, S. 5 ff.).

2. Fächerübergreifende Leistungskurse

mit historischen Aspekten (5 Wochenstunden)

Beispiel: „Das Bonner Grundgesetz 1949/1973 — Parlamentarische Demokratie und gesellschaftliche Realität“ (Handreichungen, 2. Folge 1973, S. 28 ff.).

3. Leistungskurse Geschichte

(5 Wochenstunden)

Ein Beispiel für einen solchen Leistungskurs wird z. Zt. von einer Kommission im Kultusministerium unter Mitarbeit von Hochschulhistorikern erarbeitet.

Thema: „Probleme der Entstehung von Kriegen.“

4. Grundkurse Geschichte

(3 Wochenstunden)

Nach dem neuesten Planungsstand werden voraussichtlich auch in Niedersachsen Grundkurse Geschichte im Wahlbereich angeboten werden können. Möglicherweise kann das Fach dann auch als 3. oder 4. Prüfungsfach gewählt werden.

Die Anforderungen in den Kursen — unterschiedlich nach Grund- und Leistungskursen — sind, wenn man sich an die genannten, bereits ausgearbeiteten Kursangebote, die erklärtermaßen Modellcharakter haben, hält, relativ hoch. Wichtige Qualifikationen der verschiedenen Lernzielbereiche werden vorausgesetzt: z. B. Fähigkeit zur Textanalyse, Quelleninterpretation, Bildanalyse (bes. Karikaturen), selbständiges Sammeln von Informationen; Gruppenarbeit, Diskussion, Schülerreferat; Fähigkeit, ausgewählte historische Themen in einen Zusammenhang, einen universalhistorischen Orientierungsrahmen einzuordnen; Epochenvorstellungen werden vorausgesetzt, die in groben Umrissen Art und Abfolge der Zeitalter einschließen. Vorausgesetzt wird aber auch die Fähigkeit, eigene Interessen zu erkennen, individuelle Schwerpunkte zu bilden, den Unterricht mitzuplanen und zu gestalten und sich intensiv mit einem Problem zu befassen.

Diese Qualifikationen können, soweit sie auf die Beschäftigung mit Geschichte bezogen sind, nur in einem Fachunterricht vermittelt werden, der sich am Lernzielkatalog für den Geschichtsunterricht auf der Sekundarstufe I (s.o.) orientiert. Daneben kann der fächerübergreifende Ansatz, der in der Sekundarstufe II im Pflichtbereich im Vordergrund steht, in den fächerübergreifenden Projekten des Lernbereichs Gesellschaft vorbereitet werden.

7. Konsequenzen für die Lehrerbildung

Die Hochschule muß der Tatsache Rechnung tragen, daß die große Mehrheit der Geschichts-

studenten Lehrer werden. Notwendig ist daher eine Differenzierung der Studiengänge. Nach einem vorwiegend fachwissenschaftlich ausgerichteten Grundstudium (ca. 4 Semester) sollten im Hauptstudium für zukünftige Lehrer neben die Fachwissenschaft in verstärktem Maße Bereiche treten, die für die zukünftigen beruflichen Qualifikationen in gleicher Weise wichtig sind. Dazu gehören vor allem Probleme der Erziehungswissenschaften (z. B. allgemeine Didaktik, Entwicklungspsychologie, Psychologie des Lernens und Lehrens, Curriculumtheorie) sowie in besonderem Maße die Fachdidaktik. Neben die theoretische Ausbildung sollten schon möglichst früh Unterrichtspraktika treten (Beobachtung von Unterrichtsvorgängen, Beteiligung an Lehreraktionen im Unterricht, Befragungen von Schülern und Lehrern, eigener Unterricht, Einübung in Lehrverhalten u. a.) (vgl. Fürnrohr/Timmermann 1972, S. 48 ff.).

Schwierig ist die Frage der Fächerkombination. Gewichtige Gründe (Kooperation der Fächer) sprechen für die Empfehlung, es sollten mindestens zwei Fächer aus dem Lernbereich „Gesellschaft“ gewählt werden (Erdkunde, Geschichte, Sozialkunde/Politik). Es lassen sich jedoch auch Gründe anführen, die gegen eine solche Empfehlung sprechen und es nahelegen,

Geschichte mit einem sog. „Langfach“ zu kombinieren (berufliche Situation in der Schule, „Verwendbarkeit“ des Lehrers). Diese Frage hängt von verschiedenen Faktoren ab, deren Entwicklung in der Zukunft sorgfältig beobachtet werden muß (Stellung des Lernbereiches „Gesellschaft“ im Gesamtcurriculum der Schule, Wochenstundenzahl u. a.).

Auf jeden Fall sollte der zukünftige Geschichtslehrer, auch wenn er kein zweites Fach des Lernbereiches gewählt hat, seinen Studienplan so gestalten, daß er später auch in folgenden Bereichen unterrichten kann:

1. fächerübergreifende Projekte im Lernbereich „Gesellschaft“
2. Unterrichtsfach Sozialkunde (Politik)
3. ggf. fächerübergreifende Kurse im gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld der Sekundarstufe II

Dazu ist in jedem Fall ein Mindestmaß an soziologischen, politologischen, wirtschaftswissenschaftlichen (u. U. auch geographischen) Kenntnissen erforderlich.

(Vgl. zu dieser Problematik: Strukturplan 1971, S. 215 ff.; Geschichtswissenschaft und Geschichtsunterricht 1972, S. 7 ff.).

8. Literaturverzeichnis

- Ackermann, Paul (Hrsg.): Curriculumrevision im sozialwissenschaftlichen Bereich der Schule, Anmerkungen und Argumente 6, Stuttgart 1973
- Aebli, Hans: Die geistige Entwicklung als Funktion von Anlage, Reifung, Umwelt- und Erziehungsbedingungen, in: Roth, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen, Stuttgart 1969, S. 151 ff.
- Bergmann, Klaus: Personalisierung im Geschichtsunterricht — Erziehung zur Demokratie? Anmerkungen und Argumente 2, Stuttgart 1972
- Bergmann, Klaus / Preisler, V. / Wiszniowski, D.: Geschichtsunterricht — Relikt oder Notwendigkeit, in: Kritik der bürgerlichen Geschichtswissenschaft I, 1972
- Blankertz, Herwig: Theorien und Modelle der Didaktik, München 1973
- Bloom, B. S., u. a.: Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich, Weinheim 1972
- v. Borries, Bodo: Lernziele und Testaufgaben für den Geschichtsunterricht. Anmerkungen und Argumente 8, Stuttgart 1973
- Bremer Fachausschuß Geschichte (Gymnasien), Entwurf eines Lernzielkatalogs für die Klassen 7–10, Teil I: Arbeitsweisen, in: GWU 6/1973, S. 357 ff.
- Christmann, Helmut: Exemplarischer Unterricht als Einführung in die historische Methode, München 1971
- Conze, Werner (Hrsg.): Theorie der Geschichtswissenschaft und Praxis des Geschichtsunterrichts, Stuttgart 1972
- Döhn, Hans: Der Geschichtsunterricht in Volks- und Realschulen, Hannover 1967
- Dörr, Margarete: Zur Reform des Geschichtsunterrichts, in: GWU 6 / 1972, S. 338 ff.
- Ebeling, Hans: Zur Didaktik und Methodik eines kind-, sach- und zeitgemäßen Geschichtsunterrichts, Hannover 1965
- Erziehungswissenschaft, Band 2, hrsg. von der Gruppe „Erziehungswissenschaft und Politik“, Berlin 1973
- Faber, Karl-Georg: Theorie der Geschichtswissenschaft, München 2. Aufl. 1972
- Feige, Hartwig: Geschichte, Düsseldorf 1969
- Filser, Karl: Geschichte: mangelhaft.
Die Kritik eines Unterrichtsfaches in der Volksschule. Ergebnis, Interpretation und Konsequenzen einer empirischen Erhebung bei Schülern der letzten Hauptschulklasse, München 1973
- Filser, Karl: Theorie und Praxis des Geschichtsunterrichts, Bad Heilbrunn (Obb.) 1974
- Fischer / Rohlfes / Roloff / Süßmuth: Welchen Beitrag kann der Geschichtsunterricht zur politischen Bildung leisten? in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 30 / 70
- v. Friedeburg, Ludwig / Hübner, Peter: Das Geschichtsbild der Jugend, München, 2. Aufl. 1970
- Fürnrohr, Walter / Timmermann, Johannes: Geschichtsdidaktisches Studium in der Universität, München 1972
- Geschichtswissenschaft und Geschichtsunterricht. Lageanalyse — Folgerungen — Empfehlungen. Stellungnahme des Verbandes der Historiker Deutschlands im Zusammenwirken mit dem Verband der Geschichtslehrer Deutschlands 1971, in: GWU 1 / 1972, S. 1 ff.
- Giesecke, Hermann: Didaktik der politischen Bildung, München, 4. Aufl. 1969
- Giesecke, Hermann: Unterrichtsziele im Sozialkundeunterricht der differenzierten Gesamtschule, in: Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission, 12, Lernziele der Gesamtschule, Stuttgart, 2. Aufl. 1971
- Giesecke, Hermann: Die neuen hessischen Rahmenrichtlinien für den Lernbereich „Gesellschaftskunde, Sekundarstufe I“, in: Neue Sammlung 2 / 1973
- Glöckel, Hans: Geschichtsunterricht, Bad Heilbrunn (Obb.) 1973
- Grundkonzeption des Fachbereiches Gesellschaft der niedersächsischen Gesamtschulen (ungedr. Manuskript) 1972
- Handreichungen für Lernziele, Kurse und Projekte im Sekundarbereich II für das gesellschaftswissenschaftliche Aufgabenfeld (B), hrsg. vom niedersächsischen Kultusminister (1972)
- Handreichungen für Lernziele, Kurse und Projekte im Sekundarbereich II für das gesellschaftswissenschaftliche Aufgabenfeld, 2. Folge, B, hrsg. vom niedersächsischen Kultusminister, Mai 1973
- Heckhausen, Heinz: Förderung der Lernmotivation und der intellektuellen Tüchtigkeiten, in: Roth, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen, Stuttgart 1969, S. 193 ff.
- v. Hentig, Hartmut: Systemzwang und Selbstbestimmung, Stuttgart 1968
- v. Hentig, Hartmut: Konflikt um den „Konflikt“, in: Köhler / Reuter (Hrsg.): Was sollen Schüler lernen? Frankfurt 1973, S. 105 ff.
- Herkommer, Lotte / Lissek, Manfred: Das Rollenspiel im Geschichtsunterricht, in: Anmerkungen und Argumente 7. 1, Stuttgart 1973, S. 194 ff.
- Hilligen, Wolfgang: Dreimal „Emanzipation“, Ansätze für einen Vergleich der neuen Richtlinien für den politischen Unterricht in Hessen und Nordrhein-Westfalen sowie in Rheinland-Pfalz, in: Gegenwartskunde 3 / 1973, S. 271 ff.
- Historischer Unterricht im Lernfeld Politik. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Heft 96, Bonn 1973
- Hoffacker, Helmut / Hildebrandt, Klaus (Hrsg.): Bestandsaufnahme Geschichtsunterricht, Stuttgart 1973
- Holtmann, Antonius (Hrsg.): Das sozialwissenschaftliche Curriculum in der Schule, Opladen 1972
- Horn, Ralf: Lernziele und Schülerleistung, Weinheim 1972
- Ingenkamp, Karlheinz (Hrsg.): Tests in der Schulpraxis, Weinheim 1972
- Ingenkamp, Karlheinz / Mielke, Hans: Geschichtstest „Neuzeit“ (GTN 8–10), Teil I: 1890–1932, Teil II: 1933 bis Gegenwart, Weinheim o. J.
- Iggers, Georg G.: Deutsche Geschichtswissenschaft. Eine Kritik

- der traditionellen Geschichtswissenschaft von Herder bis zur Gegenwart; dtv München 1971
- Jaide, Walter: Über die Entwicklung des historischen Verständnisses, in: Schule und Psychologie, 1955, S. 9 ff.
- Jeismann, Karl-Erich / Kosthorst, Erich: Geschichte und Gesellschaftslehre. Die Stellung der Geschichte in den Rahmenrichtlinien für die Sekundarstufe I in Hessen und den Rahmenplänen für die Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen — Eine Kritik, in: GWU 5 / 1973, S. 261 ff.
- Kampmann, Wanda: Zur Didaktik der Zeitgeschichte, Stuttgart 1968
- Klafki / Lingelbach / Nicklas: Probleme der Curriculumentwicklung, Frankfurt (M.) 1972
- Kocka, Jürgen: Zu einigen sozialen Funktionen der Geschichtswissenschaft, in: Neue Sammlung, 6. Sonderheft: Geschichte und Sozialwissenschaften, Göttingen 1972
- Köhler, Gerd / Reuter, Ernst (Hrsg.): Was sollen Schüler lernen? Die Kontroverse um die hessischen Rahmenrichtlinien für die Unterrichtsfächer Deutsch und Gesellschaftslehre, Fischer-Taschenbuch 1460, Frankfurt 1973
- Krieger, Herbert (Hrsg.): Aufgabe und Gestaltung des Geschichtsunterrichts, Handreichungen für den Geschichtslehrer, Frankfurt 1969
- Kritik der bürgerlichen Geschichtswissenschaft I und II; Sonderbände von: Das Argument (Nr. 70 und 75), Zeitschrift für Philosophie und Sozialwissenschaften, Berlin 1972
- Kühnl, Reinhard (Hrsg.): Geschichte und Ideologie, Reinbeck bei Hamburg 1973
- Küppers, Waltraut: Zur Psychologie des Geschichtsunterrichts, Bern / Stuttgart, 2. Aufl. 1966
- Lernziele und Stoffauswahl im politischen Unterricht. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Heft 93, Bonn 1972
- Leuschner, Joachim / Nolte, Hans-Heinrich / Schwarz, Brigide: Geschichte an Universitäten und Schulen. Materialien — Kommentar — Empfehlungen. Beiheft zur Zeitschrift Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, Stuttgart 1973
- Leuschner / Schmitthenner / Vierhaus: Geschichtsstudium — Geschichtsunterricht, in: GWU 7 / 1973, S. 146 ff.
- Lucas, Friedrich J.: Zur Geschichtsdarstellung im Unterricht, in: GWU 5 / 1965, S. 285 ff.
- Lucas, Friedrich J.: Drei akute Fragen zum Geschichtsunterricht, in: GWU 7 / 1970, S. 390 ff.
- Lucas, Friedrich J.: Der Beitrag des Geschichtsunterrichts zur politischen Bildung, in: Anmerkungen und Argumente 1.2., Stuttgart 1972, S. 147 ff.
- Mannmann, Anneliese: Vorüberlegungen zu einer Didaktik der Sozialhistorie — Dimensionierung des Faches Geschichte, in: Blankerz, Herwig (Hrsg.): Fachdidaktische Curriculumforschung — Strukturansätze für Geschichte, Deutsch, Biologie, Essen 1973
- Marienfeld, Wolfgang: Geschichte im Lehrbuch der Hauptschule. Anmerkungen und Argumente 3, Stuttgart 1972
- Marienfeld / Osterwald: Die Geschichte im Unterricht. Grundlegung und Methode, Düsseldorf 1966
- Markmann, Hans-Jochen: Geschichtsbild und Geschichtsunterricht, in: Geschichtsdidaktik und Curriculumentwicklung (Materialien für die Bundesarbeitstagung vom 2. bis 4. Okt. 1973) München 1973, 1.4.6.4.6.
- Meier, Christian: Entstehung des Begriffes „Demokratie“. Vier Prolegomena zu einer historischen Theorie, Frankfurt 1970
- Meyer, Hilbert L.: Einführung in die Curriculummethodologie, München 1972
- Mielitz, Reinhard (Hrsg.): Das Lehren der Geschichte, Göttingen 1969
- Mommsen, Hans: Artikel „Historische Methode“ in: Fischer-Lexikon Geschichte, Frankfurt 1961
- Mommsen, Hans: Die hessischen Rahmenrichtlinien für das Fach „Gesellschaftslehre“ in der Sicht des Fachhistorikers, in: Köhler / Reuter: Was sollen Schüler lernen? Frankfurt 1973, S. 88 f.
- Mommsen, Wolfgang: Die Geschichtswissenschaft jenseits des Historismus, Düsseldorf 1971
- Müller, Hans: Zur Effektivität des Geschichtsunterrichts. Anmerkungen und Argumente 4, Stuttgart 1972
- Nipperdey, Thomas: Über Relevanz, in: GWU 10 / 1972, S. 577 ff.
- Prinz, Friedrich: Wozu heute noch Geschichtsunterricht? in: Zeitschrift für bayerische Landesgeschichte 35, 1972, S. 1032—1037
- Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, Der Hessische Kultusminister (HRR) 1972; 2. Auflage 1973
- Raisch, Herbert / Schmid, Heinz-Dieter (Hrsg.): Kooperativer Unterricht Band II/5 Geschichte und Erdkunde, Stuttgart 1971
- Richtlinien und Lehrpläne, Band II Beobachtungsstufe der Volksschule (Kl. 5—6), Haupt- und Realschule (Kl. 7—10); Band III Beobachtungsstufe des Gymnasiums (Kl. 5—6), Gymnasium (Kl. 7—10), Freie und Hansestadt Hamburg 1973
- Richtlinien für den Politischen Unterricht. Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen 1973
- Riesenberger, Dieter: Geschichte und Geschichtsunterricht in der DDR, Göttingen 1973
- Robinson, Saul B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum, Neuwied 1972
- Rohlfes, Joachim: Funktionsziele. Zur Frage des Exemplarischen Lernens im Geschichtsunterricht, in: GWU 8 / 1957, S. 421 ff.
- Rohlfes, Joachim: Zur Didaktik des politischen Unterrichts, in: Rohlfes / Körner (Hrsg.): Historische Gegenwartskunde, Göttingen 1970, S. 9 ff.
- Rohlfes, Joachim: Umrisse einer Didaktik der Geschichte, Göttingen 1971
- Rohlfes, Joachim: Welchen Beitrag kann der Geschichtsunterricht zur politischen Bildung leisten? in: Aus Politik und Zeitgeschichte B 30 / 72, S. 11 ff.
- Rohlfes, Joachim: Zu einigen Lernpotentialen des Faches Geschichte, in: Historischer Unterricht im Lernfeld Politik, Bonn 1973
- Roloff, Ernst-August: Welchen Beitrag kann der Geschichtsunterricht zur politischen Bildung leisten? in: Aus Politik und Zeitgeschichte B 30 / 72 S. 11 ff.
- Roth, Heinrich: Kind und Geschichte, München 5. Auflage 1968
- Rüsen, Jörn: Für eine erneuerte Historik. Überlegungen zur Theorie der Geschichtswissenschaft (ungedr. Manuskript 1973)
- Schmid, Heinz Dieter: Untersuchungen zu einer stufengerechten Methode im Geschichtsunterricht der Mittelstufe, in: Der Gymnasialunterricht 5 / 1967, S. 40 ff.
- Schmid, Heinz Dieter: Zur Reform des Lehrplans in Geschichte, in: Weinmann, Siegfried (Hrsg.): Zur Lehrplandiskussion, Stuttgart 1970, S. 34 ff.
- Schmid, Heinz Dieter: Entwurf einer Geschichtsdidaktik der Mittelstufe, in: Anmerkungen und Argumente 1.1, S. 208 ff., Stuttgart 1972
- Schmid, Heinz Dieter: Fragen an die Geschichte, Lehrerbegleitband 1 (ungedr. Manuskript) 1973
- Schörken, Rolf: Lerntheoretische Fragen an die Didaktik des Geschichtsunterrichts, in: GWU 7 / 1970, S. 406 ff.
- Schörken, Rolf: Geschichtsdidaktik und Geschichtsbewußtsein, in: Anmerkungen und Argumente 1.1, Stuttgart 1972, S. 87 ff.
- Schörken / Menne: Der Beitrag des Geschichtsunterrichts zur politischen Bildung. Ein Tagungs- und Trendbericht, in: GWU 3 / 1973 S. 391 ff.
- Schulreform NW Sekundarstufe II. Arbeitsmaterialien und Berichte. Heft 3 II Curriculum. Gymnasiale Oberstufe, Geschichte, Philosophie, Erdkunde Krefeld 2. Aufl. 1973
- Schulz, Gerhard (Hrsg.): Geschichte heute. Positionen, Tendenzen, Probleme, Göttingen 1973
- Schulz-Hageleit, Peter: Wie lehrt man Geschichte heute? Heidelberg 1973
- Sekundarstufe I — Gymnasium, Geschichte, Erdkunde, Unterrichtsempfehlungen, hrsg. vom Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen (1973)
- Simon, Rainer: Kritische Bemerkungen zum Geschichtsunterricht, in: Westermanns Pädagogische Beiträge 6 / 72, S. 324 ff.
- Stohr, Bernhard: Methodik des Geschichtsunterrichts; Probleme der methodischen Gestaltung des Geschichtsunterrichts in der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule, (Ost) Berlin 1968
- Streiffeler, Friedhelm: Zur lerntheoretischen Grundlegung der Geschichtsdidaktik, in: Anmerkungen und Argumente 1.1, Stuttgart 1972, S. 102 ff.
- Streiffeler, Friedhelm: Leistungsmessung im Geschichtsunterricht, in: Anmerkungen und Argumente 7.1, Stuttgart 1973, S. 143 ff.
- Strukturplan für das Bildungswesen. Deutscher Bildungsrat. Empfehlungen der Bildungskommission, Stuttgart 3. Auflage 1971
- Süssmuth, Hans: Perspektiven der Geschichtsdidaktik, in: Anmerkungen und Argumente 1.1, Stuttgart 1972 / a
- Süssmuth, Hans: Geschichtsdidaktik im Spannungsfeld der Curriculumrevision. Strukturierender Ansatz, in: Anmerkungen und Argumente 1.2, Stuttgart 1972 / b
- Süssmuth, Hans: Lernziele und Curriculelemente eines Geschichtsunterrichts nach strukturierendem Verfahren,

- in: Lernziele und Stoffauswahl im politischen Unterricht, Bonn 1972 / c
- Süssmuth, Hans: Welchen Beitrag kann der Geschichtsunterricht zur politischen Bildung leisten? in: Aus Politik und Zeitgeschichte B 30 / 72, 1972 / d, S. 21 ff.
- Süssmuth, Hans (Hrsg.): Geschichtsunterricht ohne Zukunft? Zum Diskussionsstand der Geschichtsdidaktik in der Bundesrepublik Deutschland, 1.1 und 1.2, Stuttgart 1972/e
- Süssmuth, Hans (Hrsg.): Historisch-politischer Unterricht, Planung und Organisation. Anmerkungen und Argumente 7.1, Stuttgart 1973
- Süssmuth, Hans (Hrsg.): Historisch-politischer Unterricht, Medien. Anmerkungen und Argumente 7.2, Stuttgart 1973
- Timmermann, Johannes: Entwicklungstendenz im Geschichtsunterricht, in: Füllrohr / Timmermann: Geschichts-didaktisches Studium in der Universität, München 1972
- Vierhaus, Rudolf: Was ist Geschichte? in: Alföldy / Seibt / Timm (Hrsg.), Probleme der Geschichtswissenschaft, Düsseldorf 1973, S. 7—19
- Vorläufige Handreichungen für die Orientierungsstufe, hrsg. vom Niedersächsischen Kultusminister o. J.
- Warner, Karl-Friedrich / Januschke, Bernhard: Team — Teaching / Kooperation im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I, in: Anmerkungen und Argumente 7.1, Stuttgart 1973, S. 168 ff.
- Wendeler, Jürgen: Standardarbeiten. Verfahren zur Objektivierung der Notengebung, Weinheim 1969
- Weymar, Ernst: Geschichte und politische Bildung. Schriftenreihe der Niedersächsischen Landeszentrale für Politische Bildung, Wissenschaft und Politik Heft 5, Hannover 1967
- Weymar, Ernst: Werturteile im Geschichtsunterricht, in: GWU 4 / 1970, S. 198 ff.
- Wiesemüller, Gerhard: Unbewältigte Vergangenheit — überwältigende Gegenwart? Vorstellungen zur Zeitgeschichte bei Schülern des 9. Schuljahres verschiedener Schulformen. Anmerkungen und Argumente 5, Stuttgart 1972
- Wittram, Reinhard: Das Interesse an der Geschichte, Göttingen 1958
- Wittram, Reinhard: Anspruch und Fragwürdigkeit der Geschichte, Göttingen 1969
- Zur Didaktik des Geschichtsunterrichts; Beiheft zur Zeitschrift Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, Stuttgart 1970

(Die Zifferangaben beziehen sich auf den Aufgabenkatalog, der oben S. 7—8 abgedruckt ist.)

Zu 2.1 Grundsatzfragen

2.1.1. Curriculare Tendenz

Die Curriculumforschung steht in der Bundesrepublik erst in ihren Anfängen. Bei der Aufstellung von Rahmenplänen sollten vorliegende wissenschaftlich gesicherte Ergebnisse der Curriculumsdiskussion soweit als möglich berücksichtigt werden. Es ist aber zu beachten, daß zwingende Ableitungsverfahren aus allgemeinen Lernzielen nicht unumstritten sind. Wahrscheinlich gelingt die Lernzielfindung besser mit Hilfe eines fachdidaktischen Strukturgitters, das sich aus geomorphologischen, geoökologischen, sozialgeographischen und wirtschaftsgeographischen Horizonten wissenschaftlicher Lehre und Forschung gewinnen läßt und die Geographie als raumbezogene Gesellschaftswissenschaft bzw. gesellschaftlich wichtige Raumwissenschaft einschätzt.

Curriculum-Determinanten sind:

- die Gesellschaft
- die Fachwissenschaft
- die Schüler.

Durch diese Determinanten werden Fachlernziele bestimmt. Sie treffen diejenigen Situationsfelder, in denen sich das Leben der Menschen in ihren verschiedenen Gruppierungen abspielt und zielen auf Verhaltensdispositionen der Schüler.

Damit folgt die neue didaktische Konzeption der Schulgeographie einer situativen Leitlinie. Mit der situativen Leitlinie sind einerseits die Situationsfelder der Gegenwart und der nahen Zukunft (wie Industrie und Urbanität, Bevölkerungsdruck und Nahrungsspielraum, Entwicklungsländerproblematik, Weltmächte, Potentiale von Staaten und raumwirksame Staatstätigkeit, die Ökosysteme der Erde, die raumrelevanten Daseinsgrundfunktionen) angesprochen, andererseits ist die Bereitschaft der Schüler zu bestimmten Verhaltensweisen in Gegenwart und Zukunft gemeint. Für die Schule bedeutet diese didaktische Struktur einen Ansatz, der die Wechselwirkungen zwischen Mensch und Raum (den Stoffwechsel Gesellschaft—Natur) betont, auf verantwortliches Handeln im Raum zielt und den aktiven Menschen, der den Raum gestaltet, in den Mittelpunkt stellt.

Zu erarbeiten ist ein verpflichtender Katalog von Fachlernzielen, der bis zur Ebene von Groblernzielen ausformuliert werden sollte. Durch eine Anordnung der Grobziele in einer vertikalen didaktischen Struktur erfolgt ihre Zuordnung zu den Lernstufen der Klassen 5/6 (Orientierungsstufe) sowie 7/8 und 9/10 der Sekundarstufe I. An einigen Beispielen sollten zur Verdeutlichung des Gemeintens exemplarische Lehrgänge angeboten werden.

Zu 2.1.2. Struktur der Rahmenpläne

Der lernzielorientierte Geographielehrplan muß grundsätzlich für alle Schulformen der Sekundarstufe I gelten. Hinsichtlich des Anspruchsniveaus an Lernziele und Lerninhalte sind die Entscheidungen im Einzelfall nach der Leistungsfähigkeit der Lerngruppe sowie den organisatorischen und räumlichen Möglichkeiten durch den Fachlehrer vorzunehmen.

Zu 2.1.3. Stoffproblem

Stoffe alter Art — Länderkunde, Ländergeographie — können den Lehrplan nicht mehr ausfüllen. Der Schüler soll vielmehr dem pädagogisch-geographischen Fachanspruch gemäß befähigt werden,

- das Gefüge der raumbedingenden Naturfaktoren in ihrer Wechselwirkung mit den Humanfaktoren zu durchschauen und
- den Raum als Verfügungsraum, in dem geplant werden muß, zu erkennen.

Die durch Lernziele beschriebenen Qualifikationen umfassen Fertigkeiten und Kenntnisse, welche an Inhalten und Verfahren zu gewinnen sind. Die Auswahl der Inhalte und Verfahren ist also abhängig von den Lernzielen. Deshalb ist ein lernzielorientiertes, auf die Abschlußqualifikationen zielendes Fundamentum an Inhalten und Verfahren notwendig.

Der Unterricht in Geographie soll spezifische Einsichten in Strukturen, Systeme, Prozesse und Entscheidungsbereiche im Raum vermitteln. Dabei werden die Erdräume als Verfügungs- und Planungsräume der menschlichen Gesellschaft angesehen (siehe auch zu 2.6.).

Zu 2.1.4. Pflichtunterricht etc.

Ein Pflichtunterricht mit einer Stundenzahl von zwei Wochenstunden in jeder Klasse 5 bis 10 ist unerlässlich. Er kann durchgehend oder epochal gegeben werden.

Geographie ist Pflichtfach für alle Schulformen. Durch eine Gliederung in Pflicht-, Wahlpflicht- und Wahlunterricht wäre der Lehrgangsscharakter gefährdet.

Neben dem Pflichtunterricht scheinen besonders in den Abschlußklassen Kursprojekte im themengelenkten Wahlunterricht sinnvoll.

Zu 2.2. Lernziele

2.2.1. Allgemeine Lernziele

Dazu ist grundsätzlich bereits unter zu 2.1.1. gesagt worden. Alle Strukturen und Prozesse im Lernbereich Gesellschaft (siehe dazu Anlage 1) unterliegen den Dimensionen Zeit, Raum, Wirtschaft, Technologie, Kommunikation und Rechtsnorm.

Auf den Raum wirken ein:

1. die Kräfte des Natursystems (mit ihren Einzelfaktoren Relief, Boden, Klima usw.)
2. die Aktivitäten der Gruppen.
 - 2.1. Diese Gruppen sind in soziökonomischen Systemen zusammengeschlossen.
 - 2.2. Die Grunddaseinsfunktionen stellen die augenscheinlichen Aktivitäten der Gruppen dar.
 - 2.3. Die Gruppen und damit auch die soziökonomischen Systeme werden bestimmt durch die Entwicklung der Technik, der Wirtschaft, der Rechtsnorm und der Gesamtgesellschaft.

Das menschliche Verhalten im Sozialraum wird von folgenden Faktoren bestimmt und gesteuert:

1. Von der Distanzkomponente
2. Von der materiellen Struktur der Raumobjekte
3. Von der psychosozialen Struktur der menschlichen Gruppen, die sich in differenzierten Wertvorstellungen und Handlungsnormen ausdrücken.

Für den Schüler wird der Raum relevant

1. als eigener Standort, als Raum, in dem er sich orientieren muß,
2. als Entfernung, die überwunden werden muß,
3. als Raum anderer sozialer Gruppen,
4. als begrenzte Dimension,
5. als Ordnungsgefüge im Rahmen natürlicher und soziökonomischer Ordnungssysteme, die in Wechselwirkung zueinander stehen.

Bevölkerungswachstum, technische Entwicklungen, unterschiedliche gesellschaftliche Zielsetzungen und differenzierte Beanspruchung der Umwelt durch Individuen und Gruppen in ihren verschiedenen Daseinsgrundfunktionen (Wohnen, Arbeiten, Sich-Versorgen, Verkehrsteilnahme, Sich-Erholen, Sich-Bilden, In-der-Gemeinschaft-Leben) bewirken, daß sich der Mensch in der Bewertung des geographischen Raumes in zunehmendem Maße neuartigen Situationen gegenüber sieht und die damit verbundenen Probleme rational bewältigen muß. Der Beitrag der Schulgeographie im Lernbereich Gesellschaft rechtfertigt sich aus der Notwendigkeit ständiger und kritischer Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Umwelt. Sie spielt sich in den einzelnen Phasen gesellschaftlicher Entwicklung unter verschiedenen Aspekten und Zielvorstellungen ab. Deshalb ist es notwendig, geographischen Unterricht so zu konzipieren, daß er den Forderungen nach Zukunftsrelevanz entspricht, indem er der zunehmenden Veränderbarkeit und Komplizierung des Verhältnisses Gesellschaft-Raum besondere Bedeutung zuerkennt.

Seine Aufgabe muß freilich weniger in der allseitigen Darstellung einer Weltvorstellung im Sinne einer Kunde von der Erde bestehen, sondern vorwiegend in der Vermittlung von Fähigkeiten und Fertigkeiten zu selbständiger Verarbeitung, Ordnung, Beurteilung, Problemeinsicht und Kritikfähigkeit. Damit erzieht der geographische Unterricht zur Emanzipation.

Zu folgenden generellen Lernzielen leistet der geographische Unterricht einen wesentlichen Beitrag:

1. Fähigkeit und Bereitschaft zur rationalen Orientierung in der verwissenschaftlichten Welt,
 - 1.1. Beherrschung kulturell und gesellschaftlich relevanter Fertigkeiten und Grundtechniken,
 - 1.2. Erwerb von Grundkenntnissen und Informationen sowie von Denkfähigkeiten, um mit Hypothesen, Theorien und Modellen und elementaren Forschungsmethoden rational umgehen zu können,
 - 1.3. Fähigkeit, auch abstrakte Informationen kritisch zu bewerten, und Bereitschaft, sich weiterzubilden und fachlich höher zu qualifizieren,
2. Fähigkeit und Bereitschaft zur rationalen Auseinandersetzung mit der gegenwärtigen und zukünftigen Welt,
 - 2.1. Fähigkeit zur Auseinandersetzung mit den von der Natur gegebenen Möglichkeiten für die Gesellschaft,
 - 2.2. Elastizität in einer mobilen Industriegesellschaft, Bereitschaft zum Berufs- und Wohnungswechsel, Fähigkeit zur sinnvollen Freizeitbeschäftigung,
 - 2.3. Fähigkeit und Auseinandersetzung mit technischen Fertigungsprozessen und sonstigen Produktionsvorgängen und ihren sozioökonomischen Bedingungen („technische Sensibilität“),
3. Fähigkeit und Bereitschaft zur kritischen Mitarbeit und Gestaltung in der demokratischen Gesellschaft,
 - 3.1. Fähigkeit, sich selbst gegen System- und Sachzwänge behaupten zu können, andererseits, bei allem Wertpluralismus, Erkennen des Aufeinanderangewiesenseins und der Notwendigkeit des Güteraustausches in einer arbeitsteiligen „einen“ Welt,
 - 3.2. Begreifen der Planung von Ver- und Entsorgung in regionalen Bereichen als Konfliktsituation mit Fähigkeit, Ordnungsprobleme im ökonomischen, sozialen und kulturellen Bereich rational zu bewältigen,
 - 3.3. Fähigkeit zur Kooperation und Kommunikation und zur Bereitschaft zum verantwort-

lichen sozialen Verhalten und rational begründeten politischen Handeln („politische Sensibilität“).

Zu 2.2.2. Fachspezifische Lernziele

Der geographische Unterricht ist auf Lernziele ausgerichtet, die Qualifikationen zur Daseinsbewältigung im Raum und damit zur Bewältigung von Lebenssituationen beschreiben.

Oberstes Lernziel des Geographieunterrichts in Sekundarstufe I:

Der Schüler soll befähigt werden, das Gefüge der raumbedingenden Naturfaktoren im Wirkungszusammenhang mit den Soziofaktoren zu erkennen und die im Räume sich vollziehenden strukturverändernden Prozesse rational zu beurteilen, mit dem Ziel, als mündiger Bürger seine Möglichkeiten an der Gestaltung des Raumes zum Zwecke der Optimierung der Lebenschancen und der Umweltsicherung einzuschätzen und seine Bereitschaft zur Mitarbeit daran zu fördern.

In diesem Zusammenhang sind für den geographischen Unterricht kognitive und instrumentale Lernziele gesetzt, die in der Unterrichtspraxis untereinander verflochten werden. In dieser wechselseitigen Durchdringung liegt seine besondere pädagogische Bedeutung.

Kognitive Lernziele geographischen Unterrichts sind:

1. Erkenntnis des Beziehungsgefüges von Gesellschaft und Raum unter besonderer Berücksichtigung differenzierter und sich wandelnder Zielvorstellungen der Gesellschaft,
 - 1.1. Wechselwirkungen von Naturlandschaft, Gesellschaft und Kulturlandschaft,
 - 1.2. Wertwandel von Räumen durch gesellschaftliche und technische Entwicklungsprozesse,
 - 1.3. agrarische und industriewirtschaftliche Raumnutzungssysteme,
 - 1.4. Erfassen der Raumrelevanz der wichtigsten Daseinsgrundfunktionen,
2. Grundeinsichten in die Phänomene und Probleme naturwissenschaftlicher Gesetzmäßigkeit, biotischer Regelmäßigkeit und menschlicher Entscheidungsfreiheit,
 - 2.1. die Erdoberfläche als Situationsbild endogener und exogener Prozesse,
 - 2.2. Atmosphäre und Hydrosphäre in ihrer Bedeutung für das Leben auf der Erde,
 - 2.3. ökologische Regelkreise und ihre Störungen,
 - 2.4. Entscheidungsspielräume und raumgebundene Bedingtheiten für Individuum und Gesellschaft,
3. Kenntnis der wichtigsten räumlichen Ordnungssysteme,
 - 3.1. Relief der Erde als azonale Großgliederung,
 - 3.2. Klima- und Vegetationszonen,
 - 3.3. wirtschafts- und kulturgeographische Gliederungsprinzipien:
 - 3.3.1. Wirtschaftsräume
 - 3.3.2. funktionale Raumsysteme
 - 3.3.3. Sozialräume,
 - 3.4. Staaten als raumprägende Kollektive.

Instrumentale Lernziele geographischen Unterrichts sind:

1. Informationen sammeln und auswerten,
 - 1.1. durch eigene Beobachtung (Lehrwanderung, Feldarbeit, Betriebserkundung, Befragung),
 - 1.2. an Hand von Lehrbuch und verfügbaren Nachschlagewerken,
 - 1.3. aus dem Atlas und anderen topographischen und thematischen Karten,
2. Inhalte geographischer Arbeitsmittel beschreiben, umsetzen und einander in Beziehung setzen,

- 2.1. aus Filmen, Dias, Bildern und Luftbildern,
- 2.2. aus Texten,
- 2.3. aus Diagrammen, Schaubildern und Blockbildern,
- 2.4. aus Profilen,
- 2.5. aus Karten,
3. geographische Sachverhalte und Informationen in einfacher Form darstellen,
- 3.1. in Faustskizzen (Gebirgssysteme, Flußsysteme o. ä.),
- 3.2. in Diagrammen (Klimadaten, Bevölkerungszahlen, Flächennutzungsarten o. ä.),
- 3.3. in Profilen (Relieftypen, Bodennutzungssysteme o. ä.),
- 3.4. in Sachtexten.

Grundzüge eines geographischen Curriculums für den Unterricht in der Sekundarstufe I (Geographische Rundschau, Heft 12, 1973)

Richtziel 1

Möglichkeiten der Orientierung auf der Erde

- Hauptziel 1.1. Erdgestalt und Globus, Tageszeiten als Folgen der Rotation kennen
- Hauptziel 1.2. Großgliederung der Erde, Gradnetz als Orientierungshilfe
- Hauptziel 1.3. Orientierung im Gelände
- Hauptziel 1.4. Lesen von Karten und Orientierung auf Karten

Richtziel 2

Einblick in die räumliche Bedingtheit der Daseinsgrundfunktionen und deren Raumwirksamkeit

- Hauptziel 2.1. Das einfache Zusammenwirken verschiedener naturgeographischer Kräfte auf die Raumgestaltung erkennen
- Hauptziel 2.2. Den Einfluß der Naturbedingungen auf menschliches Handeln bei der Befriedigung der Daseinsgrundbedürfnisse kennzeichnen
- Hauptziel 2.3. Die unterschiedliche Raumwirksamkeit verschiedener Daseinsgrundfunktionen in dichtbesiedelten Räumen angeben können
- Hauptziel 2.4. Die Einschränkung und Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten in dichtbesiedelten Räumen erkennen

Richtziel 3

Kenntnis der Ordnungssysteme, Einsicht in die Kausalzusammenhänge der raumwirksamen Faktoren

- Hauptziel 3.1. Einige wesentliche globale Ordnungssysteme kennen und mit den Ordnungsbegriffen sinnvoll arbeiten können
- Hauptziel 3.2. Abhängigkeiten und Zusammenwirken von Raumfaktoren erkennen

Richtziel 4

Einsicht in die raumverändernden Wirkungen verschiedenartiger menschlicher Gruppen und deren Verflechtungen

- Hauptziel 4.1. Unterschiedliche Nutzungsformen für die Inwertsetzung von Räumen angeben, ihre Eignung im Einzelfall überprüfen und Zusammenhänge mit Fragen des Umweltschutzes aufzeigen
- Hauptziel 4.2. Die Wirkungen von Innovationen auf den Wertwandel von Räumen erkennen
- Hauptziel 4.3. Den Einfluß der Auseinandersetzung verschiedener sozialer Gruppen auf die Gestaltung von Räumen erkennen

- Hauptziel 4.4. Die Verflechtung unterschiedlich ausgestatteter und entwickelter Räume nachweisen

Richtziel 5

Kenntnis von den und Einsicht in die komplexen Strukturen in (ausgewählten) Staaten und Wirtschaftsräumen und deren wechselseitige Verflechtungen

- Hauptziel 5.1. Die Abhängigkeit der Raumnutzung und -entwicklung von den Gesellschaftsordnungen erkennen und klären

- Hauptziel 5.2. Probleme der Entwicklungsländer und der Entwicklungspolitik sich bewußt machen

Richtziel 6

Erkennen, Diskutieren und Beurteilen von Planungsaufgaben in unterschiedlich entwickelten Regionen.

Richtziel 7

Kenntnis der Geoökologie und ihrer Bedeutung für den Umweltschutz

Richtziel 8

Kenntnis einfacher Modelle der Erschließung und Umwertung von Räumen.

Zu 2.3. Querverbindungen

2.3.1. Verbindung des Faches mit anderen Fächern usw.

Der Robinsohnsche Ansatz ist bestechend. Für die praxisnahe Curriculumforschung muß aber festgestellt werden, daß für mittelfristige Lösungen Ergebnisse nur möglich sind, wenn Reduzierung des Anspruchs hingenommen wird. Defizite treten besonders bei der Beschreibung künftiger Situationen und darauf bezogener notwendiger Dispositionen auf. Außerdem ist zu beachten, daß durch Lehrermangel, Klassengrößen, fehlende Unterrichtsmaterialien, bisherige Ausbildung der Lehrer und ungenügende Lehrerfortbildung die Chancen für eine Realisierung von Curriculumreformen stark beeinträchtigt werden. Die Verpflichtung, Kriterien für die Auswahl der Inhalte und Verfahren eines mittelfristigen Curriculums zu nennen, wird davon nicht berührt.

Bisher vorliegende Versuche, die gesellschaftliche Wirklichkeit durch eine auf Sozialisation bezogene neue Systematik zu interpretieren, ist ein einseitiger Denkansatz.

Das System Gesellschaft, welches sich wiederum aus einer Vielzahl von einander durchdringenden Teilsystemen zusammensetzt, ist derart kompliziert, daß ein Zugriff — und vor allem in der Schule — nur partiell ermöglicht werden kann. Ein wichtiges Instrument bei der Erschließung des Systems Gesellschaft zum Zwecke der Selbst- und Mitbestimmung kann die Orientierung in den das System bedingenden Dimensionen (siehe Anlage 1) und ihnen relevanter Wissenschaften sein. Wer den Zugriff vorwiegend über nur eine z. B. die soziologische oder die politische Dimension unternimmt, muß zu einseitigen Ergebnissen kommen und gefährdet damit eine Befähigung zur Selbst- und Mitbestimmung als Ziel politischer Bildung. Die gesellschaftsrelevanten Fächer müssen sich freilich dem Auftrag der politischen Bildung stellen. Die Schulgeographie zeigt dabei Gebundenheit und Freiheit des Menschen in der räumlichen Dimension auf. Sie ermittelt einerseits die Abhängigkeit des Menschen vom Ökosystem Erde und den sozialräumlichen Bedingtheiten, erläutert andererseits aber auch die Verfügungsgewalt des Menschen über die räumlichen Systeme der Erde.

Aus dem Dreischritt des Nachweises von Abhängigkeiten über das Aufdecken ihrer Ursachen zu den Möglichkeiten des Abbaus der Abhängigkeiten ergibt sich ein Katalog von räum-

lich relevanter Grundeinsichten und Qualifikationen als Instrumente der Daseinsfürsorge und Daseinsvorsorge. Darin liegt die politische Dimension der Geographie.

Querverbindungen bestehen im Lernbereich vor allem zur Wirtschaftslehre, zur Sozialkunde, zur Geschichte und zu den Naturwissenschaften, die Teilsysteme des Ökosystems Erde erforschen. Wie stark die Verbindungen oder Überlappungen zur Arbeitslehre sind, muß eruiert werden.

Eine lernzielorientierte Schulgeographie darf als Zentrierungsfach relevante Belange folgender Bereiche nicht vernachlässigen: Regionalpolitik; Kommunalpolitik; Entwicklungspolitik; Städtebau; Orts- und Regionalplanung; Raumforschung, Raumordnung und Landesplanung; regionale Wirtschaftspolitik; Verkehrswissenschaft; Ökologie und Landschaftsgestaltung.

Die Lernzielkataloge sollten aus den oben (siehe zu 2.1.1., 2.1.2., 2.1.3., 2.2.1., 2.2.2., 2.3.1.) genannten Gründen aus den Curriculum-Determinanten unter besonderer Berücksichtigung fachwissenschaftlicher Gesichtspunkte erstellt werden. Eine Kooperation mit den anderen Fächern im Lernbereich Gesellschaft ist unerlässlich. Überschneidungen mit den Lernzielen anderer Fächer ergeben sich wahrscheinlich in der Stufe 9/10 der Lehrgangssequenzen. Deshalb sollten folgende Wege diskutiert werden:

1. Absprachen über Art und Umfang von Schwerpunktsetzungen
2. gemeinsame Unterrichtsprojekte
3. Zusammenfassung von Lernbereichen in einem Fach Gesellschaftskunde.

Zu 2.3.2.1. Querverbindungen zur Orientierungsstufe

Der anzustrebende Lehrgangsscharakter einer lernzielorientierten Schulgeographie wird auf die Inhalte und Verfahren des Faches „Welt- und Umweltkunde“ in der Orientierungsstufe zurückwirken. Im Prinzip deckt sich der oben beschriebene Ansatz einer didaktischen Struktur mit den Intentionen der „Vorläufigen Handreichungen zur Orientierungsstufe“.

Zu 2.3.2.2. Querverbindungen zur Sekundarstufe II

Die in den „Handreichungen zur Sekundarstufe II“ beschriebenen hohen Anforderungen im Fach Gemeinschaftskunde und in den Leistungskursen mit geographischem Aspekt, sind nur zu erreichen, wenn mit dem Abschluß der Sekundarstufe I die oben angeführten Qualifikationen weitgehend verfügbar sind.

Zu 2.4. Unterrichtsorganisation

2.4.1. Differenzierung

Eine innere Differenzierung wird von der Lehrerpersönlichkeit und dem Leistungsniveau der Lerngruppe abhängen.

Gerade der Geographieunterricht vermag den individuellen Begabungen und Neigungen entgegenzukommen. Kaum einem anderen Schulfach sind derartig viele Möglichkeiten gegeben, einen Lehrgegenstand so variabel anzusprechen und zu erschließen. Wort, Bild, Karte und Zahl stehen in vielerlei Schwierigkeitsgraden zur Verfügung. Eine große Zahl von Unterrichtsmitteln und Arbeitsmaterialien erlauben eine höchst intensive innere Differenzierung der Zielbestimmungen, Motivationen und Arbeitstechniken.

Zu 2.4.2. Unterrichtsorganisation

Es ist ein durchgehender Unterricht mit grundsätzlich zwei Wochenstunden zu fordern. Möglich ist auch Epochenunterricht mit entsprechender Stundenzahl.

Betriebserkundungen (auch im Zusammenhang mit Arbeitslehre) und Geländearbeiten (originale Begegnung) erfordern besondere Stundenplangestaltungen.

Zu 2.4.3. Kompensatorische Maßnahmen

Arbeitsgemeinschaften für interessierte Schüler

mit Themen, die über das Angebot des Lehrganges hinausgehen, sollten angeboten werden.

Zu 2.5. Methodik und Leistungsmessung

2.5.1. Arbeitsformen

Grundlegende Methode ist das arbeitsunterrichtliche Verfahren (Information — Operation — Kognition — Transfer). Hinzu kommen Unterrichtseinheiten nach dem Projektverfahren, Fallstudien, Gruppenarbeit, Unterrichtsprogramme, Planspiele, Erkundungen/Exkursionen, Kartierungen. Verschiedene Formen der Interpretation und des Umsetzens und In-Beziehung-Setzens von Ausgangsmaterial (Statistiken, Text, Bilder, Karten u. a.) mit Schwerpunkten je nach Altersstufe kommen hinzu.

Zu 2.5.2. Medienverbund

Geographieunterricht ist im besonderen Maße medienfreundlich und auf eine Vielzahl von Arbeitsmitteln angewiesen. Er braucht den Medienverbund.

Zu 2.5.3. Unterrichtsmittel

Notwendig ist der Fachraum mit entsprechender Ausrüstung. Die Fachraumgruppe sollte aus zwei Unterrichtsräumen und einem Sammlungsraum bestehen. In den Fachräumen müssen vorhanden sein: Verdunkelungsanlage, Lautsprecher, 3 Leinwände, 1 große Tafel, 1 Korktafel, 2 Wandkartenaufhängemöglichkeiten und Fernsehanschluß. Die Sammlung muß ausgestattet sein mit: Wandkarten, Bildkarten, Filmen, Diasammlung, Gesteinssammlung, AV-Hilfsmitteln, Umdrucker und Kopiergerät.

(schul-management 1/73 und 2/73: A. Heer, Anlage und Ausstattung des Erdkunde-Fachraumes.)

Zu 2.5.4. Schulbücher

Schulbuch und Atlas behalten ihren besonderen Stellenwert im Medienverbund. Sie müssen nach Inhalt und Form der dargestellten Konzeption der Schulgeographie entsprechen.

Zu 2.5.5. Hausaufgaben

Hausaufgaben in schriftlicher und mündlicher Form sind für Vor- und Nachbereitung von Unterricht nützlich. Jede Hausaufgabe, die eine Hilfestellung durch andere voraussetzt, ist abzulehnen. Schriftliche Aufgaben sollten nicht regelmäßig gegeben werden und die Schüler nicht länger als 30 Minuten beschäftigen.

Zu 2.5.6. Lernzielkontrollen

Lernzielkontrollen durch Testverfahren sind wünschenswert.

Zu 2.6. Fachspezifische Abschlußprofile

(siehe auch unter 2.2.2.)

Als notwendige Qualifikationen werden im geographischen Unterricht der Sekundarstufe I angestrebt:

1. Kognitive Qualifikationen (Fähigkeiten, Kenntnisse)

1.1. Zu den grundlegenden Einsichten gehört die Kenntnis von den Mensch-Raum-Beziehungen. Der Erdraum soll als Verfügungs- und Planungsraum für die menschliche Gesellschaft verstanden werden, das heißt als ein Feld menschlichen Handelns. Dabei lernt der Schüler den geographischen Raum in Konfliktsituationen sehen und sich als Rollenträger in den Mensch-Raum-Beziehungen verstehen.

1.2. Mit dem Bewußtmachen der ökologischen Grundfrage soll der Schüler die Verantwortung des einzelnen und der gesellschaftlichen Gruppen der Umwelt gegenüber einsehen.

1.3. Der Schüler soll Kenntnisse und Fähigkeiten zu angemessener Anwendung sozialgeographischer Modelle erwerben.

Die Kenntnis räumlicher Systemzusammenhänge (Stadt, Stadt-Umland, Dorf, Industrie) und der Aufgaben von Planung und Raumordnung als Daseinsvorsorge ist zu erreichen.

- 1.4. Der Schüler soll kausal-analytisches, problemlösendes, kombinierendes sowie raumfunktionales Denken trainieren. Die Fähigkeit zur Synthese ist anzustreben.
- 1.5. Als Kategorien geographischer Betrachtung kommen in den Blick: Naturkausalität, biotische Regelhaftigkeit, Possibilität (menschliche Entscheidungsfreiheit), Genese und Dynamik, Rentabilität und Innovation, Standort und Fläche, Raumfunktionalität.

2. Instrumentale Qualifikationen (Fertigkeiten)

Die Schüler sollten Fertigkeiten zur Interpretation einfacher Statistiken, Graphiken, textlicher und bildlicher Darstellungen erworben haben und durch Übung den selbständigen und sachgemäßen Umgang mit Arbeitsmitteln beherrschen.

Die Anwendung von geographischen Arbeitsmitteln und Untersuchungsmethoden kann in unmittelbarer Begegnung mit der Umwelt versucht werden.

3. Affektive Komponente

Unter Lehren und Lernen wird nicht mehr ein Vermitteln und Aneignen von Sach- und Faktenwissen allein verstanden. Im Vordergrund stehen das Erkennen von Strukturen und die Vermittlung zukunftsbezogener Verhaltensweisen und Verhaltenseinsichten. Wenn der Schüler lernt, seine Umwelt und die Welt in Konfliktsituationen und sich selbst als Rollenträger in den Mensch-Raum-Beziehungen zu sehen, dann ist er nicht allein in der kognitiven Dimension, sondern auch im affektiven Bereich angesprochen.

Der Schüler sollte deshalb über das Konfliktdenken hinaus zu einer Bejahung seiner Umwelt geführt werden. Die Erde ist unser Lebensraum. Als Ganzes müssen wir sie hinnehmen, wie sie beschaffen ist, auf ihr müssen wir unsere Daseinsgrundbedürfnisse befriedigen. Wir erziehen deshalb zu kritischer Aufgeschlossenheit und Toleranz.

Zu 2.8.1. Literatur

- K. Ruppert, F. Schaffer, Zur Konzeption der Sozialgeographie. GR, 6—69.
- E. Neef, Der Stoffwechsel zwischen Gesellschaft und Natur. GR, 12—69.
- H. Hendinger, Neuorientierung der Geographie im Curriculum. GR, 1—70.
- E. Ernst, Lernziele in der Erdkunde. GR, 5—70.
- H.-J. Klink, Geoökologie. Grundlagen der Umweltforschung. GR, 1—72.
- E. Ernst, W. Schrader, Die Geographie in der Gesellschaftslehre. GR, 12—72.
- H. Hendinger, Lernzielorientierte Lehrpläne für die Geographie. GR, 3—73.
- Zum Curriculum in der Geographie. GR, 12—73. (GR = Geographische Rundschau)
- R. Geipel, Herausg., Wege zu veränderten Bildungszielen im Schulfach „Erdkunde“. Studientagung Tutzing 1971. In: Der Erdkundeunterricht. Sonderheft 1, 1971.
- Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I. Gesellschaftslehre.
- Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Lehrplan für Erdkunde.

Zu 2.9. Lehrerbildung

2.9.1. Lehrerausbildung

Die didaktische Konzeption eines lernzielorientierten Geographieunterrichts erfordert eine Neuordnung des Studienganges für das Lehramt der Sekundarstufe I. Vorbereitende Arbeiten dazu werden von der Arbeitsgruppe Ausbildungsfragen beim Verband Deutscher Schulgeographen, an den geographischen Instituten der Hochschulen sowie im Hochschulverband für Geographie und ihre Didaktik geleistet.

2.9.2. Lehrerfortbildung

Eine gezielte und kontinuierliche Fortbildung wird aus zwei Gründen für eine längere Übergangsphase unumgänglich:

1. die Fachdidaktik wird grundlegend verändert,
2. die lernzielorientierte Geographie wird der politischen Bildung verpflichtet sein.

Arbeitslehre

Inhalt

Vorbemerkungen

Grundsatzfragen

Stellungnahme der Arbeitsgruppe

Didaktik der Arbeitslehre

— Der didaktische Ansatz der Arbeitslehre in Niedersachsen

— Didaktische Struktur und Inhalte der Arbeitslehre

Methodik der Arbeitslehre

— Die Betriebserkundung

— Das Betriebspraktikum

— Das Projekt

— Das Vorhaben

— Weitere Verfahren

Fragen der Curriculumentwicklung und Lehrplangestaltung

— Struktur der Rahmenpläne

— Lernziele

— Querverbindungen

— Übergang aus

— der Orientierungsstufe in den Sekundarbereich I

— dem Sekundarbereich I in den Sekundarbereich II

— Unterrichtsorganisation

— Medien

— Abschlußprofile

Rahmenplanarbeit in anderen Bundesländern

Literatur zur Arbeitslehre

In dem folgenden „Grundsatzpapier“ hat die Arbeitsgruppe den Versuch unternommen, eine Standortbestimmung vorzunehmen. Hierbei hat sie versucht, die derzeitigen curricularen Tendenzen im Sinne einer emanzipatorischen Projektierung des Faches Arbeitslehre zusammenzufassen, zu strukturieren und dadurch auch zu profilieren.

Stellungnahme der Arbeitsgruppe

Die sozioökonomische Bildung umfaßt Sachverhalte und Probleme der Arbeits- und Wirtschaftswelt. Ein auf die sozioökonomische Bildung ausgerichtetes Curriculum für den Sekundarbereich I wird bestimmt durch einen Komplex politisch-sozialer, ökonomischer und technischer Faktoren, die in enger Wechselbeziehung zueinander stehen.

Didaktisch läßt sich dieser Komplex durch Schwerpunkte strukturieren. Arbeit, Wirtschaft und Technik sind z. B. solche Schwerpunkte im gesellschaftlichen Bezugsfeld. Für die Arbeitslehre als Teil der sozioökonomischen Bildung ist der didaktische Schwerpunkt die Arbeit, die als wertschöpfende Kraft des Menschen Ausgangspunkt dieses Faches ist. Darüber hinaus muß sich die Arbeitslehre mit der Verwertung der Arbeit und den sich daraus ergebenden Konsequenzen für den einzelnen und die Gesellschaft befassen, d. h., daß die Strukturierung des didaktischen Zentrums Arbeit instrumentales Handeln, Interaktion und kritische Reflexion berücksichtigt. Insgesamt wird damit die Arbeit von der funktionalen über die soziale bis zur gesellschaftskritischen Dimension abgedeckt. Die gesellschaftliche Bedeutung von Arbeit und ihrer Verwertung ist nicht zu erfassen ohne die rationale Auseinandersetzung mit der Interessen- und Konfliktproblematik, den Abhängigkeiten sowie den Produktions-, Markt- und Besitzverhältnissen.

Auftrag der Arbeitslehre

Die Arbeitslehre erschließt die Grundlagen des fundamentalen Lebensbereichs Arbeit über

- die von Technik geprägten Produktions- und Dienstleistungsformen
- die „künstliche“ Umwelt oder die „vergesellschaftete Natur“.

Die Arbeitslehre stellt den Theorie-Praxis-Bezug durch Verbindung von Schule und Arbeitswelt her:

- durch Einbeziehung des Betriebes als Lernort
- durch Orientierung an und Einbeziehung von Lerninhalten aus der Arbeits- und Wirtschaftswelt
- durch Erkennen und kritische Reflexion vorgegebener Sachverhalte und Problemstellungen aus der Arbeits- und Wirtschaftswelt.

Die Arbeitslehre bereitet auf die Berufswahl vor:

- durch eine breite Berufsfeldorientierung
- durch Vorbereitung auf eine Berufsfeldentscheidung
- durch Kennenlernen der Voraussetzungen für eine qualifizierte berufliche Aus- und Fortbildung.

Die Arbeitslehre ermöglicht Standortbestimmung und Selbstbehauptung in der die Gesellschaft prägenden Arbeits- und Wirtschaftswelt:

- durch Einblick in die Zusammenhänge und Verflechtungen technischer, wirtschaftlicher und politisch-sozialer Entscheidungsprozesse
- durch die Befähigung zu kompetenteren Entscheidungen und Mitbestimmungsrechten am Arbeitsplatz, im Betrieb und in der Gesellschaft

Vorbemerkungen

Mit den folgenden Materialien legt die Arbeitsgruppe eine erste Orientierungshilfe zum Problemkomplex der Arbeitslehre vor.

Sie soll dazu dienen, einen Überblick zu geben über

- die derzeitige Curriculumsdiskussion zur Arbeitslehre
- Veröffentlichungen dazu, die den derzeitigen Diskussionsstand repräsentieren und informativ darstellen
- den konzeptionellen Entwicklungsstand der Arbeitslehre in Niedersachsen

Darüber hinaus wird der gegenwärtige Entwicklungsstand der Arbeitslehre-Didaktik und Arbeitslehre-Methodik in Niedersachsen, auch im Hinblick auf die zu erstellenden Rahmenrichtlinien für den Sekundarbereich I, ausführlicher dargestellt.

Grundsatzfragen

Die gesellschaftspolitischen Prämissen einer zukünftigen Arbeitslehre stehen noch in der Diskussion. Erst eine intensive Diskussion aller an diesem Problem interessierten und davon betroffenen Personen, Verbände und Institutionen kann die Entscheidungshilfen liefern, die eine Rahmenplankommission für ihre Arbeit benötigt. Die Fragen, welche Zielvorstellungen bei der Projektierung eines Faches „Arbeitslehre“ ausschlaggebend sein werden, könnten etwa so formuliert sein:

Ist Arbeitslehre eine allgemeine „Einführung in die Berufs- und Arbeitswelt“, bedeutet sie „Hinführung zur Berufswahlreife“, entwickelt sie „allgemeine Arbeitsqualitäten“, soll sie dem „Pluralismusgebot des Grundgesetzes“ folgen oder dem Interesse des „zukünftig lohnabhängigen Arbeitenden“ und bezieht sie demgemäß aus der „Partei-nahme“ für diesen ihre Rechtfertigung, trägt sie affirmativen oder emanzipatorischen Charakter?¹⁾ Diese Fragen sind von den Zielen der Arbeitslehre her nicht allein zu beantworten, weil hier der Erziehungsauftrag der Schule überhaupt zur Diskussion steht:

Hat die Schule stabilisierende oder korrigierende Funktion in der Gesellschaft?

¹⁾ Siehe auch hierzu:

Projektgruppe Arbeitslehre Marburg/Lahn:

„Arbeitslehre, gesellschaftliche Funktion und Didaktik“

Marburg/Lahn, 1973, S. 187 ff.

Berufliche Bildung, Heft 9/73

„Beiträge zur Diskussion um die Arbeitslehre“

Düsseldorf 1973, S. 155 ff.

Bönsch: „Curriculum-Studien zur Arbeitslehre,

Ravensburg 1973, S. 195 ff.

- durch Einsicht in die Notwendigkeit verantwortlichen sozialen Handelns
- durch die Vermittlung von Fähigkeiten, Modelle und Strategien zu entwickeln, die der Humanisierung der Arbeit dienen.

Folgerungen

Aus dem Auftrag der Arbeitslehre ergibt sich, daß sie nicht nur in der didaktischen Theorie, sondern auch in der Realisierung Bestandteil aller Schulformen des Sekundarbereichs I sein muß. Der Auftrag der Arbeitslehre hinsichtlich ihrer Theorie erfordert eine didaktische Strukturierung des Komplexes Arbeits- und Wirtschaftswelt. Dabei sind Kriterien bereitzustellen, die die Auswahl von Inhalten und deren Realisierung im Unterricht ermöglichen. Die Auswahl von Inhalten erfolgt über die Situationsfelder Arbeitsplatz, Betrieb und Beruf im Bezugsfeld Gesellschaft, die jeweils unter bestimmten Aspekten thematisiert werden können. Analyse und Reflexion dieser Inhalte wird durch die zentrale didaktische Funktion der Arbeit als instrumentales Handeln, Interaktion, Arbeitsorganisation und gesellschaftlicher Organisation von Arbeit ermöglicht.

Die Vielschichtigkeit des beschriebenen Aufgabenkomplexes verlangt hinsichtlich der speziellen Inhalte das Fach, darüber hinaus die Kooperation mit anderen Fächern.

Die Wechselwirkung von Inhalt und Methode bedingt für die Arbeitslehre neben herkömmlichen Unterrichtsverfahren fachspezifische wie

- die Betriebserkundung
- das Betriebspraktikum.

Daneben werden folgende Verfahren angewendet:

- Lehrgang
- Projekt
- Fallstudie
- Planspiel
- Rollenspiel.

Das Vorhaben wird als eine Kombination verschiedener der oben genannten Verfahren verstanden.

Didaktik der Arbeitslehre

Der didaktische Ansatz der Arbeitslehre in Niedersachsen

Entwurf einer Empfehlung für den Sekundarbereich I

Die Erarbeitung von Sachverhalten der Arbeits- und Wirtschaftswelt als einem Komplex politischer, ökonomischer und technischer Faktoren und eine damit verbundene Theoretisierung des Gesamtzusammenhangs ist eine wesentliche Aufgabe der Schule. Das setzt eine Beschreibung didaktischer Schwerpunkte voraus.

Das zu entwickelnde Gesamtcurriculum für den Sekundarbereich I hat die sozioökonomische Bildung einzubeziehen. Arbeit und Wirtschaft sind zwei der didaktischen Zentren dieser Bildung.

Für die Arbeitslehre ist der didaktische Schwerpunkt die Arbeit. Ihre Strukturierung berücksichtigt instrumentales Handeln, Interaktion (Kommunikation-Isolation) und kritische Reflexion. Insgesamt wird damit die Arbeit von der funktionalen über die soziale bis zur gesellschaftskritischen Dimension abgedeckt.

Arbeitslehre, die Arbeit als didaktischen Schwerpunkt hat, erschließt sie im Theorie-Praxisbezug über die gesellschaftsabhängigen Situationsfelder

- Beruf,
- Betrieb,
- Arbeitsplatz,

innerhalb derer die Thematisierung und Problematisierung von Sachverhalten und Fragen der menschlichen Existenz aus der Arbeitswelt möglich wird. Erkenntnisse der Bezugswissenschaften sind einzubeziehen.

Die Auswahl von Themen und Inhalten für den Unterricht erfolgt unter einem ggf. mehreren der nachfolgend aufgeführten Aspekte,

- dem arbeitskundlichen,
- dem ökonomischen,
- dem technischen,
- dem berufskundlichen,
- dem politisch-sozialen Aspekt.

Andere Fächer leisten je nach Bedarf Beiträge zur Klärung der Sachverhalte.

Der arbeitskundliche Aspekt hat Sachverhalte und Probleme der Arbeitsgestaltung im Produktions- und Dienstleistungsbereich zum Gegenstand. Er analysiert Bedingungen, Anforderungen und Tätigkeitsmerkmale ausgewählter Arbeitsplätze in ihren Wechselbeziehungen und Belastungsmomenten.

Im ökonomischen Aspekt werden Sachverhalte der Wirtschaft erfaßt, die von unmittelbarer Bedeutung für die Auseinandersetzung mit der Arbeit sind. Der Betrieb ist hierbei eine wirtschaftliche Größe, die für Arbeitnehmer und Arbeitgeber aufgrund der jeweiligen Interessenlage unterschiedliche Problemstellungen beinhaltet, die kritisch zu reflektieren sind.

Unter dem technischen Aspekt wird die Interdependenz von Geräten, Verfahren und Prozessen erfaßt, die mögliche sachliche, menschliche und gesellschaftliche Folgen berücksichtigt, die sich aus dem Einsatz technischer Mittel ergeben.

Unter dem berufskundlichen Aspekt werden Strukturen derzeitiger Berufe/Berufsfelder und ihr voraussichtlicher Wandel aufgezeigt. Die Berufswahlfähigkeit und die Voraussetzungen zur Wahrnehmung der Chancen beruflicher Mobilität werden entwickelt, und damit werden zugleich Grundlagen für ein reflektiertes Arbeitsverhalten gelegt. Unter dem politisch-sozialen Aspekt werden System- und Sachzwänge der Industriegesellschaft sichtbar gemacht. Die Auseinandersetzung mit diesen Problemen soll zu der Erkenntnis führen, daß es notwendig ist, sich zu behaupten und Veränderungen anzustreben, die zur Humanisierung der Arbeit führen.

Die Wechselwirkung von Inhalt und Methode bedingt für die Arbeitslehre neben allgemeinen Unterrichtsverfahren fachspezifische, welche die originale Begegnung mit der realen Arbeitswelt sicherstellen:

- Die Betriebserkundung,
- das Betriebspraktikum,
- das Projekt,
- der Lehrgang,
- die Fallstudie,
- das Planspiel,
- das Rollenspiel.

Das Vorhaben wird als eine Kombination verschiedener der oben genannten Verfahren verstanden.

Didaktische Struktur und Inhalte der Arbeitslehre in Niedersachsen

In den beiden folgenden Darstellungen wird die Struktur des didaktischen Ansatzes der Arbeitslehre an konkreten Lerninhalten näher beschrieben.

Über die drei Situationsfelder und ihre möglichen Bezugspunkte wie z. B. Tätigkeiten, Arbeitsorganisation, Arbeitsmethoden, Unternehmung, Jugendvertretung, Berufsbereiche, Perspektiven können

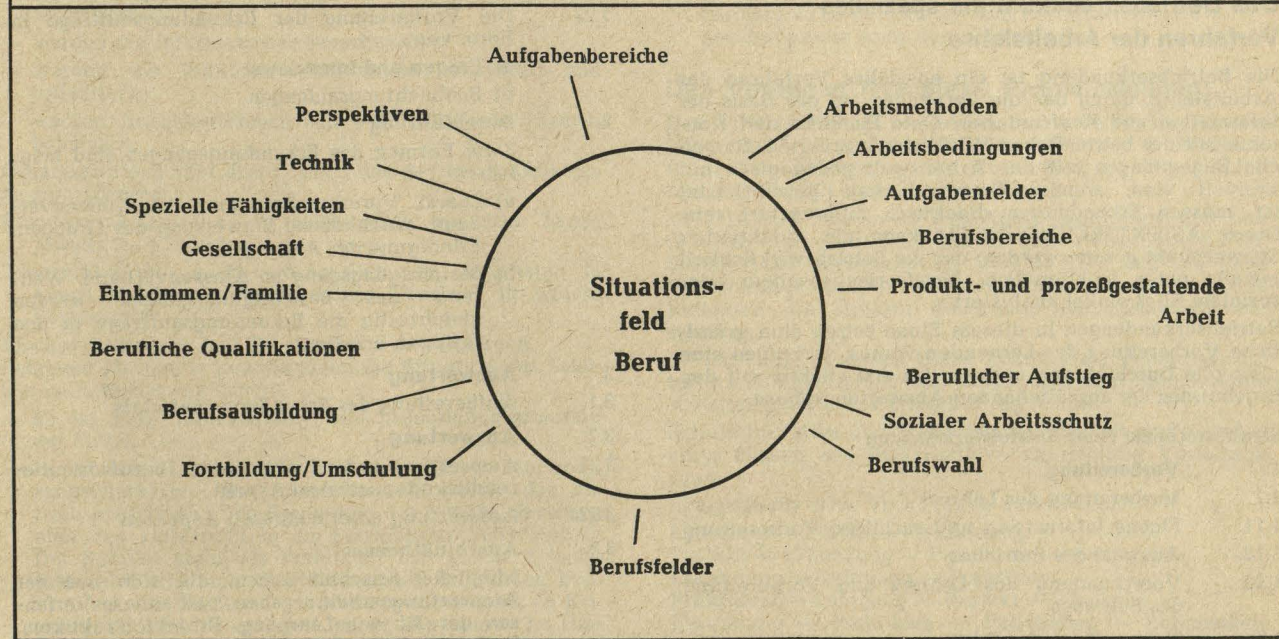
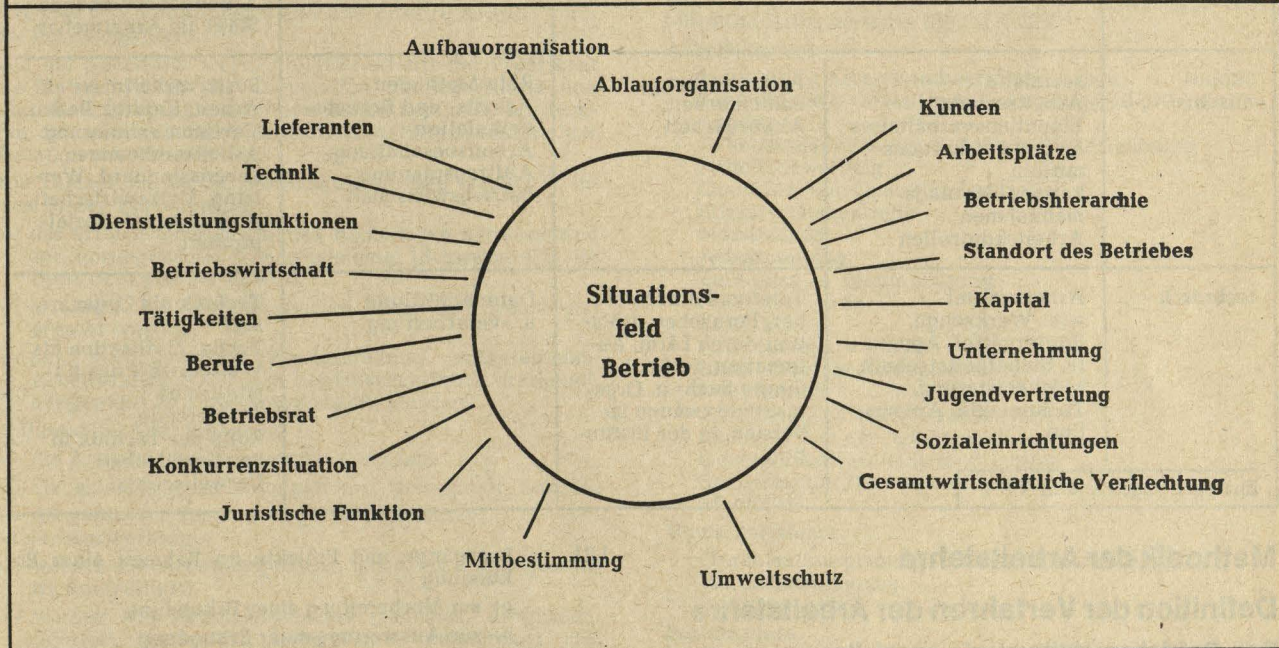
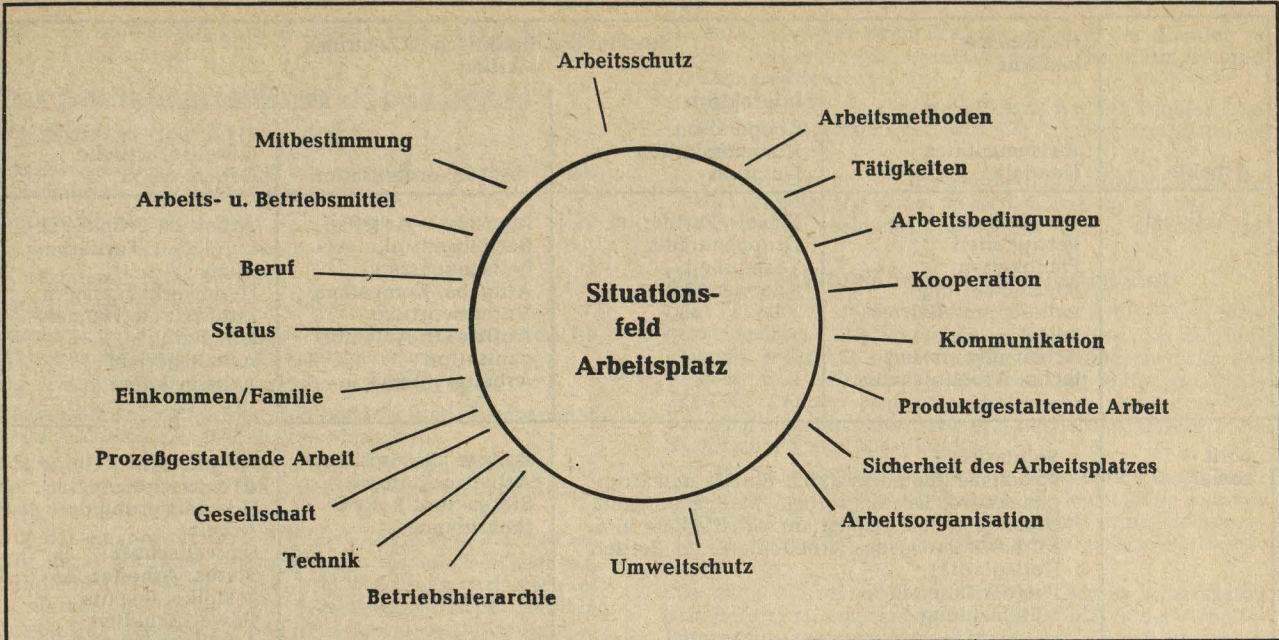
- Sachverhalte und Problemstellungen für den Unterricht ausgewählt
- Themen daraus abgeleitet und
- Lernziele formuliert und operationalisiert werden.

Ihre didaktische Funktion besteht darin, daß sie durch ihre Situationsbezogenheit einen problemorientierten Unterricht ermöglichen, der die Lernenden für die Bewältigung von Lebenssituationen qualifizieren soll.

Die Grobgliederung der Lerninhalte der Arbeitslehre erfolgt somit einerseits über die Situationsfelder, zum anderen aber auch über Handlungsbereiche und Aspekte des didaktischen Zentrums „Arbeit“.

Seine wesentlichste didaktische Funktion leistet das so strukturierte Zentrum „Arbeit“ aber, indem es Kriterien bereitstellt, die Analyse und Reflexion von Sachverhalten und Problemstellungen der Arbeitswelt überhaupt erst möglich machen. Nur so kann dann auch eine Theoretisierung des Gesamtzusammenhangs erfolgen und die Interdependenz unterschiedlicher Bezugsgrößen sichtbar gemacht werden. Das gilt sowohl für den individuellen Freiraum als auch für den gesellschaftspolitischen Bezug der Arbeit.

Erst mit diesem Instrumentarium werden wichtige Voraussetzungen eines theoretisch anspruchsvollen, praxisbezogenen, aber auch an den Realitäten orientierten Arbeitslehreunterrichts erfüllt.



Aspekte	Handlungsbereiche	Struktur des didaktischen Zentrums Arbeit		
		Interaktion Kooperation Kommunikation Isolation	Reflektion Arbeitsorganisation	Gesellschaftliche Organisation
funktional	Tätigkeiten Fertigkeiten Fähigkeiten Spezialisierung Arbeits- und Betriebsmittel Arbeitsgegenstand techn. Arbeitsschutz	Einzel-, Partner- u. Gruppenarbeit Teamarbeit Koooperation	Mensch — Arbeits-, Betriebsmittel u. Arbeitsgegenstand Aufgabe, Kompetenz, Verantwortung Aufbau- u. Ablauforganisation Arbeitssysteme	Arbeit im Primär-, Sekundär- u. Tertiärbereich Handwerkskammern, Industrie- u. Handelskammern Arbeitsgericht Arbeitsämter Subventionen
polit.-sozial	Solidarität Arbeitsbedingungen durch Einzel- und Gruppenakkord, Leistungsdruck, Maßgenauigkeit, besondere Belastungen am Arbeitsplatz u. a. Mitbestimmung am Arbeitsplatz, im Betrieb Kollegialität Positionskämpfe Vereinzelung		skalare Organisation Arbeitsgestaltung Status- und Rollenfunktionen	Arbeitsrecht Arbeitsschutz Humanisierung der Arbeit Umweltschutz Status: Arbeiter, Angestellte, Beamte Gewerkschaften Arbeitgeberverbände Staat als Arbeitgeber
ökonomisch	sozialer Arbeitsschutz Eigentumsverhältnisse an den Produktionsmitteln Rationalisierungsmaßnahmen Arbeitskontrollen	Arbeitsteilung, Schichtarbeit, Akkordarbeit	Refa-Methoden Arbeits- und Betriebskalkulation Arbeitsbeschaffung, Auftragsplanung Betriebswirtschaft	Besitzverhältnisse an: Arbeit, Kapital, Boden Gewinnmaximierung, Arbeitseinkommen, Lebensstandard, Werbung, Volkswirtschaft, Außenhandel, Sozialprodukt
technisch	Arbeitsmittel wie: Werkzeuge, Fördermittel, Apparate, Sicherheitstechnik, Mechanisierung, Technologie, Automation	Telefon, Fernschreiber, Fernsehen, Isolation durch Lärm, Automation, techn. bedingte Sach- u. Organisationszwänge im Betrieb, in der Institution	Datenermittlung u. -verarbeitung	Technik als Organersatz Techn. Zivilisation als Weltentwurf des Kapitalismus dirigierende Rolle der Technik in der Gesellschaft Umweltschutz
Entwurf: Gattermann 1974				

Methodik der Arbeitslehre

Definition der Verfahren der Arbeitslehre

Das Betriebspraktikum als spezielles Verfahren der Arbeitslehre

Die Betriebserkundung ist ein spezielles Verfahren der Arbeitslehre, durch das die Lernenden auf der Basis der Information und Konfrontation erste Einblicke und Kontakte mit der betrieblichen Wirklichkeit erhalten. Da solche Begegnungen mit der Arbeitswelt pädagogisch nur sinnvoll sind, wenn Überschaubarkeit gewährleistet ist, müssen Erkundungen didaktisch differenziert sein. Durch ASPEKTERKUNDUNGEN kann ein didaktischer Schwerpunkt gesetzt werden, der die Betriebswirklichkeit jeweils unter funktionalem, berufsorientierendem oder sozialem Blickwinkel analysiert.

Betriebserkundungen in diesem Sinne setzen eine gründliche Vorbereitung der Lernenden voraus, verlangen eine planvolle Durchführung und werden erst effektiv mit den Ergebnissen der abschließenden Auswertungsphase.

Strukturschema einer Betriebserkundung

1. Vorbereitung
 - 1.1. Vorbereitung des Lehrers
 - 1.1.1. Eigene Information und sachliche Vorbereitung
 - 1.1.2. Auswahl des Betriebes
 - 1.1.3. Vorerkundung des Lehrers und Vorbereitung des Betriebes
 - 1.2. Vorbereitung der Schüler

- 1.21. Lehrgänge und Projekte im Rahmen einer Erkundung
 - a) zur Vorbereitung einer Erkundung
 - b) zur Auswertung einer Erkundung
- 1.22. Die Vorbereitung der Erkundungsaufträge in Form von
 - a) Fragen und Interviews
 - b) Beobachtungsaufgaben
2. Durchführung

Zwei Formen des Erkundungsganges sind möglich:

 - a) Zuerst Vorerkundungsgang im Klassenverband, anschließend Einweisung der Gruppen, Erledigung der Aufträge.
 - b) Besichtigungsgang im Klassenverband. Während des Besichtigungsganges werden gleichzeitig die Erkundungsaufträge in den Gruppen erledigt.
3. Auswertung
 - 3.1. Aufbereitung des Erkundungsmaterials
 - 3.2. Auswertung
 - 3.21. Auswertung unter funktionalem, berufsorientierendem oder sozialem Aspekt
 - 3.22. Auswertung unter mehreren Aspekten
 - 3.3. Anschlußthemen

Mögliche Anschlußthemen, die sich aus der Auswertungsarbeit ergeben, und andere Verfahren der AL wie Lehrgang, Projekt, Praktikum, Rollenspiel und Fallstudien einbeziehen.

- 3.4. Information des Betriebes über die Arbeitsergebnisse.

Das Betriebspraktikum als spezielles Verfahren der Arbeitslehre

Das Betriebspraktikum ist ein spezielles Verfahren der Arbeitslehre. Es kann jeweils unter

funktionalem

berufsorientierendem oder

sozialem Schwerpunkt

geplant und durchgeführt werden.

Daraus ergeben sich für das Betriebspraktikum drei Intentionen mit folgenden Ausgangspunkten:

Die funktionale Intention geht vom Betrieb aus.

Die soziale Intention folgt den Bedürfnissen, Forderungen und Problemen des arbeitenden Menschen.

Die berufsorientierende Intention geht vom Beruf in seiner individuellen als auch gesellschaftspolitischen Bedeutung aus.

Auf der Ebene des INSTRUMENTALEN HANDELNS erhält der Praktikant Gelegenheit, sich mit Werkzeugen, technischen Geräten, Apparaten, Maschinen u. a. vertraut zu machen. Im Umgang mit verschiedenen Arbeitsmitteln gewinnt er gleichzeitig Materialerfahrungen, Einblicke in Arbeits- und Funktionsabläufe und erfährt ARBEIT auch als Belastungsfaktor.

Auf der Ebene der INTERAKTION erfährt der Praktikant die Notwendigkeit der Kooperation, der Kommunikation und der zwischenmenschlichen Beziehungen. In bestimmten Situationen erlebt er auch Belastungsmomente der Isolation am Arbeitsplatz.

Die Themen zu den Schwerpunkten werden erarbeitet, indem in der Vorbereitung

— das erforderliche Sach- und Fachwissen entsprechend der vorgegebenen Themenstellung (Schwerpunkt) im Unterricht erarbeitet wird;

— erforderliche Arbeitstechniken eingeführt, geübt und erprobt werden;

— der vorgegebenen Themenstellung entsprechende Arbeitsaufträge für das Betriebspraktikum erarbeitet, ausgewählt und zusammengestellt werden;

während der Durchführung

— die Arbeitsaufträge ausgeführt werden;

— die erforderlichen Informationen gesammelt werden;

— die geplanten Interviews geführt werden;

in der Auswertung

— werden die Arbeitsergebnisse quantitativ und qualitativ kontrolliert;

— werden die Arbeitsergebnisse gesichtet, verglichen, referiert, analysiert, generalisiert, zugeordnet und reflektiert;

— werden die Informationen verarbeitet;

— werden die Praktikumerfahrungen analysiert und reflektiert;

— werden Anschlußthemen und weiterführende Themen behandelt.

Organisatorisch sind drei Formen des Betriebspraktikums zu unterscheiden:

Stundenpraktikum: z. B. wöchentlich an drei Tagen jeweils 3—4 Stunden

Tagespraktikum: z. B. wöchentlich ein Arbeitstag in einem Betrieb; vierteljährlicher Wechsel in andere Berufsfelder

Blockpraktikum: z. B. 3 Wochen bei 5 Arbeitstagen.

Folgende Merkmale kennzeichnen die Situation des Schülers im Betriebspraktikum:

— Es ist eine Informations- und Ausbildungssituation auf Probe.

— Es ist eine Lernsituation mit besonderem Aufforderungscharakter. Als Unterrichtsmethode ist das Betriebspraktikum noch Bestandteil der Schule, verlagert aber den Unterricht in die betriebliche Wirklichkeit. Der Schüler steht als Praktikant auf einem Arbeitsplatz und wird mit Situationen und Problemen konfrontiert, die für ihn neu und ungewohnt sind. In Krisensituationen hat er dabei immer den Lehrer im Hintergrund, der jederzeit helfend einspringen kann.

— Durch das Betriebspraktikum gelangt der Schüler in eine arbeits- und berufsbezogene Erprobungs- und Testsituation.

— Während des Betriebspraktikums hat der Schüler permanent qualifizierte schulische Arbeitsaufträge zu erfüllen.

— Der Schüler hat für die Dauer des Betriebspraktikums den ständigen Auftrag, Informationen für die anschließende Auswertungsarbeit in der Schule zu sammeln.

Das Projekt (punktuelle Problemstellung)

Das PROJEKT ist ein theoretisch fundiertes, aber sehr praxisbezogenes Verfahren der Arbeitslehre, das der Einführung in Grundformen und Grundverhaltensweisen der Arbeits- und Wirtschaftswelt dient. Mit Hilfe von PROJEKTEN können produktionstechnische, arbeitstypische, wirtschaftlich-kalkulatorische und betriebsorganisatorische Sachverhalte analysiert werden.

PROJEKTE ermöglichen es, einen Sachverhalt, eine Situation, ein Problem oder eine typische Erscheinung aus der Arbeits- und Wirtschaftswelt modellhaft in die Schulpraxis zu übersetzen und didaktisch-methodisch verfügbar zu machen.

Die enge Verzahnung von Theorie, Praxis, Abstraktion und Reflexion kennzeichnet das PROJEKT in der Arbeitslehre und bestimmt den Ablauf der Unterrichtsarbeit. Mögliche Kriterien eines PROJEKTES

Arbeitskunde:

industrielle Arbeit/handwerkliche Arbeit
kaufmännisch-verwaltende Arbeit/sozial-pflegerische Arbeit
Arbeitsablaufplanung — Arbeitsablaufsteuerung
Arbeitsbewertung
Qualitäts- und Quantitätskontrolle
Effektivitätskontrolle
Normierung
Arbeitsteilung
Zeitfaktor — Terminplanung
Maßgenauigkeit
Zeitdruck
Arbeitsverantwortung
Einzel-/Partner-/Gruppenarbeit
Kooperation
Ausdauer/Konzentrationsfähigkeit
Sauberkeit in der Arbeitsausführung
Gewissenhaftigkeit/Selbstdisziplin
Selbständiges Denken und Handeln
Mobilität

Wirtschaftslehre:

Organisationsplanung — Organisationsanalyse
Wirtschaftsplanung
Interdependenz

Berufskunde:

berufstypische Tätigkeiten und Fertigkeiten
berufstypische Anforderungskriterien

Das Vorhaben (komplexe Problemstellung)

Das VORHABEN als Verfahren der Arbeitslehre ist eine Unterrichtsform, in der andere Verfahren der Arbeitslehre unter der Zielsetzung der Hinführung zu Wirtschafts- und Arbeitswelt zusammengefaßt sind.

VORHABEN müssen so didaktisch strukturiert und methodisch organisiert sein, daß sie immer eine TRANSFERSITUATION aufweisen. Im VORHABEN muß die enge Verzahnung von Theorie und Praxis, Abstraktion und Reflexion die Struktur didaktisch und methodisch bestimmen.

VORHABEN in diesem Sinne könnten als Versuchsstrukturen zur Entwicklung und Erprobung einer umfassenden Arbeitslehredidaktik ihren Beitrag leisten.

Schülerinitiative und Schüler selbstständigkeit sind dabei in allen Phasen des VORHABENS unerläßliche Voraussetzung.

Beispiele für diese Vorhaben in diesem Sinne:

Lehrgang — Projekt — Erkundung
Projekt — Erkundung — Praktikum — Fallstudie
Erkundung — Lehrgang — Praktikum
Praktikum — Lehrgang — Projekt — Planspiel
Erkundung — Praktikum — Fallstudien — Rollenspiele usw.

Weitere Verfahren der Arbeitslehre

Lehrgang

Der Lehrgang ist eine stark vom Lehrer gelenkte Form der elementaren Wissensvermittlung und/oder Fertigkeitenschulung, die in aller Regel systematisch in der Weise vorgeht, daß jeder Lernschritt auf dem vorherigen als seiner Grundlage aufbaut, gleichzeitig das Verständnis des folgenden vorbereitet und im allgemeinen keine sozialen Interaktionen zwischen den Lernenden erfordert.

Planspiel

Das Planspiel ist ein Verfahren, mit dem wirtschaftliches Handeln in zeitlich gerafften Abläufen simuliert wird. Wirtschaftliche Ausgangssituation von Betrieben und Haushalten und ausgewählte Einflußgrößen werden zur Disposition gestellt. In der Wahrnehmung bestimmter Rollen können im Planspiel in bezug auf die Findung, Festlegung und Korrektur von Entscheidungen Erfahrungen gesammelt werden.

Rollenspiel

Das Rollenspiel stellt dem Lernenden die Aufgabe, in einem szenischen Spiel eine vorgegebene Rolle so zu spielen, wie er meint, diese auch in einer Ernstsituation ausfüllen zu können. Der Lernende soll die Perspektive einer subjektiv darzustellenden Rolle in eine objektiv gegebene Situation einordnen, vertreten und auch relativieren lernen. Somit ist das Rollenspiel vorrangig personenbezogen.

Fallstudie

Die Fallstudie stellt einen der Wirklichkeit entnommenen Problemfall vor. Mit Hilfe von Gruppendiskussionen werden Lösungsalternativen erarbeitet. Die gefundene Entscheidung wird abschließend mit der Originallösung konfrontiert.

Entnommen aus: Betriebserkundung, Hannover 1972, S. 11—12.

Fragen der Curriculumentwicklung und Lehrplangestaltung

Die Arbeitsgruppe ist der Meinung, daß bei der Erstellung der Rahmenrichtlinien wichtige Ergebnisse der Curriculumforschung in die Arbeit einbezogen werden sollten. Auf folgende Literatur sei hier noch einmal besonders hingewiesen:

S. B. Robinsohn: „Bildungsreform als Revision des Curriculum“, Neuwied 1972

Doris Knab: „Probleme der Curriculumentwicklung“, Köln 1973

H. v. Hentig: „Schule als Erfahrungsraum, Folgerungen für die Curricula“, Stuttgart 1973

H. Blankertz: „Curriculumforschung — Strategien, Strukturierung, Konstruktion“, Essen 1973

Die Rahmenpläne sollten — soweit wie möglich — curricularen Charakter haben (feste, bewegliche und offene Curricula). In der Arbeitslehre kann ein (revidierbares, offenes) Teilcurriculum aufgestellt werden. Den Rahmenplänen sollten unterrichtspraktische Hinweise und Hilfen in Form von Handreichungen und Modellen (ebenso wie exemplarische Lehrgänge und Unterrichtseinheiten beigegeben werden.

Beispiele sind anzutreffen:

Arbeitslehre in der Sekundarstufe I, Hannover 1972 ff.
Band Betriebserkundung (1972)

Band Betriebspraktikum (1974)

Heinz Gattermann: Arbeitslehre in der Praxis des Unterrichts, 2. Hannover 1974

Nieders. Kultusministerium: Modellversuch 10. Kl. an der Hauptschule, 2. Teil, Hannover 1972

Struktur der Rahmenpläne

Die Arbeitsgruppe ist der Meinung, daß ein für alle Schularten gemeinsames Fundamentum bestimmt werden kann. Zusatzangebote im Wahlpflicht- und Wahlbereich können ergänzend hinzutreten, müssen jedoch nicht unbedingt schulartenspezifisch gemeint sein. Ausschlagge-

bend wäre die Leistungsfähigkeit der jeweiligen Lerngruppe.

Der nachfolgende Vorschlag ist in Grundbereich, Wahlpflichtbereich und Wahlbereich gegliedert:

A. Grundbereich

Kern

Fundamentum

Hauptschule, Realschule, Gymnasium usw.

Arbeitslehre

Berufsfelder

Berufsbereiche

Grundbegriffe zur theoretischen Auseinandersetzung mit Arbeitsplatz, Betrieb, Arbeitsplatzgestaltung, techn. Arbeitsschutz, sozialem Arbeitsschutz, Mitbestimmung (Betriebsrat, Jugendvertretung, paritätische Mitbestimmung)

Arbeitspraxis

Tätigkeiten und Fertigkeiten in den Berufsbereichen

B. Wahlpflichtbereich

besondere Qualifikationen

Arbeitslehre

Spezialisierungen der im Fundamentum (A) angegebenen Themen sowie Arbeitsgestalten (Fließband- oder Gruppenarbeit)

Betriebswirtschaft

Betriebssoziologie

Betriebspsychologie

Besondere Fälle des sozialen Arbeitsschutzes

Mitbestimmungsmodelle

Arbeitspraxis

spezialisierte Tätigkeiten

berufstypische Tätigkeiten

C. Wahlbereich

Zusatzangebote

Arbeitslehre

Ausgewählte Berufe zu einem Berufsfeld

Ergonomie

Ausgewählte Beispiele der Betriebswirtschaft usw. (s. u. B)

spezielle Fälle betr. Eigentum an Produktionsmitteln (Beispiele aus dem In- und Ausland — z. B. Süßmuth —)

Arbeitspraxis

Fortführung der Spezialisierung (s. u. B)

Zum Stoffproblem (2.1.3) wird nicht mehr gesondert Stellung genommen.

Lernziele

Der besondere Beitrag der Arbeitslehre zu den allgemeinen Lernzielen ist in den „Grundsatzfragen“ (siehe vor allem Standortbestimmung, Selbstbehauptung, soziales Handeln, Kreativität) behandelt.

Um zunächst eine gemeinsame Ausgangsbasis für die notwendige Lernzieldiskussion zu erhalten, schlägt die Arbeitsgruppe hierfür das „Kombinierte Lernzielsystem“ vor.

Über fachspezifische Lernziele läßt sich nach Auffassung der Arbeitsgruppe schon eher eine Übereinstimmung herbeiführen. Hierzu wird als Diskussionsgrundlage der Lernzielkatalog aus dem „Modellversuch 10. Klassen an der Hauptschule“ vorgeschlagen, in dem bereits ein solcher Konsensus hergestellt ist.

Eine fachspezifische Zuordnung der Lernziele zu den Klassenstufen ist modifiziert denkbar, eine besonders zu begründende Hierarchie der Lernziele in diesem Sinne aber nicht erforderlich.

Literaturhinweis zum Problemkreis „Lernziele“:

„Zum Problem der Lernziele“

Grundlegende Aufsätze aus der Zeitschrift „Die Deutsche Schule“ in

Auswahl-Reihe A, Bd. 13, Schroedel, Hannover, 1973

Kombiniertes Lernzielsystem

Lernbereich			
Taxonomiestufe	Kognitiver Bereich	Affektiver Bereich	Psycho-motorischer Bereich
1. Stufe Reproduktion	Wissen — Kenntnisse konkreter Einzelheiten methodisches Wissen, abstraktes Wissen	Erfassen von bestimmten Werten	Anwenden von körperlichen Fertigkeiten und Fähigkeiten auf bekannte Arbeitssituationen
2. Stufe Reorganisation	Verstehen — übersetzen Wiedergabe mit eigenen Worten	Strukturieren der Werte in einer vorgegebenen Wertordnung	Vermögen, einzelne Fähigkeiten und Fertigkeiten im Hinblick auf eine Aufgabe, auf ein Ziel zu strukturieren
3. Stufe Transfer	Anwenden — Übertragen von Gelerntem auf analoge Situationen, Zerlegen von Informationen, Prinzipien erkennen	Auseinandersetzung mit „neuen“ Werten, Einordnen der Werte in eine bestehende Werthierarchie	Übertragung von erworbenen körperlichen Fertigkeiten und Fähigkeiten auf neue Arbeitsgegenstände und Arbeitssituationen
4. Stufe Innovation	Problemlösen — kombinieren von Informationen, Plan erstellen, Auswerten und Problem lösen	Entwicklung einer Werthierarchie	Mit Hilfe der bekannten Arbeitsverfahren Entwicklung von noch nicht bekannten Arbeitsverfahren

(Deutscher Bildungsrat)

Lernzielkatalog für die Arbeitslehre im Sekundarbereich I

Der didaktische Schwerpunkt der Arbeitslehre ist die Arbeit.

Über ihre Bezugspunkte „Arbeitsplatz“, „Betrieb“, „Beruf“ werden Situationsfelder erschlossen, welche die Thematisierung und Problematisierung von Sachverhalten und Fragen der menschlichen Existenz aus der Arbeitswelt ermöglichen.

Die Auswahl von Inhalten und die Erarbeitung von Themen für den Unterricht erfolgen auf der Grundlage eines Aspektes oder ggf. mehrerer und der ihnen jeweils zugeordneten Groblernziele.

Andere Fächer leisten je nach Bedarf zur Klärung dieser Zusammenhänge Beiträge. Dabei ist die Kooperation der beteiligten Lehrkräfte unerlässlich.

Der arbeitskundliche Aspekt

Der arbeitskundliche Aspekt wird erarbeitet, wenn

- Produktionsabläufe oder Dienstleistungsfunktionen analysiert und auf den Kern ihrer produkt- oder prozeßgestaltenden Arbeit hin bestimmt werden,
- industrielle und handwerkliche Arbeitsformen gegeneinander abgegrenzt und inhaltlich bestimmt werden, für den jeweiligen Betrieb typische Arbeitsplätze mit Hilfe fachspezifischer Begriffe und Kriterien beobachtet, beschrieben und untersucht werden,
- Bedingungen, Anforderungen und Tätigkeitsmerkmale ausgewählter Arbeitsplätze in ihren Wechselbeziehungen und Belastungsmomenten sichtbar gemacht werden,
- Faktoren erkannt und benannt werden, die das Problem eigen- oder fremdbestimmter Arbeiten verdeutlichen.

Der Schüler soll

- LZ 01 verschiedene Organisationsformen der Arbeit unterscheiden, einen Arbeitsablauf formal aufgliedern und seine wesentlichen produkt- oder prozeßgestaltenden Elemente beschreiben können,
- LZ 02 wesentliche Merkmale industrieller und handwerklicher Arbeit nennen können,
- LZ 03 solche Arbeitsplätze, an denen produziert wird, unterscheiden können von solchen, an denen

Steuerungs- oder Führungsfunktionen ausgeübt werden,

- LZ 04 Bedingungen, Anforderungen und Tätigkeitsmerkmale von der Art der jeweiligen Arbeit und der Anlage des Arbeitsplatzes her bestimmen können,
- LZ 05 anhand nachweisbarer Fakten bestimmen können, inwieweit eine Arbeit eigen- oder fremdbestimmten Charakter trägt.

Der ökonomische Aspekt

Der Betrieb ist eine wirtschaftliche Größe, die für Arbeitnehmer und Unternehmer aufgrund der jeweiligen Interessenlage unterschiedliche Problemstellungen beinhaltet. Aufgabe des ökonomischen Aspektes ist es, solche Problemstellungen kritisch zu reflektieren.

Der Schüler soll aufzeigen können,

- LZ 06 daß in Betrieben die Produktionsfaktoren Arbeit (einschließlich des Faktors Bildung), Boden und Kapital zusammenwirken, aber unterschiedlich stark eingesetzt und bewertet werden,
- LZ 07 daß das Verhältnis der Produktionsfaktoren in einem bestimmten Betrieb nicht konstant ist,
- LZ 08 daß alle drei Produktionsfaktoren erforderlich sind,
- LZ 09 daß der Faktor Arbeit erheblichen Anteil an der Vermehrung des Faktors Kapital hat,
- LZ 10 daß der Faktor Kapital zur Zeit eindeutig die entscheidende Größe ist,
- LZ 11 daß aber der Einfluß des Faktors Kapital zugunsten des Faktors Arbeit vermindert werden muß,
- LZ 12 daß jedes Unternehmen einer Organisation bedarf, um seinen Zweck (Produktion oder Dienstleistung) und sein Ziel (Gewinn) erreichen zu können,
- LZ 13 daß sich die Aufbauorganisation der Betriebe hierarchisch darstellt, daß aber die Bestrebungen der Arbeitnehmer dahin gehen müssen, so viel Mitbestimmung wie möglich und damit Verantwortung zu übernehmen,
- LZ 14 daß jedes Privatunternehmen bemüht ist, durch den am Markt erzielten Preis nicht nur die entstandenen Kosten zu decken, sondern möglichst hohe Gewinne zu erzielen,

- LZ 15 daß Preise vom Anbieter festgesetzt werden, durch Verhandlungen u. U. zugunsten des Nachfragers beeinflusst werden können,
- LZ 16 daß die Arbeitnehmer in ihrer Gesamtheit als Konsumenten durch rationale Kaufentscheidungen in gewissem Umfang als Preisregulativ wirken können,
- LZ 17 daß jedes Unternehmen danach trachtet, die Kosten für Material, Arbeitskräfte und Fremdkapital möglichst niedrig zu halten, um auch dadurch möglichst hohe Gewinne zu erzielen,
- LZ 18 daß hier die Interessen der Arbeitnehmer den Bestrebungen der Unternehmen gegenüberstehen, da die Arbeitnehmer ihr Einkommen vergrößern wollen,
- LZ 19 daß die Verwirklichung dieses Bestrebens primär über höhere Löhne zu erzielen ist, da die Einkommen der Arbeitnehmer hauptsächlich aus dem Verkauf der Arbeitskraft erzielt werden müssen,
- LZ 20 daß eine Einkommensmaximierung auch über eine Beteiligung des Arbeitnehmers am Betriebskapital und am Gewinn ermöglicht werden muß,
- LZ 21 daß höhere Gewinne nicht nur über erhöhte Verkaufspreise erzielt werden können, sondern auch durch Steigerung des Umsatzes oder durch Senkung der Kosten,
- LZ 22 daß eine Umsatzsteigerung entweder durch verstärkte Ausnutzung der Maschinen- und Arbeitskapazität oder durch Vermehrung dieser Kapazitäten möglich ist; derartige Maßnahmen aber sowohl ökonomische als auch soziale Auswirkungen auf den Arbeitnehmer haben und daß bei jeder Maßnahme das Interesse der Arbeitnehmer berücksichtigt werden muß,
- LZ 23 daß durch steuerliche Abschreibung dem Unternehmer die Möglichkeit gegeben wird, über Investitionen Kapazitäten und damit Umsätze und Gewinne zu erhöhen,
- LZ 24 daß es für den Arbeitnehmer nur wenige Möglichkeiten gibt, durch Investitionen das Einkommen zu verbessern,
- LZ 25 daß der Unternehmer nicht entnommene Gewinne über Investitionen wiederum gewinnbringend verwendet,
- LZ 26 daß es auch für den Arbeitnehmer wichtig ist, die durch Konsumverzicht erzielten „Gewinne“ arbeiten zu lassen, es aber erforderlich ist, die Möglichkeiten kritisch zu prüfen,
- LZ 27 daß Entscheidungen der Unternehmensleitung auch von der gesamtwirtschaftlichen Verflechtung und Entwicklung abhängig sind,
- LZ 28 daß der Arbeitnehmer ebenfalls von gesamtwirtschaftlichen Entwicklungen abhängig ist,
- LZ 29 daß Entscheidungen des Unternehmers ihn und die Arbeitnehmer in unterschiedlichem Maße treffen.

Der technische Aspekt

Unter dem technischen Aspekt werden Gestaltung, Funktion und Wirkungszusammenhänge von Geräten, Verfahren und Prozessen erfaßt und mögliche sachliche, menschliche und gesellschaftliche Folgen deutlich gemacht und problematisiert.

Arbeiten im technischen Bereich verlangen in unterschiedlichem Maße technische Grundfertigkeiten, entsprechende Kenntnisse und Fähigkeiten.

Der Schüler soll aufzeigen können,

- LZ 30 daß Technik in allen Bereichen der Arbeit auftritt,
- LZ 31 daß technische Verfahren und Geräte in verschiedenen Betrieben unterschiedlich stark eingesetzt werden, und zwar zur Durchführung verschiedener Prozesse,
- LZ 32 daß auch in Dienstleistungsbetrieben aus Gründen der Rationalisierung in steigendem Maße Maschinen und technische Einrichtungen verwendet werden,

- LZ 33 daß Produktion und Dienstleistung immer mehr auf Technik angewiesen sind und durch Einfallreichum, konstruktives und funktionales Denken sowie durch technische Erfahrung des Menschen bewirkt werden,
- LZ 34 daß Herstellungsabläufe aus ökonomischen Gründen zerlegt und, wenn möglich, mechanisiert oder automatisiert werden,
- LZ 35 daß Entwerfen, Konstruieren und Planen vom Herstellen zu unterscheiden sind und daß in diesen Bereichen unterschiedliche Anforderungen in bezug auf das technische Denken und die technische Leistung gestellt werden,
- LZ 36 daß bestimmte Verfahrens- und Bearbeitungstechniken betriebs- und branchentypisch sind und von verschiedenen physikalischen und chemischen Gesetzmäßigkeiten bestimmt werden,
- LZ 37 daß der Einsatz technischer Geräte im Arbeitsablauf abhängig ist von ihrer Grundfunktion,
- LZ 38 daß Umfang und Art des Einsatzes der Technik und ihrer Erzeugnisse ein gesellschaftliches, aber auch individuelles Problem ist.

Der berufskundliche Aspekt

Unter dem berufskundlichen Aspekt sind Strukturen heutiger Berufe und ihr voraussichtlicher Wandel aufzuzeigen. Hierdurch kann die Wahl eines Startberufes erleichtert werden.

Die Berufswahlfähigkeit und die Voraussetzungen zur Wahrnehmung der Chancen beruflicher Mobilität werden entwickelt, und damit werden zugleich Grundlagen für ein reflektiertes Arbeitsverhalten gelegt.

Der Schüler soll aufzeigen können,

- LZ 39 daß es verschiedene Berufsbereiche gibt:

1. Material verarbeiten,
2. Zusammenbauen und Montieren,
3. Bedienen und Überwachen von Maschinen und Anlagen,
4. Gestalten,
5. Bebauen und Züchten,
6. Untersuchen und Messen,
7. Zeichnen und Reproduzieren,
8. Bedienen und Beraten,
9. Wirtschaften,
10. Verwalten,
11. Sichern, in Ordnung halten,
12. Betreuen;

er soll darüber hinaus in der Lage sein, Berufsbereiche von der Art der Tätigkeit her zu unterscheiden und Berufe zuzuordnen,

- LZ 40 daß jede berufliche Tätigkeit bestimmte Anforderungen an die körperlichen, geistigen und charakterlichen Kräfte des Menschen stellt,
- LZ 41 daß sich infolge der fortschreitenden technischen und wirtschaftlichen Veränderungen in der Arbeitswelt diese Anforderungen wandeln,
- LZ 42 daß der erste Beruf im Hinblick auf die spätere horizontale und/oder vertikale Mobilität zum Startberuf wird,
- LZ 43 daß bei der Wahl des Startberufs zu beachten sind:
1. Eignung und Neigung zu diesem Beruf,
 2. Qualität der Ausbildungsstätte,
 3. Umfang der Mittel und Hilfen für die Ausbildung durch Betrieb und Gesellschaft,
 4. Weiterbildungsmöglichkeiten im Betrieb und außerhalb des Betriebes,
 5. Verdienstmöglichkeiten,
 6. Aussicht auf Aufstiegschancen im Beruf und im Betrieb,
 7. Voraussichtliche zukünftige Entwicklung des Berufes,
- LZ 44 daß ein Berufstätiger sicherer im Arbeitsleben steht und größere Chancen hat, den wechselnden Anforderungen zu genügen, sowie seine politisch-sozialen und finanziellen Forderungen

durchzusetzen, je breiter und gründlicher er ausgebildet ist,

LZ 45 daß Weiterbildung eine notwendige Investition des einzelnen ist,

LZ 46 daß die Berufstätigkeit zur Zeit noch wesentlich die Stellung des einzelnen in der Gesellschaft bestimmt.

Der politisch-soziale Aspekt

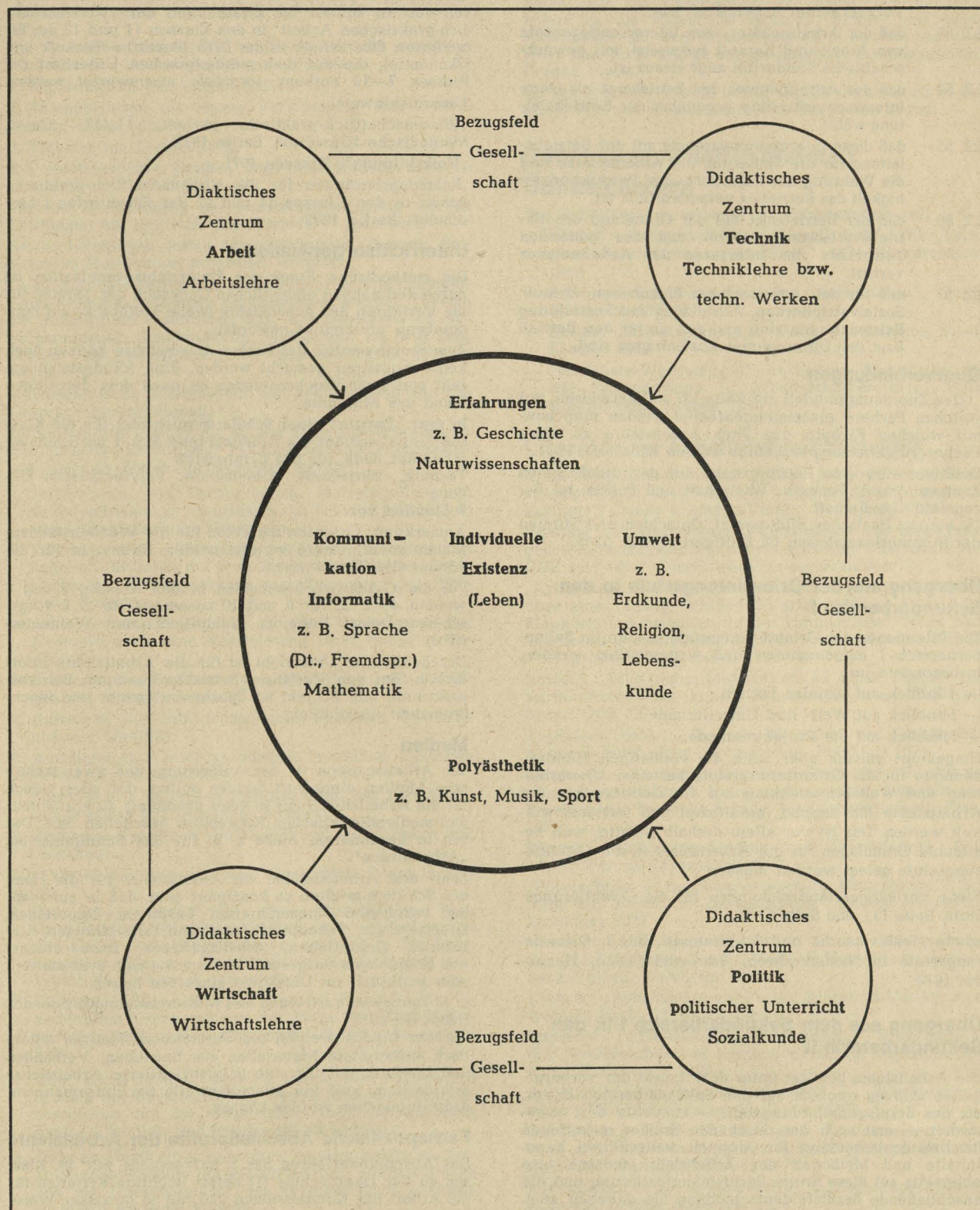
Der Berufstätige steht in einem Spannungsfeld, das durch verschiedene Faktoren bestimmt wird. Die entstehenden Konflikte müssen erkannt und ausgetragen werden.

Der Schüler soll aufzeigen können,

LZ 47 daß der Arbeitnehmer bei Aufnahme eines Arbeits- oder Dienstverhältnisses in ein Spannungsfeld gerät, weil er sich einerseits an die bereits bestehende Gruppe anpassen, sich in diese einordnen und sich andererseits in dieser Gruppe durchsetzen muß,

LZ 48 daß in jedem Betrieb unter den Berufstätigen eine offizielle Rangfolge von Vorgesetzten und Mitarbeitern besteht, in der sich der einzelne behaupten muß,

LZ 49 daß die Berufstätigen verschiedenartige und verschieden gerichtete Gruppen im Betrieb bilden, die teils miteinander, teils nebeneinander,



- teils gegeneinander innerhalb des Betriebes wirken und somit unterschiedliche soziale und betriebliche Positionen einnehmen,
- LZ 50 daß der wirtschaftliche Erfolg eines Betriebes und die Sicherung der Arbeitsplätze abhängen von der Leistung des einzelnen, von der Kooperation aller Mitarbeiter und einem angemessenen Informationsfluß,
- LZ 51 daß das Prestige des einzelnen im Betrieb von unterschiedlichen Faktoren abhängig ist, wie Einkommen, Leistung, Anerkennung durch Vorgesetzte und Mitarbeiter,
- LZ 52 daß der Arbeitnehmer danach streben muß, sich einen Arbeitsplatz zu erhalten, weil er vom Verkauf seiner Arbeitskraft lebt,
- LZ 53 daß der Arbeitnehmer, dem Interessengegensatz von Arbeit und Kapital ausgesetzt, auf gewerkschaftliche Solidarität angewiesen ist,
- LZ 54 daß der Arbeitnehmer den Betriebsrat als seine Interessenvertretung gegenüber der Betriebsleitung wählt,
- LZ 55 daß diese Interessenvertretung mit der Betriebsleitung für die Sicherung der Arbeitsplätze und die Wahrung der Funktions- und Produktionsfähigkeit des Betriebes verantwortlich ist,
- LZ 56 daß der Betriebsrat auf der Grundlage des Betriebsverfassungsgesetzes und des geltenden Tarifrechts die Interessen der Arbeitnehmer vertritt,
- LZ 57 daß für den Arbeitnehmer Einkommen, Urlaub, Sozialversicherung, Ausbildung und Fortbildung Existenzfragen sind und daß sie für den Betrieb bzw. den Unternehmer Kostenfragen sind.

Querverbindungen

Das Zuordnungsmodell auf Seite 137 soll aufweisen, mit welchen Fächern zusammengearbeitet werden muß bzw. mit welchen Fächern das Fach Arbeitslehre zu einer Fächergruppe zusammengefügt werden könnte.

Denkbar wäre eine Fächergruppe mit den didaktischen Zentren Arbeit, Technik, Wirtschaft und Politik im Bezugsfeld Gesellschaft.

(S. hierzu: Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission 12. Stuttgart 1969. S. 62 ff.)

Übergang aus der Orientierungsstufe in den Sekundarbereich I

Die Intentionen der Orientierungsstufe müssen im Sekundarbereich I aufgenommen und weitergeführt werden, insbesondere im

- Hinblick auf soziales Lernen
- Hinblick auf Welt- und Umweltkunde
- Hinblick auf die Projektmethode.

Umgekehrt müssen aber auch die vorläufigen Handreichungen für die Orientierungsstufe bei einer Überarbeitung und Weiterentwicklung auf die Zielsetzungen der Arbeitslehre hin ergänzt, modifiziert und weiterentwickelt werden. Das ist vor allem deshalb wichtig, weil bestimmte Grundlagen für die Arbeitslehre in der Orientierungsstufe gelegt werden müssen.

Siehe vorläufige Handreichungen für die Orientierungsstufe, Seite 13 f. und Seite 57 ff.,

sowie „Schulversuche und Schulreform“, Bd. 3, Orientierungsstufe in Niedersachsen, Schroedel-Verlag, Hannover 1973.

Übergang aus dem Sekundarbereich I in den Sekundarbereich II

Die Arbeitslehre bereitet unter dem Aspekt der vorberuflichen Bildung insofern auf den Sekundarbereich II vor, als das Berufsgrundbildungsjahr — zukünftig dort angesiedelt — erst nach der durch den Schüler getroffenen Berufsfeldentscheidung ihn sinnvoll weiterführen kann. Inhalte und Methoden der Arbeitslehre müssen also einerseits auf diese breite Berufsfeldorientierung und die anschließende Berufsfeldentscheidung hin angelegt sein. Umgekehrt muß aber auch bei der Planung und Entwick-

lung der Curricula für die Berufsgrundbildung die Arbeitslehre konsultiert werden, damit es hier nicht zu Überschneidungen oder Widersprüchen kommt. Engste Kooperation dieser betreffenden Planungsgruppen ist daher dringend erforderlich. Neben der Berufsgrundbildung gilt diese Forderung nach enger Zusammenarbeit aber für den gesamten Bereich der beruflichen Bildung. Für die Besucher des Sekundarbereichs II liefert die Arbeitslehre Grundlagen für praxisbezogene Vorhaben im Fachbereich „Gesellschaft/B“ und auch im Rahmen von Unterrichtskooperationen z. B. mit dem Fachbereich „Technik/C“ (siehe hierzu auch „Handreichungen für Lernziele, Kurse und Projekte im Sekundarbereich II“). Bei der Fortentwicklung der Arbeitslehre auf den Sekundarbereich II hin oder bei der Übernahme ihrer Verfahren dorthin sollten die Erfahrungen der „wissenschaftlich-praktischen Arbeit“ in den Klassen 11 und 12 der Erweiterten Oberschule in der DDR (Bereiche Technik und Ökonomie), die auf dem polytechnischen Unterricht der Klassen 7—10 aufbaut, sorgfältig ausgewertet werden.

Literaturhinweis:

„Wissenschaftlich-praktische Arbeit, 11./12. Klasse, Methodische Hinweise“, Berlin 1972

„Volksbildung“, Dresden 1971

„Rahmenprogramme für die wissenschaftlich-praktische Arbeit in den Klassen 11 und 12 der Erweiterten Oberschule“, Berlin 1972

Unterrichtsorganisation

Die methodische Frage der Unterrichtsorganisation ist durch den nahezu einheitlichen Gebrauch der Termini für die Verfahren der Arbeitslehre (siehe Methodik) auf Bundesebene problemlos geworden.

Zum Stundenanteil des Faches Arbeitslehre können noch keine Aussagen gemacht werden. Eine Mindeststundenzahl von zwei Wochenstunden ist nach dem derzeitigen Stand das Minimum.

In dem „Entwurf einer Schülerstudentenafel für die Klassen 7—10“ schlägt die Arbeitsgruppe Sek. I im Schulausschuß der KMK für den Lernbereich

Technik, Wirtschaft, Arbeitslehre, Polytechnische Bildung 8 Stunden vor.

Anmerkung: Orientierungsdaten für die Wochenstundenzahlen im allgemein verpflichtenden Unterricht für die Schüler aller Schulformen:

Für die Gesamtwochenstunden in den Klassen 7 und 8 werden 48 ± 2 , für 9 und 10 zusammen 45 ± 2 vorgeschlagen (ohne Religion, Wahlpflicht- und Wahlunterricht).

Durchgehender Unterricht ist für die Arbeitslehre erforderlich. Bei den Verfahren Betriebserkundung, Betriebspraktikum und Projekt ist Epochenunterricht und Blockunterricht unerlässlich.

Medien

Die Arbeitsgruppe ist der Auffassung, daß zwar technische Medien eingesetzt werden sollen, daß dies jedoch für die Arbeitslehre nur in einer besonders zu erarbeitenden mediendidaktischen Konzeption geschehen darf. Das gilt in besonderem Maße z. B. für das Schulfernsehen „Arbeitslehre“.

Lehr- und Arbeitsbücher zur Arbeitslehre für die Hand des Schülers müßten so konzipiert sein, daß in aufeinander bezogenen Themenkreisen Lesetexte, Reportagen, Gesetzestexte, Schaubilder, grafische Darstellungen, Statistiken, Definitionen, Arbeitsaufträge, Beobachtungs- und Fragebogen dargestellt werden, die sich systematisch oder punktuell im Unterricht einsetzen lassen.

s. a.: Interessenvertretung und Mitbestimmung, Schroedel, Hannover 1973.

Darüber hinaus werden als Unterrichtshilfsmittel didaktisch aufbereitete Materialien aus Betrieben, Verbänden und Institutionen für eine praxisorientierte Arbeitslehre erforderlich, weil vor allem spezielle Sachinformationen dadurch gegeben werden können.

Fachspezifische Abschlußprofile der Arbeitslehre

Das Abschlußverfahren des Schulversuchs mit 10. Klassen an der Hauptschule (1) liefert wichtige Kriterien für die Arbeit der Kommissionen und hat in gewisser Weise Modellcharakter.

Offener ist dagegen noch die Frage nach den fachspezifischen Abschlußprofilen. Um auch hier eine Diskussionsbasis vorzubereiten, hat sich die Arbeitsgruppe entschlossen, den folgenden Entwurf als Vorschlag einzubringen. „Schulversuche und Schulreform“, Bd. 1—2

Schroedel-Verlag Hannover, 1972, S. 111.

Vergleiche auch: Deutscher Bildungsrat:

„Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Neugestaltung der Abschlüsse im Sekundarschulwesen“
Bonn 1969.

Zum Abschlußverfahren im Fach Arbeitslehre

Im Abschlußkolloquium soll der Schüler nachweisen, daß er zu qualifizierten Leistungen fähig ist. Zur Beurteilung dieser Leistungen werden Taxonomiestufen herangezogen.

Der Deutsche Bildungsrat empfiehlt für die objektive Kontrolle der Leistungen folgende Stufen:

1. Reproduktion des einmal Gelernten,
2. Reorganisation als eigene Verarbeitung und Anordnung eines Lernstoffes,
3. Transfer als Lernleistung,
4. Problemlösendes Denken und entdeckendes Lernverfahren.

Für die Zuerkennung der Zusatzbescheinigung werden Leistungen auf der Stufe des „Transfers“ gefordert.

Solche Leistungen sollen durch Aufgaben, Themen, Probleme im Kolloquium provoziert werden.

Qualifizierende Leistungen können nicht an allgemeingültigen Aufgabenstellungen nachgewiesen werden. Themen des Kolloquium orientieren sich weitestgehend an der vorgefundenen Schulsituation. Maßgebend ist, was dem Schüler an unterrichtlichen Veranstaltungen geboten worden ist.

Außerschulische Erfahrungen der Schüler sind für das Gespräch heranzuziehen.

Im Kolloquium können die auf der Stufe des Transfers zu erbringenden Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten auf folgende Weise nachgewiesen werden:

1. Analysieren von Sachverhalten, Herausstellen von Grundphänomenen, Aufzeigen und Einsichtigmachen von Ordnungen und Strukturen.
2. Erkennen von Funktionen einzelner Elemente im Regelfall, Erfassen der Funktionen von Systemen, Aufzeigen der Abhängigkeiten von Elementen innerhalb eines Systems.
3. Aufzeigen und Begründen, daß eine Veränderung der Elemente auch eine Veränderung ihrer Funktion bewirken.
4. Erkennen des Einflusses von Störgrößen und Aufzeigen der Auswirkungen.
5. Aufzeigen der Interdependenzen zwischen Systemen gleicher Qualität.
6. Aufzeigen der Interdependenzen zwischen Systemen verschiedener Qualität.
7. Sachverhalte unter den fünf Aspekten des Lernzielkatalogs sehen und beurteilen können.
8. Kritischer Vergleich von Modell und Wirklichkeit und umgekehrt.

Zur Verwirklichung des oben Genannten folgende Beispiele:

1. Der Schüler beschreibt einen Produktions- bzw. Dienstleistungsablauf hinsichtlich seiner Arbeitsmittel und seines Arbeitsgegenstandes und ist in der Lage, bei Störungen des Funktionsablaufes Ursachen und Wirkungen wertend darzustellen.
2. Oder der Schüler ist in der Lage, am Beispiel eines individuellen Lohnkonfliktes mit Hilfe von Zusatzinformationen selbständig Lösungsmöglichkeiten zu entwickeln.
3. Oder er ist in der Lage, aus einem ihm vorgelegten Schema zur Berufsmobilität wesentliche Faktoren herauszulesen und die intendierten Prognosen auf seine eigene Situation und Berufswahl zu beziehen.
4. Oder an Hand eines konkreten innerbetrieblichen Kalkulationsbeispiels die Preisgestaltung herauszufinden und als Interdependenz der verschiedenen Faktoren schlüssig erklären können.

Im Vorgespräch (Hospitation) mit dem Fachlehrer und den Schülern, die sich Arbeitslehre als Kolloquiumfach gewählt haben, ist festzustellen:

1. Inhalt des im Unterricht in der Klasse im Fach Arbeitslehre Gebotenen,
2. die im Unterricht erreichten Ziele
3. der außerschulische Erfahrungsbereich der betreffenden Schüler.

Hospitation und Vorgespräch dienen der Vorbereitung des Kolloquiums; allen Beteiligten ist ausreichend Gelegenheit zu geben, Wünsche und Vorstellungen zu artikulieren. Wird das Gespräch aus dem Bereich traditioneller Schulfächer, z. B. Haushaltslehre, Werken, Textiles Gestalten usw. entwickelt, so ist darauf zu achten, daß möglichst bald die Übertragung der angesprochenen Probleme in die allgemeine Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftswelt mit den Situationsfeldern Betrieb, Arbeitsplatz und Beruf erfolgt und es nicht bei fachimmanenten Fragen bleibt.

Lernziele sollten sowohl in der kognitiven als auch in der affektiven und psychomotorischen Dimension liegen.

Rahmenplanarbeit in anderen Bundesländern

Die Arbeitsgruppe verweist hier insbesondere auf:

- Hessen: „Rahmenrichtlinien Gesellschaft“ 1973, „Lehrplan ‚Polytechnik/Arbeitslehre‘“ 1974 (Handreichungen)
- Bremen: Erprobungslehrplan „Arbeitslehre“, 7.—9. Schuljahr 1972 ff.
- Berlin: „Arbeitsgrundlage, Fach Arbeitslehre, 7.—9. Klasse“ 1970
- Nordrhein-Westfalen: Überarbeitete Richtlinien für die Sekundarstufe I, Arbeitslehre/Projekte, Wirtschaftslehre, Technik 1973

Literatur zur Arbeitslehre (Auswahl)

Klafki/Kiel/Schwerdtfeger: „Die Arbeits- und Wirtschaftswelt im Unterricht der Volksschule und des Gymnasiums“, Quelle & Meyer-Verlag, Heidelberg 1967

Voelmy: „Polytechnischer Unterricht in der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule der DDR seit 1964“, Diesterweg-Verlag, Frankfurt

„Arbeitslehre — Standpunkte und Meinungen“, Bericht über eine Tagung, Schroedel-Verlag, 1967

Blankertz: „Arbeitslehre in der Hauptschule“, Neue pädagogische Bemühungen, Bd. 29, Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft, Essen 1968

Kaiser: „Arbeitslehre-Materialien zu einer Theorie der vorbereitenden Erziehung“, Klinkhardt-Verlag, Bad Heilbrunn/ObB 1971

Jagenlauf/Siebert: „Technik, Wirtschaft und Gesellschaft in der Schule“, Diesterweg-Verlag, Frankfurt 1971

Blankertz: „Curriculumforschung-Strategien, Strukturierung, Konstruktion“, Neue pädagogische Bemühungen, Bd. 46, Neue Deutsche Schule, Verlagsgesellschaft, Essen 1971

Bönsch: „Curriculum-Studien zur Arbeitslehre“, Otto Maier Verlag, Ravensburg 1973

„Polytechnik in der Bundesrepublik Deutschland“, Beiträge zur Kritik der „Arbeitslehre“, Edition Suhrkamp, Frankfurt 1972

Voelmy: „Arbeitslehre-Unterricht in den Hauptschulen der Bundesrepublik Deutschland“, 8. Heft: Niedersachsen, Beltz-Verlag, Weinheim 1970

Kledzik: „Arbeitslehre als Fach“, Schroedel-Verlag, Auswahl-Reihe B, Bd. 46/47, 1972

Ruprecht: „Arbeitslehre im 9. Schuljahr“, Schriftenreihe der Niedersächsischen Landeszentrale für Politische Bildung, Hannover 2. 1973

Arbeitslehre in der Sekundarstufe I, „Betriebserkundung“, Schroedel-Verlag, Hannover 1972

Arbeitslehre in der Sekundarstufe I, „Interessenvertretung und Mitbestimmung der Arbeitnehmer im Betrieb“, Schroedel-Verlag, Hannover 1973

Arbeitslehre in der Sekundarstufe I, „Betriebspraktikum“ Schroedel-Verlag, Hannover 1974

Haushaltslehre

Das folgende Material ist von den Vertreterinnen der Haushaltswissenschaft und der Didaktik der Haushaltslehre an der Pädagogischen Hochschule Niedersachsen zur Erprobung in dem Modellversuch „10. Klasse an der Hauptschule“ erarbeitet worden.

Inhaltsverzeichnis

Vorbemerkungen

Haushaltslehre

Themenbereiche und Richtziele

1. **Grundlegende hauswirtschaftliche Arbeitstechniken unter Berücksichtigung arbeitsorganisatorischer Aspekte**
Richtziel
 - 1.1. Nährstoffschonende Zubereitungsarten
Grobziele
 - 1.1.1. Themenvorschläge und erschließende Beispiele
 - 1.1.2. Aspekte der Stoffauswahl
 - 1.2. Rationelle Arbeitsverfahren — Bestgestaltung des Arbeitsplatzes und Arbeitsablaufs
Grobziele
 - 1.2.1. Themenvorschläge und erschließende Beispiele
 - 1.2.2. Aspekte der Stoffauswahl
 - 1.3. Literaturhinweise
2. **Grundlagen der Ernährung des Menschen und Maßnahmen zu seiner Gesunderhaltung**
Richtziel
 - 2.1. Nährstoffbedarf und Nahrungsauswahl
Grobziele
 - 2.1.1. Themenvorschläge und erschließende Beispiele
 - 2.1.2. Aspekte der Stoffauswahl
 - 2.2. Aktuelle Ernährungsprobleme im Familienhaushalt
Grobziele
 - 2.2.1. Themenvorschläge und erschließende Beispiele
 - 2.2.2. Aspekte der Stoffauswahl
 - 2.3. Literaturhinweise
3. **Sozio-kulturelle Funktionen des privaten Haushalts**
Richtziel
Grobziele
 - 3.1. Literaturhinweise
4. **Wirtschaftslehre des Haushalts**
Richtziel
 - 4.1. Bedeutung des Wirtschaftens im privaten Haushalt
Grobziele
 - 4.1.1. Themenvorschläge und erschließende Beispiele
 - 4.1.2. Aspekte der Stoffauswahl
 - 4.2. Wirtschaften mit dem Haushaltsgeld
Grobziele
 - 4.2.1. Themenvorschläge und erschließende Beispiele
 - 4.2.2. Aspekte der Stoffauswahl
 - 4.3. Wirtschaften mit der Arbeitskraft
Grobziele
 - 4.3.1. Themenvorschläge und erschließende Beispiele
 - 4.3.2. Aspekte der Stoffauswahl
 - 4.4. Wirtschaften mit den Gebrauchsgütern
Grobziele
 - 4.4.1. Themenvorschläge und erschließende Beispiele

- 4.4.2. Aspekte der Stoffauswahl
- 4.5. Das Verhältnis von Geld, Arbeitskraft und Sachgütern
Grobziele
 - 4.5.1. Themenvorschläge und erschließende Beispiele
- 4.5.2. Aspekte der Stoffauswahl
- 4.6. Die Organisation der Arbeit im Haushalt
Grobziele
 - 4.6.1. Themenvorschläge und erschließende Beispiele
 - 4.6.2. Aspekte der Stoffauswahl
- 4.7. Bedeutung des privaten Haushalts in der Volkswirtschaft
Grobziele
 - 4.7.1. Themenvorschläge und erschließende Beispiele
 - 4.7.2. Aspekte der Stoffauswahl
- 4.8. Literaturhinweise
5. **Das hauswirtschaftliche sozialpflegerische Berufsfeld**
Richtziel
Grobziele
 - 5.1. Themenvorschläge und erschließende Beispiele
 - 5.2. Aspekte der Stoffauswahl
 - 5.3. Literaturhinweise

Vorbemerkungen

Die neue Fachbezeichnung Haushaltslehre wird notwendig, weil nach neueren wissenschaftlichen Erkenntnissen mit „Hauswirtschaft“ nur die Tätigkeiten bezeichnet werden, die direkt der Bedürfnisbefriedigung dienen. Die in den letzten Jahren erarbeiteten Ziele des Faches gehen über diesen Teilbereich „Hauswirtschaft“ hinaus, denn sie erfassen den Haushalt als eine sozio-ökonomische Einheit mit allen seinen Funktionen und den sich daraus ergebenden Leistungen der Haushaltsangehörigen. Darum sollte die Bezeichnung des Faches geändert werden in Haushaltslehre und nicht mehr wie bisher Hauswirtschaft heißen. Auch in den Empfehlungen der Deutschen Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates „Zur Neugestaltung der Abschlüsse im Sekundarschulwesen“ vom 7./8. 2. 69 wird auf Seite 60 das Fach als Haushaltslehre bezeichnet. Auch die Tatsache, daß das Studiengebiet an den Universitäten „Haushaltswissenschaft“ heißt, läßt diese Namensänderung gerechtfertigt erscheinen.

Ein Erlaß zur Umbenennung des Schulfaches in Niedersachsen wird von den Verfassern dieser Arbeit angestrebt.

Der vorgelegte Entwurf enthält einen Katalog von Lernzielen zur Erarbeitung einer Haushaltslehre in der Sekundarstufe I,

Themenvorschläge und erschließende Beispiele für lernzielorientierte Unterrichtseinheiten, die dabei zu berücksichtigenden Aspekte der Stoffauswahl und Literaturangaben.

Die erschließenden Beispiele wurden, sofern sie Fertigkeiten erfordern, bewußt so ausgewählt, daß mit geringem Aufwand an reiner Tätigkeitszeit ein Optimum an Einsichten und Können gewonnen werden kann. Die Beispiele sind, abhängig von den Voraussetzungen und aktuellen Gegebenheiten, modifizierbar, ihre Veränderung in Richtung auf einen höheren Schwierigkeitsgrad ist möglich. Wegen der unterschiedlichen Arbeitsbedingungen ist eine Bearbei-

tungszeit nicht festgelegt worden. Entscheidend ist, daß die genannten Aspekte der Stoffauswahl berücksichtigt werden, wobei deren Reihenfolge keine Rang- oder Wertordnung darstellt. Wenn in diesem Entwurf das komplexe Leistungsfeld des Individualhaushalts in Problem- und Aufgabenbereiche gegliedert ist, bedeutet das nicht, daß diese auch im Unterricht streng getrennt behandelt werden sollen. Vielmehr empfiehlt es sich, im Hinblick auf die später vom Schüler zu bewältigenden Lebenssituationen und die dafür notwendigen Qualifikationen, Lernziele aus verschiedenen Themenbereichen in größerem Zusammenhang zu erarbeiten, wenn dies den Schülern zugemutet werden kann. Die Bezeichnung „Schüler“ ist hier bewußt gewählt, weil der Plan ausdrücklich für die Erarbeitung in koedukativen Gruppen vorgesehen ist.

Der vorliegende Beitrag ist nicht vollständig. Da z. B. zum Themenbereich III — die sozio-kulturellen Funktionen — die Erprobung erschließender Beispiele noch nicht abgeschlossen ist, wird hier nur eine Gruppe von möglichen Lernzielen aufgeführt. Es ist auch noch zu erproben, wie weit diese in Zusammenhang mit anderen Lernzielgruppen zu erarbeiten sind, um die Interdependenz der sozialen und der materialen Leistungen erkennbar zu machen. Erweiterte Angaben zu diesem Bereich erfolgen zu einem späteren Zeitpunkt.

Haushaltslehre

Didaktischer Schwerpunkt der Haushaltslehre ist der private Haushalt als sozial-ökonomische Einheit und die in ihm anstehenden und zu lösenden Probleme. Die Eigengesetzlichkeit des Individualbereichs privater Haushalt ist im Vergleich zu Wert- und Ordnungsvorstellungen in öffentlichen Funktionsbereichen der Gesellschaft zu sehen.

Der Unterricht dient der Erkenntnis und dem Verständnis von Vorgängen, Gegebenheiten und Wandlungen im privaten Haushalt. Es muß erkannt werden, daß zeitgemäße Haushaltsführung durch ein hohes Maß an Elastizität gekennzeichnet ist. Haushälterische Entscheidungen sind mit Hilfe rationaler Kriterien zu treffen und hauswirtschaftliche Handlungen sachgerecht zu vollziehen.

Die Funktionen des privaten Haushalts für Familie, Wirtschaft und Gesellschaft sind zu erkennen und Interdependenzen bewußt zu machen.

Die Inhalte der Haushaltslehre stehen in Zusammenhang mit denen anderer Fächer, z. B. politisch-soziale Weltkunde, Arbeitslehre, Naturwissenschaften. Eine Kooperation der Lehrkräfte ist unerläßlich.

Themenbereiche und Richtziele

1. Themenbereich:

Grundlegende hauswirtschaftliche Arbeitstechniken unter Berücksichtigung arbeitsorganisatorischer Aspekte.

Richtziel:

Der Schüler soll befähigt werden, hauswirtschaftliche Tätigkeiten unter Berücksichtigung arbeitswissenschaftlicher Erkenntnisse durchzuführen mit dem Ziel, Arbeitskraft und Arbeitszeit zur Befriedigung individueller und kollektiver Bedürfnisse zu gewinnen.

2. Themenbereich:

Grundlagen der Ernährung des Menschen und Maßnahmen zu seiner Gesunderhaltung.

Richtziel:

Der Schüler soll befähigt werden, eine vollwertige und schmackhafte Kost nach den Erkenntnissen der Ernährungswissenschaft

zusammenzustellen unter Einbeziehung geld- und arbeitswirtschaftlicher Gesichtspunkte.

3. Themenbereich:

Sozio-kulturelle Funktionen des privaten Haushalts.

Richtziel:

Der Schüler soll befähigt werden, sich mit Formen menschlichen Zusammenlebens und Problemen familialer Sozialisation auseinanderzusetzen, daraus Konsequenzen für die Haushaltsführung ziehen und gesellschaftliche Zusammenhänge erkennen.

4. Themenbereich:

Wirtschaftslehre des Haushalts.

Richtziel:

Der Schüler soll befähigt werden, die dem privaten Haushalt verfügbaren Mittel und die Lebenshaltung der Haushaltsmitglieder aufeinander abzustimmen.

Darüber hinaus soll sich der Schüler bei marktwirtschaftlichen Dispositionen mit den Abhängigkeitsbeziehungen zwischen privatem Haushalt und Markt kritisch auseinandersetzen können.

5. Themenbereich:

Einführung in das hauswirtschaftliche und sozialpflegerische Berufsfeld.

Richtziel:

Der Schüler soll befähigt werden, sich mit dem hauswirtschaftlichen und sozialpflegerischen Berufsfeld sach- und gesellschaftsbezogen auseinanderzusetzen. Soziale Sensibilität und Verantwortungsbewußtsein sollen vom Schüler als wesentliche Entscheidungskriterien für dieses Berufsfeld erkannt werden.

1.

Grundlegende hauswirtschaftliche Arbeitstechniken unter Berücksichtigung arbeitsorganisatorischer Aspekte.

Richtziel:

Der Schüler soll befähigt werden, hauswirtschaftliche Tätigkeiten unter Berücksichtigung arbeitswissenschaftlicher Erkenntnisse durchzuführen mit dem Ziel, Arbeitskraft und Arbeitszeit zur Befriedigung individueller und kollektiver Bedürfnisse zu gewinnen.

1.1.

Nährstoffschonende Zubereitungsarten

Grobziele:

Der Schüler soll

- die Arbeitsgeräte für ausgewählte Zubereitungsarten richtig zusammenstellen können,
- den Arbeitsplatz für diese Zubereitungsarten richtig einrichten können,
- Zubereitungsarten arbeitstechnisch richtig durchführen können,
- Eigenschaften von Nahrungsmitteln, die bei der sachgemäßen Zubereitung zu berücksichtigen sind, nennen und begründen können,
- die Veränderung von Nahrungsmitteln beobachten und Folgerungen für eine sachgemäße Zubereitung daraus ableiten können,
- Zubereitungsarten für verschiedene Nahrungsmittel und Verwendungszwecke auswählen, seine Auswahl begründen und entsprechend anwenden können,
- Grundregeln für werterhaltende Zubereitungsarten formulieren können,
- eine Definition der gebräuchlichsten Zubereitungsarten geben können,
- Grundregeln bei umfassenderen Aufgaben anwenden können,
- einfache schriftliche Arbeitsanweisungen lesen und eine Arbeit danach ausführen können,
- die Bedeutung des Grundrezeptes erklären können und in der Praxis zeigen, daß die Kenntnis von Grundrezepten dazu beiträgt,

- bei der Nahrungszubereitung sicher, selbständig und erfinderisch zu sein.
- 1.1.1. Themenvorschläge und erschließende Beispiele
 Roh belassen
 Nahrungsmittel mit zarter Zellstruktur:
 Obst- und Gemüsesalate
- Dünsten
 Wasserreiche Nahrungsmittel:
 Obst, Gemüse, Porree, Apfel
- Braten mit wenig Fett
 Fisch
 verschiedene Teige, kleine Fleischstücke
 unpaniert, kleine Pfannkuchen
- Grillen
 Nahrungsmittel der oberen Güteklasse:
 Leber, Apfelfringe, Tomaten
- 1.1.2. Aspekte der Stoffauswahl
 Arbeitsgeräte
 Arbeitsplatz
 Arbeitstechnik
 Naturwissenschaftliche Vorgänge
 Geeignete Nahrungsmittel für die jeweilige Zubereitungsart
 Bewertung aus gesundheitlicher Sicht
 Bewertung aus wirtschaftlicher Sicht
- 1.2. Rationelle Arbeitsverfahren — Bestgestaltung des Arbeitsplatzes und Arbeitsablaufes
 Grobziele:
 Der Schüler soll
- zeigen, daß er Arbeitsmittel und Materialien am Arbeitsplatz übersichtlich und griffbereit ordnen kann,
 - die jeweils günstigste Arbeitshaltung auswählen und begründen können,
 - seinen Arbeitsplatz dem Bewegungsablauf der Arbeit entsprechend einrichten und ihn seiner individuellen Eigenart — wie Rechts-, Linkshänder, Greifraum — anpassen können,
 - Arbeitsplatz und Arbeitsmittel so gestalten bzw. anordnen können, daß körperliche Verletzungen und eine Hinderung oder Hemmung der Arbeit vermieden werden,
 - für verschiedene Arbeiten den notwendigen Grad der Sauberkeit am Arbeitsplatz begründen und sich entsprechend verhalten können,
 - einen Arbeitsvorgang in Teilvorgänge zerlegen können,
 - den erforderlichen Zeitaufwand für Teilarbeiten schätzen und anschließend messen können,
 - Ursachen für unterschiedliche Meßergebnisse bei der Kontrolle von Arbeitszeiten herausfinden und erklären können,
 - den Wert der Arbeitsgliederung und Zeitplanung an Beispielen erklären können,
 - beim Planen und Durchführung von Arbeitsaufgaben zwischen Tätigkeits-, Überwachungs- und Wartezeiten unterscheiden können,
 - Arbeitsaufgaben so planen und durchführen können, daß verfahrensbedingte Überwachungs- und Wartezeiten sinnvoll ausgenutzt werden.
- 1.2.1. Themenvorschläge und erschließende Beispiele:
 Arbeitsplatzgestaltung
 Einrichtung des Arbeitsplatzes zum Zerkleinern von Gemüse
 Bügeln glatter Teile
 Gliederung von Arbeitsaufgaben
 Spülen von Geschirr
 Zubereitung von Salzkartoffeln
- 1.2.2. Aspekte der Stoffauswahl
 Arbeitsmittel
 Arbeitsmaterial
 Arbeitshaltung
 Arbeitsbewegung
 Ordnung am Arbeitsplatz
 Sicherheit am Arbeitsplatz

Schätzen und Messen von Gesamtzeit und Teilzeit

Gliederung der Arbeitsaufgabe in Rüst-, Tätigkeits-, Wartezeit

Bedeutung der Gliederung von Arbeitsabläufen.

1.3. Literaturhinweise:

Berghammer/Schimmel: Koche und lebe gesund, Kamp u. Oldenbourg Verl., Bochum/München 1964

Braun/Helfberend: Verarbeitung der Lebensmittel im Familienhaushalt und in Anstaltsküchen. Die moderne Hauswirtschaft, Band IV Schöningh, Paderborn 1968

Hardt, Hildegard: Rationelle Hauswirtschaft, Verlag Handwerk und Technik, 1973

Stübler, Elfriede: Einführung in das Arbeitsstudium in der Hauswirtschaft, Beltz, Weinheim 1973

Wagner, Christa: Die Arbeit im Haushalt, Handwerk & Technik, Hamburg 1966

2. **Grundlagen der Ernährung des Menschen und Maßnahmen zu seiner Gesunderhaltung.**

Richtziel:

Der Schüler soll befähigt werden, eine vollwertige und schmackhafte Kost nach den Erkenntnissen der Ernährungswissenschaft zusammenzustellen unter Einbeziehung geld- und arbeitswirtschaftlicher Gesichtspunkte.

2.1. Nährstoffbedarf und Nahrungsauswahl

Grobziele:

Der Schüler soll

- die Wechselbeziehung von Ernährung und Gesundheit kennzeichnen können,
- Nahrungsmittel nach ihren Hauptnährstoffen gruppieren können,
- den gesundheitlichen Wert der Nährstoffe und Wirkstoffe angeben und mit entsprechenden Beispielen erläutern können,
- die Eigenschaften der Nährstoffe in bezug auf die Nahrungszubereitung nennen und in der Praxis berücksichtigen können,
- die tägliche Nahrungsmenge nach ernährungsphysiologischen Gesichtspunkten auf die Tagesmahlzeiten verteilen können,
- den Nährstoffbedarf typischer Altersgruppen unterscheiden, bei der Zusammenstellung der Tageskost berücksichtigen und in der Praxis begründet anwenden können,
- Faktoren aufzählen können, die den Nährstoffbedarf beeinflussen,
- den Nahrungsbedarf für einen stärker geistig-nervös und einen stärker körperlich Beanspruchten unterscheiden, die Tageskost zusammenstellen, zubereiten und die Auswahl begründen können,
- Vorkommen und Bedeutung der „sichtbaren“ und „unsichtbaren“ Fette kennzeichnen und bei der Auswahl und Zubereitung von Nahrungsmitteln berücksichtigen können.

2.1.1. Themenvorschläge und erschließende Beispiele:

Bestandteile unserer Nahrung

Vollwertige Zwischenmahlzeiten

Vollkornbrot mit Kräuterquark

Knäckebrot mit Milchlischgetränk

Fettträger und Fettbedarf¹⁾

Gegenüberstellung gleichartiger Speisen mit unterschiedlichem Fettgehalt:

Bratwurst — Leber

Sahnequark — Magerquark

Nahrungsauswahl und Nahrungszubereitung unter dem Gesichtspunkt der Fetteinschränkung
 Speisenzusammenstellung, bei der durch Verändern der Zubereitungsarten der Fettgehalt verringert wird:

¹⁾ Als Beispiel auch für die Erarbeitung anderer Nährstoffe und Nahrungsmittel.

- Bratfisch, Kartoffelsalat — gedünsteter Fisch — Salzkartoffeln
- 2.1.2. Aspekte der Stoffauswahl
Nahrungsmittel — Genußmittel
Nährstoffe — Ballaststoffe
Kalorien (Joule)
pflanzliche und tierische Fette
sichtbare und unsichtbare Fette
Fettverzehr
physiologische Bedeutung der Fette
Fettbedarf
Verhältnis von Preis und Nährwert bei unterschiedlichem Fettgehalt der Nahrungsmittel
Fettsparende Zubereitungsarten
Bedeutung des Würzens bei fettarmer Zubereitung
Beachtung des Fettgehaltes von Nahrungsmitteln bei der Zusammenstellung von Mahlzeiten
- 2.2. Aktuelle Ernährungsprobleme im Familienhaushalt
Grobziele:
Der Schüler soll
— Vor- und Nachteile der Verwertung von Halbfertig- und Fertigerzeugnissen bei unterschiedlichen familialen Gegebenheiten nennen und begründen können,
— Halbfertig- und Fertigerzeugnisse ernährungsphysiologisch bewerten und diese Kenntnisse in der Praxis auswerten können,
— den Speiseplan einer Großküche ernährungsphysiologisch bewerten und ergänzende Tagesmahlzeiten daraufhin abstimmen können.
- 2.2.1. Themenvorschläge und erschließende Beispiele:
Individuelle Ernährung der Mitglieder einer Familie
Tageskost
Nährstoffausgleich zur Gemeinschaftsverpflegung für Personen mit vorwiegend sitzender Tätigkeit
Auswertung eines Kantinenspeiseplans und Herstellung von ergänzenden Abendmahlzeiten
Verwendung von Halbfertig- und Fertigprodukten
Gegenüberstellung von selbsthergestellten und industriell vorgefertigten Speisen
- 2.2.2. Aspekte der Stoffauswahl
Leistungsanforderung am Arbeitsplatz — Nährstoff- und Kalorienbedarf (Joulebedarf)
Begriff „Vollwertigkeit“
Zahl der Mahlzeiten und Verteilung des Nährstoffangebotes
Wert von Zwischenmahlzeiten
Schwierigkeiten der Versorgung mit Mineralstoffen und Vitaminen bei verringerter Nahrungsmenge
Arbeit mit Nährwerttabellen
gesundheitlicher Wert der Rohkost
Nährstoffverluste bei der Vor- und Zubereitung im Familienhaushalt und Großküche
Gefahren kalorischer Überversorgung bei Gemeinschaftsverpflegung
Aufwand an Arbeitskraft, Zeit und Geld bei Verwendung verschiedener Ausgangsmaterialien
Nährwert und Geschmack von Industrieprodukten
Aufwertung von Fertigerzeugnissen
- 2.3. Literaturhinweise:
Kofrányi, Ernst: Einführung in die Ernährungslehre, Umschau Verlag, Frankfurt 1960
Zeitschrift „Ernährungs-Umschau“, Hrsg. Deutsche Gesellschaft für Ernährung e. V., Umschau Verlag, Frankfurt, lfd. Nr.
Informationsdienst für Gesundheitserziehung in Niedersachsen, Hrsg. Landesverein für Volksgesundheitspflege e. V. Niedersachsen, Hannover, lfd. Nr.
Schriftenreihe Verbraucherdienst, Hrsg. Bundesausschuß für Volkswirtschaftliche Aufklärung e. V., Köln 1, Sachsenring 38, lfd. Nr. Verbraucherdienst, Ausgabe B. Hrsg. Bundesausschuß für Volkswirtschaftliche Aufklärung e. V., lfd. Nr.
Veröffentlichungen des Bundesausschusses für gesundheitliche Volksbelehrung e. V., lfd. Nr. Bonn/Bad Godesberg, Bachstr. 3—5
Hoetzel, Dieter: Kleine Ernährungslehre, Verlag R. Schneider, Eßlingen 1972
Wirths, Willi: Lebensmittel in ernährungsphysiologischer Bedeutung, Uni-Taschenbuch 117 Verlag Schöningh, Paderborn 1972
Ernährungsbericht 1972 Deutsche Gesellschaft für Ernährung Frankfurt/M.
Wagner, Christa: Arbeitsbuch für Nahrung und Ernährung, Verlag Handwerk und Technik, 7. Auflage, 1973
3. **Sozio-kulturelle Funktionen des privaten Haushalts.**
Richtziel:
Der Schüler soll befähigt werden, sich mit Formen menschlichen Zusammenlebens und Problemen familialer Sozialisation auseinanderzusetzen, daraus Konsequenzen für die Haushaltsführung ziehen und gesellschaftliche Zusammenhänge erkennen.
Grobziele:
Der Schüler soll
— Formen des partnerschaftlichen Zusammenlebens der Haushaltsmitglieder nennen, diskutieren und seine Meinung dazu begründen können,
— partnerschaftliche Beziehungen mit autoritären Ordnungen von Gemeinschaften vergleichen und die Auswirkungen aufzeigen können,
— soziale Funktionen der Familie nennen, bewerten und seine derzeitige Meinung begründen können,
— an Situationsbeschreibungen analysieren können, welche Folgen sich für den einzelnen ergeben, wenn die Familie soziale Funktionen nicht erfüllt,
— Kommunikationsmöglichkeiten innerhalb der Familie an Beispielen aufzeigen und die besondere Bedeutung des Gesprächs begründen können,
— Möglichkeiten und Bedeutung der Kommunikation zwischen Familie und Gesellschaft an Beispielen aufzeigen können,
— an ausgewählten Beispielen Konfliktsituationen aus dem Familienleben analysieren und in einem freien Gespräch zu Lösungsvorschlägen kommen können,
— die besondere soziale Situation von Einpersonenhaushalten und Wohngemeinschaften beschreiben können.
- 3.1. Literaturhinweise:
Claessens, D.: Familie und Wertsystem, Dunker und Humblot, 1967
Drucksache V/2532, Bericht der Bundesregierung über die Lage der Familien in der Bundesrepublik Deutschland
Emge/Smolinski: Die Soziologie des Familienhaushalts, Die moderne Hauswirtschaft, Band VI, Verlag Schöningh, Paderborn
Good, William, J.: Soziologie der Familie, Juventa Verlag, München 1971
Homanns, G. C.: Theorie der sozialen Gruppe, Westdeutscher Verlag, Köln & Opladen, 1960
Mayntz, Renate: Die moderne Familie, Enke Verlag, Stuttgart 1955
Neidhardt, Friedhelm: Die Familie in Deutschland, Leske Verlag, Opladen 1966
Nold, Liselotte: Frauen heute, Laetare Verlag, Nürnberg 1968
Statistisches Bundesamt Wiesbaden: Die Frau in Familie und Beruf 1970, Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart und Mainz 1972

4. Wirtschaftslehre des Haushalts

Richtziel:

Der Schüler soll befähigt werden, die dem privaten Haushalt verfügbaren Mittel und die Lebenshaltung der Haushaltsmitglieder aufeinander abzustimmen.

Darüber hinaus soll sich der Schüler bei marktwirtschaftlichen Dispositionen mit den Abhängigkeitsbeziehungen zwischen privatem Haushalt und Markt kritisch auseinandersetzen können.

4.1. Bedeutung des Wirtschaftens im privaten Haushalt

Grobziele:

Der Schüler soll

- Bedürfnisse, die alle Menschen zu befriedigen suchen, aufzählen können,
- die Bedeutung von Bedürfnissen für das wirtschaftliche Handeln der Menschen kennzeichnen können,
- den Unterschied zwischen Bedürfnis und Bedarf erklären können;
- erklären können, daß Lebenshaltung sich aus der Deckung von Grundbedarf und Wahlbedarf zusammensetzt,
- begründen können, warum Grundbedarf vor Wahlbedarf zu decken ist,
- an Beispielen zeigen können, wie sich bei Veränderungen der Lebenshaltung das Verhältnis von Grund- und Wahlbedarf verschiebt,
- an Beispielen zeigen können, daß es Individualbedürfnisse und Kollektivbedürfnisse gibt, für die jeweils eine Rangordnung zu treffen ist,
- Güter nennen können, die sowohl dem Grund- als auch dem Wahlbedarf zuzuordnen sind und die unterschiedliche Zuordnung begründen können,
- das Ziel des Wirtschaftens im Privathaushalt kennzeichnen können.

4.1.1. Themenvorschläge und erschließende Beispiele: Bedürfnisse und Bedürfnisbefriedigung im privaten Haushalt

Frühstücksgedecke unter dem Aspekt unterschiedlicher Ansprüche:

z. B. Auswahl von Nahrungs- und Genußmitteln

Frage der gemeinsamen Mahlzeiteinnahme
Art des Tischdeckens (ästhetische Gesichtspunkte)

4.1.2. Aspekte der Stoffauswahl

Bedürfnisarten:

Individualbedürfnisse — Kollektivbedürfnisse (physisch, psychisch, geistig, sozial)

Bedeutung von Bedürfnissen für das wirtschaftliche Handeln

Rangordnung

Definition der Begriffe Bedürfnis — Bedarf

Bedeutung von Grund- und Wahlbedarf für die Lebenshaltung

Einfluß veränderter Lebensansprüche auf das Verhältnis von Grund- zu Wahlbedarf

4.2. Wirtschaften mit dem Haushaltsgeld

Grobziele:

Der Schüler soll

- Einkommensquellen des Haushalts nennen können,
- Haushaltsausgaben aufzeigen und Gesichtspunkte für eine Gruppierung nennen können,
- anhand von Situationsbeschreibungen die Bedeutung eines Haushaltsplanes begründen können,
- die Bedeutung der hauswirtschaftlichen Buchführung für die Haushaltsführung erklären können,
- Güteklassen und Gewichtsklassen in ihrer Bedeutung für den Käufer erklären können,

— die gebräuchlichsten Gütezeichen aus dem Bereich der Lebensmittel sowie aus dem technischen und textilen Bereich interpretieren können,

— Angebote im Hinblick auf Preis, Qualität und Verwendungszweck vergleichen und beurteilen können,

— Gesichtspunkte für rationale Kaufentscheidungen nennen und anwenden können,

— den Wert einer Überschlagsrechnung beim Einkauf begründen können,

— Ware, die nicht den Käufererwartungen entspricht, begründet ablehnen können.

4.2.1. Themenvorschläge und erschließende Beispiele: Rationale und weniger rationale Kaufentscheidungen

Der Einkauf von Gütern des täglichen Bedarfs

Käuferverhalten, Käuferentscheid

Beschaffung von Kühlschrank oder Herd für einen 4-Personen-Haushalt mit mittlerem Einkommen

Haushaltsplan

2 Haushaltsvorschläge bei vergleichbaren wirtschaftlichen und sozialen Gegebenheiten, aber mit unterschiedlicher Bedürfnisstruktur

4.2.2. Aspekte der Stoffauswahl

Einkaufsquellen

Gütezeichen für Lebensmittel

Bedeutung von Güte- und Gewichtsklassen

Möglichkeiten der Verbraucher-Information

Vergleichen und Beurteilen von Marktangeboten

Gütezeichen aus dem technischen Bereich

Kriterien für rationale Kaufentscheidung

fehlerhafte Kaufentscheidungen und ihre Ursachen (Impulskäufe)

Begründung von Kaufentscheidungen

Einkaufsquellen des Haushalts

Arten von Haushaltsausgaben

Haushaltsplanung und ihre Bedeutung

Bedeutung hauswirtschaftlicher Buchführung

4.3. Wirtschaften mit der Arbeitskraft

Grobziele:

Der Schüler soll

— die Arbeitskraft als ein wirtschaftliches Gut kennzeichnen können,

— den Unterschied zwischen Grundleistungen und Wahlleistungen angeben und begründen können, warum die Grundleistungen in der Regel Vorrang haben,

— an Beispielen erläutern können, wie die Arbeitskraft aller Familienmitglieder für die Aufgabenbewältigung im Haushalt eingesetzt werden kann,

— prüfen und beurteilen können, unter welchen Bedingungen es für den Haushalt zweckmäßig ist, Dienstleistungen des Marktes zu nutzen,

— Möglichkeiten für die Inanspruchnahme von Fremdleistungen aufzeigen können,

— anhand von Fallstudien Vor- und Nachteile von Eigenleistung und Fremdleistung herausstellen und begründen können.

4.3.1. Themenvorschläge und erschließende Beispiele: Grundleistungen — Wahlleistungen

Herstellung eines Abendessens mit gleichen Zutaten, aber mit unterschiedlichem Arbeitsaufwand

Eigenleistung — Fremdleistung

Vorgefertigte Speisen — nicht vorgefertigte Speisen

Selbst waschen — waschen lassen

Einwegwäsche

4.3.2. Aspekte der Stoffauswahl

Das für die Aufgabenbewältigung im Haushalt zur Verfügung stehende Arbeitspotential

Unterschied zwischen Grund- und Wahlleistungen

- Begriffe:
 Dienstleistung
 Eigenleistung
 Fremdleistung
 Arten von Fremdleistungen
 Vor- und Nachteile von Eigen- und Fremdleistungen
 Gründe für die Inanspruchnahme von Fremdleistungen
- 4.4. Wirtschaften mit den Gebrauchsgütern
 Grobziele:
 Der Schüler soll
 — Sachgüter nach der Dauer ihrer Nutzung in Gebrauchsgüter (Konsumvermögen) und Verbrauchsgüter unterteilen können,
 — den zweckmäßigen Einsatz von Gebrauchsgütern erklären und begründen können,
 — einfache Kostenrechnungen durchführen können, Kostenrechnungen vergleichen und rationale Entscheidungen treffen können,
 — Maßnahmen, die der Werterhaltung von Gebrauchsgütern dienen, nennen, begründen und in der Praxis an Beispielen ausführen können.
- 4.4.1. Themenvorschläge und erschließende Beispiele: Einsatzmöglichkeiten von Gebrauchsgütern im Haushalt
 Durchführung einer Arbeitstechnik unter Einsatz verschiedener Haushaltsgeräte
 z. B.:
 Rühren
 Schlagen
 Schneiden
- Kostenrechnung z. B. für einen Waschvollautomaten oder eine Geschirrspülmaschine
- 4.4.2. Aspekte der Stoffauswahl
 Unterschied zwischen Verbrauchs- und Verbrauchsgütern
 Bewertung des Einsatzes von Geräten für einen vorgegebenen Haushalt
 Maßnahmen zur Werterhaltung von Verbrauchsgütern
 Kostenrechnung:
 Kapitalkosten
 Abschreibung über Zinsansprüche
 Betriebskosten
 Instandhaltung
 Energie- und Hilfsstoffkosten
 Leasing (Leihgeräte)
 Beurteilung von Kostenkalkulationen für unterschiedliche Technisierungsstufen
- 4.5. Das Verhältnis von Geld, Arbeitskraft und Sachgütern
 Grobziele:
 Der Schüler soll
 — die wirtschaftlichen Mittel, die Haushaltsführung ermöglichen, aufzählen können,
 — begründen können, daß Geld, Arbeitskraft und Sachgüter als wirtschaftliche Güter einen Preis haben und nicht unbegrenzt zur Verfügung stehen,
 — an Beispielen zweckmäßige Kombinationen der wirtschaftlichen Güter vorschlagen und begründen können,
 — erklären können, was es heißt: seine Konsumansprüche auf die wirtschaftlichen Verhältnisse abzustimmen.
 — die Auswirkungen, die eine durchdachte bzw. planlose Wirtschaftsführung auf das Leben in der Familie hat, beschreiben können.
- 4.5.1. Themenvorschläge und erschließende Beispiele: Haushaltsführung mit unterschiedlichem Gütereinsatz
 Situationsbeschreibung:
 In einer Modellfamilie wird erwogen, statt des defekten Schwarz-Weiß-Fernsehgerätes ein Farbfernsehgerät anzuschaffen.
- Problem:
 Die finanziellen Mittel (wirtschaftliche Verhältnisse) gestatten den Kauf eines Schwarz-Weiß-Gerätes, für erhöhte Konsumansprüche fehlen 1000,— DM.
 Aufgabe:
 Entwicklung verschiedener Lösungsmöglichkeiten (Kreditaufnahme und Ratenkauf soll hier ausgeschlossen sein) bei Berücksichtigung aller zur Verfügung stehenden wirtschaftlichen Güter
- 4.5.2. Aspekte der Stoffauswahl
 Geld, Arbeitskraft und Sachgüter als wirtschaftliche Güter
 Knappheit der wirtschaftlichen Güter
 Konsumansprüche und wirtschaftliche Verhältnisse
 Auswirkungen planmäßiger und planloser Wirtschaftsführung
- 4.6. Die Organisation der Arbeit im Haushalt
 Grobziele:
 Der Schüler soll
 — Arbeitsabläufe und zeitliche Beanspruchung einander zuordnen können,
 — eine Arbeitsaufgabe in Tätigkeitszeit, Wartezeit und Rüstzeit untergliedern können,
 — einen Zeitplan für eine überschaubare Arbeitsaufgabe unter Berücksichtigung der genannten Zeiteinheiten aufstellen, danach arbeiten und die Einhaltung des Planes kontrollieren können,
 — den Istzustand der einzelnen Teilvorgänge eines Arbeitsablaufes bestimmen können,
 — die Mängel des Istzustandes feststellen, Verbesserungsvorschläge machen und den Sollzustand formulieren können,
 — den Sollzustand in der Praxis erproben können,
 — Einrichtungen typischer Haushaltsküchen erläutern, vergleichen und beurteilen können,
 — begründen können, inwiefern die Küchenplanung den Bedürfnissen der Familie Rechnung zu tragen hat,
 — bei der Kucheneinrichtung arbeitsphysiologische und arbeitsorganisatorische Kenntnisse anwenden können.
- 4.6.1. Themenvorschläge und erschließende Beispiele: Arbeitsplanung und Arbeitsplan
 Waschen von Feinwäsche
 Planbares und Nichtplanbares im Haushalt
 Zubereitung einer Mahlzeit und Decken des Tisches für diese Mahlzeit
 Organisierbares und Nichtorganisierbares im Haushalt
 Aufstellen eines Tagesarbeitsablaufplanes für eine konkrete Situation
- 4.6.2. Aspekte der Stoffauswahl
 Planen von Arbeitsaufgaben
 Durchführen von Arbeitsaufgaben
 Organisation als Tätigkeit
 Organisation als Ergebnis
 Überprüfen der Durchführung auf dem Arbeitsplan
 Bedeutung des Arbeitsplanes für Haushalt und Familie
- 4.7. Bedeutung des privaten Haushalts in der Volkswirtschaft
 Grobziele:
 Der Schüler soll
 — an Beispielen kennzeichnen können, in welcher Weise Haushalte und Wirtschaftsbetriebe mit einander verbunden sind,
 — Beispiele nennen können, inwiefern der Familienhaushalt sowohl Stätte der Produktion als auch Stätte des Konsums ist,
 — Gründe für die zunehmende Verflechtung des privaten Haushalts mit dem Markt nennen und erklären können,

- verschiedenes Werbematerial auf seine sachorientierende und manipulierende Aussage hin überprüfen und beurteilen können,
 - erklären können, welche Ziele Werbung verfolgt und auf welche Weise diese Ziele erreicht werden,
 - an Beispielen erklären können, inwieweit Werbung dem Käufer wichtige Hilfen gibt,
 - die Bedeutung von Konsumieren, Sparen, Investieren für Haushalt und Volkswirtschaft an überschaubaren Beispielen darstellen können.
- 4.7.1. Themenvorschläge und erschließende Beispiele: Verflechtung des privaten Haushalts mit dem Markt
- Tabelle — Schaubild
 - Erwerbstätigkeit der Bevölkerung
 - Austausch: Arbeitskraft gegen Einkommen
- Private Haushalte als Stätte der Vermögensbildung
- Gesellschaftspolitische Bedeutung der Ersparnisbildung der privaten Haushalte dargestellt an einer Tabelle (Schaubild)
- Bedeutung der Werbung für die Haushaltsführung
- Analyse von Werbematerial für Verbrauchs- und Gebrauchsgüter des Haushalts
- 4.7.2. Aspekte der Stoffauswahl
- Geld als verbindendes Glied zwischen Haushalt und Wirtschaft
 - Arbeitskraft als verbindendes Glied
 - Haushalt als Unterhaltungswirtschaft — Unternehmung als Erwerbsbetrieb
 - Haushalt als Stätte von Produktion und Konsum
 - Motive für das Sparen:
 - Sicherheitsstreben
 - Zwecksparen
 - Vorzüge und Nachteile der verschiedenen Anlageformen
 - Bedeutung von Konsum und Konsumverzicht für das Marktgeschehen
 - Informationsgehalt von Werbung
- 4.8. Literaturhinweise
- Dubberke, Hans-Achim: Betriebswirtschaftliche Theorie des privaten Haushalts, Duncker & Humblot, Berlin 1958
 - Fürst, Hildegard: Einkommen, Nachfrage, Produktion und Konsum des privaten Haushalts in der Volkswirtschaft, Kohlhammer, Stuttgart/Köln 1956
 - Hardt, Hildegard: Rationelle Hauswirtschaft, Handwerk & Technik, Hamburg 1967
 - Refa-Buch Band I: Arbeitsgestaltung, Hanser Verlag, München 1961
 - Refa-Buch Band II: Zeitvorgabe, Hanser Verlag, München 1958
 - Refa-Methodenlehre des Arbeitsstudiums 1—3, Hanser Verlag, München 1971
 - Teil 1: Grundlagen
 - Teil 2: Datenvermittlung
 - Teil 3: Kostenrechnung
 - Schneider, Lothar: Wirtschafts- und Soziallehre, Handwerk & Technik, Hamburg 1973
 - Schreiber, Klaus: Kaufverhalten der Verbraucher, Betriebswirtsch. Verlag Dr. Th. Gabler, Wiesbaden 1965, Studienreihe Betrieb und Markt,
 - Stübler, Elfriede: Einführung in das Arbeitsstudium in der Hauswirtschaft, Beltz, Weinheim 1969
 - Wagner, Christa: Die Arbeit im Haushalt, Handwerk & Technik, Hamburg 1966
 - Wagner, Christa: Geld — Haushalt — Wirtschaft. Eine Hauswirtschaftslehre, Oldenbourg Verlag, München 1970
 - Weber, Erich: Die Verbrauchererziehung in der Konsumgesellschaft, Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft, Essen 1967

Zeitschrift „Hauswirtschaft und Wissenschaft“, Hrsg. Deutsche Gesellschaft für Hauswirtschaft und Bundesforschungsanstalt für Hauswirtschaft, Lipp Verlag, München

„Hauswirtschaftliche Bildung“ — Zeitschrift, Pädagogische Burgbücherei Wilhelm Schneider, Esslingen

Verbraucherdienst, Ausg. B., herausg. v. Bundesausschuß f. volkswirtschaftl. Aufklärung e. V., 5 Köln 1, Sachsenring 38

Hagemanns Arbeitshefte zur Arbeitslehre — Heft 1/2/3, Verlag W. Hagemann, Düsseldorf 1971/72

Arbeitshefte — Klettverlag, Stuttgart 1972; Heft: Nahrungsmittel — klug und richtig eingekauft; Heft: Wir richten einen Arbeitsplatz ein, Arbeitshefte Wirtschaftslehre für das 5./6., 7./8., 9. Schulj., Winklers Verlag, Gebrüder Grimm, Darmstadt 1972/73

Wirtschaftslehre für Hauptschulen — Hilfen f. d. Unterrichtsgestaltung, Verlag Beckmann-Druck, Werne, zu beziehen durch die Sparkasse. Lehrprogramme f. Wirtschaftskunde und Haushaltsführung, Folge 1—4, R. v. Schweitzer, zu beziehen durch KKB Abt. 33-Information Düsseldorf

5. Einführung in das hauswirtschaftliche und sozialpflegerische Berufsfeld

Richtziel:

Der Schüler soll befähigt werden, sich mit dem hauswirtschaftlichen und sozialpflegerischen Berufsfeld sach- und gesellschaftsbezogen auseinanderzusetzen. Soziale Sensibilität und Verantwortungsbewußtsein sollen vom Schüler als wesentliche Entscheidungskriterien für dieses Berufsfeld erkannt werden.

Grobziele:

Der Schüler soll

- typische Beispiele aus der Vielzahl der Berufe den verschiedenen Berufsfeldern zuordnen können,
- hauswirtschaftliche und sozialpflegerische Berufe unterscheiden können,
- unterschiedliche Qualifikationsstufen für typische hauswirtschaftliche und sozialpflegerische Berufe angehen können,
- Institutionen und Organisationen, die ihm Informationen über Berufswahl und Fortbildung geben oder ihn beraten, nennen können,
- typische Tätigkeitsmerkmale für hauswirtschaftliche und sozialpflegerische Berufe angeben können,
- Merkmale für die Bewertung von Arbeitsplätzen in den hauswirtschaftlichen und sozialpflegerischen Berufen beschreiben können,
- die für die hauswirtschaftlichen und sozialpflegerischen Berufe typischen Tätigkeitsmerkmale und Bewertungskriterien gegenüberstellen und vergleichen können,
- seine Fähigkeiten in sozialer, wirtschaftlicher und technischer Hinsicht an konkreten Aufgaben überprüfen und sie mit den Anforderungen einiger Berufe aus diesem Berufsfeld in Beziehung setzen können,
- Konsequenzen, die sich aus der Berufswahl im Hinblick auf Verdienstmöglichkeiten und auf seine Selbstverwirklichung ergeben, kennzeichnen können,
- die gegenwärtige und zukünftige Bedeutung des hauswirtschaftlichen und sozialpflegerischen Berufsfeldes im Rahmen der Dienstleistungsberufe in unserer Gesellschaft darstellen können.

- 5.1. Themenvorschläge und erschließende Beispiele: Hauswirtschaftliche Berufe:
- Erkundung:
- Beruf der Hauswirtschaftsleiterin

- Sozialpflegerische Berufe
 Berufsbild von Krankenschwester und
 Krankenpfleger
- 5.2. Aspekte der Stoffauswahl
 Tätigkeitsmerkmale
 Anforderungen an die Person
 Ausbildung
 Qualifikationsstufen
 Lohntarife
 Rechtsschutz
 Beziehung von Berufsstruktur und Personen-
 struktur
 Entwicklungstendenzen dieser Berufe
- 5.3. Literaturhinweise:
 Blätter zur Berufskunde, Band I—III, Hrsg. Bun-

desanstalt für Arbeit, Wiesbaden, laufende Lie-
 ferung

Brübach, Karl: Hinführung zur Arbeits-, Wirt-
 schfts- und Sozialwelt (1), Schroedel, Hanno-
 ver 1969

Franz, J./Meya, H.: Arbeitslehre im Unterricht
 der Hauptschule, Kamp's Pädagogische
 Taschenbücher, Bd. 40/41, Kamp, Bochum o. J.
 Bremer, L.: Mädchenberufe mit Zukunft — Das
 neue Handbuch der Berufsberatung, München
 1969

„Beruf aktuell“, Hrsg. Bundesanstalt für Arbeit,
 Wiesbaden, laufende Lieferung.

„Berufe zwischen Wissenschaft und Praxis“,
 Hrsg. Bundesanstalt für Arbeit, Wiesbaden
 1969.

Vorbemerkung:

In der Vorbereitungskommission zeigten sich in einer Reihe von Sachfragen so weitgehende Auffassungsunterschiede, daß ihre Harmonisierung nicht zweckmäßig erschien. Der folgende Text gibt die Auffassung der Mehrheit der Kommissionsmitglieder wieder. Prof. Kowalski hat seine von der Auffassung der anderen Kommissionsmitglieder abweichenden Vorstellungen oder die von ihm für notwendig gehaltenen Ergänzungen in Zwischenbemerkungen formuliert, die in den Text mittels „K“ eingefügt sind.

Nach sorgfältiger Prüfung der uns zugänglichen, einschlägigen Materialien haben wir uns entschlossen, die Empfehlung an die Rahmenplankommission auf den folgenden Umfang zu beschränken, weil u. E. der als gesichert geltende Stand der Erkenntnisse in der Fachdiskussion repräsentiert wird.

Wir sahen es nicht als unsere Aufgabe an, die gesamte Bandbreite der kontroversen Diskussion darzustellen, sondern vielmehr innerhalb dieser Diskussion die Position zu beschreiben, die unter curricularem Aspekt mit der besten Argumentation versehen ist. Eine Überprüfung dieser Entscheidung kann erfolgen durch eine kritische Sichtung der fachdidaktischen Literatur.¹⁾

K¹⁾ Es sollten am besten die Positionen beschrieben werden, die unter curricularem Aspekt am leichtesten erfaßbar und am sichersten lernzielmäßig beschrieben und abgeleitet werden können. Eine Diskussion der zum Teil alternativen Vorschläge ist wünschenswert, jedoch sollten die in die Richtlinien eingehenden fachdidaktischen Entscheidungen Wahlmöglichkeiten entsprechend dem Bewußtseinsstand von Lehrern und Schülern offenlassen.

Substantielle Folgerung für die Konzeption des zu erstellenden Rahmenplanes aus diesem Überblick ist,

1. daß er im wesentlichen als verbindlicher Katalog von Lernzielen angelegt wird. Dabei muß der Bezug der differenzierten Lernziele zu den übergeordneten Lernzielen nachgewiesen werden können;
2. daß diese Lernziele an Inhalten und Lernbereichen verfolgt werden, die einen direkten gesellschaftlichen Bezug aufweisen.²⁾

K²⁾ Es sollten Inhalte und Lernbereiche dargestellt werden, die Situationen unserer gesellschaftlichen Wirklichkeit repräsentieren oder auf sie hinführen.

Ideal wäre — im Hinblick auf die Umsetzung des Rahmenplanes in Unterricht —, wenn der Rahmenplan selbst schon eine Unterrichtsplanungsstrategie enthielte, die die Einhaltung der beiden Grundforderungen (Lernzielorientiertheit und Gesellschaftsbezogenheit) garantiert.

Dagegen darf es nicht Ziel des Rahmenplanes sein, die Entscheidung des Lehrers innerhalb des gesetzten Grundrahmens einzuengen. In diesem Sinne sollten dem Rahmenplan als Ergänzungsteil hinzuzufügende Unterrichtsmodelle nicht als verpflichtender Lehrgang, sondern als Realisierungsmöglichkeiten der Forderungen des Planes verstanden werden.³⁾

K³⁾ Er soll unter dem allgemein verpflichtenden Bildungsziel einer Erziehung zur Wahl (Robinson/Möller) alternative Möglichkeiten anbieten.

Zum Fragenkatalog des MK:

zu 2.1.

Die derzeitigen Ergebnisse der Curriculumforschung im Hinblick auf eine Reform von Erziehung und Unterricht nach dem Prinzip der Lernzielorientiertheit sind eher negativ zu beschreiben:

1. Die Setzung von übergeordneten Lernzielen (Richtzielen) ist nicht Angelegenheit der Pädagogen, sondern Sache der politischen Willensbildung, an der der Pädagoge, wie jeder Staatsbürger, seinen (wenn auch fachmännischen) Anteil hat.
2. Es kann als unmöglich gelten, in der Folge gesetzter Richtziele deduktiv ein in sich ganz schlussiges, hier-

archisches System von differenzierten Lernzielen abzuleiten.

Deswegen müssen alle neu zu erstellenden Richtlinien die Beziehung zu ihrer demokratischen Basis nachweisen und sich selbst als (ebenfalls verbesserungsbedürftige) Instrumente zur besseren Realisierung unserer Verfassung legitimieren. Deswegen müssen auch die alten Fächer ihren Fach- und Stoffstandpunkt (evtl. auch ihre Abgrenzung in Bezeichnung und Unterrichtszeit) zugunsten des Zielstandpunktes aufgeben und aussagen, welchen entscheidenden Beitrag sie im Gesamtauftrag der Schule unter welchen Leitzielen mit welchen Einzelzielen zu liefern imstande und besonders geeignet sind.⁴⁾

K⁴⁾ Dies ist bei der Erstellung von sogenannten geschlossenen Curricula wiederholt versucht worden. Deswegen auch sollte bei einem curricularen Ansatz nur nach den Prinzipien offener Curricula vorgegangen werden. So wird sichergestellt, daß die Richtlinien ein Instrument von vielen sind, die, alle zusammen an übergeordnete Bildungsziele gebunden, die Verbesserung der gesellschaftlichen Lage des einzelnen wie die gesellschaftlichen Bedingungen im Hinblick auf Kultur im ganzen bewirken sollen. Unter diesem Aspekt ist es notwendig zu betonen, daß die disziplinentorientierten Ansätze der Schulfächer sich nicht aus den von der Wissenschaft angebotenen Stoffen her legitimieren lassen, sondern aus den situativen Gegebenheiten zu erschließen sind. Hierzu gehört die Verpflichtung auszusagen, welchen Beitrag sie im Gesamtauftrag der Schule leisten.

Das gilt in je höherem Grade, je unmittelbarer das Bezugsfeld eines Faches aus Geschehnissen in der Gesellschaft besteht.

Den denkbar engsten Bezug zur gesellschaftlichen Realität werden in einer reformierten Schule die Unterrichtsbereiche haben müssen, die den besonderen Auftrag haben, den jungen Staatsbürger über die ihn betreffenden Kommunikationsprozesse und deren Bedingungen aufzuklären, weil das sogenannte „gesellschaftliche Leben“ im wesentlichen aus Kommunikationsprozessen besteht.⁵⁾

K⁵⁾ Da aber gesellschaftliches Leben nicht nur von der Intensität sozialer Interaktion, sondern erst recht von der Qualität des einzelnen und seiner Entscheidungskompetenz abhängt, sind neben den kommunikativen Aspekten des Faches auch solche gleichrangig zu berücksichtigen, die Individuationsprozesse in Gang bringen oder fördern. Dieses entspricht der Forderung nach Realitätsnähe der Unterrichtsstoffe.

Dieser Forderung nach Realitätsnähe kann optimal offenbar nur dann nachgekommen werden, wenn Lernbereiche aus wesentlichen Kommunikationsabläufen in der Gesellschaft beschrieben und unter den zuvor bestimmten Leitzielen (Demokratisierung, Selbstbestimmung, Aufklärung ...) bearbeitet werden (siehe 2.2, Lernziele!).

Wegen der Komplexität dieser Prozesse einerseits und ihrer Prägestkraft für die Menschen andererseits ist es nötig und zweckmäßig, das Gesamtaufgabenfeld „Kommunikation“ schwerpunktmäßig verschiedenen Fachlehrern zur Bearbeitung zuzuweisen, damit die Chance besteht, in Kooperation mit mehreren Kollegen diese Aufgabe zu bewältigen.⁶⁾

K⁶⁾ Das Fach „Kunstunterricht“ ist schwerpunktmäßig auf „Gestaltung“ und „Kommunikation“ aufzuteilen, wobei weder das eine von dem anderen scharf abgrenzbar noch ohne interdisziplinäre Bearbeitung der Komplexe durch Kooperation mehrerer Kollegen zu bewältigen ist. Der eine Stoffbereich wie der andere dienen zur Erlangung einer auf die Verhältnisse in unserer Gesellschaft bezogenen Kulturkompetenz.

Es ist daher nach wie vor zweckmäßig und nötig, „Fachleute“ für visuelle, auditive und verbale Kommunikation (in enger Zusammenarbeit mit Politologen und Soziologen) mit dieser Aufgabe zu betrauen. Alle Lernplanungen sollen durch ein so zusammengesetztes Team ausgeführt werden.

Zur Zeit ist es noch unerlässlich, ein besonderes Fach unter der Bezeichnung „Visuelle Kommunikation“ in der Stundentafel auszuweisen. Wenn sichergestellt ist, daß für eine ästhetisch-kommunikative Erziehung hinreichend Unterrichtszeit zur Verfügung steht, könnten nach Festlegung des Zielkataloges und der gesellschaftsbezogenen Lernbereiche Lehrgänge, Kurse, Modelle ... für die SI entwickelt werden, die die wesentlichen Kommunikationsgeschehnisse in der Gesellschaft abdecken.⁷⁾

K⁷⁾ Es ist aus organisatorischen, rechtlichen und sachlichen Gründen unerlässlich, ein besonderes Fach unter der Bezeichnung „Kunstunterricht“ in der Stundentafel auszuweisen, wobei deutlich zu machen ist, daß es sich hierbei um einen Begriff und nicht um die inhaltliche Umschreibung einer Sache handelt, die schon weiter oben als Gestaltung und Kommunikation, also als ästhetische Erziehung im weitesten Sinne angesehen wurden (v. Hentig). Wegen der qualitativ unersetzbaren und quantitativ bedeutsamen Inhalte des Fachs, bezogen auf die gesellschaftliche Wirklichkeit, sollte eingesehen werden, daß das Fach im Verlauf der gesamten Sekundarstufe 1 als Kernfach ausgewiesen wird und wahlpflichtmäßige Zusatzangebote gemacht werden. Dabei ist dem Problem der Fächerverknüpfung besondere Beachtung zu schenken. Die immer wieder auftretende Verknüpfung der beiden Fächer Musik und Kunst und die damit behauptete prinzipielle Austauschbarkeit ihrer Ansprüche und Unterrichtsvorhaben gehört einer Denkrichtung an, die schon in den zwanziger Jahren unseres Jahrhunderts ad absurdum geführt wurde. Sie ist musischen und nicht situationsgebundenen Ursprungs. Wenn sichergestellt ist, daß genügend Zeit für den Kunstunterricht zur Verfügung steht, können Kurse entworfen und erprobt werden, die über die wichtigsten optisch relevanten Geschehnisse in der Gesellschaft aufklären und zu selbstbestimmtem Handeln motivieren.

Der Ausarbeitungsgrad dieser Lehrgänge kann verschieden sein, z. B.:

- a) Rahmenpläne legen verbindlich Lernziele fest, die Operationalisierung wird dem Lehrer ganz überlassen.
- b) Rahmenpläne bieten zusätzlich Beispiele für die Durchführung an (exemplarisch, ohne Verbindlichkeit).
- c) Rahmenpläne schreiben für die wesentlichen Bereiche Lehrgänge verbindlich vor, die nur situativ angepaßt werden müssen.

Solange die Organisation des Unterrichts in den Schulen nicht geändert wird, muß der Fachlehrer in „seiner“ Zeit „seinen“ Anteil an der Aufarbeitung des gesellschaftlichen Phänomens „Kommunikation“ leisten, der aber dann mit den anderen eng zu koordinieren wäre.⁸⁾

K⁸⁾ Dieses gilt in gleichem Maße für die Aufarbeitung der Phänomene im Bereich „Kunst“.

zu 2.1.2

Aus den Ausführungen zu 2.1.1. folgt, daß es auf Grund der identischen Zielsetzung für alle Schüler:

„Befähigung zur (visuellen) Kommunikation“ keine prinzipiellen Unterschiede zwischen den (noch bestehenden) Schularten geben kann.

Jeder Bürger muß mit den Verhaltensdispositionen versehen werden, die nötig sind, Kommunikationssituationen und -prozesse sowie deren Wirkungen zu beurteilen und aktiv darauf zu reagieren.

Vermutlich ist auch eine verbindliche Zuordnung von Lernzielen (oder Kursen ...) zu bestimmten Zeiträumen innerhalb der SI höchstens pragmatisch zu begründen. Die übergreifenden Ziele bestehen die ganze Schulzeit und müssen wiederholt vertiefend verfolgt werden. Die Vertiefung besteht darin, daß jeder Schüler in bezug auf die geltenden Ziele das ihm erreichbare Maß an Abstraktion erlangt und sein Handeln im kommunikativ-gesellschaftlichen Bereich so sicher wie möglich wird.⁹⁾

D. h.: Der Lehrer muß nicht speziellen Gegebenheiten einer Schulart, sondern die seiner Lerngruppen und Untergruppen und Individuen beachten.

K⁹⁾ Dieses darf aber nicht zu der Annahme führen, daß es in diesem Fachbereich nicht möglich ist, Leistungs-differenzierungen vorzunehmen. Dieses gilt vor allem für Zielsetzungen, die unterschiedlichen Lebens- und Beru-

wartungen des einzelnen entsprechen. So wird eine wissenschaftspropädeutische von einer berufspropädeutischen Zielsetzung und Interessenrichtung abgehoben werden müssen. Hieraus folgt, daß es Bearbeitungsmöglichkeiten in unterschiedlichem Abstraktionsgrad ein und desselben Inhalts gibt — z. B. Transferleistungen am Inhalt „Farblehren / Farbordnungen“ durch Lesen und kritisches Bearbeiten eines Textes oder kritische Distanzierung durch Bearbeiten einiger praktisch zu bewältigender Aufgaben und ihrer Folgerungen.

zu 2.1.2 und 2.1.3 und 2.2.2

Von einem Fundamentum und einem Addendum im eigentlichen Sinne oder von verbindlichen „Stoffen“ kann daher nicht gesprochen werden. Dagegen lassen sich sicher Bereiche des kommunikativen Geschehens abgrenzen, die unbedingt erarbeitet werden müssen (und z. B. eine gewisse Zahl von verbindlichen Kursen, Übungen usw. ... ergeben).¹⁰⁾

K¹⁰⁾ Von einem „Fundamentum“ oder von „verbindlichen Stoffen“ muß in diesem Fach ausgegangen werden, wenn es entsprechend dem Abiturabschluß (vergl. Verfahren im Modellversuch 10. Schuljahr) zu überprüfbaren Denkleistungen kommen soll. Sie sind nur dann sicher zu überprüfen, wenn sie auf einer Basis fachlichen Wissens in einschlägigen Gebieten gegründet sind. Wer noch Schwierigkeiten hat, bestimmte Verhalten, Vorgänge und Ergebnisse auf ihre Richtigkeit zu überprüfen, oder nicht gelernt hat, bei der Bearbeitung visueller Gegebenheiten bestimmte Schritte methodisch sicher zu gehen, wird Schwierigkeiten bei Transferleistungen zeigen — wie die Erfahrung mit den Abschlußkolloquia im Modellversuch zeigt. Auch hier — und nicht nur in den Stundenzahlen — ist dieses Fach kein anderes oder besonderes, sondern gleich allen anderen strukturiert. Der Schüler sollte sichere Kenntnisse am Ende der 10. Klasse in folgenden Stoffgebieten nachweisen können, die noch im einzelnen zu beschreiben und abzugrenzen wären:

Zeichentheorie: Sender-Transport-Empfänger / syntaktische, semantische, pragmatische Zeichenfunktion, objektive / subjektive Zeichen, Zeichenkategorien, Klassifikationsebenen, Repertoire, Kode, feed-back

Medienkunde: Funktionsweise und Leistungsfähigkeit visueller Medien im Vergleich; z. B. Skizze, Plan, Bild, Foto, Film, Fernsehen ...

Sehverhalten: informatives / thematisiertes / gerichtetes / diffuses Auffassen, Ergänzungs-Konstanz-Täuschungs-Inversions-Konstanz- und Vertuschungserlebnisse beim Auffassen optischer Bestände, Methoden des Aufschließens optischer Bestände

Produktions- und Reproduktionskunde: Verfahren handwerklicher, industrieller, Einzel- und Gruppenproduktion und -reproduktion, Arten wie Druck, Guß, Montage; praktische Beispiele des Rotationshochdrucks (Zeitung), Offset (Schulbuch), Lichtdruck (Kunstreproduktion), Fotoabzug/Reiseandenkenproduktion etc.

Farbentheorie: Licht, Absorptionstheorie, physikal. körperliche, psycho-physiolog. Farben, Farbsysteme, Farbbestimmung, Farbveränderung, psychologische Farbwirkungen.

Die Bestimmung und Eingrenzung dieser fundamentalen Kenntnisse (Stoff des Fundamentums) ist didaktische Basisarbeit. Die heutige Aversion gegen einen solchen vermeintlichen „disziplinorientierten Kanon“ beruht auf der Verwechslung von Unterrichtsinhalten und ihren Vermittlungsmethoden. Der oben angeführte Katalog gibt keine Auskunft darüber, wie er unterrichtlich eingebracht wird. Dieses kann deduktiv, d. h. von Wissenstatbeständen ausgehend auf relevante Erscheinungen der gesellschaftlichen Wirklichkeit schließend durchgeführt werden, oder induktiv von gesellschaftlich relevanten Situationen ausgehen, z. B. Werbung, Museum, Kino, Fernsehen, Illustrierte. Auswahlkriterium ist deswegen nicht der Stand der Bezugswissenschaft, sondern die relevanten Situationen der Wirklichkeit. Für die Arbeit an Richtlinien wäre demnach vorzuschlagen, erst derzeit relevante Situationen, an denen das Fach beteiligt ist, zu begründen, um dann die zum Verstehen der Situationen notwendigen Wissensstoffe auszugliedern.

Es wäre beispielsweise unsinnig, die Analyse der TV-Sendung „Drei Jungen und drei Mädchen“ vorzu-

schreiben, jedoch unerlässlich, die Thematik „Unterhaltung in Massenmedien“ für verbindlich zu erklären.

Weitere Beispiele verbindlicher Lernbereiche sind:

„Kunst und Medien als Ware“, „Manipulation durch stehende und bewegte Bilder“ u. ä., und es wäre Sache von Expertenteams, sich auf den derzeit als notwendig anzusehenden Kanon zu einigen.

zu 2.1.4.

Die bisherigen Aussagen lassen nur die Folgerung zu, daß ein in diesem Sinne einschlägiger Unterricht mindestens bis zum Abitur I für jeden Schüler zur Pflicht gemacht werden muß und hinreichend Zeit zur Erreichung der grundlegenden Zielsetzung zur Verfügung stehen muß. Alle „Künste“ werden im Kernunterricht insoweit Berücksichtigung finden, als sie als besondere Formen der Kommunikation mit zum Arbeitsbereich der kommunikativen und ästhetischen Erziehung gehören. Künstlerisch-gestalterische Interessen ohne pragmatischen Aspekt (im Sinne der *l'art pour l'art*) können in diesem Unterricht allerdings wohl nur bemerkt werden. Die Verfolgung (Ausübung bildnerischen, musikalischen, literarischen Schaffens in diesem Sinne) dieser Interessen entspricht weniger dem schulisch-gesellschaftlichen Anspruch als persönlichem Wunsch und wird daher als wichtige Aufgabe freiwilligen Veranstaltungen zuzuweisen sein. (Wahlunterricht, AG-en ...) ¹¹⁾

K¹¹⁾ Es ergibt sich demnach eine Gruppierung der unterschiedlichen Ansprüche im Hinblick auf Organisationsform des Unterrichts und die Zeit, die zur Verfügung stehen sollte:

Kernkurs: Exemplarisch ausgewählte, gesellschaftlich relevante Situationen aus je einem Bereich des Fundamentums mit dem Ziel, Sachkompetenz in diesem Bereich, Lebens- und Wissenssachsbereich zu erlangen, mindestens 3 Stunden pro Woche (2/1 Verteilung)

Wahlpflichtkurs: Durch Mitbestimmung und gegenseitige Abstimmung zwischen Schüler und Lehrer gefundene gesellschaftliche Situationen mit dem Ziel, mehr Sozialkompetenz in diesem Bereich zu erwerben. Arbeitsweise nach Möglichkeit projektartig, zusätzlich 2 Stunden pro Woche, 1 Stunde überl. mit Kernkurs.

Wahlkurs: Erlangung von mehr Ichautonomie im eigenständigen Handeln, 2 Stunden pro Woche in speziellen Themenangeboten, z. B. „Raumdarstellung“ oder „Möglichkeiten des Freihandzeichnens“ usw.

zu 2.2.1

Allgemeine und fachspezifische Lernziele sind am Leitbegriff der Emanzipation und der Verwirklichung von Demokratie zu orientieren.

(Siehe Literaturverzeichnis Nr. 7, 12, 13, 14, 15 und 16.) ¹²⁾

K¹²⁾ Die Vieldeutigkeit beider Begriffe ist durch Darlegen des Emanzipationszieles bei Schülern und des aus dem Grundgesetz möglichen Verständnisses von Demokratie konkret zu beschreiben. Hierbei ist nicht von dem Wunschtraum einer Gesellschaftsform, sondern von der derzeit pluralistischen auszugehen. Insofern müssen einige der angegebenen Literaturen weiter kritisch verwendet werden.

Die in der fachdidaktischen Literatur diskutierten und in neueren Richtlinien und Lehrplänen verschiedener Bundesländer genannten Funktionen ästhetischer Erziehung im visuellen Bereich sind zu beziehen auf die allgemeinen Zielvorstellungen:

— Fähigkeit zur Kommunikation, Kritik, Genuß und Kreativität.

(Siehe Literaturverzeichnis Nr. 5, 7, 8, 9, 10, 11 und 12.) Eine Differenzierung der Ziele wird die allgemeingesellschaftliche Situation und die situativen Bedingungen der Lerngruppe berücksichtigen müssen (siehe Literaturverzeichnis Nr. 7, u. a.)

zu 2.2.2

Bindende Auswahlkriterien für Lernziele auf Grund entwicklungspsychologischer Kriterien und Erwägungen entfallen.

„Im visuell-ästhetischen Bereich gibt es keine prinzipiell schwereren oder leichteren Unterrichtsgegenstände, deshalb wird die Qualität eines curricularen Angebots immer

relational, d. h. im Zusammenhang von Stoff-Unterrichtsgegenstand und Verstehens-Handlungsweise gesehen.

Folgerichtigkeit in den Lernschritten, ... , wird hier in wachsender Differenzierung der Vorhaben und Verstehensweisen sowie wachsender Selbständigkeit des Lernenden bezüglich der Methoden der Erarbeitung gesehen.“ (Literaturverzeichnis Nr. 2.) ¹³⁾

K¹³⁾ Das Zitat macht deutlich, daß es — nach heutigem Verständnis — möglich ist, jeden Stoff beliebig zu vereinfachen oder zu vertiefen. Konkret bedeutet dieses, daß Schüler der Sekundarstufe I eine reifungsgebundene Phase ihrer persönlichen Entwicklung durchmachen, die in ihrem Ablauf den entstehenden Verhalten und Interessen zu berücksichtigen ist. Insofern ergibt sich — wiederum nicht prinzipiell, sondern ganz konkret — die Notwendigkeit, bestimmte Stoffe an bestimmten Stellen zu bearbeiten. So werden Fragen, etwa des Konstruierens räumlicher Erscheinungsbilder und die Kontrolle ihrer kommunikativen Leistungsfähigkeit besser an das Ende, Fragen der Farbdifferenzierung und des psychologischen Aussagewerts der Farben eher an den Anfang der Sek. 1 zu unterrichten sein. In der Mitte werden Unterrichtsvorhaben mit werkzeuglich/apparativem Anspruch wohl am ehesten den Intentionen des Schülers gerecht — prinzipiell ist diese Ordnung nicht notwendig (vergl. Mühle, Westrich, Oerter), aber praktisch.

Literaturhinweis zu 2.2

1. „Synopsis der Strukturen und Zielvorstellungen in den auf Landesebene vorliegenden Richtlinien und Lehrplanentwürfen zur SekSt II.“
In BDK-Mitteilungen 3/72, S. 9 ff (mit Lernzielkatalog: Visuelle Kommunikation, S. 19 ff).
2. „Kunst-Unterrichtsempfehlungen, SekSt I, Gymnasien“, herausgegeben vom Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen.
3. „Arbeitsberichte '72 — Studienseminar der Fr. Hansestadt Bremen.“
4. „Richtlinien und Lehrpläne“, Bd. II und III, der Behörde für Schulen, Jugend und Berufsbildung, Freie und Hansestadt Hamburg.
5. „Dokumentation Visuelle Kommunikation — Bundeskonferenz der Fachmoderatoren“, BDK-Mitteilungen 1/73 und 2/73.
6. „Perspektiven des Faches“, BDK-Mitteilungen 4/72, S. 4.
7. „Rahmenrichtlinien Primarstufe Kunst/Visuelle Kommunikation.“
Der hessische Kultusminister.
8. Jürgen Zimmer: „Hypothesen über die Funktion von Kunst und Kunstunterricht in einem revidierten Curriculum“
in: Ästhetik und Kommunikation, 1/70, S. 52 ff.
9. H. v. Hentig: „Über die ästhetische Erziehung im politischen Zeitalter“, in: Die Deutsche Schule, 10/67, S. 580 ff.
10. D. Kerbs: „Ästhetische und politische Erziehung“, in: Kunst und Unterricht, 1/68, S. 28 ff.
11. D. Kerbs: „Zum Begriff der ästhetischen Erziehung“, in: Die Deutsche Schule, 18/70, S. 562 ff.
12. „Lehrprogramm Kunstdidaktik“, in: Kunst und Unterricht, Sonderheft 71.
13. B. Claussen: „Zur Lernzielformulierung einer emanzipatorischen Erziehung“, in: BDK-Mitteilungen, 4/72, S. 5 ff.
14. H. K. Ehmer: „Emanzipation durch Kunstunterricht“, in: Kunst und Unterricht, 13/71
15. H. K. Ehmer: „Möglichkeiten und Grenzen emanzipatorischer Erziehung, Überlegungen zum Beitrag des Kunstunterrichts“, in: BDK-Mitteilungen 4/72
16. G. Otto: „Kunstunterricht und/oder gleich Visuelle Kommunikation?“, in: Kunst und Unterricht, 15/72

Insbesondere wird hingewiesen auf:

17. Entwurf: Zentrale Kommission der niedersächsischen Gesamtschulen Gestaltung/Visuelle Kommunikation
18. Orientierungsstufe Wolfsburg: Curriculare Planung für das Fach Bildende Kunst/Visuelle Kommunikation, 1973

K: 19. Richtlinien zum Modellversuch 9. und 10. Klassen Hauptschule, Fassung 1974/75

20. Kowalski, Klaus: Die Entwicklung fachbezogener Unterrichtsvorhaben im Modellversuch 10. Klassen an Hauptschulen im Lernbereich Bildende Kunst/Visuelle Kommunikation, in: Schulversuche und Schulreform, hrsg. vom Niedersächsischen Kultusministerium, Bd. 6, 1974.

21. Arbeitspapiere im Modellversuch mit den Themen: Werbung, Bauen und Wohnen, Design, Medien, Mode.

zu 2.3

Die Verbindung eines einzelnen Faches/Fachbereiches mit anderen Fächern/Fachbereichen muß sich orientieren an den allgemeinverbindlichen Zielvorstellungen aller Fächer bzw. der Schule generell. Sie unterliegt damit der übereinstimmenden Beurteilung allgemeiner schulischer Notwendigkeiten bzw. eines „Bildungsauftrages“ der Schule durch relevante politische Interessenvertretungen (vgl. Deutscher Bildungsrat und KMK).

Überschneidungen mit allen in der Schule vorhandenen wie auch möglich vorstellbaren anderen Fächern sind gegeben und müssen am konkreten Fall untersucht und koordiniert werden.

Kultur und Kommunikation sind Lernfelder, die eigene Fachbegrenzungen sprengen. Fachbegrenzungen (die vermutlich noch weiterhin aus schulorganisatorischen Gründen notwendig sein werden) dürfen nicht verhindern, daß Schüler in die Lage versetzt werden, interessengebundene, komplexe (nicht nur visuelle!) Einwirkungen zu durchschauen und selbst solche Einwirkungen vorzunehmen.

Das macht Kooperation mit all den Fächern unerlässlich, die Kommunikationsprozesse und deren Bedingungen aufklären (wie Deutsch, Gesellschaftslehre, Musik, Religion ...). Langfristig ist wirksame Fächerkooperation nur in einem Schulsystem möglich, das den Projektunterricht zum Verfahrensprinzip erhebt. Eine begründete Zusammenlegung des Faches mit bestimmten anderen Fächern ist nicht möglich, weil für eine Kooperation eine Vielzahl von Fächern in Frage käme, eine Zusammenlegung von z. B. Kunst und Deutsch willkürlich wäre und eine mögliche und notwendige Zusammenarbeit mit anderen Fächern verhindern würde.

zu 2.3.2.1 und 2.3.2.2

Prinzipiell sind die Lernziele im Fach Kunst während der gesamten Schulzeit gleich. Daraus folgt, daß ein Übergang von Klasse 6 nach 7 die kontinuierliche Fortsetzung der Arbeit in der Orientierungsstufe bedeutet. Das gilt auch für den Übergang von S I nach S II.¹⁴⁾

K¹⁴⁾ Aus diesem Grunde ist zu überprüfen, ob die Orientierungs- und Sek.-1-Richtlinien sich an Gliederungsformen und Sachansprüchen orientieren sollten, die sich aus den Richtlinien für die Elementarstufe und die Primarstufe ergeben. Insbesondere ist darauf hinzuweisen, daß die „vorläufigen Handreichungen zur Orientierungsstufe“ im Fach „Kunst“ weder dem Anspruchsniveau von Richtlinien genügen, noch auch irgendwo Gegenstände, Verfahren und Ziele des Unterrichts beschreiben, die eine Berücksichtigung in den Sek.-1-Richtlinien rechtfertigen. Sie sind dringend zu überarbeiten.

zu 2.4.1

Eine äußere Differenzierung wird abgelehnt. Der Unterricht vollzieht sich in heterogen zusammengesetzten Gruppen. Diese Arbeitsform wird nur bei Notwendigkeit aufgegeben (z. B. Frontalunterricht bei reiner Informationsvermittlung, Gesprächsrunde bei Ergebnisaustausch und -kritik, Einzelarbeit bei Benötigung individueller Arbeitszeit u. ä.). Niveaugruppen im Kernunterricht sind abzulehnen weil sie soziokulturell bedingte Unterschiede verfestigen.¹⁵⁾

K¹⁵⁾ Sie sind aber da zu fordern, wo unterschiedliche Zielrichtungen und vorhandene Fehlstellen der methodisch einzige Weg sind, um soziokulturell bedingte Unterschiede aufzuheben und nicht zu verstärken.

Gegen Teilnahme an Kursen der nächsthöheren/niederen Klassenstufe bestehen keine Bedenken.¹⁶⁾

K¹⁶⁾ Es müßten dann hierfür Organisationsformen gefunden werden, die dem in einer Klasse gegebenen Kern-

unterricht nicht zuwiderlaufen. Dieser sollte gegenüber persönlichen Interessen einzelner Vorrang haben.

zu 2.4.2

Stundenpläne sollten parallelen Kunstunterricht in mehreren Lerngruppen vorsehen (Kooperationsmöglichkeit!). Blockstunden — wie bisher üblich — sind nicht zwingend, eine Notwendigkeit kann sich aus den gleichen Gründen ergeben wie in anderen Fächern (Übungsphasen, Gruppenarbeit u. ä.).¹⁷⁾

K¹⁷⁾ Es ist eingehend zu diskutieren, ob es für die Sek. 1 nicht wünschenswert wäre, wenigstens in Teilbereichen zu einem offenen Stundenmodell zu gelangen, indem Fachbereiche zeitweilig mehr Stunden zur Verfügung haben können, als ihnen pro Woche zusteht. Dieses ließe sich insbesondere schwerpunktartig für „Projekte“ denken. Diese Verfahren sind in den Jenaplanschulen und in den Waldorfschulen z. T. Praxis geworden. Der Durchlässigkeit zu übergeordneten Unterrichtskomplexen wegen sollte aber wie in den anderen Fächern verfahren werden.

Ausgehend von der Gleichberechtigung der Fächer ist auch gleiche Stundenzahl anzusetzen (4 Std./Woche).

Kernunterricht ist durchgehend vorzusehen. Es sollte in Kl. 9 und 10 ein Angebot als Wahlpflichtkurs hinzukommen.¹⁸⁾

K¹⁸⁾ Dieser Entscheidung liegt die Einsicht in gesellschaftliche Phänomene zugrunde, die diesem Fach zu bearbeiten aufgegeben sind. Ihre kontinuierliche Pflege vermag erst Verhalten und Handlungsstrategien einzuüben, die zum Erreichen der allgemeinen Bildungsziele notwendig sind. Wird das Prinzip der Gleichberechtigung der Fächer für alle Abschlußverfahren (Abitur I und II) aufrechterhalten, folgt daraus notwendigerweise der durchgängige Kernunterricht. Aus den Erfahrungen im Modellversuch 9./10. Schuljahr kann gesagt werden, daß die allgemeine Basis im Fach zu schmal ist, wenn schon ab 7. Klasse zu Wahlpflichtkursen übergegangen wird. Andererseits zeigt sich immer wieder, daß oft erst nach dem ersten Betriebspraktikum Berufs- und Fortbildungswünsche des Schülers so konkret werden, daß sich im folgenden die Hereinnahme von Wahlpflichtkursen rechtfertigte — also zu Beginn der Sek.-II-Stufe.

zu 2.4.3

Besonders interessierte und befähigte Schüler sollten die Möglichkeit haben, Arbeitsgemeinschaften nach ihren Interessen einzurichten.¹⁹⁾

K¹⁹⁾ Es wäre zu erörtern, ob unter dem allgemeinen Funktionsziel Therapie nicht zusätzliche Kurse angeboten werden könnten, die Kompensation motorischer, wahrnehmungsmäßiger, motivationsmäßiger und neurotischer Störungen zulassen. Hier wäre — wie an einigen Gesamtschulkommissionen schon diskutiert — an kombinierte Angebote von Sport, Musik, Kunst und Sprachen mit den Schwerpunkten Bewegungsspiel, Darstellungsspiele, Choreographie, Gestik, Schauspiel und anderem zu denken. Ein derartiges Angebot wäre stundenmäßig mit Wahlkursen oder Wahlpflichtkursen zu verrechnen.

zu 2.5.1

(siehe hierzu auch 2.4.1)

Das Richtziel Selbstbestimmung muß zugleich methodisches Prinzip sein. An der Planung und Durchführung des Unterrichtes sind die Schüler möglichst weitgehend zu beteiligen. Das Ziel selbstbestimmten Unterrichtes muß der Lehrer stufenweise anstreben, indem er z. B. bei einem der folgenden methodischen Vorschläge ansetzt und dann der Tendenz folgt:

1. Bestimmung von Unterrichtsinhalten
 - aus mehreren Vorschlägen einen auswählen
 - einen Vorschlag modifizieren
 - selber Probleme sehen und als Aufgabe formulieren
2. Planung des Vorgehens
 - Vorschläge des Lehrers erörtern, u. U. ablehnen, ändern
 - eigene Lösungsvorschläge
 - organisatorische Arbeitsform beraten, bestimmen
3. Beendigung einer Arbeit (evtl. Abbruch) selbst bestimmen (Begründung!)

4. Ergebnisse diskutieren und bewerten
5. Selbst neue Ziele setzen und entsprechende Arbeit planen.²⁰⁾

K²⁰⁾ Neben den üblichen Benotungen für den Bereich „Sachkompetenz“-Verwaltung von Wissen wie in jedem anderen Fach wären spezifische Überprüfungsformen zu entwickeln, die sich in diesem Fach hauptsächlich auf nonverbale Praktiken stützen. Sie können nicht mit Noten beurteilt werden, da sie über „Wissensüberprüfung“ hinausgehen und nach Denkfähigkeiten fragen, die mit Taxonomiestufen zu messen sind. Nonverbale Überprüfungsformen wären z. B.: Ordnen von ungeordnetem Material unter einem gegebenen Gesichtspunkt. Zuordnen von Fremdmaterial zu einer gegebenen Folge von Material. Textzuordnung zu optischen Beständen mit dem Ziel der „Passung“. Freie Lösungsform für ein gestelltes Problem (praktische Arbeit). Mit diesen Verfahren wurden im Modellversuch 9./10. Klassen Hauptschule im Abschlußkolloquium beste Erfahrungen gemacht: Nicht der Schüler, der sich sprachlich/begrifflich am besten ausdrücken konnte, sondern der spezifische Sachverhalte aus dem Fachbereich nach optischen Kriterien zu ordnen verstand und Übertragungen in andere Bereiche nachweisen konnte, erhielt die positive Bewertung!

An spezifischen Methoden und Arbeitsverfahren sind zu nennen:

- methodisch geordnetes Angehen jeglichen optischen Tatbestands mit dem Ziel der zunehmenden Distanziertheit und Unterscheidungsmöglichkeit von affektiven und rational begründbaren Äußerungen — ein mühevoller, aber wenn in der Grundschule begonnen — bis zur Sek.-I-Stufe-Ende nicht hoffnungsloser Weg, unter der Voraussetzung regelmäßigen Übens!
- handelndes Ordnen optischer Tatbestände nach bestimmten Vorgaben mit dem Ziel undifferenzierte Gesamtergebnisse in differenzierte Teilaspekte gliedern und dadurch rational veränderbar machen zu können.
- Sensibilisierung des Sehvermögens mit dem Ziel, Verstehen nicht von Mitgewußtem allein abhängig werden zu lassen, sondern optisches Erleben zu ermöglichen und parallel zur Begriffsdifferenzierung zu schulen.

zu 2.5.2

Medien haben im Fachbereich eine Doppelfunktion. Sie sind

1. methodische Hilfsmittel (wie in jedem Unterricht)
2. selbst Gegenstand des Unterrichts; dabei werden sie
 - a) kritisch untersucht und
 - b) aktiv eingesetzt.²¹⁾

K²¹⁾ Hieraus folgert, daß die Schule ihren Bildungsauftrag in diesem Inhaltsbereich nur dann erfüllen kann, wenn diesem Fach eine gleichrangige apparative Ausstattung etwa im Vergleich zur Physik gewährt wird: Fotoapparat, Filmkamera, Videorekorder, Fernsehgerät — aber auch Kopiergeräte für Abbildungen, Reproduktions- und Diasammlung, Hoch-, Tief- und Siebdruckausrüstungen mit fotografischer Belichtungsmöglichkeit sollten nicht glückhafte Zufälle, sondern notwendiger Ausrüstungsbestand in diesem Fach sein.

zu 2.5.3

Es wird auf Bildstellen, Landeszentralen für politische Bildung, Industrie usw. verwiesen.

zu 2.5.4

Schulbücher für das Fach existieren nicht, müßten erst verfaßt werden.²²⁾

K²²⁾ Da sie aber für den Bestand von Grundwissensmomenten beim Schüler von konstitutiver Wirkung sind — diese Funktion üben sie auch in allen anderen Fächern zunächst aus —, ist schon jetzt sicherzustellen, daß sie als Unterrichtsmittel vom Ministerium prinzipiell anerkannt und bei gegebenem Anlaß in die Liste derjenigen Unterrichtsmittel aufgenommen werden müssen, die kostenfrei sind oder der Anschaffungspflicht seitens der Eltern anheimfallen.

zu 2.5.5

Hausaufgaben sind in den Unterricht zu integrieren.²³⁾

K²³⁾ Die Führung eines Unterrichtsberichts/heftes/Faktenheftes/Materialheftes ist ähnlich wie bei Geographie, Biologie u. a. m. zu fordern und so lange sinnvoll, bis Schulbücher mit Einklebseiten ein derartiges Führen von Heften unnötig werden lassen. Auch hier sollte die diskriminierende Unterscheidung von wichtigem/unwichtigem Fach fallengelassen werden und Beispiele angeboten werden.

zu 2.5.6

Nur operationalisierte Lernziele sind einer Überprüfung zugänglich. Allerdings muß vor einer Überschätzung dieser Kontrollen gewarnt werden, da sie nicht unmittelbar Auskunft geben über den Erfolg in Richtung auf die Grobziele oder gar die Leitziele, sondern nur über den Erfolg in bezug auf notwendige Voraussetzungen dafür. Es ist z. B. wohl möglich festzustellen, ob Schüler gelernt haben, Inhalte, Strukturierungs- oder Herstellungsweisen von Phänomenen der Umwelt zu erkennen, bedeutsam sind diese Fähigkeiten jedoch nur, wenn im Zusammenhang damit gelernt wurde, eine eigene begründete Position zu diesen Erscheinungen zu beziehen und zu vertreten und ggf. Alternativen durchzusetzen. Das heißt, inwieweit tatsächlich Unaufgeklärtheit in bezug auf ästhetische Sachverhalte abgebaut und ein Stück Emanzipation gewonnen wurde, erweist sich nur in der realen Bewährungssituation. Solche Situationen und die komplexen Verhaltensänderungen entziehen sich aber dem Zugriff und der Bemessung durch schulische Instanzen. Zwar werden die auf einzelne Fähigkeiten gerichteten Feinziele eine Messung des Lernerfolges zulassen, sie sind aber — isoliert — im Sinne der übergeordneten Ziele nahezu bedeutungslos. Andererseits sind Lernerfolgskontrollen unerlässlich, weil ohne Sicherstellung der notwendigen Voraussetzungen eine Erreichung der größeren Lernziele mit Sicherheit unmöglich ist.

Die Grundtendenz in der Leistungsmessung geht ab vom Notensystem hin zur charakterisierenden Beschreibung (Diagnosebogen).

zu 2.6.

„Fachspezifische“ Lernziele können folgenden Bereichen zugeordnet werden:

Medien, Wahrnehmungsbedingungen (psychol., physiol., sozial.), Warenästhetik, Kunst, Kommunikationslehre (Semiotik, Informationstheorie), Umweltanalyse und -planung.

Es müßte der Versuch unternommen werden, instrumentale, kognitive und affektive Lernziele aus diesen Bereichen in Wertigkeitsstufen einzuordnen. Durch Festlegung von zu erreichenden Stufen und deren Kombination könnten dann verschiedene Abschlußprofile für die Sek. I beschrieben werden.

Diese Aufgabe müßte einer besonderen Arbeitsgruppe innerhalb der Richtlinienkommission zugewiesen werden.²⁴⁾

K²⁴⁾ Eine andere Möglichkeit der Zuordnung ergibt sich, wenn ichbezogene (auch affektive) Verhalten wie Gestalten, Darstellen, Verändern, Urteilen solchen gegenübergestellt werden, die in der komplexen Wirklichkeit unserer Kultur anzutreffen sind und als curriculare Bausteine ausgearbeitet werden können (vgl. auch die Arbeitspapiere zu diesen Themen im Modellversuch 9. und 10. Schuljahr wie Comics, Werbung, Mode, Bauen und Wohnen, Fotografie, Film und Fernsehen, Wahrnehmungsschulung, visuelle Kommunikation, Trivialobjekt, Design), mit dem Ziel, beim Schüler Kulturkompetenz zu fördern und selbstbestimmte Entscheidungen zu provozieren. Aus den Bedürfnissen beider Bereiche lassen sich die sachbezogenen Inhalte erschließen, die wiederum mit allen beiden anderen Gruppen unter propädeutischen Gesichtspunkten im Hinblick auf spätere Freizeit, spätere Berufswahl und spätere wissenschaftsorientierte Arbeit in lernzielmäßige Verbindung zu bringen wären.

Profilbildungen hätten dann einen Bezug zum Willen des Schülers und umfaßten je unterschiedliche Anforderungen gleicher Inhaltsbereiche, basierend auf dem für die Situationen der Wirklichkeit notwendigen sachlichen Vorwissen. Im Modellversuch werden derzeit gerade Profile erarbeitet, die sich auf jeweils einen situativen Schwerpunkt beziehen und material- wie taxonomistufenmäßig sorgfältig beschrieben sind. Es müßte untersucht werden, ob derartige Praktiken im Versuch auch allgemein möglich und wünschenswert erscheinen. Die beschriebenen

Beispiele sind jedenfalls viel zu allgemein und unverbindlich. Es muß tatsächlich der Versuch unternommen werden, bestimmte Profile bestimmten Interessenschwerpunkten des Schülers zuzuordnen, materialmäßig zu sichern und entsprechend zu beschreiben.

Schließlich sollte in einer eigens für die Fragen der Stundentafel und einer durchlässigen und differenzierten Schulorganisation eingerichteten Kommission überlegt werden welche der traditionellen Fächer (Wissenschaften) in der Schule sinnvoll zusammengefügt werden und zu Blockstunden zusammengefaßt werden können. Ist es gelungen, die heterogenen Wissenschaftsbereiche Geographie, Geschichte und Gesellschaftskunde zu dem Bereich „Politisch-soziale Weltkunde“ zu integrieren, wäre es durchaus sinnvoll zu überlegen, ob sich nicht Werken/Kunst/Textile Gestaltung zumindest zusammenfügen und zu einem Verfügungsblock von mindestens drei Kernkursstunden und zwei Wahlpflichtstunden entsprechend der Interessenlage der Schüler organisieren lassen. Ähnliches könnte mit anderen Bereichen unternommen werden, so daß im ganzen weniger Stunden ein Mehr an Lernqualität ergeben. Für die Lehrer in diesen Blocks wäre eine Verfügungsstunde jeweils für Planungsarbeit zusätzlich anzusetzen.

zu 2.7.1

Die Lernziele richten sich auf Verhaltensdispositionen für das Handeln im sozialen Umfeld und die Bereitschaft dazu.

Deswegen ist eine systematische Zuordnung von Lernzielen zu Zeiträumen unmöglich. Übergeordnete Lernziele bestehen die ganze Schulzeit und müssen wiederholt vertiefend verfolgt werden.

Die Vertiefung besteht darin, daß in bezug auf die Ziele ein sich stetig erhöhendes Abstraktionsniveau erreicht und das Handeln in der Gesellschaft durch Training bewußter und sicherer wird.

Eine Erhöhung des Wissensstandes, eine Einübung handwerklicher, technischer usw. Fertigkeiten, die Benutzung komplizierter Medien und das Erlernen von Arbeitsmethoden sind als notwendige Voraussetzungen selbstverständlich, als Selbstzweck sind sie unzulässig.

Wenn der Maßgabe zum selbstbestimmten Unterricht gefolgt wird (siehe auch 2.5.1. I), ist die Gefahr der Altersunangemessenheit nicht gegeben.²⁵⁾

K²⁵⁾ Hierbei müßte der Lehrer im Umsetzen von Wünschen, Vorstellungen und Interessen Pubertierender genügende Erfahrungen besitzen. Außer diesem Anteil der Schülerinteressen wird der Lehrer ja auch gerichtete inhaltliche Interessen durchsetzen müssen, um einem von der 7. bis zur 10. Klasse durchgehend aufbauend geordneten Unterricht nicht durch Fehlen wesentlicher Einsichten und Fähigkeiten zusammenbrechen zu lassen.

zu 2.7.2

Zur Koordination der Arbeit nach den Rahmenrichtlinien und zur Beratung der Lehrer wird empfohlen, Fachmoderatoren zu berufen, die stufenspezifisch, aber schulartenübergreifend arbeiten.

In den Regierungsbezirken ist je Ausbildungsregion ein Fachmoderator vorzusehen.

zu 2.8

1. Planungspapier Orientierungsstufe Wolfsburg 73
2. Synopse bestehender Richtlinien für das Fach Kunstziehung an niedersächsischen Schulen
3. Entwurf: Zentrale Kommission an niedersächsischen Gesamtschulen, Gestaltung/Visuelle Kommunikation (Auszug siehe Anhang)
4. Synopse und Perspektivpapier des BDK
5. Kunst-Unterrichtsempfehlungen Sek. I, Gymnasien NRW
6. Rahmenrichtlinien Primarstufe Kunst/Visuelle Kommunikation, Hessen
7. Kl. 5 und 6 NRW
8. Kl. 5 und 6 Hessen
9. Richtlinien und Lehrpläne, Bd. 2 und 3, Hamburg.²⁶⁾

K²⁶⁾ 11. Revidierte Richtlinien des Modellversuchs 9./10. Klasse Hauptschule 74/75, dazu Arbeitspapiere für Lehrer im Modellversuch und Unterrichtsmodelle Bd. 2 der Richtlinien.

12. Entwurf der Richtlinien für die Primarstufe, Fach „Kunstunterricht“

13. Richtlinien Hamburg „Lehrplan Bildende Kunst“, 1973

14. Richtlinien Nordrhein-Westfalen „Kunst/Design“, 1974

15. Kowalski, K.: Die Entwicklung fachbezogener Unterrichtsvorhaben im Modellversuch „10. Klassen an Hauptschulen“ im Lernbereich Bildende Kunst/Visuelle Kommunikation in Schulversuche und Schulreform, hrsg. vom Nieders. Kultusministerium, Bd. 6, 1974

zu 2.9.2

Richtlinien nach den angeführten Überlegungen erfordern ein erhebliches Umdenken und damit Lehrerfortbildung im größtmöglichen Umfang (möglichst verbindlich):

Zentrale und regionale Lehrerfortbildung (vgl. Mittelpunkturse Orientierungsstufe).

Diese Fortbildung wird besonders in der Umlaufphase unerläßlich sein.

Schlußbemerkung

Aus den bisherigen Aussagen wird deutlich, daß für Rahmenpläne im Sek.-Bereich I die in den Handreichungen für die Orientierungsstufe aufgezeigte Tendenz weiterentwickelt werden muß.²⁷⁾

K²⁷⁾ Es wird deutlich, daß die Vorarbeiten aller anderen Richtlinienkommissionen mit integriert werden müssen und die Handreichungen zur Orientierungsstufe in der folgenden Zeit dringend einer Neufassung und präziseren Orientierung an den eigentlichen Aufgaben dieser Stufe und dem Fach bedürfen. Es muß schließlich als Aufgabe der Schulbehörde angesehen werden, mit allen an der Richtlinienarbeit Beteiligten Übereinstimmung in der Präzisierung der Begriffe „Emanzipation“ und „Demokratisierung“ sowie der funktionalen Aufgaben der Schule zu erreichen oder zumindest anzustreben. Es kann nicht Aufgabe jeder Einzelkommission sein, eine Theorie der Schule zu entwerfen und sie für sich passend zu machen.

Anhang:

Auszug aus einem Entwurf der Zentralen Kommission der niedersächsischen Gesamtschulen für Gestaltung/Visuelle Kommunikation

Ausgangspunkt curricularer Arbeit ist die kritische Bestandsaufnahme der gesellschaftlichen, politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Situation der BRD und der Rolle der Schule in dieser Gesellschaft.

Aus diesem allgemeinen Funktionszusammenhang von Schule und Gesellschaft ergibt sich der erste Ansatzpunkt einer kritischen Curriculumrevision:

daß Lernen sich auf die Gesamtheit gesellschaftlicher Situationen, so wie sie sich objektiv darstellen, und dem emanzipatorischen Selbstverständnis und dessen Anforderungen, beziehen muß. Das heißt, daß im Zusammenhang einer Curriculumrevision, die von den politischen Instanzen unter die allgemeine und zentrale Leitidee „Emanzipation“ gestellt worden ist, die Entwicklung eines kritischen Begriffs von Gesellschaft und gesellschaftlichem Fortschritt oberster und integraler Bestandteil jedes Lernzielzusammenhangs werden muß. Im folgenden soll die politisch-didaktische Fundierung dieses allgemeinen Lernziels „Emanzipation“ versucht werden: Die Lösung dieser Aufgabe muß sich an dem Demokratiegebot des Grundgesetzes orientieren:

Oberstes Lernziel einer demokratischen Gesellschaft ist die Befähigung zur Selbst- und Mitbestimmung. Diese optimale Teilnahme des einzelnen an gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen ist an die tendenzielle Aufhebung ungleicher Lebenschancen geknüpft.

Welche Inhalte sich mit diesem Lernziel verbinden, wird erst dann deutlich, wenn man es auf Anwendungssituationen bezieht. Es muß daher aufgezeigt werden:

- Welches Verhalten in einer bestimmten Situation ein Kennzeichen für Selbst- und Mitbestimmung ist.
- Welche Widerstände sich in diesem Fall ihrer Verwirklichung entgegenstellen.

- Unter welchen Bedingungen und für wen diese Widerstände aufhebbar sind.
- Welchen Einfluß auf das Maß an Selbst- und Mitbestimmung jeweils die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Schicht/Interessengruppe hat.

Die situationsbezogene Bestimmung dieses allgemeinen Lernziels kann nur in Verbindung mit Angaben darüber erfolgen, was unter den jeweiligen Verhältnissen Selbstbestimmung oder soziale Gerechtigkeit als Postulate des Grundgesetzes bedeuten können.

Methodisch erfolgt die weitere Differenzierung des Lernziels auf drei Ebenen:

Lernzielzusammenhang I:

Selbst- und Mitbestimmung setzen voraus, daß der Schüler befähigt wird, die Grundstruktur gesellschaftlicher Wirklichkeit durch Analyse von Massenkommunikationsmedien z. B. zu **erkennen**. Daraus ergeben sich Lernziele, die Qualifikationen zur Untersuchung gesellschaftlicher Verhältnisse vermitteln.

Lernzielzusammenhang II:

Selbst- und Mitbestimmung schließen Fähigkeiten ein, die über die Analyse gesellschaftlicher Verhältnisse hinaus eine begründete **Stellungnahme** ermöglichen. Voraussetzung dafür ist die reflektierte Bestimmung widersprüchlicher Interessen und Bedürfnisse. Die Fähigkeit zur Einsicht in die Manipulierbarkeit von Interessen (Massenkommunikationsmedien) ist dazu eine unerläßliche Bedingung.

Diesen beiden Lernzielzusammenhängen gemeinsam ist, daß sie zu einer **rationalen Beurteilung** gesellschaftlicher Verhältnisse beitragen sollen. Handlungsanweisende Formulierungen in den entsprechenden Lernzielen sind daher erkennen — beurteilen — sichten — prüfen — aufdecken — durchschauen! — in Beziehung setzen u. a.

Auf die diesen Lernzielen zugeordneten instrumentellen Fähigkeiten verweisen die Stichworte:

organisieren — diskutieren — agieren — demonstrieren — argumentieren — visualisieren — u. a.

Wird Emanzipation als zentrale Leitidee anerkannt, so heißt das, daß die Lernziele aller Fachbereiche in ihren Begründungen auf sie bezogen werden müssen.

Im Verständnis des oben gesagten setzt Emanzipation als Ziel — auch für den Bereich Gestaltung/Visuelle Kommunikation — bestimmte Inhalte und Formen von **Kommunikation, Kreativität, Kritikfähigkeit und Genußfähigkeit** voraus:

Kommunikationsfähigkeit:

Kommunikationsfähigkeit meint einmal unter allgemeinanthropologischen, d. h. gattungsmäßigen Gesichtspunkten die Fähigkeit zu allseitigen Beziehungen im Sinne des Sprach-Handelns von Subjekt und Objekt, d. h. zur allseitigen Entwicklung der geistig-sinnlichen Produktivkräfte des Menschen im Austausch von Mensch und gegenständlicher Natur und in kooperativen Verhältnissen zwischen den Menschen. Kommunikationsfähigkeit ist die Bedingung dafür, in der Gesellschaft durch rationale und humane Verständigung als handelnde und mitbestimmende Menschen leben zu können.

Kommunikationsfähigkeit meint zum anderen unter soziologischen Aspekten die Ausdifferenzierung dieser gattungsmäßigen Anlage des Menschen je nach dem Stand der gesellschaftlichen Entwicklung, d. h. allgemein nach dem Reifegrad der technischen Produktivkräfte und den jeweiligen Produktions- und Verkehrsverhältnissen, konkret nach den objektiven Interessen- und Handlungsstrukturen, der Klassen- und Schichtzugehörigkeit und nach den subjektiven Absichten und Zielvorstellungen; aus dieser Differenz zwischen subjektivem Selbstverständnis und objektiver Funktion innerhalb des gesellschaftlichen Wirkungszusammenhangs ergibt sich für kritische Kommunikation das Postulat, **Ideologien** innerhalb des Verwendungszusammenhangs von Sprache allgemein aufdecken zu können. Zu einer genaueren Ausgliederung der Kategorie „Kommunikationsfähigkeit“ kommt man, wenn man die Bedingungen angibt, unter denen Kommunikate produziert und rezipiert werden, d. h. deren pragmatischen und gesellschaftlich-ökonomischen Entstehungs- und Aufnahmemechanismus mit einbezieht. Erst unter diesem Aspekt erfährt auch die instrumentale und kognitive Dimension von Kommunikation ihren gesellschaftlichen Stellenwert.

Kritikfähigkeit

heißt, Phänomene der visuell erfassbaren unmittelbaren (primären) und vermittelten (sekundären) Umwelt bewußt wahrzunehmen:

- Informationen entnehmen
- Vergleiche anstellen
- Strukturen kennenlernen
- Absichten erkennen
- Sachverhalte und Situationen beurteilen
- begründet handeln

1. Bereich: dingliche Umwelt

2. Bereich: Medien

3. Sozialer Bereich

4. Individualbereich

Kreativität:

Unter Kreativität soll die Bereitschaft verstanden werden, Kommunikationsmittel, besonders visuelle Medien, die zur aneignenden Wahrnehmung von gesellschaftlich vermittelter Realität erforderlich sind, lustvoll zu erlernen; Kreativität meint hier nicht lediglich das unverbindliche, von gesellschaftlichen Inhalten gereinigte Glasperlenspiel im Zerlegen und Arrangieren von formalen Elementen, weil ein solches kreatives Verhalten im formal-ästhetischen Bereich nicht zwangsläufig in ein kreatives Verhalten in sozialen Situationen übertragbar ist, ja einen Schein schöpferischer Eigenständigkeit entfaltet, der gesellschaftliche Widersprüche schönfärberisch umhüllen kann. Kreativität in dem hier verstandenen kritischen Sinne muß an konkrete Inhalte der Lebensumwelt der Schüler gebunden sein, ja sie kann durchaus über die bestehenden gesellschaftlichen Dispositionen antizipatorisch hinausgehen; sie muß aber die Bedingungen reflektieren und konkrete Strategien entwerfen, unter denen diese konkrete Utopie von der neuen Qualität des Lebens solidarisch erreicht werden kann.

Gerade das Fach „Visuelle Kommunikation“ kann durch visuelle Präsentation und bildnerische Repräsentation (Rollenspiele, Planspiele, utopische Filme, Berichte etc.) Prädispositionen für genußvolles Entwerfen und Verändern von Situationen — auch und gerade der eigenen — schaffen. Unter diesen Voraussetzungen einer nicht bloß technokratischen Phantasietätigkeit können instrumentale Fertigkeiten als methodisches Vorgehen verstanden werden.

Genußfähigkeit

Bereitschaft, Aneignungsmittel (Decodierung), die zur Wahrnehmung erforderlich sind, zu erlernen und zu kultivieren. Bereitschaft und Befähigung, **menschenwürdige Umweltverhältnisse zu erkennen, zu analysieren und zu verändern**, damit Umwelt zur Genußquelle werden kann —

Genußfähigkeit als Möglichkeit, Bereitschaft und Befähigung des Menschen zu lustbetonter Auseinandersetzung mit der Welt; als Befähigung, sämtliche voll entfalteten Sinne zur Erschließung und Nutzung von Genußquellen zu gebrauchen.

Genußfähigkeit schließt die Befähigung zu lustbetonter Auseinandersetzung mit der Welt und zum Gebrauch von Genußquellen **frei von Aggression und Schuld** ein; das meint u. a. Bejahung des eigenen Tribschicksals und sozial verantwortliche Befriedigung von Triebwünschen, d. h. Aufschub oder Sublimierung von individuellen Triebwünschen, sofern diese nicht anders als auf Kosten anderer befriedigt werden können.

Genußfähigkeit als von **Klassenlage, Sozialisation und Tribschicksal abhängig erkennen. Schichtenspezifische Genußquellen** und Formen des Genusses **unterscheiden** und beurteilen zu können, **fremdbestimmte Genußquellen** als solche zu **erkennen** und ggf. meiden lernen und die Befähigung, Gefahren unkritischen Genusses erkennen und schädliche Folgen abzuschätzen.

Den individuellen **Glücksanspruch** wie den Glücksanspruch aller Menschen als **legitimen Anspruch** erkennen, artikulieren und durchsetzen lernen; durch politische oder andere Strategien soweit als möglich **abzubauen**.

Bereitschaft und Fähigkeit, **ästhetische Aktion und Prozesse** (Produktionen) selbst **auszuführen, als lustvoll zu erleben** — ggf. diesbezügliche Bedürfnisse durchsetzen können gegen Widerstände — und die Bedeutung derart lustbetonter Tätigkeit für das individuelle Glücksempfinden zu erkennen.

Befähigung, sich selbst und andere als Genußquelle zu erleben und zu bejahren, zugleich die Befähigung, der damit verbundenen Offenheit für manipulatorischen Zugriff ggf. zu widerstehen.
Bereitschaft und Befähigung, ästhetische Phänomene als

individuelle Genußquelle anzunehmen und ggf. deren bewußtseinserweiternde Möglichkeiten zu erkennen und nutzen, das Bedürfnis zur Wahrnehmung solcher Genußquellen zu entwickeln und deren Wirkung auf das individuelle Glücksempfinden abschätzen zu lernen.

I. Curriculare Grundsatzfragen im Zusammenhang mit der Erstellung eines Rahmenplanes im Fach Musik für die Sekundarstufe I

1. Curricularer Charakter des Rahmenplans

„Im Kern handelt es sich darum, das Bildungswesen für eine neue Entwicklungsphase der Gesellschaft, für einen veränderten humanen, intellektuellen und zivilisatorischen Anspruch auszurüsten.“¹⁾ Eine neue Entwicklungsphase der Gesellschaft fordert neue Verhaltensweisen des Menschen in dieser Gesellschaft, erfordert damit auch neue Verhaltensweisen im gesamten kommunikativen Bereich, also auch gegenüber dem ästhetischen und sozialen Phänomen Musik. Die Rahmenrichtlinien für das Fach Musik sollten auf jeden Fall curricularen Charakter haben, da die Curriculum-Konstruktion von den Zielen her die Aufgabe der Fächer bzw. Fachbereiche neu überdenkt, die Lernbereiche den Zielen zuordnet und Prozeß-Charakter besitzt, der die Revision einschließt. „Curriculum bedeutet im Kern die organisierte Anordnung auch inhaltlich bestimmter Lernvorgänge im Hinblick auf bestimmte Lernziele. Diese können als ein Verhalten oder als Art und Grad bestimmter Fähigkeiten, Fertigkeiten oder Kenntnisse definiert sein.“²⁾

2. Motive zur Erneuerung des Lehrplans im Fach Musik für die Sekundarstufe I

2.1. Bildungspolitische Motive³⁾

2.1.1. Im Zuge einer Demokratisierung des Bildungswesens wird die Durchschaubarkeit des Entstehungsprozesses von Lehrplänen zu Recht gefordert. Dem wird ansatzweise mit der Veröffentlichung dieser Vorüberlegungen Raum gegeben.

2.1.2. Die Gesellschaft existiert heute pluralistisch und nicht mehr in voneinander abgehobenen Schichten. Darum muß eine neue Integration stattfinden, die im Bildungsbereich zu curricularen Setzungen in Schulstufen führt. Damit ist auch für das Fach Musik eine Neuformulierung der fachspezifischen Ziele und Inhalte aufgegeben, und zwar in dem Sinne, daß die fachspezifischen Ziele für alle Schularten gleich sein müssen, die Inhalte variabel sein können, jedoch nicht einzelnen Schulformen zugeordnet werden dürfen. Auf keinen Fall darf ein Kanon von Stoffen für bestimmte Schularten vorgeschrieben werden.

2.1.3. Die Entwicklungsmöglichkeiten des einzelnen — mit seinen je eigenen Voraussetzungen, Interessen, Neigungen, Zielen — sollen durch das „individuelle Curriculum“ gewährleistet werden. Grundsätzliche „Gleichachtung aller Fächer“ bedeutet, daß auch Musik „Schwerpunktfach und so zu einem prägenden Faktor im Curriculum werden kann.“⁴⁾ Das heißt: ein breites Angebot an Lernbereichen im Fach Musik, die äußere Differenzierung (vgl. Zur Organisationsstruktur, These 3) und die dazugehörigen personellen und technischen Voraussetzungen.

Bei diesen Forderungen — vgl. auch 2.1.2. — ist die vom Bildungsrat empfohlene „Neugestaltung der Abschlüsse im Sekundarbereich I (Abitur I)“ berücksichtigt.⁵⁾

2.1.4. Konsequenzen für die Lehrerbildung ergeben sich aus der stufenspezifischen Aufgabenstellung. Seit 1970 besteht in Niedersachsen die „Gemischte Musikpädagogische Kommission“, die die Aufgabe hat, im Hinblick auf eine geplante Gesamthochschule Empfehlungen für die Lehrerausbildungskonferenz im Kultusministe-

rium auszuarbeiten. Mitglieder sind die Abteilungen der Pädagogischen Hochschule Niedersachsen und die Staatliche Hochschule für Musik und Theater Hannover. Es ist für die Verwirklichung eines künftigen Rahmenplans im Fach Musik für die Sekundarstufe I dringend erforderlich, daß bald Ergebnisse der Arbeit dieser speziellen Kommission vorliegen — es geht (zunächst) um die Ausstattung aller Schularten mit gleich oder ähnlich ausgebildeten Musik-Fachlehrern.

Im Zuge der zweiten Phase der Ausbildung für Haupt- und Realschullehrer muß von den betreffenden Lehrern z. A. Fachunterricht in Musik erteilt werden können. Musikunterricht darf nicht zugunsten „wichtigerer“ Fächer abgesetzt oder eingeschränkt werden, weil sonst ein Defizit eines zukünftigen Schwerpunktfaches Musik geradezu vorprogrammiert wird.

Lehrerfortbildungskurse sind erforderlich, da nicht alle Kollegen aus eigener Kraft die Auseinandersetzung mit den neueren musikdidaktischen Ansätzen (werden) leisten können. Darüber hinaus sollen Lehrerfortbildungskurse auch ein Ort sein, an dem sich der curriculare Regelkreis schließt (Theorie-Praxis-Bezug).

2.2. Psychologische Motive

Im Unterschied zu den Beiträgen der traditionellen Entwicklungspsychologie begreift die moderne Begabungsforschung Begabung nicht nur als Voraussetzung von Lernen, sondern auch als dessen Folge. Das besonders bei Hauptschülern festgestellte musikalische Begabungsdefizit ist z. T. milieubedingt, z. T. auch auf die mangelnde „Begabung“ durch Musikunterricht zurückzuführen. „Kein Kind ist ‚von Natur aus‘ völlig unmusikalisch; die Musikpsychologie hat nachgewiesen, daß ‚völliger Musikalitätsausfall‘ geradezu ein pathologisches Indiz ist.“⁶⁾ „Für die Initiation eines Begabungsprozesses (durch Unterricht in Musik) ist jede Reaktion auf Musik, zunächst auch ihre bloße ‚Lustwirkung‘ bedeutsam. Es gibt kaum ‚unmusikalische‘ Kinder ohne jedes ‚Verhältnis‘ zur Musik, bei denen es sich nicht lohnte, sie zu ‚begaben‘.“⁷⁾

„Auf jeden Fall ist Musik nicht mehr von psychischen Vorgaben (Begabung, Intelligenz) abhängig als andere Fächer.“⁸⁾

Der Rahmenplan im Fach Musik sollte daher auch im Sinne einer Begabungsförderung für alle Kinder entwickelt werden. „Die pädagogischen Bemühungen dürfen auf jeden Fall nicht durch Selektionen mittels Begabungstests eingengt werden, denn (1) sind diese bisher allesamt unzureichend; (2) kann es nicht darum gehen, wiederum Eliten zu schaffen, schon gar nicht kraft Vorurteils.“⁹⁾ Auf keinen Fall liefern die Erkenntnisse der neueren psychologischen

¹⁾ Strukturplan für das Bildungswesen. Empfehlungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrats. Stuttgart 1973, S. 60.

²⁾ Strukturplan S. 58.

³⁾ Vgl. Ziehm, J.: Curriculum-Konstruktion Bad Heilbrunn/Obb., 1973, S. 19 ff.

⁴⁾ Strukturplan S. 65.

⁵⁾ Vgl. Zur Neugestaltung der Abschlüsse im Sekundarschulwesen. Empfehlungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrats. Stuttgart, 2. Aufl. 1970, S. 44 ff.

⁶⁾ Vgl. Antholz, H.: Unterricht in Musik. Düsseldorf 1972, S. 62 f.

⁷⁾ Antholz, a. a. O. S. 63.

⁸⁾ Vgl. Antholz, H.: Unterricht in Musik. Düsseldorf 1972, S. 62.

⁹⁾ Reinecke, H.-P.: Psychologische Aspekte der Bildungsziele und -inhalte des Faches Musik. In: Musik und Bildung 7/8, 1970, S. 310.

Forschung Argumente dafür, Musikunterricht außerhalb des Pflichtbereichs anzusiedeln.

2.3. Soziologische Motive

Bestimmte gesellschaftliche Einflüsse und ihre Bewältigung müssen in einem neuen Curriculum berücksichtigt werden. Dazu gehört für den Musikunterricht in erster Linie die enorme Umweltveränderung im Bereich des Akustischen: das Auftreten der Massenmedien und ihre Einflußnahme.¹⁰⁾ Durch Rundfunk und Fernsehen, Schallplatte und Tonband ist Musik überall gegenwärtig geworden, ist Musik aller Arten und aller Zeiten verfügbar geworden. Speziell die Verbreitung des Transistorradios und des Kassettenrekorders setzt Schüler instand, jederzeit Musik auszuwählen oder sich bestimmter Musik zu bedienen. Diese Vorgänge sind ambivalent zu sehen: Der Schüler kann als Subjekt wählen, das in Selbstbestimmung handelt, er kann seine Wahl aber auch in vermeintlicher Selbstbestimmung als Objekt von Interessengruppen treffen. Die Befähigung zu sachverständigem und vielfältigem, selbständigem und kritischem Umgang mit Musik¹¹⁾ ist daher die Aufgabe des Musikunterrichts.

2.4. Mit den letzten Überlegungen ist bereits das Gebiet der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Motive berührt.

2.4.1. Die Expansion des musikalisch verwendbaren Materials (Einbeziehung von elektronischen Klängen, Alltagsschall, Sprache/Sprachklängen) und veränderte Umgangsweisen mit dem Material durch Komponist und Interpret haben zu einer Erweiterung des Musikbegriffs geführt. Die systematische Musikwissenschaft hat sich verstärkt neuen Forschungsfeldern zugewandt (Struktur und Wirkung von Musik, gruppenspezifisches Hörverhalten, subkulturelle Musik u. a.) und Ergebnisse bereitgestellt.

Der erweiterte Musikbegriff und die neuen wissenschaftlichen Verfahrensweisen und Erkenntnisse erfordern ein erweitertes Curriculum.

2.4.2. Alle oben unter 2.1./2.2./2.3./2.4.1. angeführten Überlegungen (und andere) haben zu einer Fülle fachdidaktischer Neuansätze geführt. Im Rahmen dieser Vorüberlegungen zu einem neuen Lehrplan im Fach Musik muß auf eine Interpretation der Einzelansätze verzichtet werden.

3. Schwierigkeiten bei der Erstellung des Rahmenplans

Die zu berücksichtigenden fachdidaktischen Neuansätze sind außerordentlich heterogen. Sie stehen auf dem Hintergrund konkurrierender, zum Teil konzeptionell noch nicht abgeklärter allgemein-didaktischer Ansätze:

- der spekulativ-normativen Bildungspädagogik
- der experimentell-analytischen Lerntheorie und Kybernetik.

Unter dem Zwang, Auswahl und Entscheidung zu treffen, ist es für eine künftige Rahmenplankommission wichtig, das bestehende Problem- und Aufgabenfeld unter didaktischen Kategorien und Aspekten anzugehen und sich damit von wertbezogenen subjektiven Vorentscheidungen freizumachen. Hilfen für eine objektive Interpretation bestehender musikdidaktischer Ansätze geben die Ordnungsgesichtspunkte, (...) „die in einem Vergleich gegenwärtiger und vergangener Zielbegründungen für Musikunterricht ein mögliches Raster bieten können“:

- das Prinzip der fachwissenschaftlich bestimmten Inhaltsauswahl auf der einen Seite
- Objektbezug

- das Prinzip der vom sozialen Kontext des Schülers her bestimmten Zielentscheidung auf der anderen Seite — Subjektbezug.¹²⁾

Eine Verschränkung und Überlagerung (Antholz) verschiedener fachdidaktischer Ansätze muß versucht und geleistet werden, da jeder Ansatz für sich allein zu wenig von dem breiten

Aufgabenfeld des Musikunterrichts abdeckt.

Folgende fachdidaktische Aspekte sollte ein neuer Rahmenplan Musik/Sekundarstufe I berücksichtigen:

- alle Musik/alles Hörbare (Musik der Vergangenheit, Musik der Gegenwart, außer-europäische Musik, subkulturelle Musik, Schall, Sprache) muß als Material für Lernfelder einbezogen werden
- verschiedene Verhaltensweisen gegenüber Musik müssen eingeübt werden
- die gesellschaftliche Verflechtung von Musik im Zusammenhang mit ihrer Struktur/Faktur muß aufgezeigt werden
- der Umgang mit technischen Mitteln muß selbstverständlich werden.

Es werden voraussichtlich Schwierigkeiten auftreten:

- bei der Auswahl/Gewichtung fachspezifischer Lernziele
- bei der Ableitung von Feinlernzielen von übergeordneten fachspezifischen Lernzielen
- bei der Zielformulierung im affektiven Lernbereich
- bei der Auswahl bestimmter Curriculum-Konstruktionsmodelle
- bei der Kriterienfindung zur Beurteilung von Lehrbüchern und Arbeitsmaterialien für Musikunterricht u. a.

Gerade weil die Schwierigkeiten vielfältig und unabsehbar sind, gerade weil das Aufgabenfeld für die künftige Hauptkommission so groß und weil ein „Aufholen des Modernitätsrückstandes“ (Ziechmann) seit Erscheinen der noch immer gültigen Niedersächsischen Richtlinien dringend erforderlich ist,

- muß die Erstellung des Rahmenplans möglichst rasch in Angriff genommen werden
- muß die Zusammensetzung der Hauptkommission optimal sein in bezug auf Anzahl der Mitarbeiter, Kompetenz der Mitarbeiter, Pluralität der fachdidaktischen Ansätze
- muß die Durchschaubarkeit der Entscheidungsprozesse gewährleistet sein
- müssen konkrete Unterrichtsmodelle evtl. schon parallel zur Arbeit der Hauptkommission von Gruppen erstellt werden, die sich aus Musiklehrern und Fachvertretern aus dem Hochschulbereich zusammensetzen
- darf die Hauptkommission nicht unter Zeitdruck arbeiten, da „der Zeitraum für die Entwicklung und Überprüfung von umfassenden Curriculum-Vorschlägen (...) größer anzusetzen (ist) als für die meisten andern Entwicklungsaufgaben des Bildungswesens“.¹³⁾

II. Zum Problem der Lernziele und Lernbereiche

In den letzten Jahren sind amtliche Aufstellungen zu Aufgaben, Lernzielen und Lernbereichen des Musikunterrichts in größerer Zahl entstanden. Es erscheint sinnvoller, sich hieran zu orientieren, als unabhängig von dem Vorhandenen Material zu einem neuen Katalog zusammenzustellen. Daher werden hier amtliche Aufstellungen genannt und einige kommentiert. Die Vorläufigen Handreichungen zur Orientierungsstufe in Niedersachsen wurden ausgewählt, weil die Sekundarstufe auf sie aufbauen muß. Die Unterrichtsempfehlungen Sek. I. Gymnasium NRW sind wegen der Weite und Ausge-

¹⁰⁾ Vgl. Ziechmann, a. a. O., S. 23.

¹¹⁾ Vgl. Günther, U.: Thesen zum Musikunterricht in der Gesamtschule. In: Reihe Curriculum Musik, Jahrgang 1, Heft 1. Stuttgart 1971, S. 79.

¹²⁾ Vgl. Fröhlich, H.: Zur Situation des Schulfaches Musik. In: Westermanns Pädagogische Beiträge, Heft 7, 1973, S. 376.

¹³⁾ Strukturplan S. 63.

wogenheit in der Formulierung der Aufgabe des Musikunterrichts besonders bemerkenswert.

1. Neuere Richtlinien/Rahmenpläne der Bundesländer zum Musikunterricht in der Sekundarstufe I
- 1.1. Der Niedersächsische Kultusminister: Vorläufige Handreichungen für die Orientierungsstufe, Hannover 1971
- 1.2. Der Hessische Kultusminister: Rahmenrichtlinien Sek. I Musik, Wiesbaden 1972
- 1.3. Der Schulsenator der Hansestadt Hamburg: Lehrplan Musik (Kl. 1–10), Regensburg 1973, darin: Haupt- und Realschule, Bd. 2, Gymnasium, Bd. 3
- 1.4. Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Unterrichtsempfehlungen Musik Sek. I Gymnasium (Kl. 5–10), 1973
2. Gemeinsamkeiten neuerer Richtlinien/Lehrpläne
Übereinstimmend werden Lernziele und Lernbereiche, wie sie in älteren Richtlinien formuliert waren, nicht unreflektiert übernommen. Vokale Bildung als übergeordnete Aufgabe mit dem Ziel der Beherrschung tonbewußten Singens ist überall aufgegeben worden. Infolgedessen treten Singen und Stimmbildung ebenfalls zurück. In allen Aufstellungen werden Ergebnisse aus bildungspolitischen, erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Diskussionen verarbeitet, am deutlichsten in Vorwort oder Einleitung.
Sie verstehen sich „demokratisch“ als Grundlage zur Erprobung und geben ein hohes Maß an Entscheidungskompetenz an den Lehrer oder die Fachkonferenz ab.
Offenheit für die Erfordernisse der veränderten musikalischen Umwelt beweist sich darin, daß grundsätzlich alle musikalischen Erscheinungsformen, Bedingungen ihrer Entstehung und Vermittlung, Funktionen in der Gesellschaft u. a. thematisiert werden können. Als Grundlage für einen umweltbezogenen Musikunterricht wird „auditive Wahrnehmungserziehung“ gefordert. Rezeption, Produktion und Reflexion als Verhaltensweisen zu Musik werden übereinstimmend betont. Die Förderung reproduktiver Fähigkeiten wird im Klassenunterricht eingeschränkt.
3. Literatur zu Lernzielen und Lernbereichen
Die Formulierungen in amtlichen Richtlinien/Lehrplänen beziehen sich auf die fachdidaktische Literatur. Auch in Lehrerbänden und in Arbeitspapieren von Gesamtschulen werden Ansätze zu Konzeptionen eines neuen Musikunterrichts bereitgestellt.
- 3.1. Fachdidaktische Literatur
Antholz, H.: Unterricht in Musik, Düsseldorf 1970, S. 119–135
Gundlach, W. (Hg.): Reihe Curriculum Musik, Jg. 1, H. 1, Stuttgart 1971
darin: Günther, U.: Thesen zu Musikunterricht in der Gesamtschule, S. 79–82, und Küntzel, G.: Versuch einer Lernzieldefinition, S. 9–17
Venus, D.: Unterweisung im Musikhören, Ratingen 1969, S. 47
Zimmerschied, D.: Beat-Background-Beethoven, Frankfurt 1971, S. 109–117
- 3.2. Lehrerinformationen zu/in Unterrichtswerken
Lehrbuch der Musik, Lehrerband zu Bd. 2: S. 3–4, zu Bd. 3: S. 3–7
Musik aktuell, S. 87 ff.
Resonanzen, Bd. 1, S. 3 der „Lehrerinformation“ Sequenzen, Elemente zur Unterrichtsplanung S. 0.25–0.30; S. 1.5–1.6; 2.4; 3.7; 4.1.3–4; 4.2.12; 5.8–9; 6.3–4
- 3.3. Arbeitspapiere von Gesamtschulen
Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen:

Rahmenlehrplan für den Lernbereich Musik im 5./6. Schuljahr der Gesamtschule, Dortmund 1973

Hessisches Institut für Lehrerfortbildung:

Musikerziehung an Gesamtschulen, Handreichung für den Musikerzieher, Arbeitspapier für die Praxis III, Fulda 1971

Curriculares Arbeitspapier zum Schwerpunkt Ästhetische Erziehung an der Robert-Bosch-Gesamtschule Hildesheim, 1973

„Zentrale Kommission Musik“ der niedersächsischen Gesamtschulversuche: Offenes System zum Musikunterricht an integrierten Gesamtschulen, 1972

4. Zu den „Unterrichtsempfehlungen Musik Sek. I Gymnasium“ (Nordrhein-Westfalen)

Die „Empfehlungen“ verstehen sich als „Beitrag zu einer nur langfristig zu leistenden Curriculumrevision“ und visieren als Aufgabe für die Fachkonferenzen an, auf dieser „Grundlage ... Lehrplanentscheidungen ... zu treffen“. Vorsichtig wird von „Ansätzen“ in den Vorbemerkungen gesprochen. Vom eigenen Ansatz wird gesagt, daß er „in einem mehrdimensionalen Geflecht die Gesamtheit von Musik und Musikleben verklammert“. Die „Empfehlungen“ streben deshalb die Auseinandersetzung mit den „fachimmanenten Materialien“ selbst und mit „fachübergreifenden Bezugsfeldern“ an. Sie wollen „zwischen einseitigen musikpädagogischen Standorten“ vermitteln und „die kognitive, affektive und pragmatische Dimension in gleicher Weise ins Spiel“ bringen.

Die Aufgaben des Musikunterrichts werden in einer Grundsatzklärung ohne Einseitigkeit dargestellt. Schwerpunkt in den Gegenstandsbereichen sind das „Hörwissen“ und die selbständige Teilnahme an musikalischer Kommunikation. Die angekündigte „Gesamtheit von Musik und Musikleben“ wird in den Gegenstandsbereichen A–E jedoch verändert zu einer deutlichen Dominanz musikimmanenter Ansätze. Der erste Lernbereich (A: Schallmaterial und seine musikalischen Möglichkeiten) beansprucht die Hälfte der Ausführungen. Bereich B: Beziehung musikalischer Erfahrung zu anderen Formen der Sinneserfahrung) geht auf angrenzende Felder der Kommunikation ein: Musik und Schall, Musik und Sprache, Musik und Bewegung, Musik und optische Wahrnehmung).

Der Bereich C (Gestaltete Musik) rückt das Werkhören in den Mittelpunkt mit dem Ziel, „Eigenart und Besonderheit“ erfassbar werden zu lassen. Die Bereiche A–C werden zusammengefaßt unter dem Aspekt „Musik als Gegenstand der Sinneserfahrung“, C–E betonen den Komplex „Musikleben“ unter dem Aspekt „Musik im zwischenmenschlichen Bereich“ (C ist beiden Bereichen zugeordnet).

Die „Empfehlungen“ beschränken sich leider hier wie im Teil B auf eine Aufzählung von Themen und Materialien. Die in der Fachdidaktik noch wenig konzipierten Lernbereiche B, D, E werden der Erprobung im Unterricht verfrüht übergeben und den Fachkonferenzen als Pionierarbeit aufgetragen. Hier wird sich auch die noch nicht konventionalisierte Terminologie als Unsicherheitsfaktor herausstellen; denn sie weicht in den „Empfehlungen“ besonders im Bereich A von anderen Terminologien in Unterrichtswerken für die Sekundarstufe I ab.

5. Zu den „Vorläufigen Handreichungen für die Orientierungsstufe in Niedersachsen“

Unter I. „Aufgaben des Musikunterrichts“ ist Musikerziehung als Wahrnehmungserziehung postuliert und zunächst stimmig abgesteckt. Musikalische Aktion als Aufgabenfeld innerhalb der Wahrnehmungserziehung erscheint dagegen nicht integriert, sondern nachträglich angefügt. Die Integration von Rezeption, Transposition und Aktion als möglichen Verhaltens-

weisen zu Musik ist dagegen deutlich in II. Lernziele, 1.—3..

Zum gehäuftem Gebrauch des Begriffs Schall ist anzumerken, daß die Begriffe Musik, musikalische Ereignisse usw. heute möglich und günstiger erscheinen, da nach jetzigem Bewußtseinsstand ein zu enger Musikbegriff nicht mehr zu befürchten ist. An zentraler Stelle des Rahmenplans sollte allerdings darauf hingewiesen werden, daß der Musikbegriff so weit zu fassen ist, daß alles Hörbare Material für Musik sein kann.

II.5. und 7. sind nebeneinander oder gar ineinander verschränkt zu sehen, die in II.6. subsumierten instrumentalen Lernziele müßten davon abgesetzt sein.

Die Einleitung zu den Lernbereichen (III.) ist wesentlich. Immer wieder besteht die Gefahr, daß Lernbereiche als voneinander abgegrenzte oder sogar isolierte Stoffgebiete mißverstanden werden. Darum muß auf die Notwendigkeit hingewiesen werden, daß sich die Lernbereiche in der Praxis durchdringen und gegenseitig ergänzen sollten. Außerdem muß die Notwendigkeit herausgestellt werden, daß der Fachlehrer oder die Fachkonferenz nach jeweiligen Gegebenheiten Schwerpunkte setzen muß.

III. Zur Organisationsstruktur

In engem Zusammenhang mit den Teilen I (Curriculum — Probleme) und II (Lernziele — Lernbereiche) werden im folgenden acht Thesen zur Organisationsstruktur von Musikunterricht in der Sek. I aufgestellt, die — jeweils durch begründende Teile abgestützt — zu einem Modell führen, das den Ort von Musikunterricht im Rahmen der Organisation der Sek. I und die innere Organisation von Musikunterricht in Umrissen bestimmt.

1. Musik ist Kernfach im Pflichtlernbereich der Sek. I.

Diese Aussage steht in Übereinstimmung mit dem Strukturplan für das Bildungswesen des Deutschen Bildungsrates (S. 154). Dort geht man allerdings noch von einem überholten Fachverständnis aus, das hier kaum noch berührt und lediglich im Text zu den Thesen 2 und 3 angesprochen wird. Im Strukturplan ist z. B. von „musisch“ akzentuiertem Curriculum (S. 153) und von einem „musischen Fach“ als Pflichtfach der Sek. II die Rede (S. 171). Die Parallelsetzung von Musik, Bildender Kunst und Literatur (S. 154), inzwischen im Aufgabenfeld A der gymnasialen Oberstufe der Sek. II fixiert, erscheint ebenfalls fragwürdig, wie noch darzulegen sein wird. Die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates wußte aber um die Vorläufigkeit ihrer Benennungen, wie folgende Einschränkungen deutlich machen:

„Die Gruppe der Pflichtfächer, ... , ergibt sich zunächst aus der Tradition und aus der Curriculum-Entwicklung in Ländern mit vergleichbarem Schulwesen. Dieser pragmatische Vorschlag hat sein Recht, da jede andere Empfehlung derzeit nicht hinreichend zu begründen wäre. Durch ihn kann aber der bestehende Pflichtfächerkanon nicht als theoretisch gerechtfertigt gelten.“ (S. 68)

„Um den Pflichtbereich zu umreißen, der in der Sekundarstufe I künftig gelten soll, sind die Bezeichnungen des traditionellen Fächerkanons kaum zu umgehen; dabei handelt es sich aber mehr um Hinweise auf Lehr- und Lerninhalte, die künftig aus ihnen zu entwickeln sind, als um Fixierungen der Fächer auf Lehrpläne, in denen sie heute¹⁴⁾ amtlich erläutert und festgelegt werden.“ (S. 154)

Theoretische Rechtfertigung und Basis für Lehr- und Lerninhalte, die zu entwickeln sind, findet Musik als Schulfach in der didaktischen Diskussion durch Standortbestimmungen wie diese: „Heute... erkennt man allmählich, daß der

Mensch... einer systematischen Ausbildung seiner Wahrnehmungsmöglichkeiten, des Wahrnehmungsgenusses und der Wahrnehmungskritik... bedarf.“¹⁵⁾

„Da diese unsere Welt zu einem wesentlichen Teil durch auditive Kommunikation geprägt wird und Musik als einziges Fach diesen Bereich systematisch schult und differenziert, so ergibt sich daraus die notwendige Folgerung, daß der Musikunterricht obligatorisches Kernfach für alle Schüler sein muß.“¹⁶⁾

Von den neueren Richtlinien und Lehrplänen anderer Bundesländer sehen die aus Hessen und Nordrhein-Westfalen Musik als Kernfach im Pflichtbereich bis einschließlich Klasse 10 vor, während die aus Hamburg für Haupt- und Realschulen ab Klasse 8 als Möglichkeit, für Gymnasien ab Klasse 9 verbindlich Musik und Bildende Kunst zu einem Wahlpflichtbereich zusammenfassen. Durch die Hamburger Regelung führt die wünschenswerte Möglichkeit zur Schwerpunktbildung zu unerwünschter frühzeitiger Einseitigkeit und zu meist irreversibler Vorwegnahme von individuellen Entscheidungsmöglichkeiten, die erst in der Sek. II sinnvoll genutzt werden sollen. Der Bildungsrat empfiehlt im Strukturplan für den letzten Zweijahresblock (9—10) der Sek. I: „Die Intensivierung der individuellen Förderung darf auch jetzt nicht jenen Kern an allgemein verbindlichen Lernbereichen auflösen, der dem Schüler eine Neuorientierung seines Bildungsweges auch nach der 10. Klasse noch ermöglichen soll.“ (S. 150)

Außerdem stimmt bedenklich, daß die Hamburger Regelung die Tradition fortführt, ausgerechnet Bildende Kunst und Musik gegeneinander abwählbar, und das heißt: als Lernbereiche gegeneinander, für austauschbar zu erklären.¹⁷⁾

2. Rahmenpläne für Musik in der Sek. I unterscheiden sich nicht nach Schulformen:

„Der Musikunterricht hat die Aufgabe, den Schüler zunehmend zu befähigen, daß er in Gegenwart und überschaubarer Zukunft sachkundig und selbständig an musikalischer Kommunikation teilnehmen kann.“¹⁸⁾ Diese Aufgabe ist nicht nach Schulformen teilbar. Jeder Schüler hat ein individuelles Recht auf Bildung zur sachkundigen und selbständigen Teilhabe an musikalischer Kommunikation durch Schulung und Differenzierung seiner Wahrnehmungsfähigkeit. Da die Teilhabe aller zugleich eine gesellschaftliche Forderung sein muß, wären verschiedene Zuteilungen in Rahmenplänen verfehlt. In der Vergangenheit wurde den Volksschülern auch noch in der Oberstufe das „Liedgut der Jugendgruppen“ und volkstümliche Musik zugeteilt, z. B. „als Gebrauchsmusik wie Ständchen und Serenade, als Musik für Tanz und Unterhaltung“. Teilhabe an der Erkenntnis von „Form und Gehalt auch größerer musikalischer Kunstwerke“ wurde als vage Möglichkeit in Lebensabschnitte jenseits der Schulbildung verwiesen¹⁹⁾, während „Werkkunde“, gedacht als Einübung in Kulturpflege, allein im Gymnasium einen breiten Raum einnehmen durfte, nur dort auch — wenigstens ansatzweise — Reflexion über Musik und Bedingungen von

¹⁴⁾ Der Strukturplan wurde im Februar 1970 verabschiedet.

¹⁵⁾ Hentig, H. von: Systemzwang und Selbstbestimmung. Stuttgart 1968, S. 94.

¹⁶⁾ Rauhe, H.: Die Musik im Strukturplan des Deutschen Bildungsrates. In: Musik und Bildung 12/70 (Gesperrter Druck im Original).

¹⁷⁾ S. These 3.

¹⁸⁾ Unterrichtsempfehlungen Musik Sekundarstufe I, Gymnasium (Kl. 5—10), 1973, Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen: I. Aufgabe.

¹⁹⁾ Zitate aus den Richtlinien für die Volksschulen des Landes Niedersachsen von 1962, die z. Z. noch gültig sind.

Musik angesprochen werden sollten.²⁰⁾ Derartige Rationierungen sind, auch wenn sie auf neuere Aspekte von Lerninhalten, wie etwa U-Musik und E-Musik, übertragen werden, nicht zu begründen und darum nicht zu verantworten. Unterschiede, die sich aus der Ausgangslage, dem Lerntempo und anderen Faktoren ergeben, sollten dadurch berücksichtigt werden, daß neben einem verbindlichen, für alle Schulformen gemeinsamen Fundamentum eine Vielzahl von Addenda in kleinen Beispieleinheiten beschrieben werden, die jedoch nicht Schulformen als Spezifikum zugeordnet werden sollten. Sinnvoller erscheint es, den Einsatz von Addenda offenzulassen, so daß schulformunabhängig zusätzliche Lernangebote situativ eingesetzt werden können. Eine aus den Lernzielen abgeleitete, jedenfalls auf die Lernziele bezogene inhaltliche Bestimmung des Fundamentums und der Addenda wird eine der schwierigen wichtigen Aufgaben der Hauptkommission sein, ebenso die Klärung der Frage, wie die Bewältigung eines Addendums als weitergehende Qualifikation gewertet werden soll, etwa in einem Gutschriftsystem. Ein Addendum erbringt eine weiterführende Qualifikation aber nicht durch Erreichen eines zusätzlichen Lernzieles, sondern es ist gerichtet auf weitergehende Sensibilisierung, Differenzierung, vertiefte Reflexion, auf die Einbeziehung eines fachübergreifenden Aspektes usw. im Rahmen des gemeinsamen Lernzieles. Der Einsatz von Addenda sollte auch innerhalb einer Lerngruppe als Element der inneren Differenzierung vorgesehen werden. Je genauer ein Addendum und sein Verhältnis zum jeweiligen Lernbereich des Fundamentums beschrieben ist, desto erfolgreicher wird innere Differenzierung nach diesem Gesichtspunkt sein können, während aufgrund allgemeiner Formulierungen der Lehrer in der realen Unterrichtssituation oft überfordert sein wird.²¹⁾

Wird das System von Fundamentum und Addenda akzeptiert, so muß man berücksichtigen, daß jedes Addendum auf das Fundamentum zurückwirkt und dadurch die Ausgangslage für eine neue Lernsequenz u. U. beeinflusst wird.

3. Musik ist eigenständiges Fach mit selbständigem Lehrplan.

Auch hierin stimmen Strukturplan und neuere Richtlinien überein. Der Hinweis darauf hat großes Gewicht, ersetzt aber nicht eine Sachbegründung.

In der Schulgeschichte hat sich die Zielsetzung des Musikunterrichts in Abhängigkeit von der allgemeinen Zielsetzung von Schule mehrfach geändert. Aus den technischen Fächern Singen und Zeichnen sind die musisch-technischen²²⁾, dann die musischen Fächer Musik und Kunsterziehung geworden, darauf künstlerische Fächer, bis die Wandlung zur „Wahrnehmungserziehung und damit der wissenschaftlichen und politischen Erziehung“²³⁾ im letzten Jahrfünft entscheidend eingesetzt hat. Wenngleich Wahrnehmung selbst ein komplexer Vorgang ist, Sinneswahrnehmung also nicht einkanalig erfolgt, sind auditive und visuelle Wahrnehmungserziehung aus anthropologischen Gründen nicht gegeneinander austauschbar und systematisch und methodologisch nicht miteinander zu verschmelzen. Anders gesagt: Sehenlernen ist kein Ersatz für Hörenlernen und umgekehrt.

Die Austauschbarkeit von Kunsterziehung und Musik ist u. a. verankert in der Saarbrücker Rahmenvereinbarung zur Ordnung der Oberstufe der Gymnasien (1960) für die Klassen 12 und 13, den niedersächsischen Lehrplänen der Volksschule mit Förderstufe (3. Bildungsstufe) für die Klassen 7 bis 9 sowie neuerdings in dem Hamburger Lehrplan Musik — Gymnasium für die Klassenstufen 9 und 10. Unterhalb der Sek. II, also vor Abschluß der gemeinsamen Grundbildung mit einem Abitur I, könnte sich eine solche Regelung nur auf ein überholtes

Fachverständnis und einen überholten Begabungsbegriff berufen („singen können“, „musikalisch sein“). Die Subsumierung von Musik gemeinsam mit Bildender Kunst unter „Künste“ bei gemeinsamer Stundenzahl²⁴⁾ sollte daher als überholte Vorstellung infolge falschen Fachverständnisses aufgegeben werden.

Auch die Parallelsetzung von Literatur, Bildender Kunst und Musik ist nicht stimmig, liegt doch darin die Unterstellung, Musikunterricht ziele in Parallele zu Literaturunterricht ausschließlich auf die Auseinandersetzung mit Kunstwerken, Musik sei also mit der Bezeichnung „künstlerisches Fach“ erschöpfend umschrieben. Musikunterricht muß aber im non-verbalen auditiven Kommunikationsbereich alle Aspekte abdecken, die in der Sek. II für den verbalen Kommunikationsbereich in Sprache und Literatur getrennt gesehen werden.

Die scharfe Abgrenzung des Faches Musik bedeutet nicht Abkapselung. Musik ist offen und fähig zur Kooperation, im Prinzip mit allen Fächern, insbesondere mit Deutsch, Bildender Kunst, Fremdsprachen, Geschichte, Politik/Sozialkunde, aber auch mit Religion, Physik, evtl. Biologie. Kooperation ist vor allem denkbar im Projektunterricht. Möglichkeiten und Grenzen für Projekte wird die Hauptkommission fachübergreifend erörtern müssen.²⁵⁾

Ohne daß er auf team-teaching angewiesen ist, muß der Musiklehrer allerdings selbst Auditives verbalisieren, insoweit also selbst Sprachlehrer sein können. Er soll den Lernbereich „Musik und Sprache“ selbständig erfassen, Sachtexte zur Musik interpretieren und die Transformation von Hörbarem in sichtbare Zeichen und umgekehrt didaktisch-methodisch aufbereiten können. Nicht zuletzt muß er den sozialen Bezug von Musik fachlich erkennen und didaktisch-methodisch einbeziehen können.

Würde dagegen der sozialwissenschaftliche Bezug derart betont, daß Analysetechniken zur Klärung der gesellschaftlichen Bedingtheit sowie der Wirkung ästhetischer Objekte und Ereignisse in der Gesellschaft absolute Dominanz beanspruchten, so würden allerdings die aufgezeigten Fachgrenzen zwischen Musik und Bildender Kunst, aber auch zum Bereich Literatur/Sprache verwischt. Wollte man einen interdisziplinären Aspekt unter sozialwissenschaftlichem Leitgedanken als bestimmend für die Unterrichtsorganisation ansehen, dann verschwände aus fast allen Fächern der fachspezifische Gehalt. Es bliebe der politisch/soziale Aspekt an (fachspezifisch nicht erarbeitetem) Material aus verschiedenen Bereichen unserer Kul-

²⁰⁾ Vgl. Richtlinien für den Unterricht an den Gymnasien des Landes Niedersachsen Bd. 2: Musik — Bildende Kunst, hg. vom Niedersächsischen Kultusministerium, 1966.

²¹⁾ Vgl. den Schluß des Textes zu These 7.

²²⁾ Diese Bezeichnung findet sich noch in der Stundentafel für Volksschulen mit Förderstufe (3. Bildungsstufe). Interessant ist hierzu auch der folgende Bericht um Vorgänge in Hamburg aus dem Jahre 1969: „Für die Konstituierung des Fachbereichs Erziehungswissenschaft hatte das Hochschulamt in Zusammenarbeit mit einigen Fachleuten einen Plan der Aufgliederung in Fachausschüsse entworfen. Dieser sah einen Fachausschuß 7 vor, in dem zusammengefaßt waren die Didaktiken der Bereiche Bildende Kunst, Musik, Werkarbeit, Textiles Werken, Hauswirtschaft, Leibeserziehung und die Fachausbildung in der Hauswirtschaft. ... Offensichtlich wußte man nicht, wo und wie man diese didaktischen Bereiche zuordnen könnte und kehrte den Rest eben zusammen, oder es spukte in den Köpfen noch die unglückliche Konstruktion der ‚musisch-technischen‘ Fächer.“ Aus: Matthies, K.: Interdisziplinärer Ansatz zur Fachdidaktik. In: Musik und Bildung 3/73.

²³⁾ Vgl. Vorläufige Handreichungen zur Orientierungsstufe Niedersachsen.

²⁴⁾ Arbeitspapier der Arbeitsgruppe Sek. I im Schulausschuß der KMK: Entwurf einer Schülerstundentafel für die Klassen 7 bis 10.

²⁵⁾ In diesem Zusammenhang sollten die Erfahrungen der Robert-Bosch-Gesamtschule Hildesheim im Fachbereich Ästhetische Erziehung geprüft und ausgewertet werden.

tur und Zivilisation. Einer solchen Position gegenüber muß der Sachanspruch des Fachlichen betont werden, ohne den übergeordnete Aspekte im Dilettantismus steckenbleiben müssen. „Ein nur politisch verstandener Musikunterricht erscheint in gleicher Weise fragwürdig wie eine nur auf sich selbst bezogene Musikauffassung. Es gilt daher... einen Weg zu finden, der die Einseitigkeit eines nur musikimmanenten Denkens ebenso ausschließt wie eine vom musikalischen Sachzusammenhang losgelöste politische Aktivität.“²⁶⁾

4. **Musik kann in der Sek. I als ein Schwerpunkt (Wahlpflichtfach) gewählt werden.**

Geht man davon aus, daß im Zweijahresblock 7—8 der Sek. I der Stundenanteil der Wahlfächer ein Siebtel beträgt und dieser Anteil im letzten Zweijahresblock (9—10) der Sek. I bis zu einem Viertel ausgedehnt wird,²⁷⁾ dann kann von diesem Zeitpunkt an jedes Fach, also auch Musik, Schwerpunkt mit entsprechender vollwertiger Auswirkung auf das individuelle Abschlußprofil im Abitur I werden. Damit können individuelle Neigungen verstärkt berücksichtigt und entfaltet werden. Es ist fraglich, ob die Teilnahme am Kernunterricht Musik neben dem Wahlpflichtunterricht und entsprechende Stundenanrechnung auf das Stundendeputat des Wahlpflichtbereiches wünschenswert ist. In kleineren Schulen/Schulzentren sollte diese Möglichkeit immerhin offengehalten werden, wenn dadurch die Chance auf die Bildung eines Wahlpflichtkurses erhöht wird. Zu prüfen ist, ob die jetzt bestehenden Züge von Schulen mit erweitertem Musikunterricht in Richtung Wahlpflicht fortzuentwickeln sind und als Modell dienen können. Auf jeden Fall sollten die Erfahrungen dieser Schulen einbezogen werden. Im Wahlpflichtbereich könnten evtl. auch fachübergreifende Kurse als Wahlpflichtangebote gebildet werden, z. B. in Kooperation von Musik, Bildender Kunst und Politik/Sozialkunde; oder Musik, Darstellendem Spiel und Deutsch; oder Musik, Deutsch, Geschichte; oder Musik, Physik usw. Für einen solchen Fall sollte allerdings die Teilnahme am Kernunterricht Musik neben dem Wahlpflichtfach verbindlich bleiben, um die fachliche Basis zu sichern.

5. **Musik wird im Wahlbereich (Arbeitsgemeinschaften) außerhalb von Kernunterricht und Wahlpflicht vielfältig angeboten.**

Bestimmte Neigungen und Bedürfnisse der Schüler, die besonders auch unter sozialintegrativem und gruppendynamischem Aspekt zu beachten sind, finden Betätigung und Befriedigung in Gruppen wie Chor, Instrumentalensembles aller Art vom Streichorchester bis zur Band, in vokal-instrumental gemischten Ensembles, in apparativen Experimentiergruppen u. a. Auch können durch ein möglichst vielfältiges Angebot an Arbeitsgemeinschaften im Wahlbereich in vielen Schülern Neigungen und Interessen erst geweckt werden. Während es ein arges Mißverständnis wäre, Musik als Kernfach schlicht mit dem Freizeitbereich des Erwachsenen in Beziehung zu setzen, können durch die praktische Betätigung in musikalischen Neigungsgruppen des Wahlbereichs wichtige Impulse für ein sinnvolles Freizeitverhalten und für eine wünschenswerte Sozialisation des Erwachsenen in der Freizeitwelt gegeben werden. Auch der instrumentale Einzel- und Gruppenunterricht, der Kindern bislang durch die Privatinitiative und auf Kosten der Eltern (z. Z. im Durchschnitt nicht unter 600,— DM jährlich für Einzelunterricht) ermöglicht wird, gehört im Grunde in den Wahlbereich. Solange das nicht der Fall ist, bleibt ein wesentliches Stück Chancengleichheit systemgeplant erhalten. Man muß die Möglichkeiten direkter Kooperation zwischen Musikschulen und allgemeinbildenden Schulen prüfen. Zumindest dort, wo Ganztags-

schulen in den Blick geraten, wird die Integration von Instrumentalunterricht in die Schule eine Notwendigkeit, und zwar mit allen Konsequenzen für die Bereitstellung von Räumen (Gruppenräumen, Ubezellen) und Ausstattung (Instrumente, Unterrichtsliteratur).²⁸⁾

6. **Musik ist für jeden Schüler Teil des Abiturs I zum Abschluß der Sek. I und kann entsprechend individueller Schwerpunktbildung für das Abschlußprofil von besonderem Gewicht sein.**

„Das Abitur I wird dadurch erreicht, daß der Schüler in allen Fächern (Pflicht- und Wahlfächer) den schulspezifischen Normalkurs erfolgreich absolviert (...). Ist das nicht in allen Fächern der Fall, so sollen Minderleistungen kompensiert werden können, weil die Differenzierungen nach Curriculum und Leistung nach der produktiven Einseitigkeit eine Schullaufbahn eröffnen sollen.“²⁹⁾ Musik im Kernbereich sollte durch Anrechnung der Leistungen der beiden letzten Jahre nach einem Gutschriftsystem im Zeugnis des Abiturs I gewertet werden. Dabei muß Kompensation im Bereich aller Kernfächer der Sek. I untereinander möglich sein. Jedes Wahlpflichtfach sollte Prüfungsfach sein, also auch Musik im Wahlpflichtbereich.³⁰⁾

Für musikalische Betätigung im Wahlbereich außerhalb von Kern und Wahlpflicht sollte zwar die Motivation besonders eindeutig nicht sekundär bestimmt sein, doch sollte erfolgreiche Teilnahme in diesem Bereich im Gutschriftsystem für das Abitur I in gewissem Maße berücksichtigt werden, bei hervorragenden Einzel- und Gruppenleistungen auch in verstärktem Maße.

Die inhaltliche Bestimmung der Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die jeder Schüler im Fach Musik zum Abitur I erworben haben soll, und deren Erweiterung bei Schwerpunktbildung wird die Hauptkommission vornehmen müssen. Als Diskussionsgrundlage wird der Katalog der „Lernziele für den Abschluß der 3. Curriculumeinheit (9/10, Pflichtbereich)“ der Unterrichtsempfehlungen Musik Sek. I Gymnasium (Kl. 5—10) von Nordrhein-Westfalen empfohlen.³¹⁾

7. **Musikunterricht findet statt als wöchentlicher Klassenunterricht in Kursen und in Neigungsgruppen: Arbeitsformen im Musikunterricht sind Frontalunterricht, Einzel- und Gruppenarbeit.**

Der auf die Orientierungsstufe folgende Zweijahresblock (7—8) der Sek. I sollte den Klassenunterricht beibehalten. Er ist am besten geeignet, gemeinsame Grundkenntnisse zu erwerben, zu festigen und zu erweitern. Hierzu sollte die Empfehlung des Strukturplans beachtet werden: „Der nächste Zweijahresblock (7—8) behält das für alle gemeinsame Curriculum weiterhin bei: Im Vordergrund der Lernanforderungen stehen für alle verbindliche Lernziele, die eine gemeinsame Grundbildung entwickeln helfen und künftige Möglichkeiten des Wechsels zwi-

²⁶⁾ Venus, D.: Neuere Richtlinien für den Musikunterricht in der Grundschule. In: Die Grundschule 6/73, S. 373 ff.

²⁷⁾ Strukturplan, S. 155. Diese Aufteilung läßt sich auch erschließen aus dem „Entwurf einer Schülerstundentafel für die Klassen 7—10“, Arbeitsgruppe Sek. I im Schulausschuß der KMK.

²⁸⁾ Will man wirklich Chancengleichheit erreichen, dann ergeben sich auch entsprechende Konsequenzen für die Vergütung/Besoldung von Instrumentallehrern im Schuldienst. Dieser Gedanke geht keineswegs zu weit. Sonst müßte man auch ins Auge fassen, Eltern für die Teilnahme ihres Kindes am Einzel- oder Gruppentraining im Leistungssport innerhalb des Wahlbereichs der Schule Trainerhonorare abzufordern. Damit ist ein Problem angesprochen, das keineswegs nur die Sek. I betrifft, sondern auf allen Schulstufen einer Lösung harret.

²⁹⁾ Deutscher Bildungsrat: Zur Neugestaltung der Abschlüsse im Sekundarschulwesen. 1969, S. 62.

³⁰⁾ Deutscher Bildungsrat: a. a. O. S. 47, Abschnitt e)

³¹⁾ S. Anlage 7, S. 12.

schen Wahlernbereichen, also die horizontale Mobilität, begünstigen." (S. 149)

Eine stärkere Differenzierung sollte der Zweijahresblock 9—10 dadurch bringen, daß Halbjahreskurse an die Stelle des Klassenunterrichts treten. Zugleich ist eine Verminderung der Stundenzahl im Kernbereich Musik (und in anderen Fächern) unumgänglich, um den Raum für den Wahlpflichtunterricht zu erweitern. Das bedeutet auch: Raum für Musik ab Klasse 9 unter zahlreichen anderen Angeboten im Wahlpflichtbereich. Der Wahlpflichtunterricht sollte in Langkursen erteilt werden.³²⁾ Hier und in den Neigungsgruppen des Wahlbereichs³³⁾ ist Blockunterricht empfehlenswert. Vielleicht empfiehlt es sich, den Übergang vom Klassenunterricht zum Kursunterricht bereits für das zweite Halbjahr der Klasse 8 anzusetzen. Das hätte den Vorteil, daß der bezeichnete Übergang und die Wahlpflichtentscheidung nicht zum gleichen Zeitpunkt erfolgen. Das zweite Halbjahr der Klasse 8 wäre dann als Einführungsphase in das Kurssystem der letzten zwei Jahre der Sek. I zu verstehen. Im Zusammenhang mit Klassenunterricht und Kursunterricht sollte untersucht werden, zu welchem Zeitpunkt eine Kurswahl der Schüler ohne die Gefahr einer Überforderung möglich ist und welche Voraussetzungen gegeben sein müssen.

Im Kurssystem des letzten Zweijahresblocks (9—10) der Sek. I ist vertikale Durchlässigkeit im Kernbereich möglich, zumal dann, wenn nicht in jedem Halbjahr ein Kurs belegt werden muß. Wenn keine anderen Gründe dagegen sprechen, könnte ein Schüler statt je eines Halbjahreskurses in 9 und 10 also durchaus zwei Kurse in einem Jahr absolvieren.

An Arbeitsformen kann auch der Musikunterricht auf Frontalunterricht nicht verzichten. Er ist zumindest erforderlich in neu zusammengesetzten Klassen (Gruppen) und immer dort, wo es um gemeinsame Absprachen, allgemeine Grundlagen und gemeinsame Informationen geht. Gruppenarbeit als Mittel der inneren Differenzierung ist zweifellos im traditionellen Musikunterricht nicht genügend genutzt worden. Darum beschäftigt sich eine eigene Studie mit Möglichkeiten innerer Differenzierung im Musikunterricht (s. Anlage 1). In dieser Richtung wird auch schwerpunktmäßig Lehrerfortbildung nötig sein.

8.

Die Unterrichtsorganisation in der Sek. I muß die vorliegenden Organisationsstrukturen der Orientierungsstufe und der Sek. II berücksichtigen, kann aber auch auf diese zurückwirken. Die Stundentafel der Orientierungsstufe sieht für Musik zwei Stunden Klassenunterricht im Kernbereich vor, also Unterricht in der heterogenen Gruppe (Abschnitt III der Vorläufigen Handreichungen). Dazu kommen „mehrere Arbeitsgemeinschaften“ aus der Fächergruppe Musik — Bildende Kunst, die im Rahmen des zweistündigen Wahlpflichtbereiches angeboten werden (Abschnitt III, 3.c) und 4.). Außerdem sind in dem zweistündigen Pflichtbereich „Verfügungsstunden“ alternativ zu Liftkursen, Förderkursen und freiwilligen Projektgruppen „Zusatzstunden zur Förderung besonderer Begabungen in Musik, Kunst und Sport“ angesetzt (Abschnitt III, 5.). Ein Schüler kann also schwerpunktmäßig bis zu sechs Stunden Musik betreiben, und zwar als Wahrnehmungserziehung im Klassenverband, als Gruppenvorhaben (z. B. Chor, Instrumentalensemble, apparative Experimentiergruppe) und als besondere Förderung individueller Anlagen. Alternativ zu dieser letzten Möglichkeit können Schüler gegebenenfalls unter Betonung eines musikalischen Aspektes an entsprechenden Projekten freiwilliger Projektgruppen im Rahmen der Verfügungsstunden mitarbeiten.

Die Gewichtung des Faches ergibt sich aus der allgemeinen Zielformulierung für die Orientie-

rungsstufe, daß „die Leistungen in den einzelnen Fächern und Bereichen gleich geachtet werden“ (Vorwort, S. VI).

Der Pflichtbereich der gymnasialen Oberstufe in der Sek. II sieht in Niedersachsen als Minimum drei Grundkurse im Bereich Literatur, Bildende Kunst, Musik innerhalb des Aufgabenfeldes A vor, wobei zwei Fächer abgedeckt werden müssen.³⁴⁾ Der Schüler kann also auf Kurse in Musik ganz verzichten, er kann in seinem individuellen Curriculum Musik aber auch beliebig stark betonen bis hin zu der Möglichkeit, Musik als eines von zwei Leistungsfächern zu wählen. Auf diese Weise kann Musik bis zu acht Stunden belegt werden. Neben den Grundkursen ist „Musikausübung“ als Beispiel für praktische Arbeit im Wahlbereich genannt.³⁵⁾ Die Stundentafel des Schülers für das Fach Musik in der Sek. I soll also im Pflichtbereich für den Zweijahresblock 7—8 zwei Stunden Klassenunterricht vorsehen. Für das zweite Halbjahr der Klasse 8 ist der Übergang in das Kurssystem (zweistündig) erwägenswert. Im letzten Zweijahresblock (9—10) der Sek. I soll im Pflichtbereich je Schuljahr ein zweistündiger Halbjahreskurs verbindlich sein. Das entspricht quantitativ einstündigem Unterricht. Mehrere Kurse nebeneinander sollten den Schülern zur Wahl stehen.³⁶⁾ Äußere Differenzierung soll in zwei Richtungen verwirklicht werden. Zum einen soll Musik als (zweites?) Wahlpflichtfach neben anderen Wahlpflichtfächern angeboten werden, und zwar drei- bis vierstündig, wenn die gleichzeitige Teilnahme am Kursunterricht des Kernbereiches entfällt, zwei- bis dreistündig dort, wo die Teilnahme am Kursunterricht des Kernbereiches bestehenbleiben soll. Der Wahlpflichtunterricht sollte in Langkursen organisiert werden. Zum anderen findet äußere Differenzierung dadurch statt, daß der Schüler während aller Phasen der Sek. I neben Pflicht und Wahlpflicht Musik als Arbeitsgemeinschaft im Wahlbereich betreiben kann. Auch hier sollen mehrere Angebote zur Wahl bereitgestellt werden.

³²⁾ S. oben These 4.

³³⁾ S. oben These 5.

³⁴⁾ Vereinbarung der KMK zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II vom 7. Juli 1972.

³⁵⁾ Inzwischen ist praktische musikalische Arbeit auch als Kurs konzipiert (Vgl. Handreichungen für den Sekundarbereich II Aufgabenfeld A, 2. Folge, Hannover 1973, S. 130 ff.).

³⁶⁾ Für eine flexible Realisierung dieser Forderung je nach personellen, räumlichen und materiellen Voraussetzungen machen die Hessischen Rahmenrichtlinien Sek. I Musik unter 2.2.9 (S. 23) praktikable Vorschläge.

Anlage 1

Zur Lernzielproblematik

I. Aufriß der Problemstellung

Fragen der Lehrplantheorie und -konstruktion sind in der bildungstheoretischen und bildungspolitischen Reformdiskussion zunehmend in den Vordergrund gerückt.

Die Ursachen hierfür liegen in einer neuen Auffassung von Schule (1), in den Forschungsergebnissen vor allem der Entwicklungs- und Lernpsychologie (2) und — mit beiden zusammenhängend — in dem Nachweis von Defiziten in der traditionellen Lehrplanentwicklung: Curriculumforschung hat offengelegt, was in den Lehrplänen in der Regel nicht oder nur additiv erfaßt wird:

- die gesellschaftlichen Voraussetzungen der Arbeit in der Schule und ihre verschiedenen Determinanten;
- die mögliche Leistung verschiedene Fächer und Gegenstände in bezug auf solche Ziele;
- die Voraussetzungen des Lehrens und Lernens und ihre Bedingungen (3).

Die Ursachen dieser Defizite liegen u. a. in dem Verfahren begründet, das der herkömmlichen Lehrplanentwicklung zugrunde lag: Zusammensetzung, Arbeitsweise und behördliche Reglementierung der Gremien (4).

Robinsohns Schrift „Bildungsreform durch Curriculumrevision“ hat eine Reihe von Forschungsvorhaben beeinflusst, die „trotz weitgehender Übereinstimmung hinsichtlich der Grundintentionen dennoch recht unterschiedliche Wege beschreiten“ (5).

Die Ursachen für die disparate Entwicklung innerhalb der Curriculumforschung sind u. a. in der Komplexität des geschlossenen Strukturkonzepts von Robinsohn zu sehen (6), d. h.: Robinsohns radikaler Ansatz scheint für die Lösung von Problemen der Praxis über Jahre hinaus keinen konkreten Beitrag leisten zu können. Die um 1968 einsetzende Polarisierung der Curriculumforschung läßt sich demnach so charakterisieren:

- primär umfassende gesellschaftsbezogene didaktische Begründung und Rechtfertigung des Gesamtcurriculum auf der einen Seite,
- primär Ausführung und Auswertung von Teilcurricula (Operationalisierung und Evaluierung) auf der anderen Seite.

Diese Trennung der Arbeitsgebiete, die unter bestimmten Umständen vorteilhaft sein könnte, ist dadurch bedenklich, daß zwischen beiden Gruppen wissenschaftliche Kooperation so gut wie gar nicht stattfindet. Das bedeutet, „die Herstellung der Identität der im Begründungs- und Rechtfertigungskreis entwickelten mit den im Ausführungs- und Auswertungskreis operationalisierten und evaluierten Lernzielen“ (7) findet nicht statt, der curriculare Regelkreis ist de facto nicht geschlossen.

Ein zweiter Einwand gegen die derzeitige Curriculumforschung betrifft ihre Distanz zur Schulpraxis (8). „Curriculum-Revision ist gegenwärtig zentrales Thema erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung“ (9) — Lösungsvorschläge für den Theorie-Praxis-Bezug stehen also weitgehend noch aus.

II. Lernzielproblematik i. e. Sinn:

Begründung von Curricula

Begründung von Curricula hat sich vor allem mit zwei Fragen auseinanderzusetzen: 1. Erreichen Curricula das, was sie anzielen? 2. Zielen sie überhaupt das Richtige an? Der Beitrag der gegenwärtigen Curriculumsdiskussion läßt sich im Hinblick auf diese Fragen so beschreiben:

- auf beide Fragen werden immer genauere Antworten erwartet;
- sie müssen ständig neu gestellt und beantwortet werden;
- ihre Beantwortung wird immer komplizierter (10).

Akzeptiert man die Umschreibung des Curriculum als „globale Steuerungsinstanz all jener Maßnahmen und Mittel, durch die Lernziele realisiert werden“ (11), und stimmt man der Forderung nach einer „Materialisierung des Curriculum, welche über eine Reihe Faktoren die Umsetzung der Lernzielintentionen in Unterrichtsereignisse vorstrukturiert und durch Realisierungshilfen unterstützt“ (12) zu, so wird im Zusammenhang mit den beiden Ausgangsfragen die Problematik deutlich, die curriculare Planung aufwirft. Sie kann pragmatisch in 1. Zielproblematik und 2. Materialisierungsproblematik aufgegliedert werden.

Nach TESCHNER ist ein Ziel „das Resultat eines Setzungsprozesses, an dessen Ende eine Entscheidung steht. Gesetz werden Aussagen über eine erwünschte Zuständigkeit“ (13).

Wenn Ziele i. o. definierten Sinn auf Entscheidungen basieren, so ist ein Entscheidungsprozeß das strukturierte Prinzip der Zielsetzung.

Diese triviale Feststellung ist wichtig insofern, als sich die Beiträge zur Lernzielproblematik bisher fast ausschließlich mit dem Produkt Lernziel, kaum aber mit dem Prozeß der Lernzielentscheidung befaßt haben.

Materialisierung des Curriculum umfaßt Ziele, Wege, Mittel und Erfolgskontrolle in ihrem Zusammenhang und in ihrer Wechselwirkung. In der Diskussion um diesen (mehr technologischen) Aspekt von Curriculumentwicklung stehen Fragen nach dem Zusammenhang zwischen fachlichen und allgemeinen Lernzielen, Lernzielen und Lerninhalten, Fragen der Vorrangigkeit bestimmter Ziele gegenüber anderen, der Formulierung von Lernzielen und dem möglichen Einfluß genauer Zielformulierungen auf die Interaktion zwischen Lehrer und Schüler wie auch der Lernenden selbst im Vordergrund.

Da im III. Teil grundsätzliche Überlegungen zum Entscheidungsprozeß selbst vorgetragen werden sollen, sei hier zunächst die Problematik der Materialisierung unter einigen der oben genannten Aspekte angedeutet.

Ganz allgemein wird man sagen dürfen, daß die Frage, wie ein Curriculum „zu machen“ sei, recht optimistisch angegangen wird. Operationalisierung von Lernzielen, der Gebrauch von Taxonomien in der Curriculumkonstruktion und die Evaluation von Curricula erscheinen zunächst als wissenschaftlich haltbare Lösungen. Die Kontrolle des im Unterricht Erreichten setzt die präzise Formulierung der anzusteuern Ziele voraus. Ein formaler Mangel der herkömmlichen Richtlinien soll durch Operationalisierung der Unterrichtsziele, d. h. durch ihre Beschreibung als beobachtbare Verhaltensweisen behoben werden.

Allgemein positiv bewertet werden operationalisierte Lernziele wegen der Funktion, mit der sie zur Objektivierung von Unterricht beitragen können: sie gestatten eindeutige Kommunikation und sie helfen bei der Bewertung des Lernprozesses. Bedenken richten sich daher weniger gegen operationalisierte Lernziele schlechthin, als vielmehr gegen ihren uneingeschränkten Gebrauch.

(1) Vgl. Deutscher Bildungsrat, 1970, S. 61.

(2) Vgl. Roth (Hrsg.), 1969.

(3) Knab, 1969.

(4) Vgl. Haller (o. J.) und Flechsig/Haller, 1972.

(5) Jung, M.: Zur Zielsetzung des 23. Gemener Kongresses. In: Philologenverband NRW (Hrsg.), 1971, S. 14; vgl. Hesse/Manz, 1972 und Ziechmann, 1973.

(6) Vgl. Jung (s. Anm. 5), Huber, 1971 und Westphalen, 1972.

(7) Noelker/Schoenfeldt, 1971, S. 461.

(8) a. a. O.

(9) Achtenhagen/Meyer, 1971, S. 1.

(10) Knab, D.: Probleme der Begründung von Curricula. In: Philologenverband NRW, 1971, S. 18–31.

(11) Tütken, H.: Lehrplan und Begabung. In: Roth (Hrsg.), 1969, S. 465.

(12) Tütken/Spreckelsen (Hrsg.), 1970, S. 9.

(13) Teschner, W.-P.: Wissenschaftliche Zielanalyse als Kern der Curriculumentwicklung. In: Schriftenreihe des Kultusministers NRW, 1972, S. 15.

Dabei sind a) mittelbare und b) unmittelbare pädagogische Einwände zu unterscheiden.

a) Die Kritik an den nach MAGERS Muster entwickelten Lernzielformulierungen weist darauf hin, daß sich diese Beispiele auf dem untersten Niveau der angesteuerten Ziele und dort wiederum im Bereich von Kenntnissen und Fertigkeiten bewegen; das bedeute zugleich weitgehende Aussparung des affektiven und sozialen Lernbereiches. b) In einer grundsätzlichen Auseinandersetzung mit dem Behaviorismus identifiziert EISNER die Vermittlung bestehender Kulturtechniken, Wissenssysteme, Fähigkeiten und Fertigkeiten und gleichzeitig deren Modifikation und Ausweitung als Hauptaufgaben der Schule; nur bei einer besonderen Gewichtung der zweiten Aufgabe werden bloße Replikation der Vergangenheit und Stillstand vermieden (14). „Wenn also Individualität statt Kollektivität, Divergenz statt Konvergenz, Differenziertheit statt Uniformität, Entwicklung statt Stillstand erreicht werden soll, dann stellen operationalisierte Lernziele ein Hindernis dar“ (15).

In gleiche Richtung zielt die Vermutung von NICKLAS, zwischen operationalisierten und affirmativen Lernzielen bestehe eine besondere Affinität (16).

Eine gewisse Lösung der Operationalisierungsproblematik zeichnet sich ab in der heute allgemein vertretenen Auffassung, daß Meßinstrumente nicht die einzigen Planungsinstrumente des Unterrichts sein dürfen, wenn das Lehr- und Lernbare nicht auf das Meßbare und gar auf das unmittelbar Meßbare beschränkt werden soll.

Eine richtige Einschätzung der Lernzieltaxonomien hat sich ähnlich schwer herausgebildet wie beim Umgang mit Tests. Dabei geht es um das Zerlegen komplexer Endziele bzw. „um die Prüfung, welche Teilziele, die sich im Unterricht leichter präzisieren lassen, ihre (der Endziele) Voraussetzung sind und in welcher Abfolge diese Ziele erreicht werden müssen“ (17).

Die Taxonomie analysiert also Ziele auf dem Zwischen-niveau, d. h. „taxonomische Kategorien sind einerseits konkreter gefaßt als allgemeine Zielformeln (wie z. B. Mündigkeit, Rationalität, kritisches Bewußtsein), andererseits nicht so speziell, daß man sie auf die gleiche Konkrete-Ebene wie die operationalisierten Lernziele stellen kann“ (18).

Eines der Hauptprinzipien von Taxonomien ist ihr hierarchischer Aufbau:

- für den psychomotorischen Bereich (DAVE 1968) gilt das Prinzip zunehmender Koordination der Leistungen,
- für den affektiven Bereich (KRATHWOHL, BLOOM und MASIA 1964) das Prinzip der zunehmenden Internalisation des Verhaltens,
- für den kognitiven Bereich (BLOOM 1956) das Prinzip der zunehmenden Komplexität der Leistung.

Gerade die Hierarchie als Ordnungsvorstellung von Lernzielen wirft jedoch die Frage auf, „ob Unterricht damit nicht von vornherein auf einen linearen Lernprozeß im Sinne eines stufenweisen Aufstiegs von einfacheren zu komplexeren und schwierigeren Lerneinheiten festgelegt wird“ (19) und damit im Widerspruch zu den Ergebnissen der neueren Lernforschung steht.

Ähnliche Bedenken werden gegenüber der von GAGNÉ erstellten „Taxonomie von acht Lernarten...“ geäußert, soweit sie mit der angenommenen „hierarchischen Struktur der Lerngegenstände“ (20) legitimiert wird.

Die Grenzen aller genannten Taxonomien werden vor allem in folgenden Punkten gesehen:

- Taxonomien enthalten keine Kriterien für die Wünschbarkeit von Lernzielen, sie sind wertneutral. (Vgl. dazu THIEL: „Wieweit die Taxonomien hinsichtlich der Verhaltenskomponente situativ, historisch und ideologisch bewußte Vorentscheidungen enthalten, müßte... kritisch geprüft werden“ (21).
- Mit Hilfe der Taxonomien können nur Ziele eingeordnet werden, nicht aber Methoden, Medien und Inhalte.
- Taxonomien sind nicht anwendbar auf allgemein formulierte Erziehungsziele.

Wird die Frage nach dem Verhältnis zwischen Lernzielen und Lerninhalten gestellt, so läßt sich eine Parallele erkennen zwischen den Taxonomien von BLOOM/KRATHWOHL und der Didaktischen Analyse von KLAFFKI. So stellten MESSNER/POSCH fest, daß die Taxonomien dann als Hilfsmittel zur Entdeckung von Lernzielen

brauchbar sind, „wenn die inhaltliche Eigenart eines Lernziels durch Konvention oder systematische Explikation vorentschieden ist“ (22). Ähnlich verfährt KLAFFKI, wenn er von vorgegebenen, nicht weiter in Frage gestellten, durch den Lehrplan legitimierten Inhalten ausgeht und versucht, daraus entsprechende Ziele („Bildungsgehalte“) zu entwickeln (23).

Die in den Taxonomien enthaltenen Lernziele lassen sich zunächst nur als Instrument zur Darstellung von effektivem bzw. ineffektivem und ökonomischem bzw. unökonomischem Unterricht deuten, d. h. sie dienen primär dem technologischen Erkenntnisinteresse (24). Mit der relativen Inhaltsneutralität der Taxonomien korrespondiert ihr rein formaler Charakter. THIEL merkt dazu kritisch an, „daß es solche formalen Verhaltensweisen an sich nicht gibt, sondern daß diese sich immer nur an bestimmten Inhalten realisieren lassen“ (25). Damit ist also die Frage nach dem Verhältnis von Lernzielen und Lerninhalten von den Taxonomien her nicht zu beantworten. KLAFFKI dagegen hat im Schema seiner Didaktischen Analyse Inhalte so absolut und eindeutig dargestellt, als implizierten sie bereits die Lernziele; Lerninhalt und Lernziel sind dabei sowohl sachlich wie auch terminologisch nicht mehr scharf zu trennen. Das wiederum hat zur Folge, „daß der Verhaltens- und Überprüfungsaspekt zu wenig berücksichtigt wurde“ (26) (27).

Im Zusammenhang mit der Problematik der unterschiedlichen „Lernzielebenen“ hat VENUS darauf hingewiesen, daß Unterricht heute, „unabhängig von der Fachrichtung... im Spannungsfeld zweier unterschiedlicher Zielsetzungen zu stehen scheint“. „Einerseits geht es darum, Kinder nicht frühzeitig festzulegen, sondern offenzuhalten, sie skeptisch gegen eine unkritische Übernahme von Inhalten und Verhaltensweisen zu machen, sie voraussetzungslos eigene Lösungsversuche erproben zu lassen, produktives Denken anzuregen, Widerspruch zu tolerieren, ja wachzurufen, andererseits aber scheint es zugleich nötig, ein bestimmtes fachspezifisches Wissen zu vermitteln, Kenntnisse und Einsichten weiterzugeben, Techniken zu üben, Kinder mit bestehenden Ordnungen vertraut zu machen, sie zu befähigen, die Erfahrungen anderer nachzuvollziehen, um daran anknüpfen zu können. Der ersten Zielsetzung lassen sich Begriffe — leider oft nur Schlagworte — wie Emanzipation, Innovation, Fortschritt, Gesellschaftskritik, Offenheit, Kreativität zuordnen, der zweiten eher Reproduktion, Routine, Bewahrung, Anpassung, Kontinuität, Informationsaufnahme, Mental health. Während man früher die Ansicht vertrat, daß die erste Zielsetzung allenfalls als ein Resultat aus der zweiten erwachsen könne, Unterricht also so aufgebaut wurde, daß zuerst einmal sogenannte Grundkenntnisse und -fertigkeiten erworben werden mußten, bahnt sich zunehmend die Einsicht Weg, daß beide Zielsetzungen zumindest gleichberechtigt von Anfang an beachtet werden müssen (28).“

(14) Eisner, E. W.: Educational Objectives: Help or Hindrance? Zit. nach Arbeitskreis Curriculum Heft 2, S. 16 f.

(15) Eisner, E. W., a. a. O.
Vgl. Funkkolleg Päd. Psychologie.

(16) Nicklas, H. W.: Probleme der Curriculum-Entwicklung. In: Klafki, W. u. a. (Hrsg.), 1972, S. 11 ff.

(17) S. Anm. 10, S. 28.

(18) Glück, G.: Theorien und Instrumente der Lernzielbeschreibung. In: Dohmen (Hrsg.), 1971, S. 38 f.

(19) Börss, Th./Lingelbach, Chr.: Zum Begriff des Lernzieles. In: Klafki, W. u. a. (Hrsg.), 1972, S. 23 ff.

(20) Vgl. Anm. 18, S. 48.

(21) Vgl. Thiel, 1973, S. 22.

(22) Messner, R./Posch, P.: Perspektiven für einen neuen Lehrplan. In: Messner/Rumpf (Hrsg.), S. 9—51.

(23) Klafki, W.: Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Blumenthal/Roth (Hrsg.), 1969, S. 5—34. Vgl. Ott, 1973 und Hendricks, 1972.

(24) Vgl. Habermas, J.: Erkenntnis und Interesse. In: Habermas, 1973, S. 146—168.

(25) Thiel, 1973, S. 53.

(26) a. a. O.

(27) a. a. O., S. 54.

(28) Venus, D.: Didaktische und methodische Überlegungen zum Musikhören in der Vorschule. In: Abel-Struth (Hrsg.), 1971, S. 61 f.

Mit geringer Akzentverschiebung formulieren BORSS/LINGELBACH das gleiche Problem: „Sie (die Operationalisierung systemtranszendierender Lernziele) wird noch mehr erschwert, weil derartige Lernziele kaum als isolierbares und als solches lernbares Verhalten dargestellt werden können, sondern sich erst im Zusammenhang mit Lernzielen affirmativen Typs in sinnvolle Unterrichtsvorgänge transformieren lassen (29).“

Die Frage, wie diese verschiedenen Lernzielebenen zu verbinden seien, ist z. Z. nicht geklärt. Das hängt einmal zusammen mit den Auslegungsschwierigkeiten, die die Formulierung von Leitideen bereiten; der Hinweis auf die Kontroversen in der Diskussion um die Hessischen Rahmenrichtlinien für Deutsch und Gesellschaftslehre — beide wurden unter der curricularen Leitidee „Emanzipation“ erstellt — mag genügen (30). Es hängt zum anderen zusammen mit der Problematik, die Versuche aufwerfen, einen Ableitungszusammenhang herzustellen zwischen abstrakt formulierten Normen und unterrichtstheoretisch erfassbaren Lernzielen. Der für die Deduktionsstrategie repräsentativste Ansatz von MÖLLER soll kurz skizziert werden.

Nach der Definition von MEYER bezeichnet eine Norm „eine sprachlich kodifizierte gesellschaftliche Verhaltenserwartung... Lernziele... beziehen sich demgegenüber auf Unterrichtsanalyse und Planung. Sie sind Aussagen über gewünschte Verhaltensänderungen eines Lernenden. In Deduktionshypothesen wird unterstellt, daß zwischen bestimmten Normen und bestimmten Lernzielen ein rationaler Zusammenhang besteht oder zumindest hergestellt werden kann (31).“

Nach dem Vorschlag von MÖLLER sollen zunächst allgemeine, übergreifende Richtziele formuliert werden, aus denen Grobziele als Teilziele abzuleiten sind. In einem nächsten Schritt sind entsprechende Lehr- und Lerninhalte zu ermitteln, mit denen die einzelnen Feinziele erreicht werden können. Der Deduktionszusammenhang ist also durch die Abfolge der Abstraktionsebenen Richtziel — Grobziel — Feinziel gekennzeichnet (32).

Nach MÖLLER müssen „aus der Weltanschauung und dem Weltbild, das in dem Staat, für den ein Lehrplan aufgestellt wird, vorherrscht, oberste Werte und Normen abgeleitet werden (33)“. Diese Werte und Normen sind erfahrungswissenschaftlich nicht genau zu erfassen; MÖLLER benutzt daher die Aussagen zu Werten und Normen in politischen Programmen als vorläufige Instanzen.

Daß dieser Ansatz zunächst faszinierend ist, beweist die häufige Verwendung der o. a. Ziel-Terminologie in didaktischen Konzeptionen. Immerhin ergeben sich jedoch bei einem solchen Ableitungsprozeß recht problematische Fragen.

So ist diesem Verfahren gegenüber einzuwenden, daß Konstruktion und Legitimation gleichgesetzt werden. Die als Ideal geforderte mathematisch-logische Deduktion der Feinziele aus Zielen höheren Abstraktionsniveaus wird nun dadurch korrumpiert, daß MÖLLER die Kritik an obersten Sinn-Normen nicht mitbedenkt. Solange das nicht geschieht, werden bei der Deduktion aus diesen scheinbar feststehenden Leitideen gleichzeitig die unteren Lernzielbereiche legitimiert und damit der Diskussion entzogen.

Ein weiterer Einwand wäre der, daß gleichzeitig unerwünschte neue Lernziele von vornherein diskreditiert werden, weil sie sich mit den obersten Sinn-Normen nicht vertragen. (Vgl. die Norm „Heimatprinzip“ und technisch-naturwissenschaftliche Elemente des Curriculum.)

Damit stellt sich wiederum die zentrale Frage der Curriculumforschung, wie Lernzielenentscheidungen „eindeutig und endgültig“ getroffen werden können. Die These, daß die traditionelle Antwort durch Deduktion, die die moderne Antwort „durch Kontrolle des Entscheidungsprozesses selbst“ lautet (34), soll nun überprüft werden.

III. Entscheidungsprozesse in der Curriculumentwicklung

Der folgende (und abschließende) Teil bezieht sich weitgehend auf ein Gutachten für die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates, das von FLECHSIG/HALLER (im folgenden F/H) erstellt wurde und demnächst im Klett Verlag erscheint. Von zentraler Bedeutung für die Planungskommission Sek. I dürfte das 5. Kapitel (Krite-

rien für Entscheidungen über Lernziele) sein; es wird daher ausführlich referiert.

Die Ergebnisse der in den vorangegangenen Kapiteln dargestellten erfahrungswissenschaftlichen Untersuchungen lassen sich kurz so zusammenfassen:

- Die gegenwärtige Entscheidungspraxis in der Curriculumentwicklung, also die Setzung von Lernzielen, verläuft nach traditionellen Mustern. D. h.: diejenigen, die faktisch Entscheidungen über Lernziele fällen, sind sich ihrer Entscheidungsfunktion weitgehend nicht bewußt.
- Die Defizite in den Entscheidungen über Lernziele können dingfest gemacht werden in vier Kriterien: in der Legitimation und Kompetenz der Entscheidungsträger, in der Transparenz des Entscheidungsverfahrens und in der Effizienz der Entscheidung.

Wenn F/H also Kriterien formulieren, die zur Bestimmung der Qualität des Entscheidungsprozesses dienen können, nicht aber der Qualität der Lernziele selbst, so liegt hinter diesem Ansatz die Annahme, daß in einer pluralistischen Gesellschaft zwar ein relativ breiter Konsensus über Verfahrenskriterien zu erreichen ist, kaum aber ein Konsensus über inhaltliche Kriterien. Die Möglichkeit, die Qualität von Lernzielen unmittelbar an Normen zu messen, über die Einverständnis hergestellt wurde, wird damit nicht bestritten; nach F/H können diese Normen jedoch nicht unmittelbar als Determinanten von Lernzielenentscheidungen fungieren. „Sie sind vielmehr einzubringen in Kommunikationsprozesse, die dem Ziel dienen, Entscheidungen über Lernziele herbeizuführen (34).“

Damit ist die Gegenposition zu MÖLLER umrissen.

1. Kriterium: Legitimation (Wer soll entscheiden?)

Da es sich bei Lernzielenentscheidungen um relativ schwerwiegende und langfristig wirksame Einflußnahme auf Persönlichkeitsstrukturen und Persönlichkeitsrechte handelt, darf man erwarten, daß Personen, die darüber entscheiden, was (andere) Personen lernen sollen, sich für diese Funktion legitimieren.

Die Forderung nach formeller Legitimation durch einen gesellschaftlichen Auftrag wird allgemein vertreten. Dieser Auftrag wäre dann allerdings zu begründen (Kompetenz).

Die Kritik an einer Legitimation allein durch administrativen Auftrag führt zur Einführung eines weiteren Kriteriums: dem der Betroffenheit. „Betroffen“ sind einmal die Lernenden selbst bzw. ihre Erziehungsberechtigten, sodann die Lehrer und die als Abnehmer bezeichneten Personengruppen, die von einer erlernten Qualifikation unmittelbar profitieren.

Legitimation durch Kompetenz liegt u. a. dann vor, wenn die Auffassung vertreten wird, daß Entscheidungen an „Experten“ zu delegieren seien. Der Experte müßte Informationen der verschiedensten Art entweder unmittelbar verfügbar haben oder aber entsprechende Informationsquellen kennen und relativ kurzfristig nutzen können. In Anlehnung an LUHMANN³⁶⁾ nennen F/H noch die Legitimation durch Verfahren. Zur Erklärung: Curriculare Entscheidungen sind zunehmend weniger durch Überzeugung von der Geltung oder Richtigkeit derjenigen Normen zu legitimieren, die Entscheidungsträger an die Spitze einer Werthierarchie stellen und aus der sie dann deduktiv spezifische Lernziele ableiten. Durch Verfahrensstrategien müßte es also möglich sein, Innovationen einzubringen.

2. Kriterium: Kompetenz der Entscheidungsträger (Über welche Qualifikationen sollen diejenigen verfügen, die über Lernziele entscheiden?)

Als wichtigste Kompetenz wird Entscheidungsbewußtsein genannt: Eine „gewisse Sensibilität für Kriterien und

⁽²⁹⁾ S. Anm. 19, S. 26.

⁽³⁰⁾ Vgl. Köhler/Reuter (Hrsg.), 1973.

⁽³¹⁾ Meyer, 1972, S. 15.

⁽³²⁾ Möller, 1971, S. 52.

⁽³³⁾ a. a. O.

⁽³⁴⁾ Vgl. Meyer, 1972, S. 81; vgl. auch Bauer, 1973, S. 67 ff.

⁽³⁵⁾ Flechsig/Haller, 1972, S. 174.

⁽³⁶⁾ Luhmann, 1969.

Alternativen sowie für Konsequenzen, die aus der Entscheidung resultieren (37)".

Kompetenz durch Fachkenntnisse ist nach F/H die am wenigsten umstrittene Form der Kompetenz. Im einzelnen geht es dabei um die Kompetenzbereiche

- Wissenschaft der jeweiligen Fächer,
- Fachdidaktik, Psychologie, Pädagogik,
- Praktische Erfahrung (Lehrer).
- Abnehmerqualifikationen

Wichtig für kollektive Entscheidungsprozesse ist die Kompetenz durch Verfahrensweisen. Als Qualifikationen werden genannt:

- Fähigkeiten, Entscheidungsprämissen zu nennen und zu erfragen,
- Entscheidungsalternativen zu formulieren, wahrzunehmen und sie mit Interessenzusammenhängen und Präferenzen in Verbindung zu bringen,
- Begründungen vorzutragen und abzuverlangen,
- Spielregeln (z. B. für Konfliktlichtung oder für den Prozeßverlauf) zu entwickeln und einzuhalten
- Informationen systematisch abzufragen und in Entscheidungsprozesse einzubringen,
- Gruppendynamische Prozesse erkennen und steuern können.

3. Kriterium: Transparenz der Entscheidungsprozesse

Durchsichtigkeit der Entscheidungsprozesse ist nach F/H eine Minimalforderung, wenn Entscheidungen über Lernziele aufgrund rationaler Argumentation und unter prinzipieller Beteiligung aller Betroffenen gefällt werden sollen. Der Begriff Transparenz wird durch vier Unterkriterien spezifiziert:

3.1. Identifizierung der Entscheidungspunkte

Es sollen die Instanzen (z. B. Behörde, Lehrplankommission, Schulbuchautor) oder Situationen (z. B. Klassenraum) ausfindig gemacht werden, in denen und durch die tatsächlich Entscheidungen über Lernziele stattfinden.

3.2. Öffentlichkeit bei der Rekrutierung der Entscheidungsträger

3.3. Offenlegung der Vorentscheidungen

Dieses Kriterium bezieht sich auf die Mitteilung darüber, wie die Entscheidungssituation hergestellt wurde und im besonderen auf die Angabe der Gründe dafür, weshalb die Entscheidungssituation so und nicht anders beschaffen ist: z. B. institutionelle Gestaltung (Vergabe von Gutachten, Adaption von Vorbildern); Festlegung der Qualifikationen, Interessenlagen, Wertvorstellungen und Persönlichkeitsmerkmale, die vorausgesetzt bzw. toleriert werden sollen; gruppendynamische, informationstechnische, zeitliche und verfahrensmäßige Standards, die für erforderlich erachtet werden.

Nach F/H sind von diesen Vorentscheidungen inhaltliche Wirkungen auf Lernzielentscheidungen zu erwarten. Sie bedürfen daher der Offenlegung.

3.4. Offenlegung der Begründung

D. h.: Entscheidungsträger sollten dazu verpflichtet sein, die Gründe dafür zu nennen, weshalb sie bestimmte Lernziele gegenüber anderen bevorzugen. Dabei werden die zur Begründung herangezogenen Argumente in der Regel sowohl empirische als auch normative Prämissen enthalten (vgl. Begründung des Musikunterrichts durch Pech und Dahlhaus (38)).

4. Kriterium: Effizienz der Entscheidung

4.1. Kommunizierbarkeit von Lernzielentscheidungen

bedeutet, daß die Absichten in einer Weise ausgedrückt werden, daß sie von den Kommunikationspartnern auch wirklich verstanden werden.

4.2. Realisierbarkeit von Lernzielentscheidungen

d. h.: Bei Entscheidungen über Lernziele sind die Bedingungen (Lernzustände von Adressaten, Variable des Unterrichtssystems u. a.) zu berücksichtigen, unter denen die angestrebten Ziele erreichbar sind. Letzten Aufschluß über die Erreichbarkeit von Lernzielen erbringt die

Erprobung des Curriculum unter realistischen Bedingungen (Implementation).

4.3. Evaluierbarkeit von Lernzielentscheidungen

darf als logische Voraussetzung für die Effizienz einer Lernzielentscheidung gelten. F/H warnen allerdings davor, Evaluierbarkeit einzuschränken auf die Forderung, daß alle Lernziele durch objektive Instrumente meßbar sein müssen.

4.4. Revidierbarkeit von Lernzielentscheidungen

wird vor allem als taktische Bedingung der Effizienz gefordert: „Wenn bildungspolitische Entscheidungen den Charakter der Endgültigkeit haben, dann wächst die Wahrscheinlichkeit von Widerständen gegen diese Endsicherung und damit die Chance des Beharrens auf dem Status quo (39).“

Literatur

- Abel-Struth, S. (Hrsg.): Musikalischer Beginn in Kindergarten und Vorschule Bd. 1 (= Situation und Aspekte), Kassel 1971.
- Achtenhagen, F./Meyer, H. L. (Hrsg.): Curriculumrevision — Möglichkeiten und Grenzen, München 1971.
- Arbeitskreis Curriculum: Thema Curriculum (fortl. Reihe), Bebenhausen 1972 f.
- Bauer, H.: Das Ende des deutschen Gymnasiums (= Herder 440), Freiburg 1973.
- Blumenthal, A./Roth, H. (Hrsg.): Didaktische Analyse (= Auswahl A, Heft 1), Hannover 1969.
- Dahlhaus, C.: Braucht der Musikunterricht eine Rechtfertigung? In: Neue Zeitschrift für Musik 5/73.
- Deutscher Bildungsrat: Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart 1970.
- Dohmen, G. (Hrsg.): Forschungstechniken für die Hochschuldidaktik, München 1971.
- Flehsig, K.-H./Haller, D.: Entscheidungsprozesse in der Curriculumentwicklung (= Gutachten für die Bildungscommission), erscheint demnächst bei Klett (Seitenangaben beziehen sich auf das Manuskript).
- Funkkolleg Pädagogische Psychologie, 11. Studienbegleitbrief, Weinheim/Basel 1973.
- Habermas, J.: Technik und Wissenschaft als „Ideologie“ (= es 287), Frankfurt 1973 (3. Aufl.).
- Haller, D.: Monographie IV Teil I der Konstanzer Arbeitsgruppe für Unterrichtsforschung (o. J.).
- Hendricks, W.: Interview mit Wolfgang Klafki über Probleme und Aspekte der „Didaktischen Analyse“. In: Die Deutsche Schule 3/72.
- Hesse, H. A./Manz, W.: Einführung in die Curriculumforschung, Stuttgart 1972.
- Huber, D.: Curriculumentwicklung und Lehrerfortbildung in der Bundesrepublik Deutschland. In: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hrsg.): Schulreform durch Curriculumrevision (= Bildungspolitische Initiativen 1), Stuttgart 1972.
- Klafki, W., u. a. (Hrsg.): Probleme der Curriculumentwicklung, Mainz 1972.
- Knab, D.: Curriculumforschung und Lehrplanrevision. In: Neue Sammlung 2/69.
- Köhler, G./Reuter, E. (Hrsg.): Was sollen Schüler lernen? (= Fischer 1460) Frankfurt 1973.
- Luhmann, N.: Legitimation durch Verfahren, Neuwied-Berlin 1969.
- Messner, R./Rumpf, H. (Hrsg.): Didaktische Impulse, Wien 1971.
- Meyer, H. L.: Einführung in die Curriculum-Methodologie, München 1972.
- Möller, Chr.: Technik der Lernplanung, Weinheim 1971 (3. Aufl.).
- Noelker, H./Schoenfeldt, E.: Phasen der Curriculumentwicklung. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 9/71.
- Ott, E. H.: Zum Verhältnis von Lernziel und Lerninhalt. In: Die Deutsche Schule 2/73.
- Pech, K.: Hören im „optischen Zeitalter“ (= Musik und Gesellschaft Heft 5), Karlsruhe 1969.
- Philologenverband NRW (Hrsg.): Bildungsreform als Lehrplanrevision (= Tagungsbericht 23. Gemener Kongreß), Bottrop 1971.
- Roth, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen, Stuttgart 1969.
- Schriftenreihe des Kultusministers von NRW, Heft 16 (= Beiträge zum Lernzielproblem), Ratingen 1972.
- Thiel, S.: Lehrziele und Lernziele (= Workshop Schulpädagogik Materialien 2), Ravensburg 1973.
- Tütken, H./Spreckelsen, K. (Hrsg.): Zielsetzung und Struktur des Curriculum, Frankfurt 1970.
- Westphalen, K.: Curriculum zwischen Theorie und Praxis. In: Bildung und Erziehung 2/72.
- Ziehmman, J.: Curriculum-Konstruktion, Bad Heilbrunn 1973.

(37) Flehsig, K.-H.: Lernziele als Gegenstände der Entscheidung. In: Philologenverband NRW, 1971, S. 44.

(38) Pech, 1971, Dahlhaus 1973.

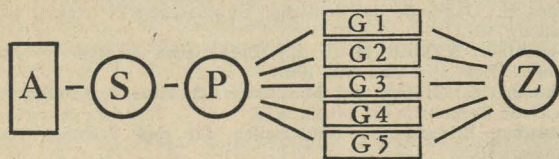
(39) Flehsig/Haller, 1972, S. 194.

Anlage 2

Zur inneren Differenzierung

Das Unterrichtsverfahren der inneren Differenzierung trägt besonders zwei Aufgaben der Schule Rechnung: Sie soll zur sozialen Integration führen und die individuellen Interessen, Neigungen, Fähigkeiten fördern. Durch die Arbeit in Kleingruppen während der Unterrichtsstunde wird die Kommunikationsmöglichkeit der Schüler untereinander ins Spiel gebracht. Die Wirksamkeit des Lernprozesses wird gesteigert, durch Eigenständigkeit und Erfolgskontrolle wird die Lernbereitschaft erhöht. Für die soziale Integration bringt diese Arbeitsform eine Aufhebung der Anonymität des Schülers und eine größere Bereitschaft zu Kooperation und Teamwork mit sich.

Im Verlauf einer Musikstunde kann auf eine Ausgangssituation (A) in der Regel eine Sacherkklärung mit der Zielsetzung für diese Stunde folgen (S). Je nach Thema und Klasse verläuft danach die Planung der Organisation (P) mit mehr oder weniger Mitbestimmung durch die Schüler. Die Arbeit in Kleingruppen (G) sollte in jedem Fall zu einer Zusammenführung (Z) gebracht werden, bei der Erkenntnisse formuliert, Ergebnisse beurteilt, neue Vorhaben artikuliert werden etc.



Je nach Aufgabenstellung sollte man sach- und lernzielbezogen verfahren, die Schüler aber besonders bei der Gruppenbildung (heterogene bzw. homogene Zusammensetzung) mitentscheiden lassen. — Solche Kleingruppenarbeit gewährleistet, daß jeder wissen muß, worum es geht, daß vom Lehrer eine deutliche Problemformulierung gegeben wird und daß jeder Schüler die Möglichkeit erhält, Lösungsbeiträge zu liefern. Dabei wird weniger fachspezifisches Wissen abgefragt als vielmehr sein Sinn und seine Funktion erprobt.

In den verschiedenen Stufen des Lernprozesses werden vorangegangene Erfahrungen in neuen Situationen geprüft und eventuell differenziert.

Wegen der zunehmenden Präsenz von Musik in der Umwelt ist Musikunterricht heute primär Hörerziehung geworden; alle Schüler sollen befähigt werden, musikalische Wirklichkeit zu verarbeiten. Die Bewältigung dieser Aufgabe ist durch selbständige Lösungsversuche nur zu erreichen; der Klassenunterricht mit strikter Führung des Lehrers wird fast ausschließlich von der Art und Weise bestimmt, in der sich die Sache in der Person des Lehrers realisiert. In der Schule folgt die Auseinandersetzung mit Musik so beständig durch seinen Filter und wird dadurch unter der Hand eintönig, einseitig, personenabhängig. Eine enge Berührung mit der Sache jedoch ermöglicht freie Kommunikation unter den Schülern, läßt sie eigene Lösungsvorschläge realisieren und in starkem Maße Erfolgsbestätigung erfahren.

Abgesehen von Trainingsphasen des individualisierenden Unterrichts in Reproduktion und Produktion läßt sich im allgemeinen Musikunterricht eine Fülle von Aufgaben in Gruppen bearbeiten.

Zur Schulung der Rezeptionsfähigkeit wird z. B. ein kurzer Abschnitt (z. B. Charles Ives: The Unanswered Question, T 9/3—23/z) geboten mit der Aufgabe, eine Hörskizze von Verlauf und Struktur grob zu entwerfen. Gruppen von 4—5 Schülern erhalten gesprächsauslösende Fragen, z. B. auf Arbeitsbogen. In der Phase der Zusammenführung bringen Gruppenmitglieder ihre Ergebnisse vor, vergleichen Divergenzen, erfahren Korrekturen bzw. Bestätigungen. Kaum ein Schüler bleibt völlig passiv, die Sachbegegnung des einzelnen ist wesentlich intensiviert worden.

Bei der Produktion eines Formverlaufs mit eigenen Mitteln läßt sich umgekehrt verfahren: Eine Skizze mit homogenen Schichten, denen nichtintegrierte Einwüfe zugeordnet werden, bildet den Ausgangspunkt. Auswahl der Instrumente und Planung der „Komposition“ geschehen noch in der Klasse. In getrennten Räumen folgt dann die Probenarbeit, bei der jeder Schüler instrumental oder

vokal mit der Aufgabe befaßt ist, bei der wiederholt Notation und Resultat verglichen werden, bei der für jeden Schüler musikalische Aktion selbstverständlich wird. — Diese Aufgabe zur Improvisation kann aus dem vorangegangenen Hörbeispiel abgeleitet und insofern eine Aufforderung zur „Reproduktion“ werden. Würde die Reihenfolge umgestellt (Improvisation, dann Rezeption des Stückes), so wäre mit Sicherheit das Verständnis des Stückes entscheidend vorbereitet und der Lernprozeß entsprechend verändert verlaufen. Hier standen Differenzierung der Wahrnehmung und der musikalische Formungsprozeß im Zentrum der Arbeit *).

Ebenso lassen sich Aufgaben zur Reflexion und Verbalisierung mit Reizfragen in die Gruppenarbeitsphase einer Unterrichtsstunde bringen. So zäh wie unnachgiebig muß der Musiklehrer jeder Schule für die technischen Voraussetzungen eines Unterrichts mit innerer Differenzierung kämpfen:

- drei getrennte Räume mindestens (z. B. Vorflur und Gruppenraum zu Musikraum/Klasse),
- zum Experiment einladendes Instrumentarium,
- Tonbandgerät und Mikrophon für die Aufzeichnung des Ergebnisses jeder Gruppe,
- Klassensatz von Arbeitsbüchern/Arbeitskarten, dazu Bücher zur Informationsbeschaffung für die Gruppen, so daß jeder Schüler eigenständig mit Musik umgeht,
- notwendige Begriffe/Methoden selbständig findet und erprobt,
- durch Lernerfolge und „feedback“ ein sachverständiges Verhältnis zu Musik und zur Gesellschaft entwickelt.

*) Rectanus, H. (Hrsg.), Neue Ansätze im Musikunterricht, Stuttgart, 1972, (S. 100—117).

Evangelische Religionslehre

Vorbemerkungen

Die folgenden Materialien sollen als Arbeitsunterlagen und Entscheidungshilfen für die später zu bildende eigentliche Rahmenplankommission dienen. Es bleibt zu prüfen, wieweit sie darüber hinaus für eine breitere interessierte Öffentlichkeit sprachlich und inhaltlich so zugänglich und anregend sind, daß ein demokratischer Prozeß der Meinungsbildung auf breiterer Basis in Gang kommt. Jedenfalls war eine Übersetzung der Materialien von der Fachsprache der religionspädagogischen Theoriebildung und Curriculumentwicklung in eine allgemein verständliche Sprache bisher leider nicht möglich. Dazu fehlte die nötige Zeit.

Zeit fehlte auch, um alle Gefahren bei der Zusammenstellung dieser vorbereitenden Materialien zu umgehen: das Anhäufen von nichtssagenden Allgemeinplätzen, das Versinken in bestimmten Spezialfragen, das Bearbeiten belangloser Punkte, das Verrennen in einseitige Positionen. Das alles war bisher nur mehr oder weniger zu vermeiden und bedarf der Revision in der qualifizierten Weiterarbeit einer größeren Gruppe (ca. 12) ohne enge zeitliche Begrenzung. Anders als in der Arbeitsgruppe für das Fach Katholische Religionslehre ist es dabei allerdings nicht möglich, auf einer „Grundlegung“ aufzubauen, wie sie von der „Bischöflichen Kommission für Schule und Erziehung“ kürzlich zur Erprobung verabschiedet wurde („Zielfelderplan“).

Die angegebenen Textziffern beziehen sich auf den Aufgabenkatalog, der oben auf Seite 1 abgedruckt ist. Zu 2.1.1.

Zur Curriculumforschung

Die Frage nach den Prämissen

Ohne Zweifel ist die Entwicklung des künftigen Rahmenplans für Ev. Religionsunterricht ohne die Instrumente der Curriculumforschung nicht durchführbar. Trotzdem ist angesichts einer verbreiteten Curriculumgläubigkeit kritisch nach den Grundvoraussetzungen der jeweiligen Curriculumtheorien zu fragen, bevor bestimmte Ergebnisse und Instrumente verwendet werden. Andernfalls können leichtfertig problematische Forderungen akzeptiert werden wie z. B. die beliebige Austauschbarkeit von Lerninhalten beim Verfolgen bestimmter Lernziele.

Hier ist u. E. eine Auseinandersetzung mit kritischen Thesen zur gegenwärtigen Curriculumentwicklung unumgänglich, wie z. B. Tobias Rülcker sie formuliert hat in seinem Aufsatz: Allgemeine Ziele, Normenkonsens und Gesellschaftstheorie. Wissenschaftstheoretische Probleme der Curriculumforschung (in: Pädagogische Rundschau 2/72, S. 134–149). Die wichtigsten Thesen von Rülcker werden im folgenden zusammengefaßt.

These 1

Der gesellschaftliche Konsens traditioneller Bildungsschichten über Ziele und Inhalte von Unterricht ist unsicher geworden, weil der verhüllte Irrationalismus herkömmlicher Lehrplanentscheidungen offen hervorgetreten ist. (135)

These 2

Die Legitimation (oder besser: Aufgabe?) der Curriculumforschung ergibt sich aus der weithin akzeptierten Notwendigkeit, Irrationalismus abzubauen und durch Rationalität zu ersetzen. Dabei sind (mindestens) 2 Begriffe von Rationalität zu unterscheiden:

- a) Rationalität als Zweckrationalität im Rahmen vorgegebener Ziele.
- b) Rationalität als Frage nach der Vernunft der Zwecke (135)

Die unter b definierte Rationalität kann auch definiert werden als Anstrengung der Vernunft zur Klärung der Frage nach den Zwek-

ken und Zielen, den Prinzipien und dem Sinn menschlichen Lebens in herrschaftsfreier, öffentlicher Diskussion. Vgl. dazu J. Habermas: Technik und Wissenschaft als Ideologie, Frankfurt 1968, S. 98.

These 3

Obgleich bisher noch zu wenig Interesse an der Vernunft der Zwecke vorhanden ist und die Diskussion der allgemeinen Ziele völlig unzulänglich ist, kann und muß die Curriculumforschung den Regelkreis technischer Rationalität aufgrund von Normenkritik durchbrechen (vgl. auch M. Horkheimer: Zur Kritik der instrumentellen Vernunft, Frankfurt 1967) (136–137). Dabei ist Normenkritik nicht nur die Überprüfung von Zielen, sondern die Kritik der immer vorausgesetzten gesellschaftlichen Werte selbst. (139)

Ein typisches Beispiel für die Hypertrophie der methodologischen Diskussion ohne Reflexion auf das in den Voraussetzungen der Methodologie selbst sich durchsetzende leitende Interesse bieten die Veröffentlichungen S. B. Robinsohns und seiner Mitarbeiter. Vgl. dagegen kritische Ansätze bei H. L. Meyer: Das ungelöste Deduktionsproblem in der Curriculumforschung, in: F. Achtenhagen/H. Meyer (Hg.): Curriculumrevision — Möglichkeiten und Grenzen, München 1971; und J. L. Blass: Über Möglichkeiten und Grenzen der Curriculumforschung, in: Zur Problematik wissenschaftstheoretischer Voraussetzungen der Curriculumforschung. Neue Folge der Ergänzungshäfte zur Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 12, Bochum 1970, S. 64–81.

These 4

Gleichwohl ist eine mittelfristige Curriculumforschung, die gleichsam im Vorgriff auf noch zu gewinnende theoretische Ergebnisse arbeitet, unter 2 Voraussetzungen notwendig und akzeptabel (146):

- a) die Projekte der mittelfristigen Curriculumforschung dürfen sich nicht einfach als Technologien zur Verwirklichung vorgegebener Absichten verstehen. Sie müssen vielmehr die allgemeinen Ziele, die dem Projekt vorausliegen, in den Arbeitsprozeß selbst mit einbeziehen, müssen sie analysieren, kritisieren, schöpferisch weiterentwickeln; sie müssen ferner die gesellschaftlichen Verhältnisse, die Zwecke und Normen, denen diese Ziele dienen, zum Gegenstand der Reflexion machen, müssen Rechtmäßigkeit von pädagogischer Perspektive aus prüfen, müssen u. U. alternative Zwecke zu den gesellschaftlich herrschenden entwickeln und dementsprechend die allgemeinen Ziele des Projekts modifizieren.
- b) Die immer begrenzten Projekte der mittelfristigen Curriculum-Forschung müssen sich auf eine breite und intensive Diskussion der allgemeinen Ziele stützen und an ihr orientieren können. (147)

Vgl. F. Achtenhagen/P. Menck: Langfristige Curriculumentwicklung und mittelfristige Curriculumforschung, in: Zeitschrift für Pädagogik 3/70; H. Blankertz (Hg.): curriculumforschung — strategien, strukturierung, konstruktion, Essen 1971.

Erste Anmerkungen zu den Thesen:

Gerade eine Theologie, die vom Zentrum evangelischen Glaubens herkommt, wird sich für Rationalität, radikale Normenkritik und mittelfristige Strategien zur kritisch-konstruktiven Veränderung von Vorgegebenem einsetzen. Dennoch sind u. a. folgende miteinander zusam-

menhängende Fragen im Blick auf die Thesen zu diskutieren:

- a) Welche anthropologischen Vorentscheidungen liegen zugrunde, wenn zur Klärung der Frage nach Sinn und Ziel menschlichen Lebens lediglich die „Anstrengung der Vernunft“ in herrschaftsfreier Diskussion gefordert wird?
- b) Woher bekommt die Vernunft ihren inhaltlichen Maßstab und ihre Grenze? Oder wird hier die Vernunft (ratio) im Sinne einer in der Geschichte waltenden Vernunft wie in der Geschichtsphilosophie von Hegel und Marx (also in einer bestimmten Form von philosophisch-politischer Hoffnung) selbst zum obersten Wert gemacht?
- c) Wodurch wird die Durchführung von Rationalität — anthropologisch gesehen — ermöglicht?
- d) Welche theologischen Implikationen (bzw. welche Theologie) enthält dieser curriculare Ansatz auch dann, wenn er „Irrationalität“ durch „Rationalität“ zu ersetzen versucht, bzw. gerade dann?

Eine erziehungswissenschaftliche Theorie, die auf dem Gebiet der Ziel- und Normenproblematik mit derartig leeren Begriffen von Vernunft und Rationalität arbeitet, gerät in den Verdacht, sich entweder ihrer normativen Vorentscheidungen nicht bewußt zu sein oder ihre Interessen unter scheinbar wissenschaftlichen Aussagen zu verschleiern, um die wissenschaftsgläubigen Adressaten zu vereinnahmen. Sie kann sich letzten Endes als eine Moralphilosophie der Erziehung entpuppen, die die Parteinahme durch die Verwendung des immer wieder beliebten (und gerade deswegen vieldeutigen) Begriffes „Vernunft“ (ratio) erleichtert, als sei dadurch eine wissenschaftlich abgesicherte Basis gefunden, die auch dort Gewißheit erzeugt, wo eigentlich nur mehr oder weniger Ungewißheit herrschen kann. Die Verbindung von Selbstsicherheit und Radikalismus, die dadurch zustande kommt, hat dogmengeschichtlich ihre bedeutendste Ausprägung im Manichäismus gehabt, einer Richtung, die so leicht nicht aussterben wird, weil sie den Menschen anbietet, sich selber als Kinder des Lichtes zu sehen, ihre Feinde aber als Mächte der Finsternis.

Vgl. Rössner, a. a. O. 445—458, zum Leerformelcharakter von Erziehungszielen wie „Emanzipation“ (459—ff.), „totale Offenheit“ (461), „Diskursfähigkeit“ (463 ff.), vgl. die angegeb. Stellen; H. Albert: Wissenschaft und Verantwortung, in: Plädoyer für kritischen Rationalismus, München 1971, S. 103; ders.: Politische Theologie im Gewande der Wissenschaft, in: Sczesny (Hg.): Club Voltaire IV, Reinbeck 1970.

Vgl. auch die Ansätze zu konkreten Gegenentwürfen in Anlage 6 u. 7.

noch zu 2.1.1.

Zur Rolle der Schüler und ihrer Situation

Zu diesem Problemfeld ist während der Arbeit der Vorbereitungsgruppe ein instruktiver Aufsatz mit zahlreichen Literaturangaben veröffentlicht, der weiter zur Diskussion gestellt werden sollte: **Thomas Brunier**: Mit Schülern Lernprozesse planen und durchführen (I. Ein Teil II steht noch aus), in: Informationen zum religionsunterricht, 3/73, S. 14—18. Sein Inhalt wird in folgenden Thesen zusammengefaßt:

These 1

Die Bedeutung des von Robinsohn/Knab entwickelten Forschungsprogramms liegt vor allem darin, daß es die Identifikation und Analyse von Lebenssituationen zur unabdingbaren Voraussetzung für die Curriculumkonstruktion macht. (18)

Demnach steht die Curriculumforschung zunächst vor der Aufgabe, Methoden zu finden und anzuwenden, durch welche die Situationen

möglichst objektiv identifiziert werden können. Anschließend müssen sie daraufhin analysiert werden, welche Qualifikationen zu ihrer Bewältigung erforderlich sind. Beides ist nur durch die Zusammenarbeit und gegenseitige Kontrolle von Experten zu leisten. Schließlich werden die Qualifikationen definiert und formuliert, primär durch Didaktiker. Vgl.: S. Robinsohn: Bildungsreform als Revision des Curriculum, Berlin 1969; D. Knab: Curriculumforschung und Lehrplanreform, in: neue Sammlung 2/69; D. Knab: Möglichkeiten und Grenzen eines Beitrags der Curriculumforschung zur Entwicklung von Bildungsplänen, in: Reform von Bildungsplänen, Frankfurt/Main 1969; D. Knab: Probleme der Begründung von Curricula, in: Bildungsreform als Lehrplanrevision, Bottrop 1971.

These 2

Die Suche nach weiteren Differenzierungen oder konkreten Ergebnissen dieses Forschungsprogramms stößt auf Defizite. Es ist offensichtlich nur als Langzeitprogramm zu realisieren und verbaut dadurch die Verwendungsmöglichkeit seiner Ergebnisse. Dabei ist es so stark zukunftsorientiert, daß es für die Bewältigung gegenwärtiger Lebenssituationen nichts bringt. (18) Vgl. B. Buschbeck: Emanzipation und Curriculum. Zur Kritik der westdeutschen Lernzielentwicklung, Darmstadt 1972, S. 54.

These 3

Eine totale Überforderung würde die optimal objektive Prognose über zukünftige Lebenssituationen sein, weil die Bedingungen und Situationen sich (u. a. infolge neuer wissenschaftlicher Entdeckungen) stark von dem unterscheiden können, was jemals geschehen ist. (18)

Vgl. F. H. Behet: Über die Möglichkeit der Analyse zukünftiger Lebenssituationen im Rahmen der Curriculumrevision, in: Die berufsbildende Schule, 6/71, S. 403.

These 4

Es müssen Verfahren bereitgestellt werden, die kurzfristig eine Situationsanalyse ermöglichen, wenn die Curriculumreform nicht zu einem Alibi dafür werden soll, die heute möglichen und notwendigen Veränderungen zu unterlassen und auf die lange Bank zu schieben.

Vgl. Raschert: Reform des Curriculum, in: Evers/Rau (Hg.): Oberstufenreform und Gesamthochschule, Frankfurt/M. 1970, S. 12.

Da hierfür bis heute noch keine wissenschaftlich abgesicherten und zugleich unterrichtlich praktikablen Methoden vorliegen, muß der Lehrer, der mit Schülern zusammen Lernprozesse planen und durchführen will, auf subjektive oder informelle Verfahren zurückgreifen. (18)

These 5

Kritisch ist an die Arbeit der hessischen Curriculum-Kommission die Frage zu stellen: Wem kommt die Priorität zu — dem Schüler oder der Operationalisierung von Lernzielen? Die Frage ist so nicht gestellt worden, wahrscheinlich, weil man meinte, mit emanzipatorischen Zielen auch den Schüler genügend im Blick zu haben. Die Religionspädagogik, die diesem Ansatz folgte, vollzog eine Entscheidung zuungunsten des Schülers — ungewollt (zu den eigentlich beabsichtigten Intentionen vgl. die Anmerkung zu S. Vierzig im nächsten Literaturhinweis).

Die entsprechenden Unterrichtsprojekte (z. B. Alle Jahre wieder. Jesus — Sohn Gottes?) zeigen, daß trotz emanzipatorischer Implikationen der lehrerzentrierte Unterricht fixiert wurde (16):

- Der Lehrer entscheidet — wenn auch um Orientierung an Lebenssituationen bemüht — ohne empirische Rückkopplung über die aus einem Lernzielkatalog abgeleiteten Unterrichtsthemen.
- Er formuliert — primär für sich — Lernziele, die die Ergebnisse des Unterrichts vorweg-

nehmen. Der Schüler bleibt unbeteiligt: er kennt die Ziele nicht, lernt sie wohl auch nicht kennen, versteht sie kaum.

- Der Lehrer sammelt Unterrichtsmaterial, wählt aus und ordnet es den einzelnen Lerneinheiten ohne Beteiligung der Schüler zu.
- Er bestimmt die Unterrichtsorganisation bis ins Detail und legt sogar die Freiräume fest, in die sich der Schüler selbst einbringen kann, weil er eben dort ankommen muß, wo ihn die am Lernziel ausgerichtete Lernorganisation hinführt.

Vgl. Brockmann: Das Ende der Progressivität, in: *Evang. Erzieher* 5/71, S. 203; P. Freire: *Pädagogik der Unterdrückten*, Stuttgart 1970, S. 73–86, 89–91.

Besonders ist hier auf einen Aufsatz von Siegfried Vierzig hinzuweisen, der vor 2 Jahren veröffentlicht wurde: *Der Schüler im Religionsunterricht. Thesen zu einer schülerorientierten Religionsdidaktik*, in: *Informationen* 2/72, S. 1–8. Hier versucht Vierzig, im Anschluß an Robinsohn/Knab (und unter Aufnahme von Nipkow, Halbfas u. a.) einen schüler- und situationsorientierten RU zu begründen, der auf eine veränderte Schüler-Lehrer-Rolle, auf Motivierung zum Fragen sowie auf Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit hinausläuft: „Es wird für die Schule überhaupt in der Zukunft keine wichtigere Aufgabe geben als das Erlernen von Verhaltensweisen der Kommunikation und Kooperation, sonst erziehen wir zu perfekten Spezialisten der technischen Weltbewältigung und zugleich zu sozialen Analphabeten“ (5). Trotzdem ist zu fragen, ob dieser Ansatz sich nicht selbst aufhebt, wenn er mit der These schließt: „Zwar ist auch der schülerorientierte Unterricht geplanter, zielbestimmter Unterricht. Diese Planung unterscheidet sich aber von einer Lernprogrammierung dadurch, daß die Lernzielplanung offen ist. D. h.:

- inhaltlich bestimmte Ziele werden nicht vorgegeben, sondern im Prozeß des Unterrichts gefunden
- funktionelle Ziele, die den Lernprozeß operationalisieren, stecken zwar den Rahmen ab, sind aber hinsichtlich der Abfolge und der zeitlichen Verteilung variabel“ (8).

Die Rahmenpriorität der funktionalen Ziele steht demnach unantastbar fest. Hiermit dürfte zum großen Teil die Unfähigkeit zusammenhängen, Eigeninitiative und produktive Fähigkeiten der Schüler zu entwickeln.

These 6

Die grundsätzliche Frage lautet, ob Emanzipation über den Weg lernzieloperationaler Curriculumkonstruktion tatsächlich zu erreichen ist. Eine Emanzipation, die einseitig vom Lehrer gemacht wird, muß erneut in Anpassung und Abhängigkeit zwingen. Im gleichen Moment, wo dem Schüler vorgeschrieben wird, wie er sich als mündiger Mensch zu verhalten habe, degradiert man ihn zum Mündel (17).

Vgl. H.-G. Rolff: Die Demokratie der Unmündigen? Behinderungen und Chancen einer Erziehung zur Emanzipation, in: G. Hartfiel (Hg.): *Die autoritäre Gesellschaft. Kritik 1*, Köln 1969, S. 98.

These 7

Die Schule wird sich dem Ziel der Emanzipation nur nähern können, wenn die Organisation von Lernprozessen und die damit verbundenen Bedingungsfaktoren grundlegend verändert werden. Das heißt: Lernprozesse müssen dem Schüler über den Lehrer sowohl Hilfen zur Emanzipation bieten als auch ermöglichen, sich selbst zu emanzipieren durch Beteiligung an allen Phasen der Lernplanung und Durchführung. Es könnte sein, daß der Lehrer dadurch — wenig-

stens zu Anfang — überfordert ist, weil ihm selbst die Voraussetzungen fehlen, emanzipiert zu leben. Hier wäre ein konkreter Anlaß gegeben, sich mit dem Schüler zusammen auf einen Lernprozeß einzulassen und über herrschaftsfreie Kommunikation zu dokumentieren, daß — in Abwandlung einer Kantschen Maxime — Befreiung des Schülers aus seiner von andern verschuldeten Unmündigkeit möglich ist (17).

These 8

Die genannten Ziele werden nur möglich sein,

- wenn Lehrer und Schüler bereit sind, ihre Subjekt-Objekt-Beziehung aufzugeben und statt dessen ein Interaktionsverhältnis einzugehen, in dem der Lehrer sich als Initiator und Partner gemeinsamer Lernprozesse versteht. Dazu wird der Schüler seine Lernträchtigkeit überwinden müssen und durch die bisher nicht gefragte Fähigkeit ersetzen, mit Hilfe des Lehrers Lernprozesse selbst zu organisieren (neue Rollendefinition)
- wenn die gängige Praxis primär stoff- und inhaltsorientierten Unterrichts zugunsten der Forderung zurücktritt, daß Schüler lernen, wie man lernt
- wenn speziell in den humanwissenschaftlich orientierten Fächern die Problem- und Konfliktsituationen der Schüler Ausgangspunkt, Inhalt und Ziel von Lernprozessen bilden
- wenn die gemeinsame Reflexion und Aufarbeitung von Interaktionsformen und gruppendynamischen Konflikten den Lernprozeß permanent begleiten (15).

Was erwarten Schüler vom Religionsunterricht? (Vgl. Anlage 1)

Weitere Literatur zu dem ganzen Abschnitt

- Bartholomäus, W.: Lernziele des RU, in: *Katechetische Blätter* 1/71, S. 17 ff.
- Brügelmann, H.: Offene Curricula — Der experimentell pragmatische Ansatz in englischen Entwicklungsprojekten, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 1/72, S. 95 ff.
- ders.: Lernziele im offenen Curriculum, *Thema Curriculum* 2/72, S. 16 ff.
- ders.: Offene Curricula — ein leeres Versprechen? *Die Grundschule* 3/73, S. 165 ff.
- Filbry, G.: Gruppendynamische Probleme kooperativer Unterrichtsplanung und -arbeit, in: *Neue Sammlung*, 10. Jg. 4/70, S. 415 ff.
- Gottschalch, W.: *Soziales Lernen und politische Bildung*. Frankfurt/M. 4/1971.
- Haller, I./Wolf, H.: Selbstreflexion der Lerngruppe auf ihr eigenes Verhalten als didaktische Kategorie der politischen Bildung. Sonderdruck aus: *Handbuch des polit. Unterrichts* (hg. von K. Fackiner) für die Hessische Landeszentrale für politische Bildung, Frankfurt/M. o. J., S. 268
- Hoffer, W.: *Zwischen Leistung und Lust*. Frankfurter Hefte 1971, S. 247; vgl. dazu: *Neue hessische Lehrpläne (Rahmenrichtlinien) — Begründungen, Aufgaben, Zielperspektiven, bildungspolitische Informationen*, hg. vom Hess. KM 3/72, S. 52 f.
- Huth, M.: (Paper ohne Titel), unveröffentl. Manuskript Hamburg 1973
- Ingenkamp, K. (Hg.): *Handbuch der Unterrichtsforschung. Zum Begriff „schülerzentrierter Unterricht“*
- Nipkow, K. E.: *Der Lehrer in Schule und Gesellschaft. Beruf u. Person des Lehrers*, München 1971, S. 136–137
- Schaeffer, B./Lambrou, U.: *Schüler organisieren ihren Unterricht selbst*; in: *betrifft: erziehung* 11/72
- Ulshöfer, R.: *Kooperativer Unterricht; Bd. I: Grundzüge der Didaktik*, Stuttgart 1971; dazu

auch: G. Martin, Kooperativer Unterricht; Bd. II/1: Religionslehre, Stuttgart 1972

Wengel, E.: Freier Unterricht — die Organisation des Lernprozesses durch Schüler (Entwurf). Informationen Gesamtschule des Hess. KM, 1973

ders.: Offener Unterricht — Ziele, Theorie, Praxis, Probleme. Unveröffentl. Manuskript 1972
Wienecke, G.: Unterrichtsplanung mit Schülern; in Päd. Rundschau, 26. Jg., 12/72, S. 887 ff.
Stoedt, D.: Religion stabilisiert und emanzipiert; in: Evang. Kommentare 12/70, S. 707 ff.

Zehrfeld, K.: Diskussionspapier zur Gestaltung vor stärker schülerbestimmten Lernprozessen. Arbeitsgruppe Curriculum, Bildungstechnologisches Zentrum, Wiesbaden 1972.

Themenhefte von Zeitschriften:

Offene Curricula. Zeitschrift für Pädagogik 3/73
Schülerorientierter Unterricht. Zeitschrift ru 4/74

noch zu 2.1.1.

Das Theorie-Praxis-Problem

Eine effektive Vermittlung zwischen den Intentionen des Rahmenplans und der Schulpraxis ist u. E. nur durch eine enge Verbindung von Rahmenplanentwicklung und Modellentwicklung im Sinne einer mittelfristigen Curriculumstrategie (vgl. oben S. 2—3) möglich. Das heißt: Im Zusammenhang mit dem Rahmenplan müßten — zumindest exemplarisch — modellhafte Lehrgänge für den Religionsunterricht und fächerübergreifende Projekte durch Projektgruppen entwickelt werden, die einerseits zentrale Strukturen und Intentionen der Planung konkretisieren, andererseits dieselben analysieren, kritisieren und schöpferisch weiterentwickeln im Prozeß der Erprobung und Revision (vgl. auch unten 2.9). Für die Verwendung solcher und anderer Modelle in der Unterrichtsvorbereitung müßten Kriterien bereitgestellt werden, mit deren Hilfe man die Konzeption eines Modells schneller analysieren und produktiv für die jeweilige Verwendungssituation verändern bzw. eigene Modelle entwickeln kann (vgl. dazu den Fragebogen zur „Auswahl und Aufnahme biblischer Überlieferung in problemorientierten Modellen“ Anlage 2).

Auf diesem Gebiet liegen in Niedersachsen langjährige Erfahrungen vor, z. B. durch die Entwicklung von „Religionspädagogischen Modellen“ (rp-modelle) im Religionspädagogischen Institut Loccum seit 1968 und durch die Entwicklung einer Reihe von kurzen handlichen Arbeitshilfen im Katechetischen Amt Braunschweig. Diese Erfahrungen sind kritisch zu prüfen, auszuwerten und urch neue (vor allem fachdidaktische) Impulse für künftige Unterrichtshilfen fruchtbar zu machen.

Aufgrund der Defizite in der Erfahrung mit Schülerinteressen und ihrer Berücksichtigung in der Curriculumentwicklung (vgl. oben S. 2—3) werden insbesondere solche Projekte vorgeschlagen, bei denen Schüler partiell, aber doch konstitutiv beteiligt werden können. Entsprechende Tagungen könnte als Modellversuche das Religionspädagogische Institut in Verbindung mit dem MK durchführen. Dabei sollen die o. g. Schwächen bei der Erhebung von Schülerinteressen durch Kooperation mit sozialwissenschaftlichen Experten ein Stück weit beseitigt werden. Eine detaillierte Projektplanung ergeht separat an das MK.

Abgesehen von der Entwicklung derartiger Modelle sollten dem Rahmenplan unterrichtspraktische Hilfen beigegeben werden, die den Unterrichtenden den Überblick über die inzwischen zahlreich vorhandenen Medien und Materialien erleichtern durch thematisch gegliederte Übersichten. Wir nennen sie vorläufig „Thematische Blätter“ (vgl. die Beispiele in der Anlage 3 u. 4). Sie haben folgende Funktion: sie sollen — eine knappe Problemskizze zu einem thematischen

feld (z. B. Frage nach Gott; Gehorsam und Mündigkeit) geben, also **keine** didaktische Analyse wie in einem Unterrichtsmodell

— im Anschluß an die Problemskizze den Ort des thematischen Feldes innerhalb anderer Felder angeben

— das thematische Feld aufgliedern durch Teilthemen (Leitfragen, Parolen etc.)

— die Teilthemen erschließen durch situative Daten: Fragen, Zitate, Anlässe (im Raster 1. Spalte links)

— den situativen Daten jeweils in horizontaler Richtung zuordnen: Angaben von Materialien für die Hand der Schüler (vorwiegend) mit Fundorten (2. Spalte von links)

Rahmenziele bzw. leitende Gesichtspunkte dazu (2. Spalte von rechts)

— fachspezifische Schwerpunkte des RU in Stichworten

Somit geht es hier nicht darum, eine bestimmte unterrichtliche Verwendung der Materialien zu beschreiben oder gar Unterrichtsentwürfe darzustellen. Vielmehr haben die „Thematischen Blätter“ eine andere Absicht:

Sie geben Überblick über eine Vielzahl leicht zugänglicher Materialien für den Unterricht. Darin liegt freilich auch ihre Problematik:

— die Strukturierung eines thematischen Feldes ohne eine gründliche didaktische Analyse bleibt fragwürdig

— die hier vorgenommene horizontale Zuordnung von Situationen, Materialien, Zielen und fachspezifischen Schwerpunkten ist nur eine der vielfältigen Verwendungsmöglichkeiten der Materialien; andere richten sich je nach dem unterrichtlichen Kontext

— die verschiedenen Lernniveaus von Schülern in den Jahrgangsstufen des Sekundarbereichs I sind bei der Materialauswahl bisher nicht unterschieden worden (zu fragen ist aber auch, ob das ohne Unterrichtsplanung überhaupt möglich ist)

— die Materialauswahl ist noch zu stark textorientiert (Dias, Filme, Tonbänder fehlen weithin; Kataloge von Medienstellen)

— die Auswahl geht z. T. ins Uferlose, z. T. ist sie zu schmal angelegt

— die Blätter sind zeitgebunden.

Das bedeutet, sowohl für die Mitarbeiter an den thematischen Blättern als auch für die Benutzer bleibt noch viel zu tun, ehe diese unterrichtspraktischen Hilfen in der rechten Weise Kollegen entlasten und ihre Vorbereitung erleichtern können. Trotzdem enthalten sie schon jetzt so viele Ansätze zur Praxishilfe und zur Schärfung des Problembewußtseins, daß sie zur Diskussion gestellt werden sollten.

noch zu 2.1.1.

Evangelische Kirche und Religionsunterricht

Vgl. Anlage 5

Zu 2.1.2.

Struktur der Rahmenpläne

oder: Wie sollte der Rahmenplan für den evangelischen Religionsunterricht angelegt sein?
Gliederung

1) Voraussetzungen und Vorentscheidungen

— politisch: bildungspolitische Grundsätze und Ziele mit ihren Konsequenzen für die Lehrplantheorie

— curricular: Verhältnis der curricularen Determinanten zueinander (Schüler — Fachwissenschaften — Gesellschaft)

— organisatorisch: Entstehung und Arbeitsweise der Kommission, Geschäftsordnung, Minderheitenvoten usw.

— schulpädagogisch und -organisatorisch: Bezug auf Schulformen, Erteilung von Evange-

lischem Religionsunterricht in den einzelnen Jahrgangsstufen, verschiedene Gruppen von Religionslehrern, verschiedene Einstellungen von Schülern, Verhältnis von Pflichtbereich und Wahlpflichtbereich

Ziele bei der Angabe von Voraussetzungen:

- Offenlegen der Kriterien und Bedingungen bei der Erarbeitung des Rahmenplans
 - Praktikabilität des Plans
 - Vergleichbarkeit des Unterrichts in verschiedenen Schulformen
 - Kooperation der Schulen und Lehrer untereinander
- 2) Fachdidaktisches Konzept
- Bei kontroversen Ansätzen müßte jeweils dargestellt werden
- Verständnis und Stellenwert der Theologie
 - Verhältnis von Theologie und Religionspädagogik
 - Konsequenzen für die religionspädagogische Konzeption (Grundeinsichten, Intentionen, Aufgabenfelder/Ziel- und Inhaltsfelder)
- 3) Qualifikationen/Intentionen
- Funktionsziele nach den Aufgabenfeldern
 - Stufenziele
- 4) Schulorganisation
- Zuordnung des evangelischen Religionsunterrichts zu einem bestimmten Fachbereich
 - Verhältnis zu anderen Fachbereichen
 - Alternativunterricht
 - Kooperation innerhalb der Alternativangebote
- 5) Unterrichtsorganisation
- Lehrgang, Projekt
 - Team-teaching und Kooperationsformen
 - Binnendifferenzierung (didaktische und organisatorische Maßnahmen)
 - Fundamentum — Addita
 - Gruppenunterricht
 - Epochenunterricht
 - Blockunterricht
 - Methodenwechsel
 - Hilfen für die Einrichtung von Kursangeboten (Themenangabe, Themenwahl, Kurseinteilung)

Alle Stichworte sollten durch Definitionen präzisiert und durch Beispiele konkretisiert werden.

- 6) Leistungsmessung
- verschiedene Formen von Tests
 - andere Arten von Lernkontrollen
 - Ziele der Lernkontrollen: Revision der Unterrichtsentwürfe, Information über den Leistungsstand
 - Grenzen der Leistungsmessung
- 7) Thematische Blätter
- 8) Hinweise auf die Erarbeitung von Unterrichtshilfen in Projektgruppen
- 9) Kategorien und Fragestellungen zur Analyse von Unterrichtshilfen und Lehrmitteln z. B. Unterrichtsentwürfen und Religionsbüchern
- 10) Hinweise zur Revision des Rahmenplans (Rückmeldebogen etc.)
- 11) Angabe der Literatur, die bei der Entwicklung des Rahmenplans verwendet wurde

Durchgehend sollte beim Aufbau des Rahmenplans darauf geachtet werden, daß ein gemeinsames Grundangebot (Fundamentum) für alle Schulformen entwickelt wird, damit die Auseinandersetzung mit Religionen, Kirchen und Grundüberzeugungen von Menschen nicht ein gruppenspezifisches Hobby ist. Denn das gemeinsame Leben in gleichen oder ähnlichen Lebenssituationen erfordert eine grundlegende Orientierung für alle Schüler in eben diesen Feldern.

Differenzierungen auf der Ebene der Medien und Verfahren sind selbstverständlich nötig und können — je nach dem spezifischen Profil der Schulform und der Lernbedingungen nach dem S.I.-Abschluß — auch zu ausgesprochenen Zusatzangeboten (Addita) führen (z. B. im sozialen, musischen, naturwissenschaftlichen, sprachlichen Bereich).

Zu 2.1.3.

Stoffproblem

Bestimmte Inhalte sind für den evangelischen Religionsunterricht unverzichtbar, weil er auf konkrete Ereignisse und Erfahrungen in Geschichte und Gegenwart bezogen ist. Dazu gehören u. a. zentrale Anliegen aus der Verkündigung von Jesus Christus, aus der Geschichte Israels, aus den reformatorischen Impulsen und ihrem Scheitern in der Geschichte der Kirchen, aus dem Selbstverständnis und der Kritik der gegenwärtigen Kirchen und religiösen Bewegungen im Blick auf andere Religionen und weltanschauliche Strömungen in Geschichte und Gegenwart. Die Entscheidung über einen Minimalkatalog mit bestimmten Stoffen wäre jedoch zum gegenwärtigen Zeitpunkt verfrüht, weil hier eine intensivere Auseinandersetzung mit der Elementarisierung theologischer Inhalte und Methoden vorausgegangen sein müßte.

Hier ist bei der Weiterarbeit eine Studie zu berücksichtigen, die Hans Stock, Göttingen, gegenwärtig i. Verbindg. m. d. Comenius-Institut (Münster) anfertigt unter dem Thema: Untersuchungen zur Elementarisierung theologischer Inhalte und Methoden im Blick auf die Aufgabe einer theologisch zu verantwortenden Lehrplanrevision und Curriculumentwicklung in den wichtigsten religionspädagogischen Praxisfeldern.

Zu 2.1.4.

Pflicht und Wahl

Der Religionsunterricht ist ordentliches Lehrfach im Pflichtbereich. Im Unterschied zu allen anderen Pflichtfächern können Eltern ihre Kinder jedoch abmelden, bzw. machen die religionsmündigen Schüler von diesem Recht in den letzten Jahren zunehmend selber Gebrauch (vgl. GG Art. 7, Abs. 3; Schulgesetz § 5, Abs. 1 und 4).

Dadurch entsteht gerade im Sekundarbereich I die gegenwärtig pädagogisch unhaltbare Alternative: Religionsunterricht oder Freizeit.

Auf diesem Hintergrund sind an mehreren Schulen Niedersachsens Schulversuche mit Kursangeboten in einem Bereich „Religion — Ethik“ für die Klassen 9 und 10 eingerichtet worden, an denen sowohl Religionslehrer als auch interessierte andere Kollegen mitarbeiten. Das Ergebnis ist einhellig: nach Überwindung der schulorganisatorischen Schwierigkeiten und der negativen Erinnerungen beim Stichwort „Religion“ können Kurse stattfinden, die das Interesse der Schüler finden, obwohl die Teilnahme an einem der Kurse Pflicht ist.

Während hier eine Kooperation mit dem politisch-sozialen Aufgabenfeld vorliegt, ist zu erwägen, wie weit eine Kooperation mit anderen Fachbereichen (z. B. Kunst, Biologie) möglich ist.

Vgl. zu diesem Abschnitt: H. K. Berg/H. B. Kaufmann (Hg.): Schule ohne Religionsunterricht? Sonderheft der Zeitschrift Zum Beispiel, Berlin 1969, S. 14—19; E. Witzsche: Kritischer Religionsunterricht in der dialogischen Schule. Zur Neuregelung des Religionsunterrichts in der öffentlichen Schule. Frankfurt/M. 1971; Religionsunterricht in der Sekundarstufe I. Bildungspolitische Dokumentation, hrsg. vom Comenius-Institut, Münster 1972, S. 248—268, 419—457.

Zu 2.2.1. Zu den allgemeinen Lernzielen

Hier ist u. E. eine Auseinandersetzung mit kritischen Thesen zur Zielproblematik nötig, wie sie z. B. von T. Rülcker aufgestellt worden sind

(vgl. oben S. 1). Die wichtigsten Thesen von Rülcker werden im folgenden zusammengefaßt.

These 1

Die Voraussetzung eines unproblematisch vorgegebenen Wert- und Normenkonsenses in der Curriculumentwicklung unterschlägt die Realität gesellschaftlicher Konflikte, die allemal auch Wert- und Normenkonflikte sind (140). Sie erklärt eine bestimmte geschichtliche und soziale Lebenswelt der Menschen zu ihrer „zweiten Natur“ und verkürzt somit die Theorie von Gesellschaft (141). Das jeden vordergründigen Konsens transzendierende utopische Moment in Begriffen wie „Menschenwürde“, „Freiheit“, „Humanisierung“ geht auf diese Weise verloren und gleichzeitig das in ihnen verborgene Prinzip Hoffnung (142). Demgegenüber bleibt die gesellschaftliche Praxis wie die konkrete Planung von Lernprozessen sich selbst überlassen und gehorcht ihren eigenen Mechanismen (Festhalten am Bestehenden, Beherrschung des einzelnen etc.) (143).

These 2

Der Streit um die Auslegung von Normen (Hermeneutik) muß durch Organisation ergänzt werden, d. h. durch die Formulierung der konkreten sozialen, politischen, kulturellen Aufgaben in Organisationen und Institutionen, in konkreten sozialen und politischen Konzepten mit entsprechenden Mitteln und Methoden (143–144). Vorweg bzw. gleichzeitig müssen die sozialen, ökonomischen und politischen Barrieren aufgewiesen werden, die Menschen verschiedener Schichten heute den Weg zur Autonomie versperren und durch geeignete Strategien aufgehoben werden können (144).

These 3

Eine tragfähige Begründung allgemeiner Ziele setzt eine Theorie der Gesellschaft voraus, und zwar sowohl in der kritischen Absicht einer Analyse und Kritik gesellschaftlicher Normensysteme und ihrer Umsetzung in die Praxis als auch in der konstruktiven Absicht der Erarbeitung positiver Alternativen im Sinne des Entwurfs der anzustrebenden Lebens-, Gesellschafts- und Kulturverhältnisse. (144)

These 4

Die Erziehungswissenschaft (inkl. Erzieher) sieht sich daher ganz konsequent dahin gedrängt, die Bestimmung, Legitimierung und Formulierung der vernünftigen Zwecke menschlichen Zusammenlebens in unserer historischen Situation in Form einer Gesellschaftstheorie in pädagogischer Absicht selbst vorzunehmen — in Zusammenarbeit mit anderen ... und systematisch Modelle „zweckentsprechender“ gesellschaftlicher Praxis zu entwickeln oder schon vorhandene aufzugreifen und erziehungswissenschaftlichen Erfordernissen gemäß zu modifizieren. (145–146)

Vgl. W. Hartmann: Anthropologische Implikationen der Curriculumforschung, in: Zur Problematik wissenschaftstheoretischer Voraussetzungen der Curriculumforschung. Neue Folge der Ergänzungshefte zur Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 12, Bochum 1970, S. 56–57.

Erste Anmerkungen zu den Thesen (vgl. auch oben 1–2).

Auch von theologischer Seite besteht ein Interesse an der Unabgeschlossenheit von Wert- und Normenkonflikten, an Utopie, an Hoffnung, an realistischen Strategien zu ihrer Realisierung und an einer Theorie der Gesellschaft. Wenn es sich aber eben so verhält, wie Rülcker ausführt (145–146), daß zunächst theoretische Konzeptionen über die Wirklichkeit und ein sinnvolles Leben des Menschen in ihr vorliegen müssen, ehe Aussagen über allgemeine Ziele gemacht werden können, dann gehören zum Prozeß der Theoriebildung nicht nur — wie Rülcker angibt

— die Instrumentarien sozialwissenschaftlicher, historischer und philosophischer Forschung (S. 145), sondern auch die Instrumente einer Theologie, die zu interdisziplinärer Arbeit mit den genannten Partnern bereit und fähig ist (eine allzusehr mit sich selbst beschäftigte Theologie ist natürlich untauglich). Andernfalls gerät eine Gesellschaftstheorie, die diese Theologie als Partner ausklammert, in den Verdacht, sich ihrer verborgenen theologischen Vorentscheidungen nicht bewußt zu sein oder ihre theologischen Interessen gar zu verschleiern, um ihre eigene Heilshoffnung, ggf. ihren eigenen Dogmatismus, gegen ideologiekritische Rückfragen zu immunisieren.

Zur „Immunisierungsstrategie“ in der sozial- und erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung vgl. L. Rössner: „Kritische Pädagogik“ und die Zielproblematik in der Erziehung, in: Die deutsche Schule, 7 — 8/73, S. 451–457; H. Albert: Kritische Rationalität und politische Theologie, in: Plädoyer für kritischen Rationalismus, München 1971; ders.: Kritizismus und Naturalismus, in: H. Lenk (Hrsg.): Neue Aspekte der Wissenschaftstheorie, Braunschweig 1971; E. Topitsch: Philosophie zwischen Mythos und Wissenschaft, in: H. R. Schlette (Hrsg.): Die Zukunft der Philosophie, Olten/Freiburg 1968.

Zu 2.2.2. Fachspezifische Lernziele

Die Formulierung von Lernzielen müßte sich auf folgende Erfahrungsbereiche beziehen:

1. Das Phänomen Religion

Hier ist eine Auseinandersetzung nötig mit Vierzig/Kreis.

Globalziel:

„Fähigkeit, die religiöse Frage in den jeweiligen Entscheidungs- und Konfliktsituationen zu stellen und in Auseinandersetzung mit vorgegebenen Antworten religiöser und weltanschaulicher Traditionen, vornehmlich der biblischen Botschaft, zu einer eigenen Antwort zu kommen.“

Religiöses Fragen stellt sich dar als

1. die Frage nach der Ichfindung
2. die Frage nach den personalen Beziehungen
3. die Frage nach verbindlichen Sinndeutungen, Wertsetzungen und Normengebungen in der Gesellschaft.

2. Das Phänomen Glaube

Hier sind Thesen von Nipkow in die Diskussion einzubeziehen:

Es geht um ein fragendes Verhalten des Schülers beziehungsweise um einen fragenden Glauben.

Es geht um ein emanzipatorisches Verhalten beziehungsweise um einen reflektierten Glauben.

Es geht um ein kommunikatives Verhalten beziehungsweise um einen kommunikativen Glauben.

Es geht um ein wirklichkeitsgerechtes Verhalten beziehungsweise um einen wirklichkeitsbezogenen Glauben.

3. Das Phänomen Kirche

Hier ist eine Auseinandersetzung nötig mit Zielen, die im curricularen Rahmenplan für die Gymnasien in Bayern im Blick auf das 7. und 8. Schuljahr formuliert worden sind:

Die Kritik des Schülers an der Kirche klären, über Auftrag und Gestalt der Kirche orientieren und mit ihrer Realität in Vergangenheit und Gegenwart konfrontieren.

Die Verantwortung des Christen innerhalb der Gesellschaft für gerechte Lösungen sozialer Probleme und für sinnvolle Nutzung der wissenschaftlichen und technischen Möglichkeiten herausstellen.

4. Das Phänomen christliche Überlieferung

Hierzu werden in demselben Rahmenplan für die Klassen 9 und 10 folgende Ziele formuliert:

Persönliche Auseinandersetzung mit Jesus und seinem Anspruch ermöglichen.

In der Begegnung mit der Botschaft des Evangeliums sollen Wege der Selbstfindung und verantwortlicher Lebensgestaltung eröffnet werden.

Diese Ziele sollten kritisch diskutiert werden unter den Fragen nach dem Verhältnis von Zuspruch und Anspruch, nach der Gestalt des gegenwärtigen Christus und nach der Form christlicher Überlieferung heute.

Intentionen des evangelischen Religionsunterrichts und ihre fachdidaktische Begründung

Hier sind u. E. zwei kontroverse Ansätze zu diskutieren, die in der Anlage beigefügt sind:

P. Biehl: Anlage 6

K. Petzold: Anlage 7

Zu 2.3. Querverbindungen

Zuordnungen zu anderen Fächern.

Hierbei müßten folgende Gesichtspunkte berücksichtigt werden:

— besonders benachbarte Fächer

Vorschlag für die Zuordnungen:

- Zuordnung von den Zielen her (gemeinsame und unterschiedliche Ziele)
- Zuordnung von den Inhalten (Themen) her (fächerübergreifende, fachspezifische Themen)
- Zuordnung von den Methoden her (gemeinsame und unterschiedliche Methoden)

— Voraussetzungen und Bedingungen

Vorschlag für die Gliederung:

- von den organisatorischen Gegebenheiten her (zum Beispiel Stundenzahl, Stellenbesetzung, Räume, Stundenplan)
- von den persönlichen Voraussetzungen der Kollegen her (zum Beispiel Kooperationsbereitschaft und -fähigkeit, Ausbildung, Status, Klima im Kollegium)
- von den Lernvoraussetzungen der Schüler her (zum Beispiel Erwartungen, Einstellungen, Erfahrungen)

— Organisation des Unterrichtsangebots

Vorschlag:

- Zuordnung zum Pflichtbereich mit Alternativenangeboten
- flexible Stundenverteilung (Epochalunterricht, Blockunterricht, Teamteaching, Projektunterricht)

— Art der Zuordnung auf verschiedenen Schulstufen (Schwerpunkte)

Vorschlag:

- vorfachliche Einheiten in der Primarstufe
- fachspezifische Aufgliederung in der Orientierungsstufe
- fächerübergreifende Projekte in der Sekundarstufe II.

Demnach hätte der Projektunterricht Vorrang in der Primarstufe, am Ende der Sekundarstufe I (9 + 10) und in der Sekundarstufe II; die Orientierungsstufe sowie die Klassen 7 + 8 würden Übergänge bilden.

Ansichts der Vielfalt der Querverbindungen ist es für schulpolitische Entscheidungen und für die Schulpraxis wichtig, an bestimmten ausgewählten Beispielen Chancen und Grenzen der Kooperation exemplarisch darzustellen. Hier ist nicht nur an die Kooperation mit dem Bereich Politisch-soziale Weltkunde zu denken (vgl. Schulversuch 10, Klasse Hauptschule) beziehungsweise Gesellschaft/Politik (Gesamtschule), sondern

auch an die aus dem Blick geratene Kooperation mit dem musisch-kreativen Bereich und mit dem naturwissenschaftlichen.

Zu 2.4.1. Differenzierung

Hierbei müßten folgende Gesichtspunkte berücksichtigt werden:

— Durchlässigkeit zwischen den Jahrgangsstufen

a) 7/8

b) 9/10

— äußere Differenzierung

Vorschlag:

a) nicht nach Leistung, sondern

b) nach Neigung im Pflichtbereich und ggf. im Wahlbereich

— innere Differenzierung

Vorschlag:

a) nach Medien und Methoden

b) nach Sozialformen

c) nach individuellen Fähigkeiten und Voraussetzungen

Zu 2.4.2. Studententafel

— Wochenstundenzahl

Vorschlag:

a) normal: 2 Stunden

b) Kürzungen eher in 7 oder 8 als in 9 oder 10

— Epochal- und Blockunterricht sollten möglich sein

Zu 2.4.3. Kompensatorische Maßnahmen

Vorschlag:

a) persönliche Beratung

b) Begleitung von Gruppenprozessen

c) Förderung von gruppenpädagogischen Verfahren

d) Training im sozialen Rollenspiel

e) Gestaltung von Feiern

f) Vermittlung außerschulischer Erfahrungen in Jugendgruppen

Zu 2.5.6. Lernzielkontrollen

Einerseits sind nicht-kognitive Lernziele auch im Religionsunterricht beim gegenwärtigen Stand von Forschung, Ausbildung und Schulorganisation weithin der Operationalisierbarkeit und Kontrolle entzogen — besonders dann, wenn es sich um langfristige Einstellungs- und Verhaltensänderungen handelt, die weit über die Grenzen der Schule hinausreichen. Andererseits sind Ziele und Ergebnisse des Religionsunterrichts dadurch nicht pauschal der Überprüfung entzogen — besonders dann, wenn sie stärker im kognitiven Bereich liegen.

Die kritischen Fragen liegen jedoch an folgenden Punkten:

a) Wo ist die Grenze zwischen den verschiedenen Lerndimensionen (kognitiv, affektiv usw.) beziehungsweise wie hoch ist jeweils der Grad der Verflechtung?

b) Wie ist die Fähigkeit zur Überprüfung im Religionsunterricht über „handgestrickte“ Tests hinaus („Tests“ in Unterrichtsmodellen gehören meist auch dazu) zu erweitern?

c) Was würde die Kontrolle vorwiegend kognitiver Ziele und Ergebnisse für die Formulierung der Bewertung bedeuten? (Abschaffung der Zensur? Differenzierung oder Relativierung? Ergänzung durch Bemerkungen? Punktsystem?)

d) Auf welchem Wege können Kriterien durch Bewertung diskutierbar gemacht und offengelegt werden? Oder anders: Wer kontrolliert den Lehrer?

Diese Fragen sind kein Spezialproblem des Religionsunterrichts, sondern er hat sie weithin mit ähnlichen Fächern und Fachbereichen gemeinsam.

In den Abschlüssen des Sekundarbereichs I sollten die im Religionsunterricht zu erwerbenden Qualifikationen berücksichtigt werden. Erfahrungen mit der Zuordnung des Religionsunterrichts zu Abschlußprofilen liegen in Niedersachsen neuerdings aus dem Schulversuch „10. Klasse an der Hauptschule“ vor (vgl. auch die entsprechenden Versuche in NW, Baden-Württemberg). Die bisherige Konstruktion der Abschlußprofile hat dort allerdings nach mehreren Jahren der Erprobung zu kritischen Grundsatzüberlegungen geführt, die bei der Weiterarbeit zu berücksichtigen sind.

Zum bisherigen Verfahren vgl.

H. Klages: Das Abschlußverfahren des Schulversuchs mit 10. Klassen an der Hauptschule — ein Modell für den Abschluß der Sekundarstufe I, in: Schulversuche und Schulreform 1/2, Hannover 1972;

K. Petzold: Religionsunterricht im Schulversuch. Ein Bericht. Stand April 1974 (Manuskript).

Im übrigen sind die wichtigen Überlegungen und Entscheidungen zur Leistungsmessung und Abschlußrelevanz des Religionsunterrichts in der Sekundarstufe II im Auge zu behalten.

Literatur zu diesem Abschnitt:

E. Feifel: Religionspädagogische Realitätskontrolle, in: Wegenast: Curriculumtheorie und Religionsunterricht. Handbücherei für den Religionsunterricht. 12/13, Gütersloh 1972.

Handbuch der Unterrichtsforschung. 3 Bände. Weinheim 1972.

H. Heinemann: Programmiertes Lernen im Religionsunterricht? Schroedel-Auswahl Reihe B, Nr. 59, Hannover 1973.

F. Kaspar: Gruppenpädagogische Unterrichtsverfahren für den Religionsunterricht. RPP A 2. Stuttgart/München, 2. Auflage 1971.

S. Vierzig: Erfolgskontrolle im Religionsunterricht, in: (wie Feifel).

zu 2.8 Hilfen für die Rahmenplankommission (Anlagen)

In diesem Abschnitt folgen Materialien, die in einem sehr engen Zusammenhang mit der vorangegangenen Darstellung stehen. Sie sind jedoch dort herausgenommen worden, um die Übersicht zu erleichtern.

Anlage 1

Was erwarten Schüler vom Religionsunterricht?
Da zu einer differenzierten Beantwortung dieser Frage noch keine wissenschaftlich abgesicherten Methoden vorliegen, wird man zunächst auf informelle Ergebnisse und Erfahrungen zurückgreifen. Deren Schwäche liegt vor allem an folgenden Punkten:

- das Verfahren bei der Erhebung von Schülerinteressen wird nicht (exakt) beschrieben;
- die soziokulturellen Voraussetzungen der Schüler bleiben (weithin) unbekannt;
- die Reichweite der Ergebnisse ist nicht abzuschätzen.

So schlägt nicht selten die religionspädagogische Konzeption der Fragenden in den Antworten der Befragten durch (Spiegeleffekt).

Drei Typen von Erwartungen lassen sich bisher unterscheiden:

- a) Religionsunterricht als Informations- und Diskussionsunterricht auf überkonfessioneller Basis über aktuelle theologische Fragen, außerchristliche Religionen etc. Hierfür sind folgende Forderungen aus dem Ökumenischen Schülerbund (OSB Göttingen) bezeichnend:

Mängel des Religionsunterrichts

1. Der Religionsunterricht wird als Konfessionsunterricht erteilt.

- a) Die Unterrichtsgegenstände werden zu sehr aus der Sicht einer Konfession ausgewählt und dargestellt.
- b) Es wird vom Schüler oft ein persönliches Bekenntnis in einer bestimmten Richtung gefordert.
- c) In den unteren Klassen wird vielfach religiöse Praxis wie Gebet und Gesang ausgeübt.

2. Schüler haben weitgehend keinen Einfluß auf die Auswahl des Unterrichtsstoffes.

- a) Der Anteil moderner Theologen am Stoff ist zu gering.
- b) Nichtchristliche Religionen, christliche Sekten und Freikirchen werden nicht ausreichend besprochen.

Forderungen an den Religionsunterricht

1. Der Unterricht sollte ein Informations- und Diskussionsunterricht auf überkonfessioneller Basis sein.

2. Der Lehrplan sollte den Wünschen der Schüler nach Information über

- a) aktuelle theologische Fragen
- b) außerchristliche Religionen, christliche Sekten und Freikirchen

nachkommen.

3. Die Freiwilligkeit des Religionsunterrichts muß herausgestellt werden.

(Punkt II 3 wurde nicht völlig ausdiskutiert. Es gab die Meinung, ein überkonfessioneller Bildungsunterricht solle Pflichtfach sein. Dem gegenüber stand die Ansicht, auch ein überkonfessioneller Bildungsunterricht müsse stets einen gewissen Grad der Freiwilligkeit behalten. Einig waren wir uns darüber, daß ein konfessioneller Unterricht freiwillig sein muß.)

Martina Schilke OSB

Aus: Evangelischer Schülerbrief II/1968

- b) Abschaffung des Faches Religion zugunsten einer Einordnung in das Gebiet „Humanwissenschaften“, wo die Aufgabe der Selbstdefinition des Menschen umfassend anzugeben ist im Blick auf alle Ideen, Philosophien, Religionen. Diese Position umreißen die folgenden Thesen von Kahl und dem USSB (Unabhängiger Schüler- und Studentenbund) Göttingen:

Religionsunterricht in der demokratischen Schule

Um die Fragen zu beantworten, ob es in einer demokratischen Schule noch einen Religionsunterricht geben soll und, wenn ja, was er inhaltlich zum Gegenstand haben sollte, welcher Stellenwert ihm gebührt und welche organisatorische Form sich daraus ergibt und, wenn nein, welche Elemente des heutigen Faches Religion zu übernehmen sind, welche nicht und warum; um diese Fragen zu beantworten, ist es unerlässlich, zumindest anzudeuten, wie wir uns die demokratischen Schulen vorstellen:

- Erziehung muß Emanzipation sein.
- Die Schule muß wissenschaftliches und somit kritisches Denken vermitteln.
- Die Normen dürfen nicht tabuiert und als allgemeinverbindlich suggeriert werden, sie sind einzig unter dem Zwang theoretisch erarbeiteter Einsicht, eines vernünftig erzielten Konsensus und vor dem geschichtlichen Horizont der sozialen Welt herauszufinden.
- Die „Vorbereitung aufs Leben“ heißt für die Schule vor allem lernen zu lernen, denken zu lernen, die Struktur der Gesellschaft und die eigene Situation darin zu erkennen. Das Bewußtsein der gesellschaftlich bedingten Situation und der Veränderbarkeit der Gesellschaft ist eine der wesentlichsten Voraussetzungen für die maximale Entfaltung der Individuen.

Aus diesen Punkten ergibt sich für die Erziehung in der Schule die Notwendigkeit der Selbstdefinition der einzelnen.

... Religionsunterricht könnte verstanden werden als menschliche Selbstdefinition vom christlichen Standpunkt aus. Manchmal verwirklicht er das auch tendenziell, und oft bezieht er auch nichtchristliche Standpunkte mit ein, und er wägt sie ab. Doch solcher Unterricht ist eher Ausnahme als Regel.

In einer demokratischen Schule, die sich einzig der Argumentation verpflichtet, nicht aber dem Einfluß von Institutionen wie der Kirche, in einer Schule, die freie Entfaltung und nicht ideologische Ausrichtung garantieren soll, hat Kircheneinfluß und Schulung von Christen ebenso wie eine einseitige Kirchenkunde nichts zu suchen. Kirche kann in der Schule nur Gegenstand kritischer Betrachtung — also Objekt, nicht aber Subjekt — sein.

Allerdings gehören alle Ideen, Philosophien und eben auch Religionen in die Schulen. Sie müssen dort dargelegt und zur Diskussion gestellt werden. Jedoch kann dies nicht auf ein Fach, das alte oder ein neues Fach „Religion“, beschränkt bleiben.

Soll die Wirklichkeit, die eine Totalität ist, nicht als Addition der Schulfächer erscheinen, darf die Auffächerung aus didaktischen Gründen geschehen, und die Auffächerung muß dann wieder aufgehoben werden. Das heißt für die Unterrichtsorganisation der Schule, daß das sterile Fächersystem in ein offeneres und differenzierteres Projektsystem umzuwandeln ist. Der Platz reicht hier nicht aus, dieses System näher zu erläutern. Für ein der Religion entsprechendes Arbeitsgebiet in der Schule hieße dies:

- Dieses Fach wird es weder als Pflicht- noch als Leistungsfach geben.
- Es wäre ein Gebiet aus den „Humanwissenschaften“ in der Schule; aus diesem Bereich (Humanwissenschaften) müßte jeder Schüler in einer Epoche (Epoche tritt an die Stelle eines Schuljahrs) eine Arbeitsgruppe belegen.
- Die verschiedenen Arbeitsgruppen eines Bereiches, die unter einem Rahmenthema stehen, veranstalten in Abständen Gesamtsitzungen, um das Erarbeitete aus den verschiedenen Perspektiven der Arbeitsgruppen zu diskutieren.
- Die enge Verbindung der „Humanwissenschaften“ mit den Sozialwissenschaften ist unerläßlich.

Zusammenfassend kann man sagen, daß es weder das „Fach“ Religion noch durch die Schule „herangezogene“ Christen geben soll, sondern daß ein Aspekt der Schule Selbstdefinition zu sein hat und hier die Religion enthalten sein muß.

Reinhard Kahl — Mitglied des Bundesvorstandes des AUSS¹⁾ (Aktionszentrum Unabhängiger und Sozialistischer Schüler) und USSB Göttingen

In: Evangelischer Schülerbrief II/1968

- c) Evangelischer Religionsunterricht als Inanspruchnahme christlicher Tradition und Gegenwart (inkl. Kirche in ihrer gesellschaftskritischen Funktion) für einen Unterricht über Lebens- und Sinnfragen im Interesse von Selbstdefinition, Selbstbestimmung, Kooperation und Toleranz. Hier sind Thesen aus Baden bezeichnend, die auch für niedersächsischen Verhältnisse relevant sein dürften:

Landesschülerkonvent in Baden

Was erwarten die Schüler vom Religionsunterricht?

Religionsunterricht als Erziehung zur Selbstbestimmung

1. Demokratisches Verhalten in der Industriegesellschaft.

- 1.1. Die zunehmende Technisierung und Entmenslichung unserer Welt sowie die gewaltigen Aufgaben, die die Zukunft an uns stellt, erfordern die Erziehung von Menschen, die von Kindheit an lernen, demokratisches Verhalten einzuüben und zu verwirklichen.
- 1.2. Unter demokratischem Verhalten ist hier die Fähigkeit verstanden, sich selbst zu definieren und die Selbstdefinition anderer tolerieren zu können.
- 1.3. Voraussetzung dieses demokratischen Verhaltens ist die Aufhebung der Bevormundung von Menschen über Menschen.
- 1.4. Konkretisierung dieser Forderung für die Schule ist die Forderung nach kooperativem Unterricht als offenem Unterrichtsgeschehen zwischen Lehrenden und Lernenden.
- 1.5. Dieser kooperative Unterricht anerkennt die wirkliche Gleichberechtigung zwischen Lernenden und Lehrenden. Er praktiziert die Relativierung des Erfahrungsvorsprungs der Lehrenden im Interesse zur Selbstdefinition permanent.
- 1.6. Das geschieht durch das ehrliche (nicht aus taktischen Gründen vorgeschobene) Eingeständnis der Lehrenden, in ihren Erfahrungen und Entscheidungen selbst unsicher und instabil zu sein. Das geschieht weiter durch die Einsicht der Lehrenden, daß die Lernenden auch dann über die besseren Argumente verfügen können, wenn diese nicht logisch sind.
- 1.7. In diesem offenen Unterrichtsgeschehen haben im Interesse der Fähigkeit zur Selbstdefinition Offenheit und Spontaneität des Unterrichts die Priorität vor Planung und Operationalisierung des Unterrichts.
2. Religionsunterricht als institutionalisierte Chance zur Selbstdefinition.
- 2.1. Der Religionsunterricht bietet die Möglichkeit, exemplarisch kooperativen Unterricht zu verwirklichen, da
 - der Religionslehrer eine größere Autonomie gegenüber der Schulleitung hat als andere Lehrer,
 - der Religionsunterricht der Oberstufe zur Zeit nicht unter dem perfektionierten Zwang von langatmigen Lehrplänen stehen müßte,
 - das Monopol des Staates auf Bildung im Augenblick nur durch eine andere Institution in Frage gestellt werden kann, wofür sich die Kirche anbietet — als gesellschaftskritische, zumindest teilweise sich dahin auf dem Weg befindende Institution, die zudem im Bildungswesen „heimisch“ ist,
 - der Religionsunterricht in dieser Position einzigartig ist.
- 2.2. Der Religionsunterricht soll somit eine Chance zur Bildungsreform und ein Gegengewicht zur technokratischen Schulreform sein, da diese in völligem Widerspruch zu einer humaneren Gesellschaft und den Grundsätzen eines wirklich kooperativen Unterrichts stehen.
- 2.3. Endziel der institutionellen Erwartung des Schülers an den Religionsunterricht ist also, daß er ein Beispiel der Schulreform gibt, diese zumindest mit fördert und immer zu permanenter (Institutions-, Gesellschafts- und Selbst-)Kritik anregt und befähigt.
3. Inhaltliche (spezifische) Ziele des Religionsunterrichts.
- 3.1. „Der Religionsunterricht soll dem Schüler helfen, in Lebens- und Sinnfragen zu einer eigenen Entscheidung zu kommen.“
- 3.2. Das bedeutet, „die Frage nach verbindlichen Sinndeutungen, Wertsetzungen und Normengebung menschlicher Existenz in der Gesellschaft — die Frage nach Bedingungen und Möglichkeiten interpersonaler Beziehungen — und die Frage nach der Ichfindung zu stellen“.
- 3.3. Grundsätzliche Voraussetzungen dafür sind... „die Fähigkeit, solche Fragen zu erkennen, sich darin von Fremdbestimmung zu befreien und

- darin zur Selbstbestimmung zu kommen". (3.1.—3.3. im Anschluß an ein Papier des Pädagogisch-Theologischen Instituts in Kassel über Lernziele des Religionsunterrichts.)
- 3.4. Ein Religionsunterricht, der diesen Zielen folgt, verlangt vom Religionslehrer keine falsche Neutralität.
Vielmehr erwartet er vom Religionslehrer die Bereitschaft, seine eigenen Entscheidungen in den Lebens- und Sinnfragen der Kontroverse mit anderen Entscheidungen auszusetzen und zu diskutieren.
- 3.5. Es ist wichtig, daß im Religionsunterricht die christliche Tradition und Gegenwart besonders behandelt wird, weil das Christliche am Zustandekommen und Verhindern von Fremd- und Selbstbestimmung maßgeblich beteiligt ist.
Aus: Evangelische Schülerarbeit Baden. Der Landesschülerkonvent. Arbeitsvorhaben Religionsunterricht 1970.
„Stichworte“ Nr. 1/2 Sept. 71, Hrsg. AG Ev. Schülerarbeit Baden, 75 Karlsruhe 1, Kaiserallee 38.
Zu den organisatorischen Konsequenzen, die mit den Erwartungen der Schüler verbunden sind, vgl. den Abschnitt zur Organisation des Religionsunterrichts.
Weitere Literatur zur Situation der Schüler im Blick auf den RU:
Kultusministerium des Landes NRW (Hrsg.): Evang. Religionslehre Unterrichtsempfehlung Sek. I, Gym. (Revisionsstand 1. 3. 1973, S. 17, 33, 49).
Dessecker/Martin/Meyer zu Utrup: Ein „Lehrplan“-Entwurf in: Rel. päd. Projektforschung, Stuttgart/München 1970, S. 72, 79, 84.
Hans Wymann: Einführung in das Anliegen der Real- und Oberschule (Kap. 1: Zur Psychologie des Oberstufenschülers), in: Probleme des Religionsunterrichts an der Oberstufe (7.—9. Schuljahr), hrsg. vom Katechetischen Institut der ev. reform. Landeskirche des Kantons Zürich, 1972, S. 32—42.
D. Stoodt: Kirchliche Begleitung Jugendlicher in der Ablösephase durch den Konfirmandenunterricht, in: Wissenschaft und Praxis in Kirche und Gesellschaft 9/73, S. 376—383.
F. L. Deusinger/J. M. Deusinger: Einstellungen Jugendlicher zu Jesus. Empirische Untersuchungen religiöser Einstellungen, in: Wissenschaft und Praxis, in: Kirche und Gesellschaft 12/1973, S. 542—555.
Katechetisches Amt der ev.-luth. Kirche in Bayern: Curricularer Rahmenplan für den evangelischen Religionsunterricht an der Hauptschule in Bayern, 1. Auflage August 1972, S. 19, 47—49, 123—126, 221—222.

Anlage 2

- I. Auswahl und Aufnahme biblischer Überlieferung in problemorientierten Modellen
1. Wodurch ist die Wahl, Formulierung und Entfaltung des Themas vorwiegend bestimmt?
- 1.1. durch die Interessen der Schüler/des Lehrers?
- 1.2. durch gesellschaftliche Gruppen und Trends?
- 1.3. durch einige der Thematik entnommene Gesichtspunkte?
- 1.4. durch die christliche Tradition, insbesondere die biblische Überlieferung?
2. Welche Rolle spielt biblische Überlieferung bei der Analyse des Themas und seiner Entfaltung in der Unterrichtsplanung beziehungsweise den Materialien?
- 2.1. Haben auf die Analyse der Thematik Fragestellungen aus der biblischen Tradition eingewirkt?
- 2.2. Ist biblische Überlieferung eher an eine bereits feststehende und strukturierte Thematik angehängt worden, so daß sie auch entfallen kann?
3. In welcher Weise sind gegenwärtige Problem-

stellung und biblische Überlieferung miteinander verknüpft:

- 3.1. durch unvermittelte Konfrontation oder Addition?
- 3.2. im Schema von Frage und Antwort?
- 3.3. durch verstecktes Übergewicht biblischer Tradition? (Thema als Transporteur biblischer Überlieferung)
- 3.4. durch Anhängen biblischer Überlieferung an einen bereits abgefahrenen thematischen Zug?
- 3.5. durch Integration biblischer Überlieferung in einen thematischen Zusammenhang?
- Kommen Bibeltexte in ihrem Eigengewicht zur Geltung?
- 4.1. Wird ihr geschichtlicher Ort und ihr biblischer Kontext bedacht?
- 4.2. Wird Form und Inhalt so aufgenommen, daß die Aussage der Texte nicht verfälscht wird?
- 4.3. Ist die Wirkungsgeschichte der Texte bedacht?
- II. Funktion biblischer Texte im problemorientierten Modell
1. Sollen biblische Texte dem Schüler helfen, durch Rückfragen an die Tradition seinen gegenwärtigen Standort zu verstehen?
- 1.1. durch Kenntnis der Wirkungsgeschichte biblischer Impulse?
- 1.2. durch Auseinandersetzung mit unterschiedlichen und gegenwärtigen Problemstellungen und -lösungen?
2. Sollen biblische Texte Schülern helfen, Positionen zu verstehen, die in Problemzusammenhängen und Konfliktsituationen eingenommen werden?
- 2.1. Sind die Texte hilfreich für das Verstehen der Position?
- 2.2. Sind alternative oder kontroverse Positionen und dahinterstehende Überzeugungen aufgenommen?
3. Sollen biblische Texte Schülern helfen, bei der Bearbeitung gegenwärtiger Probleme zusätzliche, möglicherweise provozierende Fragen kennenzulernen und auf Bilder von Zukunft aufmerksam zu werden, die gegen die Wirklichkeit entworfen sind?
- 3.1. Bieten die biblischen Texte Anstöße zu neuer Reflexion des Problems?
- 3.2. Ist der Problemzusammenhang so gewählt und entfaltet, daß die Provokation des gegen die Wirklichkeit entworfenen Bildes der biblischen Überlieferung begriffen werden kann?

III. Biblische Texte und Schüler

1. Können die biblischen Texte von Schülern der angegebenen Altersstufe verstanden werden? Wo sind Verstehensschwierigkeiten zu erwarten?
2. Sind die Texte so dicht, anschaulich und konfliktbezogen, daß sie Schüler zur Auseinandersetzung anregen?
3. Sind die Texte so eingesetzt und mit Arbeitshinweisen versehen, daß sie Schülern die Auseinandersetzung mit ihnen ermöglichen?
4. Sind die Auswahl und der Einsatz der biblischen Texte geeignet, die bekannte Abneigung von Schülern gegen biblische Tradition zu überwinden?
- aus: H. Buß: Bedeutung und Funktion der biblischen Überlieferung (Manuskript, Loccum 1973).

Anlage 3

Jesus

Thematische Blätter

Erarbeitet im Rahmen der Vorbereitung der Rahmenrichtlinien für den evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I in Niedersachsen.

Bearbeiter: Rainer Denecke

Stand: Januar 1974

Begründung für die Relevanz des Themas

1. — vom Schüler her

Die Frage nach sich selbst in Bezug auf die anderen, die „Frag-Würdigkeit“ aller bisher als selbstverständlich gelebten Bindungen, wird Schülern am Ausgang d. Mittelstufe in bedrängender Weise deutlich. Dar zeigt sich u. a. darin, daß zunehmend die Sicherheit personaler Bezüge verlorengeht. Diffuse Orientierungshilfen, wie sie Identifikationsangebote einer Konsumgesellschaft darstellen, blockieren zeitweise (erschweren) den Prozeß der Selbstfindung. Autoritäts- und Identitätsprobleme werden an der Oberfläche jugendlichen Verhaltens in verschiedensten Formen von Aggressivität oder Resignation, in unreflektierter Selbstgefälligkeit oder mangelnder Entscheidungsfähigkeit sichtbar. Im Konflikt mit sich selbst und der Umwelt sollte Rollenbewußtsein so entwickelt werden, daß Positionen des eigenen Umkreises an solchen anderer Bezüge gemessen werden, zum Beispiel an der christlichen Position, die in Jesus ihre Mitte, nicht ihre Grenze hat.

2. — von der Gesellschaft her

Die gesellschaftliche Bedeutung des Themas allein im Blick auf eine historisch auszumachende christliche Tradition des Abendlandes zu rechtfertigen (Kontinuität) reicht sowenig aus, wie die Gegenthese, Religion lebe allein von der Unfähigkeit des Menschen, mit sich selbst fertig zu werden, in einer mündig gewordenen Welt sei sie also ohnehin überflüssig, sie in ihrer Überheblichkeit bestreiten kann. Die gegenwärtig weltweit zu beobachtenden Aktualisierungen der Person Jesu im Sinne einer zukunfteröffnenden Hoffnung weisen in ihren unterschiedlichen Ausprägungen zwischen introvertierter Lebenshilfe und expansiv revolutionärer Theologie auf Möglichkeiten eines neuen Selbstverständnisses des Menschen in der Verantwortung für andere. Gerade letzteres hat Jesus in radikaler Weise vorgelebt. Er ist mehr als ein auf das Abstraktum Humanität reduziertes Bildungserlebnis eines ehemals christlichen Abendlandes. Deswegen sind Informationen über diesen Jesus dringend notwendig.

3. — von der Schule her

In einer sich zunehmend polarisierenden Gesellschaft ist Pluralismus dann eine verschleiende Herrschaftsvokabel, wenn sie nicht inhaltlich gefüllt werden kann. Der RU sollte in diesem Sinne aus einer kritischen Haltung gegenüber seinem Unterrichtsgegenstand Fragehorizonte eröffnen, die der Selbstklärung des Schülers dienen innerhalb eines überkommenen, jedoch nicht unabänderlichen Systems von Normen und Werten. Insofern muß dieser Unterricht „die volle Diesseitigkeit des Lebens aus dem Bewußtsein der Teilhabe des Christen am Sein

Jesu“ (Bonhoeffer) alternativ als mögliche Daseinsbewältigung unter anderen entfalten. „Jesus“ als Ausgangspunkt und Basis einer Vielfalt von Themen hat gerade das vorgelebt, was die Schule vermitteln will: Mündigkeit.

4.

— von Fachwissenschaft und Fachdidaktik her

Wenn es zutrifft, daß Jesus Christus die Mitte christlichen Glaubens ist, dann muß er zu den unaufgebbaren Themen eines theologisch verantworteten RU gezählt werden. In Anbetracht der grundlegenden Bedeutung eines solchen Themas aber werden sogleich kaum übersehbare Abgrenzungsschwierigkeiten deutlich, denn jedes Thema des RU müßte wiederum zurückzuführen sein auf seine Mitte. Das soll nicht heißen, daß „Jesus“ das Thema sei, das alle anderen einschließe, gar überflüssig mache, keineswegs, doch Grenzüberschreitungen wie auch Defizite scheinen unvermeidbar.

Das vorausgesetzt, wollen die nachstehend angebotenen Teilbereiche des Gesamthemas „Jesus“ keinen Anspruch auf Vollständigkeit stellen, noch mit anderen thematischen Blättern konkurrieren, sondern allenfalls Ergänzungen zu ihnen sein. Vier Bereiche werden angesprochen: Historizität, Autorität, Wunder und Nachfolge Jesu. Ein notwendiger fünfter, Kreuz und Auferstehung, fehlt; weniger weil die Thematik für die Sek. I recht schwer scheint, das auch, sondern mehr auf Grund der zu diesem Aspekt nur spärlich vorhandenen Materialien in der religionsdidaktischen Literatur (einiges ist dennoch in der Literaturliste angegeben). Die vier ausgewählten Teilthemen sind verschiedenen Verstehensstufen zugeordnet. Meinungen über Jesus, dessen historische Einordnung und Wirkungsgeschichte, wie sein Verhalten in Konflikten dienen der Orientierung und bieten grundlegende Informationen. Die Wunderfrage reicht zwar auch in diese untere Verstehensstufe hinein, weist aber zugleich auf eine höhere Abstraktionsebene, die die Autorität Jesu als Folge seines Handelns thematisiert. Dieser mittleren Verstehensstufe schließt sich auf der oberen Stufe die Behandlung „moderner“ Formen der Nachfolge an, die bestimmte soziologische Kenntnisse voraussetzt, um Zusammenhänge theologischer Standorte und gesellschaftspolitischer Erscheinungen beschreiben zu können. Kirche als „institutionalisierte“ Nachfolge gehört zwar in diesen Kontext, ist aber, da Kirche als gesondertes Thema vorgesehen ist, nur andeutungsweise eröffnet.

Die fachspezifischen Schwerpunkte all dieser Teilthemen lassen im übrigen Verknüpfungen zu, die die so skizzierte Stufenordnung zugunsten anderer Zuordnungen ermöglichen.

Leitfrage > Thema >

Jesus ist fragwürdig — Meinungen über Jesus

< Problem < Parole

Anlässe • Aspekte Situationen • Zitate	Medien • Modelle • Entwürfe Literatur	Rahmenziele	fachsp. Schwerpunkt
Jesu — Mensch oder „Supermann“ Meinungen über Jesus	„Comic-Jesu“ auf dem Weg zum Himmel, Schalom 3/4, 106 „Meinungen über Jesus“, Lernziele und zugeordnete Inhalte (Textstellen NT), in: HR, 13 Was denkt ihr über Jesus? Antworten aus einer 6. Klasse, OR 5/6, 82 (20) Schülerumfrage: Wer war Jesus? in: UE Jesus — Sohn Gottes? Info 2/71, 21 f. Bilder Jesu, in: UE Der politisch gekreuzigte Christus, P+M 5, 52 (62) ff. Bilder von Jesus, Info 2/71, 23 Der unbekannte Jesus. Ein Leser entrüstet sich, Anstoß 95 Wer ist Jesus? Eine alte Frage, H ₂ 42	Erinnerungen und Einstellungen zu Jesus verbalisieren, sammeln und ordnen Gründe für unterschiedliche Einstellungen zu Jesus herausfinden Erkennen, daß Antworten, die Menschen geben, unlösbar zusammenhängen mit den Menschen, die sie geben Darstellungen Jesu beschreiben und deren Intentionen erkennen	Mehrdeutigkeit Jesu Urteil — Vorurteil Religiöse Erziehung Entscheidung Glaube Zeugnis

Leitfrage > Thema > **Jesus ist frag-würdig – Meinungen über Jesus** **< Problem < Parole**

Anlässe • Aspekte Situationen • Zitate	Medien • Modelle • Entwürfe Literatur	Rahmenziele	fachsp. Schwerpunkt
Der geht uns doch nichts mehr an (oder: Was hat Jesus mit dem Osterhasen zu tun?)	exemplarisch: Weihnachten Christgeburt, Anstoß 45/46 Weihnachtskitsch, Anstoß 110 Zuviel Weihnachten, D. Buzzati, B ₁ 31 Wo Liebe ist, da ist Gott, L. Tolstoi, B ₁ 133 Birne in der Kirche, G. Herburger, B ₂ 195 Alle Jahre wieder, RH I/4	Zusammenhang zwischen Geschichte Jesu und Gegenwart am Beispiel christlicher Feiertage (s. a. Ostern, Pfingsten) erfassen	Säkularisierung Kirchliche Feste

Leitfrage > Thema > **Jesus ist frag-würdig – Die Frage nach seiner Geschichte** **< Problem < Parole**

Alles, was wahr ist, war! War alles, was wahr ist?	Nachrichtenvergleiche; zum Beispiel Darstellung von Unfallvorgängen, Streiffällen — Unterschiedliche Sicht des Streitgegenstandes, Vergleich von Gesamtbild und Bildausschnitt. Urteile über Hitler, P+M 104 f. Ein Mensch hat viele Namen, Info 2/71, 24 Meinungen über Jesus damals, HR 13 Wandzeichnung (3. Jh.) von Jesus, AW 104	Die Richtung von Nachrichten untersuchen (auch Nachrichten über Jesus sind an bestimmten Absichten ausgerichtet) Namen, Bezeichnungen sind Qualifikationen, in denen sich unterschiedliche Erfahrungen mit den Bezeichneten ausdrücken	Wahrheit und Geschichte (u. a. Quellenkritik)
Hat Jesus überhaupt gelebt?	Hat Jesus wirklich gelebt? H ₂ 31 f. s. a. OR 5/6, 20 Was wissen wir über das Leben Jesu? (außerchristliche Zeugnisse) OR 5/6, 20; MRU 2, 14 f.; KUP, 16 f., 50 f. Die wichtigsten Daten des Lebens Jesu, BG 13, 14 f. Lexika — Stichwort Jesus Die Biografie, Braun 38 ff. Textstellen zu biographischen Einzelzügen, KUP 110 Zeittafel, Karte Mittelmeerraum OR 5/6, 21	Informationen über Jesus sammeln und abwägen (Historizität Jesu)	Leben — Jesu Forschung Historischer-kerygmatischer Jesus Geburt und Tod
Wann und wo? „Es begab sich, daß von Kaiser Augustus ein Befehl erging...“ Herrschaftsverhältnisse zur Zeit Jesu	Der Anfang in Galiläa, Bagel 5/6, 67 ff. Wann hat Jesus gelebt? OR 5/6, 21 ff. Kunde vom historischen Jesus ZB 4/5, 97 ff. Jesus-Zeit, Lernprogramm Schroedel Jesus von Nazareth, HSM 5 Palästina, Umrißstempel, W 20 571 Palästina, Folien, W 356 352 Von Bethlehem bis Golgatha, Dia Ton (45 Min.), HS DT 322 (Farbe) Das Heilige Land, 36 Dias (Farbe), HS D 289 Die Situation in Palästina, P+M 5, 68 ff. Die Umwelt Jesu, Lernziele und zugeordnete Inhalte, in: HR 12	Geographische, soziale und politische Verhältnisse zur Zeit Jesu Voraussetzungen schaffen, um Jesus als Menschen zu begreifen, der zu einer bestimmten Zeit in einer bestimmten Umwelt gelebt hat	Geschichtliche Bedingungen in der Umwelt Jesu
Jesus war Jude — Religion zur Zeit Jesu	Welche Religion hatten die Menschen zur Zeit Jesu? OR 5/6, 29 ff. (130 ff.) Auf drei Säulen steht die Welt (Das Judentum zur Zeit Jesu), UE, BA 5 Jüdische Frömmigkeit, AW 180 f.	Jüdische Religion an Beispielen darstellen können (offizielle Vertreter, Vorschriften, Einrichtungen) Religiöse Gruppen nennen und beschreiben Weltbild zur Zeit Jesu kennenlernen	Das Gesetz im jüdischen Glauben

Anlässe • Aspekte Situationen • Zitate	Medien • Modelle • Entwürfe Literatur	Rahmenziele	fachsp. Schwerpunkt
Wie lebte Jesus? Jesus, der Gesetzesbrecher	Sabbat in der jüdischen Überlieferung, MRU 2, 12/13 Die jüdische Religion, 40 Dias (sw), HS D 286 Das Wichtigste über Jesus (Personalbogen), H ₂ 33, NT-Textstellen ebd. Was Jesus lehrte, H ₂ 34, NT-Textstellen ebd. Aus einer Repräsentativumfrage, H ₂ 30 Konfliktfelder zur Zeit Jesu, ZB 4/5 103 ff. Die gesellschaftliche Wirkung Jesu im Spätjudentum, ZB 2/3, 40 ff. Das Gesetz im Spätjudentum und bei Jesus, ZB 2/3, 33 ff. Arme und Elende zur Zeit Jesu, HSM 5 Der Freund aller Menschen (Samaritaner, Samariter), HSM/5 Jesus, der gesetzestreue Jude, B 613, 24 Jesus, der Gesetzesbrecher, BG 13, 26 The man from Nazareth, Columbia, 1 c 006 920 29 M (Schallplatte), deutsch in: EE 7/72, 324 Zachäus, Entwurf für ein improvisiertes Spiel zu LK 19, 1–10, AW 99 f. Verhalten Jesu (Textstellen, NT): LK 10, 30–35; 17, 11–19, 1–10; 4, 16–21; 18, 10–13. MK 2, 14–17, 23–36; 3, 13–19; 7, 7–9; 7, 32–34; 11, 15–19; 12, 13–16. Jesus von Nazareth, Bornkamm 48 ff.	Das Bild des übermenschlichen Jesus korrigieren Jesus als Menschen im Konflikt sehen und seine Solidarität mit den Schwachen Jesus als einen Menschen vorstellen, der die Erwartungen und Anforderungen seiner Umwelt in Frage stellt Jesu Handeln als Handeln vor Gott beschreiben	Auslegung des Gesetzes vom Evangelium her Anerkennung ohne Vorleistung Ideologiekritik Gott, Verantwortung, Freiheit des Befreiten

Was wir von Jesus wissen, genügt, um an ihn zu glauben(?)	Ihr seid Christi Hände, H ₂ 37 Das Neue, die personale Verantwortung (Oppen), BG 13, 28 ff. Jesu Souveränität und Vollmachtsanspruch (Geiselman), B 6 13, 27 f. Jesus redet zu den Leuten (Vergleich mit M. L. King), Bagel 5/6, 71 ff. Wer ist Jesus? Die Frage bleibt, Bagel 7/8, 43 f. Ottweiler Bekenntnis (Ohlig), Bagel 7/8, 27	Jesu Handeln als Aufforderung zum eigenen Handeln verstehen	Zusage und Anspruch Glaube Nachfolge/Leiden
Jesus — Sohn Gottes?	Siehe UE in: Info 2/71, 19 ff. Jesus hat viele Namen (Marxsen), Chr L Die Autorität Jesu, Braun, 146 ff. Die Autorität Jesu (H. H. Wilke), ZB 1, 3 ff.	Entdecken, daß die Autorität sich Namen schafft, nicht umgekehrt	Autorität in Namensbildung
Ein Mensch hat viele Namen Bezeichnungen Jesu	Die Namen Jesu, OR 5/6, 82 ff. UE, Info 2/71, 24 UE, Info 2/71, 24 f., Textstellen aus dem NT: Mt 16, 13–16; Lk 2, 10+11; Joh 10, 12; Mk 2, 6+7; 3, 20+21; 3, 22; Lk 7, 34; Mt 27, 62+63; 23, 8	Namen und Bezeichnungen bekannter Zeitgenossen, Institutionen, Sammelnamen als qualifizierende Urteile begreifen (s. o.) Auch Jesu Namen sind Ausdruck von Erfahrungen, die Zeitgenossen mit ihm gemacht haben	

Anlässe • Aspekte Situationen • Zitate	Medien • Modelle • Entwürfe Literatur	Rahmenziele	fachsp. Schwerpunkt
Warum Menschen Jesus „Gottes Sohn“ nannten	Jesus, der Sohn Gottes, OR 5/6, 85 dito: KUP 19, 53; UE Info 2/71, 25 Jesus zeigt, Gott ist für den Menschen, KUP, 20 ff.	Eigenes Verständnis des Begriffs „Gottes Sohn“ mit dem neutestamentlichen Verständnis vergleichen	
Geschichte eines Namens	Sohn Gottes im AT; Göttersöhne in der Umwelt der Bibel; Jesus, Sohn Gottes, im NT, in: GQ 2, Jesus von Nazareth, Sohn Gottes Die Geschichte eines Namens, UE Info 2/71, 26 f. Jesus, in: Mensching, Die Söhne Gottes, 333 ff. Zur Titulatur Jesu von Nazareth, KUP, 112 (Schaubild) Jesus hat viele Namen („Sohn Gottes“), Marxsen, in: ChrL 103 (s. a. UE Info 2/71, 26 f.)	„Sohn Gottes“ als Begriff aus der Umwelt Jesu auffassen und mit anderen Würdenamen vergleichen Jüdische und hellenistische Einflüsse auf den neutestamentlichen Gottessohnbegriff kennenlernen	Titel Jesu Messias u. a. Göttersöhne
Warum Menschen Jesus „Gottes Sohn“ nennen	dito: UE Info 2/71, 27 f., dort: Ottweiler-Bekenntnis (Ohlig), s. a. KUP 79 f. Wer ist Jesus? Ottweiler Tischgespräch, KUP 76 ff. Begegnung mit Jesus, H ₂ 45 ff. In Bethlehem geboren — Eine historische oder theologische Aussage? (Marxsen) DM 48 f. Jesus — Stellvertreter Gottes und des Menschen (D. Sölle), BG 13, 54 ff. Bekenntnisse, OR 5/6, 86 Bekenntnisse zu Jesus, Bagel 7/8, 25 ff. Ein modernes Bekenntnis, H ₂ 48 Ich halte Jesus für den glücklichsten Menschen, der je gelebt hat (D. Sölle), Bagel 7/8, 6 Jesus ist für dich gekommen, Schallplatte, H St 199 Das Christusbild des 20. Jahrhunderts, Dia, HST 209	Begründen, warum Jesus jeweils „Sohn Gottes“ genannt wird Die Mehrdeutigkeit dieses Begriffs aus gegenwärtigen Bekenntnissen erheben und das jeweils damit verbundene Verständnis beurteilen Entdecken, daß nicht Namen sich Autorität verschaffen, sondern sie sind deren Ausdruck	Bekenntnis Gebet Hoffnung Glaube Trost
Jesu im Urteil von Nichtchristen	Jesus als Chiffre des Menschseins (K. Jaspers), BG 13, 66 ff. Jesus, ein Modell des menschlichen Lebens (V. Gardavsky), BG 13, 68 f. Der Sinn der Sache Jesu (M. Machovec) in: Jesus für Atheisten, ders. 251 ff. Die Bedeutung Jesu (L. Kolakowski), H ₂ 49 Urteile über Jesus, P + M 5, 92 ff. Kommunistisches Glaubensbekenntnis, LRU ₂ 165 f.	Überprüfen, wie Nichtchristen Jesus beurteilen	Christologie oder Anthropologie
An was glaubt der Mensch? (andere Bekenntnisse)	Ein Glaubensbekenntnis (Kwame Nkrumah), LRU ₂ 157 Das Bekenntnis der deutschen Christen, LRU ₂ 156 f.	Die Verbindlichkeiten von Bekenntnissen zu Jesus vergleichen mit nichtchristlichen Bekenntnissen	Veränderung als Intention von Bekenntnissen Bekenntnisbindung und Identität

Jesu Superman?	„Comic-Jesu“ auf dem Weg zum Himmel, Schalom 3/4, 106	Im Zusammenhang mit dem Wunderbegriff darf der „Mensch“ Jesu nicht verlorengehen (Widerspruch zwischen Mensch und Wundertäter klären)	Glaube und Mirakel
Hat Jesus Wunder getan?	ebd.: Jesu als Wundertäter Jesus — Superboy? Comicauskasse), OR 5/6, 62. Jesus, ein Wundertäter? H ₂ 44		

Leitfrage > Thema > Kann Jesus alles? – Einstellungen zu Wundern damals und heute < Problem < Parole

Anlässe • Aspekte Situationen • Zitate	Medien • Modelle • Entwürfe Literatur	Rahmenziele	fachsp. Schwerpunkt
Wer glaubt schon noch an Wunder? Was soll man davon halten? – Wunder von damals, heute?	Kann man die Wundergeschichten der Bibel glauben? (So äußerten sich Schüler einer 6. Klasse), OR 5/6, 62 Heilung eines Taubstummen, Mk 7, 31–37 Jesus wandelt auf dem See, Mt 14, 22–33 Anfragen, Meinungen, Unterschiede, dazu: OR 5/6, 62 f.	Biblische Wundergeschichten am eigenen Vorverständnis prüfen Gesichtspunkte für die Definition von Wundergeschichten aufstellen	Interesse am Wunder
Dazu muß man Beispiele kennen.			
Was früher als Wunder angesehen wurde, ist heute längst erklärbar! Die drei Wege: 1. Hinnehmen, 2. Erklären, 3. Untersuchen „Wunder gibt es immer wieder“ „früher“	Drei Antworten auf die Wunderfrage, OR 5/6, 63 ff., neutestamentliche Beispiele: Lk 7, 1–17; Mk 6, 30–44 par; vgl. Die wunderbare Speisung (U. Becker), in: HRU 2, 55 ff. Rationalistische und fundamentalistische Erklärungsversuche, DM 9 f. 5 Schallplatte, K. Ebstein Wunder und Weltbild (Wibbing), HRU 2, 3 ff. Außerbiblische u. alttestmtl. Wundergeschichten, OR 5/6, 66 ff. Antike Parallelen zu den WG im NT (jüdisch, hellenistisch, christlich außerhalb NT), GQ 4 Die Historizität der Wunder Jesu ChrL 2/73, 55 f. Außerchristliche Wunderberichte, DM 6 ff.	Möglichkeiten, Wundern zu begegnen, an Beispielen erörtern Informationen über Wunder zur Zeit Jesu	Vieldeutigkeit des Wunders
Ist in unserer Welt Platz für Wunder?		Antikes und modernes Weltbild vergleichen	außerchristliche Wunder
„Wunder gibt es immer wieder“ „heute“	Gegenüberstellung früher – heute (Mk 7, 32–37 u. Zeitungsmeldung von 1964: Durch Traum das Gehör wiedererlangt), OR 5/6, 69 Schlagertexte, Illustrierte, etymologisches Wörterbuch, Wortfeldsammlungen, Verwendung des Wortes – auch in Zusammensetzungen, OR 5/6, 70 f.	Die unterschiedlichen Einstellungen zum Wunder „früher und heute“ klären Assoziationen, Verwendungen des Wortes „Wunder“ sammeln und untersuchen	Säkularisierung des Wunderbegriffs
...wie ein Wunder, Wunder der Technik, der Natur, der Liebe – wunderbar, (ver)wunderlich...			

Leitfrage > Thema > Kann Jesus alles? – Die Bedeutung der Wunder < Problem < Parole

Wunder deuten auf etwas hin	Verwendung des Wortes im NT, OR 5/6, 71; vgl.: Die Stillung des Seesturmes oder die Bewährung des Glaubens in der Nachfolge (Wibbing), Mk 8/18, 23–27, HRU 2, 45 ff. Wundergeschichten als Deutegeschichten, OR 5/6, 71 ff.	Die unterschiedlichen Bedeutungen des Wortes Wunder im NT feststellen	
Form der Wundergeschichten	Wundergeschichten haben eine bestimmte Form, OR 5/6, 73 Das Wunder in den synoptischen Evangelien (Wibbing), HRU 2, 5 ff. Beispiele: Mk 1, 29–34; 8, 22–26; 10, 46–52 Stil und Bedeutung der WG (Wegenast), HRU 1, 21 ff.	Wundergeschichten als Symbole für die Bedeutung des Glaubens begreifen Wundergeschichten als literarische Gattung ausmachen (Sitz im Leben)	Wundergeschichten als Deutegeschichten
Der Sinn der Wundergeschichten	Geschichten antworten auf die großen Fragen und Rätsel unseres Lebens: Alter, Krankheit, Leid, Not, Tod, Sinn? Textbeispiele in OR 5/6, 78 ff. Das Wunderproblem ChrL 3/73, 5 ff.	Wunder als Beispiele dafür verstehen, wie Menschen aus Not und Elend befreit werden zum Leben mit anderen Das Verständnis der Wunder als Mirakel, als Beweise korrigieren	Glaube – Nächstenliebe
Die Bedeutung der Wunder heute	dito: OR 5/6, 80 – Speisung von hungernden Kindern, Bilder menschlicher Notsituationen und Hilfsmöglichkeiten	Nicht die Wunder sind wesentlich, sondern der Glaube, der Wunder bewirkt (insofern ist	Gerechtigkeit Vergeben Leiden Wunder und Glaube

Anlässe • Aspekte Situationen • Zitate	Medien • Modelle • Entwürfe Literatur	Rahmenziele	fachsp. Schwerpunkt
	Unsere Wunder, die nicht stattfinden, UE, KKM/2, 8; vgl. Schalom 3/4, 107 (108–109) Menschen helfen körperbehinderter Frau, Schalom 3/4, 112–113 Die Heilung eines Gelähmten, Mk 2, 1–12 (Wibbing), in: HRU 2, 12 ff. „Das Wunder aller Wunder ist die Liebe“ (Schlager)	das Wunder eine Tat, die Taten des Glaubens bewirkt)	

Jesus Christ Superstar	O Mann, Jesus liebt dich, in: Jesus-People-Report ebd.: Die Jesus-Explosion, 13 Jesus, Mann des Jahres, H: 29 Kassette: Jesus Christ Superstar englisch: MCA Maps 2075/6 (16 Bilder Jesu) deutsch: Decca DD 3402/1–2 Schülerreaktionen auf o. a. Rockoper und die Jesus-People-Bewegung (U. Hofmann), in: EE 7/72, 313–320 Gesucht wird Jesus Christus, Anstoß 95 (Steckbrief) Die Jesus-Revolution (mit Steckbrief), in: Die Botschaft 29, 18. 7. 71, 5 Spiegel-Titel: „Jesus im Schauspiel“, 8/72, 110–123 1. Jesus ist der letzte Schrei (Donner), Zeit, Nr. 35+36/1971 2. Die Tempelkassen klingeln (ders.), ebd., Nr. 76/1971 3. Mode, Weltflucht o. Revolution (K. Reblin), ebd., Nr. 39/1971 4. Werden Soutanen schick? (Holl), ebd., Nr. 40/1971 5. Der heiße Trip: Ein Trip mit Jesus (H.) Geppert, DAS, Nr. 38/1971 Texte 1–5 auch in: Jesus People oder: Die Religion der Kinder Schalte um auf Jesus, DM 10/71, 27	Informationen über die Jesus People sammeln Trivialisierungen erarbeiten, beschreiben und am biblischen Text messen Motivationen der Jesus People und deren Ziele untersuchen und beurteilen Begleiterscheinungen der „Bewegung“ unterscheiden von den eigentlichen Zielen Eine Verbindung von Jesusinterpretation und Musik erleben Erkennen, daß die Flucht aus der Gesellschaft mittels Droge zur Abhängigkeit von ihr führt und daß die Droge Jesus nur ein anderer Name für dieselbe Abhängigkeitsstruktur ist Jesus als Möglichkeit der Existenzdeutung erkennen und	Jesusbilder in der Gegenwart Glaube und Emotion Kommerzialisierung der Jesus-Welle Moderne Religiosität Idol — Star — Vorbild — Heiland Rausch, Identität Gehorsam, Nachfolge,
Die Religion der Kinder oder Christus aus Disneyland?			
Das neue Idol heißt Jesus!	Bilder, Poster, Schallplatten, Karikaturen EE 8/72, 346 f., Spiegel: Titelbild 8/72, EE 7/72, 281 50 Jesusbilder, Stern 41/70 Bagel 7/8, 22 Lachender Jesus (Karikaturen), Stern 46/71 Religiöse Tendenzen der Beatmusik, Thesen (H. H. Hübsch), EE 72/7, 312 f. Weitere Angaben über „Pop-Jesus-Hits“ in EE 7/72, 321–331 dito: H: 29		
Jesus ist besser als Hasch	„Jesus 72“, UE Sek. I, M. Gerhard und H. Ułonska, EE 8/72, 337–349		
Jesus als Droge	Von der Droge zur Droge Jesus; ebd., 340		
Jesus — veränderte (freie) Abhängigkeit?	Jesus 72, 342 ff.		

Leitfrage > Thema > Jesus zwischen Liebe und Gewalt – Pop-Jesus (Nachfolge?) < Problem < Parole

Anlässe • Aspekte Situationen • Zitate	Medien • Modelle • Entwürfe Literatur	Rahmenziele	fachsp. Schwerpunkt
Die Religion der Kinder – kindisch? Ursachen und Folgen; die Geschichte des Aufbruchs	Texte zum Gehorsam, Erziehungserfahrungen, B. Schlink, A. Eichmann, R. Höß... Spiegel-Interview; Der reiche Jüngling (Mk 10, 17–27) Die Frage des Reichen (Mk 10, 17–31 par), in: HRU 15, 59–73 (H. G. Drescher)	Fehlinterpretationen aufdecken	Autorität
„Wiedergeburt der Religion“ und moderne Jugendkultur (Thema EE 7/72)	Jugend jenseits der Leistungsgesellschaft (H. Glaser), EE 7/72, 283–292 Religiöser Aufbruch der Jugend (Aichelin), EE 8/72, 293–302 Jesus 72, Von der Revolution zur Restauration, EE 8/72, 342 ff. ebd.: Defizite – Ursachen einer neuen Frömmigkeit	Die Jesus-People-Bewegung im Zusammenhang mit den gesellschaftlichen Bedingungen der westlichen Welt sehen	Religion und Leistung

Leitfrage > Thema > Jesus zwischen Liebe und Gewalt – Revolutionär (Nachfolger?) < Problem < Parole

Jesus als Handlungsmodell, aber wie?	„Worte des Vorsitzenden Jesus“ Mao oder Christus (Stichworte: Glaube, Frieden, Wahrheit, Gewalt, Ziele), Bagel 7/8, 78 ff. Vom revolutionären Jesus zum Superstar meditativer Frömmigkeit (G. Ringshausen), EE 7/72, 281 f.	Zwei aktuelle Idole vergleichen	Jesus als Gesetz
War Jesus Revolutionär?	War Jesus Revolutionär? (Hengel), CH 110, s. a. Anmerkungen 26 ff. Nachfolge und Begegnung, HRU 15 ebd.: Nachfolge AT, Spätjudentum, griech./hellen., NT, kirchliche Perspektiven, didaktische Überlegungen, 5–37 Jesus, ein Revolutionär, Künstlerin und Theologe antworten, H 43	Anspruch Jesu und dessen Beanspruchungen unterscheiden können	Revolution und Verantwortung
Meinungen	Dem Revolutionär Jesus zum Geburtstag (E. Kästner), H 45 Jesus und die Gewalt (Hengel), in: Revolution mit Jesus, UE, MRU ₂ , 11 Jesus, ein politischer Auführer, (J. Carmichael), MRU ₂ , 9 f. Jesus und Jesusbilder (H. St. Chamberlain, L. Baeck, MRU ₂ , 13 f.)	Beurteilungen Jesu sammeln Begründungen überprüfen und vergleichen	Glaube und Politik
Was ist ein Revolutionär?	Was ist ein Guerillero? MRU ₂ , 7 „Poster“ von Che Guevara und Jesus, ebd., 5 f. (vgl. Poster in: EE 7/72, 281) Che Guevara als Beispiel eines marxistischen Revolutionärs Camillo Torres, als Beispiel eines christlichen Revolutionärs: Revolution als Aufgabe des Christen, MRU ₂ , 25	Revolutionäre nennen und kurz charakterisieren können, die mit Jesus verglichen werden oder sich auf ihn berufen (MRU ₂ L, 25)	Marx oder Jesus
Theologie der Revolution	Texte zu diesem Thema von Torres, Cullmann, Moltmann, Sölle, Hengel, MRU ₂ , 25 ff.	Grenzen einer politischen Rezeption Jesu beschreiben	Widerstand Gehorsam
Jesus zwischen Gewalt und Gewaltlosigkeit	Der Traum des M. L. King; AW 114 f., ebd., Kapitel: Das Wagnis der Verantwortung im 20. Jahrhundert, 112–117 Friede in der Welt, LRU ₂ , 204 Servizio Cristiano – Tullio Vinay, LRU ₂ , 94–96 (vgl. Projekt Riesen, ru 1, 40) Politisches Nachtgebet – Ungehorsam, eine Bürgerpflicht, in: Aktion Gottesdienst, Bd. I, 66–76	Zusammenhänge zwischen einem bestimmten Jesusbild und Einstellungen zur Gewalt aufdecken. Problem Gewalt reflektieren (MRU ₂ L, 2) Jesus als Instanz individuellen und kollektiven Handelns darstellen und in Frage stellen	Gewaltlosigkeit revolutionärer Friedensdienst

Leitfrage > Thema > Jesus zwischen Liebe und Gewalt – Revolutionär (Nachfolger?) < Problem < Parole

Anlässe • Aspekte Situationen • Zitate	Medien • Modelle • Entwürfe Literatur	Rahmenziele	fachsp. Schwerpunkt
Praktizierte Nachfolge einzelner (Lohnt der Widerstand?)	vgl. Quellen zum Thema „Praktizierte Nachfolge“, EE 8/72, 360 Der Marsch der Fischer (H. Camara), LRU ₂ , 92 f. Die ungerechten Reichtümer (Cardenal), ru 1, 41 Aspekte zur Gewalt und Gewaltlosigkeit, bibl. Quellen, literarische Texte, Positionen, in: M. Luther und Th. Müntzer, RPI Loccum, 62 ff. D. Bonhoeffer, LRU ₂ , 78 ff. J. Klepper, LRU ₂ , 84 ff. M. L. King, Brief aus dem Gefängnis, LRU ₂ , 206–208 Helder Camara, AW 115–117 ders., Bagel 7/8, 45 ff.	Jesu Handeln als Ermöglichung und Aufforderung zum eigenen Handeln begreifen	Armut/Reichtum Jesus als Impuls und Handlungsmodell

Leitfrage > Thema > Jesus und die Kirche < Problem < Parole

Was tut denn die Kirche in Jesu Namen?	Helder Camara, AW 115–117 Helder Camara, Bagel 7/8, 45 ff. Eugene Carson-Blake, Wie die Kirche zur Umformung der Gesellschaft beiträgt, LRU ₂ , 107 Mit Konflikten leben — kann die Kirche im Spannungsfeld der Gesellschaft bestehen? Bagel 7/8, 105 ff. Gibt es eine christliche Politik? Politisches und soziales Engagement der Kirche und des Christen, UE, UFR 4 — Kirchliche Aktionen (Adveniat, Misereor...) E. Cardenal, Denn die Parteien machen nicht frei (Psalm 11/12), LRU ₂ B. Brecht, Fragen eines lesenden Arbeiters, LRU ₂ /192 Religiöse Prozesse, Beispiele für die politische Wirkung religiös bedingter Hoffnung, P + M 5, 57 ff.	Jesus als Vorwand von Machtmißbrauch entlarven Chancen von Kirche, als Kirche Jesu Christi zu lehren und zu leben, entdecken	Kriterien für Kirche und Kritik Kirche — Institution — Gemeinde
Gerechtigkeit			

Verzeichnis der ausgewerteten Literatur

Abkürzungen	Autoren/Herausgeber	Titel
Anstoß	Dietrich, W., Hrsg.	Der Anstoß, Blätter für den RU, Ringbuch I u. II (fortlaufend nummeriert), Gelnhausen 1971
AW	Brummak, D. u. a. Hrsg.	Anpassung oder Wagnis, Materialien für den RU in der Sekundarstufe I, Frankfurt 1972 ²
Bagel 5/6	Baldermann, I. u. a. Hrsg.	Arbeitsbuch: Religion 5/6 für die Ev. Religionslehre im 5. u. 6. Schuljahr, Düsseldorf 1971
Bagel 7/8	Baldermann, I. u. a. Hrsg.	Arbeitsbuch: Religion 7/8 für die Ev. Religionslehre im 7. u. 8. Schuljahr, Düsseldorf 1973
BA ₅	Passek, D.	Auf drei Säulen steht die Welt, Das Judentum zur Zeit Jesu, in: Biblisches Arbeitsbuch, Hrsg. K. DeBecker u. a., Nr. 5, Lahr 1973
Berg 1	Berg, S., Hrsg.	Kurze literarische Texte für den RU I, in: Religionspädagogische Praxis (RPP), Hrsg. H. K. Berg u. a., Nr. 3, Stuttgart 1971
Berg 2	Berg, S., Hrsg.	Kurze literarische Texte für den RU II, in: RPP Nr. 7, Stuttgart 1972
Bornkamm	Bornkamm, G.	Jesus von Nazareth, in: Urban Bücher 19, Stuttgart 1967 ⁷
Braun	Bornkamm, G.	Jesus der Mann aus Nazareth und seine Zeit, in: Themen der Theologie Bd. 1, Stuttgart 1969
B 6:13	Braun, H.	Der Anspruch Jesu, in: Befragter Glaube, Hrsg. R. Kakuschke u. a., Nr. 13, Göttingen 1970
Chr. L.	Kakuschke, B. u. a.	Jesus hat viele Namen (Mk. 8, 27–29 u. Gal. 4, 4–5), in: Christenlehre 19. Jg. 1966, S. 99 f.
Chr. L.	Marxsen, W.	Die Auferstehung Jesu von Nazareth, in: Gütersloher Taschenbuchausgaben 66, Gütersloh 1968
Chr. L.	Marxsen, W.	Theologische und didaktische Überlegungen zum Wunderproblem der Evangelien, in: Chr. L. 2/73 und 3/73

Abkürzungen	Autoren/Herausgeber	Titel
DAS	Röser, I.	Deutsches Allgemeines Sonntagsblatt
DM	Brockmann, G. u. a. Hrsg.	Kreuz, Auferstehung und Geburt Jesu, in: Materialien für den RU (Diesterweg), Frankfurt 1970
DMO	Angermeyer, H. u. a.	Deutsche Monatshefte
EE	Hrsg.	Der Evangelische Erzieher, Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, Frankfurt (Besonders Hefte 7/8 72)
GQ ₂	Hirschler, Hrsg.	Sohn Gottes, in: Göttinger Quellenhefte für Unterricht und Arbeitsgemeinschaft, Hrsg. G. Isermann, Nr. 2, Göttingen 1970
GQ ₄	Kunath, S.	Antike Parallelen zu den Wundergeschichten im NT, in: GQ 4, Göttingen 1970
GR ₁₃	Ruhfus, M.	Christlicher Glaube und revolutionäre Praxis, in GQ 13, 1971
Hengel	Hengel, M.	War Jesus Revolutionär?, in: Calver Hefte, Hrsg. Th. Schlatter, Nr. 110, Stuttgart 1970 ²
(Holl)	Holl, A.	Jesus in schlechter Gesellschaft, Stuttgart 1971 ³
Hi	Gesellschaft für Religionspädagogik e. V. Villigst; Hrsg.	Herausforderungen, Information — Diskussion — Aktion, Ein Buch für den RU, Bd. 1, Dortmund 1971
H ₂	Gesellschaft für Religionspädagogik e. V. Villigst, Hrsg.	Herausforderungen, Bd. 2, Dortmund 1972
HR		Hessische Rahmenrichtlinien für das Fach Evangelische Religionslehre
HRU ₂	Becker, U. u. a.	Wundergeschichten, in: Handbuch für den RU, Heft 2, Gütersloh 1965
HRU ₁₅	Drescher, H. G.	Nachfolge und Begegnung, in: HRU, Heft 15, Gütersloh 1972
HS	Hannoversches Schulpfarramt	Katalog über verfügbare RU-Arbeitsmaterialien, 3 Hannover, Waterloostraße 3
HSM	Hann. Schulpfarramt	Materialien zum Thema Jesus: Jüdische Deutungen Jesu (Nr. 3/70), Gruppen am Rande der Großkirche (Nr. 4/71), Jesus von Nazareth, Einführung für 5.—7. Klassen (Nr. 5/71) Jesus ein Superstar? (Nr. 6/71)
HST	Evangelischer Stadtjugenddienst Hannover	Katalog über verfügbare RU-Arbeitsmaterialien, 3 Hannover, Bodenstedtstraße 6
info 2/71	Brunier, Th.	Jesus — Sohn Gottes? in: Informationen, Zeitschrift für den Religionsunterricht, Hrsg.: H. Heinemann u. a., Nr. 2, Hannover 1971, vgl. auch Jesus — Sohn Gottes, in: RH Sek. 1/5
Jesus people report	o. Verfasser	Jesus people report, Brockhaus-Verlag, Wuppertal 1972
	Katechetische Ämter Hamburg/Kiel, Hrsg.	M. Luther und Th. Müntzer, ohne Ort und Datum (über RPI Loccum zu beziehen)
KKM	Bunkus, M. u. a.	Wunder, in: Kurse für Kindergottesdienstmitarbeiter, Nr. 2, RPI Loccum 1973
KUP	Flemmig, W. u. a.	Jesus von Nazareth, in: KU-Praxis A ₁ , Modelle — Entwürfe — Materialien, RPI Loccum 1972
Lernprogramm	Heinemann, H.	Wie lesen wir das Neue Testament? Lernprogramm, Hannover 1970
LRU ₁	Hartenstein, M. u. a. Hrsg.	Lesebuch für den Religionsunterricht für 14- bis 16jährige, Stuttgart 1969
LRU ₂	Hartenstein, M. u. a. Hrsg.	Lesebuch für den RU für 15- bis 17jährige, Stuttgart 1969
Machoveč	Machoveč, M.	Jesus für Atheisten, Stuttgart 1972
MRU ₂	Schüte, R. u. a.	Revolution mit Jesus? Das Bild Jesu im Wandel der Zeit, Modelle für den RU, Hrsg. K. DeBecker u. a., Nr. 2, Stuttgart 1972; s. a. Lehrerheft (L)
OR 5/6	Becker, U. u. a. Hrsg.	Orientierung Religion, Religionsbuch für das 5./6. Schuljahr, Frankfurt 1973
P u. M 5	Bartsch, H.-W.	Der politisch gekreuzigte Christus, Unterrichtsmodell für den RU der Sekundarstufe I u. II, in: Projekte u. Modelle zum Dialog mit der jungen Generation, Bd. 5, Stuttgart 1973
	Brunier, Th.	Alle Jahre wieder, in: Religion heute, Texte, Materialien, Bilder zum RU, Hrsg. S. Heinemann u. a., Sek. I/4, Hannover 1970
ru	Berg, K. u. a. Hrsg.	Zeitschrift für die Praxis des RU, Stuttgart/München, besonders Hefte 4/71 (Gewalt) und 1/71 (Eigentum)
Schalom	Schalom 3/4	Ein Arbeitsbuch f. d. RU im 3. und 4. Schuljahr von Boehinger u. a. (Diesterweg) 1973
Spiegel		Spiegeltitel: Jesus als Superstar im Showbusiness (ohne Verfasser), in: Der Spiegel, Nr. 8, 26, 1972
UFR ₁	Kurz, H.	Ostern, Grund christlicher Hoffnung, in: Unterrichtsmodelle Fach Religion, Hrsg. Arbeitsgemeinschaft für religionspädagogische Projektentwicklung (ARPE) im Deutschen Katechetenverein, Nr. 1, München 1973
	v. Sojewski, W.	Jesus people oder: Religion der Kinder, München 1972
UFR ₄	Seyfried, S.	Gibt es eine christliche Politik? in: UFR Nr. 4 München 1973
ZB	Berg, H. K. u. a. Hrsg.	Zum Beispiel (1—6) Sammelband zum Thema Jesus (1970)

Anlage 4

Thematische Blätter

Erarbeitet im Rahmen der Vorbereitung der Rahmenrichtlinien für den Evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I in Niedersachsen

Bearbeiter: Färber, Kögel, Petzold Stand: Januar 1974

Begründung für die Relevanz des Themas

— von der Entwicklung der jungen Menschen her gesehen:

Am Beginn der Pubertät sind heute die meisten vom abendlichen Kindergebet der ersten Jahre ebenso weit entfernt wie vom Einschlafen mit dem Teddybären. Wenige werden noch regelmäßig beten, die meisten gelegentlich, viele überhaupt nicht mehr — zumindest nicht im herkömmlichen Sinn (dabei ist aber zu berücksichtigen, daß Beten nicht auf einen bestimmten Vorgang fixiert werden kann). Im Unterricht ist mit vier Typen der Einstellung zum Gebet zu rechnen: dem zum Ritus erzogenen Schüler, dem im Beten geborgenen Schüler, dem Schüler mit dem Stoßgebet, dem Schüler „ohne Gebet“.

— von der Entwicklung unserer Gesellschaft her gesehen:

Glaubensverständnis und Frömmigkeit machen in unserer Zeit eine tiefgreifende Wandlung durch. Sie ist geprägt durch den radikalen Zweifel und das Bemühen, alles bloß Tradierte mit wissenschaftl. Methoden zu überprüfen. Es geht um die Thesen: Religion stellt die Wirklichkeit; Religion stützt Abhängigkeit; Religion verhindert Aufklärung und Selbstbestimmung. Davon läßt sich die Frage nach Möglichkeit und Stil des Betens heute nicht ausklammern, denn im Gebet haben wir fast so etwas wie ein Zentrum aller Frömmigkeitsprobleme vor uns.

— von der Aufgabe der Schule her gesehen:

Gebete sind nach allen Lehrplänen und Arbeitsbüchern ein traditioneller Gegenstand des RU. Wir begegnen ihnen in biblischem Zusammenhang, in der Kirchengeschichte, im Liedgut sowie in der Erörterung zeitgeschichtlicher und persönlicher Probleme. Darüber hinaus stoßen wir auf Gebetssituationen in der Literatur unserer Deutschstunden, im Bildmaterial unserer Erdkunde- und Kunsterziehungsstunden sowie in

geschichtlichen Quellentexten und Lebensbildern aus den verschiedensten Regionen und Epochen bis zur Gegenwart.

— von Fachwissenschaft und Fachdidaktik her gesehen:

Von altersher fühlen sich die Menschen in ihrer Begegnung mit der Wirklichkeit angewiesen auf höhere Mächte, in denen sie überragende Geister oder Götter sehen. Diese Selbst- und Weltenerfahrungen fassen sie in Gebeten zusammen, die zugleich der Versuch sind, in Übereinstimmung mit den Mächten zu bleiben und sich ihre Gunst zu sichern. Gegenüber magischen Formen des Gebets ist das Spezifische des NT: die Nähe von Gebet und Leben und die Begründung der Hoffnung in Christus.

Beim Gebet geht es um eine lebenswichtige Frage der Frömmigkeit inmitten des umfassenden religiösen Umbruchs und theologischen Streits unserer Tage. Es wird darauf ankommen, bisherige Stufen des Gebetsverständnisses zu überwinden, Fehlinterpretationen abzubauen, die Vorstellungen vom Beten zu ordnen und einen neuen Horizont für eine reflektierte Einstellung zum Beten zu erschließen. Dazu können auf verschiedenen Verstehensstufen verschiedene Teilthemen dienen, die alle untereinander zusammenhängen:

Untere Stufe:

1. Beten — wie macht man das heute? (oder auch: Beten — was ist das?): Grundinformation, Abgrenzung, Einführung, Elementares
2. Wie (was) betet man in anderen Religionen? (kann auch zur mittleren Stufe gehören)

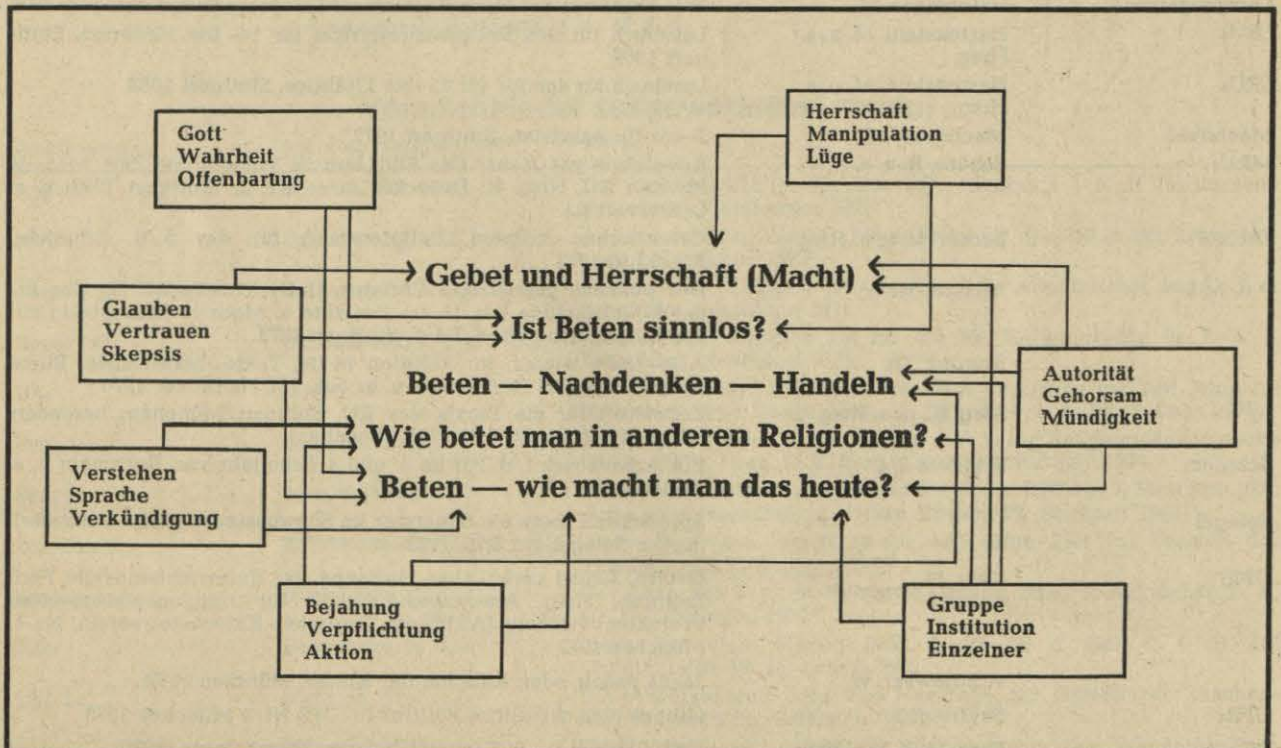
Mittlere Stufe:

Beten — Nachdenken — Handeln
(oder auch: Emotion — Erkenntnis — Aktion)

Obere Stufe:

1. Ist Beten sinnlos? (Das ist zwar in gewissem Sinn immer die bohrende Kardinalfrage, kann aber als Sinnfrage erst hier thematisiert werden.)
2. Gebet und Herrschaft (setzt Verständnis für die Verquickung von politischer Macht, Glaube und Gebet voraus).

Diese Teilthemen liegen in einem Netz folgender Rahmenthemen (einige Beziehungen sind durch Pfeile angedeutet):



Leitfrage > Thema >		Beten – Wie macht man das heute?	< Problem < Parole	
Anlässe • Aspekte Situationen • Zitate	Medien • Modelle • Entwürfe Literatur	Rahmenziele	fachsp. Schwerpunkt	
Erinnerungen: Ich bin klein... — das kann man doch heute nicht mehr beten. Beobachtungen: Menschen gehen zu Gott in ihrer Not (Bonhoeffer). Not lehrt Beten. Not lehrt Fluchen. Manche beten ja nur, wenn sie in Not sind oder so. Ich bin nicht fromm, aber in diesen Momenten der Gefahr begann ich zu beten. Ich wüßte gar nicht, was ich beten soll. Die „Welt“ betet für Apollo 13 (o. ä.). Gott danken. Kirche Das Vaterunser. In der Kirche beten sie auch, aber ich gehe ja nur ganz selten.	Kindergebete: rp-modell 3, C 6 (vergl. auch Herausforderungen I 150) Beten: Gössmann 9 Du bist mir fremd geworden: ebd. C 7 Die leeren Hände (Plastik): ebd. B 5 Gebetserziehung (Karikatur): ebd. A 3 Gebet einer Bäuerin: rp-modell 3, B 1 Bitte, bitte, lieber Herr Jesus: Herausforderungen I 152 Was heißt beten? (Text u. Plastiken): ebd. I 158 Wenn sie nicht beten können: ebd. 159 Antwortgebend leben: Herausf. I 169 schweigen: Gössmann 23 Andacht: Anstoß (mit Fotos) 17; 145; 167 Konzentration: ebd. (mit Fotos) 17; 165; 166 Betende Hände: ebd. (mit Fotos) 164 Dankgebete: Lieber Gott: rp-modell 3, C 10 Lieber Gott, die Musik: ebd. C 12 Danke (Lied): Herausforderungen I 157; 17 cm SP bei ELEC-TROLA E 22 073 Herr, dein Name: rp-modell 3, C 5 + 7 (Übertragungen des Vaterunser, vgl. Herausforderungen I 162) Vaterunser (SP): ams-Studio 300 Die Botschaft des VU: Lesebuch I 179 ff Vaterunser: Foto-Text-Heft u. Plakate von U. Seidel (Schriftenmissionsverb.)	Erinnerungen und Einstellungen bewußt machen und kritisch aufarbeiten — Überkommene Gebetstexte nicht unreflektiert übernehmen — keine „altgewesene Vertrautheit“ vorspiegeln — die Frage nach der Erfahrung Gottes heute stellen. Beten als Reaktion auf Betroffensein verstehen — Im Überschreiten der eigenen Existenz die Suche nach Gott entdecken — alternative Möglichkeiten des Verhaltens angesichts der Abwesenheit Gottes in den Blick bekommen — enge Vorverständnisse vom Beten erweitern — Orientierungshilfen für Schritte zum Beten bekommen. Einen Eindruck von der Bedeutung des Vaterunser anhand von Übertragungen und Aktualisierungen bekommen.	im Umkreis christlicher Überlieferung: Gottesbild Gotteserfahrung Suche nach Gott Sprache im Blick auf Gott Vergegenwärtigung biblischer Überlieferung	

Leitfrage > Thema >		Wie betet man in anderen Religionen?	< Problem < Parole	
Betende Moslems (Fernsehen, Presse, Film)	Ritus: Der Muezzin ruft: FT 549 (FWU; vergl. rp-modell A 6) Vor dem Gebet: ebd. B 9 Fünfmal am Tage: ebd. C 2 Allah hat 1000 Namen (Hörspiel von Eich): Texte: Die blinde Bettlerin betet: rp-modell 3, C 3 Gebete der Religionen: Elemente 1 Grundgebete der Moslems: Anstoß Nr. 127 Gebete aus dem Islam: Herausforderungen I 165	Allgemeine Rahmenziele: Grundgebete u. Gebetsriten in verschiedenen nichtchristl. Religionen kennenlernen — einen Eindruck von den zentralen Anliegen des jeweiligen Betens bekommen — neuen Möglichkeiten religiöser Sprache begegnen — sich zur Rückfrage nach der eigenen Position herausfordern lassen — Impulse zu Gebet und Meditation aus anderen Religionen als Beitrag zur eigenen Suche nach Gott prüfen und ggf. aufnehmen.	jenseits christl. Überlieferung Gottesbild Gotteserfahrung religiöse Sprache	
Hindus	Grundgebete der Hindus: Anstoß Nr. 128 Gebete der Religionen: Elemente 1 Gebete des Hinduismus: Herausforderungen I 164		Suche nach Gott	
Buddhisten	Gebete aus dem Buddhismus: ebd. 164 f			

Anlässe • Aspekte Situationen • Zitate	Medien • Modelle • Entwürfe Literatur	Rahmenziele	fachsp. Schwerpunkt
Entscheidungen für den Alltag	Gebete der Religionen: Elemente 1 Danke für diesen guten Morgen: SP bei Electrola E 22 073 Weil Du ja zu mir sagst: SP ebd. E 83 512 Morgengebet: rp-modell 3, C 1 Frühmorgens: ebd. C 11 Herr, Du hast die Welt: ebd. C 13 Betet zu allen Zeiten: ebd. C 18 Zwei indische Bauern: ebd. C 14 Die leeren Hände: ebd. B 5 Herr, wie oft: ebd. C 15 Friedensgebet: ebd. C 17 Totokönig: ebd. B 10 Sölle, Antwort auf die Frage der linken Freunde, warum wir beten: ebd. B 4 Ein Forscher über sein Beten: ebd. B 8 Die Botschaft des Vaterunsers: Lesebuch für den RU I 179 ff. Beten hat Folgen: Alternativen 8, Nr. 68 Dietrich, Konzentration (Fotos, Texte) Anstoß 17	Es geht darum, — Beziehungen zwischen Denken, Hoffen, Handeln und Beten in den Blick zu bekommen, um zu sehen, wie bestimmte Menschen ihr Leben als reflektierte Antwort auf konkrete Herausforderungen des Lebens verstehen; gleichzeitig soll dabei deutlich werden, wie eine „privatistische Enge“ beim Beten überwunden werden kann	„Betet ohne Unterlaß“ 1. Thess. 5.17 f. Bejahung-Verpflichtung-Aktion Gebet u. Leistung Glaube u. Werk Meditation — „Psychische Hygiene“ — Zuwendung zur Welt
„Handeln ist besser als Beten“	Aktive Tätigkeit: Herausforderungen I 156 Brecht, Gebet einer Bäuerin: rp-modell 3, B 1 Remarque, In einem Lazarett: ebd. B 2	— sich mit der Kritik am Beten auseinanderzusetzen u. zu einer begründeten eigenen (vorläufigen) Entscheidung zu kommen.	Religionskritik Gewißheit — Zweifel
Grenzsituationen	Vor dem Start (Foto): ebd. A 1 Apollo 13: ebd. B 3 In Stalingrad: ebd. B 6 Letzter Brief: ebd. B 7 Bitte, bitte, lieber Herr Jesus, Herausforderungen I 151	— Grenzsituationen des Lebens (Lebensgefahr, Krieg etc.) im Blick auf einen legitimen Ort von Beten und verbindlichem Nachdenken zu befragen	Radikales Angewiesensein — Anfechtung — Vertrauen
Protest	Cardenal, Denn die Parteien machen nicht frei; Psalm 11, in: Zerschneide den Stacheldraht 16 — ders., Höre meinen Protest (Psalm 5): ebd. 8 ders., Deine Wunder will ich singen (Psalm 9): ebd. 13 ders., Wir vertrauen nicht den Waffen (Psalm 43): ebd. 36	— sich die Möglichkeit politischen Protestes im Rahmen der Psalmendichtung anhand moderner Psalmen zu vergegenwärtigen.	Gebet und Politik Psalmen

Erfahrungen und Zweifel: Werden Gebete erhört? Hat Beten einen Sinn?	Ist Beten sinnlos? Ein Selbstgespräch: SP 17 cm, Junge Gemeinde, Stuttgart In Stalingrad: rp-modell 3, B 6 Dunkle Gottheit: Gössmann 17 Beten Sie?: Herausforderungen I 151	Eigene und fremde Erfahrungen mit dem Beten zur Sprache bringen und reflektieren — die Erfahrung der Ferne und Abwesenheit Gottes verstehen — Alternative Reaktionsmöglichkeiten in den Blick bekommen	Frage nach Sinn u. Ziel
Kritik am Beten: Beten ist Weltflucht. Beten — das tun nur alte Leute, weil sie bald sterben. Beten ist überflüssig. Aufs Handeln kommt es an.	Aktive Tätigkeit: ebd. 156 Morgengebet: ebd. 156 Gebet einer Bäuerin: rp-modell 3, B 1 Zwei indische Bauern: ebd. C 14 Morgengebet: ebd. B 1	Die Problematik des Betens in der Gegenwart zwischen Zweifel und Vertrauen erfassen — unterschiedliches Verhalten gegenüber dem Beten auf unterschiedliche Frömmigkeitstraditionen und Gottesbilder zurückführen — den Atheismus ernst nehmen (auch den latenten in der christl. Erfahrung)	Gotteserfahrung
Zuspruch und Herausforderung zum Beten:	Letzter Brief: ebd. B 7 Jesus in Gethsemane, Mth. 26, 36—44: ebd. C 19	Zugang zu einer neuen Offenheit gegenüber dem Beten und zu verantwortlichem Handeln in dieser Welt gewinnen —	Atheistische Kritik u. Gegenmodelle zum Gebet
			Verzweiflung und Vertrauen

Leitfrage > Thema >		Ist Beten sinnlos?	< Problem < Parole
Anlässe • Aspekte Situationen • Zitate	Medien • Modelle • Entwürfe Literatur	Rahmenziele	fachsp. Schwerpunkt
	Tschechische Mutter im Gebet (Foto): ebd. A 4 Gleichnisse vom Bitten (Luk. 11, 5—13): ebd. C 20 Antwort auf die Frage: ebd. B 4 Ihr religiös Interessierten: Herausforderungen I 169 Antwortgebend leben: ebd. 169 Rechtes Beten: ebd. 168 Dein Himmel ist über uns: ebd. 154 Pop-Meditation in Indien: Alternativen 8, Nr. 1 Materialien zum Experiment des Meditierens: ebd., Nr. 22 ff.	Etwas von dem Stil der Antworten Gottes ahnen — Beten als Gegenpol zur Resignation verstehen — erfahren, daß auch für den betenden Christen die Welt nicht glatt aufgeht — den Grund der Hoffnung beim Beten herausfinden — den Ort des Betens zwischen Fatalismus und Fortschrittsglaube ausmachen	Zukunft u. Hoffnung
Leitfrage > Thema >		Gebet und Herrschaft (Macht)	< Problem < Parole
Eigene Erfahrungen Schulgebet Zwang zum Beten Beobachtungen aus der Geschichte der Christen und der Kirche: Kirche der Weißen gesperrt für Farbige Feldgottesdienst und Gebet Gott mit uns Beten vor dem Bombenwerfen Kriegspredigten Kriegerdenkmäler gibt's in jeder deutschen Stadt, Beter auch (Vesper) Wer betet, zittert nicht (Joh. III) — Titel einer ARD-Sendung (25. 9. 72) zur Militärseelsorge Hat C. Torres gebetet? Wie? Krach um Gebet für Atheisten aus der DDR (W. Stoph in Kassel) Gebet für das erste Opfer der Invasion Gebet um Frieden	Mitteilung für alle Klassen: rp-modell 3, A 5 Gebetserziehung: ebd. A 3 Erzwungenes Beten: Gössmann 11 Die oben — die unten: Anstoß 168 In Stalingrad: rp-modell 3, B 6 Vater, ich rufe Dich (Ps 50, 15): ebd. B 11 Vom Beten: Vesper im 4. Almanach für Literatur und Theologie, 1970 In einem Lazarett: rp-modell 3, B 2 Gebet nach den Schlachten: Tucholsky in Marti: Stimmen vor Tag, 1965 Antwort auf die Frage: rp-modell 3, B 4 Tschechische Mutter (Foto): ebd. A 4 O Herr, mache mich zum Werkzeug: ebd. C 17 Der Umgang mit der Macht. Herausforderungen I 160 Für die Obrigkeit: ebd. 160	Die geschichtliche Bedingtheit von Gebetssitten verstehen — ihren Mißbrauch zu Unterwerfung und Demütigung durchschauen Den Mißbrauch von Glaube und Gebet im Interesse der Kriegsführung durch die Herrschenden aufdecken Das Verhältnis von Glaube, Gebet und Herrschaft als politisches und religiöses Problem erfassen Das Verhältnis von Herrschaft und Freiheit theologisch so interpretieren, daß ein repressionsfreies Verständnis von politisch relevantem Beten möglich wird	Religiöse Sitte als Machtinstrument Religiöse Überhöhung der Macht Macht und Verantwortung für Menschen Menschenrechte des Gegners Politische Macht als Erfordernis der Schöpfung (delegierte Macht)

Anlage 5

Stellungnahme des Rates
der Evangelischen Kirche in Deutschland
zu verfassungsrechtlichen Fragen
des Religionsunterrichtes

vom 7. Juli 1971

aus: Die evang. Kirche und die Bildungsplanung. Eine Dokumentation.
Gütersloh/Heidelberg 1972

Die Kirchenkonferenz der Evangelischen Kirche in Deutschland hatte sich in ihrer Sitzung am 18./19. Dezember 1969 eingehend mit Fragen zur gegenwärtigen Lage des Religionsunterrichts befaßt. Sie bat den Rat der EKD, zur weiteren Bearbeitung zwei Kommissionen einzusetzen:

1. eine Kommission zur Klärung der rechtlichen Problematik und zur Interpretation der den Religionsunterricht betreffenden Normen (Kommission I);
2. eine zweite Kommission zur Klärung der Fragen und Ziele der Entwicklung von Lehrplänen und Unterrichtsmodellen sowie zur Erarbeitung von Vorschlägen, wie die Aktivitäten der Gliedkirchen angesichts

der gegenwärtigen Aufgaben koordiniert werden können (Kommission II).

Beide Kommissionen sollten eng mit der Konferenz der Schulreferenten der Gliedkirchen der EKD, mit der Arbeitsgemeinschaft der Leiter der Religionspädagogischen Institute und Katechetischen Ämter und mit dem Comenius-Institut zusammenarbeiten.

Die vom Rat der EKD in dessen Sitzung am 11./12. Februar 1970 berufene Kommission I hat eine „Gutachtliche Äußerung zu verfassungsrechtlichen Fragen des Religionsunterrichtes“ erarbeitet, mit der sich der Rat in zwei Sitzungen eingehend befaßt hat. In seiner Sitzung am 7. Juli 1971 stimmte der Rat dieser Äußerung zu. Er sieht in ihr einen wesentlichen Beitrag zur Klärung der verfassungsrechtlichen und rechtlichen Fragen zum Religionsunterricht und empfiehlt sie den Gliedkirchen der EKD zur Beachtung.

Die gutachtliche Äußerung der Kommission I hat folgenden Wortlaut:

Gutachtliche Äußerung zu verfassungsrechtlichen Fragen des Religionsunterrichtes

I. Verfassungsrechtliche Grundlage

(1) Bei einer rechtlichen Betrachtung der Normierung des Religionsunterrichts im Grundgesetz im Hinblick auf die pädagogischen Reformpläne ist der Umfang der Gestaltungsmöglichkeiten abzustecken, den Artikel 4 und 7 GG gewähren und die einer Veränderung bestimmte Grenzen setzen.

Es wird dabei von der Annahme ausgegangen, daß derzeit nicht damit gerechnet werden kann, daß die entscheidenden Vorschriften der Artikel 4 und 7 GG geändert werden.

(2) Die rechtliche Untersuchung wird unter diesen Umständen ihre Aufgabe darin sehen müssen, die Verfassungsgrundlage im Lichte der fortschreitenden Entwicklung darauf zu prüfen, in welchem Maße sie Elemente der Beweglichkeit und der Fortbildung aufweist, um den Religionsunterricht in den Grenzen ihrer Bestimmungen in ein neues Grundkonzept des Bildungswesens einfügen zu können.

(3) Die Auslegung der Grundrechte des Grundgesetzes hat ganz allgemein zu dem Ergebnis geführt, daß der Text der Verfassung in einem Sinne interpretiert wird, der den Kern der normativen Absichten klar und umfassend realisiert, aber zugleich vermeidet, in einer zu stark wortgebundenen oder zu sehr an den Vorstellungen der Entstehungszeit haftenden Sinngebung festzuhalten.

(4) Dieses Ziel zu erreichen ist die Aufgabe einer interpretativen Fortentwicklung der Verfassung, die die rechtlichen Gedanken des Artikels 7 Abs. 3 GG im Kern bestehen läßt, aber sie auf eine veränderte Situation anwendbar macht.

II. Verhältnis von Artikel 4 und 7 GG

(1) Eine Auslegung des Artikels 7 GG muß das Verhältnis dieses Artikels zu Artikel 4 GG im Auge behalten. Die Interpretation der Grundrechte folgt allgemein dem Prinzip, daß sie in ihrem systematischen Gesamtzusammenhang zu verstehen sind. Daher ist Artikel 7 GG in verschränkender Verbindung zu Artikel 4 GG zu verstehen. Das bedeutet keine Vorordnung des Artikels 4 GG, aber es schließt auch eine den Artikel 7 als spezielle Regelung isolierende Betrachtungsweise aus.

(2) Artikel 4 GG faßt einen modernen pluralistischen Staat ins Auge, der dem einzelnen wie auch den weltanschaulichen Gruppen eine freie Entfaltung ihrer Anschauungen wie auch eine ungehinderte Betätigung ihrer glaubens- oder weltanschauungsmäßigen Überzeugungen eröffnet. Er stellt klar, daß der Staat sich mit keiner glaubensmäßigen oder weltanschaulichen Auffassung verbindet, daß er ihnen gegenüber vielmehr eine offene und tolerante Stellung einnimmt (Neutralität). Diese Haltung des Staates bedeutet nicht Wertindifferenz oder negative Gleichgültigkeit gegenüber den in seiner Bevölkerung lebenden Anschauungen. Sie kann vielmehr eine positive Würdigung der Bedeutung der weltanschaulichen und religiösen Gemeinschaften und eine Kooperation mit ihnen einschließen. Man wird sogar entsprechend der Rolle der sozialen Gruppen und Verbände in der moder-

nen Gesellschaft vom Staate erwarten dürfen, daß er auch im Bereiche der weltanschaulichen Fragen eine Mitwirkung der dort bestehenden Gruppen und Gemeinschaften bei der Bewältigung gesellschaftlicher Aufgaben eröffnet und diesen Kräften einen angemessenen Raum im öffentlichen Leben gewährt. Dazu gehört auch der Bereich des öffentlichen Bildungswesens.

(3) Rückt man die Bestimmungen des Grundgesetzes in diesen durch Artikel 4 GG vorgezeichneten Rahmen, so wird deutlich, daß die institutionelle Sicherung des Religionsunterrichts in Artikel 7 Abs. 3 nicht einen Restbestand oder einen Fremdkörper im Verhältnis von Staat und Religionsgemeinschaften darstellt. Auch vom Verständnis des Artikels 4 GG her kann die Sicherung des Religionsunterrichts als ein begrenztes und begründetes Maß an Kooperation zwischen dem Staat und den in der Bevölkerung lebendigen Anschauungen angesehen werden. Das bedeutet, daß die Regelung des Artikels 7 Abs. 3 GG nicht im Sinne eines Privilegs der Kirchen aufgefaßt wird. Sie eröffnet den weltanschaulichen Gemeinschaften die Möglichkeit, an der Planung und Ausrichtung des Religionsunterrichts kooperativ beteiligt zu sein. Planung und Ausrichtung werden hier im Sinne der modernen Lehrplantheorie (Curriculum) verstanden.

(4) Eine solche Berücksichtigung der weltanschaulichen Gemeinschaften dient daher der Sicherung der Grundrechtsausübung durch den einzelnen. Sie nimmt in institutioneller Form das Anliegen des elterlichen Erziehungsrechts in seiner weltanschaulichen Ausprägung auf, das sich angesichts eines wachsenden staatlichen Einflusses auf die Jugenderziehung (Ganztagsschule, staatliche Formung der vorschulischen Erziehung) sonst nicht ausreichend entfalten kann. Die Wahrnehmung und Achtung der Grundrechte ist das erklärte Ziel der Bildung nach Auffassung des Strukturplanes des Bildungsrates. (Deutscher Bildungsrat, Strukturplan für das Bildungswesen 1970 S. 29 f. und 265 f.)

III. Religionsunterricht als „ordentliches Lehrfach“

(1) Prüft man im Lichte dieser methodischen Ansätze den Gehalt der normativen Aussagen des Artikel 7 GG, so ergeben sich folgende Hauptpunkte, in denen der Verfassungsgeber eine bindende und verbindliche Regel aufstellen wollte:

Religionsunterricht ist „ordentliches Lehrfach“.

Religionsunterricht wird in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt.

Beim Religionsunterricht muß für Schüler bzw. Erziehungsberechtigte und Lehrer vorgesehen sein, daß sie über die Beteiligung selbst bestimmen können.

(2) Der ursprüngliche Sinn des „ordentlichen Lehrfachs“ hängt mit der Gestaltung des Unterrichts zusammen, wie er bisher erteilt wurde. Der Schüler wird in bestimmten Fächern mit bestimmter Stundenzahl unterrichtet. In diesem Rahmen bedeutet „ordentliches Lehrfach“ ein Pflichtfach mit einer angemessenen Stundenzahl und angemessener Lage im Unterrichtsganzen.

(3) Normativ bezeichnet jedoch „ordentliches Lehrfach“ die Präsenz bestimmter Inhalte und Aufgaben des Religionsunterrichts im Gesamtlehrangebot der Schule (Curriculum) mit grundsätzlicher Teilnahmeverpflichtung (vgl. dazu Abs. 7 und Abschnitt VI). Die Weiterentwicklung der Unterrichtsgestaltung über den Fächerunterricht hinaus muß beim Religionsunterricht den gleichen Prinzipien folgen, die auch für andere Inhalte und Fächer gelten. Diesem Erfordernis wird es nicht gerecht, wenn die Aufgabe des Religionsunterrichts im Gesamtlehrangebot nur als Unterrichtsprinzip erscheint oder einzelne Elemente des Religionsunterrichts nur als funktionelle Bestandteile anderer Unterrichtsgegenstände auftreten. Jedoch ist es unbedenklich, wenn der Religionsunterricht nicht in allen Klassenstufen angeboten wird, soweit dies auch für andere vergleichbare Fächer gilt.

(4) Die Präsenz der Inhalte und Aufgaben des Religionsunterrichts muß entsprechend der differenzierten didaktischen und organisatorischen Ausgestaltung der einzelnen Schulstufen verwirklicht werden.

Wo im Primarbereich (Grundschule) die Integration von Aufgaben und Inhalten in vorfachliche Einheiten und Lernbereiche erfolgt, können Teile des Religionsunterrichts angemessen integriert werden.

In der Sekundarstufe II wird dem Anspruch des „ordentlichen Lehrfaches“ genügt, wenn der Religionsunterricht

in den Pflichtbereich einbezogen wird. Wenn hierbei der Religionsunterricht mit seinem Curriculum einem Aufgabenfeld zugeordnet wird, ist für eine angemessene Stundenzahl dieses Aufgabenfeldes Sorge zu tragen. Eine solche Gestaltung würde einem fortentwickelten Begriff „ordentliches Lehrfach“ entsprechen.

(5) Die Aufnahme des Religionsunterrichts als ein eigenes zusätzliches Aufgabenfeld (gegenüberfalls mit Philosophie und Religionskunde) in das Lehrangebot ist zwar verfassungsrechtlich möglich. Wegen der Gefahr der Isolierung bestehen gegen diese Lösung jedoch Bedenken.

(6) Das Bestimmungsrecht über die Teilnahme am Religionsunterricht ist Ausfluß des grundgesetzlichen Prinzips, daß in religiösen oder weltanschaulichen Fragen keinerlei Zwang ausgeübt werden darf. (Artikel 4 GG, 140 GG mit Artikel 136 WRV.) Die Befreiungsmöglichkeit hebt den Charakter des „ordentlichen Lehrfaches“ nicht auf.

IV. „Grundsätze der Religionsgemeinschaften“ nach evangelischem Verständnis

Artikel 7 Abs. 3 GG fordert, daß der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit „den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ erteilt werde. Dieser aus der Weimarer Reichsverfassung (Artikel 149) übernommene Begriff muß näher interpretiert werden.

(1) Unter den „Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ wurden im Sinne der Weimarer Reichsverfassung ursprünglich „positive Lehrsätze und Dogmen“ verstanden. Diese Auffassung entsprach schon zum damaligen Zeitpunkt nicht dem Stande der evangelisch-theologischen Wissenschaft. Sie bleibt durch den Verfassungstext gedeckt. Der Begriff „Grundsätze der Religionsgemeinschaften“ bedarf jedoch angesichts der gegenwärtigen theologischen und pädagogischen Erkenntnis und Praxis der Interpretation.

(2) In der heutigen theologischen und kirchlichen Sicht ist das Verständnis des christlichen Glaubens durch folgende Grundsätze gekennzeichnet:

- a) Die Vermittlung des christlichen Glaubens ist grundlegend bestimmt durch das biblische Zeugnis von Jesus Christus unter Beachtung der Wirkungsgeschichte dieses Zeugnisses.
- b) Glaubensaussagen und Bekenntnisse sind in ihrem geschichtlichen Zusammenhang zu verstehen und in jeder Gegenwart einer erneuten Auslegung bedürftig.
- c) Die Vermittlung des christlichen Glaubens muß den Zusammenhang mit dem Zeugnis und Dienst der Kirche wahren.

(3) Die Bindung an das biblische Zeugnis von Jesus Christus schließt nach evangelischem Verständnis ein, daß der Lehrer die Auslegung und Vermittlung der Glaubensinhalte auf wissenschaftlicher Grundlage und in Freiheit des Gewissens vornimmt.

(4) Die „Grundsätze der Religionsgemeinschaften“ schließen in der gegenwärtigen Situation die Forderung ein, sich mit den verschiedenen geschichtlichen Formen des christlichen Glaubens (Kirchen, Denominationen, Bekenntnisse) zu befassen, um den eigenen Standpunkt und die eigene Auffassung zu überprüfen, um Andersdenkende zu verstehen und um zu größerer Gemeinsamkeit zu gelangen. Entsprechendes gilt für die Auseinandersetzung mit nichtchristlichen Religionen und nichtreligiösen Überzeugungen.

(5) Das theologische Verständnis der „Grundsätze der Religionsgemeinschaften“ korrespondiert mit einer pädagogischen Gestaltung des Unterrichts, der zugleich die Fähigkeit zur Interpretation vermittelt und den Dialog und die Zusammenarbeit einübt.

V. Staatliche Schulaufsicht und kirchliche Mitwirkung

(1) Der Religionsunterricht ist wie jedes ordentliche Lehrfach Gegenstand der staatlichen Schulaufsicht. Die staatliche Schulaufsicht berücksichtigt das Erfordernis der Übereinstimmung des Religionsunterrichts mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften durch deren Beteiligung (vgl. Absatz 2), und sie sorgt mit ihren Mitteln für die Wahrung der Übereinstimmung, wo diese verletzt ist.

(2) In der Beteiligung der Religionsgemeinschaften zur Sicherung der Übereinstimmung des Religionsunterrichts mit ihren Grundsätzen läßt Art. 7 Abs. 3 GG einen rechtlichen Spielraum, in dem sich die gesetzlichen Bestim-

mungen oder die vertraglichen Regelungen der Länder sowie die planende Mitwirkung des Bundes (Art. 91 b GG) zu entfalten haben. Innerhalb dieses Rahmens ist insbesondere folgendes notwendig:

a) Bei allgemeinen den Religionsunterricht betreffenden Entscheidungen (Lehrpläne, Richtlinien, Curricula, Lehrbücher) sollten staatliche Schulaufsicht und Religionsgemeinschaften angemessen zusammenwirken.

b) Bei der Anstellung von Dozenten sollte die Anhörung der Religionsgemeinschaften gesichert sein, unbeschadet vorliegender weitergehender gesetzlicher oder vertraglicher Regelungen.

c) Bei Prüfungen, deren Bestehen die Befähigung zur Erteilung von Religionsunterricht begründet, sollte ein von den Religionsgemeinschaften beauftragter Sachverständiger, tunlichst derjenige Dozent, der für das Fach Mitglied der Prüfungskommission ist, beteiligt sein.

d) Bei Zweifeln, ob in konkreten Einzelfällen der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt wird, sollte einem beauftragten Sachverständigen derselben eine Einsichtnahme ermöglicht werden.

(3) Das wirksamste Mittel, die Erteilung des Religionsunterrichts in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften zu sichern, besteht darin, daß die Religionsgemeinschaften die Verbindung mit den Religionslehrern durch ein reichhaltiges Angebot von Beratung, Erfahrungsaustausch, Fortbildungskursen und Fachtagungen pflegen.

Dieser Weg könnte eine parallel zur staatlichen Schulaufsicht organisierte „Einsichtnahme“ entbehrlich machen. Die Schulaufsichtsbehörden sollten den Religionsgemeinschaften die ständige Verbindung zu den Religionslehrern dadurch erleichtern, daß sie den Religionsgemeinschaften die Lehrer benennen, die den Religionsunterricht erteilen.

(4) In kirchlichem Verständnis liegt der Sinn einer besonderen Bevollmächtigung für die Erteilung des Religionsunterrichts durch die Religionsgemeinschaften (vocatio), wie sie in einem Teil der Bundesländer gesetzlich oder vertraglich vorgesehen ist, darin, zwischen dem Lehrer und seiner Religionsgemeinschaft ein Verhältnis des Vertrauens zu begründen, daß er den Religionsunterricht in Übereinstimmung mit ihren Grundsätzen erteilt.

(5) Der Geltung des Religionsunterrichts als „ordentliches Lehrfach“ entspricht es, daß auch die von der Kirche für den Religionsunterricht zur Verfügung gestellten Lehrkräfte (Pfarrer, Katecheten usw.) methodisch und didaktisch ausreichend vorgebildet sind. Das besondere Verhältnis der Kirche zu diesen Lehrkräften bleibt durch Absatz 3 unberührt. Soweit solche Kräfte durch vom Staat anerkannte kirchliche Institutionen ausgebildet werden, ist dem Staat ein Sitz in den Prüfungskommissionen einzuräumen.

VI. Bestimmungsrecht über die Teilnahme am Religionsunterricht

(1) Das Bestimmungsrecht für Schüler und Lehrer über die Teilnahme am Religionsunterricht (Artikel 7 Abs. 2 und Abs. 3 Satz 3) ist Ausfluß des Prinzips, daß in religiösen und weltanschaulichen Fragen keinerlei Zwang ausgeübt werden darf.

(2) Die Entscheidung über die Teilnahme am Religionsunterricht steht nach den unverbindlichen bundes- und landesrechtlichen Bestimmungen über die religiöse Kindererziehung den Erziehungsberechtigten bzw. den religionsmündigen Schülern zu (soweit das Reichsgesetz über die religiöse Kindererziehung vom 15. 7. 1921 gilt, ab 14 Jahren; in Bayern, Rheinland-Pfalz und im Saarland nach Landesverfassungen ab 18 Jahren).

(3) Die Entscheidung über die Nichtteilnahme des Schülers erfolgt dort, wo der Religionsunterricht als Pflichtfach angeboten wird, durch Abmeldung, die schriftlich erklärt werden soll. In den Fällen, in denen die Teilnahme am Religionsunterricht im Rahmen eines alternativen Lehrangebots freigestellt ist, liegt die Entscheidung über die Nichtteilnahme in der Abwahl.

(4) Die Abmeldung bedarf keiner Begründung. Von einer Erschwerung des Verfahrens über die schriftliche Abmeldung hinaus wird abgeraten. Im Interesse eines geordneten Unterrichtsablaufs kann die Abmeldung und die Wiederaufnahme der Teilnahme jeweils zu Beginn eines Schulhalbjahres oder eines ähnlichen Zeitabschnittes als

Regel vorgesehen werden; jedoch muß ein Ausscheiden jederzeit möglich bleiben.

(5) In den Fällen, in denen Elemente des Religionsunterrichts als funktionelle Bestandteile in vor- oder überfachliche Lehrangebote integriert werden (Abschnitt III Abs. 3 und 4), greift das Bestimmungsrecht über die Teilnahme (Artikel 7 Abs. 3) nicht ein, wie das bisher schon für die religiösen Aspekte in den Fächern Deutsch, Geschichte, Kunst u. a. der Fall war.

Mitglieder der vom Rat der EKD eingesetzten Kommission I für die Fragen des Religionsunterrichts

Oberlandeskirchenrat Jürgen Uhlhorn, Hannover

— Vorsitzender der Kommission I —

Präsident Heinz Hermann Brauer, Bremen

Oberkirchenrat Dr. Werner Hofmann, München

Oberstudiendirektor Heinrich Janssen, Melle

Professor Dr. H.-B. Kaufmann, Loccum

Landeskirchenrat Herbert Kayser, Bielefeld

Oberregierungsrat Horst Kremming, Hannover

Staatssekretär a. D. Professor Dr. Konrad Müller,

Bad Homburg v. d. H.

Professor Dr. Hans-Heinrich Rupp, Mainz-Bretzenheim

Professor Dr. Ulrich Scheuner, Bonn-Bad Godesberg

Pfarrer Karl Theo Siebel, Wuppertal-Barmen

Professor Dr. Axel Freiherr v. Campenhausen, München, als Gast

Anlage 6

Entwurf Biehl

Die folgenden Thesen sind im Zusammenhang mit der Rahmenkonzeption für Evangelischen Religionsunterricht an Gesamtschulen in Niedersachsen entstanden. an Gesamtschulen in Niedersachsen entstanden und daraus entnommen.

3. Intentionen des RU und ihre fachdidaktische Grundlegung

3.1. Der religionspädagogische Ansatz

3.1.0. Im Aufgabenfeld einer religionspädagogischen Theorie kommt theologische Wissenschaft im Wechselbezug zu Situationen des Schülers und anderen lebensgeschichtlich und gesellschaftlich bedeutsamen Situationen in den Blick. Aus diesem Wechselbezug ergeben sich bestimmte didaktische Anforderungen an einen Entwurf von Theologie.

3.1.1. Soll die Theologie als Bezugswissenschaft für den RU in Betracht kommen, muß sie das religionspädagogische Praxisfeld mit umfassen, d. h. sie hat im Blick auf den RU bei den religiösen Vorstellungen, Einstellungen und Verhaltensweisen der Schüler einzusetzen, nach den soziokulturellen Voraussetzungen, insbesondere nach den religiösen Deutungs- und Wertmustern in der Lebensumwelt der Schüler zu fragen und zu untersuchen, welche Bedeutung Religion in der Zukunft vermutlich haben wird. Es ist deutlich, daß bei diesem Ausgangspunkt theologisch-hermeneutische, religionssoziologische und sozialpsychologische Fragestellungen kritisch verschränkt werden müssen. Dieser religionspädagogische Ansatz macht eine Neukonstitution von Theologie als Wissenschaft erforderlich, denn es kann nicht als gegeben vorausgesetzt werden, daß die disziplinär aufgesplittete Theologie diese Aufgabe erfüllt. Solange diese Neukonstitution der Theologie nicht verwirklicht ist, bleibt strittig, wie weit die Religionspädagogik als theologische Disziplin zu gelten hat. Eine in die klassischen Disziplinen aufgesplittete Theologie kann nur neben anderen Humanwissenschaften (Religionswissenschaften, Religionssoziologie, Religionspsychologie) als Bezugswissenschaft der Religionspädagogik in Betracht kommen. Ein neuer Kommunikationszusammenhang von Wissenschaften wird damit erforderlich. Der umfassende Horizont, auf den sich Religionspädagogik bisher beziehen konnte, war die hermeneutische Theologie. Diesen Horizont wird man heute neu bestimmen müssen im Sinne einer politischen Hermeneutik des Evangeliums bzw. einer theologischen Theorie-Praxis-Vermittlung.

Aus der Sicht der Religionspädagogik müßte ein Entwurf von Theologie folgenden didaktischen Bedingungen genügen:

(1) Die Aussagen der Theologie müssen bereits (in einer interdisziplinären Kooperation) auf Wirklichkeit bezogen sein, wenn die didaktische Vermittlung theologischer Aspekte gelingen soll.

(2) Die Theologie muß den abstrakten Gegensatz zwischen Glaube und Erfahrung (beide bezogen auf vermittelnde Sozialisations- und Lernprozesse) aufheben, wenn ein fachwissenschaftlich verantworteter RU den Schüler für Situationen des öffentlichen und privaten Lebens qualifizieren soll.

(3) Die Theologie muß ihren „Sitz im Leben“ der Gesellschaft reflektieren, d. h. eine Theorie kirchlichen Handelns einbeziehen. Gleichzeitig muß sie jedoch die Konfessionsgrenzen überschreiten, wenn sie ihre gesamtgesellschaftliche Aufgabe — etwa im Blick auf eine universale Ethik des technischen Zeitalters — wahrnehmen will.

(Vgl. Kommentar 2.1. und 2.2. Der Religionsbegriff wird entsprechend als heuristischer Begriff oder als „Signalbegriff“ verstanden, nicht aber ontologisch fundiert.)

3.1.2.

Zum Theologieverständnis

Bei der neu aufgenommenen wissenschaftstheoretischen Diskussion ist trotz gleicher Fragestellungen (problemorientierte, interdisziplinäre Forschung) die Bestimmung der Aufgabenfelder von Theologie strittig geblieben.

Theologie wird verstanden als

- kritische Wissenschaft von der Religion,
- kritische Theorie des Christentums,
- Theorie kirchlichen Handelns.

Diese Theorieansätze müssen sich nicht ausschließen, sondern können als allgemeinere und speziellere Aufgabenbestimmungen der Theologie kritisch aufeinander bezogen werden. Eine solche Verschränkung ist möglich, wenn erkannt wird, daß sich Theologie insgesamt durch den Bezug auf die Lebenspraxis des gegenwärtigen Christentums konstituiert. In diesem Bezug auf die geschichtlich vermittelte und mit dem Interesse an der Befreiung aller zu verändernden Lebenspraxis liegt die immer neu zu erfragende Einheit der Theologie.

Eine Veränderung der praktischen Lebenswelt des Christentums mit der Tendenz auf die Befreiung aller ist aber nur durch das Handeln christlicher Gruppen und Kirchen zu erwarten, die in symbolischen Aktionen die Erfahrung humanerer Selbstbestimmung und neuer Lebensformen vorwegnehmen und damit den Prozeß kritischer Öffentlichkeit erweitern. Daher läßt sich als These formulieren: Die entscheidende Bestimmung der Theologie liegt in der Reflexion auf die Praxis der Befreiung christlicher Gruppen und Kirchen im Prozeß kritischer Öffentlichkeit. Um diese Aufgabe erfüllen zu können, muß die Theologie

(1) mit Hilfe einer konkreten Gesellschaftsanalyse und einer Handlungstheorie

- die Zwänge und undurchsichtigen Herrschaftsverhältnisse analysieren,
- die Dialektik der einzelnen Befreiungsprozesse erkennbar machen,
- die historische Bedingtheit gegenwärtiger emanzipatorischer Fragestellung erweisen,
- die fortschrittlichen Implikationen innerhalb der Freiheitsgeschichte aufzeigen,
- nach konkreten Möglichkeiten der Einschränkung des Leidens und der Fortsetzung der unvollendet gebliebenen Freiheitsgeschichte fragen;

(2) in historischen Analysen in praktischer Absicht

- die Probleme, Strukturvorhaben und Sym-

bole¹⁾ der christlichen Überlieferung (das emanzipatorische und Identität fördernde Potential der Tradition) zu erfassen versuchen,

- ihre Wirkungsgeschichte im sozialen und politischen Kontext ideologiekritisch hinterfragen und im Sinne eines Tests auf die gegenwärtige Situation beziehen, d. h. an der analysierten gegenwärtigen Freiheitsbewegung überprüfen;

(3) überprüfen, wie weit im Handeln christlicher Kirchen und Gruppen die Versprechungen der Überlieferung realisiert und neue Möglichkeiten humaneren Lebens vorweggenommen werden;

(4) das vorwegnehmende Handeln christlicher Gruppen und Kirchen mit dem Prozeß kritischer Öffentlichkeit in Beziehung setzen; als Maßstab dafür ist die weitere materielle Ausgestaltung der Grund- und Menschenrechte anzusehen.

Insgesamt ist die leitende Intention der Theologie dabei, die Libertas Christiana kritisch auf die neuzeitliche Freiheitsgeschichte so zu beziehen, daß zugleich das Verständnis von Freiheit als „befreiter“ bzw. verdankter Freiheit deutlich wird (vgl. Kommentar 2.3. und 3.3.2.).

3.1.3. Entfaltung eines entsprechenden fachdidaktischen Konzepts

Geht man von diesem Verständnis von Theologie aus, dann ist der in 3.1.0. skizzierte Ansatz folgendermaßen zu entfalten: Die curriculare Neuorientierung des RU erfordert die gleichgewichtige Berücksichtigung dreier Determinanten: Der RU hat sich zu orientieren (1) an der Situation, an den gegenwärtigen und zukünftigen Interessen des Schülers als Subjekt des Lernprozesses, (2) an den politisch-gesellschaftlichen Konflikten und Herausforderungen, die die Heranwachsenden in kritischer Distanz und verantwortlicher Teilhabe bewältigen sollen, und (3) an der Aufgabe, diese Situationen/Konflikte/Probleme angesichts gegenwärtiger (religiös motivierter) Wertentscheidungen und anhand von Elementen der Überlieferung theologisch zu interpretieren.

Das durch diese Determinanten bestimmte pädagogische Feld des RU ist ungemein komplex; können doch die unmittelbare Lebensumwelt des Schülers, die Probleme dieser Gesellschaft und ihrer Gruppen und die gemeinsam zu gestaltende Zukunft (nach bestimmten Auswahlkriterien) zu Themen des Unterrichts werden. Die Fachdidaktik, die jene Determinanten zu vermitteln hat, versucht durch das Konzept eines themenorientierten RU der Vielschichtigkeit des pädagogischen Feldes zu entsprechen. Der Ansatz bei dem Schülerinteresse, bei lebensgeschichtlich und gesellschaftlich bedeutsamen Situationen und bei Themen, die die strittigen Sach- und Wertentscheidungen in übergreifender Perspektive aufnehmen, soll dem Schüler eine vielfältige Problemdurchdringung, ein eigenes Verständnis seiner selbst sowie seiner Interessen und eine die Motive und Maßstäbe seines Handelns reflektierende Fähigkeit zur Aktion ermöglichen. Dieses Konzept läßt sich unterrichtsorganisatorisch nicht in den Grenzen eines traditionellen Schulfaches realisieren. Die notwendigen Informationen müssen ja kritisch verarbeitet, die psychischen Abhängigkeiten bzw. die historisch-gesellschaftlichen Bedingungen, die eine Konfliktsituation mitbestimmen, durchschaubar gemacht werden, bevor die anstehenden Probleme in ihrer anthropologischen, sozioethischen, politischen Bedeutung verstehbar diskutiert werden können. Eine Neugliederung des Lehrplanes in fächerübergreifende Lernbereiche oder Fachbereiche kommt dem Konzept eines themenorientierten RU entgegen. Aus diesem Ansatz würde sich eine komplementäre Zuordnung von fächerübergreifenden Projekten (mit thematisch-konzentrischer Struktur) und fachspezifi-

schen Lehrgängen oder Kursen (mit linearer Struktur) ergeben. Die wichtigsten Lernvorgänge werden sich in den Projekten vollziehen; aber auch die kontinuierlich angelegten Lehrgänge haben keinen Selbstzweck. Aus den Projekten (Projekt = „thematische Einheit“) oder aus aktuellen Anlässen wird die Motivation gewonnen, kritisch nach Elementen der Christentumsgeschichte zurückzufragen, während umgekehrt die hier erarbeiteten Problemstellungen und Kriterien notwendig sind, um die aktuellen Situationen theologisch identifizieren zu können.

3.2. Zielvorstellungen, Intentionen, Kategorien

Im Anschluß an den Strukturplan des Deutschen Bildungsrates und im Blick auf den eben dargestellten Neuansatz des RU läßt sich folgendes Globalziel formulieren: Der RU hat die Aufgabe, die im Prozeß der Sozialisation geeigneten religiösen Deutungs- und Handlungsschemata und die in der Gesellschaft geltenden Wert- und Normvorstellungen unter Inanspruchnahme der emanzipatorischen Elemente der Christentumsgeschichte und im Blick auf die inhaltlich zu interpretierenden allgemeinen Schulziele kritisch aufzuarbeiten, so daß der Schüler befähigt wird, ein eigenes Selbstverständnis zu finden, im Miteinanderhandeln begründete Entscheidungen zu fällen und die ihm in den Grund- und Menschenrechten zugemutete Freiheit und Gleichheit selbst wahrzunehmen, anderen einzuräumen und für ihre Durchsetzung einzutreten.

Dieses Globalziel wird in fünf Funktions- oder Teilziele entfaltet; sie geben die am Gegenstandsfeld orientierten formalen Aufgabenstellungen an:

(1) Der RU soll helfen, die aus dem Sozialisationsprozeß stammenden religiösen (Trivial-) Vorstellungen bzw. Lebensweisheitsfetzen/Maximen und Verhaltensmuster bewußt zu machen, zu klären und zu ordnen, so daß die Schüler allmählich adäquatere Vorstellungen und Einstellungen gewinnen.

(2) Der RU soll die unmittelbar erfahrenen Probleme und Konflikte der Heranwachsenden zu analysieren und eine Lösung auch im emotionalen Bereich anzubahnen helfen, die Schüler sollen die subjektiven Konflikterfahrungen zugleich als Widerspiegelungen gesellschaftlicher Konflikte und Widersprüche verstehen lernen.

(3) Der RU soll die Schüler anhand von Denkmodellen und praktischen Handlungsformen zu einer kritischen Auseinandersetzung mit den (sozioethischen) Problemen des technischen Zeitalters führen.

(4) Der RU soll über die gegenwärtigen Erscheinungsformen des Christentums, aber ebenso über nichtchristliche Religionen und Weltanschauungen gründlich informieren, dabei sollen die Schüler nach den historisch-gesellschaftlichen Bedingungen und den politischen Funktionen der verschiedenen institutionalisierten Formen von Religion und anderer Deutungssysteme fragen lernen.

(5) Der RU soll die Schüler zu einer selbständigen Ermittlung und Verarbeitung von Informationen sowie zu einer gründlichen, wissenschaftsgeleiteten Arbeit an Texten besonders aus der neuzeitlichen Welt des Christentums und anderer religiöser Traditionen anleiten. Diese fünf Teilziele sind in ihrem wechselseitigen Bezug zu sehen; insbesondere kann an ihnen die Verschränkung der diagnostisch-therapeutischen und der hermeneutisch-ideologiekritischen Aufgabe des RU deutlich werden. Zum Problem der Auswahl der Inhalte vgl. das

¹⁾ So symbolisiert z. B. „Exodus“ die Befreiungen aus politischen und ökonomischen Abhängigkeiten, „Ostern“ die Befreiung zu authentischem, angemessenem Leben trotz aller widersprechenden Erfahrungen.

„Didaktische Strukturgitter“ im Kommentar 3.2.2. und als Kriterien für die theologische Urteilsbildung die Kategorien im Kommentar 3.2.2.

Anlage 7

Dieser Entwurf ist z. T. in Verbindung mit der Arbeit in der Zentralen Kommission für Ev. RU an Gesamtschulen in Niedersachsen entstanden.

3.0. Intentionen des Evangelischen Religionsunterrichts und ihre fachdidaktische Begründung

3.1. Der religionspädagogische Ansatz

3.1.1. Entwurf von Theologie

These 1 Theologie als Wissenschaft wird getrieben in den wissenschaftlichen Methoden der Zeit (historisch-kritische Methode; existentielle Interpretation etc.). Sie können die Sache der Theologie zwar nicht legitimieren oder gar konstituieren, aber sie können den reflektierten Umgang mit dieser Sache regulieren.

These 2 In der Verwendung von nicht spezifisch theologischen Methoden liegt immer schon ein interdisziplinäres Element der Theologie. Die Dynamik interdisziplinärer Arbeit beginnt jedoch erst dort, wo Theologie in eine Auseinandersetzung mit aktuellen Positionen und Herausforderungen anderer Wissenschaften eintritt, z. B. mit der Psychotherapie, mit der Curriculumforschung, mit der Sozialisationsforschung, mit der Humangenetik u. a. m. Durch sie wird Theologie herausgefordert, den Wahrheitsgehalt theologischer Sätze nicht durch Berufung auf die vorgegebene Autorität einer Tradition zu behaupten, sondern ihn im interdisziplinären Prozeß neu zu finden.

These 3 Was theologische Wissenschaft zur Theologie macht und sie dann von dem bloßen Umgang mit historischen, philologischen und anderen Methoden unterscheidet, ist jeweils nur von einem bestimmten theologischen Ansatz her zu definieren. Der folgende Versuch geht von einem reformatorischen Ansatz aus und greift bestimmte theologische Grundgedanken aus der Reformation auf (vgl. zu diesem Vorgehen These 9).

These 4 Demnach besteht das Spezifische des christlichen Glaubens darin, daß er seinen Ursprung hat in der freimachenden und verpflichtenden Zusage der Freiheit im Namen Jesu und deren Annahme in Wort und Glaube.

These 5 Diese Zusage kommt zur Sprache in Sätzen wie: ich vergebe dir; ich bin der Herr, dein Gott; ich akzeptiere dich so wie du bist; ich trete für dich ein. Diese Zusage gilt jedem, der sie sucht (ohne daß das Suchen selber als Vorleistung verstanden wird) — egal, in welcher sozialen „Schicht“ er lebt, auf welcher moralischen Stufe er steht und unter welchen Zwängen von „innen“ und „außen“ er leidet. Sie ist in jedem Fall Rechtfertigung des Gottlosen und in diesem Sinn Evangelium. Sie geht davon aus, daß christliche Freiheit nur zusammen mit unfreiem Willen besteht und daher nicht vom Menschen selbst hergestellt werden kann, sondern gewährt, eingeräumt, zugesprochen werden muß, um Glauben zustandezubringen und zum Handeln zu ermutigen (von Christus her begründete Freiheitsethik).

Neben der Zusage der Freiheit werden Liebe und Solidarität verpflichtend gefordert. Dabei handelt es sich um eine Liebe, die sich nie bruchlos einfügen läßt in die Ordnungen und Gesetze dieser Welt (Institutionen, Moralauffassungen, Schichten etc.), sondern sie — wo es nötig ist — mit neuem Sinn erfüllt, verändert, durchbricht auf dem Wege des Gesprächs, der Aktion (vgl. das Interesse an Befreiung in der öffentlichen Diskussion, der Strategie, der Geschichte der Christen).

These 6 Was theologische Wissenschaft zur Theologie macht, ist folglich einerseits ihre Beziehung auf zusagende und in Anspruch nehmende Aussagen, in denen Gesetz und Evangelium freimachend und verpflichtend zur Geltung kommen, andererseits ihre Beziehung auf entsprechende Reaktionen der angesprochenen Menschen und Gruppen (Zweifel, Glaube, Ablehnung, Gleichgültigkeit, Interesse), deren Lebens- und Lernbedingungen und ihre Rückwirkungen auf die theologischen Aussagen selber. Beide Seiten sind in einer engen Wechselwirkung zu sehen, so daß ein reflektierter Umgang mit diesem komplexen Sachverhalt interdisziplinäres Arbeiten erfordert.

These 7 Abgrenzung 1

Die jeweils erreichte konkrete Gestalt („Inkarnation“) der Liebe und der Freiheit in Emanzipationsprozessen ist mit der Liebe und Freiheit Gottes selbst noch nicht identisch, auch dann nicht, wenn es sich um die Realisierung von Grund- und Menschenrechten handelt. Denn göttliche und menschliche Freiheit entsprechen sich zwar wie Grund und Folge, sind aber nicht gleichzusetzen, weil die Folge nicht automatisch den Grund in sich bewahrt. Sie kann ihn auch verlieren, verwässern, in sein Gegenteil verkehren, wenn er verkannt wird. Das ist zum Beispiel dann der Fall, wenn Emanzipation nur als Appell, als Deklamation, als Leerformel verwendet wird, die man im entscheidenden Moment gruppenegoistisch mißbraucht für Macht- und Prestigebedürfnisse (vgl. Entstehen und Scheitern von Befreiungsprozessen). Dabei ist gleichwohl nicht zu bestreiten, daß die jeweils erreichten Gestalten von Freiheit ein relatives Recht haben und als geschichtliche Erfahrungen nicht zu leugnen sind. Ihre tieferen Begründungszusammenhänge bleiben jedoch strittig und sind jeweils neu aufzuspüren.

These 8 Abgrenzung 2

Der reformatorische Ansatz einer von Christus her begründeten Freiheitsethik ist eine Absage an die „Reinheit der Vernunft“, die nach Kant unabhängig von Überlieferung, Erfahrung und Sprache existiert und die sich nach Habermas auf dem Wege der Selbstbegründung transparent werden kann, um dann die potentielle Freiheit im Menschen zu entbinden. Gleichwohl wird immer wieder zu prüfen sein, wieweit die geschichtliche Begrenzung der Vernunft aufgehoben werden kann, z. B. mit den Mitteln des Diskurses.

Der Ansatz enthält zugleich eine Absage an das Gesetz der Leistung, unter dem Freizeit im Grunde allein vom Menschen herzustellen ist und als machbar verstanden wird. Demgegenüber geht dieser Ansatz primär von konkreten Zusagen des geschichtlichen und gegenwärtigen Christus aus (vgl. These 5), die als geschenkte Freiheit in Anspruch genommen werden können und dann den Hörer verändern. Durch ihn bzw. seine Gruppe kann wiederum die gesellschaftliche Situation verändert werden auf dem Wege des Gesprächs, der öffentlichen Diskussion, der Strategie, der Aktion. Somit führt die Unverfügbarkeit christlicher Freizeit gleichwohl nicht zur Resignation.

These 9 Abgrenzung 3

Die Entscheidung für einen solchen reformatorischen Ansatz enthält zwar theologische Grundannahmen, in die vorrationale Entscheidungen eingegangen sind. Sie ist gleichwohl nicht rundweg als „dogmatisch und irrational“ zu bezeichnen, denn die Regeln des Diskurses werden eingehalten, um den Ansatz diskutierbar und kritisierbar zu machen und eine rationale Veränderung zu ermöglichen.

Vergleichsweise geschieht die Aufstellung von Erziehungszielen ebenfalls nicht einfach mit objektiv richtigen Mitteln der Sozialwissenschaften, sondern auf der Basis normativer Grundannahmen (z. B. aus dem Bereich der Moralphilo-

sophie der Erziehung), in die vorrationale Entscheidungen eingehen. Dennoch können solche Erziehungsziele der rationalen Diskussion und Kritik zugänglich sein.

3.12 Zum Verhältnis von Theologie und Religionspädagogik

These 10 Religionspädagogik ist als eine eigenständige theologische Disziplin zu definieren und nicht als Hilfswissenschaft für die Anwendung fachwissenschaftlicher Einzelergebnisse oder für die Durchsetzung kirchenpolitischer Einzelinteressen. Ihre theologische Eigenständigkeit beruht auf ihrer Mitverantwortung für das Ganze von Theologie, Kirche und Religion.

These 11 Aus dieser Mitverantwortung heraus hat die Religionspädagogik eine Kette von 9 Aufgaben (a–i):

- a) sie muß ihre theologischen, kirchlichen und religiösen Voraussetzungen reflektieren
- b) sie muß das mögliche Interesse von nicht fachlich vorgebildeten und nicht kirchlich gebundenen Lerngruppen am Gegenstand theologischer Wissenschaft sowie am Sachverhalt Kirche und am Sachverhalt Religion klären, wecken und wahren
- c) sie muß wissenschaftliche Ergebnisse theologischer Forschung überprüfen auf ihre Brauchbarkeit für bestimmte Lerngruppen mit ihrem jeweiligen Verstehenshorizont
- d) sie muß das Interesse der Lernenden an Freiheit, Selbstverwirklichung und Solidarität mit Hilfe von theologischer Forschung unverkürzt zum Zuge kommen lassen
- e) sie muß den nicht fachlich vorgebildeten und nicht kirchlich gebundenen Lerngruppen Zugang und Kritik im Blick auf die theologischen Disziplinen, die Kirchen und die verschiedenen Formen von Religion ermöglichen
- f) sie muß theologische Kriterien entwickeln, die als Filter sowohl den speziellen Fragehinsichten und Forschungsergebnissen der theologischen Disziplinen vorgeordnet sind als auch den Interessen und konkreten Ausprägungen der Kirchen und der Religionen
- g) sie muß als theologische Disziplin kritisch eingreifen in die einzelnen theologischen Disziplinen und in die vorhandenen Ausprägungen von Kirche und Religion
- h) sie muß wissenschaftliche Ergebnisse theologischer Forschung und praktische Interessen der Kirchen und religiösen Gruppen von bestimmten Lerngruppen und von der Struktur des Lernprozesses her — theologisch verantwortet — umstrukturieren und neu aufbauen
- i) sie muß Fragestellungen und Ansprüche theologischer Forschung sowie kirchlicher und religiöser Praxis, die das Pädagogische als eine Dimension des Lebens unterschätzen bzw. leugnen, der Ideologiekritik unterwerfen; desgleichen theologische, kirchliche und religiöse Positionen, die erziehungswissenschaftliche Verfahren und Ergebnisse ohne wissenschaftliche exakte Begründung ablehnen.

These 12 Die Aufgaben einer Theologie für den RU sind weder einseitig (deduktiv) aus der Fachsystematik der theologischen Wissenschaft abzuleiten (sonst wäre Religionspädagogik bloß Anwendungsfeld für Exegese, Dogmatik etc.), noch sind sie einseitig (induktiv) aus den Bedürfnissen der Religionspädagogen und Schüler abzuleiten (sonst wäre Theologie total funktionalisiert). Vielmehr geht es um einen Wechselbezug, der der Sache der Theologie wie den Adressaten (Lehrer, Schüler) gleichermaßen gerecht wird. Um diesen Prozeß zu realisieren, muß der Theologe sich dem Praxisfeld des RU mit seinen religiösen, politischen, psychologischen, pädagogischen und soziologischen Implikationen stellen und muß der Religionspäd-

agoge sich der Theoriebildung der Theologie stellen. Beide müssen zu qualitativen Veränderungen ihrer Fragestellungen und Ziele unter den Bedingungen der anderen Seite (RU bzw. Fachwissenschaft) bereit sein.

These 13 Im Interesse einer effektiven Zusammenarbeit zwischen der Religionspädagogik und den anderen theologischen Disziplinen muß ein Konsens vorhanden oder herstellbar sein über zentrale theologische Grundfragen wie die theologische Anthropologie, die Bedeutung Jesu Christi, das Verhältnis der Theologie zur Gesellschaft (incl. Kirche) und zu pädagogischen Prozessen bzw. deren Reflexion in der Erziehungswissenschaft. Ohne einen derartigen Konsens wird es schwierig zu einer dauerhaften Kooperation mit einem soliden theologischen Profil kommen.

Andernfalls werden theologische Grundfragen im Interesse der Zusammenarbeit vorübergehend ausgeklammert oder verschleiert. Denn es hat bei gründlicher theologischer Arbeit in der Tat ganz unterschiedliche Konsequenzen — etwa für alle ethischen Probleme im Unterricht — ob man z. B. davon ausgeht: in jedem Menschen ist prinzipiell Religiosität vorhanden als Gefühl der radikalen Endlichkeit („ontologisches Transzendente“) oder davon: der in sich selbst verschlossene und auf sich selbst gerichtete Mensch erkennt seine faktische Unwissenheit und Unfähigkeit meist gar nicht, sondern fühlt sich selbst sicher und verläßt sich auf den Fortschritt, der vom Menschen gemacht wird.

3.13 Entfaltung der religionspädagogischen Konzeption

These 14 Zwei Pole des RU sind miteinander zu verbinden:

- der problemorientierte Pol mit seinem Interesse an praktischem Verhalten in den aktuellen Problemen der Schüler und der Gesellschaft
- der positionsorientierte Pol mit seinem Interesse an Bewußtseinsbildung durch Orientierungshilfen im Streit kontroverser Positionen.

Beide Pole sind aufeinander bezogen und bedingen sich gegenseitig. Das muß im Unterricht durch eine gute Verbindung von problemorientierten Themen und fachspezifischen Kursen zum Ausdruck kommen.

Theologische Begründung:

Die Frage nach dem eigentlich Christlichen ist nicht isoliert als Frage nach dem Bewußtsein oder als Frage nach dem praktischen Verhalten zu stellen. Vielmehr umfaßt christliche Identität sowohl den gesamten Bereich des Bewußtseins (denken, fühlen, wollen) als auch den gesamten Bereich des Verhaltens (individuelle und gesellschaftliche Praxis).

Dieser Sachverhalt geht auf biblische Tradition zurück. Sie legt das Gewicht nicht auf religiöse Sonderprobleme neben dem Alltag, sondern auf das konkrete Verhalten des Menschen in seiner sozialen Wirklichkeit, das dem Bund mit Gott, bzw. der Gegenwart Gottes in Jesus entspricht. Genauso wird im problemorientierten RU die Frage nach dem eigentlichen Christlichen primär auf der Ebene des praktischen Verhaltens von Menschen in der Gegenwart gestellt. Die Gefahr besteht jedoch darin, diese Praxisebene zu isolieren. Daher muß sie auf die Ebene des Denkens, Fühlens und Wollens bezogen bleiben. Das bedeutet: das eigentlich Christliche muß in den je verschiedenen Begründungen zum Handeln gesucht werden, in denen jemand ausspricht (und bekennt), wie und woher er sich selbst versteht. In diesen Prozeß sind alle am Unterricht Beteiligten mit einbezogen.

These 15 Der RU hat die Frage nach dem Menschen zu stellen; diese Frage ist zu konkretisieren als Frage nach seinem Glauben und nach seiner Religion, sowie als Frage nach dem Sinn seines

Lebens und den Normen seines Handelns. Der RU hat diese Frage auf Gott hin offenzuhalten, weil sie von dorthin zu beantworten ist.

Theologische Begründung:

Die Frage nach der menschlichen Existenz wird zwar von Menschen immer wieder beantwortet mit rationalen, moralischen und religiösen Kategorien. Sie ist jedoch im Grunde keine endgültig geklärte Frage, sondern bleibt in der Sicht des christlichen Glaubens offen von Gott her. Christlicher Glaube kann sich mit dem allgemein als vernünftig, moralisch und religiös Geltenden nicht zufriedengeben, weil er nicht von der anthropologischen Prämisse ausgeht, daß der Mensch aufgrund seiner rationalen Erkenntnis oder auf Grund seiner religiösen Anlage imstande ist, das Gute zu tun. Er geht vielmehr von dem Bekenntnis aus, daß der Mensch von der Liebe Gottes die Kraft zum Guten empfängt. Von diesem Ansatz aus hat der RU eine kritische Funktion gegenüber rationaler Verplattung, trockenem Moralismus und religiöser Selbstsicherheit in Schule und Gesellschaft.

- These 16 Die Relevanz und Autorität einer Position, wie z. B. der Bibel, ist nicht als Vorgegebene vorzusetzen, sondern erweist sich allenfalls im Prozeß, sowohl praktisch-gesellschaftlich als auch unterrichtlich.

Theologische Begründung:

Es entspricht der neutestamentlichen Betonung der Freiheit und eigenen Verantwortung des Menschen, daß er nicht in Abhängigkeit von biblischen Handlungsanweisungen gestellt wird und die Gegenwartsprobleme nicht kurzschlüssig von biblischen Fragestellungen und Kategorien her beurteilt werden; sie müssen vielmehr in ihrer Eigenständigkeit und in ihrer kontroversen Interpretation verstanden und dargestellt werden.

Die Bibel nimmt dort einen wichtigen Platz ein, wo sie sich in Prozesse überführen läßt, die Freiheit und Solidarität (durch Zusage) eröffnen (vgl. These 5). Ihre Aussagen sind nicht als normative zu verstehen, die den Menschen verewaltigen; sie sind anderen (nichtchristlichen) Positionen gegenüberzustellen und auf ihren Wahrheitsgehalt hin zu überprüfen. Zustimmung und Ablehnung müssen dem Schüler ohne Diskriminierung in Schule und Gesellschaft vorbehalten bleiben bis hin zur Abmeldung von einem bestimmten Typ des RU.

- These 17 Der RU hat die Frage nach dem Wesen der Kirche, nach ihrer Bestimmung und ihrer geschichtlich-politischen Gestalt zu stellen.

Theologische Begründung:

Wer mit der Christusbotschaft umgeht, stößt notwendig auf die vorhandenen Kirchen („Kirchentümer“) als eine gesellschaftliche Konkretion dieser Botschaft. Die Interpretation dieser Kirchen und das Verhalten ihnen gegenüber muß kritisch sein, weil die Kirche Jesu Christi mit den vorhandenen Kirchen nicht gleichzusetzen ist, nicht darin aufgeht.

Dennoch müssen die vorhandenen Kirchen bei dem behaftet werden, was sie bindet (nicht bei unverbindlichen Leerformeln), auch wenn sie sich dagegen sträuben und Konflikte um der Sache willen unvermeidlich werden. In solchen Konflikten sind Zusammenhang und Bruch zwischen verfaßter und geglaubter Kirche zu ermitteln. Dabei werden sich auch außerhalb der verfaßten Kirchen gesellschaftliche Konkretionen der Christusbotschaft zeigen („unsichtbare Kirche“, „latente Kirche“).

- These 18 Das zentrale theologische Kriterium des ev. RU ist Jesus Christus,

- wie er trotz Tod und Kreuz damals und heute lebendig ist, zum Teil innerhalb, zum Teil außerhalb der verfaßten Kirchen und
- wie er aufgrund seiner Gegenwart als Auferstandener Schüler ermutigt und befähigt, ihr Recht auf Anerkennung und Annahme durch ihn zu entdecken und von Menschen und Gruppen einzuklagen, die sich auf ihn berufen; das gilt besonders in und nach Situationen des persönlichen und gesellschaftlichen Scheiterns (Leistungsversagen, Ausschluß aus einer Gruppe, Krankheit, Schuld usw.).

Der theologische Ort des Kriteriums Jesus Christus im Zentrum des ev. RU bedeutet nicht, daß es didaktisch eine Monopolstellung im Unterricht erhält. Vielmehr sind andere in Schule und Gesellschaft aktuelle Ansprüche (kirchliche, politische, religiöse) sachgemäß und fair in die Kontroverse einzubringen und in ihren gesellschaftlichen Konkretionen (Gruppen) aufzusuchen.

Das bedeutet: die theologische Verbindlichkeit dieses Kriteriums ist keine objektive Gegebenheit (im erkenntnistheoretischen Sinn), sondern auf Glauben hin angelegt, auf freie Entscheidung und freie Zustimmung oder Ablehnung. Das schließt den didaktischen Vermittlungsprozeß nicht aus, sondern ein. Er ist die Voraussetzung dafür, daß die in den Themen des RU enthaltenen strittigen Glaubens- und Wertentscheidungen pädagogisch qualifiziert aufgegriffen werden.

Das Kriterium Jesus Christus muß seinerseits der ideologiekritischen Rückfrage nach den (erkenntnis- und handlungsan-) leitenden Interessen dessen offenstehen, der sich jeweils zu ihm als Norm bekennt und daraus Handeln begründet. Im offenen Streit um verbindliche Wahrheit wird dann zu prüfen sein, ob sein Interesse an dieser Norm tatsächlich primär ein theologisches ist oder eher ein psychologisches, ökonomisches, politisches etc.

- These 19 Die Aufgabe des ev. RU ist kurzgefaßt so zu beschreiben:

Es sollen zum Thema gemacht werden

- Fragen des Glaubens, des Gewissens und der Religion
- Fragen nach verbindlicher Wahrheit, nach dem Sinn unseres Lebens und nach verantwortlichem Handeln
- Normenkonflikte und Probleme der ethischen Orientierung in unserer Gesellschaft.

Das soll geschehen

- in der konkreten Situation der Schüler in Schule, Familie und Gesellschaft
- in Auseinandersetzung mit religiösen, kirchlichen, weltanschaulichen und politischen Überzeugungen und Zuständen
- in einer Interpretation der Grund- und Menschenrechte (als Bezugsrahmen des politischen Lebens), wie sie vom evangelischen Glauben her zu verantworten ist
- unter kritischer Würdigung der Überlieferung, soweit sie für das gesellschaftliche, staatliche und kulturelle Leben relevant war und/oder ist.

Das zentrale theologische Kriterium ist dabei Jesus Christus.

Katholische Religionslehre

0. Vorbemerkungen

0.1. Das Selbstverständnis des katholischen Religionsunterrichts

Das Fach „Katholische Religionslehre“ hat zunächst als ordentliches Lehrfach (im Pflichtbereich) teil an den Aufgaben der Schule und will deren Ziele stützen, ergänzen, aber auch kritisch hinterfragen. Abgesehen von seiner pädagogischen Begründung muß der Religionsunterricht theologisch verantwortet werden (vgl. im einzelnen die Vorlage „Der Religionsunterricht in der Schule“, die in der Vollversammlung der gemeinsamen Synode der Bistümer in der BRD vom 21.–24. 11. 1973 zur 1. Lesung eingebracht wurde — Sonderdruck, hrsg. von der „Arbeitsgemeinschaft Synodalbüros“, Sitz: Synodalbüro, 89 Augsburg, Jesuitengasse 21).

0.1.1. Pädagogische Gesichtspunkte

Vorbehaltlich noch in die Synodalvorlage einzubringender Abänderungen oder Modifikationen macht sich die Arbeitsgruppe zur Vorbereitung von Rahmenlehrplänen für die Sekundarstufe I im Fach Katholische Religionslehre grundsätzlich deren Begründung von Religionsunterricht in der Schule zu eigen.

Sie möchte sich bezüglich der pädagogischen Begründung des Religionsunterrichts für einen kulturgeschichtlichen, einen anthropologischen und einen gesellschaftlichen Argumentationsstrang entscheiden, die sich wie folgt formulieren lassen:

- Es muß „Religionsunterricht in der Schule geben,
- weil die Schule den jungen Menschen mit den geistigen Überlieferungen vertraut machen soll, die unsere kulturelle Situation geprägt haben, und weil das Christentum in seinen Konfessionen zu unseren prägenden geistigen Überlieferungen gehört;
 - weil die Schule den jungen Menschen zur Selbstwerdung verhelfen soll und weil der Religionsunterricht durch sein Fragen nach dem Sinn-Grund dazu hilft, die eigene Rolle und Aufgabe in der Gemeinschaft und im Leben angemessen zu sehen und wahrzunehmen;
 - weil die Schule sich nicht zufriedengeben kann mit der Anpassung des Schülers an die verwaltete Welt und weil der Religionsunterricht auf die Relativierung aller Absolutheitsansprüche angelegt ist, auf Proteste gegen Unstimmigkeiten und auf verändernde Taten“ (a. a. O. S. 22).

0.1.2. Theologische Gesichtspunkte

Die theologische Verantwortbarkeit schlägt sich nieder in der Zielsetzung des katholischen Religionsunterrichts, wie sie die Deutsche Bischofskonferenz in ihrer Erklärung vom 22./23. 11. 1972 formuliert hat:

„Der katholische Religionsunterricht zeigt Mensch und Welt in ihrem Bezug zu Jesus Christus im Licht des kirchlichen Glaubens und Lebens. Er macht den Schülern deutlich, daß man die Welt im Glauben sehen und von daher seine Verantwortung in ihr begründen kann. Dem gläubigen Schüler hilft der Religionsunterricht, sich bewußt für diesen Glauben zu entscheiden und damit auch der Gefahr religiöser Unreife oder Gleichgültigkeit zu entgehen. Dem suchenden oder im Glauben angefochtenen Schüler bietet er die Möglichkeit, die Antworten der Kirche auf seine Fragen kennenzulernen und sich mit ihnen auseinanderzusetzen.

Aus dieser Zielsetzung ergeben sich als Aufgaben des Religionsunterrichts:

- er weckt und reflektiert die Frage nach Gott, nach der Deutung der Welt, nach dem Sinn

und Wert des Lebens und nach den Normen für das Handeln des Menschen,

- er ermöglicht eine Antwort aus der Offenbarung und aus dem Glauben der Kirche,
- er befähigt zu persönlicher Entscheidung in Auseinandersetzung mit Konfessionen und Religionen, mit Weltanschauungen und Ideologien und fördert Verständnis und Toleranz gegenüber der Entscheidung anderer, er motiviert zu religiösem Leben und zu verantwortlichem Handeln in Kirche und Gesellschaft.“

(Grundfragen des katholischen Religionsunterrichts — Thesen zum evangelischen Religionsunterricht, Deutsches Institut für Bildung und Wissen, ibw-Sonderdruck, S. 36.)

0.1.3. Problemorientierter Ansatz des Religionsunterrichts

Die theologische und pädagogische Begründung des Religionsunterrichts bilden ein Zielspektrum, in dem sich mehrere didaktische Grundformen durchdringen. Grundsätzlich soll der Religionsunterricht problem- oder situationsorientiert sein. Dabei gilt es allerdings, drei gesondert artikulierbare Erfahrungsbereiche einzubringen:

- die bewußte Begegnung mit dem menschlichen Dasein und dessen Auslegung, verbunden mit der Stärkung der Identität des Schülers sowie der Motivierung und Hilfe zu verantwortlichem Handeln in Kirche und Gesellschaft,
- die Begegnung mit religiösen Phänomenen verschiedenster Art und deren Deutung und Einordnung,
- die Begegnung mit der Überlieferung innerhalb der kirchlichen Gemeinschaft und deren Erhellung, insbesondere mit der Bibel als Niederschlag der Erfahrungen von Menschen mit Gott und untereinander in Gott, verbunden mit der Ermöglichung und Stärkung eines persönlichen religiösen Lebens in der Kirche.

Die Arbeitsgruppe verweist bezüglich der Einzelheiten auf die weiteren Ausführungen der Synodenvorlage (vgl. Nr. 2: Zum Konzept des schulischen Religionsunterrichts — bis 2.5.5. einschließlich) und bittet, die Verbesserungen und Ergänzungen durch die endgültige Beschlussfassung zu beachten.

0.2. Religionsunterricht und curriculare Entwicklung

Es seien außerdem noch ein paar Bemerkungen zur Beziehung des Religionsunterrichts zu den allgemeinen Vorentwürfen curriculärer Unterrichtsgestaltung hinzugefügt (vgl. dazu: Grundfragen des katholischen Religionsunterrichts — Thesen zum evangelischen Religionsunterricht, Deutsches Institut für Bildung und Wissen, ibw-Sonderdruck S. 34–37).

Der katholische Religionsunterricht bekennt sich grundsätzlich zur curricularen Unterrichtsstruktur, wie sie die gegenwärtige didaktische Entwicklung vorlegt.

Zwei Fragestellungen ergeben sich jedoch vor allem aus der unverwechselbaren Besonderheit des Religionsunterrichts, müßten aber auch für andere Fächer kritisch überdacht werden:

- Sind alle legitimen Lernziele operationalisierbar und damit einer Lernzielkontrolle unterwerfbar?
- Sind zur Erreichung bestimmter Lernziele die Lerninhalte beliebig austauschbar?

Beide Fragen müssen mit einem klaren Nein beantwortet werden.

0.2.1. Weil nicht alle Lernziele operationalisierbar sind, bedarf es für den Religionsunterricht einer

Korrektur der curricularen Entwicklung in Richtung auf die Erarbeitung „offener Curricula“, wie sie sich auch in der allgemeinen Diskussion — z. B. in den letzten Veröffentlichungen Robinsohns — bereits ankündigt. Diese Richtung „kann mit folgenden Stichworten gekennzeichnet werden: Von der Verordnung zur Empfehlung, von der Ziel- zur Prozeßorientierung, vom Lernziel zur Leitidee, vom Wissenskanon zum Problemkanon“ (a. a. O. S. 35). Es geht mit anderen Worten um das Ernstnehmen des jungen Menschen in einem entscheidenden Reifungsstadium, das gekennzeichnet ist durch die Verschiedenartigkeit der Lebensentwürfe, durch das Moment der Überraschung, nicht der Planung, durch Ausprobieren und Verwerfen. Hier können nur Zielspektren in den Blick kommen und Entscheidungshilfen gegeben werden, die Freiheit und Verantwortung als Leitidee anziehen und sie zugleich zu ermöglichen helfen. Damit hängt zusammen, daß „Ziele wie ‚Denken‘, ‚Verstehen‘ und ähnliche komplexe Dispositionen... nicht in sogenannte Verhaltensatome aufgespalten“ werden können, „die nacheinander durch kontrollierbare Lernprozesse erworben werden“, sondern sie müssen „durch Unterrichtsstrategien angestrebt“ werden, „die im Sinne der Leitidee fruchtbare Situationen begünstigen und damit die gewünschten Erfahrungen ermöglichen. Die Leitidee wird hier nicht als Abfolge von Feinlernzielen, sondern in Form von Anweisungen für das Lernverhalten oder in Hypothesen über den Lernprozeß operationalisiert. Nicht die Effektivität als Mittel zum Zweck, sondern die inhaltliche Stimmigkeit im Verhältnis zur Leitidee entscheidet über die Wahl einer erzieherischen Maßnahme“ (a. a. O. S. 35).

Solche Curricula enden „offen“ in dem Sinne, daß es außerhalb der Kompetenz und der Möglichkeiten der Schule liegt, den Prozeß — der sich bereits in einzelnen Phasen der Überprüfbarkeit mit empirischen Methoden entzieht — in seinem gesamten Verlauf zu planen und zu überschauen.

Außerdem kann der Religionsunterricht in der Erschließung von Motivationen für ein religiöses Leben, die u. a. zu seinen Zielen gehört, keine beschreibbaren Verhaltensweisen in Form von operationalisierbaren Feinlernzielen festlegen, da im Falle der freien Übernahme des Angebots durch den Schüler auch die Selbsttranszendierung und Nachfolge aufgrund geschenkten Glaubens eingeschlossen ist, die jeglichem Zugriff unzugänglich bleibt.

So wesentlich der Arbeitsgruppe die in diesem Abschnitt formulierten Gesichtspunkte sind, so soll damit doch in keiner Weise einem generellen Verzicht auf operationalisierbare Lernziele das Wort geredet werden.

- 0.2.2. Eine zweite wichtige Besonderheit des Religionsunterrichts betrifft die Beziehung zwischen Lernzielen und Lerninhalten. Er unterscheidet sich auch darin von manchen anderen Fächern, daß oft „eine unauflösbare Bezogenheit bestimmter Inhalte auf bestimmte Ziele“ besteht und „in nicht wenigen Fällen die Zielsetzung... durch die Inhalte“ gefordert wird (a. a. O. S. 16).

0.3. Folgerungen für den zukünftigen Religionsunterricht

Im Zusammenhang mit diesen wenigen grundsätzlichen Vorbemerkungen ergeben sich nach Ansicht der Arbeitsgruppe gewisse Vorentscheidungen, die im Hauptteil ihren Niederschlag finden.

Die Arbeitsgruppe möchte zunächst vorausschicken, daß sie ihre Empfehlungen nicht als eine absolute Festlegung der späteren Rahmenplankommission verstanden wissen möchte. Sie glaubt allerdings um der Effektivität der Arbeit willen, daß eine gewisse personelle Kontinuität sinnvoll ist.

Zwar sieht sie in ihrer augenblicklichen Entscheidung — die in Absprache auch mit kirchlichen Vertretern aus anderen Bundesländern im Umkreis von Niedersachsen gefällt wurde —, sich am „Zielfelderplan für den katholischen Religionsunterricht der Schuljahre 5–10 (Sekundarstufe I) — Grundlegung —“ (erarbeitet von einer Kommission des Deutschen Katecheten-Vereins e. V. in Zusammenarbeit mit der Bischöflichen Hauptstelle für Schule und Erziehung, Herbst 1973; Buchdienst des Deutschen Katecheten-Vereins, 8 München, Preysingstraße 83 c) zu orientieren, eine wesentliche Voraussetzung aller weiteren Arbeit. Die Arbeitsgruppe gibt dabei zu bedenken, daß der „Zielfelderplan“ vom Schuljahr 1974/75 an für alle Schulen der Bundesländer durch die Deutsche Bischofskonferenz zur Erprobung freigegeben ist.

Dennoch sind Überlegungen, ob nicht andere didaktische Ansätze — so z. B. die der „Unterrichtsempfehlungen Katholische Religionslehre, Sekundarstufe I — Gymnasium“ von Nordrhein-Westfalen (hrsg. vom Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen) — sich im Verlauf der Erprobung als geeigneter für den Aufbau der niedersächsischen Rahmenrichtlinien erweisen können, nicht von vornherein auszuschließen (vgl. unten zu 2.8.2.).

Es wäre für die künftige Rahmenplankommission auch wichtig, die didaktischen Entscheidungen für die übrigen Bereiche (Primar-, Orientierungs- und Sekundarbereich II) in ihre Arbeit einzubeziehen und danach die Vorschläge dieser ihr voraus arbeitenden Arbeitsgruppe zu modifizieren und zu korrigieren.

Unter diesen Vorbehalten entscheidet sich die Arbeitsgruppe zunächst für den „Zielfelderplan“ als Grundlage für ihre Überlegungen zur Neugestaltung des katholischen Religionsunterrichts in der Sekundarstufe I.

Wie alle curriculare Arbeit ist dieser Plan mit seinem Bezugsrahmen für die Anordnung der Themenfelder und mit seinem didaktischen Strukturgitter als lernzielorientierter Unterricht auf ständige Korrektur an seinen eigenen Erfahrungen angelegt.

„Ausgangspunkt der pädagogisch-didaktischen Planung... ist die Analyse der Schülersituation...; ihr Ziel ist die Ausstattung zum Verhalten in der Welt durch Vermittlung entsprechender Fähigkeiten.“

Diese pädagogischen Vorstellungen kommen einem Verständnis von Religionsunterricht entgegen, der die Frage nach Sinn und Wert des Lebens, nach den Normen für das Handeln des Menschen und nach der Deutung der Welt weckt und reflektiert, die Frage nach Gott stellt, diese Fragen aus dem Glauben der katholischen Kirche beantwortet und zu christlichem Verhalten befähigen will“ („Zielfelderplan“, Grundlegung S. 5 f.).

Da „der Plan versucht, die bisherigen Ergebnisse der Curriculararbeit zu berücksichtigen“ und sich „im Unterschied zu einem verpflichtenden Stoffplan“ als „flexibles Angebot“ versteht (a. a. O. S. 76), kann er gerade für den Rahmenplan eines einzelnen Bundeslandes eine gute Grundlage sein.

Hauptteil

Im nun folgenden Hauptteil bezieht sich die Arbeitsgruppe auf die „Vorschläge zum Aufbau und Inhalt eines Arbeitspapiers für einen bestimmten Fachbereich“ aus dem Arbeitspapier „Vorbereitung der Arbeit an Rahmenplänen für den Sekundarbereich I“ (Niedersächsisches Kultusministerium — Referat 301/301 — 200 I — S. I — 42/72) und übernimmt die dort vorgegebene Gliederung.

Zu 2.1.1.

Es bedarf nach den vorausgeschickten Vorbe-

merkungen keiner speziellen Begründung mehr, daß der kommende Rahmenplan für Katholische Religionslehre die Ergebnisse der Curriculumforschung grundsätzlich aufnehmen muß.

Wie ebenfalls bereits ausgeführt, entziehen sich die nicht kognitiven Lernziele des Religionsunterrichts weitgehend der Operationalisierbarkeit und damit der Kontrollierbarkeit. Es können im allgemeinen nur Verhaltensänderungen angestrebt werden, die Ergebnisse eines langen Prozesses sind. Der curriculare Ansatz muß also im Sinne eines offenen Curriculums eingebracht werden.

Der spätere Rahmenplan sollte — wie der „Zielfelderplan“, auf dem er aufbaut — nur Richtziele enthalten, auf die hin die Inhalte jeweils zu orientieren sind. Das schließt nicht aus, daß den Richtzielen beispielhaft Themenfelder zugeordnet werden.

Da in Niedersachsen Religionsunterricht zum großen Teil von nebenamtlichen Lehrkräften erteilt wird, sind unterrichtspraktische Hinweise und Hilfen dringend geboten. Dabei kommen sowohl die in den religionspädagogischen Verlagen erschienenen Unterrichtsmodelle und -hilfen in Frage als auch die in Kürze zum „Zielfelderplan“ erscheinenden Themenfeldskizzen. Weil aber gerade die Medien nur Vorläufigkeitscharakter haben, sollten die angebotenen Hilfen nicht zu sehr einengen. Eine echte Hilfe werden Anregungen zur Strukturierung des „Zielfelderplanes“ und zur Verknüpfung der Themenfelder untereinander sein.

Dabei sollte besonders beachtet werden, daß vielerorts wegen der geringen Zahl katholischer Schüler(innen) jahrgangsübergreifende Gruppen gebildet werden müssen.

Soweit möglich, sollten Anregungen aus bereits vorhandenen Rahmenrichtlinien „neuerer Art“ aufgenommen werden. Die spätere Rahmenplankommission muß Kriterien für die Verwendbarkeit schon entwickelter Lehrgänge und Unterrichtshilfen erarbeiten und vorhandene und neu zu erstellende Unterrichtseinheiten auf ihre Brauchbarkeit hin überprüfen und gegebenenfalls modifizieren.

In diesem Zusammenhang kann darauf hingewiesen werden, daß das Deutsche Institut für wissenschaftliche Pädagogik in Münster empfiehlt, in einem zu gründenden religionspädagogischen Zentrum in einer „Region Nord“, zu der auch Niedersachsen gehören würde, die Aufgaben der Curriculumentwicklung und -adaption möglichst bald in Angriff zu nehmen. Erste Gespräche haben bereits stattgefunden.

Zu 2.1.2.

Wie der „Zielfelderplan“ ausweist, ist es möglich, ein gemeinsames Grundangebot für alle Schularten zu entwickeln. Die Bewältigung von gleichen oder ähnlichen Lebenssituationen fordert die gleichen Themenfelder. In einer späteren Phase obliegt der Rahmenplankommission die Aufgabe der Konkretion. Erst dabei wird festzustellen sein, ob im Hinblick auf die z. Z. laufenden Arbeiten für die Reform der Sekundarstufe II im Fach Katholische Religion neue Überlegungen angestellt werden müssen. Unterschiede je nach Schulart können in jedem Fall in der Differenzierung der Unterrichtsmedien zum Tragen kommen. Zusatzangebote sind sinnvoll, aber es ist kaum notwendig, sie nach Schultypen zu differenzieren. Allerdings müßte für die Abschlüsse nach dem neunten bzw. zehnten Schuljahr stärker auf die bevorstehende Auseinandersetzung mit Beruf und neuer Umwelt eingegangen werden. Hier sollte die notwendige Modifikation schon in den Richtzielen deutlich werden.

Zu 2.1.3.

Es sollte mindestens vorgeschrieben werden, daß Themenfelder aus allen im „Zielfelderplan“ genannten Erfahrungsbereichen vorkommen, d. h. daß die in diesen Bereichen beschriebenen

Qualifikationen mit den dazugehörigen Richtzielen berücksichtigt werden.

Bestimmte unabdingbare Inhalte werden bereits durch die Richtziele umschrieben. Dazu gehören u. a. die zum Verständnis der Bibel notwendigen Voraussetzungen aus den biblischen Einleitungswissenschaften, dazu gehört vor allem die Gestalt Jesu und seine Botschaft. Zentrale Glaubensinhalte müssen von den verschiedensten Erfahrungsbereichen her beleuchtet werden.

Die Festlegung auf bestimmte einzelne Texte ist nicht erforderlich. Dagegen dürfen zentrale Themen nicht ausfallen. Es darf darauf vertraut werden, daß in einem lebenslangen Lernprozeß wichtige Inhalte noch später angeeignet werden, wenn die Schüler(innen) sich für ein Leben aus dem Glauben entscheiden. Jeder Unterricht hat innerhalb der Heranbildung des jungen Menschen ohnehin nur eine Teilfunktion.

Es gibt durchaus Stoffe, an denen die Methoden und Inhalte des Religionsunterrichts besonders gut erlernt werden können. Beispielhaft seien genannt:

Gleichnisse, Streitgespräche, Wundergeschichten, Kindheitsgeschichten, Passions- und Ostergeschichten

für die „Themen“: Wer ist Jesus? — Literarische Gattungen im Neuen Testament; synoptische Vergleiche

für das „Thema“: Entstehung der Evangelien;

der Durchzug durch das Schilfmeer, das historische Credo Israels, der Bundesschluß

für die „Themen“: Quellenscheidung — literarische Gattungen im Alten Testament; Schöpfungsgeschichten

für das „Thema“: Abgrenzungen zwischen Naturwissenschaften bzw. Geschichte und Theologie.

Zu 2.1.4.

Der Religionsunterricht ist rechtlich als Pflichtfach festgelegt, und zwar mit Abmeldemöglichkeit durch die Erziehungsberechtigten bzw. den Schüler selbst nach erlangter Religionsmündigkeit (vgl. GG Art. 7 Abs. 3; Schulgesetz § 108). Über den pflichtmäßigen Ersatzunterricht bei Abmeldung gibt § 104 Abs. 2, 3 und 4 des Nds. Schulgesetzes Auskunft.

Zu 2.2.1.

Zur Frage der allgemeinen Lernziele ist bereits in den Vorbemerkungen das Notwendige gesagt worden.

Noch einmal sei betont:

Der Religionsunterricht hat in einem seiner Globalziele, den jungen Menschen zur recht verstandenen Freizeit zu führen, eine wichtige Funktion im Hinblick auf Ziele der Schule: Emanzipation und Sozialisation. Der junge Mensch hat das Recht, Antworten auf die Sinn- und Wertfragen des Lebens in der Schule aufgezeigt zu bekommen und für die Bewältigung insbesondere der Grenzsituationen durch die Begegnung mit den Lehren seiner Religion bzw. Konfession qualifiziert zu werden.

Ähnlich wie im Sekundarbereich II könnte bei im übrigen selbständigen Curricula eine Zuordnung des Faches zum gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld erfolgen, allerdings mit der Offenheit zur Kooperation auch mit anderen Fachbereichen.

Durch die Konfrontation mit Jesus Christus und seiner Botschaft und durch das Aufzeigen eines Lebens in der „Nachfolge Christi“ im Religionsunterricht bietet sich ein Weg an, die Ziele der Identifikation und Emanzipation, der Befähigung zum rücksichtsvollen Umgang mit anderen Menschen, zur Übernahme von Mitverantwortung und Mitarbeit in Gesellschaft, Kirche und Staat zu erreichen.

Zu 2.2.2.

Die Arbeitsgruppe empfiehlt, einen Minimal katalog von Lernzielen aufzustellen, diese allerdings so zu formulieren, daß sie die Bereiche erfassen, die unabdingbar vorkommen müssen. Dadurch ergibt sich zugleich ein Maximum an Forderung, weil auf diese Weise alle in Frage kommenden Themen abgedeckt sind und prinzipiell die Summe aller Qualifikationen angesprochen wird. Es gibt keine fachdidaktische oder methodische Hierarchie von Lernzielen, die zwingend wären, sondern man kann nur von Nebeneinanderordnung, von einem Ineinander der Lernziele sprechen.

Über die Aufstellung fachspezifischer Lernziele gibt der „Zielfelderplan“ Auskunft. Die jeweiligen Richtziele sind als durchlaufende zu verstehen, eine Zuordnung bestimmter Lernziele zu einzelnen Klassenstufen sollte ebenso vermieden werden wie eine unbedingte Festlegung von Inhalten auf einen bestimmten Jahrgang. Grundsätzlich ist es möglich, Stoffe innerhalb benachbarter Jahrgänge auszutauschen (danach müßten jeweils die Medien gewählt werden), zumal die Unterrichtssituation in Niedersachsen weithin die Zusammenfassung verschiedener Jahrgangsstufen erfordert.

Zu 2.3.1.

Die Rechtslage bezüglich des Religionsunterrichts, aber auch seine Besonderheit als Unterrichtsfach verbietet die Verbindung mit anderen Unterrichtsfächern zu einer Fächergruppe mit gemeinsamer Stundenzahl. Das schließt allerdings engere Kontakte z.B. mit Deutsch, Geschichte/Gemeinschaftskunde und den Naturwissenschaften nicht aus. Gelegentliche fächerübergreifende Kurse bzw. ein zeitlich begrenztes Team-teaching über bestimmte Einzel fragen erscheinen sinnvoll und wünschenswert.

Zu 2.3.2.1.

Infolge der Erarbeitung gemeinsamer Richtziele für alle Jahrgangsstufen besteht keine Schwierigkeit beim Übergang aus der Orientierungsstufe nach Klasse 7, sofern dort auch — wie vorgesehen — curriculare Rahmenpläne gelten.

Zu 2.3.2.2.

Für den Übergang in das Vorsemester der künftigen Sekundarstufe II könnten bei Schülern, die zeitweilig nicht am Religionsunterricht teilgenommen haben, bezüglich des Informationsstandes und der curricularen Arbeitsweise größere Unterschiede bestehen. Das müßte für die Gestaltung des Vorsemesters der Sekundarstufe II bedacht werden.

Zu 2.4.1.

Für eine äußere Differenzierung reicht — von Ausnahmen abgesehen — in der Regel weder die Schüler- noch die Lehrerzahl in der Sekundarstufe I aus.

Eine innere Differenzierung dagegen wäre sinnvoll, besonders bei der Zusammenfassung verschiedener Klassenstufen, und wird dort auch praktiziert. Es sei beispielsweise auf die Möglichkeit der Gruppenarbeit mit verschiedener Anforderungshöhe, von Schülerreferaten, der Verteilung von Hausaufgaben mit verschiedenem Niveau hingewiesen. Allerdings wären im Augenblick viele der nebenamtlichen Lehrkräfte durch eine umfangreichere innere Differenzierung überfordert.

Zu 2.4.2.

Durchgängiger Religionsunterricht auf allen Schulstufen ist vom Gesetz garantiert. Lehrermangel bzw. geringe Schülerzahl machen unter Umständen Unterrichtskürzungen bzw. die Zusammenfassung verschiedener Jahrgangsstufen notwendig. In diesen Fällen empfiehlt sich Epochenunterricht, wenn dadurch eine günstigere Gruppenstruktur erreicht werden kann.

Zu 2.4.3.

Die Frage kompensatorischer Maßnahmen stellt sich für den Religionsunterricht in spezifischer Weise, da die möglichen Gründe für mangelnde

Leistungsfähigkeit bzw. mangelnde Leistung vielfältiger sind als in vergleichbaren anderen Fächern. Unter anderem spielt das Problem außerschulischer religiöser Erfahrung dabei eine Rolle.

Wenn auch bei der derzeitigen personellen Situation Möglichkeiten zur Unterstützung „schwächerer“ wie auch zur besonderen Förderung leistungstärkerer Schüler nur in Ausnahmefällen gegeben sind, bedarf das Problem ständiger Beachtung.

Zu 2.5.1.

Als spezifische Arbeitsformen für das Fach Katholischen Religionslehre sind besonders zu nennen:

- sachgerechter Umgang mit Bibeltexten (Kenntnis der verschiedenen Methoden der biblischen Einleitungswissenschaften — Literatur- und Quellenkritik, form- und redaktionsgeschichtliche Methoden — und ihre Anwendung an einfachen Beispielen),

- problemorientiertes Gespräch unter Einbeziehung der verschiedenen Formen der Kommunikation (Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit, Plenumsdiskussion, Lehrer- und Schüler Vortrag, freies Unterrichtsgespräch und Podiumsdiskussion, Rollenspiel, bildnerische Darstellung, Feier, Einsatz von sach- und problemorientierten audiovisuellen Medien).

Eine Verbreiterung auf größere Vielfalt in den Arbeitsformen ist anzustreben und ihre Einübung durch zentrale und regionale Lehrerfortbildung zu ermöglichen.

Zu 2.5.2.

Der Einsatz audiovisueller Medien und der Unterricht im Medienverbund sollte im Religionsunterricht selbstverständlich sein.

Dagegen kommt dem programmierten Unterricht nur eingeschränkte Bedeutung zu. Lernprogramme sind von der Sache des Religionsunterrichts her nur dort gerechtfertigt, wo es sich um die Aneignung von Informationen und Methoden handelt.

Zu 2.5.3.

Da in Niedersachsen für einen modernen Religionsunterricht geeignete audiovisuelle Medien in unzureichendem Maß zur Verfügung stehen, ist der Ausbau von Mediotheken notwendig, mit denen ein entsprechender Service verbunden sein muß.

Es wäre zu prüfen, wieweit ein Zusammenwirken mit regionalen kirchlichen Medienstellen — auch in Form von Zuschüssen für letztere — möglich ist.

Zu 2.5.4.

Neben der Vollbibel bzw. der „Arbeitsbibel“ oder anderen Auswahlgaben der Bibel sollten Arbeitsbücher oder -hefte gebraucht werden. Im allgemeinen sind zu vielen bereits im Buchhandel angebotenen Unterrichtsmodellen und -projekten eigene Arbeitshefte gesondert herausgegeben, die im Unterricht der Sekundarstufe I benutzt werden können.

Beim gegenwärtigen Stand der curricularen Arbeit und der daran gebundenen Forderung der ständigen Curriculumrevision verbietet sich die Einführung eines einheitlichen Arbeits- oder Lehrbuchs, wie es mancherorts gefordert wird.

Das didaktische Konzept des diesen Vorarbeiten zugrunde liegenden „Zielfelderplanes“ führt zu einer angemessenen, legitimen Pluralität. Zur Erleichterung der Arbeit mit ihm und dem auf seiner Grundlage zu erstellenden Rahmenplan in Niedersachsen werden in Kürze zu allen Themenfeldern „Themenfeldskizzen“ als Arbeitshilfen erscheinen; außerdem sind Modellgruppen an der Arbeit, um entsprechende Unterrichtsmodelle vorzulegen.

Zu 2.5.5.

Hausaufgaben sind für das Fach Katholische Religionslehre durchaus sinnvoll, sie sollten

vornehmlich erschließenden, vorbereitenden Charakter haben, können aber auch der Einprägung und der Vertiefung dienen.

Zu 2.5.6.

Im kognitiven Bereich sind Lernzielkontrollen für den Religionsunterricht möglich und notwendig. Tests in ihren verschiedenen Formen (geschlossene, halboffene und offene) — einzeln und kombiniert — sollten als Lernzielkontrollen verwendet werden. Oft sind den Unterrichtsmodellen bereits Testvorschläge beigegeben.

Kriterien für die Beurteilung von Lern- bzw. Unterrichtsergebnissen können im einzelnen erst von der Rahmenplankommission aufgestellt werden.

Zu 2.6.

Auch die Frage, welche bestimmten Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten mit dem Abschluß der Sekundarstufe I am Ende der zehnten Klasse unbedingt erworben sein müssen, kann erst von der Anlage der Rahmenrichtlinien her entschieden werden. Grundsätzlich ist es zu bejahen, daß bestimmte Kenntnisse für einen erfolgreichen Abschluß ausgewiesen werden müssen (vgl. unabdingbare Unterrichtsstoffe).

An Fertigkeiten sollten die Schüler den Umgang mit Texten, die Methoden der Arbeit in Gruppen, die Zusammenstellung von Materialien und deren Sichtung, die Anfertigung von Collagen etc. gelernt haben.

Die Schüler sollten religiöse Eigen- und Fremderfahrungen angemessen artikulieren, theologische Probleme sachgemäß erörtern und zu ihnen Stellung nehmen können. Hierbei wird die Höhe des Anspruchs nach Schularten differenziert sein müssen.

Das gleiche gilt für die Forderung, sachgerecht mit charakteristischen alt- und neutestamentlichen Texten umgehen zu können.

Mindestens im Gymnasium sollte versucht werden, die Schüler eine leichte Unterrichtseinheit selbst planen und die nötigen Medien zusammenstellen — gegebenenfalls auch herbeischaffen — zu lassen.

Fachspezifische Abschlußprofile sind anzustreben. Über sinnvolle Profilierungen im einzelnen kann aber erst die Rahmenplankommission entscheiden.

Zu 2.7.1.

Selbstverständlich ist es unabdingbar, die psychologischen und soziologischen Gegebenheiten besonders bei der Situationsanalyse und die aus ihnen resultierenden Fragen für die notwendige didaktische und methodische Anpassung auch der Einzelplanung in der Schule gerade in der gegenwärtigen Umbruchsituation sorgfältig zu beachten. Daher verbietet sich ein starres Festhalten an bestimmten religionspädagogischen Vorstellungen und Konzeptionen. Vielmehr muß der Religionsunterricht für notwendige Revisionen stets offen sein.

Daraus erwächst die Forderung, daß die in der Vergangenheit praktizierte Auswahl und Zuordnung bestimmter Stoffe zu bestimmten Altersstufen an den inzwischen gewonnenen Erkenntnissen der Entwicklungs- und Lernpsychologie überprüft werden müssen.

Aus diesen Gründen muß die Rahmenplankommission Experten für einzelne Sachfragen hinzuziehen können. Wenn auch im „Zielfelderplan“ bereits zu einem guten Teil Vorentscheidungen aufgrund grundsätzlicher didaktisch-methodischer Überlegungen getroffen worden sind, so müssen diese bei der Aufstellung des niedersächsischen Rahmenplans doch ständig reflektiert werden, bzw. es müssen auch andere Lösungsversuche durchgespielt werden können.

Zu 2.8.1.

Die Arbeitsgruppe hält zum gegenwärtigen Zeitpunkt die Lektüre folgender Bücher und Zeitschriftenartikel für notwendig:

A. Bücher

Baudler, G., Der Religionsunterricht an der deutschen Schule. Eine erste Bilanz. Kösel-Verlag, München 1971

Esser, W. G. (Hrsg.), Zum Religionsunterricht morgen. Bd. I und II. Pfeiffer-Verlag, München 1970 und 1971

Feifel, Erich/Leuenberger, Robert/Stachel, Günter/Wegenast, Klaus (Hrsg.), Handbuch der Religionspädagogik Bd. I (das Werk ist dreibändig vorgesehen). Gütersloher Verlagshaus Gerd Mohn und Benziger-Verlag, 1973

Grundfragen des katholischen Religionsunterrichts — Thesen zum evangelischen Religionsunterricht. Deutsches Institut für Bildung und Wissen, Paderborn 1973 — ibw-Sonderdruck Heinemann, H./Stachel, G./Vierzig, S., Lernziele und Religionsunterricht. Benziger-Verlag 1970 („Unterweisen und Verkünden“)

Nipkow, K. E., Schule und Religionsunterricht im Wandel. Ausgewählte Studien zur Pädagogik und Religionspädagogik. Patmos-Verlag, Düsseldorf 1971

„Der Religionsunterricht in der Schule.“ Synodenvorlage der Sachkommission I der Synode. Herausgegeben von der „Arbeitsgemeinschaft Synodalbüros“, Augsburg 1973

Schilling, H., Religion in der Schule. Eine Einführung in die Problematik des Religionsunterrichts an der staatlichen Schule. Don-Bosco-Verlag, München 1972

Schneider, N. (Hrsg.), Religionsunterricht. Konflikte und Konzepte. Beiträge zu einer neuen Praxis. Kösel-Verlag, München 1971

Stachel, G., Curriculum und Religionsunterricht, Benziger-Verlag 1971 („Unterweisen und Verkünden“)

Stachel, G./Esser, W. G., Was ist Religionspädagogik? Benziger-Verlag 1971 („Unterweisen und Verkünden“)

Wegenast, K., Glaube — Schule — Wirklichkeit. Beiträge zur Theorie und Praxis des Religionsunterrichts. Gütersloher Verlagshaus Gerd Mohn 1970

B. Zeitschriften

Baudler, Georg, Religionspädagogische Überlegungen zur Entwicklung eines Globalziels für den Religionsunterricht (KB 1/1972)

Dross, Reinhard, Problem eines „emanzipatorischen“ Religionsunterrichts (KB 2/1971)

Fischer, Karl Stephan, Neue Rahmenrichtlinien für Katholische Religion im Lande Hessen (Primar- und Sekundarstufe I) (rhs 1/1974)

Karb, W., Religionsunterricht als Erziehung zur „Emanzipation“? (KB 1/1973)

Knab, Doris, Probleme fortlaufender Curriculum-Reform. Bezugsrahmen, Verfahren, Instanzen (rhs 2/1972)

Läpple, Alfred, Curriculum und Religionsunterricht. 1. und 2. Teil. (CPB 5 und 6/1973)

Langer, Wolfgang, Die Zielsetzung des Religionsunterrichts und die Bestimmung von Lernzielen. (rhs 2/1972)

Mensing, Roman, Neue Unterrichtsempfehlungen für die Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. (rhs 1/1974)

Miller, Gabriele, Der neue Zielfelderplan für den Religionsunterricht und seine didaktische Struktur. (rhs 1/1974)

Schladoth, Paul, Überlegungen zur didaktischen Struktur des Religionsunterrichts. (KB 8/1973) (KB = Katechetische Blätter, Kösel-Verlag, München; rhs = Religionsunterricht an höheren Schulen, Patmos, Düsseldorf; CPB = Christlich-Pädagogische Blätter, Herder, Wien)

C. Rahmenrichtlinien bzw. Lehrpläne

Zielfelderplan, Katholischer Religionsunterricht. Kl. 5—10. Grundlegung. Erarbeitet von einer Kommission des Deutschen Katecheten-Vereins

e. V. in Zusammenarbeit mit der Bischöflichen Hauptstelle für Schule und Erziehung. Herbst 1973. Buchdienst des Deutschen Katecheten-Vereins, München

Unterrichtsempfehlungen Katholische Religionslehre. Sekundarstufe I — Gymnasium. Herausgegeben vom Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen.

Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I, Kath. Religion. Hrsg. vom Hessischen Kultusminister.

Zu 2.8.2.

Der Arbeitsgruppe sind bislang außer dem diesen Überlegungen zugrunde liegenden „Zielfelderplan“ die „Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I, Katholische Religion“ für Hessen (hrsg. vom Hessischen Kultusminister) und die „Unterrichtsempfehlungen Katholische Religionslehre, Sekundarstufe I — Gymnasium —“ für Nordrhein-Westfalen (hrsg. vom Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen) bekannt.

Bei beiden Dokumenten handelt es sich um Versuche, die zur Erprobung herausgegeben wurden, also der ständigen Revision bedürfen. Die hessischen Rahmenrichtlinien zeigen besonders deutlich, daß sie unter starkem Zeitdruck entstanden sind. An ihnen ist auch bereits aus den Reihen der Religionspädagogen Kritik geübt worden.

Die nordrhein-westfälischen Empfehlungen entstanden unter dem Eindruck der Notwendigkeit, von den Arbeiten an der Reform der Sekundarstufe II her Lernziele und Lerninhalte auch für die Sekundarstufe I zu überprüfen und zunächst auf der Basis der praktischen Schularbeit — ohne direkte wissenschaftliche Begleitung — die geltenden Richtlinien zu korrigieren und zu ergänzen. Intendiert war also die Fixierung der ersten Phase eines ständigen curricularen Revisionsprozesses.

Eine genauere Durchsicht zeigt, daß die nordrhein-westfälischen Unterrichtsempfehlungen in ihrer didaktischen Struktur Alternativen zum „Zielfelderplan“ anbieten, dabei aber eine Reihe von wichtigen didaktischen und methodischen Gemeinsamkeiten mit ihm haben, insbesondere was den problemorientierten Ansatz der einzelnen Themenfelder angeht.

Der späteren Rahmenplankommission für Niedersachsen wird dringend empfohlen, die Erprobung beider Pläne zu verfolgen und die niedersächsischen Rahmenrichtlinien gegebenenfalls unter Einbeziehung der dort gewonnenen Erfahrungen zu erstellen.

Es ist ebenfalls zu bedenken, daß in einer Phase der ersten Revision die Richtlinien der Sekundarstufe I mit denen der Primar- und Orientierungsstufe sowie denen der Sekundarstufe II hinsichtlich der grundsätzlichen Vorentscheidungen in Einklang gebracht werden müssen.

Zu 2.9.1.

Unbeschadet der Notwendigkeit einer ständigen Curriculumrevision liegen den Ansätzen der derzeitigen Ausbildung die gleichen didaktisch-methodischen Überlegungen zugrunde, wie sie hier vorgetragen worden sind. Die Erarbeitung von Rahmenrichtlinien stellt sich als immer dringenderes Erfordernis heraus. Da der bisher noch gültige „Rahmenplan für die Glaubensunterweisung“ mit Plänen für das 1.—10. Schuljahr (hrsg. von den katholischen Bischöfen Deutschlands durch den Deutschen Katecheten-Verein 1967) bzw. der zur Erprobung freigegebene „Rahmenplan für den katholischen Religionsunterricht an den Gymnasien in der Bundesrepublik Deutschland 1969/70 (Klasse 5—13)“ nach den zur Zeit überall in der katholischen Religionspädagogik angestellten didaktisch-methodischen Überlegungen nicht mehr brauchbar sind und die Lehrer, in erheblichem Maße verunsichert, entweder sich mit schlechtem Gewissen noch nach den alten Plänen richten oder mit Hilfe der überall erschienenen Unterrichtsmodelle experimentieren, kommt neuen

Rahmenrichtlinien eine große Bedeutung zu. Ein neuer Rahmenplan würde auch für die zweite Ausbildungsphase aller Schularten größere Sicherheit und ein notwendiges Mindestmaß an Einheitlichkeit bringen.

Zu 2.9.2.

Um die Arbeit mit Richtlinien, die nach einem bisher nicht geläufigen didaktisch-methodischen Konzept vorbereitet werden müssen, zu ermöglichen, sind intensive Einführungskurse dringend erforderlich. Hier müßten alle Möglichkeiten der zentralen und der regionalen Lehrerfortbildung ausgenutzt werden. Auch die kirchlichen Schulämter sollten gebeten werden, sich dieses Anliegens dann vordringlich anzunehmen. (Eine Reihe von ersten Versuchen wird bereits in diesem Schuljahr 1973/74 bezüglich des „Zielfelderplans“ in Angriff genommen.)

Anhang

Notizen zur Geschichte des katholischen Religionsunterrichts seit 1900

Vorbemerkung

Wenn man die heutige Situation des katholischen Religionsunterrichts verstehen will, ist ein kurzer Rückblick auf seine Entwicklung seit etwa 1900 sinnvoll.

Bis etwa 1900 herrschte „didaktischer Materialismus“, den der Religionsunterricht mit anderen Fächern gemeinsam hatte. Man sah in einem größtmöglichen Quantum an verfügbarem Wissen den Maßstab für intellektuelle und ethische Bildung. Die Quantität des Wissensstoffes — so meinte man — bilde den Schüler also qualitativ.

Dementsprechend waren die Unterrichtsmethoden:

- Textanalyse, in konzentrischen Kreisen,
- geistloser, autoritär gehandhabter Memoriermechanismus.

1. Zur Geschichte des Konzepts für den katholischen Religionsunterricht zwischen 1900 und 1965

1.1. Die „Münchener Methode“

Seit 1900 etwa wurde gegen das bloße Memorieren eines möglichst umfangreichen Wissensstoffes Sturm gelaufen. In den neu entstandenen katechetischen Zentren München und Wien wurde die sogenannte „Münchener Methode“ entwickelt (schon kurz zuvor war der „Deutsche Katecheten-Verein“ gegründet worden, und in München kamen die „Katechetischen Blätter“, in Wien die „Christlich-Pädagogischen Blätter“ heraus).

Das Instrumentarium dieser neuen, psychologisch-textentwickelnden Methode waren die (5) „Formalstufen“ mit drei Haupt- und zwei Nebenstufen:

- 1. Vorbereitung (Einstimmung, die das Interesse der Schüler wecken soll),
- (I) 2. Darbietung (Erzählung, Bild etc.),
- (II) 3. Erklärung (Heraushebung des Wesentlichen, der Begriffe, der Regel, des Gesetzes),
- 4. Zusammenfassung,
- (III) 5. Anwendung (religiöses Leben, Hinweise auf Liturgie und Kirchenjahr, Aufgabenstellung).

Auf diese Weise war ein erster Ansatz geschaffen, die Lehrinhalte mit einem anthropologisch-psychologischen Einstieg zu verbinden.

1.2. „Kerygmatischer Aufbruch“

Schon gegen Ende dieser Phase, die weitgehend von der Methode her gekennzeichnet war, machte sich eine deutliche Wendung zum Inhalt hin bemerkbar, und zwar in der Weise der theologischen und damit der „materialkerygmatischen Besinnung“. Das neue Stichwort lautete: „Theologie der Verkündigung.“

Der Religionsunterricht wurde nun fast ausschließlich unter dem Aspekt der „offenen Herzen“ gesehen. Er verstand sich als „Kirche in der Schule“. Aus der Einzigartigkeit des christlichen Glaubens (die Theologie sah stark das „ganz andere“) wurde die Einzigartigkeit und Andersartigkeit der Unterweisung in diesem Glauben abgeleitet (man darf darin wohl auch Folgeerscheinungen der biblischen und liturgischen Bewegung sehen: Guardini, Ludwig Wolker, Pesch, Pius Parsch u. a.).

Von diesem neuen inhaltlichen Verständnis her wurden auch die Weichen für die Methodik anders gestellt:

- Vorrang des Lehrervortrags (fides ex audito),
- nur bedingt Arbeitsunterricht.

Die Hauptimpulse gingen von zwei Büchern aus:

- J. A. Jungmann: Die Frohbotschaft und unsere Glaubensverkündigung,
 - Hugo Rahner: Theologie der Verkündigung.
- Sie brachten eine ganze Lawine von Büchern und Zeitschriften ins Rollen.

Nach der Unterbrechung durch den zweiten Weltkrieg fand der kerygmatische Aufbruch unmittelbar anschließend seine Fortsetzung und erlebte zwischen 1945 und 1965 seine Hochblüte.

Thematisch stand die Heilige Schrift im Mittelpunkt. Die Suche nach der kerygmatischen Sinnspitze führte zu einem vertieften Interesse am Skopus der biblischen Erzählungen.

Man kann diese Zeit als eine Zeit wahrer Verkündigungsromantik bezeichnen — Kerygma war das Wort. Man hatte die Vorstellung, das Wort Gottes fiele senkrecht von oben, ohne Anknüpfung, weltlos in das menschliche Dasein hinein.

Die Kerygmater waren vor allem Bibliker. Die dogmatischen und moraltheologischen Fragen traten zurück, die Kirchengeschichte nahm nur noch eine äußerste Randstellung ein.

Man sprach lieber von „Glaubensunterweisung“ als von „Religionsunterricht“ (vgl. den Ansatz des „Rahmenplanes für die Glaubensunterweisung“). Der Religionsunterricht sollte „auf Umkehr und Glauben“ ausgerichtet sein (gerade bei jenen Katechetikern, die den o. g. Thesen eine Monopolstellung eingeräumt hatten, zeigte sich das stärkste Umschlagerebnis).

1.3. Neue Formen des Religionsunterrichts seit 1960

Etwa von 1960 an zeigte sich hier und da ein Unbehagen am kerygmatisch überhitzten Religionsunterricht. Die Gründe für die Erschütterung der kerygmatischen Ausrichtung des Religionsunterrichts sind nicht nur an einer Stelle zu suchen. Sie liegen wohl

- in den theologischen Impulsen des Zweiten Vatikanums,
- in der Diskussion über das Selbstverständnis des Religionsunterrichts,
- in den Erörterungen über die besondere Situation des Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen,
- im neuen Existenzverständnis in der säkularen Gesellschaft und im Lebensraum der freiheitlichen Demokratie.

Die beiden vorher gekennzeichneten Phasen sind durch außerordentlichen Fleiß und zähe Sachdiskussion ausgezeichnet. So ergab sich denn auch aus der Einsicht, daß „das Rezept der Katechese“ sich später als ein revisionsbedürftiges — weil situationsbedingtes — Mittel erwies, zunehmend die Erkenntnis, daß Offenheit und Mut, Neues zu erproben und Altes durch Besseres zu ersetzen, immer notwendig bleiben.

2. Zur Entwicklung des Religionsunterrichts nach 1965

In den letzten Jahren zeigt sich nun erneut ein intensives Ringen um die Konzeption des schu-

lischen Religionsunterrichts — die Methodenfrage stand zunächst im Hintergrund, ist aber inzwischen wieder stärker im Gespräch, seitdem der curriculare Ansatz für den Religionsunterricht fruchtbar gemacht wurde.

Heute wird allgemein eine Auffassung von Religionsunterricht vertreten,

- der sich vom Auftrag der Schule her ableitet
- und der theologisch verantwortet werden muß, also nicht darauf verzichten kann, den christlichen Glauben als etwas von allem Unterscheidbares zu identifizieren.

Daraus ergibt sich:

Ein so erklärter Religionsunterricht ist ohne mehrere Methoden, von denen keine ausfallen darf, nicht mehr denkbar. Die Anwendung aller erforderlichen Methoden bringt für den Religionsunterricht allerdings nicht etwas nur ihm Eigentümliches, das nicht auch im anderen Unterricht zu finden wäre. Das Unüberholbare und Einmalige ist nur dem Glauben zugänglich.

Im Ringen um die zeitgemäße Form des Religionsunterrichts haben sich verschiedene Bestimmungen der didaktisch-methodischen Struktur ergeben.

2.1. Engagierte Information

Eine Symmetrie zwischen dem biblisch begründeten, Glauben fordernden und die Gottesherrschaft verheißenden „Verkünden“ und einer vortragenden, lehrerzentrierten, appellierenden Unterrichtsform wird kaum noch vertreten (dabei steht bei manchen der Zwang der Verhältnisse im Vordergrund, die theologische Reflexion ist noch nicht überall vollständig geleistet).

Nicht nur die Erkenntnisse der Religionspädagogik, sondern auch die kirchenamtlichen Stellungnahmen verstehen inzwischen den Religionsunterricht von der welterschließenden Aufgabe der Schule her und sehen in ihm ein durch engagierte Information an die Schüler herangetragenes Angebot zur christlichen Weltdeutung und -bewältigung.

Die didaktische Struktur muß dann die Sachinformation über den christlichen Glauben — neben anderen Weltdeutungen — ermöglichen, und zwar aus der innersten Überzeugung des Lehrers erschlossen. Denn nur so bleibt die Authentizität des christlichen Glaubens gewahrt, der nicht wertneutral objektivierbar ist.

Die gemäßen methodischen Formen wären:

- verschiedene Arten der Information,
- Diskussion unter Gleichberechtigten, in welcher der Lehrer und u. U. gläubige Schüler ihr christliches Zeugnis so mit einbringen, daß es zur freien Stellungnahme auffordert.

Dem Vorwurf eines ungerechtfertigten Einflusses der Kirchen ist entgegenzuhalten:

- Der christliche Glaube ist eine ungleich wichtigere geschichtliche und gesellschaftliche Größe als andere Weltanschauungen;
- Sinndeutungen und Erkenntnisse, die den Rahmen der wissenschaftlichen Beweisbarkeit überschreiten, können nur in der Begegnung mit innerlich Engagierten authentisch erfaßt werden.

Die pädagogische Intention ist daher das Angebot — trotzdem der Religionsunterricht Pflichtfach ist. Der Angebotscharakter eignet im übrigen auch anderer anscheinend wertneutraler Wissensvermittlung. Daher ist es der Transparenz des Religionsunterrichts nur dienlich, wenn das „Interesse“ des gläubigen Lehrers und seiner Glaubensgemeinschaft offen in die Auseinandersetzung einbezogen wird.

2.2. Erschließung

Bevor diese didaktisch-methodische Struktur erörtert wird, muß darauf hingewiesen werden, daß sie nicht un widersprochen ist. Ihr wichtigster Vertreter ist Baudler.

Er sagt: „Der Wandel von der Verkündigungszur Informationsauffassung ist in keiner Weise hermeneutisch durchdacht.“ In beiden Systemen hält man am gleichen Unterrichtsgegenstand, dem Offenbarungsinhalt, fest. Baudler stellt dagegen: Offenbarungsinhalte können rein informatorisch, ohne Glaubensbereitschaft und ohne Zugehörigkeit zum gesellschaftlichen Feld, in dem Glaube realisiert wird, nicht verstanden werden.

Baudler schlägt daher zwei Formen vor:

- die Erschließung und Vermittlung der religiösen Dimension als Frage,
- die Erschließung und Vermittlung religiöser bzw. christlicher Antworten.

Das erstere hält Baudler auf dem Wege der begrifflichen und verbalen Reflexion für möglich — das letztere erscheint ihm nur als nachträgliche Erhellung des vollzogenen religiösen Tuns und Lebens in der Glaubensgemeinschaft realisierbar.

Der erstere Unterricht wird von Baudler als Pflichtunterricht für alle gefordert, den letzteren möchte er als zusätzliches Angebot.

Methodisch ist kein Unterschied des „Frage“unterrichts zu anderer sachlicher Erarbeitung, zum Diskutieren und Interpretieren, wenn er auf kein inhaltliches Lernziel abhebt.

Gegen Baudler ist einzuwenden:

- Die Fraglichkeit drängt sich nicht einfach zwingend auf. Der Lehrer wird das in seiner Überzeugung bereits vorweggenommene Lernziel intendieren müssen, das nicht für alle operationalisierbar ist. Auch hier ist rein begrifflich und verbal — wie Baudler meint — das Lernziel nicht erreichbar. Schüler ohne entsprechenden Erfahrungshintergrund werden sich auch hier sperren.
- Auf der anderen Seite ist auch nicht einzusehen, warum „Offenbarungsinhalte“ prinzipiell nur von „Eingeweihten“ in ihrem Sinn, in ihrer Lebensbedeutung gesehen werden könnten oder dürften. Außerdem gibt es den Kreis der sich voll mit ihrer Glaubensgemeinschaft identifizierenden Schüler in einer Klasse oder Gruppe nur in einem gewissen Prozentsatz.
- Schüler einer öffentlichen Schule lassen sich nicht nach dem Grad ihrer Glaubenszustimmung in Kurse gruppieren.

Richtig ist an Baudlers Vorstellungen:

Der Religionsunterricht muß nicht nur die kognitive Ebene verbalisieren, sondern auch die emotionale ins Bewußtsein bringen (ohne auf die Erreichung entsprechender Lernziele zu dringen). Die Unterrichtsinhalte sollen nicht allein vom gläubigen Lehrer, sondern von den Möglichkeiten und Vorstellungen der Schüler projiziert werden.

2.3. Problemorientierter Religionsunterricht

Nipkow sieht — wie Baudler — zwei didaktische Typen von Religionsunterricht, unterscheidet sie aber anders:

- Unterricht über biblische Texte,
- Unterricht über das Christsein und Menschsein in der Gegenwart.

Beides ist nach seiner Vorstellung aber nicht unterschiedlichen Schülergruppen zugeordnet, sondern ergänzt sich gegenseitig. Dabei hat der zweite Typ den Vorrang.

- Der erste Typ ist von wissenschaftlicher Textarbeit bestimmt. Dabei sollen wissenschaftliche Aussagen, die eine personunabhängige Gültigkeit haben und Aussagen über etwas sind, jenem Sprechen gegenübergestellt werden, das uns „in kontingierter, unverfügbarer Weise als Rede in der zweiten Person eine neue Wirklichkeit zuspricht“ (auch hier ist an eine Mitbestimmung des Schülers über die Projektierung des Unterrichts gedacht, aber es bleibt die Bindung an

Texte und Tradition ebenso wie an die wissenschaftliche Arbeitsmethode).

- Der zweite Typ stellt im wesentlichen das Gespräch aus der Erfahrungswelt des Schülers über diese Welt in den Mittelpunkt, die der Lehrer oder auch die Schüler als Ort christlichen Glaubens deuten.

W. Esser verlangt zwei ähnliche Unterrichtstypen, die weder getrennt noch vermischt werden dürfen — nämlich Traditions- und Daseinsunterricht.

Führend ist nach ihm

- die Erschließung der Fraglichkeit und der religiösen Dimension des Daseins, daran soll anknüpfen
- die Erschließung der christlichen Tradition. Methodisch

- ist dabei nicht einfach die Induktion von der erfahrbaren Welt zu den „eigentlich christlichen Themen“,

sondern

- die Erschließung der religiösen und christlichen Wirklichkeit in der Lebenswirklichkeit gemeint.

Von dieser Konzeption her sind Vorschläge zu einem mehr oder weniger „problemorientierten Religionsunterricht“ gemacht worden. Methodisch sind sie nicht übereinstimmend angelegt. Die meisten konzentrieren sich um ein Problem des menschlichen Daseins und der Welt. Im Kreis herum werden die verschiedenen Deutungsversuche und Bewältigungsweisen angeordnet, darunter die christlichen als mögliche, die entweder neben den übrigen nur diskutiert oder eigens vom Lehrer bezeugt werden sollen.

2.4.

Sprachhermeneutik

H. Halbfas will mit dem Religionsunterricht die Teilhabe an den religiösen Erfahrungen und Traditionen vermitteln. Der Weg dazu ist nach seiner Meinung

- nicht kirchliche Verkündigung,
- nicht wertneutrale Religionskunde.

Nach ihm ist die Aufgabe des Religionsunterrichts

- Information,
- Aufklärung,
- Ideologiekritik.

Halbfas bleibt aber bei einem Unterricht stehen, der am geschriebenen und überlieferten Text (kirchlichen und anderen) Religion allgemein und die christliche Religion im besonderen erschließt. An Hand von geschriebener Sprache wird im Gespräch Welt eröffnet (dabei ist kein wesentlicher Unterschied zur Methode auch des Literatur- und Philosophieunterrichts).

Die Intension von Halbfas bildet für den für religiöse Fragen ansprechbaren Schüler kein Problem (weil ja nicht Einübung von ihm erwartet wird) — kommt aber bei jenem Schüler an eine Grenze, der die Welt nicht als fraglich und sinnträchtig interpretieren will.

So ist auch die Sprachhermeneutik sehr bald bei Halbfas kritisiert worden.

3.

Notwendige didaktisch-methodische Strukturelemente eines christlichen Religionsunterrichts

3.1.

Die Methode philosophischer Aporetik

Auch wenn ein Lehrer bestimmte philosophische Überzeugungen bejaht, kann er sie intersubjektiv nicht ohne weiteres übertragen. Wenn man einen rein positivistischen Wahrheitsbegriff zugrunde legt, so ist Wissenschaft allein nicht für die Wahrheitsfindung kompetent. Ein über diesen logisch-empirischen Wissenschaftsbegriff hinausgehendes Denken muß entweder Antworten auf drängende Fragen schuldig bleiben oder — falls Antworten ver-

sucht werden — Vorentscheidungen implizieren, die nicht jeder mitvollziehen will.

Der Religionsunterricht muß anhand der sich stellenden Sinnfrage die aporetische Verlegenheit erweisen, in die einer gerät, der Antwort gibt. Andererseits soll im Prozeß des Denkens die Unausweichlichkeit von vorher bestehenden Entscheidungen und von Vorverständnis erfahren werden, die zwar begründet, aber nicht bewiesen werden können.

3.2. **Welterfahrung in der Sprache der Sprachgemeinschaft**

Welt wird durch Sprache eröffnet, auch die christliche Begegnung mit der Welt. Für den Kommunikationsprozeß ist es belanglos, welche Bedeutung der Sprecher seinen Worten geben will. Es ist vielmehr entscheidend, welche Bedeutung die Worte innerhalb einer Sprachgruppe haben. In dieser Sprache müssen die Probleme des Daseins verhandelt werden. Es gehört daher wesentlich zum Religionsunterricht, sich sprachlich über Daseinsfragen und -antworten zu verständigen. Die christliche Antwort muß die Differenz zwischen dem biblisch, kirchlich, theologisch Gemeinten und der Reaktion der gegenwärtigen Sprachgemeinschaft bewußt machen und sprachlich aufarbeiten.

3.3. **Einübung in geistige Akte, die Logik und Empirie übersteigen**

Glauben können und verstehen setzt voraus, daß die positivistisch auferlegte Selbstbeschränkung auf die Überprüfbarkeit überschritten wird. Das ist auch bereits nötig bei der Interpretation von Dichtung, bildender Kunst und Musik, besonders aber bei dem Versuch, philosophisch-religiöse Sachzusammenhänge zu sehen und selbst herzustellen.

Der Unterschied des Religionsunterrichts zu anderen Fächern liegt darin, daß er bis zu den letzten Möglichkeiten hin den Versuch wagt, die gegebene Wirklichkeit zu erhellen.

3.4. **Bezug zur geschichtlichen Positivität des Christlichen**

Jede christliche Aussage muß sich ständig neu legitimieren durch den Rückbezug auf eine historische Person — Jesus von Nazaret. Dabei taucht das alte Problem der Gnosis und der Aufklärung wieder auf: Wie können Tatsachenwahrheiten allgemeine Vernunftgeltung beanspruchen?

Das Christentum kommt nicht um die Entscheidung herum, die Welt und die Zukunft von einem historischen Faktum aus entgegenzunehmen. Wenn dies nicht nur referierend, sondern aus dem Glauben an dieses Ärgernis der normgebenden Tatsächlichkeit geschieht, werden die üblichen didaktisch-methodischen Konzepte überstiegen.

Daß man sich für die Person Jesu, wie ihn die Gemeinde sieht, entscheiden kann, es u. U. subjektiv muß, daß dabei aber keine intersubjektive Stringenz und Nötigung besteht, muß im Unterricht nicht nur erörtert, sondern vorge-macht werden.

3.5. **Historische und philologische Methoden**

Der geglaubte Jesus von Nazaret steht im Kontext einer Vor-, Zeit- und Wirkungsgeschichte. Diese ist historischen Methoden zugänglich. So bildet historische, literarische und ideologiekritische Aufklärung das Umfeld, in dem die Diskussion und Entscheidung um das Nicht-mehr-Beweisbare ausgetragen wird.

3.6. **Das an der Person erfahrbare Bekenntnis und seine Relevanz**

Es muß im Religionsunterricht klarwerden, daß der Christ glaubt, warum er glaubt, auf welches persönliche und weltanschauliche Ende hin er glaubt. Das alles muß den Schülern offen zur Verfügung gestellt werden. Denn anders kann

nicht mitgeteilt werden, was christlicher Glaube ist.

Derartige Bekenntnisse gibt es auch in anderen Unterrichtsfächern, besonders in der politischen Bildung, die nicht in der Neutralität, sondern im Konflikt von Interessen und Überzeugungen gedeiht, der unter den gesellschaftlichen Gruppen und den in ihnen engagierten einzelnen fair ausgetragen werden muß.

Der Religionsunterricht auf der Basis eines christlichen Bekenntnisses besitzt in der philosophisch-religiösen Unterweisung kein Monopol in den Schulen. Er hat auch keine nur ihm zukommende Besonderheit in didaktisch-methodischer Hinsicht, wohl aber einige spezifische didaktisch-methodische Komponenten. Sie integrieren sich jedoch nahtlos in den Bildungsauftrag der Schule, wie dieser auch im einzelnen formuliert sein mag.

Religionsunterricht und Curriculum

4. **Die Bedeutung des Curriculums für den Religionsunterricht**

Die Bedeutung der curricularen Arbeit ist für den Religionsunterricht nicht hoch genug zu veranschlagen. Durch das Aufgreifen des curricularen Ansatzes in der Religionspädagogik ist eine optimale Unterrichtsplanung und Unterrichtskontrolle angebahnt. Mit Hilfe des curricularen Ansatzes ist eine vernünftige Unterrichtsstrategie möglich, indem Lernziele, Lerninhalte, epochale Situationen, Unterrichtsverfahren und Einplanung der erforderlichen Medien wie auch die nachträgliche Effizienzkontrolle aufeinander bezogen werden.

Allgemein gelten folgende drei Kriterien für die Curriculumrevision (nach Robinsohn):

- die Bedeutung der Situationsanalyse (d. h. die Gewichtigkeit der gesellschaftlich-politischen Bezugsfelder),
- die Schwierigkeit der Qualifikationsfestsetzungen (Verhaltensdispositionen),
- die Bestimmung der Bildungsinhalte (Curriculelemente).

Dabei ist kritisch zu fragen: Wie ist die Curriculumrevision im religionspädagogischen Fragehorizont zu verwirklichen? Ist eine Modifizierung auf dem Feld des Religionsunterrichts notwendig?

4.2. **Kritische Anmerkungen zu curricularen Einzelfragen**

4.2.1. **Starke Betonung des kognitiv-rationalen Elements**

Es ist eine wesentliche Frage an die Curriculumtheorie, ob hinter den „Qualifikationen“ eine Auffassung von „Bildung gleich nur Ausbildung“ steht, also verbrämter Pragmatismus, ein positivistisches Vorverständnis von Wissenschaft. Die Frage der Qualifikationen muß also besonders bedacht werden. Wissen soll zur Verbesserung der Entscheidungsfähigkeit führen, zur Veränderung des Verhaltens befähigen. Wird damit für den Religionsunterricht die vertikal-transzendente Orientierung einseitig in die horizontal-mitmenschliche Dimension umgeklappt?

Das kognitive Element hat im Augenblick in der curricularen Arbeit eine extreme Vorrangstellung. Daher drängt sich die Vermutung auf, daß im Hintergrund mancher curricularer Konzepte sehr viel Aktivismus und Rationalität, ja sogar Ideologie des Machbaren, der Möglichkeit der Vorprogrammierung und einer einplanbaren Entscheidungslogik für Gegenwart und Zukunft steckt.

Es gibt bereits Gegenbewegungen dagegen, z. B. ein verstärktes Interesse an Meditation, das den Nachholbedarf anzeigt.

4.2.2. **Die Problematik der Lernzielformulierung**

Die Formulierung von Lernzielen gehört zum Schwierigsten, ja Riskantesten der gesamten Curriculumforschung.

Im theologischen Bereich kommen zusätzliche, nicht unwesentliche Schwierigkeiten hinzu:

- Uniform und eindimensional konzipierte Lernziele lassen aus dem breiten Spektrum legitimer theologischer Pluralität nur eine Richtung zur Sprache kommen. Daher ist es die Aufgabe des Religionslehrers, sich über seinen eigenen Standort klarzuwerden und andere Standpunkte einzubringen.
- Als Fundament für die Lernzielformulierung ist die wissenschaftliche Theologie notwendig gefragt. Bei aller Pluralität ist es doch wichtig, die Grenze zwischen dem Noch-Christlichen und dem Nicht-mehr-Christlichen zu bestimmen.
- Wichtig ist weiter die Frage nach der Identifikation. Lernziele müssen klar formuliert werden und dürfen nicht überfrachtet sein. Alle Lernziele, die auf Qualifikationen hinzeln, haben fundamental mit der Identifikation zu tun. Hier steht die Frage zur Debatte, ob es möglich und sinnvoll ist, Totalidentifikation anzustreben. Berücksichtigt also eine Lernzielformulierung, die eine partielle Identifikation ermöglicht, andere, legitime und assimilierbare Identifikationsprozesse?

Wo ist das Gemeinsam-Letzte?

Theologie und Glaube befinden sich in einem dynamischen Wachstumsprozeß; daher sind immer nur „provisorische“ Lernziele möglich, wobei die Revisionsbedürftigkeit sofort einleuchtend ist.

- Die Lernzielformulierung befindet sich in der Spannung zwischen epochal-jugendbedingten „Situationen“ und den unverzichtbaren Glaubensinhalten. So dürfen z. B. die Fragen der allgemeinen Ethik nicht ausgelassen werden, wenn sie gerade „nicht gefragt“ sind. Die Begegnung mit dem Scandalum des Kreuzes ist ein stets notwendiges Lernziel.
- Die Situationsanalyse ist von großer didaktischer Tragweite. Dabei erhebt sich die Frage, ob man überhaupt soviel über die

Situation von morgen aussagen kann, um darauf Lernziele auszurichten. Es darf dem jungen Menschen ja nicht vorgetäuscht werden, daß alles planbar sei. Seine kritische Freisetzung muß ermöglicht werden.

In diesem Zusammenhang muß auch die dialogisch-gruppendynamische Struktur des Religionsunterrichts beachtet werden — dadurch kommt das Element der Überraschung, die Möglichkeit des besseren Schülerbeitrags etc. zur Geltung.

4.2.3. Kritische Überlegungen zur Effektivitätskontrolle

Eine Eingrenzung der Effektivitätserwartung auf den kognitiv-funktionalen Bereich wäre sicher verfehlt. Im Religionsunterricht soll ein Denkprozeß in Gang gesetzt werden, der verschiedene Phasen über das ganze Leben hin durchläuft. Daher kann vieles im Religionsunterricht nicht sofort aufgehen.

Ein solcher „Erfolg“ ist vor allem nicht meßbar.

4.2.4. Schlußbemerkung

Die Curriculumforschung hat zwar höchste Bedeutung für den Religionsunterricht, aber auch sie ist nicht das Wundermittel, mit dem Situation und Aufgabe des Religionsunterrichts sich ein für allemal klären ließen. Wohl läßt die Notwendigkeit der ständigen Curriculumrevision hoffen, daß mit ihrer Hilfe — vor allem aber durch den Übergang zum „offenen Curriculum“ — das jeweils Bestmögliche in einer bestimmten Situation geplant und erreicht werden kann.

Zusammengestellt nach:

Hans Joachim Türk: Zur Frage der Besonderheit der didaktisch-methodischen Struktur des Religionsunterrichts. Religionsunterricht an höheren Schulen“ „rhs“ 5/6 1973

Alfred Läßle: Curriculum und Religionsunterricht. 1. und 2. Teil „Christlich-Pädagogische Blätter“ 5 und 6/1973

Dort sind auch weitere Literaturangaben zu finden.

Vorbemerkung

Vor etwa zwei Jahren ist aus Sportpädagogen und Vertretern der Sportwissenschaft eine Kommission gebildet worden mit dem Auftrag, Rahmenrichtlinien für die Sporterziehung für alle Schularten bzw. Schulstufen zu erarbeiten. Diese Kommission hat als erstes Ergebnis den Entwurf des Allgemeinen Teils vorgelegt, der im Nichtamtlichen Teil des Schulverwaltungsblattes (April 1974) veröffentlicht und zur Diskussion gestellt ist.

Entwurf von Rahmenrichtlinien für die Sporterziehung an den Schulen im Lande Niedersachsen

— Allgemeiner Teil —
(Stand: Januar 1974)

In den nachfolgend vorgestellten Lernzielen für den Sportunterricht ist der Versuch unternommen worden, den wiederholt formulierten Anspruch des Schulsports, wesentlicher Bestandteil der Gesamterziehung zu sein, zu konkretisieren.

Es ging der Kommission nicht um die Zusammenstellung von sportpraktischen Unterrichtsinhalten oder um methodische Hinweise: Es wird als selbstverständlich vorausgesetzt, daß im Sportunterricht nach wie vor die verschiedensten Sportarten methodisch richtig vermittelt und intensiv betrieben werden. Wichtig erschien es vielmehr, den Beitrag des Sportunterrichts zur Persönlichkeitsbildung und zur Sozialerziehung durch Konkretisierung von Lernzielen, Schüler- und Lehrerverhalten und einigen Unterrichtsbeispielen greifbarer zu machen. Der qualifizierte Sportlehrer wird vieles davon in seinem Unterricht seit langen Jahren verwirklicht haben, während er sich möglicherweise von anderen Lernzielforderungen persönlich betroffen fühlen wird.

Die Kommission ist sich bewußt, daß das Konzept noch nicht in jeder Hinsicht schlüssig ist: Die Lernziele sind sicher noch ergänzungsbedürftig und müssen noch weiter differenziert und präzisiert werden; außerdem können für viele dieser Lernziele noch keine gesicherten methodischen Verfahrensweisen angegeben werden. Die aufgeführten Unterrichtsbeispiele zeigen deshalb nur, in welcher Richtung pädagogische Handlungsmöglichkeiten gesehen werden.

Dieses Konzept wird hiermit zur Diskussion gestellt.

A.

1. Einführung

Der Sportunterricht ist Teil des schulischen Bildungswesens. Damit gelten die vom Deutschen Bildungsrat im Strukturplan formulierten allgemeinen Bildungsziele auch für den Sportunterricht, und er ist für ihre Realisierung mitverantwortlich. Der Sportunterricht ist so zu planen und durchzuführen, daß er das Recht jedes einzelnen auf freie Entfaltung seiner Persönlichkeit garantiert, Selbstbestimmung ermöglicht und seinen Beitrag leistet zur Verwirklichung des umfassenden Bildungszieles, den einzelnen zu individuellem und gesellschaftlichem Leben zu befähigen im Rahmen der ihm durch das Grundgesetz garantierten Rechte¹⁾.

Selbstentfaltung der Person sowie Selbständigkeit im Entscheiden und Handeln beruhen auf einer hinreichenden Orientierung in der modernen Welt und auf einem kritischen Verständnis der Zusammenhänge, die unser Leben mitbestimmen²⁾. Daher muß der Sportunterricht auch die Voraussetzung für eine aktive Beteiligung und Mitwirkung des einzelnen schaffen.

Mit einer ausschließlichen Vermittlung körperlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten wird der Sportunterricht diesem Anspruch nicht gerecht. Seine Aufgabe besteht darüber hinaus darin, den Schüler sowohl zu eigener sportlicher Aktivität als auch zu kritischer Mündigkeit gegenüber dem gesellschaftlichen Phänomen des Sports zu führen.

Mündigkeit soll als Fähigkeit (Kompetenz) für selbstbestimmtes verantwortliches Handeln verstanden werden. Sie umfaßt:

1. die Fähigkeit, für sich selbst verantwortlich entscheiden und handeln zu können (individueller Bereich/Selbstkompetenz),
2. die Fähigkeit, aufgrund von Einsicht in soziale, gesellschaftliche und politische Zusammenhänge und Notwendigkeiten im Sozialbereich urteilen und handeln zu können (sozialer Bereich/Sozialkompetenz),
3. die Fähigkeit, aufgrund von Sachverstand in bestimmten Sachbereichen urteilen und handeln zu können (sachlicher Bereich/Sachkompetenz)³⁾.

Mündigkeit in diesem dreifachen Sinn ist das Ergebnis vielfältiger Lernprozesse, deren Lernziele im folgenden formuliert werden. Die dabei vorgenommene Zuordnung der Lernziele zu den drei genannten Bereichen dient der besseren Übersicht und soll Schwerpunkte verdeutlichen. In konkreten Lernsituationen ist eine solche Trennung in der Regel nicht möglich. Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz sind als voneinander abhängig zu betrachten, und auch die verschiedenen Lernziele müssen als miteinander verschränkt aufgefaßt werden⁴⁾.

Die Bestimmung der Lernziele zwingt zur Auseinandersetzung mit allen Faktoren, die das Unterrichtsgeschehen beeinflussen, z. B. Erziehungsstile, Inhalte, Methoden, Medien, Organisationsformen. Da die Art und Weise der Unterrichtsgestaltung für das Erreichen eines Lernzieles von entscheidender Bedeutung ist, werden im folgenden im Zusammenhang mit den Lernzielen Beispiele für geeignetes Lehrerverhalten und Beispiele für den Unterricht gegeben. Dabei muß berücksichtigt werden, daß die angeführten Lernziele lediglich Orientierungspunkte sind, die nicht immer endgültig und nachprüfbar erreicht werden können.

Das Streben nach individueller Leistungsverbesserung ist nur ein Motiv sportlicher Betätigung. Bedürfnisse nach Geselligkeit, nach ästhetischem Genuß, nach Auseinandersetzung mit neuartigen Situationen oder Gegenständen und Freude an der Bewegung sind u. a. wirksame Motive für sportliche Aktivitäten. Mit einem differenzierten Angebot an Bewegungsformen, Aufgaben, Geräten, Arbeitsweisen, Medien und Lernhilfen können diese Bedürfnisse befriedigt werden. Auch aus diesem Grunde darf über die Eignung von Lehrverfahren und methodischen Maßnahmen nicht allein unter dem Gesichtspunkt sportlicher Leistungssteigerung entschieden werden. Der Unterrichtsstil, durch den der Schüler vorwiegend über Lehreranordnungen aktiviert und gesteuert wird, soll weitgehend ersetzt werden durch einen sachbezogenen Lehrstil⁵⁾, der dem Schüler Raum zu selbständigen Entscheidungen gibt.

Solche Lehrverfahren und Organisationsformen sollten bevorzugt werden, die ein kooperatives Verhalten der Schüler ermöglichen oder sogar fördern. Zu häufiges Wettfeiern sollte vermieden werden, negative Auswirkungen des Konkurrenzverhaltens den Schülern bewußt gemacht und im Gespräch mit ihnen erörtert werden.

Der Sportunterricht darf sich nicht darin erschöpfen, daß nur aktiv Sport getrieben wird; die Schüler sollen auch dahin gebracht werden, ihr Handeln in größeren Zusammenhängen zu verstehen und in eigene Verantwortung zu nehmen. Reflexion und klärendes Gespräch sollten daher auf allen Stufen das sportliche Tun ergänzen.

Um die Möglichkeiten sozialer Kontakte zu erweitern und auf die vielfältigen Gruppierungen des außerschulischen Sports vorzubereiten, sollen in der Schule auch koedukative, jahrgangsübergreifende und solche Gruppen gebildet werden, in denen Schüler mit unterschiedlicher Leistungsfähigkeit miteinander Sport treiben.

¹⁾ Deutscher Bildungsrat. Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1971, 4. Aufl., S. 29.

²⁾ Vgl. Strukturplan S. 31

³⁾ Vgl. Roth, Päd. Anthropologie, Bd. 2 1971, S. 180, 388 f.

⁴⁾ Vgl. Roth, Päd. Anthropologie, Bd. 2 1971, S. 180.

⁵⁾ Vgl. Correll, Päd. Verhaltenspsychologie, S. 240 f.

2. Lernspiele und Unterrichtsmaßnahmen

2.1. Individueller Bereich (Selbstkompetenz)

Lernziele	Angestrebtes Schülerverhalten	Geeignetes Lehrerverhalten	Beispiele für den Unterricht
Der Schüler soll lernen...	Ein Lernfortschritt zeigt sich darin, daß der Schüler ...	Das angestrebte Schülerverhalten kann erreicht werden, wenn der Lehrer ...	Das Lernziel kann erreicht werden ...
2.1.1. ..., sein Bewegungsbedürfnis als natürliches Anrecht zu erfahren und durch Bewegung zu befriedigen.	... Möglichkeiten zu Bewegungsaktivitäten während und außerhalb des Unterrichts von sich aus wahrnimmt.	... Spiel- und Bewegungspausen, Spielnachmittage o. ä., Turngarten, Pausenhof, Fitneßraum o. ä. sowie Geräte und Spielfeldvorrichtungen zur freien Nutzung bereitgestellt. ... Verbote hinsichtlich selbständiger Bewegungsaktivitäten während unterrichtsfreier Zeit abbaut. ... auf Reglementierung der Schüleraktivität und in diesem Zusammenhang auf Formkritik weitgehend verzichtet. ... unabhängig von der Leistungshöhe persönliche Anerkennung zeigt. ... Informationen über Möglichkeiten zu sportlicher Aktivität außerhalb der Schule gibt.	... dadurch, daß Laufen, Ballspielen u. a. auf den Pausenhöfen erlaubt und gefördert wird. ... durch wiederholtes Bereitstellen von Unterrichtszeiten zur selbständigen Betätigung. ... durch gemeinsames Aufsuchen eines öffentlichen Spielplatzes, eines Trimpfpfades, eines Rudervereines o. ä. ... durch die Einführung in Sportarten und Bewegungsspiele, die auch nach der Schulzeit und bis ins höhere Alter betrieben werden.
2.1.2. ..., die Grenzen seiner Leistungsfähigkeit zu erkennen, sich in seinen Möglichkeiten zu akzeptieren und sich ggf. zu verändern.	... sich Spiel- und Übungsgruppen angeschlossen, sich um Leistungsverbesserung bemüht und den Leistungsvergleich auch bei geringen Erfolgchancen wagt.	... dem Schüler seine individuellen Leistungsfortschritte bewußt macht und diesen mehr Anerkennung zollt als den Ergebnissen von Leistungsvergleichen mit anderen. ... das Wettstreitprinzip im Rahmen des Sportunterrichts maßvoll einsetzt.	... durch Laufen, Schwimmen o. ä. einer beliebigen Strecke in festgelegter Zeit oder umgekehrt. ... durch Spielen in unterschiedlichen Niveaugruppen. ... durch Aufgaben unterschiedlicher Schwierigkeit.
2.1.3. ..., Ursachen für Mißerfolge zu erkennen und diese angemessen zu verarbeiten (Erhöhung der Frustrationstoleranz).	... objektive und subjektive Unzulänglichkeiten als Ursache von Mißerfolgen unterscheiden kann. ... korrigierbare Unzulänglichkeiten durch eigene Anstrengungen zu überwinden versucht, nämlich durch Training, erhöhten Einsatz, Korrektur des Anspruchsniveaus, Änderung des sozialen Verhaltens o. ä. ... sich mit nicht korrigierbaren Unzulänglichkeiten wie den eigenen körperlichen Mängeln, schlechten Wettkampfbedingungen und der Überlegenheit eines Gegners o. ä. abfindet.	... Äußerungen der Enttäuschung als Reaktion auf Mißerfolge zuläßt, mit dem Schüler die wirklichen Ursachen der Mißerfolge sucht, eigenes Versagen zugibt (Beispielverhalten) und den Schüler anhält, ggf. konstruktive Lösungsmöglichkeiten zu suchen.	... durch gezielten Ausgleich der erkannten Schwächen — z. B. Stützkraft schulen, Beweglichkeit verbessern, Ballsicherheit erhöhen o. ä. ... durch das Anbieten von Wahlmöglichkeiten, die der Konstitution und Neigung des Schülers entgegenkommen.

Lernziele	Angestrebtes Schülerverhalten	Geeignetes Lehrerverhalten	Beispiele für den Unterricht
Der Schüler soll lernen...	Ein Lernfortschritt zeigt sich darin, daß der Schüler ...	Das angestrebte Schülerverhalten kann erreicht werden, wenn der Lehrer ...	Das Lernziel kann erreicht werden ...
2.1.4. Angst frei zu äußern, Ursachen seiner Angst zu erkennen und nach Möglichkeit Angst zu bewältigen.	...den Schwierigkeitsgrad einer Übung erkennt, mögliche Gefahren realistisch einschätzt und Mittel zur Bewältigung sucht.	...Angst als natürliche Reaktion auf Gefahren anerkennt, auch dann, wenn sie ihm unangemessen erscheint. ...einen Schüler, der Angst äußert, nicht lächerlich macht, sondern mit ihm die Situation bespricht und Möglichkeiten zur schrittweisen Bewältigung seiner Angst aufzeigt.	...durch Anforderungen mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad zur freien Auswahl. ...durch allmähliche Steigerung von Schwierigkeiten. ...durch ausreichende Gerät- und Partnerhilfe (z. B. weicher Aufsprung, Hilfsgeräte, Hilfestellung, Bewegungshilfen o. ä.).
2.1.5., sich seiner Aggression bewußt zu werden, sein Verhalten zu steuern, Ursachen der Aggression zu erkennen und Lösungsmöglichkeiten zu suchen. Der Schüler soll erkennen, daß Aggression keine angemessene Verhaltensweise in Konfliktsituationen ist.	...Konflikte nicht aggressiv zu lösen versucht, sondern durch Abklären der Situation.	...in Konfliktsituationen selbst nicht aggressiv reagiert, Aggressionen der Schüler nicht mit Gegenaggressionen beantwortet, auf Druckmittel verzichtet und verhindert, daß durch Aggression Vorteile erreicht werden bzw. Schaden verursacht wird.	...durch gemeinsame Erörterung der Folgen aggressiven Verhaltens für Aktivität und Klima innerhalb einer Gruppe. ...durch Begründen von Maßnahmen (z. B. Platzverweis) und Aufzeigen der daraus erwachsenden Konsequenzen. ...durch gemeinsames Vereinbaren von Maßnahmen zur Ahndung aggressiver Regelverletzung und Durchsetzungsversuche.
2.1.6., seine Spielfreude zu erhalten und zu entfalten.	...Freude hat an sportlichen und spielerischen Aktivitäten und diese um ihrer selbst willen ausübt und nicht, um dadurch vorwiegend Ziele wie Zensur, Lob, sozialen Status, Prestige, materielle Vorteile o. ä. zu erreichen.	...sportliche Leistungen nicht überbewertet und von ihnen nicht die persönliche Wertschätzung des Schülers abhängig macht. ...auch bei geringer eigener Leistungsfähigkeit sich gelegentlich am Spiel beteiligt.	...durch Spielen in gleichwertigen Mannschaften und durch Auswahl von Spielen, in denen auch die Leistungen des Schwächeren von Bedeutung sind. ...durch Einschränken des Messens, Punktezählens o. ä. beim Üben und Spielen im Sportunterricht.
2.1.7., Bewegungsfertigkeiten zu erwerben und zu sichern.	...eine Vielzahl von Bewegungsfertigkeiten zur Verfügung hat und auch unter veränderten Bedingungen anwenden kann.	...die bestmöglichen didaktischen und methodischen Maßnahmen ergreift, die zum erfolgreichen Erlernen der angestrebten Fertigkeiten notwendig sind.	...durch Betätigung in allen Sportarten und Disziplinen, die nach den jeweiligen örtlichen Verhältnissen betrieben werden können.
2.1.8., die Abhängigkeit seiner sportlichen Leistungen von motorischen Grundeigenschaften sowie von konstitutionellen, psychischen und sozialen Faktoren zu erkennen und bessere Leistungsvoraussetzungen zu schaffen.	...konstitutionelle und konditionelle Faktoren sowie vorausgegangene Lern- und Sozialisationsprozesse als Bedingungen für seine sportlichen Leistungen erkennt. ...aufgrund dieser Einsichten eigene Leistungen analysiert und sich planmäßig um eine Verbesserung seines Leistungsstandes bemüht.	...über Zusammenhänge zwischen Konstitution, Übungshäufigkeit, Kondition, Sozialisation und Leistung usw. informiert sowie Übungs- und Trainingsmöglichkeiten anbietet.	...durch Dauerläufe, Gewichtsarbeit, Circuit-Training o. ä. ...durch Herstellen gleicher Erfolgchancen bei Leistungsvergleichen mit anderen. ...durch fächerübergreifende Unterrichtsvorhaben, die Grundeinsichten in physiologische, psychologische und sozialwissenschaftliche Zusammenhänge vermitteln.

Lernziele	Angestrebtes Schülerverhalten	Geeignetes Lehrerverhalten	Beispiele für den Unterricht
Der Schüler soll lernen...	Ein Lernfortschritt zeigt sich darin, daß der Schüler ...	Das angestrebte Schülerverhalten kann erreicht werden, wenn der Lehrer ...	Das Lernziel kann erreicht werden ...
2.1.9., die räumliche, dynamische und rhythmische Struktur von Bewegungen wahrzunehmen (Differenzierung der kinästhetischen und optischen Wahrnehmungsfähigkeit), vorgegebene Rhythmen differenziert wahrzunehmen und in Bewegung umzusetzen.	...eigene Bewegungen mit fremden vergleichen, richtige und falsche Bewegungsabläufe unterscheiden und sie in ihrer räumlichen und dynamischen Struktur beschreiben kann. ...vorgegebene Rhythmen in Bewegung umsetzt.	...mit den Schülern Bewegungen und Rhythmen analysiert, Bewegungsabläufe beschreibt und auch von Schülern beschreiben läßt. ...durch gemeinsames Analysieren von Musikstücken (z. B. Lieder, Tanzmusik) zum Erproben geeigneter Bewegungsformen.	...durch gemeinsames Beobachten und Analysieren von Bewegungsabläufen in Filmen, Dias, Skizzen, Video-Aufzeichnungen o. ä. ...durch gemeinsames Einschätzen/Beurteilen von Bewegungsleistungen und durch Ermitteln aufgetretener Bewegungsfehler. ...durch Einsatz von rhythmischen Lernhilfen und Musik und/oder Beteiligung der Schüler an rhythmischer Bewegungsbegleitung wie klatschen, stampfen, Schlaginstrumente verwenden o. ä.
2.1.10., die Fähigkeiten und Grenzen des eigenen Organismus zu erkennen und sich entsprechend zu verhalten.	...seine Belastbarkeit richtig einschätzt und sich weder über- noch unterfordert. ...die Bedeutung von Puls- und Atemfrequenz, Schmerz, Schweißabsonderung sowie Hautverfärbung kennt und beachtet.	...ein differenziertes Angebot zur Verfügung stellt und grundlegende sportmedizinische Kenntnisse vermittelt. ...die Zusammenarbeit mit Kollegen, mit dem Schularzt und Schulpsychologen sowie mit den Eltern pflegt.	...durch Läufe in unterschiedlichem Gelände. ...durch Sprünge, deren Schwierigkeitsgrad der Schüler selbst wählt ... durch Unterrichtsgespräche über Themen wie Anstrengung und Erholung, angemessene Ernährung, Schweißabsonderung o. ä. ... durch gezielte Formen der Entspannung, durch Duschen und Frottieren nach körperlichen Anstrengungen.
2.1.11., Maßstäbe einer gesunden Lebensführung zu entwickeln, ihre Gültigkeit für das eigene Verhalten anzuerkennen und sie anzuwenden.	...die Bedeutung von Bekleidung, Ernährung, Schlaf, Sauberkeit, Sexualität o. ä. für eine gesunde Lebensführung erkennt und entsprechend handelt. ...die Notwendigkeit einer regelmäßigen körperlichen Beanspruchung begründen kann und ihm geeignet erscheinende Formen praktiziert.		...durch Gewöhnung an das Tragen einer der Witterung und den Übungsstätten angepassten Kleidung und an Ablegen der Sportkleidung nach dem Unterricht. ...durch Gewöhnung an regelmäßiges Duschen. ...durch Läufe mit unterschiedlicher Belastungsdosierung und Pulsmessungen.
2.1.12., Gefährdungen durch seine Umwelt zu erkennen und ihnen zu begegnen.	...die schädigenden Wirkungen von Bewegungsarmut, falscher Ernährung, Nikotin, Alkohol, Drogen, Umweltverschmutzung usw. kennt und sich so verhält, daß eine Beeinträchtigung der Gesundheit bei sich und anderen vermieden bzw. eingeschränkt wird.	... Unterrichtsvorhaben mit gesundheitserzieherischer Thematik ggf. in Zusammenarbeit mit Kollegen anderer Fächer durchführt. ...sich selber gesundheitsbewußt verhält.	...durch selbständiges Aufstellen eines individuellen Übungsprogrammes. ...durch Unterrichtsgespräche über die Gefahren ausgeprägter Bewegungsarmut und zu früher Spezialisierung. ...durch möglichst fächerübergreifende Unterrichtsvorhaben zu Fragen zivilisatorischer Gesundheitsschäden, Problemen des Leistungssports o. ä.
2.1.13., Gefahren in der Sportausübung zu erkennen und zu kontrollieren.	...Organisationsformen kennt, die zur Unfallvermeidung notwendig sind, und allgemeine Sicherheitsvorkehrungen beachtet. ...in der Ausübung von Leistungssport Trainings- und Wettkampfanforderungen nicht unüberlegt auf sich nimmt.	... die notwendigen Kenntnisse vermittelt, für die Beachtung von Sicherheitsmaßnahmen Sorge trägt, die Schüler in zunehmendem Maß an der Unterrichtsgestaltung beteiligt und sie damit zur Mitverantwortung befähigt.	

Lernziele	Angestrebtes Schülerverhalten	Geeignetes Lehrerverhalten	Beispiele für den Unterricht
Der Schüler soll lernen...	Ein Lernfortschritt zeigt sich darin, daß der Schüler ...	Das angestrebte Schülerverhalten kann erreicht werden, wenn der Lehrer ...	Das Lernziel kann erreicht werden ...
2.1.14., Sachverhalte, Meinungen und Werturteile nicht kritiklos zu übernehmen, sondern sich über diese zu informieren und sich sachgerecht zu entscheiden.	... Normen innerhalb des Sports wie Geräte- und Spielfeldmaße, Regeln und Vorschriften als Vereinbarungen und damit als veränderbar erkennt, sie überprüft und sinnvoll anwendet. ... erkennt, daß geschlechtsspezifisches Sporttreiben weitgehend auf Vorurteilen beruht. ... das unterschiedliche und weithin sozialpsychologisch erklärbares Verhalten aller am Sport Beteiligten — das eigene Verhalten sowie das der Zuschauer, Schiedsrichter, Mit- und Gegenspieler — versteht, Fehlverhalten erkennen und korrigieren kann. ... zu negativen Erscheinungen im Sport begründet Stellung nimmt und versucht, Einfluß darauf zu nehmen. ... Kriterien kennt für bzw. gegen den Kauf der im Handel angebotenen Sportgeräte, Ausrüstungsartikel, Sportzeitschriften o. ä.	... seine Maßnahmen und Positionen selbst laufend überprüft und auch von den Schülern in Frage stellen läßt. ... spontan geäußerte Kritik aufgreift und Gelegenheit zur Verarbeitung gibt. ... Schüler, die Kritik und abweichende Meinungen äußern, nicht benachteiligt. ... beim Schüler eine kritische Fragehaltung weckt gegenüber sog. Selbstverständlichkeiten, verbreiteter Zielsetzung, angeblich unerläßlichen Maßnahmen usw. ... ihm zur Einsicht verhilft, daß Regelungen, Übernahme von Verantwortung und persönliches Engagement für ein soziales Zusammenleben notwendig sind. ... über die Fachgrenzen hinaus mit Kollegen und anderen am Sportgeschehen Beteiligten zusammenarbeitet — mit Leistungssportlern, Sportmedizinern, Publizisten, Trainern, Sportfunktionären, Fachhändlern o. ä.	... durch gemeinsames Erarbeiten bzw. Abwandeln von Spiel- und Wettkampfgeregeln. ... durch Erproben verschiedener Geräte und Spielfeldmaße. ... durch häufigen Rollenwechsel zwischen Spielern und Schiedsrichtern, zwischen Übendem und Beobachter bzw. Helfer o. ä. ... durch Unterrichtsgespräche über aktuelle politische und wirtschaftliche Fragen des Sports wie Organisationsformen, Wettkampfwesen, Werbung, Finanzierung o. ä.
2.1.15., Gelegenheiten für Eigeninitiative und kreatives Verhalten zu erkennen und zu nutzen.	... sich in seinem Bewegungsverhalten nicht ausschließlich an vorgegebenen Bewegungsmustern orientiert, sondern im Erproben eigener Bewegungsmöglichkeiten und verschiedener Geräte nach neuen Bewegungsvarianten sucht und vielfältige Gerätekombinationen schafft.	... Situationen mit Anforderungscharakter schafft und so das Neugierverhalten der Schüler herausfordert. ... ungewohnte Vorschläge akzeptiert und die Schüler nicht nur auf genormte Bewegungsformen festlegt. ... selbständige Versuche der Schüler nicht durch eigene Ungeduld verhindert und abwertende Kritik vermeidet. ... Aufgaben mit vielfältigen Lösungsmöglichkeiten stellt, ohne sofort Lösungswege anzubieten.	... durch Bereitstellen von Unterrichtszeit zu freier, selbständiger Betätigung. ... durch Anbieten neuer Geräte oder Gerätekombinationen zur freien Erprobung. ... durch Aufgaben, für die möglichst viele Lösungen gefunden werden sollen, z. B. Seilspringen in der Dreiergruppe. ... durch Übertragen organisatorischer Aufgaben wie Einteilung von Spielgruppen, Auf- und Abbau von Geräten o. ä. an eine Schülergruppe zur selbständigen Lösung.
2.1.16., Alternativen im Denken und Handeln zu entwickeln und einen geeigneten Lösungsweg zu verwirklichen.	... Vorschläge zur Lösung von Problemen macht. ... vorgegebene Situationen (Geländeformen, Geräte, Medien u. ä.) durch verschiedenartige Bewegungen zu bewältigen sucht und sich für eine ihm gemäße entscheidet. ... verschiedene Formen des Miteinander erprobt.		
2.1.17., seine Fähigkeiten durch vielseitige sportliche Betätigung zu erfahren und Unabhängigkeit zu entwickeln.	... sein Könnensbewußtsein nicht allein aus den Reaktionen des Lehrers und der Mitschüler ableitet, sondern auch ohne äußeren Anstoß eine Erweiterung des eigenen Könnens anstrebt.	... den Schüler in zunehmendem Maße von sekundärer Verstärkung (Lob, Zensur, Belohnung und dgl.) unabhängig macht, d. h. Erwartungen des Schülers nach fortwährender Bestätigung zunächst respektiert und befriedigt, aber allmählich abbaut. ... Kritik und Anweisungen allein aus den Ansprüchen der Sache herleitet und nicht aus seiner Amtsautorität.	... durch ein Angebot vielfältiger Lernzielkontrollen. ... durch Gestaltung von Lernsituationen mit direkten Kontrollmöglichkeiten (Feed-back-Charakter) — z. B. Verwendung eines Spiegels, des Videorecorders o. ä.

Lernziele	Angestrebtes Schülerverhalten	Geeignetes Lehrerverhalten	Beispiele für den Unterricht
Der Schüler soll lernen...	Ein Lernfortschritt zeigt sich darin, daß der Schüler ...	Das angestrebte Schülerverhalten kann erreicht werden, wenn der Lehrer ...	Das Lernziel kann erreicht werden ...
2.1.18., ein Risiko abzuwägen und situationsgemäß zu handeln.	...seine eigenen Fähigkeiten und mögliche Gefahren gegeneinander abwägt und Schwierigkeiten durch Inanspruchnahme von Hilfen bewältigt.	...Gefahren aufzeigt, Entscheidungen des Schülers nach Möglichkeit respektiert, ggf. die eigene Einschätzung der Situation mit dem Schüler diskutiert und nur zur Verhütung von Schäden das Verhalten des Schülers durch Ge- oder Verbote steuert. ... dem Schüler durch gelegentliches Heranführen an seine Leistungsgrenzen zu einer realen Einschätzung der eigenen Fähigkeiten verhilft.	... durch Anforderung unterschiedlicher Schwierigkeit: Abgänge vom Gerät und Sprünge ins Wasser aus verschiedenen Höhen, Skilaufen in unterschiedlich steilem Gelände o. ä. ... durch gemeinsames Einschätzen eines Risikos im Verlauf gemeinsamer Unterrichtsplanung.
2.2. Sozialer Bereich (Sozialkompetenz)			
2.2.1., daß jeder durch sein Verhalten das Verhalten und Befinden anderer mitbestimmt und selbst durch deren Verhalten beeinflusst wird.	...die Abhängigkeit seines Verhaltens von Bedingungen seiner Umwelt erkennt. ... Verhaltensweisen anderer aus der Situation heraus erklären kann, die wechselseitige Abhängigkeit des eigenen und fremden Verhaltens aus der Situation sieht und sich angemessen verhält, d. h. daß er z. B. bereit ist, egoistische Streben bei der Planung und Verfolgung von Gruppenzielen zurückzustellen.	... über gesetzmäßige Vorgänge bei Wahrnehmung und Verhalten informiert und diese in aktuellen Situationen verdeutlicht. ... den Schüler im Unterricht für soziale Phänomene aufgeschlossen macht. ... Situationen schafft, die kooperatives Verhalten herausfordern und damit Erfahrungen im sozialen Bereich ermöglichen.	... durch Unterbrechung eines Spieles, um die Abhängigkeit zwischen Spielerverhalten und Rollenerwartung, zwischen Leistung und Sozialklima o. ä. aufzuzeigen. ... durch Volleyballspielen mit der Verpflichtung zu mehrmaliger Ballabgabe. ... durch Wettkampfformen, die nur auf Gruppenleistungen ausgerichtet sind, wie z. B. Tauziehen. ... durch Übertragen von Lehr- und Betreuungsfunktionen an leistungsfähige Schüler (bei Skiabfahrten Gruppen herunterführen, das Zuspätkommen des Partners anpassen o. ä.).
2.2.2., Selbstbestimmung zu praktizieren.	...eigene Vorstellungen und Bedürfnisse anderen gegenüber äußert und unangemessene Anforderungen (Über- oder Unterforderung) in Frage stellt und abwehrt.	...den Schülern Spielraum für eigene Entscheidung ermöglicht, sie an Unterrichtsplanung und Unterrichtsdurchführung beteiligt, Problemsituationen mit ihnen analysiert und Lösungsmöglichkeiten anbietet. ... Minderheitsvoten unterstützt und ggf. den Minderheiten auch entgegen eigener Absichten Chancen einräumt. ... sich an sportlichen Aktivitäten der Schüler gelegentlich beteiligt.	... durch gemeinsames Erarbeiten eines Circuit-Programmes, eines Lehrplans o. ä. ... durch Diskussion vorgeschlagener Unterrichtsvorhaben. ... Einrichtung von Neigungsgruppen, Kursen o. ä.
2.2.3., daß der Sport eine gesellschaftspolitische Rolle spielt, die er selbst mitzugestalten hat.	... die Möglichkeiten des Sports in unserer Gesellschaft zur Kompensation, zur Integration, aber auch zur Verschleierung sozialer Probleme, zur Stabilisierung bestehender Verhältnisse o. ä. erkennt sowie Konsequenzen aufzeigen und Stellung nehmen kann.	... die durch den Sport geprägte Erlebniswelt des Schülers durchschaubar macht, d. h. den Schüler zur Reflexion veranlaßt über das eigene Sporttreiben sowie über seine Sportinteressen als Zuschauer oder als Konsument sportbezogener Berichterstattung. ... aktuelle Information anbietet und Kommentierung und Stellungnahmen herausfordert.	... durch Unterrichtsgespräche über politische und wirtschaftliche Fragen des Sports und ggf. gemeinsame Vorbereitung von Initiativen wie Diskussionen mit Sportfunktionären, Politikern o. ä. ... durch gemeinsame Lektüre von Veröffentlichungen zu Fragen des Sports. ... durch gemeinsames Besuchen von Sportveranstaltungen und deren Auswertung.

Lernziele	Angestrebtes Schülerverhalten	Geeignetes Lehrerverhalten	Beispiele für den Unterricht
Der Schüler soll lernen . . .	Ein Lernfortschritt zeigt sich darin, daß der Schüler . . .	Das angestrebte Schülerverhalten kann erreicht werden, wenn der Lehrer . . .	Das Lernziel kann erreicht werden . . .
2.2.4. . . . , berechnete eigene Interessen zu vertreten, sie angemessen durchzusetzen, aber auch im Interesse der Gemeinschaft zu Kompromissen bereit zu sein.	...eigene Wünsche und Bedürfnisse äußert. ...versucht, seine Interessen mit Argumenten durchzusetzen und dabei mit anderen zusammenzuarbeiten. ...getroffene Entscheidungen akzeptiert und nicht durch störendes Verhalten (z. B. Spielverderber, passiver Widerstand) das emotionale Klima innerhalb der Gruppe belastet.	...die eigene Dominanz zugunsten der Schülerinitiative zurücktreten läßt. ...Einblicke in Gruppenprozesse vermittelt. ...komplexe Sachverhalte verdeutlicht und Handlungsalternativen anbietet. ...Einschüchterungsversuche, unsachliche Kritik oder Spott gegenüber einzelnen oder Gruppen entlarvt und zurückweist. ...verhindert, daß Schüler aufgrund von Versagen oder wegen ihrer Eigenart bloßgestellt oder isoliert werden. ... Gruppenbildung fördert, Aussprachen innerhalb von Gruppen ermöglicht und ggf. anregt, Gruppenvorschläge zur Diskussion und Entscheidung stellt. ...sein Verhalten insbesondere gegenüber behinderten, verhaltensgestörten oder isolierten Gruppenmitgliedern genau kontrolliert.	...durch demokratische Verfahrensweisen wie Diskussion, Argumentation, Abstimmung und Ausführung eines Beschlusses. ...durch zunehmende Beteiligung der Schüler an Planung und Durchführung des Unterrichts, wobei auch Wünsche von Minderheiten zu berücksichtigen sind. ...durch die Bevorzugung von Sportarten oder Unterrichtsformen, die Gruppenbildung und Kooperation fördern. ...durch koedukativen Sportunterricht. ...dadurch, daß Sportunterricht nicht ausschließlich in altershomogenen, sondern auch in jahrgangsübergreifenden Gruppen stattfindet.
2.2.5. . . . , Übereinstimmung in der Gruppe zu erwirken, Kritik durch die Gruppe zu akzeptieren, aber sich nicht unreflektiert Gruppenmeinungen anzuschließen.	...andere von der Richtigkeit seiner Ideen und Vorschläge zu überzeugen versucht und sich durch anfänglichen Widerstand nicht entmutigen läßt. ...das Übernehmen von Gruppenmeinungen begründet und damit aktives Gruppenmitglied wird. ...sachlich begründete Kritik in nicht verletzend-der Form äußern kann. ...die auf sein Verhalten gerichtete Kritik annimmt und in angemessener Form daraus Konsequenzen zieht.		
2.2.6. . . . , die Eigenart von Mitmenschen des anderen Geschlechts, einer anderen Nationalität, anderen Lebensalters o. ä. zu erkennen und Vorurteile zu überwinden.	...andere Menschen in ihrer Eigenart realitäts-gerecht wahrnimmt, Abweichungen in Aussehen und Verhalten toleriert und zu gemeinsamen Aktivitäten kommt.		
2.2.7. . . . , Konflikte als Gegebenheiten des Zusammenlebens zu erkennen und ihnen nicht auszuweichen.	...ihn betreffende Konflikte weitgehend selbständig bewältigt. ...an Stelle tätlicher Auseinandersetzungen verbale und rationale Lösungsmöglichkeiten sucht.	...vermeidet, Konfliktsituationen zu verschleiern oder von sich aus zu schlichten, sondern Schüler mit vorhandenen Konflikten konfrontiert. ...den Unterlegenen schützt und die Widersacher veranlaßt, den Konflikt und seine Ursachen zu klären. ...unterschiedliche Ausgangs- und Zielpositionen verdeutlicht, Möglichkeiten der Zusammenarbeit erörtert und ggf. Entscheidungshilfen gibt. ... Verantwortung delegiert und sich als Entscheidungsinstanz immer entbehrlicher macht.	...durch selbständige Gruppenbildung für Spiel, Wettkampf, Tanz o. ä. ...durch gemeinsame Aussprache über unangemessene Verhaltensweisen bei Siegern, Verlierern oder Zuschauern, bei umstrittenen Schiedsrichterentscheidungen innerhalb eines Spielgeschehens o. ä. ...durch Auseinandersetzung mit Ereignissen im öffentlichen Sport, in denen sich gesellschaftliche Konflikte zeigen. ...durch häufigen Einsatz von Schülern als Schiedsrichter, Kampfrichter, Regienführer, Mannschaftsführer o. ä.
2.2.8. . . . , unterschwellig vorhandene Konflikte zur Bereinigung der Atmosphäre (zur affektiven Entlastung) frühzeitig zu verdeutlichen.	...unterschwellig vorhandene Konflikte erkennt, sachentsprechend analysiert, sie als Belastung empfindet und seinem Unbehagen Ausdruck verleiht.		
2.2.9. . . . , Auseinandersetzungen weitgehend affektfrei zu führen, um Einigung und Zusammenarbeit zu ermöglichen.	...Lösungsmöglichkeiten vorschlägt und zu sozial- und sachangemessenen Entscheidungen beiträgt.		
2.2.10. . . . , verantwortungsbe- wußt mit der individuellen Freiheit und der übertragenden Macht umzugehen.	...die Grenzen der eigenen Freiheit erkennt, die Rechte und Bedürfnisse anderer respektiert und eigene Machtpositionen nicht zu Lasten anderer ausnutzt.		

Lernziele	Angestrebtes Schülerverhalten	Geeignetes Lehrerverhalten	Beispiele für den Unterricht
Der Schüler soll lernen . . .	Ein Lernfortschritt zeigt sich darin, daß der Schüler . . .	Das angestrebte Schülerverhalten kann erreicht werden, wenn der Lehrer . . .	Das Lernziel kann erreicht werden . . .
2.3. Sachlicher Bereich (Sachkompetenz)			
2.3.1. . . ., Informationen möglichst vollständig aufnehmen und richtig zu verarbeiten.	. . . Inhalte, die durch Vorbild, Wort, Bild oder Film gegeben werden, aufnimmt, reproduziert, umsetzt und ggf. an Dritte weitergibt.	. . . Informationen zur Verfügung stellt, Hilfen zu ihrer Verarbeitung gibt und deren richtige Verwendung überprüft.	. . . durch Verwendung aktiver Bewegungshilfen. . . durch Verwendung von Bewegungsbeschreibungen, Filmen, Bildreihen o. ä.
2.3.2. . . ., sich als Lernender zu verstehen und seinen Lernprozeß mit zu organisieren.	. . . Lernergebnisse nicht als endgültig betrachtet, sondern diese ständig überprüft, ggf. neue Lernziele erkennt und zu erreichen sucht. . . . selbständig Informationen sucht, Maßnahmen vorschlägt und ergreift.	. . . dem Schüler Gelegenheit gibt zu selbständigem Lernen. . . . Lernziele verdeutlicht, Kriterien für die Auswahl der Ziele und Inhalte aufzeigt, Maßnahmen der Lernorganisation und Lernzielkontrolle begründet und den Schüler an Entscheidungen der Lernplanung zunehmend beteiligt.	. . . durch das Entwickeln von Lernzielkontrollen, die die Schüler selbständig durchführen können. . . . durch richtiges Anwenden der Hilfe- und Sicherheitsstellung. . . . durch Begründen methodischer Maßnahmen und durch Beteiligung der Schüler an einer Überprüfung ihrer Wirksamkeit.
2.3.3. . . ., fachliches Wissen im Bereich des Sportes anzuwenden.	. . . Regeln kennt und einhält, Trainingsprinzipien und Trainingsmethoden sowie Sicherheitsmaßnahmen kennt und anwendet, Kampfrichter- und Schiedsrichterfunktionen übernehmen kann, Hilfsmittel sachgerecht handhaben und sportliche Einrichtungen angemessen benutzen kann.	. . . fachliches Wissen vermittelt und Sachzusammenhänge aufzeigt.	. . . durch Verwendung moderner Lernhilfen und Trainingsmethoden. . . . durch Einweisung der Schüler in die Aufgaben eines Schiedsrichters und durch regelmäßiges Übertragen von Schiedsrichterfunktionen.

Lernzielkontrollen und Beurteilung des Schülers

Lernzielkontrollen in allen Lernbereichen haben die Funktion, anhand möglichst objektiver Kriterien zu überprüfen, ob die im Unterricht angestrebten Ziele erreicht worden sind¹⁾.

Die Ergebnisse dieser Kontrollen dienen Schülern und Lehrern zur Information über den jeweiligen Stand des Lernprozesses und der Verbesserung ihres Lern- bzw. Lehrverhaltens²⁾.

Die Aufgabe der Lernzielkontrollen besteht nicht darin, die Leistungen des einzelnen an Durchschnittsleistungen einer Gruppe zu messen und dadurch eine Beurteilung nach „gut“ oder „schlecht“ vorzunehmen³⁾.

Ihr Ziel kann nur darin bestehen, den gegenwärtigen Könnenstand des einzelnen festzustellen, um damit den individuellen Lernfortschritt zu verdeutlichen und Empfehlungen für die weitere Organisation des Lernprozesses abzuleiten⁴⁾.

Im sensomotorischen Bereich sind die Lernziele weitgehend operationalisierbar und durch Leistungstest oder

mit Hilfe von Instrumenten zu messen. Bei Verhaltensweisen und Einstellungen ist ein Messen schwierig, wenn nicht sogar unmöglich.

Die Zensur ist kein geeignetes Instrument, um eindeutige Informationen über die Lern- und Leistungsentwicklung des einzelnen zu geben und Aussagen zu machen über die individuelle Disposition zum Lernen und Leisten.

Darüber hinaus stehen mehrere der im Sportunterricht angestrebten Lernziele in deutlichem Widerspruch zu einer Beurteilung durch Dritte. Daraus ergibt sich, daß eine Beurteilung des Schülers durch eine Zensur im Sportunterricht entfällt.

Solange Abschlußqualifikationen der Schule in Form von Zensuren gegeben werden, sollte dem Schüler auf seinen ausdrücklichen Wunsch auch im Sportunterricht die Zensur für Abschluß-/Abgangszeugnisse erteilt werden.

¹⁾ Vgl. Strukturplan S. 87.

²⁾ Vgl. Strukturplan S. 88.

³⁾ Vgl. Strukturplan S. 89 f.

⁴⁾ Vgl. Strukturplan S. 89.

