

Der Erdkundeunterricht

Beiträge zu seiner wissenschaftlichen und methodischen Gestaltung

Diese Schriftenreihe will in erster Linie der Unterrichtspraxis dienen. Sie versucht, wissenschaftlich gesicherte Tatbestände — z. T. auch neue Forschungsergebnisse — unter methodisch fruchtbaren Gesichtspunkten zusammenzufassen und an anschaulichen Unterrichtsbeispielen zu erläutern. Eine große Erleichterung dürften für den Lehrer die Hinweise auf praktisches Unterrichtsmaterial sein, die ihm die Zeit langen eigenen Suchens ersparen. Auch die für die Schularbeit wichtigste Literatur ist jeweils angegeben. Dies wird besonders von jungen Kollegen begrüßt werden, die sich in viele Sachgebiete einarbeiten müssen. Die Form der Schriftenreihe bietet — gegenüber dem Handbuch — den Vorteil, daß das einzelne Thema erschöpfender behandelt werden kann und daß der Unterrichtende jeweils die Themen auswählen kann, die ihn gerade interessieren.

Herausgeber	Prof. Dr. Robert Geipel 8035 Gauting, Hangstraße 44
Bezugsbedingungen	Es erscheint je ein Heft im Frühjahr und im Herbst eines Jahres. Der Jahresbezugspreis beträgt DM 16,—, für in Ausbildung stehende Lehrkräfte und Studierende DM 12,—. Kassetten für jeweils 6—8 Hefte sind lieferbar (Best.-Nr. 96 436).
Anschriftenänderung	Bezieher, die die Schriftenreihe nicht über eine Buchhandlung, sondern direkt vom Verlag beziehen, bitten wir, uns gegebenenfalls die neue Anschrift (zusammen mit der alten) rechtzeitig mitzuteilen.
Verlag	Ernst Klett Verlag, 7000 Stuttgart W, Rotebühlstraße 77
Anzeigen	Verantwortlich für den Anzeigenteil: Ernst Klett, 7000 Stuttgart W, Rotebühlstraße 77 Anzeigenpreisliste Nr. 5. Gültig ab 1. 1. 1975

© Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1975.

Nach dem Urheberrechtsgesetz vom 9. Sept. 1965 i. d. F. vom 10. Nov. 1972 ist die Vervielfältigung oder Übertragung urheberrechtlich geschützter Werke, also auch der Texte, Illustrationen und Graphiken dieses Buches, nicht gestattet. Dieses Verbot erstreckt sich auch auf die Vervielfältigung für Zwecke der Unterrichtsgestaltung — mit Ausnahme der in den §§ 53, 54 URG ausdrücklich genannten Sonderfälle —, wenn nicht die Einwilligung des Verlages vorher eingeholt wurde. Im Einzelfall muß über die Zahlung einer Gebühr für die Nutzung fremden geistigen Eigentums entschieden werden. Als Vervielfältigung gelten alle Verfahren einschließlich der Fotokopie, der Übertragung auf Matrizen, der Speicherung auf Bändern, Platten, Transparenten oder anderen Medien.

1. Auflage 1975

Druck: Manfred Dörler, Offsetdruck, 7301 Schanbach, Umlandstraße 15

ISBN 3-12-964160-2

Das Raumwissenschaftliche Curriculum-Forschungs- projekt Forschungskonzepte und Unterrichtsmodelle

Ergebnisse einer Tagung in Tutzing im März 1975

Herausgegeben vom
RCFP-Lenkungsausschuß: Robert Geipel,
Horst Hagedorn, Hartwig Haubrich,
Helmtraut Hendinger, Günter Hoffmann,
Barbara Kreibich, Wolfgang Taubmann
im Auftrag des Zentralverbandes der
Deutschen Geographen



Ernst Klett Verlag Stuttgart

1-96416

Inhaltsverzeichnis

Helmtraut Hendinger: Vorwort	4
1. Konzepte und Erörterungen zum Gesamtprojekt	6
1.1 Begrüßungsworte und Einführungen	6
1.2 Georg Knauss: Die bildungspolitische Bedeutung des RCFP	7
1.3 Robert Geipel: Gesamtorganisation und thematischer Umfang des RCFP	8
1.4 Ben Bachmair: Verfahren der Lernzielgewinnung – heuristischer Überblick	17
1.5 Manfred Hieret: Koordination der Strategien zur Lernzielfindung im RCFP	24
1.6 Hedda Jungfer: Curriculumevaluation – ihre Aufgaben im RCFP	30
2. Entwicklungsstand der RCFP-Teilcurricula	42
2.1 Entwicklungsländer/Dritte Welt (Projektgruppe Bremen/Norddeutschland)	42
2.1.1 Joachim Engel: Einführung	42
2.1.2 Joachim Engel: Unterrichtseinheit: Einführung in die Entwicklungsproblematik (5./6. Schuljahr)	42
2.1.3 Wolfgang Gruber: Kolonialismus – Unabhängigkeit – Entwicklung am Beispiel Nigerias	44
2.1.4 Hans-H. Hild, Eberhard Kroß, Helmut Müller: Entwicklung – sozialer Wandel. Beispielgebiet: Peru	47
2.1.5 Wulf-D. Schmidt-Wulffen: Dürre im Sahel	51
2.1.6 Rolf Hildebrandt: Tinajones – Revolución Peruana	53
2.1.7 Eberhard Kroß: Von Leitideen zum Unterrichtsentwurf – Curriculumkonstruktion in der Bremer Gruppe	55
2.2 Verkehrsinfrastruktur (Projektgruppe München)	59
2.2.1 Siegfried Franz, Gerhard Hacker, Barbara Kreibich: Im Flughafenstreit dreht sich der Wind	59
2.3 Unterrichtsprojekte zu Gastarbeiterfragen	62
2.3.1 Robert Geipel: Schulversorgung von Gastarbeiterkindern in einer Großstadt	63
2.3.2 Johanan R. Bender: Der Lebensbereich sozialer Randgruppen am Beispiel der Gastarbeiter im Ballungsgebiet Mannheim–Ludwigshafen (Projektgruppe Mannheim)	65
2.4 Karl A. Mick: Innerstädtische Mobilität – Wohnungsprobleme und Wohnungswechsel in einer Großstadt (Projektgruppe Bonn)	68

2.5	Auf der Suche nach dem besten Standort (Projektgruppe Karlsruhe)	70
2.5.1	Jürgen Deiters, Eckart Wäldin: Brand in Tannenweiler – Standorte für Feuerwehrrstationen	70
2.5.2	Dietrich Höllhuber: Allokstadt – Standorte für kommunale Schwimmbäder	73
2.6	Entwicklung von Küstenräumen (Projektgruppe Hamburg)	75
2.6.1	Dietmar Beck, Wolfgang Matthies: Der Geltinger Bucht soll geholfen werden – Entwicklung eines Küstenraumes als Erholungslandschaft	76
2.6.2	Uwe Jansen, Klaus Rennack: Die Industriehafenplanung Neuwerk/Scharhörn im Rahmen der Regionalentwicklung (Untereibe). Hafenausbau und Industrialisierung im Küstenraum	83
2.6.3	H.-G. Wagner: Industrialisierung in Küstenräumen strukturschwacher Gebiete – Mezzogiorno	88
2.7	G. Niemz, M. Friedrich, F. Fuchs: Bodenzerstörung und Bodenerhaltung (Projektgruppe Frankfurt)	91
2.8	Hartwig Haubrich, Heinz Nolzen: Spiralcurriculum Wasser (Projektgruppe Freiburg)	102
3.	Schlußdiskussionen	106
3.1	Bericht über die Gesamtfinanzierung des RCFP	106
3.2	Verfahren der Lernzielfindung der Gruppen	106
3.3	Überblick über laufende RCFP-Curricula	107
3.4	Repräsentation des RCFP auf dem Geographentag in Innsbruck	110
3.5	Tagungskritik	110
4.	Teilnehmerverzeichnis	112

1.4 Verfahren der Lernzielgewinnung – heuristischer Überblick (Kurzfassung)

Von Ben Bachmair

Es gibt eine Reihe von Wegen, um zu Lernzielen zu kommen (vgl. *Frey 1972, Knab 1971*). Die wichtigsten Möglichkeiten sind

1. Analyse gesellschaftlicher Situationen
2. Analyse von Wissenschaften
3. Analyse didaktischer Materialien, die explizit oder implizit Aussagen über Lernziele machen
4. Erhebung von Lernbedürfnissen und Lernanforderungen
5. Analyse psychischer Strukturen
6. Herleitung aus allgemeinen Normen und Zielvorstellungen.

1.4.1 Analyse gesellschaftlicher Situationen

Hierbei steht die Frage im Mittelpunkt, in welchen Situationen die Schüler leben oder leben werden und welche Qualifikationen erworben werden müssen, um sinnvoll den Anforderungen der Situation entsprechen zu können. *Zimmer (1971)* konkretisiert diesen von *Robinsohn* entwickelten Ansatz (1967, S. 44) in einem Gutachten zur Entwicklung eines Lehrplans für eine Modellschule, wobei deutlich wird, daß solch eine Situationsanalyse nicht wertfrei durchgeführt werden kann: Die Schüler der anvisierten Modellschule sind aufgrund der Lage der Schule Arbeiterkinder. Es geht darum

„Arbeiterkinder speziell mit solchen Qualifikationen auszustatten, die sie in die Lage versetzen, in Kenntnis der Bedingungen ihrer sozialen und ökonomischen Ausgangslage ihre Interessen wahrzunehmen und auf eine Veränderung der Sozialstruktur und Aufhebung der sie begründenden Widersprüche zwischen Lohn und Kapital zu drängen“ (Zimmer, Rademacher 1971, S. 154). Im Rahmen der „Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne“ wurde das Verfahren der Situationsanalyse aufgegriffen und sogar ein „Suchinstrument für lernrelevante Situationen entwickelt“ (Börss, Lingelbach, 1971, S. 33). Als erste Grobeinteilung werden vier Felder gesellschaftlicher Situationen genannt: „Familie, Beruf, Öffentlichkeit, freie Zeit“. Diese Situationsfelder werden dann für einen Teilbereich (Beruf, betriebliche Organisationsstruktur) entfaltet, wie das nachfolgende Schema als Beispiel zeigt.

„III. Strukturanalyse von Aspekten eines sozialen Bereiches
– unter wissenschaftlicher Kontrolle –

formell:	Rollen: (Interaktionsformen)
Organisation des Produktionsprozesses	
politisch-ökonomische Analyse	
legale politische Gruppen	Arbeitgeber Arbeitnehmer
Ablauf von Entscheidungsprozessen	
Befehlshierarchie	Vorgesetzter Untergebener
Informationswege (Kommunikation)	
inoffiziell:	
politische Gruppierungen	Kollege
private Beziehungen	Bekannter Freund

IV. Situationen (Stichwörter) als Ansätze zu Unterrichtseinheiten

V. Mögliche Reaktionsweisen
– Lernziele – Qualifikationen

Unterrichtsgegenstände:	Lernziele:
+ Lehrlingsausbildung	individuelle Konflikte in gesellschaftlichen Kontext stellen können
Schule – ein Betrieb	interessenbestimmte Argumentation
+ Sachzwang, Selbstbestimmung	(Handeln) durchschauen und üben
Arbeitsdisziplin	
Streik	
+ notwendiger und überflüssiger Zwang	bewußtes Rollenhandeln lernen
+ Berufswahl	Berufsausbilder kennenlernen/ Notwendigkeit und Funktion von Spezialwissen bestimmen können Funktion von beruflichen Qualifikationen Anpassung Analyse des Entscheidungsprozesses bei der Berufswahl (s. Familie) Lernfähigkeit als Bedingung für Selbstbestimmung
Betriebstreue	
Betriebsausflug	

VI. Übergeordnete Bedingungen

bei der Bestimmung von konkreten Lernzielen und der Entwicklung von Lernsequenzen

- allgemeinstes Lernziel: Emanzipation
(Erziehung für eine demokratische Gesellschaft)
- inhaltliche Aspekte: starkes Ich
Selbstbestimmung
bewußtes Rollenspiel
demokratisches Gesellschaftsbild

Demokratische Unterrichtsorganisation als Bedingung für emanzipatorische Wirkung von organisierten Lernprozessen.

Stichworte dazu: Selbstorganisation, Kooperation, bewußtes Lernen, reflektierte Interaktion“

(Börss, Lingelbach 1971, S. 34 f.)

Auf diese Weise wurden folgende Curricula erarbeitet: Wohnen, Informationslehre, Bau und Funktion des menschlichen Bewegungsapparates, Urlaub, Entscheidung durch Abstimmung, Sprache und Konflikt, Informationsübertragung durch Zeichen.

1.4.2 Analyse von Wissenschaften

Bekanntlich bestand noch die letzte Generation von Lehrplänen (die zum Teil noch gültig ist) aus Präambeln mit allgemeinen Bildungszielen (Mündigkeit, kritischer Staatsbürger usw.) und aus Stoffplänen. Diese Stoffpläne waren gleichsam aus Wissenschaften herausgefiltert worden. Die Fachwissenschaft, z. B. die Physik, wird hier als die Institution angesehen, die Probleme und deren Lösungen so systematisch und vollständig abhandelt, wie zum jeweiligen Zeitpunkt nur möglich ist. Die Struktur der Fachwissenschaft ist hier von zentraler Bedeutung und bildet sich in den Lernzielen ab. Als Beispiel dazu ein Physik-Curriculum (IPN, 1970). Bei der Frage nach den relevanten Zielen eines Physikunterrichtes wird hier von folgenden zentralen Begriffen, die die Physik repräsentieren, ausgegangen (vgl. Frey, 1972, S. 106):

- Energie
- Steuerung und Regelung
- Wellen und Schwingungen
- Teilchensysteme
- Teilchen
- Felder

Um zu einer Lernzielbestimmung zu kommen, treten zu dieser Fachsystematik noch eines oder mehrere didaktische Transformationskriterien hinzu. (Beim oben aufgeführten Beispiel einer Analyse gesellschaftlicher Situationen gibt es ebenfalls solch ein Kriterium, nämlich den Begriff der Emanzipation.) „Es wird als Hauptaufgabe des Physikunterrichtes angesehen, möglichst vielen Schülern Verhaltensweisen zu vermitteln, die sie zur Lösung von Umweltproblemen aus dem Bereich der Naturwissenschaften und der Technik benötigen“ (Heyner, 1971, S. 9). Ergebnis sind u. a. folgende Unterrichtseinheiten (5. Schuljahr):

- der einfache elektrische Stromkreis
- Arbeit und Energie
- Wärmeenergie und chemische Energie
- Ausdehnung bei Erwärmung, Temperaturmessung
- der unverzweigte Stromkreis mit Schaltern
- Länge, Zeitdauer, Geschwindigkeit

1.4.3 Analyse didaktischer Materialien

In den vorliegenden Lehrplänen, Curricula, Unterrichtsentwürfen, Unterrichtsmodellen, Fachdidaktiken usw. findet sich eine Fülle von Lernzielen und Begründungen für Lernziele, die man bei der Unterrichtsplanung nicht ignorieren kann. Gründe: Unterrichtsplanung ist eine kommunikative Aktivität, bei der intendierte mögliche Lernziele thesenartig mit alternativen oder ähnlichen Ansätzen konfrontiert werden, was zur Revision oder Bestätigung führt. Solche Analysen (Frey, 1969, S. 4–26) haben ebenso die Aufgabe, die bestehenden Verhältnisse zu sichten, um so eine Basis für „Erneuerungsmöglichkeiten“ (Frey, 1969, S. 7 f.) abzugeben.

Damit eine einigermaßen umfangreiche Sichtung möglich wird, sind gewisse Vorleistungen notwendig. Da die Zahl der vorliegenden Unterrichtsplanungen zur Zeit sprunghaft ansteigt, diese Materialien jedoch nur schwer greifbar sind, ist das Bedürfnis nach einem zentralen Nachweis groß. Die erste Institution, die versuchte, diese Informationslücke zu schließen, war das Pädagogische Zentrum Berlin. (vgl. Reihe PZ Didaktische Informationen), daneben gibt es jetzt eine „Informations- und Dokumentationsstelle im Gesamtschulversuch Nordrhein-Westfalen“ (vgl. IDS). Das UNESCO-Institut für Pädagogik hat im Januar 1973 eine Liste herausgebracht, die ca. 120 Curriculum-Projekte aufführt (Haller, 1972). In diesem Zusammenhang steht auch ein Projekt der Pädagogischen Hochschule Kiel (Royl, 1972), die sogenannte Itembank. Mittels eines Wettbewerbes wurde die Erstellung von Unterrichtseinheiten angeregt. Diese Unterrichtseinheiten wurden bzw. werden dann an der Pädagogischen Hochschule Kiel dokumentiert und stehen auf Anfrage zur Verfügung.

1.4.4 Erhebung von Lernbedürfnissen und Lernanforderungen (Isenegger, 1972)

Im Rahmen des LOT-Projekts (1972, Projekt für lernzielorientierte Tests) beschäftigt sich eine Arbeit mit den „Präferenzen unterschiedlicher Gesellschaftsgruppen über Lernziele des Französischunterrichts“ (Harring, 1972). Es wurden ca. 3000 Personen befragt, die etwas mit Französisch oder Französischunterricht zu tun haben: Französischlehrer, Lehrerausbilder, Arbeitgeber und -nehmer, die Französischkenntnisse benötigen, Schüler u. a. Es wurde ein Katalog von Lernzielen zur Bewertung vorgelegt, der aus einer Analyse von Lehrplänen und fachdidaktischer Literatur entstanden war. Als Ergebnis läßt sich feststellen, daß der Lernbereich „sprachliche Fertigkeiten“ als wichtigster und der Bereich „literarische Bildung“ als unwichtigster erachtet wird (Harring, 1972, S. 70). Die befragten Gruppen bevorzugen folgende Lernzielbereiche: Hörverstehen, schriftlicher Ausdruck, Leseverstehen, Übersetzung, mündlicher Ausdruck. Offen ist nach solch einer Präferenzuntersuchung, wie diese Lernziele in ein Curriculum „umgesetzt“ werden. Wenn es zu einer Innovation kommen soll, müssen Maßstäbe und Leitlinien hinzutreten (vgl. Schmied-Kowarzik, 1970, S. 525). Solche normativen Kriterien („Autonomie, Kompetenz“) leiten eine empirische Arbeit, die von Zimmer (1970, S. 11) beschrieben wird. Es geht darum, „Informationen über Situationen“ zu gewinnen, um darauf aufbauend die dafür notwendigen Qualifikationen zu bestimmen. Untersucht wurde, welche „produktionssteuernden, mathematischen Modelle“, speziell Kalkulationsmodelle, es im Produktionsprozeß von Betrieben gibt. Ziel war, entsprechende Auskünfte zu bekommen über „mathematikbezogene Tätigkeiten und dem damit zusammenhängenden Informations- und Datenfluß“ (Zimmer 1970, S. 12). Folgende Wege wurden eingeschlagen:

1. Erschließung produktionssteuernder Modelle über die institutionelle Aufgliederung und Identifizierung institutioneller Subsysteme

2. Befragung von Personen, die in den verschiedenen Bereichen und Ebenen eines Großbetriebes arbeiten
3. Analyse der in der „zentralen Datenverarbeitung zur Anwendung kommenden Programme“
4. Auswertung einschlägiger Literatur.

1.4.5 Analyse psychischer Strukturen und Verhaltensstrukturen

Im Rahmen eines Hamburger Vorschulprojektes (*Belser u. a., 1972*) wurde ein umfangreicher Katalog von Lernzielen entwickelt, der im wesentlichen aus psychologisch definierbaren Variablen besteht, die individuelles oder soziales Verhalten beeinflussen:

„Persönlichkeitsentwicklung unter individuellem Aspekt:

- Befriedigung der Bedürfnisse des Kindes
- Selbständigkeit
- Neugier und Fragehaltung, Neigung und Interesse
- Initiative und Risikoverhalten
- Herangehen an Probleme und Problemlösungsverhalten
- Kreativität und Produktivität
- motorischer, sprachlicher, künstlerischer Ausdruck
- Lern- und Leistungsmotivation

Persönlichkeitsentwicklung unter sozialem Aspekt

- Einschätzen der eigenen Person
- Handlungsfähigkeit
- Kooperation, Teamarbeit
- Verantwortungsbewußtsein
- Vermeiden bzw. Abbau von Vorurteilen
- Konfliktbewußtsein, Konfliktlösungsverhalten“ (*Belser u. a., 1972, S. 36 ff.*) usw.

Es werden also die Fähigkeiten, Fertigkeiten, kategorialen Grundkenntnisse, Einsichten, Einstellungen, Werthaltungen als Lernziele gesetzt, die als die entscheidenden Determinanten des Verhaltens angesehen werden. Eine explizite Theorie über diese Determinanten wird weder formuliert, noch der Lernzielbestimmung zugrunde gelegt.

Da hier Lernziele auf Begriffen aufgebaut werden, die einem relativ unverbindlichen Vorverständnis der Psychologie des Kindes entstammen, können Reliabilität und Validität der Lernzielgewinnung nicht gerade hoch sein.

Von wesentlich präziser faßbaren psychischen Strukturen, nämlich Begriffen bzw. Denkstrukturen, geht *Bruner (1962)* aus, der den „Strukturansatz“ in die Curriculumdiskussion eingeführt hat. *Bruner* sagt, daß diejenigen Prinzipien bzw. Begriffe Ziele des Unterrichts sein sollten, die in den verschiedensten Bereichen menschlichen Nachdenkens von zentraler Bedeutung sind. Dahinter „steht die Konzeption, daß aufgrund der aktiv gewordenen Symbolfunktion . . . und dem vorhandenen Repertoire an ‚Strukturen‘ der Sinn bzw. die Struktur eines Objektes konstruiert wird“ (*Frey, 1972, S. 109*).

In diesem Zusammenhang und aufgrund der von *Bruner* entwickelten Überlegungen hat *Spreckelsen (1972)* folgende Unterrichtseinheiten erarbeitet:

- | | |
|-------------------------------------|-----------------------------|
| – Stoffe und ihre Eigenschaften | – vom Aufbau der Stoffe |
| – Wechselwirkungen und ihre Partner | – Kräfte und ihre Wirkungen |
| – Veränderungen und Erhaltung | – Energie und ihre Formen |

Konzepte sind Schlüsselgedanken, Schlüsselideen, deren Aufgabe es ist, die Umwelt zu erschließen und zu interpretieren. Sie haben deshalb zwei Aspekte. Sie sind auf

eine Sachstruktur, z. B. aus dem naturwissenschaftlichen Bereich, gerichtet. Diese Ausrichtung ist jedoch nur möglich, wenn eine Interpretationsstrategie vorhanden ist, die ihrerseits wieder reflektierte oder unreflektierte Normen als Ausgangspunkt besitzt. Neben dieser Normproblematik (Gliederung und Erhöhung vorhandener Wissenschaftspraxis!) fehlt diesem Ansatz der Lernzielgewinnung die Verbindung zu einem didaktischen Bezugsrahmen, über den die Konzepte als Lerngegenstand mit wünschenswerten Qualifikationen verknüpft werden.

1.4.6 Herleitung aus allgemeinen Normen und Zielvorstellungen

Die „Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne“ hat versucht, von einer allgemeinen Norm her Lernziele einzuführen. Dem Curriculumprojekt „Funktion und Bau des menschlichen Bewegungsapparates“ (Projekt 7) ist deshalb ein Einführungskapitel vorangestellt, das den Zusammenhang zwischen Lernzielgewinnung und „Leitidee“ (1970, S. 5) herstellen soll:

„Im Gegensatz zu den traditionsgeleiteten Bildungs- und Lehrplänen, die der Schule und dem Unterricht die Vermittlung von Wissen und das Einüben von ‚anständigem‘ Verhalten als Anpassung an die bestehenden gesellschaftlichen (mithin auch kulturellen) Verhältnisse zuweisen und bei denen sich daher das Problem des reflektierten obersten Prinzips nicht stellt, hat sich die Revision und Neufassung der Bildungspläne des Landes Hessen für die Sekundarstufe an einem solchen Prinzip – an einer Leitidee per Setzung – zu orientieren. Diese Leitidee heißt Emanzipation.“ (1970, S. 6)

Über die semantische, begriffs- und verwendungsgeschichtliche Analyse von „Emanzipation“ wird ein Lernzielkatalog entwickelt, der u. a. folgende Verhaltensformen bevorzugt:

1. im kognitiven (erkennenden) Bereich,
 - rezeptorisches Verhalten (wahrnehmen, bewußt werden von Sachverhalten, Sensibilität . . .)
 - Beziehungen herstellen zu und zwischen Sachverhalten (identifizieren, berücksichtigen, in neuem Licht sehen, strukturieren . . .)
 - Analyse der vorliegenden Gegebenheiten (in Frage stellen, prüfen, überprüfen, objektivieren, bestimmen, schlußfolgern, durchschauen . . .)
2. Stellungnahme unter Einschluß und Berücksichtigung der Eigen- und Fremdinteressen,
 - reflektieren, einschätzen, bewerten etc.
 - entscheiden, beurteilen, sich entschließen, revidieren etc.
3. Bereich des Handelns; Möglichkeiten zur Verwirklichung emanzipatorischen Verhaltens als Selbstbestimmung und Mitwirkung an gesellschaftlicher Emanzipation,
 - Eigenständigkeit des Handelns (selbstbestimmen, sich beherrschen, sich durchsetzen, eigenverantwortlich handeln, reagieren auf Fremdbestimmung, durchhalten eigener Positionen . . .); Eigeninitiative (produzieren, gestalten, engagieren, strukturieren, mobil sein, schöpferisch und kreativ sein . . .); psychomotorischer Bereich (genießen, sich einstellen auf seine Körperlichkeit, sich selbst verstärken . . .)
 - Verhaltensmuster, die die kooperativen und kommunikativen Bereiche ansprechen (Mündigkeit zugestehen, anerkennen, offen sein, interagieren, sich einordnen als Mitglied, respektieren, kooperieren, garantieren, solidarisieren, kommunizieren, informieren, aufklären . . .)
 - Verhaltensmuster, die angelegt sind auf die Durchführung und Ausführung

der unter obigen Überschriften genannten Verhaltensformen (z. B. sich rational verhalten, Analyse und Reflexion habitualisieren, sich im Konflikt verhalten . . .) Von diesen allgemeinen, Emanzipation verwirklichenden Verhaltensweisen werden dann folgende Grobziele entwickelt, die die Konstruktion von zehn Unterrichtsstunden leiten:

Ziel ist:

- „1. Biologische und körperliche Abhängigkeiten und ihre determinierenden Bedingungen, die unsere Existenz konditionieren, bewußt zu erfahren,
2. die Bedingungen dieser Abhängigkeiten zu durchschauen,
3. zu reflektieren, wo die Grenze für den Abbau dieser Bedingungen und damit der Abhängigkeiten liegt,
4. Verhaltensweisen (Strategien) zu entwickeln, die Befreiungen von diesen Bedingungen möglich machen,
5. die Grenzen der Befreiung sinnvoll, d. h. sachadäquat, abzustecken und
6. die neugewonnenen Verhaltensnormen für weitere Emanzipationsprozesse an sich selbst und an anderen nutzbar zu machen.“ (1970, S. 28)

Themen der Unterrichtsstunden:

1. „Wie sich unser Körper beim Schlußsprung bewegt“
2. „Wie unsere Gliedmaßen aufgebaut sind“
3. „Wie die Muskeln die Glieder bewegen“
4. „Welche Armverletzungen können auftreten“
5. „Was ist bei Armverletzungen zu tun“
6. „Wie wir unseren Rumpf bewegen“
7. „Wie Haltungsschäden entstehen und wie wir sie verhindern“
8. „Wie können wir im Sport mehr leisten“
9. „Was müssen wir für die Gesunderhaltung unseres Körpers tun“
10. „Selbständige und selbsttätige Untersuchung von Funktion und Bau des Schultergelenks“

1.4.7 Literaturhinweise

- Belser, H. u. a.*: Curriculum-Materialien für die Vorschule; Weinheim, Basel 1972.
- Börss, Theodor und Lingelbach, Karl Christoph*: Lernziele – Zum Begriff des „Lernzieles“. In: *Klafki, W., Lingelbach, K. Ch., Nicklas, H. W.*: Probleme der Curriculumentwicklung – Entwürfe und Reflexionen, Frankfurt 1971.
- Bruner, J.*: The process of education, Cambridge 1962.
- Frey, Karl*: Lehrplananalyse als Teil der Curriculumforschung. In: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 1969, S. 4–26.
- Frey, Karl*: Theorien des Curriculums, 2. Aufl., Weinheim 1972.
- Haller, H. D.*: Prozeßanalyse der Curriculum-Entwicklung; UNESCO-Institut für Pädagogik, Hamburg, Oktober 1971/1, S. 9.
- Harring, B.*: Monographie XI, Konstanz 1972.
- Heyner, W.*: Anmerkungen zur didaktischen Konzeption des IPN Curriculum Physik. In: Physik Unterricht 1971/1, S. 9.
- IDS, Materialhinweise.
- IPN Curriculum Physik, Stuttgart 1970.
- Isenegger, U.*: Lernzielerhebung zur Curriculum-Konstruktion. Weinheim 1972, S. 69 ff.
- Knab, Doris*: Ansätze zur Curriculumreform in der BRD. In: betriebs: erziehung, 1971, S. 21 ff.
- Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne: Projekt 7: Funktion und Bau des mensch-

- lichen Bewegungsapparates. Unveröffentlichtes Manuskript 1970. Gekürzte Fassung in: Der Hessische Kultusminister (Hrsg.): Unterrichtsmaterialien zu den Rahmenrichtlinien Biologie, Sekundarstufe I. Unterrichtseinheiten des 5. Schuljahres, Band 1, 1/1973, S. 23 ff.
- LOT = Lernzielorientierte Tests. Projekt der Arbeitsgruppe für Unterrichtsforschung, Universität Konstanz 1972.
- Reihe PZ Didaktische Informationen, Berlin, Pädagogisches Zentrum.
- Royl, W.: Itembank – Aufbau und Funktion. In: Die Deutsche Schule, 1972/9, S. 547–564.
- Robinsohn, S. B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum; Berlin 1967.
- Schmied-Kowarzik, W.: Kritische Anmerkungen zur deutschen Curriculumforschung; Pädagogische Rundschau 1970/12, S. 525.
- Spreckelsen, K.: Konzeptdeterminierte Curricula für die Grundschule. In: Die Grundschule 1972/1, S. 58–62.
- Zimmer, J.: Bericht über die Entwicklung situationsanalytischer Verfahren zur Bestimmung von Zielen des Curriculums am Beispiel eines Bereiches der Wirtschaft; unveröffentlichtes Papier, Berlin 1970.
- Zimmer, J., Rademacher, H.: Modellschule Solingen; Kursbuch 24, Berlin 1971.
(Zur Diskussion des Referats s. Abschnitt 1.5.)