

# Das Schulwesen in der Bundesrepublik Deutschland

Autor(en): **Egger, Eugen**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **58 (1971)**

Heft 12

PDF erstellt am: **06.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-531111>

## **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern. Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

## **Haftungsausschluss**

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

# Das Schulwesen in der Bundesrepublik Deutschland

Eugen Egger

## Einführung

Es ist für uns Schweizer von besonderem Interesse, das Schulwesen in der Bundesrepublik Deutschland zu studieren. Dies aus *staatspolitischen* und *schulpolitischen* Gründen.

Einmal ist auch die Bundesrepublik ein föderalistisches Staatsgebilde, mit elf, in Kulturbelangen weitgehend autonomen Ländern. Allerdings ist dabei zu beachten, daß die meisten Länder größer und volkreicher sind als die ganze Schweiz. Zudem ist der Föderalismus politisch weniger tief verwurzelt als bei uns; ja, die junge Generation und die breite Öffentlichkeit denken sogar eher zentralistisch. Nach dem Zusammenbruch des Dritten Reiches ist der Bundesstaat sozusagen als ein Akt der «Wiedergutmachung» den Besatzungsmächten gegenüber neu «eingeführt» worden. Die Unterschiede von Land zu Land sind weit mehr Unterschiede in Tradition und Landschaft als in der föderalistischen Staatskonzeption. Aus dieser traditionellen Verbundenheit heraus verteidigte man deshalb auch in Deutschland die Eigenständigkeit am meisten im Bereich von Kultur und Schule. Die koordinierende Instanz bildete die Kultusministerkonferenz. Leider wurde diese Konferenz durch die Entwicklung überrollt, indem die Bildungspolitik mehr und mehr eine Angelegenheit der Parteien, statt der Länder wurde. Wir sagen leider, weil wir überzeugt sind, daß die bedeutende Arbeit der Kultusministerkonferenz unterbewertet wurde und weil unseres Erachtens auch aus der Zusammenarbeit der Länder eine Bildungspolitik hätte aufgebaut werden können. Immer mehr hat sich der Bund eingeschaltet, bis es schließlich zur Schaffung eines Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft kam. In der Diskussion um den Bildungsbericht der Bundesregierung sagte der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Prof. Leussink, am 14. Oktober 1970: «Die Bundesregierung spricht sich sehr nachdrücklich für einen *kooperativen Föderalismus* aus. Sie ist sich bewußt, daß eine wirksame Bildungsreform ohne die Bereitschaft

und ohne die Mitwirkung der Länder nicht zustande kommen kann. Alle Verantwortlichen müssen einsehen, daß die *Berufung auf den Kulturföderalismus am Ende kein Entschuldigungsgrund für schul- und hochschulpolitisches Versagen sein wird.*»

Der Bundesminister des Innern, Hans-Dietrich Genscher, führte zur Frage des Föderalismus am 7. Januar 1971 aus: «Das Bekenntnis zum Föderalismus als tragendes Prinzip unserer Verfassungsordnung ist aber nicht zugleich ein Bekenntnis zur augenblicklichen Zuständigkeitsabgrenzung zwischen Bund und Ländern, im Gegenteil; *die Bedeutung des Föderalismus ist funktional*; sie ist von der jeweiligen Zuständigkeitsabgrenzung unabhängig. Für Zuständigkeits-egoismen, für das Festhalten an Zuständigkeiten, die durch die gesellschaftliche und technische Entwicklung überholt sind, darf kein Raum sein.»

Wir brauchen hier nicht weiter auf diese Frage einzugehen. Daß sie sich auch in der Schweiz stellt, ist jedem klar; wenn wir auch hoffen, der Föderalismus sei bei uns echter und tiefer verwurzelt als im Nachbarland.

Der Vergleich mit Westdeutschland ist indessen auch *schulpolitisch* interessant. Denn bis vor wenigen Jahren waren die *Schulstrukturen* in der Bundesrepublik den unsrigen doch sehr *vergleichbar*, besonders was das Gymnasium, die Berufsbildung und die Hochschule anbelangt, jene Schultypen also, die heute so sehr in Frage gestellt und jetzt einschneidenden Reformen unterworfen werden. Die Motive hierfür sind vor allem politischer Natur. Ob sie pädagogisch haltbar sind — wie Staatssekretärin Dr. Hamm-Brücher darstellt — ist ohne Zweifel noch nicht erwiesen.

Gerade weil man in Westdeutschland von einer Schultradition entschlossen abgeht, die der unsrigen so ähnlich war (weil man behauptet, sie werde der Chancengleichheit nicht gerecht, sie widerspreche einer innern und äußern Demokratisierung der Bildungseinrichtungen und weise einen beträchtlichen Modernitätsrückstand auf) müssen wir die Entwicklung verfolgen. Denn innert

Kürze werden bei uns dieselben Behauptungen aufgestellt werden.

### *I. Das bisherige Schulsystem*

Wie bei uns gibt es auch in Deutschland Unterschiede in Schulstruktur und -organisation von einem Land zum andern. Wie bei uns hat man im Hinblick auf die Koordination mit Anpassungen in der Organisation des Schuljahres, mit der Bestimmung der Schulpflicht, Rahmenlehrplänen und Empfehlungen begonnen.

Praktisch existieren elf Varianten.

Der Besuch des Kindergartens ist fakultativ. Im Prinzip umfaßt die Grundschule 4 Jahre; in Tatsache gibt es aber auch Länder mit einer sechsjährigen Grundschule. Die Oberstufe gliedert sich in die Hauptschule, die Realschule und das Gymnasium (Unterbau) – also ungefähr wie bei uns. Von den Gesamtschulversuchen wird hier abgesehen. Differenzierter als in den Schweizer Schulen ist der *sekundäre Sektor*, wo man schon in der Vergangenheit das Bildungsdefizit — das die OECD für Westdeutschland ebenso wie für die Schweiz bloßgelegt hatte — irgendwie wettzumachen suchte. Daher mittlere Abschlüsse, Aufbauschulen usw., und zwar im allgemeinbildenden wie im berufsbildenden Sektor. Im letzteren sind vor allem auch die Stufenlehrgänge entwickelt worden. Dasselbe Phänomen ist auf der *tertiären Stufe* festzustellen, wo es neben den Universitäten Pädagogische Hochschulen, Fachhochschulen, Berufsaufbauschulen, Fachschulen usw. gibt, ganz abgesehen vom ausgebauten zweiten Bildungsweg.

Der Parallelismus zur Schweiz fällt sofort auf, wenn auch eindeutig ist, daß wir in der Differenzierung lange nicht so weit gingen und dem Durchlässigkeitsprinzip viel weniger Beachtung schenkten. In beiden Ländern nehmen aber Berufsbildung und Berufslehre einen breiten Raum ein. (Hier liegt übrigens die Erklärung für manche Fehldeutung in internationalen Schulstatistiken.)

Im Unterschied zur Schweiz dagegen ist in Deutschland schon heute die gesamte Lehrerbildung – auch diejenige der Grundschullehrer — in den tertiären Sektor verlegt.

### *II. Die geplante Schulreform*

scheinend von diesem traditionellen Schulsystem abrücken.

Es zeigen sich folgende Haupttendenzen, die im «Strukturplan» des Bildungsrates pädagogisch, im Bildungsbericht der Bundesregierung mehr politisch begründet werden:

*Verlängerung der Schulzeit nach unten und oben.* Zwar wird die Vorschule noch als freiwillig erklärt. Wenn aber im erwähnten Strukturplan so eindeutig von Frühlernen die Rede ist, dann kann der Besuch des *Kindergartens* kaum mehr als fakultativ gelten; umso mehr als hier über kompensatorische und antiautoritäre Erziehung ebenso sehr der Sozialisierungsprozeß angestrebt wird. Die Schulzeit wird aber auch nach oben verlängert, indem allgemein eine 10-jährige Schulpflicht vorgesehen ist. Womöglich soll zudem ein Großteil (50 %) eine 12 bis 13jährige Schulung erhalten. Frau Dr. Hamm-Brücher hat von einem ebenso hohen Prozentsatz Abiturienten gesprochen. Dementsprechend muß auch der tertiäre Sektor ausgebaut werden.

Das *Gesamtschulprinzip* gilt gleichsam *für alle Stufen*. Sozial- und Prestige-Barrieren sollen weggeräumt, die gleichen Bildungschancen verwirklicht werden. An die Stelle der den Begabungen und Neigungen entsprechenden Schultypen und -züge sollen Kernfächer, Wahl- und Leistungskurse treten, alle unter demselben «Hut». In der klassenlosen Schule wird die klassenlose Gesellschaft «vorgelebt». Dabei muß die Wahlsituation nicht nur das individuelle Lernen ermöglichen und erleichtern, sondern sie soll den jungen Menschen anleiten, Entscheidungen zu treffen und selbst verantwortlich zu handeln. Das Leistungsprinzip wird nicht negiert — differenzierte Abschlüsse sollen jedoch die negative Selektion und die einseitige Leistungsbewertung verhindern.

Zwischen *Allgemeinbildung und Ausbildung* soll — wie Hellmut Becker meint — überhaupt kein Unterschied mehr gemacht werden. Es ist dies ein vornehmes pädagogisches Ziel, schließt aber — tendenziös interpretiert — die Gefahr in sich, daß alles, was nach Nützlichkeit, nach praktischer Anwendbarkeit und nach «Professionalisierung» aussieht, Gegenstand der Kritik und der Herabwürdigung wird. Dem Adel der

Arbeit wird das Elend des Arbeiters, dem Dienen ein neues Herrentum gegenübergestellt, das dadurch nicht besser sein wird, daß es durch eine neue Klasse abgelöst ist. Will man verlängerte Schulung, schrankenloses Bildungssystem, Allgemeinbildung — Ausbildung bejahen, dann gilt es, die qualitativen Bildungsziele viel mehr noch als die quantitativen zu definieren und anzustreben. Sozialisierung des Unterrichts ist nur ein Weg. Wenn die Gesellschaft von morgen eine Bildungsgesellschaft sein soll, müssen wir uns doch ernsthaft fragen, was für eine «Bildungsgesellschaft» wir im Auge haben: sicher nicht die Konsumgesellschaft; ebensowenig die kommunistische Gesellschaft — die beide auf ihre Weise Freiheit und Selbstbestimmung bedrohen oder negieren. Eine «klassenlose» Gesellschaft — beherrscht durch die Hierarchie der Funktionäre, eine «antiautoritäre» Gesellschaft — beherrscht durch den Willen des manipulierten Kollektivs, — beide können nicht das Ziel oder das Wesen unserer Bildungsgesellschaft sein. Ob die christliche Gesellschaft, welche soziale Gerechtigkeit, Freiheit, Dienen, Teilen und Leiden bejaht, von den modernen Bildungsforschern und -planern anvisiert wird? Laufen wir nicht auch hier Gefahr, zwar die Maschinerie, die Technik, die Wissenschaft in Gang zu setzen, Ziel und Gebrauch aber der Willkür, dem Zufall oder einfach der «Futurologie» zu überlassen?

Das neue horizontale Strukturmodell zeigt zwei Postulate nicht auf, die ihm zugrunde gelegt sind:

Das erste betrifft die Erneuerung und Verbesserung der *Lehrerbildung*. In der neuen Lehrerbildung werden gesellschafts- und erziehungswissenschaftliche Bildung der Fachdidaktik und dem Fachwissen sowie der praktischen Erprobung vorangestellt. Wichtig ist die Betonung des Beispiels. Der Lehrer soll dabei wissen, «daß seine Einflußnahme in dem Maße abnehmen kann, wie der Lernende fortschreitend bereit und fähig wird, sein Lernen und Verhalten selbst zu verantworten». Die Schwierigkeit liegt hier wohl darin, festzustellen, ob ein Schüler selbständig oder einfach antiautoritär ist; was bei der heutigen Unsauberkeit der Sprache, wo Ordnung mit Gewalt, Freiheit mit Unordnung so leicht verwechselt werden,

von den Beteiligten oft nicht im selben Sinne entschieden wird.

Das zweite Postulat befaßt sich mit den *Verwaltungsreformen*, ohne die das neue Bildungsmodell nicht verwirklicht werden kann. Es wird nicht nur eine umfassende Bildungsverwaltung und eine neue Aufgabenteilung zwischen Bund und Ländern verlangt, sondern auch besonderen Wert auf eine gewisse Autonomie der Bildungsinstitutionen sowie ein neues wissenschaftliches Angehen bildungspolitischer Probleme gelegt. Schließlich stellt man finanzielle Anforderungen mit Unter- und Obergrenzen.

### *III. Bildungsplan, Bildungsforschung, Bildungsideologie*

Es ist klar, daß eine so entscheidende Schulreform, daß dieser Hunger nach einem staatlichen Schulmonopol — das sich gleicherweise in den Vorschulbereich wie in die Erwachsenenbildung ausdehnt — nicht ohne Erklärung sein kann. Als erstes müßte hier die *Bildungsreform* genannt werden, die diese Reform weitgehend vorbereitet hat (Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft; Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung; Stiftung der Volkswagen-Werke). Ohne Zweifel geht man hier von experimentellen Kenntnissen aus. Darüber darf aber nicht vergessen werden, daß die Erziehungswissenschaft als Teil der Sozialwissenschaft nicht im gleichen Maß als voraussetzungslos und wertfrei bezeichnet werden kann wie etwa die exakte Naturwissenschaft. Es ist kein Geheimnis, daß die Bildungsforscher sich vorerst aus sozialen Schichten rekrutieren, die über die Schule die Gesellschaft ändern möchten. Das braucht kein Negativum zu sein, wird dann aber zur Gefahr, wenn mit Forschungsergebnissen manipuliert wird. Das gleiche gilt für die *Bildungsplaner*, die — vor allem unter dem Einfluß der OECD — vorwiegend quantitativ denken. Es ist eine große Versuchung für alle Staaten, in internationalen statistischen Vergleichen hohe Schulungsquoten auszuweisen, die Fortschritt bedeuten sollen, auch wenn damit eine Niveausenkung in Kauf genommen werden muß. Die amerikanische Besatzungsmacht in Deutschland ist hier nicht ohne Einfluß geblieben. Und daß man sich von der Erhöhung der Bildungsausga-

ben zuviel verspricht, ist eine Zeiterschei-  
nung, die mehr von wirtschaftlichem Den-  
ken als von pädagogischer Sorge geprägt  
wird. Diese finanziellen Mittel zu erhalten  
ist man daher geneigt, eine der elitischen  
Bildungskonzeption gegenüberstehende, de-  
mokratisierende *Bildungsideologie* zu ent-  
wickeln, welche Zielvorstellungen definiert,  
die voller terminologischer Mißbräuche sind.  
Wenn beispielsweise Dr. Hamm-Brücher von  
50 % Abiturienten spricht, so weiß sie ge-  
nau, daß es sich nicht um Abiturienten mit  
Hochschulreife im heutigen Sinn handeln  
kann. Die für eine allgemeine Einführung  
der 12- bis 13jährigen Schulpflicht notwen-  
digen Milliarden macht man aber leichter  
mobil, wenn das Volk die Hälfte seiner Kin-  
der auf der Hochschulbank und damit auf  
Professorenstühlen und am Generaldirekto-  
renpulten sieht. Die Gesamthochschule wird  
dies ja einmal «ausbügeln».

#### *Schlußbetrachtungen*

Wir haben eingangs darauf hingewiesen,  
wie aufschlußreich und wichtig es für uns  
ist, Schulwesen und Reformpläne in der  
Bundesrepublik zu studieren. Wir zeigten  
die staatspolitischen und pädagogischen  
Parallelen auf. Zum Schluß möchten wir ver-  
deutlichen, inwiefern das Beispiel West-  
deutschlands Ansporn ebenso wie Irrlicht  
bedeutet.

Es gilt bei uns, Schulreformen zu verwirk-  
lichen, die Aufgaben zwischen Bund und  
Kantonen neu zu verteilen, die Bildungsfor-  
schung und -planung zu fördern und auszu-  
bauen. Indessen wäre es gefährlich, gewisse  
quantitative Definitionen der Bildungsziele  
unbesehen zu übernehmen und in einer län-  
ger dauernden Schulung und in vervielfach-  
ten Bildungseinrichtungen einfach den Fort-  
schritt in sich zu sehen. Es ist ja nicht ab-  
zustreiten, daß mit der Bildungsexplosion  
eine ausgesprochene Jugendunrast in Er-  
scheinung getreten ist. Eine Bildungsstrate-  
gie, die an alles Vergangene ohne Unter-  
schied eine Absage erteilt, die Unzufrieden-  
heit bei Schülern, Lehrlingen und Studenten  
schürt — welche die unreife, revolutionierba-  
re Masse darstellen, nachdem die Arbeiter-  
schaft weitgehend verbürgerlicht ist — wird  
die Gesellschaft nicht nur in Frage stellen,  
sondern zerstören. Die Jugend braucht Ide-  
ale; und nur über Arbeit, Fleiß, Ehrlichkeit

werden bleibende Werte geschaffen. Keine  
Staatsform bedarf mehr des Respekts vor  
der Ordnung als die Demokratie.

Die Schweiz ist ein pluralistisches Staatsge-  
bilde, von ihren Kulturkreisen, Staatsverfas-  
sungen, Konfessionen und politischen Par-  
teien her gesehen. Diese Situation gäbe uns  
die Chance, alles daranzusetzen, um eine  
Bildungsgesellschaft aufzubauen, die auf  
Toleranz, Vernunft und Maß beruht. Wir  
fürchten allerdings sehr, daß es bereits jetzt  
schwer hält, den Verlust der Mitte zu ver-  
meiden. Was uns vielleicht dazu verhelfen  
könnte, wäre eine wirtschaftliche Krise.  
Dann wären wir möglicherweise wieder  
mehr auf Geben als auf Nehmen, auf Ord-  
nung als auf Protest, auf Arbeit als auf For-  
dern bedacht!

Wir fragen uns, wie weit es der Schule ge-  
lingen mag — zusammen mit Familie, Kir-  
che, Gewerkschaft, Verein, Massenmedien  
usw. — die Jugend nicht nur auszubilden,  
sondern zu erziehen.

Der Strukturplan des Deutschen Bildungs-  
rates gibt wertvolle Anleitungen; der Bil-  
dungsbericht ist mit mehr Vorsicht aufzu-  
nehmen.

#### **Literaturnachweise:**

*Schultze*, Walter; *Führ*, Christoph. Das Schulwe-  
sen in der Bundesrepublik Deutschland. Wein-  
heim, J. Beltz, 1966. — 8°. 180 S.

Deutscher *Bildungsrat*. Strukturplan für das Bil-  
dungswesen. Empfehlungen der Bildungskommis-  
sion. Bad Godesberg 1970. — 8°. 398 S. Tab.

*Grundsätze* des Bildungsberichts der Bundesre-  
gierung; Gemeinsame Bildungsplanung von Bund  
und Ländern; Notwendige Reform der Berufs-  
ausbildung. [In:] Bulletin, Presse und Informa-  
tionsdienst der Bundesregierung, Nr. 140, 16. Ok-  
tober 1970, S. 1469 ff.

*Aufgaben* und Probleme des Föderalismus. [In:]  
Bulletin, Presse und Informationsdienst der Bun-  
desregierung, Nr. 3, 12. Januar 1971, S. 17 ff.

*Bildungsreform*. [In:] Umschau, H. 18, 1970, Sei-  
ten 569—572.

---

#### **Werben Sie für die «Schweizer Schule»!**

*Die Erhöhung der Abonnentenzahl ermög-  
licht uns den Ausbau unserer Zeitschrift. CH*

---

# Ein Beitrag zur Mengenlehre

Max Feigenwinter

Fast wöchentlich erscheinen zur Zeit Publikationen über die Mengenlehre. Immer wieder erhalten wir Prospekte, in denen Material für den «modernen Mathematikunterricht» angepriesen wird. An der Didacta hat man in überaus reichem Maß Material für diesen Rechenunterricht gezeigt und vorgeführt. Kurzdemonstrationen sollten auch den kritischen Zuschauern zeigen wir, wie der Rechenunterricht die Kinder begeistern kann. Und es stimmt schon: Eltern, Lehrer und Schüler interessieren sich für den modernen Mathematikunterricht. Durch die Massenmedien wird jedermann damit konfrontiert. Letztes Jahr war am Schweizer Fernsehen die dreizehnteilige Sendung «Revolution im Rechenbuch» von Rudolf Blöchliger, St. Gallen, zu sehen. (Innert kurzer Zeit wurden übrigens 20 000 Exemplare seines rororo-Büchleins mit dem gleichen Titel verkauft.) Anfangs dieses Jahres begann die Reihe «Die Welt der neuen Mathematik» von Zoltan Dienes und W. R. Fuchs.

Es kann hier nicht darum gehen, die Für und Wider darzustellen. Eine Menge Literatur setzt sich mit diesem Problem auseinander. Es ist allerdings zu sagen, daß der moderne Rechenunterricht auf der Primarschulstufe große Anforderungen an den Lehrer stellt. Es genügt nicht, von der Sache begeistert zu sein. Bevor man mit dem neuen Mathematikunterricht beginnt, muß jeder Lehrer unbedingt Kurse besuchen, die einerseits von Mathematikern und andererseits von Methodikern gegeben werden.

Ich habe zu Beginn des laufenden Schuljahres begonnen, einige Lerninhalte der modernen Mathematik in den Unterricht einzubauen. Die Schüler zeigten große Begeisterung und haben sich schnell mit dem neuen Material zurechtgefunden. In der vorliegenden Arbeit ist eine Repetition wiedergegeben, die nach ungefähr einem Monat durchgeführt worden ist.

Diese Repetition setzt das Arbeitenkönnen in Gruppen voraus. Der Lehrer ist vor und während der Repetitionsstunde sehr gefordert. Es ist notwendig, daß er über eine Lösungskarte verfügt. Langdauernde Kontrollarbeiten könnten den Arbeitsfluß hemmen.

Die beiden Darstellungen an der Wandtafel sind einesteils Organisationshilfe, andernteils Kontrollmöglichkeit. Die Darstellung 2 zeigt den Schülern schließlich klar, was gut gekonnt wird, was noch Schwierigkeiten macht. Dieses Erkennen zeigt uns den weiteren Weg: wir sehen gemeinsam, was weiter geübt und vielleicht nocheinmal eingeführt werden muß.

## Nun zur Lektion:

Lektionsthema:

Repetition der Einführung in die Mengenlehre.

Stoffe:

Venn-Diagramme mit logischen Blöcken und Zahlen

Benennen von Elementen und Mengen  
Begriffe

Verhältnis: Straßenspiele — Venn-Diagramme; 48er Gitter legen und Strukturen erkennen.

Material:

Gruppenwandtafel, große Wandtafel

Logische Blöcke

Aufgabenkärtchen 1—8

Zahlenkärtchen für Aufgabe 2

Reifen

Notizblock.

Vorbereitungsarbeiten:

10 Klötze in Papier einpacken und beschriften

Aufgabenkärtchen schreiben und plazieren  
48er Gitter legen

3 Straßenspiel-Situationen auf Gruppenwandtafel zeichnen

Darstellungen 1 und 2 an WT zeichnen

Lösungskarte bereithalten.

Lehrmittel:

Neunzig-Sorger, Wir lernen Mathematik I-IV. Um einen reibungslosen Ablauf zu gewährleisten, werden zu Beginn der Stunde alle Aufgaben vorgelesen und, wenn nötig, Erklärungen abgegeben.

Während der Repetitionsarbeit soll nicht mehr gefragt werden müssen.