

Roland Lauterbach · Walter Köhnlein
Hanna Kiper, Astrid-Inge Koch (Hrsg.)

Dimensionen des Zusammenlebens

Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts, Band 4



Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften
Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts e.V.

GD
SU

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

**Dimensionen des Zusammenlebens / Institut für die
Pädagogik der Naturwissenschaften ; Gesellschaft für Didaktik
des Sachunterrichts e.V. (GDSU).**

Roland Lauterbach ... (Hrsg.). – Kiel : IPN, 1993

(Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts ; Bd. 4)

NE: Lauterbach, Roland [Hrsg.] ; Institut für die Pädagogik
der Naturwissenschaften < Kiel > ; GT

© 1993

Alle Rechte beim

Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN),

Olshausenstraße 62, D-24098 Kiel ,

und bei der

Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts e.V. (GDSU)

ISBN 3 - 89088 - 081-9

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
Einführung <i>Hanna Kiper</i>	9
Dimensionen des Zusammenlebens <i>Richard Meier</i>	15
Das "dialogische Prinzip" als Paradigma des Sachunterrichts <i>Gerhard Schneider</i>	47
Strukturen der Lebenswelt als theoretischer Rahmen des Sachunterrichts <i>Dagmar Richter</i>	63
Gemeinschaft - altes Mißverständnis oder aktuelle Leitvorstellung <i>Helmut Schreier</i>	77
Vom >Menschen< zum >Außenseiter< zum >Sündenbock< <i>Hanna Kiper</i>	97
Maße regeln unser Handeln in Dimensionen des Zusammenlebens <i>Gerhard Löffler</i>	115
Wandel im Zusammenleben durch Technik <i>Gerhard Wiesenfarth</i>	134
ICH erlebe und erfahre Natur - Zusammenleben in und mit Natur <i>Roland Lauterbach et al.</i>	161
Schulgärten in Sachsen - die pädagogische Provinz Hellerau <i>Steffen Wittkowske</i>	180
Das Zusammenleben im Sachunterricht als Grundlage wissenschaftsverständigen Lernens <i>Michael Soostmeyer</i>	197
Kinder im Umgang mit einer literarisch vermittelten Wirklichkeit <i>Gisela Puthz</i>	220
Köthener Erklärung	243

VORWORT

Es gibt Wahrnehmungen, die so interpretiert werden können, daß das Sozialverhalten in unserer Gesellschaft und auch schon unter Kindern zunehmend egoistischer und aggressiver wird. Das ist eine Herausforderung für Politik und Pädagogik. "Demokratien sind für ihr Gedeihen auf das mehr oder weniger allgemeine Gelingen von Erziehung angewiesen ... und der Bedarf an Erziehung wächst mit dem Maß unserer Freiheit." (J. Busche, SZ v. 29./30.08.1992).

Erziehung aber, so muß man hinzufügen, bleibt als bloße Gewöhnung hohl und brüchig; sie braucht immer auch Kenntnis und Einsicht und ist deshalb auf Unterricht angewiesen.

Das Bundesverfassungsgericht hat seiner Rechtsprechung das Leitbild der "eigenverantwortlichen, aber in der sozialen Gemeinschaft gebundenen Persönlichkeit" zugrunde gelegt. Je mehr aber die Menschen in ihrer Lebensführung unabhängiger und freier werden, umso bedeutsamer wird das Nachdenken über Zusammenleben und Gesellschaft und - für den alltäglichen Gebrauch - unsere Könnerschaft im Umgang mit den Regeln sozialverträglicher selbstbestimmter Lebensführung.

Zusammenleben lernen, gesellschaftliche Sinnstiftung (wie immer diese ausgelegt werden mag), Sensibilisierung der Wahrnehmung, Erprobung der eigenen Urteilskraft, Stärkung der Verantwortungsbereitschaft und andere Komponenten des sozial-politischen Lernens dürfen nicht erst in der Sekundarstufe einsetzen; sie müssen - über das frühkindliche Lernen hinaus - schon im Sachunterricht der Grundschule einen Ort nicht nur der Einübung, sondern einer den Kindern angemessenen Begründung und Reflexion haben.

Sachunterricht ist primär der Ort in der Grundschule, wo grundlegende Erfahrungen des Zusammenlebens und des gemeinsamen Lernens gemacht und verarbeitet, Regeln sozialen Verhaltens gefunden und erprobt sowie erste Einsichten in demokratische Strukturen gewonnen werden müssen.

Das Spannungsfeld zwischen Anpassung und Integration auf der einen und der Absicherung von Identität der Persönlichkeit auf der anderen Seite kommt allenthalben im Schulleben zum Vorschein. Der Sachunterricht aber ist Zentrum des sozialen Lernens, weil in ihm Schulkultur sowohl gelebt als auch reflektiert wird. Die Regeln des Zusammenlebens werden im Sachunterricht diskutiert, formuliert, objektiviert und "verwaltet". Das alles geschieht mit dem Anspruch, daß die Kinder den Sinn solcher Regeln ebenso wie ihre Funktion schließlich verstehen. Verstehen dieses Sinnes ist wichtig, denn Nichtverstehen verhindert die Initiierung der Kinder in politisches Denken, das zur Fundierung unserer Demokratie notwendig ist.

Die Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts hat ihre Jahrestagung, die im März 1993 in Köthen stattfand, dem Thema "Dimensionen des Zusammenlebens" gewidmet. Ein großer Teil der Vorträge wird mit diesem Band einer breiteren Öffentlichkeit vorgelegt. Dabei zeigt sich, daß nicht alleine der sozio-kulturelle Bereich des Sachunterrichts dem vernünftigen Zusammenleben dient, sondern zum Beispiel auch die Auseinandersetzung mit Naturphänomenen, mit technischen Problemen, mit ökologischen Fragen, ebenso wie die Arbeit im Schulgarten. Eine positive Einstellung zu den Mitmenschen und zur Natur wird gefördert, wo die Fähigkeit und Bereitschaft gestärkt wird, Verantwortung zu übernehmen. Sie wird nicht gestärkt durch Appelle, sondern durch sachbezogene Arbeit, die den Blick öffnet für übergreifende Zusammenhänge.

Durch das freundliche Entgegenkommen des Instituts für die Pädagogik der Naturwissenschaften war es möglich, den nunmehr vierten Band dieser Reihe herauszugeben. Unser Dank gilt allen Beteiligten, namentlich Frau Iris Maas für die geduldige Übertragung der Manuskripte.

Die Herausgeber

EINFÜHRUNG

Hanna KIPER, Universität Bielefeld

Nicht nur veränderte gesellschaftliche Rahmenbedingungen (vgl. Habermas (1993), auch Weiterentwicklungen von Konzeptionen des Sachunterrichts machen es notwendig, "Dimensionen des Zusammenlebens" im Sachunterricht neu aufzugreifen.

1. In der Diskussion um den Bildungsauftrag der Grundschule (vgl. Glöckel 1993) wurde von Klafki die Notwendigkeit und Möglichkeit der Diskussion ausgewählter "Schlüsselprobleme" mit Kindern verdeutlicht. Die von ihm skizzierten "Schlüsselprobleme" (Klafki 1993: 19 ff.) sind angesichts der Umbrüche in der Welt, in Europa und im eigenen Land, in Diskussionen weiterzuentwickeln. (1) (2)

2. Auf der Grundlage einer Reflexion über veränderte Kindheit (von Hentig (1975) 1988: 32 ff.; Preuss-Lausitz et al. (1983) 1989) wurde seit Mitte der achtziger Jahre eine Diskussion eröffnet, die in neuer Weise die Gestaltung von Unterricht und Schule thematisiert (vgl. Faust-Siehl; Schmitt; Valtin (Hg.) 1990). Versuche zur Reform des Unterrichts und der Grundschule von innen und von unten fordern auch Sachunterrichtsdidaktikerinnen und -didaktiker dazu heraus, über Möglichkeiten einer Neugestaltung des Sachunterrichts nachzudenken. Dazu zählen z.B. projektorientiertes (Hänsel 1980), handlungsorientiertes (Lüftner 1983) oder praktisches Lernen (Fauser/Mack 1993).

3. Es gibt eine curriculare und didaktische Tradition des Aufgreifens von "Dimensionen des Zusammenlebens" im Bereich des Sachunterrichts.

In der früheren Heimatkunde wurde "Zusammenleben", beschränkt auf die Mikrostrukturen (Familie, Straße, Dorf) und meist harmonistisch beschönigend und sozial affirmativ, thematisiert. Mit der Ablösung der Heimatkunde

durch den Sachunterricht (vgl. Götz 1993) wurden Hilfen zur Realitätsaufklärung durch den Sachunterricht, später zur Befähigung der Schülerinnen und Schüler zu Kritik und Konfliktfähigkeit gefordert. Lange ausgeblendete Themen wie Familie, Arbeit und Konsum, Werbung, Konflikte unter Menschen, Leben mit Minderheiten et cetera konnten nun im Sachunterricht behandelt werden (vgl. Beck 1980). Ein weiterer Schwerpunkt bildete das "Soziale Lernen" (Petillon 1993).

Einige Didaktikerinnen und Didaktiker des Sachunterrichts zeigten auf, daß Kinder durch Medien, eigene Reisen (gemeinsam mit den Eltern oder allein) und/oder durch die gemeinsame Beschulung mit Minderheitenkindern ein Interesse an Fragen des Zusammenlebens entfalten. Sachunterricht bezog sich nicht mehr nur auf die unmittelbare Umgebung, sondern wurde "weltoffen" ausgerichtet. Dafür stehen Versuche zur Implementation des "Eine-Welt-Lernens" (R. Schmitt (Hg.) 1989) oder des "Europäischen Lernens" (Kasper/Kullen 1992).

4. "Dimensionen des Zusammenlebens" können heute nicht mehr einem sozialwissenschaftlichen Bereich des Sachunterrichts (vgl. Ackermann 1976) zugeordnet werden. Naturwissenschaftliche und technische Faktoren sind in ihren Auswirkungen auf die Gestaltung und Überformung des Zusammenlebens zu erörtern. Die naturwissenschaftlich-technischen Dimensionen des Zusammenlebens sind in ihrem Gewordensein, in ihrer Interessenbezogenheit, Wandelbarkeit und Gestaltbarkeit in den Fokus der Betrachtung zu nehmen. Im Sachunterricht wird über Leben in und mit der "Natur", über die (naturwissenschaftlich und technisch) bestimmte Umgestaltung der Natur durch den Menschen, über das Leben mit Pflanzen und Tieren - auch unter ethischen Gesichtspunkten - gesprochen.

5. Das Fach Sachunterricht - mit seiner Orientierung an den Natur- und Sozialwissenschaften und den jeweiligen Fachdidaktiken einerseits und an Bildungs- und Schultheorien andererseits - steht in der Gefahr, curricular beliebig ausgeweitet zu werden. Verkehrserziehung, Gesundheitserziehung, Friedenserziehung, Medienerziehung, Umwelterziehung, um nur einige Beispiele zu nennen, werden dem Sachunterricht als Aufgaben angetragen. Sollen sich inhaltliche Begrenzungen nicht unter pragmatischen Gesichtspunkten ergeben, sind sinnvolle Auswahlkriterien zu erörtern.

In diesem Band sind einige überarbeitete Beiträge der Köthener Fachtagung der Gesellschaft für die Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) vom Frühjahr 1993 abgedruckt, die sich mit "Dimensionen des Zusammenlebens" auseinandersetzen. Die Beiträge setzen verschiedene Akzente:

Richard Meier kritisiert den Rückfall der gegenwärtigen curricularen und didaktischen Bearbeitung gesellschaftspolitischer Themenstellungen wie "Macht und Unterdrückung", "Frieden", "Familie", "Konsum & Werbung", "Technikentwicklung und ihre Folgen" etc. hinter den Diskussionsstand in den siebziger und frühen achtziger Jahren und fordert eine soziale Wende in der Grundschularbeit.

Gerhard Schneider entwickelt Ansätze zu einem erziehungs- und bildungsphilosophisch begründeten Sachunterricht. Im dialogischen Prinzip erkennt er ein konstitutives Element von Humanität und eine qualitativ neue Möglichkeit des Zugangs zu den Sachen.

Dagmar Richter führt aus, daß eine Didaktik des Sachunterrichts einer gesellschaftstheoretischen Grundlage bedarf, mit deren Hilfe fachdidaktische Kategorien gebildet und so aufeinander bezogen werden können, daß sie die Strukturen von Lebenswelt, die in ihnen liegenden Chancen und Risiken für Sozialisationsprozesse und Konsequenzen für Bildungs- und Lernprozesse in sich aufheben. Sie konkretisiert ihre Überlegungen am Beispiel von "Verzeitlichung".

Helmut Schreier diskutiert, ob für die pädagogische Arbeit in der Grundschule ein Bedarf nach dem "Gemeinschaftsbegriff" vorhanden ist.

Hanna Kiper setzt sich mit der Darstellung von "Ausgrenzung" und "Gewalt" gegen ethnische Minderheiten in pädagogischen Materialien und im Diskurs von Kindern auseinander.

Gerhard Löffler verdeutlicht, wie Maße und das Messen menschliches Zusammenleben dimensionierten und regelten, etwa in der Vermessung und Gliederung von Räumen und in der Lokalisierung von Ereignissen in der Zeit.

Gerhard Wiesenfarth verweist auf verschiedene Varianten der Technisierung menschlichen Handelns mit ihren beabsichtigten und unbeabsichtigten Folgen. Er kritisiert die abgehobene und isolierte Darstellung technischer Sachverhalte, die von den Handlungszusammenhängen, in denen sie entworfen

wurden, abstrahiert. Er plädiert für die Entfaltung einer pädagogischen Dimension von Technisierung im Sachunterricht.

Roland Lauterbach et. al. stellen eine Entwicklungsarbeit zu einem integrierten naturwissenschaftlichen Unterricht vor, dessen Leitthema das Verhältnis des Menschen zur Natur ist. Am Beispiel der Thematik "Ich und andere Menschen" werden verschiedene Fragemöglichkeiten (nach ihrer Natur, nach ihrem Leben im ökologischen Zusammenhang, nach dem geschichtlichen und kulturellen Kontext, nach der Qualität der Beziehungen, nach besseren Alternativen des menschengerechten und naturverträglichen Lebens) entfaltet.

Steffen Wittkowske berichtet vom Zusammenleben in der Volksschule Hellerau, in der enge Naturverbundenheit gelebt wurde. (Sie hatte u.a. einen Schulgarten, in dem jedes Kind eine Pflanze, mehrere Kinder ein Beet pflegten.) Er stellt für unsere Gegenwart die Frage, wie die Schule zur Entwicklung einer verantworteten Stadtökologie beitragen kann.

Michael Soostmeyer zeigt verschiedene Dimensionen (subjektiv-erlebnishaft, inhaltlich-objektiv, kognitiv-strukturell und sittlich-sozial) beim Bearbeiten naturwissenschaftlich-technischer Sachverhalte auf. Er erörtert, daß und wie die Auseinandersetzung mit Phänomenen unter naturwissenschaftlichen und technischen Fragestellungen zu einem pädagogisch arrangierten und reflektierten Bestandteil sozialen Handelns werden kann.

Gisela Puthz erschließt "Zusammenleben" anhand literarischer Texte. Sie dokumentiert, wie Grundschul Kinder sich mit literarischen Texten (Kinderbüchern, Fabeln, Parabeln, Lyrik) im Unterricht auseinandersetzen und diskutiert das Verhältnis von Sachunterricht und Deutschunterricht.

Unser Band versteht sich als Beitrag zu einer Diskussion über "Dimensionen des Zusammenlebens" als Thema und Aufgabe des Sachunterrichts. Auch wenn er von verschiedenen Dimensionen des Zusammenlebens (u.a. wirtschaftliche, soziale, rechtliche, politische, juristische, räumliche, geschichtliche, ethische, leibliche, künstlerische, sprachliche, physikalisch-technische, ökologische) nur wenige aufgreift, so soll er doch eine didaktische, curriculare und pädagogische Diskussion im Sachunterricht anstoßen, durch die "Dimensionen des Zusammenlebens" ihren angemessenen Stellenwert erhalten.

Notwendig wäre darüber hinaus der Versuch, verschiedene Theorieansätze zur Erklärung von Dimensionen des Zusammenlebens (z.B. die von Habermas, Luhmann, Elias, Foucault) neu für die fachwissenschaftliche und fachdidaktische Diskussion im Sachunterricht fruchtbar zu machen.

Nicht zuletzt bleibt dem Sachunterricht als Aufgabe gestellt, die "Pädagogik der Vielfalt" (Prengel 1993, Preuss-Lausitz 1993) didaktisch zu konkretisieren.

Anmerkungen

(1) Der Zerfall des "real existierenden Sozialismus" in der Sowjetunion und in den Ländern Osteuropas und die Vereinigung der beiden Teile Deutschlands beeinflussen in zunehmenden Maße das Zusammenleben der Menschen in Europa und in der Bundesrepublik Deutschland.

(2) "Dimensionen des Zusammenlebens" als Thema ist aktuell, weil Zusammenleben als schwierig, unübersichtlich, komplex erfahren wird. Im Prozeß der Modernisierung erscheint eine Gestaltung des Zusammenlebens nicht mehr selbstverständlich. In der Bundesrepublik Deutschland machen sich Formen einer Entzivilisierung von Gesellschaft bemerkbar: Wachsende soziale Ungleichheit, die Segmentierung der Gesellschaft, die Zunahme von Fremdenhaß und Antisemitismus, Ressentiments gegen Behinderte und Mitglieder von Randgruppen, gewalttätige und mörderische Ausschreitungen gegen Minderheiten, Parteienverdrossenheit und politische Verunsicherung, Jugendprotest unter Rückgriff auf alte Nazisymbole verweisen auf wachsende gesellschaftliche Probleme.

Literatur:

- Ackermann, Paul: Einführung in den sozialwissenschaftlichen Sachunterricht. München 1976
- Beck, Gertrud: Sozialwissenschaft für Kinder. In: Süßmuth, Hans (Hg.): Soziale Studien in der Grundschule. Düsseldorf 1980, S. 29 - 46
- Fausser, Peter; Mack, Wolfgang: Praktisches Lernen. In: Haarmann, Dieter (Hg.): Handbuch Grundschule. Band 2. Weinheim und Basel 1993, S. 266 - 276

- Faust-Siehl, Gabriele; Schmitt, Rudolf; Valtin, Renate (Hg.): Kinder heute - Herausforderung für die Schule. Dokumentation des Bundesgrundschulkongresses 1989 in Frankfurt/M. Frankfurt/M. 1990
- Glöckel, Hans: Grundlegende Bildung. In: Haarmann, Dieter (Hg.): Handbuch Grundschule. Band 2. Weinheim und Basel 1993, S. 328 - 342
- Götz, Margarete: Von der Heimatkunde zum Sachunterricht - Auf dem Weg zu einem offenen und pluralistischen Konzept. In: Haarmann, Dieter (Hg.): Handbuch Grundschule. Band 2. Weinheim und Basel 1993, S. 228 - 238
- Habermas, Jürgen: Vergangenheit als Zukunft. Das alte Deutschland im neuen Europa? (1991) München, Zürich 1993
- Hänsel, Dagmar: Didaktik des Sachunterrichts. Sachunterricht als Innovation der Grundschule. Frankfurt/M., Berlin, München 1980
- Hentig, Hartmut von: Vorwort. In: Aries, Philippe: Geschichte der Kindheit. München (1975) 1988, S. 7 - 44
- Kasper, Hildegard; Kullen, Siegfried: Europa für Kinder. Frankfurt/M. 1992
- Kiper, Hanna: Aufgaben der Grundschule aus der Perspektive des Sachunterrichts. In: Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe 21. Jg. (1993) Nr. 3, S. 98 - 100
- Klafki, Wolfgang: Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts. In: Lauterbach, Roland et al. (Hg.): Brennpunkte des Sachunterrichts. Kiel 1992, S. 11 - 31
- Lüftner, Werner: Handelndes Lernen im Sachunterricht. Frankfurt/M., Berlin, München 1983
- Petillon, Hanns: Soziales Lernen in der Grundschule. Anspruch und Wirklichkeit. Diesterweg 1993
- Prenzel, Annedore: Pädagogik der Vielfalt. Opladen 1993
- Preuss-Lausitz, Ulf u. a.: Kriegskinder. Konsumkinder. Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem zweiten Weltkrieg. Weinheim und Basel (1983) 1989
- ders.: Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000. Weinheim und Basel 1993
- Schmitt, Rudolf (Hg.): Dritte Welt in der Grundschule. Unterrichtsbeispiele. Lehrplanübersicht. Material. Frankfurt/M. 1989

DIMENSIONEN DES ZUSAMMENLEBENS

Richard MEIER, Universität Frankfurt

1. Anmerkung zur Situation und Aufgabe der neuen Einheit heute

Ich entwickle und verbinde mit Arbeiten und Situationen wie diesen hier in Köthen eine entschlossene Hoffnung und Bereitschaft, es möge uns gelingen, Schritte zu einer demokratischen, differenzierten Einheit zu erarbeiten. Wir werden das, was geschehen ist, erst später und dann nur in **Ausschnitten** als deutbare und deutungsbedürftige Geschichte nachvollziehen können. Ich jedenfalls habe die Vorgänge um die Wiedervereinigung noch nicht als selbstverständliche Verständlichkeit in mich aufgenommen.

Ich bin glücklich über die Grundtatsache der Wiedervereinigung, ich bin zornig und beschämt über das, was in Hast geschehen ist und was geschieht. Ich bin ratlos zum Beispiel über die Tatsache, daß man die über vierzig Jahre dauernde Erfahrung mit einer besonderen Art Gesamtschule so einfach in die Blätter der Geschichte unter der Rubrik "vergangen" einsortiert und zum westlichen Konkurrenzsystem der Klassenbildung in Schulformen übergeht. Ich bin enttäuscht darüber, daß man sich in den "neuen Ländern" wohl nicht ganz freiwillig und allzusehr gerade an die stofforientierten Lehrpläne der Altländer angelehnt hat, deren vielfach mißdeutbare Vorlagen unter Führung der Pädagogik und des Bildungsauftrages längst zur Überarbeitung und Neufassung anstehen.

Ich hatte kurz nach der Wende Gelegenheit, mit Kolleginnen und Kollegen aus dem Raum Magdeburg/Staßfurt zusammenzuarbeiten und gute Arbeit mitein-

ander zu leisten. Ich erfahre und erlebe mit Entsetzen, daß nur noch ein geringerer Teil dieser Menschen in ihren angestammten Berufen tätig ist und wie man sie verdrängt hat, indem man unser westdeutsches Mangelmodell der Versorgung mit Lehre als gesamtdeutsche Norm oktroyiert.

Ich sehe, wie sich die Machtverwalter, die Tüchtigen, die geübten Konkurrer, die Schlaunen, die Schnellen, die Geschäftemacher, die Skrupellosen, die Privilegienhüter und Anpasser, wie sich die Seilschaften neu und alt zusammenschließen zu ihren Zwecken und Vorteilen.

Aber ich sehe auch, wie sich Redliche aus beiden Welten mühen, den Dialog und die Zusammenarbeit zu entwickeln und einander gerecht zu werden ohne die Frage, ob "es sich rechnet".

2. Entscheidung im Labyrinth der Erinnerungen, Fragen, Möglichkeiten und Aufgaben

Zuerst habe ich mich aufgeklärt, wie und mit welchen Motiven man auf die Idee kam, mich zu diesem Thema einzuladen.¹

Als ich so weit war, diese Aufgabe aus meiner und unserer Geschichte und an der neuen gemeinsamen Geschichte anzunehmen, bin ich auf den Weg durch ein sehr kompliziertes Labyrinth geraten, in dem ich in der Erinnerung und Bearbeitung auf viele Wegemöglichkeiten, Durchlässe und Barrieren traf.

In diesem Labyrinth der gelebten Arbeit zeigten und zeigen sich:

Viele erprobte Möglichkeiten:

Ein Projekt: Wie haben unsere Großeltern gelebt ?

Gute und wirksame Erinnerung an gelungene und gelingende Arbeit und Zusammenarbeit:

Die Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen in den Schulen an Vorhaben wie "Mozart" oder: "Wir versorgen uns selbst" oder: "Patentklasse" oder: "Das

¹ Hinweis: Eine anders akzentuierte, biographisch eingeleitete und mit bildlich dargestellten Anlagen zur Medien- und Lehrplangeschichte versehene Fassung dieses Vortrages findet sich in: Lauterbach, Schwier, Marquardt-Mau: Tagungsband ; 2. Jahrestagung der GDSU, Köthen 1993; Kiel (IPN) 1993.

Kartoffeljahr", oder: "Unsere Klasse hat vierzehn Nationen", oder: "Gut streiten", oder: "Europa" oder: "Das letzte Schuljahr", oder: "Das Zahlenfest", oder: "Unser Lehrgarten", oder: "Spuren der Vergangenheit", oder: "Wie die Großeltern gelebt haben, oder: "Tanzen", oder ...

Wirksame Stücke an Strukturwissen aus vielfach bearbeiteten Erfahrungen:

Die Sicherheit, daß Kinder in der Lage sind, auf weiten Strecken ihre Lernarbeit selbst zu organisieren, wenn sie dazu in Gelassenheit angeleitet werden, wenn man ihnen dazu Zeit, Form und Raum im Erziehungszusammenhang einräumt.

Bedrängende Erinnerungen an nicht genügend bearbeiteten Aufgaben:

Das Thema Geschlechter nicht oder nur als Sexualinformation; die multikulturelle Frage nur als exotisches Ereignis; die erkannte Aufgabe der Differenz als nicht zu vermeidendes Schicksal der Kinder; Umwelt als Ereignis nur einmal im Jahr ...

Beunruhigung über Themen und Aufgaben, die in ihrer Komplexität und heiklen Verfassung unberührbar erscheinen:

Auseinanderbrechen von Familie und Beziehungen; Glaube der Minderheiten; sexueller Mißbrauch; Gewalt ausgehend von Erwachsenen und Kindern; Unsicherheit der sozialen Situation; Unsicherheit der Welt- und Umweltsituation; Werteverlust; Angst; Krieg ...

Bedauern über das Ungenügen, den rudimentären Charakter und die Unverständlichkeit wie Wirkungslosigkeit von Konzept und Theorie:

Zum Beispiel die Unwirksamkeit des "mehrperspektivischen" Ansatzes in der Praxis, zum Beispiel die Mißverständnisse entstanden um das Prinzip der spiralförmigen Folge; zum Beispiel das Zurechtstutzen der Forderung nach Handlung als Maxime des Sachunterrichts ...

Verstörung über Gewalt und Ignoranz bei der Vernichtung sinnvoller Ansätze und bei der leisen oder lauten Wiedereinführung von Gewohnheiten und komplex beladenen Bedeutungshöfen:

Zum Beispiel die Ausrottung des "mehrperspektivischen" Ansatzes im Lehrplan eines Bundeslandes oder die merkliche Rückkehr zu enzyklopädisch gefüllten Stoffplänen und ihrer prüfbareren Abarbeitung; zum Beispiel die unreflektierte Wiederaufnahme des Begriffes Heimat und Heimatkunde in den "westlichen" Lehrplänen; zum Beispiel der schlampige Gebrauch der Begriffe Gesamtunter-

richt, Integration, oder "ganzheitlich" An den Aufgaben heute sehe und empfinde ich:

Ansporn und Beunruhigung durch immer noch und wieder anstehenden, weiterhin dringenden Fragen und Aufgaben wie :

Erziehung als Grundlage des Schullebens; konstruktive und prinzipielle Arbeit an Fragen der Differenz und Chancenungleichheit; Förderung aller Kinder in ihrer Differenz und Gleichheit; Integration; Verbesserung und Weiterentwicklung der Lehr- und Lernqualität zur Lebensqualität; bewußte Gestaltung einer lebenswerten Mitwelt in der Schule; Frieden und Friedlichkeit; Umwelterziehung; interkulturelle Arbeit ...

Bedrängnis durch jüngere Entwicklungen und heute anscheinend neue Fragen und Aufgaben wie:

Gewalt; Aggression gegen Minderheiten; Ausgrenzung; soziale Unsicherheit; Wertemangel; Abgeben der Kinder an die Schule ...

Insbesondere aber mit besonderem Nachdruck erfahre ich immer wieder neues und sekundär naives Staunen über die strukturelle Dummheit einer Gesellschaft, die an der Förderung ihres wertvollsten Kapitals - der nächsten Menschengeneration - spart.

Letztlich habe ich mich einige Tage vor unserer Tagung gezwungen, eine Entscheidung zu treffen, um die Fülle der Möglichkeiten zu begrenzen und durch eine Struktur zu ordnen. Die Entscheidungsfragen waren diese:

Trage ich als im Zentrum "Sachunterrichtler" oder als Grundschulpädagoge vor, um dann einen Zusammenhang zu stiften? Wie fasse ich die Vielfalt und wie gehe ich mit den zahlreichen Möglichkeiten der unterschiedlichen Sichtweisen zur Strukturierung und Differenzierung der "Dimensionen" um? Wie fasse ich die Geschichte des Sachunterrichts im Bereich "Gesellschaftslehre" oder "soziale Studien" oder "sozialer Aspekt", und wie stelle ich den Gesamtzusammenhang zu Sachunterricht und Heimatkunde her? In der Konzentration auf die mich zur Zeit leitenden und bewegenden Fragen habe ich mich entschlossen, so zu verfahren:

Ich entwickle als Grundschulpädagoge die Aufgabe des Zusammenlebens in der Grundschule und fasse sie in der These zur sozialen Wende. Dann erinnere ich mit einer knappen Skizze an Phasen und Entwicklungen der Geschichte

des Sachunterrichts , um daraus die Möglichkeiten und Aufgaben dieses Lernbereiches, eingebunden in die Aufgabe des Zusammenlebens in der Schule, abzuleiten. Diese Aufgaben und Möglichkeiten differenziere ich weiter aus und schließe mit den Aufgaben, die sich uns selbst als Pädagogen und Didaktiker des Sachunterrichts stellen.

3. Zusammenleben in der Grundschule heute: die Notwendigkeit der sozialen Wende

Zu meiner Kinderzeit konnten wir fünf Stunden strammen Unterrichts absitzen, teilweise mitvollziehen und teilweise verwerten. Damals wurde ich nach der streng kontrollierten Bearbeitung der bescheidenen Hausaufgaben von meiner Mutter auf die "Gaß" entlassen. Jetzt war ich für vier Stunden ihrer Kontrolle und jeder pädagogischen Verwertung entzogen. Bis zum "Betläuten" konnten wir unsere eigene Welt erstehen lassen, in der ich reiche sachliche und soziale Erfahrungen gemacht habe. Sie machen heute noch ganz wesentlich meine Substanz aus und ich profitiere davon, zum Beispiel beim Versuch, Studierenden ihren Zugang zu Sachen und Situationen durch Beispiel und Anleitung zu eröffnen.

Heute ist diese offene, gestaltungsfähige Situation außerhalb der Schule für die meisten Kinder nicht mehr gegeben. Ich führe die Gründe dazu nicht weiter aus, der Grundschulkongreß 1989 als Weiterführung des ersten Kongresses 1969 (Arbeitskreis Grundschule, Frankfurt, 1969 und 1990) hat dazu viel Material und Hinweise gegeben. Die Gründe dieser Entwicklung werden immer wieder beschrieben, weiter erforscht und verschieden akzentuiert. In den sogenannten neuen Ländern dürfte sich der Wandel in kürzerer Zeit und mit erhöhter Deutlichkeit und massiver Wirkung vollziehen.

Ich weise hier bewußt und ausdrücklich nur auf einen Zusammenhang hin, der im Konzert der Gründe so nicht genannt wird:

Die außerschulische Lebenswelt der Kinder ist unwirtlich geworden, weil diese Kinder ausgebeutet werden. Ausgebeutet werden diese Kinder unter anderem und vor allem :

- durch den Zwang zum Konsum,

- durch die Medien, die sie an Unwirklichkeiten und besetzende Phantasien fesseln,
- durch Eltern, die sich selbst verwirklichen müssen und ihre Kinder daher ungeeigneten Situationen aussetzen,
- durch Eltern, die Kinder haben müssen, weil dies dazugehört, die sie aber so schnell wie möglich an Aufbewahrungs- und Herrichtungseinrichtungen abschieben,
- durch Schule, die Differenz ignoriert, früh sortiert und mit Stundenstoffportionen Leistung vortäuscht und Stoffkonsum produziert,
- durch Eltern und Spezial"pädagogen", die Kinder als Objekte früher Tüchtigkeitsdressur und spezieller Anliegen mißbrauchen.

Diese Ausbeutung der Kinder findet in einer Lebensumwelt statt, in der die Kinder keine Heimat finden. Auf die Grundschule, das heißt auf die in ihr tätigen und lebenden Menschen, kommt immer umfassender eine Aufgabe zu, der sie sich nicht entziehen können.

Diese Aufgabe nenne ich die Aufgabe der sozialen Wende.

Das heißt: Die Grundschule muß für die Kinder ein Lebensraum werden, in dem sie zuverlässig geschützt und doch zur Welt geöffnet miteinander und mit Erwachsenen leben, in Anstrengung und Disziplin arbeiten und lernen können.

Vielleicht stellen einige unter uns fest, daß diese Aufgabe von einer Schule grundsätzlich nicht zu leisten ist oder nicht geleistet werden darf, weil sie eben eine Schule ist.

Vielleicht stellen viele unter uns fest, daß diese Schule damit überfordert ist und diese Aufgabe unter den gegebenen Bedingungen nicht zu leisten ist.

Für mich ist im Blick auf die deformierte Umwelt und Mitwelt und die weitreichenden Differenzen unter den Kindern heute deutlich, daß wir uns um eine Grundschule als Lebensraum mühen müssen, daß es unser Ziel sein muß, für die meisten Kinder heute eine Grundschule zu entwickeln, die in einer bewußten sozialen Wende Lebensräume bietet, in die sachliches Lernen und Unterricht eingeschlossen sind, deren Basis aber prinzipielle gemeinsame Erziehung im Zusammenleben der Kinder und Erwachsenen ist.

Mit "prinzipieller Erziehung" meine ich, daß Erziehung im Zusammenleben und in der Arbeit an der Sache aus der gemeinsamen Lebenssituation heraus die bewußte Grundlage und zentrale Aufgabe sein muß. Diese Erziehung als Basis und Ziel der Arbeit muß sich auf Werte gründen.

Neben der schon in sich weitreichenden Forderung nach der Schaffung eines Lebensraumes Schule stellt sich hier die Frage nach den Werten, an denen wir uns orientieren. Diese Diskussion der Werte halte ich in der sozialen Wende und in der Situation zwischen Ost und West gerade jetzt für unverzichtbar, weil sonst wir und die Kinder der Ausbeutung, der zufälligen Willkür einzelner und der politischen Willkür dessen anheim fallen, was gerade ansteht oder was sich, unter fast beliebigen Perspektiven, "rechnet".

Lassen Sie mich hier anmerken, daß mit dieser Wende der Schule auch eine soziale Wende der Erwachsenen in der Schule gefordert ist. Damit ist es auch im Westen vorbei mit dem Halbtagsberuf oder der auf einen strammen Unterrichtsvormittag mit begrenzten Akten der Unterrichtung in Stoffportionen gerichteten Mentalität. Es muß sich eine Veränderung der Berufsmentalität, des Berufsprofils und der Gestaltung der Arbeitszeit entwickeln, die nicht am Halbtagsberuf und der Abarbeitung von Unterrichtsstunden orientiert ist. Die sozial gerichteten Bedürfnisse und der sozialpädagogische Bedarf der Kinder nimmt zu. Damit ergibt sich auch eine weitreichende Konsequenz für die Aufgabe der Erziehung: Eine nur die Abarbeitung der Pensen hütende und nur im Reparaturfall eingreifende Erziehung ist nicht zu verantworten, sie ist auch nicht mehr tragfähig und wirksam. Viele Kinder kommen heute mit einem sehr grundsätzlichen Bedarf an Erziehung zur Schule.

Diese Position und Forderung ist nicht voreilend, wenn sie auch eine notwendige Portion Utopie und im Blick auf die Vereinnahmung der Kinder durch die Schule viel Fraglichkeit enthält. Meine Position beweist ihre Möglichkeit durch viele Klassen und Schulen, in denen Kinder auch schon im Rahmen der üblichen Halbtagschule am Vormittag auf ganz selbstverständliche Weise in gemeinsamer und individueller Zuwendung zu Sache und Situation, in der Arbeit am Wochenplan, in Freier Arbeit, in der Arbeit am Vorhaben und in den unverzichtbaren Zeiten des Trödelns, der informellen Kommunikation zusammen leben und arbeiten (siehe dazu Anlage 2 und 3).

Diese Situation der Erziehung im Zusammenleben läßt sich auch in einem ganzen, lebendig gegliederten Vormittag entwickeln, der mit den Kindern

auch als Schulleben gestaltet wird und im Unterricht Gelegenheit gibt, sich buchstäblich sich selbst, den anderen Kindern und Erwachsenen, der Sache und der Aufgabe zuzuwenden.

Meine Position beweist sich an Grundschulen mit pädagogischem Profil hier und in anderen Ländern, zum Beispiel in der weithin unbekanntem belgischen Schullandschaft. Dort konkurrieren bis zu drei Schulsysteme an einem Ort miteinander. Diese Konkurrenz verhindert die schlampige und politisch einseitige Hütung eines Schulmonopols durch den Staat. Dort, in Belgien, arbeiten zum Beispiel zwei Lehrerinnen zusammen in einer Klasse. Sie teilen sich die Tagesarbeit von neun bis sechzehn Uhr. Sie haben Gelegenheit, in einer selbstverständlich für beide bezahlten "Mittelstunde" gemeinsam die Arbeit, die Ereignisse, die Zeit und den Unterricht der nächsten Tage zu bearbeiten und zu strukturieren, während die Kinder an ihren Aufgaben arbeiten, sich von den Lehrerinnen beraten lassen, sich auch mal eine Pause nehmen.

Ich schließe diese knappe Andeutung der zentralen Aufgabe, zu der ich in vielen Zusammenhängen Belegstücke, Zugänge und Strukturen beschreiben kann, indem ich nochmals zu markieren versuche, was ich unter der sozialen Wende der Grundschule verstehe:

Wir müssen einen gelassenen Schultag als Lebenstag mit den Kindern gestalten, wir müssen aufhören, die Kinder auszubeuten, indem wir in möglichst kurze Stunden möglichst viel Stoff hineinpressen und schon wieder bei der nächsten Sache sind, die keine werden kann, weil die Kinder in dieser Hast nicht zur Sache kommen können. Wir müssen den Kindern Zeit und Gelegenheit geben, sich in Sache und Situation buchstäblich einzufinden. Wenn wir uns so zum Leben in der Schule und zu einem sinnvollen Leben überhaupt hinwenden, wird sich ein ganzer Teil der Probleme, zum Beispiel die Aggression untereinander, abschwächen, weil die Kinder Zeit haben, miteinander zu leben.

So gesehen haben die Kinder durch Schulleben und Unterricht (Anlage 2 und 3) Zeit und Gelegenheit, die heute auf besonders dringende Weise notwendigen sozialen Erfahrungen mit sich, mit anderen Kindern, mit Erwachsenen zu machen, die ihnen in anderen Zusammenhängen nur noch schwer mehr möglich sind.

Ich erinnere zum Schluß dieser pädagogischen Grundlegung nochmals daran, daß wir hier nicht auf Neuland sind, daß wir zum Beispiel mit dem Modell der Eingangsstufen, mit den weitreichenden Erfahrungen der Hortarbeit, in Schulen mit entwickeltem pädagogischem Profil, in den integrativ arbeitenden Klassen vieler Schulen, in Schulen sozialer Brennpunkte, wo die Lehrerinnen den Schritt nach vorne getan haben, ein Potential an Bereitschaft und Können erarbeitet haben, auf das wir bauen können.

Ich stelle fest, daß wir in der Lage sind, diese soziale Wende zu vollziehen, wenn wir ruhige Schultage zur Verfügung haben, unsere eigene Mentalität auch im Umgang mit uns und den anderen Erwachsenen ändern und wenn wir uns und die Kinder nicht durch die Forderungen nach Tempo, Umsatz, Tüchtigkeit in Zwang bringen und ausbeuten lassen. Ich stelle fest und begründe dies später, daß gerade wir, die wir dem Sachunterricht verpflichtet sind, diese Aufgabe der Gestaltung einer lebenswirksamen Mitwelt in der Schule haben und annehmen müssen. Zusammenleben muß, so schließe ich diese pädagogische Grundlegung, auf dem Fundament prinzipieller Erziehung zum Medium der Schularbeit werden.

Mit dieser pädagogischen Grundlegung nun zum Sachunterricht.

4. Kurze Anmerkung zur Zielgeschichte des Sachunterrichts und zu Fehlstellen ihrer Entwicklung

Als junger Lehrer habe ich 1964 eine kritische Arbeit zur Frage geschrieben, ob die Heimatkunde dem Prinzip der Sachlichkeit entspricht. Zur selben Zeit habe ich ein Projekt dargestellt, in dem wir "unseren" Bach erkundet haben und erlebten, wie Tiere und Pflanzen starben, weil eine Schnapsbrennerei ihren Abfall in den Bach leitete.

Als wir 1968 wieder zur Reform der Grundschule antraten, haben wir mit der Entwicklung des Sachunterrichts Ziele verbunden, von denen ich hier nur einige nenne:

- Wir wollten Begriff und Praxis der affirmativen Heimatkunde bewußt in Frage stellen.

- Wir wollten die heutige Lebenswelt in den Unterricht als Sache und Situation aufnehmen.
- Wir wollten Formen der aktiv handelnden Arbeit im Unterricht entwickeln.
- Wir wollten mit den Kindern Lebenszusammenhänge bedenken, bearbeiten und leben, die für sie von Bedeutung waren und sind.
- Wir wollten mit den Kindern Fragen und Aufgaben bearbeiten, die für alle Menschen und unser gemeinsames Überleben notwendig sind.
- Wir wollten mit den Kindern Methoden erarbeiten, um sie kundig und unabhängig zu machen.
- Wir wollten mit den Kindern Aufklärungsarbeit betreiben, um ihnen den erst begonnenen und um 1968 vielfach fraglich gewordenen Weg zur Demokratie zu öffnen.

An den Beispielen verschiedener Lehrpläne und Veröffentlichungen von 1968 bis heute (Anlage 1), habe ich darzustellen versucht, wie sich die Arbeit nach meiner Auffassung entwickelt hat und wo sich Fortschritte eingestellt haben. Eingeschlossen in diese Entwicklung sind aber auch die zahlreichen Vorgänge, in denen durch Verbleib im bequemen Hergebrachten und unbedachter Rückkehr zur alltäglichen Routine, durch fehlende, in der Praxis überzeugend wirksame Konzepte, durch Überforderung der Lehrerinnen und Lehrer, durch die Orientierung an der Frage "Was geht?" und die bewußte wie unbewußte Entpolitisierung der Arbeit, Aufgaben nicht weitergeführt wurden und Ansätze unmerklich oder auch dramatisch untergingen. Wenn man sich heute, fünfundzwanzig Jahre danach fragt, was geworden ist, dann muß man feststellen:

Die meisten Lehrpläne, die meisten Materialien, dies jetzt vor allem im Blick auf den "sozialen Bereich", sind wieder zur Stoffroutine der einfachen und faktischen Themen zurückgekehrt. Die sozial wichtigen, ja bedrängenden, die aufklärenden und brennenden Themen sind entweder in die Lehrpläne und den Kanon der gewohnten Themen *noch nicht aufgenommen wie:*

- Frieden und Verträglichkeit oder
- Geschlechter und Differenz oder
- Trennung und Scheidung oder
- multikulturelle Situation oder

- Umwelt und Mitwelt oder
- Macht und Unterdrückung oder ...

oder sind verharmlost und normiert wie:

- das Thema Familie, das zur Generationenkunde an der Normalfamilie gekommen ist,
- das Thema Konsum und Werbung,
- Themen wie Technik und Technikfolgen,
- Themen wie die Nutzung und Zerstörung von Natur,
- oder die komplexe Aufgabe "Umwelt", die zur Projektwoche verkürzt wurde und die der eigentliche Konzentrationsbereich des Sachunterrichts werden müßte.

Offensichtlich mißtrauen wir den Kindern in der durchschnittlichen Alltagspraxis so weit und so sehr, daß wir auf Stoff gesetzt haben und nicht auf Beispiel, Situation, Erkennen von Zusammenhängen, Aufklärung, Methode und aktives Lernen. Offensichtlich trauen zum Teil wir, die Kolleginnen in der alltäglichen Praxis und die Aufsichtführenden wie die Eltern unseren Ansätzen so wenig oder vermitteln sie so unzureichend, daß der Unterrichtsalltag wieder vom Wahnsinn der stofflichen Enzyklopädie geprägt ist und die Kinder zum Beispiel im dritten oder vierten Schuljahr ein ganzes Jahr mit enzyklopädischer Landeskunde und der Fahrradprüfung eingedeckt werden.

5. Zur Geschichte des "sozialen Bereichs" und zu seinen notwendigen Aufgaben und Entwicklungen

5.1 Aufgaben

Nach dieser kurzen Skizze unserer Hoffnungen und der nicht sehr erfreulichen Bilanz will ich mich einigen *Aufgabenstellungen* des Bereiches zuwenden, die mit unserem Tagungsthema "Dimensionen des Zusammenlebens" in einem besonderen Zusammenhang stehen. Ich meine den Bereich, den wir einmal in einem frechen Entwurf "Gesellschaftslehre in der Grundschule" oder, etwas milder aber auch zur Unverbindlichkeit dehnbar, den "sozialen Bereich", oder mit Abstand aber Ziel "soziale Studien" genannt haben.

Ich verweise nochmals auf den oben skizzierten Zielkatalog und die genannten, wieder ausgeschiedenen, entschärften, oder noch nicht bearbeiteten Themen, die fast ausnahmslos aus diesem sozialen Bereich kommen. (siehe Anlage 1) Ich erwähne bei dieser Gelegenheit nochmals, daß Phänomene und Wirkungen der Technik in meiner Sichtweise auch zu diesen sozial wirksamen und in diesem Zusammenhang zu bearbeitenden Aufgaben gehören.

Zur weiteren und bewußten Akzentuierung der Aufgabe und ihrer Problematik hebe ich jetzt drei Ziele heraus, mit denen wir 1968 angetreten sind. Ich habe diesen untereinander verbundenen Zielkomplex gewählt, weil die Ziele gleichzeitig Unabhängigkeit und erziehende Verpflichtung der Kinder im Arbeits- und Erziehungsprozeß anstreben, weil sich hier Selbstbestimmung und soziale Einbindung in der bewußten Kreuzung von Aufklärung und sozialer Erziehung treffen und in einer typischen Gegensatzeinheit verbinden, die Demokratie begünstigen.

Ich meine die Ziele:

- * erarbeiten und erkennen von Zusammenhängen
- * aufklären
- * Methoden entwickeln.

Die folgende Darstellung soll die besondere Bedeutung dieser Ziele begründen und ihre Einbindung in unser Thema "Zusammenleben" deutlich machen.

erarbeiten und erkennen von Zusammenhängen

Wissen ist nur wertvoll und im vollen Sinn wirksam, wenn der darüber verfügende Mensch in der Lage ist, dieses Wissen in sinnvollen und wirksamen Zusammenhängen zu erkennen und zu verwenden. Die gesamte "Landeskunde" zum Beispiel kann sich nur legitimieren, wenn auf bescheidenem Niveau ständig der Versuch unternommen wird, Fakten, Phänomene und Vorgänge auf die Frage zu beziehen, wie der Mensch mit dieser seiner entstandenen, entstehenden, von ihm mitgeschaffenen und durch ihn gefährdeten Umwelt umgeht. Dieser Bezug darf nicht penetrant in Form ständiger Predigten und Schuldzuweisungen geschehen. Am Beispiel des vordergründigen Sinnes und der hintergründigen Folgen einer Bachbegradigung aber kann den Kindern vor Ort deutlich werden, wie der Mensch unbedacht für seinen Zweck in die "Natur" eingreift und diese Eingriffe dann gegen ihn selbst und sogar gegen seinen kurz gesehenen Zweck wirken.

Wenn wir eine gereinigte, problemfreie Kunde gestalten, lehren wir den Kindern direkt und indirekt, daß Schule und Leben nichts miteinander zu tun haben. Dadurch erteilen wir eine erziehende Lektion, die zur Unverbindlichkeit unserer Bemühungen und zu einer individuell willkürlichen Bestimmung des Verhaltens führt.

aufklären

Sicher ist dies eine unbequeme, geradezu gefährliche Aufgabe. Aufklärung ist, so meine ich, zur Entwicklung von Demokratiefähigkeit aber unverzichtbar. Das immer wieder herangezogene Argument der Verfrühung lasse ich nicht gelten. Kinder werden in anderen Situationen des Zusammenlebens auf eine brutale und einseitige Weise über die tatsächlichen Verhältnisse aufgeklärt und müssen in ihnen leben, ohne daß jemand ihre Empfindlichkeit bedenkt. Wir haben hier die Aufgabe, Anteil zu nehmen, durch sorgfältig bedachte Aufklärung zu schützen und durch sie der nächsten Generation Wege zu öffnen, die mehr Fähigkeit zur Demokratie entwickeln helfen. Wer aufgeklärt ist und sich selbst weiter aufklären kann, ist der Manipulation weniger ausgesetzt. Aufklärung heißt aber nicht nur die Sicht auf die tatsächlichen Zusammenhänge und die eigenen Rechte zu eröffnen, Aufklärung heißt auch, die Sicht auf die eigenen und gemeinsamen Pflichten zu eröffnen und im eigenen Verhalten die Freiheit des anderen und seine Perspektive zu leben. So bindet sich Aufklärung in Erziehung ein. Sie fördert Zusammenleben, wenn man lernt, aus der Sicht des anderen zu sehen und auch in seiner Sicht zu leben. Aufklärung kann ohne Erziehung nicht sein.

Bedenken Sie bitte: Zu dieser Arbeit gehört das tägliche Leben und die alltägliche Aufklärung der sozialen Situation in der Klasse und Schule, wie das bewußt gewählte, aufklärende Thema. (siehe Anlage 2 und 3) Wenn Sie Gelegenheit nehmen, die von 1971 bis 1990 reichenden Beispiele (Anlage 1) in ihrer Folge zu sehen und zum Beispiel die von Schreier und Köhler in zwei Bänden unter programmatischen Titeln zusammengetragenen und mit einem interessanten Ansatz strukturierten Arbeitsbeispiele zu studieren (Schreier, H.; Köhler, B.: 1985), dann wird deutlich, mit welcher Sensibilität und sachlichen Gebundenheit Aufklärung möglich ist. Diese Arbeit erfordert Mut, persönliche Erkenntnis, Position und Sensibilität in der Gestaltung der Zusammenhänge,

die sich als Form und Kultur des Zusammenlebens entwickelt, wenn man mit Kindern so arbeitet.

In diesen Zusammenhang ist auf den weithin unbekanntem Lehrplan Sachunterricht des Saarlandes zu verweisen (Anlage 1), der mit seinen beiden Entwürfen von 1985 und 1992 einen vorbildlichen Weg geht.

Drei Aufgabenbereiche zur "Entwicklung von Sensibilität" bilden die Struktur des Konzeptes. Es sind:

- individuelle Sensibilität
- soziale Sensibilität
- sachgebundene Sensibilität.

In diesem Zusammenhang ein Hinweis zur Entwicklung von Lehrplänen. Zwei Ansätze zur Verbesserung von Schule und Unterricht lassen sich in der Schul- und Lehrplangeschichte klar erkennen:

1. Ansatz: Der engere Zugriff, die einzelheitliche Bestimmung "von oben",
2. Ansatz: Die Öffnung des Aufgabenfeldes und die Weitergabe der Aufgaben "nach unten".

Beide Ansätze lassen sich zur Zeit an neuen Lehrplanentwürfen (z. B. Baden - Württemberg) und Rahmenrichtlinienkonzepten (z.B. Hessen und Hamburg) verfolgen. Kleinschrittige thematische Ausbuchung der Zeit und Vorgabe von Stundenbeständen je Thema sind kein Weg zur Verbesserung der Unterrichtsqualität. Wo soll sich Sensibilität, Aufklärung oder Erarbeitung von Zusammenhängen und Erkenntnissen entwickeln, wenn jede Woche ein anderer Stoff "dran ist", der dann vielleicht auch noch mit einer Arbeit oder einem "Test" abgefragt wird?

Die Kinder sind in diesen Situationen nach meiner Erfahrung noch gar nicht bei der Sache, wenn sie schon als Stoffportion zu Ende ist. Die Kinder können sich im Unterricht nicht einfinden, nicht in der Sache und Situation leben, wenn ihnen Portion auf Portion verabreicht wird. Wie sollen sie auch in der Arbeit an der Sache zusammenleben, wenn sie von Aktion zu Aktion und von Blatt zu Blatt getrieben werden? Was ist die Ursache unseres Mißtrauens gegen uns selbst und gegen das Sach- und Situationsinteresse wie das Können und Wissen der Kinder, aus dem heraus wir sie so hastig anfüllen mit Stoffen?

Methode entwickeln

Eine der wichtigsten Aufgaben von Schule und Unterricht ist es, Menschen im Lernprozeß von der Schule und anderen Vermittlern unabhängig zu machen. Kinder müssen in ihrer Lernarbeit Gelegenheit haben, sich selbst mit Wissen in erkannten Zusammenhängen, mit Können, Interesse, Motiv und Methode auszustatten.

Methode spielt hier eine bis heute nicht genügend gewürdigte Rolle. Die Kinder müssen im Unterricht Gelegenheit haben, Methoden bewußt zu sehen, zu bedenken und zu erproben. Sie müssen sachliche und soziale Methoden, die sich bewährt haben, bewußt bedenken, einplanen, nutzen, weiterentwickeln. Diese Methoden sind im Zusammenleben zu erarbeiten, sie müssen für die Sache, das Lebewesen, den anderen Menschen gedeihlich wirken.

Für den Sachunterricht gilt mit seinen vielfältigen Möglichkeiten zur Methode auf besondere Weise, daß an der Sache und in der Situation immer wieder über Methoden nachgedacht werden muß, daß Methoden bewußt und gezielt zu bearbeiten, darzustellen und wieder anzuwenden sind. Die gemeinsame Planung von Aufgaben, das gemeinsame Gespräch über methodische Erfahrungen, die bewußte Entwicklung und Pflege eines Repertoires auch sozialer Methoden, schaffen Sicherheit und Vertrauen in die eigene Arbeits- und Leistungsfähigkeit. Über die Arbeitsmethoden hinaus sind gerade die sozialen Methoden als Verhaltens- und Handlungssituationen von zentraler Bedeutung. Damit dies keine allgemeine Predigt bleibt, will ich meine Auffassung und Erfahrung an vier Beispielen aus der Praxis einer Lehrerin nachvollziehbar machen:

erstes Beispiel (siehe dazu Anlage 2 und 3)

Ich bin häufig zu Gast in einer Klasse, in der etwa die Hälfte der Unterrichtsarbeit differenziert entwickelt wird. In dieser Zeit beobachtet die Lehrerin mitarbeitend und Anteil nehmend die individuellen Methoden und Ergebnisse der Arbeit. Die Kinder sind diese Anteilnahme der Lehrerin gewohnt, sie nutzen sie zum Kontakt und zur Beratung. Durch diese häufige Anteilnahme weiß die Lehrerin sehr eingehend und individuell, wie die Kinder arbeiten. Sie kann daher jedes einzelne Kind in seiner Arbeit qualifiziert beraten. Das Kind erfährt in der Beratung, daß es menschlich wie sachlich angenommen ist und eine wirklich gezielte und passende Hilfe bekommt.

Ganz anders wie der allgemeine Appell: "Schreibt sauber!", ist hier die Beratung der Lehrerin für dieses Kind tatsächlich wirksam, weil sie paßt.

Diese veränderten Arbeitssituation ist im Sinn des Wortes Zusammenleben. Diese Situation erlaubt Ansprache, Hilfe, Rat, sie ermöglicht Kontrolle und Ansporn, sie fördert Vertrauen und Leistung. Die Erfahrung der Kinder, angenommen zu sein, schafft Motive für sinnvolles Verhalten und Leistung durch Verpflichtung.

zweites Beispiel

Während der differenzierten Arbeit am Wochenplan beobachtet die Lehrerin, daß ein Kind heute sehr zögerlich, abgelenkt und nachdenklich arbeitet. Während das Kind der Lehrerin eine fertige Arbeit zum Nachsehen vorlegt, entwickelt sich ein kurzes Gespräch, in dem das Kind seinen Kummer andeutet. Die Anteilnahme der Lehrerin, die menschliche Verbindung ohne Unterrichtszweck schaffen eine Atmosphäre, in der das Kind weiß, daß es angenommen ist.

Solche kurzen Momente und gesicherten Situationen des gegenseitigen Annehmens, Mitfühlens, Sprechens schaffen ohne große Akte und Predigten Gemeinsamkeit und Sicherheit. Viele der wichtigen sozialen Akte, Möglichkeiten und Wirkungen liegen in den kleinen, informellen, sozialen wie sachlichen Ereignissen, die sich ergeben, wenn man dafür Zeit, Raum und Atmosphäre schafft und als Lehrerin die soziale Wende als Aufgabe erkannt und angenommen hat.

drittes Beispiel

Zu Beginn des vierten Schuljahres, und damit sehr spät, entwickelt sich in einer Klasse das Drama mit den "blöden Weibern" und den "grogen Buben". Die Lehrerin hat sich gewundert, daß diese anscheinend notwendige Konfrontation und Trennung so lang auf sich hat warten lassen. Sie sagt dies auch den Kindern im Gespräch und berichtet über ihre Erfahrungen mit früheren Klassen. Die Kinder überlegen, wieso es bei ihnen jetzt zu diesen Trennungsprozessen kommt. Sie führen ihre eigenen Beobachtungen an und nehmen damit etwas Abstand von sich selbst. Zu meinem Erstaunen und zu meiner Freude kommt es nicht zu den sonst üblichen Schuldzuweisungen.

Auf die Frage, wie " kann man dagegen etwas tun ? ", folgt die Frage, "ob man dagegen etwas tun muß? ". Es entwickeln sich im Gespräch mehrere Möglichkeiten, die in den nächsten Tagen erprobt werden. Die Regel, immer abwechselnd Mädchen und

Buben dranzunehmen, wird als zwangvoll und wenig hilfreich empfunden. Man einigt sich darauf, daß alle Kinder darauf achten wollen, "auch die anderen dranzunehmen".

Ob dieser Vorsatz wirkt, ist fraglich. Wertvoll ist, daß die Kinder ruhig über die Situation gesprochen haben, daß sie angedacht und angefühlt wurde. Die Kinder dieser Klasse waren nicht gezwungen, den sie elementar berührenden Vorgang auf die kleinen Bosheiten in der Klasse und die großen Aktionen in der Pause abzudrängen.

viertes Beispiel

In der gleichen Klasse wurde vom ersten Schuljahr an Freie Arbeit entwickelt. Das bedeutete hier, daß die Kinder an vorhandenen, gemeinsam entwickelten und mitgebrachten Angeboten arbeiten können, die schultypisch oder auch nicht schultypisch sind. Der größte Teil der Kinder nutzt diese Freie Arbeit intensiv, viele sind in eigene Vorhaben verstrickt.

Während der oft lange Zeit dauernden und immer wieder aufgegriffenen Arbeit an diesen Vorhaben, kommt es zu sehr unterschiedlichen Begegnungen, Gruppierungen und Arbeitskoalitionen. Im vierten Schuljahr überlegen die Kinder im Rahmen einer Klassengeschichte, die sie als Vorhaben schreiben und gestalten, beim Thema Freie Arbeit "wer schon wann und woran mit wem zusammengearbeitet hat". Es zeigt sich, daß durch diese Freie Arbeit fast alle Kinder mit fast allen anderen Arbeitserfahrungen haben. In der Erörterung wird die soziale Situation zeitweise delikat, weil sich auch zeigt, wer in der Freien Arbeit meist an schulischen Aufgaben arbeitete, wer passiv war und selten zusammenarbeitete. Die Lehrerin wagt nach der Rücksprache mit zwei Kindern, diese Erfahrung und Erkenntnis zur Sprache zu bringen.

Ein Junge erklärt in aller Klarheit, daß er gerne alleine arbeitet. Dies wird so angenommen. Mit dem zweiten Kind wird vereinbart, daß es mit Hilfe der anderen den Versuch unternimmt, sich in Gruppen einzuordnen. Ob diese Absicht wirksam wird, bleibt fraglich.

5.2 Entwicklungen

Der soziale Bereich des Sachunterrichts weist seit 1968 eine Tradition der Aufklärung und des direkten Bezugs zur Lebenssituation der Kinder auf. Diese Tradition ist im Vergleich zur stofflich bestimmten Kunde relativ schwach entwickelt und durch stoffliche Enzyklopädie wie durch die Angst vor

der Schwierigkeit der Arbeit und der engen Verbindlichkeit zu der tatsächlichen Lebenssituation der Kinder gefährdet.

Gerade heute ist diese Arbeit im Blick auf die soziale Unsicherheit vieler Kinder bewußt wieder aufzunehmen und im Zusammenhang mit den Aufgaben "prinzipielle Erziehung" und "Differenzierung" zu entwickeln. Viele Kinder erwarten heute in der Schule soziale Hilfe, die sich meist nicht in Unterrichtseinheiten oder allgemeinen Gesprächen, sondern häufig in den kleinen sozialen Ereignissen nebenher entwickelt, wie die Beispiele zeigen. In manchen Fällen ist es sinnvoll und notwendig, Fragen des Zusammenlebens bewußt aufzugreifen und miteinander in aufklärender Absicht und in konstruktive Vorschläge eingebunden zu bearbeiten.

Diese Beispiele machen aber auch deutlich, daß Profil und Inventar des Unterrichts wie das der gesamten Schule Zusammenleben befördern und behindern können. Nur der lebendige Wechsel zwischen gemeinsamer und individueller Zuwendung im Unterricht (siehe Anlage 3) und die bewußte Entwicklung eines reichen Bestandes sozialer Beziehungen und Situationen in der Schule (siehe Anlage 2) fördern die Entwicklung des Zusammenlebens auf befriedigende Weise.

Im Blick auf die thematisch direkte Unterrichtsarbeit ist festzustellen: Die seit 1968 schon bearbeiteten, "kritischen" Bereiche müssen wieder aufgenommen, weiter entwickelt und um heute drängende Aufgaben ergänzt werden. Solche drängenden Aufgaben stellen sich unter anderem in diesen Bereichen:

- | | |
|---|--|
| * Konflikte | * Rollen, Geschlechter, Mißbrauch |
| * Selbst- und Mitbestimmung in der Gruppe | * Leben und Sterben |
| * Frieden und Friedlichkeit | * Kinder und Menschen in aller Welt |
| * Regeln - Ordnungen | * Wirklichkeit und Tendenz |
| * Information, Medien | * Zusammenleben in der Schule |
| * Werbung und Manipulation | * Zusammenleben in anderen Lebensbereichen |
| * Information und Tendenz | * Differenz, Armut, Not, Behinderung |

Im täglichen Zusammenleben und im eigentlichen Unterricht ergeben sich neben dem bewußt aufgenommenen "Thema" häufig Bedürfnisse und Möglichkeiten, in der Situation und nebenher diese und andere Fragen und Themen

aufzunehmen, zu bearbeiten und zu leben. Diese allgemeine soziale Arbeit ist von hoher Bedeutung und muß bewußt entwickelt werden. Sie ist abhängig von geeigneten Situationen des sozialen Kontaktes und vom wirklichen Leben der Regeln und Ordnungen. Diese Regeln und Ordnungen werden zum Beispiel bei Bedarf und zu bestimmten Anlässen bedacht, erarbeitet und verändert. Regeln und Ordnungen werden aber vor allem in den oben skizzierten Erziehungszusammenhängen gelebt.

Nicht nur Bedenken, Praxis ist gefragt: "Kinder in anderen Ländern" kann sich als Aufgabe sehr konkret stellen, wenn die Kinder aus anderen Ländern in der Klasse angenommen werden und ihre Differenz nicht als Makel, sondern als Aufgabe und Möglichkeit gesehen und gelebt wird.

"Umwelt" einmal im Jahr ist unwirksam, der alltägliche Lebensvollzug in der Schule, zum Beispiel der Umgang mit Material, die Arbeit mit den Eltern und die entsprechende Akzentuierung vieler Arbeitsvorhaben sind wirksamer als eine nach außen eindrucksvolle "Projektwoche."

Der thematische Katalog ist nicht nur zu ergänzen, er ist neu und anders zu strukturieren. Er muß bewußt mit einem Zentrum und anderen Schwerpunkten versehen werden. Im Mittelpunkt der sachunterrichtlichen wie Heimat erschließenden und schaffenden Arbeit ist die Aufgabe Umwelt- und Mitwelterziehung zu nennen. Als Aufgabe notwendig und als Struktur mit konzentrierender Wirkung sinnvoll, kann und muß diese lebenserhaltende Aufgabe zum Zentrum des Sachunterrichts werden. Heimatkunde darf nicht heißen, Heimat verkündet zu bekommen, sondern sich in der Heimat kundig zu machen, auch miteinander Heimat aktiv in der Schule und darüber hinaus zu schaffen. Wann soll wer mit dieser Aufgabe des Erkundens, Bewahrens und Gestaltens anfangen, wenn wir schon in der Grundschule die Kinder mit Stoff zudecken, dessen Sinn in der Verkürzung auf Kunde nicht zu erfahren ist? Anteilnahme und aktives Mitwirken sind gefragt und nicht nur die liebevolle Darstellung des Heimatlandes in Karte und Bild.

Bei der Thematik Heimat ist der Weg zu einem neuen, aktiven Heimatbegriff und einer neuen Heimatsicht zu gehen (Bausinger 1984). Deshalb formuliere ich diese Aufgabe nicht als Heimatkunde, sondern als Heimarbeit. Dieses Wort enthält Anstrengung und macht deutlich, daß wir uns mühen müssen, buchstäblich Heimat zu schaffen, zum Beispiel im Versuch, in der Schule zusammenzuleben. In diesen Prozessen des Zusammenlebens entwickelt sich

Heimat, wenn man mit anderen Menschen vertraut wird und ihnen trauen kann.

Mitzlaff hat die sich ideologisch wendende Entwicklung der Heimatkunde umfassend dargestellt und in ihren Folgen und Bezügen analysiert (Mitzlaff, 1985). Bausinger weist in seiner kurzen aber genauen Abhandlung darauf hin, daß Heimat weder verkündet werden kann noch auf falsche Idylle verkürzt werden darf. Heimat ist nicht einfach; sie muß aktiv erkundet werden, um sich kundig zu machen. Vielleicht müssen wir heute in der Schule im Zusammenleben mit den Kindern im Sinn der sozialen Wende Heimat schaffen.

Für uns Erwachsene gemeint, formuliert Bausinger eine hellsichtige Prüfungsfrage, die heißt: Ist in eurer Heimat Platz für die Menschen, die wir aus anderen Ländern als Arbeitskräfte gerufen haben, und die mit ihren Kindern als Menschen gekommen sind?

6. Zu den Möglichkeiten, durch Sachunterricht und Heimatarbeit Zusammenleben zu gestalten

Ziehe ich für unser Thema "Dimensionen des Zusammenlebens" die Summe aus meinen bisherigen Ausführungen und Erfahrungen, so kann ich feststellen:

1. Zusammenleben kann sich nur entwickeln, wenn die Gesamtstruktur des Schullebens, der schulischen Arbeit und des Unterrichts bewußt auf Zusammenleben hin entwickelt wird.

Anlage 2 zeigt einen idealtypischen Überblick über die Dimensionen des schulischen Zusammenlebens von den Einwirkungen auf die Schule und ihre Wirkungen auf ihre sachliche und menschliche Umgebung (Bereiche 1 und 2) über Schulleben und Schularbeit (Bereich 2) zum Zusammenleben in und durch Unterricht (Bereich 3). Die eigentliche soziale Arbeit im Unterricht ist mit Bereich 4 skizziert, es folgen Hinweise zur eigentlichen Unterrichtsarbeit an sozialen Themen mit Bereich 5. Der letzte Bereich (6) "mit erweitertem Blick" enthält Gesprächsanlässe und ungewöhnliche Unterrichtsthemen bei besonderen Anlässen und von besonderer Empfindlichkeit, denen sich Klassen stellen können und müssen, wenn sich entsprechende Situationen entwickeln.

Anlage 3 skizziert die Binnenstruktur des Unterrichts im Zusammenwirken der beiden großen Bereiche der gemeinsamen und individuellen Zuwendung. "Zuwendung" bezieht sich dabei auf die Zuwendung zu sich selbst, auf die anderen Menschen in der Klasse, auf Sache und Aufgabe. Nur ein reiches Inventar in beiden Bereichen und der ständige, lebendige Wechsel zwischen gemeinsamer Arbeit an gemeinsamen Aufgaben und individueller Arbeit an verschiedenen Aufgaben schafft die Situationen sozialer, sachlicher und didaktischer Passung, in denen Einübung in Zusammenleben möglich wird. Die Inventare beider Bereiche zeigen den Zusammenhang durch die jeweils erscheinenden Komponenten des gleichen Ansatzes (z. B. Wochenplanarbeit, Freie Arbeit, Vorhaben). Nach meiner Erfahrung ist eine Widmung von jeweils der Hälfte der gesamten Arbeitszeit für beide Bereiche sinnvoll und wirksam. Differenzierte Arbeit lohnt sich von der erzieherischen Investition, den materiellen wie organisatorischen Aufwendungen und der laufenden Arbeit her gesehen nur, wenn etwa die Hälfte des Unterrichts auf Dauer differenziert gestaltet wird. Basis dieser Arbeit ist eine grundsätzliche Ausrichtung auf die Aufgabe der Erziehung.

2. Sachunterricht ist in sich ein Arbeitsbereich, der in der Unterrichtsarbeit Zusammenleben fordert und fördert. Er kann die gewünschten Wirkungen zur Förderung des Zusammenlebens nur entfalten, wenn bestimmte Bedingungen eingehalten werden.

Ich nenne nochmals wiederholend und verstärkend einige Bedingungen aus dem Gefüge, das sich entwickeln muß, damit sich Zusammenleben in der Lern- und Erkundungsarbeit ereignet und zur gewohnten Situation wird:

- Der tatsächliche Zuschnitt der Sache aus dem Thema, die Arbeitsideen, die Frage, das Interesse muß original und gemeinsam in seinen Sachen und Wegen entwickelt werden und sich auf die gemeinsame Situation beziehen.
- Die Kinder müssen Zeit, ja Muße haben, sich mit der Sache einzulassen. Nur wenn sie diese Zeit haben und von ihnen nicht schnell ein aus der Fülle der Phänomene herausgestanztes Ergebnis erwartet wird, sind sie in der Lage, die Sache gemeinsam zu erarbeiten und ihren Beitrag dazu mit oft überraschenden Erweiterungen der Perspektive zu leisten.
- Die Sache und Situation muß konkret sein und Gelegenheit zum Vollziehen, Tun, Machen und zum Handeln bieten.

- Dazu wieder sind Zeit, Muße, Material, Werkzeug, Raum, Kommunikation über die Sache notwendig.
- Es müssen auch Wege und Fragestellungen zugelassen werden, die aus der Sicht der Planenden und Leitenden am Beginn nicht zur Sache gehörten und zumindest vordergründig auf den ersten Blick wenig Ergebnis versprechen.
- Andere Arbeitsbereiche des Unterrichts werden dort einbezogen, wo sie einen zur Sache gehörenden Beitrag leisten. Die Integration sprachlicher Arbeit ist in vielen Phasen des Unterrichts selbstverständlich und notwendig. Kinder, die Sacherfahrung in den Fingern und manuelles Geschick als Kapital haben, darf der Weg zur Sache nicht durch Papiersprache und Arbeitsblätter verstellt werden.
- Andere Blick-, Fühl- und Denkrichtungen werden dort wirksam, wo sie zur Entwicklung und Erhellung der Sache beitragen. Eine enzyklopädische Beteiligung der Fächer ist nicht sachangemessen.

Unter diesen Bedingungen, das zeigen unsere reichen Erfahrungen in der Entwicklung "neuer" Unterrichtsstrukturen, nehmen die Kinder miteinander die Arbeit an der Sache und Situation auf, es entwickelt sich Zusammenleben in der Arbeit.

Wir wissen, daß zum Beispiel die folgenden pädagogisch-didaktischen Ansätze und Methoden intensive Möglichkeiten zur Auseinandersetzung mit der Sache und zum selbstverständlichen Zusammenleben bieten:

Rituale, gemeinsamer Unterricht, Differenzierung, Pausen, offene Zeiten;

Tagesplan, Wochenplan, freie Arbeit, Neigungsgruppe, Arbeitsgemeinschaft, dauerndes Angebot, aktuelles Angebot, Vorhaben;

Arbeitsprotokoll, Darstellung der Ergebnisse und Wege, Bericht, Ausstellung, Dokumentation, Sammlung;

Unterweisung, Vormachen, Einübung, Kurs, Expertenhilfe, Sach- und Zeitzeugen;

Literatur, Objekt, Modell, Plan, Karte;

Material, Werkzeug, Gerät, Werkstisch, Werkstation, Werkstatt;

Beobachtung, Pflege, Schulgartenarbeit;

Vorhaben, Projekt, Lernen am anderen Ort, sachgebundener Ausflug, Aufenthalt im Schullandheim.

7. Zu unserer Aufgabe in diesem Zusammenhang

1. Im Blick auf Schule und Unterricht kann ich feststellen:

"Wir" sind heute teilweise unmerklich aber sehr wirksam dabei, die Ernte einzubringen, zu der wir die Saat mit dem großen Grundschulkongreß 1969 in den steinigten Acker gebracht haben. Diese Ernte in vielfältiger Form und teilweise kleinen aber wirksamen Schritten, wird heute nur möglich, weil viele an vielen Orten und in vielen Situationen geduldig gearbeitet haben und arbeiten.

Viele haben auch im Halbtagsunterricht die soziale Wende vollzogen, indem sie mit den Kindern leben, sie annehmen, aufklären und auf ihren Wegen und in ihren Möglichkeiten tüchtig werden lassen.

Damit dieser Prozeß weitergeht, mache ich nochmals und beinahe beschwörend einige Bedingungen bewußt, die nach meiner Einsicht auf der einen Seite Zusammenleben in der Schule stiften, die aber auf der anderen Seite, und das geht uns an in einer "Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts", einen Sachunterricht erlauben, wie ihn Kinder heute brauchen.

- * Wer seiner Schule ein pädagogisches Profil verleiht, stiftet Zusammenleben auch unter Erwachsenen.
- * Wer den Kindern Gelegenheit zur Freien Arbeit gibt, bietet ihnen die Möglichkeit zur Begegnung mit der Sache, der Situation, mit sich, mit anderen Kindern und Erwachsenen.
- * Wer mit Kindern gemeinsamen Unterricht original gestaltet, ergreift gemeinsam die Gelegenheit, Leben im Unterricht wirklich werden zu lassen.
- * Wer Kindern Gelegenheit zum Tun, Machen, ja Handeln gibt, stiftet Situationen, in denen die Kinder zusammen leben und arbeiten.
- * Wer Kindern Zeit, Raum, Material und Werkzeug bietet, um sich zum Beispiel an einer Materialstation oder in einer Werkstatt mit einer Sache und Aufgabe einzulassen, der schafft eine neue und wichtige Erfahrung der bescheidenen, aber selbst gemachten und gehandelten Sache. So, durch das

Schaffen einer Sache, entsteht Selbstvertrauen, Können und die Fähigkeit zur wirklichen Zusammenarbeit.

- * Wer mit den Kindern Vorhaben entwickelt, gibt Gelegenheit am gemeinsamen Anliegen zusammen zu arbeiten und zu leben. Und vor allem:
- * Wer sich und den Kindern bei der Versenkung in Sache und Situation Zeit, Muße und Humor gönnt, in Geduld miteinander umzugehen, indem es da Pausen, ein Frühstück, eine nicht vernützte Zeit, eine ernste Frage, ein gemeinsames Lachen, einen Moment der Verständigung, einen deutlichen Ärger, ein kurzes Gespräch, eine genaue Beobachtung, eine kundige Beratung, eben das gibt, was Mühe und Freude und Zusammenleben tatsächlich ausmacht, der bietet auch sich die neue Lebenssituation, in der Schule mit den Kindern zu leben, Leben zu entwickeln und nicht nur dort zu arbeiten.

2. Wir, die wir der Pädagogik und Didaktik von Sachunterricht und Heimatkunde in der Lehrerbildung und Lehrerfortbildung mit unserer täglichen Arbeit, mit Lehre und Forschung und nicht zuletzt in dieser sinnvollen Neugründung der "Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts" verpflichtet sind, haben die Aufgabe, die Arbeit im sachlichen, aber auch im politischen Sinn voranzubringen. Über dem Eifer für die "Sache" wird häufig das mühsame politische Geschäft vergessen. Erwin Schwartz hat uns mit der Gründung und Führung des Arbeitskreises Grundschule vorgelebt, wie politische Wirkung mit sachlichen Anliegen zu verbinden ist.

Wir haben zum Beispiel die politische Aufgabe, für einen sinnvollen, zusammenhängenden, eigenständigen und gleichzeitig integrierenden Lehr- und Forschungsbereich Sachunterricht an den Hochschulen zu sorgen. Die Zerlegung in Aspekte, die fast beliebige Einordnung in Fachbereiche, führt zur ständigen Schwächung und Desorientierung der ganzen Sache. Der Rückgang der spezifischen Lehre, der Didaktik in unserem Bereich, vollzieht sich ständig in der weiteren Spezialisierung der Fachbereiche, durch den Auszug der Didaktik aus den Universitäten, durch das höhere Prestige der Fachwissenschaften, durch fehlende Nachwuchsförderung, durch die Zurückdrängung der Praktika, durch die unendliche Mühe, die notwendig ist, wenn man konkretes Lernen auch an der Universität initiieren will.

Auf die große und interessante Sache gesehen sind unsere Aufgaben:

- * Die integrative und Leben wie Zusammenleben stiftende Wirkung dieses Lern- und Lebensbereiches Sachunterricht/ Heimatarbeit handelnd deutlich werden zu lassen.
- * Angesichts der arroganten Bedeutungshegemonie der Fächer und vielleicht auch unserer Spezialitäten die ganze Sache und unsere Aufgabe nicht zu verlieren.
- * An der Universität, in der Lehrerbildung und Lehrerfortbildung, diese Sache lebendig durch Vollziehen, Tun, Machen, Handeln aufscheinen zu lassen.
- * Mit unseren Studierenden Sachunterricht und Heimatarbeit zu leben, nicht nur zu lehren.
- * Unsere Sache nach außen zu vertreten.
- * Unsere Sache durch Forschung vor Ort aufzuhellen und

- * auch als Menschen gleicher Interessen und Aufgaben den Versuch zum Zusammenleben redlich zu machen, ohne uns vom Jahrmarkt der Eitelkeiten allzusehr verführen zu lassen.

Übersicht Anlagen:

- Anlage 1: Chronologische Übersicht zur Entwicklung des Sachunterrichts
Stoffverteilungspläne und Lehrpläne (links).
Unterrichtsmaterialien zur sozialen Arbeit (rechts).
- Anlage 2: Skizze zu den Dimensionen des Zusammenlebens in Schule
und Unterricht
- Anlage 3: Skizze zu Inventar und Struktur eines Unterrichts, der
Zusammenleben fordert und fördert

Anlage 1: Chronologische Übersicht zur Entwicklung des Sachunterrichts

Stoffverteilungspläne, Empfehlungen, Lehrpläne, Rahmenrichtlinien (Auswahl)

Baden- Württemberg:

Stoffverteilungsplan für die Volksschulen Baden-Württembergs. klassischer Stoffverteilungsplan mit einzelheitlich thematischer Zuweisung

Deutscher Bildungsrat

Wichtige Empfehlungen. die teilweise heute noch nicht befriedigend umgesetzt sind

Lehrpläne Sachunterricht Nordrhein-Westfalen

Umfangreiches Spektrum an möglichen Themen. zahlreiche Bereiche

Rahmen-Richtlinien Hessen

Ansatz mit aufklärender Tendenz. Versuch zur Handlungsorientierung. ausgeprägter Bereich Gesellschaftslehre. interessantes methodisches Konzept

LehrplanRheinland- Pfalz

stofforientierter Lehrplan der ersten Nachfolgeneration. kein konzeptioneller Fortschritt

Rahmen-Richtlinien Hessen

Weiterführung der RR von 1972, "Gesellschaftslehre" mit offener thematischer Struktur

Chronologische Übersicht zu Unter- richtsmaterialien im sozialen Bereich (Auswahl)

1958

1970

1972

1974

1976

1978

1980

Urban: Wirklichkeit und Tendenz 1971

Beck, Hilligen, Aust: Arbeitsbuch zur politischen Bildung 1972

Meier: Wohnen 1973

Beck, Hilligen: Politische Bildung ohne Fundament 1973

Kramer: Information. Vermutung. Argument 1973

Uberschär: Rollenverhalten 1973

Bötefür: Kinder in aller Welt 1974

Schmidt: Manipulation in der Werbung 1974

Zöpfel: Den Frieden lernen 1976

Schwenk: Fernsehen lernen 1976

Meier: Umwelt 1976

Silkenbeumer: Politischer Unterricht und soziales Lernen in der Grundschule 1978

Meier: Wie Menschen leben 1980

**Stoffverteilungspläne,
Empfehlungen, Lehrpläne,
Rahmenrichtlinien (Auswahl)**

Lehrplan Nordrhein-Westfalen
umfangreicher allgemeiner Teil, knappe
thematische Angaben und deutliche
Projektorientierung

Lehrplan Saarland
interessanter Ansatz zur Entwicklung
sachlicher, sozialer und methodischer
"Sensibilität"

"Neue Bundesländer"
Stofforientierte Lehrpläne, teils mit der
Struktur der Lehrpläne aus den "alten"
Ländern, teils mit den thematischen und
stofflichen Traditionen von vor 1989
und aus heimatkundlichen Traditionen

Lehrplan Saarland
weiterentwickelter, interessanter,
knapper Ansatz zur Entwicklung von
Sensibilität

Entwürfe Hessen und Hamburg
mit offenem Konzept, thematischen
Bereichen und empfehlenden Hinweisen

Baden-Württemberg
Ausgebuchter Stoffplan mit Stundenan-
gaben zu den einzelnen Bereichen und
fächerübergreifenden
Arbeitsvorschlägen

**Chronologische Übersicht zu Unter-
richtsmaterialien im sozialen Bereich
(Auswahl)**

1985

Schreier, Köhler: Sachunterricht
Bd. 1: Identität aufbauen
Bd. 2: Zusammenleben mit anderen lernen
1985

1990

Marquardt- Mau:
Chima baut sich eine Uhr 1990

Schernikau, Zahn:
Frieden ist der Weg 1990

ständig ergänztes Material siehe:
Bände des Arbeitskreises Grundschule
Grundschulzeitschriften

1992

1993

Anlage 2: Dimensionen des Zusammenlebens in Schule und Unterricht

1
<p>in die Schule hineinwirkend</p> <ul style="list-style-type: none"> - gemeinsame und individuelle Lebenssituation der Kinder - besonders wirksame Faktoren der Lebenssituation wie: Lebens- und Arbeitssituation der Eltern, familiäre Konstellation - Wohlstand, Konsum, Mobilität, Medien ... - allgemeine Einflußnahme der Eltern auf die Schule - Mitarbeit der Eltern - Schulsystem der Gesellschaft, Schulpolitik und Schulaufsicht - Schulmentalität und Schulerwartung (Leistungen, Erziehung) der Gesellschaft
<p>aus der Schule hinauswirkend</p> <ul style="list-style-type: none"> - von der Schule beeinflusstes Verhalten der Kinder - Erkunden der sozialen Umwelt - Anteil nehmen an der sozialen Umwelt - Angebote und Anforderungen an die soziale Umwelt - Aktionen in der sozialen Umwelt, auch unter Mitarbeit der Eltern

2
<p>Schulleben und Schularbeit</p> <ul style="list-style-type: none"> - soziale Wende ? - pädagogisches Konzept und Profil der Schule - Schulorganisation - Unterrichtsschule, Halbtagschule, Ganztagschule, Hort? - Aufbewahrung, Betreuung, Angebot ? - erkennbare Ziele der Schule - Unterrichtsorganisation und -qualität - Qualität des Kollegium - soziales Klima - Umgang mit Minderheiten und Kindern mit besonderem Bedarf - Regeln und Ordnungen - Rituale, Feste, Feiern - Angebote nach innen und außen

3
<p>Zusammenleben im Unterricht und durch Unterricht</p> <p>soziales und pädagogisches Inventar</p> <ul style="list-style-type: none"> - soziale Wende des Unterrichts Basis: prinzipielle Erziehung - Zeit lassen und Raum gewähren - Aufbau und Pflege von Ritualen, Regeln und Ordnungen - Kinder können sich an der Gestaltung des Unterrichts beteiligen - Wechsel zwischen gemeinsamer und individueller Zuwendung zu Situation, Partner, Sache, Aufgabe - Wechsel zwischen formellen und informellen Zeiten - informelle Zeiten zur Begegnung untereinander und mit Erwachsenen - gemeinsame Interessen entwickeln und gemeinsame Erlebnisse gestalten - bewußte Entwicklung von Methoden - bewußte Entwicklung und Pflege von sachlichen und sozialen Aufgaben (Helfer, Patenschaft) - Entwicklung und Pflege von Arbeitsformen und Materialorganisation, die Öffnung erlauben wie: Tagesplan, Wochenplan, Freie Arbeit, Vorhaben, Angebot, Materialstation, Werkstatt, Druckerei, Lesecke ...

4
<p>Arbeit an "sozialen" Aufgaben aus Anlaß und bei Gelegenheit</p> <ul style="list-style-type: none"> - ständig durch Haltung und Verhalten in der Situation erziehend wirken - mit bewußten Akten erziehend wirken - Regeln und Ordnungen entwickeln, mit den Kindern erarbeiten und pflegen - einen Fall aufgreifen und bearbeiten - einen Konflikt mit den Kindern aufgreifen, bearbeiten und nach Lösungsansätzen suchen - soziale Erscheinungen herausheben und bearbeiten - soziale Fragen aus besonderen Anlässen und bei Gelegenheit aufgreifen und bearbeiten. Beispiele: das "neue" Kind, Außenseiter - soziale Fragen aufgreifen und bearbeiten wie: Leistungsunterschiede, Zusammenarbeit - indirekt und direkt an sozialen Fragen arbeiten wie: siegen und verlieren, Familie, Trennung, Freundschaft - in der Situation an Geschlechterfragen arbeiten wie: "die groben Buben", "die blöden Weiber" - Kindern soziale Verantwortung geben wie: Helfer, Patenschaft - soziale Aufgaben wie: Integration leben - Ereignisse von sozialer Relevanz aus nah und fern aufgreifen

5
<p>Arbeit an sozialen Phänomenen als Themen des Sachunterrichts und der Heimatarbeit</p> <ul style="list-style-type: none"> - ich und du und wir - in der Schule, unsere Schule - was wir können, was wir gelernt haben - woher wir kommen - Familien - wir spielen, wir lernen - Arbeit und Freizeit - Fernsehen, Mobilität, Konsum - streiten und vertragen - die Kinder der anderen Klassen - Kinder in anderen Orten und Ländern - wir nehmen Verbindung auf - Buben und Mädchen sind verschieden und gleich - Geschlechter: Unterschiede, Zuneigung, Freundschaft, Liebe .. - ein Kind wird geboren, entwickelt sich, wächst auf - was ein Kind braucht, was Menschen brauchen - Zeit und Freizeit - Arbeit - andere sind anders, Außenseiter, Minderheiten - Menschen "aus anderen Welten" - Welt um uns, Europa

6
<p>Arbeit an sozialen Problemen "mit erweitertem Blick"</p> <ul style="list-style-type: none"> - leben wir zusammen ? - Zusammenleben in der Klasse - Rollen und Aufgaben in der Klasse - streiten und vertragen - siegen und verlieren - Wettbewerb - was ich kann, was ich nicht kann - was du kannst, was du nicht kannst - Lehrerinnen und Lehrer - andere Familien - andere leben anders - woher kommst du, wie lebt man dort ? - andere Menschen in unserer Nähe - Unterschiede, Behinderungen - Kinder und Menschen in anderen Ländern - "dritte Welt / eine Welt ?" - "Was machen wir mit der Umwelt?" - Wir sind für die Umwelt verantwortlich.

Anlage 3

Inventar (Auswahl) eines Unterrichts, der Zusammenleben fordert und fördert

Schülerinnen und Schüler

Individuelle Zuwendung und Bereich der individuellen Arbeit

- * Rituale praktizieren, sichern und verändern
- * Ordnungen praktizieren, sichern und verändern
- * individuell an gleichen Aufgaben arbeiten
- * individuell an differenzierten Aufgaben arbeiten
- * mit Partnern an gleichen und differenzierten Aufgaben arbeiten
- * Methoden erarbeiten, anwenden und verändern

- * Arbeit am Tagesplan, gleiche und differenzierte Aufgaben
- * Arbeit am Wochenplan, gleiche und differenzierte Aufgaben
- * Arbeit an längerfristig gestellten Aufgaben und Aufgabenserien
- * Arbeit an Aufgaben und Angeboten der Pflicht und Wahl wie:
Aufgabenserien, Materialsammlung, Materialstationen, Werkische, ...
- * freie Arbeit nach eigener Wahl und nach Vorschlag
- * Arbeit an Vorhaben und Projekten

- * die eigene Arbeit und die anderer kontrollieren und bewerten
- * wiederholt an der eigenen Arbeit arbeiten
- * anderen helfen, sich helfen lassen

- * die Lehrerin fragen und sich durch sie beraten lassen
- * die eigene Arbeit durch die Lehrerin kontrollieren und bewerten lassen

Gemeinsame Zuwendung und Bereich der gemeinsamen Arbeit

- * Rituale praktizieren, sichern und verändern
- * Ordnungen praktizieren, sichern und verändern
- * dem **frontalen Unterricht** folgen
- * erwartete und nicht erwartete Beiträge leisten und Fragen stellen
- * an Aufgaben wie erwartet und wie nicht erwartet mitarbeiten

- * im **gemeinsamen Unterricht** mit den anderen Kindern und den Lehrerinnen an Aufgaben und Gegenständen arbeiten
- * im gemeinsamen Unterricht an Methoden arbeiten
- * gemeinsam Methoden einüben
- * gemeinsam an der Vorbereitung und Auswertung von Tages- und Wochenplänen arbeiten
- * Vorhaben, Ergebnisse und Methoden der freien Arbeit vorstellen
- * an gemeinsamen Teilen von Vorhaben und Projekten arbeiten

(Anmerkung: Verzichtet wurde hier auf das ebenso interessante Inventar der Lehrerin)

Literatur

- Arbeitskreis Grundschule*: Veränderte Kindheit, veränderte Grundschule. Grundschulkongreß 1989, Frankfurt 1990
- Bausinger, Hermann*: Auf dem Weg zu einem neuen, alternativen Heimatbegriff. In: Landeszentrale für politische Bildung: Heimat heute. Kohlhammer, Tb 1065, S. 11 - 27
- Schreier, Helmut; Köhler, Bernd*: Sachunterricht Band 1: Identität aufbauen. Band 2: Zusammenleben mit anderen lernen. Beide: Seelze 1985
- Mitzlaff, Hartmut*: Heimatkunde und Sachunterricht. Dissertationsdruck, Bände 1 - 3, Dortmund 1985

Beispiele

Materialbeispiele zur Praxis im "sozialen Bereich" Anlage 1 rechts

(chronologisch, geordnet, nicht alle hier zitierten Beispiele sind in Anlage 1 erwähnt)

- Urban, Dieter*: Wirklichkeit und Tendenz. Essen 1971¹
- Beck, G.; Hilligen, W.; Aust, S.*: Arbeitsbuch zur politischen Bildung in der Grundschule. Frankfurt 1972
- Meier, Richard*: Wohnen. Braunschweig 1973
- Beck, G.; Hilligen W. u. a.*: Politische Bildung ohne Fundament. Neuwied 1973
- Kramer, Christoph*: Information, Vermutung, Argument. Frankfurt 1973
- Ueberschär, Brigitte*: Rollenverhalten. Frankfurt 1973
- Bötefür, Gunhild*: Kinder in aller Welt. Frankfurt 1974
- Schmidt, Lucia*: Manipulation in der Werbung. Frankfurt 1974
- Beck, G.; Grauel, G.*: 'Warum denn nicht?' Arbeitsblätter zum sozialen Lernen in Vorklassen und Eingangsstufen. Frankfurt 1975
- Köhler, Ulrike*: Typisch Frau? Frankfurt 1975
- Blattert, Werner*: Mitbestimmung bei Konfliktsituationen. Frankfurt 1975
- Röhner, Charlotte*: Fernsehen für Kinder? Frankfurt 1976
- Zöpfel, Eberhard*: Den Frieden lernen. Frankfurt 1976
- Beck, G.; Schubert, M., Wolff, P.*: Gemeinsamer Lernerfolg: Projekte. Frankfurt 1976
- Schwenk, Julia*: Fernsehen lernen. München 1976
- Meier, Richard*: Umwelt. Braunschweig 1976
- Silkenbeumer, Rainer*: Politischer Unterricht und soziales Lernen in der Grundschule. Frankfurt 1978
- Meier, Richard*: Wie Menschen leben. Braunschweig 1980

- Schreier, H.; Köhler, B.*: Sachunterricht, Band 1: Identität aufbauen. Seelze 1985
- Schreier, H.; Köhler, B.*: Sachunterricht. Band 2: Zusammenleben mit anderen lernen. Seelze 1985
- Marquardt-Mau, B., Schmitt, R.*: Chima baut sich eine Uhr. Dritte-Welt-Erziehung im Sachunterricht der Grundschule: Thema Zeit. Weinheim 1990
- Schernikau, H.; Zahn, B.*: Frieden ist der Weg. Bausteine für das soziale und politische Lernen. Weinheim 1990

Empfehlung, Stoffverteilungsplan und Lehrpläne

(Anlage 1 links, Auswahl, chronologisch geordnet)

- 1 *Baden-Württemberg*: Stoffverteilungsplan für die Volksschulen. Baden-Württemberg, Villingen 1958
- 2 *Deutscher Bildungsrat*: Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1970
- 3 *Nordrhein-Westfalen*: Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule. Heft 40. Schriftenreihe des Kultusministeriums. Ratingen 1969
- 4 *Der Hessische Kultusminister*: Rahmenrichtlinien, Primarstufe, Sachunterricht, Aspekt Gesellschaftslehre, Wiesbaden 1972
- 5 *Kultusministerium Rheinland-Pfalz*: Lehrplanentwurf Sachunterricht für die Grundschulen. Mainz 1978
- 6 *Der Hessische Kultusminister*: Rahmenrichtlinien Primarstufe, Sachunterricht, Aspekt Gesellschaftslehre, Wiesbaden 1979
- 7 *Der Kultusminister in Nordrhein-Westfalen*: Grundschule, Richtlinien Sachunterricht. Dortmund 1985
- 8 *Saarland Ministerium für Bildung und Sport*: Lehrplan Sachunterricht, Grundschule Klassenstufen 1 - 4. Saarbrücken 1992
- 9 *Sächsisches Staatsministerium für Kultus*: Heimatkunde/ Sachunterricht, Klassen 1 - 4. Dresden 1992
- 10 *Der Hessische Kultusminister*: Rahmenrichtlinien Primarstufe Sachunterricht. Wiesbaden 1993 (i. V.)

DAS "DIALOGISCHE PRINZIP" ALS PARADIGMA DES SACHUNTERRICHTS

Gerhard SCHNEIDER, DIFF Tübingen

Mit dem Tagungsthema der 2. Jahrestagung der GDSU "Dimensionen des Zusammenlebens" verbindet sich auch das Bild des Menschen, der gebend und nehmend, fragend und hörend, sich mitteilend und empfangend, sich ausdrückend und verstehend, in seiner Umwelt mit den Sachen, Pflanzen, Tieren und Menschen lebt. Der Mensch ist im Dialog mit seiner Mitwelt: Zu den "Dimensionen des Zusammenlebens" assoziiert sich der Begriff "Dialog".

Die 1. Jahrestagung der GDSU 1992 in Berlin hat die derzeitige Diskussion des Sachunterrichts bestätigt, daß Sachunterricht etwas anderes sein will als eine Propädeutik der Fachwissenschaften wie Physik, Chemie, Geographie, Geschichte oder der Sozialwissenschaften.¹ Sachunterricht will eine kindgemäße Erschließung der Welt sein, bei der es nicht um die Instruktion fachwissenschaftlicher Inhalte geht, sondern um das selbsttätige und kindgemäße Sich-Aneignen eines Weltverständnisses und um das Einüben des Zusammenlebens mit der Umwelt im Sinne einer "Mit-Welt"². Die wissenschaftliche Fundierung eines solchen Sachunterrichts muß mit den Paradigmen der Pädagogik geleistet werden.

Prinzipien sind im philosophischen Verständnis keine Rezepte und konkreten Handlungsanweisungen, sondern allgemeine "Grundsätze" und Regeln, mit denen wissenschaftliche Erkenntnis allgemeingültig und objektiv werden kann. Wenn das "dialogischen Prinzip" als Paradigma, d. h. als dominierende

¹ Wolfgang Klafki: Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts. In: Roland Lauterbach, Walter Köhnlein, Kay Spreckelsen, Elard Klewitz (Hrsg.): Brennpunkte des Sachunterrichts. Kiel 1992, S. 11 - 31.

² Vgl. Helmut Schreier (Hrsg.): Kinder auf dem Wege zur Achtung vor der Mitwelt. Heinsberg 1992.

wissenschaftliche Orientierung des Sachunterrichts diskutiert werden soll, sprengt es sicher den Rahmen eines Vortrags. Eine mehr oder weniger gewalt-same Eingrenzung des Themas ist also zwingend. Es versteht sich von selbst, daß wir in der gebotenen Kürze nur Anstöße zum Weiterdenken und Diskutieren geben können.

Unser Thema hat drei Schwerpunkte: die pädagogische Theorie, mit der der Sachunterricht begründet werden soll, das dialogische Prinzip als dominierende wissenschaftliche Orientierung und schließlich der Sachunterricht als Anwendungsbereich dieses Paradigmas. Ich möchte Sie um diese drei Berge herum und meist mühsam hinauf mit folgenden Abschnitten führen:

1. Zur Aufgabe der pädagogischen Theorie als dialogische Standortbestimmung im Raum und in der Zeit
2. Traditionen pädagogischen Denkens: Der Dialog als Quelle der Wahrheit
3. Das "dialogische Prinzip" Martin Bubers als Revision der Reformpädagogik
4. Folgerungen für den Sachunterricht.

1. Zur Aufgabe der pädagogischen Theorie als dialogische Standortbestimmung im Raum und in der Zeit

Die pädagogische Theorie soll der Lehrerin³ helfen, ihre Praxis zu durchleuchten und zu verstehen. Erst dann wird sie für die Praxis relevant und kann Veränderungen und Innovationen in Gang setzen. Die pädagogische Theorie hat eine besondere Form des menschlichen Handelns zum Inhalt, nämlich Erziehung und Bildung. Weil wir es bei den Adressaten unseres pädagogischen Handelns, d.h. bei Kindern, mit Menschenwürde und Freiheit ausgestatteten Personen zu tun haben, kann Erziehung und Bildung keine Technik, Erziehungswissenschaft keine Technologie sein; sie würde ihren Adressaten zum Objekt des Handelns machen. Das gilt auch für den Sachunterricht. Auch hier haben wir es mit einer Form des "erziehenden Unterrichts" zu tun, bei dem das erzieherische Handeln den Bereich der Werte und Normen berührt: Es

³ Da in der Grundschule meist Frauen unterrichten, verwende ich, um umständliche Formulierungen zu vermeiden, die Berufsbezeichnung "Lehrerin" anstelle des Begriffs "Lehrer", der sonst häufig für die Gesamtheit dieser Berufsgruppe verwendet wird. Eine Diskriminierung der männlichen Minderheit ist damit nicht beabsichtigt.

geht ja nicht nur um das Wissen über die Sachen, sondern auch und nicht zuletzt darum, was wir tun sollen, wie wir mit ihnen richtig umgehen und leben sollen. Und weil sich ein solcher Sachunterricht nicht zwischen der Lehrerin und der Klasse, sondern zwischen unverwechselbaren, einmaligen Personen ereignet, ist auch jede Unterrichtsstunde einmalig und folglich gegen Rezepte immun. Am interpersonellen Bezug, der sich nicht in Rezepte pressen läßt und der wegen der Einmaligkeit der beteiligten Personen nicht wiederholbar ist, zeigen sich die Grenzen der Empirie bei der pädagogischen Theoriebildung. - Nun gibt es aber im Erziehungsprozeß auch überpersönliche Faktoren wie den "Zeitgeist", also historische Konstellationen. Sie nehmen Einfluß auf die Inhalte, Methoden, Normen, Werte und Ziele der Erziehung und auf die beteiligten Personen. Eine pädagogische Theorie muß also, wenn sie für die Schulpraxis hilfreich sein will, die konkrete historische Situation der Lehrerin mitaufnehmen, ohne zu allgemein zu werden; sie muß aber auch der Lehrerin ein "geschichtliches Standortbewußtsein" geben. Unsere Beschäftigung mit der pädagogischen Theorie müßte sich also zunächst um das Hier und Jetzt kümmern. Hier und jetzt bedeutet nicht nur den Sachunterrichts-Kongreß in Köthen, sondern auch: Neuanfang und aufkommende Resignation, Versuche und Scheitern von Dialog; hier und jetzt bedeutet schließlich auch das gemeinsame Suchen nach einer pädagogischen Theorie des Sachunterrichts, der nach einer Periode fachwissenschaftlicher Orientierung sich - nicht ganz ohne kritische Gegenstimmen - wieder der Reformpädagogik zugewandt hat.

Theodor Litt publizierte 1947, in einer ähnlichen Zeit des Neuanfangs wie heute, den Aufsatz "Die Bedeutung der pädagogischen Theorie für die Ausbildung des Lehrers"⁴. Litts Aufsatz gehört zum gemeinsamen Erbe der deutschen Pädagogik, das in Ost und West immer noch Gültigkeit hat. Wir haben ja nicht nur einen Neuanfang für den Osten. Denn der Zusammenschluß der beiden deutschen Staaten sollte ein gemeinsamer pädagogischer Neuanfang aller deutschen Staaten werden. Wie sollte sonst eine einseitige Kolonisation vermieden werden! So jedenfalls dachte man noch 1990 in Berlin auf dem 1. deutsch-deutschen Kolloquium zur Unterstufe / Grundschule.⁵ Man war der

⁴ In: Theodor Litt: Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems. Stuttgart 1965, S. 110 - 126. - Der Aufsatz erschien ursprünglich in der Zeitschrift "Pädagogik" (Bd. I, Berlin 1947).

⁵ Vgl. Gerhard Schneider: Thesen zur gegenwärtigen Theoriekonzeption der Grundschulpädagogik in der BRD. In: Unterstufe / Grundschule in Ost und West. Erstes deutsch-deutsches Kolloquium am 29. und 30. Juni 1990 in Berlin hrsg. von Akademie der Pädagogi-

Ansicht, daß ein gemeinsamer Neuanfang zuerst beim gemeinsamen pädagogischen Erbe beginnen müsse. - Theodor Litt sieht im Schaffen eines Standortbewußtseins, im Öffnen der jungen Generation für die geschichtlichen Kräfte und den Reichtum ihrer Vergangenheit eine wesentliche Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrer. Seine Aussagen gelten natürlich auch für den Sachunterricht, der ja eine erste Standortbestimmung des Kindes in seiner immer geschichtlichen Umwelt zu leisten hat. Litt sieht es als Aufgabe der pädagogischen Theorie wiederum, den Lehrerinnen und Lehrern "den Ausblick in die Weite dieser geistigen Landschaft zu eröffnen". Was man herkömmlicherweise "Geschichte der Pädagogik" nenne, habe hier seine wesentlichste Bestimmung. Damit sei freilich nicht die Geschichte der pädagogischen Systeme und Organisationen, sondern eine Geschichte der geistigen Strömungen und Kräfte des europäischen und besonders des deutschen Raumes gemeint. "Was die geistige Schöpferkraft von Hellas, Roms staatengründender Wille, das Gottsuchen der christlichen Seele, die Einheitskultur des Mittelalters - was Renaissance und Reformation, Aufklärung und Humanitätsbewegung, der Aufstieg des neuzeitlichen Volksstaates und die Arbeiterbewegung zum Wesen des heutigen Menschentums beigesteuert haben: das soll ein jeder wissen, der junge Deutsche von einer gewissen Altersstufe an für das ihrer harrende Leben vorbereiten soll. Denn nur auf Grund einer solchen Horizonterweiterung wird er in sich und folgeweise auch in dem ihm Anvertrauten den Geist verstehender Duldsamkeit entwickeln können, dessen das deutsche Leben bedarf, um von den ihm so tief eingewachsenen Lastern rechthaberischen Unfehlbarkeitsdünkels und gehässiger Verfolgungssucht erlöst zu werden. Nur wenn sich dem Lehrer die Weite dieses geistigen Horizonts erschlossen hat, wird er auch die geistigen Mächte, deren Niederschlag ihm als Inhalt seiner lehrenden Tätigkeit entgegentritt, nicht wie ein undurchschaubares Fatum über sich verfügen lassen, sondern aus inniger Vertrautheit mit ihrer Herkunft und Bedeutung in Lehre und Erziehung zur Wirkung bringen können. Die "Bildungsgüter", mit denen er arbeitet, sind für ihn nicht mehr vorgeschriebene "Stoffe", die man "behandelt", weil sie im Lehrplan stehen, sondern bildende Kräfte, die man aus dem Mutterboden des geschichtlichen Lebens hervorwachsen sieht. Dies die Ge-

stalt, die die pädagogische "Wert- und Güterlehre" annehmen muß, um dem Lehrer die rechte Wegweisung geben zu können."⁶

Theodor Litt hat im selben Aufsatz Pädagogik als Theorie eines Handelns vorgestellt, das sich dialogisch auf Sachen und Menschen bezieht. Litt stellt Martin Bubers dialogisches Denken nicht zufällig an den Beginn seiner Ausführungen, steht er doch selber in jener philosophischen Tradition des dialogischen Denkens. Die Geschichte des dialogischen Prinzip kann uns zu dieser von Litt für einen Neuanfang geforderten Horizonsweiterung verhelfen.

Geschichtliche Standortbestimmung heißt nicht, daß wir vorgefaßte Ideen in die Geschichte hineinlesen, sondern unsere eigene Befindlichkeit an den Spuren der Zeit orten: sie ist selbst schon ein Dialog. Sie ist ein Modell für unser Handeln im Heimat- und Sachunterricht, der fragend und suchend Standortbestimmung im Raum und in der Zeit sein will.

2. Traditionen pädagogischen Denkens: Der Dialog als Quelle der Wahrheit

Diálogos heißt im alten Griechisch Gespräch, Unterredung. Das dem Wort zugrunde liegende Verb dialegomai bedeutet: sich im Nachdenken auseinanderlegen, überdenken, sich unterreden, sprechen. - Die sog. Dialog-Philosophie ist eine besondere Richtung der phänomenologisch-anthropologischen Diskussion zu Beginn unseres Jahrhunderts, die im Dialog, in der wechselseitigen Mitteilung, einen Weg sah, daß die Gesprächspartner zu einem gemeinsamen Sinnbestand kommen. "Der Ort der Wahrheit ist der Dialog", sagte einmal der Philosoph und Pädagoge Otto Friedrich Bollnow. Wenn der Dialog Quelle der Erkenntnis sein kann, dann ist es verständlich, daß die Dialog-Philosophie einen starken Einfluß auf die Ethik und die Pädagogik ausübte. Martin Buber, der wichtigste Vertreter dieser Gruppe, gab dem dialogischen Denken unter allen Ansätzen wohl die vollendetste Form. In seinem Aufsatz "Zur Geschichte des dialogischen Prinzips" beginnt er seine Erörterung mit Zitaten von Friedrich Heinrich Jacobi. Jacobi machte 1775 eine Entdeckung, also in einer Zeit, in der der Rationalismus der Aufklärung bereits als schmerzhaft empfunden wurde, weil im Polizeistaat des Absolutismus der Einzelne zum "kollektiven"

⁶ Theodor Litt: Die Bedeutung der pädagogischen Theorie für die Ausbildung des Lehrers.

Menschen geworden war, zum austauschbaren, berechenbaren, nützlichen Teilchen eines nach mechanischen Regeln funktionierenden Systems. Jacobi schreibt in einem Brief: "Ich öffne Aug und Ohr, oder ich strecke meine Hand aus, und fühle in demselbigen Augenblick unzertrennlich: Du und Ich, Ich und Du." An anderer Stelle heißt es: "Quelle aller Gewißheit: Du bist, und Ich bin." Jacobi bringt das 1785 auf die Formel: "Ohne Du ist das Ich unmöglich."⁷

Was Jacobi in dieser Zeit der Überbetonung des Wissens und des methodischen Lernens hervorhebt, ist also, daß zum Erkennen nicht der Verstand und die Instruktion von Wissen entscheidend ist, sondern unsere Sinne und damit verbunden unser Gefühl. Und, daß unser Selbstbewußtsein in der Begegnung mit dem Anderen angelegt ist. Jacobis Entdeckung war aber nur eine Neuentdeckung einer philosophischen Weisheit, die in einer sehr ähnlichen Zeit lange vor ihm gemacht wurde, zum festen Bestand der Philosophie gehörte und immer wieder in ähnlichen historischen Situationen in Erinnerung gerufen wurde. Gegen die Aufklärung der Sophisten im klassischen Athen des 5. vorchristlichen Jahrhunderts hatte nämlich Sokrates und nach ihm sein Schüler Platon, ohne die Ansprüche der damaligen Aufklärung preiszugeben, einen neuen Weg der Erkenntnis gefunden, der nicht in der Ansammlung von Wissen, sondern vor allem im fragenden Zugang zur Welt bestand.

Sokrates war ein Mann der alltäglichen Sprache, der seine Mitbürger durch seinen untersuchenden Dialog (Mäeutik, Hebammenkunst) verunsicherte. "Ich weiß, daß ich nichts weiß", war seine Formel. Logos, wir würden heute dafür vielleicht "wissenschaftliche Beweisführung, Untersuchung, Rechenschaft" sagen, und Diálogos lassen sich bei ihm kaum trennen. Logos kommt vom griechischen legein: lesen, sammeln, zusammenzählen, erzählen, reden. - Im Dialog Theaitetos fragt Theaitetos den Sokrates, was er unter Denken verstünde. Sokrates antwortet: "Eine Rede, welche die Seele bei sich selbst durchgeht über dasjenige, was sie erforschen will."⁸ Für Platon, den Autor der "Dialoge", ist das Denken ein ununterbrochener Dialog, ein inneres und äußeres Reden - mit sich selbst und mit anderen, um die Wahrheit zu erlangen.

A.a.O., S. 120 ff.

⁷ Zitiert bei Martin Buber: Zur Geschichte des dialogischen Prinzips. In: Martin Buber: Das dialogische Prinzip. Heidelberg 1979, S. 301.

⁸ Theait. 189 e. In: Platon. Sämtliche Werke in der Übersetzung von Friedrich Schleiermacher. Rowohlt Tb 1958, S. 157.

Die Sokratische Methode hat seither ihren Platz in der Pädagogik nie verloren. Zu allen Jahrhunderten bezog man sich auf die Weisheit des Sokrates, daß das Suchen wichtiger sei als das Finden und die Selbständigkeit des Denkens höher als Eintrichtern und Akkumulation von Wissen. Die Sokratische Weisheit taucht in der Folge in immer neuen Kleidern auf. Und so ist das "entdeckende Lernen" keine Erfindung der Reformpädagogik, sondern hat seinen Ursprung im dialogischen Denken.

Aber kehren wir noch einmal zur Etymologie des griechischen Begriffs *logos* zurück. Neben der platonischen Philosophie war es vor allem das aristotelische Gedankengut, das entscheidenden Einfluß auf die pädagogischen Konzeptionen Europas ausübte. Zur Standardliteratur aller, die mit Erziehung und Bildung zu tun hatten, gehörten bis ins 20. Jahrhundert die "Nikomachische Ethik" und die "Politik" des Aristoteles. In beiden Werken finden sich zentrale Aussagen zur Pädagogik. So heißt es in der "Politik": "Gut und tüchtig wird man durch drei Dinge: diese drei sind: Natur, Gewöhnung und das eröffnende Wort."⁹ Für "Natur" steht im Originaltext *physis*, für "Gewöhnung" *ethos* und für "eröffnendes Wort" *logos*. In der Parallelstelle der "Nikomachischen Ethik" heißt es: "Gut werden die Menschen, wie man annimmt, teils durch Natur (*physis*), teils durch Gewöhnung (*ethos*) und teils durch Belehrung (*didaché*)"¹⁰. Der Begriff *logos* hatte also neben seinen üblichen Bedeutungen wie Wort, Begriff, Rede, Untersuchung, wissenschaftliche Beweisführung, Rechenschaft und Vernunft auch eine pädagogische Verwendung; das läßt sich aus den zitierten Parallelen schließen. - Pädagogisches Gespräch hat zur Aufgabe, den *logos* im Kind zu eröffnen und es zum lebendigen Dialog mit der Welt zu befähigen.

Zu dieser europäischen Denktradition kommt eine weitere: Aus der Einsicht, daß sich die Wahrheit im Dialog erschließt, entwickelte sich seit dem Altertum die Lehre vom *sensus communis*, dem Gemeinsinn. Sie sagt, daß jeder Mensch einen Sinn habe, mit dem er ohne Verstandesargumente und Vernunftschlüsse Wahrheit erkennen könne. Die Lehre vom *sensus communis* war bis ins 18. Jahrhundert Bestandteil der Rhetorik, einer Wissenschaft, die später von der Pädagogik abgelöst wurde. Wie sehr die Diskussion des Gemeinsinns in der so-

⁹ Pol VII 13, 1332 a 38. - Zitiert bei Edward-Jack Birkenbeil: Erziehungsphilosophie des Dialogischen. Frankfurt 1984, S. 75.

¹⁰ NE X 10. 1179 b 20. - Zitiert bei Edward-Jack Birkenbeil: Erziehungsphilosophie des Dialogischen. Frankfurt 1984, S. 75.

kratisch-platonischen Tradition steht, läßt sich am Beispiel Kants zeigen. Im §40 seiner "Kritik der Urteilskraft" schreibt Kant, daß man sich unter dem *sensus communis* "die Idee eines *gemeinschaftlichen* Sinnes, d.i. eines Beurteilungsvermögens"¹¹ vorstellen müsse, welches gleichsam an die gesamte Menschenvernunft sein Urteil halten würde. Kant hält den Gemeinssinn für überaus wichtig und fügt diesem Paragraphen Regeln bei, mit denen dieses allgemeine Beurteilungsvermögen fruchtbar werden kann. Sie sind immer aktuell und könnten durchaus zum festen Regelbestand des Sachunterrichts gehören:

"1. Selbstdenken; 2. An der Stelle jedes anderen denken; 3. Jederzeit mit sich einstimmig denken. Die erste ist die *Maxime der vorurteilsfreien*, die zweite der *erweiterten*, die dritte der *consequenten* Denkungsart." Die erste *Maxime*, die "einer niemals *passiven* Vernunft", soll Vorurteile und Aberglaube überwinden. Sie ist der Inbegriff der Aufklärung. Die zweite *Maxime* soll die "subjektiven Privatbedingungen des Urteils" überwinden und "aus einem allgemeinen Standpunkt" über sein eigenes Urteil reflektieren. Die dritte *Maxime* ist am schwierigsten und kann nur erreicht werden, wenn die beiden ersten Regeln durch langes Einüben zur Gewohnheit geworden sind.¹²

Selbständigkeit im Denken ist die Voraussetzung jeder Partnerschaft, ohne die wiederum ein echter Dialog nicht denkbar ist. Der Positionswechsel und das Sehen auf einen Gegenstand vom Standpunkt des anderen aus sind Voraussetzung für das Verstehen des anderen und damit zum Gelingen eines Dialogs. Die *Maximen* des *sensus communis*, die Kant in der "Kritik der Urteilskraft" in seine Überlegungen zur ästhetischen Urteilskraft einbettet, haben in diesen die Partnerschaft und den Dialog fördernden Regeln eine wichtige kritische Funktion gegen die subjektivistische Pervertierung unseres Urteils. Die philosophische Grundlegung des dialogischen Prinzips leistet Kant aber durch die ganze "Kritik der Urteilskraft". In der "Kritik der Urteilskraft" untersucht Kant welche Funktion unser Fühlen beim Erkenntnisprozeß hat. Die reflexive Urteilskraft, so nennt er unsere Fähigkeit, das durch die Sinne Wahrgenommene auf das "Lebensgefühl" des Subjekts¹³ zurückzubeziehen, - die reflexive Urteilskraft gibt dem Subjekt eine Möglichkeit des "Erkennens" durch das Gefühl. Kant unterscheidet dabei zwei Bereiche, den der ästhetischen Urteils-

¹¹ KdU AA, V 293.

¹² KdU AA, V 294 f. - Vgl. diese *Maximen* in Kants "Anthropologie in pragmatischer Hinsicht", AA, VII 228.

¹³ KdU V 204.

kraft, die ein Urteil über das Schöne in der Natur und der Kunst abgibt, und den der teleologischen Urteilskraft, die einen Blick auf den Sinn und Zweck einer Sache, auf das Ganze wirft. Im Zusammenhang mit der teleologischen Urteilskraft untersucht Kant den ganzen Bereich der Kultur des Menschen. Kant kommt zum aufregenden Ergebnis, daß die Reflexivität des Menschen, also die ästhetische und teleologische Urteilskraft, eine Verbindung zwischen Natur und Freiheit, zwischen Wissen und Handeln herstellen kann. Er stellt damit der Naturwissenschaft mit ihrem kausalen, zerlegenden Denken ein Regulativ zur Seite, das verhindern soll, daß die Natur zum Opfer der Wissenschaft wird und ausgebeutet und zerstört wird. Durch die Einübung der ästhetischen und teleologischen Urteilskraft wird der quantitativ-objektive Zugang zur Welt durch einen qualitativen ergänzt: Wir können jetzt auf die "Sprache der Natur"¹⁴ hören. Die Natur wird zum Dialogpartner. In der kontemplativen Begegnung mit dem Schönen in der Natur legt sich uns - mit den Worten Kants - die "Chiffreschrift" aus, "wodurch die Natur in ihren schönen Formen figürlich zu uns spricht."¹⁵ Pädagogisch relevant ist dabei, daß Kant, wie schon erwähnt, die reflexive Urteilskraft an die kritischen Regeln des Gemeinsinns bindet; sie bekommt dadurch eine weitere Zuordnung zum Dialogischen Denken.

Diese Lehre Kants hat gegenwärtig im Zusammenhang mit dem fächerübergreifenden Denken der Ökologie eine unverbrauchte Aktualität erlangt: Das quantitativ-analytische und wertfreie Vorgehen der Naturwissenschaften kann und muß durch den qualitativ-teleologischen und reflexiven Zugang ergänzt werden, wenn wir zum richtigen Umwelt-Handeln kommen wollen. Unser fragendes und forschendes Zugehen auf die Welt darf nicht vom einengenden Filter einer ausschließlich fachwissenschaftlichen Problemstellung gebremst oder umgeleitet werden. Um die Natur zu uns sprechen zu lassen, müssen wir mit der größten Offenheit auf sie zugehen. Wir müssen sie aber auch als unzugänglich für unser Verstehen akzeptieren. Wir müssen die Grenzen unseres Verstehens annehmen. Und wenn Natur eine "Sprache" hat, dann

¹⁴ Die "Sprache der Natur" ist ein alter Topos der Philosophie und Theologie, der sich nach Kant u.a. auch bei Theodor Litt findet. Friedrich Kümmel hat herausgearbeitet, daß Otto Friedrich Bollnow in seinen letzten Lebensjahren sich diesem Problem intensiv gewidmet hat. Vgl. Friedrich Kümmel: Natur als Grenze des Verstehens. Die Natur spricht, doch nur wenn wir lernen sie mit den Augen zu hören. - Vortrag auf dem Symposium zum 90. Geburtstag von Otto Friedrich Bollnow vom 11. bis 13. März 1993 in Tübingen.

¹⁵ KdU AA V 301.

ist sie auch im Sinne Kants "mündig". Durch ihre Sprache und Mündigkeit ist sie ein "Rechtssubjekt", das der Mensch nicht unterwerfen und ausbeuten kann. Das ist das Regulativ, das Kant in der "Kritik der Urteilskraft" dem kausalen, naturwissenschaftlichen Denken zur Seite stellt, ohne das Wissen abzuwerten. Diese Position Kants könnte uns helfen, antisozialistische Tendenzen der Reformpädagogik zu überwinden und Martin Bubers Formulierung des dialogischen Prinzips zu korrigieren und zu ergänzen. Bei Buber scheint das "objektive" Denken eine Abwertung zu erfahren. Wir werden darüber im nächsten Abschnitt sprechen.

Mit Kants "Kritik der Urteilskraft" kann eine erziehungsphilosophische Grundlegung des Sachunterrichts geleistet werden.¹⁶ Der Sachunterricht muß bei seiner Erschließung von Natur und Kultur die Voraussetzungen schaffen, daß das Kind fragend und hörend die Sprache der Natur vernimmt. Dies geschieht durch die ästhetische Erziehung.¹⁷ Sie widmet sich nicht nur den Sinnen und Gefühlen des Kindes und übt die reflexive Urteilskraft ein, sie öffnet auch das Kind für die Sprache der Dinge und macht es für den Dialog bereit.

3. Das "dialogische Prinzip" Martin Bubers als Revision der Reformpädagogik

Die Dialog-Philosophie kommt unmittelbar nach dem ersten Weltkrieg zur Entfaltung. Ihr vorausgegangen war seit der Jahrhundertwende eine Aufbruchsstimmung, die sich in Bewegungen wie der Kunsterziehungsbewegung, der Jugendbewegung und der Reformpädagogik manifestierten. Diese Bewegungen waren getragen von einem kulturkritischen Geist gegen den Rationalismus und Intellektualismus der spätbürgerlichen Industriegesellschaft und vom Glauben an den natürlichen und harmonischen Menschen, dessen schöpferische Kräfte durch Zivilisation und Kultur verschüttet würden. Durch eine Rückkehr zum echten und natürlichen Leben glaubte man diese vom zweckra-

¹⁶ Vgl. Gerhard Schneider: Überlegungen zur Pädagogik des Sachunterrichts im Anschluß an Kants Kritik der Urteilskraft. - Denkanstöße zum Erziehenden Unterricht in der Grundschule. In: Schreier, H., u. a.: Zum Bildungswert des Sachunterrichts. Schmidt & Klaunig, Kiel 1990, S. 78 - 105.

¹⁷ Vgl. Musisch-Ästhetische Erziehung in der Grundschule. Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen 1989 - 1990.- Vgl. Gerhard Schneider (Hrsg.): Ästhetische Erziehung in der Grundschule. Argumente für ein fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip. Weinheim und Basel 1988.

tionalen Denken bedrohten Kräfte wieder in eine organische Ordnung zurückführen zu können. - Im Bereich der Kunst richtete sich die Kritik des Jugendstils und des Expressionismus gegen die tradierten Kunstformen, insbesondere aber gegen den Historismus und Ästhetizismus. Im Bereich der Pädagogik wandte man sich gegen die Verwissenschaftlichung und den erstarrten Formalismus der Schule (insbesondere gegen den Herbartianismus) und der Erziehung. Pädagogik "vom Kinde aus", "natürliche" Selbstentwicklung, Selbstbildung und Selbstbestimmung des jungen Menschen, Entfaltung der schöpferischen Kräfte im Kind durch Spiel und "musische Erziehung", Primat der "Erziehung" gegenüber der "Bildung", Erziehung zur Gemeinschaft durch die Gemeinschaft wurden zu Schlüsselbegriffen. Technik und Können, Perfektion und Leistung wurden abgelehnt. - Diese Bewegungen hatten häufig die Kennzeichen einer romantischen Flucht nach innen; ihre Ablehnung der tradierten formalen und logischen Prinzipien trug mitunter irrationale Züge¹⁸. - Nach der abrupten Unterbrechung durch den Ersten Weltkrieg mit den schrecklichen Erfahrungen gerade jener engagierten Jugendbewegten lebte diese kulturkritische Bewegung in den 20er Jahren wieder in revidierter Form auf und schlug sich überaus fruchtbar in Reformplänen und Modellschulen nieder¹⁹.

Vor dem Hintergrund dieses "Zeitgeists" entwickelt Martin Buber sein dialogisches Denken, das er vor allem in seinem Hauptwerk "Ich und Du" (1923), in der "Rede über das Erzieherische" (1926), in "Zwiesprache" (1932) und "Die Frage an den Einzelnen" (1936) vorstellte.

Buber unterscheidet zwei Grundverhaltensweisen des Menschen, die sich in den zwei Grundwörtern Ich-Du und Ich-Es ausdrücken. "Es gibt kein Ich an sich, sondern nur das Ich des Grundwortes Ich-Du und das Ich des Grundwortes Ich-Es."²⁰ Wer das Grundwort Ich-Du sagt, tritt in Beziehung zum Anderen, das Du wird zur Gegenwart. "Nur dadurch, daß das Du gegenwärtig wird, entsteht Gegenwart. Das Ich des Grundwortes Ich-Es, das Ich also, dem nicht ein Du gegenüber leibt, sondern das von einer Vielheit von "Inhalten" umstanden ist, hat nur Vergangenheit, keine Gegenwart. Mit anderem Wort: insofern

¹⁸ Vgl. Hubert Steinhaus: Blut und Schicksal. Die Zerstörung der pädagogischen Vernunft in den geschichtsphilosophischen Mythen des Wilhelminischen Deutschlands. In: Z.f.Päd., 22. Beiheft, Weinheim und Basel 1988, S. 87 - 113.

¹⁹ Wie z. B. Jena-Plan; Petersen; Landerziehungsheime wie z. B. die Odenwaldschule, Freie Waldorfschulen, Montessori-Schulen, Volkshochschulen usw.

²⁰ Martin Buber: Ich und Du. In: Martin Buber: Das dialogische Prinzip. A.a.O., S. 8.

der Mensch sich an den Dingen genügen läßt, die er erfährt und gebraucht, lebt er in der Vergangenheit, und sein Augenblick ist ohne Präsenz. Er hat nichts als Gegenstände; Gegenstände aber bestehen im Gewesensein."²¹ Wer also das Grundwort Ich-Es sagt, verläßt die dialogische Beziehung und unterwirft das Gegenüber seinen Zwecken, so z. B. in der Wissenschaft, um das Objekt zu "erkennen" oder um dann diese Erkenntnisse anzuwenden und es in der Technik zu "bearbeiten". Wenn das "erzieherische Verhältnis (...) ein dialogisches" ist, wie Martin Buber zwei Jahre später in seiner "Rede über das Erzieherische" sagt, kann Erziehung demnach keine Technik sein.

Buber ordnet der Grundverhaltensweise Ich-Du drei Bereiche zu, wir könnten unserem Tagungsthema folgend sagen, drei Dimensionen des Zusammenlebens: das Leben mit der Natur, das Leben mit den Menschen und das Leben mit den geistigen Wesenheiten. Buber sagt das in einer fast poetischen oder religiösen Sprache, die unserem modernen Wissenschaftsjargon fremd und provozierend gegenübersteht:

"Drei sind die Sphären, in denen sich die Welt der Beziehung baut.

Die erste: das Leben mit der Natur, darin die Beziehung an der Schwelle der Sprache haftet.

Die zweite: das Leben mit den Menschen, darin sie sprachgestaltig wird.

Die dritte: das Leben mit den geistigen Wesenheiten, darin sie sprachlos, aber sprachzeugend ist.

In jeder Sphäre, in jedem Beziehungsakt, durch jedes uns gegenwärtig werdende blicken wir an den Saum des ewigen Du hin, aus jedem vernehmen wir ein Wehen von ihm, in jedem Du reden wir das ewige an, in jeder Sphäre nach ihrer Weise. Alle Sphären sind in ihm beschlossen, es in keiner.

Durch alle strahlt die eine Gegenwart.

Wir aber können jede der Gegenwart entheben.

Wir können aus dem Leben mit der Natur die "physische" Welt heben, die der Konsistenz; aus dem Leben mit den Menschen die "psychische" Welt, die der Affizierbarkeit; aus dem Leben mit den geistigen Wesenheiten die "noetische" Welt, die der Gültigkeit. Nun ist ihnen die Transparenz und damit der Sinn

²¹ Martin Buber: Ich und Du. A.a.O., S. 16.

genommen, jede ist brauchbar und trüb geworden, und bleibt trüb, ob wir sie auch mit leuchtenden Namen - Kosmos, Eros, Logos - belehnen."²²

Auf der dritten Internationalen Pädagogischen Konferenz in Heidelberg 1925 hielt Martin Buber einen Hauptvortrag mit dem Thema "Erziehung und Freiheit", die er dann später unter dem Titel "Rede über das Erzieherische" veröffentlichte. Das Tagungsthema "Die Befreiung des Schöpferischen im Kinde" war ganz im Sinne der Reformpädagogik. Martin Buber, Verfechter und gleichzeitig Kritiker der Reformpädagogik, greift nun in dieser Rede das dialogische Prinzip auf, und bestimmt das erzieherische Verhältnis als ein dialogisches: In der Erziehung nimmt das dialogische Prinzip eine spezifische Gestalt an. Die Entfaltung der schöpferischen Kräfte im Kinde kritisiert Buber als einseitiges Ziel der Erziehung, weil das Kind kein Schöpfer ist. Zwar ist die Entfaltung der schöpferischen Kräfte eine Voraussetzung der Erziehung, sie ist aber für eine Begründung der Erziehung nicht tauglich und kann nicht die einzige Aufgabe bleiben. An Stelle des Urhebertriebs betont Buber den Trieb nach Verbundenheit, für die geforderte Freiheit setzt er Verantwortung, den schöpferischen Kräften des Kindes setzt er die durch den Erzieher wirkenden aufbauenden Kräfte der Welt entgegen. Das Entscheidende ist nach Rita van de Sandt in diesen Antithesen mitenthalten: "daß das Kind durch die Erziehung aufgenommen wird in einen mitmenschlichen Bezug. Eine Erziehung, die den werdenden Menschen nur auf seine Selbstentfaltung hin fördert, führt ihn in die Einsamkeit. Freiheit, die als pädagogisches Ziel und nicht als Möglichkeit zur Verbundenheit aufgefaßt wird, vermag keinen wirklichen Gegenpol zum Zwang schaffen. In eine wirkliche Beziehung zum anderen Menschen, in eine Gemeinschaft, die verantwortlich füreinander und für die Gestaltung der Welt einsteht, kann das Kind nur eingeführt werden durch ein erzieherisches Verhältnis, das diese Beziehung in sich selbst verwirklicht, das somit als ein dialogisches bestimmt werden kann."²³ - Wilhelm Flitner hat zu Recht Bubers Heidelberger Rede neben Theodor Litts "Führen oder Wachsenlassen" von 1927 als "die vielleicht wirksamste Schrift der Revisionsbewegung"²⁴ der deutschen Reformpädagogik bezeichnet, weil sie einerseits alte Autoritätsstruktu-

²² Martin Buber: Ich und Du. A.a.O., S. 103.

²³ Rita van de Sandt: Martin Bubers Bildnerische Tätigkeit zwischen den beiden Weltkriegen. Ein Beitrag zur Geschichte der Erwachsenenbildung. Stuttgart 1977, S. 101 f.

²⁴ W. Flitner, G. Kudritzki (Hrsg): Die deutsche Reformpädagogik. Bd. 2: Ausbau und Selbstkritik. Düsseldorf und München 1962, S. 299. - Zitiert bei Rita van de Sandt, a.a.O., S. 102.

ren der Pädagogik überwindet, andererseits den übersteigerten "pädagogischen Expressionismus" der Reformen zurückweist.

Bubers und Litts Bemühungen gegen das Führerprinzip der Jugendbewegung und Reformpädagogik und ihre romantischen, vitalistischen und irrationalen Strömungen hatten bekanntlich wenig Erfolg: Die begonnene kritische Revision wurde durch den Nationalsozialismus unterdrückt, die Reformpädagogik wurde zur Beute der NS-Pädagogik. So ist es verständlich, daß Martin Bubers "Dialogisches Prinzip" zu einem der Schwerpunkte der pädagogischen Theorie der 50er Jahre wurde, verkörperte er doch selbst jenes kulturkritische, reformpädagogische Denken²⁵. Neben dem "Dialogischen Prinzip" war es die "Musische Bildung", die in jenen Jahren zu Modebegriffen wurden und immer mehr zur Belanglosigkeit verflachten. - Als dann im Verlauf der 60er Jahre unter dem Eindruck des "Sputnikschocks" die "Realistische Wende" verkündet wurde, brach eine euphorische Welle der wert- und normenfreien sozialwissenschaftlich fundierten Erziehungswissenschaft aus, welche die Bildungs- und Erziehungsphilosophie fast an allen Universitäten zum Fremdkörper machte. Dies hat sich auch nicht durch die Wiederaufnahme reformpädagogischer Ansätze in der jüngsten Vergangenheit verändert. Sie stellte zwar gegen die "Wissenschaftsorientierung" durch die Natur- und Sozialwissenschaften mit ihrem Primat fachdidaktischen Denkens im Sachunterricht wieder die unverzichtbaren pädagogischen Errungenschaften der Reformpädagogik in den Vordergrund und stellte kritisch ihre Grenzen heraus²⁶, erziehungs- und bildungsphilosophische Begründungen des Sachunterrichts sind aber in der Flut unserer grundschulpädagogischen Publikationen eher die Ausnahme.

Die Kritik am dialogischen Prinzip zu Beginn der 60er Jahre richtete sich zwar in erster Linie gegen die modische Verflachung dieses Begriffs, traf aber auch den Ausschließlichkeitsanspruch, den "der Dualbezug zwischen Ich und Du" in Martin Bubers Konzeption des dialogischen Prinzips erhalten hat. Hans Scheuerl hat in seinem heute immer noch lesenswerten Aufsatz aus die-

²⁵ Hans Tietgens vermerkt dazu kritisch: "Ein Sichberufen auf Martin Buber bot die Chance, sich von den Untaten zu distanzieren, die man zwangsläufig mitgetragen oder geduldet hatte, ohne Denkmuster aufgeben zu müssen, denen man affektiv zuneigte, die aber zugleich den Weg zu den Untaten erleichtert hatten." Hans Tietgens: Vorbemerkungen. In: Rita van de Sandt: Martin Bubers Bildnerische Tätigkeit zwischen beiden Weltkriegen: ein Beitrag zur Geschichte der Erwachsenenbildung. Stuttgart 1977, S. XI.

²⁶ Vgl. Klaus Giel: Der Elementarunterricht in anthropologischer Sicht. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd. 7: Erziehung im Primarschulalter. Hrsgg. von K. P. Hemmer / H. Wudtke. Stuttgart 1985, S. 21 - 50.

ser Zeit, "Der Dialog in Erziehung und Unterricht", herausgestellt, daß die Frage, wie diese Ausschließlichkeit des dialogischen Prinzips, mit den "komplizierten gesellschaftlichen Kräften und Wirkweisen zu verbinden sei, die bei Buber zur "Es-Welt" gehören, ... für Philosophie und Pädagogik in der Tat ein noch unaufgelöster Rest" sei.²⁷ Scheuerl stellt aber das dialogische Verständnismodell in der pädagogischen Theorie nicht in Frage, weil es "einige Wirkzusammenhänge angemessener zu erklären" vermag, als andere gebräuchliche Modelle. Scheuerls vorsichtige Kritik und Befürwortung des dialogischen Denkens Bubers zeigt aus unserer heutigen Sicht, daß die Dialogik Bubers bei ihm und seinen Zeitgenossen auf das Zwischenmenschliche verkürzt war. Der Dialog mit den Sachen wurde ausgeblendet, weil die "Realistische Wende" den Blickwinkel der Fachwissenschaften bevorzugte. Unsere gegenwärtige Standortbestimmung im Sachunterricht muß das dialogische Prinzip ohne Verkürzungen wieder mitaufnehmen.

4. Folgerungen für den Sachunterricht

Das dialogische Prinzip ist nach unseren bisherigen Ausführungen keine besondere Unterrichtsmethode für den Sachunterricht, noch die griffige aber nichts sagende Formulierung für einen Modetrend. Das dialogische Prinzip ist eine grundsätzliche Orientierung unseres Wahrnehmens, Denkens, Fühlens und Handelns, das eingeübt und zur Haltung werden muß. Das dialogische Prinzip reguliert ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Wissen, Fühlen und Handeln. Da Dialog Partnerschaft voraussetzt, kann er nur schwer mit jedem und zu jeder Zeit realisiert werden und bedarf einer lebenslangen Übung.

In Anwendung auf einen Sachunterricht, bei dem Wissen, Urteilen und Handeln in einer ausgewogenen Weise integriert sind, könnte man zusammenfassend folgende Überlegungen machen:

Sachunterricht ist nicht Instruktion von natur- und sozialwissenschaftlichem Wissen, sondern bedeutet Erziehung: Unsere Kinder sollen durch ihn zum selbsttätigen Verstehen ihrer Lebenswelt geführt werden und ein verantwor-

²⁷ Hans Scheuerl: Der Dialog in Erziehung und Unterricht. In: Andreas Flitner; H. Hans Scheuerl (Hrsg.). Einführung in pädagogisches Sehen und Denken. München Zürich 1984, S. 183 f.

tungsbewußtes Zusammenleben mit der Umwelt einüben. Weil Sachunterricht Erziehung bedeutet, kommt dem dialogischen Prinzip eine zentrale Rolle zu.

Das dialogische Prinzip im Sachunterricht bezieht sich auf das Zusammenleben mit den Personen, mit der Natur und mit der menschlichen Kultur, die immer geschichtlich ist; es verweist auf die Welt des Geistes. Im Dialog eröffnet sich dem Menschen ein Zugang zur Wahrheit.

Das dialogische Prinzip im Sachunterricht realisiert sich als fächerübergreifendes Vorgehen, bei dem der Ästhetischen Erziehung die Rolle zukommt, einen qualitativen Zugang zur Umwelt zu eröffnen. Ästhetische Erziehung kann durch solche Unterrichtsformen (narrative Elemente, Exkursionen, Projekte, Schulgarten, Fest und Feier, Theater usw.) verwirklicht werden, die es dem einzelnen Schüler ermöglichen, die Umwelt wertbezogen (z. B. als Heimat) und als anschaulichen Sinnzusammenhang zu erleben, ohne der Illusion einer heilen Welt zu verfallen. Um Indoktrination und Ästhetizismus zu vermeiden, muß die Ästhetische Erziehung durch das dialogische Prinzip abgesichert werden. Dazu können die Maximen des *sensus communis* und andere Formen der dialogischen Auseinandersetzung mit anderen Meinungen hilfreich sein. Der Sachunterricht kann mit dem dialogischen Prinzip die Grundlagen unseres Zusammenlebens in der einen Welt legen.

STRUKTUREN DER LEBENSWELT ALS THEORETISCHER RAHMEN DES SACHUNTERRICHTS

**FACHDIDAKTISCHE PERSPEKTIVEN ANGESICHTS
GESELLSCHAFTLICHER HERAUSFORDERUNGEN SKIZZIERT AM
BEISPIEL DER "VERZEITLICHUNG"**

Dagmar RICHTER, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Gesellschaftliche Herausforderungen der Risikogesellschaft (Beck 1986) wirken sich auf Kindheit aus. Sie entstehen multikausal im Zusammenspiel vieler Faktoren und treffen, einander beeinflussend, auf Dimensionen des Zusammenlebens, also auf Lebenswelten¹. Damit werden sie für Sachunterricht relevant. Additive Sammlungen von Unterrichtseinheiten, in denen nur jeweils eine Herausforderung berücksichtigt wird, können ihnen meist weder adäquat begegnen noch geben sie Hinweise, wie auf andere Herausforderungen didaktisch-methodisch zu reagieren ist. Es bedarf m. E. fachdidaktischer Konzeptionen, die der Komplexität der Herausforderungen gerecht werden und Lehrenden Wege aufzeigen, wie entsprechende Inhalte in Unterrichtsthemen so übersetzt werden können, daß Bildungsprozesse initiiert werden.

Analysen von Lebenswelten sind daher auf mehreren Ebenen für didaktische Reflexionen des Sachunterrichts wichtig. Sie zeigen Faktoren auf, die die Sozialisation der Lernenden, also ihre Lernvoraussetzungen, Interessen und Bedürfnisse beeinflussen und insofern Bedingungen der Möglichkeiten des Verstehens von und des Orientierens und Handelns in Lebenswelten. Bildungsprozesse sollen dazu beitragen, jetzige und künftige Lebenswelten für Kinder

¹ Der Begriff Lebenswelt bzw. sein Plural wird hier im soziologischen Sinn und nicht im phänomenologischen Verständnis gebraucht.

so aufzuklären, daß sie ihre Bedürfnisse nach Selbstverfügung und -gestaltung ihrer Lebenswelt jetzt und künftig in einer verantwortungsvollen Haltung befriedigen können. Eine Didaktik des Sachunterrichts bedarf also m. E. einer gesellschaftstheoretischen Grundlage, mit deren Hilfe fachdidaktische Kategorien gebildet und so aufeinander bezogen werden können, daß sie die Strukturen von Lebenswelt, die in ihnen liegenden Chancen und Risiken für Sozialisationsprozesse und Konsequenzen für Bildungs- und Lernprozesse in sich aufheben. Zur Veranschaulichung sollen diese Überlegungen exemplarisch an Prozessen zunehmender "Verzeitlichung" in Lebenswelten skizziert werden, die Bildungsprozesse behindern können.

1. Zur Bildung von Zeitbewußtsein unter Bedingungen von "Verzeitlichung"

Die Bildung von Zeitbewußtsein wird heute als Ergebnis aktiver und kreativer Sozialisations- und Lernprozesse angesehen². Zeitbewußtsein ist ein wesentlicher Faktor für die Entwicklung von Identität, da frühere Erfahrungen rückblickend immer wieder geordnet werden müssen, so daß sie Selbstvertrauen für die Gegenwart und die nötige Neugier für künftige Lernprozesse geben können. Wissen über die eigene geschichtliche Kontinuität zu bilden, ist eine Komponente von Bildungsprozessen: Bildung ist nach Heydorn ausdrücklich an die Bildung des Zeitbewußtseins gekoppelt, d. h. an die Aneignung der eigenen und der kollektiven Geschichte der Menschen: Mit Bildung "muß sich der Mensch noch einmal über sein Bewußtsein einholen, sich selbst repetieren" (Heydorn 1970, S. 10). Es bestehe ein Widerspruch zwischen Bildung und Herrschaft: "Der ursprüngliche Ansatz des Bildungsgedankens macht ihn ... als Verständigung des Menschen über seine eigene Freiheit erkennbar, als Versuch, seine Auslieferung an die Gewalt zu beenden" (Heydorn 1970, S. 32). Oder zumindest diese Auslieferung soweit als möglich einzuschränken. Dazu gehört auch, der Auslieferung an heutige Herausforderungen entgegenzuarbeiten.

Prozesse der Verzeitlichung können Bildungsprozesse gefährden. "Verzeitlichung" kennzeichnet zunächst nur eine veränderte Wahrnehmung von Zeit,

² Auf entwicklungs- oder lernpsychologische Theorien zur Bildung von Zeitbewußtsein kann hier nicht eingegangen werden. Einen knappen Überblick gibt Schaub (1992) zur theoretischen Fundierung seiner zahlreichen Unterrichtsbeispiele.

deren Auswirkungen auf Menschen ambivalent ist. Im Folgenden soll jedoch nur auf Störungen eingegangen werden, die auf der Ebene der Zeit-Rhythmen liegen: Zyklische Zeitvorstellungen, die geophysikalische und natürliche Rhythmen aufgreifen, werden durch lineare Zeitvorstellungen ersetzt; also z. B. wird Zeit als Kette objektivierbarer Zeit-Punkte thematisiert, d. h. sie wird im Alltagsleben zunehmend als Anfangs- und Endpunkte von Terminen und weniger als gegenwärtige Zeit wahrgenommen. Derartige Prozesse der Verzeitlichung finden sich auch in heutiger Kindheit³, wie (zugespitzte) Beispiele zeigen:

Tageseinteilungen und entsprechende zeitliche Wahrnehmungen erfolgen als "vor der Flötenstunde" oder "nach dem Turnen", so daß die Gefahr besteht, daß gelebte Gegenwart zugunsten von Planungen, Strategien und Zielen aufgegeben wird. Rudolf zur Lippe charakterisiert dies als eine "Addition von Nicht-Gegenwart" (Lippe 1987, S. 502). Ein Erkennen der eigenen geschichtlichen Kontinuität als ein situatives Fortschreiten von Gegenwart zu Gegenwart ist erschwert. Kinder folgen durchgeplanten Terminkalendern; sie leben selten spontan nach Bedürfnissen. So fehlt dann häufig Zeit zum unmittelbaren Nach-Denken über Erlebnisse, wenn sie dies möchten. Subjektive Zeitvorstellungen wie "langatmig" oder "kurzweilig" erlangen kaum Bedeutung im vorgeplanten Tagesablauf. "Instrumentalisierte" Zeit-Organisationen erschweren das Wahrnehmen eigener Bio-Rhythmen im Laufe eines Tages.

Ist die Bildung von Zeitbewußtsein derart behindert, sind Bildungsprozesse insgesamt betroffen, und es können Orientierungsprobleme auftreten, die im gesellschaftstheoretischen Zusammenhang ausgeführt werden sollen, der m. E. Kriterien für die Entwicklung fachdidaktischer Kategorien zu liefern erlaubt.

2. Beeinträchtigte Bildungsprozesse in gestörten Strukturen der Lebenswelt

Wichtig zur Vergesellschaftung von Individuen sind nach Habermas (1981) drei Prozesse symbolischer Reproduktion: Die Sozialisation, die soziale Integration und die kulturelle Reproduktion. Sie reproduzieren in Prozessen gelungener Kommunikation die drei Strukturen der Lebenswelt: Persönlichkeit,

³ Siehe in Rolff/Zimmermann 1985 oder Fölling-Albers 1989.

Gesellschaft und Kultur. Diese können hier nicht ausführlich referiert⁴, sondern jeweils nur im Zusammenhang mit Verzeitlichung und in ihrer Relevanz für Bildungsprozesse dargestellt werden:

1. Die *Sozialisation* dient nach Habermas dazu, personale Identitäten entsprechend der kollektiven Lebensformen in einer Gesellschaft auszubilden. Dieses wird schwieriger, da Prozesse der Individuierung zunehmen und Orientierungsmuster der Vergangenheit abnehmen (Habermas 1981b, S. 208 u. S. 138). Wie oben skizziert, sind Prozesse der Identitätsbildung darauf angewiesen, die eigene Lebensgeschichte als Folge aufeinander bezogener Geschichten des Lebens deuten zu können, wobei ihre Verknüpfungen mit der kollektiven Geschichte zu erkennen sind. Dies gelingt u. a. dann, wenn den Geschichten noch ein Ereignischarakter des Denkens und Handelns (Kairos; Meyer-Drawe 1984) anhaftet; "Additionen von Nicht-Gegenwart" beeinträchtigen dies.

2. Die *soziale Integration* stellt nach Habermas sicher, daß gemeinsame Situationsdefinitionen möglich sind, daß also Handlungen koordiniert und Gruppenidentitäten gebildet werden können (Habermas 1981b, S. 208). Plurale Lebensformen, Werte und Normen in einer Gesellschaft erschweren dies - ebenso fremdbestimmte Zeiteinteilungen in Terminkalendern oder einigen Freizeiteinrichtungen. Sie verhindern eine flexible Organisation von Spielkontakten oder entsprechende Prozesse gemeinsamen Aushandelns. Möglichkeiten, sich selbst in Gemeinschaften zu erfahren, werden geringer und damit wird die Entwicklung von Fähigkeiten behindert, sich an und in Gruppen als Individuen und Gruppenwesen zu orientieren. Zur Bildung tragen nach Heydorn jedoch auch Prozesse gemeinsamen Handelns bei.

3. Die *kulturelle Reproduktion* sichert die Kontinuität kulturellen Wissens; sie liefert die Basis für Interpretationen oder für Bewertungen von Handlungen. Wird sie gestört, kommt es zu kulturellem Sinnverlust und entsprechend zu persönlichen Orientierungskrisen (Habermas 1981b, S. 215). Verhindert die Zeitorganisation der kollektiven Lebensformen, daß eigene Zeitbedürfnisse wie Bio-Rhythmen kennengelernt werden, können weder die gesellschaftliche Fremdbestimmung noch Widersprüche zwischen ihr und den eigenen Zeitbedürfnissen erkannt werden. Schon Kinder nehmen, da ihnen während ihrer Schulzeiten ein konstantes Leistungsniveau abverlangt wird, Wach- und

⁴ Eine ausführlichere Darstellung siehe in Richter 1993; zu theoretischen Schwierigkeiten der "Theorie des kommunikativen Handelns" siehe Dietz 1990.

Schlafmittel, Schmerz- und Psychotabletten, die gleichmäßig fit halten. Nur wenn Zeitvorgaben und Zeit-Anforderungen als gesellschaftliche Forderungen verstanden werden, lassen sich unter Beachtung eigener Bedürfnisse adäquate Handlungsperspektiven finden; ob sich z. B. der Bio-Rhythmus auch anders beeinflussen läßt bzw. wo und wie man Grenzen derartiger Eingriffe in Zeit-Rhythmen setzen will und kann.

3. Einwirkungen von Steuerungsmedien auf Lebenswelten

Lineare Zeitorganisationen sind Auswirkungen primär zweckorientierter bzw. systemisch-integrierter Handlungsbereiche, zu denen u. a. Wirtschaft, Administration oder Wissenschaften mit ihren sog. Steuerungsmedien wie Geld, Macht oder Recht sowie das Geschlecht (Fraser 1992)⁵ gehören: Gesellschaftliche Integration und Steuerung läuft nicht allein über Kommunikation, also sozialintegrierte Handlungen, sondern auch über systemische Integrationen. Greifen deren Steuerungsmedien in gesellschaftliche Bereiche mit primär sozialer Integration derart ein, daß z. B. auf der Handlungsebene (Zeit-)Normen als aufgezwungen empfunden werden oder daß Verfügung über Zeit vom Besitz an Steuerungsmedien abhängt, dann spüren Menschen diese Eingriffe als Verdinglichung, d. h. als Verlust von Autonomie oder Verständlichkeit. "Verzeitlichung" ist eine Form von Verdinglichung.

Zu den primär systemisch integrierten Handlungsbereichen gehören auch materielle Reproduktionsprozesse, die instrumenteller und funktionalistischer Vernunft folgen. Die Gefährdungen, die von ihnen ausgehen, müssen als Risiken von Menschen er- und ausgetragen werden (z. B. "Halbwertzeiten"). Sie sind häufig in ihren zeitlichen Dimensionen weder kognitiv noch technisch-kontrolliert zu erfassen (Beck 1993, S. 277f.): Es sind Probleme von Überkomplexität. Sie wirken sich auch auf Kinder aus, wie Arbeiten zu Streßfaktoren oder zu Umwelt- und Kriegsängsten bei Kindern belegen (Hurrelmann 1990; Unterbruner 1991; Petri 1985).

⁵ Das Geschlecht scheidet Lebenswelten in jeweils männliche und weibliche Lebenszusammenhänge. Hier verläuft die Trennung der Geschlechterrollen, deren Folgen sich u. a. in Prozessen geschlechtstypischer Sozialisation zeigen.

Wenn diese Beschreibungen stimmen, dann sind pädagogische Konsequenzen zur Stärkung von Persönlichkeiten bzgl. der drei Strukturen der Lebenswelt auch für Sachunterricht zu ziehen und diese in fachdidaktische Kategorien zu integrieren. Da es, wie die sozialökologische Forschung zeigt, weder *die* Kinder noch *die* Gefahren gibt (Bronfenbrenner 1981), kann die Aufgabe von Didaktiken des Sachunterrichts nur darin bestehen, Lehrenden Wege für die jeweiligen konkreten Analysen anzubieten, so daß sie das, was Bildungsprozesse ihrer SchülerInnen behindert, herausfinden können. Didaktiken müssen mögliche Konsequenzen für Unterricht aufzeigen, die Lehrende in ihre Praxis umsetzen können.

4. Konsequenzen für die Entwicklung von Fachkategorien

Mit didaktischen Kategorien werden Inhalte des Unterrichts entsprechend der Herausforderungen, individuellen Bedürfnisse sowie leitenden Bildungsvorstellungen gefunden. Sie ordnen Wirklichkeit mit bestimmtem Erkenntnisinteresse und beziehen sich auf (Lern-)Inhalte und Möglichkeiten ihrer didaktischen Übersetzung. Nach obigem lassen sich didaktische Kategorien des Sachunterrichts aus folgenden Bereich gewinnen:

4.1 Zur Ebene der Bildungsprozesse: heutige Herausforderungen

Ein Bezugspunkt für didaktische Kategorien sind die dialektischen Spannungsverhältnisse zwischen Gefahren und Chancen der Moderne, zu denen Pluralisierung, Werteabstraktion, Strukturwandel und makrosoziale Risiken gehören. Ihren Verdinglichungseffekten ist in Bildungsprozessen entgegenzuarbeiten. Dies heißt bezogen auf die drei Strukturen der Lebenswelt:

4.1.1 Lernende sind in Prozessen ihrer *Entwicklung von Ich-Stärke* durch (Selbst-)Aufklärung zu unterstützen. Zum Aufbau ihrer Persönlichkeit sind GrundschülerInnen Ziele von Bildung und Bildungsprozesse zu verdeutlichen, so daß sie eigene Bildungs- und Lernschritte so weit als möglich mitbestimmen und insofern mitverantworten können. Prozesse des Lernens selbst sollten Orientierungen bieten: Gelernte Inhalte drohen in der Schnelligkeit der

Zeit schnell bedeutungslos zu werden - "bleibenden" Wert dagegen besitzt ein Wissen über die Generierung von Wissen, also über das sog. "Lernen des Lernens". Lernende müssen (sukzessive) lernen, ihre eigenen Probleme und Orientierungsbedürfnisse herauszufinden; z. B. ihre Zeitbedürfnisse für verschiedene Tätigkeiten kennenzulernen. Sie selbst sind der Bezugspunkt von Lernprozessen - die sonst zu scheitern drohen: ihre jeweiligen Lernvoraussetzungen, die schon beim Schuleintritt bzgl. Zeiterleben und Zeitbewußtseinsbildung verschieden sind, ihr je individuelles Vorwissen und ihre Interessen der Lernenden strukturieren immer schon ihre Zugangsweisen zu den Themen, die aus ihren Lebenswelten kommen⁶. So kann "Älter-werden" mit körperlichem Wachstum, mit veränderten Rechten und Pflichten wie Schulpflicht oder mit neuen Möglichkeiten wie das Erlangen bestimmter Sportabzeichen assoziiert werden. Damit Unterricht für Lernende also tatsächlich relevant ist, ist ihren Assoziationen Raum und Zeit zu geben⁷.

4.1.2 Lernende sind in Handlungskompetenzen wie in *Prozessen diskursiver Willensbildung* zu fördern, so daß sie Gefahren kommunikativer Überlastungen und des Orientierungsverlust im Bereich sozialer Integration besser begegnen können. So sind Prozesse sozialer Integration in den ihnen zugänglichen Lebenswelten zu reflektieren; z. B. Möglichkeiten zeitlicher Vereinbarungen in Schule und Familie. Handlungsfähigkeiten für soziale und systemisch-integrierte Handlungsbereiche sind zu entwickeln; also sowohl verständigungsorientierte als auch ziel- bzw. zweckorientierte Handlungen.

4.1.3 Lernenden ist zu *kritischem Reflexionsvermögen* über Strukturen sowie Gegenstände und Probleme der Lebenswelten zu verhelfen, so daß Überkomplexität nicht lähmt oder zu kulturellem Sinnverlust führt. Die den Lernenden zugänglichen Ausschnitte ihrer Kultur (der Schule, ihrer Freizeit einschließlich Moden oder Umgangsformen usw.) sind inhaltliche Bereiche, in denen sich sozial-kulturelle und personale Anteile der Identität ausdrücken und die von ihnen mit beeinflußt und damit als Gewordenes und Veränderbares erkannt werden können.

⁶ Dinge haben auch für Kinder immer schon eine Bedeutung und damit einen Aufforderungs- und Verweisungscharakter, der nicht immer der ihnen kulturell auferlegte sein muß, wie phänomenologische Lerntheorien zeigen (siehe z. B. Meyer-Drawe 1984).

⁷ Ansätze zum "offenen Unterricht" bzw. zum projektorientierten Unterricht versuchen dies in differenzierenden Aufgabenstellungen innerhalb eines Themas zu ermöglichen.

4.2 Zur inhaltlichen Ebene: Ausschnitte aus Lebenswelten

Einen weiteren Bezugspunkt für didaktische Kategorien stellen gesellschaftliche Handlungsbereiche und die sie konstituierenden Komponenten dar, die neben anderen Realitäten wie Traum- und Phantasiewelten die möglichen inhaltlichen Bereiche des Sachunterrichts bilden: Ausschnitte aus Lebenswelten. Sie lassen sich nicht als systematisch begründete Sammlung auflisten, denn aus Beschreibungen von Kindheit oder aus Wissenschaften lassen sich keine Kriterien für auszuwählende Inhalte deduzieren (vgl. Meyer 1972). Für die Wahl von Inhalten bedarf es einer regulativen Idee wie der des emanzipatorischen Interesses und seiner jeweiligen Konkretisierung für die Bereiche der Lebenswelten, in denen Sozialisationsprozesse gesellschaftlichen Herausforderungen ausgesetzt sind. Letztere lassen sich beispielsweise nach Klafkis epochaltypischen Schlüsselproblemen⁸ auflisten, aus denen jeweils exemplarisch konkrete Themen zu formulieren sind.

Kategorial lassen sich jedoch konstituierende Komponenten von Handlungsbereichen erschließen, die eine selbständige Bearbeitung sowie Vergleiche zwischen ihnen ermöglichen. Zu ihnen gehören:

- Die Zeitstruktur, d. h. ihre geschichtlichen Bezüge und aktuellen Herausforderungen sowie Antizipationen über eine lebenswerte Zukunft im zeitlichen Kontinuum.
- Die Raumstruktur, die sich angesichts moderner Technologien kaum noch in klassische Trennungen wie Nah- und Fernbereich differenzieren läßt und die gleichwohl in Formen materialer, kulturell geformter, soziohistorisch bedingter Räume auch leiblich erlebt wird, in denen Menschen sich verhalten. Phänomenologisch orientierte Pädagogen haben Räume nach Kriterien wie "Gestimmtheit", Geborgenheit oder Möglichkeit für Erfahrungen untersucht (u. a. Lippitz 1990, S. 94).
- Die Integrationsstrukturen, die in ihren Grundformen als soziale und systemische analysiert wurden und die z. B. zu verständigungs- oder zweckorientierten Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmustern in verschiedenen Bereichen führen können. Einzubeziehen sind u. a. die genannten Steuerungsmedien Macht, Geld, Recht und Geschlecht, da sonst Fiktionen über Autono-

⁸ Dies sind: die Friedensfrage, Umweltfrage, gesellschaftlich produzierte Ungleichheit, Gefahren/Möglichkeiten durch neue technische Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien sowie die Subjektivität des Einzelnen und Phänomene der Ich-Du-Beziehungen: Liebe, Sexualität, Geschlechterverhältnisse (Klafki 1993).

mie in Handlungen, Unabhängigkeit oder unmittelbare Durchsichtigkeit von Kommunikationen entstehen könnten.

4.3 Zur methodischen Ebene: verschiedene Zugangsweisen zu Unterrichtsthemen

Die Themenfelder vermitteln sich methodisch mit je spezifischen Ausdrucksformen (4.3.1), Handlungsprinzipien (4.3.2) und Formen des Verstehens (4.3.3). Didaktische Kategorien müssen die ihnen innewohnenden Bildungsmöglichkeiten, also u. a. die Orientierungsleistungen für Lernende in ihren Lebenswelten verdeutlichen. Sie bezeichnen Fähigkeiten, mit deren Hilfe Lernende Strukturen der Lebenswelt verstehen und sich somit in Alltagswelten orientieren lernen. Alltägliche Handlungsbereiche im Unterricht zu thematisieren heißt nicht, lediglich das Alltägliche im Unterricht einzuüben, sondern es zumindest teilweise zu "transzendieren", also gedanklich zu durchdringen. Zum gelebten Alltag fehlt die Distanz, die nötig ist, damit er reflektiert und in seinen Forderungen oder ggf. Manipulationen verstanden werden kann. Alltag zu thematisieren heißt, den (konkreten) Ausgangspunkt, den Alltag oder das Alltagsbewußtsein von Lernenden bietet, aufzugreifen und sich schrittweise hiervon zu lösen.

Aus dem Alltäglichen kommt man nicht allein und lediglich "kraft Nachdenkens" heraus: Alltagswelten bestimmen Erkenntnis- und Denkweisen, so daß sich dieser Zirkel nur mit einem verfremdenden Blick (Rumpf) auflösen läßt. Für solche Transformationen⁹ bestehen immer mehrere Möglichkeiten: Frage- oder Problemkomplexe der Alltagswelt werden transformiert, indem sie in unterschiedliche Problemräume bzw. Kontexte gestellt werden, deren "Wahl" schon die Richtung der Suche ihrer Antwort bestimmt. *In den Transformationen des Alltagsbewußtseins finden die subjektiven Verknüpfungen der unterschiedlichen Zugangsweisen zu Themen des Sachunterrichts statt.* Aufmerksamkeit für Zugangsweisen zu Alltagswirklichkeiten bei den Lernenden zu wecken, ist daher m. E. eine der wesentlichen Aufgaben des Sachunterrichts: Eine Möglichkeit, das oben erwähnte Lernen zu lernen, besteht darin, die viel-

⁹ Sie stellen (im phänomenologischen Verständnis) Reflexionen zweiter Art dar, d. h. sie abstrahieren von Reflexionen erster Art, also von der Unmittelbarkeit der Alltagspraxis: Gegenstände/Probleme werden auf eine andere Ebene transformiert, indem sie mit Begriffen

fältigen Wege und Perspektiven, mit denen sich Sachen oder Problemen genähert werden kann, kennenzulernen. Es kann hierbei erfahren werden, daß sich Sachen je nach Zugangsweise zu ihnen unterschiedlich zeigen bzw. daß sich bei Problemen unterschiedliche Lösungsmöglichkeiten zeigen.

4.3.1 *Intuitive und expressive Zugangsweisen zum Aufbau von Persönlichkeit:* Zu ganzheitlichen und persönlichen Auseinandersetzungen mit einer Sache oder einem Problem gehören intuitive Zugänge, also Bereiche der Phantasie, Sinnlichkeit oder Leiblichkeit (z. B. "Tageskonditionen" oder körperliche Veränderungen über die Jahre hinweg). Obwohl diese Zugangsweisen sehr subjektbezogen sind, sind sie zugleich kulturell geprägt, wie geschlechtstypische Unterschiede bei expressiven Ausdrucksformen verdeutlichen. Auch solche Meinungsäußerungen lassen sich mit dem Kriterium der Aufrichtigkeit prüfen. Beispiele für Prozesse sinnlich-intuitiver Welterfahrung sind Basteln oder Sammeln; meditative Übungen können für Zusammenhänge sensibilisieren, die bei sich und anderen zwischen Leib - Seele oder Kopf - Herz bestehen. Sie alle tragen zum Aufbau von Persönlichkeit bei und sind im Unterricht am besten in Phasen der Freiarbeit zu fördern.

4.3.2 *Moralisch - ethische Zugangsweisen zur Förderung sozialer Integration:* Prozesse sozialer Integration können verstanden werden, wenn soziale und kulturelle Normen sowie Werte verschiedener Gruppen in der Gesellschaft als veränderlich kennengelernt werden, deren Geltung wir akzeptieren, weil wir ihren Sinn einsehen oder die begründet abgelehnt bzw. verändert werden¹⁰. Sie lassen sich mit dem Kriterium der Richtigkeit prüfen. Auch GrundschülerInnen können ihre Formen des Miteinander-Umgehens oder Prozesse moralischer Urteilsbildung kommunikativ begründen, wobei sich auch hier typische Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen gezeigt haben (vgl. Nunner-Winkler 1991).

4.3.3 *Rationale Zugangsweisen zu soziokulturellen Bereichen:* Es ist möglich, Alltagswelten in ihren kulturellen Strukturen, also rational angeleiteten Erkenntnisweisen und Methoden zu verstehen und mit dem Kriterium der Wahrheit zu prüfen. Die entsprechenden Fähigkeiten ergeben sich aus dem objektiv-kulturellen Wissen als Methoden des Erkennens, Verstehens und

und Methoden, die nicht der Unmittelbarkeit des gelebten Alltags entspringen, interpretiert und - insofern möglich - reflektiert werden (vgl. Schütz/Luckmann 1984, S. 171ff).

¹⁰ Zur Bedeutung ethischer Herausforderungen siehe Henkenborg (1992).

Antizipierens entsprechend sozial- und naturwissenschaftlicher Sichtweisen sowie aus philosophischen Fragen und ästhetischen Dimensionen (mit Orientierungs- und Reflexionsfunktionen), die sich in der abendländischen Kultur als mögliche Zugangsweisen zum kulturellen Wissen herausgebildet haben:

4.3.3.1 *Wissenschaftliche Erkenntnisweisen und Methoden* ermöglichen, Erlebnisse, spontane Erfahrungen, Vermutungen und Meinungen in intersubjektiv nachvollziehbare Erkenntnisse, Interpretationen und Erklärungen zu überführen. SchülerInnen lernen mit Hilfe wissenschaftlichen Denkens, regelgeleitet, planmäßig, sich selbst kontrollierend, allein oder in einer Gruppe zu arbeiten und von bestimmten Ausgangsbedingungen ausgehend, ein angestrebtes Ziel zu erreichen. Die Suche nach Sinn kann durch sachliche Orientierung unterstützt werden. Sachlichkeit umfaßt soziale, sachbezogene Aktivitäten und sollte auf vielseitiger Erfahrungsbasis gewonnen und mit kindgerechten Deutungen in Zusammenhang gebracht werden¹¹.

Doch diese wissenschaftlichen Denkmodelle geben nur einen möglichen Rahmen für Verstehens-Prozesse. Zudem wird hier primär von definierten fachdisziplinären Zugängen ausgegangen, von denen erst in einem zweiten Schritt Bezüge zur eigenen Person hergestellt werden können. Die Art und Weise des Zugangs zu Themen ist vorab mit der Disziplin gegeben und wird vom Kind allenfalls im fächerintergrierenden Unterricht gewählt - auch wenn im Unterricht anscheinend von Problemen der Kinder ausgegangen wird. Hier besteht ein qualitativer Unterschied zum Folgenden:

4.3.3.2 *Philosophische Erkenntnisweisen und Methoden* gehen von den Fragen der Kinder aus, die sie an Gegenstände oder Probleme stellen. Philosophieren soll hier verstanden werden als "Tätigkeit der denkenden Orientierung im Bereich der Grundlagen unseres Denkens, Erkennens und Handelns" (Schnädelbach 1992, S. 130). Eine in der Philosophie-Didaktik bekannte Geschichte, die zu Fragen nach Identität und Veränderung im Laufe der Zeit führen kann, soll dies veranschaulichen: "Nach der mythologischen Überlieferung war der Held Theseus mit einem Schiff nach Kreta gefahren und hatte mit Hilfe des Gottes Apollo die athenischen Geiseln aus der Macht des Minotauros im Labyrinth gerettet. Als Dank schickten die Athener seitdem jährlich das Schiff des Theseus als Festzug auf Apollons Insel Delos" (Martens

¹¹ Angesichts der gebotenen Kürze soll auf diese bekannteren Zugangsweisen hier nicht weiter eingegangen werden.

1990, S. 15). Dies machten die Athener über die Jahrhunderte hinweg, ersetzen Holzplanke um Holzplanke und es stellte sich die philosophische Frage, ob es überhaupt noch dasselbe Schiff sei oder schon ein ganz anderes.

Wie Unterrichtsbeispiele zeigen¹², setzen sich Lernende jeweils mit den Begründungen auseinander, die ihnen wichtig sind. Sie ziehen hierfür Beispiele oder Analogien aus ihren Alltagswelten heran, die das Problem von anderen Seiten beleuchten und klären Begriffe aus einer Lust am Begriffsrätseln: was ist "echt", original oder alt? Diese diskursiven Prozesse, die idealiter als sokratische Gespräche geleitet werden, fördern soziale Integration, da Ansichten und Meinungen offengelegt und begründet, also für andere verständlich werden. Und sicherlich bearbeiten die, für die dieses Thema biographisch gerade relevant ist, eigene Prozesse des Älterwerdens (bin ich mit 10 Jahren immer noch die, die ich mit fünf Jahren war?), reflektieren also "Ablösungsängste am Beispiel der unsicheren Identität des alten Schiffes" (Martens 1990, S. 17), ohne sich selbst thematisieren zu müssen. Weitere Möglichkeiten philosophischer Zugangsweisen zur Biographie sind existentielle Fragen nach dem Sinn des Lebens, nach Tod, Glück oder Trauer.¹³

4.3.3.3 *Ästhetische Erkenntnisweisen und Methoden* können allgemein Wahrnehmungsfähigkeiten verbessern, also Prozesse intensiver Auseinandersetzung mit Gegenständen fördern. Die Wahrnehmung für das nicht unmittelbar Wahrnehmbare zu sensibilisieren, hat Orientierungsfunktionen¹⁴. Ästhetische Zugangsweisen lassen sich im Sachunterricht zum einen mit theoretischer Rationalität verbinden, indem z. B. Auseinandersetzungen mit Kunst stattfinden. In der Kunst haben Künstler Probleme, Aspekte oder ihnen Unverständliches, Geheimnisvolles der Kultur aufgegriffen - eine Auseinandersetzung mit ihren Produkten kann Verstehen ermöglichen und kulturelle Orientierungen geben: Beispielsweise werden Entwicklungen und Veränderungen in der Kultur mit Denkmälern festgehalten - oder auch nicht - ; Denkmäler, die im Laufe der Zeit bewahrt, verändert oder zerstört werden. Zum anderen werden ästhetische Zugangsweisen in eigenen kunstvollen Auseinanderset-

¹² Matthews 1989, Martens 1990, Freese 1989.

¹³ Die bekannten drei Konzeptionen sind: Begriffs-Bildung, Dialog-Handeln und ein methodisch angeleitetes "Sich-Wundern", "In-Frage-Stellen des Selbstverständlichen" (Martens 1990).

¹⁴ Sinnesbewußtsein ist nach Lippe nur durch lebensgeschichtliche Erfahrungen, die auch reflektiert werden, zu erlangen (Lippe 1987, S. 71).

zungen mit "Sachen" gefördert. So können Entwicklungen und Veränderungen von Bäumen an ihren verschiedenen Rindenstrukturen von Zweigen, Ästen und Stamm erfahren werden, indem Papier aufgelegt und durchgerieben wird, so daß die Oberfläche der Rinde erscheint: sozusagen "Lebensgeschichten" von Bäumen.

Diese skizzierten Dimensionen ergeben m. E. einen möglichen, theoretisch begründeten Rahmen für didaktische Entscheidungen, die auf heutige Problemlagen eingehen und zu Bildungs- und Lernprozessen führen können, die den vielfältigen Unterrichtsprinzipien des Sachunterrichts gerecht werden: Sie betreffen Dimensionen des Zusammenlebens, Umwelt-, Gesundheits-, Sexual- und Verkehrserziehung. Zugleich wäre eine solche fachdidaktische Konzeption relevant für Studierende der Didaktik des Sachunterrichts, also für die hochschuldidaktische Ebene: Auch Studierende sind u. a. in den skizzierten vielfältigen Zugangsweisen zu Sachen und Problemen auszubilden bzw. zu bilden, denn zur Bildung anleiten kann nur, wer sie selbst erfahren hat.

Literatur:

- Beck, Ulrich: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main 1986
- Beck, Ulrich: Die Erfindung des Politischen. Frankfurt am Main 1993
- Bronfenbrenner, Urie: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: Natürliche und geplante Experimente. Stuttgart 1981 (engl. Original 1976)
- Dietz, Simone: Lebenswelt und System als Ort und Perspektive. Untersuchungen zur kritischen Gesellschaftstheorie von Jürgen Habermas. Diss. Hamburg 1990
- Fölling-Albers, Maria (Hg.): Veränderte Kindheit - Veränderte Grundschule. Frankfurt am Main 1989
- Fraser, Nancy: Was ist kritisch an der Kritischen Theorie? Habermas und die Geschlechterfrage. In: Ostner, Ilona; Lichtblau, Klaus (Hg.): Feministische Vernunftkritik. Ansätze und Traditionen. Frankfurt am Main/New York 1992, S. 99 - 146
- Freese, Hans-Ludwig: Kinder sind Philosophen. Weinheim/Berlin 1989
- Habermas, Jürgen: Zur Theorie des kommunikativen Handelns. 1. Band: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung (1981a). 2. Band: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft (1981b). Frankfurt am Main 1981
- Henkenborg, Peter: Die Unvermeidlichkeit der Moral. Ethische Herausforderungen für die politische Bildung in der Risikogesellschaft. Schwalbach/Ts. 1992
- Heydorn, Heinz J.: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt am Main 1970

- Hurrelmann, Klaus: Familienstreß, Schulstreß, Freizeitstreß. Gesundheitsförderung für Kinder und Jugendliche. Weinheim/Basel 1990
- Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim/Basel 3. Aufl. 1993
- Lippe, Rudolf zur: Sinnenbewußtsein. Grundlegung einer anthropologischen Ästhetik. Reinbek bei Hamburg 1987
- Lippitz, Wilfried: Räume - von Kindern erlebt und gelebt. In: Lippitz; Rittelmeyer 1990, S. 93 - 106
- Lippitz, Wilfried; Rittelmeyer, Christian (Hg.): Phänomene des Kinderlebens. Beispiele und methodische Probleme einer pädagogischen Phänomenologie. Bad Heilbrunn/Obb. 1990
- Martens, Ekkehard: Sich im Denken orientieren. Philosophische Anfangsschritte mit Kindern. Hannover 1990
- Matthews, Gareth B.: Philosophische Gespräche mit Kindern. Berlin 1989
- Meyer, Hilbert: Einführung in die Curriculum-Methodologie. München 1972
- Meyer-Drawe, Käte: Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität. München 1984
- Nunner-Winkler, Gertrud (Hg.): Weibliche Moral. Die Kontroverse um eine geschlechtsspezifische Ethik. Frankfurt a. M. / New York 1991
- Petri, Horst: Kriegsangst bei Kindern - Atomkrieg und Erziehung. In: Becker, Helmut u. a. (Hg.) Psychosozial 26 - Friedenspädagogik. Hamburg 9 (1985)
- Richter, Dagmar: Bildungsprozesse im Sachunterricht als Aufklärung von Lebenswelten. In: dies. (Hg.): Grundlagen des Sachunterrichts. Lebensweltliche und fächerübergreifende Aspekte in fachdidaktischer Perspektive. Oldenburg 1993, S. 31 - 46
- Rolff, Hans-Günter; Zimmermann, Peter: Kindheit im Wandel. Weinheim/Basel 1985
- Schaub, Horst: Sachunterricht in der Grundschule. Umgang mit der Zeit -- Das Leben der Menschen im Wandel. nli-Berichte Nr. 49. 1992
- Schnädelbach, Herbert: Zur Rehabilitierung des animal rationale. Vorträge und Abhandlungen 2. Frankfurt am Main 1992
- Schütz, Alfred; Luckmann, Thomas: Strukturen der Lebenswelt. Band 1 (1979) und Band 2 (1984). Frankfurt am Main
- Unterbruner, Ulrike: Umweltangst -- Umwelterziehung. Vorschläge zur Bewältigung der Ängste Jugendlicher vor Umweltzerstörung. Linz 1991
- Zeher, Helga: Über den Umgang mit der Zeit bei Kindern. In: Fölling-Albers 1989, S. 103 - 113

GEMEINSCHAFT - ALTES MIßVERSTÄNDNIS ODER AKTUELLE LEITVORSTELLUNG?

Helmut SCHREIER, Universität Hamburg

1. Das Wort "Gemeinschaft" ist umstritten, aber die Bedeutung des Begriffes erscheint aktuell

"Gemeinschaft" gehört zu den Wörtern, die Max Horkheimer einmal "entehrte Begriffe" genannt hat, - Wörter, die während der Hitlerzeit vernutzt worden sind und denen der Ruch des Ideologischen und damit ein Verdacht anhaftet, dem man sich unter aufgeklärten Menschen lieber nicht ausgesetzt sieht. Gerade im Gespräch unter Pädagogen und Pädagoginnen - nicht wahr - stellen wir gern unsere politische Sensibilität heraus, indem wir uns der korrekten Sprache bedienen. Dazu gehört gegenwärtig die feminisierte Sprachform bei Handlungsträgern, aber eben auch das Vermeiden von Wörtern, die als "belastet" wahrgenommen werden könnten. Der Basler Philosoph Henning Ottmann hat kürzlich in einem Artikel in der "Süddeutschen Zeitung" davon gesprochen, daß die bloße Nennung des Wortes "Gemeinschaft" in Deutschland so etwas wie einen Pawlowschen Reflex hervorrufe, "den sofortigen Hinweis auf die Mißbrauchsgefahr, den schon geschehenen oder wieder möglichen Mißbrauch, die Gefährdung der Freiheit durch die Erzeugung neuer-alter Integrations-Ideologie." Und er fährt mit der Frage fort: "Aber warum soll man an sich richtige Begriffe von denjenigen (sich) nehmen lassen, die sie mißbrauchen? Könnte es nicht sein, daß man damit noch im nachhinein Hitler zuviel Ehre antut?"¹

¹ Henning Ottman: Leerlauf der Emanzipation. "Süddeutsche Zeitung", 20./21. Februar 1993. Für den Hinweis auf den Artikel danke ich Jens-Peter Bey aus Boostedt.

Eine Schwierigkeit der Vermeidung des Wortes "Gemeinschaft" liegt in der offensichtlichen Unersetzbarkeit durch andere Begriffe. Das Bedeutungsfeld des Begriffes "Gesellschaft", lat. *societas*, geht in Richtung "Genossenschaft, Bündnis, Allianz"; es steht - laut Duden - für die im staatlichen, wirtschaftlichen und geistigen Leben zusammenwirkenden Individuen. Das Bedeutungsfeld des Begriffes "Gemeinschaft", lat. *communitas*, hängt nach Stowassers Lateinisch-Deutschem Wörterbuch mit "Gemeinsinn", "Leutseligkeit" zusammen und ist, nach dem Duden-Lexikon, der "soziologische Begriff für die sozialen Lebensformen, deren Wesen von der inneren, seelischen Verbundenheit der Gruppenmitglieder bestimmt wird". Der Soziologe Ferdinand Tönnies hat bereits Ende des neunzehnten Jahrhunderts vorgeschlagen, das gesamte Spektrum soziologischer Grundbegriffe mit dem Gegensatz-Paar von "Gemeinschaft" und "Gesellschaft" zu erfassen. Dieser Vorschlag ist von Soziologen ausgiebig diskutiert worden. Ein interessantes Ergebnis ist beispielsweise das Konzept von René König, der den Prozeßcharakter der beiden Begriffe betont. "Gemeinschaft" ist demnach so etwas wie eine Eigenschaft von Gruppen, eine soziometrisch meßbare Beziehung der Gruppenmitglieder zueinander.² An einen Verzicht auf den Gebrauch des Wortes ist aber nirgendwo gedacht worden.

Betrachtet man die Sache als eine Kategorie der Beschreibung, deskriptiv, so stellt sich also jedenfalls die Frage, weshalb denn die althergebrachte Bezeichnung für eine besondere Form der Beziehung von Menschen untereinander im Diskurs ausgespart werden soll, als ob sie mit einem Tabu belegt wäre. Die Frage wird noch dringlicher angesichts jener neuen soziologischen Studien im angelsächsischen Sprachraum, die auf eine Diskussion von Begriffen wie "community" und "commitment" hinauslaufen. In Robert Bellahs Untersuchung über die Lebensweisen und die Lebensphilosophien von Mitmenschen, die unter dem Titel "Gewohnheiten des Herzens" in Amerika zu einem sog. Bestseller geworden ist, steht die Orientierung an den Wertvorstellungen des Individualismus, an den Ideen von Freiheit und Selbstverwirklichung, einer zweiten Orientierung gegenüber, die den einzelnen dadurch ein erfülltes Leben verspricht, daß sie sich für andere einsetzen und den übergreifenden Sinn von "Gemeinschaft" aktiv verfolgen. Diese zweite Orientierung ist dabei nicht so sehr eine hergebrachte, überlieferte Größe, als viel-

² René König: Gemeinschaft. In: ders. (Hrsg.), Soziologie. Fischer Lexikon. Frankfurt a.M.: Fischer Bücherei 1958, S. 83 - 88

mehr eine neue Möglichkeit der Lebensführung, die allmählich Menschen zu Bewußtsein kommt, die ihr eigenes Leben bisher vor allem als den Verfolg individueller Interessen verstanden haben, im Sinne des "pursuit of happiness", das ihnen die amerikanische Verfassung als unveräußerliches Recht zugesteht. Bellah betont in seiner Beschreibung der Lebensläufe von Männern und Frauen die Momente, die ihr Suchen nach einer neuen, sinnvolleren Orientierung zeigen, und in seinem Schlußplädoyer macht er die Soziologie zu einem Instrument des Nachdenkens über den Sinn des gesellschaftlichen Lebens: "Social Science as Public Philosophy" heißt das letzte Kapitel des Buches, in dem er seinen Vorschlag rechtfertigt, es sei notwendig, daß die Menschen Verantwortung füreinander übernehmen: "Eine freie Gesellschaft muß ihre gegenwärtige Realität im Lichte ihrer überlieferten Traditionen und der Überlegung, wohin es weitergehen soll, dauernd reflektieren und diskutieren."³ Angesichts dieses Plädoyers eines einflußreichen amerikanischen Soziologen möchte man die rhetorische Frage stellen, ob es nicht ein Unfug ist, daß ein ähnlicher Diskussionsprozeß hierzulande gar nicht zustande kommen könnte, weil bestimmte Begrifflichkeiten wie unter einer Art Denkverbot ausgeschlossen bleiben müßten.

Auf der anderen Seite erhalten Begriffe wie "Gemeinschaft" oder "Verantwortung" in pädagogischen Zusammenhängen einen Anspruch, der ihnen in der Soziologie jedenfalls so lange fehlt, wie diese sich damit begnügt, die menschlichen Verhältnisse zu beschreiben und die ihnen innewohnenden Muster darzustellen. Das Mißtrauen der Pädagogen gegenüber den großen Worten liegt vielleicht auch an diesem Effekt des Umkippen vom Deskriptiven zum Präskriptiven. Die Pädagogen nehmen die Last als erste wahr, die ihnen mit dem Anspruch eines Wortes wie "Gemeinschaft" aufgebürdet wird. Es geht ja nicht mehr nur um die Beschreibung eines Sachverhaltes, sondern um die nun in dem Begriff enthaltene Forderung, daß dieser Sachverhalt geschaffen, daß dieser Zustand hergestellt sein will. Die Sache erhält damit etwas Aufgeblasenes, und tatsächlich steckt in der Umformung von der Beschreibung zur Vorschrift ein Trick, eine nicht ganz saubere Übersetzung: Wenn es einen Zustand gibt, der als "Gemeinschaft" beschrieben werden kann, dann braucht dies nicht unbedingt zu bedeuten, daß dieser Zustand dadurch erreichbar

³ Robert N. Bellah, Richard Madsen, William M. Sullivan, Ann Swidler, and Steven M. Tipton: *Habits of the Heart. Individualism and Commitment in American Life*. New York etc.: Harper & Row 1986, S. 307

wird, daß alle ihn anstreben. Es könnte viel eher der Fall sein, daß sich dieser Zustand namens Gemeinschaft eher gleichsam von selber unter Menschen einstellt, die an einem Vorhaben oder in einem Betrieb intensiv zusammenarbeiten oder miteinander etwas unternehmen, das jedem einzelnen etwas anderes bedeuten mag. Wenn es so wäre, dann wäre das Mißtrauen gegenüber dem großen Wort "Gemeinschaft" gerade in pädagogischen Arbeitszusammenhängen nicht nur gerechtfertigt, sondern auch in bestimmter Hinsicht sinnvoll. Dann käme es ja nicht darauf an, etwa das Konzept Gemeinschaft mit den Kindern zu erörtern, sondern darauf, etwa Arbeitsvorhaben so zu arrangieren, daß Gemeinschaft sich einstellen kann.

Aber die Abneigung mancher Pädagogen geht über Einwände dieser Art hinaus. In einer Polemik gegen die Reformpädagogik und die neuerdings sich ausbreitende Tendenz zur Anlehnung an reformpädagogische Ansätze hat Jürgen Oelkers die Ideen der "romantischen Gemeinschaft" und der "liberalen Gesellschaft" einander gegenübergestellt.⁴ Er erzählt die Geschichte der deutschen Pädagogik vom 19. Jahrhundert an als Geschichte einer politischen Verstrickung, die geradewegs auf die Vereinnahmung durch die Idee der nationalsozialistischen rassistischen "Volksgemeinschaft" hinauslief. Seine Darstellung ist in vielerlei Hinsicht plausibel und gerade im Hinblick auf den inflationären, beschwörend anmutenden Gebrauch des Gemeinschaftsbegriffes unter beiden, den Reformpädagogen wie den Nazis, wohl belegbar. Aber die Dichotomie der beiden Programme - dem einer "romantischen Gemeinschaft" im Gegensatz zu dem einer "liberalen Gesellschaft" - erscheint überzogen, wenn sie mit dem Gegensatzpaar von "westlichem Liberalismus" und "aufklärungsfeindlichem Deutschtum" gleichgesetzt wird. Sollte der Begriff "Gemeinschaft" - so fragt man sich bei der Lektüre - tatsächlich in das Wörterbuch des Unmenschen gehören? Sollte eine Erörterung in der Art von Bellahs "Gewohnheiten des Herzens" etwa einem aufklärungsfeindlichen Thema gewidmet sein? Oder handelt es sich dabei nicht vielmehr umgekehrt um die aktuellste Konsequenz eines radikal aufklärerischen Ansatzes? Und wie ist es überhaupt mit der genannten Dichotomie zu vereinbaren, daß in der ältesten und größten Demokratie der Welt, der stärksten Macht unter den Alliierten des Zweiten Weltkrieges, die Hitlers Deutschland besiegten, daß ausgerechnet in der Gesellschaft, die den westlichen Liberalismus wie keine andere reali-

⁴ Jürgen Oelkers: Renaissance mit Verdrängung. Zur politischen Wahrnehmung der deutschen Reformpädagogik. In: "Grundschule", März 1993, S. 50 - 52

siert hat, derzeit die öffentliche Diskussion um den Begriff "community" - "Gemeinschaft" - sich dreht?

- Ich habe die angeführten Wahrnehmungs- und Deutungsansätze als Beispiele in der Absicht herausgegriffen, die Breite des Bedeutungsspektrums anzudeuten, dem wir uns bei unserem Begriff gegenübersehen. Offenbar handelt es sich um eine vielschichtige Sache, die historisch belastet, aber gleichzeitig nicht ohne Aktualität für die gegenwärtige Situation ist. Ich möchte hier für eine vorsichtige erneuerte Annäherung im pädagogischen Diskurs an das Wort "Gemeinschaft" und an die Begrifflichkeit plädieren, für die das Wort steht. Eine tastende Annäherung, um eine Wendung aus der Freinet-Pädagogik zu gebrauchen, in der wir auszuloten versuchen, ob ein Licht von dem Begriff auf unsere Sache fallen könnte. Ich nähere mich, indem ich einige Facetten hervorhebe. Die Überschriften habe ich als Thesen formuliert, die dazu geeignet sind, so ist zu hoffen, den Prozeß der Diskussion zu erleichtern. Es bietet sich an, zuerst an der Stelle einen Blick auf die Geschichte des "Gemeinschafts"-Begriffs zu werfen, an der seine heutigen Schwierigkeiten anfangen.

2. Die Beschwörung und Vernutzung des Begriffs "Gemeinschaft" findet vor dem Hintergrund der Entfremdung und Vereinzelung von Menschen in der Industriegesellschaft statt

"Gemeinschaft" ist als "eines der magischen Worte der Weimarer Zeit" bezeichnet worden, und der Schwall von einschlägigen Wortbildungen gerade auch in den pädagogischen Texten jener Jahre hat etwas Verblüffendes: Die Heimatgemeinschaft wird in den Schriften der Pädagogen Emil Hauptmann und August Tecklenburg als eine Lebensgemeinschaft bezeichnet, ganz so, als ob es sich um ein organisches Gebilde handelte, und programmatisch heißt es bei Richard Augst: "Die Heimatgemeinschaft weitet sich zur Volksgemeinschaft". Margarete Götz hat in ihrer Dissertation zum Thema "Die Heimatkunde im Spiegel der Lehrpläne der Weimarer Republik" eine beeindruckende Reihe derartiger Aussagen gesammelt und drei inhaltlichen Zielvorstellungen zugeordnet, Heimatliebe, Deutschtum und Gemeinschaftsge-

sinnung.⁵ Sie deutet auch an, daß diese begriffliche Triade ein Geflecht wechselseitiger Anspielungen und Abhängigkeiten bildet: Die Heimatliebe als Wurzelgrund des Gemeinschaftslebens, so daß beides als Einheit gedacht werden kann und in der Konsequenz von Hauptmann die Forderung nach der Umbenennung der Heimatkunde in "Heimatgemeinschaftskunde" erhoben wird; die Volksgemeinschaft und damit das unermüdliche Bemühen um die Bestimmung dessen, was "deutsches Wesen" ausmache, ist der dritte Bezugspunkt in diesem Dreigestirn, das in der Zeit nach dem verlorenen Ersten Weltkrieg den Ideenhimmel vieler Pädagogen in Deutschland ausleuchtet. Die Ideologie der Nazis, wie sie in ihrer Rassenlehre, in ihren Parolen, - "ein Volk, ein Reich, ein Führer", Grimms Buchtitel "Volk ohne Raum" - erscheint, bietet einen ziemlich nahtlosen Übergang an. Der Zynismus, den die Nazis beim Vollzug ihrer Herrschaft zunehmend an den Tag legen, ist anfangs für die Gutwilligen kaum erkennbar.

Man darf über der seltsamen Grobschlächtigkeit und Dummheit der Parolen und Schlagwörter nicht vergessen, daß man es in Wirklichkeit mit einer modernen und höchst komplexen Gesellschaft zu tun hat, in der die Zerlegung der Produktionsabläufe in kleine Schritte weitgehend vorangetrieben und die Zergliederung von Verwaltungsvorgängen hin zur vollkommenen Unangreifbarkeit der Organe perfektioniert ist. Anonymität und Isolation der einzelnen Menschen voneinander bestimmen in dieser Gesellschaft längst die Alltagserfahrung. Der beschwörende Ton, in dem der Begriff "Gemeinschaft" von Pädagogen immer wieder ins Spiel gebracht wird, deutet deshalb darauf hin, daß es sich um eine Erfahrungsmöglichkeit handeln mag, die in der gegebenen Situation verloren zu gehen droht oder schon längst verloren gegangen ist. Wie im 19. Jahrhundert die Vorstellung herrscht, daß die verschiedenen Stände und Schichten der Gesellschaft auf eine quasi organisch-harmonische Weise zum Besten des Ganzen zusammenwirken, so trägt man jetzt in der Zeit zwischen den Welt-Kriegen unter Pädagogen die paradox anmutende Idee eines Gemeinschaftswerkes durch die arbeitsteilige Produktion vor. Neben den altbekannten Beispielen aus Bauerntum und Handwerk wird die Arbeitswelt etwa in der "Schöpferischen Heimatkunde" von Vogt am Beispiel der Schuhfabrik dargestellt, wo jeder Handgriff an jeder Maschine einen Sinn gewinnt, der

⁵ Margarete Götz: Die Heimatkunde im Spiegel der Lehrpläne der Weimarer Republik. Frankfurt a. M. u. a.: Lang 1989; Götz sammelt eine Reihe einschlägiger Belege, die

sich aus der gemeinsamen Produktions-Aufgabe ableitet.⁶ "Gemeinschaft" ist hier eine alte Wunschvorstellung, die gleichsam mit einem neuen Sinn versehen in die moderne Arbeitswelt hinübergerettet erscheint. Aber genau dies Beispiel offenbart, wie anfällig derart romantische Vorstellungen für die Vernutzbarkeit durch die zynischen Mächte sind, die in der Wirklichkeit des Geschehens den Ton angeben. Denn die auf Arbeitsteilung gegründete Volksgemeinschaft soll sich im Krieg und an der Gemeinschaftsaufgabe der Judenvernichtung verwirklichen, zu der jedes Rädchen im großen Getriebe seinen kleineren oder größeren Beitrag leistet. Die Holocaust-Kommission hat in ihrem Bericht an den Präsidenten im Jahre 1979 den Vorgang folgendermaßen beschrieben:

"Der Holocaust ist kein Rückfall in mittelalterliche Folter und archaische Barbarei gewesen, sondern der durch und durch moderne Ausdruck bürokratischer Organisation, industriellen Managements, wissenschaftlicher Erkenntnis und technologischer Perfektion. Der gesamte Apparat der deutschen Bürokratie war in den Dienst des Vernichtungs-Prozesses eingespannt. Kirchen und Gesundheitsämter stellten Geburtsurkunden zur Verfügung, um Juden ausfindig zu machen; die Postämter stellten Dokumente zu, mit denen Enteignung, Aberkennung der Staatsbürgerschaft und Deportation verkündet wurden; die Wirtschaftsbehörden konfiszierten jüdischen Finanz- und Grundbesitz; die Universitäten verweigerten jüdischen Studierenden die Zulassung zum Studium und die Abschlüsse, gleichzeitig entließen sie die jüdische Dozentenschaft; die deutsche Industrie entließ jüdische Arbeiter und Manager und enteignete jüdische Anteilseigner; staatliche Reiseunternehmen organisierten die Fahrpläne für die Reichsbahn, deren Züge die Opfer in ihren Tod transportierten..."⁷

Der Vorgang ist wohl mehr als ein Beispiel; es handelt sich um die perverse Kulmination einer Entwicklung, die mit der Beschwörung der Idee einer Volksgemeinschaft auch und gerade durch Pädagogen anfängt. Der Rückblick fällt schwer und kann zu einer Art Versteinerung des Denkens führen, als ob wir der Meduse ins Gesicht sähen. Wenn man die Situation derer berücksich-

Hauptmühe ihrer Erörterung ist indes auf den Nachweis gerichtet, daß die Lehrpläne selber von den ideologischen Vorgaben der gleichen Zeit fast freigeblieben sind.

⁶ F. Vogt: Schöpferische Heimatkunde. Osterwieck, 3. und 4. Aufl. 1926.

⁷ The Presidents Commission on the Holocaust: Report to the President. Washington, D.C., September 27, 1979.

tigt, die den Rückblick tatsächlich wagen, so wird die Ablehnung des Wortes "Gemeinschaft" verständlich. Aber man wird auch die Frage stellen müssen, ob das, was damals heraufgerufen wurde, den Namen "Gemeinschaft" tatsächlich verdient. Die Attraktion des alten Begriffes war ausgelöst durch die neuen Erfahrungen der Entfremdung, ähnlich wie die mit dem Wort "Heimat" verbundene Vorstellung ihre stärkste Anziehung erst entfaltet, nachdem die Entwurzelung zur allgemeinen Erfahrung geworden ist. Aber die angepriesene Volksgemeinschaft entpuppt sich in der faschistischen Wirklichkeit als ein Apparat, dessen erbarmungsloses Funktionieren am Ende höchstens jene pervertierte Gemeinschaftserfahrung zuläßt, die in Lagern und Bunkern sich abspielt.

3. Die gegenwärtige Gesellschaft ist durch Selbstsucht bezeichnet; isolierte Projekte wie der Lehrplan der Fürsorglichkeit haben deshalb geringe Chancen

Die Auflösung der Beziehungen ist weiter fortgeschritten. Bei der Beschreibung des Zustandes der Gesellschaft wird die marxistische Kategorie "Entfremdung" inzwischen seltener verwandt. An ihre Stelle sind psychoanalytische Erklärungsmuster getreten. Man spricht von der Beziehungs-Unfähigkeit der Menschen wie von einem sich ausbreitenden Leiden, und diagnostiziert narzistische Persönlichkeitsstörungen. Eine Freundin, die aus Korea stammt, kennzeichnet die gegenwärtige deutsche Gesellschaft anhand der folgenden pathologischen Symptome: Das Alltagsleben sei von Aggressionen bestimmt, die Atmosphäre der Beziehungen sei von Anspruchshaltungen geprägt, jeder sei mit der sogenannten Selbstverwirklichung beschäftigt, die Grenzen der Scham seien ebenso verschwunden wie die Toleranz für andere, die im Getriebe nicht reibungslos funktionieren, die dauernde Suche nach Stimulantien habe zur Suchtförmigkeit des Verhaltens geführt, das Gefühl der Einsamkeit und Verlassenheit habe die meisten ergriffen, und der alles beherrschende Konsumdruck und Konsumrausch stehe in einem merkwürdigen Gegensatz zum dauerhaften emotionalen Hunger, einer seltsamen Gier nach Anerkennung und Zuneigung. Als charakteristische Folge des Krankheitsbildes, das durch diese Symptome beschrieben sei, stelle sich der wechsel-

seitige Mißbrauch der Menschen ein, die andere nur noch für die eigenen Ziele einspannen und benutzen können.⁸

- Übrigens geht es hier nicht um eine spezifisch deutsche Problematik; die Beziehungslosigkeit der Menschen untereinander ist in den Industrie-Gesellschaften der Nordhalbkugel weit verbreitet. Ihre Darstellung hat in der Kunst - vor allem in Dramen wie Millers "Tod eines Handlungsreisenden" oder Ionescos "Das letzte Band" - einen unwiderlegbaren Ausdruck hervorgebracht. Die Erscheinung von Menschen, die aus ihrer schamlosen Selbstbezogenheit einen Kult machen, hat sich während der achtziger Jahre international unter der Bezeichnung "Yuppy" (ursprgl. Akronym für "Young, Urban, Professional") ausgebreitet, und auch jene Politiker, die ohne Skrupel den Reichtum der Mächtigen auf Kosten zunehmender Verarmung der Ohnmächtigen mehren, sind in vielen Gesellschaften tonangebend geworden.

Das Bild hat jedenfalls etwas Niederschmetterndes. Mir scheint, daß manche Probleme des Erziehungswesens, die zur Zeit in den Medien beklagt werden, eine Art Spiegel eben dieses Bildes zeigen. Die zunehmende Gewaltbereitschaft von Kindern etwa und ihre Unfähigkeit, anderen überhaupt noch zuhören zu können, belegen die Symptome von narzistischen Persönlichkeitsstörungen. Viele der Beobachtungen und Aussagen von Lehrern und Lehrerinnen, die Maria Fölling-Albers aus den Grundschulen in Nord- und Süddeutschland über die Situation des Unterrichts zusammengetragen hat, könnten hier eingeordnet werden, die hohen Erwartungen der Eltern an ihre Kinder wie ihre mangelnde Bereitschaft, erzieherische Verantwortung zu übernehmen.⁹ Sollte etwas daran sein, daß das Verhalten der Kinder in den Schulen das Verhalten der Erwachsenen-Welt insgesamt widerspiegelt, dann wäre es fraglich, ob dieser gesellschaftlichen Malaise durch irgendwelche Vorkehrungen und Maßnahmen im Raum der Schule etwas entgegengesetzt werden könnte. Die bloße Beschwörung des wünschenswerten Verhaltens durch den Gemeinschafts-Begriff würde in dieser Lage etwa so viel helfen wie ein Pflaster auf einem Holzbein.

⁸ Hwa Pihera: "Böse Männer versus arme Frauen/Böse Deutsche versus arme Ausländer. Gibt es einen Zusammenhang zwischen sexuellem Kindesmißbrauch, Mißbrauch des Mißbrauches und Ausländerhaß?" Hamburg, unveröffentl. Manuskript 1993.

⁹ Maria Fölling-Albers: Schulkinder heute. Auswirkungen veränderter Kindheit auf Unterricht und Schulleben. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 1992.

Bei den Überlegungen zu diesem Problem möchte ich die folgende Frage in den Mittelpunkt stellen: Ist ein Grad von Gemeinschaft unter Kindern in der Schule erreichbar ohne ein Minimum an Gemeinschaft in der betreffenden Gesellschaft?

Es leuchtet unter der Prämisse dieser Frage ein, daß die Chancen einer idealtypischen pädagogischen Provinz, die als selbstgenügsame Insel inmitten des Weltgetriebes ihrem eigenen Rhythmus folgen darf, in dieser Hinsicht besser sein könnten als die eines Schulwesens, das Kinder noch nicht einmal einen halben Tag lang beherbergen kann. Die Flut der destruktiven Einflüsse ist hier einfach stärker. In manchen Situationen, wie z. B. am Montagmorgen nach einem Fernseh-Wochenende, wird dies für alle Betroffenen auf eine geradezu körperliche Weise erfahrbar. Die gegenwärtig vorgenommene Ausdünnung des Angebotes an Kindergärten und -horten wird die Chancen der Gemeinschafts-Erfahrung weiter mindern. Aber selbst etwa an den wenigen Ganztagschulen sind Lehrerinnen und Lehrer ja nicht etwa Inseln, - sie sind selber nicht immun gegenüber ihrer gesellschaftlichen Umwelt. Ich darf in diesem Zusammenhang - auch wenn es den deprimierenden Effekt noch verstärkt - auf das rätselhafte Scheitern des Lehrplans der Fürsorglichkeit hinweisen.

Die Entwicklung eines Lehrplans der Fürsorglichkeit oder auch der menschlichen Anteilnahme wurde bereits im Jahre 1979 von dem Sozialpsychologen Urie Bronfenbrenner vorgeschlagen. Bronfenbrenner legt eine umfassende "Ökologie der menschlichen Entwicklung" vor, die er in einem Gefüge von Systemen verortet sieht. Kinder im Grundschulalter leben demzufolge innerhalb eines Systems, das als Wechselbeziehung der Lebensbereiche von Elternhaus, Schule und Freundeskreis beschrieben werden kann. In diesem Mesosystem lernen sie, mit anderen Menschen umzugehen und immer komplexere Handlungen auszuführen. Das eigentlich Beeindruckende an Bronfenbrenners Theorie liegt in den empirischen Untersuchungen und Beobachtungen, mit denen er seine Thesen über die optimalen Bedingungen der menschlichen Entwicklung stützt. Seine Studie gleicht in mancher Hinsicht einer sog. Meta-Analyse, bei der Hunderte von Erhebungen und empirischen Untersuchungen zusammengefaßt und analysiert werden. Damit gewinnen Bronfenbrenners Aussagen eine zwingende Kraft. Als eine der zentral bedeutsamen Aussagen

erscheint mir seine 19. Hypothese, in der er die allgemeinen Bedingungen für eine günstige menschliche Entwicklung formuliert:

"Das entwicklungsfördernde Potential eines Lebensbereichs steigert sich in dem Maße, in dem die materielle und soziale Umwelt in diesem Lebensbereich es der sich entwickelnden Person ermöglicht und sie motiviert, an fortschreitend komplexeren Tätigkeiten, wechselseitig intensiverem Zusammenwirken und tieferen Beziehungen zu anderen Menschen in diesem Lebensbereich teilzunehmen."¹⁰

Auf der Grundlage seiner umfassenden Theorie einer Ökologie der menschlichen Entwicklung gewinnt Bronfenbrenner Kriterien zur Beurteilung des Schulbetriebes. Beispielsweise deutet er Verhaltensweisen von Kindern in der Schule wie zielloses Herumlaufen und hyperaktive Unruhe, andauerndes Weinen, Raufen und Streiten als Bemühung dieser Kinder darum, auf irgendeine verzweifelte Weise solche Situationen herzustellen oder zu finden, die ihnen einen größeren Einfluß erlauben.¹¹ Er deutet das Ansteigen von Vandalismus und Gewalttätigkeit an den amerikanischen Schulen als eine Folge des relativen Mangels an Gemeinschaftsleben, und er bezeichnet das Schulwesen sogar als "eine der besten Keimstätten der Entfremdung in der amerikanischen Gesellschaft".¹² Als Gegenmittel schlägt er die Einrichtung eines "Curriculum of Caring" vor - also des Lehrplanes der Fürsorglichkeit. Kinder sollen einen Teil ihrer Zeit damit verbringen, sich konkret um andere zu kümmern, um alte Menschen, um Kranke, um Einsame, und sie sollen dies unter der Anleitung von Menschen tun, die schon Erfahrungen mit der Fürsorge für andere haben, wie beispielsweise Sozialhelfer. Diese Idee ist hier und da in Gestalt von Forschungs-Projekten aufgegriffen und zum Teil modifiziert worden. Beispielsweise konzentriert sich das Child Development Project in ei-

¹⁰ Urie Bronfenbrenner: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Stuttgart: Ernst Klett 1981 (ursprgl. Cambridge, Mass: Harvard Univ. Press 1979); Taschenbuch-Lizenzauflage: Frankfurt a.M.: Fischer TB 1989, 162; ich habe die in der deutschen Fassung vorgelegte Übersetzung der These in einigen Punkten der besseren Lesbarkeit wegen verändert. In der Vorlage heißt sie: "Das entwicklungsfördernde Potential eines Lebensbereichs steigert sich in dem Maße, in dem die materielle und soziale Umwelt in diesem Lebensbereich es der sich entwickelnden Person ermöglicht und sie motiviert, an fortschreitend komplexeren molaren Tätigkeiten, wechselseitigen Interaktionsmustern und primäryadischen Beziehungen zu anderen Menschen in diesem Lebensbereich teilzunehmen."

¹¹ *ibid.*, S. 66

¹² S. 220

nem Schuldistrikt in Kalifornien auf sog. prosoziale Verhaltensweisen innerhalb der Schule selber, übrigens mit dem interessanten Ergebnis, daß die Kinder aus der Versuchsschule mit ihren Fähigkeiten denen in der Kontrollgruppe meßbar überlegen sind.¹³ Überraschend und für mich - zugegeben - auch rätselhaft bleibt aber die relativ geringe Auswirkung der Bronfenbrennerschen Perspektive. Denn hier liegt eine wissenschaftliche Theorie vor, die wohlbegründet ist und auch handfeste Folgerungen enthält. Aber die Wirkung auf das bestehende System ist gleichwohl minimal. Bei all der vorgeblich verbreiteten und öfters kritisierten Wissenschaftsgläubigkeit unserer Zeit hat der Lehrplan der Fürsorglichkeit bisher fast keine Spuren hinterlassen.

Wenn es zutrifft, daß die Entfremdung der Menschen voneinander, das, was als narzistische Störung ihrer Persönlichkeit diagnostiziert werden kann, derart weit fortgeschritten ist, daß mit dem Begriff der "Gemeinschaft" nur noch eine ferne Utopie bezeichnet werden kann, dann könnte allerdings auch aus einem Lehrplan der Fürsorglichkeit eine oberflächliche und zynische Veranstaltung werden; ein "Sich Kümmern" in der verwalteten Welt müßte wohl zwangsläufig zu einer herzlosen Angelegenheit verkommen. Das Mißtrauen den Schlagworten und großen Programmen gegenüber kennzeichnete die Haltung vieler Deutscher in den späten vierziger Jahren. Es ist damals, nach dem verlorenen Weltkrieg, berechtigt gewesen. Und es ist wahrscheinlich auch in der gegenwärtigen Situation angebracht. Ohne die genaue Darlegung seiner Folgen ist kein Programm die Zustimmung freier Menschen wert.

4. Der pädagogische Anspruch der Gemeinschafts-Idee ist jenseits der Schlagworte und Programme vernehmbar

Ich bin skeptisch, was die Umsetzbarkeit der großen Begriffe wie der pädagogischen Großpläne angeht, und noch skeptischer, was den durch ihre tatsächliche Umsetzung erreichbaren Zustand der Wirklichkeit betrifft. Dies bedeutet mir aber nicht etwa die Nichtigkeit des Anspruchs der Gemeinschafts-Idee. Er scheint mir mächtig; sein Echo hallt unvergessen durch die Geschichte der Zivilisation und ihrer Rückfälle in die Barbarei in diesem unglücklichen Jahrhundert. Es ist schwierig, ihn in Worte zu fassen, vielleicht,

¹³ Vgl. Alfie Kohn: Caring Kids. The Role of the Schools. In: "Phi Delta Kappan", March 1991, S. 496 - 506.

weil so viele verkehrte Worte darüber gesagt worden sind. Eher sind vielleicht Bilder dazu geeignet, den pädagogischen Anspruch des Gemeinschafts-Begriffes wieder vernehmbar und wahrnehmbar werden zu lassen.

Sie kennen z. B. das Bild des Janusz Korczak mit dem kleinen Kind auf dem Arm und den Kindern, die sich um ihn drängen. Glatzköpfig und aufrecht schreitet er im Warschauer Ghetto auf die Eisenbahnwaggons zu, die ihn mit seinen Kindern nach Treblinka bringen werden. Ist es nicht seltsam, daß von jener Szene kein Foto existiert, und daß wir das Bild trotzdem vor uns sehen? Gewiß, Filmemacher und Bildhauer haben das Ihre getan, um unserer Phantasie nachzuhelfen. Aber wir verstehen, daß wir es mit einer Sache zu tun haben, die sozusagen größer ist als die Abbildung des Vorgangs. Auch die Redewendung "zum Beispiel" erhält hier eine tiefere Bedeutung. Man fühlt sich an das Wort aus der Bibel erinnert "Ein Beispiel habe ich euch gegeben", und so ist das Bild Korczaks eine Art Ikone geworden, die jedem Pädagogen, der sie anschaut, seine eigenen Überlegungen eingibt, aber nicht ohne den vernehmbaren Anspruch davon, was "Gemeinschaft" für uns zu heißen hätte.

Im Januar dieses Jahres sah ich im Fernsehen ein Bild, das eine andere Spielart des Gemeinschafts-Anspruches zeigt. In einer achten Klasse hatten sich alle Jungen die Köpfe kahlscheren lassen, weil einer von ihnen Leukämie hat und durch die Chemotherapie seine Haare verliert. Der Reporter fragte eines der Mädchen in der Klasse, ob ihr der neue Haarschnitt der Jungen gefällt, und sie antwortete: "Daß die so zusammenhalten, das finde ich schön."

Ich nehme an, daß den meisten Lehrerinnen und Lehrern Bilder einfallen, die den Begriff "Gemeinschaft" auf irgendeine Weise illustrieren und damit den Anspruch vernehmbar machen helfen, der diesem Begriff innewohnt. Manche dieser Bilder mögen der eigenen Erfahrung entstammen. Mir selber erscheint in diesen Monaten nationalistischer, rassistischer und tribalistischer Tendenzen öfters in meiner Erinnerung ein Bild, das ich mit der Idee einer möglichen Gemeinschaft der Menschheit verbunden sehe. In den Jahren 1967 bis 1969 war ich Lehrer an einer Schule der amerikanischen Streitkräfte in Wiesbaden mit der Aufgabe, täglich in neun verschiedenen Klassen Deutschunterricht zu geben. Ich nutzte jene Zeit dazu, den Kindern von ihrer "host-nation" zu erzählen und ihnen bei ihren eigenen Geschichten zuzuhören. Die Kinder der Soldatenfamilien kamen aus allen Schichten der amerikanischen Gesellschaft, und die Schulklassen waren viel stärker rassisch gemischt, als ich es in den

Schulen in den U.S.A. selbst später gesehen habe. Wenn ich in den Klassenraum trat, antworteten mir auf meinen Gruß Kinder mit Sommersprossen auf weißer Haut, Kinder mit Haut wie Milchkaffee, Kinder mit gelblich-beiger und mit dunkelbrauner Hautfarbe "Guten Morgen, Herr Schreier". Ich erinnere mich an einen stets ernsthaft dreinblickenden Jungen in der sechsten Klasse, George, dessen Haut schwarz wie Ebenholz war. Immer dann, wenn in unseren Gesprächen eine Frage auftauchte, die auf irgendeine Weise den Bereich des Moralischen berührte, wandten sich die anderen George zu, der dann mit ruhiger Stimme das Richtige sagte. Er hatte die Gabe, das Angemessene zu treffen und war damit so sehr über den Horizont seiner Mitschüler hinausge-
langt, daß sie ihn mit einer Mischung aus Ironie und Respekt den "Präsidenten" nannten. Heute frage ich mich, was wohl aus ihm geworden sein mag, aber die Situation von damals ist mir in Erinnerung geblieben als ein Bild, das ich mit mir herumtrage. In letzter Zeit sehe ich Georges Gesicht manchmal vor mir, und ich ertappe mich bei dem Gedanken, daß der Präsident wohl ein besserer und gerechterer Politiker geworden wäre als manche der hilflosen Parteifunktionäre, die tatsächlich die meisten staatsmännischen Funktionen innehaben.

In Bildern blitzt manchmal die Möglichkeit einer besseren Welt auf, und es ist schön, daß derartige Bilder - auch wenn sie die persönliche und einmalige Erinnerung von einzelnen spiegeln - von anderen Menschen geteilt werden können. Es ist ermutigend zu erfahren, daß man mit der Hoffnung auf die Wirklichkeit einer umfassenden Gemeinschaft nicht allein ist. Der israelische Schriftsteller Amos Oz hat bei der Verleihung des Friedenspreises des Deutschen Buchhandels im Oktober 1992 in Frankfurt am Main an genau die Vorstellung appelliert, die sich für mich auf eine vage und doch präzise Weise mit derartigen Bildern verbindet. Er sagte:

"Wir sollten eine vielstimmige Welt errichten und nicht eine voller Dissonanzen, voller selbständiger und selbstsüchtiger Nationalstaaten. Unsere *conditio humana*, unsere Einsamkeit auf der Oberfläche eines verletzbaren Planeten, ausgesetzt dem kalten kosmischen Schweigen, der unentrinnbaren Ironie des Lebens und der gnadenlosen Gegenwart des Todes, all diese Gegebenheiten sollten schlußendlich ein Gefühl menschlicher Solidarität hervorrufen und

den Schall und den Wahn unserer Differenzen überwinden. Der Patriotismus der Flagge muß einem Patriotismus der Humanität weichen,..."¹⁴

- Aber sind derartige Appelle angesichts der Wirklichkeit des Geschehens nicht wie in den Wind gesprochen oder wie in Wasser geschrieben?

5. Wo große Pläne nicht greifen, bleibt der pädagogische Einfluß auf die Sphäre des eigenen Wirkens

Die Vision einer heraufkommenden Gemeinschaft aller Menschen liegt den meisten gegenwärtig fern. Die tatsächlichen Verhältnisse deuten die entgegengesetzte Entwicklung an. Die politische Lage im Osten Europas ist von alten Stammesfehden geprägt, - von Tribalismen, die noch vor die Zeit des Nationalstaates zurückreichen, und die sich nach dem Fortfall der sozialistischen Herrschaft als der eigentliche Urgrund des politischen Lebens herausstellen, ähnlich wie es sich in den Regionen Afrikas nach dem Fortfall der kolonialistischen Herrschaft abgespielt hat und noch immer auf grausame Weise abspielt. Die westeuropäischen Staaten, die den langen und harten Weg zum Nationalstaat bereits im neunzehnten Jahrhundert oder früher zurückgelegt haben, schicken sich an, ein neues Gebilde zu installieren, ein in mancher Hinsicht künstliches, bürokratisch geprägtes Europa mit abgeschlossenen Grenzen und Handelsschranken. In den Vereinigten Staaten von Amerika pochen die Rassen und die ethnischen Minderheiten auf die Bewahrung und Herstellung eigener Identitäten und Kulturen, als ob sie die Hoffnung aufgegeben hätten, jemals vollkommen in das Ganze der amerikanischen Gesellschaft integriert zu werden. Und in der Bundesrepublik wächst die Ablehnung gegenüber den Fremden, denen manche Fanatiker das Daseinsrecht absprechen.

Wer könnte hoffen, diese deprimierenden Wirklichkeiten konstruktiv zu deuten? In seinen Überlegungen zu der großen Wanderung, die die Menschheit umtreibt, hat Hans Magnus Enzensberger im Jahre 1992 auf die Künstlichkeit der begrifflichen Trennungen hingewiesen, die den Vorstellungen der meisten, aber auch der tatsächlich inszenierten Politik zugrundeliegen. Und Enzens-

¹⁴ Amos Oz: Friede und Liebe und Kompromiß. Zitiert nach "Tarbuton. Kulturmachrichten aus Israel" Sonderausgabe 10.92, Bonn: Botschaft des Staates Israel, Presse- und Informationsabteilung, S. 2/3

berger hat - für mich völlig überzeugend - die dubiose Bedeutung des Schlagworts von der "multikulturellen Gesellschaft" offengelegt: "Selten hat sich die Idee des Vielvölkerstaats als tragfähig erwiesen."¹⁵ Interessant ist in diesem Zusammenhang für meine Argumentation, daß zwar viele Integrationsversuche gescheitert sind, daß es aber andererseits Beispiele gelungener Integration gibt - Enzensberger nennt die Finnlandschweden, die Polen im Ruhrgebiet und die Ungarnflüchtlinge von 1956. Daraus können wir wieder einmal die Ambivalenz der Wirklichkeit ersehen, vor allem aber die Ohnmacht von Schlagworten und großen Ideen. Diese mögen ein wenig grobschlächtig zur Beschreibung von einmal erreichten Zuständen genügen, eine die Wirklichkeit verändernde Kraft besitzen sie nicht.

Ein anderer Intellektueller, der amerikanische Politikwissenschaftler Michael Walzer, hat kürzlich eine Studie zum modernen Tribalismus vorgelegt, in der er behauptet, daß die stammesgeschichtliche Zugehörigkeit für die meisten Menschen die alles überragende politische Identität bedeute. Walzer schlägt vor, die tribalistische Identität durch Teilhabe an anderen Identitäten zu pluralisieren und zu relativieren. Er schreibt: "Wenn meine Stammesidentität bedroht ist, dann werde ich ganz und gar und radikal stammesidentisch: Ein Mitglied meines Stammes und sonst gar nichts. Aber das ist in der modernen Welt eine künstliche Situation. Das Selbst ist eher auf eine quasi natürliche Weise in sich geteilt. Jedenfalls ist es in der Lage, sich zu teilen, und es ist auch daraufhin angelegt. Wenn die Rahmenbedingungen meiner Existenz mir Sicherheit geben, dann werde ich eine komplexere Identität annehmen als die Idee des Tribalismus es will. Ich werde mich dann mit mehr als einer Stammeszugehörigkeit identifizieren: Ich werde ein Amerikaner sein, ein Jude, ein Mann von der Ostküste, ein Intellektueller, ein Professor. Man stelle sich eine ähnliche Multiplizität von Identitäten auf der ganzen Welt vor, und die Welt sieht auf einmal weniger gefährlich aus. Wenn die Identitäten multipliziert sind, dann sind die Leidenschaften dividiert."¹⁶

Falls etwas an dieser Vorstellung ist, käme es in der Schule darauf an, zunächst einmal die Basis einer gewissen Sicherheit zu legen, also darauf, eine

¹⁵ Hans Magnus Enzensberger: Die Große Wanderung. 33 Markierungen mit einer Fußnote "Über einige Besonderheiten bei der Menschenjagd". Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1992, S. 60.

¹⁶ Michael Walzer: Modern Tribalism. In: "Dialogue", 1, 1993, S. 14 - 19, hier 19 (Übersetzung: H.S.); reprinted from "Dissent". Foundation for the Study of independent Social Ideas, 1992.

nichtbedrohliche Atmosphäre herzustellen, einen Raum zu schaffen, in dem ein Kind einigermaßen sicher sein kann, daß es beispielsweise weder von der Lehrerin noch von den Mitschülern überfallen und verprügelt werden darf, weder in der wörtlichen noch in der übertragenen Bedeutung des Wortes. In diesem Zusammenhang wäre es übrigens an der Zeit, die vielgescholtene affirmative Erziehung aufs Neue zu überdenken: Wenn sie daraufhin angelegt ist, den Kindern jene Verlässlichkeit im Umgang und jene festen Strukturen in Zeit und Raum zu geben, die sie in ihrem Kinderleben öfters vermissen, dann ist es schwierig, gegenüber einer solchermaßen "versichernden" Erziehung das Argument aufrecht zu erhalten, hier werde eine unkritische Einstellung gefördert. Im Gegenteil, das Bewußtsein der eigenen Sicherheit stellt den Kindern ja erst die Grundlage für das gedankliche Spiel mit Alternativen und für das Wagnis zur Verfügung, sich mit dem Fremdartigen vorsichtig einzulassen.¹⁷

Aber die Einrichtung einer mütterlich-beschützenden Wirklichkeit wäre erst der Anfang. Die eigentliche Aufgabe liegt in der Vervielfältigung der möglichen Identitäten. Manchen Pädagogen, die sich in den siebziger Jahren mit der Didaktik des Rollenspiels befaßt oder die sich auf die neue Spezialdisziplin der sog. Interkulturellen Erziehung eingelassen haben, wird hierzu einiges einfallen an Methoden und Vorschlägen, vom gemeinsamen Feste-Feiern mit ethnischer Cuisine und folkloristischen Tänzen bis zum Auswendiglernen von sprachlichen Wendungen wie "Bongiorno", "Kalimera", "Salam" und "Dobridén", was ein gut Teil der Reaktion der Grundschule auf die Herausforderung eines Vereinten Europa darzustellen scheint. Ich bin nicht sicher, welchen Effekt derartige Spielereien haben, vermute aber, daß die Tiefenschicht der Identität und damit auch die Möglichkeit einer Pluralisierung von Identitäten damit nicht einmal berührt ist. Das mächtigste Instrument der Schule in dieser Hinsicht liegt nicht im didaktischen und auch nicht im methodischen Bereich, sondern in dem Zusammenleben der Kindergesellschaft selber. Damit das ihnen innewohnende Selbst, was wir als ihre Identität bezeichnen, andere Verhaltensmuster annehmen und sich zeitweise darauf einlassen kann, brauchen die Kinder die Ernsthaftigkeit eines Zusammenlebens nach bestimmten und verlässlichen Regeln. Dazu müssen die verantwortlichen Lehrerinnen be-

¹⁷ Die Geschichte des Sachunterrichts ist von der Dichotomie der Zielvorstellungen "Kritikfähigkeit" vs. "Affirmation" geprägt; vgl. meine Darstellung: Sachunterricht zwischen Affirmation und Kritik. In: "Grundschule", September 1992, S. 47 - 49, Dezember 1992, S. 48/49

reit sein, die politische Seite dieses Zusammenlebens zu pflegen. Vielleicht kann die folgende Schilderung einer Situation aus einer Hamburger Grundschulklasse in den achtziger Jahren illustrieren, worum es geht:

Im Sachunterricht haben die Kinder einer vierten Klasse Papierbrei aus Zeitungspapier gemacht; jedes von ihnen hat mit dem Schöpfrahmen selber einen Bogen aus dem Brei geschöpft; die Bögen sind mit Zwischenlagen aus Tuch zu mehreren Stapeln aufgetürmt, die Stapel sind gepreßt worden. Jetzt schwimmt der Klassenraum im Wasser. Die Kinder sind mit Putzeimern und Wischtüchern emsig mit Aufwischen beschäftigt. Nur Mustafa steht abseits, die Arme über der Brust verschränkt. Als ihn die Lehrerin, die selber gerade einen Tisch mit dem Putzlappen abwischt, fragend anschaut, sagt Mustafa, nicht ohne eine gewisse Herausforderung in der Stimme: "Bin ich Hausfrau?" Es tritt eine Pause ein. Dann reicht ihm die Lehrerin als Antwort einen Putzlappen, und es ist etwas so Nachdrückliches und Überzeugtes in dieser Geste, daß Mustafa - inzwischen haben die meisten Kinder ihre Arbeit unterbrochen und schauen der Konfrontation am Rande zu - den Lappen ergreift, nicht ohne das Gesicht zu verziehen, aber dann an der allgemeinen Wisch- und Waschkaktion teilnimmt.

Ich möchte das kleine Geschehen im Hinblick auf das, was sich im Innern der Lehrerin abgespielt haben mag, folgendermaßen zu interpretieren versuchen: Als Mustafa sie anspricht, versteht sie sofort, daß es sich hier nur oberflächlich um ein Disziplin-Problem handelt, bei dem sie es mit widersetzlichem Verhalten zu tun hätte, und daß auch der Zorn, den sie in sich selber wegen der Unerträglichkeit männlich-chauvinistischer Verhaltensweisen aufsteigen spürt, durch die Situation nur teilweise gerechtfertigt erschiene. Aber während sie wahrnimmt, wie die Blicke der Kinder sich auf sie richten, weiß sie, daß sie die Angelegenheit nicht auf sich beruhen lassen kann. Würde sie die Sache sozusagen um des lieben Friedens willen durchgehen lassen, hätte sie Mustafa eine bequeme Sonder-Rolle zugestanden, und sie hätte damit die Gemeinsamkeit der vielen kleinen Projekte, aus denen der Unterricht besteht, gefährdet. So wächst ihre Bereitschaft, diese Sache durchzustehen. Sie denkt vielleicht daran, den Fall zum Verhandlungsgegenstand im Klassenrat zu machen, damit die Regeln der Zusammenarbeit in der Klasse aufs Neue entwickelt werden können; sie ist vielleicht auch dazu bereit, Mustafa von der weiteren Arbeit mit dem selbstgeschöpften Papier auszuschließen, und ihm

dabei zu erklären, daß er selber derjenige ist, der sich von dem gemeinsamen Projekt ausgeschlossen hat. Es ist ihr klar, daß sie in Mustafas Eltern keine Verbündeten finden wird, und daß vielleicht die eigene Schulleiterin nicht bereit sein wird, sie wegen einer solchen Lappalie zu unterstützen. Die einzigen Verbündeten, mit denen sie in gewisser Hinsicht rechnen kann, sind die Kinder in der Klasse selbst, die ein Interesse daran haben, daß keiner unter ihnen sich Vorrechte herausnehmen darf. Und während ihr dies durch den Kopf geht, zeigt sich auf eine körperliche Weise ihre Entschlossenheit, das bißchen Gemeinschafts-Idee zu verteidigen, das in der gemeinsam unternommenen Aktion gegeben ist. Und in der Geste, mit der sie ihm den Putzlappen anbietet, ist jetzt etwas enthalten, das Mustafa akzeptieren kann.

Es ist die Funktion meiner Überlegungen zum Begriff der Gemeinschaft, die einzelnen Lehrerinnen und Lehrer zu ermutigen, in der jeweiligen Sphäre ihres Wirkens die Gemeinsamkeit des Lernens und Handelns zu verantworten. In einer Zeit der allgemeinen Ratlosigkeit und Verunsicherung kommt es auf die großen Konzepte nicht an. Der Fortbestand des gemeinsamen Lebens hängt fast völlig von der Praxis der einzelnen ab.

In meinen Veranstaltungen zur sog. Ausländerpädagogik am Anfang der achtziger Jahre benutzte ich Lothar Krappmanns Buch "Soziologische Dimensionen der Identität" als einen Grundlagen-Text. Das Buch wurde bereits Ende der sechziger Jahre veröffentlicht und ist in dem damals vorherrschenden Stil verfaßt, der manchem der heute Studierenden die Sinnentnahme erschwert. Trotzdem erscheint mir der Text in mancher Hinsicht aktueller denn je. Krappmann referiert bekanntlich die einschlägige psychologische und soziologische Literatur, und er ermittelt vier "identitätsfördernde Fähigkeiten", die er mit den Begriffen "Rollendistanz", "Role Taking und Empathie", "Ambiguitätstoleranz" und "Identitätsdarstellung" bezeichnet.¹⁸ Immer geht es dabei um die Spannung zwischen einer mehrdeutigen Wirklichkeit und der dauerhaften Eindeutigkeit des Selbst. Die Frage, der sich jede Person ausgesetzt sieht, heißt: Wie kann ich die verwirrende Fremdheit der Welt ertragen lernen, ohne mich selbst zu verlieren? Eine allgemeingültige Antwort ist schwer zu formulieren, sie würde wohl auch wenig nützen, denn am Ende geht es um die Konstruktion einer Antwort durch das gelebte Leben selbst. Heute

¹⁸ Lothar Krappmann: Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. Stuttgart: Ernst Klett, fünfte Aufl. 1979 (Erstauf. 1969), insbes. 132 - 173

erscheint mir die Übereinstimmung der Krappmannschen Dialektik mit der Pluralisierung der Identitäten bemerkenswert, die Walzer vorgeschlagen hat. Die Vervielfältigung des Selbst, die Relativierung des absoluten Herrschaftsanspruches einer einzelnen Selbst-Idee - das ist eine Orientierung, der nachzugehen sich lohnt. Wer sich darauf einläßt, gibt festgesetzte Vorstellungen auf und sieht sich auf die unmittelbar vorhandene Wirklichkeit - auf die eigene Einfluß-Sphäre, aber auch auf die unmittelbar eigenen Kräfte - zurückgeführt. Strenggenommen hat es auf dem Wege zu Menschlichkeit und Klarheit wohl nie etwas anderes gegeben. Zwei sehr alte Pali-Verse aus dem Kulturkreis des Buddhismus mögen dies alles belegen:

"Verstrickungen drinnen und Verstrickungen draußen.

Die ganze Gemeinschaft verstrickt in Knoten.

Ich frage den Buddha:

Wer kann diesen Knoten lösen?

Ein Mensch mit seiner angeborenen Kraft des Denkens,

der sein Leben einrichtet in Tugend,

der seinen Verstand und seine Weisheit voranbringt,

- wenn er Sinn und Verstand sorgsam anwendet:

Solch eine Person kann diesen Knoten lösen."

VOM >MENSCHEN< ZUM >AUBENSEITER< ZUM >SÜNDEBOCK< -

ÜBER DAS AGIEREN VON GEWALT GEGEN MINDERHEITEN ALS THEMA IM SACHUNTERRICHT

Hanna KIPER, Universität Bielefeld

Einleitung

"Dimensionen des Zusammenlebens" ist eine spezielle Aufgabe des Sachunterrichts. Im Sachunterricht werden Kinder dazu aufgefordert, über ihr gemeinsames Leben in der Schule, mit Gleichaltrigen, über das Zusammenleben von Menschen in Ehe und Familie, mit alten Menschen und mit "Außenseiterkindern" (meist wird auf behinderte Kinder oder Kinder ethnischer Minderheiten verwiesen) nachzudenken. Auch Fragen des Zusammenlebens in Europa und in der "Einen Welt" werden erörtert.

Über Fragen des Zusammenlebens wird aber nicht erst in der Grundschule nachgedacht. Schon im Elternhaus, in Kindergarten oder Vorschule wird Zusammenleben, oft implizit, in Cassetten, Kinderbüchern, Märchen, Erzählungen und Liedern angesprochen. In diesem Beitrag möchte ich mich zunächst mit der Vermittlung von Stereotypen über das Zusammenleben in Elternhaus, Vor- und Grundschule anhand des Inhalts einer Hörspieltape auseinandersetzen. Zweitens werde ich Trends in didaktischen Materialien zum Sachunterricht zur Frage des Zusammenlebens von Mehrheitsangehörigen und Angehörigen ethnischer Minderheiten skizzieren. Drittens setze ich mich damit auseinander, daß und wie Kinder am gesellschaftlichen Diskurs teilhaben und welche Fragen des Zusammenlebens von Mehrheit und Minderheitenangehörigen

rigen sie aufgreifen. Viertens skizziere ich didaktische Aufgaben. Abschließend setze ich mich kritisch mit einem neuen Kinderbuch auseinander.

1. Ein Einstieg in mein Thema - Zur Thematisierung von Zusammenleben am Beispiel von Janosch: "Der Frosch und die Ziege"

Ich möchte beispielhaft einen Text der Cassette von Janosch untersuchen, um aufzuzeigen, daß hinter scheinbar harmlosen Erzählungen spezifische Botschaften über das Zusammenleben stecken. Ich setze mich mit dem Text: "Der Frosch und die Ziege", einer kleinen Erzählung für Kinder auseinander. Der Text erscheint mir deswegen interessant, weil er vermutlich von Eltern und Pädagogen, die den Produktionen von Janosch zumeist positiv gegenüber stehen, als pädagogisch wertvoll wahrgenommen und eingesetzt wird. Der Text wirkt beim ersten Hören oder Lesen "witzig". Erst langsam erschließen sich seine spezifischen (rassistischen ?!) Botschaften (vgl. Material 1). Diese möchte ich so benennen:

- * Differenz ist aufregend und bewirkt Faszination. Aber ein dichtes, intimes Zusammenleben auf der Grundlage von Differenz ist unpassend.
- * Wer die Regeln der Schicklichkeit bei der Wahl der Gefährten nicht beachtet, muß damit rechnen, daß Versuche des Zusammenlebens scheitern.
- * Ehen funktionieren dann am besten, wenn man dort seinem Egoismus fröhnen kann.
- * Ehen funktionieren dann gut, wenn keine Möglichkeit besteht, sich zu zanken. Das gelingt, wenn der männliche Partner sich entzieht und viel Zeit außerhalb der Wohnung verbringt.
- * Die Kinder von Tieren, die nicht zusammen passen, sind halbe Monstren.
- * Wer anders ist, als die anderen, wer ein "Zosch" oder eine "Friege" ist, paßt nicht in die bestehenden Institutionen. Er/sie wird ausgegrenzt und herausgeworfen. Für ihn/sie ist kein Ort vorhanden.
- * Wer ein "Zosch" oder eine "Friege", kurz: ein/e Außenseiter/in ist, ist eine Art Freiwild. Er/sie wird erschossen, ohne daß getrauert würde.

2. Außenseiter als Thema im Sachunterricht

Nun könnte man meinen, daß solche Botschaften in Materialien zum Sachunterricht, die sich dem Thema "Zusammenleben" widmen, nicht zu finden sind, werden diese doch nicht naiv, nur aus Gründen der Unterhaltung produziert. Man vermutet, daß in ihnen nicht massiv Vorurteile über Fragen des Zusammenlebens reproduziert werden. Man hofft, daß sie Kindern vermitteln, wie mit "Differenz" positiv umgegangen werden kann. Differenz könnte zu Begegnung und neuen Formen des Miteinanders herausfordern. Ich möchte Materialien zum Sachunterricht und zum Themenbereich "Aufklärung über Vorurteile", die für die Grundschule konzipiert wurden und einen Beitrag zur Beförderung des sozialen und politischen Lernens leisten sollen, daraufhin befragen, wie in ihnen Fragen des "Zusammenlebens mit anderen" dargestellt werden, wie "Differenz" zum Thema gemacht wird. Dazu setze ich mich mit Fragen des Zusammenlebens zwischen Deutschen und Angehörigen ethnischer Minderheiten auseinander. Ich frage danach, ob Beziehungen zwischen Mehrheitsangehörigen und ethnischen Minderheiten im Kontext eigentümlicher Selbst- und Fremdefinitionen erscheinen, ob Menschen in heimliche Hierarchien von >besser/schlechter<, >höherwertig/ minderwertig< und >überlegen/ unterlegen< eingeteilt werden. Ich frage danach, ob Formen struktureller und offener agierter personaler Gewalt gegen Minderheiten aufgegriffen werden. Beim Neulesen entsprechender Materialien unter ideologiekritischer Perspektive lassen sich verschiedene Trends feststellen, die ich in elf Stichpunkten benennen möchte:

1. Unsichtbarkeit der Minderheiten: Der erste Trend besteht darin, daß in vielen Materialien eine Reproduktion geschöner Realität stattfindet. Alte, Kranke, Arme, Obdachlose, Behinderte und ethnische Minderheiten kommen selten oder gar nicht vor.
2. Darstellung der Minderheiten als Problem: Der zweite Trend besteht darin, über Migration/Flucht als grundlegender Tatsache von Geschichte und Gegenwart nicht zu sprechen. Wenn Migrationsphänomene angesprochen werden, dann in der Absicht, die Minderheiten für das Fehlen einer Migrations-, Integrations- und Minderheitenpolitik verantwortlich zu machen. Gesellschaftlich verursachte Problemlagen wie Wohnungsnot, fehlende Arbeitsplätze oder neue Armut werden als durch Minderheiten verursachte in den Blick ge-

nommen und nicht auf das Fehlen einer Migrations-, Integrations- und Minderheitenpolitik zurückgeführt (vgl. Material 2).

3. Darstellung der Eigenschaften der Minderheiten als potentiell problematische: Der dritte Trend ist eine Variation der Wahrnehmung der Minderheiten als Problem. In diesem Fall werden die Individuen zu solchen, die Probleme haben. In helfender Absicht, die eine Überlegenheit der Mehrheitsangehörigen schon impliziert, werden bestimmte Lebenslagen (wie Isolation und Einsamkeit) oder Gefühle (wie Angst oder Wut) zu Lebenslagen und Eigenschaften der Minderheiten. In den Sachunterrichtsschulbüchern finden sich Darstellungen, die vorgeben, sich den Problemen ausländischer Kinder zu widmen. Dabei kommt es jedoch zu einer Verkehrung der Perspektiven. Es werden nicht strukturelle Defizite einer Integrations- und Minderheitenpolitik gegenüber diesen Kindern erörtert, sondern die Kinder werden selbst zu solchen, die Probleme haben bzw. die Probleme machen. So werden die ausländischen Kinder nicht nur als "allein", "hilflos", "uninformiert" und "inkompetent" präsentiert, sondern auch als solche, die "aggressiv" reagieren (bsh Sachunterricht Arbeitsblätter 4N 1981, 10). Wenn diese Darstellungen mit Aufforderungen zu "Mitleid", "Verstehen", "Helfen" oder "Mitspielen lassen" verbunden sind, so bleibt doch die Ungleichheit und potentielle Ausgrenzbarkeit in Interaktion und Begegnung erhalten (vgl. Kiper 1987, 318 ff; Kiper 1989). Selbst dort, wo in aufklärerischer Absicht über die Vorurteilsproblematik Zuschreibungen benannt werden, besteht die Gefahr, daß diese naiv reproduziert werden (vgl. Eggers 1973, 166). Die Angst der Mehrheitsangehörigen vor labilen Lebenslagen, Krisen und diffusen, kaum durchschaubaren gesellschaftlichen Entwicklungen wird in eine Angst vor den Minderheiten umgelenkt.

4. Der vierte Trend besteht darin, daß Vorurteile als wechselseitig vorhandene und gegenseitig bedingte (Verbund 1976, 18 f.) dargestellt werden. Werden Formen wechselseitiger Vorurteile zwischen Angehörigen einer bzw. verschiedener Minderheitengruppen und Angehörigen der Majorität dargestellt, dann wird das Machtungleichgewicht zwischen Mehrheits- und Minderheitenangehörigen ausgeblendet. Die je unterschiedlichen Konsequenzen von Vorurteilen bleiben unerörtert. Das Machtungleichgewicht hat seine Grundlagen in juristischer, politischer, sozialer und gesellschaftlicher Ungleichheit. Daß die Mehrheitsangehörigen je unterschiedliche Interessen am Erhalt und an der

Stabilisierung von Etablierten-Außenseiter-Konfigurationen haben, bleibt unerörtert.

5. Der fünfte Trend besteht darin, daß sich nur selten eine Selbstdarstellung der Minderheiten finden läßt. Sie werden meist aus der Perspektive der Mehrheitsangehörigen dargestellt. In den Materialien findet sich eine Sicht der Angehörigen der Mehrheit auf die Angehörigen der Minderheit. Die Materialien befördern damit einen Diskurs, der zur Konstruktion von Minderheiten als Minderheiten beiträgt. Zugleich wird der herrschende Blick auf die Minderheiten reproduziert, ohne daß erörtert wird, daß dieses konstruierte Bild mehr über die Mehrheit und ihre Bedürfnisse psychischer Stabilisierung als über die Minderheiten aussagen kann. So lassen sich z. B. Materialien finden, in denen die Minderheiten als Opfer dargestellt werden (vgl. Material 3). Oder Minderheiten werden als "Repräsentanten ihrer Länder" vorgestellt. Jedoch wird selten ihre Sicht der Einwanderungsgesellschaft oder gar ihre Sicht auf die Mehrheitsangehörigen eingebracht.

6. Keine Berücksichtigung der Perspektive der Minderheitsangehörigen auf die Mehrheit: In den Materialien finden sich kaum Versuche, die Perspektive der Minderheiten wichtig zu nehmen.

7. Der siebte Trend besteht darin, daß eine hierarchische Interaktion, Kommunikation und Beziehung zwischen Minderheits- und Mehrheitsangehörigen als "normal" vorausgesetzt wird. Diese ist mit der Reproduktion eines idealen Selbstbildes eines Angehörigen der Mehrheit und eines negativen Selbstbildes eines Angehörigen der Minderheit verbunden (vgl. Material 4).

8. Der achte Trend besteht in der Leugnung bzw. Verharmlosung der Täter-Opfer-Figuration als ein der Gesellschaft eingeschriebenes Muster. In den Materialien findet sich nur selten ein Hinweis auf die Geschichte zahlreicher Minderheiten als Geschichte der Unterdrückung, Verfolgung und Vernichtung. Die Mechanismen der Ausstoßung und Verfolgung, die der Gesellschaft eingeschrieben sind, werden nicht aufgedeckt. Die gesellschaftliche Ordnung selbst wird nicht in ihrem repressiven Potential erhellt. Werden Sündenbockmechanismen angesprochen, dann auf der Grundlage der "Frustrations-Aggressions-Hypothese" unter Berücksichtigung eines einzelnen Individuums (Grundke 1977). Trotzdem reproduzieren die Materialien Minderheitenangehörige als Außenseiter und mehr noch, als potentielle Opfer. Gerade dann, wenn sie als >unschuldig<, >leidend< und >hilflos gegenüber den Mechanis-

men der Ausgrenzung< dargestellt werden, werden sie zu hilflosen Opfern erkoren, die damit der Verachtung ausgeliefert sind und potentiell für das Agieren von Haß, Rancune und Gewalt durch die Mehrheitsangehörigen freigegeben sind.

9. Der neunte Trend besteht in der Formulierung von Vorschriften gegenüber Minderheiten. Dabei werden Minderheitenangehörige als zu Erziehende in den Blick genommen. Ihnen gegenüber werden Ansprüche der Disziplinierung, Zivilisierung und Erziehung geltend gemacht. Nur selten werden die Verbindungen zwischen Vorurteilen gegenüber Minderheiten und rigider Durchsetzung der Normen bürgerlichen Wohlverhaltens gegen sich selbst und andere aufgezeigt (vgl. Wegener-Spöhring 1977). Dabei setzen die meisten Materialien voraus, daß Ansprüche bezogen auf die Angleichung der Normen, Werte und des Verhaltens berechtigt sind. Nur wenn sich Minderheitsangehörige als gut erzogen, angepaßt und assimiliert erweisen, werden Vorurteile ihnen gegenüber angeprangert. Dann erscheint es als unangemessen und bedauerlich, wenn gut angepaßte, assimilierte Minderheitenangehörige - trotz des von ihnen gezeigten Wohlverhaltens - von der Mehrheitsgesellschaft stigmatisiert werden. In vielen Materialien wird somit direkt oder indirekt an die Minderheit der Anspruch gestellt, sich vorbildlich zu verhalten. Unangemessens Verhalten, das bei Angehörigen der Mehrheit toleriert würde, scheint ihnen nicht erlaubt zu sein. Zugleich wird durch die Materialien verdeutlicht, daß Anpassung eine Stigmatisierung durch die Mehrheitsangehörigen nicht verhindern kann. Fast verdeutlichen die Materialien, daß sich ein Zugang zur und eine Integration in die Ordnung für Minderheitenangehörige als unmöglich erweist (vgl. Verbund 1976, 22 f.).

10. Der zehnte Trend besteht in einer moralischen Kritik eines Denkens in Vorurteilen. Schüler/innen lernen, daß man Vorurteile nicht hat oder - wenigstens - nicht zeigt. Der moralische Appell, keine Vorurteile zu haben oder zu zeigen, wird durch Darstellungen alternativer Verhaltensweisen der Angehörigen der Majorität untermauert. Einmal wird ein eher >übliches< Verhalten, das durch Formen der Bewertung, Abwertung und Ausgrenzung der Minderheiten bestimmt wird und - im Unterrichtsgespräch - problematisiert werden soll, gezeigt. Zweitens wird ein >beispielhaftes< Verhalten, das oft aus einer gesellschaftlich herausgehobenen Stellung geschieht und davon geprägt ist, daß quer zu eigenen >Vorurteilen< gehandelt wird, wobei man sich an ausge-

wiesenen >religiösen Geboten< oder >ethischen Maximen< orientiert, präsentiert (vgl. Verbund 1976, 17). Das Nichtzeigen von Vorurteilen im Denken und Handeln wird als moralisch höherwertig dargestellt, wobei eine hierarchische Beziehung zwischen Helfendem und Außenseiter als natürliche Beziehung heimlich vorausgesetzt wird. Gerade aufgrund dieser hierarchischen Beziehung erscheint ein aufgeklärtes, liberales Denken und Handeln nicht nur als möglich, sondern als bessere Alternative.

11. Der elfte und letzte Trend umfaßt Versuche, ausgewählte Informationen über Minderheiten zu geben. Manchmal werden in aufklärerischer Absicht Informationen über Minderheiten bereitgestellt (vgl. Bunk/Kondratowicz 1976). Oder es werden - in kulturpädagogischer Absicht - verschiedene Bruchstücke je unterschiedlicher kultureller Traditionen didaktisch aufbereitet (vgl. Ulich 1993).

Will man eine erste Zwischenbilanz ziehen, so ist festzustellen, daß eine Überwindung der Unsichtbarkeit der Minderheiten in Materialien zum Sachunterricht nicht ausreicht. Es ist notwendig, sehr sorgfältig über die Art ihrer Darstellung in Materialien für die Schule nachzudenken.

3. Kinder und der Diskurs über Gewalt

In der Bundesrepublik Deutschland fanden in den letzten zwei Jahren entscheidene Veränderungen statt. Bezogen auf mein Thema sehe ich diese darin,

- * daß zunehmend Menschen entlang ethnischer Merkmale unterschieden werden,
- * daß Asylanten nicht mehr als "Flüchtlinge", sondern wie "Feinde" wahrgenommen werden, die die Angehörigen der Mehrheit insofern bedrohen, als sie ihnen angeblich Wohnraum, Gelder und andere Güter streitig machen,
- * daß Flüchtlingen ausgegrenzt werden und diese Ausgrenzung verrechtlicht wurde,
- * daß Angehörige ethnischer Minderheiten zunehmend ausgegrenzt und gewalttätig verfolgt werden und
- * daß zunehmend tödliche Gewalt gegen Minderheiten agiert wird.

1992 rief die Redaktion der Gewerkschaftszeitung "Metall" Kinder zwischen acht und vierzehn Jahren dazu auf, ihre Gedanken, Ansichten, Erfahrungen und Wünsche zum Thema "Gewalt überall" mitzuteilen. Rund 440 Beiträge von überwiegend Neun- bis Zwölfjährigen gingen in der Redaktion ein. Mehr als die Hälfte der Beiträge kam aus den neuen Bundesländern. Die Beteiligung der Mädchen lag mit 64 Prozent über der der Jungen (Rusch 1993, 22). Die Kinder berichten über Gewaltszenen, die ihnen erzählt wurden. Sie dokumentieren ihre Gespräche mit Erwachsenen über Gewalt. Sie berichten über beobachtete und beschreiben eigene Erfahrungen mit Gewalt. Sie rekonstruieren verschiedene Szenen als Gewaltszenen im Rahmen ihres Tagesablaufs. Sie phantasieren sich Gewaltszenen, um ein Verständnis der Gewaltdynamik zu erschließen bzw. um vor ihr zu warnen und versuchen, Möglichkeiten der Eindämmung und Vermeidung von Gewalt anzugeben. Sie formulieren moralische Appelle gegen Gewalt (vgl. Rusch (Hg.) 1993). In den Beiträgen der Kinder wird über unterschiedliche Formen der Gewalt berichtet, nämlich über Gewalt in Ehe und Familie, Gewalt in der Schule, vor allem unter Kindern selbst (Ausgrenzungen, Schlägereien, Erpressungen), Vandalismus, Gewalt durch Jugendliche, vor allem auf der Straße, Gewalt in den Medien (Fernsehen, Computerspiele), Umweltzerstörung und Krieg. Als Opfer von Gewalt erscheinen Babys, kleine Kinder, Mädchen, alte Leute, Flüchtlinge (Asylanten), Ausländer und Tiere. Liest man die dokumentierten Texte der Kinder, so stellt man fest, daß in ihnen Minderheiten nicht unsichtbar bleiben, sondern in einer Vielzahl von Texten genannt werden. Sie werden - wie selbstverständlich - im Kontext von Gewalt assoziiert.

* Kinder beobachten Gewalt gegen Minderheiten. Ein Text beschreibt, daß Minderheitenangehörige (Vietnamesen), die kleine Stände aufgebaut haben, um Waren zu verkaufen, von Skinheads zusammengeschlagen werden. Auch ihre Stände und Fahrzeuge werden zerstört. Sie erhalten von Mehrheitsangehörigen kaum Hilfe (vgl. Rusch 1993, 27 f.).

* In mehreren Texten wird agierte Gewalt gegen Minderheiten beschrieben (vgl. Rusch 1993, 44, 48). Ein Text spricht einen von den Mehrheitsangehörigen als "Gruppenzwang" erlebten Druck an, sich der Gewalt gegen Minderheiten anzuschließen und setzt sich - relativ hilflos - mit vorherrschenden Parolen auseinander (Rusch 1993, 70 f.). Ein anderer Text beschreibt die psychischen Auswirkungen der Gewalterfahrungen für Minderheitenangehörige

(vgl. Rusch 1993, 86 f.). Ein Text ist parteilich aus der Perspektive eines Minderheitenangehörigen verfaßt (Rusch 1993, 97).

* In einem Text werden verschiedene Gewalterfahrungen aufgeführt und die Veralltäglichere der Gewalt angedeutet: Rassistische und sexistische Beleidigungen im Bus, Pöbeleien und Bedrohungen in der Discothek, das Schweigen der Mehrheit. Es wird beschrieben, daß diese Gewalterfahrungen ein permanentes Angespantsein und Gefühle der Angst zur Folge haben (vgl. Rusch 1993, 41 f., 72).

* Andere Texte verweisen darauf, wie sehr eine "Ethnisierung" der Wahrnehmung stattfindet. Einige Mädchen berichten davon, daß sie beleidigt, angeschrien und geschlagen werden. Auf dem Hintergrund der Zuschreibung der Eigenschaft "Ausländer" scheint Gewalt agiert werden zu dürfen (vgl. Rusch 1993, 39, 41, 44).

* In einem Text wird über rassistische und sexistische Gewalt berichtet. Ein zwölfjähriges Mädchen aus dem ehemaligen Jugoslawien wird von drei zwölf- bis vierzehnjährigen Jungen beleidigt ("Ausländer raus!"), verfolgt und geschlagen. Der Verfasser des Textes berichtet von seinem eigenen Eingreifen, der Begleitung des Mädchens in ein Heim für Flüchtlinge und das Entstehen eines ersten Kontaktes zwischen ihm und dem Mädchen (vgl. Rusch 1993, 32 ff.).

* In einigen Texten wird Gewalt gegen Minderheiten in der Schule angesprochen. Neben der Gewalt durch Gleichaltrige (vgl. Rusch 1993, 53, 82 f.) werden Formen institutioneller "Abschiebung" und "Ignoranz" benannt (vgl. Rusch 1993, 50). Oder es wird gefordert, daß Schule durch veränderte Unterrichtsinhalte einen Beitrag zum gegenseitigen Verstehen leisten sollte (vgl. Rusch 1993, 57). Zugleich werden die Grenzen eines Schutzes gegen Rassismus in der Schule aufgezeigt (Rusch 1993, 82 f.).

* In einem Text wird versucht, unterschiedliche Formen von Gewalt wie "Streit", "Prügeleien", "Ausschluß", Zusammenquetschen von Menschen in Lagern oder Turnhallen und Formen personaler Gewalt zu benennen (vgl. Rusch 1993, 51 f.).

* In einem Text berichtet ein Junge davon, wie er und andere Kinder ("wir") einen russischen Jungen ärgerten, an den Ohren zogen und traten. Erst als er selbst Hilfe braucht und diese von der russischen Familie erhält, ändert er

sein Verhalten und spielt mit dem russischen Kind. Daraufhin wird er von der Gruppe der anderen Kinder massiv ausgegrenzt (vgl. Rusch 1993, 37).

* In einem Text berichtet ein Mädchen, wie sie einen brutalen Überfall von Skins auf ein türkisches Mädchen intuitiv ahnt, beobachtet und sich um Hilfe durch Erwachsene bemüht (Rusch 1993, 61 ff.).

* Einige Texte der Kinder setzen sich besonders mit dem Krieg im ehemaligen Jugoslawien auseinander (Rusch 1993, 84, 86, 91 f. 101, 106). In manchen Texten wird die Gewalt des Krieges mit der rassistischen Gewalt in der Bundesrepublik verglichen (vgl. Rusch 1993, 65 f. 84). Vor allem werden Kriegserfahrungen und Erfahrungen mit Vertreibung und Flucht verstehend rekonstruiert.

* In einigen Texten wird von Mehrheitsangehörigen (meist von Mädchen) der Versuch unternommen, einen Perspektivenwechsel vorzunehmen. Es wird verstehend nachzuvollziehen versucht, was eine Gewalterfahrung bedeutet (vgl. Rusch 1993, 54, 98). In vielen Texten wird die Ignoranz der Mehrheitsangehörigen, oft der Eltern beklagt (Rusch 1993, 27 f., 41 f., 48)

Löst man sich von der ersten Faszination, die von diesen Kindertexten ausgeht und liest man die Textsammlung kritisch, dann können in ihr spezifische Trends im Umgang mit Minderheiten festgestellt werden, die vielleicht charakteristisch für den gesellschaftlichen Diskurs über Gewalt gegen Minderheiten sind:

1. Über die Minderheiten und ihr Leben wird kaum etwas mitgeteilt. Zwischen den Mehrheitsangehörigen und den Minderheitsangehörigen bleibt eine unsichtbare, kaum benannte Grenze vorhanden. Eine Überwindung dieser Grenze geschieht selten, nur punktuell und geht dann vielfach mit dem Gefühl des Ausgegrenztwerdens eines einzelnen Mehrheitsangehörigen einher.
2. Die Minderheiten werden oft per se als ausgegrenzt wahrgenommen.
3. In den meisten Texten werden die Minderheiten als Opfer in den Blick genommen. Eine Täter-Opfer-Figuration erscheint als normal und vielen Beziehungen inhärent. Formen der Unterdrückung, Verfolgung und Gewalt werden subtil beschrieben.
4. Gewalt gegen Minderheiten erscheint fast als >normal<. Sie wird zwar noch angesprochen, manchmal beklagt, hat jedoch die Kraft der Faktizität.

5. Sozialpsychologische Mechanismen der Diskriminierung, Ausgrenzung, Verfolgung und Gewalt werden wahrgenommen, sprachlich reproduziert, aber kaum wirklich in ihren Ursachen verstanden. Die Kinder stehen der Gewalt, ihrer Genese und ihren Ausdrucksformen hilflos gegenüber. Sie verurteilen diese oftmals auf dem Hintergrund moralischer Überlegungen.

6. Die kindlichen Verfasser der Texte lassen die dargestellten Gewalterfahrungen für sich sprechen. Es fehlen Ansätze, diese Erfahrungen zu deuten, zu kritisieren und sich gewaltfreie Realutopien und ihre Realisierung zu phantasieren.

4. Didaktische Herausforderungen

Angesichts der Tatsache, daß Kinder am gesellschaftlichen Diskurs über Gewalt teilhaben, ist es die Aufgabe didaktischer und pädagogischer Reflexion, Wege aufzuzeigen, wie Gewalterfahrungen mit den Kindern bearbeitet werden können. Zwar liegen Unterrichtseinheiten für die Sekundarstufe I und II vor (Rödiger 1983; Schelle 1993), jedoch kaum Materialien für die Primarstufe. Da ich davon ausgehe, daß einige der Texte, die Rusch veröffentlichte, zur Grundlage des Unterrichts in der Primarstufe zur Bearbeitung der Thematik gewählt werden können, möchte ich einige Prinzipien benennen, die m.E. zu beachten sind.

1. In vielen Texten der Kinder spiegeln sich hierarchische gesellschaftliche Beziehungen, Ausgrenzungsprozesse und Formen von Gewalt. Dagegen fehlen Erklärungsansätze dieser Gewalt und Maßstäbe, daß und warum diese zu verurteilen ist. Die Menschenrechte (Gleichheit, Freiheit, Brüderlichkeit/Schwesterlichkeit, Gerechtigkeit) als Werte, um deren Verwirklichung stets gerungen werden muß, sollten den Kindern bekannt gemacht werden.

2. Die Kinder haben wenig Wissen über die Ursachen von Migration, Flucht oder Vertreibung und über das Leben von Minderheiten in der Bundesrepublik. Minderheitsangehörige erscheinen wesentlich als ausgegrenzt. Mit den Kindern können - auf der Grundlage selbst verfaßter Texte - erste Einsichten in die "Etablierten-Außenseiter-Konfiguration" (Elias/Scotson) erarbeitet werden. Wie Elias/Scotson aufzeigten, schließen sich die Etablierten gegen bestimmte Menschen zusammen, behandeln sie als Außenseiter und begreifen

sie als Menschen mit geringerem Wert. Stigmatisierung von Menschen zu Außenseitern hängt daher eng mit kollektiven Phantasien und Bildern zusammen, die sich ein Mensch von der Rangstellung seiner eigenen Gruppe gegenüber anderen und damit von seiner eigenen Rangstellung als Mitglied dieser Gruppe macht (1990, 32). Elias/Scotson begreifen "Rassenbeziehungen" als "Etablierte-Außenseiter-Beziehungen eines bestimmten Typs". Merkmale wie körperliches Aussehen, Sprache etc. werden zu Möglichkeiten, die Angehörigen der Außenseitergruppe leichter als solche kenntlich zu machen (1990, 26). Ausschluß und Stigmatisierung der Außenseiter helfen den Etablierten dabei, sich wertvoll und überlegen zu fühlen.

3. Die Texte der Kinder verweisen darauf, daß die "Etablierten-Außenseiter-Konfiguration" in eine Täter-Opfer-Konfiguration umschlagen kann. Dabei werden Ausgrenzungsprozesse gewalttätig agiert und Außenseiter mit Gewalt verfolgt. Mit den Kindern kann erarbeitet werden, daß in allen Kulturen Maßnahmen getroffen wurden, um Minderheiten zu schützen und um das Agieren von Gewalt der Mehrheitsangehörigen gegen die Minderheitsangehörigen einzudämmen und zu verhindern (Kwiran 1993).

4. Mit den Schüler/inne/n kann der "Sündenbockmechanismus" besprochen werden. Dabei werden Außenseiter für Probleme einer Gemeinschaft/Gesellschaft verantwortlich gemacht, die sie nicht zu verantworten haben. Die Zuschreibung von Verantwortung für Probleme oder Krisen einer Gemeinschaft/Gesellschaft an Minderheitengruppen oder einzelne Angehörige von Minderheiten gehen mit Schuldzuweisungen einher. Diese geschieht in Form der Anklage und trägt stereotype Züge. Die Zuweisung der "Sündenbockrolle" an ausgewählte Einzelne oder Gruppen ermöglicht es, Krisen nicht als gesellschaftlich bedingte begreifen zu müssen (vgl. Simmel (Hg.) (1946) 1993).

5. Schuldzuweisungen gegenüber Sündenböcken, oft in Form der Anklage, haben kaum etwas mit den Eigenschaften der Opfer, sondern wesentlich etwas mit den verfolgungsspezifischen Vorstellungen und Handlungen der Täter als Angehörigen der Mehrheit zu tun. Die Stereotype der Anschuldigung tragen den Charakter von >Verzerrung< im Sinne der Verfolger. Das Opfer wird zum Ungeheuer. Es wird als schuldig oder verbrecherisch definiert und erscheint als verantwortlich für die Krise und seine eigene Verfolgung und Vernichtung.

Die Verfolger bleiben im Glauben an die Schuld der Opfer gefangen; sie unterliegen einer "Verfolgerillusion" (Girard 1992 b, 64).

6. Opferselektion, Schuldzuweisungen und die Zuweisung einer Sündenbockrolle enden oft in Formen der Verfolgung, der Angriffe, Verletzungen und Tötungen durch den Mob (Girard 1992 b, 28). In diesen Verfolgungen, Angriffen, Verletzungen und Tötungen wird die lange gebundene und verdeckte strukturelle Gewalt einer Gesellschaft sichtbar. Die Verfolger geben sich der von ihnen ausgehenden Gewalt hin, schafft sie doch unter ihnen Einmütigkeit. Sie glauben, durch Zerstörung der Opfer die gesellschaftliche Krise zu bannen. Zugleich trägt die Gewalt der Verfolgung mimetischen Charakter von großer Intensität. Von ihr geht Faszination aus. Wut, Haß und der Drang nach Verächtlichmachung wird vom Kollektiv der Verfolger legitimiert und gemeinsam ausgelebt.

7. Die Gegner der Gewalt müssen große Anstrengungen unternehmen, um den Bann der Gewalt zu brechen. Sie hört nicht von allein auf, sondern setzt sich in der Gesellschaft fest, weil sie auf eingeschliffenen Schemata und bekannten Gewaltmodellen beruht (vgl. Girard 1992 a, 223 ff.).

5. Über die Normalisierung der Gewalt gegen Minderheiten in pädagogischen Materialien - Kritische Anmerkungen zu dem neuen Kinderbuch: "Neben mir ist noch Platz"

Gemessen an diesen Aufgaben scheinen die Materialien, die Kindern angeboten werden, um ihre Wahrnehmungen und Erfahrungen zu ordnen und zu verarbeiten, kaum hinreichend zu sein. Ich möchte dies anhand eines Bilderbuches aufzeigen, daß für Kinder im Grundschulalter verfaßt wurde. Es handelt sich um das Buch von Paul Maar und Verena Ballhaus: *"Neben mir ist noch Platz"*, das 1993 im Verlag modus Vivendi erschien. Auf dem Buchdeckel wird so für das Buch geworben:

"Das Fremde erfüllt uns oft mit Mißtrauen und macht uns manchmal sogar Angst. Auch wir machen Angst, denn schließlich sind wir anderen so fremd wie sie uns. Wenn es uns gelingt, uns besser kennenzulernen und dadurch Mißverständnisse und Vorurteile auszuräumen, könnte die Befangenheit zwi-

schen uns schwinden, und das Fremde zum Nahen, Vertrauten werden. "Neben mir ist noch Platz" erzählt die Geschichte von Steffi, einem deutschen, und Aischa, einem libanesischen Mädchen, deren Freundschaft durch Mißverständnisse fast zerbrochen wäre."

Zunächst: Das Buch ist aufgebaut wie viele andere, die die Beförderung interkultureller Kommunikationsprozesse intendieren. Steffi und Aischa werden Freundinnen, weil Aischa, im Gegensatz zu anderen deutschen Kindern, bemerkte, daß Steffi im Umkleieraum der Turnhalle eingesperrt wurde. Sie informierte den Hausmeister. Nun geht Steffi mit ihr nach Hause. Am nächsten Tag fordert Steffi zwei weitere Kinder auf, den Schulweg gemeinsam mit Aischa zu gehen. Als das von den anderen Kindern abgelehnt wird, macht sie sich allein mit Aischa auf den Rückweg. In den nächsten Wochen spielt sie immer häufiger mit Aischa und macht auch bei ihr Schularbeiten. Die Familie von Steffi lädt Aischa ein; Aischas Familie lädt Steffi ein. Erst bei Steffis Geburtstag kommt es zu einem interkulturellen Mißverständnis, das dazu führt, daß die Freundinnen nicht mehr miteinander sprechen.

Das Buch enthält viele der von mir für Sachunterrichtsmaterialien festgestellten "Trends", die die Beförderung von Vorurteile begünstigen.

- * Steffi wird gegenüber Aischa als überlegen dargestellt. Sie verbessert ihre Sprache und bringt eine Dimension des zerstörerischen Vergleichs in die Gespräche ein. So werden Deutschland und der Libanon verglichen; Steffi besteht auf der Überlegenheit ihres Landes.
- * Viele Vorurteile über Flüchtlinge werden breit dokumentiert, ohne hinreichend korrigiert zu werden.
- * Die Emanzipation deutscher Mädchen und Frauen wird auf dem Hintergrund der Negativfolie "libanesischer Familie" diskutiert.

Das Neue in diesem Buch ist, daß Diskriminierung und Gewalt gegen Flüchtlinge als Teil von Normalität dargestellt wird. Mehr noch: diese Gewalt wird als erfolgreich präsentiert. Sie bewirkt, daß die verfolgte Familie in das von Krieg und Bürgerkrieg heimgesuchte Land zurückkehrt.

Indem die Aufmerksamkeit - in pädagogischer Absicht - auf die Jungen / Mädchen-Thematik und damit auf eine Frage interkultureller Verständigung gelenkt wird, bleibt die Gewalt gegen Flüchtlinge und sogenannte "Ausländer"

ein Randphänomen, das im Buch eher als ein Stück Normalität denn als Phänomen erscheint, gegen das Widerstand zu leisten ist.

Literatur:

- Behrens, D. u. a.: Sachunterricht. Lehrerausgabe 4 N. München 1983
- Bielefeld, Uli: Das Konzept des Fremden und die Wirklichkeit des Imaginären. In: ders. (Hrsg.): Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der Alten Welt? Hamburg 1991, S. 97 - 128
- Bunk, Hans-Dieter; Kondratowicz, Andreas von: Gastarbeiter - ein Inhaltsfeld des sozialen Lernens in der Grundschule. In: Wiederhold, Karl A.: Soziales Lernen in der Grundschule. Kastellaun 1976, S. 199 - 214
- Cannetti, Elias: Masse und Macht. Frankfurt/M 1980
- Domina, D.; Krenzer, R.: Kindermagazin: Meine Familie - Deine Familie. Frankfurt/M. 1982
- Eggers, Theodor: Am Rande leben. Das Außenseiterproblem im RU der Primarstufe. Düsseldorf 1973
- El Hajaj, Mustapha: Fünf Geschichten. Stuttgart 1979
- Elias, Norbert; Scotson, John L.: Etablierte und Außenseiter. Frankfurt/M 1990
- Garlichs, Ariane; Fuß, Annegret; Kimm, Nadja: Aufmüpfigkeit ist nicht gefragt. Grundschüler aus Thüringen und Hessen äußern sich zu Normen des Wohlverhaltens. In: Die Grundschulzeitschrift, 60 (1992), S. 12 - 14
- Garlichs, Ariane; Leuzinger-Bohleber, Marianne: Vom Glück und Schmerz des Andersseins. In: Die Grundschulzeitschrift, 60 (1992), S. 22 - 30
- Girard, René: Das Heilige und die Gewalt. (1972) Frankfurt/M. 1992 (1992 a)
- ders.: Ausstoßung und Verfolgung. Eine historische Theorie des Sündenbocks. Frankfurt/M. 1992 (b)
- Grundke, Peter: Interaktionserziehung in der Schule. Modell eines therapeutischen Unterrichts. München 1975
- Haas, Ernst F.; Schuler, Gottfried: Zum Außenseiterproblem: behinderte und auffällige Kinder. München 1976
- Hornstein, Walter: Fremdenfeindlichkeit und Gewalt in Deutschland. In: Z.f.Päd., 39. Jg. (1993) 1, S. 3 - 16
- Kiper, Hanna: Über die Berücksichtigung von Ausländerkinder im Sachunterricht der Grundschule. In: Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe, 13 (1985) 7, S. 268 - 273
- dies.: "... und sie waren glücklich." Alltagstheorien und Deutungsmuster türkischer Kinder als Grundlage einer Analyse didaktischer Materialien und Konzeptionen am Beispiel des Faches Sachunterricht. Hamburg 1987
- dies.: Bilder und Gegenbilder. Facetten der Selbst- und Fremdwahrnehmung. In: Interkulturell. Forum für interkulturelles Lernen in Schule & Sozialpädagogik. 2/3 (1989), S. 168 - 190

- dies.: Roma und Sinti. Informationen und Literaturhinweise. In: SMP, 21. Jg. (1993) Nr. 1, S. 36 - 42
- Kwiran, Manfred: Gottes Stadt kennt keine Fremden. In: Grundschule, 3 (1993), S. 8 - 11
- Maar, Paul; Ballhaus, Verena: Neben mir ist noch Platz. Lohr a m Main 1993.
- Mayer, Hans: Außenseiter. Frankfurt/M. (1975) 1981
- Rödiger, Hans-Joachim: Unterrichtseinheit: Gewalt um uns - Gewalt in uns. Ein Vorschlag zur Behandlung des Themas Gewalt in Oberstufen-Kursen. In: Steinweg, Reiner (Hg.): Faszination der Gewalt. Politische Strategie und Alltagserfahrung. Frankfurt/M. 1983, S. 209 - 240
- Rusch, Regina: Mit Gewalt krieg ich den Himmel nicht blau. In: Rusch, Regina (Hg.): Gewalt. Kinder schreiben über Erlebnisse, Ängste, Auswege. Frankfurt/M. 1993, S. 21 - 26
- Rusch, Regina (Hg.): Gewalt. Kinder schreiben über Erlebnisse, Ängste, Auswege. Frankfurt/M. 1993
- Schelle, Carla: Jugend und Gewalt. Wochenschau Nr. 1 (1993)
- Schmitt, Rudolf: Kinder und Ausländer. Einstellungsänderungen durch Rollenspiel - eine empirische Untersuchung. Braunschweig 1979
- Simmel, Ernst (Hg.) Antisemitismus. (1946) Frankfurt/M. 1993
- Ulich, Michaela: Mit Phantasie gegen Sprachbarrieren: Medienangebote für die interkulturelle Erziehung. In: Grundschule, 3 (1993), S. 34/39
- Verbund der Katechetischen Ämter und Religionspädagogischen Institute Norddeutschlands (Hg.): Vorurteil. Materialien für 4 - 6. Schuljahr. 7. - 10. Schuljahr. Konfirmanden. Materialien zur religionspädagogischen Theorie und Praxis 5. Hamburg 1976
- Wegener-Spöhring, Gisela: Abbau von Vorurteilen im Vorschulalter. In: Bolscho, Dieter u. a.: Grundschule und soziales Lernen. Braunschweig 1977, S. 90 - 97

Material 1:

Der Frosch und die Ziege

Ein Frosch und eine Ziege hatten sich ineinander verliebt und wollten heiraten. Der Frosch liebte die Ziege, weil sie so ein spitzes Maul hatte, und die Ziege liebte den Frosch, weil er so ein breites Maul hatte. Jeder liebt immer das, was er selber nicht hat. Sie gingen also zum Dompfaff, um ihre Hochzeit zu bestellen.

Damals war der Dompfaff bei den Tieren der Pfarrer, der Pastor, der Pfaffe, der Dompfaff, weil er sowieso schon mit einer schwarzen Mütze auf die Welt kam. Er schloß die Ehen und sagte zu allem "Amen", wenn er wollte.

>Ich muß euch darauf aufmerksam machen<, sagte der Dompfaff, >daß ihr überhaupt nicht zusammen paßt<.

>Woran siehst du denn das?< fragte der Frosch mit seinem breiten Maul.

>Ja, woran siehst du denn das?< fragte die Ziege mit ihrer spitzen Schnauze.

>Weil einer von euch ein breites und der andere ein spitzes Maul hat. Das paßt nicht zusammen.<

>Aber gerade deswegen liebe ich doch gerade den Frosch<, sagte die Ziege, >weil er einen so schönen großen Mund hat.<

>Und ich liebe die Ziege, weil sie so ein schönes spitzes Mündchen hat<, quakte der Frosch.

Der Dompfaff wußte, daß man mit Verliebten nicht über den Verstand im Kopf reden kann, denn Vögel sind nicht dumm. Also sagte er: >Dann seid ihr getraut auf immer und ewig. Amen.<

Die beiden lebten zuerst sehr glücklich zusammen. Der Frosch aß am liebsten Fliegen, die Ziege aß am liebsten Gras. So nahm keiner dem anderen etwas weg, und sie bekamen keinen Streit wegen des Futters. Außerdem war der Frosch nie zu Hause. Er war immer im Wasser unten, im Teich, und wenn einer nie zu Hause ist, können sich zwei nicht zanken.

Und dann bekamen sie ein Kind. Das Kind bekam vom Vater das breite Maul, konnte hüpfen und etwas schwimmen. Von der Mutter bekam es die hohe Gestalt und die Haare auf dem Fell. Und es war grün. Eine grüne Ziege, könnte man sagen, oder auch ein hoher Frosch, der Milch gab. Ein Zosch oder eine Friege, je nachdem, wie es einem beliebt. Das war nicht gut.

Denn schon als der Kleine in die Schule gehen mußte, wurde er von der Wiesenschule in die Wasserschule geschickt, weil er schwimmen konnte. Von der Wasserschule wieder in die Wiesenschule, weil er Milch gab. Und von dort wieder zurück und dann wieder zurück. So ein Hin und Her kann einen ganz verückt machen.

Schuß! - Ein Jäger hat ihn dann erwischt, weil ein grünes Fell selten ist. Was selten ist, ist teuer. Und er machte sich eine grüne Jacke daraus.

Der Frosch und die Ziege blieben nicht lange verheiratet. Weil sie nicht zusammen paßten. Weil der Frosch ein breites Maul hatte und die Ziege ein spitzes. Das geht nicht. Das hatte der Dompfaff aber gleich gesagt.

(Quelle: Janosch: Der Frosch und die Ziege. Polygram Hamburg 1990)

Material 2:

So findet sich in einem Lehrerhandbuch zum Sachunterricht im vierten Schuljahr folgende Ausführung:

"In der Bundesrepublik Deutschland leben 1981 etwa 4,6 Mio Ausländer. (...) Abgesehen von der Tatsache, daß die Bundesrepublik Deutschland kein klassisches Einwanderungsland ist, stellt schon die temporäre Integration der Ausländer Staat und Gesellschaft vor große Probleme; (...)." (Behrens u. a. 1983, 33)

Hier wird sichtbar, daß nicht der gesellschaftliche Bedarf an Arbeitskräften und Versäumnisse bei der Schaffung infrastruktureller Voraussetzungen angesprochen werden, sondern statt dessen "Ausländer" als Problemverursacher benannt werden.

Material 3:

Ein Beispiel dafür ist die Klage eines Gastarbeiters über seine Situation. In einem Brief an seine Kinder beklagt er sein Leiden. Er erweist sich als unfähig, auf Situationen Einfluß zu nehmen und wird als passiv und hilflos dargestellt. Er erscheint unfähig, seine Situation zu verändern oder zu modifizieren. Ich möchte diesen konstruierten Brief dokumentieren:

*"Lieber Pedro, lieber Pablo!
Hier leben die Leute fein!
Uns steckt man zu zwölf in ein Zimmer hinein.
Muß froh sein, daß ich so untergekommen.
Ausländer werden nicht gern genommen.
Sie stinken nach Knoblauch.
Das schadet dem Haus.
Schnell ziehen die anderen Mieter aus.
Ich fühle mich fremd und bin oft allein
Helft Eurer Mama. Ihr seid ja schon groß!
Mich wären sie hier gar zu gern wieder los.
Bitte, ich bleib ja nur bis zum Winter,
und ich brauch die Pesetas für meine Kinder.
Und ich schreib ihnen, ist mir's
auch anders zumut ...
In Deutschland ist's schön,
und dem Papa geht's gut." (Domina / Krenzer 1982)*

Material 4:

In Materialien zum Sachunterricht wird eine Beispiel zur Beförderung der Integration eines Minderheitenkindes gegeben. In diesem Beispiel wird die Normalität einer hierarchischen Beziehung zwischen einem deutschen und einem Minderheitenkind und das Recht seiner Bewertung / Abwertung gegeben.

"Maxl soll einen Versuch aufbauen. Er bittet Jiannis um Hilfe. Jiannis ist begeistert. Zum Versuch fehlt noch ein kleiner Spiegel. Jiannis soll ihn holen, aber er versteht das Wort Spiegel nicht. Maxl ruft: >Mit dem kann man doch nicht zusammenarbeiten!<" (Behrens u. a. 1983, 34)

Das Beispiel zeigt nicht nur das Minderheitenkind als inkompetent, sondern reproduziert auch die Vorstellung vom Jungen Maxl als Experten, als demjenigen, der Aufträge delegieren und Befehle erteilen kann. Kurz: Entsprechende Darstellungen befördern ideale Selbstbilder über Kompetenz, Autonomie und Aktivität bei den Mehrheitsangehörigen und negative Selbstbilder über Inkompetenz, Abhängigkeit und Passivität bei den Minderheitsangehörigen. Die Beförderung dieser Selbst- und Fremdbilder ist verbunden mit der Reproduktion der Hierarchie zwischen Mehrheitsangehörigen und Minderheitsangehörigen, wobei die Minderheitsangehörigen als unterlegen präsentiert werden. Minderheitsangehörige, so lautet eine heimliche Botschaft, sollen für die Mehrheitsangehörigen Hilfsdienste übernehmen (vgl. auch Kiper 1987, 318 ff.).

MAßE REGELN UNSER HANDELN IN DIMENSIONEN DES ZUSAMMENLEBENS

Gerhard LÖFFLER, Universität Bielefeld

1. Über Maße und Räume

Schon ein flüchtiger Blick auf das Alltagsgeschehen erfaßt, daß dort nach Maßen Bestimmtes und Abgemessenes verwendet wird, daß dort Regelungen angetroffen werden und daß an beidem die Ambivalenz unentbehrlicher Festsetzungen einerseits und dem begleitenden Zwang andererseits, Regelungen einzuhalten, gesehen wird. Die verbreitete Verwendung von Zahlen scheint das Leben auf ein leeres Gerüst zu reduzieren. Welche Gründe bewegen dazu, Maßen einen solchen Einfluß zuzuschreiben? Ist der Mensch das Maß aller Dinge¹? Der Mensch gebraucht Maße bei der Herstellung von Dingen und trifft Regelungen für Einrichtungen des Zusammenlebens. Messen und Regeln sind nicht der Ursprung der Maße. Stammen sie aus Naturbedingungen? Das Motiv, das schließlich zur Meterkonvention geführt hat, war, eine naturgegebene Längeneinheit aus dem 10^{-7} ten Teil des Viertel-Meridianbogens zu bestimmen², in dessen Nähe Barcelona und Dünkirchen liegen. Wenn auch die Erde nicht exakt von Kugelgestalt ist, so schien sie doch zu damaliger Zeit (um 1790) immer noch ein starrer Körper und mit ihr das Meter unveränderlich zu sein. Jedoch ändert sich ihre Gestalt mit der Kontinentaldrift. Woher also

¹ Der Satz: Der Mensch ist das Maß aller Dinge, der seienden, daß (wie) sie sind, der nicht seienden, daß (wie) sie nicht sind, wird Protagoras zugeschrieben. Nimmt man ihn als Grund aller Meßtätigkeit, dann geben die Maße Fingerbreite - Handbreite - Elle eine Auslegung dieses Satzes. Man kann ihn aber auch skeptisch auslegen: der Mensch erkennt nichts Wirkliches, nur seine Gedankenspiele, oder ethisch: der Mensch handelt allein nach seinen Maximen und Werten.

² vgl. hierzu Trapp (1992)

kommen Maße? Wir werden den Vorgang des Zu-Messens oder Zuteilens studieren, in dem sowohl der meßtechnische als auch der menschliche Sinn des Messens im Alltagsgeschehen seinen Grund hat. Mangels faßlicher Strukturen im Alltagsgeschehen kann man versuchen, unter dem Titel "Dimensionen des Zusammenlebens" Bereiche des Geschehens voneinander abzuheben.

Was bedeutet das Wort "dimensio"? Das Wort bedeutet im Deutschen Ausdehnung, Ausmaß, Bereich mit einem sehr weiten Feld in der Variation der Bedeutungen. Die Ausdehnung von Häusern, Autos, Pflanzen und Gegenständen ungeachtet ihrer Form kennzeichnen wir durch Länge, Höhe und Breite und damit den Platz, der für diesen Gegenstand freizuhalten ist. Der Raum um uns herum ist in diese drei Richtungen ausgedehnt und somit dreidimensional. Er ist durch die Auszeichnung der Höhe, in der wir uns nicht in gleicher Weise wie in der Ebene bewegen können, mit einer Orientierung versehen; mit der Orientierung, die von der Gewichtskraft herrührt, ist er dreidimensionaler Raum an einem Ort. Auf einer Reise über die Erde ändert sich für den Reisenden bei gleicher räumlicher Struktur wohl die Landschaft, vom Ausgangspunkt her betrachtet mit der wechselnden Orientierung auch der Raum. Für den Reisenden stehen die Antipoden nicht auf dem Kopf, sondern nur für diejenigen, die von ihrem Ort aus ihre lokale Orientierung auf die Erde ausdehnen. Der Raum um uns herum ist als lokaler Raum vom Raum der Euklidischen Geometrie verschieden.

Ganz vorläufig fassen wir Dimensionen als Bereiche für Tätigkeit und Bewegung, als Bereiche, die dem Handeln offen stehen, die für spezielle und sehr verschiedene Tätigkeiten eingerichtet sind und für die die Welt des Alltags der umgreifende Horizont ist, sei es die Welt des Einzelnen, einer Gemeinschaft oder aller Menschen. So komplex es ist, zeigt sich das alltägliche Leben doch nicht als Chaos, vielmehr vollzieht es sich in charakteristischer Selbstverständlichkeit und Typik und Einheitlichkeit im Vollzug in unterschiedlich deutlicher Ausprägung in Handwerk, Technik, Verwaltung, Kultur, Wissenschaft, Sport und so fort. Die Tätigkeit weniger kann viele oder alle betreffen (Politik, Wirtschaft) oder vielen wenigstens etwas bedeuten (Sportereignisse, Konzerte). Unter die Dimensionen des Zusammenlebens fallen somit Felder der Teilhabe und Teilnahme an der Tätigkeit für das Gemeinwohl im privaten und öffentlichen Bereich, auf die hin Schule wirken will entsprechend dem Bildungsziel einer verständigen Teilnahme am Leben ringsum.

2. Räume als Bereiche der Betätigung

Wie ist nun eine Auswahl aus dem Universum der Tätigkeitsfelder der Welt des Alltags zu treffen und so eine Interpretation der Dimensionen des Zusammenlebens zu geben, die Naturwissenschaften und Technik im Sachunterricht nicht nur als Anteil am Stundenvolumen beschreibt? Einer Interpretation oder Auslegung haftet leicht, soweit sie nicht anerkannte Prinzipien heranziehen kann, die Freiheit und Unverbindlichkeit einer Meinung an, die im Gespräch geäußert wird. Den Anfang einer Interpretation haben wir in der Meinung immerhin. Sprechen bringt etwas zum Ausdruck, in der ausgesprochenen Meinung eben auch eine Interpretation, über die die Partner im Verlauf des Gesprächs übereinkommen oder nicht. Wir greifen auf das im Sprachgebrauch abgesteckte Feld der Verständigung über den Raum zurück. Die Bedeutung von "dimensio" wird am Bedeutungsfeld von "Raum", in dem alle sprachlichen Abwandlungen der ursprünglichen Bedeutung, sei es in wissenschaftlicher, kultureller oder alltäglicher Sprache, fundiert sind, als Ausdehnung, Ausmaß, Bereich mit untersucht. Im Deutschen Wörterbuch³ wird mit Hilfe verwandter Wörter in slawischer und lateinischer Sprachwurzel die ursprüngliche Bedeutung auf "ausreißen, ausjäten" zurückgeführt, woraus geschlossen wird, daß "räumen" ein "urbar-machen" nennt und etwas allgemeiner bedeutet, ein Stück Wildnis durch Roden frei zu räumen, um auf dem so entstehenden Platz lagern, ein Haus bauen oder einen Acker bestellen zu können. Das gerodete Holz, die abgeräumten Pflanzen und Steine sind der Abraum. Ein Lager, ein Haus, ein Acker oder was auch immer auf einem geräumten Feld errichtet wird, hat seine Ausdehnung und Größe, und umgekehrt bietet ein Raum Gelegenheit für Betätigung im Herstellen und Handeln und Platz für Ausdehnung und Ausbreitung von Dingen. Das Moment, dem Handeln und Herstellen ein Feld für ihre Ausübung zu bezeichnen, bringen Verbindungen von "Raum" mit Verben zum Ausdruck, zum Beispiel: Raum haben, Raum machen, ... schaffen, geben, lassen, suchen und andere. Der Raum wird, soviel zeigt der Überblick, als Gelegenheit für etwas wahrgenommen und hergerichtet, er ist unter dem Gesichtspunkt "Gelegenheit für etwas" mit einer Struktur versehen als Verkehrsraum, als Oper, als Werkstatt, als Wohnraum und so fort durch alle denkbaren Situationen. Als mathematischer Raum aufgefaßt hat der Raum

³ vgl. Grimm, Deutsches Wörterbuch, Bd. 7. (1893)

seine spezifische mathematische Struktur: der euklidischen Geometrie, der Topologie oder anderer Strukturen.

Im Raum um uns finden wir Orte. Die Grundbedeutung ist nach Grimm⁴ Schneide, Spitze⁵. Der Begriff des Spitzens geht über Ecke und Winkel in den des zeitlichen Anfangs- und Endpunktes, auch (selten) verbunden mit der Bedeutung des Zieles, der Absicht oder des Zweckes, und des Endes über. Über die Lokalisierung in einem Anfang oder Beginn entwickelt sich von einem Vorgang abgelöst die Bedeutung eines festen Punktes oder Standplatzes im Raum, die den räumlichen Sinn behalten oder auch einen übertragenen Sinn annehmen kann: als Stelle, an der ich stehe; als Auffassung, die ich vertrete; als mir zugewiesener Platz oder erreichte Position; schließlich als Ort, von dem Regierungsgewalt ausgeht. Die eher räumlichen Kennzeichnungen eines Ortes zeigen uns Antworten auf die Frage, wo wir uns gerade befinden: im Haus, im Dorf, im Lande, im Wohnort - wir befinden uns in einem Hörsaal (einem Raum für Vorträge) in einem Gebäude einer Institution (dem Ort der Tagung), die im Raum einer Stadt oder Landschaft angesiedelt ist. Orte bezeichnen das *wo* einer Tätigkeit und Räume ihre Ausbreitung. Tätigkeiten geben einfache Beispiele für die Zugehörigkeit von Orten zu dem sie umgebenden Raum. Die meisten Sportarten können in Freizeit oder Wettkampf nur auf eigens hergerichteten Plätzen ortsgebunden ausgeübt werden, so Tennis auf dem Tennisplatz, Skilaufen auf Kunstschnee und der Sprint auf der Aschenbahn im Stadion. Im Unterschied dazu führen Handel und Verkehr an andere, auch an fremde Orte, und schließlich werden viele notwendige Aufgaben zwar ortstypisch, aber an allen bewohnten Orten erfüllt. Zum Ort tritt der Raum, in dem der Ort seine Position und Beziehung zum Umfeld hat. Die Bedeutungen von Ort und Raum stehen in einer Wechselbeziehung zueinander, die im Wechsel der Perspektive zwischen Position und Bereich des Handelns gegründet ist. Der Raum erscheint so betrachtet als der unter den jeweiligen Umständen erreichbare oder im Zusammenleben bestimmbare begrenzte Bereich für das alltägliche Leben, er hat, wenigstens in der hier dem Sprachgebrauch entnommenen lebensweltlichen Hinsicht, seine Ausdehnung und sein Ausmaß in Grenzen, die vom Menschen, wie beim Roden eines Stückes Wildnis, selbst gezogen werden. Eine solche Grenze kann erfahrungsgemäß ver-

⁴ vgl. Grimm, Deutsches Wörterbuch Bd. 7, (1889)

⁵ Im Hildebrandslied heißt es: mit geru scal man geba infahan, ort wider orte - mit dem Speer soll man Gaben empfangen, Spitze gegen Spitze.

schoben und überschritten werden. Die Grenze wird verschoben, indem noch unbebautes Gelände zu Ackerland gemacht wird, wenn der bisher ausreichende Raum nicht mehr genügend Nahrung hervorbringt, oder indem Städte über ihre Grenzen hinaus wachsen und sich in die Landschaft 'hineinfressen'. Der Mensch sorgt für sich und unterstellt unter seiner lebensweltlichen Hinsicht, daß er seine Ansprüche über das bisherige Maß hinaus erfüllen kann. Der Mensch schafft sich Raum, und aus diesem Raum alles, was seine Lebensführung als Abfall oder Belastung stört, in dessen Umgebung hinaus. Darin liegt m. E. ein Motiv, das verständlich macht, weshalb Umweltbelastungen erst Gegenstand allgemeiner Aufmerksamkeit werden, wenn sie auf das Alltagsleben zurückwirken⁶. Aber selbst dann, selbst wenn sie als Schlüsselprobleme unausweichlich eine Änderungen unserer Lebensweise zu erzwingen drohen, bringen sie noch nicht umweltschonendes Verhalten hervor.

3. Über Maße

Von der ursprünglichen Bedeutung her haben wir den Raum als Bereich zur Ausübung von Tätigkeiten und Orte darin als Kennzeichnung dafür charakterisiert, wo die Tätigkeit ausgeübt wird. An einem Ort im Raum halte ich mich auf. Der Raum hat für mich eine Orientierung nach oben-unten, vorn-hinten, rechts-links, und die Gegenstände im Raum sehe ich in unterschiedlicher Richtung und Entfernung. Wechsele ich meinen Standort im Raum, so ändert sich für mich der Anblick, aber es bleibt der gleiche Raum⁷. Um den Aufenthaltsort herum ist der Raum der nächste Tätigkeitsbereich als Wohnraum, Werkstatt, Büro, Hörsaal, Sportplatz, Pilotenkanzel oder welche Tätigkeit auch immer betrachtet wird. Jetzt richten wir unsere Aufmerksamkeit auf die Tätigkeiten selbst und achten auf das allgemeine strukturelle Moment des Handelns und Herstellens, mit dem Maße und Messen verbunden sind: was

⁶ Ein kennzeichnendes Symptom der Neigung, sich Raum zu schaffen für eigene Zwecke, ist die Einrichtung von Naturräumen zu Freizeitparks. Die Suche nach einem sanften Tourismus belegt, daß die Folgeschäden ernst genommen werden, seit zu befürchten ist, daß der Tourismus versiegt oder ein Gebiet ruiniert.

⁷ vgl. hierzu die Analyse in Heidegger (1979), insbesondere im Paragraphen 25, Die Räumlichkeit der Welt, und auch Schütz/Luckmann (1979)

auch immer messend bestimmt wird, wird nach einem Maß bestimmt⁸, d. h. mit Hilfe eines Maßstabes, der nach geeigneten Vorschriften hergestellt ist, und nach Regeln zu seiner Handhabung. "Maß" hat die Funktion eines Oberbegriffs für ganz verschiedenartige Geräte und Vorschriften, die in Gebrauch waren oder es noch sind (vgl. Alberti (1957), Trapp (1992)). Wir kennen noch den Gebrauch von Elle und Handbreite zum behelfsmäßigen Messen einer Lücke im Zaun, den wir reparieren wollen. Im alten Ägypten war ihr Verhältnis zueinander festgelegt. Vier Fingerbreiten entsprechen einer Handbreite und sieben Handbreiten einer königlichen Elle (ca. 52,4 cm); 100 königliche Ellen bilden einen Klafter. Ägyptische Volumeneinheiten bilden eine andere Reihe: 1 hotep (72,9 l) sind gleich 2 artabe gleich 4 ape, gleich 8 ment (die Reihe setzt sich in den Schritten 16; 160; 320; 480 fort). Wegen ihrer Verknüpfung mit der Kultur besonders interessant und überaus wichtig, aber in ihrer Struktur nicht einfach darzustellen sind die Horizonte zum Messen von Raum und Zeit über den Lebensbereich kleiner Gruppen hinaus. Zeitbestimmungen erfolgen mit Uhren, mit Kalendern und astronomischen Beobachtungen; Raumbestimmungen greifen vor allem auf Karten, auf Wegschätzungen und Reisebeschreibungen⁹ zurück; die Beschreibung der Welt insgesamt bedient sich aller Quellen von der Reisebeschreibung über Kalender bis zu Astronomie (Szabó (1992)).

3.1 Bedeutung des Wortes "Messen"

Am Leitfaden der Etymologie der Worte "messen" und "Maß" klären wir die Fundierung des alltäglich geübten Messens, soweit das Messen als strukturelles Moment des Handelns und Herstellens in das Alltagsgeschehen eingreift. Messen ist nach Grimm¹⁰ ein gemeingermanisches Wort und nach Parallelen im Lateinischen und Griechischen europäischer Besitz. In seiner ursprünglichen Bedeutung heißt das Zuteilen zum Leben notwendiger bestimm-

⁸ Nach Grimm, Deutsches Wörterbuch, Bd 6, (1885), bezeichnet das Maß (als Neutrum) ursprünglich das zum Messen gebrauchte Gerät und die Maß die zugemessene Menge oder den Anteil; bis auf lokale Bedeutungen fließen im heutigen Sprachgebrauch beide Bedeutungen in das Maß ineinander.

⁹ Herodots Geschichten sind als Geschichtswerk konzipiert, sie enthalten auch Informationen über Geographie, über Völker und ihre Lebensbedingungen, also wichtige Informationen über die Welt für den damaligen Reisenden; vgl. auch die Stichwörter Kartographie und Geographie im dtv-Lexikon der Antike, Bd 2.

¹⁰ vgl. Grimm, Deutsches Wörterbuch, Bd. 6 (1885)

ter Mengen an Nahrung oder Kleidung an die Mitglieder einer Gruppe bzw. eines Haushaltes "messen". Die Situation des Teilens verweist auf die rechtlichen Beziehungen in der Gruppe als ihren umgreifenden Horizont, aus dem das Zuteilen seinen spezifisch hier und jetzt gemeinten Sinn erhält. Dem Zuteilen korrespondiert, einen Anteil am gemeinsamen Vorrat (am Zusammenleben) zu erhalten oder zu nehmen. Ein Mitglied der Gruppe hat ein Recht auf seinen Anteil und erhält ihn nach Verdienst oder aus anderen Gründen. Das Zuteilen ist Ausdruck bestehender Regelungen des Verhaltens und zugestander Rechte in der Gruppe. Daneben heißt messen schon seit früher Zeit mit einem Meßgerät eine Länge, einen Inhalt, ... bestimmen. Es ist die für uns gebräuchlichere Kennzeichnung des Messens, die auf ein Verfahren hinausläuft, das unabhängig von situativen und persönlichen Umständen das genaue Feststellen interessierender Werte regelt, aber es ist nicht die grundlegende Kennzeichnung. Mit einem Meßverfahren wird durch Absehen von den Umständen der Situation, in welcher gemessen wird, aus dieser Situation etwas thematisch herausgehoben und die zu messende Größe zu einer charakterisierenden Größe des Meßobjekts gemacht (man denke an die Körpergröße beim Menschen). Unter der Forderung der völligen Ablösung von der Situation, um in einem ideal-objektiven Vorgehen exakte Meßwerte zu ermitteln, gehört zu einem Meßverfahren eine Meßtechnik und eine Präparation der Meßobjekte, um damit die Anwendbarkeit des Verfahrens für die vorgesehene Messung sicher zu stellen¹¹. Hieran, an das Beurteilen einer Größe nach einem Maßstab, schließen wieder allgemeinere und freiere Bedeutungen an: etwas in einem geistigen Sinn überschlagen und ermessen; einen Weg messen, d. h. von Anfang bis zum Ende durchlaufen; nach Maß etwas vorschreiben; etwas nach Maß formen, Kleider anmessen.

3.2 Verdeutlichung an "Gewicht" und "wiegen"

Im ursprünglichen Sinn sind Maße notwendig gebrauchte Geräte zum Austeilen angemessener und gerechter Anteile aus dem gemeinsamen Vorrat¹². Die

¹¹ Die Abwandlung des Meßvorgangs mit der Meßaufgabe stellt eine streng verfahrensorientierten Unterricht vor schwierige Aufgaben: Messen erhält seinen genauen Sinn in der jeweiligen Situation.

¹² In dieser Situation sind ethische und Rechtsauffassungen angelegt, vgl. den Artikel "Maß" im Historischen Wörterbuch der Philosophie; Maß halten und die rechte Mitte treffen sind alte Kennzeichnungen ethischen Handelns (Aristoteles, Nikomachische Ethik, 1104a, b).

Art und Ausführung der Meßgeräte bestimmt der Zweck des Messens: Ob Öl oder Brot oder Leinen oder anderes zu teilen sind, das heißt, daß die Meßgeräte in einen für sie typischen Bewandtniszusammenhang gehören. Am Bedeutungsfeld von Gewicht/wiegen wollen wir einen solchen Zusammenhang herausstellen.

Gewicht ist Verbalsubstantiv zu wiegen¹³. Seine Verwendung entspricht zusammen mit der des Lehnwortes Pfund der Verwendung des lateinischen "pondus" als Wägemaß, als abgewogene Menge und als Eigenschaftsbegriff der wägbaren Schwere. Gelegentlich wird auch heute noch das Wägemaß sowie die abgewogene Menge mit Pfund bezeichnet. Beim Wort Gewicht fehlt die Verwendung für eine abgewogene Menge, an deren Stelle bei Bedarf leicht die Form "das Gewogene" treten kann. Die verschiedenen Bedeutungen sind schon im Verb "wiegen" in dessen intransitiver und transitiver Bedeutung miteinander verknüpft. Die intransitive Bedeutung "soundso schwer sein, ein bestimmtes Gewicht haben" wird aus "etwas bewegen, zu bewegen vermögen" hergeleitet: was ein bestimmtes Gewicht hat, kann das Gegengewicht auf der Waage bewegen. Die transitive Bedeutung "das Gewicht eines Gegenstandes ermitteln" geht auf den gleichen Ursprung in anderer Auffassung zurück, nämlich "etwas durch Gegengewichte bekannter Schwere" (Gewichtsstücke) zur Bewegung bringen¹⁴. Das Bedeutungsfeld von "Gewicht/wiegen" beschreibt die Situation, in der gewogen wird, nach den am Vorgang des Wiegens heraushebaren Sachverhalten. Der Kontext eines Satzes und die grammatische Form zeigen an, welcher Sachverhalt in welcher Hinsicht gemeint ist¹⁵. Die Verweisungsbezüge der Sachverhalte aufeinander bleiben erkennbar und mit ihnen der Horizont des Handelns "Wiegen" (oder "Abwägen") im Alltagsgeschehen.

An der Vergegenständlichung des Vorgangs des Wiegens knüpft der Weg an, der den Wägeprozeß aus den alltäglichen Bewandtniszusammenhängen her-

¹³ Grimm, Deutsches Wörterbuch, Bd. 4, Erste Abteilung, 3. Teil (1911) und Bd. 14, Erste Abteilung, 2. Teil (1960)

¹⁴ Wiegen ist eine Ableitung aus wägen; Grimm, Deutsches Wörterbuch, Bd. 13, 1922: "Das Wort hat ursprünglich die Bedeutung 'sich bewegen' und 'bewegen'...im Altgermanischen sind noch die Bedeutungen 'sich bewegen', 'bewegen' und 'Gewicht haben', 'auf die Waage legen', die eine Spezialisierung der ersteren in Beziehung auf das Auf- und Niedergehen der Waagschalen ... darstellen, vereinigt."

¹⁵ Unter den drei Leistungen der Sprache nach Bühler ist dieses Anzeigen insbesondere in der Appell-Funktion intendiert: der Angesprochene soll dem Inhalt und der Struktur des Gesagten das Gemeinte entnehmen, vgl. Bühler (1978), dort unter den Prinzipien der Sprachforschung den Paragraphen "Das Organonmodell der Sprache".

ausnimmt und Forderungen zur Präzisierung unterstellt, die nicht praktischen Motiven sondern dem Motiv der prinzipiellen Steigerung der Meßgenauigkeit zur naturwissenschaftlich-exakten Gewichtsbestimmung entspringen.

3.3 Der lebensweltliche Horizont des Messens nach ältesten Schriftzeugnissen

Die nach dem ursprünglichen Wortgebrauch bestimmende Auffassung des Messens wird durch zwei hauptsächliche Blickrichtungen geprägt: Durch das Zuteilen und Anteil geben gegenüber Personen und der konkreten Ausführung hier und jetzt. Die Ausführung des Messens kann, wir haben es angesprochen, um eine gewünschte formale Qualität des Verfahrens zu erreichen, abgelöst von der Situation konzipiert werden. Dieser Schritt interessiert uns noch nicht, sondern vorerst das Messen und die Maße unter den beiden Blickrichtungen und ihrem Zusammenhang. Hierfür finden wir Belege in der Entwicklung von Zahl und Schrift¹⁶ und in der historischen Metrologie¹⁷; wir können hier nur wenige Quellen heranziehen, aber sie geben uns Beispiele aus einem großen Zeitraum.

Die frühesten Schriftzeugnisse aus der Zeit um 3200 v. Chr. enthalten durchweg neben den Zahlzeichen Informationen über wirtschaftliche Vorgänge. Die Grundformen der Zahlzeichen zeigt Abb. 1.



Abb. 1: Grundtypen der Zahlzeichen nach Damerow (1988a)

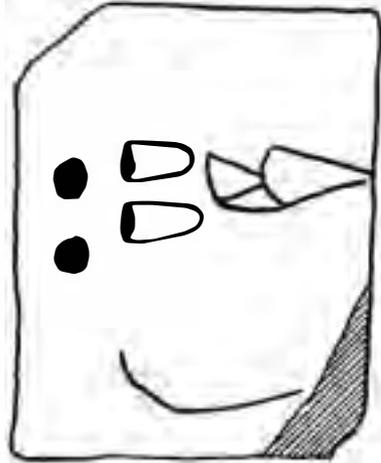
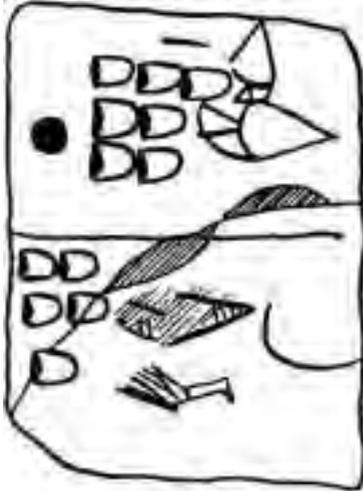
¹⁶ vgl. D. Schmandt-Besserat (o. J.), J. Friberg (1984), P. Damerow (1988a und b)

¹⁷ Witthöft (1979)

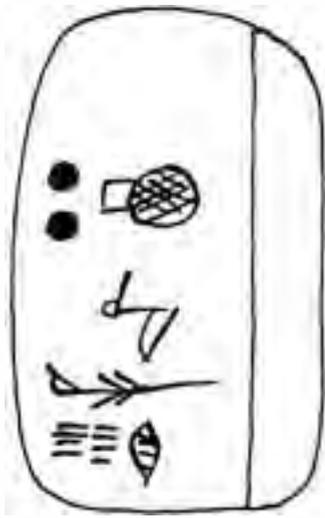
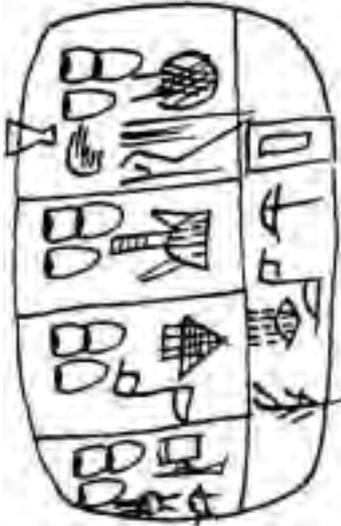
Zur Darstellung von Zahlenwerten wurden die Zeichen kombiniert (Abb. 2). Mehrere Jahrhunderte hindurch blieben die am häufigsten verwendeten Zahlzeichen nahezu unverändert im Gebrauch, obwohl die Schriftzeichen ihre Gestalt veränderten, so daß bei der Entzifferung der Texte erwartet wurde, auch aus den frühesten Tontafeln die gleichen Zahlbedeutungen erlesen zu können, die aus späteren Keilschriften bekannt waren. Nur wenige Zahlzeichen konnte auf dem Weg, aus wenigen Texten mit Rechenoperationen die Zahlbedeutungen zu erschließen, ein Wert zugeordnet werden. Die Annahme, die numerischen Werte ließen sich mittels der Regeln der Rechenoperationen bestimmen, reichte zum Lesen der Zahlen auf den Tontafeln nicht aus. P. Damerow et al. (vgl. Damerow (1988b)) haben daher die Regeln, nach denen die Zahlzeichen auf den Tontafeln verwendet werden, analysiert. Sie finden als Charakteristikum der Zahlzeichen die symbolische Repräsentation von Mengen bestimmter Objekte und keine immer gleiche, von der Verwendung unabhängigen Werte der Zahlzeichen (Abb. 3). Die Werte der Zahlzeichen wandeln sich mit der Art und den Verhältnissen der Maßeinheiten. Im Sexagesimalsystem gehen die Einheiten 10, 60, 600 ... aus der Eins durch Multiplikation mit den Faktoren der Reihe 10 - 6 - 10 - 6 - 10 hervor (Abb. 3.1). Die Faktorenreihe zur Bemessung von Feldflächen 6 - 3 - 10 - 6 wird zum Teil mit den Zeichen des Sexagesimalsystems, jedoch mit anderen Werten dargestellt (Abb. 3.2.). Welcher Zahlbegriff auch immer in der Zeit um 3200 v. Chr. in Uruk in Gebrauch gewesen sein mag, die Zahlzeichen sind dazu verwendet worden, die im Gebrauch befindlichen Maße, z. B. die Maße für Bier oder Gerste, und ihre Verhältnisse untereinander wiederzugeben, um eine große Portion in unterschiedliche kleinere aufteilen zu können. Es werden bewährte Maßverhältnisse in die zahlenartige Repräsentation übernommen. Die Bindung der Maße an Bewandtniszusammenhänge des Alltags bleibt für uns ablesbar. Einige weitere Beispiele zeigt Abb. 3 (nach Damerow (1988b)).

Vorderseite

Rückseite



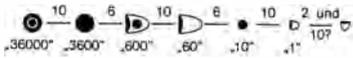
W 20676.2



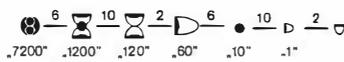
W 15897,c21

Abb. 2: Beispiel für die Abhängigkeit der arithmetischen Bedeutung der Zahlzeichen von der Verwendung, nach Damerow (1988b)

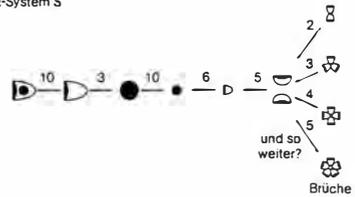
Sexagesimalsystem S



Bisexagesimalsystem B



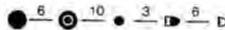
SE-System S



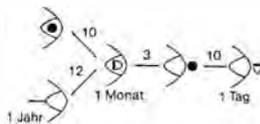
3.1 Zahlssysteme

3.2 Verhältnisse von Getreidemaßen

GAN,-System G (Feldflächen)



U,-System U (Kalender)



3.3 Weitere Systeme von Maßeinheiten

Abb. 3: Zahlzeichensysteme, nach Damerow (1988b)

3.4 Der lebensweltliche Horizont des Messens nach einer Maßordnung

Die ältesten Belege für das Auftreten von "Gewicht" in der schriftlichen Überlieferung, die das Wort, wie bei Grimm (1911) gesagt wird, im Rahmen eines Bildes einführen, geben uns weitergehende Verweisungsbezüge des Gebrauchs der Waage auf den Verständnishorizont in den lebensweltlichen Bewandniszusammenhängen, als den Tontafeln entnommen werden könnten. In einer "Heidelberger Handschrift" von 1370 von Berthold von Regensburg wird die Mahnung überliefert, "Ihr sollt rechte Waage haben und rechte Maße und rechtes Gewicht: so wird Euch Gott wiegen mit der rechten Waage". Sie kennzeichnet formelhaft den Bewandniszusammenhang, in den Gewicht und Maße eingebunden sind. Auf die vielen weiteren Belege am genannten Ort, welche dies an sehr unterschiedlichen Situationen und für verschiedene Blickrichtungen illustrieren, sei hier nur hingewiesen¹⁸.

Wir ziehen aus der Wirtschaftsgeschichte eine Untersuchung heran, welche die an der Sprache explizierte Einbindung von Maß und Gewicht in das Alltagsgeschehen am Vergleich von Maßen in Handelsbeziehungen darlegt. Unter dem Titel "Umriss einer historischen Metrologie zum Nutzen der wirtschafts- und sozialgeschichtlichen Forschung" zeigt H. Witthöft (Witthöft (1979)), ausgehend vom dem Handel der Stadt Lüneburg, daß die Rechte an der Festsetzung von Maß und Gewicht und eine entsprechende Gerichtsbarkeit sowie die Maßkontrolle durch ein "Eichwesen" und überregionalen Maßvergleich die rechtsbestimmte Seite und die Urkunden über Handel und Handelsrechte und das Rechnungswesen die geschäftliche Seite des angesprochenen Zusammenhangs erfassen. In der Hauptsache rekonstruiert Witthöft aus Handels- und Rechtsurkunden alte Maße und ihre Verhältnisse zueinander. Über ihre Bedeutung schreibt er: "Die Lüneburger Rekonstruktionen belegen die Existenz eines systematischen, kontrollierten lokalen Maßwesens. ... Die unterschiedlichen Maßarten und Maßbereiche sind eng miteinander verknüpft gewesen, und sie hatten bestimmte normsetzende Abhängigkeiten gemein. ... Maß und Gewicht sind elementare Voraussetzungen jeder materiellen Ordnung. Sie la-

¹⁸ Aus Grimm nach Anmerkung 13 einige Zitate: "den breitesten Raum nehmen formelhafte Verwendungen ein: ein Gewicht beilegen, von Gewicht sein, Gewicht geben" (Spalte 5718), "der Hauptgebrauch trifft Verbindungen mit bedeutungsverwandten Substantiven, ... Gewicht und Waage finden sich vor allem in Einführungsbestimmungen und in Verordnun-

gen naturgemäß seit eh und je auch dem Wirtschaften und Handeln zugrunde und besaßen stets eine eminent soziale und politische Bedeutung." (a. a. O. S. 19) Weiter wird die Bindung des Maßes an das zu messende oder zu wiegende Objekt und an die situativen Bedingungen herausgestellt und dazu (vgl. S. 25 a. a. O.) ergänzt: "Der formulierte Maßbegriff und die Maßeinheit sind ein Ausdruck konkreter wirtschaftlicher, sozialer und politischer Existenzbedingungen. Sie bleiben zugleich eingebunden in ihre kulturellen Voraussetzungen und den Stand des Naturerkennens." Im Maßwesen überschneiden sich lokale Rechte mit den Erfordernissen des Handels. Ohne Maß-, Gewichts- und Münzrelationen¹⁹ zwischen den verschiedenen Handelsplätzen wird Handeln eine sehr mühsame und zeitraubende Feilscherei; die Relationen sind Grundlage der kaufmännischen Kalkulation. Mit anderen Worten: Das im Messen ausgedrückte Zuteilen und Anteil fordern, das in einem "Hauswesen" von Grund auf Mitarbeit und Zusammenleben regelt, bestimmt auch in der Struktur den Handel. Das Buch von Witthöft macht das sehr deutlich. Historische Meßgeräte und Eich- und Meßvorschriften sind Realisierungen des Messens im Alltag, Verkörperungen der Idee lebensweltlichen Messens. Ein Maß dient in der Hinsicht des Messens der Verständigung über Anteile, Rechte und Leistungen.

3.5 Maße und Dimensionen des Zusammenlebens

Unsere analytische Betrachtung des Messens soll dazu anleiten, die Funktion der Maße in der industriellen Gesellschaft in einigen Hauptpunkten zu beschreiben. Im Unterschied zum Handel mit Leinen oder Salz oder Naturprodukten, deren Eignung für seine Zwecke der Käufer ziemlich sicher beurteilen konnte, müssen technische Produkte zusammen mit geeigneten Informationen gehandelt werden: Gebrauchsanleitungen, Leistungsdaten, Betriebsbedingungen und Garantierklärungen werden benötigt, um über die technisch beding-

gen, die den Verkehr überhaupt regeln, die Strafbestimmungen bevorzugen die erweiterte Formel 'Waage, Maß und Gewicht' ...".

¹⁹ Folgendes schöne Beispiel gibt M. Folkerts, *Metrologische Aspekte in Rechenbüchern des Mittelalters* (in Witthöft (1986), S. 141): "Eyner geet zu wyen yn ey wechsselpaenck vnd hat 30 d. Nurmberger. also sprechen zu dem wechssler liber wechssel mir die 30 d. vn gieb mir wiener dafür als vil sy dan wert seyn. also weyss der wechssler nit wie viel er ym wiener szol geben. vnd begert der muncz vnderrichtung. also unterweyst genner de wechssler vnd spricht 7 wyener gelten 9 linczer vnd 8 linczer gelten 11 passauer vnd 12 passauer gelten 13 vilshofer vnd 15 vilshofer gelten 10 regensperger und 8 regensperger gelten 18 neuwerker vn 5 neuwerker gelten 4 nurmberger wie vil kummen wiener um 30 nurmbr."

ten Leistungen gerätgerecht und zweckmäßig im Alltag verfügen zu können. Die technischen Daten werden im internationalen System der SI-Einheiten dargestellt, aber erst zusammen mit festgelegten Gebrauchsqualitäten (z. B. DIN-Norm) kann sie der Käufer zum Vergleich von Geräten bequem nutzen. Dabei interessieren Leistungsangaben in erster Linie nicht als technische Daten, an denen der Leistungsstand der Fertigung abgelesen werden kann, sondern ihre Auffassung im Hinblick auf den erwarteten Gebrauchswert und Nutzen, wofür gerade die Beschreibung der Gebrauchsqualitäten in Normen den Maßstab abgibt. Die Naturwissenschaften beeinflussen ohne jeden Zweifel den Alltag und der Wandel in der Technik zieht gesellschaftliche Änderungen nach sich, aber ihr Einfluß geht nicht direkt von der wissenschaftlichen Arbeit aus²⁰, sondern vermittelt in der Nutzung naturwissenschaftlich präparierter Vorgänge für technisch in Geräten realisierbare Funktionen für alle Lebensbereiche. Die Gebrauchsanleitungen und zugehörige Informationen zeigen dieses komplexe Verhältnis an²¹, insofern sie den Laien am Verfügen über Technik beteiligen, ohne ihm Einsicht in die Gründe des Funktionierens zu gewähren.

Die Naturwissenschaften und mit ihnen ihre Maße sind Folgen der Absicht, das Buch der Natur in der Sprache der Mathematik zu lesen. Und das heißt zunächst bei Galilei die Anfertigung von Geräten, insbesondere von Maßstäben, den Forderungen geometrischer Exaktheit zu unterwerfen. Aus der Mathematisierung der Natur entstehen die exakten Naturwissenschaften. Dabei werden einerseits die Untersuchungsmethoden ständig im Hinblick auf das Ideal mathematischer Exaktheit verbessert und andererseits ständig neue Arbeitsgebiete erschlossen. Gerade die gebräuchlichsten Meßgeräte, Uhren und Längennmesser, haben im Verlauf dieser Entwicklung ihre heutige Gestalt, genauer ihre heutige Vielfalt für unterschiedliche Ansprüche an die Meßgenauigkeit erhalten²². Die Entstehung des Urmeters haben wir schon erwähnt,

²⁰ Die angesprochenen Verhältnisse sind sicher komplexer, als sie ein Satz ausdrücken kann (vgl. Schütz/Luckmann (1979); dennoch gilt, daß die Naturwissenschaften in alltäglichen typischen Bewandtniszusammenhängen nicht Thema oder Gegenstand sind.

²¹ H. Blumenberg hat in "Lebenswelt und Technisierung unter Aspekten der Phänomenologie" (1981) das Verdecken der Gründe für technisches Funktionieren in Anlehnung an Husserls Krisis-Schrift erörtert; er resümiert (S. 50/51): "Die Technik ist phänomenal ein Reich der Mechanismen. Alle Mechanismen sind letztlich auf die Steigerung einer endlich vorgegebenen Kapazität, nämlich der des menschlichen Daseins, angelegt. Die Antinomie der Technik besteht zwischen Leistung und Einsicht."

²² vgl. hierzu Trapp (1992), Dilke (1991), Alberti (1957)

werfen wir noch einen Blick auf die Zeit. In seinem Buch "discorsi"²³ hat Galilei den entscheidenden Schritt zur Mathematisierung der Zeit beschrieben; er zieht die Lehre von den Proportionen aus den "Elementen" des Euklid heran, mit der ihm die mathematische Beschreibung der gleichförmigen Bewegung gelingt. Galilei geht so vor, daß er Geschwindigkeiten und Zeiten wie geometrische Längen behandelt. Seither werden Uhren mit immer größerer technischer Ganggenauigkeit gebaut. Das Ideal, Zeit so messen zu können, wie sie als naturwissenschaftliche Meßgröße konzipiert ist, wird dabei nicht erreicht. Das Thema "Zeit" wird uns weiter unten noch beschäftigen.

Es gibt natürlich auch heute noch Maße, die lange vor der industriellen Revolution auf dem Markt und im Fernhandel in Gebrauch waren. Hierher gehören alle Zähl- und Stückmaße wie Schock und Mandel oder wie im Papierhandel die Reihe 1 Pack = 15 Ballen, 1 Ballen gleich 15 Ries, 1 Ries Schreibpapier gleich 400 Bogen²⁴. Ihr Prinzip reguliert weithin in den abgepackten Waren, vorgefertigten Portionen der Fertiggerichte, der abgefüllten Flaschen und anderen Formen der Portionierung den alltäglichen Einkauf und andere Besorgungen. Bei dieser Handelsform tritt das Messen im bisher erörterten allgemeineren Sinn hinter seine Funktion beim Auswiegen und Abfüllen zurück. Das Messen, bei dem Zuteilen und Anteil fordern einander korrespondieren, zeigt seine lebensweltliche Bedeutsamkeit in unserer Gesellschaft im Aushandeln von Lohntarifen und der Bewältigung begleitender Konflikte. So gesehen sind Maße in einem vielfachen Sinn Regulative des alltäglichen Handelns.

Dimensionen des Zusammenlebens bestimmen wir anhand der bisherigen Überlegungen als Bereiche im Alltag, deren Struktur durch Maße oder eine Maßordnung gekennzeichnet werden kann. Von den Maßen her kann, so ist die Bestimmung zu nehmen, ein Bereich des Zusammenlebens als eine seiner Dimensionen beschrieben werden. Angesichts der Fülle des Alltagsgeschehens gibt die Bestimmung unter dem Gesichtspunkt der Maße der "Dimension des Zusammenlebens" eine für die Zwecke der Didaktik erste faßliche, aber keineswegs erschöpfende Bedeutung.

²³ Die Mathematisierung der Zeit erfolgt im Dritten Tag der "discorsi" (Galilei (1973)) zunächst implizit in den Axiomen der gleichförmigen Bewegung; in späteren Beweisen einiger Theoreme wird die Dauer einer Bewegung explizit als Strecke dargestellt.

²⁴ vgl. in Trapp (1992) das Kap. 7, Stück- oder Zählmaße, und das Kap. 9, Tabellen genormter Abmessungen.

4. Das Thema Zeit anhand der Zeitmaße betrachtet

Unsere bisherigen Erörterungen heben auf eine wesentliche Funktion von Maßen ab, nämlich daß sie uns nicht als Zwänge auferlegt sind, sondern daß vielmehr in den Maßen die Ideen und Intentionen erkennbar werden, nach denen Lebensbereiche und schließlich die Welt gestaltet, gegliedert und genutzt werden sollen. Es sind nicht zuerst die Fakten aus den Naturwissenschaften, von denen Bedrohungen ausgehen, sondern die Intention, aus den Erkenntnissen der Natur jeden denkbaren, auch kurzlebigen Nutzen zu ziehen. Um die drohenden Gefährdungen wenigstens in Grenzen zu halten, müssen wir den maximalen Nutzen einschränken. Unter Rücksicht auf Menschen und Welt in jeder Situation angemessen zu handeln, heißt in der Ethik seit altersher, Maß zu halten. Maße sind somit auch Leitfäden, an denen lebensweltliche Strukturen für den Sachunterricht zu einem Gegenstand gemacht werden können und denen ein Curriculum des Sachunterrichts folgen sollte.

Nach den Zeugnissen alter Kulturen in den frühen Städten (Induskultur, Jericho, ...), in Palästen (Kreta, ...) und Tempelanlagen in der alten und neuen Welt hat der Mensch den Raum, den er sich schafft, je nach seinen Mitteln und Kräften in einer passenden Größe für sich (für Herrschaft und Götter usw.) eingerichtet. Ihre Maßverhältnisse bewundern wir noch heute. Ebenso finden wir an Werk- und Wohnräumen auf den Zweck abgestimmte Größe der Geräte und Tätigkeitsbereiche vor.

Alle Betätigung unterliegt außerdem der Zeit. Wesentliche Regelungen im Handeln entspringen Zeitbestimmungen. Wenn wir danach fragen, welche Zeit gerade ist, dann interessiert uns, ob es Zeit ist dafür, zu essen, zu wandern: ob es Zeit ist für irgend etwas; wir fragen, ob die Zeit noch reicht, um eine begonnene Arbeit zuende zu bringen, ein Konzert noch hören zu können, ob es schon Zeit ist, um etwas zu beginnen, um einen Gast am Bahnhof abzuholen. Die Abwandlungen unseres Erfassens von Begegnendem im Erinnern, Erleben und Erwarten in der zeitlichen Struktur von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft modifizieren unsere Beziehungen zu Personen und zu Ereignissen. Wir sind es gewohnt, im Tempussystem der Sprache und im Bezug der Verlaufsform zu Ereignissen die zeitlichen Verhältnisse ausdrücken zu können. Es verschränken sich im Tempussystem die Folge der Ereignisse, in der Verlaufsform das Verfließen der Zeit und im Fixieren von Momenten im Geschehen mit Hilfe z. B. geeigneter Partikel (jetzt, ...) wichtige sprachlich ausdrück-

bare Aspekte zum Begriff des Zeitlichen²⁵. Es gibt keinen Lebensbereich, aus dem nicht Beispiele für Zeitbedingtheit unserer kurzen Liste hinzugefügt werden könnten. Jahr, Monat, Tag und Stunde sind die Maße, an denen wir zeitliche Beziehungen messen und mit deren Hilfe wir auch die genannten Momente des Zeitlichen ausdrücken. Es steht dann die Folge der Maßeinheiten (der Tage oder Jahre) für den Ablauf der Zeit, eine Anzahl von ihnen repräsentiert die Dauer, die Fixierung eines Tages in einem Monat oder eines Monats in einem Jahr entspricht der Festlegung eines Momentes oder Zeitpunktes und die Folge der Jahre gibt der Dauer des Lebens einen Zeitrhythmus wie auch Chroniken und Genealogien eine formale Struktur. Das Verhältnis von kurzem Zeitintervall und Dauer entspricht dem von Ort und Raum, das wir oben behandelt haben. Der Raum ist immer ein Bereich der frei ist für Betätigung. Der Ort ist nur idealerweise, nämlich in der Mathematik, ein Punkt. Bei der Zeit werden wir die Dauer mit dem Raum vergleichen, soweit es um "Abmessungen" geht. Dem Ort entspricht dann eine Zeitspanne unter einem Gesichtspunkt, z. B. "der Tag der Reise, die Stunde der Freude, der Augenblick der Entscheidung, usw.", oder ohne Bezug auf Ereignisse formuliert, dieser Tag, diese Stunde, diese Minute. Konsequenterweise korrespondiert dem geometrischen Ort der Zeitpunkt auf der Zeitskala der mathematisierten Zeit.

Zwischen den Raum- und Zeitmaßen besteht ein wichtiger Unterschied. Die Zeitmaße können nicht, wie es bei den Einheiten der Raum- und Längenmaße der Fall ist, in ein ganzzahliges Verhältnis (oder wenigstens in ein Verhältnis kleiner ganzer Zahlen) gebracht werden. Jahr, Monat und Tag sind voneinander unabhängige Zyklen. Ihr Verhältnis zueinander kann nicht aus praktischer Bequemlichkeit, sondern muß aus astronomischen Beobachtungen ermittelt werden. Die Einteilung der Stunden in Minuten und Sekunden folgt astronomischen Gepflogenheiten der Messung von Sternpositionen im Verlauf der Zeit und ist lange vor dem Bau der ersten zuverlässigen Uhren im Gebrauch²⁶.

²⁵ Die Zeit ist ein außerordentlich weit gespanntes Thema; unsere wenigen Bemerkungen stützen sich auf Aschoff (1990), Bühler (1965), Husserl (1989), Toulmin (1970) und auf das Stichwort *Zeit* in Grimm, Deutsches Wörterbuch, Bd. 15 (1956).

²⁶ Auf dem Himmelsäquator können leicht Winkeldistanzen in Zeitintervalle umgerechnet werden, so daß auch ohne Uhren Zeitangaben bis zu Sekunden genau entstehen; die ersten genauen Uhren, die über längere Zeit hin eine Ganggenauigkeit von wenigen Sekunden einhielten, waren englische Schiffsuhrn um 1750.

Indem wir den Zeitmaßen und ihren Zusammenhängen folgen, treffen wir auf Fragen der Geschichte, der Astronomie, der Naturwissenschaften, der Technik und der Kultur sowie der alltäglich-praktischen Zeitbestimmungen. Durch Aufweis der Zusammenhänge unter den Zeitmaßen können wir das Thema Zeit für eine Bearbeitung erschließen.

Literatur

- v. Alberti, H.: Mass und Gewicht. Berlin 1957
- Aschoff, J. et al. (Hrsg): Die Zeit - Dauer und Augenblick. München 1990²
- Blumenberg, H.: Wirklichkeiten, in denen wir leben. Stuttgart 1981
- Bühler, K.: Sprachtheorie. Stuttgart 1965
- Damerow, P.; Englund, R. K.; Nissen, H. J.: Die Entstehung der Schrift. SPEKTRUM 2/1988 (a)
- Damerow, P.; Englund, R. K.; Nissen, H. J.: Die ersten Zahldarstellungen und die Entwicklung des Zahlbegriffs. SPEKTRUM 3/1988 (b)
- Diels, H.: Die Fragmente der Vorsokratiker. Hamburg 1957
- Dilke, O. A. W.: Mathematik, Maße und Gewichte in der Antike. Stuttgart. dtv-Lexikon der Antike I, Philosophie, Literatur, Wissenschaft. Bd. 2. München 1975²
- Friberg, J.: Zahlen und Maße in den ersten Schriftzeugnissen. SPEKTRUM 4/1984
- Galilei, G.: Unterredungen und mathematische Demonstrationen über zwei neue Wissenszweige, die Mechanik und die Fallgesetze betreffend. Darmstadt 1978.
- Grimm, J. u. W.: Deutsches Wörterbuch. Leipzig: S. Hirzel, 1854 - 1960
- Heidegger, M.: Prolegomena zur Geschichte des Zeitbegriffs. Gesamtausgabe Bd. 20. Frankfurt a. M., 1979
- Herodot: Geschichten. Auswahl von H. Strasburger, exempla classica. Frankfurt a. M., 1961
- Schütz, A.; Luckmann, Th.: Strukturen der Lebenswelt. Bd. 1, stw 284. Frankfurt a. M. 1979
- Schmandt-Besserat, D.: Vom Ursprung der Schrift. SPEKTRUM, Erst-Edition (o. J.)
- Szabo, A.: Das geozentrische Weltbild. München 1992
- Toulmin, St.; Goodfield, J.: Die Entdeckung der Zeit. München 1970
- Trapp, W.: Kleines Handbuch der Maße, Zahlen, Gewichte und Zeitrechnung. Stuttgart 1992
- Witthöft, H.: Umriss einer historischen Metrologie zum Nutzen der wirtschafts- und sozialgeschichtlichen Forschung. 2 Bde. Göttingen 1979
- Witthöft, H. et al. (Hrsg): Die historische Metrologie in den Wissenschaften. St. Katharinen 1986

WANDEL IM ZUSAMMENLEBEN DURCH TECHNIK

EIN UNTERRICHTSBEISPIEL UNTER DEM LEITMOTIV

TECHNISIERUNG

Gerhard WIESENFARTH, Pädagogische Hochschule Freiburg

"Denn die Sache ist nicht in ihrem Zwecke erschöpft, sondern in ihrer Ausführung, noch ist das Resultat das wirklich Ganze, sondern es zusammen mit seinem Werden..."

(Georg Wilhelm Friedrich Hegel,
Phänomenologie des Geistes)

"Wir selber müssen... gegen alle Dinge gerecht, gnädig, sonnenhaft sein und sie immer neu schaffen, wie wir sie geschaffen haben".

(Friedrich Nietzsche, Umwerte aller Werte.)

1. Vorbemerkungen: "Zusammenleben" ohne die natürliche und technische Sphäre als Unter- und Hintergrund?

Menschliches Zusammenleben ohne die natürliche und gestaltete Umwelt? Oder andererseits: Technisches Tun ohne menschliches "Zusammenleben" und Zusammenwirken, ohne Ausrichtung an menschlichen Bedürfnissen, ohne Zielsetzungen durch den Menschen, ohne Auswirkungen auf den Menschen und sein "Zusammenleben"?¹ Uns erschrecken die technischen Katastrophen, wir bemühen uns um aktuelle Themen wie etwa die Datenverarbeitung, aber wir vergessen allzu schnell die Aufklärung über den technischen Unter- und Hintergrund dazu. Aktuelle Leistungen ruhen auf Vorleistungen; aktuelle Unzulänglichkeiten und Katastrophen erwachsen aus Unzulänglichkeiten im dazugehörigen Vorfeld. Wir laufen Gefahr, das Problemhaltige und Aktuelle für sich zu sehen, zu isolieren, und zwar nicht nur im Hinblick auf die techni-

¹ Zum Technikverständnis vgl. Gerhard Wiesenfarth: Zum technischen Handeln als Grundbegriff einer Technikdidaktik. In: TU-Zeitschrift für Technik im Unterricht, Heft 66, 1992, S. 31.

sche Sphäre. Wir vernachlässigen fortlaufend die Bemühungen um eine allgemeine technische Aufklärung, und damit fehlt weitgehend der *Wurzelgrund* für das aktuell Problemhaltige.

Gleichzeitig ist festzustellen, daß unser Zusammenleben so geartet ist, daß Kinder in ihrem Alltag immer unvermittelt mit Fertigen konfrontiert werden; die erschließenden Formen des Mitlebens und Mitarbeitens der Kinder außerhalb der Schule werden aus vielfältigen Gründen immer eingeschränkter. Die Erfahrungen, etwas leiblich-praktisch bewirken zu können, fallen zunehmend aus.

Die Technisierung und ihre Entwicklung wird meistens durch die folgenden Stichworte zu charakterisieren gesucht:

- handwerkliche Technik,
- Mechanisierung,
- Automatisierung;

Technisierung als Ersatz

- der Handarbeit,
- der schweren körperlichen Arbeit,
- der steuernden Tätigkeit,
- der "geistigen" Leistungen;

Technisierung als Entwicklung vom Handwerk zu klassischer und transklassischer Technik².

Solche globalen Kennzeichnungen lassen noch nichts von der "pädagogischen Dimension"³ der Technisierung erkennen. Eine differenziertere, technikbezogene Betrachtung muß bei den Prozessen menschlichen Handelns einsetzen. Dieser Ansatz sollte auch die Entfaltung einer allgemeinen Technologie bestimmen⁴.

2. Zum technischen Handeln

Die einfachen Formen technischen Handelns entwickeln sich aus den alltäglichen Besorgungen, und gleichzeitig erfordert das Besorgen bereits ein be-

² Vergleiche Gotthard Günther: Das Bewußtsein der Maschinen, eine Metaphysik der Kybernetik, Krefeld und Baden-Baden 1963, S. 179ff: Anhang IV, die "zweite" Maschine.

³ Aus einem Buchtitel von Martin Wagenschein: Die pädagogische Dimension der Physik, Braunschweig 1965.

wußtes Handeln, wenn es *erstmalig* erfolgt. Die Wohnung heizen oder sauber machen, einen Stuhl reparieren..., immer beginnt der erstmalige Handlungsablauf mit dem Bestimmen von Zielen, die durch vorausgehendes Handeln mitgeprägt werden. Der Handlungsablauf enthält Phasen des Probierens oder Planens und Phasen der Ausführung und Bewertung; er enthält lineare und kreisförmige Teilabläufe, aber auch Irrwege. Gelungene und gescheiterte Handlungen geben Impulse für neue Handlungen unter modifizierten Zielsetzungen; Wiederholungen erlauben Vereinfachungen und führen schließlich zu gewohnten, unbewußten Abläufen⁵. Dazu in pädagogischer und historischer Perspektive einige Anmerkungen: Ein Stein läßt sich als Wurfgeschöß verwenden, als erhöhter Sitz, als Amboß, zwei Steine zum Mahlen von Getreide. Immer entstehen durch die Nutzung von Naturobjekten zunächst unauffällig technische Teilabläufe innerhalb des Handelns, ebenso durch die Verwendung zuvor erstellter Werkzeuge. Der Gebrauch von Naturobjekten setzt die *Erfindung* einer Nutzung voraus, der *Gebrauch* von Werkzeugen (Nadel, Faden, Beil ...) die technische Handlungsform des *Herstellens* (vgl. Abb. 1, im Anhang).

Technisches Handeln allgemein beginnt mit einer formulierten oder unformulierten Zielsetzung innerhalb einer Situation, die als problemhaltig erlebt wird. Das Ziel gibt an, was angestrebt werden soll. Die Realisierung der (inneren) Zielvorstellung erfordert einen weiteren Ausgangspunkt: äußere Gegenstände, Material, Werkzeuge, Verknüpfungsweisen, Fertigungsabläufe... Das Werk als Realisierung und Ergebnis des technischen Handelns wird durch zwei verschränkte Teilprozesse erreicht: einerseits muß die Zielvorstellung durch geeignete Materialien und Mittel veräußerlicht oder vergegenständlicht werden, und andererseits muß das Material in (möglichst weitgehender) Übereinstimmung mit der Zielvorstellung umgebildet oder verknüpft werden. Ohne die materiale Basis der gegenständlichen Mittel gelingt keine Realisierung; die Zielvorstellung bleibt allenfalls eine "gute Absicht" und damit folgenlos, und ohne Zielsetzung gelingt kein Werk, das die Ausgangssituation verbessert; jegliche Umbildung degeneriert in diesem Fall zum blinden Aktionismus (vgl. Schema Abb. 2).

⁴ Das ist der Fall bei Günter Ropohl: Eine Systemtheorie der Technik - Zur Grundlegung der allgemeinen Technologie, München, Wien 1979.

⁵ Vergleiche Gerhard Wiesenfarth: Zum elementaren technischen Handeln... Anmerkung 1, S. 90ff.

Zielbestimmungen werden im Prozeß der Realisierung vergegenständlicht. Sie lassen sich als *innere* Vorstellungen oder sprachlich formulierte Perspektiven nicht rein, nicht unverändert durch *äußere* Materialien und Mittel als technische Funktionen verwirklichen. Mit der nicht zu umgehenden Vergegenständlichung wird der Bereich der Ziele, des Angestrebten verlassen. Die ursprüngliche Zielbestimmung erfährt dadurch notwendig eine Entfremdung oder Verfremdung. Aber auch die Materialien und Mittel bleiben nicht vollständig rein das, was sie waren: sie werden durch die äußere, zielgeleitete Umbildung und Verwendung zur gefertigten Konstruktion und damit zu Trägern einer Funktion.

Das realisierte Werk ist ein technisches Gebilde (ein Beil, ein Seil) mit einer Funktion und einem konstruktiven Aufbau - oder ein technischer Vorgang (Korn mahlen mit einer Handmühle); auch ihm kommt ein Zweck zu, auch er hat eine spezifische Ablaufstruktur. Jedes Werk, ob abgrenzbares Gebilde oder Vorgang, ist Vorleistung für einen Folgeprozeß (das Beil wird zum Schlagen von Holz benützt, das gemahlene Mehl zum Backen) *und* beruht selber auf Vorleistungen, die Werkcharakter tragen.

Als erste, "obere" Vorleistung ist die Zielsetzung als Resultat einer individuellen oder gemeinschaftlichen Vorstellungsbildung oder Verständigung anzusehen. Dieser Prozeß hat wie die eigentliche technische Realisierung zwei Ausgangspunkte: einerseits die menschlichen und kulturell überformten Bedürfnisse, Normen, Werte, die Nöte und Leiden und andererseits die durch äußere Bedingungen geprägte Konfliktsituation und die technischen Erfahrungen, die aufzeigen, was die Chance in sich birgt, technisch realisierbar zu sein. Die Verständigung vollzieht sich auf dieser Basis als subjektive Reflexion oder bei komplexeren Vorhaben als öffentlich-sozialer Diskurs und endet mit einer Zielbestimmung als Konsens und Ausgangspunkt für die Realisierung. Diese Verständigung hat selber Werkcharakter: die äußeren Gegebenheiten der Konfliktsituation sowie die technische Erfahrung begrenzen die möglichen Zielbestimmungen. Ihre Bewertung auf der Grundlage von Bedürfnissen und erlebten Nöten führt zur Bestimmung eines Ziels, das in einem anschließenden Prozeß verwirklicht werden soll (vgl. Schema Abb. 2).

Zur eigentlichen Realisierung gehört noch eine zweite, "untere" Vorleistung. Auch die zur Realisierung notwendigen Materialien werden vor dem eigentlichen Werkprozeß aus Vorgefundenem zugerichtet oder hergestellt, Werkzeuge

werden bereitgestellt, Fertigungsweisen, technisches Wissen und Methoden werden zusammengestellt und für den Einzelfall aktiviert. Und dies alles geschieht, um ein Repertoire an Materialien und Mittel für den eigentlichen Werkprozeß verfügbar zu haben (vgl. Schema Abb. 2).

Leistungen und Vorleistungen als Resultate kommen häufig durch konstruktive Veränderungen oder allgemeiner durch Umgestaltungen zustande. Umgestaltungen enthalten vertraute, bekannte Gestaltungen als Teile oder Elemente, aber auch mehr oder weniger kreative Züge. Gestaltung als reine Kreation erweist sich unter diesem Blickwinkel lediglich als ein (theoretischer) Sonderfall der graduellen oder strukturverändernden Umgestaltung.

Der technische Gegenstand, ob eher als Neuentwicklung oder als Umgestaltung entstanden, entfaltet seinen Sinn erst im Gebrauch; letztlich verändern also technische Leistungen aller Art menschliches Handeln in der *Form des Gebrauchs*. Umgestaltungen in diesem Bereich bilden die Stationen eines verzweigten Prozesses der Technisierung.

3. Zur Technisierung

Technisches Handeln erwächst aus dem alltäglichen Besorgen und führt schließlich zu einer fortschreitenden Technisierung menschlichen Handelns; es entsteht Gebrauch oder Verwendung. Dazu in pädagogischer Perspektive einige Beispiele (vgl. Abb. 1 und 1a). Ein im Fluß zufällig schwimmender Baumstamm regt an, ihn zur Überquerung des Flusses zu benützen, etwa im Zusammenhang des Jagens oder Sammelns (Abb. 1). Das Schwimmen oder Waten durch den Fluß wird durch die Nutzung des Baumstammes ersetzt. Eine ursprünglich menschliche Teilhandlung erfährt durch das Einbeziehen des Baumstammes eine Modifikation: der Baumstamm erhält eine Funktion, er wird zu einem technischen Gebilde in einer Phase des Handlungsablaufes, und diese Phase wird dadurch technisiert, zunächst in unauffälliger Weise. Eine solche Nutzung regt in einer entlasteten Situation an, den Baumstamm für den wiederholten Gebrauch gezielter zuzurichten. Das führt schließlich zum Herstellen: durch Verknüpfung von Baumstämmen entsteht beispielsweise ein Floß (Herstellen als Aufbau, als additive Gestaltung), durch Verformung eines Baumstammes mit dem Beil entsteht ein Einbaum (Herstellung als subtraktive Gestaltung; damit sind die beiden grundlegenden Herstel-

lungstypen, die auch heute noch in jedem Herstellungsprozeß kombiniert enthalten sind, aufgewiesen).

Der Gebrauch solcher Wasserfahrzeuge (Abb. 1) ersetzt nicht nur ursprünglich menschliche Formen der Fortbewegung, sondern erweitert sie auch beträchtlich. Das Wasserfahrzeug erhält eine Funktion, die das ursprüngliche Leistungsvermögen des Menschen übersteigt; es ermöglicht neue Gebrauchsweisen, die ohne das Hergestellte nicht ausführbar wären, beispielsweise den Transport schwerer Lasten über weite Strecken. Weitere Beispiele dazu, wie menschliche Handlungen partiell ersetzt und erweitert werden, zeigt die Abbildung 3.

Jede Technisierung einer Teilphase menschlichen Handelns stellt allgemein gesehen eine Umgestaltung im Felde des *Gebrauchens* dar. Grundsätzlich lassen sich dabei drei Teilstränge unterscheiden (vgl. Schema Abb. 4): Eine Teilphase ursprünglich menschlichen Handelns wird durch die Funktion eines technischen Gebildes *ersetzt*. Damit ist gleichzeitig in den meisten Fällen eine *Erweiterung* der menschlichen Handlungsmöglichkeiten gegeben: Tätigkeiten lassen sich leichter, gleichmäßiger und genauer vollziehen; darüber hinaus lassen sich Handlungsabläufe durchführen, die ohne die Funktion des technischen Gebildes nicht möglich sind (vgl. I und II in Schema Abb. 4). Die Technisierung menschlichen Handelns kann in Teilphasen vollständig sein. Die Gesamthandlung läßt sich jedoch prinzipiell nur *partiell* technisieren. Mindestens die Zielsetzung entzieht sich diesem Prozeß. Wie weit auch im einzelnen die Automatisierung fortgeschritten sein mag, die Gesamtzielsetzung bleibt menschliches Wollen, menschliche Absicht (vgl. III in Schema Abb. 4). Auf diese Weise bleibt die Technisierung in menschliches Handeln eingebunden: Sie erfolgt nach *Zielen* unter Verwendung von *Mitteln* und hat *Folgen*, beabsichtigte und unbeabsichtigte.

Auf die Gefährdung durch Technisierung ist oft verwiesen worden; deshalb sollen an dieser Stelle einige Anmerkungen genügen. Gefährdungen erwachsen aus der Dominanz von Zielen, von Mitteln, von Folgen. Die Dominanz bricht den Zusammenhang der Ziel-Mittel-Folgen-Beziehung auf. Ziele, Mittel, Folgen werden dadurch isoliert; sie verselbständigen sich. Solche Loslösungen ermöglichen einerseits kreative Entwicklungen, befördern andererseits aber auch Gefährdungen. Dazu noch einige Erläuterungen.

Die offensichtlichsten Gefährdungen erwachsen, wenn die *unbeabsichtigten* negativen Folgen gegenüber den beabsichtigten dominieren, wenn die unbeabsichtigten Folgen eine nicht ohne weiteres zu bremsende Dynamik in Gang bringen, so daß beispielsweise Umwelt beeinträchtigt oder zerstört wird und damit eine Grundlage für Zusammenleben. Technisches Handeln eröffnet dann nicht mehr hinreichend Möglichkeiten zu neuem Handeln; vorherrschend ist vielmehr die indirekte Fixierung neuer Handlungsfelder, vorherrschend ist der Zwang zu weiterem Handeln zur Eingrenzung unbeabsichtigter Folgen.

Dominieren hingegen die technischen Mittel, regen sie erst Zielsetzungen des Gebrauchs an, dann besteht die Gefahr, daß der mittelgeprägte Gebrauch den zielgeprägten überlagert oder vollständig überwuchert. Primär mittelgeprägter Gebrauch kommt zustande, wenn beispielsweise das vorhandene Auto zielbestimmend wirkt und damit die Frage nach den geeigneten Mitteln für zuvor bestimmte Ziele verdrängt wird. Damit es nicht zu einer vollständigen Verselbständigung technischer Mittel kommt, muß der mittelgeprägte Gebrauch auf Teilphasen des Handelns beschränkt bleiben. Phasen des mittelgeprägten Gebrauchs sind dann in Gesamthandlungen eingelagert, die durch menschliche, relativ mittelunabhängige Intentionen ausgerichtet sind.

Weniger beachtet werden die Gefährdungen, die dadurch entstehen, daß allein die Zielbestimmungen in losgelöster Weise dominieren. Für rein egoistische Zielbestimmungen (schnelle persönliche Bereicherung etwa) liegt das auf der Hand; aber auf eine verdecktere Weise gilt das auch für Zielperspektiven, die aus einem Bemühen um "Hohes", die aus erlebter Betroffenheit, aus Gewissensregungen, aus Sorge um das Zusammenleben erwachsen. Wenn solche Zielperspektiven das Bestehende (die erworbenen Erfahrungen und technischen Entwicklungen in ihrer Vernetzung und kulturellen Einbindung) völlig außer acht lassen, wenn allgemein die Bedingungen der Verwirklichung unbeachtet bleiben, so wird dadurch indirekt die illusionäre Vorstellung gestützt, als gebe es die Möglichkeit zu einem schnellen Umbau oder gar zu einem Neuanfang in einem freien Raume ohne technische Vorleistungen. Werden ideale Zielperspektiven als unveränderbar festgehalten, so schwindet die Chance einer allgemeineren Anerkennung der Zielperspektiven im Verständigungsprozeß über Ziele; die Verwirklichung fällt aus. Die idealen Zielvorstellungen dienen dann lediglich dazu, die äußere technische Wirklichkeit daran zu messen.

Daraus resultiert dann Ablehnung und Verzweiflung. Die technische Sphäre erscheint als ein widerwärtiges System, und die produktive Auseinandersetzung, die eigentlich nötig wäre, entfällt. Auch genügt es nicht, allein eine vollständig andere Technik, eine "alternative" oder "sanfte" etwa, zu fordern. Jede Veränderung in diesem Felde bedarf des verwirklichenden Handelns in Schritten. Dadurch entsteht noch keine Technik in totaler Andersartigkeit, wohl aber werden dadurch schon die ursprünglichen Forderungen in unvermeidlicher Weise verfremdet. Nun darf aber auch gleichzeitig kein Zweifel aufkommen: Zielperspektiven, die sich aus idealen Vorstellungen ergeben, sind als Impulse für technische Entwicklung notwendig und stellen spezifische Vorleistungen dar. Aber sie dürfen nicht der Verwirklichung im Verständigungsprozeß über Ziele und später im Herstellungsprozeß entzogen werden, weil dadurch droht, daß die idealen Züge geschmälert und transformiert werden. Erforderlich ist deshalb auch Mut, ideale Vorstellungen zu modifizieren, Mut, mit einem bescheideneren Selbstverständnis zu leben, Mut, Unvollkommenes zu akzeptieren. Helfen könnte dabei die Einsicht, daß Ideale und Innerlichkeit, die ins Äußere übergehen sollen, sich niemals rein bewahren lassen.

Die Folgentypen der Technisierung und die damit verbundenen Gefährdungen reichen von der zunehmenden Vernetzung technischen Handelns bis zur Entfremdung von den eigentlichen Arbeitsprozessen. Sie können hier nicht weiter verfolgt werden. Ich verweise hierzu auf die Darstellung von Günter Ropohl⁶.

4. Unterrichtsbeispiele - die schrittweise Technisierung als Leitmotiv

Technisierung ist immer partielle Technisierung von problem- und ergebnisorientierten Handlungsabläufen. Wenn wir dies zusammen mit den vorausgegangenen Erläuterungen festhalten, dann wird augenfällig, wie oberflächlich und traditionell stofforientiert die folgende Behandlung der Geschichte des Rades vorgenommen wird (vgl. Abb. 5).

Es werden insgesamt 10 Schritte unterschieden. Nur in einem Schritt wird vermerkt, daß es notwendig ist, "Ideen" zu haben, nur in zwei Schritten werden Anforderungen aus dem Gebrauch erwähnt: "Stöße besser auffangen...", "schneller", "leichter", "leiser"; sonst erfolgen nur Angaben über Teile, über

⁶ Günter Ropohl: Eine Systemtheorie der Technik, München, Wien 1979; sowie Günter Ropohl: Die unvollkommene Technik, Frankfurt am Main 1985.

Zeiten der Verwendung. Entwicklung erscheint hier primär nur als äußere Veränderung des Rades; der isolierte technische Gegenstand mit seinen Teilen dominiert. Anstöße zu einer aktiveren Auseinandersetzung fehlen; letztlich wird ein "Stoff", ein Penum präsentiert, das auf- und hinzunehmen ist.

Was fehlt? Technische Entwicklung ist immer auch Anstrengung, die nicht ohne *Anlaß* in Gang kommt. Anlaß bietet das Handelmüssen, Handelnwollen, das Streben nach Entlastung. Handeln ist situationsbedingt und *zielorientiert*; es ist ein Bewirken, dessen *Folgen* kontrolliert und bewertet werden. Dieser Rahmen erst eröffnet die Chance, sachliche Interessiertheit zu wecken; er fördert leiblich-praktische Auseinandersetzung als Dialog (dazu später noch einige Anmerkungen).

Zur Entwicklung des Radpaares über die Rolle als Zwischenlösung gibt es hinreichende problemorientierte Darstellungen in Sachunterrichtsbüchern. Ich greife deshalb hier einen anderen Entwicklungsstrang auf: vom zweirädrigen Karren zum Wagen mit Lenkung.

(1) Zum Tragen von Lasten haben die Menschen Hilfsgeräte entwickelt (vgl. Abb. 6).

(2) Ein Baumstamm läßt sich noch auf der Schulter tragen. Wenn es aber viele sind? Dann dauert die Arbeit lange, sie ist monoton und ermüdet, viele Arbeitende sind erforderlich.

(3) Wie kann der Transport der Stämme erleichtert werden? - Durch einen Schlitten oder Karren (vgl. Abb. 7).

(4) Wie muß ein solcher Karren beladen werden? Wie wird transportiert?

(5) Welche Arbeit wird dadurch unnötig? Welche Vorarbeit ist erforderlich, damit es zu einer Entlastung beim Transportieren kommt? In welchen Situationen muß auf die alten Arbeitsweisen (Tragen des Baumstammes) wieder zurückgegriffen werden?

(6) Wenn nur ein schlechter Weg oder gar kein Weg vorhanden ist: Wie kann der Karren verbessert werden? Welche Räder eignen sich dann besser, größere oder kleinere?

(7) Wie kann das Kippen verhindert werden? Durch eine Stütze? Durch ein weiteres Radpaar, durch einen weiteren Karren?

(8) Wie können die Karren verbunden werden (vgl. Abb. 8)? Was muß noch ergänzt werden, damit die Ladung nicht beim Lenken stört? Die Problemlösung in Abb. 8 ist keine Fischertechnik-Lösung oder eine reine "Schullösung". Das legt die Darstellung von Längön, Südschweden, mindestens nahe (vgl. Abb. 9).

(9) Was passiert, wenn mit dem zweiachsigen Wagen (vgl. Abb. 10) bei einseitiger Ladung eine enge Kurve gefahren wird? Wie kann das Kippen des Wagens verhindert werden? Die situations- und zielgeleitete Wahrnehmung legt Lösungsschritte näher: Vorn fehlt beim Wenden die Unterstützung rechts und links; eine feste Unterstützung würde aber die Lenkbarkeit aufheben; erforderlich sind zwei Drehpunkte, zwei Drehschemel (vgl. Abb. 11).

(10) Aber wie jetzt lenken mit zwei Deichseln? Probehandeln erschließt die Bedingungen. Was ist dabei überflüssig? Was ist noch erforderlich zum leichten Lenken? Die innenliegenden Räder werden nicht mehr benötigt, die äußeren Räder stehen noch zu abseits; erforderlich ist noch eine Verbindungsstange zwischen den verkürzten "Deichseln" (Spurstange, Abb. 12) sowie eine Deichsel, die am ursprünglichen Drehpunkt gelagert ist und die Spurstange mitnimmt. Der Wagen hat so eine Achsschenkelenkung bekommen, die als Konstruktionsprinzip auch der Lenkung beim Auto zugrunde liegt (vgl. dazu die Vorform Abb. 14 sowie Abb. 15).

(11) Welche Kurven lassen sich mit einem zweiachsigen Wagen mit Drehschemel-Lenkung fahren, wenn wegen der Bodenunebenheiten große Räder, die höher als die Ladefläche sind, verwendet werden? Wie schwenken die Räder bei einer Achsschenkel-Lenkung? Welchen Platz brauchen sie beim Schwenken?

(12) Wir betrachten Lenkungen bei Spielzeugautos. Hier sehen die Teile anders aus als beim selber erstellten Wagen (vgl. Abb. 13). Erkennen wir sie wieder?

Die Fragen, wie sie hier formuliert wurden, sind nicht notwendige Lehrerfragen. Sie ergeben sich aus der gegenständlich präsentierten Modellsituation, wenn der sinnorientierte modellhafte *Gebrauch* verfolgt wird. Der Lehrer hat die Chance, durch pointierten Gebrauch non-verbale Impulse zu geben. Die Antworten der Schüler in Form des demonstrierenden *Probehandelns* am Modell, in der Form der allen Schülern zugänglichen *Zeigehandlungen* eröffnen meistens noch andere Lösungswege; sie ermöglichen darüber hinaus ein bei-

läufiges und zwangloses soziales Miteinander, das oft in dieser Situation wirksamer ist als in solchen Situationen, die dafür bewußter ausgerichtet werden.

Die Anstrengungen der Technisierung verlaufen nicht so linear wie in den vereinfachenden Ausschnitten, die hier als Beispiele geboten wurden. So werden die Bezüge zum Straßenbau, die Bezüge zu Fertigungsweisen (Stahl schmieden, bohren) im Wagenbeispiel außer acht gelassen. Auch Belastungen, die sich nach langfristigem Gebrauch in Deformationen und Verschleiß zeigen und so direkt auf Unzulänglichkeiten verweisen, bleiben hier unbeachtet. Schritte der Technisierung sind Entwicklungsstränge in einem Geflecht; Stränge verzweigen sich darin und laufen wieder zusammen. Die Anfänge der Technisierung liegen oft im dunkeln, sie müssen rekonstruiert werden. Ein Ausschnitt aus verzweigten Entwicklungsgeflechten hat Modellcharakter und kann immer nur eine beschränkte Anzahl von Bedingungen aktualisieren.

5. Zur "pädagogischen Dimension" der Technisierung

Die "pädagogische Dimension" (Martin Wagenschein) der Technisierung zeigt sich unter den folgenden Perspektiven:

- Hinwendung zum Handeln, zum Gebrauch technischer Gebilde, zu den Unzulänglichkeiten des Gebrauchs, die Herstellung und Verbesserung des Hergestellten anregen,
- Hinwendung zu den frühen Formen der Technisierung,
- Berücksichtigung der pädagogischen und psychologischen Hinweise von Heinrich Roth zur Unterrichtsgestaltung: Rückgang auf die "Ursprungssituation".

Die Hinwendung zur Technisierung erinnert an Sachverhalte, die für die elementare technische Bildung von entscheidender Bedeutung sind; hier eine teilweise beispielbezogene Auswahl:

(1) Ausgangspunkt aller technischen Bemühungen ist die Lebenswelt. Alle Umstände in ihr tragen zunächst primär unangenehme und angenehme Züge; sie werden als Beeinträchtigung oder Förderung, als bedrückend oder befreiend, als nah oder fern erlebt; es dominiert das unmittelbar Gefühlsbedingte, das als erstes, meist unbemerktes Vorverständnis das Wahrnehmen und Tun anregt und ausrichtet. Erst im Prozeß intensiverer Auseinandersetzung manifestieren sich Gegenstände, denen Sachbeschaffenheit oder praktischer Wert zukommt. Das alltägliche Tun und die dabei gewonnenen Erfahrungen bilden

die Basis, aus der sich differenziertere Tätigkeitsformen und Verstehensweisen entwickeln. Dabei spielen die erlebten Schwierigkeiten eine entscheidende Rolle. Wo dieser Bezug zum selbstverständlichen alltäglichen Tun ausgeblendet wird, werden die Möglichkeiten zu einem lebensvollen und grundlegenden Lernen beschränkt. Wo an die Stelle des Bezugs zur Lebenswelt voreilig der Bezug zu technischen Disziplinen und Wissenschaften gerückt wird, da muß ein oberflächliches und aufgesetztes Verständnis von Technik und von Wissenschaft entstehen. Lernen gerät vorschnell zur bloßen Aneignung von Stoff, zur Aneignung von Inhalten aus bestehenden Disziplinen.

(2) Technisches Handeln ist zunächst Gebrauch oder Nutzung - nicht Herstellung⁷. Eine wiederholte Nutzung beispielsweise von Naturobjekten erfordert die Zurichtung und Herstellung. Herstellung erhält also erst Sinn aus der Gebrauchssituation heraus. Ein Zugang zum elementaren technischen Handeln für die Schüler wird also eröffnet

- durch Handlungssituationen - Besorgen, Arbeiten,
- durch darin eingelagerte Nutzung oder Gebrauch,
- durch Herstellung für den Gebrauch.

(3) Technische Erfindung ist kein purer Genie-Streich, allein getragen von Intuition und Imagination, aber auch keine bloße äußerliche Konsequenz aus der Problemsituation. Erfolgreiche technische Entwicklung vollzieht sich in Schritten, meistens unter Beteiligung Vieler; sie setzt mehr oder weniger zielorientierte und wissensgeleitete Wahrnehmung in der Situation des versuchsweisen Besorgens, Gebrauchens, Herstellens voraus und gewinnt daraus Anregungen für (schöpferische) Einfälle und Ideen zu praktischen Veränderungen. Jeder Schritt baut auf technischen Vorleistungen auf, und neue, bewerkstelligte Vorleistungen ermöglichen weitere Schritte.

(4) Arbeitserleichterungen zu schaffen, hat seinen Preis: Dazu gehört auch, daß auf die unmittelbare, versorgende Tätigkeit des Transportierens verzichtet werden muß. Damit die Herstellung einer Transporthilfe betrieben werden kann, muß die unmittelbare Vorsorge vorübergehend unterbrochen werden, und zwar zugunsten einer Vorsorge, die darin besteht, erst das Transportieren

⁷ Auf die didaktische Bedeutung des Gebrauchs hat in einem anderen Zusammenhang Erwin Roth verwiesen. Vgl. Erwin Roth: Sachunterricht/Technik: Anmerkungen zu einem fiktiven Lehrplan. In: Wolf Ekkehard Traebert (Hrsg.): Technik als Schulfach. Band 3: Lehren und Lernen im Technikunterricht. Düsseldorf 1980, S. 104f.

selber zu erleichtern. Ohne partiellen Verzicht, ohne Loslösung von der unmittelbaren Versorgung besteht keine Chance, Arbeitsentlastungen zu entwickeln. Im vereinfachenden Bild heißt das: Einige mit besonderer Geschicklichkeit und Fähigkeit müssen von der laufenden Arbeit freigehalten und von anderen versorgt werden, damit sie eine Arbeitserleichterung entwickeln oder verbessern können.

(5) Das Überschaubare der frühen Formen der Technisierung ermöglicht den sinnorientierten Einstieg in das elementare technische Handeln. Von hier aus lassen sich die schulbezogenen Vereinfachungen rechtfertigen. Sie sollten primär bei den konstruktiven Einzelheiten einsetzen, bei den Einzelheiten der Fertigung, beim Material - nicht bei leitenden Bedürfnissen, Wünschen, Zielsetzungen, die dazu ermuntern, Probleme wahrzunehmen und Lösungen zu finden.

Der Modellgebrauch mit den gefertigten Baukastenwagen soll auf Vor- und Nachteile, auf gelöste und noch zu lösende Probleme aufmerksam machen. Die Unzulänglichkeiten zeigen sich dabei primär in den leicht wahrnehmbaren Bewegungen oder Bewegungsbeschränkungen, im Kippen und Schleifen beispielsweise; Belastungen und Widerstände, die sich nur in weniger auffallenden Bewegungen äußern, lassen sich hingegen nur eingeschränkter wahrnehmen und sichtbar machen. So bleiben Unzulänglichkeiten, die sich etwa in Verbiegungen und im Verschleiß zeigen, als direkte Anregungen, Verbesserungen zu entwickeln, weitgehend unbeachtet. Der kurzfristige Modellgebrauch, der den Aufwand in überschaubaren Grenzen hält, läßt nur einen akzentuierten und gleichzeitig beschränkten Erfahrungserwerb zu. Das zeigt sich auch im folgenden Zusammenhang: Bei Fahrzeugen mit Motor als Eigenantrieb erschweren die Bodenunebenheiten das Einschlagen der ganzen Achse. Eine Drehschemel-Lenkung erweist sich deshalb als ungeeignet. Tauglicher ist die Achsschenkel-Lenkung, bei der nur ein kurzer Achsschenkel geschwenkt wird. Nur bei gezogenen Fahrzeugen beeinträchtigen die Bodenunebenheiten das Lenken nur wenig. Deshalb kann bei Anhängern die einfachere Drehschemel-Lenkung mit Kugeldrehkranz beibehalten werden. Der Bodenwiderstand und seine Auswirkung auf das Lenken kann im kurzfristigen, experimentierenden Modellgebrauch nur schwer erfaßt werden. Erforderlich wäre dazu eine sensibilisierte Wahrnehmung, geleitet durch ein technisches Vorverständnis. Damit wird offensichtlich, daß schon die Problemerkennung im Zuge des praktischen, testenden Modellgebrauchs nur einge-

schränkt möglich ist. Einige Probleme lassen sich wahrnehmen und lösen, einige Schritte lassen sich verfolgen, andere müssen ausgeblendet bleiben, bedingt durch die verwendeten Medien, bedingt durch den momentanen Stand des technischen Vorverständnisses bei Grundschulern. Die hier aufgezeigten Beschränkungen fungieren gleichzeitig als Vereinfachungen. Sie dürfen nicht als bloße Verfälschungen denunziert werden; vielmehr ermöglichen sie den *Einstieg* in eine aktive Auseinandersetzung.

(6) Schritte der Technisierung verfolgen, heißt Rückgang auf die "Anfänge" technischer Handlungsweisen, Rückgang auf ursprüngliche Bedürfnisse, damit daraus ein Nachschaffen, Nachentwickeln, Nacherfinden angeregt wird. Ein historisierender Unterricht soll damit nicht angestrebt werden, auch keine Nachahmung von Erfindungen. Im Vordergrund soll vielmehr der eigene aktive Entwicklungsvorgang, das Finden und Erarbeiten von technischen Lösungen auf der Basis der gegenwärtig vorhandenen technischen Gebilde und Materialien stehen. Über die Resultate solcher Vorgänge als Wissen zu verfügen, hat hier nur sekundäre Bedeutung. Primär ist das Erleben, etwas zu verstehen und bewirken zu können; primär ist die leiblich-praktische Erfahrung, daß erst viele Schritte zu einem technischen Gegenstand als Resultat führen, daß Resultate unter veränderten Bedingungen (beispielsweise bei verbesserten Straßenverhältnissen, bei schnellerem Fahren) ihren Lösungscharakter verlieren und dadurch neue Aufgaben sichtbar werden; primär ist die Erfahrung, daß kein technischer Gegenstand als eine reine Neuentwicklung ohne mehrere Vorgänger (und zukünftige Nachfolger) entsteht. Der benützte Wagen und die Lenkungen sollen aus ihrer *Selbstverständlichkeit herausgehoben* werden, so daß sie als *geistig-praktische Leistungen von Menschen faßbar werden*. Primär kommt es auf den leiblich-praktischen Erfahrungserwerb aus den selber vollzogenen Vergegenständlichungen an, nicht auf das abfragbare Wissen. Dadurch soll das Erleben, die Wahrnehmung und Einstellung gegenüber *fertigen* technischen Gegenständen verändert und erweitert werden.

(7) Indem wir die Anregungen aus den Technisierungsverläufen aufnehmen, folgen wir gleichzeitig den pädagogischen und psychologischen Hinweisen, die Heinrich Roth zur Unterrichtsgestaltung allgemein gegeben hat⁸. Damit es zu einer aktiven Auseinandersetzung zwischen Kind und Sache kommt, ist es

⁸ Heinrich Roth: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens (1957), Hannover 6. Auflage 1962.

nach Heinrich Roth erforderlich, fertige Gegenstände, tote Sachverhalte in "lebendige Handlungen" zurückzuverwandeln (S. 124). Das nennt er die "pädagogische Rückführung in die Originalsituation", aus der heraus der Gegenstand als Resultat einer Anstrengung einst entstand (S. 124).

"Die methodische Besinnung erfordert deshalb die rückwärts gewendete Auflösung des Gegenstandes in seinen geistigen und menschlichen Werdeprozeß, um jene Anknüpfungspunkte herauszufinden, auf die voraussichtlich das vitale Interesse, das Erleben der Kinder oder Jugendlichen wieder anspringen wird. - Indem ich nämlich den Gegenstand wieder in sein Werden auflöse (z. B. abgelegte, tote Lehrbuchsachverhalte wieder auf lebendige Handlungen von Menschen zurückführe) und auf der anderen Seite versuche, den Gegenstand aus den natürlichen Antrieben und Lebensinteressen des Menschen entstehen zu lassen, schaffe ich wieder jene Ursituation zwischen Mensch und Gegenstand, die... den Menschen wieder in die ursprüngliche Ausgangslage stellt, in der der Gegenstand als Hilfe, Antwort, Leistung, Werk... erscheint" (S. 134).

Der Prozeß der Technisierung zeigt sich noch nicht ohne weiteres in der bloßen Abfolge technischer Gegenstände. Der Prozeß stellt vielmehr die Entwicklung sinnbezogenen Gebrauchs mit den dazugehörigen Vorleistungen heraus und verweist so letztlich auf Grundmotive technischen Tuns und deren Folgen. Er erinnert damit an zentrale Aufgaben der Schule: Aktivierung der Schüler zu einem sinnorientierten leiblich-praktischen Lernen.

Literatur:

Gotthard Günther: Das Bewußtsein der Maschinen, eine Metaphysik der Kybernetik, Krefeld und Baden-Baden 1963

Günter Ropohl: Eine Systemtheorie der Technik, zur Grundlegung der allgemeinen Technologie, München, Wien 1979

Günter Ropohl: Die unvollkommene Technik, Frankfurt am Main 1985

Erwin Roth: Sachunterricht/Technik: Anmerkungen zu einem fiktiven Lehrplan. In: Wolf Ekkehard Traebert (Hrsg.): Technik als Schulfach. Band 3: Lehren und Lernen im Technikunterricht, Düsseldorf 1980, S. 97 - 134

Heinrich Roth: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens (1957), Hannover 6. Auflage 1962

Gerhard Wiesenfarth: Zum technischen Handeln als Grundbegriff einer Technikdidaktik. In: TU, Zeitschrift für Technik im Unterricht, Heft 66, 1992, S. 31 - 44

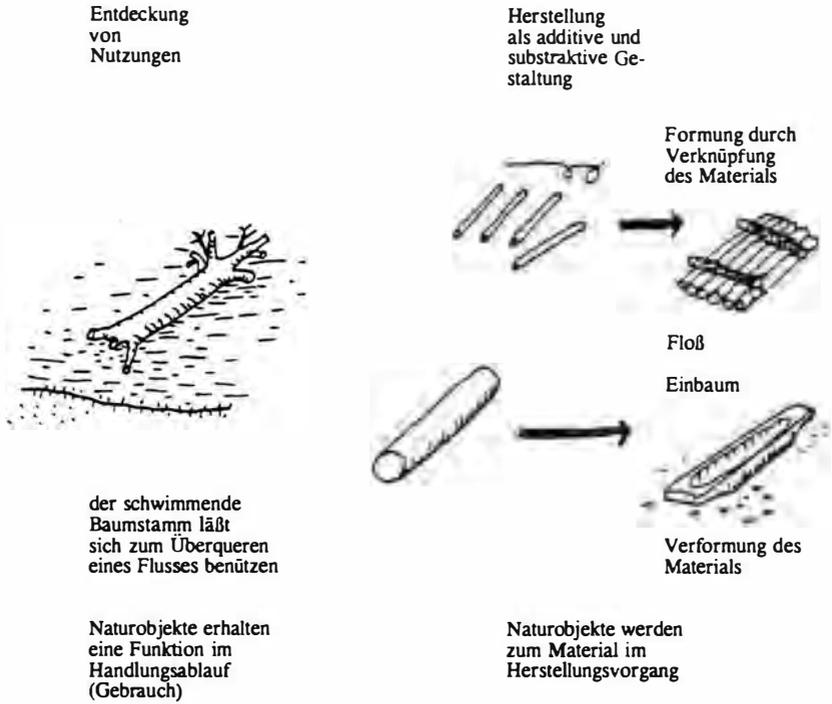


Abb. 1: Von der Nutzung der Naturobjekte zur Herstellung als additiver und subtraktiver Gestaltung.

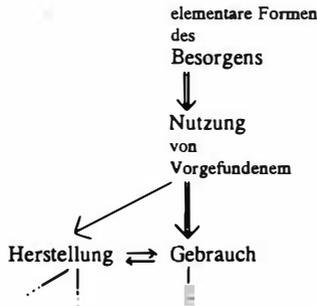


Abb. 1a: Entfaltung der Technisierung. Ein kulturhistorischer Anfang der Technisierung läßt sich nicht in eindeutiger Weise bestimmen.

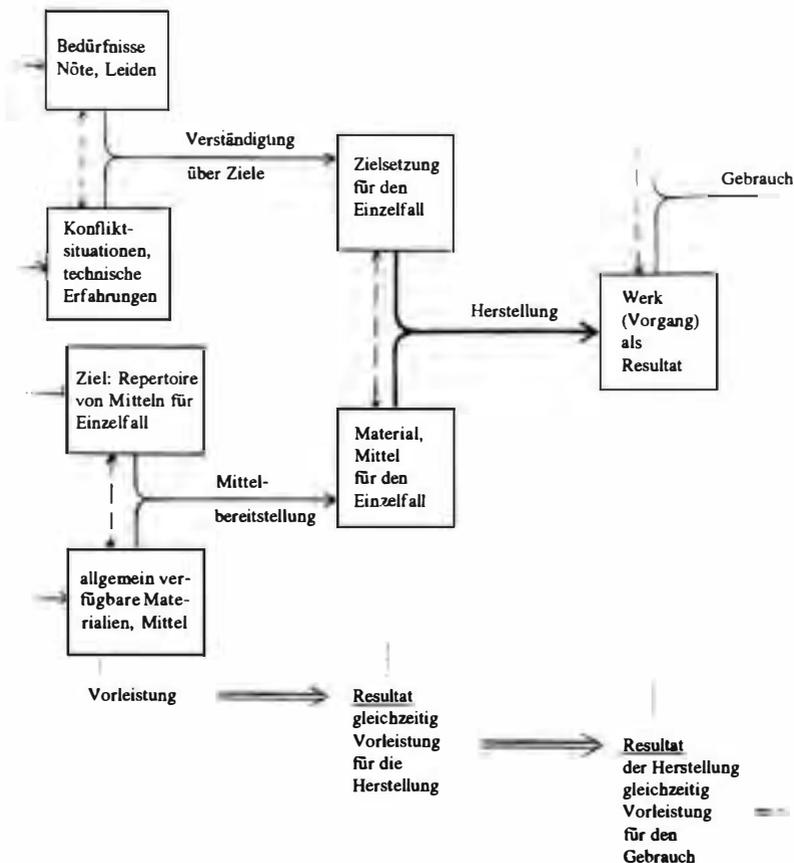


Abb. 2: Verflechtung von Prozeß und Gegenstand als Resultat. Jede Leistung hat ihre Vorleistung: Verständigung über Ziele und Mittelbereitstellung führen zur Herstellung, die Herstellung zum Gebrauch. Jeder Verwirklichungsschritt beginnt mit einer Gegenüberstellung: einerseits Ziele, andererseits äußere Mittel verschiedener Art.

1. Bohren mit dem Finger:



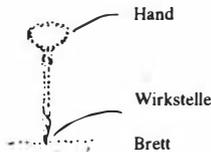
- Einsatz der menschlichen Arbeitsbewegung direkt an der Wirkstelle,
- direkter Kontakt mit dem Arbeitsgegenstand.

2. Bohren mit dem Stein:



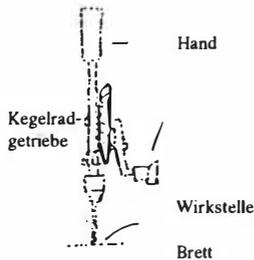
- die Wirkungsstelle rückt vom Menschen ab,
- Entzweiung: die Wirkstelle einerseits, andererseits die Eingriffstelle der Hand,
- durch Arbeit wird der Stein deformiert, nicht der Mensch.

3. Bohren mit dem Drillbohrer:



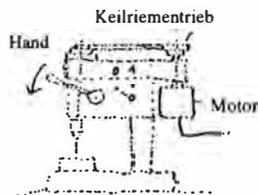
- zwischen Arbeitsstelle und Hand tritt ein deutlich zweigeteiltes Werkzeug, das Arbeitsteil enthält die Schneide, der Rest ist für den Kontakt mit der Hand ausgebildet (Handteil).

4. Bohren mit der Handbohrmaschine:



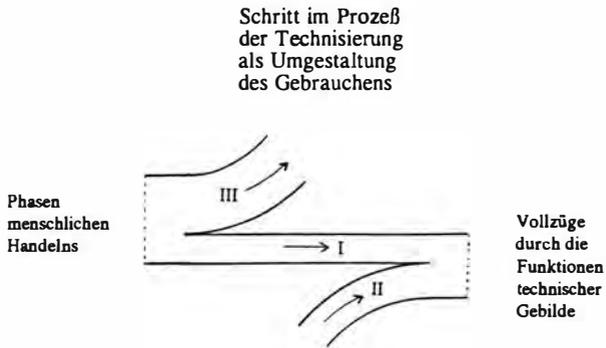
- Halten und Vorschieben der Maschine wird durch den Handgriff ermöglicht,
- die Drehbewegung wird über die Kurbel, die Kegeldräder und das Bohrfutter auf das Werkzeug übertragen,
- Energie-Einsatz, Führung der Maschine und Steuerung sind noch nicht getrennt.

5. Bohren mit der Ständerbohrmaschine:



- Energiezufluß für die Hauptarbeitsbewegung von außen: Elektrizitätswerk, elektrische Leitung, Motor, ...,
- menschlicher Energie-Einsatz nur für die Vorschubbewegung des Bohrers und zum Halten des Werkstückes,
- Steuerung allein durch den Bedienenden.

Abb. 3: Einige Schritte in der partiellen Technisierung am Beispiel Bohren.



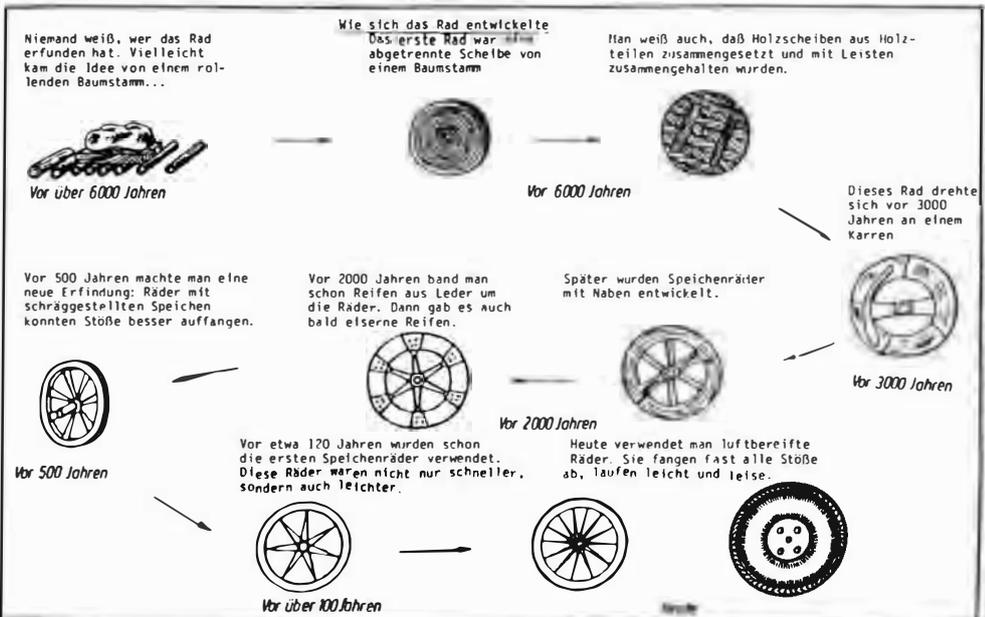
- I Teilphasen des menschlichen Handelns werden *ersetzt* durch die Funktion technischer Gebilde.
- II Durch die Technisierung werden die technischen Handlungsabläufe *erweitert*.
- III Die Technisierung menschlichen Handelns kann in Teilphasen *vollständig* sein, die Gesamthandlung läßt sich jedoch nur *partiell* technisieren. III gibt die nichttechnisierten Handlungsschritte an.

Abb. 4: Technisierung als Ersetzung und Erweiterung menschlichen Handelns.

NAME

KLASSE

JAHR



142

Abb. 5: "Wie sich das Rad entwickelte". Unterrichtshilfe der Lipura Verlagsgesellschaft, Rangendingen. Die Kennzeichnung hebt in erster Linie lediglich äußerliche Merkmale heraus: Teile werden benannt und Material sowie Zeiten der Verwendung angegeben. Primär wird ein "Stoff", ein Pensum präsentiert ohne Anregung zu leiblich-praktischer Auseinandersetzung.



Abb. 6: Die Mühen des Tragens und einige Hilfsmittel. Aus: Jacob Leupold: Theatrum machinarium, Schau-Platz der Heb-Zeuge, Leipzig 1725, Neudruck Hannover 1982.



Abb. 7: Karren zum Transport von Baumstämmen.

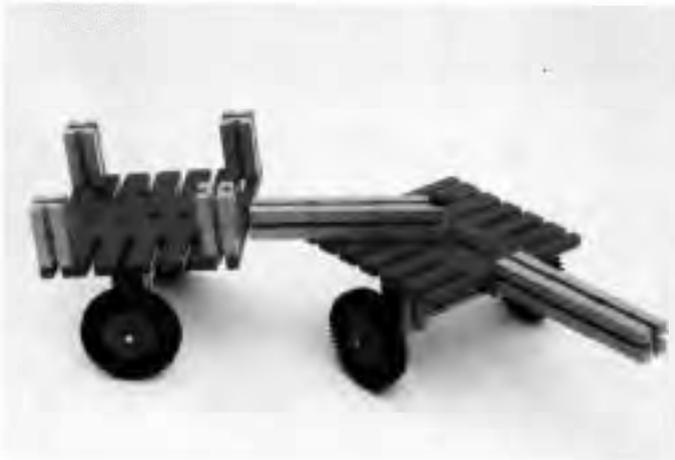


Abb. 8: Aus einem einachsigen Karren wird ein lenkbarer vierrädiger Wagen. Damit die Ladung nicht beim Lenken stört, muß die hintere Ladefläche erweitert werden nach vorn, die vordere kann verkleinert werden.

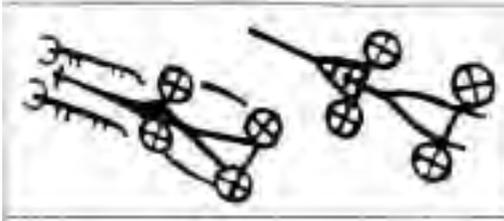


Abb. 9: Felsbilder von vierrädrigen Wagen. Rished und Långön in Südschweden, 2. Jahrtausend v. Chr.



Abb. 10: Bei einseitiger Belastung und enger Kurvenfahrt besteht Kippgefahr, da die Ladung nur an drei Stellen gestützt wird.



Abb. 11: Unterstützung der Ladung in vier Stellen durch Verdoppelung der Dreh-
schemellenkung und Verlagerung nach links und rechts. Durch Probe-
handeln läßt sich erkunden, wie hier zu lenken ist und was das Lenken er-
leichtert, gleichzeitig wird deutlich, was überflüssig ist und wo noch etwas
besser einzupassen ist.



Abb. 12: Achsschenkel-Lenkung, aus der doppelten Drehschemel-Lenkung entwickelt.



Abb. 13: Achsschenkel-Lenkung beim Spielzeug.

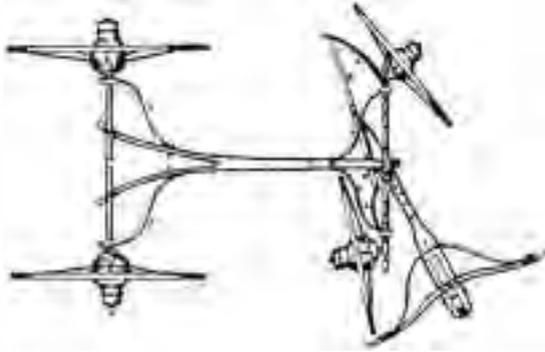


Abb. 14: Achsschenkel-Lenkung für eine Kutsche von Lankensperger, 1818. Aus: Wilhelm Treue, Herausgeber: Achse, Rad und Wagen; fünftausend Jahre Kultur- und Technikgeschichte, Göttingen 1986.

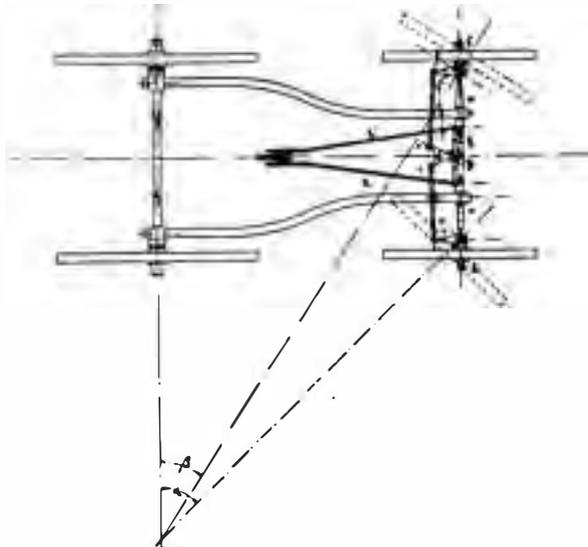


Abb. 15: Achsschenkel-Lenkung mit geteilter Spurstange von Carl Benz, 1893. Aus: Wilhelm Treue, Herausgeber: Achse, Rad, Wagen; fünftausend Jahre Kultur- und Technikgeschichte, Göttingen 1986.

ICH ERLEBE UND ERFAHRE NATUR - ZUSAMMENLEBEN IN UND MIT NATUR

***Roland LAUTERBACH, Erika BRAMKE, Margarita BRÖCKER,
Wolfgang BÜNDER, Nils KIRSCH, Dietrich PAPE, Angelika
PLÖN, Anne RECH, Karl SCHILKE, Fritz WIMBER,
Dieter ZIELINSKI¹***

Wir berichten von einem Entwicklungsprojekt, in dem nach Gesichtspunkten kindlicher Entwicklung vom Sachunterricht der Grundschule in einen integrierten naturwissenschaftlichen Unterricht der Sekundarstufe eingeführt wird. Wie das geschieht, welche Inhalte ausgewählt und welche Ziele angestrebt werden, wie damit unterrichtet wird und welche Wirkungen zu beobachten sind, können wir in diesem Aufsatz bestenfalls andeuten. Wir werden dies an einem Themenbeispiel tun und haben dazu die Unterrichtseinheit *"Ich und andere Menschen"* aus dem 5. und 6. Schuljahr ausgewählt.

1. ICH und Natur

Das Projekt *Praxis integrierter naturwissenschaftlicher Grundbildung* (PING) fördert einen Unterricht, der von den Erkenntnissen und Erfahrungen der Schülerinnen und Schülern ausgeht, mit dem Ziel, daß sie die Welt nach und nach verstehen, in ihr handeln und sie mitgestalten: menschengerecht und naturverträglich soll dies geschehen. Diese Zielsetzung entspricht unserer Bildungstradition mit der unübergehbaren zusätzlichen Erkenntnis, daß Bildung

¹ Dieser Beitrag ist aus der ständigen Diskussion der Autoren hervorgegangen, die zugleich Mitglieder der Projektkerngruppe von PING beim Thema "Ich und andere Menschen" waren. In der Kernprojektgruppe arbeiten Vertreter aus Schulen, Lehrerfortbildung und Forschung zusammen. Für den Text zeichnet der erstgenannte Autor verantwortlich.

ohne gesamtgesellschaftlich verantwortliches Handeln nicht erreichbar ist. Wolfgang Klafki nennt die Herausforderungen, die bildende Entwicklung bewirken sollen, "Schlüsselprobleme".

Wie können diese Probleme für Schülerinnen und Schüler des 5. und 6. Schuljahres deutlich und wichtig genug werden, um auch sie zum Handeln herauszufordern? Wie können wir zugleich vermeiden, daß das Ausmaß dieser Probleme sie handlungsunfähig macht, sie nicht mutlos werden läßt, wenn ihre Eingriffe weniger bewirken, als sie sich erhoffen?

Die Projektgruppe hat sich auf einen langsamen und langwierigen Weg eingelassen. Im tätigen Umgang mit den Dingen der Welt erleben und erfahren die jungen Menschen etwas von diesen Dingen, wie sie uns erscheinen, wie sie wirken, wie sie von anderen Menschen wahrgenommen werden, und sie erfahren etwas von sich selbst. Vielleicht erkennen sie dabei, daß diese Dinge für sie wichtig sind und sie deshalb mit ihnen anders umgehen sollten, als sie und andere Menschen es bisher getan haben.

Aus diesen Gründen beschränken wir die Inhalte nicht auf die herkömmlichen drei naturwissenschaftlichen Fächer, sondern beziehen uns auf das Verhältnis der Menschen zur Natur insgesamt.

Für das 5. und 6. Schuljahr wurden 8 systematische Unterrichtseinheiten entwickelt (Arbeitsgruppe PING 1991/1992). Ihre Titel beginnen jeweils mit *Ich und ...*, wobei die 10- bis 12-Jährigen altersgemäß als aktive, die Dinge der Welt anpackende Kinder verstanden werden. Mit *Anregungsbögen* werden sie zu vielfältigen Aktivitäten eingeladen, die Erkennen und Handeln miteinander verknüpfen.

"Ich und andere Menschen" ist die vierte von acht Unterrichtseinheiten. "Ich und das Wasser" heißt die erste, "Ich und Maschinen" die achte. Dazwischen geht es noch um Luft, Boden, die Sonne, Tiere und Pflanzen, also um erfahrbare Dinge, die eine charakteristische Erscheinungsform haben, zugleich unmittelbare Existenzbedingung für uns Menschen und für andere Lebewesen sind und außerdem existentielle Funktion für unsere Welt als Ganze haben. Sie repräsentieren überdies zusammen charakteristische Objekterscheinungen von Natur. Die Reihenfolge ist nicht beliebig, auch wenn sie nicht verbindlich ist.

2. ICH und andere Menschen

Jede Unterrichtseinheit beginnt mit dem eigenen Verhältnis zum Naturobjekt. In dieser sind es die Menschen selbst, die zum Thema und damit zu Objekten des Beobachtens werden. "Wie erlebe *ich* sie?" "Was bedeuten sie für mich?" "Wie stelle ich mir andere Menschen und ihre Beziehung zu mir und zu anderen vor?" Ein Anregungsbogen ermuntert die Kinder beispielsweise, den eigenen Tagesablauf, den sie mit anderen Menschen verbringen, zu beschreiben, sich darüber Gedanken zu machen und diese mit anderen zu diskutieren (Abb. 1, im Anhang). Verschiedene andere Einstiege sind in den Anregungsbögen genannt, u. a. eine gelenkte Phantasie und ein Partnerinterview zur Frage: "Wie fühle ich mich unter anderen Menschen?"

Indem die Kinder ihre Vorerfahrungen, wie sie sich selbst und andere Menschen kennen, fühlen und denken, äußern und miteinander vergleichen, lösen sie andere Menschen gewissermaßen aus dem Hintergrund der Alltäglichkeit und wenden sich ihnen zu. Andere Menschen werden zu Erkenntnisobjekten. Sie werden es:

(a) *als faszinierende Naturerscheinungen*: Sie werden genauer beobachtet, ihnen wird nachgeforscht: Welche Eigenschaften haben Menschen? Wie sind sie gebaut? Wie bewegen sie sich? Wie erhalten sie sich am Leben? Wie verhalten sie sich? In PING nennen wir dies die Fragen nach der *Natur der Menschen*.

Erste Erklärungen werden in phänomenologischer Weise gegeben, Erfahrungen und Erlebnisse werden beschrieben und eingeordnet. Auch das Modell eines Skeletts kann nachgebaut werden. Herzschlag und Atmung werden untersucht: "Wieviel Luft paßt in deine Lunge?" (Abb.2) Und auch Lernen, Gedächtnis, Problemlösen und sogar das Träumen werden untersucht.

(b) *im ökologischen Zusammenhang*: Wie verändern sich Menschen im Lauf der Natur? Aber auch: Wie verändern sie den Lauf der Natur? Welche Wirkungen haben sie auf die Tages- und Jahresabläufe? Auf Pflanzen und Tiere? Auf den Boden, auf das Wasser und auf die Luft? Das sind Fragen nach den *Wirkungen der Menschen im (Kreis-)Lauf der Natur*. Die Antworten bringen dann auch in den Blick, welchen Ort die Menschen im Naturzusammenhang haben. (Abb.3)

(c) in der Bewertung, *für die Qualität menschlichen Lebens*: Wie fühlen sich Menschen untereinander? Wen mag man, wen nicht? Wie können wir mit an-

deren Menschen besser zusammen leben und arbeiten? Allgemeiner: Was ist "gut", was ist "schädlich" für Menschen? Aber auch: Was ist "gut", was ist "schädlich" am Verhalten der Menschen? (Abb.4)

(d) *im kulturellen, geschichtlichen Kontext*: Wie leben die Menschen in anderen Kulturen miteinander? Welche Bedeutung haben sie füreinander? Haben sie andere Vorstellungen von der Herkunft und der Bestimmung der Menschen, als die uns bekannten? Um Fragen nach den *Menschen in anderen Kulturen* zu beantworten, hilft es, das, was die Kinder kennen, mit dem zu vergleichen, was von Menschen in verschiedenen Umgebungen und Kulturen gemacht wurde - und warum es gerade so gemacht wurde (Abb.5). Die Kinder gehen auf Spurensuche - auch in die Vergangenheit. Sie betrachten nicht nur Bilder und Texte, sondern probieren manches aus, versuchen sich vorzustellen, wie vieles früher anders war als heute. Sie vollziehen an einzelnen Geschichten nach, wie es zur Gegenwart kam und wie es weitergehen würde, wenn es so weitergehen würde wie bisher.

Schließlich wird danach gesucht, was getan werden kann, um miteinander menschengerechter und naturverträglicher zu leben. Die Frage heißt: *Was können Wir tun?* und *Wie können Wir es ohne Schaden ausführen?* Die Kinder erhalten Gelegenheit, im kleinen selbst zu gestalten, herzustellen, auszuprobieren, was sie für wünschenswert halten, und die Wirkungen zu beobachten. Vorausdenken wird nötig, damit nicht erst eintritt, was vielleicht vermieden werden kann. (Abb. 6)

2.1 Anregungsbögen zum gemeinsamen und individuellen Lernen

Die Anregungsbögen zu allen sechs Inhaltsbereichen wurden entwickelt. Von der Idee her sind Anregungsbögen zugleich:

- (a) Abstraktionen von Unterricht, der tatsächlich stattgefunden hat, und
- (b) Konkretisierungen der didaktischen Konzeption, die sich aus theoretischen Erkenntnissen der Bildungswissenschaften, einschließlich der Fachdidaktiken, begründet.

Tatsächlich sind die Anregungsbögen nur Annäherungen an diese Idee. Der täglich geforderte Unterricht läßt keine reine Übersetzung theoretischer Vor-

gaben zu, und theoretische Erkenntnisse erfassen nicht vollständig die Komplexität und Unbestimmtheit des Unterrichts.

Mit dem Anregungsbogen *Mit welchen Menschen kommst Du täglich zusammen?* (Abb. 7) ließe sich das Thema beginnen; vier weitere Vorschläge sind bislang ausgearbeitet (vgl. z. B. Abb. 1).

Wie jeder Anregungsbogen enthält auch dieser Angaben zum Titel der Unterrichtseinheit und zu welchem Inhaltsbereich er gehört. Das mag formal erscheinen. Doch erleichtert dies den Schülerinnen und Schülern, sich zusammen mit einer Themenlandkarte darüber zu orientieren, welche Inhalte von ihnen oder von anderen in der Lerngruppe bereits bearbeitet wurden und welche noch zu bearbeiten sind. Auf dieser Karte, die sie in der Regel selber zeichnen, werden die Inhaltsbereiche eingetragen. Darin ordnen sie ihre eigenen Fragen ein, die sie zu Beginn der Unterrichtseinheit, in der Anfangsphase "Menschen mit mir", zusammengetragen haben oder die sie im Verlauf der Bearbeitung stellen. Die ersten Unterrichtseinheiten enthalten Beispiele für Themenlandkarten.

Die Anregungsbögen sind als methodische Hilfen entstanden, mit denen die Schülerinnen und Schüler Antworten auf ihre Fragen suchen. Weil aber nicht alle von ihnen Fragen haben oder formulieren können und zudem anregende und zugleich erkenntnisfördernde Fragen auch von anderen Menschen gestellt werden, enthält das PING-Material Anregungsbögen, die für die eine Lerngruppe wenig, für die andere viel hergeben. In jedem Fall werden Lehrerinnen und Lehrer gefordert, entweder auszuwählen und Schwerpunkte zu setzen oder aber zu ergänzen und sich mit diesen didaktischen Entscheidungen selber weiterzuentwickeln. Es gilt zu entscheiden, was gemeinsam bearbeitet werden soll, damit ein gemeinsames Grundverständnis entsteht und eine gemeinsame Sprache gesprochen wird. Darüber hinaus aber soll auch individuellen Neigungen und Interessen gefolgt werden können, die Anreize für Weiterlernen und Selbstentwicklung sind. Die Erläuterungen zur Konzeption von PING können dabei helfen, didaktisch begründete Entscheidungen zu treffen.

Vielleicht ist deutlich geworden, daß wir von *Anregungsbögen* sprechen, weil diese, entstanden aus der Abstraktion des Unterrichts, der mit ihnen stattfand, immer wieder neu für jede Lerngruppe, für jede Schule und für eine je bestimmte didaktische Situation konkretisiert werden müssen. Darüber hin-

aus allerdings wollen wir mit ihnen Lehrerinnen und Lehrer zur Weiterentwicklung des Grundbestandes anregen.

Wer sich also darauf einlassen will, mit und nach PING zu unterrichten, ist dazu eingeladen. Nach den Aussagen derer, die es getan haben, ist dies "leicht" und "schwer" zugleich - und zwar aus einunddemselben Grund: Eine Sammlung von vielen sogenannten Anregungsbögen lädt Schülerinnen und Schüler zu vielfältigen Aktivitäten ein - für die Unterrichtseinheit "Ich und andere Menschen" waren es zum Zeitpunkt, als dieser Text geschrieben wurde, 81, für die Unterrichtseinheit "Ich und die Tiere" über 200 und es werden laufend mehr. Inzwischen wissen wir, daß viele dieser Anregungen in der Sache reizvoll sind, Zusammenarbeit fördern und auch Erkenntnisse vermitteln. Daher rührt auch die beruhigende Erwartung der Lehrerinnen und Lehrer, in dieser Sammlung schon einiges zu finden, mit dem ihr Unterricht gelingen kann. Wie aber kann mit dieser Fülle sinnvoll umgegangen werden? Das ist das Problem. Da muß ausgewählt werden und zwar didaktisch und pädagogisch begründet. Daß dann noch Aktivitäten hinzuerfunden werden müssen - und diese an den sogenannten KORB von PING geschickt werden sollen, ist vergleichsweise problemlos.

Eine Möglichkeit, die Vielfalt der Anregungen zu ordnen, besteht darin, die Anregungsbögen mit den Augen des Fachlehrers zu sichten. Menschen sind Lebewesen und als solche Gegenstand der Biologie. Sie nehmen Licht, Schall und Wärme wahr. Warum also nicht Experimente zur Optik, Akustik und Wärmelehre durchführen, den Energiebegriff entwickeln, sofern das noch nicht geschah, und vielleicht auf die Masse und Statik des menschlichen Körpers eingehen? Der Stoffwechsel lädt zum Chemieunterricht ein. Tatsächlich ließe sich all dies leicht machen, denn zu diesen Gebieten gibt es Anregungsbögen. Nur, das ist gar nicht mit dem Thema "Ich und andere Menschen" beabsichtigt! Schon die wenigen Anregungsbögen in diesem Beitrag sollten verdeutlicht haben: PING gibt Anregungen für fächerübergreifenden Unterricht einer auf Grundbildung zielenden Didaktik.

2.2 Aktivitäten zur Erkenntnisentwicklung

Bei der Suche nach Antworten zu den gestellten Fragen, z. B. "Wie gelangt Luft in die Lunge?", "Wie öffnest du ein Schloß?", läßt sich unterschiedlich

vorgehen: Bei anderen nachfragen, in Büchern lesen, dem Lehrer zuhören, selber beobachten, etwas herstellen, nachdenken und vieles mehr. Deshalb laden die Anregungen die Schülerinnen und Schüler auf vielfältige Weise zum Entdecken, Untersuchen, Nachforschen, Diskutieren und Mitgestalten ein, sei es gemeinsam als Klasse, in kleinen Gruppen, zu zweit oder auch allein. Die Erkenntnis-, Lern- und Gestaltungs"materialien" sind dabei grundsätzlich die Naturdinge selbst, die technischen Gegenstände, alltägliche Produkte und die nahe und fernere Umwelt.

Mit Hilfe verschiedener Erkenntnismethoden erscheint es möglich, die Schülerinnen und Schüler systematisch und entwicklungsfördernd bei der praktischen Erkenntnisgewinnung zu unterstützen. Wir greifen auf geschichtlich entwickelte Erkenntnismethoden zurück, die für lebensweltliches, technisches und wissenschaftliches Handeln bedeutsam sind. Dies erscheint uns notwendig, weil menschengerechtes und naturverträgliches Handeln heute nur erkenntnisgeleitet geschehen kann. Weder der sprichwörtlich "gute Wille" noch der im Volksmund geschätzte "gesunde Menschenverstand" bewirken jenen Wandel in unserem Verhältnis zur Natur, der nach unserem heutigen Verständnis dringlich ist.

Wir kennen mehrere Erkenntnismethoden. Nicht selten wird einem bestimmten Fachgebiet seine charakteristische Methode zugeordnet. Den Naturwissenschaften das Experiment, den Sprachen die Textauslegung. Das ist in der Sache nicht einzuhalten. PING bietet deshalb verschiedene methodische Zugänge an, die in einfachen, vorbereitenden und später in anspruchsvolleren, methodologisch begründeten Formen gefaßt sind. Die Anregungsbögen für das Aktivitätsangebot weisen jeweils aus, welche methodische Form mit ihnen gefördert wird.

Im Unterricht läßt sich beispielsweise mit einem "Problem" beginnen, meist wenig differenziert und unbestimmt im Ziel: Ungereimtheiten, Widersprüche, Unklares, Spannendes wie Gefährliches, Widerstände zu dem, was gewollt wird. Deshalb kommt es zuerst darauf an zu präzisieren: Was ist das Problem? Dafür hilft es festzustellen, was an einem Sachverhalt ungeklärt ist, und dies durch *Fragen* zu beschreiben, die für eine Klärung zu beantworten wären. Danach bieten sich verschiedene methodische Zugänge an, neben dem *Untersuchen* oder sogar *Experimentieren* etwa das *Entdecken* oder *Herstellen*. Die methodische Leitfrage für das Entdecken heißt beispielsweise: Welche Daten sind

Spuren zum Problem und wie hängen sie zusammen? Es kommt also darauf an, etwas, was verborgen oder unbekannt ist, zu finden und in eine Ordnung einzufügen oder eine (eigene) Struktur zu erzeugen. Methodisch liegt der Schwerpunkt auf der Sammlung von Details. Sie werden zu einem "Bild", zu einer Ordnung bzw. einem Strukturentwurf zusammengefügt. Die jeweiligen Entwürfe leiten dann wieder die Suche nach weiteren Daten an, die zur Ausarbeitung, Umstrukturierung oder zum Verwerfen der bisherigen Vorstellung führen.

Oder das *Nachforschen*: Dabei geht es darum, die von anderen Menschen gemachten und in Texten, Grafiken oder anderen Dokumenten festgehaltenen Erkenntnisse zu verstehen.

Dazu gehören noch das *Diskutieren*, u. a. als methodische Form des Reflektierens und *Berechnen*, etwa als methodisches Mittel für eine regelhafte Vorhersage bzw. Antizipation von Entwicklungen.

Dadurch, daß die Schülerinnen und Schüler verschiedene methodische Zugänge kennenlernen, wird es ihnen möglich, ein Problem auf verschiedene Art und Weise zu erkennen, und später dann, vielleicht im 9. und 10. Schuljahr, auch über den Vergleich der Methoden, deren Leistungsfähigkeit und Grenzen zu beurteilen.

3. Einblick in die Konzeption

3.1 Das Verhältnis des Menschen zur Natur

PING folgt dem Grundsatz, naturwissenschaftliche Bildung entwickle sich im gelebten, reflektierten und mitgestalteten Verhältnis des Menschen zur Natur, zu den Mitmenschen, zur Kultur und zu sich selbst. Ihr bildungspolitischer Rahmen ist in Anlehnung an Wolfgang Klafkis (1989) Thesen zur Allgemeinen Bildung eine naturwissenschaftlichen Grundbildung für alle.

Das Verhältnis der Menschen zur Natur ist der leitende *Inhalt*: Wie es sich heute zeigt, wie es sich entwickelt hat und wie es sein könnte. Es umfaßt Erleben, Erfahrung, Wissen und Gestaltung, schließt damit zwangsläufig Naturwissenschaft und Technik ein.

Die orientierende *Zielsetzung* ist die Förderung naturverträglichen und menschengerechten Handelns.

Die *methodische Grundform* ist kooperatives Leben und Lernen bei selbsttätiger Entfaltung individueller Neigungen und Interessen. Ein besonderes Anliegen in diesem Zusammenhang ist die Berücksichtigung der Lebenszusammenhänge und Interessen der Mädchen.

Die pädagogische Konzeption von PING orientiert sich an der Erkenntnisentwicklung bei Kindern und Jugendlichen (u. a. Kegan 1986). Die Leitthemen für die Jahrgangsstufen heißen dementsprechend:

5/6 - "Ich" erlebe und erfahre Natur und beschreibe sie.

7/8 - "Wir" begegnen und bearbeiten Natur und interpretieren sie.

9/10 - Natur entwickelt sich und wird von uns Menschen erklärt und mitgestaltet.

Die Jahrgangsstufen bauen aufeinander auf, wobei in den früheren Jahrgängen die späteren vorbereitet und in den späteren die früheren weiterentwickelt werden.

Jede der acht Unterrichtseinheiten für 5/6 wird nach sechs Leitfragen strukturiert, die das Leitthema inhaltlich differenzieren. Die Leitfragen lauten für die Unterrichtseinheit "Ich und andere Menschen":

- (1) Was bedeuten andere Menschen für mich?
- (2) Was ist die Natur der Menschen?
- (3) Was bewirken Menschen im (Kreis-)Lauf der Natur?
- (4) Welche Qualitäten haben Menschen?
- (5) Wie leben die Menschen in anderen Ländern zusammen? Wie haben Menschen früher zusammengelebt?
- (6) Wie kann ich (können wir) menschengerecht und naturverträglich miteinander leben? Was werde ich, was werden wir tun?

Analog heißt es dann bei anderen Unterrichtseinheiten beispielsweise *Was ist die Natur der Pflanzen?* oder *Was bewirken Tiere im (Kreis-)Lauf der Natur?* oder *Welche Qualität haben verschiedene Böden?*

An der Konzeption sollte deutlich geworden sein, daß es bei PING gleichrangig um das Zusammenleben der Menschen untereinander und mit anderen Lebewesen, mit Natur insgesamt geht. Zu Beginn jeder Unterrichtseinheit sind es

Einlassungen auf sich und die jeweilige Situation, auf Pflanzen, Tiere, Umgebungen und auf die Mitschüler. Die Kinder fangen mit ihren Erlebnissen an, ihren Vorstellungen, ihren Geschichten und ihren Fragen. Und sie verabreden miteinander und mit Ihrer Lehrerin, wie es weiter gehen soll mit den Entdeckungen, Untersuchungen und Nachforschungen. Sie finden heraus, wie die "Natur" der Dinge ist oder erscheint. Bei Tieren wollen sie allerdings nicht - anders als bei der Sonne - vorrangig wissen, wie sie *wirklich* sind. Vielleicht liegt es daran, daß mit jedem Wissen um die Eigenart und Andersartigkeit eines Lebewesen und der zunehmenden geistigen Verfügung über sie, die emotionale Distanz zu ihm wächst. Theodor Litt hat ein ähnliches Problem im methodischen Verhältnis von Subjekt und Objekt beim Experiment beschrieben. Auch die Kinder beginnen über andere Menschen, über Tiere und Pflanzen nachzudenken (Hinsehen, Hinhören, Einfühlen und Eindenken sind nötig, um verstehen zu lernen, was ähnlich und was verschieden ist bei anderen - vielleicht auch, wann das Verstehen nicht mehr gelingt). Diese Erkenntnis wird verstärkt, wenn Lebewesen unmittelbar im Naturzusammenhang beobachtet werden. Sie "gehören" in ihre Umgebung, wirken auf diese und damit auch auf unsere. Die Qualitätsfrage beziehen dann die Kinder erneut auf sich selbst, auf das, was ihnen wichtig und wert ist. Jetzt aber ist "gut" und "schlecht" nicht mehr so unvermittelt wie zu Beginn, sondern es wird vergleichbar, bewertbar und diskutierbar: Gefährdung und Nutzen werden differenziert. Was einige schädlich finden, erscheint anderen lebenswichtig. Bei der Suche nach Verständigung macht es auch Sinn, in anderen Kulturen nachzuforschen, wie das, was man selbst meint, dort vielleicht noch anders verstanden, anders bewertet und anders zum Handeln wird. Und wenn dann nachgefragt wird, angefangen bei Eltern und Großeltern, wie all dies denn früher war, beginnen einige Kinder zu ahnen, daß unser heutiges Wissen, Denken und Handeln geschichtlich bedingt ist; schlichter: daß unsere Vorfahren schon vieles von dem kannten, was heute so neu klingt. Sie beginnen auch vorauszudenken, wie es weitergehen mag, wenn wir so weitermachen wie bisher, was anderes sein könnte, besser, und wie es vielleicht zu erreichen wäre. In einem Punkt sind wir erst am Anfang: Noch fehlen Zeit und Anregungen zu Aktivitäten, die unmittelbare Wirkungen erzielen und so zum Weitermachen ermutigen.

3.2 Bildender Unterricht

Inzwischen haben wir feststellen können, daß sich die 10- bis 12-Jährigen immer noch gern auf Aktivitäten einlassen und nach einiger Einübung und Gewöhnung sogar von sich danach drängen, mit Hilfe der Anregungsbögen selbsttätig die Welt zu erkennen, und zwar differenzierter und vielleicht auch anders, als sie es bisher gewohnt waren. Und doch können die Anregungsbögen allein keinen Unterricht hervorbringen, der ein bewußteres Verhältnis der Kinder zur Natur, zu anderen Menschen und zu sich selbst bewirkt. Dazu bedarf es der planenden Anstrengungen von Lehrerinnen und Lehrern für einen bildenden Unterricht, d. h. die gemachten Erfahrungen und das eigene Nachdenken der Kinder müssen in der Auseinandersetzung mit anderen reflektiert werden und sich dann in dem, was die Kinder Wirklichkeit nennen würden, bewähren.

Wir haben deshalb im Rahmen eines Modellversuchs der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Bildungsforschung vorgesehen, bildenden Unterricht zu dokumentieren und seine Wirkungen auf die Kinder und auf die Lehrpersonen zu erfassen. Der Modellversuch hat am 1.10.1993 begonnen. Bis 1996 sollte er Aufschluß darüber geben, welche schulischen Voraussetzungen den mit PING beabsichtigten Unterricht begünstigen und welche ihn beeinträchtigen.

4. Ausblick

In einer schmalen Broschüre haben wir versucht die Frage: *Was ist PING?* zu beantworten (Projektkerngruppe PING 1992). Sie ist von KORB² zu erhalten. Darin wird ausgeführt, daß PING ein Entwicklungsforschungsprojekt für die Sekundarstufe I ist, in dem Schule, Hochschule und Bildungsverwaltung zusammenwirken. Es begann 1989 als Initiative von Lehrerinnen und Lehrern und Mitarbeitern des Instituts für die Pädagogik der Naturwissenschaften

² KORB steht für Koordinationsstelle für Organisation, Revision und Beratung. Dort sind die Materialien von PING erhältlich und dorthin sollen alle Rückmeldungen, Änderungen und Ergänzungen eingehen. Sie werden in die Anregungsmaterialien und die Konzeption von PING eingearbeitet. Wer rückmeldet, erhält die überarbeitete Fassung. Wer an dem Projekt PING mitarbeiten möchte, wende sich bitte an Nils Kirsch, KORB, Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN), Olshausenstraße 62, 24098 Kiel. Tel.: 0431/880-3140, Fax.: 0431/880-1521

(IPN) an der Universität Kiel. Inzwischen beteiligen sich Lehrerinnen und Lehrer aus mehr als 50 Schulen mit über 100 Schulklassen daran. Eine Rahmenkonzeption liegt vor, Vorschläge für Unterricht, Fortbildung und Didaktik des 5. und 6. Schuljahres sind überarbeitet und Anregungen und Erfahrungen aus dem 7. und 8. Schuljahr teilweise ausgearbeitet. Gegenwärtig befinden wir uns im Unterricht des 9. Schuljahres. Das Interesse an PING und die Rückmeldungen aus dem Unterricht ermutigen zur Weiterentwicklung.

Im einzelnen entstehen,

- prinzipiell veränderbare Anregungsmaterialien für die Gestaltung des Unterrichts,
- eine praxiswirksame Konzeption integrierter naturwissenschaftlicher Grundbildung für alle Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I ,
- die Organisation eines Kooperations- und Entwicklungsverbundes von Schule, Fortbildung und Forschung,
- das Modell eines iterativen Entwicklungsprozesses, in dem sich Theorie und Praxis wechselseitig fordernd entwickeln.

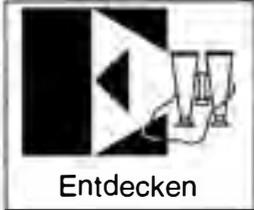
PING ist ein Angebot, gegen das oder mit dem didaktische Entscheidungen vorbereitet und verwirklicht werden können. Die Entscheidungen trifft jede Lehrerin, jeder Lehrer selbst, weil sie, weil er sie letztlich verantworten muß. "Bringt Spaß!" schrieben Mädchen einer 6. Klasse nach einem Jahr: "Kann man viel lernen."

Literatur

- Projektkerngruppe PING: Was ist PING? Kurz-Information. Status - Konzeption - Entwicklung. Kiel: IPN 1992
- Projektkerngruppe PING: Praxis integrierter naturwissenschaftlicher Grundbildung. Unterrichtseinheiten für das 5. und 6. Schuljahr. Kiel: IPN 1991/1992.
- Klafki, Wolfgang: Über den Anspruch auf Gleichheit der Bildung für die Menschen - Leitlinien der Gesamtschulpädagogik. Gesamtschule. In: Haft, Henning u. a.: Gesamtschule. Geschichte -Konzeption -Praxis. Kiel: IPN 1989.
- Kegan, Robert: Die Entwicklungsstufen des Selbst. München: Kindt 1986.

Ich und andere Menschen

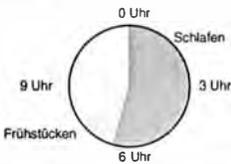
Menschen mit mir



Ich und die Anderen

Stelle Deinen Tagesablauf in einem Tortendiagramm dar.

Beispiel:

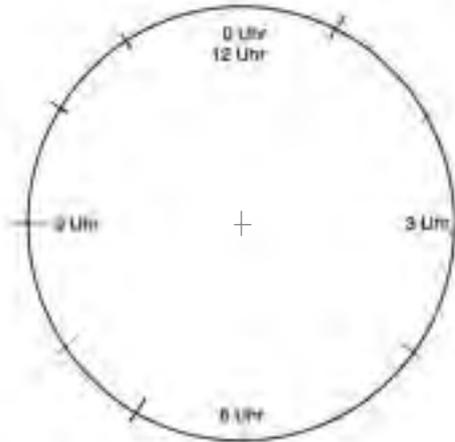


Setze dann in eine Tabelle ein, mit welchen Menschen Du zusammen bist.

Beispiel:

Tätigkeit	Zusammen mit anderen Menschen
Schlafen	—
Frühstück	meine Mutter
Schulweg	Nicole
---	---

Stelle Deinen Tagesablauf in der Tischgruppe vor.
Vergleicht Eure Tagesabläufe!



Ich und andere Menschen

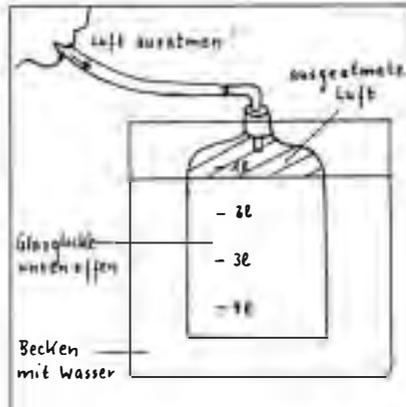
Natur des Menschen



Wieviel Luft paßt in meine Lunge ?

- Setze Dich ruhig hin und achte auf Deine Atmung !
Atme ruhig ein und aus !
- Überlege: Wodurch kannst Du die Luftmenge, die Du ein- und ausatmest vergrößern? Probiere es aus!
2. Miß Dein Atemvolumen ! Gemeint ist die größte Menge Luft, die Du mit einem Atemzug ausatmen kannst (siehe Bild) !

- Atme so tief Du kannst ein!
- Atme dann möglichst die gesamte Luft aus Deiner Lunge durch den Schlauch in die Glasglocke aus !
- Die Luft verdrängt das Wasser aus der Glocke nach oben. Die Glocke muß von einer Mitschülerin bzw. einem Mitschüler geführt werden, damit sie nicht umkippt !



3. Wenn Du keine Luft mehr ausatmen kannst, liest Deine Mitschülerin oder Dein Mitschüler Dein Atemvolumen an der Glocke ab!

Mein größtes Atemvolumen :



Ich und andere Menschen

Menschen im (Kreis-) Lauf der Natur

ALTER ~ TOD



Nachforschen



Wähle aus!

(A) Wie alt sind Menschen in Deiner Familie, Deiner Umwelt geworden?

Hermitage eine Tabelle an und berechne das Durchschnittsalter! (mind. 8 Pers.)

↓

(B) Woran sterben Menschen?

Setze hier Deine oben begonnene Tabelle fort.

(C) Du kannst auch eine Untersuchung anfertigen, indem Du die Todesanzeigen in einer Tageszeitung durchsiehst und versuchst diese zu bearbeiten.

(D) Wie gehen Angehörige mit dem Tod um?

(a) erzähle (b) notiere

(c) Suche Dir aus der Zeitung zwei Todesanzeigen heraus: eine, die Du gut findest (Text und Aufmachung) und eine, die Dir nicht gefällt. Begründe!

(E) Befrage Erwachsene, wie sie sich ihren Tod wünschen. Gib das Alter an! (mind. 5 Personen)

Ich und andere Menschen

Lebensqualität

Menschen - mit denen ich mich wohlfühle !

(SIE SOLLT ENTDECKEN)



Entdecken

A Überlege und trage von 1-4 in die entsprechenden Kreise die Namen ein !

B Färbe entsprechend der Zahlenfolge mit Deinen Lieblingsfarben ein.

C Begründe Deine Entscheidungen auf der Rückseite.

1. Menschen, die ich am liebsten mag.

2. Menschen, die mir auch noch wichtig sind.

3. Menschen, die ich ganz nett finde, mit denen ich öfter zusammen bin.

4. Menschen, die ich ganz ok. finde und akzeptiere.

5. Menschen, die ich manchmal brauche.

6. Menschen, die mir unsympathisch sind.

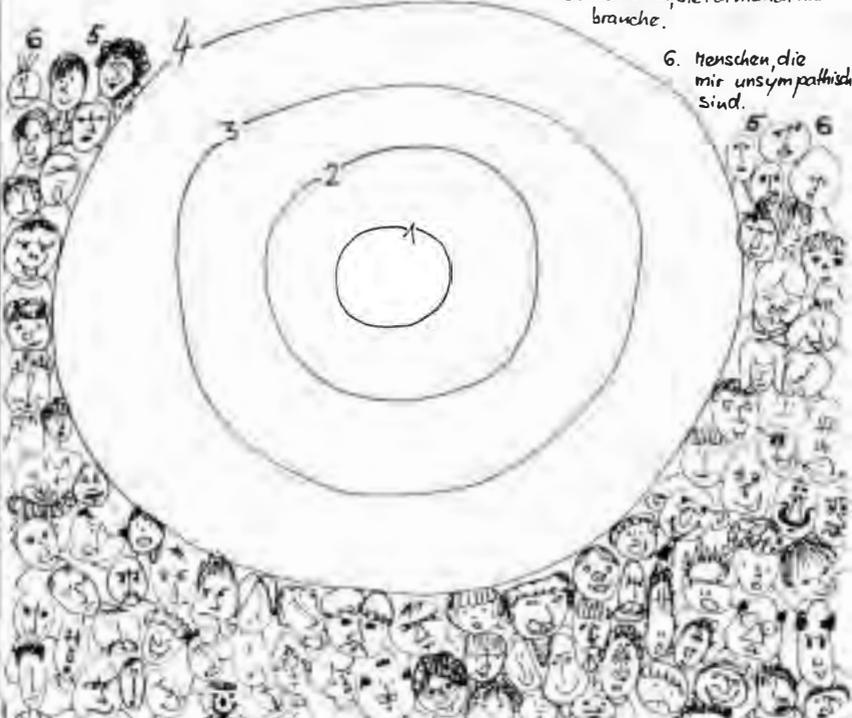


Abbildung 4

Ich und andere Menschen

früher und anderswo



Fragt alte Leute

Alte Leute können häufig sehr gut von der "guten alten Zeit" berichten. Überlegt Euch gemeinsam Fragen. Versucht dabei herauszufinden, wie das Leben früher im Dorf, in der Stadt und in der Familie war.

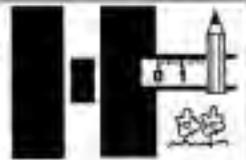
Fragen : _____

Antworten: _____

TIP : Welche Berufe hatten die Menschen? Welche Verkehrsmittel hatten die Menschen? Welche Verkehrsverbindungen bestanden zu den Nachbardörfern und zur nächsten Stadt? Wo habt ihr eingekauft? Wie sah euer Tagesablauf aus? Woher bekam ihr das Wasser und den Strom? Womit habt ihr geheizt? Wo blieben die Abwässer? Welche Hobbys hattet ihr?

Ich und andere Menschen

Was können wir tun?



Herstellen

Pläne machen -

Ideen entwickeln

Ab und zu geht es Kindern aus Eurer Klasse / Eurer Schule nicht so gut. Sie fühlen sich nicht wohl oder sie haben sich verletzt. Wenn es ganz schlimm ist, müssen sie auf den Krankenwagen warten. Vielleicht hat jeder diese eine oder andere Situation schon einmal erlebt. Erzählt Euch davon, vor allem auch darüber, wie Ihr Euch gefühlt habt. Überlegt dann gemeinsam:

Was können wir für Kinder tun,

- * die sich nicht gut fühlen?**
- * die krank sind - und nicht gleich nach Hause gehen können, weil noch niemand da ist oder sie abholen kann?**
- * die sich verletzt haben?**



In unserer Schule können wir ...

- Ihr könnt Eure Gedanken einfach so notieren!
- Ihr könnt zeichnen oder z. B. einen (Arzt -) Raum im Karton einrichten!
- Ihr könnt Eure Forderungen in einem großen Plakat darstellen.
- Ihr könnt Anträge für die Schüler - und Schülerinnenversammlung schreiben und sie Euren Klassensprechern oder Klassensprecherinnen für die nächste SV - Sitzung mitgeben.

(Sucht Euch die Aufgabe(n) heraus, die Euch am besten gefällt / gefallen.)

Wir gestalten unsere Schule mit

SCHULGÄRTEN IN SACHSEN DIE PÄDAGOGISCHE PROVINZ HELLERAU

Steffen WITTKOWSKE, Technische Universität Dresden

Tag für Tag mahnt uns der Garten mit Düften, Farben und Gestalten daran, daß die Erde mit immer noch zunehmender Geschwindigkeit der Habgier, der Machtsucht und der Dummheit zum Opfer fällt, erinnert uns daran, daß wir für Autos, Pestizide und Raketen bezahlen müssen, in bar oder mit Leib und Leben, während das Wachsen im Garten uns geschenkt wird.

(Jürgen Dahl)

1. Anfang und Ende

Auf keinem Stück Land fehlen die Spuren der Menschen. Ein Wald ist nicht mehr der Wald der Natur, sondern der des aufforstenden und holzfällenden Menschen. Das Gewässer ruht nicht mehr in sich. Der Mensch legt die Fließrichtung fest, nutzt es, entnimmt Wasser und Fische, betreibt Schifffahrt und leitet Abwässer ein.

In dieser Situation erlebt der Schulgarten eine Renaissance. Dort ist die Originalbegegnung mit der Natur möglich, die die Motivation der Schüler nutzt und fördert. Hier kann Wissen durch Anschauung und Arbeiten in der Natur vermittelt werden. Der pflegliche Umgang mit der Natur, der für das weitere Fortbestehen der Natur und letztlich des Menschen so entscheidend ist, kann u. a. in schulgärtnerischen Aktivitäten geübt werden. Diese Anforderungen von heute sind dabei andere als zu Blütezeiten früherer Schulgartenbewegungen. (Vgl. Winkel, 1985)

So entwickelt sich im letzten Viertel des 19. Jahrhunderts sprunghaft die Idee des *Schulgartens*. Zunächst stand die Pflanze als Material für den Unterricht im Vordergrund.

Große Ausstellungen, die Musterschulgärten beinhalten, finden in der Bevölkerung ein breites Echo. Die Wiener Weltausstellung 1873, wo Schwab einen solchen Mustergarten vorstellte, die II. Internationale Gartenbauausstellung 1896 in Dresden und die Jubiläums-Gartenbauausstellung 1926, ebenfalls in der sächsischen Hauptstadt stattfindend, sind solche wichtigen Stationen auf dem Weg zur konsequenten Anlage von Schulgärten an allen Schulen im deutschsprachigen Raum.

Große Aktivitäten für die Schulgärten gingen in dieser Zeit überhaupt von Sachsen aus. Hier wirkte auch Schreiber, der durch sein entschiedenes Eintreten für öffentliche Spielplätze und seinen "Schreibergarten" bekannt wurde.

Deshalb schien es interessant, unserer unmittelbaren Heimatgeschichte Sachverhalte abzufragen, die über ein halbes Jahrhundert durch die Realität militärischer Nutzung und Vernutzung zugedeckt sind: Im Norden Dresdens liegt *Hellerau!* - Birgt es für die Schulgartenbewegung Interessantes, Bewahrenswertes?

"Hellerau, wohin wir 1910 von München übersiedelten," schreibt De Mendelssohn, "war, im sandigen Heide- und Kiefernland unweit Dresdens gelegen, ein damals neuartiges Experiment, eine internationale Künstler- und Handwerkerkolonie, und, anders als Worpswede, ein kleines Europa ...

Vor fünfzig Jahren wußte alle Welt, was Hellerau war und bedeutete. Jetzt muß man es erklären."

1909 stachen hier "Am grünen Zipfel" die ersten Spaten für das Kleinhausviertel in den Heidesand und ließen die erste deutsche *Gartenstadt* entstehen. Den Gründern schwebte für die "Au am Heller" neben dem besonderen Wohnorganismus auch die Vision einer einzigartigen künstlerischen Metropole vor, die alternative Zeichen setzen sollte.

Vor den Toren Dresdens öffneten Dalcroze und Appia das von Tessenow gebaute Festspielhaus für die Avantgarde des Theaters und der Pädagogik. An die hiesige Bildungsanstalt, deren alljährlich stattfindende Schulfeste Legende sind, kamen und experimentierten nahezu alle Klassiker der Moderne.

Die einzigartige "Insel" der Kunst und des Denkens sollte nach unseren Überlegungen gleichfalls so offen sein, daß auch andere, uns interessierende Impulse für den Ort Hellerau nachweisbar bleiben.

Zumal 1920 ein Mann nach hierher, vor die Tore Dresdens kam, dessen Name heute fast Legende ist und der hier eine internationale "Freie Schule" für Kinder aus ganz Europa einrichtete und damit der ureigensten Bestimmung Helleraus wieder zur Wirklichkeit verhalf, eine *pädagogische Provinz* zu sein:

Alexander Sutherland Neill. In seinen Erinnerungen schildert der Schotte die Zeit in der Gartenstadt:

"Mein Aufenthalt in Hellerau war die aufregendste Zeit meines Lebens... Nur das deutsche Erziehungssystem ... war Pedanterie in der Maske des Fortschritts ... Meine Zeit in Hellerau ... tötete ... in mir jegliche Neigung zum Nationalsozialismus."

2. Die Steinerschule in Hellerau

1913 wurde der Gemeinde Hellerau die Genehmigung zum Bau einer Volksschule erteilt. Diese wurde 1914 bezugsfertig.

Insbesondere unter dem zweiten Direktor Nißsche begann Mitte des zweiten Jahrzehntes unseres Jahrhunderts - der erste Weltkrieg forderte auf den Schlachtfeldern tausendfach und blutig seinen Tribut - eine neue, bemerkenswerte Schulentwicklung.

In der aufblühenden "Au am Heller" baute man andere Häuser, jedes hatte hier sein eigenes Gartenland. Die Werkstätten, nach Riemerschmid das Herz des künftigen Gemeinwesens, wo Arbeiten, Wohnen, Kommunizieren wieder zueinandergebracht und in die damals noch weitgehend intakte Natur eingebunden werden sollten, produzierten ein Möbeldesign in Sinne eines Tessenow'schen Bauideals, das die Entwicklung nicht von der Kunst sondern vom Handwerk präferierte. "Wer durch Hellerau kam, sollte sich denken: ja die passen zueinander, die Häuser und die Menschen." (Nach Krell 1992, S. 32)

Ortsansässige Künstler und Handwerker, verschiedene kulturelle Einflüsse und Strömungen, aber auch eine Orientierung auf den Menschen als Mittel-

punkt der Dinge waren wegbereitend für sich hier entwickelnde neue Formen des Gemeinschaftslebens. (Vgl. Grüning 1985, S. 120)

Die in Hellerau anzutreffende weltanschauliche Vielfalt ließ nach neuen Formen und Wegen suchen, die sich auch im schulischen Leben widerspiegeln sollte und Schule mehr in den Mittelpunkt des Gemeinwesens rückten.

Schule war Anfang der zwanziger Jahre hier vor den Toren Dresdens auch, wie viele andere Volksschulen, ein Spiegelbild des sozialen Elends im Deutschland dieser Zeit. Hellerauer Schüler waren nach Einschätzung von Zeitzeugen "... beweglich, redengewandt, kritiklustig, eigensinnig, zartgliedrig, nervös, intellektuelle Frühkulturen, bescheiden und treu im Wesen, ... schwach an Körper und Geist, ... nach Ruhe, Heiterkeit und Liebe verlangend." (Vgl. Nitzsche 1928) 1921 hatte die Schule etwa 300 eingeschriebene Schüler, davon zeigten nur wenige eine altersgerechte körperliche Entwicklung.

In dieser Zeit begann Nitzsche, als Anhänger von Schulreformbestrebungen, gemeinsam mit anderen Begeisterten seines Kollegiums, neue Inhalte in die Hellerauer Volksschule einzubringen.

Das methodische Instrumentarium veränderte sich und eine neue Schuleinrichtung wurde geschaffen. Jede Klasse konnte ihre Zimmer selbständig gestalten, die Wände ihres Raumes mit Märchenbildern und ähnlichen beliebten Dingen bemalen. Die Tafeln wurden rundherum im Zimmer angebracht, Tische standen ohne Regime - es gab keine Bankreihen und keine festgelegte Ordnung. Alle Klassenräume waren hell, freundlich und kindgemäß gestaltet. Jedes Zimmer hatte einen Namen, den die Schüler selbst auswählten. (Vgl. Steiger, 1925)

Der Unterricht wurde lebensverbundener, anschaulicher und schüleraktiver. "Preußischer" Strenge setzte man insbesondere folgende Grundgedanken entgegen:

* Volle Freiheit von Schema und Fessel! Nur in Freiheit wird gute Arbeit geleistet. Sklavendienst war nie hochwertig.

* Ein Jahrgang mehrere Jahre denselben Lehrer! Schädigungen durch ungeeignete Lehrer sind nicht so groß wie dauernder Wechsel, der alle Klassen verdirbt.

* Gemeinsamkeit für beide Geschlechter! Die strahlenden Wirkungen des einen Geschlechts auf das andere müssen aus sittlichen Gründen der Erziehung dienstbar gemacht werden.

* Höchstzahl der Kinder in einer Klasse - 30! Ein Mehr macht Maßnahmen erforderlich, die ein Freundschaftsverhältnis der Kinder zum Lehrer abschließen, die ein feines Zusammenleben zerstören müssen.

* Jede Klasse hat ein eigenes Zimmer! Auch der Raum erzieht. Eigener Schmuck, eigene Einrichtung, eigene Ausstattung, Sorge um das eigene Zimmer, das zum Heim werden soll.

* Jeder Lehrer nur eine Klasse! Bei uns entscheiden allein nur Stundenzahlen, die mit Erziehung nicht das Geringste zu tun haben. Jeder Mensch hat nur eine Kraft! Halbieren kann sich ein Lehrer nicht. Aber viele Kinder müssen sich bei uns noch mit Lehrhälften und Lehrerdritteln vergnügen.

①

(Vgl. Steiger, 1924)

In der Hellerauer Volksschule hatte die künstlerische und musische Ausbildung einen hohen Stellenwert. Starke Impulse gingen für die hiesigen Schulreformer von der Kunsterzieherbewegung des 19. Jahrhunderts aus. Die Lehrer plädierten für ein völliges Aufgehen in der künstlerischen Sphäre. "Laßt die Kinder viel zeichnen, malen, ausschneiden, formen, basteln oder sonstwie gestalten..." (Nitzsche 1925, S. 17)

Andererseits stand in Hellerau auch die Produktions-, Tat- oder Spielschule zur Diskussion. In dieser Problematik konnte im Kollegium allerdings keine Einigung erreicht werden, so daß es weitgehend im Ermessen jedes Lehrers blieb, welche Unterrichtsführung er bevorzugte.

Konsens herrschte darüber, daß die Erziehung vom Kinde ausgeht und individuell, ohne Zwang, Strenge oder Zucht mit dem Bedürfnis nach Freiheit von Schema und Fessel verlaufen soll.

Die Hellerauer Volksschule wurde von Kindern des Einzugsgebietes und von Kindern, deren Eltern die Schule aus progressiven Gründen bevorzugten, besucht und für die die Schulpflicht von der 1. bis zur 8. Klasse bestand.

UNTERRICHTSFÄCHER AN DER HELLERAUER VOLKSSCHULE:

Schreiben	Lesen	Rechnen
Zeichnen	Handarbeit	Musik
Sport	Chemie	Lebenskunde
Formgestaltung	Schulgarten	Werken

WAHLFREIE KURSE IN OBEREN KLASSENSTUFEN:

Stenographie	Musik	Zeichnen
Gymnastik	Physik	Chemie
Biologie	Gartenbau	Holz- u. Metallbau
		Papierarbeiten

②

An der Hellerauer Volksschule wurde eine enge Naturverbundenheit gelebt. Die Schüler richteten sich eine Gartenlaube im Freien ein, wo sie unterrichtet werden konnten, wenn es die Witterung zuließ.

Im *Schulgarten* besaß jedes Kind eine Pflanze, mehrere Kinder zusammen ein Beet. Jedes Kind konnte also genau verfolgen, wie seine Pflanze wuchs und wie sie gedieh. Pflegearbeiten wurden hier ohne Zwang von den Kindern verrichtet, sie taten diese von selbst. Hier wie im Zeichen- und Werkunterricht arbeiteten die Lehrer nach folgendem Stufengang:

1. Einsetzen eines den Schüler motivierenden Arbeitszieles;
2. Einsetzen der Überlegungen der Schüler hinsichtlich eines geeigneten Arbeitsmittels;
3. Entwerfen des Arbeitsplanes;
4. Selbständiges Ausführen des Arbeitsplanes;
5. Erfassen, Prüfen, Beurteilen, Werten des Arbeitsergebnisses und evtl. Wiederholung einer ungelungenen Arbeit." (Nitzsche 1927, S. 4)

Auch im Rechenunterricht wurden Gänge in die Natur unternommen und mit Steinen oder ähnlichem Material gelernt.

Viele Klassenfahrten, Schüleraustausche und Wanderungen trugen ein Übriges dazu bei, die Heimat, ihre Schönheiten, Landschaften und Menschen kennenzulernen. Auch untereinander stellten sich so gute, kameradschaftliche Beziehungen her. Von jeder Fahrt schrieben die Kinder ihren Eltern, wurden Tagebücher und Aufzeichnungen ("Gemälde") angefertigt, so daß nie die Arbeit mit der Sprache oder der Kunst zu kurz kam.

3. Ende und Anfang

Die Spurensuche aus dieser Zeit scheint heute fast unmöglich. Die Markierung von Impulsen für unser Anliegen in der "Garten-Stadt" ist beinahe unlösbar und macht betroffen, wenn man bei Krell das von uns Erlebte liest:

"Von den Sowjetsternen sieht man nur noch zwei Narben im Blech vor der Kaserne, dem Festspielhaus.

Der zivile Posten ist ein Deutscher, er kennt strenge Vorschriften. Vorbei ist die kurze Zeit freundlicher Anarchie, als die russischen Posten neugierige Dresdener und Kulturtouristen aus ganz Europa schon mal das Gelände, das kein guter Reiseführer verschweigt, besichtigen ließen: Auf dem weiten, leeren Platz steht feierlich ein Tempel. Vier schmucklose, mächtige Säulen tragen seinen Dreieckgiebel. Eine kleine Tür führt ins Innere. Wo das erhabene Äußere einen lichthellen Saal erwarten läßt, schneidet dunkles Gemäuer den Weg ab, über Treppen gelangt man in Nebenräume. Da muß die Waffenkammer gewesen sein; hier gibt die Tür ein leuchtendes Leninbildnis frei. Es riecht nach Taubendreck..."

Wir hatten den Aufbruch in unsere Geschichte dort begonnen und wollten nach dem wertvollen Gedankengut dieses Ortes für unsere pädagogische Bilanz suchen. Resümierend werden zahlreiche Aktionen noch für dieses Suchen und Finden notwendig sein. Heute können wir nicht so tun, als ob es diese Jahre in Hellerau nicht gegeben hat und wir nur bei Dohrn und der Steinerschule in Hellerau anzuschließen brauchten.

4. Hellerau und das Heute

Hellerau und seine Geschichte stellen heute Fragen an uns und unsere Auffassungen zur Stadtökologie. Die Städte unserer Zeit stellen zumeist geplanten und gebauten Lebensraum für den Menschen dar. Sie müssen vielfältigen Kriterien und Ansprüchen genügen.

Die Verantwortlichkeit des Menschen rückt bei ihrer Gestaltung für Lebendes und Unbelebtes mehr denn je in den Mittelpunkt, wird soziale und ethische Aufgabe. Unverständlicherweise finden jedoch beim Umbau der Städte Forderungen aus ökologischer Sicht oft noch wenig Berücksichtigung. Geringe finanzielle Mittel, aber auch fehlende stadtoökologische Grundkenntnisse, teilweise gepaart mit mangelnder Sensibilität und "Gedankenlosigkeit" dürften hier einige Ursachen sein.

In diesem Zusammenhang wurden in den jungen Bundesländern schon in den zurückliegenden Jahrzehnten unnötige und oftmals vermeidbare Eingriffe in städtische Natur und Landschaft "wohnungsbau-programmatisch" verwirklicht und Bauwerke "funktionell" in städtische Ökosysteme eingebunden. Der momentan wirkende (Auf-)Bau-Boom trägt erneut nicht nur "gesunde" Früchte. Beispielsweise die Versiegelung ganzer - auch ehemals "wild gewachsener" und dadurch natürlich vernetzter - Stadtteilflächen, der Kronenumbau und die Abholzung von gesunden Stadt- und Straßenbäumen, die Zuschüttung und Trockenlegung von Feuchtinseln und die Überführung von Grün-, Park- und Gartenflächen in Bauland und öffentlichen Verkehrsraum zeigen das vielerorts. Solche "steuernden und zweckmäßigen" Eingriffe können neben der beabsichtigten - kurzfristigen - Wirkung eine Vielzahl von nicht vorhersehbaren Nachwirkungen mit sich bringen.

Mitzlaff (1991, S. 1) fragt so u. E. berechtigt: "Aber wo können Großstadtkinder in Hochhaussiedlungen vom Muster "Märkisches Viertel" oder "Marzahn" heute Pflanzen *beobachten*? Wo können sie noch *mit Tieren aufwachsen*? Wo bietet die Grundschule, deren Schulhöfe zugeteert sind, Gelegenheit, *Freude* im Umgang mit der Natur (vgl. Edith Holden, 1906) zu entwickeln? Wo ist im Grundschullehrplan Platz für pädagogische Aktivitäten, deren Ziel es ist, den Blick für *Naturschönheiten* zu eröffnen?..."

Neben ihren stadtformenden Eigenschaften werden neue Dimensionen des Zusammenlebens von Menschen und mit der Natur in unterschiedlichsten Aus-

drucksformen akut. Isolationseffekte werden plötzlich nicht mehr abschwächbar, sie manifestieren sich stattdessen. Die unmittelbare Begegnung mit der Wirklichkeit, mit den Dingen, den Sachen, der Anreiz zu selbstbestimmten und selbstverantworteten Tätigkeiten gerät auch unter diesen Einflüssen weiter abzunehmen.

5. Stadt - Schule und Schulgarten

Vor dem Hintergrund kindlicher Denk- und Lebensweisen werden weitere Aufgaben deutlich, vor denen auch die Schule steht, mit denen Lehrerinnen und Lehrer konfrontiert sind und die sie bewältigen müssen. Kinder wachsen in Großstädten zumeist mit einem großen Defizit an Naturerfahrungen auf. Ihre sinnlichen Erfahrungen sind mehr denn je durch Technik, Glas, Beton und Asphalt bestimmt, lebendige Pflanzen und Tiere liegen immer öfter außerhalb der Erfahrungs- und Erlebniswelt. Gerade aber der Kontakt mit dem Lebendigen und der Vielfalt in der Natur wird im Kindesalter wesentlich geprägt und ist entscheidend für den späteren Umgang mit ihr und in ihr.

Überzeugend und wirkungsvoll kann die Schule diese Kontaktaufnahme unterstützen, wenn sie selbst ökologisches Lernen zuläßt und verantworteten Umgang mit der Natur lebt. Sie muß den Schülern Gelegenheiten geben, Erlebnisfähigkeit, Wertbewußtsein sowie Urteils- und Handlungsfähigkeit zu erwerben und zu entfalten. "Kinder haben ein starkes Interesse am Entdecken und Erleben ihrer natürlichen Umwelt. Wenn erst ihr verschüttetes Interesse geweckt ist, sind sie begeisterte Naturforscher." Immer wieder kann man beobachten, "wie Kinder im Grundschulalter fasziniert sind von der Schönheit der Natur, von den sinnvollen Beziehungen zwischen Pflanzen und Tieren, wenn ihnen nur die Möglichkeit gegeben wird, der Natur zu begegnen." (Blaum/Miethaner/Vogt 1993, S. 4)

In der Stadt erscheint es heute besonders wichtig, mit den Heranwachsenden im Grundschulalter "Natur" wieder als existentiell bedeutsame Lebensbasis erfahren zu können. Der pädagogische Ansatz zur Öffnung der (Grund-)Schule über den Schulgarten und damit der Erhaltung und Rückgewinnung eines bedeutenden vielschichtigen schulischen Lebens-, Lern- und Spielraumes für die Sechs- bis Zehnjährigen scheint uns in diesem Zusammenhang besonders dis-

kussionswürdig. Nach Posch (1990) verbinden sich damit u.a. für uns die "Erschließung regionaler Ressourcen für das Lernen", eine "Einflußnahme der Schule auf die Region", die "Überwindung der Grenzen zum Fremden, Andersartigen, Abweichenden" und die "Überwindung eines eindimensionalen Leistungsbegriffes".

Auch Mitzlaff (1991, S. 8) betont: "Kinder brauchen das Naturerlebnis, wenn sie erkennen sollen, welche Bedeutung die natürlichen Lebensgrundlagen für den Menschen und das gesamte Biosystem der Erde besitzen und wie stark der Mensch in die Natur eingebunden bleibt. Um dieses Erlebnis zu vermitteln, sollten Lehrer und Eltern möglichst oft mit Vor- und Grundschulern Wälder, Felder, Wiesen, Gärten, Teiche und andere Naturoasen aufsuchen. Schullandheimfahrten und Tagesexkursionen in naturnahe Regionen bieten weitere wichtige Möglichkeiten. Eine kontinuierliche und intensive Begegnung mit der Natur kann aber am ehesten in schuleigenen Gärten stattfinden. Vor allem in großstädtischen Ballungsräumen leistet die Grundschule mit der Wiederentdeckung der Arbeit im Schulgarten einen wichtigen Beitrag zum Ausgleich wachsender Erfahrungs- und Erlebnisdefizite."

In den alten Ländern der Bundesrepublik Deutschland kam es mit Beginn der achtziger Jahre zu einer Renaissance der Schulgartenbewegung, einzelne Bundesländer (z. B. Nordrhein-Westfalen) erlebten ab Mitte der achtziger Jahre einen regelrechten Schulgartenaufschwung. (Vgl. NZ NRW 1990, S. 2)

In der ehemaligen DDR gehörte das eigenständige Unterrichtsfach "Schulgartenarbeit" in die Stundentafel der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschulen für die Unterstufe (Klasse 1 bis 3 und Klasse 4). Eher die Ausnahme war, daß Schüler höherer Jahrgänge unterrichtliche Aktivitäten im Schulgarten absolvierten, obwohl eine hohe Zahl der Schulen über Schulgärten verfügte.

Mit der Einführung des förderalen Systems der Bildung in den jungen Bundesländern entstanden auch neue Positionen zu diesem Unterrichtsfach. Beispielsweise wurde in der Stundentafel für die Grundschulen des Freistaates Sachsen bewußt auf ein eigenes Fach "Schulgartenunterricht" - in der Entstehungsphase der Stundentafel zweifelsohne auch mit einem kritischen Blick auf den ehemals "arbeitserzieherischen" Charakter dieses Unterrichts - verzichtet, wesentlich war aber für den weiteren Entwicklungsprozeß der Schulgärten in diesem Bundesland die klare Entscheidung von Politikern und

Schulbehörden, besonders aber das unnachgiebige Ringen zahlreicher Schulpraktiker, Schulgärten zu erhalten und die Arbeit in ihnen fördern und unterstützen zu wollen.

Andererseits wurden in Sachsen, aber auch in den anderen jungen Bundesländern, von Eltern, Lehrern und der Öffentlichkeit wiederholt Befürchtungen geäußert, daß es mit dem Wegfall des Unterrichtsfaches zu einem "Schulgartensterben" kommen wird.

Dieser Umstand, aber auch ernste (Spar-)Signale aus den alten Bundesländern, die darauf hinwiesen, daß der eingeschlagene Weg, möglichst für viele (Grund-)Schulen in Deutschland, und insbesondere in städtischen Ballungsräumen, kontinuierlich weitere Schulgärten einzurichten, verlassen werden sollte, ließ die Gründungsversammlung der Gesellschaft für die Didaktik des Sachunterrichts 1992 in Berlin eine Resolution (Kasten 3) verabschieden, in der die Kultusminister und -senatoren der Bundesländer zum Erhalt und zur weiteren Ausgestaltung der Schulgärten an den Schulen der Länder aufgefordert werden.

Schließlich "bietet kein anderer Bereich schulischen Lernens - grundsätzlich betrachtet - so günstige Bedingungen, eine wirksame Umwelterziehung zu praktizieren, wie die Arbeit der Kinder im Schulgarten ..." (Schwarz 1987, S. 13).

Die dort vorhandene Fülle von pädagogischen Möglichkeiten sollte mehr denn je in den Grundschulen genutzt werden, niemand sollte sich entmutigen lassen und kontinuierlich weiterarbeiten. Denn: "Lernen durch Schulgartenarbeit entspricht als sinnvoller Zusammenhang sich gegenseitig fördernden naturkundlichen, technischen und sozialen Lernens den Erfordernissen lebensbezogenen ('ganzheitlichen') Lernens jüngerer Kinder." (Ebd., S. 14)

RESOLUTION

Die Gründungsversammlung der Gesellschaft für die Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) vom 19. - 21. März 1992 in Berlin fordert die Kultusminister und -senatoren der Bundesländer auf,

1. sich für den Erhalt von Schulgärten vor allem in den neuen Bundesländern energisch einzusetzen,
2. die personellen, finanziellen, curricularen und organisatorischen Voraussetzungen für den Erhalt der Schulgärten sicherzustellen,
3. Bemühungen um die Weiterentwicklung und Verbreitung der in der pädagogischen Schulgartenarbeit gewonnenen Erfahrungen im ganzen Bundesgebiet zu unterstützen,
4. Angebote für eine auf die pädagogische Schulgartenarbeit bezogene Lehreraus-, -fort- und -weiterbildung in allen Regionen einzurichten bzw. zu fördern.

Die pädagogische Arbeit im Schulgarten erschließt vielfältige Möglichkeiten

- der Wiedergewinnung unmittelbarer primärer Erfahrungen,
- des ästhetisch-sinnlichen Erlebens,
- des Kennenlernens ursprünglicher Arbeitsvorgänge,
- der Entwicklung von Freude und Wertschätzung praktischen Tätigseins,
- der Sensibilisierung für Umweltphänomene und Umweltprobleme,
- des Verstehens von Naturkreisläufen und Lebenszusammenhängen,
- des Engagements für den Erhalt von Ökosystemen,
- des Aufbaus verbraucherkritischen Verhaltens,
- des Einübens gesunder Lebensformen.

Die pädagogische Arbeit im Schulgarten kann zugleich wichtige Impulse für die ganztägige Gestaltung des Schullebens sowie für die Öffnung von Unterricht und Schule vermitteln. Sie ist ein Element für die kindorientierte Weiterentwicklung der Grundschule.

6. Spurensicherung

Ein wissenschaftliches Forschungsprojekt zum Bestand der Schulgärten in Sachsen sollte in diesem Zusammenhang Spuren unserer jüngsten Geschichte sichern helfen.

In seinem Rahmen wurde als Pilot-Befragung eine Fragebogenaktion im Frühjahr 1993 in allen 87 Dresdener Grundschulen durchgeführt.

Alle teilnehmenden Grundschulen beziehen heute schulgärtnerische Tätigkeiten in den Schulalltag ein. Eine Wichtung läßt sich dabei auf das Fach "Heimatkunde / Sachunterricht" feststellen.

Im erweiterten Bildungsangebot der Dresdener Grundschulen spielt der Schulgarten eine nach wie vor beachtliche Rolle. Immerhin bieten 14 Grundschulen Arbeitsgemeinschaften zur Schulgartenarbeit (auch mit umwelterzieherischem Bezug) an, und es werden Sachverhalte zur Freilandbiologie (auch für ältere Schüler anderer Schulformen) bearbeitet.

An den meisten Schulen führt ein konstanter Kollegenkreis Unterrichtsstunden im Schulgarten durch. Durchschnittlich zehn Kollegen nutzen den Garten in jeder Schule für ihre Arbeit. Erwähnenswert ist, daß in zahlreichen Schulen alle Lehrerinnen und Lehrer den Schulgarten in den Unterricht einbeziehen. In 90% der antwortenden Schulen gibt es Ansprechpartner für die Schulgartenarbeit, viele Schulen haben eigene Schulgärten. Interessant erschien uns die Tatsache, daß die Dresdener Grundschüler Schulgartenflächen von 30 m² bis 5000 m² betreuen, in denen zahlreiche schulgärtnerische und Biotop-Elemente zu finden sind.

Unsere Untersuchung in der Stadt Dresden belegt bisher, daß sich die vielfach geäußerten Ängste von Lehrern, mit dem Wegfall des Unterrichtsfaches und der Integration bewahrenswerter Inhalte in den "Heimatkunde / Sachunterricht" (Einführung neuer Lehrpläne im Freistaat Sachsen zum Schuljahresbeginn 1992/93) sowie der Tendenz zu freiem Arbeiten in der Grundschule käme es zu einem breiten "Schulgartensterben", - glücklicherweise - nicht nachweisen lassen. Noch beeinträchtigen zahlreiche Probleme allerdings mehr oder weniger stark das weitere kontinuierliche Wachsen der Schulgartenidee in Dresden.

<i>Probleme der Schulgartenarbeit</i>	<i>Nennungen in Prozent</i>
<i>Finanzierung</i>	70
<i>Wegfall des Faches Schulgartenunterricht</i>	56
<i>(Schul-) Organisation</i>	46
<i>unzureichende Lehrplan - Abdeckung</i>	32
<i>Zeit (für Betreuung ...)</i>	28
<i>Zerstörung(en)</i>	24
<i>Mangel an praxisorientierten Fortbildungsangeboten</i>	18
<i>ungünstiges Gelände</i>	18
<i>fehlende Unterrichtsmittel</i>	18
<i>unzureichendes Fachwissen</i>	14
<i>unzureichende praktische Erfahrungen</i>	10
<i>unzureichende methodische Kenntnisse</i>	6
<i>schwierige fächerübergreifende Zusammenarbeit</i>	5
<i>Schwierigkeiten bei Behördenkontakten</i>	2
<i>mangelnde Unterstützung (Eltern, Kollegium)</i>	0
<i>fehlendes Schülerinteresse</i>	0
<i>sonstige Probleme</i>	5
④	

Oftmals genannt wird auch der Wegfall des Faches Schulgartenunterricht in der neuen Stundentafel - eingeführt zum Schuljahr 1992/93 - für die Grundschulen des Freistaates Sachsen (s. o.). Durch unsere Untersuchungen zwar nicht belegt, aber doch weit verbreitet ist demgegenüber die Meinung zahlreicher Lehrer, daß die schulgärtnerischen Aktivitäten sehr wohl unverzichtbarer und deshalb positiver Bestandteil des Heimatkunde/ Sachunterrichts an hiesigen Grundschulen ist.

Die relativ häufige Betonung von Problemen bei der Organisation der Schulgartenarbeit resultiert u. E. unter anderem daraus, daß der sächsische Lehrplan für den Heimatkunde / Sachunterricht zwar in der Vegetationsperiode eine Klassenteilung ab 16 Schülern in zwei Gruppen empfiehlt (Klassenteiler 33!), aber die schulorganisatorische Praxis momentan eine solche Variante an Dresdener Grundschulen eher nicht zuläßt.

Im Schuljahr 1993/94 werden innerhalb der Entscheidungskompetenz der Schulleiter unter Nutzung eines zusätzlichen Grundbedarfs, den das Staatli-

che Schulamts zuweisen kann, weitere Varianten für die Realisierung der Tätigkeiten im Schulgarten zugelassen.

Zu ergänzen ist an dieser Stelle, daß für das Fach "Heimatkunde / Sachunterricht" an den Grundschulen im Freistaat Sachsen folgende Stundenvolumina zur Verfügung stehen:

Klasse 1	3 Stunden/ Woche
Klasse 2	4 Stunden/ Woche
Klasse 3	3 Stunden/ Woche
Klasse 4	4 Stunden/ Woche

Eine Verteilung von Unterrichtsstunden in diesem Umfang ist nur möglich gewesen, weil für die zum Kernbereich des Grundschulunterrichts gehörenden Fächer Deutsch und Mathematik vorbehaltlos bei der Erstellung der neuen Lehrpläne davon ausgegangen wurde, daß Inhalte in den genannten Unterrichtsfächern und im Heimatkunde / Sachunterricht nur integrativ bearbeitet werden können.

Interessanterweise äußern zahlreiche befragte Schulen Bedenken, ob die momentan vorhandenen Lehrpläne für die Grundschule in Sachsen ausreichend schulgärtnerische Aktivitäten ermöglichen. Diese Einschränkung kann sich nach unserer Auffassung allerdings nicht auf das Fach Heimatkunde / Sachunterricht beziehen.

Die Untersuchung zeigt auch, daß Grundschullehrer, die bisher wenig oder keine Erfahrungen mit der Arbeit im Schulgarten sammeln konnten, in der direkten Begegnung der Schüler mit der Natur und in schulgärtnerischen Aktivitäten momentan Probleme sehen - vielleicht nur den zusätzlichen (?) Arbeitsaufwand scheuen!

Die zeitliche Einordnung im Schuljahrgang und die Vermeidung von jahreszeitgebundenen Tätigkeiten wird außerdem problematisiert.

7. Ausblick

Weitere Studien und Untersuchungen zu dieser Problematik, auch über die Stadtgrenzen hinaus, sollen hier erhellend und nützend folgen.

Besonders interessant sind für uns in diesem Zusammenhang Initiativen, die verschiedene Träger unter Beteiligung der TU Dresden für die Entwicklung und Förderung schulgärtnerischer Aktivitäten in Sachsen planen und durchführen. (Vgl. Bechstädt; Wittkowske 1993 a und b)

Im Rahmen des *Schulgarten-Wettbewerbes*, der im Oktober 1993 mit der Prämierung der Preisträger endete - in den drei sächsischen Regierungsbezirken erhielt jeweils der beste Schulgarten an einer Schule 30.000 DM - konnten wir mit Unterstützung der Sächsischen Staatsministerien für Landwirtschaft, Ernährung und Forsten und für Kultus unsere Erhebungen auf Schulen aller Formen ausdehnen, so daß zu einem späteren Zeitpunkt ein umfassender Überblick zu den *Schulgärten in Sachsen* in inhaltlicher Hinsicht, zur Ausstattung und zu den Tätigkeiten der Kinder in ihnen angeboten werden kann.

Literatur:

- Bechstädt, A.; Wittkowske, S.: Schulgärten in Sachsen - Die pädagogische Provinz Hellerau. In: Lauterbach, R.; Schwier, H.-J.; Marquardt-Mau, B.: Dimensionen des Zusammenlebens. Tagungsband der 2. Jahrestagung der GDSU. Köthen 1993, S. 140 ff.
- Bechstädt, A.; Wittkowske, S.: Der Schulgarten in der Stadt - wichtiger Erlebnisraum für Erfahrungen und Emotionen. In: Grundschulunterricht, 40 (1993) 11
- Blaum, L.; Miethaner, A.; Vogt, H.: Bausteine zur Umwelterziehung in der Grundschule. In: Grundschulmagazin 5 (1993)
- Dahl, J.: Nachrichten aus dem Garten. München: Deutscher Taschenbuchverlag 1989
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU): Materialien der Gründungsversammlung. Berlin, 19. - 21. März 1992
- Grüning, M.: Der Wachsmann-Report. Auskünfte eines Architekten. Berlin: Verlag der Nation 1985 .
- Krell, D.: "Vermöbelt - Notizen aus Hellerau." WOCHENPOST Nr. 43/15. Oktober 1992, S. 32
- Naturschutzzentrum Nordrhein-Westfalen, Arbeitskreis Schulgärten NRW: Schulgärten und naturnahe Schulgelände an Schulen in NRW. LÖLF Recklinghausen 1990
- Neill, A. S.: Neill, Neill, Birnenstiel. Reinbek: Rowohlt 1973

- Nitzsche, M.: Bunte Bilder aus der Schularbeit. Dresden: Verlag Alwin Huhle 1928
- Nitzsche, M.: Buntes Papier als Bildungsmittel. Dresden: Verlag Alwin Huhle 1927
- Nitzsche, M.: Der bunte Vogel. Band 1. Dresden: Verlag Alwin Huhle 1925
- Mitzlaff, H.: Umwelt-Erfahrungsgärten für die Grundschule - Ein Beitrag zum ökologischen und innovativen Lernen. Vortrag auf dem Workshop "Umwelterziehung und Schulgartenarbeit". Wuppertal/Solingen-Burg, 4./5.12.1991
- Posch, P.: Umwelterziehung im Lichte innerer Schulreform. In: Gesellschaftlicher Wandel und neue Anforderungen an die Schule. Auf dem Weg zu einer neuen Kultur des Lehrens und Lernens in der Schule. O. O., 1990
- Sarfert, H.-J.: Hellerau - Die Gartenstadt und Künstlerkolonie. Dresden: Hellerau-Verlag 1992
- Steiger, W.: Die fahrende Schule. Ernst Oldenbourg Verlag 1924
- Steiger, W.: S'blaue Nest. Dresden: Verlag Alwin Huhle 1925
- Schwarz, H. (Hrsg.): Empfehlungen zur Umwelterziehung in der Grundschule. In: Beiträge zur Reform der Grundschule, Heft 71. Arbeitskreis Grundschule e.V.. Frankfurt a. M. 1987
- Winkel, G.: Das Schulgarten-Handbuch. Seelze: Friedrich Verlag 1985

DAS ZUSAMMENLEBEN IM SACHUNTERRICHT ALS GRUNDLAGE WISSENSCHAFTSVERSTÄNDIGEN LERNENS

Michael SOOSTMEYER, Universität Essen - GHS

Mein Ziel ist es herauszufinden, wie die Kinder mit alltäglichen Materialien umgehen, welche Experimente, Versuche und Proben und schließlich welche Lernerfahrungen in einem handlungsoffenen, situationsorientierten Unterricht machen. Nicht das Lehren "über die Dinge", und damit wie so häufig "über die Köpfe der Kinder hinweg", sondern das Lernen an den Dingen, *die Sache der Kinder sind* (Wagenschein), ist zentrales Anliegen des Unterrichts. Ferner möchte ich an den Kinderhandlungen auf kindliche Denkmuster aufmerksam machen. Letztendlich will ich zeigen, daß ein so gestalteter Unterricht die Zielvorstellungen erreichen kann, die Walter Köhnlein (1991) für den genetischen Sachunterricht formuliert hat.

1. Das Material - die Arbeitsecke oder der Entdeckungstisch

Folgende Materialien sind in der Arbeitsecke vorhanden: Plastikschnüre; Wollknäuel; Blumendraht; isoliertes Kabelmaterial; Taschenlampen; Tauchsieder (unpräpariert); Tauchsieder, an dem in einer Windung das Metall und die Zementschicht (innen) weggefeilt sind; Bügeleisen (unpräpariert) und ein Bügeleisen (präpariert), Haarfön (funktionstüchtig); Haarfön so präpariert, daß die Kinder eine Seite öffnen und das "Innenleben" (Heizspirale, Ventilator, Motor usw.) sehen können; Heizplatte (unpräpariert); Heizplatte (präpariert); Toastgerät (unpräpariert); Toastgerät so präpariert, daß die Kinder es aufklappen können, um das "Innenleben" untersuchen zu können; Elektroheizgerät mit Ventilator (präpariert) usw. Von den Kindern kommen weitere Spiel-

zeugautos; ein elektrisch betriebener Hund; eine "sprechende" Puppe (nicht funktionstüchtig); Batterien; Kabel; Taschenlampen; Elektromotoren und vieles mehr in die Sammlung. Schön ist es zu sehen, daß einige Kinder "von sich aus" Geräte präpariert hatten. So z. B.: - *Sandra* hatte einen Motor eines Spielzeugautos so freigelegt, daß man unmittelbar an seine Kontaktstellen konnte. - *Silke* hatte eine Glühlampe mitgebracht, deren Glashülse entfernt war.

2. Handlungen und Gespräche der Kinder - Beispiele

Die Kinder waren aufgefordert, Erkundungen durchzuführen. Sie verständigen sich über ihre Erfahrungen. - *Toaster*: "Die Drähte da drin werden heiß, da kann das Brot leicht schwarz werden. Das schmeckt dann nicht mehr." - "Man kann das sogar sehen, die Drähte werden rot." - "Wenn das Brot so herauskommt, dann ist es heiß." - *Bügeleisen*: "Ach so sieht das da drin aus!" - "Weißt Du, warum so ein "graues Zeug" drin ist?" - "Guck einmal, wenn Du da an dem Draht ziehst, dann kommt der raus." - "Warum ist der bloß so aufgeribbelt?" - *Glühbirne*: "Die macht Licht. Weißt Du, daß die ganz heiß wird dabei? Gestern hat mein Papa sich die Finger dran verbrannt." - *Batterie*: "Du!- Warum lutschst Du an den Blechen rum?" - "Ich will wissen, ob die noch voll ist." "Versteh' ich nicht." "Da! Lutsch selbst." - Das Mädchen führt die Zunge an die beiden Kontaktstreifen, Pole der Batterie, und zurück: "Bäh! Das tut ja weh, das kribbelt so stark." - *Bügeleisen*: "Du! Schau mal, das ist ja wie beim Tauchsieder, da ist auch so ein dünner Draht drin." - "Ist das der, der heiß wird, wenn gebügelt wird?" - "Ich möchte gerne wissen, ob die ganze Platte Drähte hinter sich hat!" "Am besten reißen wir die ganze Platte auf - und dann sollten wir das auch bei den Heizplatten machen - oder?" Georg, der das Gespräch mitgehört hat, kommt einige Tage später mit einem präparierten Bügeleisen: "Mein Papa hat eine Hexe (gemeint ist eine Schleifhexe) und hat die ganze Platte 'rausgeschliffen." - *Motor, Flachbatterie und Kabel*: "Das funktioniert noch, schau mal! Der läuft jetzt!" - "Wie habt ihr das gemacht?" - "Siehste doch selbst. Von dem einen Batterieblech auf das da, und von dem anderen auf das da. Siehst du jetzt selbst?" - *Taschenlampe*: "Guck, die brennt!" Danach werden der Spiegel und das Deckglas entfernt. "Weißt du, was wir rausgekriegt haben?" - "Das Birnchen wird, wenn's leuchtet, ganz heiß, faß mal

dran!" - *Batterien und Bügeleisen* (präpariert): "Du schau mal, das geht nicht!" - "Was?" - "Wir kriegen das Bügeleisen nicht heiß." - Pause - "Wir haben doch den Draht rausgepult und hatten zwei Enden und dann haben wir das an die Bleche von der Batterie getan." "Siehst du, da passiert nichts." "Wir haben vier Batterien genommen und drum gewickelt, da passiert nichts." - "Wir haben die Batterien nebeneinandergestellt - so mit 'Varta' immer nach vorne - und haben dann alle kurzen Bleche an alle langen hintereinander gehabt, so in einer Reihe." "Und dann?" - "Dann haben wir den Draht um alle langen und um alle kurzen Bleche gewickelt, und das Bügeleisen wird nicht heiß - komm mit, das steht schon 'ne ganze Weile schon so!" - *Glühbirnchen* (wird präpariert): Jasmin holt einen kleinen Hammer. Fragend sieht sie mich an und ich blinzele ihr zustimmend zu. Mit einem vorsichtigen Schlag zerschlägt sie das Glas. Sie hat Glück, die Wendel bleibt erhalten. "Das ist ja fast so wie bei der großen Glühlampe von Silke!" "Was passiert, wenn wir die jetzt in eine Fassung tun und damit dann das Licht anmachen?" Vorsichtig schrauben die Kinder das Glühlämpchen in eine Fassung. Dann wird der Stromkreis geschlossen. Der Draht blitzt kurz auf und verbrennt. "Ist das richtig so?", fragt Marion. "Ich verstehe deine Frage nicht!" - "Ich meine, geht die Lampe immer kaputt, wenn man das Glas drum herum wegmacht?" - "Das weiß ich nicht. Das kann man selbst herausfinden", bemerke ich, "wir müssten das vielleicht noch einmal machen."

3. Lehrinhalte und Lernprozesse - eine erste Analyse

Mich freut nicht allein, daß das Ensemble Spielzeug und Geräte den inhaltlichen Transfer "Wärmewirkung des elektrischen Stromes" gebracht hat, sondern daß die Kinder spielerisch nicht bloß die Standarddarstellung des elektrischen Stromkreises erarbeitet haben. Findig sind die Kinder bei der Anordnung und Umgruppierung der Batterien. Gerade dieser spielerische und variantenreiche Umgang, der Mißerfolge mühelos verkraftet, erscheint mir bedeutsam. Zwar ist die Herausarbeitung eines einfachen, griffigen Grundversuches notwendig, sie hat aber nur dann einen Sinn, wenn dieser Grundversuch aus einer Varianz anderer, analoger Versuche herausgearbeitet wird. Beachtlich finde ich den Methodentransfer, den die Kinder leisten, denn sie über-

nehmen Handlungspläne, die sie an anderen Sachverhalten gemacht haben, auf die Behandlung neuer Phänomene.

4. Darstellung und Analyse von Lernprozessen

Unser Ziel ist es, gemeinsam mit den Kindern den Stromkreis zu erarbeiten. Der wesentliche Ausgangspunkt wurde im ersten Teil am Beispiel der Kinderaktivitäten und -entdeckungen dargestellt. Der Situationsbezug und die Absicht, den Kindern größtmögliche Autonomie zu gewähren, wird im folgenden Unterricht weitergeführt. Dabei folgen wir im wesentlichen den Kinderintentionen.

Die Kinder definieren die Lernsituationen selbst. Sie gehen selbständig vor und machen dabei wichtige Entdeckungen. Indem sie zur Sache sprechen, sachbezogen experimentieren, Objekte erkunden, so ein soziales Geschehen in Gang setzen, in dem jeder sagen darf, was er zur Sache zu sagen hat und sich dabei bemüht, daß ihn jeder in der Gruppe versteht, tun die Kinder das, was Wagenschein als "wissenschaftsverständiges Lernen" bezeichnet (vgl. hierzu Soostmeyer 1988, 73-82). Natürlich ist mir bewußt, daß die intrinsische Qualität der Materialsammlung einen starken Einfluß auf die Handlungen und Gespräche der Kinder genommen hat. Die Kinder waren trotzdem die *"Agenten ihrer Lernprozesse"*, auch deshalb, weil die Lehrerin und ich uns äußerste Disziplin auferlegt hatten und bewußt dem Wagenscheinschen Postulat gefolgt waren, *"sich ganz arm"* zu machen und mit Erklärungen nicht allzu schnell das Lernen zu steuern. Lernsituationen dieser Art haben demzufolge eine ausgeprägte emotionale Komponente, es treten sowohl Freude bei gelungenen Experimenten als auch Mißvergnügen angesichts von Widerständen in der Sache auf. Indes überwiegt der Anteil des positiven emotionalen Aspekts, weil die Kinder im Sinne der intrinsischen Motivation erfolgreich Entdeckungen gemacht haben.

4.1 Experimentierfreude

Eine Kindergruppe hat einen Stromkreis aus Batterie, Lampenfassung, Glühbirnchen und Kabeln zusammengebaut. Wie selbstverständlich beißen die

Kinder mit den Zähnen die Isolation der Kabel an und ziehen sie ab. Keineswegs benutzen sie Klemmen, sie wickeln die abisolierten Kabel um die Laschen der Batterie, drücken mit den Händen die anderen Enden auf die Kontaktstellen der Lampenfassung und stellen so einen elektrischen Stromkreis her. Dieselbe Kindergruppe zeigt dann ein wenig Langeweile, der Stromkreis "an sich" ist irgendwie öde und (Zitat) "*langweilig*". Die Kinder setzen an die Stelle der Glühbirne einen Spielzeugmotor. "Schau - das klappt auch!" Sie variieren ihren Versuch mehrfach, indem sie mehrere Glühlampen oder auch abwechselnd Glühlampen und Motoren einsetzen.

4.2 Verbindungen zur Lebenswirklichkeit

"Kann man auch zwei Birnen nehmen?" - "Versucht es doch einmal, ihr könnt das selbst herauskriegen." "Das funktioniert!" "Geht's auch mit drei und mehr Birnchen?" "Selbst ausprobieren!" Der Stromkreis hat nun drei und danach weitere Glühbirnen. Mit Kreide malen die Kinder den Grundriß einer Wohnung. Sie legen die hintereinandergeschalteten Glühbirnen in die einzelnen Zimmer. "Jedes Zimmer - guck mal - hat jetzt Licht." Wenn die Kinder den Schalter betätigen, geht das Licht in allen Zimmern aus: "Wie kriegen wir das hin, daß in jedem Zimmer das Licht einzeln ausgeht, so wie zu Hause?" - Ich gebe die Lösung bewußt nicht, weil an einem anderen Tisch Kinder (ohne dies zu wissen) eine Parallelschaltung entwickelt haben. Nach einiger Zeit haben sie eine Lösung. In Reihe haben sie nun abwechselnd jeweils in den gezeichneten Zimmern vor das Glühbirnchen einen Schalter eingebaut. Ich bitte, mir kurz zu erklären. "Also -", beginnt Silke, "wenn wir jetzt den Schalter vor der Lampe in der Küche einschalten, dann geht die Lampe in der Küche an und dann können wir die anderen Lämpchen auch einschalten." Ich habe den Eindruck, daß die Kinder in dem geöffneten Schalter so etwas ähnliches erkennen wie ein Ventil, das geschlossen ist. Also geschlossen kann der Strom bis zum nächsten geöffneten Schalter, der einer Unterbrechung (einem geschlossenen Ventil) entspricht, weiterfließen. Die Handbewegungen des Kindes deuten dieses Vorstellungsbild an. Wenn das Kind gestisch den Schalter schließt, fließt (wellenförmig mit der Hand repräsentiert) der Strom bis zum nächsten geöffneten Schalter, dessen Funktion dadurch gekennzeichnet wird, daß die Hand wie eine Barriere dem "Stromfluß" entgegengesetzt wird. Klappt die Hand um und gibt den Weg frei, dann folgt die nächste wellenartige Bewegung bis zum

nächsten Schalter und so fort. Das alles geschieht während das Kind spricht. Die gesamte Gestik, die Motorik sowie die Rede sind ganz eindeutig. Ich rege an: "Nun, dann macht das mal!" Silke legt den Schalter in der "Küche" um. "Nichts passiert!", ruft Silke unzufrieden. Ein anderes Mädchen legt nach und nach alle Schalter um und schließt den Stromkreis, überall leuchtet es nun wieder. "Siehst du, der Strom kann jetzt ganz durch, und dann leuchten alle Birnchen." Eine gewisse Erleichterung macht sich breit. Ich bitte nun ein Mädchen, nur das Licht in der Küche auszuschalten. Es betätigt den Schalter - und zum Entsetzen der Kinder geht das Licht überall aus. Sie erproben nun nach und nach jeden Schalter; immer kommt dasselbe Ergebnis. Es fällt mir schwer, mich zurückzuhalten, als ich in die etwas enttäuschten Gesichter der Kinder blicke. "Ich glaube", sage ich, "ihr müßt noch einmal genau überlegen. Ich will euch das nicht vorsagen." "Eins ist klar", sagt Alfred, "man darf keinen Schalter ausmachen." Nachdem sie kurz nachgedacht und sich beraten haben, besorgen sie sich drei weitere Batterien. Für jedes Zimmer bauen sie dann einen eigenen Stromkreis. Nun sind sie in der Lage, in jedem Zimmer einzeln das Licht ein- und auszuschalten. Danach kommen sie zu mir und zeigen ihre Lösung. Ich befinde sie für gut, mache bewußt aber eine nachdenkliche Geste. - "Ganz zufrieden sind wir auch nicht", platzt Anke heraus, "denn zu Hause ist das ganz anders." - "Na ja, da ist ja auch nicht in jedem Zimmer eine Batterie." - Die anderen Kinder protestieren: "Da sind gar keine Batterien." - "Ja! Ich meine ja auch das nicht so, da ist nicht für jedes Zimmer ein eigenes E-Werk." - "Was?" - "Ein E-Werk, das Strom macht." - Pause - Nach einiger Zeit sagt Marion zu mir: "Was meinst du denn dazu?" und blickt mich fragend an. "Ich meine, daß ihr euer Ziel erreicht habt. Jedes Zimmer kann für sich beleuchtet werden." Eine andere Gruppe hat die Idee der Wohnung aufgegriffen und ebenfalls eine Zeichnung auf ihrem Tisch erstellt. Sie haben die Glühlampen nicht in Reihe, sondern parallel geschaltet, und zwar wie folgt: ein Stromkreis bestehend aus Kabeln, Glühbirnchen, Klemmen, Lampenfassung und Schalter sowie eine Batterie. Die Enden der Verkabelungen führen an die Pole der Batterie und an die Anschlußstellen des Schalters sowie der Lampenfassung. Diesen Stromkreis wiederholen die Kinder insgesamt viermal und schieben jeweils den Schalter in die Küche, die Diele, das Wohnzimmer und in das Bad. *Wohlgemerkt! Jeder Stromkreis beginnt und endet an Polen der Batterie.* Die Kinder können nun nach Belieben schalten. Nach einiger Zeit haben Anke und Marion bei der Gruppe die Lösung entdeckt, nach der sie suchten. Sie machen

die Schaltung nach. Danach führen sie mich zuerst an den Tisch der anderen Gruppe und zeigen mir die Parallelschaltung: "Die haben das gebaut, das ist das, was wir wollten. Wir haben das jetzt auch." - "Wir brauchten das ja nur noch nachzumachen, das war ja einfacher, als das mit den vier Batterien", sagt Astrid.

Die Kinder machen durch die Zeichnung des Grundrisses einer Wohnung auf den Tischen deutlich, daß sie *nicht den Stromkreis "an sich"* sehen wollen, sondern daß es ihnen um das *Verständnis und um das Aufdecken von Funktionen und Zusammenhängen* geht. Der Versuch der Kinder, ein "Funktionsmodell" für die Elektrizitätsversorgung einer Wohnung zu erstellen, zeigt sehr deutlich den kindlichen Versuch, den Unterricht auf die eigenen Erfahrungen hin zu transzendieren, also die Verbindung zur Lebenspraxis herzustellen.

Pädagogisch gesehen freut mich besonders die *Redlichkeit* der Kinder: Sie geben nicht vor, die Idee der Lösung selbst entwickelt zu haben, sondern zeigen mir zuerst die Urheber. Eine schöne Geste, die den Respekt vor den Leistungen anderer eindeutig zeigt.

4.3 Spielfreude

Eine dritte Gruppe versuchte, eine *"große Maschine"* zu bauen. Sie hat sich mehrere Batterien angeeignet, diese unbekümmert hintereinander, gegenseitig verknüpft, also den Pluspol der einen mit dem Minuspol der anderen und umgekehrt gesetzt. Mit dem Kabelmaterial haben sie sowohl Glühbirnen "in Reihe" als auch parallel geschaltet. Auf die Frage: "Können wir auch einmal einen Motor einbauen?", habe ich stets geantwortet: "Bitte, versucht es, probiert aus, was euch einfällt." Auf diese Art und Weise und durch die vielen konkurrierenden Ideen der Kinder ist schlichtweg ein Chaos entstanden, ein "Kabelsalat", der nicht durchschaubar ist. Betätigen die Kinder einen der vielen Schalter, geschieht entweder gar nichts oder es leuchten Lämpchen dort auf, wo die Kinder es eigentlich nicht erwarteten. Keineswegs herrscht an diesem Tisch Trauer darüber. Offensichtlich macht den Kindern das Chaos sogar Spaß. "Einige Birnchen haben wir schon geschafft". Munter geht es weiter.

4.4 Suche nach Ordnung

Ich greife ein und bitte alle Kinder an diesen Tisch. Silke fragt: "Was habt ihr denn da gemacht?" "Siehste doch, Stromkreise", antwortet Claudio. Silke bleibt skeptisch: "Kannst du mir einen mal zeigen?" Nach einigen Fehlversuchen, die Stromkreise herauszuarbeiten, stellt Anke fest: "Das sieht ja ganz toll aus - aber *da muß man zuerst einmal Ordnung schaffen.*" Sie beginnt damit, und die Kinder der "Chaotengruppe" machen mit. Nach einigen Verständigungsprozeduren entstehen dann einmal eine Parallelschaltung und eine Reihenschaltung. Das Ganze geschieht weitgehend ohne Reibereien oder Schwierigkeiten.

Diese experimentellen Lernprozesse werden von der Lehrerin und mir lediglich beobachtet. Die Kinder bedürfen keiner Hilfe oder irgend eines Eingriffes anderer Art. Ankes Motiv "*Ordnung zu schaffen*" ist nachgerade ein Beispiel für den Ansatz wissenschaftlichen Denkens par excellence. *Die Suche eben nach Ordnung, Klarheit, Einfachheit, Übersichtlichkeit, nach dem "reinen und klaren Fall" ist konstitutiv für wissenschaftliches Denken.* Anke führt damit die Kinder aus dem Dilemma heraus. Die Selbstverständlichkeit, mit der die Kinder die Sache verhandeln, wie sie so dasjenige, was allen verständlich und zugänglich ist, experimentierend und kommunikativ herausarbeiten, zeigt in überzeugender Weise die Aspekte, die Wagenschein dem "wissenschaftsverständigen Lernen" zuordnet (vgl. hierzu: Soostmeyer 1988, 72-75). Dieser Kindergruppe wurde nicht von "oben" herab eine Ordnung aufgezwungen, die Ordnung entstammt einem Diskurs der Kinder untereinander.

4.5 Variationen: - Freude und Probleme bei der Abwechslung

Drei Kinder fanden es "*langweilig*", aus Kabelmaterial und üblichem Material einen Stromkreis zu bauen. Sie versuchten zuerst, mit Plastikschnüren den Stromkreis zu erzeugen. "Das Plastik fühlt sich fast genau so an wie das, was um die Drähte herum ist." "Wir haben dann die Schnüre genommen, das hat aber nicht geklappt." Als die Kinder dieser Gruppe gemerkt hatten, daß bei den anderen Gruppen das Kabelmaterial entisoliert wurde, haben sie festgestellt, daß unter dem Plastik etwas anderes war, "Kupfer" meint ein Schüler lakonisch. "Das haben wir aber dann nicht haben wollen." Mit Blumendraht arbeiteten sie erneut: "Das hat auch nicht geklappt", sagt Frederik. Sie haben

dann Aluminiumfolie genommen, diese in Streifen geschnitten und zu einem Draht verdreht. Den so entstandenen "Draht" haben sie dann an die Batteriepole angeklemt, einen Schalter eingebaut, dann weitergeführt und die Halterungen der Lampenfassung benutzt. "Das hat dann geklappt!" Frederik stellt die Frage: "Warum klappt das mit dem Blumendraht nicht, der ist doch nicht aus Plastik?" Nachdem wir gemeinsam den Lack des Blumendrahtes abgekratzt haben, funktioniert der Stromkreis. Spontan reagieren andere Kinder, als sie diesen Vorgang beobachtet haben. Sie hatten Kupferdraht genommen: "Der hat nicht geklappt." Sie holen den Kupferdraht heran; er ist mit klarem, nicht erkennbarem Lack isoliert. Nachdem wir die Isolierung entfernt haben, funktioniert dieser Stromkreis auch. Jetzt sind diese Kinder zufrieden. Man muß sich einmal vergegenwärtigen, vor welchen gedanklichen Problemen diese Kinder standen. Sie hatten beobachtet, daß bei anderen Gruppen Kupfer geeignet ist. Die abisolierten Enden der Kabel waren ja deutlich zu sehen. "Wir wollten dann sofort Kupfer nehmen, dann brauchten wir ja nicht darauf rumbeißen", sagt Christian. "Aber *unser* Kupfer funktionierte nicht." "Und-?" Frank sagt: "Dann gibt es also *zwei Kupfer*, das eine kann man für den Strom gebrauchen und das andere nicht." - "Und wie ist das jetzt?" "Nun können wir das Kupfer auch gebrauchen ..."

4.6 Auswertung der Erfahrungen anderer - anderswo gemacht

Nach einigem Hin und Her haben sich drei Mädchen für den Nachbau eines einfachen Stromkreises entschlossen. Als Leiter haben sie Draht genommen, "von dem wir genau wußten, daß er funktionieren wird". "Wieso wußtet ihr das?", fragt ein Kind aus der Klasse. "Ganz einfach, wir haben einen Draht genommen - so einen, aus dem Bügeleisen - der muß ja funktionieren, sonst wäre der ja nicht da drin gewesen."

Der Rückgriff auf den Draht im Bügeleisen ist eindrucksvoll. Diese Kinder greifen auf die Erfahrungen anderer Menschen zurück und verwerten sie. Sie erkennen, daß solch ein Draht einen elektrischen Strom leiten muß, weil dieser Draht von Fachleuten, die Bügeleisen herstellen, benutzt wurde. Die Fähigkeit, die *Erfahrungen anderer - anderswo gemacht - aufzugreifen*, ist nur mit Kindern möglich, die konkrete Lernsituationen und das unmittelbar Gegebene transzendieren und in ihren Wissensbestand aufnehmen. Bruner hat

diese Fähigkeit als *"kumulativen Konstruktivismus"* (1971, 18) herausgearbeitet.

4.7 Erklärung eines Neuen, Unbekannten durch Vertrautes

Petra, die - wie oben dargestellt - sich erschreckt hatte, als "es auf der Zunge so stark kribbelte", meldet sich und fragt noch einmal in der Gesprächsrunde: Ist das immer so bei vollen Batterien, daß die auf der Zunge kribbeln? Oder ist das nur beim Ralph und bei mir so?" Pause. - "Tut eine leere Batterie - ich meine eine, die 'alle' ist, gar nichts?" Ralph: "Das hab' ich dir doch gesagt!" Ich werfe ein: "Hilft der Petra das jetzt weiter? Was müßte sie eigentlich tun? Was müßten wir überhaupt alle tun, wenn wir Petras Frage beantworten wollen?" Rasch ergibt sich die Antwort: "Alle müßten eine Batterie, die 'alt' ist und eine neue nehmen und mit der Zunge an die Laschen gehen. Die alte Batterie dürfte nicht kribbeln, die neue - volle - Batterie müßte sogar zwiebeln". Ich brauche nicht zu bitten: Einige Kinder holen Batterien herbei, und die Probe beginnt. Das Experiment wird durchgeführt und die Batterien werden nach "leer" und "voll" sortiert. Ein Kind schlägt vor, *"zur Sicherheit"* die Batterien mit einer der in den einfachen Stromkreisen vorhandenen auszutauschen: "Wenn dann das Birnchen brennt, dann wissen wir, daß die Batterien noch gut sind, wenn nicht, dann sind sie alle" (gemeint ist "leer"). Dieser Vorschlag wird an einigen Batterien durchgeführt und die "Zungenprobe" wird bestätigt.

Beachtenswert ist eine Bemerkung, die Angelika macht und die von den anderen Kindern zuerst lediglich hingenommen wird, dann aber auch auf Verständnis stößt. Sie sagt: "Wenn das so ist, dann muß ja in der Zunge der Strom geflossen sein." - Pause - Zweifel auf den Gesichtern der anderen Kinder. Angelika bemerkt ihn und bessert nach: "Was in der Birne heiß macht, daß es hell leuchtet, das macht in der Zunge kribbelig oder tut sogar weh!"

Apel (1963, 152-172) spricht von einem "Leibapriori der Erkenntnis", das hier klar und deutlich zum Ausdruck kommt. Wagenschein stellt als eines der wesentlichen Funktionsziele naturwissenschaftlichen Unterrichts heraus, daß der Schüler erfahren soll, wie man ein Neues, ein Unbekanntes durch ein Vertrautes erklären kann (Wagenschein 1970, 251-262). Aber nicht nur das. Die Kinder zielen von sich aus auf weitere wichtige Standards wissenschaftlichen Denkens, so z. B. auf Intersubjektivität mit der Anmerkung "...ist das nur

beim Ralph und bei mir so?" - oder die Anregung, "zur Sicherheit" eine Batterie in einen bestehenden Stromkreis einzubauen. Ich sehe hierin die Tendenz des kindlichen Denkens, Erfahrungen von der leiblichen Vermittlung abzulösen und zu verobjektivieren. Die Herstellung von Intersubjektivität und Personenneutralität, der Vergleich und die Deutung der Phänomene, das Herstellen von Analogien sind hier grundlegende Ansätze für eben das wissenschaftsverständige Lernen innerhalb der Gruppe.

Später haben wir festgestellt, daß Speichel kein reines, klares Wasser ist. Danach haben wir eine Babyzelle in ein Becherglas hineingestellt und Essigsäure mit Wasser verdünnt. An der Entstehung der Glasbläschen am Plus- und Minuspol sowie an der allmählichen Verschmutzung konnten die Kinder die chemische Wirkung erkennen.

4.8 Die Lernepisode als Weg zur Wissenschaft

Deutlicher kann das Zusammenspiel des "Leibaprioris" der Erkenntnis und des Motivs, Neues und Unbekanntes durch Vertrautes zu verstehen, sowie die Suche nach Intersubjektivität der Erkenntnis nicht dokumentiert werden, als durch Angelikas Äußerungen und das dann folgende Handeln der Kinder. Wagenschein spricht hier vom "*Einzelkristall des Verstehens*" (1971, 206) und meint damit den "*Urakt aller Naturforschung*". Die Kinder wollen das Unbekannte oder Neue mit bereits Bekanntem verbinden. Unterricht, der so mit den Kindern von der Sache ausgeht, die Sache der Kinder ist, ist damit wissenschaftsorientiert. Die Erfahrungen und die in der Gruppe geleistete Interpretation - das wissenschaftsverständige Lernen also - werden dann zu einem Weg in die Naturwissenschaften.

Jung hat in einer Analyse den Begriff der Lernepisode angedeutet. Episoden haben situativen Charakter, Ähnlichkeiten in ihnen fallen doch immer wieder auf (vgl. Jung, 1970, 84). Sie bieten Zugang zu wissenschaftlichem Denken, "wenn sie mit dem ganzen Organismus erfahren werden können." Jung stellt hierzu fest: 1. "Auf Tatsachen und Zusammenhänge, die der Art nach von jedermann erfahren werden können, muß großer Wert gelegt werden." 2. "Der Unterricht muß jedermann den notwendigen bescheidenen Anteil an wissenschaftlicher Produktion ermöglichen, der Voraussetzung für wissenschaftlichen Konsum ist, d. h. für die Aufnahme und Verarbeitung der

wissenschaftlichen Information, die nicht auf eigener Arbeit, sondern auf der Übertragung durch Sprache und Bild beruht." (1970, 13)

4.9 Sicherung der Ergebnisse

Die Kinder schauen sich die Schaltungen noch einmal an. Gleich, ob sie nun einen Spielzeugmotor enthalten oder ob sie in Reihe oder parallel geschaltet sind. Von Anja kommt folgende Feststellung. "Seht einmal: Bei dem einen Stromkreis, wo die Birnchen wie auf einer Perlenschnur hintereinander sind und bei dem alle Birnchen ausgehen, wenn man schaltet, leuchten alle Birnchen dunkler." Weil mehrere Stromkreise mit unterschiedlichen Birnchen in Reihe geschaltet vorliegen, wirft Mehmet ein: "Immer mehr Birnchen, dann dunkler." Anja bejaht und fährt fort: "Bei den anderen Stromschaltungen sind die Birnchen alle gleich hell zur gleichen Zeit."

Ich bitte die Kinder, die Stromkreise aufzuzeichnen. Fausto, einer der besten Zeichner in der Klasse, bietet sich an, die Zeichnungen an der Tafel zu wiederholen. Seine Zeichnungen sind natürlich naturalistisch, das Glühbirnchen, die Batterie mit Namen, der Schalter, die Halterung und die Verkabelung werden sorgsam dargestellt. Es entstehen drei Zeichnungen. Zu den Zeichnungen entwickeln die Kinder folgenden Text:

1. Stromkreis: Ein einfacher Stromkreis besteht aus einer Batterie, Klemmen, zwei Kabeln, einem Schalter, einer Lampenfassung, einem Glühbirnchen und einem Motor.
2. Stromkreis: Mehrere Stromkreise kann man nebeneinander aufbauen wie den einfachen Stromkreis, alle Birnchen leuchten gleich hell.
3. Stromkreis: Ein Stromkreis kann aus einer Batterie, Klemmen, mehreren Kabeln (und Schaltern), mehreren Lampenfassungen und Glühbirnen aufgebaut werden.
4. Je mehr Glühbirnchen der Stromkreis hat, desto dunkler leuchten sie. Je weniger Glühbirnchen der Stromkreis hat, desto heller leuchten sie. Am hellsten leuchtet ein Glühbirnchen. Das ist dann der 1. Stromkreis.

5. Zum Begriff der Lernsituation

5.1 Analyse des Lernprozesses innerhalb einer Situation

Eine bisher unübertroffene Analyse des Lernens und der Denkkakte innerhalb von Problemsituationen liegt aus dem Jahre 1910 bei John Dewey (1951) vor:

Ein Glas wird in warmer Spüllauge gespült und dann kopfüber auf eine Tischplatte gestellt. Nach kurzer Zeit treten an der Grenzfläche zwischen dem Glas und der Standfläche Blasen aus. Häufig kann man beobachten, daß das Glas sich bewegt, wenn die Tischplatte ein wenig geneigt ist. Nach einiger Zeit bleibt das Glas stehen und es bilden sich, anders als zuvor, an der Innenwand des Glases Blasen. Man kann teils auch beobachten, wie die zuvor außen befindlichen Blasen verschwinden und gleichsam sich neu im Innenraum bilden.

Dewey nennt das Phänomen der Wärmeausdehnung von Gasen, berührt die Fragen der Bläschenbildung seifiger Flüssigkeiten, spricht die Wechselwirkung zwischen der Seifenlösung, der Zimmerluft, dem Glas und der darin eingeschlossenen Luft an, bespricht das Phänomen der Erwärmung und Abkühlung des Glases in der Lauge bzw. an der Luft und löst das Problem, das ihm in dem alltäglichen Phänomen bewußt wird. Schließlich wiederholt er den Versuch, denn nur das, was wiederholbar ist, ist auch erlernbar.

Dewey unterscheidet 5 Schritte bei der Lösung von Problemen:

1. Man begegnet einer Schwierigkeit; diese versetzt einen in den Zustand des Zweifels, der kognitiven Verwirrung oder der Frustration.
2. man lokalisiert und präzisiert das Problem: der Handelnde versucht, alle zur Lösung notwendigen Variablen zu erfassen und die Lücke zu finden, die das Problem darstellt; man sucht nach einer Idee, um Ordnung in ein Chaos zu bringen, Widersprüche zu erfassen oder unzureichende Zielvorstellungen zu verbessern.
3. Man sucht nach einem Ansatz zu einer Lösung: die eigene kognitive Struktur wird nach möglichen Lösungen befragt; dabei werden Wissen und Können neu auf den Lösungsversuch hin organisiert. Hypothesen mit Lösungsrelevanz, erfolgversprechende Ordnungsversuche und Vereinfachungen formuliert
4. Man entwickelt den Lösungsansatz weiter und untersucht seine Konsequenzen: der Lösungsansatz wird nach und nach daraufhin untersucht, ob er

geeignet ist, bestehende Unklarheiten zu beseitigen, zu komplizierte Strukturen zu vereinfachen, Redundanzen zu vermeiden oder klaffende Lücken zu füllen.

5. Man beobachtet weiterhin und versucht, die Lösung experimentell zu erproben. Man gliedert die Problemlösung kritisch in die eigene kognitive Struktur ein, versteht sie als sinnvolle Lösung, die am gegenwärtigen Problemeispiel ausprobiert wird. Die bewährte Lösung wird auf weitere Exempel des gleichen Problemtyps angewendet.

Plastischer kann der Zusammenhang von Situation und Denklernen nicht dargestellt werden.

Weil der Situationsbezug in gleicher Weise für die Bewältigung alltäglicher Lebenslagen, für wissenschaftliches Arbeiten und für das kindliche Lernen so wichtig ist, muß der Sachunterricht Situationen in der Lebenswirklichkeit berücksichtigen.

Ich differenziere im folgenden Lernsituationen nach folgenden Dimensionen:

subjektiv-erlebnishafter, inhaltlich-objektiver, kognitiv-struktureller und sittlich-sozialer Gehalt bzw. Aspekt der Werteerziehung,

wobei die Dimensionen eng miteinander verknüpft sind.

5.2 Der subjektiv-erlebnishaft Gehalt einer Lernsituation

Kinder hatten gelernt, wie ein Thermometer funktioniert. Ihnen war also das Grundphänomen der Wärmeausdehnung bei Flüssigkeiten geläufig. Diesem Grundphänomen wurde nun nachgegangen, zuerst bei der Luft. Nicht wenige Kinder kopierten zuerst das Thermometer. Sie wollten beobachten, wie sich die Luft im Thermometer ausdehnt. Natürlich sieht man nichts, wenn man ein lediglich mit Luft gefülltes Thermoskop in warmes Wasser hält.

"Luft dehnt sich nicht aus!" war die Schlußfolgerung vieler Kinder: "Weil man sie ja nicht sehen kann!"

Popper stellt zu solchen Situationen fest: "Um ein *Problem* zu verstehen, muß man wenigstens einige der einleuchtenderen Lösungen ausprobieren und herausfinden, daß sie falsch sind; so wiederentdeckt man also, daß es da eine Schwierigkeit gibt, - ein Problem. Um eine *Theorie* zu verstehen, muß man zu-

erst das Problem verstehen, zu dessen Lösung die Theorie entworfen wurde, und dann muß man sehen, ob das dieser Theorie besser gelingt als einer der naheliegenderen Lösungen. Um ein schwieriges *Argument* (...) zu verstehen (...) muß man die Arbeit selbst tun und dabei genau beobachten, was unbewiesen vorausgesetzt wird." (1982, 70 f.)

Die o. g. Behauptung stieß ganz in diesem Sinne bei anderen Kindern auf Widerspruch. "Das ist ja gar kein Grund, daß man sagen kann, Luft dehnt sich nicht aus, nur weil man sie nicht sehen kann! Vielleicht kann man Luft doch sehen, dann würde man das ja genau begucken können, ob Luft sich nun ausdehnt oder nicht." So lautet die Gegenwendung.

Die Klasse - es handelt sich um ein drittes Schuljahr - sucht nun nach Phänomenen, an denen man Wirkungen der Luft beobachten kann. Die Kinder finden Bewegungen von Bäumen, Staub, Blättern..., sie nennen das Rauschen der Bäume, Töne von Blasinstrumenten, Flöten, Orgeln..., den Fahrradschlauch, den Autoreifen, die Seifenblase, die Luftblase unter Wasser. Ich frage: "Nun, wie ist das mit der Luft?" - "Jetzt dehnt sie sich aus, man kann ja jetzt was sehen", kommt als Antwort. Die Kinder entwickeln eine Fülle von Versuchsideen.

Norman: "Ich nehme einen Eimer und klebe ein Stück Butterbrotpapier darauf - so oben auf dem Rand - herum - aber ganz fest und dicht. Dann nehme ich den Eimer mit der Luft drin mit in die Badewanne. Das Wasser ist ja heiß - und drücke dann den Eimer mit mir zusammen in die Badewanne. Wenn dann das alles heiß wird - und die Luft auch -, weil sie dicker wird, dann macht das Papier "peng!" Er machte den Versuch - ich ebenfalls. Wir konnten beide feststellen: das Butterbrotpapier war zerrissen. *Wir hatten unsere Arbeit selbst gemacht* und konnten die zerrissenen Membranen als "Beweismaterial" darbieten. Andere Kinder kamen einige Tage später - auch sie hatten *ihre Arbeit* getan. Manche Psychologen werden hier Nachahmung oder "Modellernen" interpretieren. Im Kontext ihrer Sichtweise mag das richtig sein, didaktisch-pädagogisch ist auch das Nachschöpfen eben wichtig und richtig. *Marion* schreibt: "Dehnt sich die Luft aus, wenn man sie warm macht?" und nennt dann folgende Materialien: "Luftballon, Puste, Herd und Kühlschrank." Das Versuchsergebnis antizipiert sie wie folgt: "Ich nehme einen Luftballon und puste ihn voll, Puste ist ja Luft. So sperre ich die Luft ein. Dann stecke ich den Luftballon in den Herd - Backofen (beides durchgestrichen) - Kühlschrank und

warte so vielleicht eine Stunde. Wenn ich dann den Ballon herausgenommen hab, dann muß er kleiner geworden sein. Wenn er nicht kleiner geworden ist, dann - (hier wird das Schriftbild undeutlich, es folgen durchgestrichene Satzfragmente wie: "Ich beantworte die Frage, der Ballon ist dicker - nein - dünner geworden die Luft macht das nicht mit, die muß ja mehr geworden sein, das klappt nur ...) - ich weiß nicht mehr weiter ..." (Das Schriftbild und die Kritzeleien drücken Verzweiflung aus).

Ich finde das sehr beeindruckend, das Kind legt eine kreative Versuchsidee vor. Entscheidend ist hierbei nicht, daß es sich keine Gedanken macht hinsichtlich des Verhaltens der Gummihaut bei Abkühlung, sondern, daß es den *Versuch macht, einen neuen Sachverhalt "Ausdehnung der Luft" auf einen anderen, der als bewiesen gelten kann: "Ausdehnung von Flüssigkeiten", zurückzuführen* und daß es dabei einen vernünftigen Handlungsplan hat. *Das Kind will das Neue und Unbekannte durch etwas Vertrautes erklären.* Wagenscheins Vorstellungen werden hier in prägnanter Weise deutlich.

Diesen Gedankengang konnte es aufgrund einer unbewußten Änderung seiner Versuchsidee dann nicht mehr bis zu Ende denken. Im Gespräch konnte ich folgendes herausfinden: Es hatte den Versuchsplan zu Beginn auf Erwärmung der Luft in einem Backofen zentrieren wollen. Es ist ihm aber zwischendurch eingefallen, daß Gummi bei der Berührung mit dem heißen Backofen "kaputt" geht. Daraufhin habe es zeigen wollen, daß Luft sich bei Abkühlung zusammenzieht. "Das hab' ich nicht mehr hingekriegt!" Marion mußte also die Arbeit selbst tun und dabei genau beobachten, was unbewiesen und vorausgesetzt ist oder welche Voraussetzung verändert wird. Die Freude des Kindes ist kaum zu beschreiben, als im Gespräch herausgearbeitet wurde, daß seine Idee gut und tauglich war, daß der Versuch klappen würde.

Der subjektiv-erlebnishaft Gehalt der Lernsituation liegt in der Bemühung und der Spannung, Antworten auf selbstgestellte Fragen zu finden: Das Problembewußtsein und der Widerstand, den der Sachverhalt bietet, sind die *subjektiv-erlebnishaften* Erfahrungen. Hier liegt die *subjektiv-exemplarische Bedeutsamkeit* des Sachverhaltes. Ganz deutlich ist das erkennbar: Das Mädchen hat einen brauchbaren, richtigen Handlungsplan entwickelt, kommt mit ihm aber nicht klar. Das ist durchaus schmerzhaft. Das Kind gerät in eine scheinbar aussichtslose Situation. Das Gefühl der Erlösung und der Freude, *doch mit eigenen Mitteln richtig gedacht zu haben*, zählt dann ebenso zu dem

so wichtigen *"subjektiv-erlebnishaften"* Gehalt der Situation. Dieses Gefühl erzeugt dann auch den Mut zu weiteren autonomen Entdeckungen, weil die Belohnung des Lernens intrinsisch erfolgte.

5.3 Der inhaltlich-objektive Gehalt einer Lernsituation

Den *inhaltlich-objektiven* Gehalt sehe ich zum ersten in der Tatsache, daß die Kinder etwas ganz Naturwissenschaftliches tun. Sie versuchen, ein *neues Phänomen auf ein altes zurückzuführen* bzw. sie versuchen, ein *bewährtes Experiment auf ein neues Problem anzuwenden* und ein "analoges" Phänomen zu produzieren. Da es nicht allen Kindern sofort gelingt, einen brauchbaren Versuch zu konzipieren, suchen sie nach Phänomenen, die Beweise liefern könnten. *Hier wird also die naturwissenschaftliche Methode zum Inhalt, zum inhaltlich-objektiven Gehalt der Lernsituation.* Nicht zuletzt aber zähle ich die erworbene Kenntnis des Grundphänomens der Ausdehnung von Gasen zum inhaltlich-objektiven Gehalt der dargestellten Situation.

5.4 Der kognitiv-strukturelle Gehalt einer Lernsituation

Den *kognitiv-strukturellen* Gehalt solcher Situationen erkenne ich darin, daß die Kinder Handlungspläne - Versuche - konzipiert haben, deren strukturelles Gerüst z. B. ist:

*Ich habe eine Frage.
Was beantwortet mir die Frage?
Was muß ich tun, um das zu machen ?
Ich tue das, was ich geplant habe.
Ich stelle ein Ergebnis fest.
Ich vergleiche und beantworte die Frage.*

oder

*Geräte und Materialien gebrauchen
Funktion und Zwecke beobachten
Wirkungszusammenhänge suchen
vergleichbare Anwendungen finden
Zweck - Mittel - Relationen untersuchen.*

(Soostmeyer 1978, 219)

Diese gesamte Grundstruktur ist das, was erhalten bleiben wird. Nach Aebli entstehen die "Drehbücher" (1983, S. 185) oder Handlungsschemata. Diese

sind: "(1)... als ganze gespeichert, (2)... daher reproduzierbar und (3)... auf neue Gegebenheiten... übertragbar."

5.5 Der sittlich-soziale Gehalt einer Lernsituation oder der Aspekt der Werteerziehung

Welches Wissen vermittelt der Sachunterricht? Impliziert dieses Wissen auch den Aspekt des *sittlich-sozialen Gehaltes*? Ein schönes Beispiel zu diesem Aspekt habe ich darstellen können. Eine Gruppe hatte die Parallelschaltung von anderen Kindern übernommen (siehe oben). Zuallererst zeigten mir diese Kinder die Anordnung, von der sie gelernt hatten. Sie geben nicht vor, die gelungene Lösung selbst gefunden zu haben; *sie sind redlich*. Dieses Beispiel zeugt eindeutig von *sittlichem und sozial verantwortlichem Verhalten*. Die Kinder sahen sich ihren Mitschülern als Urheber der Lösung verpflichtet. Unter dieser Sicht fasse ich die o. g. Bemühungen der Kinder schärfer: Auch das Ringen darum, Aussagen und Ergebnisse von Versuchen "sicher" zu machen, sie der Kritik zu stellen, von den individuellen sensorischen Erfahrung abzulösen und in eine intersubjektiv nachprüfbare Versuchsanordnung "*zur Sicherheit*" hinauzustellen, bedeutet doch Zusammenleben verwirklichen zu wollen, in dem Freiheit, Sicherheit, Geborgenheit, gegenseitige Akzeptanz, Vertrauen und Verlässlichkeit herrschen: Das gilt nicht nur für mich sondern auch für andere und dies nicht nur heute, sondern auch weiterhin. Ein jeder kann das mitvollziehen.

Um diese Dimension von Lernsituationen an einem Beispiel zu erläutern, gehe ich auf einen Unterricht über die Thematik Arbeitsstätten und Berufe in einem 2. Schuljahr ein. Das Projekt fand in einer Ortschaft statt, in der eine große Tapetenfabrik und eine Druckerei angesiedelt sind. Die Lehrerin gibt den Kindern bei der Entwicklung der eigenen Handlungspläne keine Vorgaben. Vielmehr läßt sie ihnen die freie Wahl von Gegenständen aus einer Gruppe verschiedenartiger Materialien. Es ist nun beeindruckend zu sehen, wie sie Handlungspläne entwickeln. Hierbei werten sie ihre vorausgegangenen Lernerfahrungen geschickt aus. Die Papprollen, Korken, Gummiwalzen, Matrizen (Umdrucker), Bindfäden, Pinsel, Messer, die diversen Farben, Kleber und das Papier fordern zu Diskussionen auf: "Damit kann man noch nichts machen. Wir müssen daraus Werkzeuge machen. Wie die in der Fabrik, die

haben ja auch so was!" - "Ich will Muster haben und die drucken. Dazu nehme ich Gummirollen."

Es bilden sich vier Gruppen, die unterschiedliche "Druckwerkzeuge und Methoden" entwickeln wollen. Unter Hilfestellungen erstellen die Gruppen folgende Werkzeuge:

a) Papprollen (sie stammen von Wollknäulen) werden mit Wollfäden umwickelt. Die Wollfäden werden festgeklebt. Durch Abrollen dieser zuvor mit Farbe getränkten "Druckerrollen" entstehen farbige Streifenmuster.

b) Papprollen (wie oben) werden mit Mustern, z. B. Blumen und farbigen Sternen, bunt bemalt. Durch Abrollen unter leichtem Druck werden die aufgemalten Muster auf das Papier einzeln übertragen.

c) Korke werden mit dem Messer bearbeitet, so daß auf den Stirnflächen ein Muster entsteht. Die Muster werden in Wasserfarbe getaucht und abgedruckt.

d) Matrizen für den Umdrucker werden mit Mustern versehen, mit Hilfe des Umdruckers werden die Umdrucke vervielfältigt. Die A4-Blätter werden auf Tapete geklebt.

e) In eine Gummiwalze werden Muster geschnitten. Durch Abrollen von vorher aufgetragener Farbe auf Papier entstehen Muster.

In einem ersten Durchgang wenden die einzelnen Gruppen ihre "Werkzeuge" an. Sie beseitigen Schönheitsfehler bzw. verbessern die Muster. Ferner treffen die Kinder Verabredungen für Arbeitsteilungen innerhalb der Gruppe. Nachdem die Kinder die Arbeitsanleitung auf den "Begriff" gebracht und ein wenig später auch ihre speziellen Druckverfahren erprobt haben, wird ein Wettstreit veranstaltet.

- Die Gruppe, die mit der Gummirolle arbeitet, geht streckenweise zu hastig vor. Die farbtriefende Rolle wird zu schnell vorangetrieben und gleitet über das Papier. Es entstehen Schlieren, aber keine Muster. "Die können wir vergessen, die Tapete ist nicht richtig! Geh langsamer! Die Rolle rollt nicht! Tauch doch nicht so tief ein, du platschst ja die Tapete voll!"

- Die Kindergruppe, die mit Korkstempeln arbeitet, hat ein arbeitsteiliges Verfahren entwickelt: Vier Kinder stempeln mit je zwei Stempeln, wohingegen zwei die Tapete langsam hin- und herziehen.

- Geradezu virtuos arbeiten die Kinder, die auf ihre Papprollen Wollfäden geklebt haben, diese nun mit Wasserfarben tränken und dann eine Lineatur zu Papier bringen.

- Sehr viel sorgfältiger müssen die Kinder vorgehen, die Blümchen und Figuren auf ihre Rollen gemalt haben und diese nun einzeln auf die Tapete abrollen. Nach dem Abrollen sind sie gezwungen, neu zu bemalen, um neu abzurollen. Dieser langwierige und arbeitsintensive Prozeß bringt wunderschöne Unikate.

- Die Gruppe, die mit dem Umdrucker arbeitet, erzeugt durch rasches Arbeiten hohe Stückzahlen. Ein Kind hebt so schnell es kann, dann wird es abgelöst usw. Sorgfältig achten weitere Kinder darauf, daß immer genug Papier im Vorratsbehälter ist - Leerlauf soll ja nicht entstehen.

Die Kinder beginnen mit dem Vergleich ihrer Methoden und entwickeln Kriterien zur Bewertung ihrer Druckerzeugnisse, die zu einer sehr sorgsamem Betrachtungsweise und, wie später zu sehen sein wird, zu einem Paradigmenwechsel bei der Bewertung der Arbeit und des Wettbewerbs führen. Das Ganze geschieht völlig einvernehmlich. Die Kinder gehen höflich und freundschaftlich miteinander um und kommen zu unterschiedlichen Kriterien und zu abwägenden Urteilen über die einzelnen Druckverfahren.

- Die geringste Anzahl hat die Gruppe erreicht, die die Papprollen einzeln bemalte.

- Darauf folgt die Gruppe, die Papprollen mit Wollfäden beklebt hatte.

- Diese Gruppe wird gefolgt von der Gruppe, die mit Korkstempeln arbeitete.

- Große Mengen von Tapeten sind von der Gruppe hergestellt worden, die mit der Gummiwalze gearbeitet hat.

- Die Matrizengruppe zählt einfach die Anzahl der Muster auf einem Blatt und multipliziert diese mit der Anzahl der Blätter, sie hat bei weitem das meiste Papier bedruckt.

Einige Kinder entwickeln ein Schätzverfahren: Sie messen eine Fläche von ca. 20 cm x 20 cm aus und zählen die darin befindlichen Stempeldrucke. Danach legen sie diese Fläche auf die bedruckten Tapetenstücke, klappen und verschieben sie so oft, bis die gesamte Produktion erfaßt ist. Die Gesamtanzahl der Stempelabdrucke wird durch Multiplikation errechnet.

Nicht nur die mathematische Operation überzeugt hier, sondern auch die kommunikative Kompetenz der Kinder, die die anderen Klassenkameraden von der Brauchbarkeit ihrer Methode des Schätzens überzeugen konnten. Man bedenke hier angesichts dieses Paradebeispiels für den *inhaltlich-objektiven* Gehalt der Lernsituation: Es handelt sich um achtjährige Kinder eines zweiten Schuljahres!

Die Kinder, die das Schätzverfahren entwickelt haben, handeln mit den anderen Kindern der Klasse ihr Verfahren aus, dabei darf "jeder alles sagen, er ist nur verpflichtet, zur Sache zu reden und sich dabei zu bemühen, daß ein jeder ihn versteht". Die Lösung kommt wie folgt zustande: Die Umdrucker-Gruppe hatte lediglich A4-Blätter bedrucken können und mußte nun diese Blätter auf Tapetenrollen aufkleben. Dieses Verfahren brachte die Kinder dazu, eine Fläche zur Grundlage zu nehmen. Sie modifizierten ihre Einheitsfläche so lange, bis sie eine zufriedenstellende Abdeckung aller Stempelabdrucke erreichten.

Alle Kinder hatten auf "Sieg" gearbeitet, die Mengenfertigung war das Kriterium - dieses ändert sich. Ein Junge aus der Walzengruppe stellt dazu fest: "Wir haben zwar eine Menge geschafft, aber auch viel geschmiert." "Schöner haben die Korkstempler und die Rollgruppe was fertiggebracht." - *"Eigentlich müssen die als Sieger gelten, denn das ist ja schöner und auch schwerer zu machen."* Dieses Argument wird von den anderen angenommen. Kinder geben den Sieg, den sie hatten, von sich aus ab in Respekt vor den Leistungen der Mitschüler. Hier ist m.E. ein soziales Miteinander, Respekt vor den Leistungen anderer, Zurücknahme der eigenen Leistungen, auf die man auch stolz sein konnte, durch die Kinder selbst geschehen. Sittlich-sozial und in bezug auf die Werteerziehung im Sachunterricht hat der handlungsorientierte Ansatz den Kindern die Möglichkeiten der eigenen Entscheidung zur Akzeptanz der Leistungen anderer eröffnet.

6. Schlußbemerkungen

Ich hoffe, gezeigt zu haben, daß ein erfahrungsöffener, handlungsorientierter und situationsbezogener Unterricht beim Kind Aktivitäten und Kräfte freisetzt, die zu "wissenschaftsverständlichem Lernen" führen können.

Analysiert man die o. a. Lernsituationen, dann erscheint die Feststellung berechtigt, daß diese den Forderungen Wagenscheins nach wissenschaftsverständigem Lernen entsprechen. "Wissenschaftsverständiges Lernen" geschieht in Formen des Zusammenlebens von Lehrern und Kindern, in denen jedes Gruppenmitglied alles zur Sache beitragen kann. Begriffe, Handlungen und Methoden entspringen dem Ringen um Antworten auf Fragen. In dieses soziale Geschehen ist auch der Lehrer verflochten. Wagenschein macht die Position des Lehrers unter einem Hinweis auf Pascal deutlich: In den Abhandlungen über die "Kunst zu überzeugen", heißt es, daß man das, "wovon man ... überzeugen wolle, man die Person berücksichtigen muß, die man überzeugen will, daß man ihren Geist und ihr Herz kennen muß, und wissen, welche Prinzipien sie anerkennt, welche Dinge sie liebt". Das Zusammenleben von Kindern, Lehrerinnen und Lehrern akzeptiert das Fragerecht der Kinder. Kindliches Handeln ist mehr als bloßes Tun oder die unreflektierte Anwendung irgendwelcher Methoden und Verfahren. Es ist Ursache für das Denken und für Erkenntnis schlechthin.

Ich denke auch, daß die Schülerleistungen auch den Zieldimensionen des exemplarisch-genetischen und sokratischen Lehrens und Lernens, so wie Wagenschein es konzipiert hat, entsprechen.

Walter Köhnlein hat den Katalog der Funktionsziele von Wagenschein (1970, 251-262) auf die Bedürfnisse des Sachunterrichts übertragen. Ich zitiere abschließend Köhnlein (1991, 120-122) und stelle fest, daß der hier dargestellte Unterricht alle Funktionsziele des Sachunterrichts erreicht, indem er die Kinder erfahren ließ,

- (1) daß Sachverhalte in verschiedener Weise dargestellt werden können,
 - durch Handlungen (z. B. Gesten, Experimente und Proben - M. S.);
 - in Zeichnungen, Bildern, Graphiken, Karten;
 - sprachlich und mit (mathematischen) Zeichen;
- (2) daß man zwischen bloßem Meinen oder Vermuten und abgesichertem Wissen sowie zwischen Wissen und Verstehen unterscheiden muß;
- (3) wie man eine Vermutung überprüfen kann (beobachten, untersuchen, probieren, befragen, nachschlagen);
- (4) wie man einen (einfachen) Versuch (als Frage an die Natur) ausdenkt, ausführt und auswertet;

- (5) daß durch geeignete Methoden Sachverhalte intersubjektiv feststellbar sind;
- (6) daß ein wichtiges (bedeutsames) Thema vielfältige Zusammenhänge hat, welche die Fächer verbinden (z. B. in einem Projekt);
- (7) daß man aus einem umfassenden Zusammenhang ein bestimmtes Teilproblem herausgreifen und isoliert untersuchen kann und muß, um in der Gesamtfrage weiterzukommen;
- (8) daß man (in der Gruppe) mit anderen fruchtbar zusammenarbeiten und sich gegenseitig helfen und ergänzen kann;
- (9) daß eine gründliche und sorgfältige Arbeit zu innerer Befriedigung führt, und daß forschendes Lernen Freude macht;
- (10) daß Lernen zu Selbständigkeit und Kompetenz führt.

Literatur:

- Aebli, H.: Zwölf Grundformen des Lehrens, Stuttgart 1983
- Apel, K.O.: Das Leibapriori der Erkenntnis, in: Archiv für Philosophie, Bd. 12. Stuttgart 1963, S. 152 - 172
- Bohnsack, F.: Erziehung zur Demokratie. John Deweys Pädagogik und ihre Bedeutung für die Reform unserer Schule, Ravensburg 1976
- Bruner, J. S. et al.: Studien zur kognitiven Entwicklung. Stuttgart 1971
- Dewey, J.: Wie wir denken. Zürich 1951
- Jung, W.: Beiträge zur Didaktik der Physik. Frankfurt/M. u. a. 1970
- Köhnlein, W.: Grundlegende Bildung und Curriculum des Sachunterrichts. In: Wittenbruch, W./Sorger, P. (Hrsg.): Allgemeinbildung und Grundschule. Münster 1990, S. 107 - 125. Abgedr. in: Biester, W. (Hrsg.): Denken über Natur und Technik. Bad Heilbrunn 1991, S. 9 - 23
- Köhnlein, W.: Werterziehung im Sachunterricht. In: Rekus, J. (Hrsg.): Schulfach und Ethik. Hildesheim 1991, S. 69 - 87
- Popper, R., Eccles, J.C.: Das Ich und sein Gehirn. München 1977, ²1982
- Soostmeyer, M.: Problemorientiertes Lernen im Sachunterricht, UTB 837, Paderborn 1978
- Soostmeyer, M.: Zur Sache Sachunterricht. Begründung eines situations-, handlungs- und sachorientierten Unterrichts in der Grundschule. Studien zur Pädagogik der Schule. Band 14, hrsg. von Rudolf Biermann und Wilhelm Wittenbruch, Frankfurt a. M., Bern, New York, Paris 1988, ²1992
- Wagenschein, M.: Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken. Band 1, Stuttgart 1965, ²1970
- Wagenschein, M.: Die Pädagogische Dimension der Physik. Braunschweig ³1971

KINDER IM UMGANG MIT EINER LITERARISCH VERMITTELTEN WIRKLICHKEIT DES ZUSAMMENLEBENS

Gisela PUTHZ, Freie Universität Berlin

Einleitung

In meinem Beitrag geht es mir, als Vertreterin des Lernbereichs Deutsch, um den Anteil der Literatur an der Lebensbewältigung und damit gleichzeitig um die Verflochtenheit des Deutschunterrichts (für den der literarische Bereich repräsentativ ist) mit dem Sachunterricht.

Die vorgesehenen Texte (Kinderbücher und Kindergedichte, aber auch einzelne über dieses Lebensalter bereits hinausweisende lyrische Beispiele) zeichnen in unterschiedlicher Weise, freundlich, schonungsvoll einerseits, unbeschönigt, kraß andererseits, das Bild der inneren und äußeren Wirklichkeit des Kindes. Indem sie von Identitätsfindung, Miteinanderleben, Außenseitersein, dem menschlichen Umgang mit der Natur, von Umweltzerstörung und Krieg handeln, ist der Bezug zum Tagungsthema gegeben.

Sämtliche Beispiele waren bereits Gegenstand des Unterrichts in Grundschulklassen und haben entsprechende Reaktionen, Vorgänge in Kindern ausgelöst (Identifikation mit einem Text, aber auch Verunsicherung, Abwehr), die deutlich machen können, inwieweit eine bestimmte Wirklichkeitsdarstellung noch zumutbar, verantwortbar ist, und wie sorgsam, behutsam der Unterrichtende bei der Textauswahl vorgehen muß. Solche Begegnungen zwischen Kind und Literatur, wie ich sie in der Schule sowie in einer außerschulischen Kindergruppe selbst beobachtet, erfahren habe, möchte ich wiedergeben und ein Stück weit interpretieren.

Es sind quasi "Geschichten" aus dem Schulalltag. Günther Bittner hat in einer sehr eingängigen Formulierung Pädagogik bezeichnet als 'die Gesamtheit aller Geschichten über Kinder und Erzieher, die ihm verfügbar sind, und die Gesamtheit der Gedanken, die er sich über diese Geschichten gemacht habe'¹: eine sicher eigenwillige, nicht ganz übliche begriffliche Umschreibung von Pädagogik (Pädagogik als "erzählende" Wissenschaft verstehend), die ich auch meinem Vorgehen zugrunde gelegt habe.

Literatur und Wirklichkeit - eine Einstimmung

"Die Amsel fliegt auf.

Der Zweig winkt ihr nach." (Arnfried Astel: Die Amsel)

- ein ganzer Lebenszusammenhang ist in zwei Sätzen eingefangen. Hier anknüpfend ließe sich allgemein sehr viel sagen über das Verhältnis von Literatur und Wirklichkeit:

über Literatur, die Wirklichkeit in äußerster Prägnanz wiedergibt, sie aber nicht nur abbildet, keine Wirklichkeitsverdopplung darstellt, sondern eine spezifisch subjektive Sicht auf Wirklichkeit ist - die Akzente setzt, wegläßt, aber auch hinzudichtet, verfremdet, mit Übertreibungen arbeitet und ein eigentümliches Verhältnis zur Zeit hat: Sie durchbricht den geradlinigen zeitlichen Ablauf durch Rückgriffe, Vorwegnahmen und kann dabei Wirklichkeit ins Grenzenlose überschreiten, sie greift einen bestimmten Augenblick aus dem zeitlichen Fluß heraus und hält ihn fest, verleiht ihm Dauer. Die Literatur steht zwischen Welt und Mensch (in diesem Falle Welt und Kind), breitet Lebensentwürfe aus, die der Mensch annehmen kann, nicht muß, und dient gleichzeitig der Welt, der außermenschlichen Welt, indem sie sie vor dem direkten Zugriff des Menschen bewahrt. Denn Literatur bedeutet Handeln in der Imagination, niemals direkte Handlungsanweisung, zumindest Innehalten, ein Hinauszögern des Handelns (diese Abstinenz vom Handeln ist vielleicht nicht unwichtig in einer Welt, die unter menschlichen Eingriffen leidet und Schaden genommen hat). Noch andere Charakteristika ließen sich auf-

¹ G. Bittner: Zur psychoanalytischen Dimension biographischer Erzählungen. In: D. Baacke, T. Schulze (Hg.): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. Juvanta: Weinheim 1979, S. 125.

zählen, doch möchte ich alle weiteren Beschreibungen, wie Literatur² Wirklichkeit faßt, auf die Textbeispiele beziehen.

Die unterrichtlichen Beispiele

"In der Minute, die jetzt ist ..."

Literatur hält einen Lebensaugenblick fest - sagte ich zuvor. Ein bekanntes Kindergedicht ("In dieser Minute" von Eva Rechlin) beginnt in dieser Weise: In der Minute, die jetzt ist ... Hier müßte man einen Augenblick innehalten, überlegen: Was könnte bei uns/ anderswo gerade geschehen (in dieser Minute) - desgleichen geschah in einer vierten Klasse. Die Kinder notierten ihre Einfälle.

*In der Minute, die jetzt ist -
Und die du gleich nachher vergißt,
Geht ein Kamel auf allen vieren
Im gelben Wüstensand spazieren,
Und auf dem Nordpol fällt jetzt Schnee,
Und tief im Titicacasee
Schwimmt eine lustige Forelle.
Und eine hurtige Gazelle
Springt in Ägypten durch den Sand.
Und weiter weg im Abendland
Schluckt jetzt ein Knabe Lebertran.
Und auf dem großen Ozean
Fährt wohl ein Dampfer durch den Sturm.
In China kriecht ein Regenwurm
Zu dieser Zeit zwei Zentimeter.
In Prag hat jemand Ziegenpeter,
Und in Amerika ist wer,
Der trinkt grad seine Tasse leer,
Und hoch im Norden irgendwo,
Da hustet jetzt ein Eskimo,
Und in Australien - huhu -
Springt aus dem Busch ein Känguruh.
In Frankreich aber wächst ein Baum*

² Literatur hier im engeren Sinne als Fiktion mit eigener Gegenständlichkeit verstanden, nicht auf alles Gedruckte ausgedehnt.

*Ein kleines Stück, man sieht es kaum,
Und in der großen Mongolei
Schleckt eine Katze Hirsebrei.
Und hier bei uns, da bist nun du
Und zappelst selber immerzu,
Und wenn du das nicht tätest, wär
Die Welt jetzt stiller als bisher!*

Ein Kindergedicht - offenkundig eigens für Kinder geschrieben: eine Reihung von Belanglosigkeiten, gewollt kindertümlich, auch in der Sprache / dem Reim ('huhu - Känguruh'), mit der allzu oft anzutreffenden Unterschätzung des Kindes?

Oder doch ein wenig mehr?

Betrachten wir die Reaktionen der Kinder:

Spaß beim Zuhören, offenbar angetan von den nicht erwarteten Einfällen, von Wörtern wie Titicacasee -

Überraschung, wie sehr das Gedicht im Kontrast zu eigenen Einfällen (in dieser Minute) steht:

Zwar war der Nahraum der Kinder (was Vater, Mutter gerade tun könnten ...) noch halbwegs friedlich, aber die Ferne, die ferne Welt hatte unheile Vorstellungen ausgelöst: Flugzeugabsturz, Flugzeugentführung, Reaktorunfall, ein Kind in Afrika verhungert ...

Ein klärendes Gespräch "Sind die Ereignisse im Gedicht dagegen unwichtig, nicht erzählenswert?" ergab:

eigentlich nicht: essen, trinken, wachsen - sich bewegen (kriechen, gehen, springen, schwimmen), aber auch krank sein, husten, das alles gehört zum Leben. (Die Erklärung der Studentin, daß zur Zeit, als die Autorin Kind war, Lebertran einzunehmen, eine eklige Angelegenheit war, ließ auch diese Zeile in ihrem Gewicht verstehen.)

Aber die letzten vier Zeilen, was bedeuten sie?

Mutmaßungen der Kinder: "Sicher ist gemeint, wir sollen nicht soviel zappeln" - damit korrespondiert folgende Äußerung eines Kindes (nachdem man festgestellt hatte - mit Nachdruck und fast vorwurfsvoll: "13 mal und!"): "Die Dame (Eva Rechlin) will uns sicher zeigen, daß wir nicht immer 'und' schreiben sollen" (ein Zeichen, wie sehr die Kinder in Texten Belehrung erwarten, Texte vielleicht schon verschult sind). Dann jedoch kam der Zweifel: "Aber schreibt man zu diesem Zweck extra ein ganzes Gedicht - und noch dazu ein so schön-

nes?" ...

und allmählich (unter Assistenz der Studentin) ein Begreifen (zunächst fast ungläubig): Da ist tatsächlich jemand, der das Kind in all seinen Lebensäußerungen (verdichtet in dem Bild des Zappelns) bejaht, sogar die Welt für ärmer (nicht für die beste aller möglichen Welten) hielte, wenn dieses Kind in seiner Lebendigkeit fehlte (jedes Kind ist mit dem lyrischen *Du* gemeint): eine überwältigende Botschaft an das Kind in einer Welt, die so wenig für das Kind eingerichtet scheint, in der das Kind in seinen Lebensäußerungen ständig eingeschränkt, beschnitten wird - das Kleine, Machtlose so leicht übersehen wird.

Hier fügen sich all die anderen Passagen des Gedichts ein: das Lebendigsein anderer Lebewesen (bisweilen kaum spürbar wie das Wachsen eines Baumes), die Lebensvorgänge, die auf den letzten Vierzeiler (das lebendige Kind) vorbereiten. Nicht zufällig treten Verben gehäuft auf, Bewegung anzeigend, Verben in der Zeitform der Gegenwart, was Vergegenwärtigung (zeitlich und auch räumlich), die Nähe des Fernen bedeutet. In diesem Zusammenhang erschließt sich den Kindern auch die Funktion des beanstandeten 'und', das man in der Sprachwissenschaft nicht zufällig ein "soziales Wort" genannt hat: ein verbindendes Element, hier die fernsten Gegenden der Welt verbindend, in denen sich Leben wie bei uns vollzieht.

Die Kinder spürten: Das ist ein Gedicht, das sie angeht, wollten es lange nicht beiseite legen, suchten auf dem Globus die genannten Gegenden der Welt auf (insbesondere die unbekannte Mongolei), stellten beim Lesen fest, daß man den Text gut lernen könne, nicht steckenbliebe, weil man immer wüßte, wie es weitergeht: ...

auf dem Nordpol fällt jetzt Schnee - und tief im Titicacasee schwimmt eine lustige Forelle - und eine hurtige Gazelle springt in Ägypten durch den Sand - und weiter weg im Abendland usw. Satzgefüge und Reimpaar greifen ineinander, verzahnen sich. So lernten sie es auch freiwillig auswendig und trugen es in genau einer Minute vor (solange braucht man für das Gedicht; auch das hatten die Kinder herausgefunden). Man darf als Kind einfach da sein, lebendig sein, zappeln - heißt es hier. Einen Schritt weiter: Man darf auch einmal böse sein, aggressiv werden, aufbegehren selbst gegen die geliebte Person, die man sich eigentlich einverleiben möchte und dann doch brüskiert - wenn man ein eigenes Ich werden will.

"An dem Abend, als Max seinen Wolfspelz trug"....

So beginnt das bekannte Kinderbuch "Wo die wilden Kerle wohnen" von Maurice Sendak (vgl. Abbildungen), das ich hier noch einmal miteinbeziehen möchte, weil ich in verschiedenen Kindergruppen immer wieder eine ganz starke Resonanz auf dieses Buch erfuhr.

Wir hatten angesichts der Bedrohlichkeit der Bilder anfangs gezögert, ob wir mit diesem Buch (im Rahmen eines Kinderbuchprojektes im Märkischen Viertel von Berlin) arbeiten sollten, und erlebten Überraschendes:

Für diese 5 - 7 jährigen Kinder, die sich zu den Spielnachmittagen mit den Studenten trafen, Büchern noch kaum begegnet waren, wurde es *das* Buch, das sie immer wieder hören wollten, bis sie es schließlich auswendig konnten (und in der Pose des Studenten selbst vortrugen).

Aufschlußreich war, wie sie die wilden Kerle einzuordnen versuchten: "Sind das (zweifelnd) Böse? Teufel?"

"Sind es Tiere - wilde Tiere, Nashörner, Krokodile?"

"Sind das", fragte ein Mädchen fast atemlos, "Jungs", und ergänzte, "oder auch Mädchen?"

"Das ist doch egal", antwortete der völlig überforderte Student, "das sind eben wilde Kerle." Es war natürlich nicht egal.

Faszinierend war das Spiel, das sie immer wieder in gleicher Form spielten: die entfesselten, tobenden, schreienden wilden Kerle (sie stülpten sich Papier-tüten über, auf die sie Fratzen gemalt hatten: Medien ihrer Verwandlung), und es war ein winziges kleines Mädchen in der Gruppe, das sie in der Rolle des Max mit starrem Blick "bezähmte" und zur Ruhe brachte (und für Minuten das erreichte, wovon wir an diesen anstrengenden Nachmittagen nur träumen konnten: absolute Stille!). Mit intuitiver Sicherheit spielten sie das eigentlich Spielbare des Textes: den Aufruhr, die Dramatik mit Spieler und Gegenspieler, den Wechsel von Freiheit und Bindung; niemals spielten sie das Ende der Geschichte, verwandelten den Schlußsatz "und das Essen war noch warm" gar in eine Eßszene, obwohl sie gerade von diesem Bild (das für etwas Inneres steht) sehr berührt waren.

Was war es, was dieses Buch quasi zu einem "Glücksfall" in der Kindergruppe werden ließ - (und später erlebte ich vergleichbar Positives auch in Schulklas-sen)?

Es ist wohl die Geschichte einer Ablösung, der inneren Ablösung von der

Wo die wilden Kerle wohnen

An dem Abend, als Max seinen Wolfspelz trug und nur Unfug im Kopf hatte, schalt seine Mutter ihn: "Wilder Kerl!" "Ich freß dich auf", sagte Max, und da mußte er ohne Essen ins Bett.

Genau in der Nacht wuchs ein Wald in seinem Zimmer ...



Und als er dort ankam, wo die wilden Kerle wohnen, brüllten sie ihr fürchterliches Brüllen und rollten ihre fürchterlichen Augen und zeigten ihre fürchterlichen Krallen



der wuchs und wuchs, bis die Decke voll Laub hing und die Wände so weit wie die ganze Welt waren. Und plötzlich war da ein Meer mit einem Schiff, nur für Max, und er segelte davon, Tag und Nacht und wochenlang und fast ein ganzes Jahr bis zu dem Ort, wo die wilden Kerle wohnen.

bis Max sagte: "Seid still!" und sie zähmte mit seinem Zaubertrick: Er starrte in alle ihre gelben Augen, ohne ein einziges Mal zu zwinkern. Da bekamen sie Angst und nannten ihn den wildesten Kerl von allen und machten ihn zum König aller wilden Kerle.

"Und jetzt", rief Max, "machen wir Krach!"

"Schluß jetzt!" rief Max. und schickte die wilden Kerle ohne Essen ins Bett



Und Max, der König aller wilden Kerle, war einsam und wollte dort sein, wo ihn jemand am allerliebsten hatte.

Da roch es auf einmal um ihn herum nach gutem Essen, und das kam von weither quer durch die Welt. Da wollte er nicht mehr König sein, wo die wilden Kerle wohnen. Aber die wilden Kerle schrien: "Geh bitte nicht fort - wir fressen dich auf -, wir haben dich so gem." Und Max sagte: "Nein!" Und die wilden Kerle brüllten ihr fürchterliches Brüllen und fletschten ihre fürchterlichen Zähne und rollten ihre fürchterlichen Augen und zeigten ihre fürchterlichen Krallen. Aber Max stieg in sein Schiff und winkte zum Abschied

Und er segelte zurück, fast ein ganzes Jahr und viele Wochen lang und noch einen Tag

bis in sein Zimmer. wo es Nacht war und das Essen auf ihn wartete.



und es war noch warm.

Mutter, die jedes Kind leisten muß, um ein Ich zu werden: ein Prozeß, der nicht ohne Kampf und gegenseitige Verletzung abläuft, sicher viel mit Freiwerden, mit Freiheit zu tun hat (die begrenzenden Wände des Kinderzimmers schwinden, ein Wald ist da, der wächst und wächst), aber auch mit Gefährdung, Gefährnissen (Ungeheuer steigen aus der Tiefe des Wassers empor: Bilder eigener Ängste und Aggressionen). Doch indem sie einem leibhaft gegenüberstehen, bezwingt man sie, wird Herr über sie (König) und tut, was die Mutter getan hat: Man schickt sie ohne Essen ins Bett.

Es ist die erste Etappe eines (mühsamen) Weges zu sich selbst, die Max hinter sich gebracht hat, des Weges, der aus der "Participation mystique" (wie der Tiefenpsychologe Levy Brühl es nannte), dieser geradezu mystischen Verbindung, Symbiose zweier Wesen, die körperlich bereits getrennt sind - aus dieser Einheit, über das Stadium der Identifikation mit der Mutter zum eigenen Ich führt.

Noch ist Max nicht an diesem Ziel; die Kraftanstrengung war zu groß (er ist einsam und will dort sein, wo ihn jemand am liebsten hat), aber es ist keine bloße Rückkehr im Sinne der Regression, sondern er kehrt als ein anderer zurück und tritt in eine neue Beziehung zur Mutter ein. (Immer symbolisiert das Wasser, das man durchschreiten/überqueren muß - hier getragen noch von einem Schiff - in Mythen und Märchen einen neuen Lebensabschnitt.) Und das Beglückende an der Botschaft dieses Buches ist, daß er als der andere, der er geworden ist, wieder aufgenommen wird in die mütterliche Fürsorge und Wärme (wo das Essen auf ihn wartete) und - vielleicht die schönste Textstelle - es noch warm war.

Speziell auf die Situation der Kinder im Märkischen Viertel bezogen, die so oft sich selber überlassen waren, abgegeben wurden, vermittelte diese Textstelle vielleicht - in etwas vordergründigerer Sicht - die Hoffnung, daß jemand auf einen wartet, wenn man weg war, sich sorgt und grämt (wie gern malt man sich als Kind Derartiges aus).

Solche Texte, die das Kind, so wie es ist, annehmen und daher auch von ihm angenommen werden, lassen sich in mancherlei Gestalt finden:

Da gibt es das blaue oder schwarze Schaf unter den "normalen" weißen Schafen, den Albatros, der nicht fliegen, das Nilpferd, das nicht schwimmen kann, den sanften Stier, der nicht kämpfen mag - und dennoch einen glücklichen Ausgang der Geschichte. Da wachsen dem Kind übernatürliche Kräfte zu (bei

Astrid Lindgren zum Beispiel), treten ihm Helfer zur Seite: Monster, der Große Hund und der Schwarze Mann und immer wieder die kauzigen Alten (wie in den Geschichten der Christine Nöstlinger). Diese Art liebenswürdiger Kinderliteratur, in der Probleme gelöst werden, die Welt bewohnbar erscheint, wird es immer geben müssen - nicht nur für das jüngere Kind. Aber sie deckt nicht die ganze Wirklichkeit in ihren auch negativen Seiten ab, um die das Kind selbst schon weiß, an die es seine Fragen stellt.

"Wie ist die Welt?"

Ich habe über einen langen Zeitraum Fragen von Kindern innerhalb und außerhalb des Unterrichts aufgeschrieben und aufgehoben, die mir einigen Aufschluß über das Weltbild von Kindern und eingetretene Veränderungen geben. Vor 20 Jahren und mehr begegnete mir bei Grundschulkindern eine unbefangene, wißbegierige Hinwendung zur Technik, zu technischen Problemen: Wie die Telefonleitungen zwischen Westdeutschland und Berlin funktionieren, wie das Fernsehen geht, das Tonband die Stimme aufnehmen kann, wie es im Innern einer Rakete aussieht, wie Düsenflugzeuge - ja selbst Atombomben gebaut werden, fragen sie zum Beispiel, ohne ein Schaudern erkennen zu lassen. Außer einigen ein wenig "nostalgischen" Fragen - Warum sind die Menschen so modern geworden und verreisen nicht mehr in Postkutschen und zu Pferde? (alles wörtlich) - Warum hatten die Menschen früher mehr Kinder? (eine Frage, die sie gleich selber beantworten: Weil sie früher ruhiger gelebt haben), bleibt die Gegenwart außerhalb der Kritik: Umweltzerstörung ist noch kein Thema. Von diesem sicheren Boden ausgehend, fragt man gelassen nach den letzten Dingen: Warum muß der Mensch sterben? und gleich danach (dasselbe Kind): Warum der Andreas mit seiner Eisenbahn so angibt? und: Wie wird mein Zeugnis aussehen?

In einem Kinde zeigt sich die ganze Spanne von Problemen, Ärgernissen des Kinderlebens bis zu den großen Menschheitsfragen (das macht den Charme dieser Altersstufe aus).

Man fragt nach Anfang und Ende der Welt: Wie ist die Erde entstanden?

Wie ist Gott entstanden? Hatte er Eltern? - und stößt an die Grenzen des Vorstellbaren, dringt tief in die Dinge ein: Wie kommt es, daß aus einem Samen eine Blume wächst? - und als ein anderes Kind darauf antwortet: Wenn Du den Samen in die Erde tust und dann gießt, und die Sonne scheint ..., wehrt

man die Antwort ab: Das meine ich nicht, das weiß ich auch - und setzt neu an: Wie kann in dem Samenkorn denn schon die ganze Pflanze sein? - und wird letztlich zum Philosophen: Es ist die alte philosophische Frage nach der Entelechie, der dem Organismus innewohnenden formenden Kraft, die seine Entwicklung bis zur Vollendung bewirkt.

Diese Art verweilenden, vertiefenden Nachdenkens über die Welt scheint dem unruhigen Kind heute eher abhanden gekommen zu sein (ich kann hier natürlich nur Tendenzen andeuten), oder man muß es erst wieder dahin führen.

Die Fragen, die jetzt gestellt werden, verbleiben entweder ganz im Privaten, so als zögere man vor dem Schritt in die Welt:

Ob wir unsere zugelaufene Katze behalten können?

Wie alt unsere große Eiche im Hof ist?

Ob Daisie, mein Hase, krank ist?

Ob meine Mimosen überwintern? -

aber auch: Warum Thorsten so doof ist? - und schon drängender:

Wann heiratet mein Vater die Freundin? Und wann kriege ich dann einen Cousin?

Aber wenn sie den engen Lebenskreis überschreiten, werden sie unerbittlich, fast zur Anklage:

Warum verpesten die Autos die Luft?

Warum tötet man die Robben nur für ihr Fell?

Warum zerstören die Menschen die Umwelt?

Warum zerstören die Menschen sich selbst? (Rauschgift und seine Folgen werden zum Thema).

Warum gibt es Kriege?

Warum haben die Menschen Atomraketen und Wasserstoffbomben erfunden?

Ob die Menschheit noch lange lebt - Wann die Welt untergeht?

Manche geben ihr noch etwas Zeit: Wie die Welt in 20 Jahren aussieht? (das entspricht dem Zeitraum, in dem sich Umweltprognosen bewegen).

Und eine ganz neue Kategorie des Fragens fällt auf:

Wieviele Wale gibt es noch? ("Noch" wird das zentrale Wort) -

Wieviele Geparden, Leoparden, Tiger, Panther (alle die vom Aussterben bedrohten Tierarten) gibt es noch? -

dazwischen: Wieviele Indianer, Zigeuner gibt es noch? (die Frage nach den bedrohten Völkern).

Auf dem Hintergrund dieser Fragehaltung war es vielleicht kein Zufall, daß die Kinder der betreffenden 4. Klasse, die die letztgenannten Fragen gestellt hatten, aus einer Textsequenz zur Umweltproblematik gerade das besonders anspruchsvolle Gedicht "Im Sommer" von Sarah Kirsch auswählten und zu ihrem Gedicht machten:

*Dünnbesiedelt das Land.
Trotz riesigen Feldern und Maschinen
Liegen die Dörfer schläfrig
In Buchsbaumgärten; die Katzen
Trifft selten ein Steinwurf.*

*Im August fallen Sterne.
Im September bläst man die Jagd an.
Noch fliegt die Graugans, spaziert der Storch
Durch unvergiftete Wiesen. Ach, die Wolken
Wie Berge fliegen sie über die Wälder.*

*Wenn man hier keine Zeitung hält
Ist die Welt in Ordnung.
In Pflaumenmuskesseln
Spiegelt sich schön das eigene Gesicht und
Feuerrot leuchten die Felder.*

Es ist ein Text, in dem das *NOCH* Schlüsselbegriff ist, den die Kinder heraus hoben, gedanklich umspielten, die Gefährdung darin spürten, die sich auch im Bild der feuerrot leuchtenden Felder mitteilte, aber auch die Hoffnung, daß noch nicht alles verloren ist.

Ganz nebenbei stellten sie fest, daß Gedichte gar nicht gereimt sein müssen, trotzdem als Gedicht erkennbar sind, weil niemand im Alltag sagen würde 'Ach, die Wolken' und von 'Pflaumenmuskesseln' reden würde, in denen sich 'das eigene Gesicht spiegelt' (eine Stelle, die sie übrigens sehr schön fanden).

Die Bedrohung der Welt, hier in die subtile lyrische Aussage gefaßt, kann auch in der Kinderliteratur schon Thema sein - wie in dem Bilderbuch "Die Kanincheninsel" von Jörg Müller und Jörg Steiner, das Kindern einer 3. Klasse vermittelt wurde.

Ort der Handlung: eine Kaninchenfabrik

"Fabriken, in denen Schokolade hergestellt wird, sind Schokoladefabriken, Fabriken, in denen Kanonen gebaut werden, sind Kanonenfabriken" heißt es am Anfang - und in diese Reihe wird nun auch die Kaninchenfabrik gestellt, in der kleine magere Kaninchen angeliefert, gemästet und als fette große Kaninchen

fortgeschafft werden (wohin wissen die Kaninchen nicht): eine Anspielung auf die Massentierhaltung.

Die Zeit also: die Gegenwart.

Personen der Handlung: ein gerade eingeliefertes, verängstigtes kleines, braunes Kaninchen (im weiteren das "Kleine Braune" genannt) und ein schon alteingesessenes, großes, graues Kaninchen (kurz: das "Große Graue").

Zwischen beiden entspinnt sich ein Dialog, in dem das Große Graue, überlegen, weise sich gebend, das Kleine Braune zunächst beruhigt, allmählich aber merkt, daß es all das, wovon das Kleine Braune erzählt: den Bauernhof, die Rüben dort, den Geruch des Heus, den Geschmack von Klee und Wurzeln - Tag und Nacht, Sonne und Mond - vergessen hat - in der Fabrik mit ihrem künstlichen Licht, in der das Futter gewürfelt am Fließband heranrollt. Doch das mag es nicht eingestehen, kaschiert seine Schwäche - gibt vor, schon lange einen Fluchtplan zu haben (obwohl es ernsthaft nie an Fliehen gedacht hat).

Nach wochenlanger harter Nagearbeit durch Wände hindurch, durch Frischluftschächte sich zwängend, gelangen die beiden ins Freie: in eine Welt voller Faszination, aber auch Gefahren, müssen Flüsse und gefährliche Autostraßen überqueren, Jägern, Hunden und Schwänen davonlaufen - bis sie auf eine Insel geraten (Titel: Kanincheninsel), die ihnen Zuflucht sein könnte (ein Stück wiedergewonnener Natur: Das Kleine Braune beginnt sofort Gänge zu graben), wenn nicht das Große Graue erkennen müßte, daß es nicht mehr in der Freiheit leben kann, nicht mehr weiß, wie man eine Höhle gräbt, sich Futter sucht - daß es die Natur als Bedrohung erlebt und sich in die Sicherheit seiner künstlichen Welt zurücksehnt.

Das Kleine Braune bietet sich an, es dorthin zu begleiten, das Große Graue ist glücklich, glaubt es doch, das Kleine Braune käme mit ihm in die Fabrik zurück - doch dann muß es begreifen, daß das Kleine Braune seinen Instinkten, dem Ruf der Natur folgen muß, und es kommt zu einem bewegenden Abschied:

"Großes Graues, du weißt, daß ich nicht mit dir gehen kann."

"Du könntest, wenn du nur wolltest. Hast du denn gar keine Angst?"

"Doch ich habe Angst - ich habe Angst vor der Straße, ich habe Angst vor Männern und Hunden, die mich fangen wollen."

"Du bist sehr tapfer", sagte das Große Graue, "und du kennst dich besser aus in der Welt als ich. Ich habe zuviel vergessen."...

Noch bevor der Mond aufging, schlüpfen die beiden unter dem Zaun hindurch. Es roch nach Heu, und ganz in der Nähe zirpte eine Grille.

"Ich darf hier nicht mehr allzulange bleiben", sagte das Kleine Braune, "es ist

besser, wenn ich mich gleich wieder auf den Weg mache."

"Du hast wohl recht", flüsterte das Große Graue. "Vergiß mich nicht draußen in deiner Höhle! Ach, was soll ich nur anfangen ohne dich?"

"Du wirst einen neuen Freund finden", sagte das Kleine Braune, "da bin ich ganz sicher."

"Keinen wie dich", sagte das Große Graue - aber das Kleine Braune hörte es nicht mehr. Es stand schon am Zaun.

"Viel Glück, Kleines Braunes", rief das Große Graue.

"Viel Glück!"

Das Buch endet mit einem Bild ohne Text: einer nächtlichen, mondbeschienenen Landschaft mit dem Kleinen Braunen, das plötzlich vor einem Igel steht.

Die Kinder sind sehr betroffen, unschlüssig, wie sie die Geschichte eigentlich finden sollen, die hoffnungsvoll für das eine Kaninchen - tragisch für das andere ausgeht (denn allen ist klar, welches Schicksal das Große Graue erwartet, und sie verzweifeln, warum es das selber nicht begreift und in den Tod geht). Danach beginnt man sich zu ereifern über Hühnerhaltung in Käfigen, Pelztierhaltung - sehr kraß: über "Weiber, die Pelze tragen" - die Unterrichtende lenkt ein wenig auf den Text zurück. Die Kinder beginnen, eigene Geschichten zu schreiben, wie es am Ende wohl weitergehen könnte.

Dabei erwähnt ein Großteil der Klasse das Große Graue nicht mehr, verdrängt es, rettet sich hin zum Kleinen Braunen, läßt es in seine Höhle (eine phantastische Mischung von Kaninchenbau und unterirdischer Menschenwohnung) zurückgehen und viele Freunde finden. Doch die Verdrängung gelingt nicht durchweg: Das Große Graue kehrt wieder (vgl. die Niederschriften auf der folgenden Seite), sein trauriges Los dringt auf Erlösung. Die Grenze zwischen der Welt innerhalb und außerhalb der Kaninchenfabrik wird durchlässig, das Große Graue läßt sich herausholen - oder, noch gesteigert, befreit, "emanzipiert" sich selbst: Lösungen, die von den Kindern der Klasse beglückt entgegengenommen werden, weil sie die Welt wieder in Ordnung bringen.

Texte in der Art der "Kanincheninsel", die das Kind an die Grenze des Zumutbaren führen, machen deutlich, wie behutsam, einfühlsam man als Unterrichtender, in ständigem Dialog mit seiner Klasse, auswählen muß, indem man selber ein Sensorium für die Ausstrahlung eines Textes entwickelt.

Das kleine Kamminchen fragte sich ein neues
Bewußtsein über die Welt von der Seite aus das große
große Kamminchen in der Ferne die Braune
Das große Braune Kamminchen-Gesicht
als wenn die Welt aus kleinen Braune
Kamminchen Gänge spielen könnte, sind
fröhlich über den schönen Tag.

Aber Das kleine Braune Kamminchen
happelt davon. Es war freudig über die Welt zu
sich selbst es hat einmal so viele die Welt
in nicht verlassen. Es schliefte im sein
Halle aber es konnte nicht schlafen
plötzlich schlief es doch. Am nächsten
Tag kam ihm ein Gedanke. Ich gehe
zu dem großen Kamminchen und hole es
ab. Das kleine Braune ging und das
große Kamminchen lies es überreden
und kam mit

Das kleine Braune Kamminchen happelt davon
beunruhigt aber es dachte in seiner Höhle
und es wußte auch ganz schön werden.
Als das große große Kamminchen in
seiner Höhle war, dachte es es ist eigentlich
nicht dort, an dem Tag. Das kleine
happelt und nicht verlassen. und wenn ich
schlaf auch nicht. weggelassen werden
Ganz gut. Ich gehe nach dem kleinen
Braune Kamminchen. Und dann
spielen sie doch glücklich zu sein.

Das kleine Braune Kamminchen ging auf zur Höhle.
Aber unterwegs traf ein anderes Kamminchen das auf
so klein wie das kleine Braune Kamminchen.
"Licht", sagte das kleine Braune Kamminchen.
Braune dachte an das große Braune.
Das andere Kamminchen sagte: "Komm mit die ich
sprechen". Das kleine Braune sagte: "doch"
und sie bauten sich eine Höhle und lebten
zusammen und waren froh über das Leben.
Klein Braune dachte immer an den
große Braune Kamminchen.

Das kleine Braune
Kamminchen ging zurück
über den Weg zu der Höhle
das Graben hatte und es
trifft ein Igel und es erzählte
dem Igel das es ganz kleine
ich und die beiden Igel ein
Bruder von dem großen
großen Kamminchen und sie wußten
dem Bruder was ihm passiert
ist. Und

klein 3 (Frau Schwarzkopf)
Dp/14/4a - Grundschule Zöschendorf/Bsd.0

Welcher Art, um einmal nach der Textgattung zu fragen, ist diese Geschichte? Stellt sie ein Tierschicksal dar, oder ist sie, der Parabel ähnlich, auf der menschlichen Ebene - und nur hier anzusiedeln: eine Form der Tierdichtung, in der Tiere agieren, aber Menschen gemeint sind? Oder verbindet sie beides: menschliche und tierische Welt? (Es gibt einige entsprechende Anspielungen im Text.)

Die Kinder nahmen das Buch als reine Tiergeschichte - ergreifend in sich; doch vielleicht auch deswegen ergreifend, weil sie ahnten (es gibt eine Art vorbewußten Wissens), wie sehr dieser Text sie als Menschen angeht, angehen wird, ohne den Transfer zu vollziehen.

Eine Teilerschließung des Textes nur? Vielleicht! Ich halte sie aber für legitim: Auch der erwachsene Leser wird oft genug nur in die Bedeutungsschicht eines Textes vordringen, die ihm gerade noch zugänglich ist, bzw. die Textelemente herausgreifen, die sich der augenblicklichen Lebenssituation einfügen.

Das Thema/Motiv der Kanincheninsel aber (Verlust und Wiedergewinnung der Identität, Ursprünglichkeit, damit verbunden Freiheit und Verwirklichung des Bildes, das ein jeder von sich selbst in sich trägt), hier vom Kinde intuitiv erfaßt, wird ihm wiederbegegnen in anderen literarischen Gestalten und immer ein Stück mehr verstanden werden. Und genau dieses Motiv begegnete mir in der Niederschrift eines 10-jährigen Kindes (geknüpft an eine andere - eigene Erfahrung), von dem Kind aus eigenem Antrieb geschrieben (in der betreffenden 4. Klasse der Dreilinden-Grundschule Zehlendorf/Berlin gab es für die Kinder den Freiraum zu schreiben, wann und worüber sie wollten, und zu entscheiden, ob die eigene Geschichte so gelungen ist, daß man sie den anderen vorlesen möchte und der Lehrerin für die Geschichtensammlung der Klasse abgibt). Das betreffende Mädchen fand seine Geschichte, eine "Froschgeschichte", geeignet und las sie vor.

Eine Froschgeschichte

*Eines Tages kam Jobst mit Fröschen in die Schule. Wir wollten sie alle an-
gucken. Auf einmal kletterte der eine Frosch die Glaswand hoch vom Käfig, in
dem die drei Frösche waren. "Runterpusten!", sagte Jobst und pustete sie selber
runter. Es waren ja drei Frösche, ich hätte ihnen drei spaßige Namen gegeben,
nämlich: Otto, Wolfgang und Heinrich. Mit diesen Namen könnte kein Detektiv
wissen, daß sie Frösche sind und hätte sie für Enten oder sonst was gehalten.
Die Frösche bekommen zu fressen, Mücken und Froschfutter. Froschfutter be-*

steht aus winzig kleinen Würmchen, soviel ich weiß. Jobst sagte zu Frau Schmelzekopf: "Ich lasse die Frösche über die Sommerferien hier, und nach den Sommerferien sind sie groß, und dann lassen wir sie frei." Frau Schmelzekopf lächelte und sagte: "Ja, ich hoffe, daß sie überleben." Jobst sagte: "Das hoffe ich auch!" Jobst stellte die Frösche entweder auf seinen Platz oder auf die Fensterbank oder auf einen der Tische in unserer Klasse. Der eine Frosch war schwarz, die zwei anderen hatten ein liebliches helles Grün. Jobst hatte ein kleines Schälchen in roter Farbe reingelegt, und da war meistens Froschfutter drin. Eines Morgens kamen wir vom Sport in die Klasse, da sagte Jobst zu mir und ein paar anderen: "Der eine Frosch ist tot. Da saß eine dicke Fliege drauf." Wir wußten zwar nicht, wie die Fliege hereingekommen war trotz des Schutzgitters. Aber der Frosch war tot, es war der Schwarze, da konnte man nichts machen. In der Teilungsstunde sagten wir uns: "Die armen Frösche, wir müssen sie zum Niko (Nikolassee) zurückbringen." "Entweder bringt sie Jobst allein zurück oder wir alle", sagte Fräulein Schmelzekopf. "Da hätte ich eine Idee", sagte ich, "wir gehen zu meiner Stelle, wo ich und Tino den Froschlaich gefunden haben." Wir ließen am nächsten Tag eine Stunde ausfallen, und ich und Jobst und Nadja gingen vorne, als wir ankamen, gab es ein Gedrängel, denn jeder wollte was sehen. Frau Schmelzekopf fischte eine Plastiktüte aus dem Wasser, und nun ließ Jobst die Frösche frei, und nun waren sie ihrem Schicksal dargestellt, und ich sprach zu Frau Schmelzekopf: "Wir sind gesegnet!"

Ende

Es muß ein überwältigendes Erlebnis für das Kind gewesen sein, mitgewirkt zu haben an der Befreiung dieser Lebewesen, die nun wieder sie selbst in ihrer Welt sein konnten. Die Lehrerin bestätigte diesen Eindruck. Die Kinder hätten geschrien vor Freude, als die beiden Frösche mit kraftvollen Bewegungen davonschwammen.

Für die Gestaltung dieses Augenblicks reicht dem Kind seine Alltagssprache nicht mehr aus; es sucht nach neuen, ungewöhnlichen Wendungen ("und nun waren sie ihrem Schicksal dargestellt") und wird am Ende ganz biblisch ("wir sind gesegnet"), auch in dem "ich 'sprach' zu Frau Sch." (nicht einfach, "ich 'sagte' zu Frau Sch.") - so als sei ihm das uralte mythische Bild vom sich öffnenden Himmel, aus dem Gottes Segen herabströmt, schon einmal begegnet (wo aber?: Am Religionsunterricht nahm es nicht teil; seine Eltern bezeichneten sich bewußt als freigeistig).

Es muß selbst das Ungewöhnliche seiner Formulierung gespürt haben, wurde beim Vorlesen ganz verlegen, setzte sich schnell auf seinen Platz.

Hier ist ein Kind von allein über sich, seine Welt hinausgewachsen, bisweilen bewirkt Literatur eine neue Wahrnehmung, schafft eine neue Dimension im

Bewußtsein. Das weist auf eine dritte Kategorie von Texten hin, die abschließend zumindest in einem Beispiel vertreten sein soll.³

'Krieg und Frieden'

In einer Textsequenz zum Thema "Krieg und Frieden", die wir Kindern einer 4. Klasse vorlegten, erregte insbesondere ein Gedicht mit dem Titel "Farben", geschrieben von Alina Stern, einem 16-jährigen israelischen Mädchen, ihre Aufmerksamkeit:

*Mein Farbenkasten war gefüllt mit Farben:
Glänzend, leuchtend, mild.
Mein Farbenkasten war gefüllt mit Farben:
Sanft und wild.
Ich hatte kein Rot für das Blut der Verletzten,
Kein Schwarz für das Leid der Verwaisten, Gehetzten,
Kein Weiß für Gesichter von Tod und Entsetzten,
Kein Braun für den Sand, den Kugeln zerfetzten.
Ich hatte nur Gelb für Freudengetümmel,
Ich hatte nur Grün für die blühenden Bäume,
Ich hatte Blau für den Himmel
Und Rosa für Ruhe und Träume.
Ich saß und malte*

FRIEDEN

Sie versuchten zunächst, sich dem Gedicht lesend zu nähern, seinen drängenden, durchdringenden Rhythmus, der am Ende in Ruhe übergeht, nachzuvollziehen. In einem zögernden, sehr nachdenklichen Gespräch, das sich auch auf die jugendliche Autorin und ihre Gründe, dieses Gedicht zu schreiben, bezog, machten sie sich bewußt, daß da jemand offenbar Krieg verhindern will, indem er nur noch Frieden malt. Auf eine intellektuelle Ebene übertragen hieß das: "Wenn die Menschen (so wörtlich ein Mädchen) nicht mehr an Krieg denken würden, sondern nur noch friedliche Gedanken hätten, wär' auch kein Krieg mehr."

Manchmal sind es nur wenige Kinder, die schon aussprechen können, was die anderen erst vage denken. Doch waren alle gleichermaßen motiviert, ihre ei-

³ Aus Platzgründen konnte nur ein Teil der ursprünglich vorgesehenen Texte aufgenommen werden.

genen Bilder vom Frieden zu malen (analog zum Gedicht in zarten Pastelltönen): paradiesische Landschaften, Südseeinseln mit friedlichen Tieren, oft ohne Menschen - mit dem Kommentar: "Wo Menschen zusammen sind, gibt es doch nur Streit" -, aber auch dörfliches Leben und Menschen verschiedener Hautfarbe bei gemeinsamen Feiern, Friedensfesten: im Grunde die von uns allen verinnerlichten Vorstellungsbilder friedlich-harmonischen Lebens, die der Text durch seine wirklichkeitsverfremdende Farbsymbolik auf eine höhere Bewußtseinsstufe hebt.

Resümee

Ich möchte kurz zusammentragen, was die Beispiele über kindliche Textrezeption und eine darauf abzustimmende Textauswahl sagen (a), und fragen, inwieweit sie Klärendes zum Verhältnis von sprachlich-literarischer Arbeit und Sachunterricht beitragen können (b).

(a) Die Kinder nahmen die angebotenen Texte ganz selbstverständlich für sich in "Gebrauch" - ohne das viele Gewußte, Eingebühte, das sich so oft zwischen den geschulten Leser und einen Text stellt, setzten sie zu ihrer eigenen Lebenswelt in Beziehung, fühlten sich bestätigt oder herausgefordert, korrigierten sich bzw. auch den Text, wenn er so gar nicht in ihr Weltbild paßte, ließen sich aber auch mittragen, wenn er ihnen eine neue Dimension der Wirklichkeit erschloß. Auffallend war auch die Intensität in der Auseinandersetzung; die Kinder nahmen sich Zeit, wurden von sich aus tätig am Text, griffen immer wieder auf bestimmte Passagen zurück, konnten sich auch nach längerer Zeit an einen Text erinnern. Es war, als könne man am Gegenstandsfeld Literatur, dessen Vieldeutigkeit eine rasche Aneignung nicht zuläßt, wieder so etwas lernen wie Muße, Verweilen, den "langsamen", den "verlangsamenden Blick"⁴ entgegen den beschleunigenden, auf Zeitersparnis angelegten schulischen Lernprozessen.

Vom Inhaltlichen her gesehen ließen die Äußerungen der Kinder vielfach eine kritische, ja skeptische Einstellung zur Erwachsenenwelt erkennen, der sie mit ihren eigenen Vorstellungen von Freundschaft, Sorge umeinander, friedlichem Zusammenleben, ihrem ganzen moralischen Rigorismus entgegentraten.

⁴ Vgl. H. Rumpf: Belebungsversuche. Juventa 1987, 22 ff.

Das macht sie so empfänglich für Geschichten, in denen Tiere, ihnen oft näher als die Menschen, die Akteure sind. Im Blick auf die Literatúrauswahl ließen sich ergänzend dazu Texte denken, in denen Menschen Vorbild und Orientierung sind⁵. Daß es insgesamt im Blick auf das Kind und seine Belastbarkeit ein ausgewogenes Verhältnis geben muß zwischen Texten, die Wirklichkeit unbeschönigt zeigen, und solchen, die dem Kinde Sicherheit geben, schließlich denen, die über das Bestehende hinausweisen, habe ich an den Beispielen deutlich machen wollen. Nur das in sich gefestigte Kind kann den Blick in eine unheile Welt ertragen, nur das Wissen um das Nichtstimmende wiederum läßt den utopischen Gegenentwurf verstehen.

(b) Ging es bisher vorrangig um Wirklichkeitssicht und -deutung in der Literatur und die Zugänge des Kindes zu dieser fiktiven Welt, so ist jetzt noch einmal genau nachzufragen, wie sich das Verhältnis der literarisch vermittelten Wirklichkeit zur faktisch gegebenen darstellt, vor allem, wie sich die beiden Wege der Welterschließung, der sprachlich-literarische und der sachunterrichtliche, zueinander verhalten. Existieren sie eher nebeneinander, ergänzen sich gelegentlich, oder besteht zwischen ihnen eine Art belebender Spannung, ein fruchtbarer Austausch?

Die Frage läßt sich nicht pauschal, sondern nur im nochmaligen Blick auf die Unterrichtsbeispiele beantworten.

Bisweilen brauchen beide Bereiche einander auf eine ganz schlichte Weise. Die Unnatur und tödliche Bedrohung des Lebens in der Kaninchenfabrik erfassen zu können, setzte Vorinformationen über Massentierhaltung voraus, die die Kinder dieser Klasse aus dem Sachunterricht hatten und nun am Kinderbuch aktualisierten.

Nur in Verbindung mit den eigenen Lebenserfahrungen konnten die Kinder ein Gefühl entwickeln für das Originelle der so ganz anders gelagerten dichterischen Einfälle "In dieser Minute". Ebenso selbstverständlich benutzten sie Literatur als geographischen Wegweiser, als es darum ging, die genannten fernen Gegenden der Welt auf dem Globus aufzusuchen. Literarische Arbeit und Sachkunde griffen ineinander.

Sarah Kirschs beunruhigendes Gedicht "Im Sommer", an den Anfang einer Unterrichtseinheit zur bedrohten Welt gestellt, bewirkte zweifellos eine Sensi-

⁵ Vgl. die bei Arena 1987/1990 herausgegebene Reihe "Vorbilder": Albert Schweitzer, Mutter Teresa, Mahatma Gandhi, u. a.

bilisierung, ließ die Kinder das Bild dieser scheinbar noch intakten Landschaft sehr bewußt aufnehmen. Texte dieser Art, in denen Sinneseindrücke sich zu ausdrucksstarken Bildern verdichten, im Detail das Ganze erscheint, das Alltägliche zum Besonderen wird, schaffen eine neue Wahrnehmungsqualität. Sie sollten durchaus einmal der Realbegegnung, der sinnlichen Naturerfahrung, vorausgehen, die dann aber auch nicht ausbleiben dürfte. Von Paul Georg Münch, dem Reformpädagogen, wird berichtet, daß sich für ihn jener "fruchtbare Moment" im Bildungsgeschehen einstellte, als er, unvermittelt mit seinen Kindern vor einem blühenden Apfelbaum stehend, Uhlands Gedicht "Bei einem Wirte wundermild" in den Blütensegen hineinsprach - Realität und lyrische Aussage in dieser Gleichzeitigkeit zu einer Einheit verschmolzen.

Diese Beispiele zeigen Literatur und Wirklichkeit in einem korrespondierenden Verhältnis; die Übergänge zwischen Textarbeit und Sachbegegnung sind fließend, Deutschunterricht und Sachunterricht verstärken sich wechselseitig.

Dabei geht Literatur immer auch über die Wirklichkeit hinaus (wenn sie sich nicht auf jene von Brecht kritisierte "einfache Wiedergabe" der Wirklichkeit beschränkt), kann die Wirklichkeit überhöhen, ihr Glanz verleihen. Dieses Moment der Steigerung fand sich selbst schon in der Niederschrift eines 10jährigen Kindes (s. "Eine Froschgeschichte"), die in bestimmten die Alltagssprache hinter sich lassenden Wendungen literarische Qualität erlangte.

Literatur kann die Welt dem Menschen anverwandeln. Durch das stilistische Moment der Beseelung und Vermenschlichung von Gegenständlichem, Naturhaftem entsteht emotionale Nähe, werden die Tiere beispielsweise in der "Kanincheninsel" aus ihrer Anonymität gelöst und zu Personen. Nicht, daß sich diese Persönlichkeit nicht auch im konkreten Umgang mit einem Tier, dem eigenen Hund, der eigenen Katze, einstellen kann. Doch geht der Text einen Schritt weiter. Die Tiere werden zu Subjekten des Geschehens, sind nicht länger nur Objekte menschlicher Zuwendung. Aus ihrer Perspektive wird die Welt betrachtet; das Kind identifiziert sich mit ihnen, lebt und leidet mit ihnen, wird mit ihnen erlöst.

Literatur bietet beispielhafte, von der Einzelerfahrung abstrahierende Realitätsdeutungen und ermöglicht gerade über eine solche Distanzierung, einer bestimmten schwer faßbaren Wirklichkeit ganz nahe zu kommen - so wider-

sprüchlich das klingen mag. Die Parabel vom Blauen Schaf etwa (um es konkret zu fassen) steht für alle Außenseiterschicksale. Auf das Zusammenleben einer Schulklasse übertragen, gibt sie dem Unterrichtenden die Möglichkeit, ein Problem wie Abseitsstehen, Abgelehntsein auf taktvolle, nicht verletzende Weise anzugehen, und läßt dem betroffenen Kind die Freiheit, die Geschichte auf sich zu beziehen oder sie nur von außen zu betrachten.

Vergleichbar in seiner Funktion ist auch das besprochene Kinderbuch "Wo die wilden Kerle wohnen". In Bild und Symbol führt es das Kind an eine innere Wirklichkeit heran, um die es in vorbewußter Form zwar schon "weiß", die ihm aber außerhalb des Textes noch nicht zugänglich sein kann.

Hierin liegt das eigentliche Wirkungsfeld der Literatur.

Und ein Letztes: Literatur bedeutet auch das Überschreiten der Wirklichkeit in der Vorstellung, Phantasie. Als Fiktion ist sie nicht an das zeitlich und räumlich Vorgegebene, an das, was ist, gebunden, sondern setzt ins Bild, was sein könnte, das Mögliche, das "Noch-Nicht"-Verwirklichte, Inhalt einer jeden Utopie (wie der des Friedens, die, vermittelt über die ungewohnte Metaphorik eines Gedichtes, die Kinder so beeindruckt hatte).

Festzuhalten ist, daß Literatur Dimensionen der Wirklichkeit erschließt, die der Sachunterricht nicht erreicht, da er kein Instrumentarium besitzt, Wirklichkeit anders als in äußeren Kategorien aufzufangen. Doch wäre es wohl zu einfach, ihn auf das konkret Greifbare, rational Erklärbare, auf die plane Welt zu begrenzen. Auch er begegnet dem Geheimnis im Lebendigen, dem Unberechenbaren im menschlichen Zusammensein, das sich rationaler Analyse entzieht, will "mit Kindern die Natur erleben"⁶, nicht nur beobachten, analysieren, und hat ein Sensorium für das "Naturschöne" entwickelt (wenn ich bestimmte Tendenzen im Sachunterricht richtig verstehe⁷).

In diesem weitergefaßten Verständnis muß Sachunterricht sich der Literatur öffnen, auch wenn sie nicht sein originäres Thema ist. Indem Literatur mit den Elementen der Wirklichkeit "spielerisch" umgeht, sie aus den gewohnten Zusammenhängen löst und immer wieder neu anordnet, zeigt sie die Welt in vielen Nuancen, führt (um zum Thema zu sprechen) verschiedene Modelle des Zusammenlebens vor Augen, spielt Konfliktlösungen durch, provoziert, fordert

⁶ Vgl. das Buch gleichen Titels von Joseph Cornell, das Eingang in die Didaktik des Sachunterrichts gefunden hat.

⁷ Z. B. Helmut Schreier: Wege zum Naturschönen. In: Grundschule, 18 (1986)2, S. 20 - 22.

zu Stellungnahmen heraus und dergleichen mehr. Im Rezipienten, gerade auch in dem heranwachsenden Kind, baut sie ein Repertoire an Einstellungen, Werthaltungen, Verhaltensdispositionen auf, das sich auf sachunterrichtlicher Ebene in konkretem Handeln niederschlägt.

Umgekehrt braucht Literatur die Rückbindung an die reale Welt, wenn sie substantiell sein will. Noch im phantastischsten Entwurf einer Gegenwelt ist die bestehende Wirklichkeit aufbewahrt.

Und so müssen wohl beide Bereiche gemeinsam in wechselseitigem Austausch eben auch beide Aufgaben erfüllen, die Hartmut von Hentig auf die prägnante Formel brachte:

"Die Menschen stärken, die Sachen klären."⁸

⁸ Vgl. die unter diesem Titel erschienenen Vorträge des Autors, Reclam: Stuttgart 1985

KÖTHENER ERKLÄRUNG DER GESELLSCHAFT FÜR DIDAKTIK DES SACHUNTERRICHTS

Die Mitgliederversammlung der GDSU hat im Rahmen der Jahrestagung 1993 die Situation des Sachunterrichts und seiner Didaktik erörtert und folgende Erklärung verabschiedet:

Die gesellschaftliche Bedeutung von Erziehung und grundlegender Bildung ist in den alten und neuen Bundesländern in den letzten Jahren in besonderer Weise sichtbar geworden. Die von der Forschung festgestellte Veränderung der Kindheit ist Folge von zum Teil drastischen Wandlungen der gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen Kinder aufwachsen.

Für die Schule ergeben sich nachhaltig neue und verschärfte Herausforderungen. Diese sind u. a. verursacht durch

- den Abbau frühkindlicher Geborgenheit und sozialer Bindungen,
- die Einflüsse eines steigenden Medienkonsums,
- die kinderfeindliche Veränderung des städtischen Lebensraumes und die Entfremdung von unmittelbaren Naturerfahrungen,
- die Gewalt gegen Kinder und die zunehmende Gewaltbereitschaft von Kindern selbst,
- die Häufung von Verhaltens- und Lernschwierigkeiten,
- den gesellschaftlich noch nicht verarbeiteten multikulturellen Hintergrund der Schulklassen und ausländerfeindlichen Haltungen,
- den Mangel an pädagogischen Angeboten (z. B. Kindergarten, Horte, Ganztagschulen).

Eine verantwortbare Bildungs- und Erziehungsarbeit verlangt heute eine intensivere, längere und individuellere Zuwendung zu den Kindern. Sachunterricht ist primär der Ort in der Grundschule, wo grundlegende Erfahrungen des Zusammenlebens und -arbeitens gemacht und verarbeitet, Begegnungen

mit Natur und Zugänge zur Technik ermöglicht, Regeln sozialen Verhaltens erarbeitet und erprobt sowie erste Einsichten in demokratische Strukturen gewonnen werden müssen. Dieser Aufgabenkomplex erfordert viel Zeit und großen persönlichen Einsatz.

Die notwendige pädagogische Kompetenz und didaktische Qualifikation der Lehrerinnen und Lehrer läßt sich nur erreichen, wenn der Didaktik des Sachunterrichts im Studium, im Referendariat sowie in der Weiterbildung die erforderliche Aufmerksamkeit gewidmet und wenn eine angemessene Personalausstattung des Faches gewährleistet wird.

Die GDSU stellt deshalb fest:

1. Weitere Kürzungen der Anzahl von Wochenstunden und Erhöhungen von Klassenfrequenzen sind pädagogisch nicht vertretbar. Das Fach Sachunterricht ist als eines der Kernfächer der Grundschule zentral für die Grundlegung der Bildung, für die Erkenntnisentwicklung der Kinder und ihre Orientierung in einer komplexen Lebenswelt. Deshalb ist es in den Stundentafeln den Fächern Deutsch und Mathematik gleichzustellen.
2. Die Didaktik des Sachunterrichts hat in der Ausbildung der Grundschullehrerinnen und -lehrer übergreifende Bedeutung. Sie muß in der ersten wie in der zweiten Phase von eigens dafür zuständigen Lehrenden verantwortet werden. Deshalb müssen - soweit noch nicht geschehen - Professorenstellen für Didaktik des Sachunterrichts an allen Hochschulen eingerichtet werden, die Studiengänge für das Lehramt an Grundschulen oder an Grund- und Hauptschulen führen. Die Einführung von Studienseminaren zum Sachunterricht in allen Bundesländern ist zu gewährleisten.
3. Um qualifizierte Lehre und Forschung in der Didaktik des Sachunterrichts auch in Zukunft gewährleisten zu können, ist der Pflege des wissenschaftlichen Nachwuchses besondere Aufmerksamkeit zu widmen. Es wird empfohlen, jungen Lehrerinnen und Lehrern durch Beurlaubung Promotion und Habilitation zu ermöglichen sowie an den Hochschulen flexible Stellenstrukturen für Nachwuchsförderung aus dem Berufsfeld Schule zu schaffen.

Köthen, den 19.03.1993