



GD  
SU

---

Roland Lauterbach · Walter Köhnlein  
Inge Koch · Gerhard Wiesenfarth (Hrsg.)

# Curriculum Sachunterricht

Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts, Band 5

---



IPN

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

GD  
SU

*Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme*

**Curriculum Sachunterricht** / [Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften]. Roland Lauterbach ... (Hrsg.). - Kiel : IPN, 1994  
(Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts ; Bd. 5)

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

© 1994

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 - 092-4

---

# Inhaltsverzeichnis

	Seite
<b>Vorwort</b>	7
<b>Einführung: Curriculum Sachunterricht</b> <i>Walter Köhnlein</i>	8
<b>Plenarvorträge</b>	
<b>Versuch über den schulpädagogischen Ort des Sachunterrichts - Ein philosophischer Beitrag zum Curriculum Sachunterricht</b> <i>Klaus Giel</i>	18
<b>Weltorientierung in den Niederlanden</b> <i>Kees Both</i>	51
<b>Beiträge</b>	
<b>Ganzheit oder Perspektivität?</b> <b>Didaktische Risiken des fachübergreifenden Anspruchs und ein Vorschlag</b> <i>Jürgen Kahlert</i>	71
<b>Über die Möglichkeit, die Bereiche "Gesellschaft" und "Natur" im Lehrplan des Sachunterrichts miteinander zu verbinden</b> <i>Helmut Schreier</i>	86
<b>Heimat Begriff/en</b> <i>Klaus Hartmut Wiebel</i>	104
<b>Wirtschaftliches Lernen im Sachunterricht - Überlegungen, Beispiele, Anregungen</b> <i>Hanna Kiper</i>	116
<b>Anfänge technischer Bildung in der Grundschule - fächerverbindender oder vorfachlicher Unterricht</b> <i>Gerhard Wiesenfarth</i>	127
<b>Verkehrspädagogische Überlegungen zu einem gesundheitsfördernden Mobilitätsverhalten</b> <i>Gottfried Deetjen</i>	142
<b>Zum Curriculum gehört die Pflicht</b> <i>Roland Lauterbach</i>	149
<b>Berichte aus Forum und Arbeitsgruppe</b>	
<b>Brave Mädchen - böse Buben?</b> <i>Astrid Kaiser, Brunhilde Marquardt-Mau, Petra Milhoffer, Dagmar Richter, Hannelore Schwedes</i>	163
<b>Rahmenpläne des Heimatkunde-/Sachunterrichts in den neuen Bundesländern - Reflexionen zu Entwicklung und Perspektiven</b> <i>Hans Baier, Irene Frohne, Hartmut Giest, Helga Jarausch, Inge Koch, Hans- Joachim Schwier, Steffen Wittkowske</i>	185
<b>Resolution</b>	209



## Vorwort

Im Frühjahr 1992 wurde die Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) e.V. gegründet; nur zwei Jahre später hatte sich die Zahl ihrer Mitglieder auf 170 nahezu verdoppelt; über 100 von ihnen trafen sich vom 17. bis 19. März 1994 zur dritten Jahrestagung in Freiburg im Breisgau. Schulen, Fortbildungseinrichtungen und Hochschulen aus Ost und West waren vertreten. Es war eine erfolgreiche Veranstaltung.

*Curriculum Sachunterricht* hieß das Tagungsthema. Mit ihm befaßten sich Arbeitsgruppen, Werkstätten, Foren und 23 Einzelvorträge. Dieser Band enthält eine Auswahl von überarbeiteten Beiträgen; er ist daher kein Tagungsband im üblichen Sinne.

Die Herausgeber wissen um die Unzulänglichkeit von Auswahlverfahren: Haben wir die Kriterien nicht zu eng ausgelegt und die wichtigsten Beiträge berücksichtigt? Die Autoren genügend zur Überarbeitung ermuntert? Konsequenterweise weniger Gelingen zurückgewiesen? Den Umfang der Einzelbeiträge nicht unnötig ausschweifend belassen? Ständig auf die Einhaltung der Termine insistiert?

Wir trafen drei Vorentscheidungen:

1. Der Jahresband soll innerhalb des Tagungsjahres der GDSU erscheinen.
2. Sein Gesamtumfang soll nicht stetig steigen. Die Anzahl der Einzelbeiträge wurde daher auf 12 beschränkt; die maximale Anzahl der Seiten empfohlen.
3. Die erbetenen Plenumsvorträge und Berichte aus den Foren und Arbeitsgruppen sollen, soweit sie thematisch passen, veröffentlicht werden.

Im übrigen hielten wir uns an den Beschluß der Mitgliederversammlung: Aus den Kurzfassungen der Beiträge, die zur Tagung vorliegen, wählen die Herausgeber die geeignetsten aus. Sie vereinbaren mit den Autoren, wie das Manuskript abgefaßt, welcher Umfang nicht überschritten, welche Termine eingehalten und welche inhaltlichen Gesichtspunkte bei der Überarbeitung berücksichtigt werden sollen.

Haben wir nun zukunftsweisende Antworten für Lehrpläne, Schulbücher und Unterricht erhalten? Der Band ist sicherlich kein Handbuch der Ziele, Inhalte, Methoden und Bedingungen eines neuen Sachunterrichts. Er enthält einen Grundsatzbeitrag zum Thema, einen längeren Blick zu unseren niederländischen Nachbarn, Kritik und viele Anregungen. Die Einleitung beschreibt das Feld, auf dem all dies entwickelt werden könnte.

Wir danken den Kollegen der Pädagogischen Hochschule Freiburg für eine gelungene Jahrestagung 1994 und den Autorinnen und Autoren für ihr Bemühen, die Wünsche der Herausgeber zu erfüllen. Insbesondere aber gehen Dank und Anerkennung an Edeltraut Glockner, die nicht nur sorgsam die Geschäftsstelle der GDSU bestellt, sondern für den Jahresband wahrhaft unermüdlich aus den eingereichten Typoskripten Druckvorlagen fertigte und unnachgiebig den vielen verirrtten Zeichen den rechten Platz wies.

*Die Herausgeber*

# EINFÜHRUNG: CURRICULUM SACHUNTERRICHT

*Walter KÖHNLEIN, Universität Hildesheim*

In ihrer kurzen Geschichte hat die *Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts* bei ihren Jahrestagungen und in ihren Jahressbänden nach den *Erkenntnisprozessen von Kindern* (1990) und nach *Wegen des Ordnens* (1991) gefragt, sie hat *Brennpunkte des Sachunterrichts* (1992) aufgesucht und *Dimensionen des Zusammenlebens* (1993) thematisiert. Diese Bemühungen um Kind und Sache, Gesellschaft und Kultur, Unterricht und Erziehung können als Annäherungen an die zentrale Thematik der Didaktik des Sachunterrichts verstanden werden, die allemal das *Curriculum* betrifft, durch das im Rahmen einer pädagogisch-didaktischen Konzeption Inhalte und Gestaltungen des Sachunterrichts bestimmt werden.

I. "Curriculum" ist ein weitgreifender Begriff; in unserem Zusammenhang ist er keineswegs auf die administrativ-schulpraktische Bedeutung und Funktion von "Lehrplan" eingengt<sup>1</sup> oder mit behavioristischen Lernkonzepten verknüpft. Vielmehr ist der Begriff geeignet, einer Reduktion des didaktischen Problembewußtseins auf traditionelle fachbezogene Inhalte einerseits und auf bestimmte Formen der Unterrichtsgestaltung (z.B. "offener Unterricht", Freiarbeit, Wochenplan) andererseits entgegenzuwirken. Curriculum bezeichnet von jeher die enge und konstruktive Verbindung der Bemühungen um Auswahl und Aufbau der Lerninhalte, um Ausprägung der mit ihnen verbundenen Bildungsziele sowie um die Erarbeitung der entsprechenden Lehrmethoden und Unterrichtsmedien.<sup>2</sup> Der Begriff des Curriculum unterschlägt nicht, daß die Festlegung der Aufgaben und Ziele des Sachunterrichts ein normatives Problem ist.<sup>3</sup> Zugleich steht er aber der neuen (postmodernen) Beliebigkeit der Entscheidungen über Inhalte und über den Aufbau des Bildungsprogramms entgegen.

---

<sup>1</sup> "Der Lehrplan ist die geordnete Zusammenfassung von Lehrinhalten, die während eines vom Plan angegebenen Zeitraumes über Unterricht... vom Lernenden angeeignet und verarbeitet werden sollen." (H. Blankertz 1969, S. 111) Vgl. dazu den Lehrplanbegriff bei J. Dolch (1959) 1982.

<sup>2</sup> vgl. Robinsohn 1967

<sup>3</sup> Einsiedler 1992, S. 483. Normativ sind Curriculumsentscheidungen schon deshalb, weil sie nicht nur ein Weltbild, sondern auch die Identitätsentwicklung der betroffenen Persönlichkeiten (Kinder) betreffen.

Der Begriff des Curriculum ist also offen für ein anthropologisch fundiertes Bildungskonzept, in das auch eingebracht werden kann, was "Kindheit heute" ist und was sie sein soll.<sup>4</sup>

In der aktuellen Diskussion hat Gertrud Beck nachdrücklich auf den verbreitet diffusen Umgang mit Inhalten und den Verlust an Sachlichkeit hingewiesen:

"Eine Fülle von Neugestaltungen räumlicher, zeitlicher und materieller Bedingung des Lernens hat sich durchgesetzt. Aber ich vermute und befürchte, daß heute auch in Deutschland die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit der Wichtigkeit bestimmter Inhalte und mit ihrer didaktischen Aufbereitung kaum noch gesehen wird. Akzeptieren wir denn überhaupt noch eine 'Lehraufgabe' der Lehrerin, des Lehrers? Reduziert sich Sachunterricht nicht allzu häufig auf hübsche Handlungsideen, auf zufällig vorhandene Materialien, Arbeitsblätter und Bücher, auf unsystematische Arbeit mit Karteien, auf zufällig vorhandene Schülerinteressen, an denen einzelne arbeiten dürfen, oft genug ohne großen Lernzuwachs? Mir scheint, das Pendel ist, wie üblich, von einer durchaus berechtigten Kritik an den Fehlentwicklungen eines wissenschaftsorientierten Sachunterrichts auf die andere Seite ausgeschlagen: Inhalte sind beliebig, Hauptsache, es macht Kindern Spaß und sie sind beschäftigt. Sachunterricht als eine Auseinandersetzung, die auch Kraft und Anstrengung kostet, auch die Anstrengung der Entscheidung, um welche Sachen es denn gehen sollte und mit welchen Begründungen, - das muß nach meiner Einschätzung neu bewußt gemacht werden."<sup>5</sup>

Mit dem Bewußtsein für die Bedeutsamkeit von Inhalten muß die Didaktik des Sachunterrichts ihre curriculare Perspektive zurückgewinnen. Es kommt nicht nur darauf an, wie und unter welchen Bedingungen Kinder lernen, sondern auch darauf, was sie lernen. Das Unterrichtsarrangement darf nicht vom sachlichen Bezug gelöst werden. Die Einheit von Inhalt und Methode bleibt ein wichtiges Moment gelingenden Unterrichts.

II. In der curricularen Perspektive tritt der *Grundlegungsauftrag* des Sachunterrichts erneut in den Blick.<sup>6</sup> Er bezieht sich speziell auf die Initiation von Interessen, auf die Erarbeitung von Zugangsweisen und auf den Aufbau tragfähiger Vorstellungen, insbesondere auch solchen, welche die "Lebenswelt" der Kinder nicht vermittelt,<sup>7</sup> und schließlich auf die Kultivierung der Lernfähigkeit.

Sachunterricht hat generell die Aufgabe, mit den Kindern die Sachen zu klären, und das in einer Weise, daß diese Kinder dabei gestärkt werden.<sup>8</sup> Er soll die unbefangene kindliche

<sup>4</sup> Duncker/Popp (Hg.) 1994. "Kind" und "Sache" sind gesellschaftliche bzw. pädagogische Konstrukte (vgl. dazu Hufnagel 1991, Hiller 1994), was an der Reformdiskussion der Jahre um 1969 (z.B. der Wandel des Begriffes "Kindgemäßheit") besonders leicht abzulesen ist.

<sup>5</sup> Beck 1993, S. 6 f.

<sup>6</sup> vgl. Einsiedler/Rabenstein 1985, Schorch (Hg.) 1988, Köhnlein 1990/1991

<sup>7</sup> Z.B. nicht nur daß, sondern warum ökologisches Denken nötig ist und welche Handlungsimperative sich aus ihm ableiten lassen.

<sup>8</sup> v. Hentig 1985

Neugier produktiv aufnehmen, neue Erlebnisse, Erfahrungen und Einsichten ermöglichen; dabei erweitert er den Horizont und eröffnet Zugänge zu bislang verschlossenen Bereichen der Lebenswelt und des kulturell objektivierten Wissens. Mit dem Gegenwartsbezug des Unterrichts ist sein Zukunftsbezug eng verbunden: Sachunterricht setzt Anfangspunkte für das weiterführende Lernen in den natur- und sozialwissenschaftlichen Sachfächern der nachfolgenden Schulstufen, und er versucht, die Kinder für diese Zugriffsweisen auf die Welt zu motivieren. Als erste Stufe eines methodisch geplanten Aufbaus von Wissen und tragfähigen Vorstellungen über Kultur und Natur ist der Sachunterricht in gewisser Weise selbst immer wieder ein Zukunftsprojekt, das eine Zielperspektive auf die Welt und die menschliche Gesellschaft über die augenblickliche Situation hinaus braucht: Was ist die Welt? Wer sind wir?

Damit wird ersichtlich, daß jeder Ansatz einer Theorie des Sachunterrichts Elemente einer Erkenntnistheorie, einer Anthropologie, einer Gesellschaftstheorie "oder so etwas wie eine Theorie des gegenwärtigen Zeitalters und seiner Potenzen und Risiken in Hinblick auf die Zukunft"<sup>9</sup> (implizit oder explizit) als dynamische (und u.U. utopische) Momente enthält; die realen Gegebenheiten des Hier und Heute aber bilden Bedingungen und Ausgangspunkte des planmäßigen didaktischen Handelns.

III. Der Bezug des Lehrens und Lernens auf die gesellschaftliche und insbesondere kindliche Lebenswirklichkeit wurde in den letzten Jahren vor allem unter den vielfältigen Facetten einer *veränderten Kindheit* diskutiert. Veränderte Kindheit ist Teil und Folge gesellschaftlich-kultureller Veränderungen. Sie zeigt sich z.B. in der veränderten Erziehungskraft und -intention der Familien und gesellschaftlichen Institutionen. In curricularer Hinsicht ist der *Erfahrungswandel* besonders bedeutsam: Die üblichen Wohn- und Lebensverhältnisse führen bei Kindern oft zu einem Mangel an "natürlichen" Spielräumen und sozialen Kontakten, was in der Regel zu Verarmungen in primären physischen und altersgruppen-spezifischen Erfahrungen führt. Andererseits ist die Welt den heutigen Kindern durch Medien und Reisen vorgestellt, und nicht wenige haben ein beachtliches Umgangswissen in Bezug auf technische Geräte. - Dieser Erfahrungswandel zwingt zur Reflexion möglicher oder notwendiger Folgen für das Curriculum, denn nicht nur das Vorverständnis und die für das Lernen relevanten situativen Gegebenheiten ändern sich, sondern auch die zukünftigen Bedürfnisse.

Veränderungen der gesellschaftlichen Bedingungen von Kindheit und unseres Verständnisses von Kind- und Schüler-Sein enthalten stets auch Chancen für ein zukunftsorientiertes Lernen und für die Neubestimmung von Inhalten und Verfahrensweisen des Unterrichts. Dabei kann es aber nicht um vorschnelle Zuweisung immer neuer Aufgaben gehen. Gerade die Gefahr der Überfrachtung war immer wieder ein Anlaß zur Besinnung auf die zentralen Momente grundlegender Bildung und zur Curriculumreform. Jede Lernaufgabe ist also

---

<sup>9</sup> Klafki 1992, S. 19

darauflin zu prüfen, wie sie konzeptionell in den allgemeinen Bildungsauftrag eingeordnet werden kann, und es ist zu zeigen, wofür und in welchem Maße ihr exemplarische Bedeutung zukommt.

Zu bedenken sind neben den Inhalten einige *Qualitätsmomente der Lernprozesse*. Der angesprochene Erfahrungswandel legt es nahe, größeres Gewicht auf das *sinnliche Fundament* der Erkenntnisprozesse und auf affektive Wahrnehmungen zu legen. Nach Dewey sind die Sinne "diejenigen Organe, durch die das lebendige Geschöpf unmittelbar an den Vorgängen der es umgebenden Welt teilnimmt"<sup>10</sup>. Durch die Sinne werden dem Kind Eigenschaften der Dinge vertraut; sinnliche Gewißheit ist, was ich hier und jetzt aufnehme. Wahrnehmungen sind ursprünglicher als Deutungen, die auf Begriffe verwiesen sind.<sup>11</sup> Insofern sind sinnliche Erfahrung und bewußte Wahrnehmung Fundamente der Erkenntnis. Der Blick des Kindes auf die Welt wird geöffnet vor allem durch Beispiele, die zu neuen Sichtweisen führen, und an denen es lernt, Fragen zu stellen und diesen Fragen nachzugehen.

Die unmittelbare Wahrnehmung ist zugleich ein Zugang zu persönlichem Wissen - im Gegensatz zu jenem entfremdeten oder "verdinglichten" Wissen, das in fertiger Form (medial) vermittelt wird. Das allerpersönlichste Wissen des Menschen sei jenes, konstatiert Bruner, das er selbst entdeckt hat. Der Prozeß des Entdeckens stellt "einen besonderen Bezug zwischen dem Wissensbesitz und seinem Besitzer her."<sup>12</sup> Vielleicht ist im "Medienzeitalter" die *Erfahrung des entdeckenden Lernens* ein besonders wichtiges Element grundlegender Bildung. Bildung entsteht durch eigene geistige Tätigkeit, durch das beteiligte Lösen von Problemen, d.h. durch Akte, die ihren Sinn dadurch gewinnen, daß das Kind Kompetenz aufbaut, dabei aber zugleich Erfahrungen mit sich selbst macht.<sup>13</sup> Klafki hat in seiner Formel von der "doppelseitigen Erschließung" den Begriff der Bildung an solche Lernerfahrungen geknüpft, die Sache und Kind verbinden.<sup>14</sup>

Die von Klafki geforderte Erschließung einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit für die Lernenden und - in Wechselwirkung - deren Öffnung für diese Wirklichkeit, impliziert die Aufgabe, den Kindern die *Sinnhaftigkeit* dieser Erschließung erlebbar zu machen. Unter komplexer werdenden gesellschaftlichen Verhältnissen erfordert die Tatsache, daß uns im Curriculum Gegenstände aufgegeben sind, deren Sinn und Bedeutung den Kindern erst einsichtig werden soll, ein erhöhtes Maß an didaktischer Reflexion und Sorgfalt. Curriculararbeit bezieht sich über die Festlegung bildungsrelevanter Inhalte hinaus immer auch

---

<sup>10</sup> Dewey 1980, S. 31

<sup>11</sup> Das Gefühl und die Emotion sind phylogenetisch und individualgenetisch älter als das rationale Denken, und dieses Denken ist wiederum älter als das methodisch und wissenschaftlich angeleitete Erkennen. Dieser Hinweis ist insofern nicht trivial, als wir diese Abfolge nicht im Sinne einer Überwindung oder Ablösung deuten. Das Denken läßt nicht das Empfinden hinter sich, und das wissenschaftliche Kalkül verabschiedet nicht die herkömmlichen Formen der Reflexion.

<sup>12</sup> Bruner 1973, S. 16.

<sup>13</sup> vgl. Mollenhauer 1983, S. 115.

<sup>14</sup> Klafki 1965, S. 43 f.

darauf, wie diese so zu strukturieren und für Lernprozesse zu organisieren sind, daß sie adäquat angeeignet werden können und daß dabei persönliche Sinnbeziehungen gestiftet werden. Zum Aufbau von Können und Wissen gehört die Frage nach dem Wozu, d. h. nach den Zwecken oder Zielen, auch wenn die Antwort für entferntere Zukunftsbezüge unsicher bleibt.

IV. Persönliches Wissen, zu dem der Unterricht dem Kind verhelfen soll, ist ein Wissen, das aus eigenen geistigen Aktivitäten entsteht. Der Aufbau eines solchen Wissens enthält notwendig Akte des *Verstehens*; sie zeigen sich in dem Bemühen, unsere Wahrnehmungen und Gedanken einheitlich zu ordnen, Zusammenhänge herzustellen, Strukturen zu erfassen und Sachverhalte in einer geeigneten Weise auf etwas Einfacheres, Ursprünglicheres oder schon Bekanntes zurückzuführen. Im Curriculum des Sachunterrichts muß noch stärker beachtet werden, daß überall, wo es möglich ist, der Aufbau von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten mit Verstehensprozessen integriert wird, also mit dem Nachkonstruieren der fraglichen Sachverhalte in Gedanken. Methodisch heißt das: Die Kinder nicht mit vorgefertigten Ergebnissen zufriedenzustellen, sondern sie die "Wiederentdeckung aus dem Selber-Gewahrwerden des Problems vollziehen zu lassen"<sup>15</sup>.

Damit ist "*Verstehen lehren*" als Aufgabe des Sachunterrichts genannt. Zu ihrer Durchführung seien zwei Begründungsstränge wenigstens angedeutet:

Der eine, aktuelle, bezieht sich auf den zitierten Erfahrungswandel unserer Kinder: Ihre medial vermittelten Kenntnisse müssen in verstandenes Wissen eingebettet werden. Nur die Schule hat die Chance, mit den Kindern den Weg von der sinnlichen Erfahrung, der intuitiven Wahrnehmung und dem Gewährwerden des Problems zu einer tragfähigen Erkenntnis oder Einsicht zu gehen und dabei auch Rückwege - von dem allgemeineren Wissen zum konkreten Fall - offenzuhalten.

Die zweite, prinzipielle Überlegung folgt der These Wagenscheins: *Verstehen ist Menschenrecht*.<sup>16</sup>

V. Unser Rundgang durch aktuelle und strukturelle Probleme einer Weiterentwicklung des Curriculum Sachunterricht eröffnet schließlich zwei weitere Orientierungsdimensionen: die Formulierung und unterrichtliche Integration epochaltypischer Schlüsselprobleme und fundamentaler Funktionsziele.

Wolfgang Klafki hat in seinem Einführungsvortrag bei unserer Gründungstagung auf die Bedeutung von *Schlüsselproblemen* als übergreifenden Zielperspektiven hingewiesen. Er hat betont, daß die "Frage von Krieg und Frieden" und des Verzichtes auf Gewalt, Zerstörung und Destruktion, die Umweltfrage, die Problemkreise des "rapiden Wachstum(s) der Weltbevölkerung", der "gesellschaftlich produzierten Ungleichheit" und der "Aufgabe

<sup>15</sup> Wagenschein 1970, S. 177 (Hervorhebung weggelassen). Vgl. dazu die Beispiele bei Soostmeyer 1993.

<sup>16</sup> a. a. O., S. 175, 179

multi- und interkultureller Erziehung", der "technischen Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien" und schließlich der mitmenschlichen Erfahrungen - daß diese "inhaltlichen Dimensionen einer zeitgemäßen Allgemeinbildungskonzeption" in eine "didaktisch reflektierte Folge von Stufen übersetzt werden müssen".<sup>17</sup> Diese Übersetzungs- und Integrationsarbeit ist ein dringendes Desiderat.

*Funktionsziele*<sup>18</sup> schließlich sollen auf fundamentale Erfahrungen und Einsichten verweisen, die - integriert in die Arbeit an inhaltlichen Aufgaben, aber über alles stoffliche Wissen hinaus - immer wieder angestrebt werden sollten. Damit sind Funktionsziele ein wichtiger Teil dessen, was dem Unterricht eine übergreifende Bestimmung gibt und deshalb im Bewußtsein der Lehrenden ständig präsent sein sollte.

VI. Die Beiträge im vorliegenden Band sind überarbeitete Fassungen von Vorträgen, die bei der Jahrestagung der GDSU 1994 gehalten wurden.

An erster Stelle stehen die beiden *Plenarvorträge* von Klaus Giel und Kees Both, bei denen es zuerst um eine grundsätzliche schul- und bildungstheoretische Ortsbestimmung des Sachunterrichts und dann um den Blick in das benachbarte Ausland geht. - Es folgen in einem zweiten Teil *Gruppenbeiträge*, die z.T. parallel präsentiert wurden; sie stellen Fragen und Ergebnisse aus der aktuellen Arbeit der Autorinnen und Autoren vor. - Der dritte Teil enthält *Berichte* aus einem Forum und einer Arbeitsgruppe der GDGP.

Die Beiträge spiegeln die gegenwärtige Entwicklung der Didaktik des Sachunterrichts: Von übergreifender Bedeutung ist eine tragfähige pädagogische Fundierung des Curriculum in dem gegebenen kulturellen Zusammenhang. Bei Entscheidungen über die Auswahl und Darstellung von Inhalten werden wir unausweichlich - wenn auch vielleicht auf indirekte Weise - auf die modernen Sachwissenschaften zurückgreifen müssen. Dadurch ergeben sich verschiedene wissenschaftsbezogene *Dimensionen des Sachunterrichts*<sup>19</sup>, die aber - und das liegt in dem Begriff der Dimension - nur Sichtweisen auf ein Ganzes, Zusammengehöriges sind und von diesem nicht losgelöst werden können. Das Ganze der Welt ist der ursprüngliche Gegenstand des Sachunterrichts. Unter dem Postulat der *Einheit des Curriculum* wird sich die Didaktik immer zugleich um die kulturellen Objektivationen als das tragende Fundament der Bildung, um die übergreifenden Zielperspektiven und ihre

<sup>17</sup> Klafki 1992, S. 11 ff., bes. S. 18 ff.

<sup>18</sup> Köhnlein 1990, bes. S. 119 ff. Beispiele für Funktionsziele sind: Die Kinder sollen bei der Bearbeitung exemplarischer Fälle und Unterrichtseinheiten erfahren (zunächst im Sinne intuitiver Wahrnehmung)

- daß man (in der Gruppe) mit anderen fruchtbar zusammenarbeiten und sich gegenseitig helfen und ergänzen kann,
- daß durch geeignete Methoden Sachverhalte intersubjektiv feststellbar sind,
- daß gute Arbeit zu innerer Befriedigung und daß Lernen zu Selbständigkeit und Kompetenz führen kann.

<sup>19</sup> Köhnlein 1990, S. 116 ff., vgl. den Beitrag von Kahlerl in diesem Band. - Dimensionen des Sachunterrichts sind Momente seiner Teilhabe am lebensweltlichen, historischen, geographischen, ökonomischen, gesellschaftlichen, physikalischen und chemischen, technischen, biologischen und ökologischen Weltbezug. Dimensionen bezeichnen Relationen zu einem Ganzen: im Ganzen sind alle Teile aktuell: in jeder Dimension ist das Ganze potentiell gegeben, d.h. es kann prinzipiell aus ihr entwickelt werden.

Legitimation wie auch um die Vermittlungsweisen und Gestaltungsformen des Sachunterrichts bemühen müssen.

In seinem weitgespannten, philosophisch und historisch ausgelegten Einführungsvortrag *über den schulpädagogischen Ort des Sachunterrichts* unternimmt es *Klaus Giel*, pädagogische Probleme als Probleme einer sittlichen Praxis zu entwickeln.<sup>20</sup> Unterrichtspraxis erscheint als Inszenierung des Lernens; die "Sache" ist das durch die Unterrichtskunst hervorgebrachte Gegebensein von Sachverhalten, zugleich aber auch das Herausgefordertsein durch sie und unsere Beziehung zu ihnen. Sachunterricht überschreitet den durch Alltagsnormen vermittelten Umgang mit den Dingen; als "Grundlegung" ist er Einübung in eine spezifische, von der lebensweltlichen unterschiedene Form der Weltauslegung und eine Einführung in das Ethos der Sachlichkeit. - Durch das Curriculum werden Lerninhalte in die Lebensgeschichte der Kinder integriert. Giel greift hier auf den Entwurf von Comenius ("Pampaedia") zurück und macht deutlich, daß den einzelnen Epochen des Menschenlebens jeweils spezifische Aufgaben zukommen, die deren "Eigensinn" akzentuieren und das Kindsein vor ungerechtfertigten Ansprüchen schützen. Schule bildet einen überindividuellen Horizont aus und schafft eine "neue" Wirklichkeit. Im Beanspruchtsein durch die Sachen ist das Kind einer Selbstbeanspruchung seiner Kräfte ausgesetzt und wird in einer "die Einzelsituation überdauernden Weise vor sich selbst gebracht". In näheren Ausführungen über das Curriculum Sachunterricht geht Giel einfühlsam der Bedeutung des sinnlichen Bezugs, der Sprache, des Selbstvollzugs der Einsicht, der Einwurzelung in die Wirklichkeit, der Bedeutung von Phänomenen und von Exempeln für den Aufbau des Wissens nach.

Die Ausführungen von Giel richten den Blick auf ungewohnte und in der gegenwärtigen Curriculumsdiskussion oft vergessene geistesgeschichtliche Zusammenhänge. Sie entwerfen bildungstheoretische Begründungen und sind deshalb ein wichtiger Beitrag zu der Grundlagenarbeit, die für eine Theorie des Sachunterrichts geleistet werden muß; sie sind ein Stück Fundament, auf dem wir weiterbauen können, und zugleich Strukturskizze für diesen Bau.

Mit dem Vortrag von *Kees Both* wird der Blick auf das Konzept der niederländischen Wereldorientatie und auf einen wichtigen Strang der Curriculumentwicklung in diesem Nachbarland gerichtet. Er baut auf Grundlagen des Jenaplans auf und bezieht insbesondere die Werterziehung ein. Dabei werden Fehlentwicklungen, die auch die deutsche Grundschule betreffen, kritisch diskutiert und weiterführende Anregungen, insbesondere auch für eine europäische Zusammenarbeit, gegeben.

Des schwierigen Problems der Integration verschiedener Aspekte und Aufgabenfelder des Sachunterrichts nimmt sich *Jürgen Kahlert* in einem konstruktivistischen Zugriff an. Da-

---

<sup>20</sup> vgl. dazu die Zusammenfassung bei Schreier 1994

bei folgt er dem Vorschlag<sup>21</sup>, in der Vorbereitung des Unterrichts komplexere Themen (z.B. "Müllanfall und Müllbeseitigung") zunächst nach verschiedenen Dimensionen zu entfalten, um auf dieser Grundlage durch didaktische Reduktion begründete Auswahlentscheidungen treffen zu können. Solche Entscheidungen können dann Praktikabilitäts- und ethisch-normativen Gesichtspunkten folgen.

*Helmut Schreier* reflektiert über die Möglichkeit, die Bereiche "Gesellschaft" und "Natur" im Sachunterricht miteinander zu verbinden und damit den didaktischen Anspruch einzulösen, die Einheit dieses Unterrichts zu wahren und den Kindern ein zusammenhängendes Weltbild zu vermitteln. Damit ist die Didaktik vor eine Herausforderung gestellt, die sie gegenwärtig nicht abstrakt, aber für konkrete Sachen lösen kann, weil diese Sachen, wie Schreier an schönen Beispielen zeigt, teilhaben an beiden Welten.

*Klaus Wiebel und eine Gruppe von Studierenden* hinterfragen kritisch den Lehrplanauftrag "Heimatkunde", indem sie den Heimatbegriff bei Spranger, bei Vertretern der Nachkriegsgeneration, bei Heimatvertriebenen, bei Jugendlichen und Erwachsenen, bei Sinti, Gastarbeitern und Asylbewerbern anhand von Texten und in Befragungen nachgehen.

Unter Rückgriff auf Beiträge bedeutender Pädagogen der letzten Jahrhunderte und im Hinblick auf die heutige Lebenswelt der Kinder verweist *Hanna Kiper* auf die Bedeutung der ökonomischen Dimension des Sachunterrichts und macht Vorschläge für wirtschaftliches Lernen.

Die Frage, wie die technische Dimension produktiv mit anderen Dimensionen des Sachunterrichts verbunden werden kann und wie es dabei gelingt, Anfänge technischer Bildung zu initiieren, steht im Mittelpunkt der Überlegungen und Vorschläge von *Gerhard Wiesenfarth*.

Für eine Erweiterung der üblichen Verkehrserziehung durch umfassendere ökologische Gesichtspunkte plädiert *Gottfried Deetjen*. Eine solche Erweiterung erscheint dringend geboten, damit Verkehrserziehung konzeptionell in den Sachunterricht aufgenommen werden kann.

Thema *Roland Lauterbachs* ist das Pflicht-Curriculum für alle als Basis der Verständigung über die Bewältigung den Menschen gemeinsamer Lebensaufgaben und Überlebensprobleme. Er nennt Kriterien und Verfahren eines prozeduralen Curriculum-Konzeptes, mit dessen Hilfe curriculare Entscheidungen in gemeinsamer, systematischer didaktischer Antizipation vorbereitet werden müssen. Die Ausführungen sind Anstoß für eine entsprechende Weiterarbeit der GDSU und für neue Bemühungen, ein Kerncurriculum zu erstellen.

---

<sup>21</sup> vgl. Köhnlein 1990, S. 116

Die beigegebenen zusammenfassenden Berichte aus einem Forum ("Brave Mädchen - böse Buben - oder die Rolle der geschlechtsspezifischen Sozialisation") und aus einer Arbeitsgruppe der GDSU (Rahmenpläne des Heimatkunde-/Sachunterrichts in den neuen Bundesländern) dokumentieren Zwischenstationen. Eine Darstellung des gegenwärtigen Standes der Lehrplanentwicklung in den neuen Bundesländern, die Rückblick und Ausblick einschließt, wird sicherlich hilfreich für die Weiterarbeit sein.

## Literatur

- Beck, G.: Lehren im Sachunterricht zwischen Beliebigkeit und Wissenschaftsorientierung. In: Grundschulzeitschrift, 7 (1993) 67, S. 6 f.
- Benner, D.: Wissenschaft und Bildung. In: Z. f. Päd., 36 (1990) 4, S. 597-620.
- Blankertz, H.: Theorien und Modelle der Didaktik. München: Juventa 1969.
- Bruner, J. S.: Der Akt der Entdeckung. In: Neber, H. (Hg.): Entdeckendes Lernen. Weinheim und Basel: Beltz 1973, S. 15-27.
- Dewey, J.: Kunst als Erfahrung. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1980.
- Dolch, J.: Grundbegriffe der Pädagogischen Fachsprache. München: Ehrenwirth 1960.
- Duncker, L.: Lernen als Kulturaneignung. Schultheoretische Grundlagen des Elementarunterrichts. Weinheim und Basel: Beltz 1994.
- Duncker, L./Popp, W. (Hg.): Kind und Sache. Zur pädagogischen Grundlegung des Sachunterrichts. Weinheim und München: Juventa 1994.
- Einsiedler, W.: Kategoriale Bildung im Sachunterricht der Grundschule. In: Pädagogische Welt, 46 (1992) 11, S. 482-486.
- Einsiedler, W.: Der Sachunterricht in der Grundschule als Voraussetzung für Allgemeinbildung. In: Grundschulmagazin, 9 (1994) 2, S. 38-42.
- Einsiedler, W./Rabenstein, R. (Hg.): Grundlegendes Lernen im Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1985.
- Hentig, H. v.: Die Menschen stärken, die Sachen klären. Stuttgart: Reclam 1985.
- Hiller, G. G.: Sachunterricht - über die unterrichtliche Konstruktion von Kind und Wirklichkeit. In: Grundschule, 26 (1994) 6, S. 27-31.
- Hufnagel, E.: Kindheit als Konstrukt. In: Ruhloff, J./Schaller, K. (Hg.): Pädagogische Einsätze 1991. St. Augustin: Academia 1991, S. 131-148.
- Klafki, W.: Kategoriale Bildung. Zur bildungstheoretischen Deutung der modernen Didaktik. In: Ders.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz 5/7 1965.
- Klafki, W.: Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts. In: Lauterbach, R. u.a. (Hg.): Brennpunkte des Sachunterrichts. Kiel: IPN 1992, S. 11-31.
- Köhnlein, W.: Grundlegende Bildung und Curriculum des Sachunterrichts. In: Wittenbruch, W./Sorgor, P. (Hg.): Allgemeinbildung und Grundschule. Münster: Lit 1990, S. 107-125 [abgedruckt in Biester, W. (Hg.): Denken über Natur und Technik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1991, S. 9-23].
- Maurer, F.: Lebenssinn und Lernen. Zur Anthropologie der Kindheit und des Jugendalters. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1992.

- Mollenhauer, K.: *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*. München: Juventa 1993.
- Robinsohn, S. B.: *Bildungsreform als Revision des Curriculum*. Neuwied und Berlin: Luchterhand 1967.
- Schorch, G. (Hg): *Grundlegende Bildung. Erziehung und Unterricht in der Grundschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1988.
- Schreier, H.: *Jahrestagung der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts*. In: *Grundschule*, 26 (1994) 11, S. 62.
- Soostmeyer, M.: *Das Zusammenleben im Sachunterricht als Grundlage wissenschaftsverständigen Lernens*. In: Lauterbach, R. u.a. (Hg.): *Dimensionen des Zusammenlebens (Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts, Bd. 4)*. Kiel 1993, S. 197-219.
- Ullrich, H./Hamburger, F. (Hg): *Kinder am Ende ihres Jahrhunderts. Pädagogische Perspektiven*. Langenau-Ulm: Vaas 1991.
- Wagenschein, M.: *Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken. Bd. 2*. Stuttgart: Klett 1970.

# **VERSUCH ÜBER DEN SCHULPÄDAGOGISCHEN ORT DES SACHUNTERRICHTS**

## **EIN PHILOSOPHISCHER BEITRAG ZUM CURRICULUM SACHUNTERRICHT**

*Klaus GIEL, Universität Ulm*

### **1. Vorbemerkungen**

#### **1.1 Lernen**

Diese Vorbemerkungen möchten zur Klärung der Perspektiven beitragen und zu einer Festlegung des Gebrauchs der wichtigsten Begriffe, in denen diese Perspektiven ausgelegt werden. Ihre Rechtfertigung finden diese Vorbemerkungen in der Tatsache, daß grundlegende Begriffe in einem vom üblichen Gebrauch abweichenden Sinne verwendet werden. Dies geschieht nicht aus Wichtigtuerei; nichts wäre törichter. Die abweichende Verwendung der Begriffe ist in dem Versuch begründet, pädagogische Probleme als Probleme einer sittlichen Praxis zu entwickeln.

So ist es, um den Versuch im ganzen zu charakterisieren, eine philosophische Perspektive, unter der im folgenden der Sachunterricht an der Grundschule behandelt wird: Ein antiquierter Standpunkt, gewiß, den sich nur jemand leisten kann, der - selber antiquiert - sozusagen außer Konkurrenz läuft. Nichtsdestoweniger bedarf es der besonderen Rechtfertigung, wo immer er vertreten wird. Welchen besonderen Gewinn also verspricht die philosophische Perspektive? Nichts weniger als die Form einer rationalen Durchdringung der Schulpädagogik, in der das Lehren und Lernen sich als "Praxen" in der genaueren Bestimmtheit ihres Begriffes präsentieren.

Nach dem ursprünglichen und strengen Sinn wird Praxis mit *Bios* gleichgesetzt. In diesem Verständnis wird unter Praxis die einem bestimmten Organismus angemessene Lebensweise verstanden. Für Aristoteles ist Praxis eine genuin anthropologische Grundkategorie.

Darin wird der Mensch als Ursprung und Prinzip von Handlungen vorgestellt, d.h. als Urheber von Geschehnissen, die nicht auf kosmologische oder mathematische Notwendigkeiten zurückzuführen sind. Unter Praxis werden somit Handlungen verstanden, die auf freier Entscheidung beruhen. Praktisch jedoch sind die Handlungen bei aller Verschiedenheit der äußeren Zwecke dann und nur dann, wenn sie einem mit sich selber übereinstimmenden Leben dienen. Dabei gilt, daß im Handeln selbst allererst erkundet wird, was dem Menschen "frommt" (Aristoteles 1962, S.28 ff.; ders. 1964, S.123 f.)

Als Praxis genommen, wäre das Lernen eine dem Menschen anheimgegebene Form des Sich-Einrichtens in der Wirklichkeit, die in einer sinnhaften Auseinandersetzung aktualisiert wird. Daß in jedem Lernen immer auch "etwas" gelernt wird, steht nicht im Widerspruch zu der These, wonach eine bestimmte Spezies des Lernens ihren Sinn und ihre Erfüllung im gelingenden Leben findet. Alles, was gelernt wird, findet seine Bedeutung im Hinblick auf das dem Lernen immanente Ziel des Fußfassens in einer kontingenten Wirklichkeit. Nur in einer kontingenten Wirklichkeit, in der prinzipiell alles möglich ist, ist das Lernen sinnvoll möglich, d.h. notwendig. Umgekehrt bewährt sich in allem "sinnvoll" gelerntes Wissen und Können das Lernen als Reduktion und als Überwindung von Kontingenz.

Vor diesem Hintergrund wird verständlich, daß das Lernen, wie wir es heute verstehen, nicht zufällig in den Strukturen des produktiven, effizienten Arbeitens ausgelegt wurde; denn die menschliche Praxis wurde spätestens im 18. Jahrhundert als Arbeit im Sinne des effizienten Produzierens begriffen. Auch die theoretischen Künste, in denen die Wissenschaften ihre lebendige Grundlage haben, wurden nach dem Handlungsmuster der "poietischen Künste" (Bacon 1962) ausgelegt, in denen seit der Aufklärung die Verwirklichung der *humanitas* ausschließlich verbürgt zu sein scheint.<sup>1</sup>

## 1.2 Sachunterricht

Unter dem Aspekt der Praxis erscheint der Unterricht als Inszenierung des Lernens im Sinne des praktischen Könnens (s.o.). Die Didaktik ist demnach die Kunst dieser Inszenierung; sie wird hier nicht als die an der industriellen Produktion orientierten Organisation von Lernprozessen verstanden. Die Bezeichnung "Didaktik" wird somit im Sinne der "Didaskalien", der Lehre von der Einstudierung und der Aufführung von Dramen verwendet und als "Dramaturgie des Unterrichts" (Hausmann 1959) verstanden. Unter "Sache" soll im folgenden ein spezifisches, durch die Kunst der Didaktik vermitteltes Gegebenensein von Dingen, Vorgängen, Tatsachen und Ereignissen verstanden werden. Des näheren wollen wir unter "Sache" die Art und Weise verstehen, in der wir von den Dingen ("selbst") in

---

<sup>1</sup> Poietische Künste sind herstellende, sich in einem Werk vollendende Künste (*artes in effectu positae*). im Unterschied zu den "praktischen Künsten", die, als darstellende (*artes in agendo positae*) ans Licht und zur Geltung bringen, was in verhüllter Form schon da ist.

Anspruch genommen werden. "Sache", das ist dann das Herausgefordertsein durch die Dinge (in der Sprache Hegels wäre dies ihr Begriff), und "sachlich" die Art und Weise, in der wir diesem Anspruch gerecht werden, ihm entsprechen und den Dingen Geltung verschaffen in unserem Leben. Dieses Eingehen und Sich-Einlassen auf den Anspruch der Dinge hat Wagenschein in einem von Simone Weil übernommenen Ausdruck "Einwurzelung" genannt.

Mit dieser Bestimmung von "Sache" wird der Unterricht überhaupt, sofern er durch seine Kunst der Inszenierung das Beanspruchte durch die Dinge und Sachverhalte vermittelt, als Sachunterricht postuliert. Dies bedeutet zum einen, daß nicht alles, was in der Schule geschieht, als Unterricht gelten kann, und daß es durchaus Formen des Lernens gibt, die nicht durch die Unterrichtskunst erschlossen sind. Der Unterricht im engeren Sinne wird in der Tradition der Unterrichtslehre im Modell des didaktischen Dreiecks repräsentiert. In der strengen Auslegung besagt das didaktische Dreieck, daß Edukandus und Erzieher über die Sache vermittelt sind. Der Lehrer erscheint dabei gerade nicht als Repräsentant einer Wertegemeinschaft, nicht einmal als Repräsentant der Wissenschaften. Was der Lehrer dem Schüler voraus hat, muß sich an der Sache dadurch bewähren, daß es sie als etwas Gemeinsames, Lehrer und Schüler Verbindendes hervorbringen hilft. Das bedeutet nun gerade nicht, daß der Lehrer seinen Wissens- oder Informationsvorsprung verleugnen muß. Unser Wissen ist im wesentlichen durch die Funktion definiert, die es im Forschungsprozeß und zum Aufbau von Wissensgebieten (Fachdisziplinen) hat oder durch seine im weitesten Sinne technische Bedeutung. Der sachliche Gehalt, das Allgemeine darin und das Verbindliche muß allererst erschlossen werden.

Fröbel hat dies unvergleichlich schön, d.h. natürlich auch idealisiert und überhöht, zum Ausdruck gebracht: "Aber es ist hart, doch ist es wahr, laßt uns nur bei unserm Umgang und Leben mit unsern Kindern einen prüfenden Blick auf uns und in uns werfen... wir sind tot; was uns umgibt, ist für uns tot; bei allem Wissen sind wir leer; fast alles, was wir sprechen ist hohl und leer, ohne Inhalt und ohne Leben ... Darum eilen wir! lassen wir uns, unsern Kindern, lassen wir durch sie unserer Sprache Gehalt und den uns umgebenden Gegenständen Leben geben" (Hoffmann 1951, S.55). Ohne Überhöhung gesprochen: Mit dem didaktischen Dreieck wird der Unterricht in den Dienst der Überwindung eines sonst stets normativ vermittelten Umgangs mit den Dingen und anderen Menschen gestellt: der Überwindung dessen, daß wir die Dinge im Alltag immer nur nach Maßgabe von Gebrauchsanweisungen und Vorschriften kennenlernen. Als solche können auch wissenschaftliche Methoden, soweit sie nicht an den Sachen selbst gewonnen werden, fungieren. Was wir dabei gewinnen, sind pragmatische Erfahrungen, die eine größere Souveränität und Gekontheit des Gebrauchs vermitteln. Von den Dingen selbst erfahren wir dabei so gut wie gar nichts. Die Normen des Umgangs und die Gekontheit der Handhabung helfen uns zu verschleiern, daß wir von den Dingen selbst keine Ahnung haben. So wird gerade

unsere technische Welt ein Abgrund, über den wir gekonnt hinwegtäuzeln: In Wahrheit bleibt uns unsere Lebenswelt zutiefst unheimlich.

Wenn nun aber, wie eben angedeutet, der Unterricht überhaupt und im ganzen Sachunterricht sein soll, worin besteht dann das Spezifikum des Sachunterrichts an der Grundschule? Wir wollen seinen Sinn und seine Aufgabe im folgenden als Grundlegung des Unterrichts verstehen: als Einübung in eine spezifische, von der lebensweltlichen Auslegung unterschiedene Form der Weltauslegung und der darin beschlossenen Kultivierung des Umgangs mit den Dingen. Der Sachunterricht, in diesem Sinne genommen, ist die Einübung in die Sachlichkeit, als einem durch das Lernen zu erwerbenden Ethos. So gesehen ist der Sachunterricht per se "erziehender Unterricht", er wird es nicht erst durch die Wertorientierung seiner Lernziele.

### 1.3 Curriculum

Lernen als Praxis ist in einem zu präzisierenden Sinne Lernen für das Leben. Darin wird sozusagen über den Tag hinaus gelernt. Gerade weil dieses Lernen für das Leben nicht auf bestimmte, äußere Zwecke hin orientiert ist, die einen festgesetzten Fälligkeitstermin haben, lernt man - an den äußeren Zwecken gemessen - in der Schule stets zu viel oder zu wenig, und nie etwas Rechtes im Sinne des Brauchbaren. Mit allem, was man in dem noch zu bestimmenden Sinne für das Leben lernt, werden Sinnhorizonte in der Form von Erwartungshorizonten ausgebildet: "Analogien der Erfahrung" im Sinne Kants, nach denen man die Dinge auf sich zukommen läßt. In solchen Erwartungshorizonten findet man über die Einzelsituationen hinaus zu sich selber und erfährt sich als Subjekt seiner Wirklichkeit.

Das didaktische Organ, das die Lerninhalte in die Lebensgeschichte integriert, ist das Curriculum. Mit ihm wird eine zeitlich gegliederte Anordnung der Lerninhalte und -prozesse postuliert, in der das Lernen lebensgeschichtliche Bedeutung und Bestimmtheit erhält: eine die unmittelbaren Anliegen und Bedürfnisse überschreitende Bedeutung.

Mit dem Curriculum wird hier, das ist das vorerst Wichtige, eine lebenszeitliche Gliederung der Schulzeit gefordert: Eine Gliederung des Unterrichts und der Schulzeit in biographisch relevante, qualitativ unterschiedene Abschnitte<sup>2</sup>.

Eine solche Gliederung ist nur vor dem Hintergrund eines biographischen Schemas im Sinn Luckmanns (1987, 297 ff.) möglich. "Biographische Schemata", sagt Luckmann, "versehen den Sinn von Handlungen kurzer Spannweite mit übergreifender Bedeutung ... Sie statten gewisse Erfahrungen und Handlungen mit einer besonderen Bedeutung für das

---

<sup>2</sup> Normalerweise ist die Schulzeit nach dem Muster der von Langeveld (1960) so bezeichneten "Meßzeit" ausgelegt: also als durchgängige Linie, auf der Leistungen (Funktionen) abgetragen werden. Diese lineare Auslegung der Schulzeit hat zur Folge, daß der Anfang auf das Ende hin konzipiert und ausgerichtet wird: Der numerus clausus wirkt sich schon in der Vorschulerziehung aus. In der Meßzeit der Schule beginnt Chronos die Schulkinder zu fressen.

Leben des einzelnen aus und heben sie scharf von der alltäglichen Routine ab. ... Biographische Schemata liefern 'Modelle' für das ganze Leben und für dessen wichtige Abschnitte. ... Sie enthalten Anweisungen dafür, wie die Abschnitte zusammengefügt werden müssen, um ein ganzes Leben zu bilden" (Luckmann, a.a.O., S., 297 ff.).

In diesem Sinne wäre das Curriculum als ein biographisches Schema zur Generierung von Lernaufgaben postuliert; von Lernaufgaben, in denen das Leben sich in der Form der Selbstherausforderung vor sich selber bringt.

Unter dem Postulat des biographischen Schemas ist zugleich eine Unterscheidung von Lehrplan und Curriculum gefordert. Der Lehrplan ist ein notwendiges Instrument der Schulverwaltung. Als solches ist er ein Element der Schulverfassung, in der Grundrechte der Kinder und Eltern festgeschrieben und Ansprüche an die Schule festgelegt werden. Verfassungen sollten nach einem in Anlehnung an Talleyrand formulierten Diktum von Carlo Schmid kurz und unklar sein. Sie haben der Reglementierung einiger weniger Grundfunktionen zu dienen, also kurz zu sein. Unklar sollten sie sein, damit die Unschärfe des Textes es erlaubt, ihn den jeweiligen Veränderungen des "Substrates" anzupassen (Schmid 1973, 172).

So gesehen wäre der Lehrplan ein Element der Konstitution der Schule als einer Institution der Gesellschaft; das Curriculum hingegen würde die Schule als "Weg des Kindes" beschreiben.

## 2. Schule der Kindheit

### 2.1 Die "Lebens Ganzheit" - ein unmöglicher Begriff, ohne den die Pädagogik nicht auszukommen scheint

Was ist mit dieser auf Langeveld (1960) zurückgehenden Formel "Schule als Weg des Kindes" gemeint? Die Schule wird darin, so viel kann man auch ohne einläßlichere Interpretation des zu Unrecht in Vergessenheit geratenen Werkes sagen, als "Raum" postuliert, in dem das Kindsein der Kinder (und entsprechend die Jugendlichkeit der Jugend) erschlossen, also zur Geltung gebracht wird, und die Kinder zu ihrer Kindheit befreit werden. Damit ist nichts in der Art einer Metaphysik der Kindheit gemeint, und schon gar kein Romantizismus, der sich in unserer Zeit ganz schnell selber desavouieren würde. Gemeint ist vielmehr, daß die Schule den Kindern eine Lebensphase einzuräumen habe, der eine unersetzbare *lebenspraktische* Bedeutung zukommt. Mit dem Kindsein der Kinder, so also die Behauptung, kommt das Leben in seiner Ganzheit in den Blick. Dies bedeutet nun gerade nicht, daß die Kinder in der Kindheit auf das spätere Leben als Erwachsene vorzubereiten wären. Vom Ganzsein ist hier vielmehr im Sinne des Gelingens und Sich-Erfüllens die Rede. Die relative Freisetzung der Kinder von der Beanspruchung in gesellschaftlichen Funktionen, wie sie für unsere Zivilisation konstitutiv ist, erhält ihre positive Bedeutung

nur im Hinblick auf ein Leben, dessen Gelingen zwar auch, aber nicht ausschließlich von den Rollen abhängt, die die Gesellschaft für es bereithält. Gelingen oder Mißlingen sind nicht im Prestige begründet und gehen nicht darin auf. Die Entdeckung des positiven Sinns der Kindheit und der "Lebensganzheit" gehen, darin hat die geniale Einsicht Fröbels bestanden, Hand in Hand: Mit dem Kindsein der Kinder, um dies noch einmal zu betonen, kommt das Ganzseinkönnen des Lebens in der ethischen Perspektive des Gelingens in den Blick, und nur in dieser Perspektive zeigt sich der nicht ableitbare "Eigensinn" der Kindheit.

Das Ganzsein des Lebens im Sinne des Gelingens ist das, was in der auf Aristoteles zurückgehenden Tradition "Glück" genannt wird. Nur das Leben als Ganzes könne glücklich heißen. Bloch sagt von ihm, daß es uns allen in die Kindheit scheine, in der Ahnung, hätte Fröbel ergänzt (vgl. Spaemann 1983). Wie ist dieses Ganzseinkönnen aber begrifflich zu fassen? Gerät man, wenn man so von der Kindheit redet, nicht doch in die Gefahr des romantischen Schwärmens?

Die Rede vom Ganzseinkönnen oder Glück des Lebens vertröstet nicht auf das Ende hin, in dem Sinne, der im Rückblick feststellen läßt, daß es, alles in allem genommen, doch ganz gut war. Und sie behauptet auch nicht, dies am wenigsten, daß es nur glückliche Augenblicke gibt; wohl aber, daß es, vor dem Hintergrund einer Gesamtanlage, erfüllte Augenblicke geben kann. In diesem Sinne heißt es dann auch bei Spaemann: "Glücklich wird man nicht, man merkt, daß man es ist oder daß man es war. Und eben dieses Merken ist dann das Glücklichsein. Glück ist eine Sache der Aufmerksamkeit. Vieles steht solcher Aufmerksamkeit im Wege. Körperlicher Schmerz, Sorgen, sogar Vergnügen können sie verhindern. Es gibt Augenblicke erhöhter Aufmerksamkeit, in denen das Leben sich zu einem Ganzen sammelt, und für die dann Wittgensteins Satz gilt: 'Nur, wer nicht in der Zeit, sondern in der Gegenwart lebt, ist glücklich'" (1983, S.103).

## 2.2 "Ganzheit" als Entwicklung

Doch in welchem Sinne ist hier von "Gesamtanlage" des Lebens als einer Bedingung der Möglichkeit zur Wahrnehmung erfüllter Augenblicke die Rede?

Eine lange Tradition hat die Theorie hervorgebracht und ständig variiert, wonach das Gelingen nur möglich ist, wenn das Leben einem naturhaft vorgegebenen Muster folgt. In diesem Sinne hat zu Beginn unseres Jahrhunderts die Reformpädagogik in enger Anlehnung an die damalige Entwicklungspsychologie die Kindheit als Entwicklungsstufe zu begreifen versucht und mit Argumenten dieser Psychologie den Eigenwert der Stufen und Phasen der Entwicklung betont. Es dürfe keine Phase und keine Stufe zugunsten einer späteren übergangen werden. Jede hat ihre eigene Bedeutung und ihre eigene Würde: die entwicklungspsychologische Fassung des pädagogischen Grundsatzes, daß der gegenwärtige Moment keinem zukünftigen geopfert werden darf. Aus pädagogischer Sicht war

die Berufung auf eine sich in Stufen und Phasen gliedernde, endogen gesteuerte Entwicklung, streng genommen, nur die Einsicht in die Grenzen einer Pädagogik des Machens. Allein, was diese Grenze pädagogisch und für das Verständnis der Erziehung bedeutet, ist unbestimmt geblieben. So wurde die Erziehung auch weiterhin als ein - nun allerdings in Grenzen gesetztes - Machen verstanden.

Der Schritt zum - positiven - Verständnis der Erziehung als einer sittlichen Praxis, die das Kindsein der Kinder zur Geltung bringt, konnte im theoretischen Horizont der entwicklungspsychologisch fundierten Pädagogik nicht vollzogen werden. Dies hängt mit dem darin hinterlegten Begriff von "Lebensganzheit" zusammen. Ganzheit bedeutet hier die (genetische) Gesetzmäßigkeit der Abfolge von Stufen, in denen jeweils bestimmte körperliche oder psychische Funktionen zur Reife gelangen. Diesem Verständnis von Ganzheit liegt die Zeitvorstellung des "Zeitigen" zugrunde. Sie besagt, daß den einzelnen Stufen (Phasen und Etappen) *ihre* Zeit zugemessen ist. Einmal im Sinne des Festgelegtseins, wann, was in der zeitlichen Abfolge der Stufen "an der Zeit" (an der Reihe) ist; dann aber ganz besonders auch in dem Sinne, daß jeder Stufe ihre bestimmte Dauer zugemessen ist. Die einzelnen Stufen werden selbst wieder als Ganzheiten vorgestellt, insofern nämlich, als die darin herangereiften körperlichen und psychischen Funktionen zu einem Funktionszusammenhang integriert werden, in dem die Wirklichkeit selbst als eine Ganzheit, also als Welt erscheint. Die Stufen erscheinen so als "Weltbilder" oder Stufen der kulturellen Entwicklung der Menschheit: so bei Wilhelm Hansen (1938) oder bei Heinz Werner (1926). Vor dem Hintergrund der zeitlichen Definition des Ganzseinkönnens erscheinen die "Weltbilder" oder "Kulturstufen" in der Gestalt von "Welt-" oder "Zeitaltern". Die "Welt" als ganze, die Ordnung also, in der die Dinge und Geschehnisse gegeben sind, ist "ganz" nur in der zeitlich geregelten Abfolge von Zeit- oder Weltaltern. Die Ganzheit des Zeitigen stellt sich in Zyklen dar. Lebensalter (Entwicklungsstufen) und Weltalter sind einander in den Maßen, d.h. den Zyklen des Zeitigen zugeordnet: als Makro-Mikro-kosmos-Relation oder nach dem "psychogenetischen Grundgesetz". Im mittelalterlichen Denken, auf das die Vorstellung der Korrespondenz von Lebens- und Weltaltern zurückgeht, wird das Zeitigen im Bilde des Jahres (annus) repräsentiert. Das Zeitigen der Weltbilder war die einzige Form, in der das mittelalterliche Denken Ordnung in die Vergänglichkeit und Kontingenz alles Diesseitigen zu bringen wußte. Das Zeitigen, wie es in den kosmischen Rhythmen vorgegeben war, im Wechsel der Jahreszeiten, war das wahrhaft Bleibende in der Welt der Vergänglichkeit. Nach der zyklischen Ordnung werden die Geschehnisse des kulturellen und individuellen Lebens in der kosmischen Ordnung verankert.

Nach der Ablösung der Lebenszeit aus den natürlichen Zyklen stellt das Problem des "Ganzseinkönnens" sich in neuer Dringlichkeit.

### 3. Curriculum vitae - Comenius

#### 3.1 Die Schulen des Lebens

Am Übergang vom Mittelalter zur Neuzeit hat Comenius die Lebensalter zwar auch, wie das Mittelalter, im Bilde des Jahreslaufs vorgestellt, den Zyklus aber in einem nicht-kosmologisch konzipierten Begriff der Lebensganzheit neu begründet. Das Ganzsein des Lebens wird nicht mehr im Durchlaufen des Zyklus hergestellt. Was die *natürliche* Abfolge der Lebensalter, wie sie im Jahr repräsentiert wird, für Comenius bringt, sind keine festgeschriebenen Verhaltensmuster, sondern Lebensaufgaben, die im Hinblick auf eine die Abfolge der Lebensalter umgreifenden Ganzheit ergriffen oder verfehlt werden können. In diesem Sinne werden die Lebensalter als "Schulen" verstanden; als Schulen, in die einen das Leben selber nimmt, nicht die Gesellschaft. In diesen Schulen wird der Mensch in je "altersspezifischer" Weise vor sich selber gebracht, also vor Lebensaufgaben gestellt, denen er entsprechen muß. Darin geht es immer um das dem Menschen angemessene Verhältnis zu seiner eigenen Vergänglichkeit, und ineins damit, um das ihm angemessene Verhältnis zur Welt. Aus diesen Verhältnissen heraus wird das den Dingen Zukommende erfahrbar, erschließt sich ihr sachlicher Gehalt. Im eigentlichen Verständnis des "praktischen Lernens", das in den Dienst der "altersspezifischen" Lebensaufgaben gestellt ist, werden die dem Menschen angemessenen Sichtweisen elaboriert. Die Auslegung des Lernens, oder, was dasselbe bedeutet, die Ausdifferenzierung der "altersspezifischen Weltverhältnisse" wird durch das Curriculum im engeren Sinne besorgt.

Comenius (1960) unterscheidet bekanntlich sieben Lebensalter, die in den ihnen zugeordneten Schulen als Lebensformen aktualisiert werden. Die Schule des vorgeburtlichen Lebens (*schola geniturae*) ist die Sorge für eine gute Geburt. Sie wird wahrgenommen durch eine "ehrentvolle Zeugung" und durch den Willen zum Kind, seine unbedingte Bejahung. Der Schule der frühen Kindheit (*schola infantiae*) obliegt die Entwicklung der Sprach- und Wahrnehmungsfähigkeit. Von "Natur aus" ist in der frühen Kindheit nur die Sprachfähigkeit überhaupt herangereift; welche Sprache das Kind als seine Muttersprache erwirbt und wie es sie lernt, als reines Wortgeklänge oder im Bezug zu den darin bezeichneten Dingen, ist Sache der Schule. Die Schule des Knabenalters (*schola pueritiae*) sorgt für die grammatische Durchdringung der Sprache, das richtige, regelgeleitete Sprechen: Der Schüler lernt die Dinge im sprachlich vermittelten logischen Raum zu ordnen. Die logische Ordnung tritt an die Stelle der anschaulich-szenischen Ordnung, in der die Dinge im *orbis pictus* präsentiert werden. Die Schule der Reifezeit (*schola adolescentiae*) "ist ein Gymnasium der Sprachen und Künste, besonders des Lateinischen, und zugleich eine Enzyklopädie der anderen gelehrten Künste und Wissenschaften, der Sitten und Frömmigkeit" (1960, S. 323). In ihr bildet sich der menschliche Geist zum "Spiegel der Sachenwelt, zur Ähnlichkeit mit dem allwissenden Gott" (a.a.O., S. 325). Die Schule des Jungmannesalters (*schola juventutis*) setzt sich aus der Universität, der "Academia... bestimmt zur Erlangung vollkommene-

ner Weisheit" (a.a.O., S. 345) und der "Apodemia", den Reisen zusammen. Die Schule des Mannesalters (schola virilitatis) ist die Schule des vollen Lebensernstes, der ersten Arbeit und Teilnahme an der Gestaltung des Gemeinwesens. Die Schule des Greisenalters (schola senii) ist die der "fruitio"; sie lehrt, "das ganze irdische Leben richtig zu beschließen und fröhlich in das ewige Leben einzugehen" (a.a.O., S. 423).

Der großartigen Konzeption der "Pampaedia" in allen Einzelheiten nachzugehen, ist hier nicht der Ort. Im Gesamtzusammenhang unserer Frage nach dem Curriculum als einem biographischen Schema sind die Ausführungen über das Greisenalter besonders interessant. In Abhebung von den anderen Lebensaltern wird es folgendermaßen charakterisiert: "Der Jüngling soll vorbereiten, der Mann gebrauchen, und der Greis soll alles zum erfüllten Ende bringen [frui]" (a.a.O., S. 425). Fruitio heißt, die Dinge nicht nach eigenen Interessen und Perspektiven anzueignen und zu gebrauchen, das ist Sache des Mannesalters, sondern sie als Güter, in ihrem Gutsein wahrzunehmen. In der fruitio wird das Gutsein der Dinge nicht von ihrem Wozu, ihrer Dienlichkeit, abgeleitet. Güter sind die Dinge vielmehr daraufhin, daß sie erfüllte Augenblicke gewähren, die Wahrnehmung des Ganzseinkönnens des menschlichen Lebens vermitteln. Dies ist für Comenius zugleich die Vorahnung einer an sich seienden, unvergänglichen Ordnung. Die "fruitio" ist, so gesehen, die wahre Vorbereitung auf den Tod als dem Übergang in die Unvergänglichkeit.

### 3.2. "Lebensganzheit" im theologischen Horizont

Comenius entwirft in seiner Theorie der Lebensalter eine Philosophie der Lebenszeit, eine Philosophie, in der die Zeit als Grundverfassung des menschlichen Daseins ausgelegt wird. Sie geht, darin ganz der mittelalterlichen Philosophie verpflichtet, von der Annahme aus, daß die Zeit der Sinn oder Horizont der Vergänglichkeit und Hinfälligkeit ist. Sie ist die Form, in der alles, was ist, als kontingent und vergänglich erscheint. In ihr nimmt der Mensch sich selber als ein vergängliches und hinfälliges Wesen wahr. Dies allerdings in einem ganz spezifischen Sinne: In der Zeit, insofern sie das Leben in seiner Vergänglichkeit erscheinen läßt, ist es immer auch schon auf sein Ende hin überholt. Nun ist aber das in der Zeit vorweggenommene Ende des Lebens für Comenius zugleich ein Ende der Zeit. Auf diese Weise wird der Lebenszeit eine Bedeutung verliehen, die über sie selbst hinausreicht. Der Mensch muß nämlich in der Zeit seine Bestimmung erfüllen und die Gestalt finden, in der er die Zeit überdauert und über die Zeit hinaus zitierbar wird. Der Mensch muß in der Zeit zu sich selber und seiner Berufung finden; darüber hinaus hat er keine Chance mehr. Die Lebenszeit ist somit das Medium, in dem der Mensch seine bleibende Gestalt und Bestimmung findet, oder für immer und ewig verfehlt. In der Zeit ist er sich selber anheim gegeben. Die Zeit ist die Form dieses Sich-selbst-Anheimgegehenseins.

Die zeitliche Gliederung des Lebens in Lebensalter erweist sich somit als Transzendenz der Zeit, durch die das Leben in der Zeit im Hinblick auf das Jüngste Gericht sozusagen

gerichts-fähig wird: als Transzendenz deshalb, weil eine Aufhebung der Zeit, die nicht als deren bloße Negation vollzogen wird, nur in Zeitabschnitten möglich erscheint. In Abschnitten wird das Leben aus dem reißenden Strom der Zeit, der Vergänglichkeit, herausgerissen und aufbewahrt. In solchen Abschnitten und durch ihre Vermittlung wird das Leben rekonstruierbar, überschaubar und zitierbar: Nur wenn die Kindheit im Alter präsent ist, ist ein erfülltes Alter möglich, wie umgekehrt das Ausleben der Kindheit eine Form der Überwindung der Vergänglichkeit ist, in der das Alter vorscheint.

Das Zeitigen der Lebenszeit in den Lebensaltern (die in den Lebensschulen als Lebensformen ihre sittlich-humane Gestalt finden) ist bei Comenius im eigentlichen und strengen Sinne theologisch begründet. In den Lebensformen wird die Lebenszeit mit der Ewigkeit vermittelt und darin aufgehoben. Gleichwohl kann man im Bezug auf die Gliederung des Lebens von einem biographischen Schema reden. In den verschiedenen Lebensaltern wird der Mensch in je verschiedener Weise vor sich selber gebracht, und zwar so, daß es in jedem um das Ganze des Lebens im Sinne seiner bleibenden Gestalt geht: um das Selbst. Allerdings: das Selbst, oder wenn man so will: die Identität, wird hier noch ganz und gar im zeitlosen Kontext des Gerichts ausgehandelt und gefunden (vgl. Fuhrmann 1979, S. 685 ff. und Marquard 1979, 690 ff.). Jedes Lebensalter ist für Comenius die Transzendenz der Lebenszeit auf das Jüngste Gericht hin.

#### 4. Die Frage nach dem Sinn der "Ganzheit"

In solchen theologischen Horizonten können pädagogische Probleme unserer Gegenwart anscheinend nicht mehr glaubhaft erörtert werden. Von der Theologie einmal ganz abgesehen, ist uns Comenius auch deshalb fremd geworden, weil die zyklische, zeitigende Zeit nicht mehr der Horizont unserer Selbsterfahrung in der wissenschaftlich-technischen Zivilisation ist. Wir finden unser Leben weder in kosmischen Rhythmen eingebettet noch ist es die Gerichtssituation, auf die hin wir unserem Leben Bedeutung über den Tag hinaus geben können.

Mit den Horizonten der zeitigenden Zeit aber, so scheint es, sind uns die Möglichkeiten der Erfahrung des Ganzseinkönnens abhanden gekommen und damit die Formen des Selbstgegebenseins, in denen sich die seelischen und körperlichen Vermögen und Funktionen auf die Durchdringung der Wirklichkeit hin beansprucht finden. Daher können die Stufen der Reifung nicht mehr als "Weltbilder" beschrieben werden. Die zur strengen Wissenschaft erhobene Entwicklungspsychologie hat mit der Verabschiedung des "psychogenetischen Grundgesetzes" und seiner Varianten auch das theoretische Fundament verloren, auf dem Aussagen über die Altersplacierung von Sachgehalten möglich wären. Zwar ist die Entfaltung sachlicher Intentionen nicht ohne das "Substrat" gewisser seelischer Funk-

tionen möglich; die Reifung von Funktionen und ihre "Begabung" mit sachlichem Sinn sind dennoch grundverschiedene Vorgänge.

Die Curriculum-Diskussion der 60er und 70er Jahre hat aus dieser Einsicht heraus das Vermittelnde von Funktion und Sache in den gesellschaftlichen Anforderungen gesehen, denen das Individuum durch den Erwerb von Qualifikationen zu entsprechen hat. Mit dem Aufbau und der Disposition von Qualifikationen erfüllt die Schule ihren spezifischen gesellschaftlichen Auftrag. Dies bestreiten oder anzweifeln zu wollen, wäre absolut töricht.

Allein, durch die Einengung des Blicks auf diese Aufgabe hat sie das Kindsein der Kinder und ineins damit die Frage der sittlichen Durchdringung des Lebens aus den Augen verloren. Daraus folgt zweierlei. Die eine Konsequenz betrifft den Sachunterricht der Grundschule direkt und unmittelbar. Die entwicklungspsychologisch orientierte Pädagogik ihrer Gründerzeit hatte die Grundschule als Schule der Kindheit reklamiert. Sie sollte eine der entwicklungspsychologisch definierten Kindheit angemessene Schule sein. Als *Schule* war sie nur in den Sektoren ihres Angebotes tätig, in denen effektiv Lernleistungen für das spätere Leben erbracht wurden: Im wesentlichen also durch den Erwerb der Kulturtechniken. Alle anderen Bereiche wurden als Übergänge zur Schule im strengeren Sinne ausgelegt. So ganz besonders der Heimatkundeunterricht. Die Unsicherheit in der Auslegung des Sachunterrichtes hat hier ihre Wurzel. Er ist noch nicht Unterricht im eigentlichen Sinne, den man ja nur in der Gestalt des Fachunterrichts zu kennen scheint, bereitet aber darauf vor: ein Gerüst also, das man abreißt, wenn der Bau steht, etwas zu Überwindendes.

Die andere Konsequenz scheint folgenreicher zu sein. Mit der Hinsicht auf das Ganzsein-können des Lebens, das gerade nicht als Endstufe eines Prozesses gedacht werden kann, der durch den Erwerb der Attribute des Erwachsenenlebens in unserer Gesellschaft zu seinem Abschluß gelangt, hat die Schule auch die Kindheit aus den Augen verloren. Es könnte sein, daß die Schulprobleme und -schwierigkeiten, die Schulmüdigkeit unserer Jugend (und ihrer Lehrer) damit zusammenhängen, daß die Schule nicht mehr als Aufenthalt (Äthos) der Kinder und Jugendlichen ausgelegt ist. Es scheint, daß die Kinder (und entsprechend die Jugendlichen) sich geradezu gezwungen finden, ihre Kindheit wo anders zu suchen: in den Angeboten der Kulturindustrie, die das Kindsein der Kinder für unsere Zeit definieren. Die Art und Weise jedoch, wie darin das Kindsein zur Geltung gebracht wird, - machtvoll, ohne Frage, - hat einen verdinglichenden Charakter. Es wird darin im Sinne einer "sozialen Gruppe" (Tenbruck 1962) oder, wie es Jan H. van den Berg aus psychotherapeutischer Sicht in den 50er Jahren beschrieben hat, als "gesellschaftlicher Stand" (1960, S. 33) fixiert. Der Weg des Kindes in das Erwachsenenalter wird angesichts dieser gesellschaftlichen Verdinglichung der Kindheit nicht nur unsicherer, prekärer, neuroseanfälliger; es fällt auch zunehmend schwerer, Kind- und Erwachsensein in den Zusammenhang einer Lebensgeschichte zu integrieren.

Es scheint, daß der Entwurf biographischer Schemata zu einer haltlosen Forderung wird, wo, wie in der wissenschaftlich-technischen Zivilisation, das Leben sich in zukunfts-offenen Strukturen erfährt. Wie sollte da ausgerechnet die Schule den zerrissenen lebensgeschichtlichen Zusammenhang von Kindheit und Erwachsenenleben wiederherstellen können. Wird, wo dies ernsthaft verlangt wird, die Schule nicht, wie es auch sonst üblich geworden ist, für Aufgaben in Anspruch genommen, die zwar wichtig, aber insofern utopisch sind, als die Gesellschaft keinen Ort dafür ausweisen kann.

Gleichwohl scheint die Erziehung nicht ohne solche Schemata auszukommen. Die Interventionen in das Kinderleben, zu denen wir uns ständig gezwungen sehen, sind doch stets von der Überzeugung durchdrungen, daß das momentane Verhalten des Kindes, oder das, was wir von ihm zu tun verlangen, über die unmittelbare Aktualität hinaus von Bedeutung für sein ganzes Leben sind. Handeln wir als Erzieher nicht ständig aus dem Glauben heraus, daß das Kind es uns, mit Herbart zu sprechen, dereinst danken wird. Daß Kinder etwas gerne tun, ist noch kein Argument für das Gewährenlassen. Überdies lassen wir, wozu die Kinder motiviert sind, wenn auch unbewußt in der Annahme zu, daß sich in der Motivation ein geheimer Lebensplan anzeigt.

Ohne biographische Schemata kommt die Schulpädagogik noch am allerwenigsten aus. Daß die Kinder, was wir ihnen zu lernen aufgeben, später einmal gebrauchen können, ist doch nur ein schwacher Grund. Wie wollen wir wissen, was sie in einer offenen, nicht antizipierbaren Zukunft, die alles überholt, was jetzt gilt, in 20 oder 30 Jahren brauchen können. Nicht einmal das Wissen scheint wertbeständig zu sein; sein Halbwertszeitwert liegt gegenwärtig bei etwa fünf Jahren, und mit dem Wissen selbst ändern sich die Formen seiner Produktion und Aneignung.

## **5. Ganzheit als Zeithorizont des Lebens**

### **5.1 Die Gegenwart**

Comenius kann nicht wiederholt werden. Wohl aber kann man bei ihm wie bei keinem anderen Klassiker die strukturellen Voraussetzungen der curricularen Auslegung des Lernens studieren. Zur Erinnerung: Die Lebensganzheit erscheint bei ihm - in theologischer Auslegung - als eine Vermittlung von Zeit und Ewigkeit; wobei die "Ewigkeit" als Gegenwart begriffen wird, in der die Zeit in dem, was den Wandel überdauert, aufgehoben ist. In formal-struktureller Hinsicht stellt sich diese Vermittlung als Einbeziehung oder Einbettung des individuellen Lebens in eine es übergreifende Gegenwart dar. In dieser Einbettung und aus ihr heraus erfährt das individuelle Leben seine Berufung, allgemeiner ausgedrückt: seine Bestimmung, die es in der Lebenszeit ergreifen muß, wenn das Leben als "gutes Leben" gelingen soll.

Von "Lebensganzheit" kann demnach sinnvoll nur unter der Voraussetzung einer Zeitform die Rede sein, die das menschliche Leben - inmitten seiner Wechselgeschicke - vor sich selber bringt: also einer Zeitform, in der Erinnerungen und Antizipationen nach einem Schema oder Muster in ihrem lebensgeschichtlichen Zusammenhang generiert und nicht dem zufälligen Spiel der Assoziationen überlassen werden. Gefragt ist somit nach einem Zeithorizont, in dem und vor dem das Leben sich abspielt, in dem es sich mit seiner Vergangenheit und Zukunft gegenwärtig ist. Eine solche "Zeitform", dies eben lehrt Comenius, transzendiert die zeitliche Ordnung der Alltagswelt, die in unserer Zivilisation eine Ordnung des in Terminkalendern fixierten "Nächstliegenden" ist. Die Gegenwart der Alltagswelt, das ist das nach der Ordnung des Nächstliegenden Anstehende. (Mit dieser Ordnung des Nächstliegenden halten wir der Unbestimmbarkeit und Unheimlichkeit der Zukunftsoffenheit stand).

Mit dem Horizont der Gegenwart ist demnach zugleich ein Begriff von Aktualität gefragt, der nicht durch die Ordnung des Nächstliegenden bestimmt ist. Gesucht ist eine "Zeitform", in der zwar, wie in der Ordnung des Nächstliegenden, das bloß Mögliche (nach dem prinzipiell alles möglich ist) überwunden ist, jedoch nicht durch die Absteckung von Zeitstrecken (Abschnitten), die bestimmten Aufgaben oder Vorhaben in den Ausmessungen der "Meßzeit" eingeräumt werden. In der hier gesuchten Aktualität sollte der einzelne mit seiner Vergangenheit und Zukunft vor sich selbst gebracht werden: Das wäre ein Verständnis von Aktualität, in der sich der einzelne um seiner selbst willen beansprucht findet, in einer Verbindlichkeit, von der er sich nicht, es sei denn um den Preis des Selbstverlustes, lossagen kann.

Diese Aktualität, in die der einzelne sich gestellt findet, kommt auf ihn zu als ein verbindlicher Anspruch. Das bedeutet: Auch diese Aktualität ist durch ihren Zukunftsbezug bestimmt, dies allerdings in einem ausgezeichneten Sinne. Die Zukunft ist hier nicht als futurum, sondern als *adventus* ausgelegt. Darin bricht etwas in die Ordnung des Alltäglichen ein, das jedoch, da es den einzelnen vor sich selber bringt, nicht vollkommen unerwartet ist.<sup>3</sup>

## 5.2 Die Gegenwart als Epoche

Die Historik - von der theoretisch fundierten Geschichtswissenschaft ist hier nicht die Rede - hat im Begriff der *Epoche* einen Gegenwartshorizont herausgestellt, innerhalb dessen die einzelnen als Zeitgenossen durch verbindliche Herausforderungen vor sich selber gebracht werden. Wir versuchen im folgenden eine schulpädagogische Adaption dieses Begriffs.

---

<sup>3</sup> Die volle Bedeutung des *adventus* für die temporale Auslegung der Pädagogik als einer sittlich-praktischen Kunst müßte gründlicher und ausführlicher dargelegt werden als es hier möglich ist.

Im Begriff der Epoche erfaßt die Historiographie einen die Einzelleben überschreitenden Gegenwartshorizont. Im Bezug auf diesen Zeithorizont vergegenwärtigt sich die Historiographie das Leben der Zeitgenossen in allen seinen Dimensionen. In diesem Sinne formuliert Droysen: "Die Geschichte ist Bewusstwerden und Bewusstsein der Menschheit über sich selbst. Die Epochen der Geschichte sind nicht die Lebensalter dieses Ich der Menschheit, - es altert nicht, es bleibt auch nicht was es war oder ist -, sondern Stadien seiner Selbsterkenntnis, Welterkenntnis, Gotterkenntnis" (1875, S. 37). Mit dem Begriff der Epoche etabliert sich die Geschichtsschreibung als ethisch relevante Lehre von der menschlichen Lebensführung oder als Lehre vom Selbstverständnis des Menschseins. "Die Ethik fordert die Historik" (Droysen 1875, S. 37 ).

Zur Vergegenwärtigung des Lebens taugt die Kategorie der Epoche deshalb, weil sie einen Einschnitt in den Fluß der Zeit und einen Beginn markiert.<sup>4</sup> In der Chronologie fixiert die Epoche den "Punkt", an dem die Zeit zum Stillstand gekommen ist, von wo aus sie insofern neu gerechnet werden kann: *Epocha Christiana*, *Epocha mundi conditi*, *Epocha urbis conditae* usw. (In der Regel wird der Einschnitt, wo mit dem Begriff der Epoche gearbeitet wird, überbetont: Im Nachhinein stellt es sich immer wieder heraus, daß das Neue gar nicht so neu war.) Im Epochenbegriff wird der Neubeginn, der totale Wandel in den Lebensverhältnissen behauptet. In einem gewissen Sinne wird dadurch der Bezug zur Vergangenheit gekappt; nicht eigentlich negiert, sondern lediglich herausgestellt, daß die Epoche nicht in einem unvermittelten Sinne auf die Vergangenheit und aus ihr folgt. (In den älteren, der idealistischen Philosophie nahestehenden Entwürfen der Historik wird die Epoche als aus dem Strom der Zeit herausgelöste Gegenwart "absolut" und darin "unmittelbar zu Gott" gesetzt.) Streng genommen wird jedoch erst durch den Epocheneinschnitt die Vergangenheit als eine geschichtliche vor den Blick gebracht, als eine solche also, die nicht ungebrochen in der Gegenwart weiterlebt und daher eigens rekonstruiert werden muß. In dieser historischen Distanz konstituiert sich allererst ein bestimmter Zeitraum als geschichtliche Gegenwart. Als historische Gegenwart hebt die Epoche diejenigen Züge der Ereignisse und Geschehnisse hervor, in denen diese präsent sind: Das Typische im Anspruchsprofil der Ereignisse. In diesem Sinne ist die Epoche der Horizont der Vergegenwärtigung. Vergegenwärtigt wird das Leben der Zeitgenossen gerade auch in seiner gesellschaftlichen Bedingtheit. Die Epoche erfaßt die gesellschaftlichen Faktoren, die Positionen und Funktionen und setzt sie in Bezug zur Lebensführung. Man könnte auch im Sinne Droysens sagen, die Epoche erfaßt und erschließt die gesellschaftlichen Faktoren in ihrer ethischen Bedeutung (Bedeutung für die Lebensführung der Zeitgenossen). Sie beschreibt die Weise, in der die Zeitgenossen sich ihr gesellschaftliches Leben vergegenwärtigen, d.h. sie sucht den Horizont zu fassen, in dem sich die Zeitgenossen über ihre gesellschaftliche

---

<sup>4</sup> "εποχή" bedeutet "anhalten"; wurde unter der Bedeutung "innehalten im Suchen der Wahrheit" in den philosophischen Sprachgebrauch eingeführt. Cicero versteht darunter die "adsensionis retentio", und für Husserl ist sie das Inhibieren der naiven Wirklichkeitssetzung (Generalthesis).

Lage und die darin enthaltenen Herausforderungen verständigen. "Die Bildung von Epochen hat es mit der Konstruktion von Sinn- und Lebenseinheiten zu tun, die sowohl Vergangenes vergegenwärtigen als auch die "Funktion gesellschaftlicher Selbstbeschreibungen" erfüllen" (Schreiner 1983, S. 383).

Nun ist der Begriff der Epoche eine Kategorie der Geschichtsschreibung, genauer sogar: eine Konstruktion des Historiographen. Dies wurde von keinem Geringeren als Droysen klar herausgestellt: "Ich habe kaum nötig, hier ausdrücklich darauf aufmerksam zu machen, daß es in der Geschichte so wenig Epochen gibt, wie auf dem Erdkörper die Linien des Äquators und der Meridiankreise, daß es nur Betrachtungsformen sind, die der denkende Geist dem empirisch Vorhandenen gibt, um es desto gewisser fassen zu können (Droysen 1972, S. 20). Die Epoche ist allerdings eine Kategorie besonderer Art. Als "Konstrukt" einer beschreibenden Disziplin versucht sie zu fassen, was, obzwar verborgen, schon ist. Sie findet ihre Rechtfertigung an dem, was sich darin zeigt, und wie es sich zeigt: in der anschaulichen Erfüllung also. So gesehen ist der Begriff der Epoche ein Organon der anschaulichen Vergegenwärtigung dessen, woraufhin Zeitgenossen ihr Leben im Versuch, den Anforderungen ihrer Zeit zu entsprechen, entwerfen. In ihr erfährt der Historiograph nur die Art und Weise, in der Zeitgenossen - über ihre aktuellen Befindlichkeiten hinaus - die Verbindlichkeit der eigenen Lebensführung erfahren.

Worauf es hier ankommt, ist das folgende: Der Begriff der Epoche ist im Selbstverständnis und in der Selbstvergewisserung der Zeitgenossen, das er zu fassen und auszulegen versucht, begründet; er ist insofern eine hermeneutische Kategorie. Wendorff faßt diesen Gedanken folgendermaßen zusammen: "Indem der einzelne sich mit der Gegenwart und deren Idealen identifizieren soll, wird sie zur eigentlichen Einstiegsstelle in die Geschichte - und davor verblaßt die Frage, wo, wann und wie die Geschichte begonnen haben mag. So wie das Verständnis für weitere geographische Räume und die Welt nicht bei irgendeinem Punkt, sondern beim engen Raum der Heimat beginnt, so wird das Verständnis für Geschichte insgesamt dadurch erleichtert, ja vielleicht begründet, daß man die gegenwärtige Epoche als eine Sinneinheit begreift, die dann auf andere Epochen bezogen werden kann. Qualitative Erfüllung und Gliederung der Zeit ist Voraussetzung für eigenes politisches Denken und Handeln als einem Vorgang im größeren Rahmen der Geschichte. Das Epoche-Denken ermöglicht dieses Sichhineinfinden in die Geschichte und damit die Sensibilisierung und Aktivierung des Verantwortungsgefühls in der geschichtlichen Zeit" (1983, S. 307). Als Organon der Historik ist die Epoche also nur gerechtfertigt, insoweit sie das zeitliche Transzendieren beschreibt, in dem die Individuen ihre unmittelbare Lebenswirklichkeit übersteigen und ihre Fähigkeiten, die seelischen, körperlichen und kognitiven Funktionen für den Entwurf einer mit anderen geteilten, gemeinsamen Welt beanspruchen. Diese Selbstbeanspruchung der menschlichen Vermögen ist es, was sonst im Begriff der Begabung herausgestellt wird; Begabung als ethischer Dimension der emotionalen, physischen und kognitiven Dispositionen.

### 5.3 Die Epochenstruktur der Schule

Die Schule grenzt nicht nur einen relativ langen Abschnitt aus der Lebenszeit für bestimmte Aufgaben und Leistungen aus; sie sucht auch ihren Grund in der geschichtlichen Gegenwart, die sie in einer spezifischen Weise als Horizont der Lebensführung zum Vorschein bringt.

Zunächst ist sie eine Epoche in dem Sinne, daß sie einen Anfang in der Lebenszeitrechnung setzt und gewohnte Lebensbezüge unterbindet. Schon die Einführung der "Meßzeit", die als universelles Intermedium den gesellschaftlichen Verkehr im ganzen regelt (Langeveld 1960, S. 44 ff.), ist der Beginn einer neuen Ära im Leben des Kindes. Über die Uhr und den Kalender werden die Kinder dem Gesellschaftssystem (Luhmann 1975) integriert. Im Medium der gemessenen Zeit werden Leistungen objektiviert (sie sind nicht mehr eingebunden in das gelebte Leben und seine Rhythmen) und in der objektivierten Form funktional auf andere objektivierte Leistungen bezogen und in einen Leistungszusammenhang gebracht.

Mit der Meßzeit treten allerdings auch irritierende Erscheinungen in das Leben der Kinder: der Aufschub und die Unterbrechung. Das Kind muß, woran es mit Lust ist, unterbrechen, nur weil es Zeit ist zu ... und seine Fortsetzung bis nach ... den Schulaufgaben z.B. - verschieben. Mit Unterbrechung und Verschiebung ist freilich auch etwas Tieferliegenderes, Entscheidenderes gemeint. Der Umgang mit den Dingen, wie er im unmittelbar gelebten Leben des sozialen und kulturellen Milieus der Familie bestimmt war, wird prinzipiell, d.h. auch auf die Weise unterbrochen, daß die Dinge eine völlig andere Bedeutung erhalten. Die Katze, der Hund, der Blumenstrauß (auch wenn sie von zu Hause mitgebracht werden) sind in der Schule, häufig verdeckt, anders gemeint. Was im unmittelbar gelebten Leben schlicht gegeben, wird jetzt auch in dem Sinne verschoben, daß es re-präsentiert, vergegenwärtigt werden muß. Die Schule kennt keine unvermittelte Gegenwart. Dies gilt auch für die Anderen, die jetzt erst als Andere, zunächst Unbekannte, in Erscheinung treten. In den vertrauten Verhältnissen des Familienlebens sind die anderen Menschen (Eltern, Geschwister, Freunde) in einer gemeinsamen Lebensgeschichte präsent. Sie gehören dieser gemeinsamen Lebensgeschichte an als die "Eigenen"; die Anderen, nicht Dazugehörigen sind hier ohne weiteres die Fremden. Mit der Unterbrechung dieser gemeinsamen Lebensgeschichte durch die Schule wird der gemeinsame Boden erschüttert, auf dem die "Eigenen" präsent sind. Dies hat zur Folge, daß Erinnerungen, in denen die gemeinsame Lebensgeschichte präsent gehalten wurden, obsolet, als nicht hergehörig ausgegrenzt werden. Sie beginnen frei zu flottieren: ein ständiges "Störpotential" in der Schule.

Durch die Notwendigkeit zur Vergegenwärtigung ist die Schule geradezu gezwungen, einen überindividuellen Horizont der Gegenwart auszubreiten, aus dem heraus sie die "neue" Wirklichkeit vergegenwärtigt. (Aus diesem Horizont heraus bestimmt sich dann auch das Verständnis des Aktuellen in der Konfrontation mit den Dingen.)

Die didaktische Kunst hat von Anfang an in der Auslegung eines solchen Gegenwartshorizontes bestanden. Dies gilt schon für die relativ einfachen Formen des "didaktischen Realismus". Darin ist es um das Problem der Zuordnung von res und verba gegangen, also um eine Ordnung - Foucault (1971) sagt dafür Diskurs - in der "les choses et les mots" aufeinander bezogen sind. Im didaktischen Realismus werden jedenfalls Antworten auf die Frage gesucht, in welchem Sinne Wörter gebraucht werden (als Namen z.B.) und wie das darin bezeichnete Ding gemeint ist (wie z.B. das durch die Nennung des Namens aus allen Kontexten gelöste Ding "als es selbst" erscheint, wie es sich in der Kontextunabhängigkeit zeigt). Die Strukturen der didaktischen Vergegenwärtigung waren, dies kann hier nur eben angemerkt werden, jeweils abhängig von dem Gegenwartshorizont (der historischen Jetztzeit). Das war für den orbis pictus die Gegenwart schlechthin, die ewige Ordnung, für Basedow die Ordnung der bürgerlichen Welt (Fritzsch 1909) und für Pestalozzi die "Natur" als die "Gegenwärtigkeit" der Dinge in der Anschauungskunst (1932). Der Epochencharakter dieser Formen der didaktischen Vergegenwärtigung zeigt sich darin, daß sie alle in Abhebung gegen die Vergangenheit ihr Profil gewinnen: Gegen die Selbstsucht bei Comenius, gegen den Traditionalismus und das ancien régime bei Basedow und gegen die Leere der Begriffs- und Verstandeswelt der Aufklärung bei Pestalozzi.

Die historischen Beispiele sollten noch - grundsätzlicher - auf ein Strukturmoment der Schulpädagogik im ganzen aufmerksam machen, das mit ihrer temporalen Auslegung zusammenhängt. Die Pädagogik (und die Schulpädagogik ganz besonders) pflegt sich am Umbruch der Zeiten als Verkündigung der neuen Ära zu etablieren. (Viele Pädagogen haben in geradezu peinlicher Aufdringlichkeit ihr historisches Sendungsbewußtsein zur Schau gestellt.) Der Gestus der Reform, des Neuanfangs ist überall dort zu beobachten, wo die Schule der pädagogischen Reflexion unterzogen wird. So wurde, um nur eben daran zu erinnern, die Einführung der Allgemeinen Grundschulpflicht mit der epochalen Aufgabe der Integration der Arbeiterschaft in das neue Gemeinwesen der Weimarer Republik begründet (Fischer o.J., S. 344 ff.). Das Pathos von Reform und Neubeginn ist selbst noch bei den erklärten Gegnern der Reformpädagogik unseres Jahrhunderts zu beobachten. Die Proklamation der Bildungskatastrophe und die Anstrengungen zu ihrer Überwindung in den sechziger Jahren, die Revision des Curriculum in den Siebzigern waren von einer epochalen Aufbruchsstimmung geprägt. Selbst noch die "realistische Wende" in der Pädagogik und die darin geforderte Verortung der Erziehung in der gesellschaftlichen Wirklichkeit ist in der Suche nach der historischen Gegenwart begründet. Sie faßt diese Gegenwart allerdings in der Sprache Comtes': Auf die religiös fundierte Pädagogik folgte die Epoche ihrer philosophisch-geisteswissenschaftlichen Orientierung; sie tritt jetzt ein in ihr positives Stadium, in dem die Pädagogik sich als eine Sozialwissenschaft etabliert.

### 5.3.1 Die Gegenwart als Horizont der Repräsentation

Die Schule wird hier, so könnte man zusammenfassend sagen, als der gesellschaftliche Ort postuliert, an dem das individuelle Leben im Horizont der Geschichte vor sich selbst gebracht wird.

Die Schule beruft sich auf die geschichtliche Gegenwart, weil nur in diesem Bezugsrahmen der "Neubeginn", den sie setzt, seine positive Bestimmung und Rechtfertigung erhält. In diesem Sinne hat die Geisteswissenschaftliche Pädagogik den Lehrplan aus dem Ethos, dem "Bildungsideal der Gegenwart" zu entwickeln versucht (Weniger 1960; Litt 1927; ders. 1960). Nun ist aber das Ethos der Epoche, der Geist der Gegenwart, nicht einmal im Nachhinein durch die historische Rekonstruktion in sicheren Konturen zu beschreiben. Wie also soll die Schule sich auf das Ethos der Gegenwart berufen können? Die Hoffnung der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, das Bildungsideal, die Paideia der Gegenwart gleichsam "pur" fassen zu können, hat sich nicht erfüllt.

An die Stelle des Bildungsideals werden heute vielfach gesellschaftstheoretische Konstrukte als Berufungsinstanzen beschworen: Man versucht, die Pädagogik auf die "Industriegesellschaft", die "Risikogesellschaft" oder die "Erlebnisgesellschaft" einzuschwören. Es fragt sich jedoch, ob diese Konstrukte, wie sie zur Aufbereitung, zur Erhebung und Gewichtung gesellschaftlicher Daten gewonnen wurden, auch zur Läuterung und Inszenierung der pädagogischen Praxis taugen, d.h. ob ihre theoretische Bedeutung ohne weiteres in eine praktische überführt werden kann, ohne sich dem Vorwurf der "Reifizierung" auszusetzen. Zu fragen wäre auch, ob diese Kategorien nicht automatisch in die Funktion des Bildungsideals einrücken, wenn sie zur Begründung der Praxis gebraucht werden.

Was nun die Schulpraxis angeht, nimmt sie den Bezug zur geschichtlichen Gegenwart zunächst einmal in den Formen auf, in denen sie die Kräfte der Kinder zur Vergegenwärtigung der Dinge und Vorkommnisse beansprucht. Der Idee nach sollen die Dinge und Vorkommnisse in dieser Beanspruchung so zum Vorschein gebracht werden, wie sie "an sich", d.h. unabhängig von den in situativen Kontexten vorgegebenen Perspektiven, Stimmungen und Absichten "präsent" sind. Das Kind ist darin mit der Herausforderung konfrontiert, seine Kräfte in einer Form hervorzubringen, in der sie eine konstitutive Bedeutung erlangen, die über die momentane Situation hinausreicht. Dies ist eine besondere Form der Selbstvergegenwärtigung: Die Kräfte der Kinder werden dabei, formal und abstrakt gesprochen, in einer Weise gefordert, in der sie sich "noch nicht" formiert haben; sie werden, wenn man so will, in ihrer reinen Potentialität zur "Gegebenheit" gebracht. Man könnte sagen: In den Repräsentationsformen, von denen wir noch nicht wissen, wie sie zu gewinnen und zu begründen sind, sind die Kinder angehalten und - aufgrund der Selbstbeanspruchung, in der die Kräfte "gegeben" sind - herausgefordert, die Grenzen und Möglichkeiten, die verborgene Bestimmtheit der eigenen "Natur" auszuloten, ihre noch nicht aktuali-

sierten Potentiale (für die wir hier den Ausdruck "Natur" eingesetzt haben) zu erschließen (zum hier verwendeten Begriff "Natur" vgl. König 1978, S. 17).<sup>5</sup>

Die mit ihrer Potentialität "gegebene", in ihr enthaltene Selbstbeanspruchung der Kräfte findet ihren Grund und ihre Rechtfertigung in den "Sachen".

Der Idee nach wird das Kind im Beanspruchsein durch die Sache, die eine durch die Dinge, Vorkommnisse und Erscheinungen vermittelte Selbstbeanspruchung der Kräfte ist, in einer die Einzelsituationen überdauernden Weise vor sich selbst gebracht. In dieser situationsentbundenen "Gestalt" präsentiert es sich und wird darin von den anderen zitierbar. So bauen sich im Ethos der Sachlichkeit gemeinsame, in den Sachen aufbewahrte, mit anderen geteilte Erinnerungen auf: Elemente zur Rekonstruktion der Lebensgeschichte. Im Bezug auf die in den Sachen aufbewahrten mit anderen geteilten Erinnerungen also wird es allererst möglich, das eigene Leben als Geschichte zu rekonstruieren. Darin liegt zugleich beschlossen, daß man in der eigenen Lebensgeschichte "objektiv" wird, in dem Sinne, daß die Anderen einen zitieren und interpretieren können. Mit der eigenen Lebensgeschichte schlüpft man gewissermaßen in die Rolle des Mitmenschen (Löwith 1928). ("Wirklich" ist man immer auch in den Erzählungen der Anderen.)

In unserem Zusammenhang ist jetzt das folgende von besonderer Bedeutung: Der gesuchte "Gegenwartshorizont", in dem die Repräsentationen sich bewegen, ist, wie es scheint, die Gegenwart der Anderen. Die Gegenwart und die noch begrifflich zu klärende Anwesenheit der Anderen steckt gleichsam den Rahmen und den Raum der Vergegenwärtigung der Wirklichkeit ab. Nur im Vorübergehen sei angemerkt, daß die Repräsentation keineswegs in einer vorgeblichen Präsenz der Dinge begründet ist, sondern allein in der Anwesenheit der Anderen; die Repräsentation ist, wenn man so will, ein dramatischer Akt, an dem jeweils mehrere beteiligt sind. Darin liegt auch begründet, daß die "Sache", in der Dinge und Erscheinungen vergegenwärtigt sind, zunächst eine streitige ist. Dies liegt vor allem auch daran, daß die Anderen, wie angedeutet, nicht schlicht "da" sind, mit dem eigenen Leben, als die "Eigenen"; sie treten vielmehr eigens und ausdrücklich ein in unser Leben. Die Anderen sind, zunächst jedenfalls, in einem unvordenklichen, unspezifischen Sinne "die Anderen". Und es muß sich immer erst herausstellen, was sie uns bedeuten und in welcher Bedeutung sie in unserer Lebensgeschichte gegenwärtig sind. Allerdings: mit einem Teil ihres Wesens bleiben die Anderen fremd. Ihr Anderssein liegt so gesehen in dem Überraschungspotential, das sie darstellen. Im Hinblick auf ihre Anwesenheit bedeutet dies aber, daß die Anderen in der Weise des *Gewärtigseins* anwesend sind. Im *Gewärtigsein* der An-

<sup>5</sup> Diesen Ausführungen liegt die anthropologische These zugrunde, daß die menschlichen Kräfte nicht - a tergo gewissermaßen - bestimmt und festgelegt sind, sondern in dem, was sie vermögen, praktisch erschlossen werden müssen. Josef König hat dies auf die vollkommene Form gebracht: "Denn der Mensch ist das, was er vermag; sein Vermögen ist ... sein Wesen. Und die Ausdehnung und Beschaffenheit seines Besitzes lernt er nicht kennen, indem er sich lediglich nur eben auf sich zurückwendet ... vielmehr muß er ... seinen Besitz durchmessen; wie anders sollte er ihn sonst ermessen können. Das dem Menschen Mögliche erfährt der Mensch nur in und an der Wirklichkeit des Gelingens" (a.a.O. S.17 f.).

deren überschreiten wir unsere Wirklichkeit auf eine geschichtliche Gegenwart hin, in der wir vor uns selbst gebracht werden.

Anwesend sind die Anderen nun allerdings auch in einer vom Gewärtigen unterschiedenen Zeitform: in der des Perfektum (im Sinne der Vollendung in der Gegenwart) nämlich. Das soll besagen, daß die Anderen stets in medialer Vermittlung - sozusagen: bloß - vorhanden sind. Diese medial vermittelte Anwesenheit der Anderen ist die schlechthin ungeschichtliche Gegenwart: In dieser Form ihrer Anwesenheit hat man von ihnen nichts mehr zu gewärtigen.

Die Medien, in denen die Anderen auf diese ungeschichtliche Weise anwesend sind, sind das Wissen, die "Bilder" vor allem, in denen die Wirklichkeit in einer geradezu paradoxen Weise präsentiert wird: Auf der einen Seite nämlich so, daß sie uns an allen Ereignissen teilnehmen lassen. Wir erlangen darin Omnipräsenz. Andererseits aber läßt gerade die Omnipräsenz, indem sie die Distanz zur Wirklichkeit einschmilzt, überhaupt keine Teilnahme mehr zu. Wir werden, wie Virilio (1992) gezeigt hat, in die Bilder, die wir sehen, als Bildinhalte hineinversetzt. Analoges ließe sich über die anderen Bereiche unserer ästhetischen Kultur ausführen: Die Welt wird darin in bedeutungslose Reize aufgelöst, in Chiffren, für die ein Code allererst gefunden werden muß.

In den Medien des Wissens, der Bilder, der Nachrichten (die charakteristischerweise als "Tagesschau" präsentiert werden) wird die Wirklichkeit zwar repräsentiert, jedoch so, daß just die Re-präsentation unterschlagen und verdeckt wird, indem sie die Distanz der Repräsentation, die ihr inwohnende historische Differenz, auflösen.

Die Schule ist dem geschichtslos Gegenwärtigen in der Gestalt des Wissens verfallen. Sie sieht ihre Aufgabe weithin in der Wissensvermittlung und ihren speziellen Beitrag dazu in der technischen Bewältigung des Vermittlungsprozesses (im Modell der Übertragung). Dabei gerät der Status des Wissens, seine Konstitution aus dem Blick. Im Wissen, den Erzeugnissen der Wissenschaften, ist nämlich ein Erkenntnisakt in entaktualisierter (ex-akter) Form abgespeichert. Der schulpädagogische Wert des Wissens bemißt sich jedoch an seiner Dienlichkeit zur Reaktivierung des darin abgeschlossenen Erkenntnisaktes (vgl. Giel 1994).

### **5.3.2 Die Grundstruktur des Curriculum**

Was bringen die - zugestandenermaßen - umwegigen Erörterungen für den Aufbau des Curriculum Sachunterricht?

Als eine vorläufige Umschreibung des Curriculum (das die Schule als Weg des Kindes auslegt) haben wir die Formel "biographisches Schema der Generierung von lebenspraktischen Aufgaben" vorgeschlagen, von Aufgaben, die insofern praktisch sind, als sie das Leben selber stellt.

Was den Charakter dieser lebenspraktischen Aufgaben angeht, sind sie zu unterscheiden von Problemstellungen. "Probleme" haben einen pragmatischen Charakter. Ihre Bewältigung ist in irgendwelchen Zusammenhängen zweckdienlich und wertvoll, weil darin Störungen des Alltags im Sinne der Wiederherstellung von Normalität behoben werden. Zur Behebung solcher Störungen werden Begriffe, Regeln und Gesetze angewendet.

Ganz anders strukturiert sind praktische Aufgaben. Ihre Lösung ist in sich selber sinnvoll; ihr Wert bemißt sich nicht in ihrer Dienlichkeit, sondern in der "Einwurzelung" in die Wirklichkeit. Hier werden keine vorgefundenen Begriffe und andere Theorieelemente angewendet und in der Anwendung bewährt, sondern im Rahmen der einzuübenden Repräsentationsformen allererst sinnhafte Bezüge zur Wirklichkeit hergestellt, deren praktische Bedeutung in der Aufklärung und Erhellung sonst dunkler Ecken und Winkel unseres Lebens liegt.

Das Curriculum soll nach der vorläufigen Umschreibung ein biographisches Schema sein. Unter Schemata werden seit jeher Verfahren der Bilderzeugung - so etwa in der "Kritik der reinen Vernunft"- verstanden, Verfahren der Einbildungskraft also. Die so erzeugten "Bilder" sind Repräsentationen, ganz allgemein: Vorstellungen.

Ein biographisches Schema wäre dementsprechend ein Verfahren der Erzeugung von "Lebensgeschichten", oder genauer: ein Verfahren der Transformation von Geschehnissen in eine objektivierbare, rekonstruierbare Geschichte. Wie wir ansatzweise zu zeigen versuchten, ist dieser Transformationsprozeß die Entsprechung auf die Herausforderung der kognitiven, emotionalen und sensitiven Kräfte durch die Notwendigkeit der Repräsentation, einer Notwendigkeit, die die Schule zunächst durch die Unterbindung aller ostentativen Beziehungen hervorbringt (epoch). Das Curriculum hätte von hier aus gesehen die notwendigen Formen der Repräsentation zu entwickeln, mit denen sie gewissermaßen die Probleme löst, die sie selber schafft. Dabei handelt es sich um Formen der Beanspruchung, die über Dinge, Erscheinungen und Vorkommnisse vermittelt werden müssen. Die gesuchten Repräsentationsformen erscheinen demnach im Curriculum als Anforderungsprofile von Aufgaben: als Typen, nach denen Aufgaben erfunden und strukturiert werden können.

Das Curriculum hätte also die Repräsentationsformen in die Ordnung eines zeitlichen Verweisungszusammenhangs zu bringen, aus der heraus sich ihre praktische Notwendigkeit, ihre lebensgeschichtliche Aktualität bestimmt.

Darin liegt zum einen die Behauptung, daß verschiedene Repräsentationsformen in einem lebenspraktischen Sinne notwendig sind. Diese Behauptung ist darin begründet, daß in keiner Re-präsentationsform eine endgültige, absolute Präsenz, die Sache selbst in originärer Selbstgegebenheit, zu erlangen ist. (Der Idealismus und die Phänomenologie waren von der Möglichkeit einer absoluten Selbstgegebenheit überzeugt.)

Was die zeitliche Ordnung angeht, werden die Repräsentationsformen selbst in der Weise von Epochen ausgelegt. Jede trägt ihren eigenen Horizont der Vergegenwärtigung mit sich, innerhalb dessen die sachlichen Gehalte der Unterrichtsinhalte (durch alle "Fächer" hindurch) nach einer bestimmten Typik erschlossen werden. So wird mit jeder Repräsentationsform eine Zäsur gesetzt; mit jeder beginnt ein eigenes, relativ selbständiges Kapitel der Schulbiographie. Jedenfalls hat jede Repräsentationsform, wie sich zeigen wird, ihre eigene Dignität und, wenn man so will, ihr eigenes "Vollkommenheitsideal". Das soll lediglich heißen, daß keine Repräsentationsform sich erst in dem vollendet, was auf sie folgt. Die ästhetische Repräsentation (und entsprechend der Anschauungsunterricht) findet ihre Vollendung nicht im Begrifflich-Theoretischen, obwohl sie das Begriffliche in einer gewissen Weise fordert. In der folgenden Epoche wird zwar Bezug genommen auf die vorangegangene, jedoch so, daß das darin Ausgeblendete aufgegriffen wird. So relativiert die folgende Epoche die Verbindlichkeit der vorangegangenen, ohne jedoch ihre Dignität in Frage zu stellen. Auch wird die ästhetische Repräsentation nicht ohne Begriffe und Kognition auskommen: Diese treten jedoch in eine dienende Funktion. Der Sachgehalt ist hier nicht identisch mit den Begriffsinhalten, durch deren Vermittlung er gewonnen wird.

Die Vollendung jeder Epoche liegt, das geht aus ihrer relativen Geltung hervor, im Hervortreten ihrer eigenen Grenze und Unzulänglichkeit. Diese "immanente" Grenze markiert die Notwendigkeit des Überganges.

## 6. Das Curriculum Sachunterricht

### 6.0 Vorbemerkungen

Das Curriculum stellt die Repräsentationstypen in ihrer zeitlichen Ordnung dar. Es bezieht sich nicht durch die Formulierung von zweckrational anzusteuern den Lernzielen, also im technischen Modell, auf den Unterricht; sein Bezug zum Unterricht hat vielmehr den Charakter der Regieanweisung zur Inszenierung der sachlichen Auseinandersetzung. Der Erfolg des Unterrichts bemißt sich am Geltungsanspruch der Dinge; und die Leistung von Schülern und Lehrern an ihrem Beitrag zur allgemeinen Verständigung über die Dinge (in der man sich in einer vernünftigen, d.h. mitteilbaren Weise mit seinen individuellen Erfahrungen identifiziert). Die comenianische Forderung des "alle alles" wird in der Versachlichung der Erfahrung in zweifacher Hinsicht erfüllt: Zum einen dadurch, daß prinzipiell alles in der Perspektive eines Repräsentationstypus behandelt werden kann, selbst noch die sogenannten Kulturtechniken, und dann auch auf die Weise, daß mit dem Geltungsanspruch der Dinge etwas Allgemeines, alle Verbindendes und für alle Verbindliches hervorgebracht wird. Als Konsequenz für das Unterrichtsgespräch ergibt sich daraus die Orientierung am Grundmuster der Disputation. Im Unterschied zur Diskussion, in der Standpunkte vertreten und durchgesetzt werden, geht es in der Disputation überhaupt nicht um Stand-

punkte, sondern um die Begründung von Behauptungen mit Argumenten in einem vorgegebenen Horizont der Vergegenwärtigung.

Es kann hier natürlich kein vollkommen durchgeführtes Curriculum in Aussicht gestellt werden; das wäre anmaßend. Im folgenden werden nur begründete Gesichtspunkte seiner Konstruktion vorgeschlagen.

## 6.1 Die Schule der Leiblichkeit oder die ästhetische Repräsentation

Nach der Ordnung der lebenspraktischen Aktualität stellt die "ästhetische Bildung" die erste Epoche des Curriculum dar. Sie ist eine umfassende, alle "Fächer" durchdringende Sinnkategorie, deren Aktualisierung keinem bestimmten Fach und keiner Fächergruppe, der "musisch-ästhetischen" z.B., überlassen werden kann. Darin geht es, im ganzen genommen, um die Reformulierung der Pestalozzischen Idee einer Anschauungskunst und der daraus entwickelten "Methode".

Durch die Unterbrechung aller ostentativen Bezüge des gelebten Lebens stellt die Schule einen tiefgreifenden Einschnitt im Leben der Kinder dar. Was darin vor allem anderen unterbunden und ausgesetzt wird, ist die selbstverständliche, quasi naturwüchsige Funktion der Sinne und der Sprache. Die Sinne werden aus den eingeübten Wahrnehmungsschemata herausgelöst und, wenn man so will, auf sich selber zurückgeworfen. Ineins damit werden die Dinge aus allen Schemata, in denen das Kind über sie verfügen gelernt hat, freigegeben. Die Chance der Schule liegt in der darin begründeten Entgrenzung der Lernfähigkeit. Der didaktische Realismus, der das Auseinandertreten von Dingen, Sinnen und Sprache erstmals thematisiert hat, ist der Frage nach den Grundformen, in denen Sachen, Sinne und Worte jenseits der Pragmatik aufeinander bezogen sind, unter verschiedenen, historisch bedingten Gesichtspunkten nachgegangen. Diese Frage stellt sich heute neu, schon deshalb, weil sie nicht im Rückgriff auf die metaphysischen und ontologischen Voraussetzungen des didaktischen Realismus behandelt werden kann.

In den ostentativen Beziehungen des Alltags sind die Sinne dem Dienst seiner Pragmatik unterstellt: Ihr Sinn liegt in ihrer Tauglichkeit zu ... . Durch die Aufhebung dieser Bezüge stellt sich für die Schule die Aufgabe so etwas wie den Eigen-Sinn oder die Eigendynamik der Sinne zu erschließen. Dies ist zugleich die Aufgabe der Elaboration der Wirklichkeit als einer "rein" sinnlich wahrgenommenen. Damit ist eine Wahrnehmung gemeint, die, wie schon angedeutet, nicht durch Alltagsbegriffe (-bedeutungen) oder durch Handlungsmuster vermittelt ist. In ihr ist die Entfaltung der Eigenproduktivität der Sinne intendiert, oder, was dasselbe ist, die Erschließung ihres sachlichen Sinnes. Pestalozzi hatte dieses Ziel mit "Entfaltung der Anschauungskraft" umschrieben. Formal gesehen geht es darum, den Dingen durch die Kraft der Sinne zu entsprechen. In dieser Entsprechung wird das enthüllt, was man die "Bildhaftigkeit" (Mimesis) der Wirklichkeit nennen könnte. (Nach der antiken Lehre bringt die "mimesis" ans Licht, was der "normalen" Wahrnehmung verborgen ist.)

Mit "Bildhaftigkeit", die hier keineswegs auf den optischen Bereich eingeschränkt werden soll, ist die Form gemeint, in der wir die Wahrnehmung der Dinge unabhängig von den Situationen, in denen sie angetroffen werden, hervorbringen (sinnenhaft vergegenwärtigen). Der Horizont dieser Vergegenwärtigung ist mit der Leiblichkeit unserer Existenz gegeben. Durch die Betonung der Leiblichkeit soll zunächst nur zum Ausdruck gebracht werden, daß die "Eigendynamik" des Sinnlichen nicht in der klassischen Form der Ästhesiologie gesucht wird, wie sie z.B. im Rückgriff auf Herder von Plessner (1923 und 1970) konzipiert wurde, in der Form der Eigengesetzlichkeit der Sinne, des Sehens oder Hörens.

Wie schon angedeutet soll unter der Bezeichnung "Leiblichkeit" die Eigendynamik (Potentialität) der Sinne gefaßt werden: Eine elementare, nicht vermittelte Beziehung der Sinne zur Wirklichkeit. Eine solche Beziehung ist faßbar in der ursprünglichen Einheit von Bewegung und Wahrnehmung, wie sie im Rhythmus gegeben zu sein scheint. Gegeben sind Rhythmen im Mitvollzug artikulierter Bewegungen. Man nimmt Rhythmen durch sich selbst hindurch wahr, also indem man sie in sich, in einer nicht entäußernden Weise hervorbringt. Aufgrund ihrer Gegliedertheit sind rhythmische Bewegungen in sich geschlossene Gestalten, die weder raum-zeitlich (durch Anfang und Ende) begrenzt noch durch externe Zwecke bedingt sind. Die Bewegungsgestalt kommt daher nicht äußerlich an den Bewegungen vor, sondern sie ist das eigentlich Bewegende in der Bewegung; das, was in der Klassik "innere Form" genannt wurde. Bücher (1924, S. 21 ff.) hat in den Rhythmen so etwas wie die körpereigene Ökonomie gesehen, nach der Kräfte entfaltet und potenziert, nicht eigentlich verbraucht werden.

Genau genommen sind Rhythmen Raum-Zeit-Gestalten, die, als "innere Form", in den Bewegungen selber liegen. Die aus allen Zweckdienlichkeiten befreite, sich dem Tanz nähernde Bewegung entfaltet sich räumlich nicht in dem Sinne, daß sie im Raum (als einer Art Kulisse) stattfindet, sondern sie bringt in ihrer Artikuliertheit Raum hervor: Im Ausgreifen und der Gespanntheit der Bewegung, im Sich-Voraussein des Sprunges oder dem Schwung der Kreisbewegung. Und die "innere Form" der Bewegung, das ist nichts anderes als das Metrum der zeitlichen Gliederung und Akzentuierung. Darin wird die Abfolge der Momente geregelt, die Zumessung der Dauer bestimmt und der kritische Punkt, an dem das Gelingen hängt. In solchen Metren erhält das Lebendige (Dynamische) sinnhafte Präsenz (vgl. Georgiades 1974).

Es sind nun allerdings nicht nur elementare Raum-Zeit-Beziehungen, die in Rhythmen gegeben sind; sie begründen ebenso elementare Ordnungen, in denen Dinge repräsentiert werden: Reihen z.B. und andere Formen der Anordnung, die Übersicht und Faßbarkeit im Mannigfaltigen schaffen. Hier wären zur Begründung einer elementaren Mathematik die Ansätze von Johannes Wittmann aufzugreifen und weiter zu entwickeln.

So wie die Sinne aus den pragmatischen Funktionen befreit werden, wird auch die Sprache aus den Sprachspielen des Alltags herausgelöst. In dieser Befreiung der Sprache zu sich

selber kann sie erst die Funktion des Organs der denkenden Erschließung der Wirklichkeit übernehmen. (In dieser Befreiung zu sich selber, d.h. zu ihrer eigenen, nicht von außen zu begrenzenden Potentialität, liegt die Bedeutung der Schriftsprache.) Durch die Lösung der Sprache aus den Sprachspielen des Alltags werden wir in einer geradezu aufdringlichen Weise dem Anspruch der Dinge ausgesetzt. Der Geltungsanspruch der Dinge wird dort am sichtbarsten, wo es einem die Sprache verschlägt. Diesem Anspruch ist nur in Texten zu entsprechen, der reinsten Form der Entfaltung von nicht-ostentativen Beziehungen. Texte, so weit in ihnen eigene, nicht-ostentative Wirklichkeitsbeziehungen entfaltet werden, sind mehr und etwas anderes als eine logisch-systematische Ordnung von Aussagen (oder Informationen). Die Struktur solcher Ordnungen ist, was hier nicht weiter ausgeführt werden kann, keine sprachliche. Texte dagegen sind, noch vor jeder logischen Ordnung, Gebilde, die sich nach einem Metrum in einem komplizierten Spiel von Antizipationen, Erinnerungen, Erwartungen und Enttäuschungen, wie Melodien, aufbauen. Dies gilt gerade auch für Texte, in denen Gedanken ausgeführt, Ansichten und Ideen entwickelt werden. Die Ausführung von Gedanken in Texten hat keineswegs den Charakter der Darstellung von etwas Perfektem, abgeschlossen Vorliegendem. Zum bildenden Organ werden die Texte nur dort, wo der Gedanke eine zeitliche Gestalt annimmt, in der er sich ständig in der Weise voraus ist, daß er sich selber nachhinkt. Texte sind so gesehen, aufgrund ihrer rhythmisch-melodischen Zeitform, Leibphänomene. Dies hat niemand deutlicher gesehen als Wilhelm von Humboldt (vgl. 1963, S. 448 ff.).

Was dies alles im Detail und für die konkrete Arbeit im Unterricht bedeutet, ist von ingenösen Praktikern glaubwürdiger zu entwickeln als in der philosophischen Erörterung. Zusammenfassend wäre nur dies noch einmal herauszustellen: Im Rhythmus und in der Vielfalt seiner Realisierungsmöglichkeiten bekommen wir, wie es scheint, eine elementare Form zu fassen, in der der Mensch sich in seiner noch nicht funktionalisierten Leiblichkeit (sinnlichen Potentialität) vor sich selber bringt und einer "unverbrauchten" Wirklichkeit gegenübertritt. In der rhythmischen Auslegung seiner Leiblichkeit wird der Mensch sich selber verfügbar, allerdings nicht in den Formen der Beherrschung und Unterdrückung, sondern in solchen des Heimisch-Werdens in sich selber. Man "lernt" darin über den eigenen Körper in der Weise zu verfügen, in der man über Musikinstrumente verfügt. In der Erschließung der körpereigenen Möglichkeiten zur sinnlichen Erschließung der Wirklichkeit, die ja immer auch mit der Überwindung der eigenen Plumpheit und "Erdenschwere" verbunden ist, im Antigrav-Werden, wie Kleist es in seiner Abhandlung "Über das Marionettentheater" beschrieben hat, liegen die Wurzeln der wirklichen Souveränität, in der wir uns weder über- noch unterfordern, begründet.

Es ist hier nicht der Ort, die Schule der Leiblichkeit in alle ihre Verzweigungen hinein zu verfolgen. Es wäre darin zu handeln von einer elementaren Bewegungslehre, von der Sinnesschulung und einer vor-logischen, vor-linguistischen Sprachschulung. Es wäre einen Versuch wert, die Kulturtechniken vor diesem Hintergrund zu entwickeln. Dabei könnte

man sich von Schnebels "Maulwerken" und von den Hervorbringungen der Dadaisten inspirieren lassen. Ganz sicher wäre vor diesem Hintergrund eine elementare Formenlehre zu entwickeln, die nicht von "Vorlagen" ausgeht, sondern die Formen als graphische Gestalten aus dem Schwung der sie hervorbringenden Bewegung entstehen läßt. Mit der Formenlehre zusammen könnte eine Wahrnehmungsschule entstehen, die auf die Präparation des Charakteristischen und Typischen angelegt ist (der charakteristischen - nicht systematischen - Merkmale). Eine eigentümliche, auf sprachliche Gestaltung in besonderem Maße angewiesene Form der sachlichen Zuwendung ist die Erfassung von Ereignissen und Geschehnissen durch deren Rekonstruktion in Geschichten. Dabei käme es auf den "Witz" der Geschichte an, auf den alles entscheidenden "kritischen Punkt" oder "fruchtbaren Moment". Daraus ließen sich dann allmählich Tatsachenfeststellungen entwickeln, die herausstellen, was der Fall ist. In der Form von Tatsachenfeststellungen erst gewinnt der isolierte, vollständige Satz seinen Satzsinne.

Neben den mehr vergegenständlichenden Formen, den Darstellungsformen im engeren Sinn, kann der sachliche Gehalt auch in elementaren Wertbeziehungen vergegenwärtigt werden. In Wertschätzungen wird die praktische Bedeutung, die die Dinge für uns haben oder haben können, ganz unmittelbar deutlich. Dabei handelt es sich um eminent ästhetische Repräsentationsformen, so weit Dinge nicht in ihrer Zweckdienlichkeit, sondern aufgrund ihres Stellenwertes in einer "ordre du coeur" geschätzt werden. Inszenierungsformen, in denen man in seinen Herzensbindungen vor sich selber gebracht wird, sind, um nur zwei zu nennen, die in der Schule noch kaum berücksichtigt wurden, das Sammeln (vgl. Duncker 1990, S. 111 ff.) und das Tauschen.

## 6.2 Die Schule der Phänomene

Die ästhetische Repräsentation findet ihre Grenze an der Unzulänglichkeit und Unzuverlässigkeit der Sinne.

Für die Tradition des Aristotelismus, die in der philosophischen Ästhetik der Gegenwart eine wichtige Rolle spielt (König 1978, S.256 und Bollnow 1988; ders. 1990/91) hat die ästhetisch gereinigte Anschauung ihr Fundament in der Natur selber; die Bildhaftigkeit hat hier als Selbstoffenbarung der Natur, als dem an ihm selbst Wahrnehmbaren, gegolten. Der Mensch der Neuzeit hat sich spätestens mit Descartes von dieser Natur sozusagen losgesagt und dem Glauben an ihre Selbstoffenbarung abgeschworen. Damit ist die Entdeckung des Trügerischen, des Schein- und Blendwerks der Sinne verbunden; die Erfahrung, daß auf das Zeugnis der Sinne kein Verlaß ist. (Die Ästhetisierung der Kunst ist ein anderes Problem, das hier nicht zur Debatte steht.) Gerade der ästhetisch Sensibilisierte wird an rätselhaften, das Zeugnis der Sinne erschütternden Erscheinungen an seine eigenen Grenzen gebracht. Hier setzt die Didaktik Wagenscheins ein. Die Kinder zumal finden sich solchen Erscheinungen gegenüber hilflos ausgesetzt: Die Erscheinungen der Parallaxe, der

Lichtbrechung, der Wasserverdrängung werden von Kindern nicht ohne tiefere Verunsicherung und Erschrecken wahrgenommen (vgl. Wagenschein 1990). Solche Erscheinungen machen betroffen; auch in dem Sinne, daß man sich selber dabei betrifft, über die Unstimmigkeiten der Welt gedankenlos hinweggegangen zu sein. Mit dem Affekt des Betroffenseins setzt die Bewußtwerdung ein (vgl. Hans Lipps 1941, S. 44 ff.). In der Bewußtwerdung wird der Mensch in einer geradezu paradoxen Weise vor sich selber gebracht. Einerseits findet man sich darin, auf ärgerliche Weise unsortiert und desorientiert, in einer tiefen Hilflosigkeit und Verlegenheit der Wirklichkeit gegenüber. Auf der anderen Seite aber wird man darin auf sich selber als Zurechnungssubjekt zurückgeworfen. Im Hinblick auf die rätselhaften Erscheinungen, die einen betroffen machen, bedeutet dies: Man muß die Lösung selber finden; das Vorsagen und Vorgeben der Lösung entlastet nicht vom einsichtigen Selbstvollzug. Darin wird die Grundsituation des Lehrens beschrieben, die ihren klassischen Ausdruck im "Menon" gefunden hat. Der Sklave des Menon findet die Lösung ja nicht selber; es ist Sokrates, der, nachdem der Sklave bereits verzweifelt aufgegeben hat, das gesuchte Quadrat über der Diagonalen errichtet. Was Sokrates vornimmt, wird allerdings zur Lehre erst dadurch, daß der Sklave die Einsicht mitvollzieht. Dies bedeutet, allgemeiner gefaßt: Die Rätselhaftigkeit der Erscheinungen bringt einen auf sich selber als Zurechnungssubjekt zurück, das sich zur Umorientierung aufgefordert findet, um wieder Fuß fassen zu können. Die Lösung der Rätsel aber findet der auf sich selber Zurückgeworfene gerade nicht in sich selber, in seinen Erfahrungen oder dem gespeicherten Wissen, den bisher bewährten Begriffen oder Regeln. (Darin hat das Mißverständnis des Idealismus gelegen.) Vielmehr muß die Lösung der Rätsel in der Sache selber gefunden werden, in den Erscheinungen selber. Allerdings liegt sie in der Weise in den Erscheinungen selber, daß man sie gewissermaßen erst *hineinsehen* muß, durch eine Wendung des Blicks oder das Umfingieren des Gegebenen. In diesem Sinne enthält jedes Rätsel einen Rat, der in einer speziellen Wendung liegt, unter der man das Gegebene in einer neuen Weise in den Blick nimmt. Im Umorganisieren des Gegebenen werden Wissensbestände zwar nicht gefunden, aber in einer durch das Umfingieren definierten Weise aktualisiert. Indem Sokrates die Diagonale in das zu verdoppelnde Quadrat einzieht, aktualisiert er den Satz des Pythagoras, nicht als Lehrsatz, den man aufschreiben und lernen kann, sondern als ein Werkzeug und Mittel zur Umorganisation des gegebenen Bildes. Die gefundene Lösung enthüllt allererst den Sinngehalt des Wissens, der in seiner Funktion zur Auflösung der Paradoxie einer Rätselsituation liegt.

Halten wir fest: Die umfingerte Erscheinung, die die Lösung enthält, gibt es nicht ohne das zu sich selber gekommene Subjekt, obwohl die Lösung von der Sache selbst ausgeht. Diese Vermittlung von Sache und Subjekt, in der Paradoxien der sinnlichen Erfahrung ihre Auflösung finden, hat man *Phänomen* genannt, von dem es ferner heißt, daß es die Lehre enthalte. Die Lehre, die in den Phänomenen selber liegt, bewirkt eine - im wörtlichen Sin-

ne genommen - Rehabilitation unserer Sinnlichkeit: Die Wiedereinwurzelung in die Wirklichkeit unter den Bedingungen unserer leiblichen Existenz (vgl. Giel 1994).

Wagenschein hat "sonderbare Erscheinungen", in denen die Natur auffällig wird und uns in Verlegenheit versetzt, aus der Normalität des Alltags herausgegriffen und in der Gestalt von Exempeln vorgeführt. So ist der exemplarische Unterricht beinahe zum Synonym für den naturwissenschaftlichen Sachunterricht geworden.

Die Rätselhaftigkeit von Erscheinungen ist indes nicht auf die natürliche Umwelt beschränkt. Im Begriff des Exempels wurde, wenn man in den Begriffen der Unterscheidung von Natur- und Geisteswissenschaften weiterreden will, ursprünglich sogar die Bindung der Geisteswissenschaften an das unauflöslich Konkrete gedacht. (Diese Bindung erscheint in der "Kritik der Urteilskraft" unter dem Titel der "exemplarischen Allgemeinheit".) Wagenschein selber hat den Begriff des Exemplarischen als Brücke zwischen Natur- und Geisteswissenschaften eingeführt. Wie dem auch sei: Das kulturelle und soziale Milieu der Kinder ist durchsetzt mit exotischen Einsprengeln, die die Schule bewußt machen muß, wenn sie ihrer Aufklärungsfunktion genügen will.

Zusammenfassend darf man also sagen: Der Sachunterricht auf der Stufe des Bewußtwerdens ist noch nicht in Natur- und Geisteswissenschaft ausdifferenziert (obzwar Wissensbestände aus allen Disziplinen aufgeboten werden, um befriedigende Antworten, Lösungen in paradoxen Situationen zu finden). Die Exempla werden aus dem Alltag der Kinder herausgegriffen; die Lichtbrechung am Schwimm- oder Spülbecken usw. Der exemplarische Unterricht dient der Aufklärung der Alltagswirklichkeit; indem er die Kinder in diese ihre Wirklichkeit einwurzelt, läßt er sie erst als Lebenswelt der Kinder erfahren: als eine mit anderen geteilten, leibhaft-sinnlich erschlossenen Wirklichkeit. Wenn man die so verstandene Lebenswelt, in der die pragmatisch eingeengte Wirklichkeit des Alltags aufgehoben, vernünftig (noch nicht theoretisch) durchdrungen ist, Heimat nennen will, dann schafft die Grundschule im Sachunterricht Heimat. Sie geht keineswegs von einer wie auch immer "vorgegebenen" Heimat aus.

### **6.3 Die Schule des Wissens**

In der Heimatkunde, der Aufklärung der Lebenswelt, hat der Sachunterricht der vierjährigen Grundschule seine letzte Stufe erreicht.

Der Sachunterricht ist darin noch keineswegs zum Abschluß gekommen. Denn auch der Fachunterricht ist eine Form des Sachunterrichts: Es fragt sich nur, auf welche Weise und unter welchen Voraussetzungen er es sein kann.

Diese Frage soll, da hier in der Hauptsache der Grundschulunterricht zur Debatte steht, nur in ihren Grundzügen angerissen werden.

In den weiterführenden Schule baut der Sachunterricht in der Weise auf den Grundschulunterricht auf, daß er, wie ausgeführt, das in den Blick nimmt, was in den beiden erörterten Repräsentationstypen übergangen und ausgeblendet wurde. Übergangen wurde in der Grundschule das Wissen. Zwar werden in der Grundschule Wissensbestände praktisch erschlossen und in Dienst genommen; die Art und Weise aber, in der das Wissen die Wirklichkeit repräsentiert, der Sachgehalt des Wissens also, ist noch nicht in den Blick gekommen. Die weiterführende Aufgabe besteht somit in der Generierung des Wissens als Wissen. Diese Aufgabe wurde bisher kaum wahrgenommen. Das liegt z.T. daran, daß das Wissen seine Herkunft in einem noch genauer zu erörternden Sinne verdeckt. Darauf hat die Didaktik in zwei Formen reagiert: fundamentalistisch und technisch. In der ersten Form erscheint das Wissen als die Interpretation der Erfahrung. Danach kommt alles darauf an, eine breite Erfahrungsgrundlage zu schaffen. Die technische Version geht demgegenüber von der Voraussetzung aus, daß das Wissen die Aufbereitung der Wirklichkeit in den kognitiven Strukturen unserer Intelligenz darstelle. Daher liegt alles an der Exterriorisierung der Strukturen in Funktions- und Leistungszusammenhängen. Dies geschieht vornehmlich in und an Modellen, in denen kognitive Strukturen auf die Wirklichkeit angewandt werden. Ein solches Modell ist beispielsweise der hierarchische Aufbau von Lern-(Verhaltens-)arten.

Das Problem des Wissens steckt jedoch, wie wir angedeutet haben, in der systematischen Verdeckung seiner Herkunft. Das Wissen ist nämlich keineswegs, wie die Fundamentalisten es sehen, die rationale Durchdringung der Erfahrung: Es beruht nicht auf ihr, und es ist auch nicht die rationale Durchdringung der Erfahrung. Vielmehr ist es das Produkt (ergon) von objektivierbaren Prozessen, die in der Gestalt des Wissen ihren Abschluß gefunden haben. Die neuzeitlichen Wissenschaften sind im Geiste der poetischen Künste konzipiert (vgl. Bacon 1962). Darin, d.h. in den Verfahren, Kalkülen und Verkehrsformen seiner Produktion schaffen sich die Wissenschaften eine eigene und eigenständige Erfahrungsbasis: Grundlage ihrer Autonomie (und des darin begründeten Anspruchs auf eine Eigenständigkeit in allen Belangen, die die Abwehr des Mit- und Hineinredens einschließt). In der Berufung auf die eigene Erfahrungsbasis blenden die Wissenschaften ihre Bezüge zu den historisch-gesellschaftlichen Prozessen aus, in die sie doch eingebettet sind. Die Richtigkeit der Methoden und Verfahren bemißt sich allein am Erfolg: an der Vermehrung des Wissens einerseits und an seiner technisch-ökonomischen Verwertbarkeit, deren ethische Legitimation immer problematischer wird, andererseits. Will sagen: Die anthropologische Frage nach Ursprung und Motiv des Wissen-Wollens, seinem Stellenwert und seiner Funktion im menschlichen Daseins wird ausgeklammert und ebenso die Frage nach seinem lebenspraktischen (ethischen) Sinn. (Darin ist die Schwierigkeit der Legitimation seiner Verwertbarkeit begründet.) Diese anthropologische Frage nach dem Wissen-Wollen, in der das Geheimnis unseres Daseins aufbricht, nicht entsorgt, sondern zur vollen Geltung gebracht wird, stellt sich immer nur unter konkreten historischen Kon-

stellationen, die durch die gesellschaftlichen Lagen bedingt sind, vor allem aber durch die Wahrnehmung von Herausforderungen (challenges) und die darauf antwortenden Welt- und Selbstentwürfe.

Im Rückbezug auf die Formen der Produktion des Wissens wird sein historischer Ursprung verdrängt: Dies nämlich, daß die Forschung als Leistung handelnder, leidender, verblendeter Menschen zu verstehen ist, als ein Ringen um die Befreiung aus den Verstrickungen der Tradition allgemein und derjenigen der Wissenschaften im besonderen. Die Geschichte und nur sie lehrt, aus welchen Lebenszusammenhängen heraus sich Fragestellungen entwickeln, wo und unter welchen Bedingungen Einfälle und Ideen zünden, akzeptiert und empirisch bewährt werden. Der Rückgriff in die Geschichte ist somit die genetische Rekonstitution des im bloßen Wissen ausgeblendeten Erkenntnisaktes.

Die Frage nach dem lebenspraktischen Bezug des Wissens stellt sich somit im Problemhorizont der historischen Rekonstitution des Erkenntnisaktes, in dem das Wissen als "befriedigende Antwort" seinen praktischen Sinn findet.

Im Hinblick auf die lebenspraktische Interpretation des Wissens ist das folgende noch anzumerken: Die Ursprungsnähe der Forschung ist noch am ehesten in den von Th. S. Kuhn so bezeichneten "Paradigmenwechseln" vorhanden. Es wäre somit denkbar, daß die Schule sich zunächst an den großen Einbrüchen und Etappen orientiert. An die Fächerung ist hier noch nicht zu denken. Auszugehen wäre vielmehr von dem wissenschaftshistorischen Schisma, der Trennung von "harten" Wissenschaften (sciences) und Geisteswissenschaften (humaniora, humanities). Das Curriculum bestünde aus den großen Beispielen, an denen gezeigt werden könnte, was wissenschaftliches Denken ist und in welchen Formen und Gegenständen es manifest geworden ist. Die Ordnung dieser Stufe des Curriculums wäre durch die Logik des Beispiels bestimmt. Beispiele versetzen einen nämlich in eine Hinsicht auf die Wirklichkeit. (Hans Lipps sagte, Beispiele versetzten einen in die Bewegtheit einer Einstellung.) Die spezifische Leistung des Beispiels liegt in der Veranschaulichung, d.i. in der Öffnung des Blickes für z.B. Zusammenhänge. Nicht, daß solche Einstellungen und Hinsichten nicht von den konkreten Beispielen abgelöst werden könnten (dies ist der nächsten Stufe des Curriculum vorbehalten); seine unersetzbare Funktion liegt jedoch darin, daß es in seiner Konkretheit stets mehr enthält als im individuellen Bewußtsein momentan aktualisiert werden kann: Man möchte sagen, seine Bedeutung liegt in seinem sozialen und intelligenten sur plus, seinem Überschuß über jede Theorie.

Die Orientierung des Sachunterrichts an großen Beispielen bedeutet keineswegs, daß der Unterricht z.B. zur Lehre der Geschichte der Physik umgepolt wird; wohl aber, daß es gerade für die Fachlehrer gute Gründe gibt, sich intensiver mit der Geschichte ihrer Disziplin zu befassen (vgl. Giel 1994).

Auf der letzten Stufe des Sachunterrichts beginnt der Unterricht sich von den Beispielen zu lösen. Diese Ablösung wird vollzogen in der Formulierung von Mustern, nach denen Aus-

sagen in einem logischen Zusammenhang generiert werden. Wagenscheins Unterrichtsgespräch über das Nicht-Abbrechen der Primzahlreihe ist dafür ein glänzendes Beispiel (1965). Durch die Ausformulierung solcher theoretischen Muster werden die Aussagen unter den Anspruch der Vermeßbarkeit der Wirklichkeit im logischen Raum gestellt. Dies ist die vollkommenste Reduktion von Kontingenz, die uns möglich ist: Einer Leistung, die gerade aufgrund ihrer Vollkommenheit in der Gefahr ist, als die einzige legitime Form der sinnhaften Erhellung der Wirklichkeit mißverstanden zu werden.

Auf dieser Stufe wird der Sachunterricht zum Fachunterricht im engeren Sinne. Allerdings: Das Fach als solches "gibt" es nicht als eine vorfindbare, feste Einrichtung, auf die die Schulverwaltung als einem sicheren Fundament bei der Festlegung von Unterrichtsinhalten zurückgreifen könnte. Was das Fach ist, konstituiert sich vielmehr erst im Unterricht. Damit ist vor allem dies gemeint: Zum Fach gehören auch die Repräsentationsformen, die durch die theoretische Form der Sinngebung ausgegrenzt werden. Was immer in der Forschung unter dem Titel "Biologie" gelten mag; das *Schulfach* "Biologie" hat, um der Theorie willen, immer auch die theoretisch nicht aufzuhebenden ästhetischen Repräsentationsformen zu kultivieren: an Phänomenen und an den Beispielen der Umbrüche und "Paradigmenwechsel" zu lehren. Im Schulfach "Biologie" muß Goethe behandelt werden, um Darwin zu verstehen.

## Schluß

Mit dem Sachunterricht ist die Frage nach dem genuin Pädagogischen in der Schularbeit im ganzen aufgeworfen. Was in der Grundschule als Problem sichtbar geworden ist, ist die alle Schularten betreffende Frage nach einer pädagogischen Durchdringung und Konstitution der Lerninhalte.

Die Art, in der die Frage hier aufgegriffen worden ist, ist, wie schon eingangs erwähnt, antiquiert, und die Rede vom genuin Pädagogischen nimmt den Mund zu voll. Die Trennung der Schularbeit in das Didaktische i.e.S., das sich auf die Vermittlung von festgestellten Inhalten und festgeschriebenen Fertigkeiten beschränkt, und in das Pädagogische, das sich im wesentlichen auf der "Beziehungsebene" bewegt und sich mehr und mehr als Sozialpädagogik in der Schule etabliert, scheint bei weitem nüchterner zu sein. Der Vorzug dieser Trennung liegt zum einen darin, daß sie keine historischen Hypotheken weiter-schleppt; vor allem aber scheint sie geeignet zu sein, die Realität der Schule mit all ihren Nöten genauer zu erfassen und handhabbarer zu machen.

Gleichwohl hat sie auch ihre Tücken. Nicht nur aufgrund der normativen Kraft des genau beschriebenen Faktischen (die unter dem Motto, daß nicht sein darf, was nicht ist, das Wirkliche hinterrücks zum Vernünftigen erklärt). Vielmehr scheint, wo das Pädagogische außen vor gelassen wird, es keine vernünftigen Kriterien zur Begrenzung der "Stofffülle"

zu geben. Die wirklichen Lehrpläne sind mit Wissen überladen und bürden der Schule den Wettlauf mit der Forschung auf. Und die im technischen Modell ausgelegte Vermittlung favorisiert eine Zeitvorstellung, in der diese ausschließlich unter dem Aspekt des knappen Gutes erscheint.

Die hier vorgelegten Überlegungen und Betrachtungen sind viel eher Erinnerungen als Entwürfe; Erinnerungen können aber auch "Erinnerungen für morgen" sein.

## Literatur

- Aristoteles: Werke in deutscher Übersetzung. Herausgegeben von Ernst Grumach. Band 7 Eudemische Ethik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1962.
- Ders.: Werke in deutscher Übersetzung. Band 6 Nikomachische Ethik, a.a.O., 1964.
- Bacon, F.: Neues Organ der Wissenschaften. Übersetzt und herausgegeben von Anton Theobald Brück. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1962.
- van den Berg, J. H.: *Metabletica*. Über die Wandlung des Menschen. Grundlinien einer historischen Psychologie. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1960
- Bollnow, O. F.: Der Mensch und die Natur als pädagogisches Problem. In: *Natur in den Geisteswissenschaften I*. Herausgegeben von Richard Brinkmann. Tübingen: Attempto 1988, S. 75 - 88.
- Ders.: Über den Begriff der ästhetischen Wirkung bei Josef König. In: *Dilthey-Jahrbuch für Philosophie und Geschichte der Geisteswissenschaften*. Herausgegeben von Frithjof Rodi. Band 7/1990/91. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1991, S.13 - 43.
- Bücher, K.: *Arbeit und Rhythmus*. Leipzig: Emmanuel Reinicke 1924.
- Comenius, J. A.: *Pampaedia*. Lateinischer Text und deutsche Übersetzung. Herausgegeben von Dimitrij Tschizewski. Heidelberg: Quelle & Meyer 1960 (Pädagogische Forschungen des Comenius-Instituts Bd. 5).
- Droysen, J. G.: *Grundriss der Historik*. Leipzig: Veit & Comp 1875<sup>2</sup>.
- Ders.: *Texte zur Geschichtstheorie*. Herausgegeben von G. Britsch und J. Rösen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1972.
- Duncker, L.: *Mythos, Struktur und Gedächtnis. Zur Kultur des Sammelns in der Kindheit. In: Kindliche Phantasie und ästhetische Erfahrung*. Herausgegeben von L. Duncker u.a. Lange- nau-Ulm: Armin Vaas 1990, S. 111 - 133.
- Fischer, A.: *Leben und Werk*. Herausgegeben von Karl Kreitmair. Band I. München: Bayerischer Schulbuch-Verlag o.J.
- Fritzschn, Th. (Hrsg.): *Basedows Elementarwerk mit den Kupfertafeln Chodowieckis u.a. Kritische Bearbeitung in drei Bänden*. Leipzig: Ernst Wiegand Verlagsbuchhandlung 1909.
- Foucault, M.: *Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften*. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag 1971.
- Fuhrmann, M.: *Rechtfertigung durch Identität. Über eine Wurzel des Autobiographischen. In: Identität*. Herausgegeben von Odo Marquard und Karlheinz Stierle. München: Wilhelm Fink 1979 (Poetik und Hermeneutik VIII), S. 685 - 690.
- Georgiades, Th.: *Musik und Sprache. Das Werden der abendländischen Musik, dargestellt an der Vertonung der Messe*. Berlin/Heidelberg/New York 1974.
- Giel, K.: *Die ästhetische Darstellung der Welt im naturwissenschaftlichen Unterricht. Bemerkungen zur Didaktik Martin Wagenscheins*. In: *Kind und Sache. Zur pädagogischen Grundlegung des Sachunterrichts*. Herausgegeben von Ludwig Duncker und Walter Popp. Weinheim/München: Juventa 1994.

- Hansen, W.: Die Entwicklung des kindlichen Weltbildes. München 1938.
- Hausmann, G.: Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts. Heidelberg: Quelle & Meyer 1959.
- Hoffmann E. (Hrsg.): Friedrich Fröbel. Ausgewählte Schriften. Zweiter Band. Die Menschenerziehung. Godesberg/Düsseldorf: Helmut Küpper vormals Bondi 1951.
- Humboldt, W. v.: Schriften zur Sprachphilosophie. Werke in fünf Bänden III. Herausgegeben von Andreas Flitner und Klaus Giel. Stuttgart: J. G.Cotta'sche Buchhandlung 1963.
- König, J.: Vorträge und Aufsätze. Herausgegeben von Günther Patzig. Freiburg/München: Karl Albert 1978.
- Langeveld, M. J.: Die Schule als Weg des Kindes. Versuch einer Anthropologie der Schule. Braunschweig: Georg Westermann 1960.
- Lipps, H.: Die menschliche Natur. Frankfurt/M.: Vittorio Klostermann 1941.
- Litt, Th.: Die Philosophie der Gegenwart und ihr Einfluß auf das Bildungsideal Leipzig/Berlin : B.G. Teubner 1927<sup>2</sup>.
- Ders.: Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems. Stuttgart: Ernst Klett 1960.
- Löwith, K.: Das Individuum in der Rolle des Mitmenschen. Beitrag zur anthropologischen Grundlegung des ethischen Problems. München: Drei Masken Verlag 1928.
- Luckmann Th.: Gelebte Zeiten - und deren Überschneidungen im Tages- und Lebenslauf. In: Epochenschwelle und Epochenbewußtsein. Herausgegeben von Reinhart Herzog und Reinhart Koselleck. München: Wilhelm Fink 1987 (Poetik und Hermeneutik XII), S. 283 - 304.
- Luhmann, N.: Macht. Stuttgart: Ferdinand Enke 1975.
- Marquard, O.: Identität - Autobiographie - Verantwortung (ein Annäherungsversuch). In: Identität, a.a.o. S. 690 - 699.
- Plessner, H.: Die Einheit der Sinne. Grundlinien einer Ästhesiologie des Geistes. Bonn: Friedrich Cohen 1923.
- Ders.: Philosophische Anthropologie. Lachen und Weinen. Das Lächeln. Anthropologie der Sinne. Herausgegeben und mit einem Nachwort von Günter Dux. Frankfurt/M.: S. Fischer Verlag (Conditio humana).
- Pestalozzi, J. H.: Sämtliche Werke. Band 13. Herausgegeben von A. Buchenau u.a. Berlin/Leipzig 1932.
- Schmid, C.: Weimar - Chance und Risiken einer Verfassung. In: Carlo Schmid: Politik als geistige Aufgabe. Stuttgart: Deutscher Bücherbund 1973.
- Schreiner, K.: Diversitas temporum. Zeiterfahrung und Epochengliederung im späten Mittelalter. In: Epochenschwelle und Epochenbewußtsein, a.a.O., S. 381 - 428.
- Spaemann, R.: Philosophie als Lehre vom glücklichen Leben. In: Robert Spaemann: Philosophische Essays. Stuttgart: Philipp Reclam jun.: 1983.
- Tenbruck, F. H.: Jugend und Gesellschaft. Freiburg: Rombach 1962.
- Virilio, P.: Rasender Stillstand. Essay. München 1992.
- Wagenschein M.: Kinder auf dem Wege zur Physik. Mit Beiträgen von Siegfried Thiel u.a. Vorwort von Andreas Flitner. Weinheim/Basel: 1990.
- Ders.: Ein Unterrichtsgespräch zu dem Satz Euklids über das Nicht-Abbrechen der Primzahlreihe. In: Martin Wagenschein: Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken. Pädagogische Schriften. Stuttgart: Ernst Klett Verlag 1965, S.102 - 110.
- Wendorff, R.: Zeit und Kultur. Geschichte des Zeitbewußtseins. Opladen: Westdeutscher Verlag 1985<sup>3</sup>.
- Werner, H.: Einführung in die Entwicklungspsychologie. Leipzig 1926.
- Weniger, E.: Didaktik als Bildungslehre. Teil I: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans. Weinheim: Julius Beltz 1960.

# WELTORIENTIERUNG IN DEN NIEDERLANDEN

*Kees BOTH*

*Christelijk Pedagogisch Studienzentrum, Hoevelaken (CPS)*

In 'Der Spiegel' war im März 1994 zu lesen, daß Holland eine Identitätskrise hat (Wiedemann 1994). Das könnte richtig sein (Holland ist kein Paradies), aber ich meine, daß wir alle, europäische Staaten und Völker, irgendwie an dieser Krise beteiligt sind: eine Sinnkrise, ein tiefes Gefühl einer allgemeinen Unsicherheit, die von den schnellen Veränderungen auf politischem, ökonomischem, technologischem, sozialem, wissenschaftlichem und weltanschaulichem Gebiet verursacht wird.

Eine zentrale Frage innerhalb dieses komplexen Gebietes lautet: Wie kann eine liberale Demokratie diese Krise bewältigen, diese überleben? Das hat auch Ihr Bundespräsident, von Weizsäcker, in einem Fernseh-Interview (10.3.94) gefragt. Er hat darauf hingewiesen, daß wir in unserer pluralen Gesellschaft ein Minimum an moralischen Auffassungen, an Werten und Normen brauchen und daß Erziehung und Bildung die wichtige Aufgabe haben, diese Werte und Normen zu explorieren und einzuüben. Wie aber können wir das verwirklichen, und um welche Werte und Haltungen handelt es sich dabei? Dazu gehört meiner Meinung nach die Unterscheidung von gut und böse, von wahr und falsch, wie schwer das auch sein möge. Dietrich Bonhoeffer zum Beispiel hat darauf hingewiesen, daß das Böse oft in der Gestalt des sogenannten Guten wahrzunehmen ist und wie leicht wir zu täuschen sind. Er hat auch in seinem Leben gezeigt, daß wir mutig entscheiden sollen (er war Pazifist, Nachfolger von Gandhi und zugleich in Deutschland im Widerstand, mit der Absicht, Hitler zu töten) und dabei schmutzige Hände bekommen. Aber er hat auch gezeigt, daß es nicht gleichgültig ist, wie man wählt (Bonhoeffer 1953; Bethge 1966). Es gibt mehr und mehr die Neigung, über diese Werte relativistisch und sogar zynisch zu sprechen, als ob es beliebig wäre, als ob es nur um Macht und Eigennutzen ginge und nicht um Verantwortlichkeit und Solidarität. Ich meine, daß dazu zumindest auch die Empathie gehört, d.h. die Fähigkeit, sich aus seiner eigenen Verletzlichkeit heraus in andere verletzte Menschen hineinversetzen zu können. So wenigstens hat Adorno das als eines der

Merkmale einer Erziehung nach Auschwitz formuliert (Adorno 1993). Das trifft auf die Niederlande wie auch auf Deutschland zu.

Darum freue ich mich darüber, daß die GDSU heute einen Anfang macht mit einem Austausch von Erfahrungen über die staatlichen Grenzen hinweg, im europäischen Raum. Wir brauchen uns ja gegenseitig, um diese Krise bewältigen zu können, um Antworten auf die vielen Fragen, die uns in diesem Sinne beschäftigen, finden zu können. Dabei kommt meiner Meinung nach der Weltorientierung ein besonderer Stellenwert zu. Aber auch praktisch hoffe ich, daß wir viel voneinander lernen können, denn ich glaube an die Möglichkeiten internationalen Lernens (Both 1994 a, b, c).

Daher möchte ich versuchen

1. eine knappe Skizze des niederländischen Schulsystems zu vermitteln, und zwar insbesondere zur Entwicklung des Grundschulunterrichts;
2. die Herkunft des Begriffs "Weltorientierung" zu erläutern;
3. die inhaltlichen Entwicklungen auf dem Gebiet der 'Weltorientierung' bis heute zu beschreiben;
4. den neuen Lehrplan für 'Weltorientierung' der niederländischen Jenaplanschulen vorzustellen;
5. einige Möglichkeiten für internationale Zusammenarbeit vorzuschlagen.

Aber ich möchte zuerst eine kleine Geschichte erzählen.

## 1. Das Buch mit der leeren Seite

Vor 20 Jahren kaufte ich mir ein amerikanisches Buch, das über Lehren und Lernen handelte (Postman/Weingartner 1972). Zu Hause blätterte ich das Buch durch und entdeckte, daß eine Seite leer war. Ich telefonierte sofort mit der Buchhandlung, und während die Verkäuferin die anderen Bücher mit demselben Titel kontrollierte, las ich die Seite vor der leeren Seite, und ich las dort: 'Wenn eines Tages alle Bücher und Unterrichtsmittel aus der Schule verschwunden wären, wäre es dann noch möglich zu unterrichten und zu lernen und müßten die Kinder demzufolge denn nach Hause geschickt werden? Oder haben Sie und die Kinder vielleicht Fragen, die Ausgangspunkte für Lernen und Unterrichten sein könnten? Ist die Antwort auf diese Frage vielleicht 'ja'? Bitte schreiben Sie auf der nächsten (leeren) Seite die Fragen, die Sie haben, mal auf.'

Ich erzähle Ihnen diese Kurzgeschichte, weil für mich und die niederländischen Jenaplanner das Thema 'Fragenstellen' aufs engste mit der Weltorientierung verbunden ist (Bastian 1970; Petersen 1970; Rauschenberger 1985; Elstgeest 1985). Weltorientierung heißt zum ersten: ein Lernprozeß. Kinder (Menschen) stehen voller Verwunderung, voller Fragen in

der Welt. Kinder orientieren *sich* in der Welt, d.h. das ist eine Aktivität des Kindes selbst. Und dabei kommt seinen Fragen ein wichtiger Stellenwert zu. Jemand fragte es in dieser Weise: 'Ich weiß die Antworten, aber was sind die Fragen eigentlich?' (Goldberg 1979)

Vielleicht kommt es daher, daß es in Deutschland ein immer noch wachsendes Interesse für diese Weltorientierung gibt. Es wird vermutet, daß die Perspektive hier umgedreht wird, daß hier versucht wird, 'vom Kinde aus' zu denken und zu handeln, ohne in Einseitigkeiten älterer pädagogischer Ansätze abzugleiten.

## 2. Die niederländische 'Basisschool'

Seit 1985 kennen wir in den Niederlanden die "Basisschool" für die Kinder im Alter von 4 bis 12/13 Jahren. 1985 wurden der damalige Kindergarten und die Lagere School zu der neuen Basisschool integriert.

Ausgangspunkte dieses neuen Basisschoolgesetzes lauten:

- die Kontinuität der Bildung muß gewährleistet sein; das 'Sitzenbleiben' z.B. würde demzufolge nicht mehr möglich sein;
- das gesamte Kind steht im Mittelpunkt des Unterrichts, also die Entwicklung des Körpers, des Denkens und Handelns, des Fühlens, der Sozialentwicklung, die Entwicklung der Kreativität; dazu brauchen die Kinder 'geeignete Kenntnisse und Fähigkeiten';
- man geht dabei davon aus, daß die Kinder in einer multikulturellen Gesellschaft aufwachsen werden.

In diesen Zielen sind deutlich Einflüsse aus der sog. Reformpädagogik (Montessori, Freinet, Waldorf, Jenaplan usw.) erkennbar. Diese Schulen haben bei der Vorbereitung der neuen 'Basisschool' auch eine Rolle gespielt (Skiera 1982).

Es steht da im Gesetz in einer indikativen Weise, als ob es so *ist*. Aber es ist in vielen Schulen noch nicht so. Darum ist es besser in einer normativen Weise aufzufassen: in einer 'Basisschool' sollte es so sein oder werden. Bei der Einführung der neuen Basisschool begann ein Innovationsprozeß, um diese hochgesteckten Ziele in der alltäglichen Schulwirklichkeit zu verwirklichen. Ein Prozeß, der langsam Fortschritte macht, aber noch lange nicht abgeschlossen ist.

Jede Schule muß *ein eigenes Schulprogramm* verfassen, weil wir davon ausgehen, daß jede Schule einzigartig ist, d.h. eine eigene weltanschauliche und/oder pädagogische Identität hat oder entwickeln muß. Das hängt mit der allgemein anerkannten weltanschaulichen und pädagogischen Pluriformität und mit der grundsätzlichen Freiheit der Eltern bei der Auswahl der Schule für ihre Kinder zusammen. Diese Schulfreiheit und Schulgleichheit ist das Ergebnis eines langen Schulkampfes, der Ende des vorigen Jahrhunderts von unseren Ur- Großvätern und -müttern geführt worden ist.

Diese Schulfreiheit und Schulgleichheit, die im Grundgesetz verankert worden ist, besagt, daß alle Schulen vom Staat gleich finanziert werden. Der Staat hat die Aufgabe, guten Unterricht zu ermöglichen, darf sich aber auf keinen Fall mit Inhalt und Gestaltung des Unterrichts befassen. Deshalb haben unsere Schulen eine sehr große relative Autonomie. Der Staat hat, im Gegensatz zu vielen anderen europäischen Staaten, keinen unmittelbaren Einfluß auf die Schulen. Es gibt in unserem Lande schlichtweg nur öffentliche Schulen (die Gemeinden sind die Schulträger) und besondere Schulen (unabhängige Stiftungen und Schulträger). Diese Schulen unterscheiden sich der Denomination nach (katholisch, evangelisch, islamitisch, neutral) oder (auch in den unterschiedlichen Denominationen) der pädagogischen Konzeption nach (Jenaplan, Montessori, Freinet und Dalton, Waldorf). Eltern und Lehrer sind primär für die Erziehung und Bildung verantwortlich.

Jede Schule muß in ihrem schulspezifischen Schulprogramm beschreiben, wie sie die Ziele des Gesetzes zu verwirklichen versucht. Das Lehrerkollegium spielt dabei eine Hauptrolle und arbeitet und entscheidet als ein *Team*. Dabei ist auch die (Mit-)Arbeit der Eltern gefordert und sogar wesentlich. Bei uns bekommen Grundschullehrer eine allgemeine pädagogische und didaktische Ausbildung und werden nicht als Fachlehrer ausgebildet.

Der nächste Absatz des Gesetzes bietet eine Übersicht der Inhalte, die im Schulprogramm einer 'Basisschule' berücksichtigt werden müssen. Die Schule muß u.a. folgende Fächer und Lernbereiche anbieten:

- Natur
- Geographie
- Geschichte
- religiöse und sekuläre geistige Strömungen in der Gesellschaft
- gesellschaftliche Verhältnisse
- Gesundheitslehre
- soziale Fähigkeiten, u.a. die Verkehrserziehung.

Seit einiger Zeit gibt es detailliertere Richtlinien (eine Art von 'Minimum-Programm') in bezug auf die Inhalte des Unterrichts, aber diese sind noch sehr offen gehalten (Beernink, R./Letschert, J. 1993). Die Schulen sind frei in der Weise, wie sie die Inhalte organisieren und verwirklichen wollen. Das Gesetz besagt auch, daß diese Inhalte "möglichst in einem Zusammenhang" angeboten werden müssen und bevorzugt demzufolge im Prinzip das Entwickeln integrierter Lernbereiche und fächerübergreifender Projekte oder Themen (Annink u.a. 1986).

Der 'Basisschool' schließt sich nach acht Jahren die Sekundarstufe an. Der weiterführende Unterricht ist traditionell gegliedert in berufsvorbereitende Schulen und in allgemein weiterführende Schulen wie (zu vergleichen mit Deutschland) Regelschulen, Hauptschulen und Gymnasien. Seit August 1993 fangen alle weiterführenden Schulen mit einer dreijährigen 'Basisvorming' für alle Schüler an, eine Art comprehensive Education.

Wir kennen ein ziemlich 'progressives' Basisschule-Gesetz, das aber in zunehmendem Maß kritisiert wird, weil es nicht länger 'realistisch' sein würde, den Lehrern zuviel zumutet und zuviele Inhalte fordert. Ich komme darauf noch zurück.

### 3. Weltorientierung

Seit der Jahrhundertwende gibt es in unserem Lande eine Minderheitstradition des reformpädagogischen Denkens und Handelns. Damit ist u.a. der Name Jan Ligthart verbunden.<sup>1</sup> Diese Pädagogen waren breit international orientiert und waren ein Teil der (wie Petersen es nannte) '*Neu-europäischen Erziehungsbewegung*' (Petersen, P. 1926). Nach dem Zweiten Weltkrieg war es Kees Boeke, der die niederländische Sektion des Weltbundes für Erneuerung von Erziehung und Bildung leitete und bewußt versuchte, im Hinblick auf die Friedenserziehung und das bessere Verständnis zwischen den Völkern, das internationale Lernen weiterzuentwickeln (Both 1994a). Es gab ein erneutes Interesse für den Projektunterricht und für das Arbeiten mit 'organischen Einheiten' aus der Lebenswirklichkeit heraus statt mit dem herkömmlichen Fächerkanon. Es gab klare Einflüsse von Freinet aus Frankreich und Décroly aus Belgien. Dies alles war eine Reaktion auf eine verbalistische und 'lebensfremde' Praxis in den meisten Schulen, in denen die Kinder passive 'Empfänger' für den Lernstoff waren. Jetzt wurden Exploration, Selbstbeschäftigung und ein Auf-die-Sachen-Eingehen gefordert; Prinzipien, die auch anthropologisch begründet wurden (Langeveld 1960 und 1968, Petersen, E. 1965).

In den sechziger Jahren tauchte plötzlich der Begriff 'Weltorientierung' auf. Suus Freudenthal-Lutter, die Schriftführerin der niederländischen Sektion des Weltbundes und Jenaplan-Pionierin in unserem Lande<sup>2</sup>, war dafür verantwortlich (Annink/van den Bosch 1985)<sup>3</sup>. Die Jenaplanschule wurde ein 'Ort der Begegnung mit der Welt' genannt (Freudenthal-Lutter (Hrsg.) 1960).

Wie geschah das und welche Einflüsse waren hier erkennbar?

a) *Neue Entwicklungen auf dem Gebiet der 'Science' und 'Social Science' für die Primarstufe in den USA*; die herkömmlichen Fächer (wie Physik, Biologie, Geographie und Geschichte) wurden dabei von neuen Einheiten ersetzt, in denen man versuchte, die Lebenswelt der Kinder zu erhellen und zu erläutern und in denen möglichst wichtige gesellschaftliche Probleme an die Reihe kamen. Ich erinnere in diesem Zusammenhang an die

<sup>1</sup> Peter Petersen nahm in der von ihm herausgegebenen Reihe - 'Pädagogik des Auslands' - auch 'Pädagogik des vollen Lebens' auf. Siehe auch Stach (Hrsg. 1987).

<sup>2</sup> Suus Freudenthal-Lutter (1908-1986) empfing den Titel Dr. h.c. von der Universität Gießen.

<sup>3</sup> Suus Freudenthal arbeitete eng zusammen mit einem Mitarbeiter des Katholischen Pädagogischen Zentrums, Chris Jansen, und er schmiedete den Begriff 'Weltorientierung'. Auch später leistete dieses Zentrum wichtige Beiträge für Weltorientierung.

Einheit über "Der Junge mit den grünen Haaren", eine Unterrichtseinheit über Diskriminierung, die auch in Deutschland bekannt geworden ist (v. Hentig 1974). Wichtig war dabei auch die Bedeutung des Prozesses des Entdeckens und Untersuchens sowie die Anwendung von 'wissenschaftlichen' Arbeitsweisen durch die Kinder;

b) die *Wiederentdeckung der Reformpädagogik*, z.B. die Formen des Gesamtunterrichts und des Gruppenunterrichts (Petersen, Berthold Otto, u.a.m.). Petersen sprach z.B. in seiner 'Führungslehre des Unterrichts' in Nachfolge von Dörpfeld (Dörpfeld 1910; Vreugdenhil 1992) über die 'Lebenswirklichkeiten' Gott, Natur und Menschenwelt, die zu unterscheiden, aber nicht scharf von einander zu trennen sind.

c) Die *phänomenologische Tradition* in Philosophie und Pädagogik, in der über 'Lebenswelt' nachgedacht wird und die Lebenswelt der Kinder untersucht wird.<sup>4</sup>

d) Das *dialogische Denken Martin Bubers*, das von Suus Freudenthal als eine der Grundlagen des niederländischen Jenaplankonzepts festgelegt wurde (Buber 1966)<sup>5</sup>;

e) *Ansätze für Friedenserziehung und für das internationale Lernen* mit 'inklusivem Denken' als wichtigem Ziel des Unterrichts, d.h. von vornherein den anderen in mein Denken und Handeln mit einbeziehen (Boerwinkel 1966; Both 1994a).

f) Das Prinzip der *originalen Begegnung* (Roth, H.) und des *Denkens mit den Händen* (Jaspers 1958).

g) Das *Fernsehen und andere außerschulische Informationsquellen*, die für Kinder immer wichtiger werden und bei denen es gilt, die Kinder ernstzunehmen und ihnen dabei zu helfen, diese Informationen zu verarbeiten und zu deuten.

Die meisten dieser Einflüsse sind noch immer aktuell! Suus Freudenthal suchte nach einem zusammenfassenden Begriff und fand bei von Harnisch (1819) den Begriff 'Weltkunde' (Freudenthal-Lutter 1968). Um die *Prozesse* statt der festgelegten Inhalte, die Dynamik statt der Statik zu betonen, wurde "Weltkunde" in 'Weltorientierung' übersetzt. Wenn ich zurückschaue, bin ich darüber erstaunt, daß damals keine Beziehungen hergestellt wurden mit einigen mir bekannten Fundstellen des Begriffs 'Weltorientierung' bei Karl Jaspers. Der erste Teil seiner großen Philosophie heißt 'Philosophische Weltorientierung' (die nächsten 'Existenzerhellung' und 'Metaphysik').<sup>6</sup>

<sup>4</sup> In den Niederlanden war insbesondere das Denken von Merleau Ponty einflußreich, mit seiner Betonung der Leiblichkeit des Erfahrens und Kennens.

Langeveld hatte viel Einfluß, auch als phänomenologischer Pädagoge. Später machten Wissenschaftler in der Utrechter Tradition Studien über Kind und Raum (Bleeker/Mulderij), Kinder und Natur (Margadant-van Arcken) und die 'Kinderkultur von Krieg und Frieden' (Vriens), u.a. Siehe Beiträge dieser Autoren in: Danner/Lippitz (1984).

<sup>5</sup> Das Gespräch, insbesondere das Kreisgespräch, hat eine wichtige Stelle in der Jenaplanschule; siehe auch Kumetat (1965) und die neue Publikation von Ad Boes (1994).

<sup>6</sup> Das Denken Jaspers war bekannt, namentlich auch in bezug auf das Gespräch in der Schule und die Einflüsse auf Petersens Denken über die 'pädagogische Situation'; siehe die Besprechung des Begriffs

'Erziehung und Bildung', so zitierte man damals gerne Heraklit, 'ist nicht das Gießen von Wasser in ein Gefäß, sondern das Anzünden eines Feuers'. Es geht um das Motivieren zum Lernen für das ganze Menschenleben.

Die 'Weltorientierung' hatte damals mehrere Bedeutungen:

1. Sie ist ein *Lernprozeß*, wie ich schon erwähnt habe: Kinder orientieren *sich*, es ist wesentlich ein sich selbst organisierender Prozeß (Hogdkin 1976).

2. Sie ist ein *Ziel*, anders gesagt sogar das Hauptziel der Schule: Kinder bei *ihrer* Orientierung in eine(r) immer komplexer werdende(n) Welt zu begleiten. Es geht dabei um

- das Lebendighalten und Fördern des Staunens und Sichwunders;
- Türen zu öffnen für die Kinder, das Bereichern ihrer Erfahrungen;
- Sich-zu-Hause-Fühlen lassen in der Welt, ihrer Welt;
- kritisch denken zu lernen;
- lernen des Lernens.

Es sollte klar sein, daß hier Spannungsfelder gegeben sind, z.B. zwischen Sich-zu-Hause Fühlen und kritischem Denken.

3. Sie ist eine *prozeßorientierte Methodik*, ein Modell für das Problemlösen, z.B. wie das im untenstehenden 'Fahrrad'-Modell ausgedrückt wird: vom Planungs-Kreisgespräch, wo Fragen generiert werden, zu Untersuchungen, die von den Kindern ausgeführt werden (mit der gesamten Klasse, in Kleingruppenarbeit und/oder in Einzelarbeit), um mit Hilfe verschiedenster Quellen wieder zurück in den Berichts- oder Evaluationskreis zu kommen, wo die Fragen und Probleme sowie die gefundenen Antworten und Lösungen vorgestellt und gemeinsam diskutiert werden.

Es wurden mehrere Variationen dieses Modells entwickelt (Bank 1972; Humalda 1972), manchmal mit allgemeinen Hilfsfragen für spezifische Arten von Problemen.

4. Sie ist der *zentrale Lernbereich*, das *inhaltliche Herz der Schule*; wie Petersen sagte: der Kernunterricht, eine Orientierung über "die Welt" (Petersen 1970).

Das heißt: nicht der herkömmliche Kanon der universitären Fächer ist hier maßgebend, sondern lebensorientierte, anthropologisch begründete inhaltliche und didaktische Strukturen.

'Grenzsituation' in Petersens 'Führungslehre des Unterrichts'.

Texte von Jaspers über Erziehung wurden in Deutschland gesammelt in Jaspers, 1977. Das letzte Kapitel heißt 'Selbstvergewisserung und Selbsterziehung'. Es fängt an mit einem Abschnitt über 'Weltorientierung und Selbstbestimmung'. Dieser Abschnitt beginnt wie folgt: 'Die Orientierung über die Tatsachen in der Welt genügt nicht; der einzelne muß wissen, was er eigentlich will, worin er leben und wofür er wirken wolle. Wir Menschen sind nicht gleicher Art; das Menschsein entfaltet sich in der Begegnung verschiedener Lebensweisen und Anschauungen durch einen geistigen Kampf, der, solange er von der Wahrheit beflügelt wird, ein liebender Kampf ist, im unabschließbaren Prozeß' (S. 376). Dies ist ein Zitat aus 'Die Atombombe und die Zukunft des Menschen'.

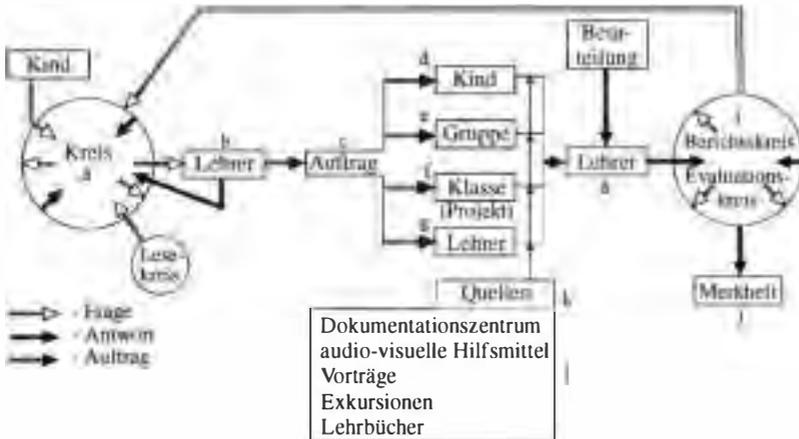


Abb. 1: Weltorientierung: Prozeßorientierte Arbeitsform ("Fahrradmodell")

Man war damals bestrebt, zwei Sachen miteinander zu verbinden:

- *Unterrichten und Lernen an Hand der Fragen der Kinder*, ausgehend sowohl von spontanen Fragen als auch von solchen, die vom Lehrer in seinen organisierten Situationen hervorgerufen werden. Die Kinder müssen lernen, sachgemäße Fragen zu stellen.
- *Einführung in sog. 'Schlüsselbegriffe'* wie Energie, Leben, Raum, Frieden, Freiheit, usw. Die Lehrer mußten in der Lage sein, solche Begriffe zu durchschauen, und Fachdidaktiker mußten kleine Bücher entwickeln, mit deren Hilfe die Kinder auf verschiedenen Ebenen, spirodynamisch, die Schlüsselbegriffe weiter entwickeln könnten (Bruner 1966).

Es ist damals gelungen, die prozeßorientierte Methodik mit viel Kreativität weiter zu entwickeln, und viele Schulen (und nicht nur Jenaplanschulen) haben damit bei ihren Versuchen, kindgemäßer zu arbeiten, viel Erfolg gehabt (Purmann 1985). Andere Aspekte aber - das Herausarbeiten der Schlüsselbegriffe und des inhaltlichen Kerns - wurden weniger realisiert.

Beim Fahrrad-Modell gab es Fragen zur weiteren Entwicklungsarbeit: 'Wohin geht die Fahrt? Was sind die Ziele? Welche Hilfe bekommen Lehrer für ihre Hilfe für die Kinder? Wie können sie Kindern helfen, Fragen zu stellen und Untersuchungen zu planen? Gibt es Kriterien (Werte), um den Lehr-/Lernstoff kritisch beurteilen zu können?

Es dauerte mehr als zehn Jahre bevor es eine neue Initiative gab, um die inhaltliche Entwicklung der Weltorientierung weiterzuführen (Annink/van den Bosch 1985). Ursachen waren u.a.:

- Die Jenaplanschulen, die zuerst die Initiative für Weltorientierung aufgriffen, vermehrten sich in unserem Lande in den siebziger Jahren sehr stark; sie waren sehr mit der eigenen Schulentwicklung beschäftigt und hatten demzufolge nur noch wenig Kraft und Mittel übrig für weitere inhaltliche Entwicklungen (Skiera 1982).
- Im allgemeinen gab es in unserem Lande einen ideologischen Interessenkampf über die Inhalte der "Welt" und der "Weltorientierung". Vielleicht konnte man bei vielen Anhängern einer "Weltorientierung" auch von einer negativen Motivation reden ('das wollen wir nicht mehr'), statt eines Suchens nach neuen Wegen, des Blicks in die Zukunft.

Neue inhaltliche Impulse gab es aus dem prozeßorientierten naturwissenschaftlichen Sachunterricht, insbesondere durch das aus Afrika kommende 'African Primary Science Program'. 1971 wurde in der Jenaplan-Zeitschrift *Pedomorfose* ein Artikel veröffentlicht mit dem Titel: "Frag es den Ameisenlöwen selbst" (Elstgeest 1971). Später wurde dieser Ansatz weiterentwickelt. Man kann immer sagen: Fragt es ...selbst (Both 1971; Hawkins 1964).

#### 4. Entwicklungen

Wie schon gesagt, entbrannte in den achtziger Jahren ein *ideologisch ausgerichteter Interessenkampf*, insbesondere auf dem Gebiet der sozialen Weltorientierung. Auf diesem Gebiet gab es neue experimentelle Lehrpläne, aber die Fachverbände der Fachdidaktiker (mit Namen: die Historiker) übten viel Kritik an diesen Lehrplänen und waren der Meinung, daß viele neue Materialien eine ideologische Zerstörung ihres Faches bedeuteten. Diesen Widerstand gab es weniger bei der Naturorientierung, wo in einem neuen nationalen Projekt - für einen integrierten naturwissenschaftlichen Unterricht - des Nationalen Lehrplan Instituts (SLO) zusammengearbeitet wurde. Aber das Herstellen von Verbindungen zwischen dem naturwissenschaftlichen Sachunterricht und anderen Lernbereichen in der Schule war und blieb ein Problem.

Der genannte Kampf zeigt folgende Konflikte auf:

- zwischen den 'Personalisten', die mit Hilfe des Stoffs auf die persönliche Bildung der Kinder zielten, und den 'Strukturalisten', die auf die Aufklärung der gesellschaftlichen

Verhältnisse zielten (auch in der Grundschule!);

- zwischen denjenigen Strukturalisten, die 'große Weltprobleme,' wie 'Dritte Welt', 'Krieg und Frieden', 'Migration', usw. benutzen wollten, um den Kapitalismus zu kritisieren, und anderen 'Strukturalisten', die dafür Themen aus der Lebenswelt der Kinder benutzen wollten;
- zwischen Menschen, die die formale Bildung der Kinder, lernen des Lernens, bevorzugen wollten ('Kenntnisse sind wie Fisch, sie verderben schnell!') und denjenigen, die, weil Inhalte nicht 'nur' wertneutrale 'Fahrzeuge' des Lernens sein sollten, die Entwicklung der *inhaltlichen* Seite des Unterrichts betonen wollten (Ramseger 1993);
- zwischen stärker praktisch und stärker theoretisch orientierten Leuten.

Jahrelang lähmte dieser Kampf die Weiterentwicklung der Weltorientierung. Das Nationale Lehrplan Institut (SLI) versuchte am Ende der achtziger Jahre, einen Lehrplan für die soziale Weltorientierung zu entwickeln, der die Gegensätze zu überbrücken versuchte. Das ist teilweise gelungen, auch darum, weil man bei diesem neuen Lehrplan das Modell des 'mehrperspektivischen' Unterrichts verwendet hat. Folgende Dimensionen sind ('wo möglich in Zusammenhängen'), Grundlage eines Lehrplans für soziale Weltorientierung (Annink u.a. 1986):

<i>Räumliches Bewußtsein</i>	<i>ökonomische Dimension</i>	<i>Natur</i>
<i>Zeitliches Bewußtsein</i>	<i>soziale Dimension</i>	
	<i>politische Dimension</i>	
	<i>kulturelle Dimension</i>	
	<i>individuelle Dimension</i>	

Inzwischen gab es eine neue Generation von Lernbüchern für Geographie, Geschichte und Naturunterricht, in denen neue fachdidaktische Einsichten verarbeitet sind und mit denen Kinder in aktiver Weise lernen können.

Wir können uns jetzt die Frage stellen: 'Inwieweit gibt es noch so etwas wie "Weltorientierung" in unseren Schulen?' Heute unterrichten noch ungefähr 80 Prozent der niederländischen 'Basisschulen' die sog. 'Sachunterrichtsfächer' Geographie, Geschichte, Natur (CITO 1994). Sie machen das meist mit neuen Materialien und damit hoffentlich auch mit neuen Methodiken (weniger 'verbalistisch'). Es ist bis heute nicht gelungen, einen neuen, breit getragenen und integrierten Lehrplan für Weltorientierung zu entwickeln. Die traditionellen Fächer sind noch zu stark und die inhaltlichen Gegensätze zwischen Menschen, die eine bestimmte Art von Weltorientierung entwickeln wollen, zu groß. Viele Schulen haben auch große Probleme mit der Einführung der neuen inhaltlichen Gebiete, die im Gesetz

aufgeführt werden, insbesondere mit 'religiösen und sekularen geistigen Strömungen', als auch mit dem Gebiet der interkulturellen Erziehung.

Im letzten Jahrzehnt sind auch andere neue Ziele und dazugehörnde Materialien für die Basisschool entwickelt worden, und damit meine ich die vielen sog. 'Erziehungen', wie: Dritte-Welt-Erziehung, Natur- und Umwelterziehung<sup>7</sup>, Menschenrechtserziehung, multi-kulturelle Erziehung, Anti-Rassismus-Erziehung, Anti-Vandalismus-Erziehung, Gesundheitserziehung, sexuelle Erziehung, Konsumentenerziehung, Verkehrserziehung, Freizeit-erziehung, Medienerziehung, Friedenserziehung, Moralerziehung, Technikunterricht, eu-ropäische Erziehung usw.

Es gibt bei uns mehr als 20 solcher 'Erziehungen'! Viele Organisationen schicken den Schulen Material- und Trainingsangebote. Wie sollten unsere Schulen in der so sehr be-schränkten Zeit von fünf bis sechs Unterrichtsstunden pro Tag dies alles bewältigen kön-nen?

Dies ist ja auch ein Ausdruck einer immer komplexer werdenden Gesellschaft ('Atomisie-rung'). In ihrer Reaktion auf diese verwirrende Situation zeigen viele Lehrer und Schulen ein Sich-Zurückziehen auf das Vertraute, auf das Altbekannte, auf die herkömmlichen, aber reformierten Methoden für den Sachunterricht. Auch Kritiker von außen behaupten, daß die Schule allen diesen "Erziehungen" weniger Raum geben müßte und stattdessen zu den sog. 'Basics': Lesen, Schreiben, Rechnen zurückkehren sollte. Aber: die inhaltlichen Probleme sind größer denn je, sogar noch größer als in der Zeit, in der man anfang, von ei-ner Weltorientierung zu reden. Meiner Meinung nach ist es aber viel wichtiger nicht rück-wärts, sondern vorwärts zu gehen.

Es gibt auch Schulen (20% der 'Basisschulen'), die eine mehr integrierte Arbeitsweise ha-ben, mit Projekten usw. Ein Teil dieser Schulen, am meisten die Jenaplanschulen (mehr als 200), subsumieren diese Arbeit unter dem Begriff 'Weltorientierung'.

Glücklicherweise wird der Begriff 'Weltorientierung' auch in breiteren Kreisen noch ge-brauht, oft als ein eine Art 'Container-Begriff', der mehr oder weniger mit dem Begriff (fächerorientierter) 'Sachunterricht' identisch ist. Man ruft wieder nach neuem Durchden-ken des ursprünglich pädagogischen Begriffs.

Seit einigen Jahren sind unsere Jenaplanschulen dabei, gemeinsam mit dem SLO einen neuen Lehrplan für Weltorientierung zu entwickeln, und dieser Lehrplan ist fast fertig. Dieser Lehrplan könnte ein Beispiel für eine Reform der Weltorientierung werden.

---

<sup>7</sup> In unserem Lande wird es, im Gegensatz zu anderen Ländern, in dieser Weise bezeichnet. Nicht 'Um-welterziehung' (das ist nur anthropozentrisch), sondern Natur- und Umwelterziehung (kosmo/biozentrisch und anthropozentrisch! In Deutschland gibt es auch den schönen Ausdruck 'Mitwelt' (Meyer-Abich 1984). Siehe über diese Bezeichnungen auch: Both 1994d. Kleber (1993) denkt auch in dieser Richtung.

## 5. Weltorientierung: ein neues Curriculum der Jenaplanschulen

Die Jenaplanschulen wünschten einen neuen Lehrplan für Weltorientierung, mit einer inhaltlichen Komponente, die neue Möglichkeiten eröffnet, das Curriculum mehr und mehr zu integrieren, Weltorientierung zum inhaltlichen Herz der Schule zu entwickeln.

Einige formale Kriterien dabei waren:

- Lehrer und Kinder müssen Möglichkeiten haben, selbst im Dialog Themen und Aktivitäten zu wählen und/oder den Inhalt von Themen mitzubestimmen;
- es muß eine Offenheit geben für die Situation der Schule (Schulgeschichte, soziale und materielle Umgebung); der Lehrplan bietet Bausteine für ein eigenes Schulprogramm;
- es muß eine möglichst klare Struktur geben, als Hilfe bei der Planung und Evaluation des Unterrichts;
- der Lehrplan muß Beziehungen haben zu einer Analyse der Lebens- und Erfahrungswelt der Kinder (Anthropologie des Kindes, Langeveld 1960 und 1968) und nicht von Fächern her bestimmt werden;
- es muß Möglichkeiten geben für eine kontinuierliche Verbindung mit den späteren Fächern (Köhnlein hat dies in einer schönen Weise visualisiert (Köhnlein 1985));

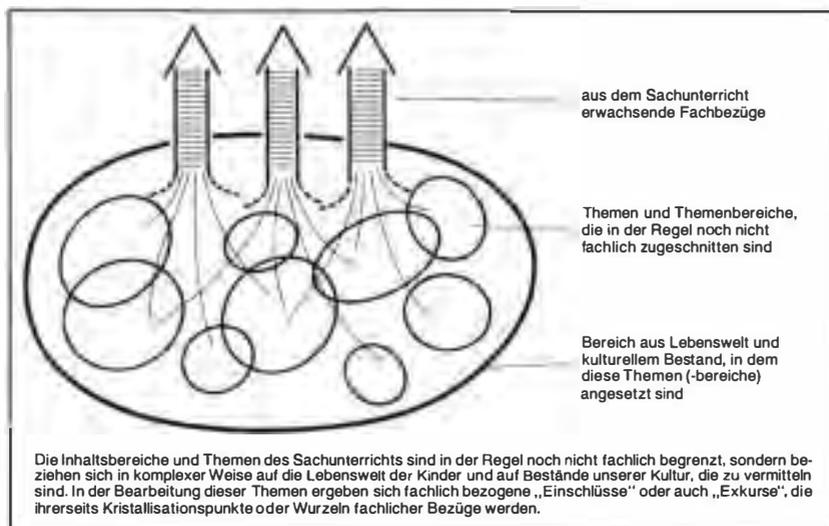


Abb. 2: Die Fächer gehen aus dem grundlegenden Unterricht hervor

- es muß Möglichkeiten geben, um Beziehungen mit dem Schulleben herzustellen: Reflexion über das, was da geschieht, und üben, im Leben miteinander und mit der Natur, inklusives Denken; eine dialektische Beziehung zwischen Reflexion (kritische Distanz) und Handeln (Engagement);
- inhaltliche Teilgebiete müssen möglichst spezifisch sein, ohne geschlossene Gebiete zu bilden; es sind Planungshilfen für Lehrer, komplexe Ausschnitte der Lebenswirklichkeit der Kinder, Erfahrungsfelder;
- der Lehrplan muß einen Rahmen bilden für die Kommunikation in und zwischen Schulen, für eine gemeinsame Sprache; er bietet Möglichkeiten, um von einander zu lernen und könnte eine Grundlage sein für Ausbildung und Fortbildung von Lehrern.

Dazu kommen *inhaltliche Kriterien*

- Die *Basisprinzipien des Jenaplans* bilden den allgemeinen Rahmen des Lehrplans,<sup>8</sup> hier einige Beispiele (Both/Vreugdenhil 1989 und 1990)
  - (3) *Jeder Mensch* braucht für die Entwicklung einer eigenen Identität persönliche Beziehungen: zu anderen Menschen, zu der sinnlich wahrnehmbaren Wirklichkeit der Natur und Kultur, zu der nicht sinnlich erfahrbaren Wirklichkeit.
  - (8) *Die Menschen* müssen an einer Gesellschaft arbeiten, in der gerecht und friedlich und konstruktiv mit Unterschieden und Veränderungen umgegangen wird.
  - (9) *Die Menschen* müssen an einer Gesellschaft arbeiten, die voller Respekt und Sorgfalt mit der Erde und dem Weltall umgeht.
  - (10) *Die Menschen* müssen an einer Gesellschaft arbeiten, die die natürlichen und kulturellen Quellen voller Verantwortung den zukünftigen Generationen gegenüber verwaltet.
  - (18) *In der Schule* nimmt die Weltorientierung eine zentrale Stelle ein, die auf Erfahren, Entdecken und Untersuchen begründet ist.
- Allgemeine Ziele für Jenaplan-Grundschulunterricht müssen in dem Lehrplan zu finden sein;
- Ziele und Inhalte der Friedenserziehung, Menschenrechtserziehung, Dritte-Welt-Erziehung, Elternerziehung, Natur- und Umwelterziehung, interkulturelle Erziehung und Gesundheitserziehung müssen in dem Lehrplan verarbeitet werden;
- *fundamentale Verhaltensweisen der Wirklichkeit gegenüber*, wie entdecken und untersuchen, herstellen (produzieren, reparieren, organisieren), sorgen, spielen, feiern, Expression von Gefühlen und Emotionen, spekulieren, philosophieren, meditieren, schauen sind wichtige strukturierende Elemente;
- die nationalen *Richtlinien* für soziale Weltorientierung und Naturorientierung sind ein Spiegel für Ziele und Inhalte des Lehrplans;
- Verbindungen müssen hergestellt werden mit Aspekten der Mathematik und des Kunstunterrichts;

<sup>8</sup> Es gibt zwanzig Prinzipien (fünf über Menschen, fünf über die Gesellschaft und zehn über die Schule).

- es könnte, von der Mitwelterziehung her, *keine Dichotomie* geben zwischen *Natur und Menschenwelt*: eine un-menschliche Natur einer unnatürlichen Menschenwelt gegenüber (Meyer-Abich 1977 und 1984; Both 1994d).

Es ist nicht möglich, logisch-deduktiv eine inhaltliche Struktur zu bilden aufgrund solcher Kriterien. Wir haben uns entschieden, pragmatisch eine Struktur zu entwerfen, die möglichst vielen jener Kriterien gerecht wird; ein Konstrukt als eine Arbeitshypothese zu verwenden und nicht noch viele Jahre zu diskutieren über eine bessere inhaltliche Struktur. Es ist möglich, daß eine andere Struktur entwickelt werden könnte. Auf Grund dieses Konstrukts haben wir mit Schulen und Experten den Entwicklungsprozeß angefangen, wurde das Modell geprüft und wenn das notwendig war, verändert. Wir sind einige Jahre damit beschäftigt gewesen und der wichtigste Teil des Modells, das diese Prüfung im großen und ganzen durchgestanden hat, ist eine Übersicht von sieben 'Erfahrungsgebieten'.



Abb. 3: Erfahrungsgebiete als Schlüssel zur Welt

Das Ganze der Ziele und Inhalte dieser Erfahrungsgebiete umfaßt die genannten Inhalte, und es ist zugleich ein ganz offenes Modell. Es gibt innerhalb dieses Modells eine Polarität oder ein Spannungsfeld zwischen einem kosmozentrischen und biozentrischen Gesichtspunkt (bei 'Der Jahreskreis' und 'Umgebung und Landschaft') und einem anthropozentrischen Gesichtspunkt ('Mein Leben'). Innerhalb der Erfahrungsgebiete gibt es menschlich-sozial-kulturelle und natürliche Inhalte. Auch die Spannung zwischen Fühlen und Messen ist eingebettet in Erfahrungsgebieten.

*Ein Beispiel* aus dem Erfahrungsgebiet 'Herstellen und Gebrauchen' kann das verdeutlichen. Es ist ein ganz einfaches Beispiel, das in der Praxis häufig zu finden ist. Eine der 'Lernerfahrungen' innerhalb dieses Erfahrungsgebietes ist das Sammeln von natürlichen Materialien, z. B. junge Brennesseln oder Blätter der wilden Minze und andere Wildpflanzen, um damit Tee zu machen oder Gemüse zu kochen und Tee oder Gemüse wirklich zu trinken oder zu essen.

*Worum könnte es gehen?* Diese 'einfache' Aktivität ist in Wirklichkeit ziemlich komplex und erfordert eine praktische Artenkenntnis, die sehr wichtig ist, auch um der Gesundheit und Sicherheit willen. Im allgemeinen lieben Kinder diese Aktivität, auch weil sie darüber staunen, daß sie 'umsonst' Pflanzen oder andere Sachen sammeln können als Rohstoff für Essen und Trinken. Es ist eine Erfahrung der Natur als Quelle zum Leben. Helmut Schreier hat gezeigt, wie die Natur auch Quelle des geistigen Vergnügens sein könnte durch das Genießen von Schönheit, durch das Sammeln von 'rohen', nicht von Menschen hergestellten 'schönen' Sachen, wie ein schönes Blatt, ein schöner Stein usw. (Schreier 1986). Es geht hier um wesentliche Aspekte des Naturbegriffs. Ist es 'Biologie'? Nein, es ist mehr eine Art von Ökonomie und/oder Anthropologie, es hat zu tun mit fundamentalen Dimensionen des Menschseins: die Natur als Quelle von Nahrung und Rohstoffen, mit Herstellen und Spielen als Modalitäten des Weltbezugs. Biologische Kenntnisse, das Bestimmen von Arten, sind hier funktionell, dienen dem Herstellen und Spielen.

Innerhalb des Erfahrungsgebiets 'Herstellen und Gebrauchen' gibt es ein Teilgebiet, das zu tun hat mit zukunftsfähiger Entwicklung<sup>9</sup>. Die genannten Aktivitäten gehörten zu diesem Teilgebiet. Drei Schlüsselbegriffe stehen da im Zentrum:

- die Natur als Quelle;
- die Natur als Ort, um Abfälle zu verarbeiten;
- Wiedergebrauch ('Recycling').

<sup>9</sup> Ich hatte Schwierigkeiten, den niederländischen Begriff 'duurzaamheid' (in englischer Sprache 'sustainability') ins Deutsche zu übersetzen; Nachfragen bei Experten ergaben, daß 'nachhaltige Entwicklung' zu einseitig-konservativ klingt und 'zukunftsfähige Entwicklung' mehr in Einklang ist mit dem Begriff 'sustainability'.

Mit älteren Grundschulkindern ist es möglich, die genannten Aktivitäten weiter auszuarbeiten; und es werden einige andere Völker studiert, die mehr als wir sichtbar von der Natur leben. Es geht hier nicht um ein romantisches und nostalgisches 'Zurück zur Natur', sondern um das Bewußtwerden unserer bleibenden Abhängigkeit von der Natur. Es gibt hier eine Überschneidung mit dem Erfahrungsgebiet 'Technik'.

Das didaktische Prinzip des exemplarischen Lernens ist hier wichtig. Wenn man weiß, worum es wesentlich gehen könnte, können Lehrer flexibel Gelegenheiten ausnützen, und in diesem Sinne dürfen sie ('aufgeklärte') Opportunisten sein (Hawkins 1974).

In dieser Weise sind für alle Teilgebiete dieses Erfahrungsgebiets Ziele (Schlüsselbegriffe, Fähigkeiten und Werte oder Haltungen), Inhalte, didaktische und methodische Möglichkeiten (u.a. Mittel) beschrieben. Dieses ganze Erfahrungsgebiet kann auch beschrieben werden mit einer Metapher: Die Welt als Haushalt. Diese Metapher ist Grundlage der Ökonomie und Ökologie<sup>10</sup>, inhaltliche Gebiete, die in diesem Erfahrungsgebiet dienend sind für die Erfahrungen, die Kinder machen und machen können. In derselben Weise werden mutatis mutandis auch die anderen Erfahrungsgebiete beschrieben, mit vielen Anregungen aus der Praxis und für die Praxis.

Daneben ist für Lehrer und andere eine Gesamtschau über Ziele und Arbeitsweisen der Weltorientierung gegeben. Alle Erfahrungsgebiete haben *eine Ethik der Sorge* (Noddings 1992) und *Verantwortung* (Jonas 1984) als Grundlage, in Übereinstimmung mit den Basisprinzipien des Jenaplans.

Nächste Schritte der Entwicklungsarbeit sind:

- das Beschreiben einer Entwicklungslinie für Raumbegriff und Raumerfahrung von 4- bis 12jährigen Kindern (Both 1993);
- idem für Zeitbegriff und Zeiterfahrung;
- idem für Fragen und Untersuchen;
- das Ausarbeiten eines Konzepts des internationalen Lernens;
- das Entwickeln von Materialien über die Beziehung zwischen Mathematikunterricht und Weltorientierung (ein neues Projekt mit dem Nationalen Lehrplan-Institut SLO fängt an).

In dieser Weise können Voraussetzungen geschaffen werden, um Weltorientierung mehr und mehr zum Kern des Unterrichts zu machen, ohne den Unterschied zwischen Kern und Kurs zu verwischen.

---

<sup>10</sup>Der amerikanische Historiker Donald Worster hat gezeigt, wie eng Ökologie und Ökonomie in ihrer historischen Entwicklung zusammenhängen. Er zeigt auch, wie stark die moderne naturwissenschaftliche Ökologie von ökonomischen Begriffen geprägt ist; man spricht da über 'Produzenten', 'Konsumenten', usw. Die kritische Funktion der Ökologie der Ökonomie gegenüber wird so geschwächt (Worster 1992). Das bedeutet nicht, daß ökologische Begriffe nicht wichtig und brauchbar sind in der Natur- und Umwelterziehung, sondern, daß es auch andere Erfahrungen geben muß für das Mensch-Naturverhältnis.

## 6. Einige Ideen und Vorschläge für internationale Zusammenarbeit

Ich möchte diesen Vortrag mit einigen Ideen und Vorschlägen für internationale Zusammenarbeit auf dem Gebiet der Weltorientierung beenden. Die Jenaplaner in den Niederlanden haben sich immer international orientiert. Wir haben vieles in Deutschland gelernt und nicht nur durch das Lesen der Werke von Petersen, sondern auch indem wir in den 50er und 60er Jahren die damals noch bestehenden Jenaplanschulen in Deutschland besucht haben, insbesondere in Köln und Umgebung. Die Laborschule Hartmut von Hentigs in Bielefeld, die Arbeiten von Wagenschein und von Helmut Schreier, Walter Köhnlein, Astrid Kaiser und Hanna Kiper, Michael Soostmeyer und Horst Rumpf, von Hentig, Kükelhaus, Werner Mayer und viele andere sind für uns wichtige Informations- und Inspirationsquellen gewesen. Auch von der englischsprachigen Welt haben wir viel gelernt, und auch da pflegen wir gute Kontakte. Susus Freudenthal beschrieb die Jenaplan-Konzeption u.a. als ein 'empfindliches Grundmodell', offen für Bereicherung aus anderen und aktuellen Quellen, ohne die eigene Identität zu verlieren. Schon Petersen sprach über den Jenaplan als 'eine schöpferische Synthese'.

Internationale Zusammenarbeit ist notwendig, möglich und wünschenswert

- bei der Entwicklung einer Anthropologie des Kindes in europäischen Ländern: Lehrer helfen bei der Analyse der sich ändernden Lebensituation ihrer Schüler und beim Durchdenken der Konsequenzen für die Praxis;
- bei der Entwicklung von Konzeptionen einer Weltorientierung, die das Herz, der zentrale Lernbereich des Unterrichts in der Grundschule oder Basisschool sein könnte;
- bei dem Austausch von Erzählungen über Menschen (Biographien), die für uns in einer besonderen Weise Humanität ausstrahlen;
- bei der Entwicklung von Schulpartnerschaften im europäischen Raum, verbunden mit Weltorientierung und Werten des Friedens, der Gerechtigkeit und der Integrität der Schöpfung;
- beim Nachdenken über die Konsequenzen der Veränderungen auf politischem, ökonomischem, technologischem, sozialem, wissenschaftlichem und weltanschaulichem Gebiet in Europa;
- beim Austausch von Erfahrungen über Lernprozesse bei Kindern auf dem Gebiet der Weltorientierung.

Ich schließe mich gerne an bei Werner Mayer, der im zweiten Teil seines neuen Buches über Sachunterricht am Ende über "Weltorientierung" als gemeinsame Aufgabe der Primarstufe in Europa spricht und meint, daß hier eine übergreifende pädagogische Aufgabe liegt (Mayer 1994).

Zum Schluß eine ganz konkrete Idee. Zuerst etwas über den Hintergrund dieser Idee. Ich bin heute beschäftigt mit der Entwicklung eines Konzepts des 'Internationalen Lernens' und arbeite dabei zusammen mit der Deutschen Gesellschaft für Jenaplanpädagogik. Beim Nachdenken über 'Internationales Lernen' kommen auch Schulpartnerschaften ins Auge. Bei Schulpartnerschaften ist es wichtig, daß Kinder in ihrer eigenen Umgebung Entdeckungen und Untersuchungen machen und die Auskünfte austauschen. Weltorientierung bedeutet hier: Weltweites Denken und vor Ort handeln. Die Kinder können auch auf die Suche gehen nach Spuren des Partnerlandes in der eigenen Umgebung, auch aus der Vergangenheit. Bei niederländischen und deutschen Schulen ist es unmöglich, dabei den Zweiten Weltkrieg zu vermeiden. Außerdem wird nächstes Jahr daran gedacht, daß vor 50 Jahren der Zweite Weltkrieg endete. Ihr Bundespräsident hat gesagt, daß der 8. Mai 1945 auch für Deutschland ein Befreiungstag war. Und heute gibt es neue und gemeinsame Aufgaben: Abbau von Rassismus, Intoleranz, Nationalismus. Ich möchte hier die Idee äußern, für diese Feiern von Niederländern und Deutschen, Materialien für niederländische und deutsche Grundschulen zu entwickeln. Ich weiß noch nicht, wie das finanziert werden könnte, aber es muß doch möglich sein, um in dieser Weise alte Feindbilder abzulösen und einen gemeinsamen Weg in ein neues Europa zu suchen. Ich hoffe, daß es auch hier Leute gibt, denen dies als eine gemeinsame Aufgabe am Herzen liegt. Meiner Meinung nach ist dies ein Beitrag zur Entwicklung des Erfahrungsgebiets "miteinander leben" als Teilgebiet von 'Eine Welt'. Ein kleiner Beitrag zur Weltorientierung der Kinder, der Lehrer und unserer Völker.

## Literatur

- Adorno, Th. W.: Erziehung nach Auschwitz. In: Die Zeit (1993)1.
- Annink, H.; van den Bosch, H.: Op verkenning naar wereldoriëntatie (Auf der Suche nach Weltorientierung). Amsterdam: Elsevier 1985
- Annink, H.u. a.: Zo mogelijk in samenhang (Wie und wo möglich in Zusammenhang). Enschede: SLO, 1986
- Bank, J.: Lerén door doen - sociale wereldoriëntatie in het LEDO-project (Lernen durch tun- soziale Weltorientierung im LEDO-Projekt). Groningen: Rijksuniversiteit 1972
- Bastian, H.D.: Theologie der Frage. München: Kaiser 1970
- Beernink, R.; Letschert, J. u. a.: Kerndoelen voor het basisonderwijs (Kernziele für die Grundschule). Enschede: SLO 1993
- Bethge, E.: Dietrich Bonhoeffer. München: Kaiser 1966
- Boerwinkel, F.: Inclusief denken. Amersfoort: Werkgroep 2000; De Horstink 1966
- Boes, A. W.: Jenaplan - Gestern und Heute. Hoevelaken. CPS 1992
- Boes, A. W.: Gesprekken in de kring - een Invoeringsprogramma (Gespräche im Kreis- ein Einführungs- und Vertiefungskurs für Schulen). Hoevelaken: CPS 1994
- Bonhoeffer, D.: Ethik, München: Kaiser 1992

- Both, K.: Vraag het de cavia zelf maar! (Fragt' es das Meerschweinchen selbst!). In: Pedomorfose (1971)11
- Both, K.: Raum und Zeit in der Jenaplanschule. In: Grundschule, 26 (1993)7/8, S. 72-74.
- Both, K.: Internationaal leren (1) - (Eine pädagogische Tradition). In: Mensen-kinderen, 9 (1994a)3
- Both, K.: Internationaal leren (2) - (Was Kinder können). In: Mensen-kinderen, 9 (1994b)4
- Both, K.: Internationaal leren (3) - (Der kürzeste Weg zu sich selbst ist eine Reise um die Welt). In: Mensen-kinderen 9(1994c)5
- Both, K.: Niet los verkrijgbaar- natuur- en milieueducatie geïntegreerd (Nicht isoliert zu bekommen -nach einer integrierten Natur- und Umwelterziehung). Hoevelaken: CPS 1994d
- Both, K. ; Vreugdenhil, K.: Die Charta der Grundschule - Prinzipien des Jenaplans. In: Die Lehrer Werkstatt, Spectra Verlag, Sondernummer 1, 1989
- Both, K. ; Vreugdenhil, K.: Basisprincipes Jenaplan. Hoevelaken: LPC-Jenaplan/CPS 1990
- Bruner, J.S.: The Process of Education. Cambridge (Mass.): Harvard University Press 1966
- Buber, M.: Ich und Du., Köln, Hegner 1966
- CITO: De fiets van Jansen. In: School (1994)2.
- Danner, H.; Lippitz, W. (Hrsg.): Beschreiben, Verstehen, Handeln. München: Röttger 1984
- Dörpfeld, F. W.: Grundlinien einer Theorie des Lehrplans. Gütersloh: Bertelsmann 1910
- Elstgeest, J.: Vraag het de mierenleeuw zelf maar (Fragt' es den Ameisenlöwe selbst). In: Pedomorfose (1971) 8 und 9
- Elstgeest, J.: The right question at the right time. In: Harlen, W. (ed.): Primary Science - Taking the Plunge. London: Heinemann 1985
- Finkelkraut, A.: De ondergang van het denken (Der Untergang des Denkens). Amsterdam: Arbeiderspers 1989
- Freudenthal-Lutter, S. (Hrsg.): Jenaplan- Ort der Begegnung mit der Welt - Heinrich Bolle zum 60. Geburtstag. Utrecht: Arbeitsgruppe Jenaplan 1960
- Freudenthal-Lutter, S.: Naar de school van morgen (Nach der Schule von Morgen). Alphen a.d. Rijn: Samson 1968
- Goldberg, I.: I know the answer, but what's the question? In: Science and Children, 16 (1979)5, S. 8 f.
- Hawkins, D.: Messing about in science (Freie Exploration der Dinge in der Naturorientierung). In: Hawkins, D.: The Informed Vision - Essays on Learning and Human Nature, Agathon, New York.
- Hawkins, D.: The bird in the window. In: Hawkins, D., The Informed Vision - Essays on Learning and Human Nature, New York: Agathon 1974
- Hentig, H. von: Schule als Erfahrungsraum? Stuttgart: Klett 1973.
- Hogkin, R.: Born Curious - New Perspectives in Educational Theory. New York: John Wiley 1976
- Humalda, T.: Overleg onderweg. Amsterdam: Agon Elsevier 1972
- Jaspers, K.: Von der Wahrheit. München: Piper 1958
- Jaspers, K.: Philosophische Weltorientierung (Philosophie, Band 1). Berlin/Göttingen/Heidelberg: Springer Verlag 1956
- Jaspers, K.: Was ist Erziehung? Ein Lesebuch. München/Zürich: Piper 1977
- Jonas, H.: Das Prinzip Verantwortung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1984
- Kleber, W.: Grundzüge ökologische Pädagogik. Weinheim/München: Juventa 1993

- Köhnlein, W.: Kindliches Denken und physikbezogener Sachunterricht. In: Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe 13(1985)2, S. 73-78
- Kumetat, H.: Das Gespräch in der Jenaplanschule. In: Mieskes, H. (Hrsg.): Jenaplan- Anruf und Antwort. Oberursel Ts: Finken Verlag 1965
- Langeveld, M.J.: Studien zur Anthropologie des Kindes. Tübingen: Max Niemeyer Verlag 1965
- Langeveld, M.J.: Die Schule als Weg des Kindes. Braunschweig/Westermann 1960
- Ligthart, J.: Pädagogik des vollen Lebens. In: Peter Petersen (hrsg.) Reihe 'Pädagogik des Auslands'. Weimar: Hermann Böhlau Nachfolger 1931
- Lippitz, W.: "Lebenswelt" oder die Rehabilitierung vorwissenschaftlicher Erfahrung. Weinheim/Basel: Beltz 1980
- Lippitz, W.; Mayer-Drawe, K. (Hrsg.): Lernen und seine Horizonte. Königstein Ts: Scriptor 1982
- Mayer, W.G.: Der Sachunterricht - Teil II - Unterricht und Erziehung. Heinsberg: Dieck 1994
- Meyer-Abich, K.M.: Was ist ein Umweltproblem? Zur Kritik des Cartesianismus in der Wahrnehmung der Natur. In: Lob, R.E.; Welling, S. (Hrsg.): Geographie und Umwelt. Kronberg: Athenäum/Hain/Scriptor 1977
- Meyer-Abich, K.M.: Wege zur Frieden mit der Natur. München: Hanser 1984
- Noddings, N.: The Challenge to Care in Schools. New York: Teachers College Press 1992
- Petersen, E.: Die Grundkräfte kindlicher Entwicklung und ihre Berücksichtigung im Schulunterricht. Paderborn: Schöning 1965
- Petersen, P.: Die Neu-europäische Erziehungsbewegung. Weimar: Hermann Böhlau Nachfolger 1927
- Petersen, P.: Gruppenunterricht nach dem Jenaplan. München: Kaiser 1958
- Petersen, P.: Führungslehre des Unterrichts. Weinheim/Basel: Beltz 1970
- Postman, N.; Weingartner, C.: Teaching as a Subversive Activity. Harmondsworth: Penguin Books 1972
- Purmann, E.: Projektarbeit als Alltag in Jenaplanschulen - Beobachtungen in den Niederlanden. In: Grundschule, 17 (1985)5, S. 47-49.
- Ramseger, J.: Unterricht zwischen Instruktion und Eigenerfahrung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39 (1993)5
- Rauschenberger, H.: Kinderfragen - Entwicklung, Bedeutung und pädagogische Hermeneutik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 31 (1985)6, S. 759-771.
- Schreier, H.: Wege zum Naturschönen. In: Grundschule 18(1986)2, S. 20-23
- Schreier, H.: Umwelterziehung im Sachunterricht. In: Callies, J.; Lob, R. E. (Hrsg.): Handbuch Praxis der Umwelt- und Friedenserziehung, Band 2. Düsseldorf: Schwann 1987
- Schreier, H.: Das Erlebnis des Landes - Ökologie und Ethik im Sachunterricht. In: Grundschule, 24 (1992)3, S. 35-40.
- Skiera, E.: Die Jenaplanbewegung in den Niederlanden. Weinheim/Basel: Beltz 1982
- Stach, R. (Hrsg.): Jan Ligthart - Pädagogik des vollen Herzens. In: Lesehefte zur Jenaplanpädagogik, Heft 10, Heinsberg: Arbeitskreis Peter Petersen e.V./Dieck 1989
- Vreugdenhil, C.: De Führungslehre van Petersen (Dissertation Universität von Amsterdam). Groningen: Wolters-Noordhoff 1992
- Wiedemann, E.: Frau Antje in den Wechseljahren In: Der Spiegel (1994)6
- Worster, D.: Nature's Economy - A history of ecological ideas. Cambridge: Cambridge University Press 1992

# **GANZHEIT ODER PERSPEKTIVITÄT? DIDAKTISCHE RISIKEN DES FACHÜBERGREIFENDEN ANSPRUCHS UND EIN VORSCHLAG**

*Joachim KAHLERT, Universitäten Lüneburg und Rostock*

Seitdem Sachunterricht aus der Heimatkunde hervorgegangen ist, sondiert die Fachdidaktik das Gelände, auf dem sie ihr Lehrgebäude errichtet. Dieses sieht zwar schon recht imposant aus mit vielen soliden Trakten, einigen edlen Salons, regen Werkstätten - Spielecken will man auch gesehen haben. Aber woraus der Grund und Boden beschaffen ist, auf dem gearbeitet wird, darüber ist man sich noch nicht im klaren. Mal sah man den Sachunterricht auf dem Fundament fachwissenschaftlicher Disziplinen ruhen, mal schien er eher lebensweltlich untermauert zu sein. Manche, die dem Untergrund nicht ganz trauen, arbeiten an einem Pfahlwerk aus Ethik, Ästhetik, Wissenschafts- und Gesellschaftstheorie. Und neuerdings wird wieder verstärkt in den Trümmern der Heimatkunde nach Verwertbarem zur Unterfütterung des Sachunterrichts gesucht.

Den verschiedenen Bemühungen um ein tragfähiges Fundament unseres Faches ist die Einsicht gemeinsam, daß Sachunterricht sich nicht als bloßer Vorlauf der ausdifferenzierten Schulfächer weiterführender Schulen verstehen darf. Komplex wie die Lebenswirklichkeit von Kindern und Erwachsenen sich gestaltet, sind fachübergreifende, verschiedene Dimensionen integrierende Herangehensweisen erforderlich, wenn der Sachunterricht bei seiner Aufgabe, die Lebenswirklichkeit erschließen zu helfen, nicht schon im Ansatz versagen soll. Zudem schließt die noch ungefächerte Sichtweise von Grundschulkindern eine rein fachspezifisch orientierte Auswahl und Strukturierung von Unterrichtsthemen aus. Fachorientierung bringt die Gefahr mit sich, im Unterricht an den Fragen der Kinder vorbeizugehen und statt dessen Lösungen für Fragen anzubieten, die sich die Lernenden noch gar nicht gestellt haben. Daher gehört die Forderung nach einem integrativen, fächerübergreifenden, verschiedene Dimensionen zusammenführenden Zuschnitt des Sachunterrichts heute zum fachdidaktischen Allgemeinut.

Im folgenden soll zunächst auf Risiken bei der Umsetzung dieses Anspruchs hingewiesen werden (Teil 1). Danach wird herausgearbeitet, warum es *den* sicheren Grund für die Sachunterrichtsdidaktik gar nicht geben kann (Teil 2). Und der dritte Teil versucht an Hand eines Vorschlags zu begründen, daß man bei entsprechender Umsicht dennoch solide bauen kann.

## **1. Zwischen curricularer Engführung und ausufernder Vielfalt - die Risiken des Integrationsanspruchs**

So selbstverständlich es heute ist, Sachunterricht als ein integrierendes, mehrere Dimensionen umfassendes Fach anzusehen, so schwer fällt offenbar die Antwort auf die Frage, was integriert werden soll. Dieser weiße Fleck auf der anspruchsvollen didaktischen Landkarte des Faches spiegelt sich bereits in den Prinzipien wider, nach denen die Lehrpläne der Bundesländer die Unterrichtsinhalte strukturieren.

In ihren Präambeln und einleitenden Bemerkungen machen fast alle Lehrpläne deutlich, daß Inhalte und Themen im Sachunterricht sich aus verschiedenen fachlichen und lebensweltlichen Bezügen speisen müssen. Doch das, was dann an integrierenden Konstrukten angeboten wird, ist eher Ausdruck eines lehrplantechnischen Pragmatismus als systematischer Reflexionen. So fassen zum Beispiel Bremen und Thüringen die verschiedenen Inhalte zu "Themenbereichen" zusammen; Rheinland-Pfalz kennt "Erfahrungsbereiche", Sachsen und Brandenburg "Lernbereiche", Sachsen-Anhalt und Niedersachsen "Lernfelder", Nordrhein-Westfalen hat "Aufgabenbereiche". Und in Baden-Württemberg (der Ruf verpflichtet) unterscheidet man "Arbeitsbereiche". Ein Blick auf die Inhalte, die unter diesen strukturierenden Konstrukten aufgeführt werden, zeigt dann auch, daß die beanspruchte Integration thematisch recht unterschiedlich umgesetzt wird.

Auch in den wissenschaftlichen Beiträgen zu unserer Fachdidaktik finden sich unterschiedliche Vorstellungen darüber, was wie integriert werden soll. Diese reichen vom Vorschlag, "Wissenschaftsbereiche zu befragen, inwieweit sie zur Begründung und Strukturierung von Unterricht beitragen können" (Bolscho 1985, S. 37), über die Forderung, es müsse "die Gesamtheit der Fragen aus den ästhetischen und moralischen Bereichen berücksichtigt werden, mit denen Wissenschaft im ursprünglichen Verständnis verbunden ist" (Schreier 1982, S. 70), bis hin zum anspruchsvollen Konzept des mehrperspektivischen Unterrichts, das unterrichtliche Handlungsfelder als theoriegeleitete Rekonstruktion von Themen des öffentlichen Diskurses entwickelte (vgl. z.B. Giel; Hiller; Krämer 1974).

Die Liste von Integrationskonzepten ließe sich noch um weitere Ansätze erweitern. Doch schon die angeführten Beispiele genügen, um auf ein schwieriges erkenntnistheoretisches Problem fächerübergreifender, mehrere Dimensionen erschließender Zugangsweisen des Sachunterrichts aufmerksam zu werden. Die verschiedenen Dimensionen, mögen sie aus

Schulfächern abgeleitet sein, kulturtheoretisch begründet werden oder philosophische Fundamente ausweisen, erschließen nicht einfach die "Sache", wie sie als ein Sinn Ganzes oder gar objektiv Gegebenes existieren würde. Vielmehr wird die "Sache" nach Maßgabe der herangetragenen Dimensionen und nach der Art ihrer Verknüpfungen immer wieder neu geschaffen. Die Landwirtschaft, die man unter biologischen, heimatkundlichen und geschichtlichen Perspektiven betrachtet, ist nicht die gleiche, die man sieht, wenn man aus wirtschaftlichen und ethischen Blickwinkeln (Tierhaltung) schaut. Und, um ein anderes Beispiel anzuführen, man mag die Belastungen der Umwelt auf die zunehmende Entfremdung "des Menschen" von "der Natur" zurückführen. Blickt man jedoch aus philosophischen, ökonomischen oder soziologischen Blickwinkeln auf die Umweltschäden, dann sieht "die Sache" ganz anders aus. Dann sieht man zum Beispiel

- daß es keinen in der Natur liegenden Maßstab gibt, mit dem man ein Verhalten als richtig oder falsch klassifizieren könnte (philosophische Perspektive)
- daß die Liebe zu dem, was man Natur nennt, kulturelle und sozioökonomische Voraussetzungen hat, die ebenfalls der achtsamen Sorge bedürfen (soziologische Perspektive)
- und daß Umweltbelastungen sich nicht nur mit Spekulationen über Eigenschaften von Kollektivsubjekten ("die Menschen", "wir"), sondern auch mit der Theorie "öffentlicher Güter" erklären lassen, nach der, zugespitzt formuliert, vergeudet wird, was scheinbar im Überfluß vorhanden ist (ökonomische Perspektive).

Der naheliegende Einwand, so weit müsse man - angesichts des Alters und der Lernvoraussetzungen der Kinder - die Analyse der Sache doch nicht treiben, greift zu kurz. Wer zu schnell entscheidet, was dem Kind gemäß sei, läuft Gefahr, "die Sachen zu banalisieren" (Köhnlein 1991, S. 18), sei es, weil wichtige Informationen gar nicht erst wahrgenommen werden, oder sei es, weil ausschlaggebende Aspekte nicht in den didaktischen Entscheidungshorizont rücken.

Damit lassen sich die beiden Pole markieren, zwischen denen sich die didaktischen Risiken von Bemühungen bewegen, im Sachunterricht verschiedene Dimensionen der Weltbegegnung zusammenzuführen.

Auf der einen Seite steht das Bemühen, der jeweils - zumeist von Wissenschaftlergruppen - formulierten Integrationsidee möglichst umfassend gerecht zu werden. Das Ergebnis sind dann anspruchsvoll begründete, hochkomplexe und daher fein strukturierte Unterrichtsvorschläge, die in der Praxis nicht selten als "didaktische Konserve" genutzt werden und zur unterrichtlichen Schnellkost verführen: Man bedient sich ihrer, zumeist ohne sich ausreichend mit dem Begründungszusammenhang auseinanderzusetzen. Und obwohl Zutaten und Komposition des integrativ zugeschnittenen Curriculums verheißungsvoll sind, bleiben die Schüler (geistig) unterernährt, denn sie bekommen Problemstellungen und Problemlösungen leicht verdaulich vorgesetzt, statt sich in einem offen strukturierten

Lernprozeß mit eigenen Interpretationen, Problemlösungsvorschlägen und dem Herausarbeiten von Lösungen abmühen zu müssen. Die Kritik an den nach verschiedenen Integrationsideen strukturierten anspruchsvollen konzept- und verfahrensorientierten Curricula (vgl. Bäuml-Roßnagl 1979, S. 73 ff.), aber auch am multiperspektivischen Unterricht (vgl. Beck; Claussen 1979, S. 258; Ziechmann 1985, S. 8 f.), betonte unter anderem diese Engführung der Lernenden.

Auf der anderen Seite der Risiken integrativer Bemühungen steht eine mehr oder weniger willkürliche Zusammenstellung von allerlei Aspekten zu einem Thema. Man findet sich, um im Bild zu bleiben, auf einem "didaktischen Supermarkt" wieder, in dem alles steht, was "irgendwie" Integration ausdrückt: Post und Verkehr, Indianer und Saurier, Europa und Mode - mindestens zwei akzeptable Dimensionen lassen sich immer finden, die einem Unterrichtsthema mit dem Etikett "Integration" Glanz verleihen.

## 2. Konstruktion der Themenstruktur durch Dimensionen

Ein Weg, dem Dilemma zwischen der engen Festlegung auf anspruchsvoll ausgearbeitete integrierende Curricula einerseits und dem Griff nach didaktischen Sonderangeboten andererseits zu entgehen, stellt der Versuch dar, Vielfalt von Fach- und Wirklichkeitsbezügen des Sachunterrichts durch eine Auswahl von Dimensionen zu sichern, mit denen die Sachstruktur von Themen des Unterrichts erschlossen werden. So schlägt zum Beispiel Walter Köhnlein neun Dimensionen vor, die ein "mögliches Suchschema und eine Auswahlhilfe für Ziele und Inhalte" (Köhnlein 1991, S. 17) darstellen können. Dabei unterscheidet er die lebensweltlich-heimatkundliche Dimension, die historische, die geographische, die ökonomische, die gesellschaftliche, die physikalische und chemische, die technische, die biologische und die ökologische Dimension (vgl. ebd.).

Am Beispiel des Themas "Müllanfall und Müllbeseitigung", das in verschiedenen Lehrplänen des Sachunterrichts vorkommt, zeigt sich, daß dieses Schema tatsächlich geeignet ist, ein ausgewähltes Thema anspruchsvoll zu *entfalten*. Abbildung 1 konkretisiert einige der von Köhnlein genannten Dimensionen unter Einbeziehung einer zusätzlichen "ethisch/religiösen" Dimension. Dieses Beispiel macht deutlich, daß die Anwendung dieser wohl noch zu ergänzenden und möglicherweise noch schärfer zu konturierenden Dimension eine Sachstruktur hervorbringt, die ausreichend fundiert ist, um Simplifizierungen und Banalisierungen entgegen zu wirken. Solche Dimensionen lassen sich als *theoriefähige*, das heißt im Prinzip begründbare *Perspektiven* ansehen, die an ein Thema herangetragen werden. Sie tragen dazu bei, die Sachstruktur eines Thema kontrolliert zu entfalten, weil sie offenlegen, unter welchen Gesichtspunkten "die Sache" betrachtet wird. So bewahren solche Dimensionen, die man als *begründungsfähige Perspektiven* bezeichnen könnte, davor, das Unterrichtsthema "naiv" zu betrachten und zu meinen, daß das, was man selbst

im Blickfeld hat, auch das ist, was das Thema ausmacht. Die Didaktik des Sachunterrichts käme sicherlich ein gutes Stück voran, wenn es ihr gelingen würde, konsensfähige Dimensionen herauszuarbeiten.

Sind die Verzweigungen eines Themas aber erst einmal entfaltet, dann stellt sich die Frage, wie zu gewährleisten ist, daß die dann notwendige didaktisch zu begründende Schwerpunktsetzung zu einem sachstrukturell vertretbaren Unterrichtsaufbau (Neuhaus 1991, S. 65) führt. Hat man einmal die Komplexität eines Themas erfaßt, sieht man das Risiko noch deutlicher, bei der Behandlung des Themas unzulässig zu verkürzen. Läßt man zum Beispiel bei dem ausgewählten Thema Müll die biologischen Aspekte weg, wird man kaum klarmachen können, warum das Müllaufkommen so problematisch ist. Blendet man die ökonomische Dimension aus, dann verbreitet man Illusionen über den Umweltnutzen des Wertstoff sammelns. Und ohne Einbeziehung der sozialwissenschaftlichen Dimension überschätzt man leicht die Bereitschaft des einzelnen, für einen besseren Umweltschutz Kosten oder schlicht die Veränderung von Gewohnheiten in Kauf zu nehmen.

Wie läßt sich vermeiden, daß man sich im Dickicht der vielfältigen Sachbezüge verheddert oder daß man zur Machete der "grohen Vereinfachung" greift, um sich einen Weg zu schlagen? Zwar tragen die bei der didaktischen Reduktion anzustellenden Reflexionen über Ziele, Voraussetzungen und methodische Gestaltung des Unterrichts dazu bei, aus der Vielfalt der Sachbezüge eine hinreichend begründete Auswahl für den Unterricht zu treffen. Aber man muß auch hier realistisch bleiben: Allein die Orientierung an den zum Beispiel von Klafki genannten Dimensionen der Allgemeinbildung, "Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit" (Klafki 1992, S. 13 f.), setzt einen gewaltigen Reflexions- und Begründungsaufwand voraus, will man die konkrete Auswahl des Themenschwerpunkts im Hinblick auf diese allgemeinen Ziele tatsächlich argumentativ dicht und eindeutig nachvollziehbar begründen. Hinzu kommt, daß die Fülle dessen, was man heute über die Lernvoraussetzungen von Grundschulkindern wissen kann, die didaktisch-methodische Auswahlentscheidungen weiter verkompliziert. Ausdifferenzierte Modelle über kognitive Entwicklungsstufen und über die moralische Entwicklung, Modelle zur Erfassung der Geschlechtsrollenausprägung und zur Ausdifferenzierung der Handlungsräume (vgl. Baacke 1993) und nicht zuletzt die in neuerer Zeit unter dem Stichwort "Kindheit heute" zusammengetragenen Ergebnisse der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung (vgl. Fölling-Albers 1989) eröffnen einen Begründungshorizont für didaktische Entscheidungen, der Eindeutigkeit oder besser: Konzentration auf einige weithin als wichtig angesehene Schwerpunktsetzungen immer unwahrscheinlicher macht.

Die von Köhnlein beobachteten Differenzen bei den Aufgabenzuweisungen an das Fach sowie bei der Stoffauswahl schon auf der Ebene von Richtlinien und amtlichen Lehrplänen sind daher gar nicht so "unbegründet" und "kaum verständlich", wie man aus (verständlicher) Sorge um Zustand und Zukunft des Faches meinen kann (vgl. Köhnlein

1991, S. 18). Sie sind vielmehr der Preis, ja sogar der Ausdruck der fortschreitenden Verwissenschaftlichung unserer Disziplin. Auch andere Disziplinen haben damit zu kämpfen: "Je mehr man weiß, desto mehr weiß man, was man nicht weiß, und desto eher bildet sich ein Risikobewußtsein aus. Je rationaler man kalkuliert und je komplexer man die Kalkulation anlegt, desto mehr Facetten kommen in den Blick..." (Luhmann 1991, S. 37).

Daraus nun die Schlußfolgerung zu ziehen, angesichts dieser Schwierigkeiten sollte man es in der auf Praxis ausgerichteten Didaktik des Sachunterricht mit der Wissenschaft nicht übertreiben, wäre allerdings verkehrt. Wissenschaft schafft zwar keine größere Sicherheit, sie schafft aber größere Vorsicht und Umsicht bei didaktischen Entscheidungen. Und Umsicht ist sicherlich eine der wichtigsten Voraussetzungen, die wir mitbringen müssen, um Kinder auf ihrem langen Weg zur Selbständigkeit so zu begleiten, daß wir ihnen im Unterricht Wichtiges von der Welt zeigen, ohne sie dabei auf unsere Blickweise festzulegen. Bei der Bewältigung dieser Aufgabe helfen keine didaktischen Patentrezepte. Aber vielleicht läßt sich mit einer neuen didaktischen Leitfrage die Reflexion so schärfen, daß sich die Chancen für einen Sachunterricht erhöhen, der sich am Kind orientiert, nicht *obwohl* - sondern *weil* er in der Sache anspruchsvoll ist.

### 3. Unterscheiden lehren

Sachunterrichtsdidaktik läßt sich von der Grundfrage leiten, was Kinder wissen (und lernen) müssen, damit sie ihre Welt besser verstehen und zunehmend selbständig bewältigen können. Der Anspruch lautet, "die konkrete lebensgeschichtliche Situation des Kindes erschließen (zu) helfen" (Bäumli-Roßnagl 1979, S. 19), "basale Weltkunde" zu sein (vgl. Köhnlein 1992, S. 44) oder "Weltorientierung" zu bieten (vgl. Spreckelsen 1992, S. 30).

Um diesen Anspruch des Faches zielgerichtet umsetzen zu können, benötigt man - neben sorgfältigen Analysen von Sachstrukturen, Lernvoraussetzungen und Bildungszielen - im Grunde auch eine weithin akzeptierbare Theorie von der Welt. Und da liegt heute ein entscheidendes Problem. Wir leben in einer Welt überbordender Komplexität, heterogener Wertmuster, konkurrierender Interpretationen der Gegenwart und unterschiedlicher Entwürfe für die gewünschte, vermutete und befürchtete Zukunft. In dieser Welt gibt es für niemanden - und auch nicht für Didaktikerinnen und Didaktiker, für Lehrerinnen und Lehrer - den bevorzugten Ort, von dem aus sich überblicken ließe, was Schüler von der Welt wissen müssen, damit sie ihre Gegenwart besser verstehen und ihre Zukunft zunehmend selbständig und verantwortlich bewältigen können. Niemand verfügt über Fixpunkte für zuverlässige Weltdeutungen, und es gibt auch keine Gedankengebäude über die Welt

im Großen, aus denen man - didaktisierend - einzelne Elemente herauslösen könnte, um sie zur Weiterentwicklung des Weltbildes der Kinder zu nutzen.

Doch die Vielfalt von Gegenwartsinterpretationen und Zukunftsentwürfen stellt keinen Freibrief für "anything goes" dar. Eher im Gegenteil:

Wenn wir daran arbeiten wollen, das Weltverständnis des Kindes zu verbessern, dann sollten wir die didaktische Leit- und Ausgangsfrage erkenntnistheoretisch entschlacken. Die Frage, was Kinder lernen müssen, damit sie ihre Welt besser verstehen und in Zukunft zunehmend selbständig bewältigen können, verführt dazu, Antworten zu geben, die unsere Erkenntnismöglichkeiten überfordern - und zwar sowohl analytisch als auch pädagogisch. Wir haben zum einen keine zuverlässige Theorie von der Welt. Zum anderen haben wir keinen engführenden pädagogischen Zugriff auf die Zukunft der Kinder, ja, wir dürfen ihn gar nicht haben wollen. Spranger weist uns darauf hin, daß "bei unserem Handeln immer noch etwas anderes herauskommt, als wir gewollt haben" (Spranger 1962, S. 8). Dies liegt nicht nur und nicht einmal in erster Linie daran, daß uns die geeigneten Techniken fehlen, pädagogisch hervorzubringen, was wir für nötig halten. Vielmehr begrenzt die grundlegende Verpflichtung jedes pädagogischen Handelns, die zunehmende Selbständigkeit des Heranwachsenden zu ermöglichen, das Recht auf pädagogische Beeinflussung der Zukunft (vgl. ebd. S. 78).

Fragen wir daher nicht *sogleich*: Was sollen Kinder lernen, um die Welt besser zu verstehen? Diese Frage bringt die Gefahr mit sich, daß man von erhabenen Zielen zu schnell auf das dafür erforderliche pädagogische Handeln kurzschließt. Man findet sich dann in der Rolle eines didaktischen Auguren wieder, der es zwar besser weiß, aber so tut als ob. Stellen wir voran die bescheidenere, aber auch verbindlichere Frage:

Wie können wir dazu beitragen, daß sich die Perspektiven des Kindes beim Blick auf die Welt ausdifferenzieren? Nicht zuerst: Was sollen Kinder wissen, eher: Wie und was sollen Kinder *sehen*, muß die Ausgangsfrage didaktischer Reflexionen in einem Sachunterricht werden, der dem Erkennen von Wirklichkeit dienen soll.

### 3.1 Erkennen und Unterscheiden

Erkennen geht mit Unterscheiden einher (vgl. Bateson 1985, S. 580 ff.; von Glasersfeld 1991; Luhmann 1991, S. 238 ff.). Schon der Ausgangspunkt des Erkenntnisvorgangs setzt voraus, daß sich etwas - ein Gegenstand, ein Ereignis, ein Sachverhalt - aus der "trüben Masse" bloßer Erfahrung (Herbart 1806, S. 126) hervorhebt, daß es "ins Blickfeld" kommt. Es muß sich von allem anderen abheben, im Lichte einer Unterscheidung auffallen. Wir sehen nur etwas, was wir von anderem unterscheiden können.

Blickt man von Ferne auf eine Landschaft, sieht man kaum mehr als verschwimmende Konturen. Wenn man näher herankommt, sieht man klarer, denn man unterscheidet Wald von Wiese, einzelne Häuser von der Besiedlung, einzelne Menschen in der Gruppe. - Die Möglichkeit zur Unterscheidung schließt das Universum auf. Und so beginnt auch der alttestamentarische Schöpfungsmythos, Bateson hat darauf hingewiesen (vgl. Bateson 1985, S. 24 ff.), nicht mit dem Ursprung des Universums, sondern mit einer Unterscheidung: "Im Anfang schuf Gott den Himmel und die Erde" ... - und dann schied er Licht von Finsternis, die Feste vom Wasser.

Das "Ganze" in seiner Totalität entzieht sich der Erkenntnis. Das, was heute als "ganzheitliche Wahrnehmung", als Erkennen des "Ganzen" bezeichnet wird, ist ein durch die Möglichkeit des Begriffs produzierter erkenntnistheoretischer Irrtum, der von seinen eigenen Voraussetzungen abstrahiert. Die Forderung, das "Ganze" zu sehen, geht ja zumeist von gut begründbarer Kritik an einer Sicht- und Denkweise aus, die Zusammenhänge übersieht. Doch Zusammenhänge kann nur sehen, wer zuvor Unterscheidungen getroffen hat. Ohne Differenzierung wird Wahrnehmung und Denken nicht ganzheitlich, sondern pauschal und platt. Man sieht nichts, was man nicht von anderem unterscheidet.

Das gilt für das Wahrnehmen und Identifizieren von Gegenständen ebenso wie für unsere Orientierungen im sozialen Zusammenleben. Um einige Beispiele zu nennen:

- Wer die Leistungen und Eigenheiten verschiedener Kulturen und Traditionen zu unterscheiden gelernt hat, der wird die Gewohnheiten seines noch fremden Nachbarn eher akzeptieren als jemand, der nur die einfache Differenz von "wir" und "die anderen" kennt.
- Wer einen Unterschied macht, zwischen den Werten, die das Handeln einer Person leiten, und den Ergebnissen, die das Handeln haben kann, wird eher die Notwendigkeit zur Toleranz sehen als jemand, der Menschen schlicht nach den Folgen ihrer Taten beurteilt.
- Und wer nur einige der vielen Interessen und Einflüsse zu unterscheiden gelernt hat, die zum Beispiel bei politischen Entscheidungen abzuwägen sind, der wird die "schrecklichen Vereinfacher" (gleich welche Färbung) eher erkennen als jemand, dessen Urteilskraft nur zum Sortieren von gut und schlecht, von richtig und falsch reicht.

Besseres Erkennen setzt also voraus, besser, feiner und vor allem - bewußter - unterscheiden zu können. Wohl zu Recht bezeichnet daher Walter Braun das Unterscheiden als eine wesentliche Bestimmung des menschlichen "In-der-Welt-Seins" (Braun 1992, S. 141). Daniel Stern hat "die Entfaltung der Wirklichkeit im Leben eines Kindes" (Stern 1991, S. 9) einfühlsam beschrieben. Er zeichnet nach, wie das Baby, dessen Weltwahrnehmung zunächst vor allem von den Unterscheidungen hell/dunkel, warm/kalt, laut/leise, hart/weich, Hunger/Nichthunger (natürlich ohne die Begriffe) geleitet wird, durch Ausdifferenzierung und Verknüpfung (s)ein Universum hervorbringt (vgl. ebd. S. 24 ff.). Auch Piagets Erkenntnistheorie stellt das Hervorbringen von Strukturen durch immer

feineres Unterscheiden und Verknüpfen in den Mittelpunkt (vgl. Piaget 1975, S. 17 ff.). Neuere Erkenntnistheorien, die versuchen, Erkennen als Prinzip der Selbstorganisation zu begreifen, gehen von der Analyse des Aktes des Unterscheidens aus (vgl. Maturana/Varela 1987, S. 19 ff.). Und auch die Tugend des Wissens um die Grenzen des eigenen Wissens beruht auf einer grundlegenden Unterscheidung: "Wer kein Horizont hat, ist ein Mensch, der nicht weit genug sieht und deshalb das ihm Naheliegende überschätzt" (Gadamer 1975, S. 286). Was wären Horizonte anderes als die Hervorbringung einer Unterscheidung, die sieht, daß das, was man selbst sieht (und weiß) eine Insel im Ozean des Ungewissen ist?

Schließlich läßt sich die zentrale Bedeutung des Unterscheidens auch in Anlehnung an die Bildungstheorie Klafkis untermauern:

"Bildung im Sinne des Selbst- und Mitbestimmungs- sowie Solidaritätsprinzips ist dann nicht zuletzt durch die Einsicht gekennzeichnet, daß es notwendig ist, einerseits jeweils ein Höchstmaß an Gemeinsamkeit anzustreben, andererseits aber doch immer die Möglichkeit zu unterschiedlichen und kontroversen Auffassungen, Problemlösungsversuchen, Lebensentwürfen zu gewährleisten und zu verteidigen." (Klafki 1985, S. 22) Und wenige Zeilen später hebt er hervor, daß auch die Kritik- und Argumentationsfähigkeit mit der Fähigkeit wächst, unterscheiden zu können: "Ich muß meine eigenen oder fremde Überlegungen daraufhin befragen bzw. so anlegen können, daß ich zwischen Ursachen und Folgen, Anlässen und Reaktionen, Vermutungen und Beweisen, Voraussetzungen und Schlüssen, notwendigen und möglichen Folgerungen aus einer Feststellung oder Annahme unterscheiden kann" (ebd. S. 23). Und noch der Rat: "Suche die Details, die der Tendenz des Ganzen zuwiderlaufen" (Horkheimer; Adorno 1969, S. 309), läßt sich als Aufforderung verstehen, durch Schärfung der Unterscheidungsfähigkeit individuelle Souveränität in der durchrationalisierten Welt voller (vermeintlicher und tatsächlicher) Sachzwänge zu schaffen und zu verteidigen. In diesem Sinne lassen sich auch die Schlußfolgerungen interpretieren, die Alexander Kluge und Oskar Negt aus der Diagnose von Jürgen Habermas über die "neue Unübersichtlichkeit" ziehen: "massenhaftes Unterscheidungsvermögen" (Negt/ Kluge 1992, S. 200).

### 3.2 Zusammenbindung didaktischer Reflexionen

Wer dazu beitragen will, daß die Kinder ihre Welt besser verstehen und sich zunehmend selbständig mit ihr auseinandersetzen können, biete ihnen daher nicht in erster Linie aufbereitetes Wissen an, sondern schaffe *Lernarrangements*, an denen die Schüler erfahren, daß ihr Blick auf die Dinge, ihre Sichtweise eines Problems, ihre bisherigen Deutungen und Interpretationen

- weitere Fragen anstoßen und
- nicht die einzig möglichen Sichtweisen sind.

Lernpsychologisch knüpft dies an Empfehlungen an, Lernsituationen zu schaffen, die in "dosierter Diskrepanz" zu dem stehen, was bisher vertraut war - oder nur so erschien (vgl. Huber 1985, S. 59). Das bisher Gesehene und Gewußte wird mit einer Erfahrung konfrontiert, die nicht in das bisherige Raster paßt, sondern eine neue Unterscheidung erfordert. Das methodische Handwerkszeug dafür hat die Sachunterrichtsdidaktik längst bereitgestellt: Vorschläge für problemorientiertes Lernen, wie Soostmeyer es strukturiert (vgl. Soostmeyer 1978, S. 167 ff.), bieten dafür ebenso Impulse wie die Fallgeschichten Schreiers (vgl. Schreier 1991), die "verwirrenden Verhaltensbeispiele" Lippitts (vgl. dazu Beck; Claussen 1979, S. 185) und das in Anlehnung an Wagenschein entwickelte "Phänomenangebot" Spreckelsens (vgl. Spreckelsen 1992). Und der noch junge Ansatz der ästhetischen Bildung macht sich geradezu zum Programm, andere "Weltzuwendungen" (Rumpf 1991, S. 329) als die im Alltag erworbenen und hervorgebrachten zu entwickeln.

Der Unterschied zwischen der didaktischen Leitfrage, was Kinder lernen sollen, und der Frage, was sie sehen sollen, mag auf den ersten Blick klein erscheinen. Doch entscheidend ist, daß sich an diese beiden Fragen ganz unterschiedliche didaktische Suchbewegungen anschließen lassen:

Wer sich in erster Linie darum bemüht, das geeignete Wissen für die Schüler zu begründen, läuft Gefahr, daß er den vermittelten Gegenstand, den zu vermittelnden Inhalt höher bewertet als den Prozeß der Einsichtsfähigkeit, der dem Lernenden erst deutlich macht, was er mit dem Wissen anfangen kann, wozu er es braucht und vor allem - wie es entstanden ist und wieso es gegenüber dem vorherigen Zustand des Noch-nicht-Wissens eine Bereicherung darstellt.

Wenn man sich aber vornimmt, die Perspektiven der Schüler beim Blick auf die Welt zu schärfen und zu differenzieren, dann wird man sich darum bemühen, das vorhandene Wissen herauszufordern, ja dosiert so zu irritieren, daß die Schüler Fragen haben, die nach Antworten drängen oder, noch besser, die die Suche nach Antworten anstoßen. Damit bindet die Frage, wie wir die Unterscheidungsfähigkeit der Kinder ausdifferenzieren können, die verschiedenen Felder der didaktischen Reflexion zusammen. Wer danach fragt, wie die Perspektiven der Kinder ausdifferenzieren sind (vgl. Abbildung 2 (1)), muß sowohl die inhaltlichen Verästelungen (2) - also die Sachstruktur des Themas - als auch die Lernvoraussetzungen der Schüler (3) berücksichtigen. Man wird auf Theorien verwiesen, die helfen, das Erkennen zu verstehen (4), und findet Anschluß an bildungstheoretische Begründungen grundlegender Ziele des Unterrichts (5). Schließlich wird man sich um methodische Arrangements bemühen, die "dosierte Irritationen" schaffen und das Lernen motivieren (6).

Allerdings stellt sich die Frage, ob mit dem Ziel, die Perspektiven der Kinder auszu-differenzieren, nicht "die Sache" zu kurz kommt. Wie ist zu gewährleisten, daß Themen mit komplexer Sachstruktur noch angemessen aufbereitet werden? Dazu soll abschließend eine Überlegung angestellt werden.

Am Müllbeispiel (Abbildung 1) ließ sich zeigen, daß das Herantragen verschiedener Dimensionen die Komplexität "der Sache" nicht offenlegt, so als sei sie "objektiv" gegeben. Vielmehr wird die Komplexität erschlossen, ja erschaffen. Wie läßt sich im Strom dieses konstruktivistischen Gedankenguts die Orientierung bewahren, wenn man - das ist die Konsequenz des konstruktivistischen Denkens - sich nicht mehr von Vorstellungen leiten lassen kann, die an eine wenigstens im Prinzip mögliche objektive "Sichtweise" glauben? Die Antwort: indem man umschaltet vom Ideal des "Richtigen" auf das Ideal des "Angemessenen" und sich um Begründungen dafür bemüht, was "Angemessenheit" ausmacht.

Die Antwort auf die Frage, was bei der Behandlung komplexer Themen angemessen ist, kann sich von zwei Kriterien leiten lassen: Die angemessene Einbeziehung verschiedener Dimensionen - man mag das noch Integration nennen oder nicht - soll eine unter *Praktikabilitätsgesichtspunkten ausreichende* und unter *ethisch-normativen Gesichtspunkten zufriedenstellende* Problemsicht und Problemlösung ermöglichen.

Mit dem Praktikabilitätsersfordernis ist das beachtet, was man gemeinhin als Komplexität des Problems ansieht. Erst wenn man verschiedene Aspekte berücksichtigt, wird das Problem handhabbar. Aber das genügt noch nicht, denn natürlich ist ein Problem auch aus einer bornierten Perspektive heraus angebar, und wenn man genügend Macht hat, sind die so ausgedachten Lösungen auch durchsetzbar, wenigstens zeitweise. Ob man zu diesen bornierten Lösungen greift oder nicht, ist also nicht bloß eine Frage der Praktikabilität oder der Funktionalität, sondern auch der politischen Ethik und der sozialen Ästhetik: "Darf ich wollen und kann ich verantworten, was als Folgen der von mir ausgewählten Problemsicht absehbar ist?" Wer so fragt, kommt an einer mehrere Perspektiven umfassenden Sichtweise nicht vorbei. Und umgekehrt gilt: Letztlich ist es das Interesse an einer als sozial verträglich und als gerecht angesehenen Lösung von Problemen, das eine integrierende Sichtweise erforderlich macht. Der vermeintlich auf die Komplexität der Sache abgestellte Begründungszusammenhang für Integration ist also im Grunde genommen ein ethisch-sozialer: Verschiedene Menschen sind mit verschiedenen Sichtweisen und Interessen von der Sache berührt. Diese Sichtweisen muß man kennenlernen, abwägen, ernst nehmen, widerlegen wollen oder zum Teil annehmen.

Und so möchte ich folgende Konsequenz ziehen:

Wenn der Sachunterricht den Anspruch einlösen will, Kindern zu helfen, zunächst ihre Lebenswirklichkeit zu verstehen, dann muß er am Differenzierungs- und Unterscheidungsvermögen der Kinder arbeiten. Vertraute Sachverhalte verfremden, deutlich machen, daß

das, was wir oft für selbstverständlich halten, von anderen oft anders gesehen wird. Diese anderen können Mitglieder anderer Generationen, Menschen aus anderen Ländern und anderen Kulturkreisen, aber auch Mitschüler mit anderen Erfahrungen und anderem Wissen sein.

Ob man dafür Anleihen bei der Biologie, Chemie, Physik, Politik oder Soziologie macht, ist dann zweitrangig. Der Anspruch, von allem etwas zu bringen, wäre ohnehin überzogen - und auch überflüssig. Wer zu fragen gelernt hat, und das heißt vor allem auch, seine eigenen Perspektiven und die von anderen zu *hinterfragen* gelernt hat, ist ohnehin fortwährend auf der Suche nach neuen Einsichten. Das Überschreiten von Grenzen, seien es die von Disziplinen, Kulturen, vertrauten Sichtweisen, kommt dann von ganz alleine.

## Literatur

- Baacke, Dieter: Die 6- bis 12jährigen. 2. Auflage, Weinheim und Basel: Beltz 1989.
- Bateson, Gregory: ...kologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1985.
- Beck, Gertrud; Claussen, Claus: Einführung in Probleme des Sachunterrichts. 2. Auflage, Königstein/Ts.: Scriptor Verlag 1979.
- Bäuml-Roßnagl, Maria: Sachunterricht in der Grundschule. Naturwissenschaftlich-technischer Lernbereich. München: Franz Ehrenwirth Verlag 1979.
- Biester, Wolfgang (Hrsg.): Denken über Natur und Technik. Zum Sachunterricht in der Grundschule. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt 1991.
- Bolscho, Dieter: Sachunterricht. Ein Unterrichtsbereich in seiner historischen Entwicklung. In: Ziechmann, a.a.O., 1985, S. 21-39.
- Braun, Walter: Pädagogik - eine Wissenschaft!?! Aufstieg, Verfall, Neubegründung. Weinheim: Deutscher Studienverlag 1992.
- Fölling-Albers, Maria: Veränderte Kindheit - Veränderte Grundschule. Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule 1989.
- Gadamer, Hans-Georg: Wahrheit und Methode. 4. Auflage, Tübingen: J. C. B. Mohr 1975.
- Glasersfeld, Ernst von: Abschied von der Objektivität. In: Watzlawick, Paul; Krieg, Peter (Hrsg.): Das Auge des Betrachters. Beiträge zum Konstruktivismus. München Zürich: Piper Verlag, 1991, S. 17-30.
- Herbart, Johann Friedrich: Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet (1806). Hier nach der Ausgabe von Hermann Nohl; Erich Weniger; Georg Geissler. Kleine Pädagogische Texte. Heft 25. Weinheim: Beltz o. Jg.
- Giel, Klaus; Hiller, Gotthilf G.; Krämer, Hermann: Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht. Aufsätze und Konzeption 1. Stuttgart: Klett 1974.
- Horkheimer, Max; Adorno, Theodor: Dialektik der Aufklärung. Leipzig: Reclam jun. 1989.
- Huber, Günter L.: Lern- und entwicklungspsychologische Grundlagen des Sachunterrichts. In: Ziechmann, a.a.O., 1985, S. 40-69.
- Klafki, Wolfgang: Neuere Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim und Basel: Beltz 1985.

- Klafki, Wolfgang: Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts. In: Lauterbach, Roland; Köhnlein, Walter; Spreckelsen, Kay; Klewitz, Elard (Hrsg.): Brennpunkte des Sachunterrichts. Kiel: Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften 1992, S. 11-31.
- Köhnlein, Walter: Grundlegende Bildung und Curriculum des Sachunterrichts. In: Biester a.a.O., 1991, S. 9-23.
- Köhnlein, Walter: Sachunterricht und kindliche Entwicklung. In: Lauterbach, Roland; Köhnlein, Walter; Spreckelsen, Kay; Klewitz, Elard (Hrsg.): Brennpunkte des Sachunterrichts. Kiel: Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften 1992, S. 32-46.
- Luhmann, Niklas: Soziologie des Risikos. Berlin/ New York: Walter de Gruyter 1991.
- Maturana, Humberto; Varela, Francisco: Der Baum der Erkenntnis. Bern/ München/ Wien: Scherz Verlag 1987.
- Negt, Oskar; Kluge, Alexander: Maßverhältnisse des Politischen. 15 Vorschläge zum Unterscheidungsvermögen. Frankfurt am Main: S. Fischer 1992.
- Neuhaus, Elisabeth: Reform der Grundschule. 5. Auflage, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt 1991.
- Piaget, Jean: Die Entwicklung des Erkennens I. Stuttgart: Klett 1975.
- Rumpf, Horst: Erlebnis und Begriff. Verschiedene Weltzugänge im Umkreis von Piaget, Freud und Wagenschein. In: Zeitschrift für Pädagogik, 37 (1991) 3, S. 329-346.
- Schreier, Helmut: Die Sache des Sachunterrichts. Entwurf einer Didaktik auf der Grundlage der Erfahrungspädagogik. Paderborn/ München/ Wien/ Zürich: Ferdinand Schöningh 1982.
- Schreier, Helmut: Umweltethik. In: Gesing, Harald; Lob, Reinhold (Hrsg.): Umwelterziehung in der Primarstufe. Heinsberg: Agentur Dieck 1991, S. 64-89.
- Stern, Daniel N.: Tagebuch eines Babys. Was ein Kind sieht, spürt, fühlt und denkt. München/ Zürich: Piper 1991.
- Soostmeyer, Michael: Problemorientiertes Lernen im Sachunterricht. Paderborn/ München/ Wien/ Zürich: Ferdinand Schöningh 1978.
- Spranger, Eduard: Das Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der Erziehung. Heidelberg: Quelle und Meyer 1962.
- Spreckelsen, Kay: Weltverstehen im Sachunterricht und Selbständigkeitsentwicklung. In: Grundschule, 24 (1992) 9, S. 30-32.
- Ziechmann, Jürgen (Hrsg.): Konkrete Didaktik des Sachunterrichts. Braunschweig: Westermann Verlag 1985.
- Ziechmann, Jürgen: Sachunterricht als integrierter/offener Unterricht. In: ders.: a.a.O., 1985, S. 6-20.

Abb. 1

**Beispiel für die Hervorbringung einer Sachstruktur  
durch theoretisch begründbare Perspektiven (Dimensionen)**

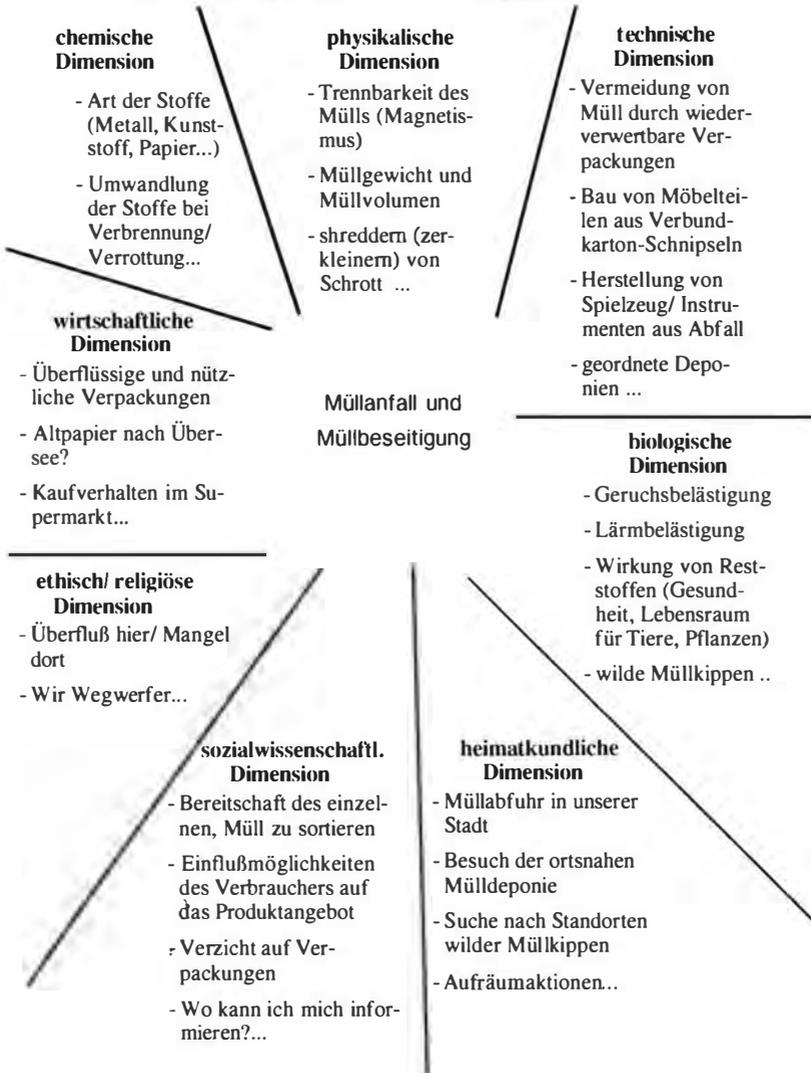
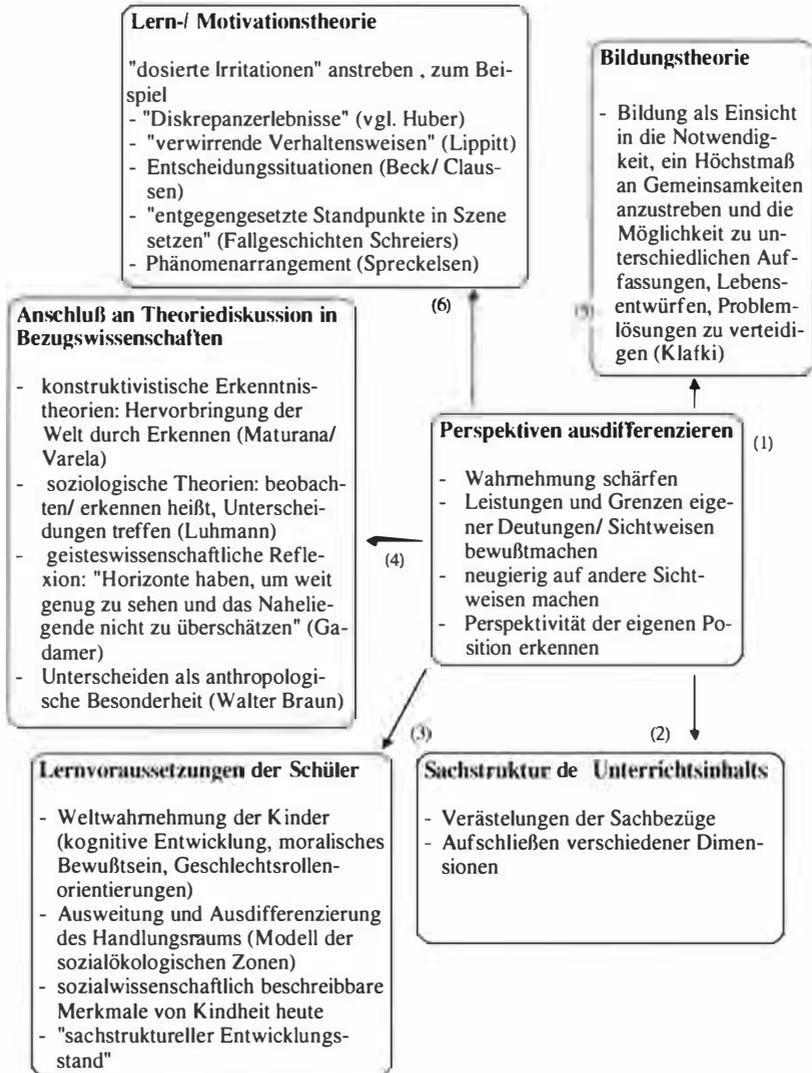


Abb. 2

**Perspektiven schärfen, erweitern, erkennen**  
 - ein integrierender Ansatz für die didaktische Reflexion im Sachunterricht -



# ÜBER DIE MÖGLICHKEIT, DIE BEREICHE "GESELLSCHAFT" UND "NATUR" IM LEHRPLAN DES SACHUNTERRICHTS MITEINANDER ZU VERBINDEN

*Helmut SCHREIER, Universität Hamburg*

## I.

Bei der Jahrestagung 1993 der GDSU in Köthen kam es zu einer Situation, die schlaglichtartig das Problem beleuchtet, um das es hier gehen soll. In zwei einander gegenüberliegenden Räumen, die durch den Flur voneinander getrennt waren, saß jeweils eine Gruppe von Teilnehmenden, die Referenten zuhörten und miteinander diskutierten. Die eine Gruppe in dem einen Raum - linkerhand vom Flur aus - befaßte sich mit dem Zusammenleben von Kindern aus verschiedenen Kulturen in der Grundschule, mit den Voraussetzungen und mit den didaktischen Möglichkeiten dieses Erfahrungsfeldes. Die andere Gruppe im zweiten Raum - rechterhand vom Flur aus - widmete sich naturwissenschaftlich-technischen Sachverhalten, beispielsweise den Möglichkeiten des Experimentierens im "offenen Unterricht" und den Dimensionen einer technischen Elementarerziehung. In der Pause traf ich auf dem Flur einen Bekannten. Begeistert berichtete er von einem Vortrag, den er gerade in der anderen Gruppe gehört hatte, und dann beklagte er, daß er nicht in beiden Gruppen gleichzeitig sein könne; schließlich fragte er mich, nicht ohne Vorwurf, weshalb wir die Veranstaltung denn so organisiert hätten, daß die althergebrachten Gruppierungen unter sich blieben, statt miteinander ins Gespräch zu kommen.

Dieser Vorwurf, so nahm ich es damals wahr, traf vor allem deshalb einen wunden Punkt, weil er eine in der Tradition festgefahrene Zweiteilung unserer Didaktik anspricht, wie sie durch bloße Organisation des Tagungsablaufs nicht ohne weiteres aufgelöst werden kann. Ich habe mir vorgenommen, diesem Dilemma einmal nachzugehen, und möchte jetzt einige Anmerkungen und einen einfachen Vorschlag zur Sache vortragen.

Es ist wichtig, wenn wir uns zuerst daran erinnern, daß die Zweiteilung der Welt in einen naturbezogenen und einen menschenbezogenen Bereich keine Erfindung von Didaktikern ist, sondern ein Produkt der gesamten abendländischen Kultur. Der Lehrplan der Schule bildet lediglich die vorgegebene Struktur ab. Es ist nur folgerichtig, wenn wir unser spezifisches didaktisches Gebiet in den meisten anderen Staaten unterteilt finden in "Naturwissenschaftliche Studien" auf der einen und "Soziale Studien" auf der andern Seite, und es ist leicht, die jeweiligen Korrespondenz-Wissenschaften zu nennen: Physik, Chemie, Geologie, Biologie und die Ingenieurwissenschaften für das eine Feld, und Soziologie, Politikwissenschaft, Geographie, Psychologie und Anthropologie für das andere Feld.

Im Fachunterricht des Sekundarbereichs des deutschen Schulwesens herrscht ein ähnliches Muster vor, aber der Sachunterricht in der Grundschule sucht, jedenfalls in Deutschland, nach einer Verbindung, einer Vermittlung, einer Durchdringung der beiden Bereiche. Diesem Bestreben liegt der didaktische Anspruch zugrunde, Kindern ein zusammenhängendes Weltbild zu vermitteln. Es ist wohl nicht übertrieben zu behaupten, daß dieser Anspruch das didaktische Denken der meisten von uns durchdringt und prägt. Hervorgegangen ist er aus der Tradition der Heimatkunde, die weiter in die Geschichte des Bildungswesens zurückreicht als es der auf die ideologisierten Phasen eingeschränkte Blick - Kaiserreich und Imperialismus, Drittes Reich und Faschismus, DDR und Marxismus-Leninismus - wahrnehmen kann.

Die althergebrachte Tradition des Anspruchs auf die Vermittlung eines zusammenhängenden Weltbildes im didaktischen Bereich trifft nun mit der Forderung nach Wechselseitigkeit und Interdisziplinarität im wissenschaftstheoretischen Bereich zusammen, auf die man immer wieder in den einschlägigen Erörterungen stößt. International bekannt geworden ist vor allem die Darstellung der "zwei Kulturen" des konservativen englischen Gelehrten C.P. Snow aus dem Jahre 1959<sup>1</sup>, in der er die Intellektuellen ermahnt, nicht nur ihrer ursprünglichen Neigung zur Geisteswissenschaft, zu Literatur und Philosophie zu folgen, sondern auch ein Interesse für die Theorien und für die Methode der Naturwissenschaft zu entwickeln. Die Motive von Snows Mahnung sind vor allem in der derzeitigen Phase des Kalten Krieges zu suchen, bei der die Hinwendung zu Naturwissenschaft und Technik in den Ländern des westlichen Lagers angesagt wurde, nachdem es der Sowjetunion im Jahre 1957 gelungen war, zwei Raumflugkörper in eine Umlaufbahn um die Erde zu schießen. Wir wissen, daß dieser sogenannte Sputnik-Schock in den U.S.A. während der frühen sechziger Jahre zu einer naturwissenschaftlichen Orientierung des Lehrplans führte, die mittelbar etwa ein Jahrzehnt später auch in der Bundesrepublik weitreichende Veränderungen im Schulwesen auslöste und unter anderem die Folge mit sich brachte, daß aus der Heimatkunde der Sachunterricht gemacht wurde.

---

<sup>1</sup> Snow 1959

Heute hängen die Motive dafür, die wechselseitige Durchdringung der beiden Kulturen einzufordern, vor allem mit der Umweltkrise zusammen. Insbesondere die Industriestaaten der Nordhalbkugel sehen sich hierbei einem Problem gegenüber, das offenbar von der menschlichen Zivilisation verursacht worden, aber nicht ohne genaue Kenntnis der Naturzusammenhänge zu verstehen ist. Angesichts dieser verwickelten Lage muß die Trennung in zwei unterschiedliche Betrachtungsweisen der Wirklichkeit als wenig hilfreich erscheinen. Und so entsteht auch wieder ein neues Motiv, das Bildungswesen als Instrument zur Lösung der Problematik einzusetzen und die notwendige Durchdringung der naturwissenschaftlichen und gesellschaftsbezogenen Betrachtungsweisen für den Lehrplan einzufordern.

Aber das Unbehagen gegenüber der zweigeteilten Betrachtungsweise der Welt ist auch ohne die zeitgebundenen Motive vorhanden, die es jeweils aktualisieren. Die einschlägige Diskussion begleitet die Entwicklung der europäischen und amerikanischen Wissenschaft seit langem und ist gerade im Bildungswesen von dauerhafter Aktualität. Um ein Beispiel herauszugreifen, möchte ich an Theodor Litts Schrift "Naturwissenschaft und Menschenbildung" aus dem Jahre 1952<sup>2</sup> erinnern, in der er seinerseits die Kontroverse zwischen Newton und Goethe um die Natur des Lichts als Exemplum für das alte Spannungsverhältnis zwischen den "zwei Kulturen" aufgreift. Litt kommt bei seiner Untersuchung in diesem Fall übrigens zu einem Ergebnis, das nicht in der Mitte zwischen Natur- und Geisteswissenschaft liegt. Vielmehr stellt er die Gefahr heraus, die er für den Bildungsprozeß darin erblickt, daß die Naturwissenschaften es unternommen haben, die Welt auf quantitative Größen zu reduzieren. Litts Plädoyer richtet sich letztlich an die Naturwissenschaftler; sie sollen sich über die Prämissen und Motive ihrer Arbeit ebenso auf geisteswissenschaftliche Weise Rechenschaft ablegen wie C.P. Snows Mahnung zufolge die geisteswissenschaftlich orientierten Intellektuellen sich der Herausforderung naturwissenschaftlichen Denkens zu öffnen haben.

## II.

Will man ein Problem vor Augen führen, so ist nichts besser dazu geeignet als ein Gegenstand, ein Objekt, ein Ding, und es ist wohl mehr als nur ein Zufall, daß Martin Wagenschein unser Problem am Gegenstande des Mondes auf exemplarische Weise erörtert hat. Dankbar greife ich auf seinen Aufsatz mit dem Titel "Die beiden Monde" und dem Untertitel "Zum Frieden zwischen zwei Weltauffassungen" aus dem Jahre 1979<sup>3</sup> zurück und nehme die Gelegenheit wahr, die Überlegungen Wagenscheins mit einigen Tusch-Zeichnungen des Mondes zu illustrieren, die Galilei im Herbst des Jahres 1609

<sup>2</sup> Litt 1952

<sup>3</sup> Wagenschein 1979. Den Hinweis auf diesen Aufsatz habe ich dem einschlägig ebenfalls hochinteressanten Habilitationsvortrag von Dr. Gundel Mattenklott, Februar 1990, FU Berlin entnommen (Ms. m.W. nicht veröff.)

anfertigte, als er das neue Teleskop zum erstenmal auf den Mond richtete und sehen konnte, daß dieser kein Spiegel und keine Lampe war, sondern eine Welt für sich mit Bergen und Kratern und langgezogenen Tälern (Abb. 1). Wagenschein beschreibt, daß in unseren Schulen zwei verschiedene Monde vorgestellt werden: Der eine sei der Mond der Physiker und Astronauten, "*ein toter Steinball. Fels und Staub*"<sup>4</sup>, dessen Distanzen zu Sonne und Erde, dessen Masse und Geschwindigkeit ausgemessen sind, der andere sei der Mond der Maler, der Dichter, Zeuge der Liebenden und Trost der Einsamen, eine Göttin, ein Symbol für die Gleichzeitigkeit von Identität und Verwandlung.

Wagenschein erklärt dann, daß beide Weltauffassungen, die angesichts des einen Mondes zwei verschiedene Gegenstände hervorgebracht haben, nur Aspekte sind. Keine von beiden Auffassungen ist ursprünglich in dem Sinne, daß ihr das Vorrecht über die andere zukäme. Beide Aspekte repräsentieren unterschiedliche Traditionen und sind insofern konstruiert. Was später in der Diskussion um die Physikdidaktik als Diskontinuität zwischen dem Alltagswissen und dem Wissen der Wissenschaft groß herausgestellt werden sollte<sup>5</sup>, das legt Wagenschein hier zugrunde. Aber es gilt eben nicht allein für die Konstrukte der Wissenschaft, sondern ebenso auch für die Welt der Dichtung wie für die gesamte geisteswissenschaftliche Auffassung: Beide Male haben wir es lediglich mit Ansichten zu tun, in die wir uns gewissermaßen einklinken, in die wir hineinspringen können. Was der Mond für sich sei, bleibt uns in einem strengen Sinne verschlossen. Wagenschein betont: "*Es hat also keinen Sinn, auch nur zu fragen, was der Mond (oder irgend ein Ding) an und für sich sei. Wir sind immer beteiligt, immer dabei.*"<sup>6</sup>

Entweder auf die eine oder auf die andere Weise nehmen wir den Mond wahr, und dabei blenden wir die jeweils andere Sichtweise aus. Wie soll unter diesen Umständen der im Untertitel von Wagenschein angesprochene Frieden zwischen den beiden Weltauffassungen zustandekommen? Als Antwort verweist er auf die Möglichkeit eines souveränen Aspektwechsels: "*Unsere ganze Freiheit aber gewinnen wir erst, wenn wir im Laufe eines tiefen Atemzuges umspringen können von der einen in die andere, von dem einen Aspekt in den anderen.*"<sup>7</sup> Ein Hin- und Herspringen also wie beim Daumensprung, bei dem wir den ausgestreckten Daumen zuerst bei zugekniffenem linken, dann bei zugekniffenem rechten Auge betrachten und sehen, wie er vor dem Baum im Hintergrund einen Sprung nach rechts vollführt.

---

<sup>4</sup> a.a.O., S. 466

<sup>5</sup> Eine Anspielung auf die Debatte aus der zweiten Hälfte der achtziger Jahre, aus der ein Beitrag herausgegriffen sei: Meyer-Drawe/Redeker 1985.

<sup>6</sup> Wagenschein 1979, S. 468

<sup>7</sup> a.a.O., S. 470

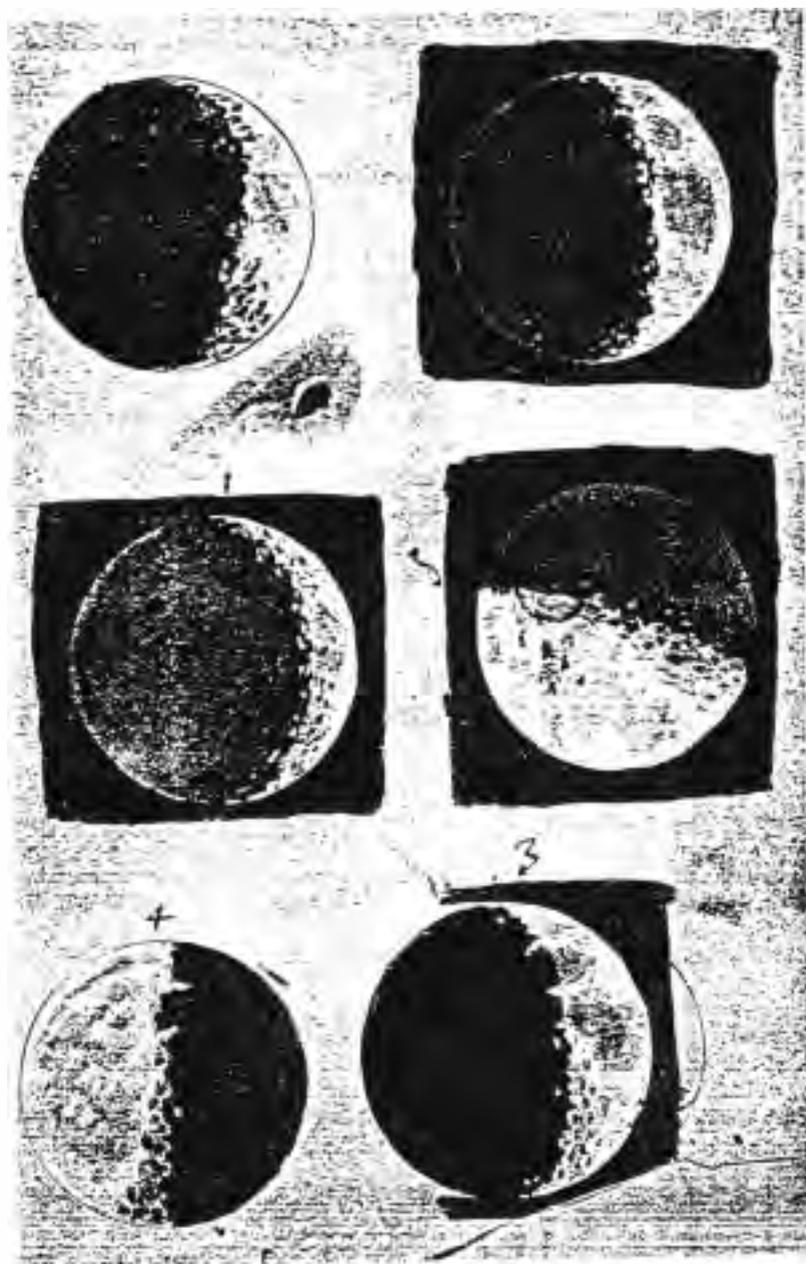


Abb. 1: Galileo Galilei: Tuschzeichnungen vom Mond, 1609

Ist diese Antwort einleuchtend? Ich gestehe, daß es mir schwerfällt, das Argument überhaupt als ein Wagenscheinsches zu akzeptieren. Es scheint mit all dem doch nicht recht zusammenzupassen, was der Meister sonst vertritt. Bereits seine Sprache mit ihrem nirgendwo aufgegebenen literarischen Anspruch, die Poesie, die den von ihm beschriebenen Phänomenen innewohnt, und die wunderbare philosophische Luzidität, die den von ihm ausgewählten alten Quellentexten anhaftet - all das deutet doch auf so etwas wie eine immer schon vorausgesetzte innige Verbindung des Physikalischen mit dem Literarischen und mit dem Philosophischen, und damit auf die Möglichkeit eines wechselseitigen Sich-Durchdringens der beiden Weltauffassungen, nicht auf ein Hin- und Herspringen zwischen ihnen.

Ich habe die Tusch-Zeichnungen von Galilei deshalb gewählt, weil sie, ganz anders als eine Fotografie oder die Mondkarte aus dem Atlas, eben die ästhetische Dimension der Mondwahrnehmung wiedergeben, die totale Ergriffenheit jenes Mannes, der das, was ihn fesselte, auf genaue Weise in sein Tagebuch eintrug, aber nicht ohne selbstverständlichen künstlerischen Anspruch. Was wir sehen, gibt, so scheint es, die Schönheit und Fremdheit des Mondes auf doppelte Weise wieder: Die Serie von Zeichnungen spürt mit naturwissenschaftlicher Präzision den dem Himmelskörper eingeschriebenen Mustern nach, und zugleich erfaßt jedes dieser Bilder die grandiose Unzugänglichkeit des Mondes wie japanische Farbholzschnitte mit Ansichten des Fuji die majestätische Fremdheit jenes Berges.

Meine Bedenken gegenüber Wagenscheins Empfehlung, das Hin- und Herspringen zu üben, scheint übrigens Klaus Giel zu teilen, wenn er in einem kürzlich erschienenen Aufsatz mit "Bemerkungen zur Didaktik Martin Wagenscheins" das folgende Urteil vorbringt: *"Wie immer die Vermittlung von Wissen und sinnlicher Erfahrung in concreto ausfallen mag, kann die Schule nicht die Aufspaltung des Naturerlebens und des Naturerkennens reproduzieren wollen. Sie würde sonst zu einem gut funktionierenden Interferenzsystem verkommen, das den Schüler zu vergessen zwingt, was er im Physikunterricht über das Leuchten des Mondes gelernt hat, um sich auf "Füllest wieder Busch und Tal" einlassen zu können."*<sup>8</sup>

Aber dies Diktum kann ebensowenig wie meine eigenen Vorbehalte daran ändern, daß Martin Wagenschein ein genau solches Interferenzsystem für sinnvoll zu halten schien. Das Kind, das sich in den einen Zusammenhang einläßt, lernt es, dabei den andern auszublenken, und also soll es lernen, sich daraufhin trotzdem wieder mit dem vorher ausgeblendeten einzulassen: *"Wenn es einmal astronomischen Schlüssen und astronautischen Demonstrationen nachgeht und es doch - zum Glück - nicht lassen kann, ein andermal Erfahrungen, Ahnungen, Gedichten sich zu öffnen, in denen der Mond keineswegs als Kugel von der Masse  $m$  und die Erde nicht als Ball empfunden wird."*<sup>9</sup>

<sup>8</sup> Giel 1994, S. 166 f.

<sup>9</sup> Wagenschein 1997, S. 473

### III.

Lassen Sie mich an dieser Stelle einen zunächst unvermittelt erscheinenden Sprung machen, der uns in das erziehungsphilosophische Universum John Deweys hineinbringt. Dewey hat unser Problem in seinem Buch "Demokratie und Erziehung" im Jahre 1916 aufgegriffen und als den Dualismus zwischen naturwissenschaftlicher und humanistischer Bildung im 21. Kapitel dieses Werkes beschrieben.<sup>10</sup> Dabei erzählt er die Geschichte des Spannungsverhältnisses und klärt nebenher eine begriffliche Schwierigkeit, unter der auch meine eigenen Anmerkungen bis an diese Stelle leiden. Während nämlich einigermaßen klar ist, was unter "Naturwissenschaft" und unter "naturwissenschaftlicher Bildung" zu verstehen ist, bleibt die andere Seite unbestimmt. Einmal ist die Rede von "Sozialen Studien" mit den entsprechenden, oben angeführten Bezugswissenschaften, dann wieder geht es um Geisteswissenschaften, um Dichtung, Philosophie und Kunst.

Dewey erklärt, woher diese Facetten kommen und wie sie zusammenhängen. In der Welt-sicht des antiken Griechenland seien Mensch und Natur noch nicht voneinander getrennt worden. Aber im Mittelalter mit seinen besonderen politischen und kirchlichen Verhältnissen habe das geistige Leben sich darin erschöpft, die überlieferten Vorstellungen aufrecht zu erhalten. Daher stamme die Gleichsetzung alles Geistigen mit dem, was andere Menschen gedacht, geschrieben und an Kunstwerken hinterlassen haben. Die Geisteswissenschaft und die humanistische Bildungsidee seien Abkömmlinge jener Phase, in der die Menschen das Ganze der Erfahrung in Schriften und Texten (und den entsprechenden Formen von Exegese und Disputation) zu finden suchten. Diese Tradition grenzt zwar die Natur aus, zieht aber zwischen "Kunst" und "Wissenschaft" keine Grenze.<sup>11</sup> Mit dem Zeitalter der Renaissance sei aufs Neue ein ursprüngliches Interesse an der Natur in die Welt gekommen, das anfangs *"eine Wiederherstellung der engen Beziehung zwischen Mensch und Natur"* <sup>12</sup> versprach. Aber die neuen Naturwissenschaften seien alsbald zu einem Herrschaftsinstrument der herrschenden Klasse in der Gesellschaft geworden, und diese Spaltung des sozialen Fundaments habe dann zu einer Spaltung des naturwissenschaftlichen Weltbildes geführt, die den Gegensatz zwischen den menschenbezogenen und den naturbezogenen Studien festschreiben sollte: *"die philosophischen Formulierungen der Naturwissenschaft, zu denen man gelangte, zeigten die Tendenz, die Naturwissenschaft entweder dem Menschen als dem "geistigen, immateriellen Wesen" schroff gegenüberzustellen oder den "Geist" als subjektive Täuschung zu erklären. In der Erziehung entstand daher die Neigung, die Naturwissenschaften als ein abgesondertes, lediglich aus technischem Wissen über die physische Welt aufgebautes System von Erkenntnissen zu betrach-*

<sup>10</sup> Dewey 1964

<sup>11</sup> Die Gleichsetzung kommt auf schöne und eindeutige Weise im Bildungsideal der Spätantike zum Ausdruck, den Freien Künsten (Artes Liberales), mit der Grundlage des "Trivium", bestehend aus Grammatik, Rhetorik und Dialektik, und der Fortführung im "Quadrivium". das Arithmetik, Geometrie, Musik und Astronomie umfaßte. Darüber stand die alles miteinander verbindende Philosophie.

<sup>12</sup> Dewey 1964, S. 377

*ten und den älteren literarischen Bildungsfächern als den ausgesprochen humanistischen eine Sonderstellung anzuweisen."* <sup>13</sup> Die Sozialwissenschaften aber seien erst später, nach dem Muster der empirischen Naturwissenschaften hervorgebracht worden. Sie leiden an der gleichen Zwiespältigkeit wie ihr Vorbild, und im Vergleich zu den "humanistischen" Geisteswissenschaften fällt auf, daß ihnen ästhetische Ansprüche fremd sind.

- So weit die Geschichte der Scheidung von Mensch und Natur im europäischen Leben, wie sie John Dewey erzählt hat. Für unsere Diskussion um den Sachunterricht könnte man aus dieser Darstellung die Frage herauslesen, was wir unter dem Bereich "Gesellschaft" verstehen wollen: Sind hier allein die sozialwissenschaftlichen Bezüge angesprochen, oder sollen auch geisteswissenschaftliche, philosophische und ästhetische Seiten einbezogen werden? Aber Dewey würde diese wie jede andere Frage nach der Territorialität unseres didaktischen Anspruches sicherlich kritisieren. Ihm ging es darum, den bezeichneten Dualismus überhaupt aufzulösen und eine Bildungsidee umzusetzen, die Mensch und Natur umfassen sollte. Sein Programm lief darauf hinaus, die menschlichen Erfahrungsmöglichkeiten in ihrem ganzen Reichtum freizusetzen.

#### IV.

Mit dem Ausblick auf diese weitreichende Forderung breche ich die Darstellung des Problems ab. Vielleicht genügen die vorgetragenen Anmerkungen, eine Ahnung von den Abgründen zu vermitteln, die sich hinter dem Lehrplan-Problem einer Verbindung der Bereiche "Gesellschaft" und "Natur" verbergen. Es ist eben kein Organisations-Problem, dem man mit Lehrplan-Management in der Art von Strukturgitter-Tabellen oder ähnlichen Basteleien beikommen könnte.

Aber trotz der gesellschaftlichen Bedingtheit und der traditionellen Verankerung dieses Dualismus erscheint mir der Versuch nicht vollkommen aussichtslos, die Sache als eine Herausforderung für didaktische Theorie und Praxis anzunehmen, wenigstens auf unserem Gebiet des Sachunterrichts. Gerade der Sachunterricht wäre wohl dafür geeignet, die starren Fronten in Frage zu stellen und sie bis zu einem gewissen Grade zu verwischen. Diese Eignung hängt mit der Gegenständlichkeit des Stoffes zusammen, der den Kindern im Sachunterricht eben noch nicht in vollkommener Abstraktheit, sondern in Gestalt von Dingen, Objekten, Gegenständen präsentiert werden kann und präsentiert werden sollte. Es gilt auszuloten, wie weit die den Dingen innewohnende Vielschichtigkeit, Mehrdeutigkeit und Fremdartigkeit ein rasches Verrechnen mit diesem oder jenem Konzept aus diesem oder jenem Begriffskatalog zu erschweren vermag. Dinge nämlich haben regelmäßig an

---

<sup>13</sup> a.a.O., S. 377 f.

beiden Welten teil, auch als Naturdinge sind sie in ein soziales Bedeutungsfeld gegeben, und auch als Menschen-Gerät beharren sie in der Natur.<sup>14</sup>

Ein didaktisches Programm, das hier den Hebel ansetzen wollte, müßte allerdings die Umkehrung der vorherrschenden didaktischen Blickrichtung herbeiführen. Denn als Sachunterrichtler hat man auf irgendeine Weise gelernt, die Welt auf abstrakte Weise zu ordnen. Die Kategorien, die dabei als Ablagefächer gebraucht werden, entstammen teils der Gliederung der Wissenschaften - beispielsweise Physik, Chemie, Biologie, Meteorologie -, teils handelt es sich um Themenfelder des hergebrachten Lehrplans - beispielsweise Gesundheitserziehung, Kreislauf des Wassers, Abfallbeseitigung -. Man hat gelernt, derartige Kategorien mit Objekten zu bestücken, mit Lehr- und Lernmitteln, mit sogenanntem Anschauungsmaterial, mit Modellen und Realien. Umgekehrt nimmt dieser didaktische Blick das Universum der Dinge und Gegenstände als einen Fundus wahr, aus dem es das herauszugreifen gilt, was zur Vermittlung der vorgegebenen Kategorien geeignet erscheint.

Kürzlich habe ich in einer Gruppe von Studierenden des Sachunterrichts, die fast alle höheren Semestern angehörten, eine Reihe von Dingen verteilt, Zwiebel, Lupe, Muschelschale, Thermometer, Heftpflaster, Sektflaschenverschluß, Rosenquarz, Zollstock und Dollarnote. Welches Umfeld von Bedeutungen könnte der Gegenstand erschließen? Wie von selbst fanden sich bekannte Themen, "Wetter und Jahreszeiten", "Maße und Gewichte", "Wie funktioniert eine Batterie?" Oder Schulfächer tauchten auf, Wirtschaftslehre und Geschichte, und deren einschlägiger Stoff, auch dann, wenn die Verbindung zwischen dem gegebenen Gegenstand und dem angeführten Thema eher an den Haaren herbeigezogen schien. Ich war überrascht, wie glatt, auf welcher quasi mechanischen Weise sich diese Übung der Zuweisung von Bedeutungen abspielte. Hier wurde eine Einflußgröße sichtbar, die sonst im Verborgenen wirkt: Jener Kanon von Themen und Themen-Feldern, den wir wie das ABC lernen und weitergeben und der eine didaktische Landkarte zu bedeuten scheint, mit deren Hilfe wir Sachunterrichtler uns durch die Welt bewegen.<sup>15</sup>

---

<sup>14</sup> Über das Wesen der Dinge hat der Philosoph Ernst Bloch eine Reihe interessanter Überlegungen vorgebracht: Bloch 1969.

<sup>15</sup> Über die Wege, auf denen die Verankerung dieses Kanons betrieben wird, ließe sich einiges herausfinden. Mir liegt beispielsweise die 2. Fassung der "Vorläufigen Empfehlungen zur Struktur des Studiums der Lernbereiche im Rahmen des Studiums zum Lehramt für die Primarstufe" vor, die von den Studienreformkommissionen beim Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen am 17. Juli 1981 verabschiedet worden ist. Hier wird eine Ordnung der Dinge nach dem Muster von "Problemfeldern" betrieben, die den Anspruch erheben, an die kindliche Perspektive angebunden zu sein, etwa "Die belebte Umwelt des Kindes". Erläuternd heißt es dazu: "vornehmlich biologische Themen des Sachunterrichts unter Einbeziehung soziologischer, humangenetischer und sexualpädagogischer Aspekte". Diese "Problemfelder" sind in einer tabellarischen Gegenüberstellung mit "Themenbeispielen für Studienangebote" bestückt. Im Falle des gegebenen Beispiels heißt es: "- Haltung und Pflege von Tieren und Pflanzen - Fortpflanzung, Wachstum, Entwicklung - Geschlechtererziehung - Der menschliche Körper und seine Gesunderhaltung ..." Dies Papier stellt in brutaler Deutlichkeit eine Übung dar, der sich die meisten auf mehr oder weniger ausgesprochene Weise zu unterziehen haben, die als Lehrende für den Sachunterricht ausgebildet werden: Die Verrechnung der Wirklichkeit nach vorgegebenen Mustern.

## V.

Wenn ich jetzt den Vorschlag mache, diese Blickrichtung umzukehren und also die Dinge nicht rasch mit Themen zu verrechnen und in irgendeinem Kategoriensystem abzulegen, sondern stattdessen bei ihnen zu bleiben und sie in ihrer Mehrdeutigkeit und Vielschichtigkeit, ihrer Sprödigkeit und Unverrechenbarkeit anzunehmen, auszuhalten, sein zu lassen, - dann ist mir dabei wohl bewußt, daß ich nichts Neues zu sagen habe. Schon Jan Amos Komenski hat in der Vorrede zum "Orbis Sensualium Pictus", jenem ersten sogenannten Sach-Buch aus dem Jahre 1658, darauf bestanden, daß die Dinge selber anstelle ihrer bloßen Abbildungen im Unterricht vorzustellen seien, und sein Diktum "*In intellectu autem nihil est, nisi prius fuerit in sensu*" - zu Deutsch "*Es ist aber nichts in dem Verstand, wo es nicht zuvor im Sinn gewesen*" - wurde zum Motto des gesamten Realienunterrichts.<sup>16</sup> (Leider hat Komenski die Verschiebung des Akzents von den Dingen auf das Schema ebenso vorbereiten helfen, wie er sie zu verhindern suchte.)

Martin Wagenschein hat das Beharren auf den Phänomenen mit Hilfe der Konstruktionen von Prinzipien, dem genetischen Prinzip, dem exemplarischen Prinzip, zu rechtfertigen gesucht. Aber die tiefste Rechtfertigung gaben ihm die Phänomene selber. Der Ruf des Raben, der an einem langen Seil hin- und herschwingende Feldstein, die Auffächerung des Lichts am Türspalt - solche Sachen brachten den pädagogischen Anspruch ganz ohne Worte schon mit sich, und es war nicht die Illustration der Schallgesetze, der Gravitationslehre und der Optik, was ihnen für ihn den Lehrwert verlieh, sondern die diesen Erscheinungen innewohnende Macht, die Aufmerksamkeit von Menschen auf sich zu ziehen und in ihnen einen Prozeß des denkenden Forschens auszulösen.

Ich finde es ermutigend, daß die Forderung, bei den Dingen zu bleiben und sie nicht vor-schnell zu gebrauchen, auch außerhalb des vergleichsweise engen Rahmens der Didaktik geläufig ist. Die Poesie der vergangenen Jahrhunderte ist beispielsweise als eine Bewegung interpretiert worden, bei der Objekte zunehmend als Erscheinungen in ihrem eigenen Recht wahrgenommen werden, nicht als bloße Metaphern oder als Projektionsflächen menschlicher Befindlichkeiten.<sup>17</sup> So erheben die Objekt-Gedichte inzwischen einen eigenen poetischen Anspruch, der beispielsweise befaßt ist mit einer Schlange, mit zwei Birnen, mit Austern, Pferden, dem Ende des Herbstes, dem Seewind, einem Fisch, mit Fledermäusen, mit einem toten Seehund, mit Salz, einer Wassermelone, der eigenen Handfläche, mit einem archaischen Torso Apollos oder mit einem Stein. Ein Satz des argentinischen Schriftstellers Borges kann die Tendenz der Poesie beispielhaft zeigen: "*Das Meer ist eine alte Sprache, die ich nicht verstehe*". Ähnlich wie das Meer in dieser Aussage haben alle Dinge der Welt in den Augen der Dichter eine neuentdeckte Fremdheit und Rätselhaftigkeit, damit aber auch eine neue Würde und Faszination zurückerhalten.

---

<sup>16</sup> Comenius 1991 (Nachdruck): *Orbis sensualium pictus, praefatio ad lectorem* bzw. Vortrag an den Leser.

<sup>17</sup> Vgl. etwa die Anthologie: *News of the Universe. Poems of twofold Consciousness*. Bly 1980.



*Abb. 2: René Magritte: Ceci n'est pas une pomme, 1964*

Die Malerei dieses Jahrhunderts hat auf vielfältige Weise den Nachweis geführt, daß die Dinge in der Abbildung nicht zu haben sind. Auf besonders ironisch-didaktische Weise hat dies der Maler Magritte gezeigt. Eines seiner bekanntesten Bilder heißt "Dies ist kein Apfel" (1964).

Angesichts der peniblen Abbildung verstehen wird, daß es sich hier lediglich um Farbe auf einer Leinwand handelt oder um ungleichmäßig verteilte schwarze Druckfarbe auf weißem Papier. Von solcher Entkoppelung zwischen Ding und Bild ist auch die Sprache betroffen, denn das Wort "Apfel" ist ebensowenig mit dem Objekt identisch oder verwandt wie das Bild. Es handelt sich strenggenommen um willkürlich hergestellte Zusammenhänge. Die Dinge an sich bleiben gewissermaßen unberührt. Man kann diese der gesamten modernen Malerei innewohnende Entkoppelungs-Tendenz negativ im Sinne einer Zunahme an Absurdität interpretieren und gerade im Hinblick auf die Darstellung der Welt im Sachunterricht von einer Auflösung der Kette sprechen, die seit Komenski ein Paradigma der Didaktik darstellte, der Kette "Ding - Bild - Begriff".<sup>18</sup> Andererseits ist auch nicht auszuschließen, daß mit dem neuen Für-Sich-Sein der Dinge neue Wahrnehmungen und Erfahrungen sich erschließen, - ein Reichtum, den die bildende Kunst mit ihren mannigfachen Auffächerungs- und Auflösungsanläufen vielleicht vor Augen führen möchte.

Die Naturphilosophie sei als ein letzter Beleg herausgegriffen, um die Aktualität des Verweilens bei den Dingen anzudeuten. Es ist häufig dargestellt worden, wie auf die zweckrationale Betrachtung der Natur im 18. Jahrhundert die romantische Betrachtungsweise folgte, die in den Dingen der Natur einen harmonischen Eigensinn wahrnahm, als ob ein Subjekt in der Natur stecken würde. Im zwanzigsten Jahrhundert nun ist das Unbestimmte, dem menschlichen Diskurs Verschlussene und Fremde an der Natur in den Mittelpunkt der Erkenntnis gerückt, aber gerade aus der Fremdartigkeit, aus dem unerschließbaren "Selbstsein" der Naturdinge vernehmen wir Heutigen einen Anspruch, der sowohl das philosophische Denken über das sogenannte Naturschöne als auch das über die Ethik der Natur aufs Neue zu formulieren beginnt.<sup>19</sup>

- All diese Tendenzen, die ich hier nur andeute, sprechen gegen eine rasche Verrechnung der Dinge in hergebrachten Kategorien. Sollten wir uns also nicht einmal probeweise auch dann auf diese Haltung des abwartenden Vernehmens einlassen, wenn wir Kindern Dinge präsentieren?

---

<sup>18</sup> Die Folgen des Absurden in Philosophie und Malerei habe ich in dem Kapitel "Die Fremdheit der Dinge erhebt einen eigenen Anspruch" meines Buches "Der Gegenstand des Sachunterrichts" behandelt (1994, S. 166 - 176).

<sup>19</sup> Vgl. u.a. die Darstellung dieser Entwicklung bei Zimmermann 1985.

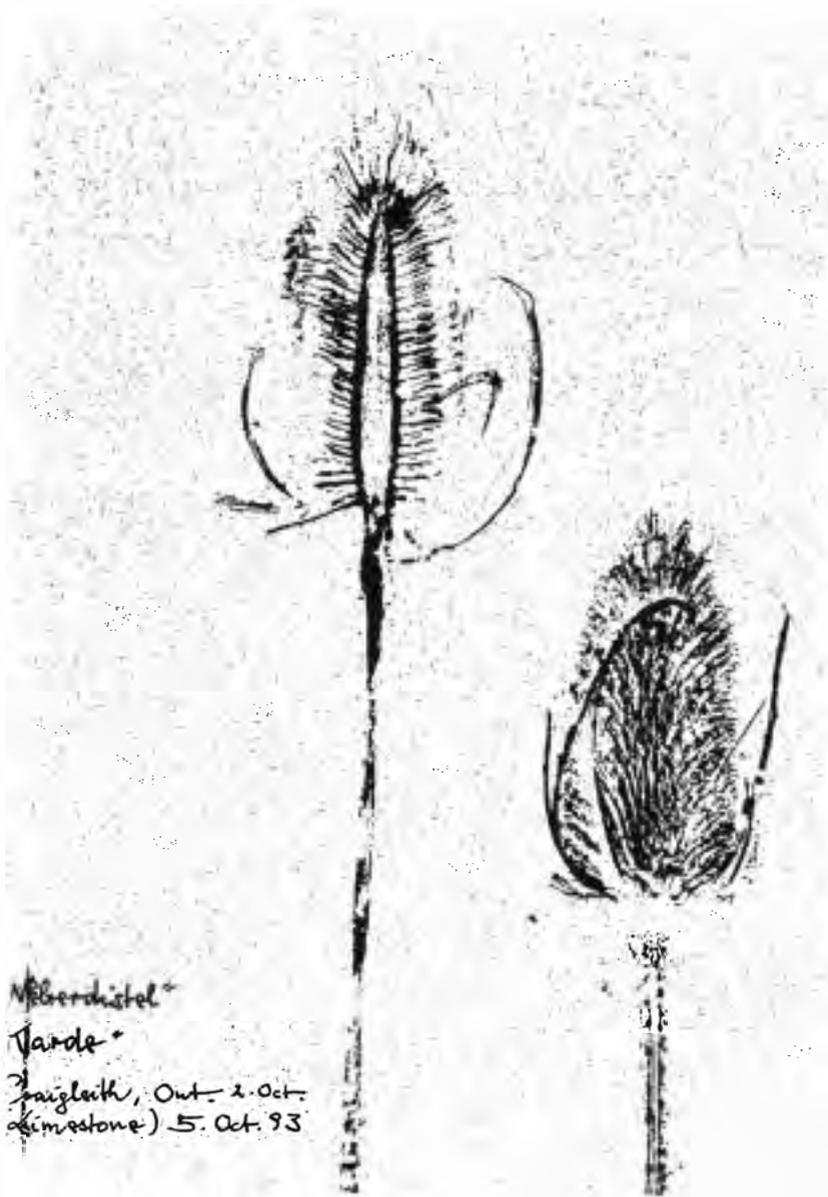


Abb. 3: Aus meinem Naturdruck-Tagebuch: "Weberdistel", ein Kardengewächs (Dipsacaceae)

## VI.

Eine Methode, Dinge für sich sein zu lassen, besteht darin, sie abzuzeichnen oder, wenn möglich, sie abzudrucken. Bei solcher Transformation besteht die Chance, daß die Stracks auf Klassifikation und Beleg gerichtete Wahrnehmung durch ästhetische Momente angereichert und gewissermaßen aufgehalten wird. Bei einem Amerika-Aufenthalt drucke ich fast täglich Blätter von Bäumen und Büschen, Farne, Kräuter und Moose in ein Tagebuch.<sup>20</sup> Mit Hilfe eines Bestimmungsbuches versuche ich, die fremden Namen zu lernen. Manchmal treffe ich unter den Pflanzen alte Bekannte, wie die Weberkarde, die ich einmal durchgeschnitten und einmal als Rundkörper drucke, was zu meinem Erstaunen auch gelingt.

Diese Pflanze ist oft massenhaft an Bahndämmen und auf Schuttplätzen zu finden, ein sogenanntes Ruderalgewächs. Der Kopf, eine ovale Kratzbürste, wird noch heute in Manufakturen bei der Herstellung von Lodenstoff verwendet. Man befestigt viele Köpfe der Distel auf Brettern und rauht damit das Gewebe auf, so daß die Oberfläche des Stoffes verfilzt.

Der Lehrer Josef Koranda bringt einen riesigen Strauß abgestorbener Weberkarden in seine dritte Klasse. Er berichtet: *"Diese stacheligen Dinger lösen Überraschung aus. Ich erzähle, wie mich die Formen der Disteln, wenn ich sie gegen das Licht halte, faszinieren. Da ist eine Schönheit drin. Wir wollen die Disteln aber auch untersuchen."*<sup>21</sup> Die Kinder nehmen sich gruppenweise die Disteln vor, schneiden sie vorsichtig auf, zeichnen die Teile ab und kleben sie auf Karton. Dabei finden einige Kinder im Innern des Kopfes kleine Raupen. Der Schüler Günter Ruchti faßt seine Beobachtungen in dem Text "Eine bewohnte Distel" zusammen:

*"Ich untersuchte eine Distel. Die Distel hatte unzählige Stacheln. Sie kann verschieden groß sein. Der Stiel hat kleine aber spitze Stacheln. Außen um die Distel herum sind lange Krallen. Ich hatte die erste Zeichnung gemacht und wollte sie jetzt aufschneiden. Ich schnitt sie am Stiel durch die Mitte. Dann kam ich an die Blüte. Langsam und behutsam schnitt ich von unten die Blüte herauf. Ich hatte Glück. Es bewegte sich unter einer Art Gewebe etwas. Ein kleines dickes Köpfchen schaute mich neugierig an. Dann zog sich die Raupe in ihren hohlen Gang zurück. An der Seite des Ganges waren Überreste der Samen, die sie im Laufe der Zeit gefressen hatte. Es waren mehrere Seitengänge da. Ich wollte sie nicht stören. Ich nahm eine Schnur und band sie wieder zu und steckte sie in ein Glas. Ein Tempo legte ich auf den Rand des Glases und spannte ein Gummi darüber. Ich bin gespannt wie der Schmetterling aussieht."*<sup>22</sup>

<sup>20</sup> Eine Darstellung der Technik des Naturdruckens für Zwecke des Sachunterrichts habe ich unter dem Titel "Naturdrucke" gegeben: Schreier 1992.

<sup>21</sup> Koranda 1981, S. 21.

<sup>22</sup> a.a.O. S. 22.



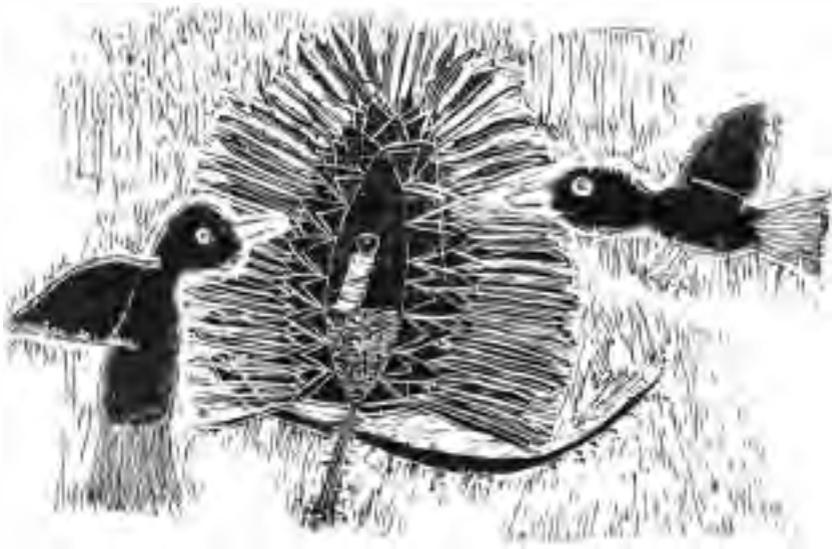
Abb. 4: Markus Keßler: Raupen in der Distel

Die Kinder ritzen ihre Beobachtungen sorgfältig auf Kunststoffplättchen, den Verpackungsabfällen aus einem Betrieb in der Nachbarschaft, die sie dann mit Druckfarbe einreiben und wie eine Radierung drucken.

Das bedrohte Dasein der Raupe in der Distel beschäftigt die Kinder so sehr, daß sie selbständig - in dieser Klasse ist so etwas möglich - ein darstellendes Spiel entwickeln, in dem außer der Raupe die Sonne, ein Gewitter mit Blitz und Hagel und drei hungrige schwarze Vögel auftreten. Der Titel des Stücks "Das Leben und Sterben der Distelfalterraupe" ist doppeldeutig gemeint. Denn aus der Raupe wird am Ende ein Falter, der die Distel endgültig verläßt. Schritt für Schritt wird die Vorführung des Stücks vorbereitet. Ein Werbeplakat bringt das auf präzise Weise zum Ausdruck, was die Kinder aus dem Ding Weberkarde inzwischen gemacht haben.

Der Distelkopf ist zur Festung geworden, in der das Raupenwesen wie ein Wickelkind geschützt, aber hilflos und gefangen ist. Böse Mächte in Gestalt von großen schwarzen Vögeln umflattern die feste Burg auf bedrohliche Weise. Ob es ihnen gelingen wird, den Verbau aus spitzen Stacheln mit ihren langen Schnäbeln zu durchstoßen und das Lebewesen innen herauszuziehen? Es ist ein Drama, mit dem sich diese Kinder offenbar auf eine ihnen wahrscheinlich nicht bewußte Weise identifiziert haben. Vielleicht wiederholen sie eine Geschichte von Bedrohung und Befreiung, die sie selber angeht, ähnlich, wie es Anna Freud am Beispiel der Wirkung des Märchens Rumpelstilzchen auf Kinder erklärt hat.

So hat die Betrachtung der Weberkarde eine überraschende Wendung genommen. Den Lehrer hat es in diesem Fall nicht gestört. Er weiß seit langem, daß Wege beim Gehen entstehen.



*Abb. 5: Holzschnitt (Original auf Sperrholzplatte 30 x 45 cm)  
"Das Leben und Sterben der Distelfalterraupe"*

## Literatur

- Bloch, Ernst: Dinge. In: Ders.: Spuren. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1969, S. 159 - 220:
- Comenius, Johann Amos: Orbis sensualium pictus. Nachdruck. Dortmund: Harenberg Edition, Die bibliophilen Taschenbücher, <sup>4</sup>1991.
- Dewey, John: 21. Kapitel. Naturwissenschaftliche und humanistische Bildung. In: Ders.: Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Deutsch von Erich Hylla. Braunschweig u.a.: Georg Westermann Verlag, <sup>3</sup>1964, S. 361 - 378. (Die amerikanische Ausgabe des Buches erschien unter dem Titel "Democracy and Education" zuerst im Jahre 1916 in New York (The Macmillan Company); inzwischen ist die Hyllasche Übersetzung neu aufgelegt worden: Weinheim: Beltz 1993.)
- Giel, Klaus: Die ästhetische Darstellung der Welt im naturwissenschaftlichen Unterricht. Bemerkungen zur Didaktik Martin Wagenscheins. In: Duncker, Ludwig; Popp, Walter (Hrsg.): Kind und Sache. Zur pädagogischen Grundlegung des Sachunterrichts. Weinheim und München: Juventa Verlag 1994, S. 163 - 177.
- Käte Meyer-Drawe, Käte; Redeker, Bruno: Der physikalische Blick. Ein Grundproblem des Lernens und Lehrens von Physik. Bad Salzdetfurth: Verlag Barbara Franzbecker 1985.
- Koranda, Josef: Wie die Druckerei den Unterricht sinnvoll macht. In: Schreier, Helmut (Hrsg.): Sachunterricht - Vorschläge und Beispiele. Paderborn u.a.: Ferd. Schöningh 1981, S. 20 - 59.
- Litt, Theodor: Naturwissenschaft und Menschenbildung. Heidelberg: Quelle & Meyer 1952.
- News of the Universe. Poems of twofold Consciousness. by Robert Bly. San Francisco: Sierra Club Books 1980.
- Schreier, Helmut (Hrsg.): Kinder auf dem Wege zur Achtung vor der Mitwelt. Heinsberg: Agentur Dieck 1992, S. 202 - 213.
- Schreier, Helmut: Der Gegenstand des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1994.
- Snow, C. P.: The Two Cultures And The Scientific Revolution. The Rede Lecture 1959. London: Cambridge University Press 1959.
- Wagenschein, Martin: Die beiden Monde. Zum Frieden zwischen zwei Weltauffassungen. In: "Scheidewege", (1979) 4, S. 463 - 475.
- Zimmermann, Jörg: Das Schöne. In: Martens, Ekkehard; Schnädelbach, Herbert (Hrsg.): Philosophie. Ein Grundkurs. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt's Enzyklopädie 1985, S. 348 - 394.

# HEIMAT-BEGRIFF/EN

*Klaus WIEBEL und Studierende,  
Pädagogische Hochschule Freiburg*

*Ich bin aufgebrochen, aber nicht angekommen.  
Ich bin unterwegs, aber sehe kein Ziel.  
Ich bin hier oder dort - gleichgültig wo.  
Ich gehöre nirgends hin.  
Ich bin fremd, auch mir selbst.  
Ich habe verloren.  
Meine Herkunft, meinen Weg, meine Zukunft.  
Meine Wurzeln.  
Ich habe meine Hoffnung, mein Zutrauen, meinen Mut verloren.  
Das Vertrauen, wieder Sinn in meinem Leben zu sehen.  
Ich habe alles verloren.  
Ich bin verloren.  
Verloren mitten unter Menschen.  
Die Sehnsucht bleibt:  
Geborgen sein, vertraut sein, angekommen sein.  
Leben ohne Angst.  
Wieder Frieden finden, auch in mir.  
Heimat.*

*Thomas Broch*

Lehrpläne verpflichten Lehrerinnen und Lehrer, *Heimat-* und Sachunterricht oder *Heimatkunde* zu erteilen. *Heimatkunde erscheint daher als* ein wesentlicher Bestandteil des "Curriculum Sachunterricht". *Das Studium an der Pädagogischen Hochschule soll dazu qualifizieren.* Was bedeutet dies inhaltlich? Wer weiß, was wessen *Heimat* ist, von der sie/er zu unterrichten oder gar zu künden hat? Warum heißt dieser Lernbereich nicht "Regionalkunde"? Alle Kinder, die wir in der Grundschule unterrichten, leben in dieser Region, von der wir Kenntnis im Unterricht vermitteln sollen und wollen - ist es auch ihre *Heimat*?

## 1. Rückblicke eines heimatlosen Heimatkundlers

Anno 1962 beschaffte die Volksschule Niederrimsingen, unweit *der Stadt* Freiburg im südbadischen Breisgau am weinreichen Tuniberg gelegen, für damals stolze DM 2,20 das Dämmlerbuch 3120 mit dem schönen Titel "Vom Vaterhaus zum Heimatkreis". Gleich auf Seite 4 steht zu lesen, was Sache ist:

"Unsere Heimat ist da, wo wir geboren und groß geworden sind. Hier leben wir mit unseren Eltern und Geschwistern. Hier haben wir auch unsere Spielkameraden. Wir kennen viele Bäume, Blumen, Sträucher und Tiere, wissen auch in der Gegend gut Bescheid. Hier sind wir "zu Hause", hier gefällt es uns. Wir haben unsere Heimat lieb. In der Fremde bekommen wir Heimweh.

Viele Menschen mußten ihre Heimat verlassen und können nicht mehr zurück. Sie sehnen sich nach ihrer Heimat, sie haben Heimweh. Wir wollen ihnen helfen und gut zu ihnen sein. Dann werden sie hier eine neue Heimat finden.

Nur wer seine Heimat richtig kennt, kann sie auch wirklich lieben!

Wir wollen unsere Heimat gut kennenlernen. ..."

(Rateike <sup>11</sup>1962, S. 4.)

Bei dieser Lektüre erinnert sich der Heimatkundler an das Jahr 1970. Als "frischgebackener" baden-württembergischer Volksschullehrer beginnt er - mit immer noch unüberhörbar sächsischem Tonfall -, Kindern des Linzgaus (nördlich des Bodensees) Heimatkunde zu geben. Mühsam hört er sich in die fremde Mundart ein, recherchiert fieberhaft, um den Kindern wenigstens stets ein paar Stunden voraus zu sein: "Nur wer seine(?) Heimat richtig kennt, kann sie auch wirklich lieben..."

Fast zeitgleich ereignet sich in Deutschland "Revolutionäres": Es beginnt ein Prozeß, durch den die beschauliche schulische Heimatkunde abgelöst werden soll von einem sachlichen "Sachunterricht"; Hans Tütken und Kay Spreckelsen leiten eine hierzu erschienene Schriftenreihe mit den aufbruchstimmungsvollen Sätzen ein: "Nachdem die deutsche Grundschule über ein halbes Jahrhundert besteht, mehren sich in der Bundesrepublik die Fragen, ob das Curriculum dieser Schulstufe den Notwendigkeiten und Möglichkeiten unserer Zeit entspricht. Auch der sogenannte Sachunterricht ist kritisiert worden, und es zeigen sich Tendenzen, aus dieser nur wenig strukturierten, komplexen Umweltkunde einzelne Lehrgänge eigener Zielstellung herauszulösen. ..." (Tütken, Spreckelsen <sup>2</sup>1971, S. 5.) Grundschuldidaktiker, jetzt Curriculumforscher, und Bildungspolitiker machen es sich nicht leicht, diesen Prozeß zu vollziehen. Man arbeitet gründlich in den folgenden Jahren. In Baden-Württemberg z. B. erscheint schließlich 1977 ein neuer "Bildungsplan für die Grundschulen" als Resultat siebenjähriger Lehrplanarbeit, wie der damals amtierende Kultusminister Dr. D. Hahn im Vorwort betont.

Wann wurde je so lange so gründlich an einem neuen Lehrplan wirklich gearbeitet? Es gab nun sogenannte "Handlungsbereiche" und "Erfahrungsbereiche"; den Bereich "Heimat" sucht man unter beiden vergebens. Wohl aber finden sich im Erfahrungsbereich "Umwelt" Themenbereiche wie "Orientierung in der nächsten Umgebung", "Räumliche und zeitliche Orientierung", "Der Ort, in dem wir leben" und "Wohnort und Umland", also durchaus Inhaltsbereiche, die der Erkundung des näheren Lebensbereiches der Kinder dienen und die vormals auch Inhaltsbereiche der "Heimatkunde" gewesen waren.

*Unter dem Eindruck des neuen Schulfaches* kriert Baden-Württemberg konsequenterweise 1980 das eigenständige Studienfach "Gegenstandsbereich Sachunterricht" an seinen Pädagogischen Hochschulen.

*Sieben Jahre brauchte der Lehrplan für seine Entstehung. Sieben Jahre hat er (mit einigen nicht grundsätzlich konzeptionellen Änderungen im Jahr 1979) gegolten.*

Danach, 1984, kommt im Südwesten die "Erlösung" von den eventuell ansatzweise versuchten "einzelnen Lehrgängen eigener Zielstellungen": Baden-Württemberg ersinnt einen ganz neuen "Bildungsplan für die Grundschule". Alterfahrene Heimatkundler atmen auf, denn es gibt nun wieder einen "Heimat- und Sachunterricht"! Geografen und Historiker frohlocken, Naturwissenschaftler runzeln sorgenvoll die Stirnen. Schaut man sich diesen Lehrplan jedoch näher an, so erweist sich die Angst vor einem Rückfall in romantisch-verklärte oder gar völkisch-ausgrenzende Heimattümelei als unbegründet. Bei der Darstellung des allgemeinen Erziehungs- und Bildungsauftrages des Heimat- und Sachunterrichts (man nennt ihn jetzt kurz "HuS", weil der neue Name nicht nur neu, sondern auch umständlich ist) tauchen die 6 Buchstaben H-E-I-M-A-T lediglich in einem kurzen Satzteil auf, in dem darauf hingewiesen wird, daß neue bzw. wiederentdeckte Arbeitsformen dazu beitragen sollen, es einem heranwachsenden Menschen zu ermöglichen, sich in seinem Lebensraum zu *beheimaten*. In einem allgemeinen inhaltlichen Abriß des HuS tauchen die 6 Buchstaben ebenfalls nur einmal auf, indem *Heimat*geschichte als Beispiel für "örtliche Gegebenheiten" aufgeführt wird. Daß der Sachunterricht in der Grundschule von der näheren Umgebung der Kinder auszugehen hat, ist den Schöpfern dieses Lehrplans so klar und bewußt, daß sie mit unserem Heimatbegriff sparsam umgehen können. Das Wort findet sich noch weitere 9 mal auf 25 Seiten. Man kann darüber zur Tagesordnung unterrichtlichen Alltags übergehen; viele Lehrerinnen und Lehrer beschränken sich ohnehin nur darauf, im alten Stoffplan die entfallenen Themen zu streichen und die wenigen neuen einzusetzen.

Warum heißt Sachunterricht aber nun "Heimat- und Sachunterricht"? Ist die Heimat keine Sache oder gehören die Sachen nicht zur Heimat?

1990: Deutschland wird umgekrempelt. Aus der DDR werden "fünf neue Bundesländer". Fast 60 Jahre Bildungszentralismus müssen binnen kürzester Zeit in föderalistische Strukturen umgекnetet werden. "Experten" föderalistischer Bildungspolitik fallen ein und treffen auf eine teilweise lange unterdrückte "Heimatliebe" zum unmittelbaren Kleinregiona-

len, sicher aber auch auf Skepsis gegenüber der befürchteten Ab- und Ausgrenzung. Gleichzeitig brechen Klüften auf, die zeigen, daß der sozialistische Internationalismus keineswegs durchgehend internalisiert war, sondern oft genug nur von der Staatsgewalt aufrecht erhalten wurde. In alten und neuen Bundesländern Deutschlands eskalieren völkische Abgrenzungen in dem Augenblick, in dem deutlich wird, daß um Arbeit, Existenz und hier um die gewohnte Speckseite oder dort um ein Tortenspäncchen vom Wohlstand gekämpft werden muß. In dieser bewegten Zeit umfassender Umbrüche müssen neue Lehrpläne entwickelt werden: auch für die Grundschule, auch für die Heimatkunde oder den Sachunterricht. Unter diesen Vorzeichen geführte Diskussionen während der GDSU-Jahrestagung 1993 in Köthen geben den Impuls, zusammen mit Studierenden in einem projektorientierten Seminar dem scheinbar so selbstverständlichen Heimatbegriff "auf den Zahn zu fühlen".

## 2. Einblicke Heimatkundestudierender

Eine erste Annäherung zwischen dem Begriff und den Studierenden verläuft für den Initiator des Projektes erstaunlich. Bei einem "brainstorming" werden fast ausschließlich positive emotionale Verbindungen mit dem Heimatbegriff angegeben: Geborgenheit, Heimatliebe, sich wohl fühlen, Sicherheit, Daheimsein, Freunde haben - etc. Da ist nichts zu hören von Eingeengtsein, Konservatismus, verstaubten Normen oder überholten Werten. Ganz anders als in der von den "68ern" geprägten Jugend- und Studentzeit (siehe auch das Filmepos "Die Zweite Heimat" von Edgar Reitz) scheint Heimat heute eine Kuschelecke der Studierenden zu sein. Im übrigen scheint es klar, daß damit der Südwesten Deutschlands gemeint ist, in Ausnahmefällen der andere Standort des Elternhauses.

Klassiker der Heimatkunde ist zweifellos Eduard Spranger. Der ebensoviel kritisierte wie zitierte Pädagoge war eine unserer ersten Quellen. Wahrscheinlich vertrat er Zeitgeist, wenn er Heimat tief religiös erlebte und dem Menschen, der keine Heimat hat, den Mittelpunkt seines Daseins absprach. *Katja Bössinger* und *Catherine Neise* untersuchten sein Werk "Der Bildungswert der Heimatkunde". Aus ihm erfuhren wir, daß Heimat nicht nur Natur sei, sondern auch "geistiges Wurzelgefühl", aber auch nicht nur Gefühle umfasse, sondern ebenso Wissen. Heimat wurde von Spranger als "metaphysische Lebenseinheit, wo Ort und Person im Tiefsten zusammengehören" bezeichnet. Dem Stadtmenschen gestand Spranger keine Heimat zu, weil "ein Mensch nur dort Heimat hat, wo er mit dem Boden innerlich verwachsen ist". Kann man mit gepflastertem oder asphaltiertem Boden nicht verwachsen? Obgleich Spranger erkannte, daß man in Heimat nicht "hineingeboren" wird, sondern hineinleben muß, behauptete er, jeder könne nur *eine* Heimat haben, die subjektiv, "persönlich gefärbte Natur" sei. Heimatkunde schließlich war für Eduard Spranger "Erziehungsmittel für tieferes und reicheres Heimateleben"; wissenschaftliche Heimatkunde bezeichnete er als "das geordnete Wissen um das Vorhandensein des

Menschen in allen seinen naturhaften und geistigen Lebensbeziehungen mit einem besonderen Fleck Erde, der für ihn Geburtsort oder mindestens dauernder Wohnort ist." Darüber hinaus ordnet Spranger auch später erworbenes Wissen diesem heimatlichen Lebenszentrum zu: "Alles bereits gefundene Wissen dient nur dazu, sich an diesen Lebensfäden entlang in das Herz alles Lebens zurückzutasten, in den Mittelpunkt hinein, aus dem heraus man selbst lebt und der unmittelbar zu Gott ist."

Das alles klang dann schon befremdender als die spontanen Einfälle zur ersten bewußten Begegnung: Hatte Spranger mit seinen bodenverwurzelten Ansichten und Äußerungen gar Fundamente nationalsozialistischer "Blut-und-Boden"-Gedanken mitgebaut? Wieso legte er sich dann aber mit den Machthabern des "3. Reiches" immer wieder an, verbrachte 1944 sogar Monate in Haft?

*Heike Riedinger* und *Jutta Ritzmann* suchten nach den spärlichen Quellen jener Zeit, die den Heimatbegriff für die erste Nachkriegsgeneration suspekt gemacht hatten. Die wenigen Schulbücher aus der Weimarer Republik ließen erkennen, daß dort eine "Länderheimat", angesiedelt im föderalistischen Deutschland, gepflegt wurde. Heimat war dort noch ein Ort engster Beziehungen, an dem man sich über Dauer aufhält, auch wenn man dort nicht unbedingt geboren sein mußte. Dieser Ort weist aber auch enge Verknüpfung auf mit dem "Heimatland" und in der nächsten Stufe mit dem "Vaterland": Aus den Wurzeln der Heimatliebe sollte die Vaterlandsliebe erwachsen. Der Schule war die Aufgabe gestellt, jeglichen Unterricht von der Heimat ausgehen zu lassen.

Nach dem Zusammenbruch der Weimarer Republik stand die Umstrukturierung in ein zentralistisches System an. Heimat wurde nun weniger örtlich, regional gesehen, sondern zunehmend national. "Heimatland" wurde nun das ganze "Vaterland". Die Zeitschrift "Die Badische Schule" aus der Zeit von "Hartung", "Hornung" und "Ostermond" des Jahres 1934 klärte uns auf über "Die wichtigsten Grundbegriffe für die Heimatforschung" und bescherte uns dazu einen "Sprechchor" von Hermine Maierheuser, den wir hier nicht vorenthalten sollten:

*"Deutsche Heimat*

*Heimat, du bist in der Sprache Klang,  
Heimat, du klingst aus des Liedes Gesang,  
Heimat, du tönst durch der Kinder Lachen;  
Heimat, du lebst in der Seelen erwachen,  
Heimat, du gehst mit dem Alter zur Ruh',  
Alles und überall Heimat bist du!*

*Heimat, du rauschest in jeglichem Baum,  
Heimat, du wirkst in der Fremde den Traum,  
Der uns mit Mächten nach Hause treibt,*

*Heimat, dein ewiger Segen verbleibt  
Über Geschlechtern, die treu und gesund.  
Heimat, du bist uns Scholle und Grund!*

*Deutschland, dir gilt unser Lied, unser Schwur!  
Wir leben für Deutschland, wir glauben nur  
An Gott und die Heimat. Wir lagen in Banden,  
In der Heimat ist uns der Helfer erstanden!  
In der Heimat wird uns der Segen zuteil.  
Heil Heimat! Heil Deutschland! Dem Führer Sieg Heil!"*

Und auch von Ernst Moritz Arndt stand am 15. Hornung 1934 in der "Badischen Schule" zu lesen: "...Nicht mehr Katholiken und Protestanten, nicht mehr Preußen und Österreicher, Sachsen und Bayern, Schlesier und Hannoveraner, nicht mehr verschiedenen Glaubens, verschiedener Gesinnung und verschiedenen Willens - Deutsche seid, eins seid, wolle ein sein durch Liebe und Treue, und kein Teufel wird euch besiegen." -

Nein, hier war Spranger nicht wiederzuerkennen. Heimat, das von Spranger beschriebene, emotional zwar stark geprägte konkrete Lebensumfeld taugte nicht für eine zentralistische Diktatur. Für diese konnte Heimat nur das ganze expandierende "Großdeutsche Reich" sein, dagegen erschien Spranger vielmehr regionalromantisch.

Von jenen, deren Gefühle wir stark verwurzelt vermuteten mit einer bestimmten Region, wollten wir wissen, welcher Heimatbegriff in ihnen lebt. *Tanja Faller* und *Anna Polotzek* wandten sich an die Landsmannschaft der Oberschlesier. Heimatlose, weil sie ihre Heimat einmal verlassen mußten? Man bedenke: Kaum ein heute Lebender kann mehr als die Hälfte seines Lebens in dieser verlassenen Heimat gelebt haben! Die Aussagen der in der Landsmannschaft der Oberschlesier angetroffenen "organisierten Oberschlesier" waren recht unterschiedlich. Heimat sei dort, wo Großeltern, Eltern lebten oder leben, wo man die Kindheit verbracht habe, wo Sprache (Mundart) und kulturelle Eigenheiten Verbindung schaffen. Dieser Aspekt ist deutlich vorherrschend, aber es gab auch Aussagen wie: "Heimat ist überall dort, wo man freundlich behandelt wird und keine materielle Not herrscht." Gelten diese Kriterien denn grundsätzlich für eine geburtsbedingte oder abstammungsbedingte Heimat? - Sehnsucht nach Rückkehr in die "alte Heimat" wird dort gepflegt, aber deutsch müßte sie wieder sein! Zuhause kann man hingegen überall finden, das ist der aktuelle Wohnort.

Und wie sieht es bei den heimatverbundenen Alemannen des südwestdeutschen Raumes aus? *Thomas Bieler*, *Lisza Heinrich*, *Ralf Sieger* und *Christian Skoda* befragten 6 Männer verschiedenen Alters, die durch berufliche oder ehrenamtliche Arbeit (in Vereinen) sehr stark mit ihrer Heimatstadt Singen in der Nähe des Bodensees verbunden sind. Der über 70jährige Heimat- und Mundartdichter wies darauf hin, daß der Begriff in dieser Form nur in der deutschen Sprache existiert; andere Sprachen kennen diese Differenzierung zwi-

schen "Heimat" und "Zu Hause" nicht. Für den Dichter bindet sich der Heimatbegriff mehr an Menschen, die ihn umgeben, an Freunde. *Sie* geben ihm Heimat, nicht eine bestimmte Region oder Landschaft. Dennoch ist ihm die Beschäftigung mit der Altsingener Mundart wichtig, um ein Stück Heimat für die Nachwelt zu erhalten.

Der im Kindesalter von 2 1/2 Jahren mit den Eltern aus Ostpreußen geflohene Kreisarchivar für den Kreis Konstanz hat durch Freunde und seine Arbeit in und um Singen eine neue Heimat gefunden, wie er bekannte. Dennoch bezeichnete er Ostpreußen als *seine* Heimat!

Für den Kulturamtsleiter der Stadt Singen gehört "globales Denken" zum Heimatbegriff. Er zitierte Ernst Bloch: "Heimat ist der Ort, an dem noch niemand war, der jedoch allen in die Kindheit scheint." Er definierte Heimat als "dort, wo der Mensch aufwuchs und wo seine Familie lebt". Das kann zweierlei sein, aber für ihn kommt es darauf an, von welchen Menschen sie gestaltet wird.

Ein pensionierter Direktor eines Singener Gymnasiums und Altzunftmeister der Singener Narrenzunft beschrieb Heimat in einem Bild: "Heimat ist der Mutterschoß, in dem man völlig geborgen und in völliger Harmonie mit der Umwelt lebt." Sie ist für ihn ein Gefühl der Verbundenheit mit Menschen, einer bestimmten Landschaft, Verbundenheit mit einem Ort aufgrund seiner Geschichte. Der überzeugte Badener sieht in der Bildung des Südweststaates Baden-Württemberg ein Stück Heimatverlust, die politische Heimat Baden ging ihm verloren.

Der "Landschaftsvertreter der schwäbisch-alemannischen Narrenzünfte für den Raum Hegau-Bodensee" kehrte nach zweijährigem Auslandsaufenthalt nach Singen zurück, weil er seine Heimat vermißte. Dennoch kann er sich eine Heimat Europa vorstellen. Er verbindet mit Heimat "Landschaft", "Menschen", "wo man aufgewachsen ist", "wo Freunde sind".

Dem "Poppelezunftmeister" der Singener Narrenzunft bedeutet Heimat die Zugehörigkeit zu einer Landschaft und einer Gruppe Menschen. Seine Stadt, die Region, die von ihm in und mit seinem Verein gepflegten historischen Bräuche, das ist seine Heimat. Er gehört wohl zu den "Glücklichen", für die Heimat nicht durch Wanderschaft in Frage gestellt wurde.

Ist Heimat etwas, das mit den Sehnsüchten des Alters nach verflüsselter Jugend zusammenhängt? Das Zitat Ernst Blochs läßt diese Vermutung aufkommen. Deshalb versuchten *Carolin Faller, Kerstin Huber, Petra Küper* und *Bernd Schüssele*, hier Zusammenhänge aufzuspüren. Sie sortierte 180 Antworten von Freunden, Bekannten, Verwandten und zufällig getroffenen Menschen auf die Frage "Was bedeutet Ihnen Heimat?" in zwei Kategorien: 1. "Mir bedeutet Heimat etwas" und 2. "Mir bedeutet Heimat nichts". Von den bis 20-jährigen maßen etwa 2/3 der Heimat eine Bedeutung bei (34 von 49). Ähnlich fiel das Ergebnis noch bei den 20- bis 30-jährigen aus (52 von 74). Bei den 30- bis 45-jährigen sa-

hen schon 8/9 eine tiefere Bedeutung im Heimatbegriff (48 von 54). Von den über 45jährigen maßen schließlich 45 von 47 befragten Personen dem Heimatbegriff eine Bedeutung bei. Drei Bezugskategorien ließen sich aus der Frage "Wie würden Sie den Begriff *Heimat* ganz allgemein erklären" herauskristallisieren: Heimat wird ortsbezogen, personenbezogen und/oder gefühlsbezogen erklärt. Ein Trend: Mit zunehmendem Alter der Befragten liegt die Betonung stärker auf Orts- bzw. Regionalbindung, während jüngeren Menschen eine soziale Bindung wesentlicher ist. Erwähnenswert scheint ein dritter Aspekt: Wir fragten, ob die Personen einen Unterschied erkennen zwischen "Heimat" und "zu Hause". Je *jünger* die Befragten waren, desto *größer* war der Anteil derer, die hier einen Unterschied sahen!

Drei Zitate aus der Befragung greifen wir heraus, weil sie zum Nachdenken zwingen:

- "Heimat ist für viele Menschen nicht mehr erreichbar, man denke nur an die vielen politisch Verfolgten dieser Welt."
- "Heimat liegt in mir selbst. Das, was ich aus jedem Ort heraushole."
- "'Heimat' bedeutet mir persönlich gar nichts, da dieser Begriff erstens von deutschnationaler, patriotischer und nicht zuletzt nationalsozialistischer Ideologie kontaminiert ist. Zweitens ist 'Heimat' ein rein emotionaler, fast metaphysischer Begriff, also nicht materialistisch zu erklären bzw. zu erfassen. Mit einer Mischung dieser beiden Aspekte wird noch heute eine zwar inhaltlose, aber dennoch explosive Politik des Rassismus gemacht. Folglich hat der Begriff 'Heimat' sofort zu verschwinden!"

Betroffen von einer so emotional-engagiert kritisierten Politik könnten wohl verschiedene Gruppen "Heimatlose" sein.

Wir dachten zuerst an Roma und Sinti, die man hierzulande gern in einen Topf wirft und mit "Zigeuner" bezeichnet. Hier war das "Forschen" von *Muriel Gilg*, *Nicola Bächle* und *Kareen Feit* ebenso schwierig wie nützlich. Roma erreichten wir in der verfügbaren Zeit nicht. Unmittelbare Kontakte über persönliche Bekanntschaften gab es nicht. Trotz intensiver Bemühungen über drei Monate gelang es nicht, über entsprechende Hilfsstellen Kontakte mit Roma zu knüpfen. Die dort Tätigen verweigerten die Kontaktaufnahme ohne ihr Beisein und Zutun, ließen sie jedoch wegen angeblicher Termenschwierigkeiten auch nicht stattfinden. Ein "Helfersyndrom"? Immerhin gelang schließlich ein Treffen mit dem Vorsitzenden der Sinti-Union, das sehr hilfreich war in der Ausräumung von Vorurteilen und aufschlußreich über die Eigenart dieses Volkes. So war zu erfahren, daß Roma und Sinti als zwei verschiedene Völkergruppen mit unterschiedlicher Herkunft, Kultur und Tradition getrennt voneinander zu betrachten sind. Die seit jeher verfolgten Sinti leben seit über 600 Jahren im deutschsprachigen Raum. Ihre Verfolgung gipfelte im Holocaust des 3. Reiches, in dem ihnen die deutsche Staatsangehörigkeit abgesprochen wurde. Diese haben sie bis heute nicht zurückerhalten. Erst seit 1973 haben alle Sinti die Möglichkeit zur schulischen Bildung durch das Landfahrer-gesetz. Der Vorsitzende der Sinti-Union betonte, daß mittler-

weile so gut wie alle Sinti seßhaft seien und - wenn überhaupt - nur noch während der sommerlichen Schulferien auf Reisen gehen. Erstaunlich war die Auskunft, daß sich Sinti trotz der Verfolgungen und Diskriminierungen als Deutsche fühlen, daß sich ihr Leben nicht vom Leben anderer Deutscher unterscheide, und sie sich folglich an dem Ort beheimatet fühlen, an dem sie schon lange leben, arbeiten und Freunde und Verwandte haben. Kein Gefühl der Heimatlosigkeit!

*Alexandra Doll, Michaela Ehrat, Dorothee Leonhardt und Carola Ruf* befragten Gastarbeiter und ihre Nachfolgegeneration. Hier fällt es schwer, ein knappes Bild des Überblicks zu geben. Neben Türken (etwa die Hälfte) trafen sie Italiener, "Jugoslawen" und Griechen. Immerhin sehen etwa 12% der selbst als Gastarbeiter nach Deutschland gekommenen Befragten Deutschland als Heimat an und fühlen sich der hiesigen Kultur näher verbunden als der ihres Ursprungslandes. Dennoch fühlt sich fast die Hälfte aller Befragten hier wohl und möchte hier bleiben, während die andere Hälfte sich hier fremd fühlt und von zunehmender Ausländerfeindlichkeit bedroht sieht. Der überwiegende Teil, der sein Herkunftsland nach wie vor als Heimat ansieht, ließ immer wieder erkennen, daß er dort Gastfreundschaft, Ehrlichkeit und Großzügigkeit schätzt, die er in Deutschland vermißt. Wenige, insbesondere Jüngere konnten sich nicht entscheiden, ihre Heimat zu definieren, es waren die gleichen, die angaben, sich bei Besuchen im Herkunftsland bereits fremd zu fühlen.

In der Nachfolgegeneration fühlen sich 70% wohl in Deutschland, möchten hier bleiben, geben jedoch die jetzige Umwelt nicht durchgehend als Heimat an. Etwa die Hälfte dieser Gruppe fühlt sich nach wie vor dem Brauchtum des Herkunftslandes enger verbunden. Es ist auch nur etwa die Hälfte, die sich eine Lebensgemeinschaft mit einer Partnerin oder einem Partner deutscher Abstammung vorstellen kann. Fast alle sind zweisprachig aufgewachsen.

Vielleicht gilt als Fazit, daß der Großteil der Gastarbeiterfamilien einschließlich ihrer hier geborenen Kinder nach wie vor eine recht starke heimatliche Bindung an das Herkunftsland empfindet, viele jedoch über soziale Bindungen, Freundschaften und Partnerschaften, vor allem aber über berufliche Entfaltungsmöglichkeiten hier eine zusätzliche zweite Heimat gefunden haben.

Weniger kompliziert verliefen Erkundigungen von *Stefanie Gut, Eva Lehmann, Anja Schneider* und *Katrin Schuster* nach einem Heimatbegriff bei Asylbewerbern in Deutschland. Der Großteil der Befragten stammt aus dem ehemaligen jugoslawischen Vielvölkerstaat, einige wenige aus dem Iran, dem Libanon und aus der Türkei. Die Kernfrage hieß auch hier: "Was ist für dich Heimat, Deutschland oder dein Herkunftsland?" Fast alle Kinder und Jugendlichen gaben Deutschland als Heimat an, weil sie einerseits an das Herkunftsland nur noch ungenaue und z.T. negative Erinnerungen haben, hier eine bessere materielle Ausstattung wahrnehmen und zudem die hiesige Schule als Weg in die Zukunft sehen. Die meisten der Erwachsenen erkannten hingegen in ihrem jeweiligen Herkunfts-

land ihre Heimat. Sie verbanden dies mit dem Ort, an dem sie geboren sind, Eltern und Großeltern heimisch waren oder noch sind, Freunde und Familie nach wie vor dorthin Bindungen darstellen. Auch gewachsene und gewohnte Traditionen und das weite Feld der Kultur binden an das Herkunftsland und bereiten Schwierigkeiten bei der Eingliederung in das Leben in Deutschland. Kaum ergiebig war in diesem Kreis die Frage nach einem Unterschied der Begriffe "Heimat" und "zu Hause", denn es zeigte sich deutlich, daß die Begriffe für unsere Gesprächspartner nicht zu differenzieren sind. Die Frage, ob Deutschland einmal die Heimat werden könnte, beantworteten alle Erwachsenen mit einem klaren Nein. Zunehmende Ausländerfeindlichkeit in Deutschland und ein ausgeprägtes eigenes Nationalitätsbewußtsein stehen dem entgegen.

Die Ausschärfung des Begriffes "Heimat" z.B. im Unterschied zum "zu Hause" erwies sich als gänzlich unmöglich bei dem Versuch, über die Grenzen Deutschlands hinweg *Heimat* zu begreifen. *Judith Imbert, Cornelia Nebeling, Petra Padberg, Sibylle Player-Kloess* und *Philipp Steine* unternahmen den Versuch. Synonyme im wirklichen Sinne finden sich weder im Englischen, noch im Französischen, noch im Spanischen. Sollte ein Brite nach der Heimat seines Gegenübers fragen, so würde er wohl fragen "Where do you come from?". Und er erfragt damit den Ort, an dem man aufgewachsen ist oder die längste Zeit seines Lebens verbracht hat. "Homeland" verwendet der Brite eher für das Herkunftsland eines Ausländers als für sich selbst. "La patrie" des Franzosen ist eher etwas Ehr- und Ruhmreiches, wohl mit unserem "Vaterland" vergleichbar. Er kennt aber auch "le pays natal" und meint damit den Ort oder die Region der Geburt und/oder jenen, den er am meisten liebt, wobei Sehnsucht und Nostalgie mitschwingen. Dieser Begriff kommt also unserem traditionellen statischen Heimatbegriff nahe. Spanien kennt "la patria" für das Vaterland und daneben "el pais natal" für das Geburts- oder Herkunftsland. Letzteres ist aber offenbar weit weniger emotional geladen als unsere "Heimat". Sprechen Spanier von der Gegend, in der sie geboren und/oder aufgewachsen sind, so benutzen sie den Ausdruck "mi tierra", "mein Land" oder "meine Erde" - sicher ein stark emotional geprägter Begriff, der aber gleichzeitig beinhaltet, daß es sich hier nicht um einen veränderbaren Bezug handelt. "Mi tierra" kann man nicht wechseln und sich auch nicht neu erschaffen oder erwerben.

Cornelia Nebeling, die in der Arbeitsgruppe "Synonyme in anderen Sprachen" mitarbeitete, faßt unsere Probleme über die gesamte Arbeitszeit mit ihrer eigenen Darstellung gut zusammen: "Mein größtes Problem bei der Projektarbeit war, daß ich auf der einen Seite den Anspruch an mich selbst hatte, verallgemeinerbare Ergebnisse zu bekommen, die sich zumindest irgendwie ordnen lassen und auf der anderen Seite aber sah, daß der Heimatbegriff so sehr vom Einzelschicksal des Menschen und dieses wiederum von so vielen Faktoren abhängt, daß Kategorisierungen nahezu unmöglich sind. Ich habe das Gefühl, dem einzelnen Menschen nicht gerecht zu werden, wenn ich seine Aussagen mit anderen zusammengefaßt in Thesen zu pressen versuche. ..."

### 3. Versuch eines Fazits

Am Ende dieser Studie wurde eines deutlich: Der Heimatbegriff und alles, was sich zu Beginn so harmonisch um ihn herumrankte, wurde von allen Beteiligten sehr viel kritischer gesehen, wurde von manchen vielleicht erstmals bewußt hinterfragt. Das war und ist auch Sinn der Auseinandersetzung, das wurde bewußt provoziert. Nicht provoziert wurde eine grundsätzliche Abkehr von diesem Begriff, dafür soll noch einmal ein Zitat sprechen:

*"Ich weiß, ich weiß: Heimat, das ist der Ort, wo sich der Blick von selbst nährt, wo das Gemüt zu brüten beginnt, wo Sprache durch ungenaues Gefühl ersetzt werden darf..., ich gebe zu, daß dieses Wort in Vernunft gekommen ist, daß es mißbraucht wurde, so schwerwiegend mißbraucht, daß man es heute kaum ohne Risiko aussprechen kann. Und ich sehe auch ein, daß es in einer Landschaft aus Zement nichts gilt, in den Beton-Silos, in den kalten Wohnhöhlen aus Fertigteilen, das alles zugestanden; wenn es schon so ist: was spricht denn gegen den Versuch, dieses Wort von seinen Belastungen zu befreien? Im seine Unbescholtenheit zurückzugeben?" (Lenz 1981, S.130).*

Dem läßt sich meinerseits nur ein Stoßseufzer hinzufügen: "Ach, wenn es nur gelänge!" Karl Ditt stellt treffend fest, daß die befreiende Wirkung der Modernität von den einengenden Kontrollen der Familie, der Sippe, des Stammes oder anderer kleiner Gemeinschaften einen hohen Preis hatte, den er mit "Heimatlosigkeit" bezeichnet (Ditt 1990, S. 153). Er packt in diesen Preis "Heimatlosigkeit" unendlich viel hinein: Zerschneiden sozialer Gefüge, Verlust von Werten, von "Moral", Unfähigkeit zu Toleranz, grenzenlosen Egoismus ... . Doch werden an der Heimatkunde Wesen all diese Untugenden genesen? Die Erfahrungen der Vergangenheit lehren - wenn sie dies überhaupt können - , daß "Heimat" immer auch von einer ausgrenzenden Wirkung begleitet wird. Wer hat, der hat. Und wer nicht hat? - Selbst die mitleidvolle Aufnahme des Heimatlosen, begleitet mit dem einladenden Angebot einer "neuen Heimat" hat so oft den bitteren Beigeschmack der Herablassung gehabt! Hegen wir die Absicht, Schule für die Zukunft zu gestalten und in der Schule auf Zukunft vorzubereiten, so sollten wir uns bewußt sein, daß die "Völkerwanderung" nach dem 2. Weltkrieg noch lange nicht die Größte gewesen sein wird. Deshalb wird es immer schwerer werden, "Heimat" zu definieren für eine Gruppe, selbst nur von der Größe einer Schulklasse. Vielen Individuen sei zu wünschen, daß es ihnen für sich selbst gelingen möge und daß sie im Lenz'schen Sinne dem Wort "Heimat" seine Unbescholtenheit zurückgeben können. Aber muß es deshalb ein Schulfach sein? -

Unbeantwortet bleiben nur ein paar Fragen:

Wer weiß nun, wo und was wessen Heimat ist? Wer gibt wem das Recht oder gar die Qualifikation (oder sollte man das umdrehen?), oder wer wagt es, Lehrerinnen und Lehrer zu verpflichten, "Heimatkunde" 33 Kindern aus einem Dutzend Nationen nach einem Lehrplan gleichzeitig zu erteilen? Wie soll dieser aussehen?

#### 4. Bitte:

Laßt *Heimat* eine interessante Sache sein, mit der die Auseinandersetzung lohnt. Laßt Kinder Kenntnis erwerben von ihrem jeweiligen Lebensumfeld. Nicht jedes Lebensumfeld muß für jeden dazu angetan sein, sich in ihm zu "*beheimaten*", aber jedes ist es wert, sich mit ihm zu befassen und auseinanderzusetzen und sich in ihm zu orientieren. Das könnte eine lohnende *Sache* sein für einen kindgerechten *Sachunterricht*!

#### Literatur

Ditt, K.: Die Deutsche Heimatbewegung 1871-1945. In: Heimat - Analysen, Themen, Perspektiven. Bonn 1990.

Lenz, Siegfried: Heimatmuseum. München 1981.

Rateike, Friedrich: Vom Vaterhaus zum Heimatkreis. Bonn: Dümmler<sup>11</sup> 1962.

Tütken, Hans; Spreckelsen, Kay: Zielsetzung und Struktur des Curriculum. Reihe "Naturwissenschaftlicher Unterricht in der Grundschule." Bd. 1. Frankfurt/M.: Diesterweg<sup>2</sup> 1971.

# WIRTSCHAFTLICHES LERNEN IM SACHUNTERRICHT - ÜBERLEGUNGEN, BEISPIELE, ANREGUNGEN

*Hanna KIPER, Universität Braunschweig*

Ich beginne mit pädagogischen Überlegungen zum wirtschaftlichen Lernen (1), zeige, wie die heutige Lebenswelt der Kinder ökonomisch überformt ist (2) und schließe mit pädagogischen und didaktischen Ideen zum wirtschaftlichen Lernen im Sachunterricht (3).

## **1. Pädagogische Überlegungen zum wirtschaftlichen Lernen**

Überlegungen zum wirtschaftlichen Lernen sind seit Beginn des systematisierten Nachdenkens über Erziehung ein Bestandteil der pädagogischen Diskussion.

1. So legt John Locke (1632 - 1704) in seinen "Gedanken über Erziehung" (1692) Überlegungen für die Erziehung junger Männer für den Stand der Gentlemen vor. Er präsentiert Maximen, die bei der Herausbildung arbeitsamer Charaktere relevant werden. Er unterscheidet zwischen "wirklichen, natürlichen" und "eingebildeten Bedürfnissen", fordert Anspruchslosigkeit und polemisiert gegen Verwöhnung durch Luxus. Er orientiert auf einen effektiven Umgang mit der Zeit und will die Phasen der Erholung dadurch einschränken, daß Arbeiten sinnvoll abgewechselt werden, damit der mit der Arbeit einhergehenden Ermüdung rechtzeitig vorgebeugt werden kann (Locke 1980, S. 154).

Locke fordert, daß Kinder "klare Begriffe von Eigentum bilden" und erkennen lernen, "was nach besonderem Recht ihnen und nur ihnen allein gehört" (Locke 1980, S. 131). Außerdem sollen sie zur Freigebigkeit angehalten werden, Vergeudung aber vermeiden.

2. Bei den Utilitaristen finden sich Überlegungen, die das Glück des Volkes an Kenntnisse über Möglichkeiten, effektiv zu wirtschaften, binden. Unterricht soll zur Aufklärung des Volkes und zur Entwicklung der Dörfer bzw. der Wirtschaft in den Städten beitragen. In dem von Eberhard von Rochow (1734 - 1805) geschriebenen Lesebuch zum Gebrauch in Landschulen (1776, 1779) finden sich, eingebunden in erzählende und belehrende Texte,

Fabeln und Geschichten, Hinweise über Verfahren zur Innovation der Landwirtschaft, Beispiele für ökonomisches Kalkulieren und Informationen über notwendige Arbeitsgänge im Handwerk. Ein Schwerpunkt wird auf die Verinnerlichung moralisch gefaßter ökonomischer Ge- und Verbote gelegt.

3. Im 16. und 17. Jahrhundert werden in England, Holland und Deutschland für Bettel- und Waisenkinder zahlreiche Arbeitsschulen (Spinn-, Näh- und Strickschulen) eingerichtet, in denen manuelle Fertigkeiten und bestimmte Tugenden wie Fleiß, Sparsamkeit, Pünktlichkeit, Gewissenhaftigkeit, Geschicklichkeit, Bescheidenheit vermittelt werden. In den Industrieschulen kommen zu den utilitaristischen auch ethische und pädagogische Zwecksetzungen hinzu.

4. In Pestalozzis (1746 - 1827) Roman "Lienhard und Gertrud" (1781) als Modell einer Dorfutopie wird die wechselseitige Durchdringung der Lebenskreise vorgeführt. Pestalozzi akzeptiert privaten Besitz und will, basierend auf einer Förderung der Heimindustrie in den Familien, die Armut durch Förderung des individuellen Erwerbs lindern. Pestalozzi beschreibt, wie sich die Armut aufgrund der Lebensführung der einzelnen verschärft. Verschwendung und Verschuldung, Alkoholismus und Verlust von Haus und Hof, Verwahrlosung, aber auch ökonomische Ausbeutung der Kinder durch die Eltern kann nur durch sittliches, religiöses Handeln und Volksbildung begrenzt und überwunden werden.

5. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts entfaltet der Sozialdemokrat Johannes Tews (1860 - 1937) eine positive Sicht der Stadt.

"Die großen Städte sind in ihrer großen Mehrheit das, was sie sind, dadurch geworden, daß man in ihnen am geschicktesten, am schnellsten, am vollkommensten produziert und am leichtesten die produzierten Waren absetzt. Als Mittelpunkte der neuzeitlichen Technik, der modernen Maschinenarbeit, und als Mittelpunkte des Verkehrslebens ist jede Kraft in ihnen am vollkommensten auszunutzen und das erzielte Arbeitsergebnis am leichtesten dahin zu bringen, wo es verlangt und entsprechend bewertet wird. Infolgedessen kann in der Großstadt auch der tüchtige Mensch das zum Leben Notwendige am schnellsten erwerben und neben der bloßen Erwerbsarbeit ein Kulturleben führen, bei dem auch die innersten Bedürfnisse des Menschen befriedigt werden." (Tews 1911, S. 141)

Nach Tews sollen Kinder erste ökonomische Belehrungen in der Familie erhalten, indem sie frühzeitig über die Vermögenslage der Eltern, über ökonomische Sorgen und Freuden aufgeklärt werden. Er vertraut auf Belehrungen, die von der Straße als einer "Lehrmeisterin" ausgehen. Nach seiner Auffassung erzählen die Schaufenster von Herkunft, Entstehung, Verarbeitung und Verwendung der Waren. Er meint, daß für Kinder Elektrizitäts- und Wasserwerke, Bahnhöfe, Häfen und Museen geeignete Lernorte seien. Tews entwickelt in seiner Großstadtpädagogik zugleich den Ansatz einer Weltkunde.

6. In der Arbeiterbewegung werden Gedanken entwickelt, Kindern eine ökonomische Grundbildung zu verschaffen. Diese ist an dem Ziel orientiert, den Kindern die marxistische Kategorie des "Mehrerts" und wie er produziert wird, zu erklären. Aufgrund der dreifachen Ausbeutung der Arbeiterkinder durch Schul- und Erwerbsarbeit und häusliche Arbeit entstehe ein kapitalistisch geprägtes Lebensideal und ein Lebensplan, der die erlittenen Mängel und Demütigungen kompensieren solle. Er sei um das Geld herum aufgebaut. Arbeit würde gehaßt und nur als Geldquelle geschätzt. Im Kontext der sozialistischen Erziehung solle den Kindern Würde vermittelt werden. Obwohl die sozialistische Erziehung "Gefühlsbildung" sei, solle so bald als möglich eine verstandesmäßige Aufklärung einsetzen. Diese müsse von den Fragen der Proletarierkinder ausgehen und zum ursächlichen Denken auf dem Gebiet der Gesellschaft erziehen.

7. Nach dem ersten Weltkrieg und der Novemberrevolution beschreibt Heinrich Kautz (1926) das Elend der Kriegs- und Revolutionskinder.

"Wer das Revolutionskind begreifen will, muß zunächst das Kriegerkind (...) in seinem Wesen belauschen. Es gibt eben nur einen Standpunkt, um zu der Seele des Kriegerkindes vorzudringen, und das ist die ausgestandene Not, der ausgestandene Hunger, die ausgestandene Armutsqual." (Kautz 1929, S. 14)

Kautz charakterisiert das (männliche) Kriegs- und Revolutionskind als "vaterlos", als Kind, das mit den Nöten der Mutter mitleidet, evtl. verwaist ist, krasse soziale Unterschiede erlebt und einen "denkbar schärfst ausgeprägten Instinkt für soziale Ungerechtigkeiten" entwickelt hat (1929, S. 17). Es verneine die "Unverletzlichkeit fremden Eigentums", sei begehrlisch und werde zum Gelegenheitsdieb. Kautz unterscheidet das Kriegs- und Revolutionskind vom familienorientierten, arbeitenden Industriekind. Er begründet die Notwendigkeit einer "Industriepädagogik": Industrielieben sei durch eigene Bedingungsfaktoren, durch schreiende Armut, Fehlen von Natur, Verhinderung von Einbürgerungsmöglichkeiten durch ewigen Zu- und Abzug, Dumpfheit und Enge, Vergnügungskultur, verlärmte und verzettelte Feierabende und öde Feiertage charakterisiert.

8. Im zwanzigsten Jahrhundert werden die Gedanken eines Arbeitsunterrichts (vgl. Oelkers 1989, S. 42) wieder aufgenommen. Einmal wird Arbeit als Methode aktuell und zweitens wird, aufgrund einer Kritik an der Schule der Großstadt, eine Schulorganisation gefordert, die es Schülern ermöglichen soll, in schulischen Einrichtungen wie Gärtnerei, Buchbindelei und Handwerksstätten produktiv tätig zu werden.

Georg Kerschensteiner (1854 - 1932) bestimmt als wichtigste Aufgaben der öffentlichen Schule, dem Zögling dabei zu helfen, einen Beruf zu ergreifen, die Berufsarbeit als Dienst an der Gesamtheit mit der Verpflichtung zur besten Leistung zu verstehen und sich an einer Versittlichung des Gemeinwesens zu beteiligen. Kerschensteiners Konzeption der Arbeitsschule ist ein Weg der Selbstprüfung (als empirische Selbstprüfung in der Außenschau und rationale Selbstprüfung in der Innenschau). Dies kann gelingen durch ein Verständnis von Arbeit als Selbstbetätigung und Selbsttätigkeit, über die Organisation des

Schulbetriebs im Geist der Arbeitsgemeinschaft - auch als Beitrag zur Charakterbildung - und über die Eingliederung eines manuellen Arbeitsunterrichts als Fach. Kerschensteiner gestaltet nicht nur die Fortbildungsschule in die Berufsschule um, sondern begründet Ansätze, manuelle Arbeit in der Schule in Form von Werkunterricht und Handarbeitsunterricht zu institutionalisieren.

9. Eduard Spranger (1882 - 1963) entwickelt eine romantisch inspirierte Kritik der Wirtschaftsverhältnisse und eine >Entfremdungstheorie<, die der Kritik an den kapitalistischen Produktionsverhältnissen aus marxistischer Perspektive quer gegenübersteht: Nicht Reform oder gar Revolution scheinen erforderlich, sondern die Wiederherstellung von Sinn durch Erziehung. Spranger kritisiert den "leeren Kreislauf von Erwerb und Verbrauch, bei dem die Mühle schließlich leer geht trotz aller wirtschaftlichen Blüte" (1928, S. 33) und fordert eine religiöse Erziehung zum Sinn. Er geißelt die Schäden der Arbeitsteilung und entfaltet das Ideal der ungebrochenen, ganzen, sich selbst entfaltenden, genießenden und lenkenden Menschennatur. Seine Perspektive besteht darin, dem Menschen durch tätige Auseinandersetzung "zur Selbstfindung" zu verhelfen (1928, S. 80).

10. Zu Beginn der sechziger Jahre werden moderne Entwicklungen in Wirtschaft und Technik (Automatisierung, Massenkonsum, Zunahme des Freizeitbudgets) als Begründung dafür angeführt, daß wirtschaftskundliche Inhalte in den Bildungskanon der allgemeinbildenden Schulen aufzunehmen seien. Dabei wird der "Wirtschaftsbürger" (als Arbeiter, Steuerzahler, Konsument und Freizeitteilnehmer) zur Leitfigur. Schülerinnen und Schüler sollen nicht nur richtige Vorstellungen von den wirtschaftlichen Vorgängen erhalten, sondern befähigt werden, einen Beitrag zur inneren Gestaltung der Gesellschaft zu leisten. Es wird gegen den Dualismus von Allgemeinbildung und Berufsbildung polemisiert (Krüger 1963, Lemberg 1964). Im Rahmen einer allgemeinen Grundbildung soll ein allgemeines Wirtschaftsverständnis fundiert werden (vgl. Klafki 1970).

Zusammengefaßt: Ökonomisches Lernen wurde unterschiedlich konzeptionalisiert. Es richtete sich an verschiedene Adressaten (die zukünftigen Gentleman, die Kinder der Landarbeiter und Bauern, die Arbeiterkinder der großen Städte, die Kinder der Industriequartiere). Kinder kamen in unterschiedlicher Weise (als zukünftige Gentleman, als Unterdrückte, als Gegenspieler der Erwachsenen) in den Fokus. Ökonomisches Lernen wurde mit je unterschiedlichen Zielsetzungen wie Beförderung und Entwicklung des Landes, des Fleißes, der Industrie, der gesellschaftlichen Reform oder zur Vergrößerung der Arbeiterbewegung vorgeschlagen. Es war lokal, regional, national oder weltbezogen ausgerichtet. Es wurde in unterschiedliche Formen der Organisation von Unterricht und Schule (Wohnstufenunterricht, Arbeitsschulen, Gartenschulen) eingebunden. Die methodischen Ansätze zur Organisation ökonomischen Lernens waren unterschiedlich (z.B. Überformung der Bedürfnisse und Rhythmen durch Familienerziehung und Privatunterweisung, Lernen an Orten der Großstadt, Tätigkeitserziehung).

## 2. Zur ökonomischen Überformung der Lebenswelt von Kindern

Heute kann sich wirtschaftliches Lernen nicht mehr allein an überlieferten pädagogischen Maximen orientieren, sondern muß die ökonomische Überformung der Lebenswelt der Kinder berücksichtigen. Pädagogisch und didaktisch fundierte wirtschaftliche Erziehung wird von Formen einer wirtschaftlichen Sozialisation ergänzt oder überlagert.

Daher soll die sozio-ökonomische Überformung der Lebenswelt von Kindern (vgl. Kiper 1992, 1993) stichwortartig skizziert werden:

\* **Freistellung von Erwerbsarbeit:** Kinder sind von Erwerbsarbeit freigestellt. Kindheit als "Schonraum" hat sich in den meisten westeuropäischen Ländern als >Modell< und >Norm< durchgesetzt; Kinder wurden zu einem Kostenfaktor.

\* **Unsichtbarkeit der Arbeit:** Arbeit ist kaum mehr zu beobachten; sie wird tendenziell unsichtbar. Viele Tätigkeiten können nicht mehr als Arbeitstätigkeiten erkannt werden.

\* **Abnahme der Bedeutung hauswirtschaftlicher Tätigkeit:** Reproduktionsarbeiten werden zunehmend vermarktet und müssen als "Dienstleistungen" gekauft werden.

\* **Vakuum der Freizeit:** Das Kinderleben ist geprägt vom "Vakuum der Freizeit", das auch daraus resultiert, daß Kinder nicht mehr gemeinsam mit den Erwachsenen produzieren (vgl. Henriksson 1985, S. 143).

\* **Versorgung über den Markt:** Kinder werden in eine "Versorgung über den Markt" einbezogen. Der Nahrungsmittel-, Konsumgüter- und Medienmarkt ist nach Altersgruppen segmentiert und wird immer wieder neu umkämpft und aufgeteilt. Produkte werden an kindlichen Bedürfnissen orientiert und auf den kindlichen Geschmack abgestimmt (z.B. Kinderschokolade). Das kindspezifische Warenangebot wird ausgeweitet. Kinder verfügen über immer größere Summen Geld und insistieren auf ihren Kaufwünschen; sie sind eine bedeutende Konsumentengruppe (Spielzeug, Bücher, Kassetten, Filme, Disketten). Kinder werden zu "Konsumptionieren": spezifische Warengruppen finden über die Kinder ihren Weg in die Haushalte. Kinder wirken mit bei innerfamiliären Entscheidungen über größeren Anschaffungen (Kleidung, Möbel, Spielzeug) und anderen Kaufentscheidungen und nehmen auch Einfluß auf die Freizeitgestaltung der Familie.

\* **Aufbau einer Kultur- und Freizeitindustrie für Kinder:**

Kinderfilme in den Kinos, Kindernachmittage der Programmkinos, Freizeitparks (>für die ganze Familie<) verweisen auf Elemente einer Kultur- und Freizeitindustrie für Kinder. Restaurantketten, Firmen und Geldinstitute organisieren Spielnachmittage. Freizeitangebote der Geldinstitute werden mit dem Ziel veranstaltet, Kinder als zukünftige Inhaber eines Girokontos frühzeitig an sich zu binden. Kinder lernen, daß man auf - in der Zukunft zu erwartende - Summen einen Kredit aufnehmen kann. Neben der Fähigkeit zum Sparen

wird eine Haltung erworben, die das Leben auf Pump, das Leben unter Verpfändung von Lebensqualitäten der Zukunft als sinnvoll erscheinen läßt.

\* Abhängigkeit vom Dienstleistungsangebot: Das Kinderleben ist eingebunden in vernetzte Institutionen (Kinderkrippe, Kindergarten, Hort, Kinderhaus, Schule usw.). Kinder lernen eine Orientierung auf staatliche und halbstaatliche Institutionen der Versorgung kennen und werden davon abhängig, beschäftigt und unterhalten zu werden.

\* Individualisierung und Diversifizierung der Lebenslagen: Die sozioökonomische Situation eines je einzelnen Kindes ist nicht nur von Ausbildung, Berufs- und Erwerbstätigkeit der Eltern und sozialer Lage der Familie, sondern auch ihrer >symbolischen Ordnung< abhängig. Bourdieu unterscheidet Ausgaben für Nahrung, für die Selbstdarstellung und für Kultur (1989, S. 299). Kinder zeigen einen unterschiedlichen, in den Familien und peer-groups erworbenen Geschmack, der Eß- und Trinkkultur, Auswahl der Kleidung und Schuhe, Ausstattung mit Spielsachen und Büchern mitbestimmt. Unter Kindern gibt es Möglichkeiten, sich effektiv von anderen Gleichaltrigen durch Manieren und Geschmack, Verhaltensformen, Konsumvarianten und Formen der Freizeitgestaltung - aufgrund des jeweiligen Symbolwertes - zu unterscheiden.

\* Störanfällige Kindheit: Verlust von Einkommen, z.B. aufgrund von Arbeitslosigkeit, Trennung der Eltern und Gründung neuer Haushalte wird als bedrohlich erfahren. Die Labilisierung der Lebenslagen führt dazu, daß Kinder mit Ängsten, die aus wirtschaftlichen Problemen resultieren, konfrontiert werden.

\* Kindheit in Armut: Die Polarisierung von Lebenslagen betrifft auch die Kinder. "Jedes achte bis neunte Kind in Westdeutschland und mehr als jedes fünfte Kind in Ostdeutschland lebte 1992 in einem einkommensschwachen Haushalt. 33,2 Prozent aller westdeutschen und 39,1 Prozent aller ostdeutschen Kinder und Jugendlichen - somit mehr als jeder dritte - sind wohnraumunterversorgt. Kindheit, insbesondere in größeren Familien, ist (...) in beiden Teilen der Bundesrepublik mit einem außerordentlichen Armutsrisiko verknüpft." (Hanesch u.a. 1994: S. 175 f.)

\* Risikokindheit: Es existiert eine Verstärkung der Belastungen der Kinder durch Umweltkrisen, Umweltverseuchung und -vergiftung. Die gesundheitliche Gefährdung der Kinder ist im Steigen begriffen, wobei eine Zunahme allergischer Krankheiten (Pseudokrapp und andere Reizkrankheiten) und Nahrungsmittelunverträglichkeiten festzustellen sind. Auch existiert eine Gefährdung der Kinder im Verkehr.

### 3. Wirtschaftliches Lernen - Überlegungen und Anregungen

Wirtschaftliches Lernen geschieht nicht mehr nur im geschützten Raum der Familie oder der Schule auf der Grundlage pädagogischer oder didaktischer Überlegungen.

Kinder werden zu Adressaten vielfacher Werbestrategien. Sie werden von den Firmen - im Kampf um die Segmentierung der Märkte - als souverän und den Erwachsenen gleichgestellt (oder gar überlegen) angesprochen. Dies geschieht unter Anknüpfung an den Wunsch der Kinder nach Freiheit von paternalistischer Bevormundung. Ihnen wird suggeriert, daß sie im Kundenstatus frei entscheiden und sich von paternalistisch überformten pädagogischen Überlegungen befreien können. Mehr noch: Weil sich Kinder in Konsumangelegenheiten oftmals zu Experten entwickeln, entwickeln sie ein Gefühl der Überlegenheit gegenüber Erwachsenen.

Die Sicht des Kindes, die davon ausgeht, daß der paternalistische Stellvertretungsanspruch der Pädagogen aufzugeben sei, weil Kinder am besten wissen, was für sie angemessen, richtig und gut ist, hat eine gefährliche Brisanz. Wenn Kinder sich an ihren Bedürfnissen orientieren und sie dort artikulieren, wo es Realisierungschancen gibt, nämlich am Markt, gewinnen sie nur kurzfristige Perspektiven. Da die Dinge auf dem Markt zugänglich und somit, sofern Kaufkraft vorhanden ist, ohne Anstrengung und kurzfristig verfügbar werden, zielen die kindlichen Interessen darauf, sich diese zu verschaffen. Bildung und Erziehung aber sind an mentalen Investitionen, deren Effekte schwer absehbar sind, orientiert; ihr Zeitaufwand ist hoch. Damit widersprechen die Prinzipien des Lernens denen der Warenwelt.

Pädagogische Überlegungen zum wirtschaftlichen Lernen müssen eingebunden sein in eine Reflexion der Beziehung zwischen den Generationen. Die Verwischung der Generationengrenze oder gar die Umkehrung des Generationenverhältnisses, wie sie durch die Konsumsphäre organisiert wird, ist nicht die gesamte Wahrheit. Es ist notwendig, den Kindern die Verschiedenheit des Sphären und deren jeweilige Beeinflussung des Generationenverhältnisses zu verdeutlichen und an der Notwendigkeit von Erziehung, auch wirtschaftlicher Erziehung festzuhalten (vgl. Oelkers 1994).

Daher ist es notwendig, die in der Grundschule dominierende "Schonraumideologie" zu durchbrechen und Kindern Themen von gesellschaftspolitischer Relevanz zuzumuten. Mögliche Ansätze zum wirtschaftlichen Lernen, die ihren Ausgangspunkt von der Lebenswirklichkeit der Kinder nehmen, sehe ich u.a. in folgenden Schwerpunkten (vgl. auch Kiper 1992):

\* Reflexion von Glücksvorstellungen: Es kann versucht werden, mit Kindern über unterschiedliche Glücksvorstellungen und ihre materielle Einbindung zu reflektieren. Eigene und fremde Glückspantasien können (z.B. in Interviews) zusammengetragen, Collagen über gesellschaftliche Glücksvorstellungen zusammengestellt, Glücksversprechungen (in Werbung, Comics, Geschichten) untersucht oder Aussagen aus den "Heiligen Büchern" (Thora,

Bibel, Koran) reflektiert werden. Es kann über spirituelle und wirtschaftliche Aspekte unterschiedlicher Konzeptionen des Glücks nachgedacht werden.

\* Reflexion der Zusammenhänge von (idealem) Gesellschaftsentwurf und seiner wirtschaftlichen Fundierung: Glücksvorstellungen sind oft an Ideen über ein "verheißenes" Land oder an eine ideal gestaltete Gesellschaft geknüpft. Ausgehend von Träumen über das Schlaraffenland, über Inselparadiese, über Länder, in die Menschen emigrieren möchten, über ideal gestaltete Dorfgemeinschaften etc. kann nach dessen wirtschaftlichen Fundierungen gefragt werden. Dazu können Reiseberichte, die frühen Utopien, Emigrantentexte etc. als Quellen herangezogen werden.

\* Familie und Ökonomie im Wandel: Wirtschaften im Rahmen der Familie (in einer Dorfgemeinschaft oder einer Stadt) kann sowohl unter historisch-vergleichenden wie unter landeskundlich -interkulturellen Gesichtspunkten betrachtet werden. Es können Fragen der Hauswirtschaft, der Kinderarbeit, der Arbeitsteilung zwischen den Geschlechtern, der Einbindung in Subsistenzproduktion oder der Produktion für den Markt herausgegriffen werden.

\* Zur Dialektik der Freistellung von Kindern von ökonomischen Zwängen und ihrer freiwilligen Unterwerfung unter Konsumstandards als Norm: Im historischen oder interkulturellen Vergleich kann die (zumindest partiell realisierte) Freisetzung westeuropäischer Kinder von ökonomischen Zwängen wie Kinderarbeit (und manchmal auch Hausarbeit) und zugleich ihre Unterwerfung unter neue "Konsumzwänge" aufgezeigt werden. Unter ausgewählten Fragestellungen (Kinderarbeit, Kinderspiel, Schulbesuch, Gesundheit/Krankheit, Wohnen, Ernährung etc.) sollte die wirtschaftliche Lage von Kindern in der "Einen Welt" erörtert werden.

\* Ökologische Folgen (nicht nur) industrieller Produktion: Die materiellen Voraussetzungen und Konsequenzen der Produktion sollten in den Fokus der Betrachtung geraten. Die Begrenztheit der Ressourcen (Wasser, Boden, Luft), die Zerstörung dieser Ressourcen im Zuge des Wirtschaftens kann sichtbar gemacht werden.

Ich möchte abschließend - an einem Beispiel - aufzeigen, wie mit Schülerinnen und Schülern die eigene wirtschaftliche Sozialisation zum Thema und somit der Reflexion gemacht werden kann.

Ausgangspunkt kann der Lebenslauf der Kinder sein. Auf einer Zeitleiste werden dazu wichtige Ereignisse der wirtschaftlichen Sozialisation eingetragen, z.B.

- \* Formulierung von Wünschen, die von Erwachsenen erfüllt wurden,
- \* Erhalt von Taschengeld,
- \* Forderung nach einer Erhöhung des Taschengeldes,
- \* wichtige Geldgeschenke,
- \* Einrichtung einer Spardose,
- \* Sparziele und ob und wie sie erreicht wurden,

- \* finanzielle Entlohnung von Zensuren,
- \* erster eigener Kauf einer (größeren) Ware,
- \* erstes Abonnement einer Zeitschrift,
- \* Eröffnung eines Sparkontos,
- \* Arbeit gegen Entgelt etc.

Diese Darstellung kann ergänzt werden mit Fakten über die wirtschaftliche Sozialisation von Geschwistern und Freunden ergänzt werden.

In einem zweiten Schritt wird die Verquickung von Familienleben und Wirtschaftsleben erhellt. Die Schülerinnen und Schüler können z.B. Protokolle über den eigenen und den Konsum anderer Kinder anfertigen, indem sie stichwortartig in Tabellen aufschreiben, was sie an einem oder mehreren Tagen konsumieren. Sie können in Bild und Schrift festhalten, welche öffentlichen (wie Post, Bahn/Bus, Theater/Kino/Bibliothek, Schwimmbad, Schule, Energieversorgung, Abwasserversorgung, Müllabfuhr) und privaten Dienstleistungen (wie Friseur) sie an einem Tag oder in einer Woche benutzen.

Die Lebenswirklichkeit der Kinder kann systematisch auf ihre Verquickung mit Ökonomie untersucht werden. Die Schülerinnen und Schüler können z.B. die speziell für Kinder konzipierten Produkte (wie Nahrungsmittel, Kleidung, Spielzeug) zusammenstellen und mit denen für Erwachsene unter ausgewählten Fragestellungen vergleichen. Werbung, in der Kinder auftreten oder die sich an Kinder wendet, kann im Unterricht kritisch besprochen werden. Dazu können Collagen geklebt und Botschaften umgedreht oder verfremdet werden. Kurze Liedsequenzen aus der Werbung mit je verschiedenen Aussagen können zusammengestellt und verändert werden. Eine Form der ökonomischen Einbindung von Kindern geschieht durch die Gestaltung von Geschäften. In Kiosken wie in (kleinen) Läden und Supermärkten werden Kinder als Konsumenten begriffen. Ihnen werden keine betreuten Spielecken zur Verfügung gestellt, sondern kleine Einkaufswagen. Die Produkte werden so arrangiert, daß sie von Kindern "gegriffen" werden können. Über diese Gestaltung der Supermärkte kann im Unterricht gesprochen werden (Ciel Arbeitsgruppe Reutlingen 1974, 1975 a, b, 1976).

Eigene Erfahrungen mit wirtschaftlichem Lernen sollten eröffnet werden. Kinder können Erfahrungen mit dem Einkauf und Verkauf von Gütern im Unterricht (durch gemeinsame Marktbesuche, Besuch von Einzelhandelsgeschäften und Kaufhäusern) ermöglicht werden. Hauswirtschaftliche Überlegungen können bei Überlegungen zum preisgünstigen Einkaufen (durch Zusammenstellen einer Einkaufsliste und Überlegungen zum angemessenen Einkauf von Waren) gesammelt werden. Zusätzlich kann mit ihnen ein Kinderflohmarkt (Verkaufserfahrungen, Erfahrungen mit dem Warenwert und Geld) oder ein Bazar, für den Waren angefertigt werden (Einkaufs-, Arbeits- und Verkaufserfahrungen, erste Kosten-Nutzen-Kalkulationen) veranstaltet werden.

## Literatur

- Beck, Ulrich: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M: Suhrkamp 1986.
- Bourdieu, Pierre: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. (1979) Frankfurt/M: Suhrkamp 1989.
- Ciel Arbeitsgruppe Reutlingen: Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht. Teilcurriculum Supermarkt 1. Handel und Gewerbe. Stuttgart: Klett 1974.
- Ciel Arbeitsgruppe Reutlingen: Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht. Teilcurriculum Supermarkt. Handel und Gewerbe. Sachheft. Stuttgart: Klett 1975 (1975 a).
- Ciel Arbeitsgruppe Reutlingen: Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht. Teilcurriculum Supermarkt. Handel und Gewerbe. Arbeitsheft. Stuttgart: Klett 1975 (1975 b).
- Ciel Arbeitsgruppe Reutlingen: Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht. Teilcurriculum Supermarkt 2. Handel und Gewerbe. Stuttgart: Klett 1976.
- Hansch, Walter u.a. (Hrsg.): Armut in Deutschland. Der Armutsbericht des DGB und des Paritätischen Wohlfahrtsverbandes. Reinbek: Rowohlt 1994.
- Henriksson, Benny: Materielle übersättigt - sozial ausgehungert. In: Hengst, H. (Hrsg.): Kindheit in Europa. Frankfurt/M 1985: Suhrkamp, S. 138 - 158.
- Kanitz, Otto F.: Die Erziehungsaufgabe des Arbeitervereins >Kinderfreunde< (1920). In: Das proletarische Kind in der bürgerlichen Gesellschaft. Herausgegeben von Lutz von Werder. Frankfurt/Main: Fischer 1974, S. 177 - 193.
- ders.: Eine objektive, doch gefährliche Rechenstunde (1924). In: Das proletarische Kind in der bürgerlichen Gesellschaft (1925). Herausgegeben von Lutz von Werder. Frankfurt/Main: Fischer 1974, S. 242 - 253.
- ders.: Das proletarische Kind in der bürgerlichen Gesellschaft (1925). Herausgegeben von Lutz von Werder. Frankfurt/Main: Fischer 1974, S. 19 - 106.
- ders.: Kämpfer der Zukunft (1929). In: Das proletarische Kind in der bürgerlichen Gesellschaft. Hrsg. von Lutz von Werder. Frankfurt/Main: Fischer 1974, S. 107 - 160.
- Kautz, Heinrich: Im Schatten der Schloten. Versuche zur Seelenkunde der Industriejugend (1926) Einsiedeln, Waldshut, Köln, Strassburg 1929.
- Kerschensteiner, Georg: Begriff der Arbeitsschule. Leipzig 1925 (6. erweiterte Auflage).
- Kiper, Hanna: Wirtschaftliches Lernen im Sachunterricht der Grundschule. Unveröffentlichtes Manuskript. 205 Seiten. Bielefeld 1992.
- Kiper, Hanna: Kinder und Jugendliche heute - Zur Erziehungswirklichkeit in den neunziger Jahren. In: schweizer schule 6/1993, S. 3 - 15.
- Klafki, Wolfgang (Hrsg.): Unterrichtsbeispiele der Hinführung zur Wirtschafts- und Arbeitswelt. Düsseldorf 1970.
- Krüger, Alfred: Wirtschaftskunde in den allgemeinbildenden Schulen. In: Die Deutsche Schule 55 (1963), S. 304 - 316.
- Lemberg, Eugen: Wirtschaftspädagogik im Bildungskanon der allgemeinbildenden Schule. In: Pädagogische Rundschau 18 (1964), S. 487 - 503.
- Locke, John: Gedanken über Erziehung (1692). Stuttgart: Reclam 1980.

Oelkers, Jürgen: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim und München: Juventa 1989.

ders.: Kinder als Kunden. Von Reformpädagogik und Konsumorientierung. In: Neue Züricher Zeitung (1994).

Pestalozzi, Johann Heinrich: Lienhard und Gertrud. Ein Buch für das Volk. Vollständiger Text des Teil I und pädagogisch wichtigste Partien der Teile II - IV. Herausgegeben von A. Reble. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1981.

Rochow, Friedrich Eberhard von: Der Kinderfreund. Ein Lesebuch zum Gebrauch in Landschulen. Brandenburg und Leipzig 1776 In: Sämtliche pädagogischen Schriften Band I. Berlin 1907, S. 133 - 194.

ders.: Der Kinderfreund. Ein Lesebuch. Zweiter Teil. Brandenburg und Leipzig 1779 In: Sämtliche pädagogischen Schriften Band I. Berlin 1907, S. 195 - 312.

Spranger, Eduard: Grundlegende Bildung, Berufsbildung, Allgemeinbildung. In: ders.: Kultur und Erziehung. Leipzig 1928 (4. Auflage).

Tews, Johannes: Großstadtpädagogik. Leipzig 1911.

# ANFÄNGE TECHNISCHER BILDUNG IN DER GRUNDSCHULE - FÄCHERVERBINDENDER ODER VORFACHLICHER UNTERRICHT

*Gerhard WIESENFARTH, Pädagogische Hochschule Freiburg*

*"Dem Menschen ist nur das klar,  
was er sich klarmacht."*

Klaus Giel: Studie über das Zeigen, 1969

Das Konzept des fächerverbindenden und fächerübergreifenden Unterrichts, das zunächst für die weiterführenden Schulen bestimmt war, wird ziemlich pauschal auf den Sachunterricht übertragen. Die grundschulspezifischen Voraussetzungen bleiben dabei weitgehend unbeachtet. Akzentuiert werden durch solche Übertragungen jene Unterrichtskonzepte, die Inhalte ("wirtschaftliche, biologische, technische ... Dimensionen") zusammensetzen oder integrieren. Die Lernprozesse sind

jedoch in erster Linie anders gerichtet; sie sind global gesehen primär Differenzierungsvorgänge. Die vorschnelle Übertragung auf die Grundschule bringt Gefahren mit sich; sie überdeckt Fragen und legt Mißverständnisse nahe. Dazu einige Erläuterungen im Zusammenhang mit der Aufgabe, technische Bildung anzubahnen.

## **1. Lernen, ein dynamischer Vorgang**

Wir sind uns einig: Verstehendes Lernen ist kein bloßes Hinnehmen und Aufnehmen. Aber berücksichtigen wir hinreichend die Konsequenzen? Wenn der Schüler äußere Sachverhalte nicht nur passiv empfängt, dann ist der Lernprozeß ein aktiver und gleichzeitig fragiler Vorgang, der sich nicht vollständig vorherbestimmen läßt. Erst das Handeln und die interaktive Darstellung, erst das Präparieren, Präsentieren und Repräsentieren aktualisiert Intentionen und Inhalte, und erst aus der aktiven Teilnahme heraus konstituieren sich Bedeutungen und Inhalte. Was der Schüler im einzelnen aufbaut oder rezipiert, ist damit noch nicht ohne weiteres entschieden. Vor diesem Hintergrund müssen wir uns eingestehen, daß wir unzureichende Vorstellungen haben, wenn wir meinen, es gäbe zeitlose Inhalte, die von sich aus bildungswirksam sind - unabhängig vom Verständigungsvorgang, unabhängig von Intentionen, die Inhalte erst eingrenzen und sichtbar machen. Was ich hier herausstellen

will, soll zunächst durch allgemeine Bemerkungen zum Erkenntnisprozeß im Anschluß an Klaus-Michael Meyer-Abich erläutert werden; sodann sollen Beispiele weiter klären.

## 2. Erkennen, kein bloßes Aufdecken

Die Bemerkungen im ersten Abschnitt bleiben undeutlich, solange wir Durchschaubar-machen, Durchsichtig-machen ausschließlich als ein Aufdecken von etwas verstehen, was zuvor im Verborgenen lag. Einer solchen Auffassung vom Erkennen liegt nach Klaus-Michael Meyer-Abich eine zu einfache Vorstellung zugrunde. Er erläutert dies mit dem "Büchsen-Modell" (Meyer-Abich 1988, S. 40): Das Erkennen entspricht dem Öffnen einer Büchse; wir bohren die Büchse an und sehen dadurch etwas, was vorher im Dunkeln lag. Das Verborgene wird hervorgeholt, *ohne* es durch das Hervorholen zu verändern. Aber Erkennen ist kein bloßes Auffinden; im Erkennen wird auch mehr oder weniger gestaltet. Im "Büchsen-Modell" heißt das: Was noch nicht entdeckt ist, steht im Verborgenen *vor* dem Durchschauen noch *nicht fest*; im Vorgang des Erkennens wird auch etwas geformt, und zwar mit dem Ergebnis, wie es sich schließlich zeigt.<sup>1</sup> Das hat Konsequenzen.

Auch "*die Wissenschaft handelt von ihrem Gegenstand so, wie sie ihn behandelt. Erkennt wird nicht schlechthin, wie der Gegenstand ist, sondern wie er sich verhält, wenn wir in bestimmter Weise mit ihm umgehen. Die Wissenschaft handelt von Tatsachen, nicht nur von den Sachen*" (Meyer-Abich 1988, S. 66; Hervorhebung im Original).

Das gilt im besonderen Maße auch für den offeneren Verständigungsprozeß; das Vorverständnis und die Aktionsformen prägen, was als Inhalt zur Geltung kommt. Die jeweilige Aktionsform ist menschliche Tat, und was dabei offensichtlich wird, ist nicht mehr Tat, wohl aber Tat-Sache. Das gibt den international ausgerichteten unterrichtlichen Vorgehensweisen, die zur aktiven Auseinandersetzung anregen sollen, besonderes Gewicht. Die Methode ist nicht nur ein Mittel, vorfixierte Sachverhalte zugänglich zu machen; sie ist auch Medium, das erst sichtbar macht und damit zu Tat-Sachen hinführt.<sup>2</sup> Eine solche Sicht schärft den Blick für die international geprägten Aktionsformen der Schüler und die Hinführung zu erweiterten Tätigkeitswesen. Wie unterschiedliche Tätigkeitsformen und modifizierte Hinsichten dazu führen, andere Unterrichtsinhalte zu akzentuieren und aufzubauen, soll die Gegenüberstellung zweier Bauaufgaben verdeutlichen.

1 Vgl. hierzu auch Max Scheler in seiner Kennzeichnung des "konstruktiven" Pragmatismus (S. 33): "Eine Tatsache ... ist im gewöhnlichen und wissenschaftlichen Wortsinne immer bereits etwas, das durch unsere geistige Tätigkeit irgendwie *bestimmt* und *geformt* ist. Tatsachen heben sich erst aus dem Chaos heraus und werden gleichsam daraus herausgeschnitten, sofern wir dem Gegebenem irgendeine *Frage* vorlegen, deren *Antwortreaktion* dann eben jene 'Tatsache' ist." (Scheler 1960, S. 39 f.) Diese Bemerkung behält ihre generelle Gültigkeit auch dann, wenn das, was noch nicht erkannt ist, mehr sein soll als ein bloßes "Chaos".

2 Vgl. hierzu die Erörterungen von Ludwig Duncker (1994, S. 63 ff.): "Methode ist ... kein nachgeordnetes Regelwerk zur Umsetzung von Lernzielen und didaktischen Postulaten, sondern mehr eine Kunst des Hervorbringens und Fortschreibens von Kultur." S. 64 f., Hervorhebung weggelassen.

### 3. Vorbildorientierte Fertigung, ein typisches Beispiel aus einem Schulbuch

Betrachten wir die Abbildung einer typischen Schulbuchseite, die zum Bau einer Burg anregen soll (Abb. 1). Zu welchen Tätigkeitsformen werden Schüler und Lehrer angeregt? Welche Sinnorientierung wird nahegelegt oder mitgegeben? Es dominiert die vorbildorientierte Fertigung, das äußerlich-gegenständliche Erstellen auf der Basis von Vorbild und Material oder gar die bloße Ausführung von Anweisungen des Lehrers. Die Sinnorientierung ist nur indirekt angedeutet durch das Vorbild; sie bleibt weitgehend offen. Wozu diene die Burg? Was wird zum Schutz und zur Verteidigung gebraucht?... Wie soll das Burgmodell spielend verwendet werden? Solche Fragen überdeckt die Dominanz der vorbildorientierten Fertigung weitgehend. Wie das Vorbild zustande gekommen ist, welche Erfahrungen und Planungen den Burghau geleitet haben, bleibt ebenfalls offen. Das ist dann auch konsequent, wenn die Sinnausrichtung und damit die Funktion nur indirekt oder beiläufig zum Thema gemacht wird.

Ich will die vorbildorientierte Fertigung nicht generell abwerten, aber sie muß noch ergänzt und eingebettet werden. Die praktische Fertigung für sich hat nur einen begrenzt erschließenden Sinn. Das führt häufig dazu, daß im unterrichtlichen Zusammenhang der isolierten Fertigung ein Schulsinn unterlegt wird: Die Fertigung fungiert primär als Abwechslung von schulüblichen Tätigkeitsweisen. Das Vorbild bleibt unter diesem Vorzeichen hauptsächlich Bild. Die *Ablösung von den lebenspraktischen Bezügen*, von den Fragen des Wohnens, der Versorgung, der Sicherheit, der Machtausübung im Zusammenhang mit dem Burgenbau fördert den Akzent, primär auf das Aussehen, die äußere Form, auf das Erscheinungsbild der Burg zu achten. Was die Schüler über das Leben der Ritter erfaßt haben, geht nur nebenbei und primär bildhaft in den Burgenbau ein. Der Nachbau bekommt lediglich den Rang eines Zusatzes; nach der Phase des Informierens und Klärens über Burgen und Ritter auf bildlicher und verbaler Ebene, darf auch noch eine Tätigkeitsform, die die Schüler auf andere Weise fordert und "andere Sinne anspricht", zur Geltung kommen.

Aktivere Formen der Auseinandersetzung werden angeregt, wenn die Fertigung Teil des problem- und zielorientierten Handelns ist. Was zuvor geordnet, geklärt und erfahren wurde, erhält damit die Chance, in den Bauprozeß einfließen zu können. Der entscheidende Einstieg dazu wird ermöglicht, wenn die Schüler hingeführt werden, Bauaufgaben selber zu sehen und näher zu bestimmen. Das fordert zu praktischen Lösungsfindungen heraus, und erst in diesem Rahmen erhält auch die Fertigung ihre Bedeutsamkeit. Der Akzent liegt dann *nicht mehr* beim *Aussehen* der Burg, sondern beim *Entstehen*, das durch Zweckgesichtspunkte geleitet ist. Durch eine solche Umorientierung wird ein praktisches Vorverständnis bei den Schülern aktiviert, das erweiterte Tätigkeitsweisen nahelegt und damit auch technische Inhalte *vor* und *nach* der Fertigung anfänglich sichtbar macht.

## 4. Zum Sehen von Aufgaben hinführen

Zur näheren Erläuterung soll der Einstieg in ein Unterrichtsbeispiel dienen: "Bauen von Modellen zur Heimatgeschichte", im neuen Bildungsplan von Baden-Württemberg 1994, S. 140, S. 198. An Hand einer Bildreihe zum Leben und Arbeiten in der Jungsteinzeit soll zu einer Bauaufgabe hingeführt werden.

Bauaufgaben sind zunächst keine technischen Fachaufgaben, schon gar nicht innertechnische Detailaufgaben; sie erfordern *mehr als nur instrumentelle* Erwägungen. Sie ergeben sich aus den geschichtlich geprägten Formen der Lebensbewältigung, aus empfundenen und erkannten Unzulänglichkeiten. Das erfordert eine Hinwendung zu früheren Lebensformen.

Der Unterricht soll hier nicht im einzelnen verfolgt werden. Einige Abbildungen, die verdeutlichen sollen, wie Menschen in der Jungsteinzeit gelebt haben, müssen als Andeutung genügen. Die Betrachtung der Bilder könnte durch folgende Fragen geleitet sein.

Abb. 2: Was wird gesammelt? Wie werden die Halme abgetrennt? Wozu diese Arbeit? - Aus Jägern sind Bauern geworden, die gelernt haben, wildwachsende Pflanzen zu säen, zu ernten. Zur Ernte benutzen sie sichelartige Steinmesser.

Abb. 3: Diese Abbildung könnte schon geäußerte Schülervermutungen bestätigen. Was befindet sich auf dem Teller, was in dem Krug? - Getreidekörner werden gemahlen, eine Vorbereitung für das Backen von Brotfladen, ein neues Nahrungsmittel. Gefäße sind notwendig, damit das Getreide aufbewahrt werden kann.

Abb. 4: Wie werden solche Gefäße hergestellt? Aus welchem Material?

Abb. 5: Die Tätigkeit der Frau können die Schüler leicht bestimmen. Aber wo kommen die Fäden her? Wie wurde der Webstuhl hergestellt? Welches Werkzeug war dazu notwendig?

Abb. 6: Dieses Bild ist für die Schüler nicht so leicht zu deuten; einige könnten vermuten, daß dargestellt werde, wie Feuer gemacht wird. An welcher Stelle müßte dann ein entstehendes Flämmchen erwartet werden? Das lenkt die Aufmerksamkeit auf ein Gebilde, das vorn und hinten schneidelförmig zugespitzt ist - ein Steinbeil; es erhält ein Loch für den Stiel in äußerst langwieriger Arbeit.

Die Deutung der Bilder regt an, Wissen zu aktivieren und Fragen zu stellen: Wo haben die Menschen geschlafen? Wie haben sie Schutz vor Regen, Kälte und wilden Tieren gefunden? Dazu können Schüler zum Teil schon Informationen geben oder Vermutungen äußern. Der Lehrer ergänzt und erweitert mittels bereitgehaltener Bilder (vgl. Abb. 7, Vor- und Nachteile der Höhlen, der Zelte). Wie haben aber jene "gewohnt", die wildwachsende Pflanzen gesät und geerntet haben? Wie haben sich die Bauern geschützt vor "Wind und Wetter"? Welche Materialien hatten sie zur Verfügung?

Die vom Lehrer bereitgestellten Bauhölzer, die Zweige in Modellgröße, bestimmen (indirekt) die materiale Seite der Aufgabenstellung. Die Schüler benützen sie zunächst dazu, ihre Bauvorschläge demonstrierend mitzuteilen. Mit diesen Materialien führt der Lehrer nichts Fremdes ein. Schon im Webstuhlbild tritt das Material in Erscheinung; gleichzeitig ist ablesbar, wie es verbunden werden kann. Die Darstellung des Lebens in der Jungsteinzeit legt also nicht nur die Aufgabenstellung nahe, sondern stellt auch die verfügbaren Materialien und Verbindungsweisen vor.

In einem Unterrichtsversuch sind hierzu folgende Bauvorschläge gemacht worden: Ein Schüler legte die Hölzer zu einem Rechteck zusammen und fügte eine zweite Lage hinzu nach dem Prinzip "Blockhütte"; ein anderer hielt einige Hölzer parallel aufrecht und deutet damit eine Wand an nach dem Prinzip "Palisaden". Da die Materialbeschaffung im Klassenzimmer schon "bewältigt" war, lag eine solche holzaufwendige Bauweise nahe. Aber wie wurde damals das Baumaterial beschafft? Mit welchem Werkzeug wurden Bäume gefällt? Wie lange dauerte es, einen Baum zu fällen oder einen Stamm zu teilen? Einige Antworten darauf vermittelt die Abbildung 8. Das erste demonstrative Probehandeln und die Darstellung des Baumfällens lassen es sinnvoll erscheinen, die Aufgabe klarer zu fassen: Wie können wir eine Hütte bauen, ohne so viel Holz zu verbrauchen? Die Lösung im Sinne einer stabilen Gerüstbauweise sollte in ihren ersten Schritten durch Probehandeln der Schüler vor der Klasse erarbeitet werden.

Der Fortgang des Bauens warf neue Probleme auf: Wie sollen die Zwischenräume in den Wänden geschlossen werden? Wie soll das Dach gedeckt werden? Diese Teilaufgaben schon jetzt zu sehen, bereitete die Einsicht vor, daß der Gerüstbau allein noch keine Lösung ist; weitere Lösungsschritte müssen folgen.

Die hier aufgeworfenen Fragen sind nicht als direkte Unterrichtsfragen zu verstehen. Sie sollen nur die Ausrichtung von Deutungs- und Informationsphasen angeben. Die in einigen Zügen dargestellte Einführung versucht, Einblicke in das Steinzeitleben zu vermitteln. Das Lesen und Deuten der Bilder aktiviert das Vorwissen und gibt Anlaß zu Erweiterungen. Damit ist eine Grundlage geschaffen, weitere Einblicke durch ein praktisches Nachschaffen zu erschließen. Es beginnt damit, sich zu vergewissern, was zu den elementaren Bedürfnissen der Menschen gehört und welche Mittel ihnen bei der Lebensbewältigung zur Verfügung standen. Das vom Lehrer präsentierte Bauholz regt im unterrichtlichen Kontext zu einer aktuellen Zielvorstellung im Kleinen, in der Modellsphäre an. Erste Schritte des *Entwerfens* von Lösungsansätzen gelingen, wenn die Chance zum *Probehandeln* gegeben wird. Auf diese Weise können die praktischen Erfahrungen und das Handlungswissen aus dem alltäglichen Tun und Spielen aufgenommen werden.

## 5. Fächerverbindender Unterricht?

Die Bemühungen um neue Lehrpläne lassen ein Vorgehen, wie es hier als Einführung zu einer Bauaufgabe angedeutet wurde, als *fächerverbindend erscheinen*. Diese Einschätzung ist jedoch mißverständlich. Eine ausführliche Klarstellung ist hier nicht möglich; einige Anmerkungen sind jedoch erforderlich.

(1) Eine Einführung, wie sie oben beschrieben wurde, mag geschichtliche Einblicke vermitteln; primär geht es jedoch um eine Aufgaben- und Problemorientierung, um das Sehen von Aufgaben und die Hinführung zu Lösungen. Die Verengung auf Einzelinhalte, wie sie beispielsweise mit der bloßen Fertigung einer Modellburg (unter diffusen Zielvorstellungen) gegeben ist, soll vermieden werden. Zuvor isolierte und systematisierte Inhalte lassen sich nicht ohne weiteres für eine Lösung verwenden, sie müssen ergänzt und eingebettet werden. Ausgerichtet wird dieser Vorgang durch die akzeptierte Aufgabe als Sinneinheit.

(2) Die oben angedeutete Einführung bemüht sich um das erste *Anbahnen* von technischen Fachsichten. Im Vordergrund steht dabei der Bezug zur Lebenswelt. Solche an Einzelproblemen orientierten Vorgehensweisen dienen der *Hinführung* zu einer ausdrücklicheren *Verständigung über Ziele*, zu einer eigenständigeren Mittelbereitstellung und Bewertung dessen, was erstellt wurde; sie eröffnen erst den Zugang zu technischen Wissensdisziplinen und Könnensformen, zu technischen Entwurfs- und Planungsweisen, zur gezielten Einschätzung von Auswirkungen und Folgen. Dabei gilt allgemein: Tätigkeitsformen sind nicht nur für eine Inhaltsvermittlung mehr oder weniger geeignet, sie erschließen auch erst Inhalte, die ohne diese Tätigkeitsweisen nicht zugänglich wären.

(3) Zum technischen Handeln und seinen Vorformen gehört eine sinnvolle Zielbestimmung. Sie erfordert im allgemeinen *mehr* als instrumentelle Erwägungen, ohne dadurch "untechnisch" zu werden. Umfassendes technisches Handeln läßt sich nicht auf instrumentelles Handeln reduzieren. Es schließt die deutende und wertende Verständigung über Aufgaben und Ziele ein. Zielbestimmungen richten das Handeln in allen folgenden Teilphasen aus, sie regen zu technischen Frageweisen, Erkundungen, Entwürfen und Bewertungen an.

(4) Die Erfahrungen und Einschätzungen aus dem unmittelbaren Umgang im Alltag dienen genauer gesehen nur indirekt als Basis für weiterführenden Unterricht. Die Schule muß schon beim Erinnern an solche Erfahrungen herausgreifen, präsentieren und mehr noch repräsentieren, und zwar durch kulturell geprägte Medien; sie benützt Bilder, Modelle, verkleinerte Materialien... Schon dadurch erscheinen die aus dem alltäglichen Umgang vertrauten Dinge in einer anderen Perspektive, in einer Schulperspektive (vgl. dazu Klaus Giels Beitrag in diesem Band).

(5) Die Anbahnung von Fachsichten soll die lebensweltlichen Erfahrungen nicht unterhöheln oder gar ersetzen. Die Besonderheiten der fachlichen Sichten zeigen sich erst deutlich im Unterschied zur lebensweltlichen.

(6) In diesem Zusammenhang ist auch noch an einen allgemeinen wissenschaftstheoretischen Umstand zu erinnern: Die Lebenswelt ermöglicht und fundiert einerseits das wissenschaftliche Arbeiten, und wenn wir andererseits den Sinn und die Tragweite von Wissenschaften einschätzen wollen, müssen wir uns wiederum auf dieses Fundament beziehen. Maurice Merleau-Ponty faßt das in den Satz: "Das Universum der Wissenschaft gründet als Ganzes auf dem Boden der Lebenswelt..." (1966, S. 4).

Ein Unterricht, der die lebensweltlichen Bezüge aufnimmt und anstrebt, fachliche Sichten vorzubereiten, sollte als *vorfachlich* gekennzeichnet werden.

In welchem Kontext ist es sinnvoll, Unterricht gegebenenfalls als fächerübergreifend zu kennzeichnen? Auch dazu einige Bemerkungen.

(1) Die Entwicklung des Sachunterrichtes in letzter Zeit läßt sich in drei Stadien festhalten: Gesamtunterricht in Varianten, fachorientierter Unterricht in verschiedenen Ausprägungen und schließlich fächerverbindender bzw. fächerübergreifender Unterricht oder Unterricht in Fachaspekte integrierenden Lerneinheiten.

(2) Die Forderung, fächerverbindende Unterrichtseinheiten aufzunehmen, geht nicht zuletzt auf die allgemeine, gesellschaftliche Erfahrung zurück, daß die wissenschaftlichen Einzeldisziplinen *allein* nicht hinreichen, für heutige Problemstellungen Lösungen zu bieten. Schon die Wahrnehmung der sich komplex überlagernden Folgewirkungen menschlicher Aktionen fällt schwer. Deshalb ist es notwendig, vernetzt zu denken und interdisziplinäre Zusammenarbeit anzustreben. Sie funktioniert jedoch nur, wenn auf solide Fachkenntnisse zurückgegriffen werden kann.

Welche Fächer und Fachkenntnisse in fächerübergreifenden Vorgehen heranzuziehen sind, läßt sich nicht im voraus endgültig bestimmen. Es kommt vielmehr auf die Problemlage, auf die Problemstellung und die Lösungserwartungen an; *die Probleme bestimmen*, welche Fachaspekte notwendig sind. Allgemein läßt sich also nur festhalten: Solche Fachkenntnisse müssen herangezogen werden, die einen Beitrag zur Lösung als wahrscheinlich erscheinen lassen. Das erfordert im Einzelfall verschiedene Anläufe und Versuche. Wenn es nur um losgelöste Unterrichtsdarstellungen geht (wie so oft in der Schule), dann ist auch nicht mehr so eindeutig bestimmbar, welche Fächer zu beteiligen sind.

Aus diesen Anmerkungen wird deutlich:

(1) "Fächerübergreifend", "fächerverbindend", "Fachaspekte integrierende Lerneinheiten" - diese Kennzeichnungen sind für den sinnvoll, der sich *schon Fachsichten und Fachkenntnisse angeeignet hat*; solche Wendungen sind also aus der Lehrerperspektive verständlich, im Kontext von Lehrplänen und didaktischen Überlegungen sind sie zu verstehen.

(2) Solche Kennzeichnungen sind dann erforderlich, wenn der Bezug zu lebenspraktischen Aufgaben und Lösungen verloren geht und gleichzeitig allgemein der Fächertrennung mißtraut wird. Nach einer solchen Ablösung bleibt es aber dann mehr oder weniger offen, wel-

che Fachaspekte zu beteiligen sind. Soll hier die fest vorgegebene Sachimmanenz bemüht werden? Soll die Entscheidung im Rahmen der didaktischen Analyse getroffen werden?

(3) Im Zusammenhang mit der Grundschule ist zu betonen, daß damit gleichzeitig noch *keine Lernperspektive* eröffnet ist. Zwar hat der Grundschüler (Einzel-)Wissen, das zu verbinden oder zu vernetzen ist, aber er verfügt im allgemeinen noch nicht über ein Fachwissen, das "fächerübergreifend" zur Geltung kommen könnte.

## 6. Vorfachlicher Unterricht, eine Lernperspektive

Die Erlebnisse, Erfahrungen und Denkansätze der Kinder erwachsen aus aktiven Auseinandersetzungen; herausfordernd wirken dabei die lebensweltlichen Verstrickungen, die Verrichtungen des Alltages, das Spiel. Das schließt nicht aus, daß auf diesem Wege auch der Zugang zu einzelnen fachlichen Elementen gewonnen wird. Zur näheren Kennzeichnung der daran anschließbaren Lernprozesse fragen wir uns: Welche momentanen Interessen hat der Schüler, angeregt durch Moden, Medien und familiäres Aufwachsen? Wie kann die subjektive Sicht als Begrenzung erkannt werden? Wie kann sie im Hinblick auf die zukünftigen Möglichkeiten und Aufgaben in der Gesellschaft erweitert werden? Aus der Lernperspektive heraus geht es also primär um *Differenzierung*, um Erweiterung dessen, was dem Schüler schon verfügbar ist; den Ausgangspunkt bilden also die kindlichen Auffassungen. Diese gilt es zu ordnen, zu verbinden, zu erweitern, gegebenenfalls auch zu korrigieren, und dabei geht es auch um die Anbahnung von Fachsichten, um die Hinführung zu fachlichen Frage- und Aufgabentypen, zu fachlichen Vorgehensweisen, die erst spezifische Inhalte sichtbar werden lassen (vgl. Abschnitt 2). Ein Unterricht, der sich bemüht, auf der Grundlage lebensweltlicher Erfahrungen in Schritten und Sprüngen Fachsichten anzubahnen, muß aus der *Lernperspektive* heraus als ungefächerter, als *vorfachlicher* Unterricht gekennzeichnet werden.

Die Anbahnung von Fachsichten ist keine Bemühung, die sich prinzipiell gegen fächerverbindende Unterrichtskonzepte, gegen die Integration von Fachaspekten richtet; sie beinhaltet kein Beharren auf Fächergliederung, beargwöhnt auch nicht interdisziplinäres Arbeiten, schon gar nicht als Verfälschung der Fachsichten - im Gegenteil: Damit bewußter aufgabenorientiert und fächerverbindend gearbeitet werden kann, sind Vorleistungen notwendig; vorfachlicher Unterricht ist eine notwendige Vorstufe zu fächerverbindenden Aktionsformen *der Schüler*. Ich will mit solchen Bemerkungen zu den plakativ verwendeten Kennzeichnungen von Unterricht keine neuen hinzufügen, sondern auf einseitige Blick-

richtungen aufmerksam machen. Das wäre unnötig, würde nicht das Konzept des fächerverbindenden Unterrichts, unverändert auf die Grundschule übertragen.<sup>3</sup>

## 7. Fächer zunächst zurückstellen

"Fachaspekte integrieren", "Fächer verbinden" - solche Leitvorstellungen legen im Zusammenhang mit Überlegungen zum Lehrplan nahe, verkürzt zu fragen, wodurch die "Fachaspekte" gegeben sind. Ergeben sie sich aus der "Sache"? Werden sie durch didaktische Vorentscheidungen des Lehrers bestimmt? Wie ist zu verbinden, zu integrieren? Dahinter zeichnet sich die Vorstellung ab, Unterrichtskonzepte seien aus Elementen oder Teilen *aufzubauen* oder zusammenzufügen, wobei die Fächer die erforderlichen Reservoirs bieten. So konzipierte Unterrichtseinheiten laufen Gefahr, die Motivation der Schüler, ihre Tätigkeitsweisen und insgesamt das unterrichtliche Vorgehen als bloße Mittel zu veranschlagen; sie dienen letztlich dazu, die möglichst effiziente Aufnahme vorbestimmter fächerverbindender Inhalte zu bewerkstelligen.

Solche Konzeptionen erfordern, wie schon bemerkt, eine notwendige Ergänzung. Sie ist durch die Frage geleitet, wie die kindlichen Auffassungs- und Tätigkeitsformen, geprägt durch ihre Lebenswelt, *differenziert* und erweitert werden können. Im Zentrum stehen dann ausgewählte, zugängliche Einzelprobleme und die Hinführung zu Lösungen, ohne dadurch zu einem endgültigen Abschluß zu kommen; die Resultate haben eher den Charakter von Zwischenlösungen. Ziel ist es, Formen der tätigen Auseinandersetzung mit Fragen und Problemen zu lernen (vgl. Klafki 1985, S. 115). So kommt der Selbsttätigkeit und den Vorgehensweisen der Schüler eine zentralere Bedeutung zu. Was für den Schüler als Sache erscheint, erhält die Chance, als Tat-Sache erlebbar zu werden; sie bleibt nicht bloß das vorfindliche "Ding", das aufzunehmen ist. Der Lösungsprozeß und damit auch der Lernprozeß ist zunächst ein ungeteilter dynamischer Vorgang von Gedankenentwurf, Tat, Erleben, Beobachten, Kontrolle, neuer Tat... Mit jeder Teillösung werden modifizierte Sinnvorstellungen und Tat-Sachen hervorgebracht, sichtbar, greifbar. Erst in einem solchen Vorgehen kommt die "Tat-Sächlichkeit der Erkenntnis" (Meyer-Abich 1988, S. 92) und des Lernens hinreichend zur Geltung.

Fachsichten zurückstellen heißt hier: den *genetischen Prozeß der Anbahnung* solcher Sichten ernst nehmen, "nicht eine präexistente Fachlichkeit von oben her überstülpen."<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> Auch auf die ausführliche Diskussion der Kind- und Wissenschaftsorientierung scheint dabei nur am Rande eingegangen zu sein. So sind beispielsweise die Thesen von Wolfgang Klafki in der Diskussion kaum berücksichtigt worden. Vgl. "Thesen zur 'Wissenschaftsorientierung' des Unterrichts" 1985.

<sup>4</sup> Auf diesen zentralen Punkt hat Walter Köhlein bereits 1984 hingewiesen: "Die Einheit des Sachunterrichts und sein Bezug zu Naturwissenschaft und Technik" (S. 13).

## Literatur

- Bildungsplan für die Grundschule. In: Kultus und Unterricht, Amtsblatt des Ministeriums für Kultus und Sport Baden-Württemberg, Lehrplanheft 1/1994.
- Dunker, Ludwig: Lernen als Kulturaneignung. Schultheoretische Grundlagen des Elementarunterrichts. Weinheim und Basel 1994.
- Klafki, Wolfgang: Vierte Studie: Thesen zur "Wissenschaftsorientierung" des Unterrichts. In: Ders.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim und Basel 1985, S. 108-118.
- Köhnlein, Walter: Die Einheit des Sachunterrichts und sein Bezug zu Naturwissenschaft und Technik. In: Ders.: Fächerübergreifender naturwissenschaftlich-technischer Sachunterricht in der Grundschule. Hildesheim 1984.
- Merleau-Ponty, Maurice: Phänomenologie der Wahrnehmung (1945). Berlin 1966.
- Meyer-Abich, Klaus-Michael: Wissenschaft für die Zukunft. Holistisches Denken in ökologischer und gesellschaftlicher Verantwortung. München 1988.
- Scheler, Max: Erkenntnis und Arbeit. Eine Studie über Wert und Grenzen des pragmatischen Motivs in der Erkenntnis der Welt. Frankfurt am Main 1977.
- Wiesenfarth, Gerhard: Zum technischen Handeln als Grundbegriff einer Technikdidaktik. In: TU Zeitschrift für Technik im Unterricht, 17. Jahrgang, Heft 66, S. 31-44.

### Abbildungen aus:

- Museumspädagogisches Zentrum München, Prähistorische Staatssammlung. München. 3. Auflage, 1987.
- Kefer, Erwin: Steinzeit. Hrsg. vom Württembergischen Landesmuseum Stuttgart. Stuttgart 1993.

## Bauen von Modellen zur Heimatgeschichte Eine alte Burg aus unserer Umgebung

So hat die Burg von Nagold früher ausgesehen:



Das Modell einer alten Burg besteht aus Einzelteilen, die ich mir leicht beschaffen kann:



leere Schachteln für die Burgmauern und den Platz vor der Burg



ausgeschnittene Kunststoffuntersätze für die Verkleidung der Mauern und das Burgtor



leere Plastikflaschen oder Innenrollen von Küchenkrepp für die Türme



feste Kartonstreifen für die Zinnen auf den Türmen und Mauern



Modelliermasse (Ton) zum Bestreichen des Vorplatzes



Farben zum Bemalen der Burg und des Vorplatzes

Abb. 1: Schulbuchseite 64 aus: *Mein Entdeckerbuch 4*, Stuttgart 1984.



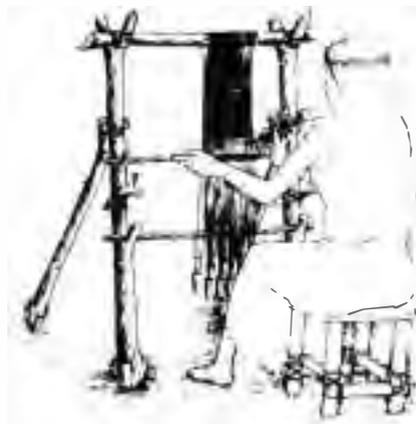
*Abb. 2: Erntende Bauern in der Jungsteinzeit. Aus: Museumspädagogisches Zentrum München 1987, S. 2.*



*Abb. 3: Körner werden gemahlen mit Hilfe von Mahlplatte und Quetschstein. Aus: Museumspädagogisches Zentrum München 1987, S. 4.*



*Abb. 4: Herstellung von Gefäßen zum Aufbewahren von Getreide. Aus: Museumspädagogisches Zentrum München 1987, S. 6.*



*Abb. 5: Weben eines Wolltuches. Aus: Museumspädagogisches Zentrum München 1987, S. 10.*



Abb. 6: Gerät zum Durchbohren einer Steinklinge. Aus: Museumspädagogisches Zentrum München 1987, S. 12.

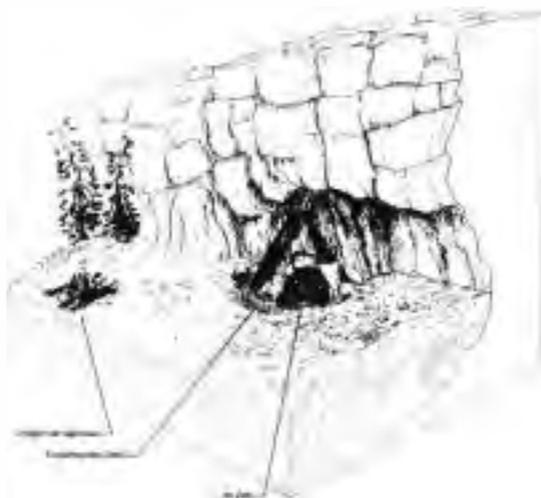


Abb. 7: Ein Zelt der Jäger in der Altsteinzeit. Bildausschnitt aus: Erwin Keefer: Steinzeit 1993, S. 69.



*Abb. 8: Holzeinschlag liefert Eichen und Eschen zum Bauen.  
Aus: Erwin Keefer. Steinzeit 1993, S. 92.*



*Abb. 9: Wohnhäuser aus einem Balkengerüst. Die Wände bestehen aus einem Flechtwerk, das mit einer Lehmschicht überzogen ist. Aus: Museumspädagogisches Zentrum München 1987, S. 14. Die Abbildungen sollten den Schülern nicht gezeigt werden, wenn das praktische Nacherfinden eines Wohnhauses angestrebt wird.*

# VERKEHRSPÄDAGOGISCHE ÜBERLEGUNGEN ZU EINEM GESUNDHEITSFÖRDERNDEN MOBILITÄTSVERHALTEN

*Gottfried DEETJEN, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg*

## **Gesundheit und Verkehr. Zur notwendigen inhaltlichen Erweiterung der Verkehrserziehung**

Betrachtet man die Sachunterrichts-Curricula der letzten 20 Jahre im Hinblick auf die Verkehrserziehung, so wird offenkundig, daß sich deren Anforderungsprofil grundlegend geändert hat. Eine zentrale Forderung lautete, Verkehrserziehung müsse neben dem nach wie vor unverzichtbaren Sicherheitsgedanken eine weitere Perspektive aufnehmen; und zwar müsse sie eine Integration mit stadt- und verkehrsplanerischen Maßnahmen anstreben. Neben dem Schwerpunkt der Verkehrsteilnahme müsse also der Schwerpunkt Verkehrsgestaltung hinzukommen, wozu beispielsweise der kindgerechte Verkehr als Leitbild zukünftiger Verkehrssicherheitsarbeit gehört.

Ein markantes Beispiel hierfür waren die Ergebnisse des Workshops "Kinderverkehrssicherheit - Gesellschaft in der Pflicht" auf der I. Verkehrssicherheitskonferenz der schleswig-holsteinischen Landesregierung im März 1991. Neben Sanktionen gegenüber den Hauptverursachern von Verkehrsunfällen (Rasern, Aggressiven und Alkoholisierten) wurden Maßnahmen zur Erhöhung der Kinderverkehrssicherheit formuliert, die sich u. a. bezogen auf die Übersichtlichkeit des Straßenraumes, auf Querungshilfen, auf die Flächenutzung und auf die besondere Problematik der Hauptverkehrsstraßen.

Im Verlauf der weiteren Diskussion wurde postuliert, Verkehrserziehung dürfe sich nicht dem Vorwurf einer unausgewogenen Darstellung der Gesamt-Verkehrs-Struktur aussetzen, sondern müsse sich mehr als bisher öffnen für die alternativen Verkehrsmittel; ganz so, wie es beispielsweise der Verkehrswissenschaftler Jürgen Kandler in seinen "Grundzügen einer Gesamtverkehrsplanung unter dem Gesichtspunkt des Umweltschutzes" (1983) empfohlen hatte.

Im Wesentlichen waren es wohl drei Forderungen, die in diesem Zusammenhang aufgestellt wurden:

- Die vielfach angenommene Naturgesetzlichkeit eines ständig steigenden motorisierten Individualverkehrs mit seinen jährlich milliardenhohen privaten und sozialen sowie ökologischen Kosten seien streng faktenorientiert zu problematisieren;
- die Zielvorstellung einer unbedingten und jederzeitigen Teilnahme am motorisierten Individualverkehr sei zu relativieren - und zwar sei ein Umdenkungsprozeß mit dem Ziel einer Verhaltensänderung bei der Verkehrsmittelwahl in Gang zu setzen und zu forcieren - Attraktivitätssteigerungen bei den umweltfreundlichen Verkehrsarten sollten propagiert und das Verständnis für maßvolle Restriktionen beim motorisierten Individualverkehr sollte geweckt werden ("push and pull"-Konzept);
- die Möglichkeiten technologischer Entwicklungen zur Realisierung zukünftiger humaner und umweltorientierter Verkehrssysteme seien auszuloten.

Allerdings: Die Verkehrsrealitäten zeigen sich von diesen verkehrspädagogischen Bemühungen weitgehend unbeeinflußt. Man kann heute weder von einer bundesweiten Verkehrsgestaltung im Sinne eines kindgerechten Verkehrs sprechen, noch können wir uns zu einer generellen Reduktion der Verkehrsunsicherheit auf unseren Straßen gratulieren. Auf der 2. Verkehrssicherheitskonferenz Schleswig-Holstein im März 1992 wurden Umfrageergebnisse referiert, denen zufolge 1988 95 % der Kölner Autofahrer/innen und 1990 85 % der Lübecker Autofahrer/innen den § 3 Abs. 2a StVO nicht einmal kannten.

Versucht man, wie Achim Diekmann dies getan hat, eine Sozialbilanz des Autoverkehrs aufzustellen, so kommt man zu dem Ergebnis, daß die Unfallkosten als wesentliche Komponente der sozialen Zusatzkosten des Autofahrens hervortreten: "Schon heute ist das Gewicht der Unfallkosten in der sozialen Kostenrechnung der Motorisierung doppelt so hoch wie das der Umweltkosten, obwohl die Unfallziffern im langfristigen Trend seit Mitte der 70er Jahre rückläufig sind", schreibt der Geschäftsführer des Verbandes der deutschen Automobilindustrie.

Im übrigen erfolgt der Rückgang lediglich auf einem an sich unerträglich hohen Niveau und ist auch nicht bezogen auf alle Personengruppen. Schockierende Zeitreihendaten wurden auf den "5. Informationsmedizinischen Tagen" 1993 in Hamburg vorgelegt. Danach sind die unter 6jährigen die am stärksten gefährdete Altersgruppe; für sie ist die Todesrate in den letzten 15 Jahren drastisch gestiegen. Insgesamt werden Jahr für Jahr 8000 Menschen totgefahren und mehr als 100 000 Menschen schwer verletzt. Unfallprognosen bis zum Jahre 2010 lassen deutliche Zuwachsraten befürchten.

Christian Crondeau hat bei der Analyse der "Verkehrssicherheit in der Europäischen Gemeinschaft" (1992) betont, daß "Verkehrsunfälle ... eines der schlimmsten Probleme für das Gesundheitswesen in unserer Zeit darstellen." Für die Bundesrepublik Deutschland läßt

sich diese Aussage dahingehend bestätigen, daß das Verhältnis zwischen Medikamenten-/Drogentoten zu Alkoholtoten und zu Verkehrstoten derzeit 1:5:13 beträgt (absolute Zahlen für 1989: 621, 3149, 7995).

Angesichts solcher Relationen kam in unseren verkehrssoziologischen Seminaren an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg der Gedanke auf, daß das Anforderungsprofil der Verkehrserziehung ein weiteres Mal ergänzt werden mußte: Verkehrserziehung als Teil des Sachunterrichts vermittelt Wissen und erweitert die Alltagskompetenzen der Schüler/innen; sie muß aber auch - ganz im Sinne der von Hanns Petillon (1992) genannten übergreifenden Ziele zum sozialen Lernen in der Grundschule wie z. B. "soziale Sensibilität", "Solidarität" und "Kritik" - provozieren und aufklären.

Deshalb, so die Forderung, sei zu den Schwerpunkten Verkehrsteilnahme und Verkehrsgestaltung im Sinne des "Public health"-Konzeptes ein dritter Schwerpunkt unter dem Titel "*Gesundheit und Verkehr*" hinzuzunehmen.

Daß bei einem solchen Vorgehen auf eine breite Zustimmung zu rechnen ist, hat erst jüngst die neue "Empfehlung zur Verkehrserziehung in der Schule" der Kultusministerkonferenz gezeigt. In dem Beschluß vom 17. Juni 1994 heißt es: "Verkehrserziehung beschränkt sich nicht nur auf das Verhalten von Schülerinnen und Schülern und auf ihre Anpassung an bestehende Verkehrsverhältnisse; sie schließt vielmehr auch die kritische Auseinandersetzung mit Erscheinungen, Bedingungen und Folgen des gegenwärtigen Verkehrs und seiner künftigen Gestaltung ein. Verkehrserziehung in der Schule leistet insofern Beiträge gleichermaßen zur Sicherheitserziehung, Sozialerziehung, Umwelterziehung und Gesundheitserziehung." Die Verquickung von Verkehrserziehung als Umwelt- und Gesundheitserziehung betont der neue baden-württembergische Lehrplan, wo der entsprechende Leitsatz für die Klasse 4 lautet: "Die Verwirklichung umweltverträglicher Verkehrskonzepte bringt auch Kindern mehr Lebensqualität."

Der Fernseh-Showmaster Alfred Biolek hat uns treffend eine Nation von "müsi-fressenden Rasern" genannt. Er wollte damit sagen, daß wir uns gesundheitlichen Fragen gegenüber zunehmend rational verhalten (der Einklang zwischen Sensibilisierung einerseits und entsprechendem Handeln andererseits nimmt ständig zu), daß wir uns demgegenüber aber im Verkehr -wie gehabt - weitestgehend irrational verhalten. Zwei Beispiele: Wir alle wissen, daß die zentrale Größe für Unfälle die Geschwindigkeit ist, und trotzdem ist es durchaus keine Seltenheit, daß diejenigen, die ganz richtig Tempo 30 in ihrem Wohngebiet fordern, durch eben dieses Gebiet mit 70 km/h und mehr rasen. Viele von uns sagen, daß sie bei den bestehenden Umweltproblemen am meisten vom Autoverkehr betroffen seien und lehnen dennoch Einschränkungen, finanzielle Mehrbelastungen und niedrigere Tempolimits ab.

Der Gegensatz zwischen Erkennen und Handeln tritt besonders kraß schon bei manchen Kindern und Jugendlichen zutage. So scheint es Antje Flade (1991) bemerkenswert, daß

das Auto, das für die 10- bis 17jährigen gegenwärtig noch als der Verursacher von Gefahren und Unsicherheitsgefühlen wahrgenommen wird, als in der Zukunft wichtigstes persönliches Verkehrsmittel prognostiziert wird: "In ihrer Vorstellung legen die Kinder und Jugendlichen die meisten Wege als Erwachsene mit dem selbstgesteuerten Auto zurück, obwohl sie ihre derzeitigen Mobilitätsprobleme auf zu starken Autoverkehr, schwierige Verkehrssituationen an Kreuzungen, zu hohe Fahrgeschwindigkeiten usw. zurückführen."

Unsere Hypothese war: Wenn wir die Verkehrsproblematik (zu hohe Geschwindigkeiten - zu viele Autofahrten) in Kombination mit dem Wert behandeln würden, der für die meisten Menschen an erster Stelle steht, nämlich dem Wert der Gesundheit als Zustand des körperlichen, seelischen und sozialen Wohlbefindens (WHO-Definition 1946), könnte der Schritt vom Erkennen zum Handeln für den einzelnen deutlich erleichtert werden. Und das betreffe dann nicht nur den Unfall-Bereich, sondern gleichermaßen auch den Lärm- und Schadstoff-Bereich.

Wir schlugen also die Erarbeitung eines Problembewußtseins vor, dessen Leitziel lautete: *Entwicklung der Vorstellung eines gesundheitsschützenden Mobilitätsverhaltens.*

Dabei war uns klar, daß im Sinne einer sozialisationstheoretischen Definition von "Gesundheit", wie sie z. B. der Erziehungswissenschaftler Klaus Hurrelmann in seiner Darstellung der "gesundheitswissenschaftlichen Ansätze in der Sozialisationsforschung" (1991) vertritt, sowohl die personalen ("Kompetenzförderung") als auch die sozialen ("Netzwerkförderung") Ressourcen berücksichtigt werden müßten. Begründung: "Die individuellen Kapazitäten für Handeln und Problembewältigung können nur in einem sozialen Kontext beeinflußt und verändert werden, denn sie sind auch in einem solchen sozialen Kontext entstanden, nämlich in einer konkreten sozialen und ökologischen Lebenswelt, die mit zum Bestandteil der ("Gesundheitsförderungs")-Intervention werden muß, wenn sie auf das individuelle Verhalten zurückwirken soll" (Hurrelmann, 1991).

Einen guten Ansatzpunkt für die Realisierung dieser Vorstellung bietet das seit 1986 laufende "Gesunde-Städte-Projekt" der Weltgesundheitsorganisation (WHO), an dem sich auch zahlreiche Städte der Bundesrepublik Deutschland beteiligen.

Insbesondere die Väter und Mütter in den Großstädten sind nicht mehr bereit, stillschweigend hinzunehmen, daß ihre Kinder durch das Auto Allergien bekommen, an Atemwegserkrankungen leiden, leukämiegefährdet sind und verletzt oder gar getötet werden; sie zeigen ihren Protest zunehmend auch durch aktive Teilnahme an diversen Anti-Auto-Blockaden (Beispiel: Stresemannstraße in Hamburg-Altona).

Zur Negativ-Beziehung zwischen Geschwindigkeit und Gesundheit gibt es eine reichhaltige Literatur und eine Vielzahl von Ansätzen, die von Rückbaumaßnahmen im Straßenbau über psychologisch fundierte Tempo-30-Strategien (z. B. in Tübingen) bis hin zu im Auto eingebauten Geschwindigkeits-Begrenzern reichen (Generelles Motto: "Das Tempo des

Fortschritts heißt: "*Neue Langsamkeit*" oder: "Langsamfahren heißt: "*Leben lieben - Leben schützen*".

Wie aber sieht es mit dem überflüssigen und damit vermeidbaren Verkehr aus? Welche konkreten Möglichkeiten einer bewußteren Nutzung des Autos gibt es? Schärfer formuliert: Wie läßt sich der Verzicht auf jedes unnötige Autofahren propagieren? (Motto: "Mehr Gesundheit durch weniger Autofahren").

Bei der Beantwortung dieser Frage war zu berücksichtigen, daß "Programme der Gesundheitsförderung mit dem Ziel der Verhaltenskorrektur ihre soziale Umwelt mit ihren vielschichtigen Erscheinungsformen einbeziehen und die sozio-kulturellen und ökonomischen Lebensbedingungen in ihrer Verflechtung mit Gesundheitsphänomenen thematisieren (müssen). Nur wenn Gesundheitsförderung als Hilfe zur Lebensbewältigung verstanden wird und alle Bedingungen berührt, die mit der lebensspezifischen Bewältigung von Problemen in Zusammenhang stehen, kann eine Intervention potentiell Aussicht auf Erfolg haben" (Hurrelmann, 1991).

Eine der in diesem Zusammenhang wichtigen Instanzen ist die Familie. Hier werden die gesundheitsrelevanten Grundeinstellungen und -verhaltensweisen erworben und praktiziert. Dies gilt nicht nur für Tätigkeiten wie Ernährung, Sauberkeit und Arztbesuch, sondern auch für den Bereich der *Freizeitmobilität*. Die angestrebte Reduktion der Autofahrten müßte am ehesten hier möglich sein. Für die Plausibilität dieser Annahme kann ich mich auf Bruno Heiligs "Überlegungen zu einer Verkehrserziehung" (1992) stützen, wo es heißt: "Verkehrserziehung und Erziehung zu sinnvollem Gebrauch der Freizeit hängen eng zusammen" und wo bezüglich des Mobilitätsverhaltens ausdrücklich die Alternativen zum Auto hervorgehoben werden.

Die Freizeitmobilität ist ein "issue", ein Thema, das äußerst kontrovers diskutiert wird. Einerseits ist es der Bereich, der überproportionale verkehrliche Zuwachsraten aufweist, andererseits arbeiten Freizeitforscher an der Entwicklung neuer "Leitlinien einer verantwortlichen Freizeitentwicklung" (Selbst-, Sozial- und Umweltverantwortlichkeit). Basierend auf dem Wertewandel der 70er und 80er Jahre (s. vor allem die Untersuchungen des Sozialwissenschaftlers Ronald Inglehart), gilt die "Sehnsucht nach Gesundheit und heiler Natur" als Mega-Trend der 90er Jahre. Bei vielen Menschen erfolgen heute wesentliche Teile der Freizeitgestaltung *expressis verbis* unter der Leitlinie der Selbstverantwortlichkeit; konkret: unter dem Gesundheitsaspekt.

Deutlich zu machen war nach unserer Meinung daher Folgendes: Jeder hat Verantwortung für eine gesunde Lebensweise. Wenn ich in meiner Freizeit wirkungsvoll etwas für die Gesundheit tun will, dann muß ich zwar nicht auf Mobilität verzichten, aber

- ich muß so weit als möglich Autofahrten vermeiden;
- Autofahrten auf den Umweltverbund verlagern;
- Verkehrsberuhigung akzeptieren.

Damit mir die Vermeidung von Autofahrten (Motto: "Heute bleibt das Auto drin - Wir brauchen mehr Sicherheit, Ruhe und bessere Luft") leichter fällt, erhalte ich die Möglichkeit, die Alternativen zum Auto, den Umweltverbund also (bestehend aus Füßen, Fahrrad, ÖPNV), in seiner ganzen Breite erleben zu können (Motto: "Am Wochenende stellen wir uns unseren Verkehrsverbund selbst zusammen"). Ich erfahre, daß Identitätsbildung nicht nur im Auto, sondern auch im Umweltverbund erfolgen kann.

Diese Idee wurde operationalisiert in Unterrichtseinheiten zu Themen wie "Freizeitverkehr als Möglichkeit zur CO<sub>2</sub>-Reduktion", "Befähigung zu einer bewußteren Verkehrsmittelwahl im Bereich der Freizeitmobilität". In ihnen sollten die Schüler/innen nach dem Prinzip "Ermutigen statt ermahnen" und im Sinne einer "präventiv orientierten Verkehrserziehung" (Eubel, 1991), bzw. einer "antizipatorischen Problembearbeitung" (Hurrelmann, 1991) zum einen eine Orientierungsfähigkeit im öffentlichen Verkehr erwerben (Modell der Wissensvermittlung), zum anderen sich argumentativ mit den individuellen und sozialen Kosten der verschiedenen Verkehrsmittel und deren Auswirkungen auf Mensch und Umwelt auseinandersetzen können (Modell der "Sozialstudie" mit einem Erkenntnisproblem im Vordergrund) sowie bereit sein, ihr eigenes Verhalten und das ihrer Umgebung hinsichtlich der Verkehrsmittelwahl zu überdenken und gegebenenfalls zu verändern (Modell der Urteilsfindung mit einem Entscheidungsproblem im Vordergrund).

Überall, wo Verkehrserziehung mit diesem gesundheitsbedeutsamen Impetus durchgeführt wurde - im Rahmen unserer Schulpraxisgruppen ab der 4. Klasse im Sachunterricht der Grundschule bis hin zur Oberstufe im Wirtschaftsgymnasium -, konnten wenigstens erste kurzfristige, teilweise mittelfristige Erfolge im Prozeß vom Erkennen zum Handeln verbucht werden. Von den Schülern ging ein Multiplikatoreffekt aus, indem sie bei der familiären Freizeitgestaltung mit der im Unterricht erworbenen Trias "Wissen-Erkennen-Entscheiden" die unreflektiert tradierte Verkehrsmittelwahl ihrer Eltern kritisch begleiteten und zum Teil eben deutlich modifizierten. Dies interessanterweise auch in dem Bereich, dem Verkehrsexperten ein erhebliches Umsteige-Potential zusprechen, und zwar nicht nur im Freizeit-, sondern auch im Berufsverkehr - nämlich der Kombination von Fahrrad und ÖPNV ("Bike & Ride").

## Literatur

- Bundesgesundheitsrat: Votum zur WHO-Strategie "Gesundheit 2000". In: Bundesgesundheitsblatt (1989) 7.
- Crondeau, Christian u.a.: "Verkehrssicherheit in der Europäischen Gemeinschaft". In: Z. f. Verkehrssicherheit, (1992) 2.
- Deetjen, Gottfried: Kinderverkehrssicherheit - Gesellschaft in der Pflicht. Dokumentation der 1. Verkehrssicherheitskonferenz Schleswig-Holstein. Kiel 1991.

- Deetjen, Gottfried: Das Tempo des Fortschritts heißt "Neue Langsamkeit". In: Z. f. Verkehrserziehung (1991) 2.
- Deetjen, Gottfried.: Mehr für die Jüngsten tun! In: Z. f. Verkehrserziehung (1992) 1.
- Diekmann, Achim: Nutzen und Kosten des Automobils - Vorstellungen zu einer Bilanzierung. In: Internationales Verkehrswesen. Nov./Dez. 1990.
- Eubel, Klaus-Dieter: Die Entwicklung der (auto)mobilen Gesellschaft und die Folgen für die Verkehrserziehung der Zukunft. In: Koch, Hubert (Hg.): Die neue Verkehrserziehung. Modelle - Konzeptionen - Theorien. München: Vogel 1991.
- Flade, Antje/Micheler, Lutz: Mobilität und Einstellungen 10- bis 17jähriger Schulkinder zum Straßenverkehr. Darmstadt: Institut für Wohnen und Umwelt 1991.
- Heilig, Bruno: Überlegungen zu einer Verkehrserziehung. In: Z. f. Verkehrserziehung (1992) 1.
- Hurrelmann, Klaus: Gesundheitswissenschaftliche Ansätze in der Sozialisationsforschung. In: Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim: Beltz 1991.
- Inglehart, Ronald: Kultureller Umbruch. Frankfurt am Main: Campus 1991.
- Kandler, Jakob: Grundzüge einer Gesamtverkehrsplanung unter dem Gesichtspunkt des Umweltschutzes. Duncker & Humblot 1983.
- Koch, Hubert (Hrsg.): Die neue Verkehrserziehung. Modelle - Konzeptionen - Theorien. München: Vogel 1991.
- Petillon, Hanns: Soziales Lernen in der Grundschule. Frankfurt am Main: Diesterweg 1993.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Empfehlung zur Verkehrserziehung in der Schule. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 17. Juni 1994.

# ZUM CURRICULUM GEHÖRT DIE PFLICHT

*Roland LAUTERBACH, Universität Leipzig*

*"Wird es im nächsten Jahrhundert noch Schulen geben?"*

*"Wir werden etwas haben, das Schule genannt wird, aber es wird anders aussehen. Lehrpläne, wie wir sie kennen, werden abgeschafft, sie ersticken Kreativität. Auch werden Schüler nicht mehr nach Altersklassen getrennt, denn das verhindert, daß Kinder voneinander lernen. ... Lernen, Leben und Lieben werden nicht mehr künstlich getrennt."*

Die Antwort gab Seymour Papert 1994 dem *Spiegel* (Heft 9, S. 113). Papert ist Mathematiker und Informatiker. Seit 1963 arbeitet er am renommierten Massachusetts Institute of Technology (M.I.T.), U.S.A., das für seinen weltweit hohen Standard in der naturwissenschaftlich-technischen, mathematischen und informatorischen Forschung bekannt ist. Papiers pädagogisches Engagement ist unbestritten (Papert 1985, 1994), er war Mitarbeiter von Jean Piaget und gehört seit langem zum offensiv optimistischen Flügel für frühes Lernen mit dem Computer. Der Fundamentalkritiker Joseph Weizenbaum (ebenfalls Mathematiker und Informatiker am M.I.T.) führt die Skeptiker an. Beide stimmen jedoch - wie nahezu alle anderen Informatik- bzw. Computerforscher - darin überein, daß schulisches Lernen, wie wir es aus unserer pädagogischen Tradition kennen, mit diesem Jahrhundert ausläuft.

Ich plädiere hier nicht für den Computereinsatz, das ist zudem nicht mein Thema. Die Emergenz des Computers repräsentiert die Entstehung des Neuen und das Ende der relativen Vorhersagbarkeit aus der vermeintlichen Gültigkeit traditional bestimmter Erfahrung. Mein Thema ist die *Pflicht*, eine didaktische Pflicht, deren Erfüllung eben nicht mehr primär mit der Berufung auf die Traditionen unserer Kultur begründet werden kann: Weder auf klassische Bildungskonzepte wie Wilhelm v. Humboldts Programm einer Bildung für alle in Sprache, Geschichte und Mathematik<sup>1</sup> oder Wolfgang Klafkis Konzeptualisier-

---

<sup>1</sup> Die erwarteten Leistungen waren:

- von den Sprache(n): Orientierung und Mitwirkung im Weltgeschehen, Anerkennung und Teilhabe an anderen Kulturen, Verständnis und Mitentwicklung der eigenen Sprache und Kultur:

rung einer eigenständigen pädagogischen Struktur- und Kategorienforschung, aus der die inhaltlichen Vorgaben für repräsentative, grundlegende Sachverhalte und Probleme der geistigen Grundrichtungen ermittelt werden<sup>2</sup>, noch auf sogenannt Bewährtes der Schulfächer mit ihren Schulfachwissenschaften. Der traditionelle Lehrplan ist am Ende. Wir benötigen heute mehr denn je ein Pflichtcurriculum für alle, das uns die Verständigung darüber ermöglicht, was zu tun sei, damit das gemeinsame Überleben gesichert werde. Doch Vorhersagen sind unzuverlässig, selbst Zukunftsforschung bleibt spekulativ. Der Widerspruch ist offensichtlich.

Wenn wir nun erkennen, daß weder der gemeine Menschenverstand öffentlicher Meinung noch der schulerfahrene unserer Lehrerinnen und Lehrer, weder der gesunde unserer Kinder noch der besorgte ihrer Eltern, weder der theoretisch geschulte unserer Kolleginnen und Kollegen noch unser eigener, reflektierender hinreichend sichere Vorhersage zu den Realitäten von morgen machen können, und zwar aus systematischen Gründen, müssen wir uns dann nicht damit begnügen, Lehrerinnen und Lehrer mit der notwendigen Professionalität für Gegenwartsbewältigung und Gegenwartsgestaltung in ihrem und der Kinder Schulalltag auszustatten?

Das wird nicht reichen.

Ich möchte deshalb zu einem Vorhaben anregen, das die systematische didaktische Antizipation institutionalisiert, und vorschlagen, daß die GDSU diesbezüglich initiativ und Träger eines solchen Verfahrens wird. Die Kulturhoheit der Bundesländer hindert sowohl die Bundesregierung als auch die einzelnen Länder daran, selbst etwas zu unternehmen. Die Diskussion für ein solches Vorhaben zu beginnen, ist das Hauptanliegen meines Beitrags. Er hat drei Teile:

1. die *Pflicht*, weil ein solches Vorhaben allein für Pflichtanteile eines Curriculums begründen werden kann;
2. das *Curriculum*, weil es als System der Bestimmung, Organisation und Revision der Inhalte geeignet erscheint, die notwendige Übersteigerung des "common sense" ("gemeinschaftlichen Sinns") begründet zu ermöglichen und die gewöhnlichen Erkenntnisse dennoch in die Kontrolle der Beteiligten und Betroffenen zu überführen;
3. die *Aufgaben*, weil ich an ihnen die Wünschbarkeiten, Möglichkeiten und Grenzen eines solchen Vorhabens diskutieren möchte.

---

- von der Geschichte: Geschichtlichkeit der Welt: der Menschheits-, Erd-, Natur- und Kulturgeschichte (einschließlich der Technik),
- von der Mathematik: die Berechenbarkeit der Welt und die mathematische Vorhersagbarkeit.

<sup>2</sup> Vgl. Wolfgang Klafki: Kategoriale Bildung. Zur bildungstheoretischen Deutung der modernen Didaktik. In: ders.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz 1963.

## 1. Die Pflicht

Pflicht: "Etwas, was man tun muß!"

In Erinnerung an die Französische Revolution von 1789 formulierte Wolfgang Klafki (1989) drei Grundsatzaufgaben, die eine Schule für alle Kinder zu erfüllen habe:

1. Gemeinsames Lernen für gemeinsame Lebensaufgaben in einem Kernunterricht,
2. Neigungsorientierung für die Entwicklung individueller Fähigkeiten und Interessen und
3. Bearbeitung aktueller, lebensrelevanter Themen und Probleme, die gemeinsame Anstrengungen erfordern.

Wir erkennen darin sowohl die Leitideen der bürgerlichen Revolution: Gleichheit, Freiheit und - in freier Übersetzung - Mitmenschlichkeit als auch die übergeordneten Bildungsziele, die Klafki in seiner Didaktik (1985) mit Mitbestimmung, Selbstbestimmung und Solidarität bezeichnet.

Sind diese Ziele einzuhalten, wenn die Bestimmung des Bildungsprozesses ohne Mitbestimmung und Selbstbestimmung der Betroffenen erfolgt?

Für die zweite und dritte Aufgabe fällt die Bestätigung der Frage leicht. Zum Problem wird die erste dieser Aufgaben. Sie nennt die Pflicht, und zwar eine Pflicht, die den Lehrplan rechtfertigt - und damit gegebenenfalls ohne Mitbestimmung und Selbstbestimmung der Schülerinnen und Schüler festgelegt wird. Sie gehört in das Curriculum des Sachunterrichts und ist somit unser Thema. Es ist die Pflicht, sich individualgeschichtlichen, menschengeschichtlichen und naturgeschichtlichen Wahrheiten zu nähern, sich mit ihnen auseinanderzusetzen und sie mitzugestalten: selbstbestimmt, mitbestimmend und solidarisch.

Meine Überlegungen hierzu in Kürze:

Ich beginne mit einem schlichten Zugang: Menschen leben zusammen oder sie vernichten einander: körperlich, geistig, seelisch. Längst hat diese Erkenntnis globale Ausmaße angenommen. Klafkis Pflichtkatalog der Schlüsselprobleme geht darauf ebenso zurück wie die von C. F. v. Weizsäcker genannten Überlebensprobleme der Menschheit. An ihnen erkennen wir zwangsläufig die Notwendigkeit zu menschengemeinsamem Handeln, wenn es wirksam sein soll. Das aber setzt Gemeinsamkeiten im Weltverständnis voraus und die Bereitschaft wie die Mittel zur Verständigung - und auch diese weltweit. Die Folgen für den Sachunterricht sind offensichtlich: In ihm muß mit der Grundlegung weltgeltender Gemeinsamkeiten begonnen werden, und zwar mit der Wahrheitsannahme für sich selbst, jedoch ohne Wahrheitsanspruch für andere. Die Annahme, die eigene Erkenntnis sei gültig, also verläßlich, ist nötig, um daraufhin handeln zu können und es auch zu tun. Im Handlungsvollzug klärt sich dann die Gültigkeitsfrage. Entweder das Angenommene bewährt sich im Weltumgang, d.h. es paßt in die vorhandenen Wahrheiten oder es schafft

neue Realitäten im Rahmen des Möglichen, oder das Angenommene bleibt unverwirklicht. Dann muß es daraufhin untersucht werden, ob es anders möglich oder noch nicht möglich oder nach aller verfügbaren Erkenntnis unmöglich sei. Wir haben es (dabei) mit einem rekursiven Erkenntnisdilemma zu tun, das sich nicht vorweg, sondern erst in seiner wiederholten Bearbeitung durch Handeln aufklärt.<sup>3</sup>

Ich habe damit den Erkenntnisprozeß in kaum vertretbarer Kürze beschrieben. Wichtig ist mir dabei die Aussage, daß dies nicht allein mit Aufklärung gelingt, sondern die jeweils mögliche Beteiligung der erkennenden Person an der Wahrheitsfindung durch Wahrheitszeugung erfordert.

Dazu muß der rekursive Gang für die Erkenntnisentwicklung und Erweiterung der Handlungsfähigkeit offengehalten werden: in der Wahrnehmung (Akzeptanz) von Neuem (Anderem), im individuellen reflexiven Dialog (Denken), im gemeinschaftlichen Gespräch und gesellschaftlichen Diskurs, im materiellen Gebrauch, in der Bearbeitung, in der Gestaltung, und in der systematischen Prüfung, d.h. methodischen Antizipation, die Theorie (als Entdeckungszusammenhang) und Empirie (als vorbehaltlicher Bestätigungs- bzw. Widerlegungszusammenhang) verknüpft.

Wird nicht erfaßt *und* gedacht *und* verhandelt *und* gehandelt *und* überprüft, entwickelt sich *erstens* keine Erkenntnis und *zweitens* keine Realität, in der die eigenen Wahrheiten neben anderen wie andere neben den eigenen möglich sind und auch solche, die mir und den anderen noch nicht bekannt sind.

Der Sachunterricht hat diesbezüglich einen fundamentalen Auftrag: Er kann nach dem Gesagten nicht Weltwahrheiten vermitteln, sondern bestenfalls dazu verhelfen, auf gemeinsame Art und Weise zu den Weltgeltungen zu gelangen, die die Weiterentwicklung individueller und damit letztlich aller Wahrheiten ermöglichen.

Ich habe gezögert, den Begriff der Pflicht im Titel des Beitrags zu gebrauchen. Wer ist man? Wer verpflichtet wen, mit welchem Recht, auf welche Art und Weise? Was ist das Etwas? Wie ist mit ihm umzugehen?

Darf eine einzelne Person seine Erkenntnis zur Pflicht für gemeinsames Lernen und Handeln aller durchsetzen?

Vor allem anderen ist zu klären, welches die professionellen Pflichten von Didaktikerinnen und Didaktikern sind, grundsätzlicher: ob es für uns überhaupt eine unaufhebbare Pflicht gibt, der wir nachzukommen haben (bevor wir Forderungen gegenüber anderen erheben).

<sup>3</sup> An einem vielversprechenden Verfahren zur systemischen Aufklärung versuchte sich Carl Friedrich von Weizsäcker abweichend vom hierarchischen Anspruch unserer zweitausendjährigen Philosophiegeschichte. Er schrieb sein philosophisches Lebenswerk daher mehrmals: als *Ausblicke* (das ist üblich) und *Rundblicke* in seinen Artikeln (u.a. Die Zeit drängt 1986, Bewußtseinswandel 1988, Bedingungen der Freiheit 1990), als *Rundritt* in dem leicht zugänglichen Buch "Der Mensch in seiner Geschichte" (1991) und als *systematisch fortschreitenden langsamen Rundgang* durch sein Lebenswerk in "Zeit und Wissen" (1992), der mehrmals mit unterschiedlichem Tempo und mit Verweilangeboten gegangen wird.

Wir haben sie. Mit der Entscheidung für unseren Beruf übernehmen wir zwangsläufig eine solche Pflicht aus unserer Bildungstradition. Danach werden unsere didaktischen Entscheidungen geschichtlich und haben den Zusammenhang von Gegenwart, Zukunft und Vergangenheit zu berücksichtigen. Daraus begründe ich mein Thema.

Die allgemeine Autorität der didaktischen Entscheidungen wird in der deutschen Bildungstradition aus der *pädagogischen Verantwortung* (Herman Nohl, Erich Weniger, Josef Derbolav, Wolfgang Klafki u.a.) abgeleitet, einer Verantwortung für das Kind (den "hilfsbedürftigen" jungen Menschen), die ihm zur Autonomie und Selbstverantwortung verhilft, auf daß es als Erwachsener in humaner Weise seine Lebensverhältnisse und die anderer mitgestaltet.

Diese pädagogische Verantwortung können wir nicht aufgeben oder abgeben, dagegen steht die Pflicht, mit allen uns zur Verfügung stehenden Erkenntnissen (ich erinnere an Erziehungswissenschaft und damit Didaktik als *réflexion engagée* - Wilhelm Flitner) und Mitteln, dafür einzutreten, daß didaktische Entscheidungen in eben dieser Verantwortung getroffen werden.

Haben wir auch die Verantwortung für die Inhalte? Können wir überhaupt entscheiden, welche Wirklichkeitsbereiche menschlicher Existenz und menschlichen Handelns vor allen anderen der bildenden Aufklärung bedürfen bzw. in welchen vor allen anderen die Kinder jetzt und zukünftig handlungsfähig sein müssen? Die Geschichte der Pädagogik ist die Geschichte solcher Bemühungen. Doch die oberste, für alle verbindliche Norm didaktischen Handelns läßt sich heute nicht mehr unwidersprochen begründen - wohl rechtfertigen, nicht aber begründen. Trotzdem müssen wir als Didaktiker wie jede Lehrerin und jeder Lehrer auch, unsere Entscheidungen treffen und handeln: Es ist das Dilemma der erkannten und dennoch unvermeidbaren Selbstüberhöhung des individuellen Didaktikers. Wir haben einerseits den Zugang zu den Weisheiten geschichtlicher Erkenntnis, andererseits die Einsicht in die Geschichtlichkeit unseres Wissens. Wir erkennen die Notwendigkeit, mit Überzeugung handeln zu müssen und zugleich die Notwendigkeit, *nicht* einer Einsicht zur alleinigen Herrschaft zu verhelfen.

Ich will dies an einem Beispiel erläutern, das mich zu diesen Überlegungen angeregt hat.

Klaus Schaller hielt im Oktober des Jahres 1993 einen Vortrag in Kiel, in dem er uns mit dem, wie er es nannte, "bildungstheoretischen" Comenius vertraut machte: Erst im Alter, in seiner Pansophie, sei bei Comenius Wissen und Handeln zusammengekommen.

Im zentralen Kapitel der "Allerziehung" ("Pampaedia") geht Comenius auf die Sachverhalte ein, die den Heranwachsenden (und nicht nur diesen) auf die konkreten Inhumanitäten dieser Welt aufmerksam machen und an ihn appellieren, sie zu bessern. Für Comenius hatte sich auch die Sinnggebung der Schule gewandelt. Sollte die Große Didaktik den Menschen noch helfen, zum Ziel seines Lebens in der ewigen Seligkeit bei Gott zu gelangen

(Schaller 1993, S. 7-17), so schreibt er 1668: "Diese irdischen Schulen sind für das gegenwärtige Leben da, dieweil wir unter dem Himmel leben, nicht für jenes künftige" (S. 288). Das soll in einer dreistufigen Wissensentwicklung geschehen: *scientia* oder *theoria*, dem bloßen Wissen, das handlungsorientierendes Mit-Wissen (*con-scientia*) wird von dem, was Gott mit seiner Schöpfung im Sinne hatte (*praxis*), und wofür sich der Mensch in seinem Tun und Lassen einzusetzen habe (*chresis*) (S. 8). Dieses Wissen sei nicht allein Sache des Kopfes, sondern es lenke die Zunge und rühre die Hände der Menschen, die Welt nicht so zu lassen, wie sie ist, sondern sie zu bessern. Dieses wäre die didaktische Pflicht bei Comenius.

Dafür bezeichnete Schaller Comenius als den Erstdenker einer bildungstheoretischen Didaktik: Bei ihm habe dasjenige Gegenstand des Unterrichts zu sein, "was in den Unvollkommenheiten der Zeit das in ihr verfehlt Bessere in den Blick rückt und zu seiner Realisierung aufruft." Es ist das, was die Menschen mahnt, in ihrem Wissen und Handeln die Besserung der Verhältnisse, die Mehrung von Humanität nicht aus den Augen zu verlieren (so Schaller S.11).

Die historischen Wirkungen des Comenius gingen jedoch nicht von seiner Pampaedia aus, sondern von seiner sehr viel früher verfaßten Didactica Magna, dem "technischen" Wunderwerk der Lehrkunst.

Nun der Sprung in die Gegenwart.

Die "Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung" (Klafki 1958) beeinflusste eine Lehrergeneration. Sie gehört auch heute noch in verschiedenen Seminaren zum Standard für Unterrichtsvorbereitungen: fünf Grundfragen für die didaktische Analyse mit Beispielen. Als Wolfgang Klafki 1993 gebeten wurde, einer englischsprachigen Veröffentlichung seines Originaltextes zuzustimmen, war er dazu nur mit einer historischen und biographischen Einordnung als Vorwort bereit. Die didaktische Analyse sei zu "technisch" gewesen. In den vergangenen zwei Jahrzehnten habe eine Weiterentwicklung stattgefunden, bei der er unter anderem auch seine kategoriale Bildungstheorie überwunden habe, sie sei freilich als unverzichtbares Moment seiner Entwicklung in die gegenwärtige Didaktik eingegangen. (Klafki 1991, S. 83 ff.). Der Untertitel seiner Neuen Studien heißt denn auch: *Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*.

Weitreichender als der Titel ist freilich die didaktische Konsequenz, die er zog: Der kategorialen Aufklärung als wechselseitige Erschließung von Wirklichkeit und Selbst wird die Pflicht zum Handeln hinzugefügt, an der Lösung der menschlichen Überlebensprobleme, den sogenannten Schlüsselproblemen, mitzuwirken.

Schaller erkennt denn auch in dem Anliegen Wolfgang Klafkis, das didaktische Primat den Schlüsselproblemen des menschlichen Lebens und Überlebens einzuräumen, dessen historische Nähe zu Comenius.

Mit diesem Beispiel habe ich zu verdeutlichen versucht, was ich als unsere, der Didaktiker Pflicht verstehe: Pädagogische Verantwortung als

(1) die Ermöglichung und Begünstigung von Bildung für alle, eine Aufgabe, die wir (im professionellen Auftrag) mit Lehrerinnen und Lehrern gemeinsam haben, und

(2) die Auslegung der Inhalte auf die Besserung der Lebensverhältnisse mit der Konsequenz, daß Realität nicht nur aufgeklärt, sondern begründend handelnd mitgestaltet wird.

Beide Punkte folgere ich aus der Verantwortung der älteren Generation für die jüngere, oder allgemeiner: der jetzt Lebenden für das, was sie weitergeben und was sie hinterlassen.

Hieße das für den Pflichtanteil des Sachunterrichts: er habe Bildung als begründetes Handeln im Hinblick auf Überlebensfragen der Menschheit zu ermöglichen und zu begünstigen?

Nun ist Klafkis Didaktik der Schlüsselprobleme durchaus umstritten. Das wäre ein Grund, die Frage hier nicht weiter zu verfolgen. Ich begründe meinen Verzicht anders:

Es kommt keinem einzelnen zu, die Geschicke der anderen direkt oder indirekt zu bestimmen - und sei er oder sie noch so wissend, weise oder einsichtig; zugleich müssen wir jedem einzelnen Menschen einräumen, seine eigenen Geschicke nach bestem Wissen selbst bestimmen zu können. Das gilt auch für die Person des Didaktikers. Welchen Ausweg gibt es aus der Aporie?

## 2. Das Curriculum

Was ist mit *Curriculum* gemeint?

Im deutschsprachigen Handbuch der Curriculumforschung (1983)<sup>4</sup> schillert der Curriculumbegriff über die Fachdidaktiken hinweg und durch die Lehr- und Lernplanung hindurch. In den letzten 15 Jahren war es im deutschsprachigen Raum ruhig um ihn geworden. Heute werde ich ihn wieder diskutieren.

In eingeschränkter Bedeutung kann Curriculum als Materialisierung einer strukturierten Serie von beabsichtigten Lernprodukten verstanden werden; in weiter Bedeutung umfaßt der Begriff die Entstehung, den Vollzug und die Wirkungen eines Bildungsganges ein sowie die Voraussetzungen, Bedingungen und Mittel, die ihn ermöglichen.

Curriculum wäre demnach Dokument (Beauchamp) im engsten, sozialer Prozeß (McDonald) im weitesten Sinne.

Klaus Giel bevorzugt die Bedeutung des individuellen Bildungsganges, Walter Köhlein die des Lehrgefüges (beide in diesem Band).

---

<sup>4</sup> Hameyer, U.; Haft, H.; Frey, K. (Hrsg.): Handbuch der Curriculumforschung. Weinheim und Basel: Beltz 1983.

Vom 5. bis 8. Oktober 1993 fand in Kiel ein Symposium zum Thema "Didaktik and/or Curriculum" statt. Vorbereitet wurde es von der Arbeitsgruppe "Didaktik meets Curriculum", in der Didaktiker und Curriculumforscher aus Deutschland, der Schweiz, den Niederlanden, USA, England, Schweden, Norwegen, Dänemark und Finnland zusammenarbeiten. Aus Deutschland nahmen an der Veranstaltung u.a. Frank Achtenhagen, Wolfgang Klafki, Peter Menck, Hilbert Meyer und Klaus Schaller teil. Aus den USA und Kanada kamen bekannte Curriculumvertreter, u.a. Gary Anderson, Walter Dolye, John Olson, George Posner, Lee Shulman und Ian Westbury. Die Schlüsselrolle kam allerdings den Skandinaviern zu, allen voran Björg Gundem. Sie führte den kundigen und erhellenden Vergleich an, der die wechselseitige Unfähigkeit zur Rezeption der Amerikaner von Didaktik und der Deutschen von Curriculum kritisierte (bzw. allgemeiner die wechselseitigen Rezeptionsprobleme von *Bildung* und *Erziehung*).<sup>5</sup>

In Kürze: Während die Amerikaner nach John Dewey die Sensibilität für die erzieherische Bedeutung der Inhalte verloren hätten, ohne eine entwickelte Theorie der Inhalte diese wohl auch nicht wahrnehmen könnten, sei es den Deutschen nicht hinreichend gelungen, die materielle und soziale Realität der Bildungsprozesse als bildungskonstitutiv zu erkennen. Allgemeiner: die angelsächsische wie anglo-amerikanische Erziehungsstradition kenne den Bildungsbegriff nicht und verstehe auch nicht, was mit Bildung gemeint sei, wenn er umschrieben wird; die deutsche Bildungstradition kenne zwar einen Erziehungsbegriff, doch der unterscheide sich fundamental vom anglo-amerikanischen und verhindere, weil er begrifflich anders belegt sei, die Erschließung der spezifischen Differenz. Bislang interessierten sich hauptsächlich die Skandinavier für diese Differenz, wenn man von der bundesdeutschen Curriculumepisode in den siebziger Jahren absieht. Die aktuelle internationale Diskussion um "pedagogical content knowledge", die Lee Shulman entfachte, dreht sich um Inhalte. Nach John Dewey hatten die Amerikaner die Inhaltsfrage nicht mehr systematisch behandelt, auch wenn Joseph Schwab sie hinsichtlich einer Struktur der Disziplinen in den sechziger Jahren stellte. Jerome Bruners Antwort kam schnell, vielleicht zu schnell,

<sup>5</sup> Zur Rolle der Skandinavier bei dieser Aufklärung: Bis zu Beginn der dreißiger Jahre dieses Jahrhunderts waren die Skandinavier Bildungstheoretiker und Didaktiker. d.h. international an Mitteleuropa orientiert und damit eng mit der deutschen Bildungstradition verbunden. Die rasche Degeneration wissenschaftlichen Denkens und Handelns im Deutschland der dreißiger Jahre verschreckte sie ebenso wie unsere westlichen Nachbarn (u.a. die Holländer, Belgier und Schweizer - zu Osteuropa kann ich leider nichts sagen). Der Norden, Süden und Westen wandte sich Nordamerika zu.

Erst als in den siebziger Jahren die bundesdeutsche Didaktik sich mit der Aufnahme des Curriculumbegriffs an die internationale Diskussion anzuschließen schien, wurde wieder Deutsch gelesen. zuerst Herwig Blankertz und seine damals jungen Leute: Frank Achtenhagen, Hilbert Meyer, Dieter Lenzen, Peter Menck. Sie alle sitzen heute auf erziehungswissenschaftlichen Lehrstühlen, drei waren auf dem Symposium. Sie gingen (bis auf Peter Menck) vorsichtig mit dem Curriculumbegriff um, erkennbar zweifelnd, ob die individuelle Rezeption einst - oder bis jetzt - gelungen war.

Nach Herwig Blankertz luden die Skandinavier Wolfgang Klafki ein: Erich Weniger und Klaus Schaller wurden übersetzt. Es entwickelte sich eine neue skandinavische Didaktik mit Curriculumbasis, genauer: mehrere Didaktik-Schulen entstanden in Schweden, Dänemark und - als Fachdidaktik - in Norwegen.

Ihr guter Vorsatz: *die Stärken der jeweiligen Ansätze verbinden, und die Schwächen vermeiden.* (Stefan Hopmann und Kurt Riquarts (1995) haben die Beiträge zum Symposium zusammengefaßt und ausgewertet.)

und sie war eher psychologisch als pädagogisch. Für die Fachdidaktiker der Natur- und Sozialwissenschaften (und der Mathematik) war sie ermutigend und praktikabel, entließ sie diese doch aus dem Rechtfertigungs- und Begründungszwang. In der heutigen Diskussion um die Fragwürdigkeit tradierter Inhalte, die u.a. auch die Selbstverständlichkeit in Frage stellt, mit der die Wissenschaften Anspruch auf Schulfächer und die Schulfächer Anspruch auf Wissenschaftlichkeit erheben, wird erkennbar, daß es sich um ein didaktisches Kernproblem der mitteleuropäischen Bildungstradition handelt. Didaktik wird gefragt.

Auf die aktuelle anglo-amerikanische Diskussion möchte ich jedoch nicht weiter eingehen, wohl aber auf die skandinavische Einschätzung, deutschen Didaktikern und Bildungsforschern sei es nicht gelungen, das aus der anglo-amerikanischen Erziehungstradition mit Curriculum Gemeinte zu rezipieren und für die Weiterentwicklung von Bildungspraxis und Bildungstheorie konstruktiv zu nutzen.

Wer aus der Curriculumtradition kommt, ordnet Didaktik dem Curriculum unter. Didaktik behandle die Inhalte, die Ziele und die Methoden, im engeren Sinne ihre Organisation, im weiteren auch noch ihre moralische Bewertung; Methodik beschränkt sich auf die Vollzugsformen. Die Bestimmungsprozesse, deren Voraussetzungen und Bedingungen, die institutionellen Vollzugsbedingungen und die Wirksamkeitsüberprüfung blieben somit außen vor.

Curriculum sei das, was gewollt wird und was tatsächlich geschieht: das Geplante wie das Vollzogene, sei Idee und Verwirklichung ebenso wie Praxis und ihre Theoretisierung.

Wer aus der Didaktiktradition kommt, ordnet Curriculum der Didaktik unter. Didaktik sei die Theorie der Bildungsaufgaben und Bildungsinhalte. "Sie fragt nach ihrem Bildungssinn und den Kriterien für ihre Auswahl, nach ihrer Struktur und damit auch ihrer Schichtung, schließlich nach ihrer Ordnung, verstanden einerseits als zeitliche Anordnung in lockeren Stufengängen oder inhaltlich straff geplanten Lehrgängen, andererseits als Zuordnung verschiedener gleichzeitig zu erschließender Sinnrichtungen, z.B. nach dem Verhältnis von Sprach- und Sachunterricht" (Klafki 1962, 1963, S.84).<sup>6</sup> Curriculum behandle (nur) das Inhaltsgefüge mit den ihm zugeordneten Bildungsintentionen und Hinweisen bzw. Anweisungen zur "wirksamen" Durchführung. Es entstehe das materialisierte Lehrgefüge. Hans Tütken (1970) sprach denn auch von einer Brückenfunktion zwischen Lehrplan und Unterricht.

Der Lehrplan sei im Idealfall das legitimierte Resultat des von Erich Weniger beschriebenen "Kampfes der geistigen Mächte". In der Form erscheint er als Liste der erwünschten

---

<sup>6</sup> Klafki, W.: Das Problem der Didaktik. In: Klafki, W.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz 1965 (1963), S. 72-125.

Inhalte mit übergeordneten Bildungs- und Erziehungszielen, die in einer Präambel oder einem begleitenden Text gerechtfertigt<sup>7</sup> werden.

Unterricht bezeichnet das institutionelle Ereignis dessen, was zwischen Lehrern und Kindern inhalts- und zielbezogen (in der Regel im idealisierten Klassenraum) geschieht.

Dazwischen spannt das Curriculum als überindividuelle Abstraktion der Unterrichtsplanung eine wirkungsgeprüfte, zügige Verbindung, die wissenschaftlichen und technischen Qualitätskriterien entspricht bzw. im Idealfall entsprechen soll.

Hier setzte später die Kritik an, es handele sich um geschlossene Lehrsysteme, die Lehrenden wie Lernenden die Spielräume für eigenes Entscheiden und Handeln nähmen. Das pädagogische Kernproblem war damit erkannt. Wurde es adäquat bearbeitet? Ich habe erhebliche Zweifel.

Die vielleicht größte Schwäche des *deutschen* Curriculumbegriffs geht auf das Konzept des Lehrgefüges zurück. Saul B. Robinsohn hat diese Verbindung hergestellt, als er vor mehr als 25 Jahren mit dem "verfremdeten Terminus" *Curriculum* eine Grundsatzdiskussion zur Reform des bundesdeutschen Schulwesens entfachen wollte, um den Bildungskanon, das Lehrgefüge, die Lehrpläne, "den Erfordernissen unserer Zeit entsprechend zu aktualisieren". Die Diskussion gelang, die eingeschränkte Begriffsbedeutung blieb bis heute die bei uns vorherrschende: materialisierte Präsenz vorentschiedener Ziele, Inhalte und Unterrichtsvollzüge, verfestigte Texte und Medien, Pakete mit einem Fertigprodukt. Curricula werden so selten in der Prozeßgestaltung gedacht, sondern vorzugsweise als Nachvollzug. Horst Rumpf hat das 1973 brillant karikiert. Und es ist etwas dran, wie wir wissen.<sup>8</sup>

Was aber, wenn der materialisierte Prozeß den Lehrern wie den Schülern verfügbar wird; wenn sie ihn beherrschen lernen? Wenn sie nicht beim Nachvollzug bleiben, sondern in der Bearbeitung, Ausgestaltung und Weiterentwicklung sich selbst weiterentwickeln. Ein Theaterstück wird nicht nur buchstabiert. Es soll *gelesen* und *gespielt* werden - das kann ein Vergnügen sein. Warum nicht Kulissen bauen, Texte umschreiben, neue Episoden hinzufügen und andere Schlußszenen ausdenken?

Wir sind bei alledem noch bei der eingeschränkten Bedeutung von Curriculum, auch wenn die Forschungsfrage nicht mehr nur heißt: *Was ist sein Gefüge?*, sondern *Was ist seine Entwicklungsdynamik?*

Bezüglich der Inhalte des Lehrplans und des Unterrichts müssen wir analog fragen: *Was ist ihre Entwicklungsdynamik?* nicht nur: *Was ist ihre Struktur?*

<sup>7</sup> Nach Rudolf Künzli (1975): *praktisch vernünftig und moralisch gerechtfertigt*

<sup>8</sup> Rumpfs glanzvolle Sprache überspielt allerdings einen bildungskonservativen Zug seiner Argumente. Aus den Nischen der bürgerlichen Wohlbefindlichkeiten spricht sich der Verzicht auf Überlebensarbeit zugunsten kontemplativer Natürlichkeit leicht aus. doch rechtfertigt und begründet er ihn nicht.

Nun zum mir wichtigeren, dem weiten Curriculumbegriff.

Robinson wollte nicht nur eine verfremdete Bezeichnung für einen neuen Bildungskanon. Ihm ging es sehr viel mehr um den Prozeß der Erneuerung, um den Einsatz von Methoden, "welche Entscheidungen über die Inhalte des Bildungsprogramms aus Beliebigkeit und diffuser Tradition hinaus in Formen rationaler Analyse und - soweit möglich - objektiver Alternativen heben" (1967, S.1). Das war sein Forschungsprogramm.

Dessen politische Brisanz lag der Grundsatzforderung nach der "Überprüfung der pädagogischen Relevanz des gesamten Gefüges in einem Prozeß, in dem gesellschaftliche Kräfte mittelbar und *unmittelbar* (R.L.) bestimmend werden können" (a.a.O., S. 10). Das hatte es in der deutschen Lehrplangeschichte meines Wissens noch nicht gegeben.

Für einen historisch kurzen Zeitraum von etwa 15 Jahren wurden methodologische Fragen der Auswahl und Planung von Bildungsprozessen unter legitimatorischen Gesichtspunkten demokratischer Beteiligung thematisiert und modellhaft beantwortet. Robinson konnte wegen seines frühen Todes nicht daran teilnehmen.

Karl-Heinz Flechsig (1971-1973) und später dann Karl Frey und Mitarbeiter am IPN (ab 1975) entwickelten formale Verfahren, mit deren Hilfe möglichst alle von Lehrplanteilnehmenden direkt und indirekt Betroffenen zu Wort kommen und (zumindest indirekt) an den Entscheidungsprozessen teilnehmen können sollten, und zwar je nach dem Grad der jeweiligen Betroffenheit im Sinne allgemeiner und spezifischer Mitbestimmung: von der vorparlamentarischen Ermittlung über die demokratisch legitimierte Verpflichtung in Lehrplänen bis hin zur selbstbestimmten Bearbeitung im Unterricht.

Angestrebt war die Institutionalisierung eines rekursiven, sich selbst überprüfenden Entwicklungsprozesses, der - nach demokratischen Regeln durchgeführt und kontrolliert - zugleich mit hoher Kompetenz ausgestattet sein sollte.

Konkretisierungen dieser Absicht gelangen mit unterschiedlichem Erfolg. Die wohl weitreichendsten Konsequenzen hatten die Delphi-Studie zum naturwissenschaftlichen Unterricht (Häußler, Frey, Hoffmann, Rost, Spada 1980) und die Curriculum-Konferenzen zur Mikroelektronik in der beruflichen Bildung (Frey u.a. 1981), informationstechnischen Grundbildung (1984) zur Schweizer Lehrerfortbildung (1985) oder zur Informatik für Mädchen (1986).

### 3. Die Aufgabe

Mein Thema war "die Pflicht zur gemeinsamen Aufgabe" und die Frage, wie sie im Curriculum zu erfüllen sei, und zwar in einem Curriculum, das dem weiten Anspruch demokratischer Entwicklung und Beteiligung folgt und das ein Verständnis des verfertigten Pro-

duktes in der Form von Anregungsmaterialien überwindet, die als solche erkennbar und wirksam werden.

Ich kann hier nur mit der Skizze für eine Konkretisierung der Aufgabe beginnen.

Die Inhaltsfrage intendiert Bildung mit der Pflicht, auch gemeinsame Lebensaufgaben bearbeiten zu können. Zu den Aufgaben selbst und den Sachen des Sachunterrichts habe ich mich bisher nur indirekt geäußert, weil deren Bestimmung aus prinzipiellen Erwägungen keiner einzelnen Person allein zukommt - vermutlich nicht einmal im Sinne eines Vorschlagsrechtes, das manche der Autorität eines vermeintlich besseren Wissens einzuräumen bereit sind.

Dennoch habe ich mich als Didaktiker am didaktischen und als Bürger am gesellschaftlichen Diskurs zu beteiligen und meine Erkenntnisse und Interessen in den Curriculumprozeß einzubringen. Die Beteiligung am Diskurs und am Curriculum ist nach dem vorher Diskutierten Gebot; die Verwirklichung des von mir Gewollten durch das Curriculum darf jedoch nicht fordern. Es wird bestenfalls zum gerechtfertigten und begründeten Handlungsangebot für die an der Verwirklichung des Curriculums unmittelbar Beteiligten.<sup>9</sup> Darin allerdings liegt die Garantie der Befassung. Die von mir und von anderen geglaubten Wahrheiten (v. Weizsäcker) und gewollten Weltgemeinschaften werden zu Inhalten des gemeinsamen Unterrichts.

Wie kann der dazu erforderliche Curriculumprozeß beginnen?

Ich habe eingangs die GDSU als mögliche Initiatorin genannt. Sie könnte den Prozeß gegebenenfalls auch mitsteuern. Hier eigentlich beginnt der Diskurs. Ich möchte ihn mit einem "alten" Verfahrensvorschlag einleiten. Warum nicht mit einer Delphi-Studie zum Sachunterricht beginnen?!

Das ist ein Verfahren, in dem eine große Anzahl von Personen an der Entstehung eines Rahmencurriculums teilnehmen kann. Die Delphi-Studie beginnt mit vergleichsweise wenigen Vorgaben. Die Beteiligten reichen ihre Überlegungen und Vorschläge einander ein und erhalten sie "bearbeitet" zur weiteren systematischen Reflexion zurück. Dieser Vorgang wird mehrmals zwecks Weiterentwicklung und Abstimmung wiederholt. Die Regeln des Verfahrens werden ebenfalls wiederholt gemeinsam diskutiert und gegebenenfalls geändert.

<sup>9</sup> Zu jenem Zeitpunkt leitete ich noch einen Modellversuch der Bund-Länder-Kommission für Bildungsforschung und Bildungsplanung, in dem eben diese Konzeption erprobt wird, und ich bin deshalb auch Mitglied der Lehrplan-Kommission "Naturwissenschaft" an Gesamtschulen in Schleswig-Holstein sowie des Fachausschusses und einer Bundesarbeitsgruppe gleichen Namens.

Ich erwähne diese Beteiligungen, weil ich daran die Grenzen der Mitwirkung verdeutlichen möchte, die wir uns als Didaktiker vergegenwärtigen müssen (*müssen* ist hier beabsichtigt). Wenn die inhaltliche Bestimmung zur vertrauensvollen Übernahme wird und schleichend in den angewiesenen oder nachgefragten Vollzug übergeht, verstoßen wir gegen die Prinzipien von Bildung, von denen wir vereinbarungsgemäß wollen, daß sie uns orientieren.

Die Teilnehmer kommen aus verschiedenen Gebieten, für den Sachunterricht wären das idealtypisch nahezu alle Bereiche menschlicher Existenz.

Die Ausgangs- und zugleich Leitfrage des Delphi-Verfahrens, die Karl Frey *curriculare Grundfrage* nennt, heißt :

*Wie können Lernsituationen entwickelt, verwirklicht und evaluiert werden, welche im Horizont ihrer gesellschaftlichen und dinglichen Umwelt wie der individuellen Selbstinterpretation der Lernenden gerechtfertigt sind und zugleich die Selbstentfaltung aller Betroffenen (Lehrende, Lernende, Abnehmer, Kontaktpersonen usw.) vor, während und nach dem anvisierten Lernprozeß optimal garantieren? (Häußler et al. 1980, S. 23.)*

Diese Frage wäre jeweils für das curricular zu bearbeitende Gebiet zu präzisieren. Sie kann weit oder eng gefaßt werden.

Für den Sachunterricht könnte sie in einer kurzen Erstfassung lauten:

*Wie können Pflichtanteile für den Sachunterricht entwickelt, verwirklicht und evaluiert werden, die gemeinsames Lernen für (welt-)gemeinsame Zukunftsaufgaben anregen ?*

Da die gesuchten Antworten zu gemeinsamem Lernen zwecks gemeinsamem Handeln verpflichten sollen, kann für den gesamten Curriculumprozeß allen Beteiligten verdeutlicht werden, daß die Frage nicht von einer einzelnen Person beantwortet werden kann. Im übrigen kämen Bildungsprinzipien der Mitbestimmung, Selbstbestimmung und Solidarität nicht zum Zuge.

Das Verfahren würde dann nach folgenden Kriterien gestaltet werden können (vgl. Häußler u.a. 1980, S. 30 ff.):

1. Die Personen, die teilnehmen, akzeptieren zu Beginn gemeinsame Zielorientierungen für ihr Handeln, das sind Bildungsintentionen wie die genannten Mitbestimmung, Selbstbestimmung und Solidarität, und sie können und wollen die (jeweils spezifizierte) Grundfrage beantworten. Sie sind in "ihrem" Gebiet kompetent.
2. Das Verfahren ist iterativ. Die Beteiligten befassen sich mehrmals mit der spezifizierten Grundfrage, wobei die Ergebnisse der ersten Befassung in die zweite, die Ergebnisse der zweiten in die dritte usw. eingehen.
3. Der Prozeß von Fragestellung, Answerhebung, Rückmeldung, usw. ist konstruktiv. Er beginnt relativ offen und wird sukzessive konkretisiert, wobei er zur klärenden und systematischen Reflexion herausfordert.
3. Die Teilnehmer kommunizieren während der Reflexionsphasen sowohl über die Inhalte als auch über das Verfahren.

4. Das Verfahren endet nicht mit einem Rahmendokument, sondern erstreckt sich bis zu den Unterrichtsereignissen. Die Vorschläge werden soweit ausgeführt, daß sie für möglichst alle Beteiligten vorstellbar und konkretisierbar werden.

5. Das Verfahren wird durch eine Arbeitsgruppe gesteuert, die nach ihrer Einsetzung von den Teilnehmern kontrolliert wird.

Auf Fragen der inhaltlichen und prozessualen Steuerung gehe ich nicht ein. Nur soweit: Die prinzipielle Offenlegung des Verfahrens von der Auswahl der Teilnehmer bis hin zur Darstellung und Veröffentlichung und die Möglichkeit der Beteiligten, darauf Einfluß zu nehmen oder sich aus dem Verfahren auszuklinken, ist Bestandteil des Verfahrens.

Wer spricht für ein anderes Vorgehen?

## Literatur

Frey, Karl (Hrsg.): Curriculum-Konferenz: Gebiet Mikroprozessor. Arbeitsbericht Nr. 45. Kiel: IPN 1981.

Hameyer, Uwe; Haft, Henning; Frey, Karl (Hrsg.): Handbuch der Curriculumforschung. Weinheim und Basel: Beltz 1983.

Häußler, Peter; Frey, Karl; Hoffmann, Lore; Rost, Jürgen; Spada, Hans: Physikalische Bildung: Eine curriculare Delphi-Studie. Teil I. Verfahren und Ergebnisse. IPN-Arbeitsberichte Nr. 41. Kiel: IPN 1980.

Hopmann, Stefan; Riquarts, Kurt: Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik. In: Beiheft zur Zeitschrift für Pädagogik, 1995, S. 5-35.

Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim und Basel: Beltz 1991.

Klafki, Wolfgang: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz 1963.

Künzli, Rudolf: Begründung und Rechtfertigung in Curriculumplanung und -entwicklung. In: Künzli, R. (Hrsg.): Curriculumentwicklung - Begründung und Legimation. München: Kösel 1975; S. 9-28.

Papert, Seymour: Gedankenblitze: Kinder, Computer und neues Lernen. Reinbeck: Rowohlt 1985 (amerikanische Originalausgabe 1980).

ders.: Revolution des Lernens. Kinder, Computer, Schule in einer digitalen Welt. Hannover: Heise 1994 (amerikanische Originalausgabe 1993).

Robinson, Saul B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied und Berlin: Luchterhand 1969.

Rumpf, Horst: Divergierende Unterrichtsmuster in der Curriculumentwicklung. In: Zeitschrift für Pädagogik (1973) 3, S. 391-416.

Schaller, Klaus: "Die Allerziehung in der Pansophie des Amos Comenius". Beitrag zum Symposium "Didaktik and/or Curriculum", Kiel 1993.

v. Weizsäcker, Carl Friedrich: Der Mensch in seiner Geschichte. München und Wien: Carl Hanser 1991.

ders.: Zeit und Wissen. München und Wien: Carl Hanser 1992.

# BERICHTE AUS FORUM UND ARBEITSGRUPPE

## FORUM: BRAVE MÄDCHEN - BÖSE BUBEN?

*Astrid KAISER, Brunhilde MARQUARDT-MAU, Petra MILHOFFER, Dagmar RICHTER, Hannelore SCHWEDES*

Erziehung und Bildung in der Schule folgen einem offiziellen Gleichheitspostulat, wonach alle Kinder, ungeachtet ihrer Herkunft und ihres Geschlechts, gleich zu behandeln sind. Wie zahlreiche Untersuchungen (z. B. von Unterrichtsmaterialien, Interaktionsstrukturen im Unterricht) belegen (vgl. Enders-Drägässer, Fuchs 1989, 1990), steht diesem Anspruch jedoch ein "heimlicher Lehrplan" entgegen (vgl. u. a. Pfister et al. 1993). In diesem "heimlichen Lehrplan" werden eher solche Geschlechtsrollenstereotype transportiert, "die die gesellschaftliche Zweitrangigkeit der Frau und den Überlegenheitsanspruch des Mannes beinhalten" (Valtin 1993, S. 10). Dies kann zu einer geschlechtskonformen Ausprägung von Interessen und Lebensentwürfen führen und damit eine autonome Entfaltung und Selbstverwirklichung von Mädchen und Jungen behindern. In unserem Forum haben wir in unterschiedlichen - für den Sachunterricht relevanten Aufgaben- und Inhaltsbereichen - untersucht, inwieweit dieser "heimliche Lehrplan" auch in diesem Fach seine Gültigkeit besitzt. Wir sind ferner der Frage nach möglichen Alternativen nachgegangen: Welche Anforderungen stellen sich an ein "Curriculum Sachunterricht", das geschlechtsspezifische Zugänge ermöglicht und die jeweilig gesellschaftlich bedingten realen Geschlechterverhältnisse nicht aus dem Blickfeld geraten läßt. Daß es dabei um mehr als um eine Umkehrung der klassischen Geschlechtsrollenstereotype geht - wie der Titel des Forums<sup>1</sup> suggerieren könnte - zeigen die im folgenden behandelten Bereiche des naturwissenschaftlichen, politischen und sozialen Lernens, der Sexualerziehung und Prävention gegen sexuelle Kindesmißhandlung und des alternativen Lernens.

---

<sup>1</sup> In Anlehnung an den gleichlautenden Titel von Büttner, Dittmann 1992 formuliert.

## 1. Naturwissenschaftlich orientiertes Lernen

Insbesondere die Naturwissenschaften erwecken wegen ihres Anspruchs an Objektivität den Eindruck, als seien sie wertneutrale, reine Wissenschaften, mit denen die Geschlechterfrage nicht in Verbindung zu bringen ist. Am Beispiel einer Sachunterrichtsstunde zum Rahmenthema Wasser, in dem speziell die Wirkung von Schmutzwasser auf Pflanzen, Tiere und Menschen analysiert wird, und durch allmählichen Perspektivenwechsel, von der scheinbar geschlechtsneutralen naturwissenschaftlichen Methode hin zu feministischen Fragestellungen, soll deutlich gemacht werden, daß naturwissenschaftliche Didaktik keinesfalls geschlechtsneutral betrachtet werden darf.

SchülerInnen wollen die Wirkung verschiedener Wasserproben auf Kressesamen untersuchen. Kressesamen werden auf Watte in einer Keimschale ausgestreut und mit einer entsprechenden Wasserprobe gegossen. Es gibt 6 Gruppen, 6 Keimschalen und 6 verschiedene Wasserproben. Leitungswasser, Tuschwasser, Salzwasser, Spüliwasser, Wasser mit Petroleum und Wasser mit Motoröl. Jeweils 4 SchülerInnen an einem Gruppentisch organisieren das Experiment. Die Flasche mit der Wasserprobe und die Keimschale sind zu beschriften, die Watte ist auszulegen, die Samen daraufzustreuen und ein Teil des jeweiligen Wassers (gut geschüttelt) daraufzugießen. Dann werden Schale und Flasche auf die Fensterbank gestellt. Die Keimschale soll weiterhin feucht gehalten, und es soll beobachtet werden, was mit den Kressesamen passiert.

Eine Woche später wird der Versuch ausgewertet. Die Ergebnisse der verschiedenen Gruppen werden zusammengetragen. Die SchülerInnen berichten über ihre Beobachtungen während der Woche, über ihr Gießen. Die Keimschalen jeder Gruppe werden herumgezeigt und von allen in Augenschein genommen. Die Ergebnisse "gut", "mäßig", "schlecht", "gar nicht gewachsen" werden in einer Tabelle eingetragen. Vermutungen über das voraussichtliche Wachstum und das tatsächliche Ergebnis werden miteinander verglichen.

Was ist bemerkenswert an diesem Unterrichtsbeispiel? Umwelterziehung wurde geleistet; die SchülerInnen konnten sich selbst - im eigenen Versuch, hautnah, handlungsorientiert von der Schädlichkeit der durch die Zivilisation entstehenden Abwässer überzeugen. Man hat sich verständigt über eine Reihe von Giften, die man nicht in das Abwasser schütten sollte und die Notwendigkeit einer Kläranlage eingesehen. Die SchülerInnen wurden vertraut gemacht mit der experimentellen Methode: *Problem/Hypothese/Plan/Durchführung/Beobachtung/Test/Ergebnis/Schlußfolgerung*. Das Experiment sagt uns, wie diese Welt ist, liefert die Wahrheit, jeder kann sich überzeugen, daß es so ist, jeder kann das Experiment wiederholen. Wir haben das Experiment gemeinsam durchgeführt, jeder hat seinen Teil dazu beigetragen.

Und spätestens an dieser Stelle schleicht sich ein gewisses Unbehagen ein. Wenn wir den Unterricht noch einmal Revue passieren lassen, ihn reflektieren und das noch diffuse Un-

wohlsein zu formulieren suchen, fallen zunächst einmal gewisse Schönheitsfehler im glatten Fluß des Unterrichtsganges auf.

Auffällig in der Phase des Versuchsaufbaus ist, daß die Jungen sich intensiv mit den Materialien beschäftigen. Sie schütteln die Flasche, sie untersuchen die Kressesamen, sie trommeln mit einem Bleistift auf der Keimchale, sie entreißen sich die Materialien gegenseitig; an dem einzigen Tisch, an dem Jungen und Mädchen gemischt sitzen, eignen sich klar die Jungen die Materialien an, die Mädchen kommen nicht zum Zuge, klagen es aber auch nicht ein. Die Mädchengruppen stellen die Materialien in die Mitte des Tisches, jeder kann sie ansehen, im übrigen wird nach dem von der Lehrerin vorgegebenen Plan gehandelt. Die Tätigkeiten werden untereinander verteilt und ausgehandelt, eine Schülerin schreibt das eine Etikett, eine zweite das andere, die nächste klebt es auf. Eine Schülerin breitet die Watte aus, die nächste streut die Kressesamen aus und eine dritte gießt das Wasser darüber, sie vergewissert sich gegenüber den anderen, ob es so genug Wasser sei oder ob noch etwas mehr darauf sollte.

Typisch und vielfach beschrieben ist das kooperative und kommunikative Gruppenverhalten der Mädchen und das eher konkurrierende Verhalten der Jungen, das aber auch noch eigenständige Interpretationen der Arbeitsaufgabe sowie mehr Aktivität und Exploration der Materialien aufweist, ein in den Naturwissenschaften durchaus erwünschtes Verhalten. Es scheint so, als ob die Jungen sehr viel mehr Interesse an dem Versuch haben als die Mädchen. Tatsächlich arbeiten die Mädchen jedoch aufgabenorientierter und folgsamer, wie die Anleitung zu dem Versuch es von ihnen verlangt. Mögliche eigene Interessen werden zugunsten der effektiven Bewältigung des Auftrags zurückgestellt - vielleicht auch schon gar nicht mehr erst ausgedacht. Üben sich die Schülerinnen dadurch ein in die Rolle der Laborantin oder technischen Assistentin, in die Position der Zuarbeiterin für Ziele, die andere sich ausgedacht haben? Sie arbeiten nach Anweisung und Plan, Absprachen spielen eine wichtige Rolle.

Die Jungen durchbrechen dieses Ansinnen ein Stück weit, versuchen eigene Interpretationen des Arbeitsvorhabens einzubringen, versuchen zu dominieren und konkurrieren miteinander - ihre Gruppenarbeit wirkt entschieden chaotischer.

Typisches geschlechtsspezifisches Verhalten wird hier sichtbar - und auch von der Lehrerin aus anderen Unterrichtsstunden bestätigt. Erzieht die Schule zu solcher Art Rollenverhalten, befördern wir es mit unserem Verhalten im Unterricht? Jacquelynn S. Eccles (1989) meint dazu, daß die familiäre Umgebung die zentrale Rolle spiele bei der Herausbildung von rigiden geschlechtsspezifischen Rollenmustern und Selbstkonzepten. Die LehrerInnen in der Schule tragen zwar in der Regel nicht zur Entstehung von geschlechtstypischen Verhaltensweisen bei, aber sie verstärken im allgemeinen die ihnen von ihren SchülerInnen entgegengebrachten stereotypen Annahmen über "richtiges" geschlechtsangemessenes Verhalten.

Die Lehrerin in unserem Fall, das Geschlechterverhältnis im Blick habend, hatte jedoch eingegriffen, sie hatte den zaghaften Mädchen die beiden Wasserproben zugeschustert, die gutes Wachstum der Kressesamen erwarten ließen - um sie zu ermutigen, auch weiterhin naturwissenschaftliche Versuche zu machen. Aber paßt dieser Eingriff unbeabsichtigterweise nicht in das klassische weibliche Rollenbild, nach dem Hegen und Pflegen, bzw. das Wachstum und die Entwicklung von Leben zu fördern die Aufgabe von Frauen und Mädchen ist? Ist es nicht einfach schwer vorstellbar, daß Mädchen das Großziehen von Pflanzen mißlingt und paßt eine verkümmerte Pflanze nicht besser zu Jungen? Macht es Jungen wirklich weniger aus als Mädchen, wenn aus der Kresse nichts wird? Ist es für sie nicht noch schlimmer, weil sie ihre Enttäuschung über den mißlungenen Versuch nicht einmal äußern dürfen - denn Gefühle zeigt man nicht, und außerdem erfordert es die Logik des Versuchs, daß einige Proben kein(es) bis schlechtes Wachstum zeigen - die SchülerInnen haben selbst diese Erwartung geäußert.

Nach einer Woche sind in einigen Schalen die Kressesamen gewachsen. Das Ergebnis entspricht jedoch nicht den Erwartungen der Lehrerin und in einigen Punkten auch nicht den Erwartungen der SchülerInnen. Die Probe, in der Wasser mit Motoröl vermischt war, ist am besten gediehen, möglicherweise, weil die Wasserprobe vor dem Gießen nicht genügend geschüttelt worden war. Die Probe mit dem Leitungswasser ist schlechter gewachsen als die Probe, die mit Tuschwasser gegossen worden war. Die Lehrerin ist verunsichert. Daß die Probe der Mädchengruppe, für die Leitungswasser vorgesehen war, von den Jungen mit anderen Wasserproben gegossen und somit verfälscht worden war, stellte sie erst am Ende des Unterrichts fest. Diese Mißachtung der Ethik naturwissenschaftlichen Experimentierens, das Manipulieren von Versuchsergebnissen sollte in der nächsten Stunde aufgegriffen und beanstandet werden, ebenso wie der in dieser Handlung enthaltene, gegen die Mädchengruppe gerichtete Affront.

Ertappen wir uns als Beobachter der Szene dabei, wie wir mit leichtem Augenzwinkern, belustigt und vielleicht auch erleichtert sind, daß nicht alles so glatt wie geplant verläuft, daß die Kinder, unbewußt oder auch absichtlich, einigen Sand ins Getriebe streuten? Wie gehen wir mit einem Experiment um, das nicht dem erwarteten Ergebnis entspricht? Was sagt die Autorität des Experiments? Kresse, die mit motorölverseuchtem Wasser gegossen wurde, wächst besser als die, die "reines" Leitungswasser erhielt? Zumindest schadet es dem Wachstum nicht. Da muß ein Fehler sein - oder? Würden wir die Kresse, die mit Motorölwasser wuchs, auch essen? Die Situation ließe sich nutzen, einige Skepsis an der experimentellen Methode anzubringen, wegen des Zeitdrucks und der Irritation der Lehrerin folgt jedoch der Verweis auf gleiche, von anderen mehrfach durchgeführte Versuche, auf die Wissenschaftlergemeinde, die herausgefunden hat, daß Motoröl das Wachstum behindere.

Die meisten Zweifel stellen sich uns allerdings bei der Betrachtung des Versuchs selbst. Kann man die Durchführung des Versuchs wirklich als kindgemäße Version der naturwissenschaftlichen Methode rechtfertigen? Enthält dieser Versuch nicht genau das, was wir als Vergewaltigung der Natur beschreiben? Wir lassen Samen keimen, lassen eine Pflanze wachsen. Aber es geht nicht mehr um Entwicklung von Leben, sondern um die destruktive Macht von Abwässern, von doch recht beliebig zusammengestellten Proben. Darf man den natürlichen Zweck von Samen, nämlich neues Leben, eine neue Pflanze hervorzubringen, so mißachten? Unterscheidet sich der Versuch wirklich wesentlich von Tierexperimenten, in denen man ausprobiert, welche Substanzen z. B. bei Kaninchen Krebs hervorrufen? Überzeugt die Begründung, daß es bei dem Versuch schließlich darum geht, die Gefährlichkeit von verschiedenen, von uns produzierten Abwässern zu demonstrieren?

Die problemlose, das eigene Gewissen nicht belastende Durchführung der Versuche gelingt, indem die Kressesamen zu toten Objekten erklärt werden, zu leblosen Krümeln, die man nach Herzenslust manipulieren kann. Die Kressesamen werden ihrer Bedeutung als Frucht, ihrer Bestimmung zur Fortpflanzung entkleidet. So sind sie wertlose Körnchen, die kein Anrecht mehr auf Achtung und angemessene Behandlung haben.

Wenn wir uns jetzt die feministische Naturwissenschaftskritik ansehen, stellen wir fest, wie sehr unsere kleine, alltägliche Unterrichtssequenz die männliche Normalwissenschaft reproduziert. Die Verdinglichung des Kressesamens und seine destruktive Behandlung erinnern stark an den Bedeutungswandel, den S. Harding (1990, S. 121f.) für Natur und Erde beschreibt: "Die Auseinandersetzungen (zu Beginn des naturwissenschaftlich-technischen Zeitalters) darüber, ob es angemessen sei, Mutter Erde so zu behandeln, wie neue kommerzielle Tätigkeiten (z. B. der Bergbau) es forderten und erforderten, machen den Widerstand gegen die Verschiebung in der gesellschaftlichen Bedeutung von Weiblichkeit sichtbar. Doch als der Aufstieg der modernen Wissenschaft und ihrer technischen Anwendungsmöglichkeiten den 'Eingriff' in den Körper der Erde zu einer immer alltäglicher werdenden Erfahrung machte, gingen die von der älteren organischen Weltanschauung erhobenen moralischen Sanktionen gegen solche Vorgehensweisen allmählich den Weg alles Irdischen. Zugleich wurde ein Kriterium geschaffen, mit dessen Hilfe das Belebte vom Unbelebten gesondert werden konnte. (Diese Unterscheidung ist ein theoretisches Konstrukt der modernen Wissenschaft, das vor ihrem Entstehen den Menschen nicht als etwas durch die Beobachtung Gegebenes vertraut war ...) Dies Kriterium machte die 'weibliche' Erde zur passiven, unbewegten Materie, die der Erforschung und Ausbeutung ihres Inneren gleichgültig gegenübersteht".

Die feministische Analyse identifiziert Naturwissenschaft als ein Projekt, das von Männern für Männer gemacht wurde zum Zwecke der Stabilisierung und Aufrechterhaltung politischer Macht und Herrschaft. Sie macht deutlich, wie die patriarchale Gesellschaftsordnung sich nun ihrerseits in den Naturwissenschaften inhaltlich und strukturell niedergeschlagen

hat. "Die Geschlechterpolitik hat Ressourcen für den Aufstieg der Wissenschaften bereitgestellt und die Wissenschaft Ressourcen für die Förderung männlicher Herrschaft" (Harding 1990, S. 119). Die Natur wurde als Frau entworfen, welche durch männliche Wissenschaft entschleiert, entkleidet und durchdrungen werden sollte.

Aus den Zuschreibungen: männlich = Wissenschaft und weiblich = Natur und dem dabei mitgedachten Herrschaftsverhältnis nährt sich bis heute das öffentliche Bild von Wissenschaft. Die von Rossiter (1982) beschriebene kulturell verankerte Klischeevorstellung von Wissenschaft - rau, rigoros, rational, unpersönlich, wettbewerbsorientiert und unemotional ist mit Perspektiven männlicher Geschlechtsidentität unauflösbar verbunden, so daß "wissenschaftlich" und "männlich" kulturelle Konstrukte sind, die sich wechselseitig verstärken und in denen kein Platz für Frauen ist, so daß es nicht wundert, daß die Zahl der Frauen in den Naturwissenschaften so niedrig ist und Schülerinnen zu der Meinung kommen, daß der naturwissenschaftliche Bereich kein Tätigkeitsfeld für sie sei.

Diese Bestimmung von Wissenschaft findet sich auch in dem von ihr entworfenen Weltbild wieder. Aufklärerische Wissenschaft und Erkenntnistheorie haben eine Reihe begrifflicher Dichotomien entwickelt, innerhalb derer das wissenschaftliche Weltverständnis aufgespannt wird: Vernunft versus Gefühl, Geist versus Körper, Kultur versus Natur, ich versus die anderen, Objektivität versus Subjektivität, Erkennen versus Sein, aktiv versus passiv, abstrakt versus konkret, allgemein versus besonders, Wahrheit versus Schönheit usw. In jeder Dichotomie muß der erste Bestandteil die Kontrolle über den zweiten ausüben, wenn er nicht überformt werden will, und in jedem Falle ist der zweite, bedrohliche Bestandteil systematisch mit "dem Weiblichen" assoziiert. Ruth Hubbard (1982) hat darauf hingewiesen, daß entgegen dem Anspruch der Wissenschaften auf Objektivität, Vorurteilslosigkeit, Wertfreiheit und Rationalität diese Art der Dichotomisierung die Projekte der real existierenden Wissenschaft als sexistisch entlarvt.

Angesichts dieser auszugsweise und nur grob skizzierten Ergebnisse der feministischen Wissenschaftsanalyse und -kritik fragt es sich natürlich, welches Bild von Naturwissenschaft wir denn eigentlich in unseren Schulen und auch im Sachunterricht der Primarstufe vermitteln (wollen).

Wenn wir aber unseren kritischen Standpunkt einbringen wollen, was tun wir dann? Steht es in unserer Macht, Naturwissenschaften anders als in den beschriebenen Dichotomien zu lehren? Ist es nicht umgekehrt gerade unsere Aufgabe, genau diese von Männern entwickelte Naturwissenschaft unseren SchülerInnen verfügbar zu machen? Sollen wir nicht lieber die Abwehrhaltung von Mädchen gegenüber den Naturwissenschaften ernst nehmen, sie begrüßen und zur Sprache bringen, anstatt sie dazu zu animieren, sich diese Naturwissenschaft in ihrer heutigen Gestalt anzueignen?

Hat aber naturwissenschaftliches Wissen nicht auch seinen Wert in sich, selbst wenn dies alles von Männern stammt und mit ideologischen Vereinseitigungen behaftet ist? Ist na-

turwissenschaftliches Wissen nicht so bedeutsam für das Verstehen unserer jetzigen real existierenden Welt und für die Teilhabe an gesellschaftlichen Entscheidungen? Ist naturwissenschaftliche Theoriebildung und Erkenntnisweise nicht ein so aufregendes intellektuelles Abenteuer, daß es, mit welchem heimlichen Lehrplan auch immer verknüpft, allen SchülerInnenen verfügbar gemacht werden muß?

Wie gehen wir um mit der Kritik an den Naturwissenschaften, die die vorfindliche Umweltzerstörung auf die naturwissenschaftliche Betrachtungsweise unserer Welt und den daraus resultierenden Gestaltungs- und Umgestaltungswillen bezüglich unserer Umwelt zurückführt? Wie bestimmen wir unter Anerkennung solcher Kritik das Verhältnis von persönlicher Verantwortung jedes und jeder einzelnen für den schonenden Umgang mit unseren Lebensgrundlagen und der in diesem Sinne kontraproduktiven Naturwissenschaft, vertreten durch die Wissenschaftlergemeinschaft als System?

In dem Unterrichtsbeispiel wurde der Widerspruch zwischen der wünschenswerten Absicht der Umwelterziehung einerseits und dem doch immerhin problematischen Einsatz naturwissenschaftlicher Methodik zur Erreichung dieses Ziels andererseits deutlich. Aufgezeigt wurde auch, wie der naturwissenschaftliche Unterricht in die Interaktionen und die Definitionen von Geschlechtsrollen im Unterricht eingebettet ist, wie geschlechtsspezifische Annahmen über die SchülerInnen seitens der Lehrerin aber auch der SchülerInnen zu spezifischen Aufgabenstellungen und Interpretationen von Aufgabenstellungen führen können.

Welche Aufgaben ergeben sich daraus für das naturwissenschaftlich orientierte Lernen im Sachunterricht?

- Gegenseitige Akzeptanz und Wertschätzung von Jungen und Mädchen, d. h. die Achtung vor den Werten der jeweils anderen könnte dazu beitragen, zunächst einmal das Selbstbewußtsein von Jungen und Mädchen zu stärken, vermutlich aber auch zu facettenreicheren Geschlechtsrollendefinitionen führen. Solchermaßen gerüstet, könnte auch die Beschäftigung mit naturwissenschaftlichen Problemstellungen neu gesehen werden in Weiterführung der These von S. Harding (1990, S. 118 ff.), daß das Geschlechterverhältnis konstituierend für die Ausprägung von Wissenschaft ist.
- Die feministische Wissenschaftskritik ist als Reflexion des Unterrichtsgeschehens beim naturwissenschaftlichen Arbeiten mit einzubringen und vorhandene Widersprüche sind zu benennen und aufzudecken. Allerdings scheint dieser Weg mit GrundschülerInnen kaum gangbar zu sein.
- Alte und vielleicht auch aktuelle Symbolzusammenhänge, die etwa ein achtendes und bewahrendes Verhältnis zur Natur beinhalten, sollten aufgegriffen und (neu) belebt werden (vgl. Marquardt-Mau, 1994) in der Hoffnung, daß damit auch ein neues Verständnis von naturwissenschaftlichem Arbeiten und Erkennen eingeleitet wird.

Last not least könnte es naturwissenschaftliche Erkenntnisse und Erfahrungsweisen geben, die sich mit feministischen Ansprüchen unterschiedlich hart stoßen. Wir sollten nach den uns am verträglichsten scheinenden suchen.

## 2. Politisches Lernen

Politik, Geschlechterverhältnisse und politische Sozialisation sind Teil der Lebenswirklichkeiten von SchülerInnen und Sozialisationsfaktoren und sollten für Sachunterricht didaktisch-methodisch relevant sein.

Schon im Sachunterricht kann den Ursachen politischen Desinteresses bei Mädchen entgegen gearbeitet werden: Im Laufe ihrer Sozialisation findet eine geschlechtstypische Entpolitisierung statt, nämlich in dem permanenten und wechselseitigen Prozeß, in dem sich das Politische mit Strukturen des Subjekts latent und manifest vermittelt, wird auf den Ebenen des Denkens, Fühlens und Handelns der weiblichen Subjekte ein Verständnis des Politischen tradiert, erschlossen und konstituiert, das bei Mädchen und Frauen zu einem stärkeren Desinteresse an Politik führt als bei Jungen und Männern. Zu diesen Ursachen gehören zum einen geschlechtstypische Ausprägungen von Konflikt- und Durchsetzungsvermögen, Machtverhalten und Interessenartikulation, Sprachstil sowie Selbstwertgefühl schon im Kindesalter; die Formen, die Mädchen ausbilden, "passen" weniger in "traditionelle Politik" als die Formen, die Jungen ausbilden. Entsprechend engagieren sie sich als Frauen eher an kommunalen, alternativen politischen Projekten. Des weiteren verhindern schon bei Grundschulkindern fehlende weibliche Vorbilder in der Politik, gängige Weiblichkeitsnormen und geschlechtstypische Arbeitsteilungen die Entwicklung politischer Interessen bei Mädchen.

Das Politische ist vom Geschlechterverhältnis durchzogen. Will man emanzipatorische Fähigkeiten von Mädchen und Jungen fördern, so daß sie sich aktiv an der Gestaltung und Selbstverfügung ihrer gemeinsamen und getrennten Alltagswelten beteiligen können, sind ihnen im Unterricht nicht nur biologische und soziale Unterschiede zwischen den Geschlechtern aufzuzeigen, sondern auch die gesellschaftliche Konstruktion des Geschlechts, d. h. die Relevanz des sozialen Geschlechts und der Geschlechterverhältnisse für das Politische als ein Faktor bei der Gestaltung von Alltagswelt. Daher dürfen politische Themen nicht auf einen personalen Ansatz, d. h. auf Aspekte sozialer oder moralischer Fragen reduziert werden. Dies führte dann zu affirmativer Erziehung, wenn Kinder nicht lernten, gesellschaftliche Ordnungen und Machtverhältnisse zu hinterfragen und sich statt dessen im Bestehenden "einrichten". Beispielsweise überlegen Mädchen und Jungen dann, wie die für Frauen bestehende Doppelrolle von Erwerbs- und Familienarbeit "hinzubekommen" ist - als sei die Doppelrolle für Frauen ein nicht zu verändernder Tatbestand.

Gutes Miteinander-Umgehen ist zwar ein wichtiger Aspekt politischer Bildung - aber eben nur einer. Es ist genau der Ausschnitt aus dem Ganzen, der in der herrschenden Politikwissenschaft als "vopolitisch" bezeichnet wird; zu ihm gehört auch das sogenannte Private, also traditionelle Handlungsbereiche von Frauen, wie Fortpflanzung, Haus- und Familienarbeit. Für politische Bildung sind sowohl das "Vopolitische" als auch "die Politik" mit ihren Strukturen, Inhalten und Prozessen einzubeziehen.

Da bestehende Lebensverhältnisse, Deutungs- und Handlungsmuster sowie Selbstverständnisse als Faktoren der Sozialisation von Mädchen anscheinend kaum zur Entwicklung von politischen Interessen beitragen und sich geschlechtstypische Stereotypenbildungen bei Mädchen und Jungen zu perpetuieren scheinen, ist es wichtig, in der Grundschule und im Sachunterricht Kontrapunkte gegen bestehende gesellschaftliche Realitäten zu setzen, indem Mädchen und Jungen zum politischen Denken und Handeln befähigt werden und lernen, ihre eigenen schulischen und außerschulischen Praxisfelder als Gegenbeispiele zu gestalten - ihnen sind Handlungsmöglichkeiten zu eröffnen (Richter 1994).

Auf methodischer Ebene heißt dies, ihre kindlichen Bedürfnisse und Interessen, Sprache und Sichtweisen als politische und geschlechtstypische ernst zu nehmen. Hierzu gehört z. B., ihnen adäquate zeitliche Rhythmisierungen politischer Handlungen oder spielerische Formen der Auseinandersetzung mit politischen Inhalten zu ermöglichen. Dies bezieht sich auch auf das Üben politischen Handelns in simulierten Handlungen (Zukunftswerkstätten mit realutopischen Lernzielen, wie z. B. das Entwerfen einer Traumstadt) im Lernort Schule selbst sowie an außerschulischen Lernorten.

Für kognitiv-akzentuierte Lernziele ergibt sich:

- Mädchen und Jungen ist durch Aufklärung ein Erkenntniszugang zu geschlechtsdiskriminierenden gesellschaftlichen Strukturen und Inhalten zu eröffnen, die für ihre Lebenswirklichkeiten relevant sind (also ggf. Frauenpolitik, geschlechtsdifferenzierende Grundeinsichten, z. B. in Menschenrechte, frauentypische Einstellungen und Werthaltungen einbeziehen).
- Ihnen sind Handlungsorientierungen aufzuzeigen, die diese Strukturen und Inhalte transformieren können: konkret ist dies möglich für die SchülerInnenmitverwaltung; für Unterrichtsprozesse in der Institution Schule als Politikum, die Handlungsrahmen für Unterrichtssituationen absteckt; für die Entwicklung des Schulprofils, das die Gleichberechtigung der Geschlechter zum Ziel haben kann; für Schulgestaltungen, wie z. B. der Koedukation bzw. deren (zeitweilige) Aufkündigung; für Kinderparlamente, die z. B. auf kommunaler Ebene bei Straßenverkehrsregelungen mitentscheiden (Wiebusch 1993).
- Sie sind in selbständigen Suchbewegungen zu unterstützen, so daß sie Fähigkeiten zu Transformation entwickeln können.

Die Inhalte sollten das Betroffensein von verschiedenen Politikfeldern exemplarisch und in ihren geschlechtstypischen Ausprägungen verdeutlichen. In politischen Inhalten finden die Kinder geschlechtsdiskriminierende kulturelle, soziale und individuelle Handlungs- und Deutungsmuster explizit als Stereotypen oder subtiler aufgrund mangelnder "Gegensteuerung". Sie gilt es herauszuarbeiten. Wichtig sind dabei zum einen hermeneutische Lernziele: SchülerInnen sollen befähigt werden, mit Hilfe von Fallbeispielen, Biographien, Textauslegungen usw. die Perspektiven von Mädchen und Frauen als eigenständig und berechtigt zu erkennen und entsprechende Handlungskonsequenzen zu entwickeln; (widersprüchliche) Rollenerwartungen von und an Frauen zu thematisieren und zu untersuchen. Wichtig sind zum anderen ideologiekritische Lernziele: patriarchale Denk- und Deutungsmuster sind in erfahrungsorientierten Themen als verkürzte Sichtweisen, die sich in politischen Zusammenhängen manifestiert haben, zu entlarven, indem geschlechtstypische Wahrnehmungsschemata (bestehend aus Vor-Erfahrungen, Betroffenheiten, Einstellungen bis hin zu Verhaltensmustern) ins Bewußtsein gehoben, differenziert und in gesellschaftlich-politische Zusammenhänge gestellt werden sowie gegebenenfalls um die jeweils andere Perspektive ergänzt und letztlich als solche aufgebrochen und überschritten werden.

### 3. Soziales Lernen und sexuelle Sozialisation

Sexualität beeinflusst in ihrer kulturell vorgegebenen heterosexuellen Normierung die Selbstwahrnehmung und das Sozialverhalten bereits bei Kindern. Sie wird sichtbar in ihren als Probehandeln zu verstehenden Spielen und Interaktionen und lenkt in der Pubertät dann ganz massiv die Einstellung der Heranwachsenden zu sich selbst und zum anderen Geschlecht.

Die schon bei Kindergartenkindern auffälligen Unterschiede im Sozial- und Spielverhalten - hier die Kraftmeierei, die Vorliebe für Waffenspielzeug, für raumgreifende Spiele und Technik; - dort das frühe Interesse für Kleidung und Frisur, der Griff zur Barbiepuppe, die Familienrollenspiele, das Hilfesuchen bei Erwachsenen und die Vorliebe für feinmotorische Tätigkeiten - müssen verstanden werden als Ausdruck emotionaler Erfahrungen, die schon von Geburt an mit den Reaktionen der Umwelt auf den eigenen Körper und sein physisches Geschlecht verbunden sind.

Eltern und andere nahe Bezugspersonen sehen mehr oder weniger bewußt in Töchtern und Söhnen von Anfang an die "kleine (Ehe-)Frau und Mutter" bzw. "den kleinen (Ehe)Mann" mit allen in der Erwachsenenkultur erwünschten Attributen.

Wenn Mädchen - im Gegensatz zu Jungen - schon als Kleinkinder ihren Körper und ihre äußere Erscheinung nicht nur als Gegenstand von Begierde und Verzückung, sondern auch von Beschränkung, damit gleichermaßen attraktiv wie bedroht erleben, muß dies notwendig Auswirkungen sowohl auf ihr Ichgefühl wie auf ihr Sozialverhalten haben.

Während sich Mädchen schon vor der Pubertät um ihre Liebens-Würdigkeit Gedanken machen und sich von daher eher bereit finden, sich anzupassen und brav zu sein, stellt genau dies für Jungen eine Behinderung der Herausbildung ihrer Geschlechtsidentität dar.

Auch Jungen haben jedoch vor vielem Angst: vor Niederlagen, vor ihrer Sexualität, vor dem anderen Geschlecht, vor Schmerz und Kummer, vor Zärtlichkeit; am meisten aber davon, daß dies alles öffentlich wird. Da es sich nicht mit dem Bild von Männlichkeit verträgt, Angst zu zeigen, wählen sie ein Verhalten, das diese Angst vor der Angst zu verdecken geeignet ist, sie handeln im Sinne aktiver Abwehr. Treffend sprechen Schnack und Neutzling (1990) daher in ihrer Untersuchung von "Kleinen Helden in Not".

Im Gegensatz zu Mädchen bilden Jungen ihre Identität in aktiver Abgrenzung von dem durch als weiblich "gelernten" und dem weiblichen Geschlecht klischeehaft zugeordneten Verhaltensweisen aus. Hier hat auch ihre spätere Homosexuellen-Phobie ihre Wurzel.

Entsprechend dem ihnen zugeordneten "Überlegenheitsimperativ" (Barz) verhalten sich Jungen in der Schule raumgreifend (hier hat Platz für mich zu sein, der Raum gehört mit mir ...) und gehen davon aus, daß alle Aufmerksamkeit ihnen zu gelten hat. Dies trifft Lehrerinnen wie Mitschülerinnen gleichermaßen, fordern sie ihre Beachtung zuweilen doch sehr massiv und lautstark ein.

Dadurch, daß in unserem Schulsystem die Klassengemeinschaften nach Altersjahrgängen strukturiert sind, werden die Konkurrenzmechanismen zwischen Jungen und Mädchen verstärkt. Jungen erleben den Entwicklungsvorsprung der Mädchen im Alter zwischen II und I4 im Widerspruch zu der ihnen später zgedachten gesellschaftlichen Position.

Für positive und negative Gefühle von Grundschulkindern, die mit der eigenen Körpererfahrung, dem anderen Geschlecht und der um sie herum wahrgenommenen Sexualität in Medien, Werbung und Sprüchen der Erwachsenen in Zusammenhang stehen, sehen traditionelle sexualpädagogische Konzepte keine Informationen und Gesprächsanlässe vor. Sie konzentrieren sich auf Informationen über die Fortpflanzung. Auch Kinderbücher lassen Mädchen und Jungen in der Regel mit ihren Fragen zu ihren sexuellen Gefühlen allein.

Interaktionen und Verhaltensweisen schon von Kindern haben aber immer auch eine sexuelle Dimension. Nur scheinbar werden z. B. die 6-10jährigen in der sogenannten Latenzphase von Sexualität nicht berührt. Wenn Freud in Grundschulen hospitiert hätte, wäre er erstaunt gewesen, wie verbreitet und zählebig Spiele und Kommunikationsinhalte mit sexuellem Anstrich sind.

Sexualerziehung sollte sich daher nicht auf biologische Sachinformationen beschränken, sondern sich als auf das gegenwärtige Miteinander bezogene Sozialerziehung verstehen, denn viele soziale Spannungen in koedukativen Schulklassen haben sexuelle Hintergründe. Ein Gespräch über die sozialen und emotionalen Aspekte von Sexualität kann da durchaus spannungsmindernd wirken. Vorliegende sexualpädagogische Erfahrungsberichte bestäti-

gen, daß Arbeit in zuweilen auch geschlechtsgetrennten Kleingruppen, Antworten auf Körperfragen, Befriedigung sexueller Neugier, die Erklärung der Funktion sexistischen Sprachgebrauchs und Austausch über Gefühle sich positiv auf das Selbstvertrauen und das Miteinander der Geschlechter auswirken können.

Es gibt mittlerweile mehrere schuldidaktische Beispiele der Verbindung von Sozial- und Sexualerziehung (Wehr 1992; Menzel 1993). In diesen und anderen Beispielen wurde eine Atmosphäre geschaffen, in denen ohne Ängste häufig in geschlechtsgetrennten Gruppen über Gefühle, Sexualität, Berührungen gesprochen wird. Auch Formen der Rollenspiele, Interaktionsspiele, Phantasiereisen werden in derartigen Konzepten angewendet.

Solcher Unterricht zeigt, wie dankbar und aufmerksam Kinder sind, wenn Sexualität und das Verhalten der Geschlechter zueinander im Unterricht aufgegriffen werden. Allerdings muß es in einer Weise geschehen, bei der sie sich ernst genommen fühlen und keine Angst vor Entblößungen haben müssen.

Deutlich wird aber auch, daß besonders für männliche Kinder und Jugendliche die Chance und der Raum gegeben sein müssen, um vorbehaltlos ihre Probleme mit den Bedingungen und Schwierigkeiten ihrer Mannwerdung ansprechen zu können.

Geschlechtsspezifisches Arbeiten im Sachunterricht bedeutet, Mädchen und Jungen das Lernen und Zusammensein in (phasenweisen) geschlechtshomogenen Gruppen zu ermöglichen. In Schutz- und Erlaubnisräumen können Situationen gestaltet werden, in denen Mädchen wie Jungen ohne ihr Gesicht zu verlieren, sowohl stark, initiativ, widerspenstig als auch gefühlvoll, einfühlend und schwach sein dürfen. Für Jungen wie Mädchen gilt, nicht nur an den jeweiligen "Schwächen" zu arbeiten, sondern diese in konstruktive Bahnen zu lenken.

#### **4. Präventives Lernen**

Das Thema "sexuelle Kindesmißhandlung" verlangt mit Nachdruck nach einem geschlechtsspezifischen Arbeiten im Sachunterricht. Es wird zu jenem "Negativanlaß" (vgl. Milhoffer 1993) mit denen meist ohnehin erforderliche Innovationen eingefordert werden müssen. Weil das "Verhältnis und die Beziehungen zwischen den Geschlechtern" in unserer Gesellschaft ein verursachender Faktor für sexuelle Gewalt ist (vgl. Finkelhor 1984; Brockhaus et al. 1993), gehört dieses Thema zu einem unverzichtbaren Bestandteil des Curriculum Sachunterricht. Es geht ebenso darum, den Kindern wechselseitige Einblicke in die jeweilige weiblich oder männlich bestimmte Lebenswelt zu ermöglichen wie auch in alternative "Geschlechtsrollenmuster".

Sielert (1991) fordert u. a. für eine "reflektierte Jungenarbeit" im Zusammenhang mit der Prävention gegen sexuelle Kindesmißhandlung, die "Gestaltungskraft" von Jungen konstruktiv zu nutzen:

"- Selbstdisziplin und Zielstrebigkeit gehören zum männlichen Verhaltensrepertoire. Sie sind aus der Balance geraten gegenüber ihren ebenso bedeutsamen Gegenbegriffen der Hingabe und des Wachsenlassens. Sie sind pervertiert worden durch ihren Mißbrauch zur Gefühlsknebelung, technischer Maßlosigkeit und Umweltzerstörung. Es gilt, sie als Stärke zu betrachten im Zusammenhang lohnender Ziele und darauf abgestimmter Projekte.

- Die Bereitschaft zum Widerstand gegen vereinnahmende oder erniedrigende Personen und Verhältnisse gehört zu den erlernten männlichen Tugenden, die sich nur noch selten gegen die Ursachen gewaltsamer Einschränkungen richten; die sind immer weniger auszumachen. Jungenarbeit sollte dafür arbeiten, daß der Unmut, der Widerstand nicht den oder die Falsche(n) trifft, also an Frauen und Kindern abgeleitet wird, sondern, sich auf jene Personen und Strukturen richtet, die eigene Entfaltungsspielräume einschränken" (Sielert 1991, S. 101).

Eine "reflektierte Mädchenarbeit" müßte dementsprechend den traditionellen Weiblichkeitsentwürfen solche gegenüberstellen, bei denen Mädchen lernen, ihr Selbstbewußtsein unabhängig von männlichen Bewertungen zu entwickeln und die auch sachbezogenen Fähigkeiten und Leistungen einen hohen Stellenwert einräumen. Mädchen benötigen nicht nur für einen späteren beruflichen Werdegang "Unabhängigkeit, Wettbewerbsfähigkeit ... die Fähigkeit, sich durchzusetzen und sich zu wehren" - "Undiszipliniertheit, Eigenständigkeit und Widerspenstigkeit" (Hagemann-White 1984, S. 69 ff.), sondern auch im Hinblick auf den Schutz vor sexueller Mißhandlung. Dazu gehört auch das Thema, physische und psychische Grenzen benennen und einfordern zu können.

Geschlechtsspezifisches Arbeiten kann jedoch nicht kurzzeitig und losgelöst vom übrigen Sachunterricht und Schulalltag erfolgen. Die physischen und psychischen Auseinandersetzungen und Probleme von Mädchen und Jungen in der täglichen Interaktion dürfen nicht länger als "verabscheuungswürdig" und "moralisch verwerflich" auf den Schulhof verbannt bleiben, nach dem Motto, daß "was nicht sein darf, nicht sein kann". Der heimliche Lehrplan der Mädchen- und Jungensozialisation muß Thema im Sachunterricht werden. Es geht um Grenzverletzungen von Jungen und Mädchen und wie sich unnötige Grenzkämpfe vermeiden lassen.

Auch die Prävention gegen sexuelle Mißhandlung kann im Sachunterricht nicht "geschlechtsneutral" erfolgen. Die Grundidee des "empowerment" aus der Arbeit mit vergewaltigten Frauen wurde auf Kinder übertragen (vgl. Marquardt-Mau 1992). Danach sollen insbesondere Mädchen sich durch "Präventionswissen", wie z. B. über gute und schlechte Geheimnisse und Berührungen, eigene Körpergrenzen und Präventionsfertigkeiten wie "nein sagen", schreien oder Hilfe holen, vor sexueller Mißhandlung schützen können.

nen. In Rollenspielen oder Videoszenen wird ihnen vorgeführt, wie sie sich gegen "Onkel Harry" wehren können.

Der komplexe und sich dynamisch entwickelnde Prozeß der sexuellen Mißhandlung wird in Präventionsmaterialien in geschlechtsneutrale, multiple-choice-artig abzuhandelnde Präventionsbausteine zerlegt. Daß diese Art Prävention aber offensichtlich nicht die Jungen in gleicher Weise wie die Mädchen erreichen kann, haben erst kürzlich die Auswertungen einer repräsentativen amerikanischen Studie gezeigt (Finkelhor et al. 1995).

Dies scheint nicht verwunderlich, da Jungen und Mädchen in unterschiedlicher Weise von sexueller Mißhandlung betroffen sind. So werden Jungen im Unterschied zu Mädchen eher von wenig älteren männlichen Jugendlichen mißhandelt (vgl. Elliger et al. 1991) und die Mißhandlungsdynamik zwischen Mißhandler und männlichem oder weiblichem Opfer weist einige Unterschiede auf. Mißhandler machen sich die klassischen Geschlechterstereotype geschickt zunutze. Mädchen sind insofern "ideale" Opfer, als geltende Erziehungsnormen sie dazu anhalten, sich nicht aktiv gegen physische und psychische Gewalt zur Wehr zu setzen, sondern (passiv) einfühlend, vermittelnd und auf kommunikative Weise. Mißhandler appellieren beispielsweise mit einschmeichelnden Worten oder Komplimenten für das Mädchen als kleine "Lolita" oder an ihre Hilfs- und Fürsorgebereitschaft. Dadurch versuchen sie, sich ein Mädchen entweder gefügig zu machen, Schuldgefühle zu erzeugen oder sie vom Aufdecken des Geschehenen abzuhalten.

Während der Mißhandler nahezu "nahtlos" an den Mädchen vertraute, d. h. an kongruente Geschlechterstereotype anknüpfen kann, kommt es bei der sexuellen Mißhandlung von Jungen zu einem Bruch mit den ihnen vertrauten Vorstellungen. Das Klischee, wonach ein Junge stets stark und wehrhaft zu sein hat, erschwert es Jungen, sich in einer "Opferrolle" vorzustellen (vgl. Watkins et al. 1992).

Auch das über Generationen tradierte Modell der "Abschreckungsprävention" (vgl. Marquardt-Mau 1992) war ausschließlich an kleine Mädchen gerichtet, die es vor dem "bösen Manne" hinterm Busch zu schützen galt.

Anders als Mädchen rechnen Jungen nicht mit der Gefahr einer sexuellen Mißhandlung und können dadurch zu einem "idealen Opfer" werden. Das von Jungen vielfach erwartete Verhalten der "Stärke" erschwert es ihnen aber auch zusätzlich, eine erfolgte Mißhandlung aufzudecken. Sie haben Angst als "Waschlappen" zu gelten, da einem "echten" Jungen "so etwas" nicht passieren würde. Ferner bedeutet der meist homosexuelle Charakter der Mißhandlung ein zusätzliches Hemmnis, über das Erlittene zu reden. Mißhandelte Jungen haben Angst "schwul" zu sein, oder als "schwul" beschimpft zu werden (vgl. Watkins et al., 1992). Auch bei männlichen Opfern nutzen die Mißhandler solche aus gängigen Vorurteilen abgeleiteten Rollenklischees, um Jungen unter Druck zu setzen und zur Geheimhaltung zu zwingen.

Wird ein Junge von einer Frau sexuell mißhandelt, so hindert ihn seine Geschlechtsrolle, die "keinen Opfer- bzw. Objektstatus gegenüber Mädchen und Frauen vorsieht" (Neutzling 1993, S. 19), das Erlittene adäquat zu bearbeiten. Statt dessen wird es "verdrängt oder heruntergespielt, denn jeder Junge glaubt, unbedingt dem Überlegenheitsgebot genügen zu müssen" (Neutzling 1993, S. 19). Anders als mißhandelte Mädchen, die ihre Ohnmachtsgefühle und ihren Selbsthaß mit nach innen gerichtetem Verhalten unter Kontrolle bekommen möchten (vgl. Enders 1990), reagieren Jungen oft mit Aggressionen insbesondere anderen Kindern gegenüber. Manchmal werden sie bereits als Jugendliche zu Mißhandlern. Die Identifikation mit der Rolle des Mißhandlers stellt einen Versuch dar, den Haß, die Wut und erlittene Verletzungen unter Kontrolle zu halten (vgl. David 1993).

Adäquate Prävention müßte diese unterschiedliche Dynamik ebenso thematisieren, wie die dahinter stehenden gängigen Muster der Frau als "Verführerin und Nutte" und des Jungen als möglichem "Schwulen". Während sexuelle Übergriffe von Frauen auf Jungen in den Präventionsmaterialien bisher noch mit der Lupe zu suchen sind (vgl. z. B. Wächter 1991), gibt es inzwischen erste Materialien, die auch Jungen in der "Opferrolle" zeigen (vgl. z. B. Nelson/Hessell 1993). Prävention gegen sexuelle Kindesmißhandlung kann also nicht geschlechtsneutral erfolgen, sondern erfordert ein sensibles Vorgehen für Mädchen und Jungen. "Werden im Unterricht Männer und Jungen nur als Grenzverletzer und Täter vorgeführt" und Jungen als "kleine Männer", deren Versuche sich von Mädchen abzugrenzen, oftmals vorschnell als "sexuelle Gewalt" angesehen werden, "so kann es leicht passieren, daß sich die Jungen ausschließlich als potentielle "Sexmonster" angesprochen fühlen" (Neutzling, 1993, S. 19).

Diese Warnung Neutzlings gilt es ebenso zu beachten, wie die mögliche Unterschätzung von Gewalt in Jungengruppen. Denn, so zeigen die vorliegenden Untersuchungen, Mißhandler "fallen nicht über Nacht vom Himmel", sondern sexuelle Gewalt wird auch schon von Jugendlichen ausgeübt. Prävention gegen sexuelle Mißhandlung muß also schon früh einsetzen, um die soziale und sexuelle Sozialisation insbesondere von Jungen in die "richtigen" Bahnen zu lenken.

In diesem Zusammenhang kommt auch einer angemessenen Sexualerziehung im Sachunterricht eine Bedeutung zu, die Jungen und Mädchen das Wahrnehmen und Spüren ihres Körpers und ihrer Sexualität und das Sprechen über ihre Sexualität und damit verbundene Gefühle ermöglichen und die Erziehung zur Liebesfähigkeit in den Mittelpunkt stellen. Denn, wie die Therapeutin H. Saller (1989, S. 29) konstatiert, "Erwachsene, die ein positives Bild von sich, ihrer Sexualität und ihrem Geschlecht und vor allen Dingen ihrem männlichen oder weiblichen Körper haben, haben es nicht nötig auszubeuten".

## 5. Alternatives Lernen: Beziehungs-, BeSinnungs- und BeLebensdidaktik

Ausgangsthese ist, daß patriarchale Herrschaft in den letzten Jahrhunderten allgegenwärtig war und auch nach der Entstehung der Frauenbewegung im vorigen Jahrhundert als grundlegende Hierarchie das soziale Geschlechterverhältnis, die gesellschaftlichen Strukturen und die Vergesellschaftung von Menschen beiderlei Geschlechts durchgängig und substantiell geprägt hat.

Bislang sind nur wenige Segmente patriarchaler Verformung von Mensch und Gesellschaft thematisiert worden. Im folgenden seien einige Beispiele genannt:

Frauen - wie Fanny Mendelssohn-Hensel - sind als Komponistinnen nicht gesehen oder unterdrückt worden. Ihre Werke wurden ignoriert und im von Männern beherrschten Kulturbetrieb nicht gesendet (vgl. Hoffmann et al. 1992).

Frauen sind als Wissenschaftlerinnen, Philosophinnen und als Politikerinnen auf wenig angesehene Hintergrundberatungspositionen verwiesen worden. Als Kurtisanen konnten sie an französischen Königshöfen Macht ausüben, ohne die historische Würdigung eines Kanzlers zu erlangen.

Als Erfinderinnen wie Ada Lovelace konnten sie zwar die ersten Computerprogramme in den Grundprinzipien erfinden, aber es waren Männer, denen sie zuarbeiteten und die dann diese Technologie als ureigen männlich okkupierten (vgl. Alic 1987).

In den angesehenen Wissenschaftsbetrieb wurden Frauen ohnehin nicht hineingelassen. Die höheren Mädchenschulen und das Frauenstudium wurden erst nach harten Kämpfen der Frauenbewegung zugelassen (vgl. Kleinau, Opitz 1995).

In der deutschen Sprache, in der sehr wohl geschlechtsidentifizierende, die Frauen bezeichnende Formen, vorhanden sind, wurden sie jahrhundertlang sprachlich als unsichtbar behandelt (vgl. Braun 1993). Zur Zeit der massenhaften Fabrikarbeit von Frauen war die Rede von Arbeitsmännern, in Schriften über die koedukativen Volksschulen war die Rede von Knaben (s. u.).

Patriarchale Macht besteht aber nicht nur in der Ausgrenzung von Frauen und Weiblichkeit, sondern auch in der Überhöhung von Person und Bedeutung des Mannes, indem ihre Größe betont wird, ihr Über-den-Dingen-Stehen und ihre Macht über Menschen und Dinge.

Prinzipien und Strukturen patriarchaler Macht wie z. B.

- Allmachtsphantasien
- Überlegenheit im Wissen
- Überlegenheit in der Beziehung

- Objektivierung
- der Drang, "alles im Griff zu haben"
- Zerstückelung und Beherrschung (divide et impera!)
- Widerspruch und Widerstand vermeiden
- nach Erfolg schielen
- sich selbst in Szene setzen
- Hierarchien aufbauen

ließen sich demnach nicht nur in gesellschaftlichen Strukturen, sondern auch in Prozessen und Institutionen außerhalb der Familie identifizieren, folglich auch in der Schule und deren zentralen Fächern. Eine umfassende Geschichtsschreibung des Sachunterrichts unter dem Blickwinkel solcher patriarchalischer Strukturen steht noch aus. Bereits jetzt lassen sich jedoch Beispiele derartiger patriarchaler Phantasien in der Geschichte von Realien-Heimatkunde-Sachunterricht aufzeigen:

1. Comenius wollte im "orbis pictus" alles, die ganze Welt des Wissens, im Griff haben.
2. Die Anschauungspädagogik der Herbartianer setzte auf die Belehrung von oben nach unten und klammerte Erfahrungen der Kinder geradezu aus.
3. Die klassische Heimatkunde setzte auf eine Definition von oben, was Welt ist und idealisierte die ländliche Idylle trotz der Kindererfahrungen einer zunehmend industrialisierten Welt.
4. Die durchgängig objektivierende Sachkunde produzierte die Wissensüberlegenheit der Lehrkraft und grenzte subjektive Erfahrungen aus.
5. Bei wissenschaftsorientierten naturwissenschaftlichen Konzepten der frühen 70er Jahre wurde das Muster "alles im Griff zu haben" geradezu zur Perfektion kultiviert.

Diese traditionellen Formen patriarchaler Macht in Gesellschaft und Didaktik haben sich mittlerweile in moderne umgewandelt. Denn gleichzeitig mit der erstarkenden gesellschaftlichen Demokratisierung und der sich entwickelnden Geschlechtergleichstellung haben sich alte Machtstrukturen in abstrakte Formen hineingeflüchtet und wirken dort als Herrschaft unerkannt umso machtvoller weiter. Diese Formen der Beherrschung, die immer mehr auch das alltägliche Leben durchsetzen, sind

1. das Diktat der Zeit, vor allem als Verlust von Lebenszeit durch Zerstückelung von Zeitabläufen durch vielfältige Zeitlimits (vgl. Beck 1994);
2. das Diktat des Raumes, vor allem in seiner Form der Hierarchisierung;
3. das Diktat der Materie, vor allem als Verteilungsungleichheit der Güter auf der Welt zwischen Nord und Süd, West und Ost, Weiß und Schwarz, Arm und Reich, Zweidrittel und Eindrittel, aber auch als das Diktat der Macht des Faktischen, des "Es-war-

schon-immer-so". Diese abstrakten Diktate implizieren auch eine Enthumanisierung von Lebensmöglichkeiten.

Die Frauenbewegung hat dabei - als aus der Perspektive einer nach Gleichheit strebenden großen gesellschaftlichen Menschengruppe - die Chance, verändernd in die abstrahierten Herrschaftsprozesse einzugreifen. Sie kann gleichzeitig ihre eigenen Erfahrungen aus dem Verwiesensein von Frauen im Rahmen der geschlechtlichen Arbeitsteilung auf Hausarbeit produktiv einbringen.

Didaktisch kann sie aus dem weiblichen Lebenszusammenhang heraus Gegenkategorien zum herrschenden Trend entwickeln, wie

1. natürliche Prozesse und Zeitrhythmen ernst nehmen,
2. Gleichheit anstelle von Hierarchie postulieren,
3. soziale Dimensionen des Sorgens für andere entfalten,
4. Paradoxien aushalten,
5. auf Verschiedenheit der Menschen setzen,
6. das bisher mehr dem weiblichen Lebenszusammenhang zugewiesene Soziale zu einem allgemein anerkannten Wert und zentralen Prinzip auch in der Didaktik zu entwickeln (vgl. Kaiser 1992).

Sachunterrichtsdidaktisch gilt es, von eindeutigen Lösungen und apodiktischen Setzungen Abschied zu nehmen. Vielmehr ist die Ehrfurcht vor dem Leben, eine Abkehr vom Macht- und Beherrschungszugang in sozialen Beziehungen und zur Objektwelt der notwendige Paradigmenwechsel. Dies heißt, daß der Unterricht nicht mehr auf eindeutige vorher festlegbare Strukturen hin konzipiert werden kann, sondern daß die Offenheit mitbedacht werden muß. Die Dingwelt und die natürliche und soziale Umwelt muß einen Eigenwert bekommen, nicht zum Objekt der Beherrschung werden. Anstelle einer sinnlosen Überforderung und Stoffbewältigung muß eine Besinnungsdidaktik in Form, Inhalt und Methode einsetzen, in der Langsamkeit, Ehrfurcht vor dem Leben, das Dazwischensein bei den Dingen, Introspektion und Meditation wieder einen hohen Stellenwert bekommen.

Voraussetzung dafür ist die Aufwertung von Emotionen als didaktisch wichtigem Inhaltsbereich des Sachunterrichts und der Allgemeinbildung insgesamt.

Aber nicht nur als Inhalt, sondern auch als Form des Lernens sind Emotionen ein zentrales Moment zur Auflösung patriarchaler Strukturen im Sachunterricht. Ansätze dazu sind bereits in der heutigen Praxis zu erkennen. Mittlerweile wird eine Abkehr von gegenstandserobernden Lernweisen hin zu kontemplativen, Macht abgebenden, in vielen inhaltlichen Bereichen der Schulpädagogik wie der Umwelterziehung, des Religionsunterrichts oder der ästhetischen Erziehung (vgl. u. a. Gesing/Lob 1991; Marquardt-Mau 1994) begonnen.

Für Jungen stellt ein derartiger didaktischer Ansatz eine besondere Herausforderung dar:

1. Sie werden auf ihre Gefühlswelt verwiesen. Wenn Gefühle zu einem wichtigen Inhalt von Sachunterricht werden, ist bereits die didaktische patriarchale Allmacht durchbrochen.
2. Sie können sich nicht durch Beherrschung von Lerngegenständen Macht und Sicherheit verschaffen und somit die geschlechtstypischen Sozialisationsmuster in der Schule perpetuieren. Indem sie lernen, Naturdinge zu genießen und zu schätzen, müssen sie gleichzeitig vom Thron der Welteroberer herabsteigen und die Fiktion der eigenen Stärke fallen lassen. Indem Jungen in Kooperation mit Mädchen offene Fragen anerkennen und die eigene Ratlosigkeit ernst nehmen, wird die Beherrschungszange zur Umwelt geöffnet.
3. Wenn das Schulleben hausarbeitsnah gestaltet ist und nicht nach patriarchalem Zerstückelungs- und Objektivierungsmuster, dann entsteht eine neue strukturelle Herausforderung für das Lernen von Jungen. Jetzt ist ein anderer Zeitrhythmus angesagt, der Umgang mit Paradoxien verlangt situative Problemlösungen anstelle von eindeutigen Definitionen und Deklarationen.

Der Weg hin zu einer Sachunterrichtsdidaktik der Emotionen, der Kooperation und der Hausarbeitsnähe läßt sich auch in Einzelschritten fortführen.

Konkrete Ansätze für eine derartige didaktische Wende wären:

- Naturdinge (z. B. eine Blume) als schön erleben und nicht gleich in Stücke zu zerlegen und damit zu zerstören
- Zeit bei jedem einzelnen Unterrichtsinhalt für die eigenen Gefühle, Wahrnehmungen und Gedanken der Kinder lassen
- Unterrichtsinhalte mehrperspektivisch betrachten, nicht einzelfachliche Lösung als allein gültig deklarieren
- mehrere Lösungswege zulassen; keine direkte Ergebnisorientierung
- Inhalte von verschiedenen Seiten betrachten
- offene Probleme bevorzugt als Unterrichtsinhalte auswählen und sie auch nach dem Gespräch über viele Aspekte als offen stehen lassen
- Geschwindigkeitsreduktion
- gegen Uniformierung
- für Vielfalt
- Schonung als Gegenbegriff zur Risikoproduktion - gegen Massenproduktion/Imperialismus/Kolonialismus/Expansion nach innen

- nicht expansiv, sondern intensiv lehren und lernen
- Kommunikation als Zirkulation und netzwerkartiges Beziehungsstiften, aber nicht als Dominierungsentscheidung praktizieren
- verschiedene Sichtweisen, Pluralität erfahrbar machen.

Die didaktischen Innovationen als Gegenbewegung zum Patriarchat treffen sich mit vielen didaktischen Ansätzen des Gemeinsamen Unterrichts von behinderten und nichtbehinderten Kindern. Hier gilt es anzusetzen, um eine produktive Sachunterrichtsdidaktik der Gleichberechtigung und der Humanisierung menschlicher Beziehungen als konsequente Abkehr vom Patriarchat zu entwickeln.

Diese Postulate, didaktischen Prinzipien, Methoden und Konzipierungen sozialen, politischen, sexuellen, naturwissenschaftlichen Lernens im Sachunterricht gilt es nun für ein Curriculum Sachunterricht zu entfalten und zu gestalten, indem die Bedürfnisse, Interessen und Zugänge von Mädchen wie auch von Jungen aufgegriffen und ihnen positive Identifikationsmuster wie auch gleichberechtigte gesellschaftliche Teilnahme ermöglicht werden.

In der abschließenden Diskussion im Forum wurde als bleibender Auftrag für den Sachunterricht benannt, die sich aus den verschiedenen Aufgaben- und Inhaltsbereichen ergebenden Anforderungen weiter zu bearbeiten und in Hinblick auf eine geschlechtsbezogene Sachunterrichtsdidaktik zu integrieren.

## Literatur

- Alic, Margaret: Hypatias Töchter. Zürich: Unionsverlag 1987.
- Beck, Gertrud: Raum zum Leben - Zeit zum Lernen. In: Erziehung & Wissenschaft Schleswig-Holstein 14 (1994) 1/2.
- Braun, Friederike: Was hat Sprache mit Geschlecht zu tun? Zum Stand linguistischer Frauenforschung. In: Pasero, Ursula; Braun, Friederike (Hg.): Frauenforschung in universitären Disziplinen. "Man räume ihnen Kanzeln und Lehrstühle ..." Opladen: Leske + Budrich 1993.
- Brockhaus, U.; Kolshorn, M.: Sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Jungen. Mythen, Fakten, Theorien. Frankfurt: Campus 1993.
- Büttner, Christian; Dittmann, Marianne (Hg.): Brave Mädchen, böse Buben? Weinheim: Beltz 1992.
- David, Klaus Peter: "Das darf kein Papst, kein Lehrer, kein Nachbar, niemand darf es.!" Eine Therapie mit einem jugendlichen Mißhandler. In: Johns, I. (Hg.): Zeit alleine heilt nicht. Herder: Freiburg 1993.
- Eccles, Jacquelynne S.: Bringing Young Women to Math and Science. In: Crawford, Mary/Gentry, Margaret (Eds.). Gender and Thought: Psychological Perspectives. Springer: New York 1989.
- Elliger, T. J.; Schötensack, K.: Data on sexual abuse in Germany. Beitrag zum IX. European Congress on Child Abuse and Adolescent Psychiatry. 1991.

- Enders, Ursula (Hg.): Zart war ich, bitter war's. Köln: Volksblatt Verlag 1990.
- Enders-Drägässer, Uta; Fuchs, Claudia: Interaktionen der Geschlechter. Sexismusstrukturen in der Schule. Weinheim/München 1989.
- Enders-Drägässer, Uta; Fuchs, Claudia (Hg.): Frauensache Schule. Aus dem deutschen Schulalltag. Erfahrungen, Analysen, Alternativen. Frankfurt: Fischer 1990.
- Finkelhor, David; Dziuba-Leatherman, Jennifer: Präventionsprogramme in den USA - Evaluationsstudie zu den Erfahrungen und Reaktionen von Kindern. In: Marquardt-Mau, Brunhilde (Hg.): Schulische Prävention gegen sexuelle Kindesmißhandlung. Weinheim: Juventa 1995.
- Finkelhor, David: Child Abuse. New Theory and Research. New York: Free Press 1984.
- Gesing, Harald; Lob, Reinhard (Hg.): Umwelterziehung in der Primarstufe. Heinsburg: Agentur Dieck 1991.
- Hageman-White, Carole: Sozialisation: weiblich-männlich. Opladen: Leske + Budrich 1984.
- Kaiser, Astrid: Hausarbeit in der Schule. Pfaffenweiler: Centaurus 1992.
- Kaiser, Astrid: Ansatzpunkte für eine nicht patriarchale Sachunterrichtsdidaktik oder: auf dem Wege einer Beziehungs-, BeSinnungs- und BeLebensdidaktik. Oldenburg: Oldenburger Vor-Drucke. ZPB 1995.
- Harding, Sandra: Feministische Wissenschaftstheorie. Berlin 1990.
- Hubbard, Ruth; Henefin, M. S.; Fried, Barbara (Hg.): Biological Woman. The Convenient Myth. Cambridge, Mass. 1982.
- Marquardt-Mau, Brunhilde: Mutter Erde. In: Schächter, M. (Hg.), "Mittendrin - Die Erde hat kein dickes Fell". W. Mann Verlag. Berlin 1988, S. 85-94.
- Marquardt-Mau, Brunhilde: Auf den Spuren der Mutter Erde. In: Unterricht Biologie 18 (1994) 192, S. 14-17.
- Marquardt-Mau, Brunhilde: Sexueller Mißbrauch von Kindern als Thema für den Sachunterricht. In: Lauterbach et al. (Hg.): Brennpunkte des Sachunterrichts. Kiel: IPN 1992.
- Menzel, Annette: Sexualerziehung von Anfang an. Erfahrungen mit einem 1. Schuljahr. In: Die Grundschulzeitschrift 7 (1993) 65, S. 12-13.
- Milhoffer, Petra: Sexualerziehung in den 90er Jahren - Lernziel Zärtlichkeit ade? In: Die Grundschulzeitschrift, 7 (1993) 65, S. 5-7.
- Nelson, U.; Hessel, J.: Gut, daß ich es gesagt habe ... München: Ellermann 1993.
- Neutzling, Rainer: Sexuelle Gewalt als Unterrichtsthema. Was heißt das für Jungen. In: Die Grundschulzeitschrift 7 (1993) 65, S. 19.
- Pfister, Gertrud; Valtin, Renate (Hg.): Mädchen Stärken. Probleme der Koedukation in der Grundschule. Frankfurt: Arbeitskreis Grundschule 1993.
- Richter, Dagmar: Politische Bildung für Mädchen und Jungen in der Grundschule. Vor-Druck der Universität Oldenburg 1994.
- Rossiter, Margaret: Woman Scientists in America: Struggles and Strategies to 1940. Baltimore Md. 1982.
- Saller, Helga: Prävention von sexueller Ausbeutung von Kindern. - Möglichkeiten und Grenzen. In: Kinderschutzzentrum Kiel: Sexuelle Mißhandlung von Kindern 1989.
- Schnack, Dieter; Neutzling, Rainer: Kleine Helden in Not. Reinbek: Rowohlt 1990.
- Sielert, Uwe: "... und daß Jungen nicht zu Tätern werden". Zur Notwendigkeit reflektierter (antisexischer) Jungenarbeit. In: Büscher, U. et al. (Hg.): Sexueller Mißbrauch von Kindern und Jugendlichen. Essen: Westarp Wissenschaften 1991.

- Valtin, Renate: Koedukation macht Mädchen brav!? - Der heimliche Lehrplan der geschlechtsspezifischen Sozialisation. In: Pfister, Gertrud; Valtin, Renate (Hg.) 1993, a.a.O. 8-37.
- Wächter, Orale: Heimlich ist mir unheimlich. Berlin: Donna Vita 1991.
- Watkins, B.; Bentovim, A.: The sexual abuse of male children: a review of current research. In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. (1992) 33, S. 197-248.
- Wehr, Dagmar: "Eigentlich ist es etwas Zärtliches". Erfahrungsbericht über die Auseinandersetzung mit Sexualität in einer dritten Grundschulklasse. Weinheim und Basel: Beltz 1992.
- Wiebusch, Reiner: Kinderpolitik aktuell. Versuch einer Bestandsaufnahme. In: Stiftung Mitarbeit (Hg.) *Kinderpolitik. Kinderbeteiligung. Konzepte, Modelle, Materialien*. Bonn 1993, S. 46-54.

# **RAHMENPLÄNE DES HEIMATKUNDE-/SACHUNTERRICHTS IN DEN NEUEN BUNDESLÄNDERN - REFLEXIONEN ZU ENTWICKLUNG UND PERSPEKTIVEN**

*Hans BAIER, Irene FROHNE, Hartmut GIEST, Helga JARAUSCH,  
Inge KOCH, Hans-Joachim SCHWIER, Steffen WITTKOWSKA*

## **1. Rückblick - eine kurze Bilanz**

Schule, Unterricht und damit verbunden Lehrplanentwicklung sind immer eingebunden in gesellschaftliche Strukturen und Veränderungen. Will man die in den neuen Bundesländern existierenden Rahmenpläne für den Heimatkunde-/Sachunterricht einer kritischen Analyse unterziehen, so ist einerseits ihre Genese zu beachten, andererseits ist auch ein Vergleich der Handschriften aus den einzelnen Ländern interessant.

In der DDR war die Heimatkunde formal eine Disziplin des Deutschunterrichts.<sup>1</sup> Der Unterricht in der Disziplin Heimatkunde unterschied sich in wesentlichen Momenten vom vorfachlichen Unterricht in der Grundschule der BRD. Der Hauptunterschied bestand in der Ideologisierung des Unterrichts und der Lehrpläne in der DDR sowie in der eindeutigen Indoktrination der Kinder - als Ausdruck der Durchsetzung des Macht- und Erziehungsmonopols der SED. Beabsichtigt war die einseitige ideologische Erziehung aller Kinder, das Ausprägen eines von der SED bestimmten "Klassenstandpunktes" - einer antidemokratischen und antipluralistischen Werthaltung. Darüber hinaus gab es auch konzeptionelle Unterschiede, die indirekter Ausdruck der gesellschaftlichen Verhältnisse waren. Orientiert wurde auf einen lernzielorientierten Unterricht, dem ein überzogenes Verständnis von Wissenschaftlichkeit (Wissenschaftsorientierung) ohne Berücksichtigung der not-

---

<sup>1</sup> Das formale Moment bezog sich darauf, daß - was sicherlich sinnvoll ist - der Deutschlehrer auch den Heimatkundeunterricht (zumindest in den Klassen 2 und 3) erteilte. Ansonsten hatte der Heimatkundeunterricht, was seine Spezifik betraf, Fachstatus, der sich vor allem in seinem Lehrgangcharakter zeigte, die Klassen 3 und 4 wiesen sogar Teillehrgänge Natur und Gesellschaft als konkrete Form der Vorbereitung auf den natur- und gesellschaftswissenschaftlichen Fachunterricht aus.

wendigen Kindorientiertheit zugrunde lag. Damit war eine in den Klassen 3 und 4 explizit ausgewiesene fachvorbereitende Funktion des Unterrichts verbunden, die sich prinzipiell vom "Vorfachlichen Unterricht" unterschied. Ferner war der Unterricht "geschlossen" und bot nahezu keine Möglichkeiten für freie Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler noch der Lehrerinnen und Lehrer. Diese Auffassung der "Fremdsteuerung des Lehrers und der Schüler durch den Lehrplan" kam dem Gesellschaftskonzept in der DDR sehr nahe. Deshalb durften auch keine Veränderungen an den Prinzipien des Unterrichts, die in Richtung auf Öffnung von Unterricht (z. B. Komplexunterricht oder Projektarbeit, Formen äußerer Differenzierung, des Kursunterrichts) bzw. insgesamt der Schule (einseitige Betonung der führenden Rolle des Lehrers im Erziehungsprozeß - Neuner 1988, 1989) diskutiert werden - ja im Gegenteil, alle Bemühungen um stärkere Selbsttätigkeit der Kinder wurden als Ausdruck von "bürgerlicher Pädagogik" geahndet.

Lehrplanarbeiten wurden vom Ministerium für Volksbildung angeordnet. Anlässe waren politische Ereignisse, wie wichtige Parteitage, die Etappen in der gesellschaftlichen Entwicklung markieren sollten.

Im Vorfeld dieser Arbeiten wurde meist eine Evaluation der Lehrpläne auf verschiedenen Ebenen durchgeführt. Staatlicherseits erstellte man regelmäßig sogenannte "Lageberichte" von der Kreisebene beginnend. Sie basierten vor allem auf Einschätzungen der Fachberater sowie aus Rückmeldungen im Rahmen der Lehrerfortbildung. Auf wissenschaftlicher Ebene wurden "Bewährungsanalysen" durchgeführt. Sie basierten meist auf standardisierten Unterrichtsbeobachtungen, Vergleichsarbeiten, die landesweit geschrieben wurden sowie auf Rückmeldungen aus Lehre und Weiterbildung. Verantwortlich für diese Arbeiten war die APW (Akademie der Pädagogischen Wissenschaften) in Zusammenarbeit mit Einrichtungen der Lehrerbildung (Institute für Lehrerbildung, Pädagogische Hochschulen, Universitäten). Im Rahmen dieser Analysen konnte ein relativ konkretes Bild vom Unterricht (Lehrplanerfüllung, Orientierungswirkung des Lehrplans, Qualität und Ausstattungsgrad mit Unterrichtsmitteln und Unterrichtsmaterialien, Qualität des Lehrerhandelns usw.) gezeichnet werden. Wie alle Dokumente, die im Zusammenhang mit der Öffentlichkeit standen, wurden diese wissenschaftlichen Analysen durch das Ministerium begutachtet, zensiert. Diese Zensur fand mitunter im Rahmen subtiler "Formulierungshilfen" statt. So wurden z.B. externe Mitarbeiter vom Ministerium abdelegiert, um die Analyseberichte der Wissenschaftler "umzuformulieren". Man erreichte damit, daß ausschließlich zensierte Informationen an die Öffentlichkeit drangen. Andererseits verschwanden - obwohl Lehrpläne durchaus in der Öffentlichkeit (z. B. über die Fachzeitschriften) diskutiert wurden - kritische Rückmeldungen, die der vorherrschenden Ideologie nicht entsprachen, in den Tresoren des Ministeriums, ohne daß sie selbst der Wissenschaft zugänglich gemacht wurden. Trotzdem lieferten die Praxiseinsichten der staatlichen und die Bewährungsanalysen der wissenschaftlichen Ebene zahlreiche Daten über die Realität des Unterrichts und gestatteten, Konzeptionen des Unterrichts weiterzuentwickeln. Das auch diese Arbeiten weit-

gehend "in Schubladen verschwanden", sei nur am Randevermerkt. Sie bildeten jedoch nach der Wende den Ausgangspunkt, von dem an die Reformierung des Heimatkundeunterrichts herangegangen wurde (Giest 1989a, 1990a, 1990d, 1991). Kernpunkte dieser Reform waren

1. Entideologisierung, Humanisierung und Demokratisierung des Unterrichts
2. konsequente Kind- und Wirklichkeitsorientierung des Unterrichts in Einheit von Orientierung auf die aktuelle Lebenssituation und die künftige Entwicklung des Kindes
3. Erhöhung der Effektivität des Lernens im Hinblick auf Selbständigkeit, Eigenverantwortlichkeit und Kreativität
4. das Finden von Unterrichtsmethoden, die entdeckendes Lernen und zugleich kohärente Wissenbestände beim Schüler realisieren
5. optimale Ausprägung der Individualität der Kinder in der Einheit von Förderung und Ausgleich" (Giest et.al. 1990c, S.3)."

Zunächst wurde in den Rahmenrichtlinien für den Heimatkundeunterricht in den neuen Bundesländern (Rahmenrichtlinien 1990)<sup>2</sup> versucht, einen Neuanfang, eine prinzipielle Wende in der Konzeption der Erziehung und Bildung einzuleiten (Giest 1990b). Von vornherein stand außer Frage, daß diese Rahmenrichtlinien nur einen Übergangscharakter besitzen würden (Peplowski 1990). In den Klassen 1 und 2 (der Lehrplan der Klasse 1 erschien erst im Herbst 1989) wurden durch relativ wenige Stoffstreichungen und -präzisierungen Übergangslösungen geschaffen, die den gesellschaftlichen Veränderungen weitgehend Rechnung tragen sollten. Grundüberlegungen waren hierbei

1. die Erhöhung der Heimatbezogenheit des Unterrichts (stärkere stoffliche Bindung des Bezuges der zu behandelnden Inhalte zur Heimat - zur Schule, zum Wohngebiet, zum Heimatort<sup>3</sup>)
2. konsequentes Ausgehen vom Kind, die bessere Berücksichtigung seiner Erfahrungswelt, womit auch eine Präzisierung der Niveauanforderungen des Lernens im Heimatkundeunterricht verbunden war
3. das Wesentliche in Ziel und Stoff des Lehrplans besser zu bestimmen, d. h. in erster Linie Möglichkeiten anzubieten, mit dem Lehrplan freier umzugehen, durch Konzentration auf das Wesentliche Freiräume für die Berücksichtigung individueller Bedürfnisse zu schaffen (Giest 1989b).

<sup>2</sup> Diese Rahmenrichtlinien wurden auf der Grundlage der Bewährungsanalysen (1984-1987) von einer mit Fachvertretern und Vertretern der Öffentlichkeit zusammengesetzten Arbeitsgruppe erarbeitet. Die Grundpositionen wurden in der damaligen Fachzeitschrift "Die Unterstufe" als auch in verschiedensten öffentlichen Veranstaltungen zur Diskussion gestellt.

<sup>3</sup> Die Wortwahl legt nahe, daß die Heimat hier nur in der territorialen Enge gesehen wird. Es ging jedoch um die stärkere Berücksichtigung der Lebenswirklichkeit des Kindes. Man ging davon aus, daß diese vor allem durch die sozialen Institutionen Schule, Familie (Wohngebiet) und das gesellschaftliche Leben sowie die Natur im Heimatort geprägt sind.

Natürlich bewegten sich diese Veränderungen (Verzicht auf die Verbindlichkeit der Zeitvorgaben und die Orientierung auf einen flexiblen Umgang mit den im Lehrplan fixierten Inhalten) im Rahmen des bislang dem Heimatkundeunterricht zugrunde gelegten Konzepts und versuchten, dieses zu öffnen.

Das gilt in gewisser Weise auch für die Klassen 3 und 4. Hier war jedoch die Situation vor allem durch die Inhalte aus dem Teillehrgang "Gesellschaft" schwierig. Die Bewährungsanalysen führten zur Schlußfolgerung, daß "die Ziele des Lehrplans trotz aufopferungsvoller Arbeit der Lehrer, trotz vielfältiger Initiativen im wesentlichen nicht erfüllt werden (konnten)" (Giest 1989a, S. 227). Die Ursachen hierfür lagen einerseits in der politisch-ideologischen Überfrachtung des Lehrplans, der konzeptionellen Fehlanlage des Unterrichts (systematische Teillehrgänge zur direkten Fachvorbereitung) und andererseits in einer Lebensferne, der kognitiven Kopflastigkeit, der Idealisierung gesellschaftlicher Zustände und der für Kinder diesen Alters unfaßlichen Beschäftigung mit der jüngeren Geschichte (vgl. ebenda). Aus dieser Analyse ergaben sich neue Qualitätsanforderungen an die Erziehung und Bildung, welche gekennzeichnet waren durch

- die konsequente Orientierung am Kind
- die Demokratisierung des Unterrichts in seinen Zielen, Inhalten und in der Gestaltung
- die Freisetzung der schöpferischen Kräfte der Schüler und der Lehrer, die bessere Durchsetzung des Rechts auf freie Entfaltung der Individualität des Kindes im Unterricht". (Giest 1990b, S.158)

Auch hier wurde auf den Übergangs- und Kompromißcharakter der Rahmenrichtlinien hingewiesen. Ihre Erarbeitung erfolgte innerhalb eines demokratischen Prozesses unter Berücksichtigung der Vorschläge und Hinweise aus allen gesellschaftlichen Kreisen sowie unter Mitwirkung von Lehrern und Fachberatern aus verschiedenen Bezirken. Es mußte berücksichtigt werden, daß keine neuen Unterrichtsmittel, also auch keine neuen Lehrbücher bereitgestellt werden konnten.

Als bewährte Inhalte, auf die auch später in mehreren neuen Bundesländern zurückgegriffen wurde, erwiesen sich die geographischen Sachverhalte im Zusammenhang mit der Kartenarbeit, die Verkehrserziehung sowie Themen aus dem Bereich der Natur, wobei hier deutlicher die ökologische Erziehung betont wurde. Als neue Momente in den Rahmenrichtlinien erwiesen sich:

- die Betonung des Erwerbs einer "aktiven Lebensposition des Kindes" gegenüber dem "Erwerb grundlegender Kenntnisse", der "kognitiven Überlastung" in den alten Lehrplänen
- die Kennzeichnung von Themenkreisen und der Verzicht auf einen starren Lehrgang (bzw. Teillehrgänge)
- die Aufhebung der Verbindlichkeit von Inhalts- und Zeitvorgaben

- die Orientierung auf Öffnung von Unterricht, auf Gelegenheits- und Projektunterricht und auf die Integration verschiedener Lernziele und Lerninhalte der Themenkreise in einem fächerverbindenden Unterricht (Abkehr von der formalen "Abarbeitung" des Lehrplans)<sup>4</sup>
- die Aufnahme von Inhalten, welche dem Bestreben einer stärkeren Berücksichtigung der Lebenswirklichkeit der Kinder entsprachen.

Aus heutiger Sicht waren die entstandenen Rahmenrichtlinien ein gewaltiger Schritt bei der Demokratisierung und Humanisierung des Heimatkunde-/Sachunterrichts, lagen doch Lehrerinnen und Lehrern, die über Jahre von einer "Lehrplanhörigkeit" geprägt waren, erstmals Dokumente vor, an die man sich "halten" konnte und die dennoch viele Freiräume und Entfaltungsmöglichkeiten zuließen. Natürlich resultierte aus der Zeitnot des Schreibens, der ungenügenden Auseinandersetzung mit theoretischen Grundmodellen und Konzeptionen dieses Unterrichts, der zeitlich eingeschränkten Möglichkeit einer breiten öffentlichen Diskussion, den sich konstituierenden Länderstrukturen, den im Wandel begriffenen Aus-, Fort- und Weiterbildungsstrukturen und den damit verbundenen Veränderungen, einem mit der Strukturkrise einhergehenden Auseinanderbrechen länderübergreifender Zusammenarbeit, der Wunsch nach weiterer den Sachunterricht befördernder konzeptioneller Arbeit.

Zeitgleich mit dem Entstehen föderaler Strukturen in allen neuen Bundesländern nahmen in den Ländern Rahmenplankommissionen ihre Arbeit auf, die auf der Grundlage dieser ersten Diskussionen neue Richtlinien für die jeweiligen Länder erstellten. Dabei zeigten sich inhaltlich folgende Tendenzen

- "- Anlehnung an Pläne aus dem jeweils partnerschaftlich verbundenen Altbundesland oder Beratung durch Partner aus den Altbundesländern
- Verstärkung des Regionalbezuges, notwendigerweise ausgelöst durch die politischen Veränderungen und die Suche nach Identifikation mit dem eigenen Land
- Aufgreifen reformpädagogischer Ansätze und der "Heimatkunde" als Kennenlernen des heimatlichen Raumes
- Beibehaltung bewährter Inhalte, z. B. Verkehrserziehung, Themen aus der Natur (Verstärkung des umweltbezogener Aspekte) Gesundheitserziehung, Themen zur Geographie (des Heimatlandes)
- "starke Entpolitisierung" der Inhalte
- breiterer Raum für Inhalte aus dem Bereich des sozialen Lernens (Konflikte, Verhalten zu Mitmenschen, Ich-Bezug)
- Schaffen von Freiräumen für eigene Themenwahl durch Schülerinnen/Schüler und Lehrerinnen/Lehrer (Projektideen)" (Koch 1994).

<sup>4</sup> In einem Unterrichtsexperiment wurde im Schuljahr 1990/91 die Möglichkeit der Verbindung von Projektarbeit und Lehrgang auf der Grundlage der Rahmenrichtlinien erprobt (Giest 1994a).

## 2. Berichte aus den Ländern

### 2.1 Brandenburg<sup>5</sup>

#### 2.1.1 Zur Entwicklung und Struktur des vorläufigen Rahmenplanes für den Sachunterricht

Die Erarbeitung des vorläufigen Rahmenplanes für den Sachunterricht erfolgte in den Jahren 1990/1991. Wie in allen neuen Bundesländern orientierte man sich - ausgehend von bildungspolitischen Positionen in Richtung auf neue demokratische, rechtsstaatliche und freiheitliche Strukturen - auf einen ganzheitlichen, erfahrungsoffenen sowie auch integrativen Unterricht, der die Kinder zu selbständigem Denken und Handeln befähigt.

Im Vorwort der vorläufigen Rahmenpläne erscheinen Aufgaben für Lehrerinnen und Lehrer, die deutlich an entsprechenden Aspekten der bildungstheoretischen Didaktik orientiert sind. Demzufolge gilt für die Pädagogen, die nur auf Wesentliches konzentrierten Ziele und Aufgaben der Rahmenpläne so zu konkretisieren, daß die Kinder

- Beziehungen zu eigenen Lebenssituationen und zur eigenen Lebenswirklichkeit erkennen können,
- ihre eigenen Erfahrungen, ihre Vorkenntnisse und methodische Fertigkeiten einbringen können,
- Lernprozesse mitplanen und mitgestalten können,
- zum fachlichen und fächerübergreifenden Lernen befähigt werden können,
- selbsttätig Wege zu Lösungen finden können,
- gewonnene Ergebnisse anwenden, in bestehende Zusammenhänge einordnen bzw. auf neue übertragen lernen." (Vorl. Rahmenpl. Sachunterricht ..., 1991, S.4)

Ausdrücklich werden damit den Lehrerinnen und Lehrern große pädagogische Freiräume gewährt, die es eigenverantwortlich, sinnvoll und kreativ zu nutzen gilt. Die Arbeiten an allen Rahmenplänen wurden durch das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg geleitet und koordiniert. Der vorläufige Rahmenplan für den Sachunterricht ist in ungewöhnlich knapper Zeit durch eine kurzfristig zusammengestellte Projektgruppe erarbeitet worden, der Fachdidaktiker der Lehreraus- und -fortbildung, Schulpraktiker, Fachberater und Mitarbeiter verschiedener pädagogischer Landesinstitute angehörten. Eine wesentliche Grundlage für die Konsensbildung zur Lösung der Sachfragen stellt die Analyse aller derzeitig gültigen Richtlinien und Lehrpläne für den Sachunterricht dar. Als Kluminationspunkt der Diskussion erwies sich das Problem einer deutlich veränderten Struktur des Rahmenplanes gegenüber dem traditionellen Lehrplan. Vorrangig ging es darum, die Ansprüche an Offenheit und Integrationspotenz nicht nur verbal, sondern in ihrer sachlichen Substanz einlösbar zu halten. In der vorliegenden Repräsentation will der Rahmenplan - bei aller Vorläufigkeit - das veränderte Konzept des Sachunterrichts in

<sup>5</sup> Länderbericht von Irene Frohne (1994).

schulisches Alltagshandeln einbringen. Perspektivisch gesehen könnte er möglicherweise jenen integrierten Grundschulunterricht zulassen, dessen Konzept mit dem Blick auf das Kind in seiner Gesamtpersönlichkeit gegenwärtig immer nachdrücklicher diskutiert wird.

Zur Struktur des Rahmenplanes: Ziele und Aufgaben tragen - in der Kürze mit allgemeinen Leitlinien vergleichbar - grundlegende Orientierungsfunktion im Hinblick auf das pädagogische Konzept des Sachunterrichts. Sie sollen wesentliche Zielaspekte angemessen hervorheben.

- Hilfestellung für die Kinder bei der Erschließung und allmählichen Mitgestaltung ihrer Lebenswirklichkeit als übergreifender Bildungs- und Erziehungsauftrag (Hilfen auf dem Weg zu Selbst- und Weiterkenntnis, zu Kritik- und Dialogfähigkeit, zu selbstbestimmtem und verantwortlichem Handeln gegenüber Mensch und Umwelt stehen im Mittelpunkt des pädagogischen Bemühens.)
- Bewahrung und Entwicklung von Erkenntnisstreben und Motivation der Kinder zur Entwicklung von Handlungs- und Orientierungsfähigkeit
- Aneignung eines lebensorientierten Sachwissens sowie entsprechender Fähigkeiten und Fertigkeiten als grundlegende Kompetenzen der Kinder, Umwelt zu erleben und kognitiv zu durchdringen - dazu
- problemorientierte Herausbildung sachbezogener Verfahren und Methoden
- Grundlegung von Fähigkeiten der Kinder zum Umgang mit den eigenen Bedürfnissen und Ansprüchen sowie mit denen von Personen und Gegebenheiten der Umwelt.

Die Aufgaben des Sachunterrichts werden im Rahmen von sechs Lernfeldern und deren Beschreibung inhaltsbezogen konkretisiert (Lernfelder: Zusammenleben der Menschen, Gestalten einer gesunden Lebensweise, Orientieren in Raum und Zeit, Umgehen mit der Natur, Verhalten im Straßenverkehr, Umgehen mit Materialien und Geräten).

Die Lernfelder stellen integrierte inhaltliche Schwerpunktbildungen dar, die Offenheit wenigstens auf drei Ebenen gewährleisten sollen:

- Berücksichtigung absehbarer Prozesse des Wandels im sozialen Zusammenleben, im Arbeitsleben, bezogen auf Umweltbewußtsein, auf Werthaltungen überhaupt
- Berücksichtigung der Veränderungen im Leben der Kinder einschließlich ihrer Möglichkeiten für zweckgerichtetes Handeln zum Verstehen und auch Gestalten ihrer Lebensumstände
- Berücksichtigung der Interdependenz der genannten Ebenen unter dem Gesichtspunkt der Verknüpfung von Einzelaspekten zu komplexen Sachverhalten, wie sie sich den Kindern darstellen und erschließen.

Mit den Lernfeldern ergibt sich eine didaktische Struktur, die nicht im Sinne von "Reihenfolge" und "Portion" Lehrplanthemen ausweist, wohl aber die jeweils dominanten inhaltlichen Zugänge für die Bildung sinnvoller Handlungseinheiten im Rahmen der

komplexen Lernvorhaben signalisiert. Dadurch lassen sich auch Komponenten des ehemaligen Schulgarten- und Werkunterrichts im Sinne vielaspektiger sowie vielfältig handelnder Auseinandersetzung integrieren. In einem zweiten Strukturansatz werden mit der Bezeichnung Erfahrungsbereiche den Lernfeldern einerseits und den Klassenstufen andererseits verschiedene Inhaltskomplexe zugeordnet. Grundsätzlich ist es in die Verantwortung der Lehrerinnen und Lehrer gegeben, welche Erfahrungsbereiche in welcher thematischen Verknüpfung zu welchem Zeitpunkt im Unterricht aufgegriffen werden. Eine Entscheidungshilfe für die Planung von Themenkomplexen ergibt sich aus den Erläuterungen zu den Erfahrungsbereichen. Sie richten sich jeweils auf mögliche Voraussetzungen der Kinder für die Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand, und sie verbinden diese Angaben mit zielgeleiteten Hinweisen für weiteres erfahrungs- und handlungsorientiertes Lernen. Die Erläuterungen zu den Erfahrungsbereichen sind mit Handlungsanregungen unterlegt, die dazu motivieren, Rahmenplanaussagen in konkrete Unterrichtsgestaltung "umzudenken". In solchen Handlungsanregungen sollen die Perspektive der Kinder, der konkrete mögliche Inhalt und mögliche Verfahren bzw. Methoden exemplarisch "zusammengeführt" werden, so daß sich Lernen und Lehren von vornherein als untrennbare Planungsgrößen präsentieren.

### **2.1.2 Perspektiven zur Weiterentwicklung des vorläufigen Rahmenplanes für den Sachunterricht**

Eine systematische Evaluation des Planes im Rahmen landesweit geführter Curriculumentwicklung hat bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht stattgefunden, so daß die Vorläufigkeit des Planes weiterhin zu den unterschiedlichsten Interpretationen, Erprobungen und Qualifizierungsvorschlägen auffordert. In den vergangenen Jahren hat sich umfangreiches Material zur Überarbeitung des Rahmenplanes angehäuft, das durch verschiedene Gutachten, Forschungsergebnisse sowie durch Erkenntnisse aus der Lehreraus- und -fortbildung zum Sachunterricht fortwährend ergänzt wird. Außerordentlich wichtig ist es, das auf dem Wege individueller Erprobung zu Bewußtsein gebrachte Selbstverständnis der Lehrerinnen und Lehrer im anstehenden Überarbeitungsprozeß progressiv weiterzuentwickeln. Neben den schulpraktischen Erfahrungen sind fachliche und theoretische Absicherungen stärker als Grundlage der Planentwicklung auszuweisen, als das in der Kürze der damaligen Entwicklungszeit möglich war. Dies gilt z. B. für die durchgängig angezielte Erfahrungs- und Handlungsorientierung im vorläufigen Rahmenplan, die in ihrer Bedeutung als erkenntnistheoretisches und erkenntnispraktisches Element noch stärker herausgearbeitet werden sollte. Auf inhaltlicher Ebene ist es z. B. unterdessen eher möglich, Spezifika des ehemaligen Schulgarten- und Werkunterrichts zielsicherer in den Sachunterricht zu integrieren. Ebenso liegt heute eine große Anzahl von Vorschlägen zur Überarbeitung von Inhalten vor, die eine verstärkte Akzentuierung ökonomischer, sozialer oder auch chemischer bzw. physikalischer Perspektiven auf die Lebenswirklichkeit der Kinder

erforderlich machen. Dabei scheint jedoch nach wie vor angezeigt, mit dem Plan einen Rahmen vorzugeben, der die Entfaltung zeitgemäßer didaktischer und curricularer Theorien und ihre Umsetzung in einen pädagogisch verantwortbaren Sachunterricht im Rahmen des gesamten Reformprozesses der Grundschule uneingeschränkt ermöglicht.

## 2.2 Sachsen-Anhalt<sup>6</sup>

### 2.2.1 Zur Entwicklung und Struktur der Rahmenrichtlinien für den Heimat- und Sachunterricht

Bereits im August 1990 wurde vom Ministerium für Bildung und Wissenschaft eine Projektgruppe ins Leben gerufen, die die Aufgabe hatte, neue Rahmenrichtlinien für den Heimatkundeunterricht zu erarbeiten. Die Gruppe setzte sich aus ehemaligen Unterstufenlehrern, Fachberatern und Mitarbeitern der damaligen Pädagogischen Hochschulen Halle-Köthen und Magdeburg zusammen. Das Dokument entstand im kurzen Zeitraum von August 1990 bis Februar 1991. Von welchen Überlegungen ging die Projektgruppe aus?

- Heimatkunde ist nicht mehr eine Teildisziplin des Deutschunterrichts, sondern wird in den Zielen, Inhalten und in der Organisation zu einem selbständigen Unterrichtsfach umgestaltet. Das neue Fach, Heimat- und Sachunterricht, soll u. a. ganzheitliches Erleben der Heimat, vor allem des nahen Heimatraumes sowie die Erschließung fachspezifischer Strukturen und die Vermittlung grundlegender Denk- und Arbeitsweisen beinhalten.
- Bewährte Momente des Konzepts des alten Heimatkundeunterrichts werden unter Berücksichtigung der veränderten Bedingungen beibehalten. Eine "Neue Qualität" des Unterrichts soll erreicht werden, z. B. durch
  - eine konsequente Orientierung am Kind.
  - Demokratisierung des Unterrichts in seinen Zielen, Inhalten und in der Gestaltung sowie durch
  - Freisetzung der kreativen Kräfte der Schülerinnen/Schüler und der Lehrerinnen/Lehrer (siehe auch Giest 1990).
- Der Heimat- und Sachunterricht (HSU) wird seinem Wesen nach integrativer Unterricht sein, erfordert somit eine Gesamtsicht gesellschaftswissenschaftlicher und naturwissenschaftlicher Lernziele und -inhalte durch den Lehrer, wobei als integratives Moment vor allem die Lebenswirklichkeit der Kinder zu sehen ist.

Einige Aussagen zum Aufbau, zu Inhalten und Hinweisen zur Unterrichtsgestaltung der Rahmenrichtlinien: Die Rahmenrichtlinien gehen von Hauptzielen aus. Der Unterricht will Schülerinnen und Schülern

- Hilfen beim altersgemäßen Erschließen der Lebenswirklichkeit vermitteln und

<sup>6</sup> Länderbericht von Helga Jarausch (1994).

- Erfahrungen ermöglichen, sich mehr oder weniger komplexen Lebensanforderungen handelnd zu stellen.

Damit sind Erkundung der Lebenswelt, verantwortungsvolles Verhalten im Lebensumfeld und aktive Lebensgestaltung wesentliche Ziele. Aufgabe des Unterrichts soll es u. a. sein,

- Erfahrungen, Erlebnisse, Beobachtungen, Fragen und Probleme der Kinder im Unterricht aufzugreifen sowie die Erlebnisfähigkeit und das Neugierverhalten zu fördern,
- grundlegende und beispielhafte Situationen, Ereignisse, Vorgänge, Gegenstände und Beziehungen durchschaubar zu machen und an ausgewählten Beispielen zu zeigen, wie Meinungen in überprüfbares Wissen überführt werden können.

Das bedeutet:

- Der HSU orientiert sich an den vielseitigen Bedürfnissen der Kinder.
- Die im HSU zu erwerbenden Grundkenntnisse, -fertigkeiten und praktischen Fähigkeiten sowie zu gewinnenden Einstellungen und Verhaltensweisen sollen den Schülerinnen und Schülern helfen, ihren heimatlichen Lebensraum genauer zu erfassen, zu beurteilen, zu bewerten und mitzugestalten.
- Der HSU soll nicht vordergründig den Fachunterricht im Sekundarbereich vorbereiten, sondern sich im Sinne von grundlegend an fachwissenschaftlichen Erkenntnissen und Verfahren orientieren, mit dem Ziel, diese zur zunehmend selbständigen Erschließung der Lebensumwelt durch die Schülerinnen und Schüler zu nutzen.

Als Ausgangspunkt für die Bestimmung der Inhalte wurde die Beziehung des Kindes zur gesellschaftlichen und natürlichen Umwelt gewählt. Die Inhalte sind fünf Lernfeldern (Zusammenleben in der Gemeinschaft, Begegnung mit der Natur, Orientieren im Raum, Umgang mit Zeit, Sicherung menschlichen Lebens), geordnet nach Rahmenthemen, Einzelthemen und Schuljahrgängen, zugeordnet.

In diesen Lernfeldern konnten bewährte Traditionslinien und Inhalte aus dem Heimatkundeunterricht beibehalten werden, wie

- Linie: Orientieren im heimatlichen Raum (Kl. 1 - 4); z. B. Schule-Wohnviertel-Heimatort und Landkreis- Land Sachsen- Anhalt
- Linie: Naturbetrachtungen/-beobachtungen (Kl. 1 - 4), z. B. Themen wie Pflanzen und Tiere, Wetterbeobachtungen, Experimente...
- Linie: Gesundheitserziehung (Kl. 1 - 4), z. B. Zähne, gesunde Ernährung...

Stark überarbeitete Inhalte aus dem Heimatkundeunterricht sind Sachverhalte zur Geschichte des Heimatgebietes und Themen zu Arbeitsstätten der Menschen. Als neue Inhalte wurden z.B. aufgenommen

- Themen zum Umgang der Menschen miteinander, z. B. Toleranz
- Sexualerziehung
- Umweltschutz, z.B. Abfall- und Abfallbeseitigung
- Umgang mit der Zeit aus "integrativer Sicht".

Organisation und Gestaltung des HSU sind von seinen Zielen und Aufgaben her bestimmt. In den Rahmenrichtlinien wird auf entdeckendes und problemlösendes Lernen als eine der vorherrschenden Arbeitsweisen verwiesen. Kenntnisse und Verfahren sind so zu vermitteln, daß Fragestellungen im Unterricht sachgemäß geklärt werden können, und die Kinder zur selbständigen Erschließung neuer Sachverhalte befähigt werden. Irrwege und/oder Umwege, die sich aus dem Entdeckungsbemühen der Kinder ergeben, müssen zugelassen und dürfen nicht zugunsten eines raschen Lernfortschritts unterbunden werden.

### 2.2.2 Probleme der Weiterentwicklung der Rahmenrichtlinien

Der HSU ist vielseitiger, kindorientierter und offener geworden. Gute Anregungen dazu gaben die neuen Rahmenrichtlinien verbunden mit dem Engagement der Lehrerinnen und Lehrer, ein neues Unterrichtsfach zu gestalten. Trotz aller Freiräume werden die Rahmenrichtlinien in der Praxis oft noch zu unkritisch betrachtet und in ihren Inhalten als verbindlich verstanden.

Die Rahmenrichtlinien wurden 1993 von drei Grundschullehrerinnen überarbeitet. Ziele, Aufgaben, Lernfelder und Rahmenthemen sind ohne Veränderungen aus den Richtlinien 1991 übernommen worden. Geringfügige Ergänzungen und Konkretisierungen ergaben keine entscheidenden inhaltlichen Neuerungen. Diskutiert werden müßten m.E.:

- Aufnahme von weiteren Inhalten, um stärkeren Regionsbezug zu erreichen, z. B. Probleme der Entwicklung des Heimatlandes Sachsen-Anhalt (typische Bergbaufolgelandschaften und deren Gestaltung; Stilllegung von Betrieben, Arbeitslosigkeit, Maßnahmen zur Schaffung neuer Arbeitsplätze)
- außerschulische Lernorte als Quelle unmittelbarer Erfahrungen (natürliche und gestaltete Umwelt, soziale Bereiche, Kultur)
- Umgang der Kinder mit Medien (Fernsehen, Werbung, Ortszeitung)
- Planen und Gestalten von Freizeittätigkeiten der Kinder (Ort, Umland)
- Umweltorientierung und -erziehung als integrative und fächerübergreifende Aufgabe...
- Aspekte wie Handlungsorientierung, Differenzierung, Weltorientierung im Sinne von Weltoffenheit und Friedenserziehung
- Werteorientierung und Wertevermittlung (wie verantwortungsvolles Handeln, Mitmenschlichkeit) als ein Erfordernis der heutigen Zeit
- wesentliche Aspekte des HSU als Anfangsunterricht, um die Komplexität dieses Faches zu verdeutlichen.

### 2.2.3 Zur Entwicklung und Struktur der Rahmenrichtlinien für den Schulgartenunterricht<sup>7</sup>

In Sachsen-Anhalt blieb der Schulgartenunterricht als selbständiges Unterrichtsfach erhalten. In den Schuljahren 1991/92 und 1992/93 wurde nach vorläufigen Rahmenrichtlinien (RRL) gearbeitet, seit 1993 gelten überarbeitete RRL, die einer vier-jährigen Erprobungszeit unterliegen. Die RRL wurden 1990/91 von einer durch das Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Sachsen-Anhalt berufenen Projektgruppe ausgearbeitet, der je zwei ehemalige Unterstufenlehrerinnen, Fachberaterinnen und Mitarbeiter der damaligen Pädagogischen Hochschulen Halle-Köthen und Magdeburg angehörten. Die Projektgruppe und Berater aus den alten Bundesländern gingen u. a. von folgenden Überlegungen aus:

- Der Schulgartenunterricht bietet einzigartige Möglichkeiten, die Natur und den Menschen in den Unterricht aller Schulformen, Fächer und Altersstufen einzubeziehen, so daß er als selbständiges Unterrichtsfach in der Grundschule erhalten bleiben muß. Vorhandene Schulgartenflächen, umfangreiche Geräteausrüstung, artenreicher Pflanzenbestand, engagierte und fachlich gut ausgebildete Grundschullehrerinnen und -lehrer für den Schulgartenunterricht sind hinreichende Basis für eine qualifizierte Weiterführung dieses Faches.
- Es waren Ziele, Inhalte und Organisationsformen zu erarbeiten, die den neuen Charakter des Faches und seine unverwechselbaren Aufgaben im Gesamtkonzept der Grundschule Sachsen-Anhalts deutlich machen. Schulgartenunterricht heute bietet in besonderer Weise Möglichkeiten zum Lernen "mit Kopf, Herz und Hand", er ist handlungsorientiert und ermöglicht neben der Vermittlung von Fachwissen auch sinnesbezogene Erfahrungen mit der Natur, er erzieht zur Verantwortung für die Erhaltung und den Schutz der Umwelt.

Zum Aufbau der Rahmenrichtlinien für den Schulgartenunterricht:

Allgemeine Ziele, die durch die RRL konkret bestimmt werden, sind affektiv emotionale, soziale, instrumentale, konative und kognitive Ziele. Die Vielfalt der Zielstellungen kann in drei Arbeits- und Lernbereichen inhaltlich umgesetzt werden, d.h., in

- Aspekten des Natur-, Arten- und Umweltschutzes,
- gärtnerischem Gestalten,
- Anbau von Nutz- und Zierpflanzen.

Die verbindlichen Arbeits- und Lernbereiche und deren Schwerpunkte gelten jeweils für die Schuljahrgänge 1 und 2 bzw. 3 und 4. Der Schulgartenunterricht ist projektorientiert anzulegen. Dafür sind die Lernorte Schulgarten, Gewächshaus, Fachunterrichtsräume, Schulgelände und Biotop während des gesamten Schuljahres zu nutzen.

<sup>7</sup> Länderbericht von Hans-Joachim Schwier (1994).

Probleme der Weiterentwicklung:

Der Schulgartenunterricht heute verbindet in gelungener Weise Traditionelles mit Neuem, er fordert von Lehrern Kreativität und Vertrauen in den Fortbestand dieses in nur wenigen Ländern der Bundesrepublik selbständigen Unterrichtsfaches der Grundschule.

Im Sinne der ganzheitlichen Entwicklung der Grundschul Kinder beinhaltet dieses Fach Pflanzen-Tier-Mensch-Natur-Umwelt, Erleben-Erkennen-Handeln, Angebot einer Didaktik der Zugangswege zu Sachen und Erkenntnissen. Damit weist der Schulgartenunterricht enge Beziehungen auch zum Heimatkunde- und Sachunterricht auf, ist aber nicht zwingend in ihm aufgehoben. Notwendig ist der ständige Schulbeweis, daß die in den RRL enthaltenen Ansprüche und Erwartungen in der Praxis der Kinder eingelöst werden können.

### **2.3.1 Zur Entwicklung der Lehrpläne für Heimat- und Sachkunde**

Seit 1990 arbeiteten in Thüringen vom Kultusministerium eingesetzte Lehrplankommissionen an neuen Lehrplänen für alle Fächer und Schulstufen. Diese Kommissionen bestanden aus von den Schulämtern benannten Lehrern, je einer wissenschaftlichen Begleitung und wurden durch einen Mitarbeiter oder Beauftragten des Ministeriums angeleitet, in der Regel waren dies Damen und Herren aus den alten Bundesländern. Ein solcher Arbeitskreis traf sich auch für die Erarbeitung der "Vorläufigen Lehrplanhinweise für den Heimat- und Sachunterricht", wobei in der ersten Phase die wissenschaftliche Begleitung fehlte. Als Arbeitsgrundlage dienten der Kommission insbesondere Lehrpläne der alten Bundesländer - so auch der aus Bayern (1981), an dessen Inhalt und Struktur sich stark orientiert wurde sowie vorzugsweise der aus Rheinland-Pfalz (1984) und Lehrpläne anderer Länder.

Bereits zum Schuljahr 1991/92 waren alle "Vorläufigen Lehrplanhinweise" fixiert und gingen in die erste Erprobung. Fast gleichzeitig begann die Evaluierung durch eine breit angelegte Befragung, die das ThILLM ausarbeitete und anleitete. Die Auswertung oblag im Fach Heimat- und Sachkunde der Lehrplankommission. Von 769 befragten Schulen sandten nur 142 ihre Fragebögen zurück. Die darin enthaltenen verwertbaren Meinungsäußerungen waren wenig aufschlußreich, so daß von seiten der Lehrerschaft kaum Anregungen in die Überarbeitung des Entwurfs einfließen konnten. Es wurde eine allgemeine Zustimmung zu den "Vorläufigen Lehrplanhinweisen" ausgedrückt.

Für einzelne Lehrplanschwerpunkte wünschte man sich eine andere Gewichtung, so sollte die Umwelterziehung erweitert, die Sexualerziehung in allen Jahrgangsstufen aufgegriffen und die Verkehrserziehung integriert werden sowie eine Stoffentlastung für mehr Freiräume sorgen. Die gesamten Befragungsergebnisse wurden der Lehrplankommission für die Überarbeitung bereitgestellt und entsprechend berücksichtigt. Zudem hatten die Kommissionsmitglieder die Möglichkeit, sich in Seminaren weiterzubilden oder sich mit anderen Lehrplankommissionen - wie zum Beispiel mit der des Faches Biologie - zu berate-

ten. Für die Überarbeitung berief das Kultusministerium einen wissenschaftlichen Berater.

Für das Schuljahr 1993/94 stand ein "Vorläufiger Lehrplan" als Ergebnis der Überarbeitung zur Verfügung. Dieser soll durch einen für 1994 geplanten Band methodischer Hinweise ergänzt werden. Die Evaluation läuft indessen bereits mit dem Ziel, etwa 1996 einen längerfristig geltenden Lehrplan vorlegen zu können.

Der gegenwärtige Entwicklungsstand kann so umrissen werden:

- Der Vorläufige Lehrplan orientiert auf das Kind in seiner Ganzheitlichkeit und auf seine Befähigung, sich in der Lebenswirklichkeit bestätigen zu können bzw. sich zurechtzufinden.
- Übergreifende Erziehungs- und auch Bildungsaspekte werden wie in allen Lehrplänen in gleicher Weise verdeutlicht, indem in die Inhalte Hinweise eingearbeitet wurden, Beziehungen zu anderen Fächern sind in entsprechender Weise vermerkt (z. B. Verbindungen zum Fach Deutsch, Mathematik, Musik, Schulgarten).
- Das Bemühen um eine Verbindung von Bewährtem und Integration von Neuem ist - wie in allen Fächern - insbesondere an den Inhalten erkennbar. Außer traditionellen Themen wurden weitgreifend neue aufgenommen.
- In einigen konkreten Fällen ist eine inhaltliche Koordinierung zwischen Fächern im Sinne der Ergänzung bereits recht gut gelungen. Ob sie in der Schulpraxis realisiert wird, muß die Evaluation ergeben.

Der Aufbau des Vorläufigen Lehrplans für Heimat- und Sachkunde entspricht dem für die anderen Fächer: Es ist eine Themenübersicht vorangestellt, die eine Orientierung über das Themenangebot in den Klassen und seine Folge (damit auch über Möglichkeit der Verbindung) sowie über das steigende Anforderungsniveau und die inhaltliche Erweiterung anbietet. Die insgesamt acht Themenbereiche, die bereits von der Diktion her den Blick auf das Kind betonen: Kind und Familie, Kind und Natur, folgen in den Schwerpunkten weitgehend den Rahmenplänen der alten Bundesländer (z. B. Bayern).

Der Übersicht schließen sich knapp gehaltene Vorbemerkungen an, die gewissenmaßen "Leitlinien" für den Lehrer darstellen (Hinweise zur Arbeit nach Pestalozzis Leitspruch: 'Kopf, Herz und Hand ansprechen' und methodische Hinweise).

In den ausgearbeiteten acht Themenbereichen sind den Klassenstufen jeweils Lernziele/inhalte zugewiesen; zugeordnet sind weiterhin sparsame Hinweise zum Unterricht. Auf Stundenvorgaben wurde völlig verzichtet.

In Thüringen blieb der Schulgartenunterricht in der Stundentafel eigenständiges Fach. Zwischen den Lehrplänen des Heimat-Sachkundeunterrichts und des Schulgartenunterrichts gibt es Abstimmungen mit unterschiedlichen Akzenten. Im Heimat-Sachkundeunterricht ist es der Themenbereich "Kind und Natur", der über geeignete Inhalte eine Ver-

bindung zum praktischen Tätigsein der Kinder im Garten und damit im Schulgartenunterricht zuläßt. Bei der inhaltlichen Koordinierung galt als Entscheidungsaspekt für Heimat- und Sachkunde die Betonung des Bekanntmachens mit den Dingen, Gegenständen und Lebewesen in der umgebenen Natur. Der Entscheidungsaspekt für den Schulgarten war - wie schon erwähnt - die mögliche kontinuierliche praktische Tätigkeit in der Natur. Das praktische Tun eines jeden Kindes, wobei Lernen und Arbeiten miteinander verbunden sind, ermöglicht das Entwickeln von Umweltbewußtsein im Umgang mit den Naturobjekten in allen Jahreszeiten. So kann z. B. Umwelterziehung erlebt und "gelebt" werden.

### **2.3.2 Zur Entwicklung der Pläne für den Schulgartenunterricht**

Für die Arbeit an den Plänen für den Schulgartenunterricht trifft im Prinzip gleiches zu wie für den Heimat- und Sachkundeplan. Da es in den alten Bundesländern jedoch kein adäquates Fach und keine Schulgartenlehrpläne gab, hatte die Lehrplankommission, die von Anfang an wissenschaftlich begleitet wurde, zunächst alle Vorbehalte abzubauen, die gegen ein eigenständiges Fach bestanden. Doch auf der Grundlage bewahrenswerter Traditionen des Schulgartenunterrichts der ehemaligen DDR konnte in Thüringen für das Fach ein Konzept entwickelt werden, das dem Auftrag der Grundschule gerecht wurde. Dazu gehörte vor allem, daß das Grundschulkind zu selbständigem, kooperativem, verantwortungsbewußtem Handeln befähigt wird und auf dem Weg zu seiner Selbstfindung Unterstützung erhält. In Thüringen ist das Fach Schulgartenunterricht in der Studentafel der Grundschule mit einer Wochenstunde pro Klasse vertreten.

## **2.4 Freistaat Sachsen<sup>8</sup>**

### **2.4.1 Zur Entwicklung und zum Aufbau des Lehrplans Heimatkunde/ Sachunterricht**

Durch das Sächsische Staatsministerium für Kultus wurden im September 1991 eine ehrenamtlich tätige Arbeitsgruppe zur Erstellung der Lehrpläne für die Grundschulen im Freistaat Sachsen berufen. Der Arbeitsgruppe für das Fach Heimatkunde/Sachunterricht gehörten acht Kolleginnen und Kollegen an, von denen drei im Hochschuldienst/ in der Lehrerbildung tätig waren.

Aufgabe war es, zunächst Rahmenpläne zu erstellen, die eine grobe Übersicht über den Unterrichtsstoff einer jeden Klassenstufe geben. Diese Rahmenpläne sollten enthalten:

- Übersicht über die Lernbereiche in der jeweiligen Klassenstufe
- tabellarische Auflistung von Art und Inhalten der Lernbereiche in übersichtlicher Form ohne Erläuterungen
- Angaben der Richtstundenzahlen für die einzelnen Lernbereiche ...

---

<sup>8</sup> Länderbericht von Steffen Wittkowske (1994).

Insbesondere orientierte sich die Arbeitsgruppe hinsichtlich des Vorwortes, der Lernziele und Lerninhalte am Darstellungsmuster, an der äußeren Form und dem Umfang des Lehrplanes aus Baden-Württemberg.

In der ersten Zusammenkunft verständigte sich die Arbeitsgruppe u. a. zu folgenden Zielen ihrer Lehrplanarbeit:

"- Im Heimatkunde/Sachunterricht" - hier wurde noch eine andere Fachbezeichnung gebraucht - d. A. - "sollen die Kinder lernen, ihre zufälligen Wirklichkeitserfahrungen zu reflektieren, begrifflich zu klären und zu ordnen.

- Der Heimatkunde/Sachunterricht beinhaltet eine zielgerichtete Umwelterschließung, die zu bewußtem Auffassen von Vorgängen und Sachverhalten, zu einem über die Phänomenebene hinausreichenden Erfassen des Sachwesentlichen und zum Erkennen von Beziehungsgefügen führen sollte. Dabei sollen erste Schritte einer Theoriebildung ermöglicht werden." (Protokoll I, S. 1)

Des weiteren einigten sich die Mitglieder der Gruppe auf vier später noch zu differenzierende Themenfelder für die Lehrplanarbeit:

- Bereich Natur (Pflanzen und Tiere im Ökosystem, Schulgartenarbeit),
- Unbelebte Natur,
- Vom Zusammenleben der Menschen (Familie, Sexualerziehung, Gesundheitserziehung und Schulhygiene, Heimatort, Heimatkreis, Heimatland, Friedenserziehung, Ausländerproblematik, Zwei-Nationen-Staat),
- Verkehrserziehung.

Nach einem ersten Bearbeitungszeitraum wurden die Lernbereiche umgetitelt ( Vom Zusammenleben der Menschen; Gesunde Lebensweise; Mein Heimatland Sachsen; Begegnungen mit Pflanzen und Tieren; Erfahrungen mit Naturerscheinungen; Verhalten im Verkehr).

Bereits zu diesem Zeitpunkt plädierte die Arbeitsgruppe für den Erhalt des Schulgartenunterrichts in seiner unverzichtbaren pädagogischen Funktion. Aus dieser Sicht war es erklärtes Bestreben, den vorläufigen Entwurf einer Stundentafel dahingehend zu verändern, daß dem Unterrichtsfach Heimatkunde/Sachunterricht ein höherer Stundenanteil (als ursprünglich vorgesehen) eingeräumt wurde. Die Lehrplanarbeitsgruppen der Kernbereichsfächer Mathematik, Deutsch und Heimatkunde/Sachunterricht brachten am 02. 12. 1991 in einer gemeinsamen Überlegung zum Entwurf einer Stundentafel für Grundschulen im Freistaat Sachsen - unterstützt durch Gedanken aus dem Sächsischen Staatsinstitut für Bildung und Schulentwicklung (Comenius-Institut) - folgendes zum Ausdruck:

- "1. Zahlreiche Bildungs- und Erziehungsinhalte der Grundschule können nur fächerübergreifend dargestellt und vermittelt werden ...
2. Die disziplinäre und inhaltliche Vielfalt eines, wertvollen humanistischen Traditionen verpflichteten, modernen Heimatkunde/Sachunterrichtes kann alle Schüler des Primarstufenbereiches zukünftig nur dann erreichen, wenn ein integrierendes Zusammenwirken der genannten Disziplinen" (Mathematik, Deutsch und Heimatkunde/Sachunterricht - d. A.) "als wesentlichste des Grundschulfächerkanons permanent gegeben ist.
3. Gegenstand gemeinsamer Überlegungen muß auch die zentrale Aufgabe" (des Heimatkunde/Sachunterrichtes - d. A.) "sein, .. . welt- und lebensorientierend ... eine Leitfunktion in der Primarstufe zu übernehmen ...

Am 10. 12. 1991 wurde durch das Sächsische Staatsministerium für Kultus der Entwurf für die Studentafel an Grundschulen des Freistaates Sachsen dahingehend verändert, daß für das Fach Heimatkunde/Sachunterricht mehr Wochenunterrichtsstunden eingesetzt wurden. Dieser Schritt war nur möglich, da die Fächer Mathematik und Deutsch einem integrativen Vorgehen zustimmten und damit auf Zeitanteile verzichteten.

Eine endgültige Ausgestaltung und Bezeichnung der Lernbereiche Heimatkunde/Sachunterricht wurde bis zum Mai 1992 vorgenommen. Die Inhalte sollten in 6 Lernbereiche vermittelt werden (Vom Zusammenleben der Menschen; Gesunde Lebensweise; Mein Heimatland Sachsen; Begegnungen mit Pflanzen und Tieren; Unbelebte Natur; Verhalten im Straßenverkehr).

Der Lehrplan Heimatkunde/Sachunterricht wurde zum Schuljahr 1992/93 an den Grundschulen im Freistaat Sachsen eingeführt. Er ist Bestandteil eines gesamten Lehrplanwerkes für die Grundschule, wobei die einzelnen Lehrpläne der Fächer jeweils alle Klassenstufen umfassen.

Jeder Fachlehrplan beginnt mit einem Vorwort, an das sich der Bildungs- und Erziehungsauftrag der Grundschule anschließt. Danach werden die Aufgaben und Ziele des Faches Heimatkunde/Sachunterricht dargestellt und überblicksmäßig die Inhalte des Unterrichts beschrieben. Hinweise zur Unterrichtsgestaltung, Hinweise für den Benutzer und Aussagen zu den Richtstundenzahlen in den Lernbereichen folgen im Anschluß, wobei an dieser Stelle darauf hingewiesen wird, daß der Lehrplan bewußt auf eine detaillierte Angabe von Richtstundenzahlen verzichtet, aber darauf zu achten ist, daß die Lernbereiche angemessen gewichtet und in enger Verbindung unterrichtet werden (vgl. Lehrplan HK/SU 1992, S.11). Übersichttafeln, die die Inhalte der Lernbereiche des Heimatkunde/Sachunterrichts wiedergeben, beschließen den ersten Teil des Fachlehrplanes. Besonders wichtig sind die Anmerkungen zu den Lernbereichen 4 und 5, die deutlich machen, daß diese Lernbereiche wesentlich durch Tätigkeiten und Beobachtungen im Schulgarten unterstützt werden (vgl. ebd., S.13).

Der zweite Teil des Fachlehrplanes ist unterteilt nach Klassenstufen und Lernbereichen. "Die Lernbereiche enthalten Ziele, Inhalte und Hinweise. Ziele und Inhalte sind verbindlich. Die Zielformulierungen haben den Charakter von Richtungsangaben. Der Lehrer ist verpflichtet, die Ziele energisch anzustreben. Die Hinweise enthalten Anregungen und Beispiele zu den Lehrplaninhalten". (Ebd., S.10) In der Hinweisspalte sind zudem noch Querverweise überall dort aufgenommen, "wo bei der Unterrichtsplanung andere Inhalte zu berücksichtigen sind oder wo bei im Sinne ganzheitlicher Bildung eine Abstimmung von Unterrichtseinheiten erforderlich ist. Solche Abstimmungen tragen zur Stoffentlastung bei" (ebd., S.10).

### 2.4.2 Probleme der Weiterentwicklung

Zur Zeit wird in Sachsen keine grundsätzliche Veränderung der Lehrplanwerke im Grundschulbereich angestrebt. Damit wird die Solidität und grundsätzliche Tauglichkeit des 1992/93 eingeführten Fachlehrplanes Heimatkunde/Sachunterricht nachdrücklich unterstrichen. Mit der Öffnung der Grundschulen im Sinne einer stärkeren Integration von behinderten jüngeren Schulkindern sollten allerdings zieldifferente Varianten verstärkt Eingang in die Lehrpläne finden. Gespräche in Fortbildungsveranstaltungen zum neuen Lehrplanwerk einerseits und interne Erhebungen des Comenius-Institutes andererseits belegen, daß die Ziele und Inhalte dieses Lehrplanes konkret und altersspezifisch formuliert wurden und der Lebenswelt der Kinder entstammen. Die grundlegenden Anforderungen des Faches sind in den Lehrplanzielen ablesbar. Trotzdem wird in manchem Kollegium der Stundenanteil für den Heimatkunde/Sachunterricht als zu hoch artikuliert, was vor dem Hintergrund eines Fachunterrichtes in der Grundschule sicherlich zu diskutieren ist. Im Sinne einer integrativen Arbeit im Grundschulcurriculum ist diese Position und die damit verbundene Diskussion jedoch kaum zu rechtfertigen. Zwei Jahre Tätigkeit mit diesem Lehrplan beweisen zudem, daß in allen Lernbereichen genügend Freiräume für gewünschte Varianten durch die Lehrerinnen und Lehrer bleiben. Reserven sehen Kolleginnen und Kollegen für ihr Unterrichten im Fach Heimatkunde/Sachunterricht außerdem in der stärkeren Durchsetzung des Klassenleiterprinzips und in der Ausstattung zum Fach (insbesondere in den Lernbereichen 2 und 5). Handlungsorientierende Hinweise sind ebenso wie mögliche Querverweise zu anderen Fächern noch immer nicht ausreichend in den Lehrplan eingearbeitet. Inhaltliche Fehlstellen werden explizit nicht beschrieben, obwohl beispielsweise im sozialkundlichen Bereich durchaus weitere Akzente zu ergänzen wären. Anregend erscheint zudem die Einbeziehung von astronomischen Sachverhalten. Resümierend erscheinen außerdem spezifische inhaltliche und methodisch-didaktische Fortbildungen auf allen Ebenen zum Lehrplan weiterhin unumgänglich, um alle Intentionen, die von den Lehrplanautoren eingearbeitet wurden, lebendig werden zu lassen.

## 2.5 Mecklenburg-Vorpommern<sup>9</sup>

### 2.5.1 Zur Entwicklung und zum Aufbau der Rahmenrichtlinien Heimat- und Sachkunde

Bereits im Jahre 1990 wurden vom Kultusministerium des Landes Mecklenburg-Vorpommern im Rahmen der Gestaltung einer vierjährigen gemeinsamen Grundschule für alle Kinder Kommissionen berufen, die den Auftrag hatten, zunächst unabhängig voneinander "Vorläufige Rahmenrichtlinien" für alle Fächer der Grundschule, darunter auch für den Heimat- und Sachkunde - sowie den Schulgarten-Unterricht zu erarbeiten: Die für das neue - damals noch nicht benannte - Fach "Heimat- und Sachkunde" zuständige Kommission setzte sich aus 10 Vertreterinnen der Schulpraxis, der Pädagogischen Hochschule Neubrandenburg, des ehemaligen Institutes für Lehrerbildung Rostock sowie des sich in Gründung befindenden Landesinstitutes für Schule und Ausbildung zusammen. Erste Beratungen brachten Konsens aller Beteiligten, daß aufgrund unzureichender Kenntnisse über derzeitige bildungstheoretische Ansätze, über den Stand und die Entwicklungstendenzen des Faches Sachunterricht in der BRD und in anderen europäischen Ländern sowie zur zukünftigen schulischen Erziehung und der sich im gesellschaftlichen Umbruch befindlichen Schulpraxis es nicht möglich wäre, solche Rahmenrichtlinien zu erstellen, die der Gestaltung eines zeitgemäßen Sachunterrichts im vollen Umfang gerecht werden würden. Es war die Meinung der Gruppe, nicht Pläne der alten Bundesländer zu kopieren, und als neue Pläne administrativ zu verordnen, sondern mit erfahrenen Wissenschaftlern und Praktikern gemeinsam neue Wege der Veränderung von Schule und Unterricht, somit auch Veränderung von Lehrplänen zu suchen. Dieser Weg sollte auch durch die Bezeichnung des Faches "Heimat- und Sachkunde" deutlich werden, als Fach, das sich durch Mitwirkung aller am pädagogischen Geschehen in der Grundschule Beteiligten von der "Disziplin Heimatkunde des Deutschunterrichtes" zum Sachunterricht hin entwickeln würde. Die in der Wendezeit entstandenen Rahmenrichtlinien für die Disziplin Heimatkunde Klassen 3 und 4, die das Ministerium für Bildung und Wissenschaft 1990 in Berlin herausgab, wurden von der Kommission kritisch analysiert. Man einigte sich, die in den Richtlinien für die Klassen 3 und 4 erarbeiteten Ziele, Aufgaben und Inhalte für unser Land annähernd zu übernehmen und die Richtlinien für die Klassen 1 und 2 entsprechend zu erarbeiten. In der Kommission ging man von folgendem Standpunkt aus: Rahmenrichtlinien können nur dann voll wirksam werden, wenn Lehrerinnen und Lehrer

- den ihnen innewohnenden Erziehungs- und Bildungsauftrag in freier Verantwortung bewußt annehmen,
- durch Lehrerfortbildung fähig werden, die neue Grundschulkonzeption aus der Sicht übergreifender Ziele zu begreifen,

---

<sup>9</sup> Länderbericht von Inge Koch (1994).

- Unterrichtsqualität durch Orientierung an neuen Formen der didaktisch-methodischen Arbeit erhöhen,
- Inhalte als Rahmenvorgaben sehen und eigene Freiräume erkennen.

Als Themenkreise wurden angeboten:

Wir sind Schulkinder (Kl. 1), Leben und Lernen in der Schule (Kl. 2), Verhalten im Straßenverkehr (Kl. 1-4), In der Familie (Kl. 1,2,4), Gesunde Lebensweise (Kl. 1-4), Feste und Bräuche (Kl. 1,2), Unser Heimatort (Kl. 2), Unser Heimatort und seine Darstellung im Plan (Kl. 3), Unser Heimatkreis (Kl. 3), Unser Heimatland (Kl. 4), Unterwegs in der Natur (Kl. 1,2), Jahreszeitliche Veränderungen in der nichtlebenden und lebenden Natur (Kl. 3), Intensive Nutzung von Pflanzen und Tieren durch den Menschen (Kl. 3), Pflanzen und Tiere in verschiedenen Lebensräumen (Kl. 4), Wasser in unserer Umwelt (Kl. 4), Offener Themenkreis mit frei wählbaren Inhalten

Nach den Vorläufigen Rahmenrichtlinien für die Grundschule (1991) war das Fach Schulgartenunterricht noch eigenständiges Fach. Die neu entstandenen Rahmenrichtlinien für dieses Fach zeigten vielfältige bisher nicht realisierbare Akzente und Möglichkeiten schulgärtnerischer Arbeit auf und stützten sich auf bewährte langjährige schulpraktische Erfahrungen. Mit dem Schuljahr 1992/93 änderte sich die Stundentafel der Grundschule. Heimat- und Sachkunde wurde als eigenständiges Fach unter Einbeziehung der Stundenzahl und der Inhalte des Schulgartenunterrichtes festgeschrieben. Damit verloren die Richtlinien für den Schulgartenunterricht nicht ihre Gültigkeit, es bestand jedoch die Schwierigkeit sowohl Inhalte als auch praktische Tätigkeiten im Schulgarten innerhalb des neuen Faches zu organisieren, zumal aufgrund der Richtstundenzahlen Gruppenteilung für die praktische Tätigkeit im Schulgarten kaum möglich war. Ergänzende "Hinweise zur Arbeit mit den Vorläufigen Rahmenrichtlinien" durch das Ministerium im Jahre 1992, zahlreiche Veranstaltungen in der Lehrerfortbildung sowie innovative Arbeit in den Schulen trugen dazu bei, bei den Lehrerinnen und Lehrern ein verändertes Lehrplanverständnis anzubahnen und eine differenziertere, pluralistische Sicht auf den Heimat- und Sachkundeunterricht zu eröffnen.

### 2.5.2 Perspektiven zur Weiterentwicklung der Rahmenrichtlinien

Seit dem Jahre 1993 gibt es eine neue Rahmenplankommission zum Fach, die die Erfahrungen der Praxis aufgreift, erste Befragungsergebnisse und Wünsche zur Gestaltung neuer Pläne erfaßt und sich durch gemeinsame Diskussionen in der Gruppe, Beratungen aller Leiterinnen und Leiter der Kommissionen für die Grundschulen und lehrplananalytische Tätigkeiten Grundlagen zur Erarbeitung eines Rahmenplanes Sachunterricht für Mecklenburg-Vorpommern schafft. Erste schriftliche Ergebnisse werden 1995 vorliegen.

### 3. Zusammenfassung

- Der tiefgreifende gesellschaftliche Wandel im Lande, ausgelöst durch die Ereignisse des Jahres 1989 und in Verbindung damit der Prozeß der Vereinigung der beiden deutschen Staaten sowie
- der Zustand der Schule als Resultat einer verfehlten ideologisch-dogmatischen Bildungspolitik (vgl. Rahmenrichtlinien 1990, S. 5) und
- globale, existentielle Menschheitsfragen, welche immer dringender einer zukunfts zugewandten Lösung bedurften, waren insbesondere die drei Bedingungen, von denen aus Reformbemühungen zur Erneuerung von Schule in der ehemaligen DDR beeinflußt wurden.

Allbekannt war, daß solche Reformen Zeit benötigen, die aber aufgrund des schnellen Handlungsbedarfes nicht zur Verfügung stand. Insofern ließ sich eine angemahnte "breite öffentliche Diskussion" zu Veränderung von Schule (Giest 1989b, 1990a, 1992) nicht realisieren. Aufgrund der Übernahme der föderalen Struktur des Staatswesens gab es auch keine nennenswerte länderübergreifende Zusammenarbeit bei der Entwicklung der Rahmenpläne. Es fehlte eine vergleichbare Instanz, wie sie etwa für die alten Bundesländer durch die KMK gegeben ist, welche zumindest so lange, wie man von einer gewissen "Ostspezifik" noch auszugehen hatte, einen Meinungs- und Erfahrungsaustausch hätte realisieren konnte. Auch von den Lehrerausbildenden Einrichtungen (bundfinanzierte Forschungseinrichtungen gab es nicht mehr) konnte man dies nicht erwarten, befanden sie sich doch selbst in einer tiefgreifenden Strukturkrise, mußten umstrukturiert und erneuert werden. Gleiches traf auch auf die Landeseinrichtungen für Fortbildung und Schulentwicklung zu.<sup>10</sup> Als Folge dieses Zustandes besann man sich notgedrungen in den neuen Bundesländern auf die "alte Heimatkunde". Dies war nur zu verständlich, war man doch gezwungen, in selbstaufgelegter Isolation (nur begleitet vom Partnerland der alten BRD) und größter Zeitnot neue, auf das jeweilige Bundesland bezogene Rahmenpläne zu entwickeln. Hier blieben nur zwei Möglichkeiten offen: entweder die weitgehende Übernahme des Konzepts des jeweiligen alten Bundeslandes (wie es aus rein pragmatischen und politischen Gründen in Berlin geschah) oder ein Rückgriff auf die Reformpädagogik und die Heimatkunde der Weimarer Republik. Letzteres liegt nahe, weil sich durch die relativ kleinen Bundesländer eine an das Territorium (räumliche Enge) gebundene Heimatkunde förmlich anbot und andere Identifikationsmomente in der Phase des gesellschaftlichen Umbruchs weitgehend fehlten. Der 1990 erhoffte Innovationsschub war in den neuen Bundesländern nicht sprunghaft zu bewältigen. Dennoch zeigte sich, daß hier Veränderung von Schule, insbesondere in der Grundschule vonstatten ging, wohl auch deshalb, weil ebenso

<sup>10</sup> Insofern ist die Arbeitsgruppe "Neue Bundesländer" die unseres Wissens einzige "Einrichtung", die sich um solche Diskussionen und den länderübergreifenden aber noch auf die neuen Bundesländer bezogenen Erfahrungsaustausch bemüht.

in der alten Bundesrepublik Grundschule selbst reformbereiter war und auch von ministerieller Seite aus größere Freiräume für Reformen gestattet wurden.

Wir glauben, daß es Zeit ist, gemeinsam - wenn auch oft noch von unterschiedlichen Betrachtungsebenen Ost und West aus - zu arbeiten. Vor allem erscheint dies vor dem Hintergrund immer dringender nach Lösungen heischender globaler Menschheitsfragen als auch der Zunahme struktureller und sozialer Probleme in den modernen Industrieländern und schulinterner Probleme geboten (vgl. Rückriem 1993, Giest 1994b). In diesem Zusammenhang kommt der ökologischen Erziehung und Bildung, wenn in ökologisches Denken und Handeln der schützende, bewahrende und erhaltende Umgang mit sich selbst, mit den Mitmenschen (bzw. dem Mitgeschöpf) und mit der kulturellen und natürlichen Umwelt einbegriffen wird, nicht nur für den Sachunterricht eine hervorzuhebende Bedeutung zu.

Insgesamt erscheint es dringend geboten, die breite öffentliche Diskussion zu Schule und Unterricht - also auch zum Sachunterricht in der Grundschule - zu beleben. Dies um so mehr, als Schule durch innere Teilhabe zur Entwicklung der Gesellschaft beiträgt und damit zu einem Ort werden muß, an dem Lehrer, Eltern, Schüler sowie die interessierte Öffentlichkeit mitbestimmen, in einem konstruktiven Dialog nach einem Konsens suchen, der die von möglichst vielen getragenen Richtungen der Weiterentwicklung des Unterrichts und der Schule realisieren läßt. Das gilt wohl generell für die Schule in Deutschland. Aber es ist besonders dringlich für die neuen Bundesländer, weil hier neue Anforderungen, die von Bundesland zu Bundesland verschieden sein mögen, auf eine gemeinsame 40jährige Entwicklung treffen, die eine Spezifik erzeugt, welche mit keinem alten Bundesland vergleichbar ist. Generell erscheinen aus unserer Sicht folgende Entwicklungsrichtungen notwendig (vgl. Giest 1994):

- Stärkung der Position des Lehrers .

Im Gegensatz zum direkten oder lehrerzentrierten Unterricht hängt im offenen oder nondirekten Unterricht alles von der Expertise, Profession und Persönlichkeit des Lehrers ab. Vor allem bedarf er in Zeiten der Unsicherheit und Ratlosigkeit der Fähigkeit, sich konstruktiv und kritisch mit theoretischen Konzeptionen auseinanderzusetzen, diese zu reflektieren und ihren Beitrag für die Lösung der aktuellen schulischen und unterrichtlichen Probleme zu erkennen.

- Stärkung der Position des Schülers

Es geht hierbei nicht nur um selbständiges (eigenständiges) Lernen, sondern um die Befähigung aller Kinder - entsprechend ihren Lernmöglichkeiten - selbständig, selbstbestimmte und steigende Lernanforderungen kooperativ mit Freude und Kreativität zu bewältigen.

- Schwächung der Position der Lehrpläne (bzw. Präzisierung ihrer Rolle und Funktion)

Abbau der Idee einer möglichen Fernsteuerung und Kontrolle durch Lehrpläne von beiden Seiten ("Steuerabsicht" der Lehrplanmacher und Wunsch nach Steuerung durch den Lehrplan auf Seiten der Lehrer): Lehrer können und sollen die Kompetenz erwerben, eigenverantwortlich und damit frei - entsprechend den besonderen Bedingungen und Anlässen in ihrer Klasse, in der Gemeinde bzw. in der Gesellschaft zu entscheiden, was Gegenstand ihres Unterrichts sein soll. Den Rahmen für ein solches schulinternes Curriculum bilden die sogenannten "Schlüsselqualifikationen". Alles weitere ist Sache der Akteure. Dies ist auch als eine sinnvolle Reaktion auf die Tatsache aufzufassen, daß einerseits in wachsendem Maße Eltern, Kinder und auch Lehrer nicht mit dem einverstanden sind, was in Rahmenplänen festgeschrieben ist und andererseits den Wunsch nach immer neuen Teilzielen und Inhalten äußern.

## Literatur

- Baier, Hans; Theuß, Margarete: Rahmenlehrpläne des Heimat- und Sachkundeunterrichts in Thüringen. Erfurt: Manuskriptdruck 1994.
- Frohne, Irene: Bericht über Stand und Perspektiven des Vorläufigen Rahmenplanes "Sachunterricht, Klassen 1 bis 4" der Grundschule des Landes Brandenburg. Potsdam: Manuskriptdruck 1994.
- Giest, Hartmut: Heimatkundeunterricht - Probleme, Ursachen und Vorschläge für Erneuerung und Kontinuität. In: Die Unterstufe, 36 (1989) 12, S. 227-229.
- Giest, Hartmut: Heimatkundeunterricht - Wie weiter? In: Deutsche Lehrerzeitung, 36 (1989b) 48, S. 9.
- Giest, Hartmut: Konzeptionelle Weiterentwicklung des Heimatkundeunterrichts. In: der Unterstufe, 37 (1990a) 5, S. 88-91.
- Giest, Hartmut: Zu einigen Aspekten kognitiver Anforderungsbewältigung im Rahmen sachbezogenen Lernens - aus ontogenetischer Sicht. In: Unterstufe/Grundschule in Ost und West - Erstes deutsches Kolloquium am 29. und 30. Juni 1990 in Berlin. Berlin: Verlag für Wissenschaft und Bildung 1990b, S. 184-198.
- Giest, Hartmut: Psychologische Aspekte der Aneignung fachspezifischen Wissens im Rahmen sachbezogenen Lernens. In: Empirische Pädagogik, 5 (1991) 3, S. 229-243.
- Giest, Hartmut: Wir Pädagogen an der Basis werden es noch am ehesten schaffen! -Reflexionen über deutsch-deutsche Annäherungen. In: DLZ, 39 (1992) 18, S. 13.
- Giest, Hartmut: Projektarbeit - Ansätze für einen fächerübergreifenden Unterricht in der Grundschule. Berlin: Volk und Wissen 1994a.
- Giest, Hartmut: Schulansichten - Beobachtungen aus einer Lerntherapeutischen Beratungsstelle. In: LLF-Berichte. Potsdam: Universität Potsdam, Zentrum für Lern- und Lehrforschung 1994b.
- Giest, Hartmut et. al.: Kind und Wirklichkeit - Eine methodische Handreichung für den Heimatkunde-/Sachunterricht. Berlin: Volk und Wissen 1990c.
- Giest, Hartmut; Liesenberg, G.: Rahmenrichtlinien und Handreichungen für das neue Schuljahr. In: Die Unterstufe, 37 (1991b) 7/8, S. 158-159.

- Jaraus, Helga: Zur Entwicklung von Rahmenrichtlinien für den Heimat- und Sachunterricht im Land Sachsen-Anhalt. Köthen: Manuskriptdruck 1994.
- Koch, Inge: Neue Rahmenpläne für den Heimat- und Sachunterricht. In: Wissenschaftliche Beiträge der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald (1991) 4, S. 21.
- Koch, Inge: Rahmenpläne/Richtlinien für den Sachunterricht in den neuen Bundesländern. Neubrandenburg: Manuskriptdruck 1994.
- Lehrplan Deutsch, Klassen 1 bis 4. Berlin: Ministerium für Bildung und Wissenschaft, Volk und Wissen 1990.
- Heimatkunde/Sachunterricht, Klassen 1 bis 4 Lehrplan Grundschule. Dresden: Sächsisches Staatsministerium für Kultus 1992.
- Neuner, Gerhard: Allgemeinbildung und Lehrplanwerk. Berlin: Volk und Wissen 1988.
- Neuner, Gerhard: Allgemeinbildung - Konzeption Inhalt Prozeß. Berlin: Volk und Wissen 1989.
- Peplowski, B.: Informationen für das neue Schuljahr. In: Die Unterstufe, 37 (1990) 6, S. 128.
- Protokolle der Sitzungen der Lehrplanarbeitsgruppe Heimatkunde-/Sachunterricht. Dresden: Sächsisches Staatsministerium für Kultus 1991.
- Rahmenrichtlinien Grundschule Heimat- und Sachunterricht. Magdeburg: Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt 1993.
- Rahmenrichtlinien für die Disziplin Heimatkunde Klassen 3 und 4. Berlin: Ministerium für Bildung und Wissenschaft 1990.
- Rückriem, G.: Bildung - Krise oder Aufbruch. In: LLF-Berichte, Berlin: BIL e. V.; GEW (1993) 4b, S. 91-123.
- Schwieb, Hans-Joachim: Zur Entwicklung der Rahmenrichtlinien für den Schulgartenunterricht in Sachsen-Anhalt. Köthen: Manuskriptdruck 1994.
- Vorläufige Rahmenrichtlinien Grundschule, Heimat- und Sachkunde. Schwerin: Der Kultusminister des Landes Mecklenburg-Vorpommern 1991.
- Vorläufige Rahmenrichtlinien Grundschule, Heimat- und Sachunterricht. Magdeburg: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Sachsen-Anhalt 1991.
- Vorläufiger Rahmenplan, Sachunterricht, Klassen 1 bis 4, Grundschule. Potsdam: Land Brandenburg, Ministerium für Bildung, Jugend und Sport 1991.
- Vorläufiger Lehrplan für die Grundschule, Heimat- und Sachkunde. Erfurt: Thüringer Kultusministerium 1993.
- Wittkowske, Steffen: Rahmenpläne des Heimatkunde-/Sachunterrichts in den neuen Bundesländern - Reflexionen zu Entwicklung und Perspektiven. Dresden: Manuskriptdruck 1994.

# **RESOLUTION ZUR UNVERZICHTBARKEIT EINES UNIVERSITÄREN STUDIUMS FÜR DAS LEHRAMT AN GRUNDSCHULEN DER GESELLSCHAFT FÜR DIDAKTIK DES SACHUNTERRICHTS**

(beschlossen am 12.11.1994)

Der Wissenschaftsrat hat in seinen "10 Thesen zur Hochschulpolitik" vom 22.01.1993\*) u.a. vorgeschlagen, die "Studiengänge für das Lehramt für die Primarstufe" an Fachhochschulen zu verlagern oder "die Bedingungen dieser Studiengänge den für Fachhochschulen geltenden" anzupassen (S. 41). Er hat dies mit dem Wunsch begründet, Ressourcen für Fachhochschulen zu gewinnen.

Inzwischen haben verschiedene Institutionen und Gremien solche Vorschläge aufgegriffen.

Die Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts wendet sich mit Nachdruck gegen diese Bestrebungen und stellt dazu folgendes fest:

1. Die Empfehlungen enthalten eine gravierende Fehleinschätzung der Anforderungen, die an die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern generell zu stellen sind. In der Grundschule werden die Grundlagen für die Fähigkeit der Kinder gelegt, später in umfassendere Wissensbereiche einzudringen und ein auf verantwortliche Mitarbeit angewiesenes demokratisches Gemeinwesen mitzugestalten. Grundschule ist der Ort grundlegender Bildung für alle Kinder. In einer Zeit beschleunigten gesellschaftlichen Wandels und der Abhängigkeit unseres Lebens von Wissenschaft und Technik muß die erzieherische und didaktische Kompetenz der Lehrerinnen und Lehrer sowie ihre Bereitschaft und Fähigkeit zu Neuorientierung und Requalifizierung gesteigert werden. Dies gilt insbesondere für die Primarstufe.
  - a) Die geistig-gesellschaftliche Situation der Gegenwart hat die Aufgaben von Erziehung und Unterricht sehr viel komplexer und ihre Erfüllung schwerer gemacht. Im Studium müssen diese Schwierigkeiten im Verbund von aktueller Forschung und Lehre aufgedeckt, analysiert und differenzierte Konzepte zu ihrer Bewältigung erarbeitet werden.
  - b) Um Lernprozesse im Hinblick auf das Weiterlernen von Anfang an richtig initiieren und weiterführen zu können, sind für Lehrerinnen und Lehrer der Primarstufe ein in wissenschaftlicher Auseinandersetzung gewonnenes Wissen

---

\*)Wissenschaftsrat: 10 Thesen zur Hochschulpolitik. Drs. 1001/93

und eine kritisch reflektierte Methodenkompetenz grundlegende Voraussetzungen der Berufsfähigkeit. Dabei fällt den Fachdidaktiken eine Schlüsselrolle zu.

- c) Die Betonung des fächerübergreifenden Unterrichts und die zunehmend notwendige Anbahnung überfachlicher Einsichten, insbesondere im Sachunterricht der Grundschule, machen es erforderlich, daß sich die Studierenden die für sie zunächst ungewohnte integrative Sichtweise in enger Berührung mit der didaktischen Forschung (z.B. durch Beteiligung an Forschungsprojekten) erarbeiten.

Der gesellschaftliche Auftrag an künftige Grundschullehrerinnen und -lehrer erfordert es, daß das Konzept des forschenden Lernens in noch stärkerem Maße zum unabdingbaren Bestandteil des Studiums wird, denn anders läßt sich die Befähigung, sich auch künftig mit dem aktuellen Forschungsstand vertraut zu machen, grundlegende Erziehungsarbeit zu leisten, demokratische und sozialverträgliche Verhaltensmuster aufzubauen, den Kindern ihre immer schwerer durchschaubare Lebenswelt zu erschließen und dabei Begabungen zu erkennen und zu fördern, nicht erreichen. Forschendes Lernen als Beteiligung der Studierenden an Forschungsprozessen ist nur möglich, wo die Einheit von Forschung und Lehre konstitutives Element der Ausbildungsinstitution ist, d.h. an Universitäten.

Aus solchen Gründen nimmt in den anderen hochindustrialisierten Staaten der Europäischen Union die Tendenz zu, die Lehrerbildung auch für die frühen Schulstufen den Universitäten zu übertragen.

2. Die Qualität und das Profil des Studiums sind wichtige Momente für die Leistungsfähigkeit einer demokratischen Schule. Ein universitäres Studium gibt künftigen Lehrerinnen und Lehrern die Möglichkeit, Wissenschaft als lebendigen Prozeß kennenzulernen, in Freiheit ihren eigenen intellektuellen Horizont zu erweitern, im forschenden Umgang mit dem zukünftigen Praxisfeld Sensibilität für die Ansätze kindlicher Vernunft, Vorstellungs- und Ausdruckskraft zu entwickeln und die ethischen, anthropologischen und pädagogischen Implikationen von Bildung und Erziehung zu reflektieren. Die Beteiligung an der Unterrichtsforschung ist geeignet, Kreativität und Verantwortungsbereitschaft frühzeitig und nachhaltig zu fördern sowie praktisches Können anzubahnen.

Die Ansiedlung des Studiums an der Universität trägt darüber hinaus mindestens drei Aspekten gesellschaftlicher Notwendigkeit Rechnung:

- a) Die Universität mit ihrem breiten Fächerspektrum und ihrer langen geisteswissenschaftlichen Tradition ist - trotz faktischer Beschränkungen - ein Ort innerer Freiheit, verpflichtet der Wissenschaft als einem öffentlichen Gut. Es ist wichtig, daß die Studierenden diese Freiheit und Verpflichtung erfahren, so weit wie möglich internalisieren und auf ihr späteres Berufsfeld übertragen.

- b) Die Universität ist der Ort, an dem Wissenschaftsverständigkeit, produktive Findigkeit (Hervorbringen eigener Einfälle und Entdeckungen) und kritisches Vermögen (rationale Kontrolle der Ideen, Vorschläge und Ergebnisse) als Ziel der für Lehrerinnen und Lehrer aller Schulstufen wünschenswerten wissenschaftlichen Bildung am besten erreichbar erscheinen. Ein Moment wissenschaftlicher Bildung ist der konstruktive Umgang mit dem sich rasant vermehrenden Wissen und seine Integration in ein Weltbild.
- c) Die Universität bereitet auf Berufsrollen vor, von deren Trägern erwartet wird, daß sie notwendige Entscheidungen auch in unsicheren Situationen möglichst rational fällen können. Die Aufgaben von Schule, Bildung und Erziehung in einer sich wandelnden, zunehmend offeneren und pluralistischeren Gesellschaft sind von wechselnden Unsicherheiten belastet. Insofern ist ein universitäres Studium Voraussetzung für verantwortliches erzieherisches und didaktisches Handeln in der Grundschule. Dagegen würde eine Ausbildung, die vorwiegend auf Vermittlung von Handlungsanweisungen für einzelne definierte Erziehungs- und Lernsituationen abzielt, den Anforderungen nicht gerecht.

Bildung in der Universität ist eine Grundausrüstung, welche das Weiterlernen und die erforderliche Flexibilität im Hinblick auf beschleunigt sich verändernde Verhältnisse fundiert, unter denen sich heute und in absehbarer Zukunft Bildung in der Schule vollziehen muß.

Die Ausgliederung eines Teiles der Lehrerbildung aus der Universität wäre ein bildungs- und hochschulpolitischer Rückschritt, der angesichts der steigenden Anforderungen nicht zu rechtfertigen wäre. Vielmehr sind die Studiengänge für das Lehramt für die Primarstufe als Teile der Einheit universitärer Lehrerbildung zu verstehen; durch diese Einheit wird der Gesamtzusammenhang im Bildungsbereich Schule gesichert. Die notwendigen Akzentuierungen des Studiums, die das differenzierte Berufsfeld Schule verlangt, geben keine Rechtfertigung, bei der Qualität der Lehrerausbildung Unterschiede zu machen.

3. Im übrigen trifft die Einschätzung des Wissenschaftsrates, daß der Studiengang für das Lehramt an Grundschulen "nach Zielsetzung und Ausgestaltung dem Profil von Fachhochschulstudiengängen" entspräche, für keines der Bundesländer zu. Außerdem qualifiziert der Studiengang in mehreren Ländern für ein einheitliches Lehramt an Grund- und Hauptschulen.

Die Vorschläge sind offenbar von der Vorstellung getragen, daß die Inhalte des Studiums für diesen Lehramtsbereich "keiner wissenschaftlich-kritischen Vermittlung" bedürften.

Die Realisierung des Vorschlages würde in den alten Bundesländern die Ausbildung für das Lehramt an Grundschulen auf den Stand vor der Gründung und dem Ausbau der Pädagogischen Hochschulen, d.h. um etwa vierzig Jahre, zurückwerfen. In den neuen Bundesländern würde sie einen hoffnungsvoll begonnenen Aufbau zerstören.

Mit dem Ausbau der Pädagogischen Hochschulen zu wissenschaftlichen Hochschulen und schließlich mit ihrer Integration in die Universitäten in fast allen Bundesländern wurde die Verknüpfung von Forschung und Lehre in allen Lehramtsstudiengängen zum festen Bestandteil des deutschen Bildungswesens.

Allen Vorschlägen zu erneuten Strukturveränderungen müßte zumindest eine vergleichende Analyse und Evaluation der Konzepte, die für die Ausbildung an Universitäten entwickelt worden sind, vorausgehen. Sie müßten außerdem von konstruktiven Reformbestrebungen getragen sein.

4. Über den aktuellen Anlaß hinaus ergeben sich aus den genannten Gesichtspunkten folgende Forderungen:
  - Die für das Studium der künftigen Grundschullehrerinnen und -lehrer zuständigen Fachbereiche und Institute sind in allen Belangen (Personal, Räume, Etat) so auszustatten wie die übrigen universitären Institutionen. Insbesondere ist die Verknüpfung von Forschung und Lehre zu gewährleisten.
  - Die Ausbildung des eigenen wissenschaftlichen Nachwuchses, insbesondere auch in den Fachdidaktiken, muß in enger Verzahnung mit den Forschungs- und Lehraufgaben der für die Lehrerbildung zuständigen Universitätsinstitute erfolgen, denn nur so läßt sich der kontinuierliche Zusammenhang praxisbezogener Forschung und forschungsbezogener Grundschullehrerausbildung auch für die Zukunft sichern.
  - Der institutionalisierte Zusammenhang des Studiums für die Lehrämter an den verschiedenen Schulstufen muß gewahrt werden. Denn nur auf diese Weise ist zu sichern, daß die Studierenden einen direkten Einblick in die Entwicklungen, Fragen und Probleme nachfolgender oder vorausgehender Abschnitte der Schullaufbahn von Kindern und Jugendlichen bekommen. Hieraus folgt zwingend die Notwendigkeit einer integriert-differenzierten universitären Ausbildung für alle Lehrämter.
  - Die Zusammenarbeit mit den außeruniversitären Einrichtungen der Lehrerfort- und -weiterbildung muß verstärkt und institutionell abgesichert werden.

In der Reihe "*Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts*" sind bisher folgende Bände erschienen:

Wie Kinder erkennen (zur Zeit vergriffen)  
1990 (Band 1)

Wege des Ordners  
1991 (Band 2)

Brennpunkte des Sachunterrichts  
1992 (Band 3)

Dimensionen des Zusammenlebens  
1993 (Band 4)

Curriculum Sachunterricht  
1994 (Band 5)

Die verfügbaren Bände können bestellt werden beim:

Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN)  
an der Universität Kiel  
Olshausenstr. 62  
24098 Kiel

Preis: je DM 15,-