

## **Wolfgang Hinrichs**

### **Was ist Ihre ganz persönliche Sicht auf 40 Jahre Sachunterricht, was ist Ihnen aus dieser Anfangszeit besonders im Gedächtnis geblieben?**

Streng genommen waren vor 40 Jahren, nämlich im Jahr 1970 die Weichen schon für einen schroffen Bruch mit der Vergangenheit gestellt durch die Beherrschung der Diskussion seitens Rudolf Mücke mit seinem Buch „Der Grundschulunterricht“ 1967, das 1972 bereits in 4. Auflage erschien. Jakob Muth, der Leiter der Lehrplankommission, hat in den Grundschulversuchsrichtlinien 1969 des Kultusministeriums von Nordrhein-Westfalen diesen Bruch mit dem schneidenden Wort „Abkehr“ bezeichnet. Er hat auf S. 9f. aggressiv revolutionäre Töne angeschlagen und mit Soft-Formulierungen erläutert. Man kann sich die Seitenzahl leicht merken. Näheres in meinem Beitrag im Buch über die vierzigjährige Geschichte des Sachunterrichts (vgl. Hinrichs im Druck).

Die von 1923 bis zu diesem Bruch im westdeutschen pädagogischen Zeitgeist so gut wie unangefochtene Theorie des Sachunterrichts war *Eduard Sprangers* Theorie der *Heimatkunde* in seiner bekannten Schrift „Der Bildungswert der Heimatkunde“, die als Reclam-Heftchen seit 1952 im Besitz eines jeden Volksschullehrers war, der etwas auf sich hielt. Dieser Heimatkunde-Tradition wurde vorgeworfen: 1. *Affinität zum Nationalsozialismus*, obgleich teilweise so verklausuliert, dass man auch Milderes unterstellen konnte, 2. „*emotionale Ballung*“ (Mücke 1967), 3. sie sei im Zusammenhang *volkstümlicher Bildung nicht mehr zeitgemäß*, und ihr fehle die „theoretische Schau“, wie sich Erwin Schwartz, der Gründer und Leiter des „Arbeitskreises Grundschule“ in seinem Buch über „Die Grundschule – Funktion und Reform“ 1969 ausdrückte.

Er argumentierte u.a. mit Heinrich Roths Begriff des „Begabens“ und schloss sich damit der einseitig *formalen* Abiturorientierung an (Mathematik, Sprachen als „Hauptfächer“, dann erst Naturwissenschaften), als ob Begabungen machbar seien und man in der Gesamtschule alle Normalbegabten zum Abitur führen können müsse. Ich habe in einem Aufsatz in der „Pädagogischen Rundschau“ 1968 Roths didaktischen Ansatz der „originalen Begegnung“ mit der „Sache“ des Unterrichts gewürdigt. Zugleich habe ich gegen seinen abiturgerichteten Begabungsformalismus dafür appelliert, nun die Forschung und pädagogische

Sorgfalt auf Begabungsrichtungen zu lenken, die *sach- realien-, werkstatt-, hauswirtschaftsgerichtet* usw. sind.

Der volkstümlichen Heimatkunde fehle die *Wissenschaftsorientierung*, so hieß es ohne eine veröffentlichte ernsthafte Diskussion mit dem Autor der Heimatkunde-Theorie Eduard Spranger (1882-1963), und darauf liefen die von Jakob Muth formulierten Grundschulversuchsrichtlinien 1969 für Nordrhein-Westfalen hinaus. Mit Jakob Muth und Rudolf Mücke habe ich mich in einem weiteren Aufsatz in der Pädagogischen Rundschau 1975 auseinandergesetzt. Es fand sich außer mir kein ernsthafter und konsequenter Verteidiger der Theorie der Heimatkunde von Eduard Spranger 1923 und der Theorie der Begabungsrichtungen, ebenfalls von Spranger (in seinem Hauptwerk „Lebensformen“).

Die Ohren der pädagogischen Publikationsorgane waren in der Regel offen zum „Neuen“ und taub gegen das „Alte“. So sah die „innovative“ Wende aus: „progressive“ Linientreue in der westdeutschen erziehungswissenschaftlichen „Diskussion“, also in der sog. „freien Welt“. Das gilt auch für die westdeutsche *didaktische* und „curriculare“ Diskussion. Mit ihr habe ich mich gleichfalls 1975 in der „Pädagogischen Welt“ nachkriegshistorisch und „fortschritts“-kritisch auseinandergesetzt. Daher konnte auch mein damit verbundener *zukunftsgerichteter* entgegenkommender Versuch einer „curricular“ „konkreteren“ „Aufgabenstellung“ leicht ausgelegt werden als Rettungsversuch „alter Zöpfe“. Man denke an den damals viel aktueller scheinenden Buchtitel der Schultheorie von Theodor Wilhelm Ende der 1960er Jahre: „Im Zeitalter der Wissenschaften“.

Jedoch war um 1950-1969 auch ein wissenschaftstheoretisches Weiterverfolgen der Sprangerschen Theorie der Heimatkunde nicht bemerkbar. So hätte der Sprangersche Theorieansatz endgültig begraben werden können, wenn ich nicht versucht hätte, diesen Ansatz ab 1969 auch veröffentlichend ernst zu nehmen. Denn bereits auf den ersten beiden Seiten seiner wissenschaftstheoretisch bedeutsamen Schrift „Der Bildungswert der Heimatkunde“ zeigt sich, dass es Spranger bei der Heimatkunde gerade darum zu tun war, über die Emotionalität der Heimat(bindung) hinauszugehen und, statt die „Gefühlswerte“ zu verstärken, zu „ballen“ (Mücke 1967), die nach dem Ersten Weltkrieg besonders heftig waren, sie vielmehr zu kanalisieren und dem das *Objektivitätsideal* der Wissenschaft gegenüberzustellen. Es gehe darum, die „im Wissen erfaßbare *sachliche*“ Seite (Hervorhebung von mir) der Heimat zu erforschen. Es gehe also um „Heimatkunde“ (Hervorhebung von Spranger selbst). So könne eine höhere

„Heimatkunde“ (Hervorhebung von Spranger selbst). So könne eine höhere Emotionalität, nämlich eine „echte und bewußte Heimatliebe“ gefördert werden. In heutiger Sprache: Heimatliebe soll nicht rational blind, sondern rational, also nicht nur lobend, sondern auch „kritisch“ *unterfüttert* werden. Näheres von mir in o.g. Buch, herausgegeben von Hempel und Wittkowske (im Druck).

Damit ist Spranger unangreifbar geworden mit den Argumenten „emotionale Ballung“ und fehlende Wissenschaftsorientierung. Auch die Unterstellung wird gegenstandslos, ein auf die *Bezugswissenschaft Heimatkunde* gegründeter Sachunterricht könne mit derjenigen Art „volkstümlicher Bildung“ verwechselt werden, der die *Wissenschaftsorientierung* fehlt. Schließlich ist auch das letzte kritische Argument einer irgendwie NS-affinen Tendenz haltlos. Denn Sprangers Heimatkundetheorie ist nirgends beschränkt auf die Kirchturmperspektive des Dorfes oder eine Landsmannschaft oder das deutsche Volk. Sie gilt für die Heimat eines jeden Menschen und eines jeden *Lebenskreises*. Hätten wir und die anderen Staatsvölker ein derart selbstkritisch selbstbewusstes nationales Heimatbewusstsein – jedes Staatsvolk wäre damit für sich selbst gut beraten – so brauchten wir uns über die Gefahren des Nationalismus oder der nationalen Selbstquälerei (die leicht mit nationaler Großmannssucht kompensiert wird) keine Sorgen mehr zu machen.

Den genauen wissenschaftstheoretischen Ansatz von Sprangers Heimatkundetheorie habe ich in meinen Schriften zusammen mit der Entwicklung meines eigenen Ansatzes seit 1969/70 dargestellt, interpretiert und weiterentwickelt. Erstmals 1983 habe ich systematisch diese Weiterentwicklung der Heimatkundetheorie als meine Theorie der „Standortwissenschaft“ mit Bezug auf Spranger zur Diskussion gestellt – ohne Echo. In mein Buch „Heimatbindung, Heimatkunde, Ökologie im nationalen und europäischen Kontext“ von 1991 habe ich diese früheren Schriften aufgenommen und weitere verdeutlichende Kapitel hinzugefügt. Ebenfalls ohne Echo. Viele Exemplare dieses Buches habe ich während der Gründungstagung der GDSU an alle mehr oder weniger prominenten Mitglieder verteilt. Wieder ohne Echo! – Immerhin: Lediglich Klaus Giel hat mein Eintreten für Heimatkunde in dem von mir und Herbert F. Bauer 2000 bei Auer herausgegebenen Band „Zur Konzeption des Sachunterrichts“ *expressis verbis*, mit einem eigenen Beitrag, unterstützt und das gemiedene Wort „Heimatkunde“ aufgegriffen. – Das wissenschaftstheoretische Selbstbewusstsein der GDSU unterscheidet sich – abgesehen von diesem niveaulosen Totschweigen –

von dem Sprangers dadurch, dass es für die GDSU weder eine Bezugswissenschaft des Sachunterrichts gibt noch – außer bei Edith Glumpler angedeutet – ein ernsthaftes Bestreben, eine solche zu begründen oder zu widerlegen. Die seit 40 Jahren proklamierte Wissenschaftsorientierung der Didaktik des Sachunterrichts beschränkt sich letztlich auf ein wissenschaftstheoretisch nicht geprüftes positivistisches Additivum der Bezugsfächer einerseits und der Schülerzentriertheit andererseits sowie auf stark quantitativ orientierte empirische Forschung.

Die Chance, Schülerzentrierung und an den Sachproblemen zu beteiligende Wissenschaftsdisziplinen in einen *wissenschaftstheoretischen* Zusammenhang zu bringen, ist von Anfang an versäumt worden. Hätte man sie ernsthaft genutzt, so wäre ein Bruch mit dem Stand der Wissenschaftstheorie des Sachunterrichts von 1923, der ja auf bloßer oder gewollter Unkenntnis beruht, nicht nötig gewesen. Hätte man sie in der GDSU genutzt, so wäre die Geschichte der GDSU und des Sachunterrichts anders verlaufen. Mein Ansatz wäre eher auch von denen zitiert und in die publizierte Diskussion aufgenommen worden, die ich selbst mit meinem Ansatz kritisch würdigend in Beziehung setze. So aber reden nicht wenige GDSU-Mitglieder, die sich in ihren Ansätzen unterscheiden oder ausschließen, schonungsvoll aneinander vorbei, statt die Gegensätze offen zu legen und damit um die Wahrheit fair miteinander zu ringen. Erst Maria Fölling-Albers hat meinen Beiträgen, teilweise zusammen mit Andreas Hartinger, würdigend zur Aufnahme in die GDSU-Jahresbände 2002 und 2004 verholfen. Näheres in o.g. Buch von Hempel und Wittkowske (im Druck). Eine publizierte wissenschaftstheoretische Diskussion ist jedoch nicht zustande gekommen. Es sei denn, man rechnet hinzu: die im Jahresband 2002 nebeneinander publizierten und von Maria Fölling-Albers einleitend sachlich und verständnisvoll gewürdigten Podiums-Statements, auch meines, des *wissenschaftstheoretischen Forums* anlässlich der Tagung von 2001 in Lüneburg.

**Welche der damaligen programmatischen Vorstellungen konnten aus Ihrer Sicht verwirklicht werden, welche nicht?**

Jakob Muths euphorisch übertriebene Forderung in den Versuchs-Grundschulrichtlinien für Nordrhein-Westfalen von 1969, die Grundschule solle einen „scientificen Charakter“ erhalten, statt „volkstümliche Bildung“ zu vermitteln, kann sich damit nicht gegen die Heimat-Kunde grundsätzlich richten, obwohl dieser Eindruck an derselben Stelle erweckt oder nicht eindeutig vermieden

wird, abgesehen von der absurden Unklarheit, ob der Unterricht schon fürs erste Schuljahr wissenschaftlich oder nur wissenschaftsorientiert sein soll (für „I-Männchen“ und, nicht zu vergessen, in heutiger Sprache „I-Weibchen“). Jedoch hat sich die Didaktik des Sachunterrichts gegenüber der Wissenschaftseuphorie von damals, die auch in die Praxis des Unterrichts eingezogen war und viele vernünftige Heimatkunde-Lehrer irritiert hat, durch die GDSU in wohlthuender Weise einer Einheit von Sach- und Schülerorientierung angenähert. Das Problem, diese Einheit *wissenschaftlich*, also *systematisch* zur Grundlage einer echten *Wissenschaft* für den Sachunterricht zu machen, ist freilich noch nicht Programm der GDSU. Wäre das der Fall, so würde kein Weg an Spranger und meinem Vorschlag vorbeiführen, Heimatkunde oder die Standortwissenschaft zur Grundlage der Didaktik des Sachunterrichts zu machen. Das habe ich in meinem Beitrag zum o.g. Buch von Hempel und Wittkowske (im Druck) zu zeigen versucht.

**Welche Entwicklungen sind aus Ihrer Sicht geglückt, welche nicht oder welche sogar gegenläufig?**

*Geglückt* ist eine *relative* Zusammenarbeit, ein gewisser wissenschaftlicher Austausch unter den Didaktikern des Sachunterrichts. Das haben wir dem Gründer der GDSU Walter Köhnlein zu verdanken. Ebenfalls haben sich besonders Walter Köhnlein, Helmut Schreier, Diethard Cech u.a. an einer inhaltlichen Konzeption der Didaktik des Sachunterrichts versucht und mit anderen zusammengearbeitet – genannt sei in diesem Zusammenhang der *Perspektivrahmen* (GDSU 2002), der gegenüber der Öffentlichkeit geltend gemacht wird. *Gegenläufig* ist die Reaktion der GDSU auf meine Initiativen: 1. die Standortwissenschaft als Bezugswissenschaft zur Diskussion zu stellen, abgesehen von dem beredten Schweigen mit Negativakzent über Spranger, und 2. ein wissenschaftstheoretisches Forum zu gründen und ernsthaft zu unterstützen. Dieses ist zwar seitens der leider viel zu früh verstorbenen Kollegin Edith Glumpler mit Verve geschehen und von Seiten ihrer Nachfolgerin, der Kollegin Maria Fölling-Albers mit Standfestigkeit, auch gegen von mir vermutete Widerstände, fortgesetzt worden. Bezeichnend ist jedoch, dass dieses Forum zwar jeweils großen Zulauf auf den Tagungen und rege Diskussion in der Arbeitsgruppe erfuhr, jedoch nicht seitens der GDSU zu ihrer Sache gemacht worden ist, dass es entweder ruht oder gestorben ist. Näheres über eklatante Lektüreverweigerung, soweit in fehlender

publizierter Zitation, Literaturverwertung und Diskussion bemerkbar, in meinem Beitrag zu o.g. Buch von Hempel und Wittkowske (im Druck).

**Welche Lehren können für die Zukunft gezogen werden? Was würden Sie der gegenwärtig wirkenden Generation an Sachunterrichts-Didaktikern gern mitgeben/ raten wollen?**

A) Meine Empfehlung, die ich – als Antwort auf diese freundliche und mich nach der früheren Zeit des Ausgegrenztseins in den Jahresbänden bewegende vertrauensvolle Interview-Aufforderung – der gegenwärtig wirkenden Generation von Sachunterrichts-Didaktikern gern mitgeben würde: Sie sollte eine vorbehaltlos prüfende und lernende Grundhaltung entwickeln, die sich zwar nach wie vor auf die negativen Erfahrungen der NS-Vergangenheit richtet, aber darüber nicht versäumt, Konzepte unvoreingenommen auf ihre Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung hin zu prüfen, auch dann, wenn sie vor 1933 entstanden sind und vom Nationalsozialismus benutzt wurden.

B) Kein totalitäres Regime kann auf die ideologische Benutzung vernünftiger Konzepte verzichten. Die heutige Intelligenz sollte reichen, den Unterschied zwischen sachgerechtem und ideologischem „Benutzen“, sprich: Missbrauchen, zu realisieren. Der Nationalsozialismus sollte nicht von uns „benutzt“ werden, um unhintergehbare und bisher unübertroffene Konzeptionen ins Aus zu rücken, damit eigene, weniger stringente Ansätze behauptet werden können. Auch die Didaktik des Sachunterrichts darf sich, wenn sie wissenschaftlich sein will, nicht vom systematischen Grundlagendenken verabschieden. Der Perspektivrahmen zeigt auf Kompromisse gegründete und zu Beschlüssen gekommene Zusammenarbeit, er mag wissenschaftsorientiert sein, ist jedoch ebenso wenig wissenschaftlich wie es ein mit didaktisch systematischer Intention hergestellter Stoffverteilungsplan des Sachunterrichts für ein Schuljahr sein kann.

C) Es gibt in der Heimatforschung genügend systematisch offene Fragen der Zusammenarbeit unter den heimatbezogenen Wissenschaftsdisziplinen der Natur- und Kulturwissenschaften, wo Didaktiker sich betätigen könnten und es manchmal tun wie Volksschullehrer früher häufiger: etwa als Heimatgeschichtsforscher, die auch Heimatsagen, Heimatlieder usw. einbeziehen. Beispielhaft ist nach wie vor besonders Friedrich Junge 1885 in seiner Arbeit über den Dorfteich als Lebensgemeinschaft, dessen Konzept Spranger in einem Sinn verwendet, den man heute *ökologisch* nennen würde, worauf ich in meinen Schriften

von 1983/ 1991 und 2000 weiterbaue (Näheres in o.g. Buch von Hempel und Wittkowske, im Druck).

Das Denken in Wissenschaftsschulen ist in Gefahr, zu Seilschaften zu führen, die mehr an kompromisslerischen Koalitionen und nach Möglichkeit Konkurrenztilgung orientiert sind als an der Sache. Der Perspektivrahmen ersetzt nicht eine echte wissenschaftstheoretische Grundlegung der Theorie des Sachunterrichts, nicht eine stringente inhaltliche Systematik eines Bezugsrahmens im Feld der Wissenschaftsdisziplinen.

### **Welche Empfehlungen würden Sie der Wissenschaftsdisziplin Sachunterricht geben, worin sehen Sie die dringlichsten Aufgaben?**

1. Ernsthafte Auseinandersetzung mit dem Problem wissenschaftstheoretischer Grundlegung, dazu Wiederbelebung des Forums, wenn die GDSU Anerkennung für die Sachunterrichtsdidaktik *als einer Wissenschaftsdisziplin* will. 2. Prüfung der wirklich weiterführenden systematischen Ansätze der Vergangenheit, bevor weniger stringente und daher kurzlebigere Grundlagenkonzepte in Ignoranz des bisherigen Wissenschaftsstandes seit Spranger weiterhin zur Diskussion gestellt werden. Dazu Beispiele:

Nach dem positivistischen Anfangs-Chaos der „Abkehr“ von der Ära Spranger und der „Heimatkunde“ hin zur neuen Ära „Sachunterricht“ war der Ansatz von Klaus Giel und Mitarbeitern als erster konzeptionell wieder ernst zu nehmen: Mehrperspektivischer Unterricht. In diesen Zusammenhang gehört auch der Ansatz von Walter Köhnlein: mehrperspektivischer oder mehrdimensionaler Unterricht. Ignoriert wurde bisher, dass der weithin anerkannte Ansatz Martin Wagenscheins des Exemplarischen ohne Bezug auf Sprangers Theorie der Heimatkunde und das dort behandelte Problem der „Einwurzelung“ gar nicht zu denken ist. Wagenschein hat sich, als die unwissenschaftliche Wissenschaftsaversion gegen Spranger Mode wurde, hinfort mit der Berufung auf Simone Weil geholfen: Ihr Buch „L'engracinement“ ist erstmals erschienen 1943 in ihrem Todesjahr, gleichsam als Hommage auf Spranger 1923, 20 Jahre danach (ob von Spranger beeinflusst, ist denkbar, aber unklar)? Vorher hatte Wagenschein sich immer wieder mit Verehrung und Dankbarkeit auf Spranger berufen. Noch 1965 nennt er das „volkstümliche“ eine „Wurzel des wissenschaftlichen Denkens“ und warnt davor, sie zu beschneiden. Näheres in meinem Beitrag zum Thema „Bildungswert des Sachunterrichts“ (Hinrichs 2006).

Ferner würde ich den Vertretern der „Wissenschaftsdisziplin Sachunterricht“ empfehlen, ein Buch nicht wegzulegen, wenn man weiß, dass es von einem Spranger-Schüler oder -Befürworter geschrieben wurde, sondern eine prüfende und lernende Haltung der Gegenseitigkeit unter Kollegen zu entwickeln, was unter Wissenschaftlern so selbstverständlich sein sollte, dass man sich schämen muss, es auszusprechen. So habe ich z.B. bis heute nicht verstanden, warum Joachim Kahlert, nachdem ich ihm das von mir und Herbert F. Bauer herausgegebene Buch „Zur Konzeption des Sachunterrichts“ im Jahr 2000 geschickt hatte, ebenfalls eine Konzeption des Sachunterrichts und seiner Didaktik 2002 veröffentlicht hat, ohne die „Konkurrenz“ zu nennen. Er weist Sprangers und Pestalozzis Ansätze zurück, ohne auf meine ausführliche Begründung im „Konkurrenzband“ von 2000 einzugehen, worin Sprangers und Pestalozzis Ansätze nach wie vor als gültig angesehen werden müssen. Näheres in o.g. Buch von Hempel und Wittkowske (im Druck).

**Hat bzw. in welcher Weise hat aus Ihrer Sicht die Wiedervereinigung Deutschlands die Entwicklung des Sachunterrichts beeinflusst. Was hätten Sie gern anders gestaltet gesehen?**

Kompliment zu dieser Frage! Sie stand bisher m.W. in der Diskussion der GDSU nicht im Fokus. Ich freue mich sehr, dass Marlies Hempel und Steffen Wittkowske endlich, u.a. dank Diethard Cech, allgemein anerkannt als Professoren und Kollegen einen nennenswerten Einfluss auf die westdeutsch dominierte Didaktik des Sachunterrichts erhalten haben. Der „Antifaschismus“ der DDR-Vergangenheit und der dortigen Polemik gegen Spranger war nicht ohne Einfluss auf Westdeutschland geblieben. Z.B. wirkt diese Polemik in dem von Wolfgang Keim herausgegebenen Buch über angeblich NS-affine Ansätze. Noch 1988 gegen Ende der DDR-Diktatur wird der Verdacht schlicht von Keim auf die „antimarxistischen und antibolschewistischen Denkmuster fast sämtlicher Nachkriegspädagogen“ gelenkt. Besonders wird er, nicht nur bei Keim, gerichtet auf den wirkungsvollsten Pädagogen der Zeit der angeblichen „Restauration“ im „Kalten Krieg“ der „fünfziger Jahre“: Spranger. Die DDR-Polemik hat ihre gegen Spranger Misstrauen säende Wirkung via westdeutsche kommunistische Pädagogen wie Keim gehabt. Deren Einfluss auf „vorsichtige“ und publizistisch ehrgeizige westdeutsche Erziehungswissenschaftler ist nicht ausgeblieben. Diese waren und sind wohl Wissenschaftler, die das durch Ausblenden der



Sprangerschen Theorien entstandene Stringenz-Vakuum zu brauchen meinen. Trotz der in *Westdeutschland* wirkungsvollen DDR-Propaganda gibt es in den „*neuen Ländern*“ viel zu bescheidene selbständige Denker unter den Didaktikern des Sachunterrichts *ohne* die üblichen Vorurteile gegenüber Spranger und seiner Heimatkundetheorie. Auf sie sollte besser gehört werden. Sie sollten sich ohne Gefahr, von der GDSU „geschnitten“ zu werden, noch deutlicher GDSU-öffentlich in dieser Sache zur Geltung bringen können.

Unter diesem Gesichtspunkt ist der GDSU-selbstkritische Mut der zu Professoren avancierten Kollegen Hempel und Wittkowske und der Kollegen Giest und Lauterbach zu würdigen. Letztere beide mit ihren westdeutschen Wurzeln werden gelernt haben, sich während ihres Wirkens in Potsdam und Leipzig auf die dortige Mentalität einzustellen und sich dort zu behaupten. Hartmut Giest hat sogar die Ideologie der DDR-Heimatkunde-Lehrplan-Tendenz zum Thema seiner historischen Untersuchungen gemacht. Diese Kollegen haben demjenigen mit der Bitte um ein zu publizierendes Interview über 40 Jahre Sachunterricht Vertrauen geschenkt, der über ein Jahrzehnt in der GDSU publizistisch ausgegrenzt war, der mit seinen Vortragstypuskripten und angeforderten Exposés nicht in Jahresbänden berücksichtigt wurde und auch jetzt noch in der öffentlichen Diskussion in einer nicht immer der wissenschaftlichen Objektivität entsprechenden Weise übergangen wird. Dasselbe Vertrauen war wohl maßgebend für das für Ludwigsburg gewählte, der Sprangerschen Diktion ähnliche Tagungsthema „Bildungswert des Sachunterrichts“ und den Abdruck meiner Vortragsausarbeitung dazu 2006, wobei Hans-Joachim Fischer, auch in dem Einleitungs-Passus zu meinem Buchbeitrag 2006, eine maßgebende und ähnlich verstehende Rolle gespielt hat, wie Maria Fölling-Albers im Einleitungs-Passus zu meinem wissenschaftstheoretischen Forumsbeitrag im Jahresband 2002.

**Wie bewerten Sie die Rolle der GDSU mit Blick auf die Entwicklung des Sachunterrichts. Was ist Ihre ganz persönliche Sicht auf unsere Fachgesellschaft und ihr Wirken?**

Nun zum möglichen inhaltlichen Einfluss des *Sachunterrichts* mittels der GDSU *auf die formalen Fächer*, die dann zu „*Satellitenfächern*“ würden. Es könnte prinzipiell eine über den Sachunterricht hinaus *erweiterte Sachunterrichtsgrundhaltung einer jeden Grundschullehrkraft entstehen*: Die Erweiterung müsste sich erstrecken *bis auf den religiösen Kulturkontext, auf den gesamten*

*Unterricht und das Schulleben der Grundschule in Gespräch, Spiel, Fest, Musik und Kunst.*

Sachunterrichtsdidaktiker haben, wenn sie wissenschaftlich präzise denken können, die Chance, die Didaktik der *formalen* Fächer Mathematik und Deutsch positiv zu beeinflussen, *die der Sachunterricht mit Inhalten speisen kann* – wie umgekehrt jeder Sachunterricht im Hinblick auf mathematische Sachperspektiven und besonders auf Sprache und Rechtschreiben bis hin zum Eintrag ins Heft, bis hin zur regelmäßigen „Schönschrift“ genau und korrekt zu sein hat. Besonders echte Mathematiker, die präzises Denken gelernt haben müssen, lassen sich überzeugen. Erwin Schwartz, der Gründer des *Arbeitskreises Grundschule*, dem ich damals beitrug, stand mit dem führenden Didaktiker Karl Odenbach und mir im Briefwechsel. Er hat nach meiner Erinnerung Karl Odenbachs und meine Stimme in Sachen „Sachunterricht“ nicht (oder nicht hinreichend) zur Geltung kommen lassen. Wohl aber sind in Band 11/12, 1972 der von Schwartz herausgegebenen Buchreihe des Arbeitskreises meine frühen Warnungen, zusammen mit denen von Karl Odenbach und Horst Karaschewski, vor der damaligen Mode der Grundschul-(Mengen-)„Mathematik“ berücksichtigt. Sie sind also schon 1972 dort von dem Mathematikdidaktiker Walter Griesing sachlich zusammengefasst und ernst genommen worden im Gegensatz zur damaligen Diskussion um den Heimatkundeunterricht. Doch die Mehrzahl der „neuen“ Mathematikdidaktiker hatte wohl nicht das mathematische Format wie Griesing, der seine Skepsis gegenüber dem damals euphorischen didaktischen Mainstream seines Faches dort nicht verhehlt.

Ein grundlegend kritischer Aufsatz von mir im Septemberheft 1970 von „Westermanns Pädagogischen Beiträgen“ war mindestens ein Jahr lang in dieser Monatszeitschrift ausführlich in etlichen Beiträgen diskutiert worden. Meine Warnungen und die der genannten Didaktiker gingen pädagogisch-didaktisch letztlich vom Sachunterricht aus, nämlich von der stärkeren Vernachlässigung des *kindgemäß einsichtigen Sach-Rechnens* in der („Neuen“) Mathematik, der Einheit von Sach- und Schülerorientierung. Zu beanstanden ist eine komplizierende Überfrachtung mit im Erstunterricht undurchschaubaren, teilweise falschen Fach-Begriffen und Termini, besonders durch die Menge der mengenmathematischen Symbole. Aber auch – so mein wissenschaftstheoretisches Argument von 1970 – die kurzschlüssige Übertragung des *mathematiksystematischen* Erstanspruchs von Mengenmathematikern auf die *Grundschuldidaktik* des Erstunter-

richts. Ebenso hochstaplerisch wie falsch ist z.B. auch das Wort „gleich“ bei Operationen, die eben keine Gleichungen sind. Denn 2 Äpfel und 2 Äpfel sind zusammen 4 Äpfel und bleiben 4 Äpfel. Es werden nicht 8 Äpfel, je 4 auf beiden Seiten der „Gleichung“ (Äquivalenz) bzw. einer Waage, wo sie dann auch noch gleich viel wiegen müssen. Ein entsprechend überhöhter Anspruch wird m.E. geltend gemacht für die „moderne“, „mathematische“ Didaktik der „Zuordnung“ statt der herkömmlichen des Dreisatzes, zumindest bei Grund- und Hauptschülern. Hierzu ist ein kritischer und sachlich wie methodisch weiterführend differenzierender Vortrag von mir im Tagungsband 1997 der „Gesellschaft für Didaktik der Mathematik“ (GDM) erschienen. Ich erwähne auch den verführten Gebrauch in Nordrhein-Westfalen der Fremdwörter „plus“, „minus“, „multiplizieren“, „dividieren“, ferner ebenda einer grammatisch-fachterminologisch undurchschaubaren Sprachlehre – „Adjektiv“ statt zuerst sinnbezogenes, ausdauernd übendes Einprägen des Ausdrucks „Wiewort“ – womit grundschuldidaktisch geeignetere Begriffe wie Tuwort, Dingwort oder Namenwort oder Hauptwort abgeschafft sind.

Und treiben wir wirklich Mathematik in der Grundschule, oder würde nicht bei nachhaltig gutem, einsichtigem, auf die kindliche *Sachwelt* bezogenen Unterricht die Bezeichnung „*Rechnen* und *Raumlehre*“ der Aufgabe besser gerecht? Schließlich führte weder die damalige mathematikdidaktische noch sachunterrichtsdidaktische Diskussion zu *wissenschaftlichen* Einsichten. Vielmehr das Misslingen dieses grausamen Experiments brachte den derzeitigen Kultusminister von Baden-Württemberg Roman Herzog dazu, die Grundschul-Mengenlehre kurzerhand zu verabschieden. Die Rechenfähigkeiten und -fertigkeiten waren in Westdeutschland gefährdet, und die anderen Länder zogen nach. Eine Blamage für die Didaktik als junge, als zu ehrgeizige „Wissenschaft“, dass die Politik den gordischen Knoten des Leistungsabfalls zerhauen musste. Siehe PISA, wobei ich ebenfalls die Gründe in mangelnder schülersachweltbezogener Didaktik und Lehrerbildung sehe. Mangelnde Leistungs-*Freude* bei Lehrern und Schülern kommt von pseudowissenschaftlichem, unnötigem, pädagogisch befremdendem, hochstaplerischem Fachchinesisch. Ohne hinreichendes pädagogisch-didaktisches Niveau und Ethos ausgestattet, nach überwiegend „wertfreiem“ Studium einer „kalten“, positivistisch zersplitterten Wissenschaftsversion, welche die prüfende Einbeziehung des Emotionalen meidet oder verdächtigt, kommen die Lehrer in die Praxis. Näheres dazu in meinem Beitrag zu Hempel/ Wittkowske im Druck).

Im Ganzen gesehen halte ich die *jetzige* Situation der 40 Jahre Sachunterricht, wie angedeutet, für wissenschaftlich und didaktisch eher vielversprechend als es einmal in der fast 20jährigen Geschichte der GDSU in ihrer Frühphase erschien. Wäre jedoch damals die GDSU nicht gegründet und vereinsmäßig erfolgreich geleitet worden, wer weiß, was dann aus der Didaktik des Sachunterrichts wissenschaftlich geworden wäre. Ich fürchte, nicht viel. So können wir auch den Gründern und Leitern der Frühphase Walter Köhnlein und Helmut Schreier dankbar sein.

## Literatur

- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (2002): Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hempel, Marlies & Wittkowske, Steffen (Hrsg.) (im Druck): Entwicklungslinien des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hinrichs, Wolfgang & Bauer, Herbert F. (Hrsg.) (2000): Zur Konzeption des Sachunterrichts. Donauwörth: Auer.
- Hinrichs, Wolfgang (1975): Didaktik in Westdeutschland nach 1945. In: Pädagogische Welt, 29, S. 496-506.
- Hinrichs, Wolfgang (1991): Heimatbindung, Heimatkunde, Ökologie im nationalen und europäischen Kontext. Bonn: Kulturstiftung der deutschen Vertriebenen.
- Hinrichs, Wolfgang (1997): Mathematisierung des (Sach-)Rechnens in der Grund- und Hauptschule? (Vortrag auf der 31. Tagung für Didaktik der Mathematik vom 3. bis 7. März 1997 in Leipzig). In: Müller, Kurt Peter: Beiträge zum Mathematikunterricht. Hildesheim: Franzbecker, S. 219-222.
- Hinrichs, Wolfgang (2002): Heimat-Kunde zwischen Wissenschaft und Vorhaben. In: Engelhardt, Wolf & Stoltenberg, Ute (Hrsg.) (2002): Die Welt zur Heimat machen? Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 57-62. (Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts, Band 12)
- Hinrichs, Wolfgang (2004): Heimat und Heimatkunde zwischen Selbst- und Weltkenntnis, Selbst- und Weltbildung? – Zur Frage der Konzeption des Sachunterricht. In: Hartinger, Andreas & Fölling-Albers, Maria (Hrsg.) (2004): Lehrerkompetenzen für den Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 255-268. (Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts, Band 14)
- Hinrichs, Wolfgang (2004): Historische Erzähl- und Gesprächskompetenz – Zwischen Vergolden und Verteufeln, Indoktrination und Indifferenz. In: Hartinger, Andreas & Fölling-Albers, Maria (Hrsg.) (2004): Lehrerkompetenzen für den Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 127-138. (Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts, Band 14)
- Hinrichs, Wolfgang (2006): Soll die Kulturbasis wegbrechen? – Zum Bildungswert des Sachunterrichts. In: Cech, Diethard et al. (Hrsg.): Bildungswert des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 51-66. (Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts, Band 16)

- Junge, Friedrich (1885): Der Dorfteich als Lebensgemeinschaft. St. Peter Ording: Lohr und Dircks.
- Kahlert, Joachim (2002, 2005): Der Sachunterricht und seine Didaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Keim, Wolfgang (Hrsg.) (1988): Pädagogen und Pädagogik im Nationalsozialismus – Ein unerledigtes Problem der Erziehungswissenschaft. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Mücke, Rudolf (1967): Der Grundschulunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schwartz, Erwin & Arbeitskreis Grundschule e.V. (Hrsg.) (1972): Mathematik in der Grundschule. Frankfurt a.M. (Beiträge zur Reform der Grundschule Band 11/12)
- Schwartz, Erwin (1969): Die Grundschule – Funktion und Reform. Braunschweig: Westermann.
- Schwartz, Erwin (1996, Nachdruck 1971): Die Grundschule – Funktion und Reform. Braunschweig: Westermann.
- Spranger, Eduard (1952): Der Bildungswert der Heimatkunde. Stuttgart: Reclam.
- Weil, Simone (1943): L'enracinement. Paris: Gallimard.