

Gertrud Beck

## **Raum im Sachunterricht**

Drei Vorträge im Rahmen einer Ringvorlesung

Gertrud Beck

"Wer heimattüchtig gebildet ist, trägt eine starke sittliche Kraft in sich" - Räume und ihre Bedeutung in der Heimatkunde

In der heutigen Vorlesung sollen drei unterschiedliche Zugänge vorgestellt werden:

1. die Diskussion um Heimatkunde, bei der es vor allem um die Begründungen geht, wie sie von Vertretern der Heimatkunde formuliert wurden, sowie um Kritik an diesen Begründungen
2. die Praxis des Heimatkundeunterrichts, die am Beispiel eines Lehrerhandbuchs von 1924 zu rekonstruieren versucht wird
3. eine Untersuchung aus den 20er Jahren, in der nach dem Umgang von Kindern mit Räumen in ihrer realen Umwelt gefragt wird.

Der Vortrag soll also vor allem die historische Perspektive beleuchten und dabei sowohl die Fachdiskussion, also auch den Unterricht und unser Wissen über die Lernweisen von Kindern ins Blickfeld rücken.

### 1. Zur Diskussion um die Heimatkunde

Die heutige Sicht bzw. die heute vorhandenen wissenschaftlichen und pragmatischen Zugriffsweisen auf das Lernfeld Raum sind nur verstehbar, wenn man etwas über die Geschichte entsprechender Bemühungen im Unterricht der Pflichtschule weiß. Vieles, was heute gedacht und argumentiert wird, enthält Absetzbewegungen von früheren Formen und Inhalten des Lernens. Vieles dieser früheren Formen und Inhalte findet sich aber durchaus auch heute noch im Schulalltag. Und ein Sinn dieser Vorlesung könnte ja sein, Kriterien für die Analyse der komplexen Situation "Sachunterricht" zu gewinnen und dadurch die Möglichkeit für bewußte Entscheidungen auf der Grundlage einer professionellen Auseinandersetzung mit aktuellen wissenschaftlichen Konzepten zu eröffnen.

Entsprechend will und kann ich hier nicht die gesamte Geschichte der Heimatkunde vorstellen und verweise hierzu auf die unten genannte Literatur. Vielmehr sollen Besonderheiten ins Blickfeld gerückt werden, die als typisch und wichtig für die Heimatkunde und ihre Sicht vom Lernfeld "Raum" gelten können. Hierzu will ich nicht so sehr zusammenfassende Einschätzungen wiedergeben, als vielmehr durch Originalzitate versuchen, die Stimmung dieser Beiträge erlebbar zu machen, um auf diesem Wege ein Stück weit die Charakteristik der Argumentation einschließlich der nachfolgenden Kritik nachvollziehbar zu machen.

Ich beginne mit einem Zitat von B. Clementz (Pädagogisches Lexikon, Herder Verlag Freiburg 1913, unverändert auch in der Ausgabe von 1921, s. auch Beck/Claussen 1979, S. 33/34).

"Heimatkunde

1. Begriff und Bedeutung

Unter H. versteht man heute die geistige Inbesitznahme der Heimat. ... Die schulmäßige Auffassung der Heimatkunde ist heute gleichfalls nicht mehr auf die allernötigsten geographischen und chronistischen Mitteilungen beschränkt, sondern sie ist zu einer wichtigen, das gesamte Unterrichtsgebiet bestimmenden u. durchziehenden Norm geworden, die sich nicht minder auf methodische Zielpunkte wie auf stoffliche Forderungen erstreckt. Um das genauer zu erklären, sei zunächst auf die Wertschätzung hingewiesen, die man jetzt allseits den Heimatinteressen entgegenbringt. Wissenschaft, Kunst und Politik werben um die Heimat in einer Weise, die man früher nicht gekannt hat. Der Gelehrte, der den schwindenden Sagen eines Volksstammes liebevoll nachgeht; der Dichter, der den frischen Erdgeruch in seine Werke bannt; der Maler, der die früher mißachtete stille Landschaft, sei sie ein Stück Heide od. nüchternes Flachland, wiedergibt; der Schriftsteller, der sein Publikum mit den Eigenarten u. dem Pulsschlag der Heimat bekannt macht: sie alle treiben H. u. wollen das Band, das Land, Volk u. Geschichte zusammenhält, fester knüpfen. Die Motive des Schaffens mögen dem Einzelnen nicht immer bewußt sein, psychologisch genommen gehört das, was wir H. nennen, zu den 'geistigen Strömungen' u. damit zu den Lebens- und Schaffungsmotiven unserer Zeit.

... Lange schon, ehe die Schulen in entsprechender Breite für das heimatliche Material Verwendung hatten, wurde es von den Schöpfern heimatlicher Literatur u. Kunst bereitgestellt. Erst als eine Art geistiger Not eintrat, die sich auch als sittliches Defizit drückend geltend machte (Großstadteland), hat man die Schulen selbst verpflichtet, der Heimat in allen Beziehungen und Möglichkeiten diejenige Beachtung zu schenken, die sie verdient.

Wenn im Vaterland die Wurzeln unserer Kraft liegen, so muß das in erster Linie für den Teil des Vaterlandes Geltung haben, den wir erleben, von dem wir in gewissem Sinne ein Glied sind, also von der Heimat. Damit haben wir uns von jener Auffassung der H., die sich in der Bekanntmachung mit dürftigen Wissensbrocken aus der Geographie der Umgebung kundtat, weit entfernt; ja wir stehen nicht an, die heutige H. für ein Problem zu erklären, das seine Schwierigkeiten darin hat, daß nach einer die höchsten Ansprüche befriedigenden Methode gesucht werden muß, die Heimat als solche in der vollkommensten Weise im Gedankenkreis u. im Gefühlsleben des Schülers zu bringen."

Vieles ließe sich aus diesem Zitat analysieren. Fassen wir hier, für unseren Zweck, nur folgendes zusammen:

- Im Zentrum des Lernens steht die Heimat.
- Damit ist das Lernfeld Raum zugleich als ein Gefühlsraum und ein Werte-Raum charakterisiert, der "in der vollkommensten Weise in den Gedankenkreis und das Gefühlsleben der Schüler gebracht" werden soll.
- Für diese Arbeit wird noch nach passenden Methoden gesucht, klar ist, daß die Vermittlung von Wissen nicht ausreicht.
- Für diese pädagogische Arbeit wird von einem Verstärkungsmilieu

auch außerhalb der Schule ausgegangen.

Auf der Reichsschulkonferenz 1920 gab es einen Ausschuß "Schule und Heimat", dem 14 Mitglieder, darunter auch der zuvor zitierte Rektor B. Clementz angehörten. Nach den von diesem Ausschuß einstimmig beschlossenen Leitsätzen erhält die Heimatkunde die Aufgabe, als "kulturelle Grundlage... die schlummernden Kräfte... (zu) wecken, die im Volkstum und im Boden ruhen; sie soll, unbeschadet der Einheitlichkeit des ganzen deutschen Volkes, die Eigenart der deutschen Volksstämme, welcher die besten Schaffenskräfte entspringen, entwickeln helfen."

Heimatschule soll "soziale Erziehungsschule, Lebensschule und Tatschule" sein: "Sie nützt die in der Heimat vorrätigen Anschauungen und Vorbilder erzieherisch aus. Auch aus ethischen und volkshygienischen Gründen ist die Heimatschule zu fordern. In der Heimat liegen Bildungsgüter, welche die heutige 'Normalschule' nicht zu verwenden weiß! Das Ethos der Heimatschule: Wer heimattüchtig erzogen ist, trägt eine starke sittliche Macht in sich und ist tauglich für die größeren Organismen: Gesellschaft, Staat, Menschheit." (Die Reichsschulkonferenz 1920, Aml. Bericht Leipzig 1921, S. 761).

Das Zitat zeigt die zunehmende Überhöhung, die der Heimatbegriff erfährt. Volkstum und Boden, Tatschule, Volkshygiene, Gesellschaft als Organismus (in dem ja jeder Teil seine vorbestimmte Funktion hat und erfüllen muß, wenn er nicht als "krank" therapiert oder als "schädlich" entfernt werden soll), - Begriffe, die wir heute nur noch im Kontext dessen sehen können, was in der Zeit des Nationalsozialismus daraus gemacht wurde: Eine Begründung für die völlige Einordnung des Individuums in eine undemokratische, ja unmenschliche Ordnung, in der ein "Volk ohne Raum" Eroberungs- und Unterwerfungskriege gegenüber vielen Nachbarn eingangsetzte.

1924 faßte Eduard Spranger in seinem Vortrag "Vom Bildungswert der Heimatkunde" die Diskussion zusammen und zwar so "schlüssig", daß das entsprechende Reclam-Bändchen bis in die 50er Jahre hinein immer wieder aufgelegt und als Grundlage für die Lehrerausbildung eingesetzt wurde. Darin findet sich die wohl meistzitierte Aussage "Heimat ist erlebte und erlebbare Totalverbundenheit mit dem Boden. Und noch mehr: Heimat ist geistiges Wurzelgefühl." (Reclam, S. 7)

Aber auch in anderen Veröffentlichungen vertrat Spranger bis in die 60er Jahre hinein immer wieder ähnliche Positionen, wie Wilhelm Grotelüschen in seinem kritischen Beitrag "Eduard Spranger und die Heimatkunde" (Westermanns Pädagogische Beiträge 5/1968) belegt:

"Je mehr wir uns von einfachen agrarischen Verhältnissen entfernen und mit einer nomadenhaften herumgeworfenen Industriebevölkerung zu tun haben, um so mehr wird diese Bindung an den Boden zu einer Aufgabe, die durch bewußte Erziehung gefördert werden muß." (1928)

"Die Phänomene der modernen städtischen, geldwirtschaftlichen, industrialisierten Gesellschaft, die unter der Fahne 'Freiheit und Gleichheit' ins 19. und 20. Jahrhundert zog, enthüllen sich immer mehr als kranke, mindestens aber innerlich gefährdete Gebilde. Es fehlt der befreiten Einzelperson die metaphysische Bindung an das 'Volkstum'. Wie das Erlebnis 'Heimat' sich für den Großstädter aufzulösen droht, so auch das Gefühl für 'Volkstum'." (1936)

"An die Stelle des alten Volkstümlichen ist etwas anderes getreten, für das man noch keinen Namen hat: Rundfunk statt lebendiger Rede, Motorrad statt Wandern, Negertanz statt Volkstanz." (1963)

Die seit den 60er Jahren einsetzende Kritik an dieser von Spranger formulierten und mit "wissenschaftlichen" Argumenten begründeten Heimatkunde hat vor allem hervorgehoben, daß die Heimatkunde zu einer Sackgasse geworden sei: "Sie führt die Kinder nicht in die Wirklichkeit ein, sondern verfälscht diese. Sie verstellt den Zugang zur politischen Öffentlichkeit mit ihren Kommunikationsmitteln und den Weg zur wissenschaftlich bestimmten Kultur." (Ackermann/Ott in: politik und zeitgeschichte, B 49, Bonn 1972, S. 5)

## 2. Zur Praxis des Heimatkundeunterrichts

Einen Eindruck, wie die Heimatkunde in der Praxis ausgesehen haben könnte, will ich mit Hilfe eines Lehrerhandbuchs vermitteln:

Hermann Schulze: Von der Schulstube bis zum Heimatort und seiner Umgebung im Sinne der neuen Richtlinien. Eine zeitgemäße Heimatkunde nach dem Arbeits- und Heimatschulgrundsatz, Verlag Julius Beltz Langensalza 1924

Hermann Schulze begründet sein Werk wie folgt:

"Die Bedeutung der Heimat hat die Schule schon längst erkannt und Heimatkunde als besonderes Fach für die Unterstufe eingeführt. Unsere Heimatkunde im dritten und vierten Grundschuljahr ist die Fortsetzung des heimatkundlichen Sachunterrichts der beiden ersten Schuljahre, dessen Stoffkreise jetzt vorwiegend nach geographischen Gesichtspunkten angeordnet sind. Um recht gründlich vorzugehen, übertrug man vielfach Sätze aus der mathematischen Erdkunde in die Heimatkunde. Diese mußten für das Kind trotz aller Übung stumm und tot bleiben. Aber die empfängliche Kindesseele kennt in diesem Alter nichts Totes, alles lebt und redet... Somit muß die Heimatkunde schon auf dieser Unterstufe mehr sein, als ein trockenes Einprägen von erdkundlichen Grundbegriffen. Sie hat vielmehr den Kindern die Heimat in geographischer, naturgeschichtlicher und geschichtlicher Hinsicht näher zu rücken und innige Beziehungen zwischen Kind und Heimat zu schaffen und zu pflegen." (S. 2/3)

Schulze beruft sich direkt auf Eduard Spranger und zitiert gesperrt gedruckt seine Aussage über Heimat als "erlebte und erlebbare Totalverbundenheit mit dem Boden. Und mehr noch: Heimat ist geistiges Wurzelgefühl". "Eben deshalb," so fährt Schulze fort, "kann die Heimat nie als eine bloße Natur angesehen werden, sie ist erlebnismäßig angeeignete, folglich durchgeistigte und zuletzt durchaus persönlich gefärbte Natur". (S. 19/20)

Wie das konkret aussehen sollte, dazu einige Auszüge aus der ersten und einführenden "Arbeitseinheit: Heimat und Fremde".

In seiner, den Verlauf eines möglichen Unterrichtsgesprächs nachahmenden Weise liest sich das konkret so:

"Von der Fremde.

Nun können aber manche Menschen nicht immer dort bleiben, wo sie geboren sind. Beruf und Not zwingen sie, die Heimat zu verlassen. (Auswanderer, Flüchtlinge.) Manchmal ziehen sie dann weit fort, in ein fremdes Land - in die Fremde. ("Nun ade, die mein lieb Heimatland".) Warum so genannt? Hier sind sie fremd. Wege, Straßen, Plätze und Menschen sind ihnen unbekannt. Hier spricht man oft eine andere Sprache, hier sind andere Sitten und Gebräuche. (Nachweisen!) Wie einsam und verlassen sie sich dann fühlen. Sie sind dann oft traurig und sehnen sich nach der Heimat zurück... Es gibt nun auch viele Menschen, die keine Heimat mehr haben. Sie können nicht mehr nach Hause.... Überall sind sie fremd - heimatlos. Ebenso ergeht es auch den Zigeunern und Flüchtlingen. Ausmalen! Menschen, die keine Heimat haben, sind zu bedauern.

Erziehliches: Sei mildtätig gegen Heimatlose!" (S. 21/22)

Das auch heute teilweise noch anregungsreiche Lehrerhandbuch führt im weiteren Verlauf eine Fülle von Themen aus der Umgebung der Schule, an der Hermann Schulze lehrte, genauer aus und behandelt auch Themen wie "Die Pest in Bernau", "Die Judenverfolgung", "Die Hexenprozesse", d.h. es beschränkt sich keineswegs darauf, den Kindern die Heimat als Idylle zu präsentieren. Aber in allen Arbeitseinheiten wird das gleiche Vorgehen favorisiert: Der Lehrer versucht Gefühle zu induzieren. Unter der Führung und Anleitung des Lehrers sollen sich die Kinder eine Fülle von Wissen über die Heimat aneignen, selbst der Himmel wird zum "heimatlichen Himmel", wobei vor allem durch "Lehrspaziergänge" auch konkrete Zugänge für die Kinder eröffnet werden sollen (z.B. Beobachtungstafeln zu Pflanzen und Vögel im Frühling, Wetterbeobachtungen,...). Dieses Wissen sollte vor allem durch das Mittel der Lehrerzählung sowie durch Gedichte und Volkslieder auch gefühlsmäßig erschlossen werden. Ziel war die gefühlsmäßige Einbindung der Kinder in den heimatlichen Raum mit seiner Geschichte und Kultur. Andersartiges und Fremdes wird, wenn überhaupt zur Kenntnis genommen, als negativ oder als Gegenstand des Mitleids dargestellt.

### 3. Zur wissenschaftlichen Annäherung an den Umgang von Kindern mit Räumen

Schauen wir uns nun, nach diesem kurzen Einblick in den Heimatkundeunterricht, einmal an, was zeitgleich über die Art und Weise von Kindern herausgefunden wurde, sich mit ihrer Umwelt auseinanderzusetzen. Hierzu will ich auf eine Untersuchung verweisen, die Ende der 20er/Anfang der 30er Jahre in Hamburg von Martha Muchow initiiert und durchgeführt worden ist (Martha Muchow, Hans Muchow: Der Lebensraum des Großstadtkindes, Hamburg 1935, Reprint im päd.extra-Verlag 1978).

Martha Muchow arbeitete am Psychologischen Institut von William Stern an der Universität Hamburg. Sie beging Selbstmord, nachdem das Institut 1933 an einen nationalsozialistischen Professor übergeben wurde.

In der Einleitung zu ihrer Untersuchung schreibt Martha Muchow: "In den psychologischen Untersuchungen aber ging es fast ausschließlich um die f o r m a l -psychologische Beschreibung des kindlichen Seelenlebens und um die Herausarbeitung f o r m a l -psychologischer Gesetzmäßigkeiten. Man blieb also bei all diesen Untersuchungen, mögen sie nun ihrem Ansatz

nach entwicklungspsychologischer oder differentiell-psychologischer Art gewesen sein, grundsätzlich im Rahmen einer auf das Allgemeine gerichteten (generellen) Psychologie befangen. Es läßt sich heute zeigen, daß von dieser Psychologie aus ein restloses Verstehen und ein erfolgreicher Verkehr, z.B. mit dem Großstadtkinde, nicht zu erzielen war, daß dazu vielmehr auch die Kenntnis des besonderen Weltbereiches erforderlich ist, an dem sich die formalen Kräfte des Kindes betätigen. Sobald nun in der Psychologie erkannt war, daß bei objektiv gleicher Lebenswelt doch, je nach Struktur dessen, der diese Welt lebt, die 'gelebte Welt' ganz verschieden sein kann, mußte man sich neben der bisher betriebenen Untersuchung der 'Person' der Erforschung der 'personalen Welt' zuwenden." (S. 9)

Martha Muchow hat zu diesem Zweck mit unterschiedlichen Methoden gearbeitet. Sie hat Kinder in Stadtpläne einzeichnen lassen, welche Straßen und Plätze sie genau kennen ("... die ihr euch vorstellen könnt, wenn ihr die Augen zu macht!") und sie außerdem bestimmte Häuser, die sie häufig besuchten, kennzeichnen lassen. Und sie hat Studenten angeleitet, die Kinder auf den Straßen und Plätzen zu beobachten. Hier können nur einige wenige ihrer Ergebnisse benannt werden: 41% der Kinder (bei den Jungen 50%, bei den Mädchen 29%) bezeichnen die Straßen und Anlagen als ihr Hauptspielgelände, die Straße ist ein zweites, gleichsam nach draußen verlegtes Zuhause. "Heimat ist ein rein subjektives Erzeugnis, ein echtes Umweltproblem also" (S. 31). Martha Muchow zeigt, "wie ein Holzgitter, das aus unserer erwachsenen Welt unerheblich und nur gleichsam peripher 'mit drin ist', zum Greif-, Sprung-, Kletter-, und Hockding in der Welt des Kindes wird,... wie eine in der Erwachsenenwelt völlig unwichtige Fahrbahn für die Kleinsten zur lustvoll genossenen und zugleich gefürchteten "fernen Fremde", für die Vorpubertätsjahre aber ein mit der Atmosphäre kommender Abenteuer und hereingestrahelter Sinnesreize gefüllter Raum ist." Martha Muchow spricht von der "Umlebung" der Räume. Beeindruckend sind in dieser Studie die genauen und detailreichen Beobachtungen. Als Beispiel sei hier nur ein Stück aus dem Kapitel "Das Warenhaus in der Welt des Großstadtkindes" wiedergegeben, weil es den Drang der Kinder verdeutlicht, sich mit fremden, andersartigen Ausschnitten der Welt auseinanderzusetzen:

"Das Innere des Warenhauses, von dem sich durch Auslagen und Reklame reizvolle Andeutungen und Anzeichen nach außen kundtun, von dem die Kinder auch von früheren Besuchen mit den Eltern vieles wissen, übt auf die draußen herumstehenden und vorbeikommenden Kinder einen unverkennbar 'zauberhaften' Reiz aus. Die Schranke, die der kontrollierende Pförtner für ihr Hineinfluten bildet, macht das Ganze noch reizvoller und lockender. Während aber die Kindergartenkinder das Durchbrechen der Schranke im allgemeinen nicht wagen...., bildet das Warenhaus für die sieben bis zwölfjährigen Kinder so etwas wie eine Abenteuerwelt, in die man mit viel List und Schlaueit einzudringen versucht, wie man als Schmuggler die Grenze überschreitet. Es wird viel Zeit darauf verwendet, die Gelegenheit abzupassen, wann man unbemerkt hindurchschlüpfen kann; stundenlang umlagern die Kinder der genannten Altersstufe die Portale, um einen Augenblick zu erwischen, in dem der Pförtner, abgelenkt oder in Anspruch genommen, in seiner Wachsamkeit erlahmt. Rasch springt man dann zu und gelangt durch die Drehtür ins Innere des Gebäudes. Oder aber man schreitet mit gespielter Sicherheit auf das Portal zu, rechnet damit, daß der Pförtner gerade nicht hinschaut oder auch nichts unternommen wird, und versucht durchzuschlüpfen. Ist aber der 'Gegner' auf dem Posten und faßt den Herankommenden ins Auge, dann biegt man, gleichgültig blickend, kurz vor dem Portal um und tut so, als ob man.... eben nur vorübergehen wollte... Ist man aber unangefochten bis an die Drehtür gelangt, so ist man noch keineswegs in Sicherheit; womöglich ertönt numehr,

wo man schon mit einem Bein über der Grenze ist, der 'Werdaruf' des Postens. Die meisten Grundschul Kinder wenden sich dann, vom schlechten Gewissen getrieben, unmittelbar zur Flucht, und das Spiel beginnt an einem anderen Portal von neuem... Eine zweite Gruppe von Verhaltensweisen läßt sich, wenn wir in dem eben geschaffenen Bilde bleiben, als 'Grenzübertritt mit echtem oder gefälschtem Paß' bezeichnen. Man benutzt oder 'schwindelt' einen mütterlichen Auftrag, etwa Pfeffer, Senf, Essig, Öl oder andere Kleinigkeiten zu besorgen, um in das Warenhaus zu gelangen. Man zeigt dann kleineres oder größeres Geld vor, das man in der Tasche trägt.... Wenn alle diese Verfahren nicht fruchten wollen, dann werden Erwachsene, die in der Nähe des Warenhauses sichtbar werden, gebeten: 'Können Sie uns, bitte, mit reinnehmen?' Das schlägt öfter fehl (man wendet sich übrigens meist an jüngere Erwachsene), wird aber mit zäher Ausdauer immer wieder versucht.... Einmal wird ein Junge in der Drehtür ertappt: 'Bist du allein hier?' 'Nee, mit mein' Vater!' 'Wo ist er denn?' 'Da steht er!' ruft der Junge und zeigt auf einen hinter der Tür im Innern stehenden Herrn, den er sich als Vater erkoren hat, und ruft: 'Vati! Vati!' Als aber der mißtrauische Pförtner auf den Herrn zugeht, reißt der Junge schleunigst aus. Andere Kinder schließen sich einfach harmlosen fremden Erwachsenen an - ohne daß diese es merken - und tun so, als ob sie dazugehörten...."

Schaut man also nicht auf den Raum und die Bedeutung, die ihm angedient wird und auch nicht auch auf den Unterricht und die Ziele, die er verfolgt, sondern auf die Kinder und ihre Art sich mit der Umgebung auseinanderzusetzen, so zeigt sich ein völlig anderes Bild: Durch aktives Handeln, durch Umdeutung, durch Dienstbarmachung für eigene Interessen und Bedürfnisse werden Räume angeeignet, "gelebt" (wie Martha Muchow es formulierte). Die Sinndeutungen der Erwachsenen werden dabei negiert oder auch wahrgenommen, in der Regel aber nicht als Richtschnur des eigenen Handelns benutzt.

#### 4. Zusammenfassung

- In der Diskussion um Heimatkunde ist der Raum - vor aller Begehung und Aneignung durch das Individuum - mit Bedeutungen und Wertzuschreibungen beladen und überhöht. Dem einzelnen bleibt nur die Möglichkeit, sich in diesem Raum zu verwurzeln und anzupassen. Aufgabe der Heimatkunde ist es, diese gefühlsmäßige Anpassung an Ordnung und Gesellschaft zu vermitteln.

- Die Heimatkunde ist geprägt von Zivilisationskritik und Kulturpessimismus. Daraus resultiert ein Hang zur agrarischen Idylle und eine äußerst mißtrauische Haltung gegenüber dem Leben in Großstädten und gegenüber allem Fremden. Nur in positiven Ausnahmefällen wird die Realität der Umwelt zum Gegenstand des Unterrichts, meist geht es eher um eine Propagierung des "richtigen" Lebens.

- Die Forderung nach einer direkten Begegnung mit den Phänomenen der Heimat hat zwar auch aktive Lernformen gefördert, vor allem das Lernen außerhalb des Klassenzimmers im Rahmen von Unterrichtsgängen wurde als sinnvoll propagiert. Allerdings herrschte dabei weitgehend das Prinzip der Führung durch den Lehrer, und zwar sowohl bei der Auswahl von Phänomenen und der Wissensvermittlung als auch vor allem bei der Bewertung des Gesehenen und damit bei der gefühlsmäßigen Anpassung an vorhandene Gegebenheiten.

- Demgegenüber zeigt bereits eine so frühe wissenschaftliche Studie wie die von Martha Muchow, daß Kinder sich ihre Umwelt aktiv aneignen, daß sie vorhandene Gliederungen und Funktionszuschreibungen von Räumen zwar wahrnehmen, aber vor allem als Möglichkeiten für eigene Aktivitäten oder als Begrenzung für diese interpretieren und nutzen.

## Literatur

Beck, Gertrud/Claussen, Claus.: Einführung in Probleme des Sachunterrichts, Scriptor Verlag Frankfurt/M. 1979.  
erw. Aufl. 1984

Grotelüsch, Wilhelm: Eduard Spranger und die Heimatkunde, in:  
Westermanns Pädagogische Beiträge, Heft 5/1968, S. 221 ff.

Mitzlaff, Hartmut: Heimatkunde und Sachunterricht, 3 Bde, Dissertation Dortmund 1985

Muchow, Martha: Der Lebensraum des Großstadtkindes, Hamburg 1935,  
Reprint: päd extra Buchverlag Bensheim 1978

Schulze, Hermann: Von der Schulstube bis zum Heimatort und seiner  
Umgebung im Sinne der neuen Richtlinien. Eine zeitgemäße Heimatkunde nach dem Arbeits-  
und Heimatschulgrundsatz, Verlag Julius Beltz, Langensalza 1924

Spranger, Eduard: Der Bildungswert der Heimatkunde, 3. Aufl.  
Stuttgart 1952

## Gertrud Beck

Heimat, Umgebung, Lebenswelt -  
Räume und ihre Bedeutung im Sachunterricht

Nachdem ich in der ersten Vorlesung versucht habe, die Diskussion um die Heimatkunde ins Blickfeld zu rücken und zugleich die Anfänge der Kindheitsforschung im Kontext 'Raum' vorzustellen, will ich mich heute den Anfängen des Sachunterrichts zuwenden. Wiederum gilt, daß ich hier nicht eine Geschichte des Sachunterrichts darstellen kann, sondern versuchen werde, Besonderheiten der Entwicklung in den 60er und 70er Jahre ins Blickfeld zu rücken, die ich als Voraussetzung heutiger Entwicklungen und Diskussionen für wichtig erachte. Hierzu will ich wiederum mit Originalzitate arbeiten, um die Stimmung der damaligen Diskussion erlebbar zu machen, soweit sie über Richtlinien und Lehrerhandbücher rekonstruierbar ist. Allerdings kann ich kein Beispiel für eine wissenschaftliche Untersuchung zur Kindheitsforschung aus dieser Zeit anbieten, weil in dieser Phase fast ausschließlich Untersuchungen zur Sozialisation durchgeführt oder rezipiert wurden, d.h. es wurde die Wirkung der Umwelt auf die Kinder, nicht aber deren Aneignungsstrategien untersucht. Entsprechend will ich drei Schwerpunkte diskutieren:

### 1. Die Kritik an der Heimatkunde in den sechziger Jahren



2. Die Einführung des Sachunterrichts und seine Ausprägung in den Richtlinien der 60er und 70er Jahre
3. Der Umgang mit dem Lernfeld "Raum" in den Anfängen des Sachunterrichts

#### 1. Zur Kritik an der Heimatkunde in den sechziger Jahren

Nach dem zweiten Weltkrieg setzte sich zunächst - zumindest in der Lehrerbildung und der Schulpraxis - die Tradition der Heimatkunde fort. Erst in den sechziger Jahren kam es verstärkt zu Kritik. Diese Kritik zielte weitgehend in zwei Richtungen:

- es wurde die ideologische Ausrichtung der Heimatkunde kritisiert und
- es wurde die Reduktion auf geographische Themen und die Vernachlässigung anderer Fachinhalte kritisiert.

Beide Schwerpunkte seien nachfolgend durch ein Beispiel veranschaulicht.

Ilse Lichtenstein-Rother spricht 1968 in einem Beitrag (Die Grundschule, 4/68) von "Sachunterricht und elementarer Weltkunde" und begründet diese Abkehr von der Fachbezeichnung Heimatkunde in folgender Weise:

"In 'Heimat' schwingen emotionale Bindungen mit, die zum Teil als unmittelbare Erfahrung aus dem Mitleben bei den Kindern vorausgesetzt, zum Teil durch den Unterricht aufgebaut werden sollen. So soll Heimatkunde 'Liebe zur Heimat', 'Verbundenheit mit Volkstum, Brauchtum' u.ä. wecken, also Heimerziehung leisten. Abgesehen davon, wie belastet der Begriff Heimat ist und wie unangemessen es ist zu erwarten, daß neun und zehnjährige Kinder 'sich immer mehr mit der Heimat, ihren Menschen und ihrem Schicksal verbunden fühlen' (Richtlinien für die bayrischen Volksschulen 1966), kann der Unterricht das Seine nur durch ein gründliches Kennenlernen, durch intensive Auseinandersetzung mit den sachlichen Gegebenheiten, durch Beobachten und durch Weitergabe und Deutung des im Sprachgut Gestalteten leisten. Er stellt das sachlich-inhaltliche Fundament bereit und fördert den Umgang mit der Natur, bestimmt das Verhältnis zur Umwelt und erschließt die Kinder für Sachzusammenhänge und geistige Ordnungen.... Wir stehen vor der Notwendigkeit, uns die Bedeutung des ersten Sachunterrichts erneut zu vergegenwärtigen und die 'Heimatkunde', besonders des vierten Schuljahres, als elementare Weltkunde sowie als Erkundung der Lebenswirklichkeit didaktisch neu zu konzipieren..." (in: E.Schwartz, S. 64)

Die Kritik an der Ideologie der Heimatkunde (vgl. auch die erste Vorlesung, in diesem Band S. ) gewinnt in den 60er Jahren an Öffentlichkeit. Es bildet sich so etwas heraus wie eine Übereinkunft in der pädagogischen Fachdiskussion, daß die gefühlsmäßige Überladung der Heimatkunde nicht akzeptabel ist. Und es gibt auch eine Übereinstimmung, daß an die Stelle der räumlichen Enge und Beschränktheit so etwas wie Weltoffenheit und kritische Auseinandersetzung mit der Lebenswirklichkeit treten muß.

Als Beispiel für die Kritik an der Reduzierung auf geographische Inhalte kann eine 1968 veröffentlichte Studie von Günther Höcker gelten (Die Grundschule, 3/68, S. 10-14). In dieser Studie hatte Höcker Lehrberichte von 10 Klassen aus vier verschiedenen Schulen in Kiel ausgewertet. Das Ergebnis der Auszählung:

"Von 1436 Sachunterrichtsstunden des 4. Schuljahres befaßten sich

102 Stunden ( 7,1%) mit biologischen Themen  
140 Stunden ( 9,7%) mit geschichtlichen Themen  
67 Stunden ( 4,7%) mit technischen und physikalischen Themen  
37 Stunden ( 2,6%) mit sozialkundlichen Themen  
1018 Stunden (70,9%) mit erdkundlichen Themen  
72 Stunden ( 5,0%) sind als 'ausgefallen' registriert."

Über die quantitative Aussage hinaus kommt Höcker zu dem Schluß, daß es sich bei den nicht erdkundlichen Themen meist um "erdkundliche Anschlußstoffe" handelt (z.B. wurde das Thema "Dünenbepflanzung" im Anschluß an das Thema "Die nordfriesischen Inseln" behandelt), daneben fand Höcker aber auch Themen mit eher fachlich eigenständiger Lehrabsicht, z.B. aus dem Bereich der Biologie, Geschichte, Sozialkunde, Technik. Läßt sich ein Thema weder als erdkundlicher Anschlußstoff noch als fachbezogen zuordnen (z.B. Vögel in Wintersnot), spricht Höcker von gesamtunterrichtlichen Ansätzen.

"Von 102 Stunden biologischen Unterrichts im 4. Schuljahr waren

40 Stunden (39,2%) gesamtunterrichtlich begründet  
30 Stunden (29,4%) erdkundliche Anschlußstoffen gewidmet  
32 Stunden (31,4%) mit eigenständigem Fachansatz qualifiziert."

Diese Untersuchung Höckers verweist auf einen außergewöhnlich hohen Anteil erdkundlicher Themen und einen sehr geringen Anteil von Themen mit anderer fachlicher Orientierung. Sie hat damit Argumente geliefert für die Forderung nach Erhöhung des Anteils von physikalischen, technischen, biologischen, geschichtlichen und sozialkundlichen Themen.

Sachunterricht, so könnte man aus der Kritik der sechziger Jahre ablesen, war eine Absetzbewegung von der Heimatkunde in zweifacher Hinsicht:

- Sachunterricht sollte die sachlich-inhaltliche Arbeit stärker ins Zentrum rücken, die emotionale Überhöhung der Heimatkunde vermeiden und Weltoffenheit und Kritikfähigkeit als Ziele aufnehmen.
- Sachunterricht sollte außer den geographischen Inhalten auch andere fachliche Inhalte, z.B. aus der Biologie, der Geschichte, der Technik, der Sozialkunde, berücksichtigen, und zwar in einer am Stand der Wissenschaften orientierten Weise.

Als typisch für diesen Stand der Diskussion sei hier das Vorwort zu den hessischen Rahmenrichtlinien für den Sachunterricht (1972) zitiert:

"Die starre Orientierung an der räumlichen Umwelt gab geographischen Inhalten eine fast ausschließliche und zentrale Stellung im Unterricht. Das Anordnungsprinzip der konzentrischen Kreise, mit dessen Hilfe dem Schüler von seiner Lebenswelt ausgehend in immer weiteren Kreisen Realität erschlossen werden sollte, erwies sich nach lernpsychologischen Erkenntnissen

als wenig effektiv. Der Katalog der Inhalte und damit die Wissensvermittlung waren für den Unterricht bestimmend. Dies ließ weitgehend nur imitatives und rezeptives Lernen zu." (S.5)

## 2. Die Einführung des Sachunterrichts

1969 erschienen in NRW erstmals Richtlinien für die Grundschule, in denen das Fach Heimatkunde durch das Fach Sachunterricht ersetzt wurde. Dabei war der Sachunterricht unterteilt in sieben "Teilbereiche": Soziale Studien, Geographie, Physik/Chemie/Wetterkunde, Technik, Biologie, Sexualerziehung und Verkehrserziehung.

1970 beschloß die Kultusministerkonferenz (KMK) das Fach Sachunterricht einzuführen. In den gleichfalls 1970 erschienenen "Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule" fordert die KMK:

- "- Einbeziehung räumlich ferner, aber psychisch dem Kind naher Erscheinungen der Wirklichkeit in den Unterricht unter Berücksichtigung des Einflusses, den heute das Fernsehen bei der Wissensvermittlung ausübt;
- Beachtung der technisch-naturwissenschaftlichen Erscheinungen sowie der wirtschaftlichen, rechtlichen, politischen und sozialen Verhältnisse der Industriegesellschaft;
- Einführung von kindgemäßen Experimenten zur Klärung nicht durchschaubarer Erscheinungen und Zusammenhänge und zur kritischen Durchleuchtung kindlicher Theorien; Suchen und Erproben experimenteller bzw. theoretischer Lösungen durch die Schüler;
- Betonung der Aufarbeitung von Informationen gegenüber der Vermittlung von Informationen durch die Schule" (nachzulesen auch in: Beck/Claussen, S. 10)

In der Folge entstand eine Vielfalt neuer Richtlinien und Konzepte für den Sachunterricht, die sich in der Regel stark an den jeweiligen Fachwissenschaften orientierten. Dabei standen in einigen eher die Strukturen der Fächer im Zentrum, in anderen eher die Methoden und Verfahrensweisen. Insgesamt überwog die starke Betonung von Lernzielen (Die Schüler sollen erkennen,...), die wiederum dazu führte, daß in der Regel die Führung durch den Lehrer ihren hohen Stellenwert behielt, nun allerdings eher auf fachliche Inhalte, nicht - wie in der Heimatkunde - auf gefühlsmäßige Anpassung bezogen.

1972 erschienen die ersten hessischen Rahmenrichtlinien für den Sachunterricht, die eher als verfahrensorientiert gekennzeichnet werden können. Sie sind - im Kontext der damaligen Tendenz zur Verfälschung muß man sagen: nur - in einen naturwissenschaftlich-technischen Aspekt (mit biologischen, physikalischen und technischen Themen) und in einen Aspekt Gesellschaftslehre (mit den Arbeitsbereichen: Einführung in die Gesellschaft, Wirtschaftliche Beziehungen, Öffentliche Aufgaben) untergliedert und widersprechen auch der damals vorherrschenden Tendenz zur Verfälschung mit der Forderung, daß "aus der Überlieferung der Reformpädagogik der erlebnismäßige Zugang des Kindes zu den Gegenständen des Unterrichts und der unmittelbar handelnde Umgang - wenn auch in anderer Qualität - nicht aufgehoben werden sollte." (S. 5)

### 3. Der Umgang mit dem "Raum" in den Anfängen des Sachunterrichts

Da ich an dieser Stelle nicht alle Fachaspekte des Sachunterrichts auf ihre wissenschaftlichen Auseinandersetzungen mit dem Raum hin untersuchen kann, will ich am Beispiel des Faches Geographie auf wichtige Entwicklungen hinweisen. Dazu werde ich einerseits aus einem aktuellen Handbuch zitieren und andererseits aus Richtlinien und Arbeitshilfen für den Sachunterricht aus der Zeit von 1976 bis 1979.

Während vor 1969 vor allem länderkundliche Durchgänge typisch waren (vgl. auch die oben genannte Kritik von Höcker u.a. an der Heimatkunde) und die Forderung nach exemplarischer Arbeit (an ausgewählten Beispielen sollen allgemeine Erkenntnisse erschlossen werden) eher die Fachdiskussion als die Praxis bestimmte, setzt sich ab 1969 in der Didaktik der Geographie die Orientierung an allgemeinen Prinzipien der Geographie durch. Vor allem der sozialgeographische Ansatz wird in einigen Richtlinien als Strukturprinzip zugrundegelegt.

In der Mehrzahl der Fälle überwiegt in diesen Anfangszeiten des Sachunterrichts die ausschließlich sachlich bzw. fachlich bestimmte Planung. Man findet zwar keine gefühlsmäßige Überhöhung mehr, die meisten neuen Richtlinien bleiben aber auch ohne Berücksichtigung der Gefühle und Interesse der Kinder. Der Raum verliert seine Bedeutung als Heimat oder als Lebenswelt. Er wird zu Sache, die mit rationalen Mitteln erfaßt und eingeschätzt werden kann und soll. Als Beispiel dafür will ich hier aus einem Band mit dem Titel "Materialien zum Sachunterricht in der Grundschule" zitieren. Diese Materialien entstanden im Rahmen eines "Schulversuchs Sachunterricht in der Grundschule", der im Auftrag des Kultusministeriums des Landes Schleswig-Holstein - mit finanzieller Förderung des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft - in der Zeit vom Herbst 1972 bis Sommer 1976 an zunächst neun, später acht Grundschulen durchgeführt wurde. Die Materialien wollen zugleich Arbeitshilfen für den neuen Lehrplan für die Grundschule von 1975 sein. Im Rahmen des Versuchs haben sich - was die Tendenz der Verfachlichung erneut belegen mag - die beteiligten Lehrkräfte in fünf Arbeitsgruppen organisiert: Geographie, Geschichte, Sozialkunde/Politische Bildung, Biologie, Physik/Chemie/Technik. Der Teil über "Geographie im Sachunterricht" bezieht sich im knappen Vorwort auf allgemeine Strukturkriterien, wie sie Wilhelm Pollex für die Didaktik der Geographie aufgestellt hat. Danach soll bei der Auswahl und methodischen Bearbeitung der "Stoffe" mit Kriterien gearbeitet werden, mit deren Hilfe Geotope erfaßt werden können, z.B. Überblick - Detail, Formal - Funktional, Komplet - Problem,... Für das 4. Schuljahr, das ich herausgegriffen habe, um einen besseren Vergleich mit den o.g. Äußerungen von Lichtenstein-Rother und Höcker zu erreichen, werden 16 (!) Lerneinheiten ausgeführt, jeweils im Umfang von 3 bis 4 Unterrichtsstunden. In Entsprechung zum Lehrplan geht es dabei um folgende Themen: Grenzübergang, Hallig, Sturmflut, Landgewinnung, Deich, Eidersperrwerk, Speicherkoog, Seebad, Vom Bauerndorf zum Fremdenverkehrsort, Hochseefischfang, Flurbereinigung, Kanalschleuse, Seehafenbecken, Verkehrskreuz Rendsburg, Küstenformen und Eiszeit. Diese Beschreibung veranschaulicht noch einmal die Kritik von Günther Höcker: Im 4. Schuljahr überwiegen die geographischen Themen (die Materialien enthalten noch 5 sozialkundliche Themen, 3 biologische und 9 für Physik, Chemie und Technik). Es dominiert die Vorstellung einer ausschließlich landeskundlichen Enzyklopädie. Zugrunde liegt ein zugleich lehrer- und

stoffzentriertes Unterrichtsverständnis, nachdem möglichst viele Inhalte mit festgelegten Zielen in einem bestimmten Zeitraum "durchgenommen" werden sollten.

Zur Veranschaulichung hier noch eine Lerneinheit. Dazu habe ich die Lerneinheit "Vom Bauerndorf zum Fremdenverkehrsort" ausgewählt, einerseits, weil es die einzige nicht landeskundlich beschreibende Lerneinheit ist und andererseits, um einen Vergleich mit einer Einheit aus den Hessischen Rahmenrichtlinien zu ermöglichen.

"9.9 Vom Bauerndorf zum Fremdenverkehrsort (3 Stunden)

Lernziele

-----

- SSs
1. Erholungseinrichtungen nennen und ihren Zweck erläutern,
  2. beschreiben, wie sich die Tätigkeiten der einheimischen Bevölkerung durch den Fremdenverkehr verändern,
  3. beurteilen, ob die landschaftlichen, klimatischen und örtlichen Voraussetzungen eines Dorfes für die Umstrukturierung zum Fremdenverkehrsort gegeben sind,
  4. die wirtschaftlichen Vor- und Nachteile der Umstrukturierung nennen und abwägen,
  5. die Anlage eines Wanderweges planen,
  6. einige wichtige Fremdenverkehrsgebiete in Schleswig-Holstein nennen und lokalisieren,
  7. anhand einer Karte beurteilen, welche Gebiete besonders für den Fremdenverkehr geeignet sind.

Verlauf

-----

1. Impuls: Prospekt/Plakat "Ferien auf dem Lande",
  2. Gespräch über eigene Erfahrungen und Erwartungen,
  3. Aus Prospekt-Bild: Kriterien erarbeiten, die als Voraussetzungen für einen Fremdenverkehrsort notwendig sind,
  4. Ortsplan (Skizzen): Überprüfen, ob Kriterien für diesen Ort zutreffen.
- 
5. Grundrißvergleich: Alter und für den Fremdenverkehr umgebauter Bauernhof,
  6. Gespräch über Veränderungen in der Familie des Hofbesitzers
  7. Arbeitsbogen (Hausaufgabe): Anlage eines Wanderweges planen (mit Skizze)
- 
8. Beurteilung der Lösung: Schüler erklären und begründen ihre Pläne,
  9. Gespräch: a) finanzielle Belastung der Gemeinde - b) Verbesserung der Erwerbschancen
  10. Landkarte: Aufgrund landschaftlicher Bedingungen

Fremdenverkehrsräume lokalisieren und mögliche neue finden lassen.

Medien

-----

Arbeitsblätter, Ortplan, Karte SH, Prospekte, Plakate, verschiedene Grundrisse eines Hauses  
Anmerkung

-----

Über den Raum SH hinaus sollten die SS auch anhand der Deutschland-Karte Fremdenverkehrsräume ermitteln." (S. 39/40)  
(Hinweis: SS meint Schüler, SSs: Die Schüler sollen)

Und das alles in drei Unterrichtsstunden!!! Das hat wohl nichts mehr mit einem gefühlsbetonten Bezug zur Heimat zu tun, aber auch nichts mit der Lebenswelt und den Aneignungsprozessen der Kinder. Von einer "Einbeziehung dem Kind psychisch naher Erscheinungen der Wirklichkeit" sowie einer "Betonung der Aufarbeitung von Informationen gegenüber der Vermittlung durch die Schule" (s. KMK-Empfehlungen) kann hier sicher nicht die Rede sein. Ich will die vielfältige Detailkritik, die sich hier anbietet allerdings nicht ausführen, weil es mir hier nur darauf ankommt, bewußt zu machen, welche Vorstellungen von Unterricht es gab und u.U. heute noch gibt und um damit die Konzeptionen, die im Laufe der Vorlesungsreihe dargestellt werden, auch in ihren "Absetzbewegungen" von bisherigen Ansätzen ein Stück weit besser verstehbar zu machen. Um den Blick für die Vielfalt der Konzepte und ihrer Implikationen zu öffnen, will ich hier nur ein anderes Beispiel darstellen.

Als typisches Beispiel für die Orientierung an sozialgeographischen Ansätzen können die Hessischen Rahmenrichtlinien Sachunterricht - Aspekt Gesellschaftslehre von 1979 (als Überarbeitung der Richtlinien von 1972) gelten. Sie sind in fünf Erfahrungsbereiche gegliedert sind: "1. Spielen - Freizeit, 2. Zur Schule gehen - Lernen, 3. Etwas herstellen/Geldverdienen - Arbeiten, 4. Zuhause sein - Wohnen, 5. Tauschen, leihen, schenken - Konsumieren" und folgen damit deutlich in ihrer Gliederung den Vorgaben der Daseinsgrundfunktionen. Interessant ist in diesem Zusammenhang noch, daß die Erfahrungsbereiche der hessischen Richtlinien für den Sachunterricht - Aspekt Gesellschaftslehre jeweils von kindlichen Erfahrungen ausgehen und zu gesellschaftlichen Grundproblemen hinführen sollen, ein Ansatz, der zum ersten Mal die Zugänge der Kinder und die zu lernenden Inhalte gleichermaßen zu berücksichtigen versucht.

Das als Beispiel ausgewählt Unterrichtsvorhaben Fremdenverkehrswerbung (für die Heimatgemeinde oder einen Ort in der Nähe) wird für das 3. oder 4. Schuljahr vorgeschlagen.

"Fremdenverkehrswerbung

Eine solche Unterrichtseinheit setzt voraus, daß zuvor (ggf. im vorangegangenen Schuljahr) die Freizeitangebote des Heimatortes und der näheren Umgebung erkundet wurden. Ausgehend von Broschüren des Heimatortes für die Fremdenverkehrswerbung, von den im Handel erhältlichen Ansichtskarten der Gemeinde, von einem Veranstaltungskalender oder einer besonderen Werbeaktion (z.B. zu einem Jubiläum) lassen sich mit den Schülern Fragen untersuchen wie:  
- Mit welchen Mitteln wird versucht, ein attraktives Bild des Ortes zu entwickeln?

- Welche Teile des Ortsbildes werden gezeigt bzw. nicht gezeigt?
- Welche Fakten werden genannt, welche nicht?
- Mit welchen Farben, Skizzen, Bildern und Texten wird versucht, etwas hervorzuheben bzw. auszusparen?
- Welche Aussagen richten sich an bestimmte Interessentengruppen?
- Was könnte man anführen, um andere Interessentengruppen (kinderreiche Familien, ältere Menschen, Jugendliche, Unternehmen, die sich ansiedeln wollen,...) anzusprechen?

Im weiteren Verlauf des Unterrichts kann man dann in verschiedenen Gruppen Broschüren herstellen lassen, die sich an bestimmte Zielgruppen wenden, wobei die Realität berücksichtigt und die im Ausgangsbeispiel erkannten Mittel angewandt werden sollten.

Durch die Anwendung solcher Beeinflussungsmethoden erhält der Schüler die Chance, sich zu distanzieren bzw. kritisch und skeptisch gegenüber Überredungsversuchen zu werden.

Insofern steht diese Unterrichtseinheit in enger Verbindung zu Unterrichtseinheiten aus dem Erfahrungsbereich "Konsumieren". (S. 54)

Hier wird deutlich, daß es sicher um ein vom Lehrer definiertes und präparierte Problem geht, daß aber auf jedem Fall ein fächerübergreifender Ansatz favorisiert wird, der sehr stark auf das Tun der Kinder und auf kritische Einsichten zielt und damit sicher ein ganzen Stück weit näher an den Forderungen aus den KMK-Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule anzusiedeln ist.

Soweit meine Hinweise auf die Anfänge des Sachunterrichts.

Was aber gilt heute? Welche Bedeutung haben Begriffe wie Heimat, Umgebung, Lebenswelt heute? Welches Konzept liegt dem aktuellen Rahmenplan für die Grundschule von 1995 zugrunde? Welche wissenschaftlichen Zugriffe werden heute favorisiert und diskutiert? Wie unterscheiden sich die wissenschaftlichen Zugriffe von Geographen, Physikern, Chemikern, Biologen bezogen auf den "Raum"? Wie setzen sich Erziehungswissenschaftler und Didaktiker damit auseinander? Was wissen wir heute über die Lernprozesse von Kindern? Welche Bedeutung haben z.B. Fernsehen, Autoverkehr, Reisen oder Migration auf ihre Lernprozesse soweit sie den Raum betreffen? Welche Lernkonzepte werden im Kontext der wissenschaftlichen Auseinandersetzung um den Sachunterricht diskutiert und welche Lernkonzepte dominieren in der Praxis des Schulalltags?

Fragen wie diese werden uns in den kommenden Vorlesungen beschäftigen und ich hoffe, daß am Ende der Vorlesungsreihe ein differenziertes Bild entstanden ist, daß zu eigenständiger Auseinandersetzung anregt.

#### Literatur

Gertrud Beck/Claus Claussen: Einführung in Probleme des Sachunterrichts, Scriptor Verlag Frankfurt/M. 1979.  
erw. Aufl. 1984

Hartwig Haubrich u.a.: Didaktik der Geographie konkret, Oldenbourg Verlag München 1999

Der Hessische Kulturminister: Rahmenrichtlinien Primarstufe, Sachunterricht - Aspekt Gesellschaftslehre, Wiesbaden 1972

Der Hessische Kultusminister: Rahmenrichtlinien Primarstufe, Sachunterricht - Aspekt Gesellschaftslehre, Wiesbaden 1979

Jürgen Holm, Hans Heinrich Kolbeck (Hrsg.): Materialien zum Sachunterricht in der Grundschule, Verlag Schmidt & Klaunig, Kiel 1976

Erwin Schwartz: Von der Heimatkunde zum Sachunterricht (Zusammenfassung von Beiträgen aus: Westermanns Pädagogische Beiträge und aus: Die Grundschule), Braunschweig 1977

Gertrud Beck

4 Jahre Lernen im Lernfeld Raum -  
Vom Lehrplan zu individuellen Curricula

Wenn ich heute die Vorlesungsreihe abschließen mit der Frage nach dem Lernen der Kinder in den vier Jahren ihres Grundschulbesuchs, so will ich das mit einem Anliegen verbinden, das sich im Laufe meiner beruflichen Biographie, die ja eng mit der Frage nach der Curriculumentwicklung für den Sachunterricht verbunden ist, immer stärker entwickelt hat. Ich war an der Erstellung der hessischen Rahmenrichtlinien Sachunterricht - Aspekt Gesellschaftslehre (von 1972 und 1979) beteiligt und habe auch am Rahmenplan von 1995 mitgearbeitet. Über die langjährige Arbeit an Richtlinien und Lehrplänen ist mir klar geworden, daß Lehrpläne eher eine aktuelle, politisch festgeschriebene Zusammenfassung der Diskussion bzw. einer aktuell durchsetzbaren Kompromissfassung dieser Diskussion darstellen und in der Regel die neuesten Fachdiskussionen nur unzureichend einbeziehen. Ihre Reichweite in der Schulpraxis, - so meine Erfahrung - ist äußerst begrenzt. Über Studium und zweite Phase der Ausbildung hinaus erreichen sie oft nur einen kleinen Teil der Lehrenden, weil im Schulalltag ältere Konzepte durchaus starke Beharrungstendenzen zeigen. In der Regel dienen sie eher der Legitimation von Einzelvorhaben und im günstigsten Fall der Diskussion in den Kollegien oder in Fortbildungsveranstaltungen. Neben dieser eher einschränkenden Einschätzung der Wirkung von Richtlinien kam aber bei mir im Laufe meiner Tätigkeit eine weitere Erkenntnis hinzu: Richtlinien können nur einen Rahmen für die Lehrbemühungen der Lehrkräfte beschreiben, die konkreten Lernprozesse, die die einzelnen Kinder vollziehen, lassen sich durch eine Beschreibung von Zielen und Inhalten nicht erfassen, denn diese Lernprozesse können nicht vorwegnehmend beschrieben, sondern müssen beobachtend zur Kenntnis genommen und intelligent und behutsam gefördert werden. Zunehmend ist für mich - auch durch ein Forschungsprojekt, bei dem ich zusammen mit Gerold Scholz eine Grundschulklasse vom ersten Schultag bis zum Ende der Grundschulzeit begleitet habe (Beck/Scholz: Soziales Lernen) - aber deutlich geworden, daß ein Perspektivwechsel notwendig ist: Der Blick auf die Lehre genügt nicht, der Blick auf die konkreten Lernprozesse müßte ins Zentrum wissenschaftlicher und forschender Bemühungen gerückt werden. Diesen Gedanken will ich heute etwas genauer begründen. Dazu werde ich drei Zugänge wählen:

1. Anregungen aus der Ringvorlesung bzgl. individueller Lernprozesse



2. Überlegungen zu Konsequenzen für die Curricula
3. Zur Bedeutung von genaueren Beobachtungen für Forschung und Schulpraxis

1. Anregungen aus der Ringvorlesung bzgl. individueller Lernprozesse

Zunächst will ich zusammentragen, was mir im Kontext meiner heutigen Fragestellung in der Vorträgen der Vorlesungsreihe besonders wichtig erscheint:

- Wir wissen bisher recht wenig darüber, wie sich das Lernen der Kinder im Lernfeld Raum vollzieht, vieles von unserem Wissen läßt sich nur durch die Erinnerung von Erwachsenen an ihre Kindheit rekonstruieren (vgl. Scholz, Westphal und Lehnert).
- Die Auseinandersetzung mit Räumen und die Entwicklung von Raumvorstellungen hat sehr viel mit eigenen leiblichen Erfahrungen und mit Bewegung im Raum zu tun (vgl. Scholz, Westphal, Siemsen).
- Die Auseinandersetzung mit Räumen ist ein aktiver Prozeß, in dem Kinder sich selbst in Beziehung zum Raum setzen und die funktionsgestalteten Räume der Erwachsenen teils als beängstigend und einschränkend erleben, teils aktiv "umleben" (vgl. Freyh, Muchow).
- Die Möglichkeiten für Bewegung unterliegen vielfältigen Einschränkungen und wir wissen noch nicht, was die zunehmenden Erfahrungen mit virtuellen Räumen, die ja nicht an die Erfahrung eigener Leiblichkeit und Bewegung gebunden sind, für Auswirkungen haben (vgl. Urban, Hasse).
- Raumerfahrungen und Rauman eignung geschieht auch über die Art, wie schulische Räume gestaltet und gelebt werden (vgl. Meier).

Vor diesem Hintergrund erscheint es unsinnig, nur über Inhalte des Sachunterrichts nachzudenken, die an Kinder herangetragen werden sollen und Curricula aus der Lehrperspektive zu entwickeln. Es muß vielmehr darum gehen, Lernen als individuellen Prozeß - zu dem selbstverständlich auch soziale Erfahrungen gehören, aber auch die werden individuell angeeignet - zu verstehen, zu sehen und zu begleiten. Oder anders formuliert: Ich komme zunehmend zu der Erkenntnis, daß die Lehrerin im Sachunterricht für jedes Kind ihrer Klasse vier Jahre Lernen zu verantworten hat, für jedes Kind soll und muß ein individuell sinnvolles und bedeutsames Lernen ermöglicht werden, das zudem Einsicht in die kulturellen Ausprägungen erlaubt und zur kompetenten Teilhabe am sozialen und gesellschaftlichen Leben führt. Dieses Lernen läßt sich nur als langfristiger Prozeß verstehen, der in Einzelsituationen immer wieder von aktuellen Befindlichkeiten, Interessen und Aktivitäten gekennzeichnet ist.

Das bedeutet konkret, daß Lehrpläne, die Themen und Stoffe festschreiben, nicht nur zur Stoffhuberei verleiten, sondern vor allem sinnlos und wirkungslos bleiben, weil durch sie, soweit sie direkt in der Praxis des Schulalltags wirksam werden, höchsten kurzzeitige Wissensanhäufung erreicht, die Ebene der individuellen Lernprozesse aber nicht tangiert wird. Lehrpläne und Richtlinien können - so meine Auffassung - nur Grundpositionen und Ziele beschreiben. Die Anforderungen an die Professionalität der Sachunterrichtslehrerin werden damit allerdings wesentlich schwieriger und komplexer: Sie muß die Fachdiskussion kennen und durchschauen, sie muß die Lernprozesse von 25 bis 30 Kindern beobachten und verstehen, und sie muß daraus ableiten, welche Anregungen, Anstöße, Materialien und Handlungsideen sinnvollerweise geeignet erscheinen, in der aktuellen Situation jedes Kind zur größtmöglichen Entfaltung seiner Möglichkeiten zu führen.

## 2. Überlegungen zu Konsequenzen für die Curricula

Wenn ich jetzt auf die Konsequenzen für Curricula eingehe, werde ich mich auch mit dem Hessischen Rahmenplan von 1995 befassen.

Hierzu ist zunächst auf eine Besonderheit des Rahmenplans hinzuweisen: Der Plan beschreibt nicht nur Unterrichtsziele und -verfahren in den einzelnen Fächern und Lernbereichen, er beschreibt vielmehr Schule als Raum von Leben und Lernen und ist damit nicht nur in seinem Teilplan Sachunterricht und dem darin enthaltenen Lernfeld "Raum" für unseren Kontext wichtig, sondern in seiner Gesamtanlage.

"Von besonderer Bedeutung für die Arbeit in der Schule sind Erfahrungen, die aus gedeuteten Erlebnissen erwachsen, indem ein eher emotional gestimmtes Erleben denkend und handeln verarbeitet und als Haltung verinnerlicht wird. Solche Erfahrung bestimmt das Verhalten und trägt so zur Bildung der Gesamtpersönlichkeit bei. In diesem Sinne ist Erfahrung sich gegenseitig bedingende Sozial- und Selbsterfahrung, die letztlich in Lebenserfahrung und idealerweise schließlich in Lebensweisheit gipfelt." (Rahmenplan S. 13, im Original durch Fettdruck hervorgehoben)

Die Emotionalität nicht auszublenden bleibt also auch ein Kennzeichen des neuen Lehrplans (vgl. den Hinweis auf das Vorwort der Rahmenrichtlinien von 1972, in diesem Band S. ).

Die Forderung, Erfahrungen der Kinder zum Ausgangspunkt von Lernen zu machen und immer wieder neue Erfahrungen auf dem Lernweg in die Auseinandersetzung einzubeziehen, wird in diesem Rahmenplan als Vorgabe für alle Teilpläne definiert. In diesem Zusammenhang ist es auch zu verstehen, daß der Rahmenplan Grundschule im Teil Sachunterricht für das Lernfeld Raum *verbindlich nur folgende Ziele* vorgibt:

"Im 1./2. Schuljahr entwickeln die Kinder über vielfältige Raumerfahrungen (Orientierungsspiele, Konstruktionsspiele) zunehmend Sicherheit in der Raumorientierung (kleinräumig und großräumig). Durch eigene Aktivitäten entwickeln sie ein Verständnis für unterschiedliche Raumdarstellungen (Modell, Skizze, Plan).

Im 3./4. Schuljahr lernen die Kinder bei der Planung und Durchführung eigener Vorhaben (Erschließung der Umgebung, Wandertage, Klassenfahrten), Karten (Stadtpläne, Landkarten) zu lesen und zu verstehen und ihre räumliche Umgebung zu erkunden. Sie werden außerdem

befähigt, sich unbekannte Räume (Regionen, Landschaften, Bundesland Hessen) zu erschließen und unterschiedliches Kartenmaterial zu nutzen. In diesem Zusammenhang beschäftigen sie sich auch mit Fragen der Verkehrsentwicklung."

(S. 134)

Alle weitere Entscheidungen für die Auswahl, Reihenfolge und Form der Bearbeitung von Themen ist den Lehrerinnen überlassen. Das durchaus nicht einfache Konstrukt der "Lernsituation", in der an komplexen Fragestellungen thematische Aspekte eines oder mehrerer Lernfelder und methodische Qualifikationen für Kinder in ihrer Bedeutung erkennbar werden müssen (S. 122 und 124), muß meines Erachtens dazu führen, daß für die handelnden Lehrerinnen eine neue Aufgabe entsteht: Sie müssen beobachten, wie die Lernprozesse der einzelnen Kinder verlaufen sind, wer welche Zusammenhänge verstanden oder methodische Fähigkeiten erworben hat. Denn nur aufgrund solch detaillierter Beobachtungen scheint es mir möglich, zu entscheiden, ob die Ziele der Lernfelder und auch die Qualifikationen als "erreicht" gelten können oder ob neue Anstrengungen unternommen werden müssen, sie für jedes Kind erreichbar zu machen. Ob diese Qualifikationen durch die bisherige Lehrerausbildung und Fortbildung entwickelt wurden, kann man bezweifeln. Ich halte neue Anstrengungen in Forschung und Praxis für notwendig.

### 3. Zur Bedeutung von genaueren Beobachtungen für Forschung und Schulpraxis

Im Bereich der Grundschulforschung hat sich in den letzten Jahren ein Perspektivwechsel angebahnt, der - so meine These - von der Sachunterrichtsforschung noch nicht oder zumindest nicht ausreichend wahrgenommen wurde: die Erwerbsforschung.

Die Forschung zum Schriftspracherwerb, wie sie seit Mitte der achtziger Jahre in der Bundesrepublik praktiziert wird, zeichnet sich vor allem durch einen Perspektivwechsel aus: Nicht mehr der Unterrichtserfolg gemessen an vorgegebenen Zielen und Lehrgängen steht im Mittelpunkt, es geht vielmehr um individuelle Aneignungsprozesse einzelner Kinder, gleichgültig ob diese vor, neben oder in der Schule ablaufen. Untersucht wird, "wie Kinder sich tatsächlich - und zwar ohne didaktische Steuerung" (Erichson) der Schriftsprache nähern. Aus diesem grundlegend veränderten Verständnis folgt, daß die neuen Paradigmen für die Forschung nur durch die Kinder selbst erschlossen werden können. Und die Ergebnisse belegen: Wenn man auf die Kinder und ihre Lernwege blickt, auf das, was sie konkret tun, stößt man auf Dinge, die man nie in den Blick bekommen hat, solange man von der Sachsystematik her oder aus einem didaktischen Blickwinkel versuchte, die Lernprozesse zu erfassen.

Schriftspracherwerb ist - so der aktuelle Diskussionsstand - nur als kognitiver Konstruktionsprozeß erklärbar. Die Forschungsperspektive muß sich demnach den Konstruktionsprozessen des einzelnen Kindes zuwenden. Daß in diesem Kontext ein verändertes Fehlerverständnis entstanden ist, ist einsichtig, da Fehler bisher nur am System gemessen als solche identifiziert werden konnten. Aus der Sicht des Erwerbsprozesses sind sie dagegen eher Anzeiger für derzeit realisiertes Leistungsvermögen. Sind die Fortschritte im Lernprozeß nicht vom System her zu definieren, sondern vom Bewußtsein des Kindes aus, so stellt sich allerdings

das methodologische Problem, wie man erfassen kann, was Kinder denken, fühlen und können, mit besonderer Schärfe. Hier hat die Forschung zum Schriftspracherwerb den Vorteil, daß sie nicht auf Beobachtungen allein angewiesen ist, sondern auf Objektivationen (z.B. Kritzelbriefe,...) zurückgreifen kann.

Die Übertragung des Erwerbsforschungsansatzes auf den Sachunterricht dagegen steht vor besonderen Schwierigkeiten:

Der Sachunterricht hat keine klar definierte und definierbare Struktur, vergleichbar der Schriftsprache. Es gibt keine dem Sachunterricht entsprechende Wissenschaftsdisziplin, vergleichbar der Sprachwissenschaft. Der Sachunterricht muß sich auf viele unterschiedlich strukturierte Wissenschaftsdisziplinen beziehen und auf unterschiedliche Wissenschaftskulturen, zumindest auf die naturwissenschaftliche und die sozialwissenschaftliche.

In jedem Fall kann man wohl von folgender These ausgehen: Wichtig scheint, welche Bedeutung, welchen Sinn ein Kind in einer konkreten Situation erkennt und wie es unter den je gegebenen komplexen Bedingungen sein eigenes Tun steuert, seine Vorstellungen aktiviert, sich aktiv verhält. Dieser Sinn hat vor allem mit Beziehungen zu anderen Menschen zu tun. Wie wichtig diese Beziehungen für Kinder sind, wie sehr sie alle offiziellen Lehr- und Lernbemühungen durchziehen, prägen und ggf. auch verhindern, haben Gerold Scholz und ich in unserer Langzeitstudie in überwältigender Weise erfahren (Beck/Scholz). Diese Überlegungen scheinen mir nicht nur für die Forschung wichtig, sondern auch für die Praxis des Schulalltags, z.B. für eine Bilanzierung der bisher abgelaufenen Lehr- und Lernprozesse, aber auch für die Beurteilung der Lernerfolge z.B. im Rahmen der Zeugnisse.

Ich kann hier kein umfassendes Programm vorlegen, weder für die Forschung noch für die Schulpraxis, will aber zumindest für die Forschung auf einige, heute bereits erkennbare Fragen und Aspekte hinweisen und für die Praxis einige Anregungen geben:

- Es wäre wichtig, wenn es als ersten Schritt Dokumentationen von Lernverläufen einzelner Kinder gäbe, die deren Handeln in authentischen oder didaktisch arrangierten Situationen festhalten, um neue Vorstellungen entwickeln zu können, wie Kinder sich sachunterrichtlich bedeutsamen Phänomenen nähern und dabei ihre Vorstellungen und ihr Handeln konstruieren.

- Sowohl für Unterricht als auch für didaktisch nicht gesteuerte Situationen müßten Dokumentationen zu Lernprozessen daraufhin interpretiert werden, welche Annäherungen an Sachverhalte die Kinder vollziehen, um aufgrund dieser empirischen Befunde neu über Lernen im Sachunterricht nachdenken zu können. Dabei liegt die Vermutung zugrunde, daß wir viel Neues, bisher Unbekanntes über die Lernprozesse der Kinder erfahren würden und daß dadurch neue Impulse für die Gestaltung von Lernprozessen im Sachunterricht erwachsen könnten.

- Erst aus solchen Beobachtungen und Dokumentationen könnten sich dann gezieltere Forschungsvorhaben entwickeln lassen. Solche Untersuchungen müssen meiner Ansicht nach immer langfristig konzipiert sein, wenn eine Chance gegeben sein soll, Lernprozesse zu erfassen. In diesem Zusammenhang halte ich es für unabdingbar, die teilnehmende Beobachtung stärker in das Methodenrepertoire einzubeziehen, weil es durch sie am ehesten möglich erscheint, den Sinn einer Handlung oder Äußerung in einer Situation zu verstehen.

- Sachunterrichtsforschung müßte sich in diesem Verständnis stärker der aktuellen Kindheitsforschung verbunden fühlen, um die Einschränkungen der bisherigen Unterrichtsforschung zu überwinden. Sie könnte damit zugleich neue Perspektiven für die Aus- und Fortbildung von Sachunterrichtslehrerinnen und -lehrern entwickeln, indem sie die Qualifikation, Lernprozesse wahrzunehmen, zu dokumentieren und zu interpretieren, ins Zentrum des Studiums und der Fortbildung rückt.

Was das nun für das Lernen im Kontext "Raum" bedeuten könnte, kann ich hier nur andeuten. Sicher ist dabei, wie ich bereits mit der Untersuchung von Martha Muchow in der ersten Vorlesung versucht habe darzustellen, das Lernen in vorschulischen und außerschulischen Zusammenhängen besonders wichtig.

In all diesen Bereichen müßte man nun durch Beobachtung versuchen, genauer zu erfassen, was Kinder tun, welche bereits vorhandenen Erfahrungen sie thematisieren oder welche neuen Erfahrungen sie im Laufe der Arbeit machen. Vieles ließe sich z.B. in Erfahrung bringen, wenn man Zeichnungen vom Schulweg in immer neuen Zusammenhängen (z.B. auch Unterrichtsgänge im Kontext von Themen wie Frühblüher, Besuch bei einem Handwerker,...) erstellen ließe. Eine Sammlung solcher Zeichnungen eines Kindes könnte z.B. Veränderungen sichtbar und ev. auch thematisierbar machen. Genaue Beobachtungen bei Orientierungsspielen aller Art, die man in einem Pädagogischen Tagebuch festhalten könnte, sowie die Zeichnung von Schatzplänen oder die Beschreibung von Suchaufgaben könnten die gleiche Funktion erfüllen. Aber auch die Dokumentation von Kreisgesprächen (mit Hilfe von Tonbandaufnahmen) oder die sprachliche Gestaltung von Erfahrungen in Form von Gedichten oder Erzählungen könnten helfen bei dem Versuch, die Lernprozesse einzelner Kinder zu rekonstruieren. Je mehr Informationen dieser Art für einzelne Kinder eine Lehrerin im Laufe eines oder mehrerer Schuljahr angesammelt hatte, umso mehr Material steht ihr zur Verfügung für Analysen und Rekonstruktionsversuche zur Verfügung. Solche detaillierten Beobachtungen vielfältigster Art scheinen mir auch die Voraussetzung für eine angemessene Leistungsbeurteilung, wie sie - und hier schließt sich der Kreis - den Forderungen des Rahmenplans und seinen Ansätzen zur Beachtung individueller Lernprozesse entspricht:

"Leistungserziehung darf sich nicht damit begnügen, Kinder mit global gesetzten Zielen zu konfrontieren, so daß einige sie trotz ihrer Bemühungen nicht und andere sie ohne Anstrengung erreichen können. Ausgehend von den im Rahmenplan gesetzten Vorgaben werden vielmehr Ziele und Lernwege gemeinsam mit den Kindern entwickelt, so daß jede Schülerin und jeder Schüler **das eigene Bemühen als sinnvoll erfährt und Lernfortschritte als Ergebnis persönlicher Anstrengung erlebt** (*Hervorhebung durch Fettdruck im Original, G.B.*)...

Lehrkräfte ... nehmen dann Kinder in ihrem gesamten Verhalten einschließlich der emotionalen und sozialen Seite wahr und sehen sie nicht ausschließlich als Lernende auf eng begrenzten (Schul-) Leistungsgebieten. Dabei müssen die Lernmöglichkeiten in den verschiedenen Fächern/Lernbereichen und Unterrichtssituationen entsprechend den individuellen Voraussetzungen und Aneignungswegen berücksichtigt werden." (S. 292/293)

Literatur

Gertrud Beck/Gerold Scholz: Soziales Lernen. Kinder in der Grundschule, rororo, Reinbek bei Hamburg 1995

Gertrud Beck/Wilfried Soll (Hrsg.): Heimat, Umgebung, Lebenswelt. Regionale Bezüge im Sachunterricht, Scriptor Verlag Frankfurt am Main 1988

Christa Erichson: Erfahrungsoffener Schriftspracherwerb und Überlegungen zur Übertragbarkeit auf das Mathematiklernen, in: Grundschulunterricht 34 (1996) 6, S. 8 ff.

Hartwig Haubrich u.a.: Didaktik der Geographie konkret, Oldenbourg Verlag München 1999

Hessisches Kultusministerium: Rahmenplan für die Grundschule, Wiesbaden 1995