

Heimatkunde-Sachunterricht. Einige historische Anmerkungen

Bezogen auf die alten Bundesländer mache ich einige historische Anmerkungen, die sich auf die in den siebziger Jahren geführte Diskussion um die Ablösung des Heimatkundeunterrichts durch den Sachunterricht beziehen. Ich habe mich aus folgendem Grund dazu entschlossen. Ich denke mir, daß Sie - bei Ihren Überlegungen zur Zukunft des Heimatkunde - und Schulgartenunterrichts - unter anderem mit den Überlegungen in den alten Bundesländern konfrontiert werden, die man heute diskutiert. Ich denke mir weiter, daß in dieser Diskussion die abgearbeiteten Bestände, die Versuche, Irrungen und Wirrungen, Bewegungen und Gegenbewegungen nicht mehr sichtbar sind. Für die Gewinnung einer eigenen Position halte ich die Kenntnis der Geschichte deshalb für nützlich, weil das, was ist, immer auch bloße Antwort auf das ist, was war; sich aber natürlich ganz anders darstellt, nämlich als wohldurchdacht, hermetisch und neu. Meine Absicht ist also, Ihnen eine Vielfalt von Ansätzen vorzustellen und eine Diskussion.

Die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland beschloß am 2. Juli 1970 "Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule". In diesem Beschluß wird, gewissermaßen als Abschluß einer längeren Diskussion, der Begriff "Sachunterricht" eingeführt und der Heimatkunde eine Absage erteilt. Kritisiert wird an der Heimatkunde:

1. Das didaktische Konzept einer Geistesbildung, die eine Parallele zwischen undifferenziertem seelischen Zustand des Kindes und einem Bildungstoff herstellt, der sowohl Vaterland wie Welt im Kleinen sein soll.
2. Dieser Gedanke, der die Entwicklung von Kind und Volk parallelisiert, kollidiert mit den modernen Formen von Technik, Mobilität, Großstadt.

"Da die Traditionsgüter, in die der am Heimatprinzip orientierte Unterricht einführen sollte, größtenteils nicht mehr der Lebenswirklichkeit entsprechen, tritt den Schülern einstmals lebendiges Volksgut in der Schule oft genug als zeitfremdes 'Bildungsgut' entgegen... Der traditionelle Heimatgedanke versperrt den Zugang zu den unpersönlichen Strukturen der Technik, der Verwaltung und der Wirtschaft ebenso wie zu der politischen Öffentlichkeit in der modernen pluralistischen Gesellschaft, ihren Kommunikationsformen und Publikationsmedien" (S. 25)

3. Kritisiert wird der Gesamtunterricht. Er sei zu wenig zielbewußt, zu erlebnismäßig, zu wenig sachlich und zu wenig kritisch.

"Beim Übergang auf weiterführende Schulen ergaben sich dadurch für die Schüler oft Schwierigkeiten. Was für Grundschüler anschaulich und lebensnah ist, muß heute anders definiert werden.

Die neuen Akzente heißen:

- Einbeziehung räumlich ferner, aber psychisch dem Kind naher Erscheinungen der Wirklichkeit.
- Beachtung der technisch-naturwissenschaftlichen Erscheinungen, sowie gesellschaftlichen Verhältnisse einer Industriegesellschaft
- Einführung von kindgemäßen Experimenten zur Klärung nicht durchschaubarer Erscheinungen und Zusammenhänge und zur kritischen Durchleuchtung kindlicher Theorien.
- Betonung der Aufarbeitung von Informationen gegenüber der Vermittlung von Informationen durch die Schule.

Ich habe Ihnen diese KMK-Empfehlungen etwas ausführlich vorgestellt, weil darin jene Stimmungslage enthalten ist, die der Begriff der "Wissenschaftsorientierung" bereits verschleiert. Am 13. 2. 1970 hatte der Deutsche Bildungsrat den "Strukturplan für das Bildungswesen" verabschiedet. Darin heißt es u.a.: "Eine für den Unterricht im Primarbereich neue Akzentuierung ist die prinzipielle wissenschaftliche Orientierung der Lerninhalte und Lernprozesse." (S.133)

Was ich mit "Stimmung" meine, läßt sich an dem 1970 erschienenen Sach- und Sprachbuch "Unsere neue Welt" vom Klett-Verlag zeigen. Es enthält einerseits die Programmatik des Heimatkundeunterrichts. Der Unterricht beginnt mit einer Familie Fröhlich. Dann kommt die

Fehler
!
Verwe
isquell
e
konnt
e nicht
gefun
den
werde
n.

Schule, die Gärtnerei, der Bauernhof, der Förster. Da nun Herbst ist, der Herbst. Dann der Selbstbedienungsladen, Gesundheit, Auf dem Friedhof, Einkauf von Kleidern und Schuhen. Weihnachten und Mutter. Die Uhr, der Winter, Fastnacht, Hausmusik usw. In die Dorfidylle sind die Phänomene der sechziger Jahre integriert. Außer dem Selbstbedienungsladen auch der Autoverkehr, das Bekleidungshaus, die Tankstelle und der Urlaub. Der Ort des Geschehens - und darauf möchte ich sie aufmerksam machen - heißt "Schönhausen". Schönhausen, das kann man auf der Karte sehen, ist ein idyllischer Ort, mit Kirche, Kirchplatz und runder Stadtmauer, umgeben von einem Hügel, von Wiesen, wenig Industrie und einem Neubauviertel mit dem Namen "Grünstadt", dessen Hauptstraße "Max-Planck-Straße" heißt. Am Rande des Ortes verläuft eine Autobahn.

Deutlich wird der Spagat zwischen Neuem und Altem. Aber vor allem der Gedanke, daß sich die moderne, durch Wissenschaft, Technik, Konsum und Demokratie bestimmte Gesellschaft zu einer Idylle für alle entwickeln möge. Das emblematische Bild dieser Zeit waren die bunten Kühe auf der grünen Wiese neben dem Atomkraftwerk, das durch seinen sauberen Strom für den Wohlstand für alle sorgen würde.

Vor dem Hintergrund dieser Hoffnung bestand die Angst, daß die bundesrepublikanische Volkswirtschaft den Anschluß an die Technologie des UdSSR wie des Westens verlieren könnte, wenn nicht zweierlei geschehe: 1. Die Ausschöpfung der Begabungsreserven und das hieß dreierlei: a) die Förderung der Kinder vom Land, b) die Förderung der Mädchen und c) die Förderung von Kindern aus der Arbeiterschicht. Und 2. Wenn nicht von Beginn an auf die Anforderungen einer wissenschaftlich-bürokratischen Industriegesellschaft hin erzogen und unterrichtet würde.

Vor diesem Hintergrund wurde die Eigenständigkeit der Primarstufe relativiert. In ihr sollte der Anfang der Lernprozesse gelegt werden, an deren Ende man sich eine hochqualifizierte Arbeitnehmerschaft dachte. Ich erinnere an die Kritik der KMK in Bezug auf die Schwierigkeiten des Überganges von der Primarstufe zu den weiterführenden Schulen. In der Konsequenz war es dann auch notwendig, eine Lehrerstruktur und eine entsprechende Lehrerbildung zu schaffen, die auch für die Primarstufe den Fachlehrer ausbildete.

Nun war dies keine auf die Bundesrepublik beschränkte Bewegung. Sie ging vielmehr von den USA aus - als Folge dessen, was als "Sputnik"-Schock in die Literatur eingegangen ist. Gemeint ist damit das Erschrecken des Westens darüber, daß es die Sowjetunion war, die als erstes Land eine Rakete und einen Hund in die Umlaufbahn um die Erde schicken konnte.

Lassen Sie mich eine erste Interpretation versuchen:

1. Der Hintergrund der Diskussion um Heimatkunde- und Sachkunde war ideologisch geprägt von dem Ost-West-Konflikt; und von einem Modernitäts- bzw. Fortschrittsbegriff, der auf der überragenden Bedeutung von Wissenschaft und Technik aufbaute. Qualifikation wurde von daher begriffen als die Fähigkeit, mit den Anforderungen der Moderne umgehen zu können, sich in dieser komplizierten Welt zurechtfinden zu können. Als eine Voraussetzung der Weiterentwicklung wurde die Spezialisierung begriffen.

2. Didaktische Entscheidungen richteten sich nach dem Utilitaritätsprinzip. D.h. danach, was man glaubte, was die Gesellschaft benötige.

3. Der Sachunterricht bekam von daher zwei prinzipielle Aufgaben: Das Vertraut machen mit der Welt der Wissenschaft und Technik und die Einübung in die Strukturen einer demokratischen Leistungsgesellschaft; also einen naturwissenschaftlich-technischen und einen gesellschaftlichen Aspekt. Sie finden diese Aufteilung noch heute an den Hochschulen wieder, samt der damit zusammenhängenden Problematik.

Die Teilung in den naturwissenschaftlich-technischen und den gesellschaftlichen Bereich macht es nun nötig, beide getrennt zu verfolgen. Ich greife diese Diskussion anhand zweier Stichworte auf. Das eine ist "Wissenschaftsorientierung", das andere "politische Bildung".

Zunächst Wissenschaftsorientierung.

Als erstes möchte ich Ihnen zeigen, wie plötzlich Sachthemen die Schulbücher bevölkerten. 1971 erschien das "Arbeitsbuch für den Sachunterricht in der Grundschule" vom Diesterweg

Fehler
!
Verwe
isquell
e
konnt
e nicht
gefun
den
werde
n.

Verlag. Ich zitiere hier wieder aus dem Buch für die 2. Jahrgangsstufe. Mehr als die Hälfte der Themen sind nun physikalisch-chemischen Komplexen gewidmet: "Grundeigenschaften der Körper; fest, flüssig, gasförmig; mischen - trennen; Unsere Erde ist eine große Kugel, Pflanzen im Winter; der Stromkreis, Kreislauf des Wassers, dafür sorgt die Gemeinde, Wo die Eltern arbeiten, Tiere im Wasser; Überall bist du mit anderen zusammen etc.

Sie finden hier die Aufteilung in gesellschaftlich-naturwissenschaftlich wieder. Darüber hinaus eine - in jeder Schulbuchkommission und Autorengruppe lang diskutierte - diffizile Berücksichtigung der klassischen Fächer unter den Naturwissenschaften. Also Physik, Chemie, Geographie, Biologie, Geschichte.

Der Sachunterricht ist in der Praxis überwiegend bis heute kein integratives Fach, sondern die Addition jener Fächer, die in den weiterführenden Schulen dann aufgesplittet werden. An den meisten Hochschulen haben Sie bis heute den Konflikt zwischen den Allgemeinpädagogen, also der Stelle "Erziehung im Primarbereich" und den Didaktiken der Primarstufe, die zumeist von Personen besetzt sind, die aus einem entsprechenden Fachstudium kommen, also Physik, Biologie usw.

Geändert hatte sich die Auffassung des Gegenstandes und nicht nur deren Auswahl. Ich veranschauliche dies an einem Vergleich der beiden Schulbücher. In beiden taucht das Thema Wald auf. Bei "Klett" hat es die Überschrift "Ein Tag bei Förster Uhlmann"; im Diesterwegbuch heißt es sachlich: "Im Wald". Bei Klett wird eine Geschichte erzählt... "So, nun kein Wort mehr. Wie die Indianer schleichen! Wer im Wald etwas sehen will, der muß leise sein! Kommt mit zum Hochsitz drüben bei der Fichte. Wir wollen die Rehe beobachten!" (S. 22)

Das Erlebnis ist mit Händen zu greifen.

Bei Diesterweg beginnt der "Wald" mit dem Auftrag "Bringe von einem Waldspaziergang Blätter und Früchte verschiedener Bäume mit". Der Wald ist der Materialhaufen für die Begegnung mit einer Sache. Während das Klettbuch zur Beobachtung von Tieren motiviert - "denke auch an die ganz kleinen Tiere, die krabbeln" - macht Diesterweg klar: "Jedes Tier hat seinen Lebensraum".

Dies ist mir ein markanter Unterschied. Statt des einen Tieres geht es nun um die Erkenntnis eines wissenschaftlichen Zusammenhanges, der von dem Kind nicht selbst durch eigene Anschauung erfaßt werden kann. Noch einmal. Der Satz: "Im Wald leben viele Tiere" ist konkret und an wahrnehmbaren Phänomenen orientiert. Der Satz "Jedes Tier hat seinen Lebensraum" ist eine wissenschaftlich begründete Hypothese.

Ich denke, Sie finden in dieser kleinen Gegenüberstellung den Gegensatz von Alltagsorientierung und Wissenschaftsorientierung wieder. Das Kind fragt danach, ob in seiner Umgebung eine Maus lebt, aber nicht dadurch, ob das Hochhaus ein Lebensraum einer Maus sein kann. Die Gegenüberstellung der beiden Schulbücher macht den Gegensatz von einer erlebnisorientierten und einer wissenschaftsorientierten Didaktik deutlich.

Ich bleibe noch beim Stichwort Wissenschaftsorientierung. Ich habe vorhin den Ost-West-Konflikt als einen ideologischen Hintergrund genannt. Nachzutragen ist ein zweiter. Denn Wissenschaftsorientierung war ein Begriff der Curriculumsdiskussion. Und zwar als Antwort auf die Frage, wie sich eigentlich Lehr- und Bildungsziele in einer demokratischen Gesellschaft legitimieren lassen. In einer demokratischen Gesellschaft können sie nicht verordnet werden, erst recht nicht von einer "höheren Instanz". Sie können andererseits aber auch nicht beliebig sein, sondern haben - und das war weitgehend der damalige Konsens - ein oberstes Ziel, nämlich Selbst- und Mitbestimmung. Dahinter lag der Gedanke, daß sich aus dem obersten Ziel alle weiteren ableiten lassen müßten. Wissenschaftlichkeit oder Wissenschaftsorientierung ließ sich nun auf zweierlei Weise verstehen, einmal als Methode der Diskussion; zum anderen als objektive Methode des Erkennens.

Im Vorwort zum Bildungsratgutachten findet sich beides: "An diesem Prozeß der fundamentalen Konsensbildung hatte entscheidenden Anteil die Übernahme der Resultate der modernen Begabungsforschung durch die Bildungskommission..." (S. 15) Soweit zur Bedeutung der Erkenntnismethode. Etwas weiter unten heißt es dann:

Fehler
!
Verwe
isquell
e
konnt
e nicht
gefun
den
werde
n.

"Schließlich aber wäre ... eine gemeinsame Aussage nicht möglich gewesen, wenn die Mitglieder ... sich nicht in der politischen Intention gefunden hätten, ideologische Gegensätze zu versachlichen. Die Bildungskommission, in ihrer Zusammensetzung Reflex der Gesellschaft, kann als ein Experimentierfeld betrachtet werden, auf dem erprobt wird, was heute an bildungspolitisch gemeinsamer Programmatik in der Bundesrepublik möglich ist." (S. 15)

Man kann das wohl in dem Sinne lesen, daß die Existenz des Bildungsrates Exempel für die Möglichkeit eines wissenschaftlich geführten Diskurses über Bildung ist und sein soll.

Dieser Aspekt ist, soweit ich sehe, schnell vergessen worden. Und zwar wohl deshalb, weil die politische Intention, ideologische Gegensätze zu versachlichen, nicht sehr weit reichte. Der Bildungsrat wurde aufgelöst. In Hessen, später auch in anderen Bundesländern, wurden Bildungsthemen zu Wahlkampfthemen, mit den entsprechenden Unterstellungen und Unsinnigkeiten. Der interessierten pädagogischen Öffentlichkeit wurde schmerzhaft bewußt, daß Wissenschaft zum Moment politischen Handelns geworden war. Auf die Spitze gebracht von jenem hessischen Politiker, der sinngemäß sagte, man könne sich jede Wissenschaftsmeinung kaufen. In der Folge begannen manche Erziehungswissenschaftler weitaus nüchterner über den Zusammenhang von Wissenschaft und Politik nachzudenken. Was sich heute aus dem Abstand heraus so einfach konstatieren läßt, empfanden manche allerdings als eine Katastrophe. Denn Wissenschaftlichkeit war auch mit der Hoffnung verbunden, nun zum erstenmal alle mit Bildung und Schule zusammenhängenden Prozesse wissenschaftlich begründet, planen, durchführen und evaluieren zu können. Es war die Glanzzeit der Versuche. Von denen der Bildungsrat wiederum schrieb, daß sie "notwendiger und dauernder Bestandteil in einem zur Zukunft hin offenen Bildungssystem" sein sollten. Wissenschaftlichkeit - das wäre die dritte Bestimmung - als Folge von Planung, Experiment, Evaluation und verbesserter Planung. Dieser Ansatz erfaßte die Lehrpläne, die Unterrichtsmethoden und die Ausbildung der Lehrer. Und hier zeichnete sich im Laufe der Zeit das zweite Debakel ab. Alle Planung, so mußte man erkennen, geht durch die "störrische" Person des Lehrers hindurch. Der dann abgelöste reformfreundige Kultusminister Hessens, Friedeburg, brachte es nachträglich auf die Formel: "Zu schnell, zu viel in Gang gebracht". Mit anderen Worten: Lehr-Lernprozesse hängen an den Personen, Lehrern wie Kindern und Eltern und deren Einstellungen, Haltungen, Erwartungen, Ängsten und Wünschen usw. Und Einstellungen und Wünsche zu ändern dauert sehr lange.

Reformen - so meine Interpretation - kann man nicht von oben machen. Man kann nur Bedingungen dafür bereitstellen, daß Menschen die Chance und den Mut bekommen, Veränderungen auch auszuprobieren.

Für die Stimmung der Zeit scheint mir noch wichtig, daß es für einen Moment lang so aussah, als ob Erziehungswissenschaft als Teil des Herrschaftssystems in der Lage wäre a) Bildungspolitik zu bestimmen und b) dies in einer für alle förderlichen Weise zu tun. Erziehungswissenschaft war zur Politikberatung geworden und auch zum Ratgeber und Anleiter für die in der Praxis arbeitenden Lehrerinnen und Lehrer. Und wurde dann eben in beiden Funktionen desavouiert.

Wenn sie dafür einen Beleg suchen: Die Anfang der siebziger Jahre erschienenen Lehrpläne, Curricula und Rahmenlehrpläne waren lang und detailliert - und dies war Ausweis ihrer Fortschrittlichkeit. Heute gelten jene als fortschrittlich, die möglichst knapp gehalten sind und dem Lehrenden den nötigen Freiraum lassen.

Lassen Sie mich, auch wenn es ein wenig viel wird, noch einen Begriff erwähnen. Das Wort vom "heimlichen Lehrplan". Eine Übersetzung des "hidden curriculum" die 1975 gewissermaßen als Dolchstoß auf die These der Wissenschaftlichkeit angesetzt war. Nicht der offizielle Lehrplan, sondern die Verkehrsformen in der Schule, in der Klasse, in der Beziehung zwischen Lehrer und Schüler prägen die Erziehung. Jürgen Zinnecker, Herausgeber des Bandes, erweiterte die Reihe noch auf das Verhältnis von Unterrichtsforschung und Schule und versuchte vor allem eine andere, gesellschaftlich bestimmte Forschung durchzusetzen. Dies vor allem in der Auseinandersetzung mit technokratischer Schulforschung einerseits und den Modellen des sozialistischen Schulkampfes andererseits. Vor allem Hoernle und Siegfried Bernfeld. Geblieben scheint mir

Fehler
!
Verwe
isquell
e
konnt
e nicht
gefun
den
werde
n.

davon die Skepsis gegenüber einer Planung, die versucht, komplexe Zusammenhänge auf wenige, wenn möglich quantifizierbare Daten zu reduzieren.

Für die Situation der damaligen Zeit ist dieser Sammelband noch aus einem zweiten Grund interessant. Seine Kapitelüberschriften lauten: Soziale Verkehrsformen im Klassenzimmer; Die Schule als Klassenschule; Die Parteilichkeit der Unterrichtsforschung.

In der Folge der Studentenbewegung hatte sich in der Bundesrepublik eine breite Strömung der Aufarbeitung des Marxismus-Leninismus herausgebildet. Ich war 1971 bis 1973 u.a. Tutor an der Universität Bremen. Es gab fast keine Veranstaltung, in der nicht zuerst der Unterschied zwischen Gebrauchswert und Tauschwert diskutiert wurde, um nur ein Beispiel zu nennen. Im Kontext des Aufbruchs, der Konsensbildung und der Wissenschaftlichkeit wurde nun Schule deutlich als Klassenschule. Eine Wissenschaft wurde nun benutzt, um eine andere grundsätzlich zu kritisieren. Ein Grund war wohl, daß sich das Bild von den bunten Kühen auf der grünen Wiese angesichts vieler Vorgänge und Entwicklungen als brüchig erwiesen hatte.

Ich möchte ihnen nichts über die Studentenbewegung und den Marxismus-Leninismus erzählen. Der Hinweis ist aber notwendig, weil sich sonst Entwicklungen im Sachunterricht nicht begreifen lassen. Ich komme damit zum Sachunterricht - gesellschaftlicher Aspekt. Und beginne mit drei Beispielen:

1. Beispiel:

"Hans kauft ein" aus dem Klett-Buch.

Frau Schulz: "Guten Morgen, Hans! Was darf es sein, bitte?"

Hans: "Zwei Liter Milch"

Frau Schulz: "So, Hans. Außerdem noch etwas, bitte?"

Hans: "Ein halbes Kilo Butter."

"Frau Schulz: "Ist das alles?"

Hans: "Ein Viertelliter Schlagsahne!"

Frau Schulz: "Ja sag mal, Hans, bist du denn heute der Vetter Maulfaul? Hast du die beiden Wörtchen "bitte" und "danke" vergessen?"

Also: Hans soll lernen, sich anständig zu benehmen.

In dem Diesterwegbuch heißt das entsprechende Kapitel: Alle Dinge werden zur Ware. "Geklärt wird der Begriff "Konsument" und, daß zu anderen Zeiten und an anderen Orten man sich entweder selbst versorgt (hat) oder etwas kaufen muß. "Alle Menschen sind Konsumenten" heißt die Überschrift der folgenden Seite. Und die dritte Seite beginnt mit "Alle Dinge, die wir kaufen, sind Waren". Aufgaben sind u.a.: Besprecht, wann ein Spielzeug, ein Brot, ein Buch oder ein Haus eine Ware ist. Überlegt, wann diese Dinge keine Ware sind." Dann folgen Werbesätze aus Zeitungen wie "Sie finden ein reichhaltiges Angebot an Kinderkleidung" und die Aufgabe: "Besprecht, was diese Meldungen bedeuten". Schließlich werden die Begriffe "Angebot und Nachfrage" eingeführt.

Es ist deutlich: Hier soll Hans, der nun übrigens auch nicht mehr mit Namen auftaucht, die Zusammenhänge kennen und sich sachgerecht verhalten. "Institutionenkunde" haben die Kritiker diese Einübung genannt.

In dem auch 1972 erschienenen "Arbeitsbuch zur politischen Bildung in der Grundschule" wird auf die Kritik gesetzt. Die Inhalte sind u.a.: "Was sie sagen und was sie meinen"; "Wie man die Leute dazu bringt, sich etwas zu wünschen; Wie man viele Leute dazu bringt, das zu tun, was einige wollen; Warum manche gezwungen werden, eine miese Rolle zu übernehmen; Wie Menschen daran gehindert werden, etwas zu erreichen; Wer bestimmt über wen?".

Dieses und einige andere Bücher waren Gegenstand heftiger Auseinandersetzungen. Man lief zum Teil Sturm gegen Sätze wie "Aus Geld kann mehr Geld werden (man sagt: Geld wird "mehr wert"), wenn man Geld genug hat, um Dinge zu bauen oder zu kaufen, die Profit

Fehler
!
Verwe
isquell
e
konnt
e nicht
gefun
den
werde
n.

erbringen" oder gegen Graphiken, aus denen hervorging, daß 25% der Bevölkerung über 75% der Produktionsmittel und des Grundeigentums verfügten. Dennoch haben sie eine längere Zeit in bestimmten Bundesländern den Alltag an manchen Schulen bestimmt und über eine längere Zeit die Themen an den Hochschulen.

Als oberstes Lernziel für eine demokratische Gesellschaft wurde die Befähigung zur "Selbst- und Mitbestimmung" angesehen. Wobei eben beide Begriffe ein großes Auslegungsspektrum zuließen und der Streitpunkt sich entlang der Produktionsmittel artikulierten.

Damals vielleicht noch kaum bemerkt, fanden sich in dem Arbeitsbuch zur politischen Bildung und in ähnlichen Büchern zwei didaktische Ansätze, von denen sich einer heute deutlich artikuliert, der zweite unscharf geblieben ist.

Wenn in den ersten Konzepten und Büchern im Sinne der "re-education" die Kenntnis der demokratischen Institutionen, der Rechte und Pflichten des Bürgers usw. im Vordergrund standen, so wurde nun politische Bildung verstanden als Einübung politischen Handelns in der Grundschule. Demokratie, so läßt sich das Konzept zusammenfassen, muß durch demokratisches Handeln gelernt werden. Es gab Klassensprecher, Schulsprecher, reservierte Zeiten für Gespräche unter Klassensprechern bzw. der Schüler einer Klasse untereinander, um ihre Interessen und Bedürfnisse usw. Und es gab vielfältige Versuche, durch Übungen Manipulationen zu durchschauen. Schließlich den Hinweis, daß Wissen eine Voraussetzung zur Selbstbestimmung ist.

Ein Schlüsselbegriff dabei war der "Bedürfnisbegriff". Vor allem Schulbücher und die sogenannten grauen Materialien versuchten, von den "Bedürfnissen der Schüler" auszugehen. Der darin angelegte politische Konflikt war offenkundig. Denn "Bedürfnis" ließ sich entweder privat oder politisch verstehen. Viele Gruppen arbeiteten lange Zeit an dem Versuch, in Materialien die These umzusetzen, daß das Private politisch und das Politische privat ist. Eine didaktische Kritik an solchen Ansätzen bestand darin, daß die "Bedürfnisse des Schülers" ja auch von den Erwachsenen den Kindern übergestülpt wurden.

Der zweite didaktische Ansatz bestand darin, daß nun ihrerseits die Autoren von Büchern und Lehrplänen auf die Manipulation der Schüler verzichteten. Man informierte kurz und knapp und gab Hinweise an die Schüler, was sie alles machen könnten. Dies bezieht sich sowohl auf Schüler, wie auf Lehrer. Das Buch, das Bild, der Text wurde zum Angebot, wurde Ideenlieferant, zu einem Fundus für Lehrer und Schüler, mit dem diese selbständig umgehen sollen.

Dies ist das Bild, das viele Bücher vom Anfang der achtziger Jahre liefern.

Die Auseinandersetzungen, von denen ich oben sprach, wurden autoritär beendet - Stichwort Berufsverbot - aber sie flauten auch ab. Unter anderem wohl deshalb, weil all jene, die nun nach dem Studium in der Praxis unterrichteten, merkten, daß ein Vortrag über demokratisches Verhalten die Schüler nicht selbst disziplinierter machte und daß der Zusammenhang von Kapital und Profit in den Köpfen von Grundschulern wenig Sinn machte. Zunächst fast unbemerkt begann nach den Debatten das, was man heute innere Schulreform nennt.

Zusammenfassend nenne ich die Probleme, die sich ergeben haben - und die, soweit ich sehe - auch weitgehend ungelöst sind.

1. Ich stimme dem zu, was Beck/Clausen schreiben: "Es gibt keine systematische Aufarbeitung und Auseinandersetzung mit der Theorie und Praxis der Heimatkunde und es gibt keine kontinuierliche Entwicklung von der Heimatkunde zum Sachunterricht." (S. 22).
2. Der Sachunterricht als integratives Fach ist immer noch Aufgabe und nicht Realität.
3. Wissenschaftsorientierung als didaktisches Prinzip ist erkennbar auf den Widerstand von Kindern und Lehrern gestoßen.
4. Daraus folgt - und im Kontext dieser Diskussion steht meine Arbeit - das über das Verhältnis von Kind und Wissenschaft oder Kind und Sache wieder neu nachgedacht werden muß.

5. Wenn darin wieder neu über den Heimatkundeunterricht nachgedacht werden muß, so läßt sich aber sagen, daß eine erlebnisbezogene Didaktik, wie sie der Heimatkundeunterricht praktizierte, eine Projektion des Erwachsenen auf Kinder und Kindheit war, sowie ein Projektion auf Umwelt und Gesellschaft.
6. Die Formel von der Schüler- bzw. Alltagsorientierung soll diese eher sachliche Zuwendung zu den Lernformen von Kindern ausdrücken. Was das heißt, darüber wird u.a. die Diskussion geführt.

**Fehler
!
Verwe
isquell
e
konnt
e nicht
gefun
den
werde
n.**

Meine Frage lautet: Wie lernen Kinder im Umgang mit ihrer Umgebung? Wenn sich befriedigende Antworten auf diese Frage finden lassen, so denke ich, ergeben sich daraus auch Hinweise auf didaktische und bildungspolitische Weichenstellungen. In einem gewissen Sinne greift diese Frage systematisch nach dem Zusammenhang von Heimatkunde und Sachunterricht. Wenn in der Heimatkunde - heute unhaltbare - Annahmen über die Natur des Kindes enthalten waren; und unter dem Stichwort Wissenschaftsorientierung gewissermaßen das Kind nicht vorkam, so stellt sich m.E. die Frage, wie eine wissenschaftlich strukturierte Welt und kindliches Lernen aufeinander bezogen werden können.

Literatur:

Arbeitsbuch für den Sachunterricht in der Grundschule. Band 2 (1971). Frankfurt am Main/Berlin, München: Diesterweg.

Unsere neue Welt. Sachbuch und Sprachbuch. Band 2 (1971). Stuttgart: Klett

Gertrud Beck u.a.(1972): Arbeitsbuch zur politischen Bildung. Frankfurt am Main: Hirschgraben.

Jürgen Zinnecker (Hrsg.) (1975): Der heimliche Lehrplan. Weinheim/Basel: Beltz.

Gertrud Beck/Claus Claussen (1979): Einführung in Probleme des Sachunterrichts. Kronberg: Scriptor.

Konferenz der Kultusminister der Länder (1970): Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule. Beschluß der KMK vom 2. 7. 1970.

Deutscher Bildungsrat (1970): Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart: Klett, (2. Aufl.).