

Engelhardt, Wolf [Hrsg.]; Stoltenberg, Ute [Hrsg.]

Die Welt zur Heimat machen?

Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2002, 224 S. - (Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts; 12)



Quellenangabe/ Reference:

Engelhardt, Wolf [Hrsg.]; Stoltenberg, Ute [Hrsg.]: Die Welt zur Heimat machen? Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2002, 224 S. - (Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts; 12) - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-283711 - DOI: 10.25656/01:28371; 10.35468/6058

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-283711>

<https://doi.org/10.25656/01:28371>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. den Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts, Band 12

Wolf Engelhardt /
Ute Stoltenberg (Hrsg.)

Die Welt zur Heimat machen ?



KLINKHARDT

DIE WELT
ZUR HEIMAT MACHEN ?

PROBLEME UND PERSPEKTIVEN DES
SACHUNTERRICHTS
BAND 12

DIE WELT ZUR HEIMAT MACHEN ?

herausgegeben von
Wolf Engelhardt und Ute Stoltenberg



2002

VERLAG JULIUS KLINKHARDT • BAD HEILBRUNN / OBB.

Schriftenreihe der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts e.V.

GD Die Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) e.V. ist ein Zusammenschluss
SU von Lehrenden aus Hochschule, Lehrerfort- und -Weiterbildung und Schule. Ihre Aufgabe
ist die Förderung der Didaktik des Sachunterrichts als wissenschaftlicher Disziplin in Forschung
und Lehre sowie die Vertretung der Belange des Schulfaches Sachunterricht.

Satz und Layout:
Janina Lux und Johanna Müller

Die Deutsche Bibliothek – Cip-Einheitsaufnahme

Ein Titelsatz für diese Publikation ist bei
Der Deutschen Bibliothek
erhältlich

2002.3.K. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen,
Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in
elektronischen Systemen.

Druck und Bindung:

WB-Druck, Rieden

Printed in Germany 2002

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier

ISBN 3-7815-1190-1

Inhalt

Die Welt zur Heimat machen?	7
<i>Wolf Engelhardt, Ute Stoltenberg</i>	
Die Welt zur Heimat machen?	9
Neue Herausforderungen für die Reflexion von Heimatverständnissen	27
<i>Hermann Bausinger</i>	
Globalisierung und Heimat	29
Wissenschaftstheoretische Positionen in der Didaktik des Sachunterrichts und ihre Relevanz für das Selbstverständnis der Disziplin	45
<i>Maria Fölling-Albers</i>	
Einführung	45
<i>Margarete Götz</i>	
Der unterrichtliche Umgang mit Heimat in der Geschichte der Heimatkunde der Grundschule	51
<i>Wolfgang Hinrichs</i>	
Heimat-Kunde zwischen Wissenschaft und Vorhaben	57
<i>Rudolf Hitzler</i>	
Heimat – aus der Perspektive einer (ökologisch orientierten) Sozialisationsforschung	63
<i>Jürgen Hasse</i>	
Heimat – ein Blick auf die Gefühle	68
<i>Egbert Daum</i>	
Wo ist Heimat? Über Verbindungen von Ort und Selbst	73
Zugänge zur Welt von Grundschulkindern	83
<i>Eva Gläser</i>	
Vom lokalen Heimatgefühl zur globalen kulturellen Identität	85

<i>Ulrich Gebhard, Gisela Lück</i> Die Vertrautheit der Dinge. Symbolische Deutung der belebten und unbelebten Natur als Element des Heimatgefühls	97
<i>Helga Jarasch</i> Die Welt in einem Apfel	110
<i>Volker Schwier, Maik Jablonski</i> Legowelten und Lebenswelten – warum der Sachunterricht heimatlos sein sollte	124
Die Welt zur Heimat machen – ein aktiver Prozess	137
<i>Birgitta Brenner</i> Der „Heimatbegriff“ heute: dargestellt an einer projektorientierten Unterrichtseinheit zum Thema: „Der Rhein – eine europäische Wasserstraße“	139
<i>Brunbild Landwehr</i> Lernen in Indien. Ein interkultureller Beitrag zum Sachunterricht	145
<i>Dagmar Richter</i> „Nicht alle sehen alles gleich.“ Möglichkeiten politisch-ästhetischen Lernens, sich dem Unterrichtsgegenstand „Heimat“ zu nähern	158
<i>Christian Salzmann</i> Heimat – Region – Umwelt. Perspektiven für den Aufbau von Authentizität, Identität und Nachhaltigkeit durch handlungs- orientiertes Lernen an Ernstsituationen im Sachunterricht	171
<i>Philipp Spitta</i> Die Welt vor der Haustür entdecken und gestalten – Erkundung, Planungsbeteiligung und Agenda 21	185
Ein Konzept für den Sachunterricht: Natur-Mensch-Mitwelt (Kanton Bern, Schweiz)	199
<i>Markus Kübler</i> Natur-Mensch-Mitwelt Integrierter Sach- und Sozialunterricht in der Schweiz	201
Autorinnen und Autoren	222

Die Welt zur Heimat machen?

Die Welt zur Heimat machen?

Das Leitthema zu jeder Jahrestagung der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) wird jeweils vom Vorstand beschlossen – mehr als ein Jahr vor dem großen Kongress, der offiziell und zu Recht Arbeitstagung heißt. Man stelle sich vor, „Die Welt zur Heimat machen?“ wäre für 2002 ausgewählt worden, die Tagung nach den Septemberereignissen und ihren bisher bekannten Folgen...

Aber auch ohne existentielle Einbrüche in scheinbar unhinterfragbare Zivilisationsvorstellungen ist die Setzung des dominierenden Denk- und Diskussionschwerpunktes einer wissenschaftlichen Gesellschaft für ein Jahr ein Entscheidungsakt, dessen Folgen in Grundrichtung und Details nur schwer kalkulierbar sind: Wer von den Mitgliedern wird sich mit einem Beitrag anmelden (wer wird sich damit begnügen, als Zuhörer zur Tagung kommen – oder gar wegen des Leitthemas fernbleiben? Welche spezifischen Schwerpunktsetzungen werden die Referentinnen und Referenten vornehmen? Welche Auswirkungen hat es, wenn der Vorstand ein Jahresthema beschließt, das mit einem Fragezeichen endet?: „Die Welt zur Heimat machen?“ Könnte man etwa annehmen, es würden tendenziell eher Ja- als Nein-Beiträge eingehen? Könnte eine so offene Formulierung vielleicht zu einem überraschenden Resultat führen? Wäre es aushaltbar, wenn eine breite Streuung der Positionen, radikale Diskrepanzen statt breiter Konsens die Tagung kennzeichnen würden – unabhängig davon, dass wissenschaftlicher Diskurs prinzipiell von Kontroversen lebt)?

Heimat und Welt stehen in der gewählten Themenstellung in einer bestimmten, in Frage gestellten Konstellation zueinander, in der möglichen Relation, die traditionelle Größe „Heimat“ könne im Sachunterricht durch „Welt“ in irgendeiner Weise erweitert, neu definiert oder womöglich sogar ersetzt werden. Zum Begriff „Heimat“ in einem engeren Sinne konnte man – so der mögliche Eindruck vorher – auf der Tagung eine doppelte Distanzierung erwarten: Die vielfältigen Auseinandersetzungen in der Fachdiskussion der letzten 30 Jahre ließen insgesamt Ermüdungs- und Verschleißerscheinungen, optimistisch gesagt auch *Sättigungseffekte* erwarten. Es schien angesichts des Diskussionsstandes nach jahrzehntelangem vielfältigen und widersprüchlichen Nachdenken, wenn auch ohne hinreichendes Aufeinander-Eingehen schwierig, differenzierbar Neues und diskursive Aufmerksamkeit Weckendes zum Heimatbegriff zu entwickeln. Distanzierende Wirkung hätte, so eine mögliche Annahme, auch der Faktor „Zeit“

in der Entwicklung des Faches und seiner Didaktik erzeugt haben können: Nach 30 Jahren „Sachunterricht“, selbst in verbliebenen Wortverbindungen mit Teilen des früheren Fachnamens, erschien das Tagungsthema (in der Gesellschaft seiner Didaktik!) auf den ersten Blick nicht mehr als dringender Anlass, zentral und engagiert zurückblickend über Heimat oder gar Heimat-Kunde nachzudenken. Man konnte erwarten, eine Renaissance des Heimatbegriffes, in welcher Interpretation auch immer, sei heute nicht mehr von hoher Aktualität.

„Welt“ – das sah vorab nach dem *Brennpunkt* der Tagung aus. Interkulturalität, wirtschaftliche Verflechtungen, Ferne und Fremde, Europa zumindest und ausländische Mitbürgerinnen und Mitbürger hierzulande, aber auch weltweite Krisen und Probleme, insbesondere um die Begriffe Globalisierung und Nachhaltigkeit, konnten als zu überprüfende, kontroverse, teils brisante Aspekte gegenwärtigen und zukünftigen Sachunterrichts in den Beiträgen erwartet werden. Oder jedenfalls analysierendes, kritisches Fragen und Suchen hierzu oder auch Entwürfe und Projekte.

Der Verlauf der Tagung, die Vorträge und noch mehr die Diskussionen dazu widerlegten die hier formulierten Annahmen teilweise, relativierten sie jedenfalls beträchtlich. Das Element „Welt“ stand faktisch nicht im Mittelpunkt des Lüneburger Diskurses. Es erschien so randständig wahrgenommen, dass der GDSU aus einer Arbeitsgruppe empfohlen wurde, eine weitere Tagung der Frage nach den notwendigen „Welt-Bezügen“ im Sachunterricht zu widmen.

„Heimat“, dies spiegelt die Publikation der Lüneburger Tagung, stand im Mittelpunkt der wissenschaftlichen Überlegungen 2001. Nicht die Ablehnung oder Ersetzung des Begriffes in der didaktischen Konzeption des Faches, sondern deren Neubewertung, man kann wohl im Rückblick sagen *Revaluierung*, sogar des Terminus „Heimat“. Auch im Sachunterricht der Zukunft, so der überwiegende Tenor der Diskussionen 2001, soll Heimat als kennzeichnendes Wort, als bedeutsamer Inhalt und als Zielvorstellung des Sachunterrichts beibehalten werden, wenn auch in einem zeitgemäßen, modernen, erweiterten Verständnis.

Nur wenige Vorträge standen dem Gesamteindruck *Wieder und neu Heimat* ausdrücklich entgegen. Einige Kolleginnen und Kollegen enthielten sich durch andere Schwerpunktsetzung einer Aussage hierzu.

Es muss sich zeigen, welche Konsequenzen dieses – nicht unbedingt erwartete – Votum *pro Heimat* nach sich ziehen wird und welche Varianten der Diskussion Mehrheiten finden werden. Angesichts des jüngst beschlossenen Perspektivrahmens der GDSU, in der „Heimat“ keine Leitbegriff-Funktion zugesprochen ist, bedürfen die in Lüneburg sichtbar gewordenen Tendenzen sicher weiterer kritischer Diskussion.

Die Welt zur Heimat machen? – mehr als nur eine Frage

Als Hintergrund und Rahmung, aber auch als Aufriss grundsätzlicher Überlegungen für die nachfolgend abgedruckten, überarbeiteten Vorträge der Lüneburger Tagung 2001 entwerfen die Herausgeber dieses Tagungsbandes einleitend ihr Bild von der Problemlage, zu der das Tagungsthema „Die Welt zur Heimat machen“ kritische Fragen, Klärungen, Anregungen, Initiativen, Lösungsvorschläge initiieren sollte.

Zur Evidenz von Heimat bzw. Heimatempfinden, auf Sachunterricht bezogen

Die Heimatkunde ist nicht tot. Auch wenn eine in den 70er-Jahren geprägte, häufig zitierte Formel das Ende eines knapp ein halbes Jahrhundert unangefochtenen Unterrichtsfaches und seiner Tradition verkündet hatte, trat nicht ein, was politisch für die Bundesrepublik Deutschland beschlossen war und kultusministerieller Konsens schien. Es erlangte keine Kontinuität, weil kurzfristig verschiedene Bundesländer ihre Reformposition revidierten. Überraschend zeigte in jüngster Vergangenheit das politisch beendete Schulsystem der vormaligen DDR die Kraft, der Heimatkundeidee in Deutschland zusätzlich Gewicht zu verleihen (= was man mit zu benennen hat, wenn gefragt wird, was als DDR-Erbe übernommen wurde; keinesfalls nur Rotkäppchensekt oder Rechtsabbiegepfad). Dabei ist nicht zuerst an den Fachnamen gedacht, sondern das Konzept betrachtet, wobei man allerdings mitbedenken muss, dass wertkonservativen westlichen Aufbau-Beamten vom Sozialismus gereinigte Heimattraditionen gut ins Bild passten. Differenzierte Analysen von Richtlinien des Sachunterrichts (vgl. Rauterberg 2002) zeigen: Unabhängig vom Fach-Namen finden sich althergebrachte Heimatkundeprinzipien offen oder immanent nahezu bundesweit in den einleitenden Grundsatzkapiteln wie in zahlreichen methodischen Angaben der amtlichen Texte. So kann es nicht verwundern, wenn – obwohl noch immer empirische Daten dazu fehlen – weithin übereinstimmend behauptet wird, Lehrerinnen und Lehrer in der Praxis unterrichten sowieso weiter irgendwie Heimatkunde, unabhängig vom jeweiligen politischen Willen. Bei der Suche nach Gründen werden zunächst Ausbildungsdefizite genannt. So erscheint Sachunterricht als das einzige Schulfach, das mehr als häufig fachfremd unterrichtet wird; man kann es eben. Das im Stundenumfang den anderen Unterrichtsfächern vergleichbare, vollwertige Universitätsstudium der Fachdidaktik ist nur in weni-

gen Bundesländern möglich. Nirgends als im Sachunterricht haben Kinder in Deutschlands Schulen Lehrerinnen und Lehrer, die ihr Fach nicht wissenschaftlich angemessen studieren konnten und können.

Doch auch weitere, tiefere Ursachen dürfen vermutet werden. Was begründet das nahezu ideologisch fest verankerte Credo im (deutschsprachigen!) Grundschullehrer-Beruf, man habe Sechs- bis Zehnjährigen (und nur diesen) ihre Heimat ‚nahezubringen‘, selbst wenn die Richtlinien dies nicht ausdrücklich fordern. Und ‚Nahebringen‘ schließt häufig das ‚Lieb-gewinnen-helfen-wollen‘ mit ein. Allein für ein einzelnes Schulfach, den Sachunterricht, findet sich dieser Auftrag wohl in keinem Bundesland ausdrücklich verordnet. Und dennoch empfinden sich dessen Lehrerinnen und Lehrer in der Pflicht; niemand, der Sport, Musik, Mathematik oder Deutsch lehrt, käme auf eine ähnliche Idee und erst recht in weiterführenden Schulen wird man sie vergeblich suchen. Das tiefe Empfinden, hier sei etwas Besonderes an jüngeren Kindern zu leisten, scheint unerklärt fachspezifisch, altersgebunden und reformresistent zu sein.

Was bei allem – unterschiedlich reflektierten wie gewohnheitsmäßigen – Festhalten an Begriff und Inhalten unter Heimat verstanden wird, entbehrt nahezu jeden Konsenses – zu sehr haben historische und ideologische Bedingungen das Bedeutungsfeld überstrapaziert und Intersubjektivität verunmöglicht. Dem Begriff kritisch fragend nachzugehen, führt heute zu anderen Ergebnissen, als sie ursprünglich Grundlage von Heimatkundeunterricht und Heimat-traditionen waren. Ohne dass der Begriff international wäre, wird Heimat in der Regel als unverzichtbar, ja existentiell im Leben von Menschen genannt (– abgesehen von der Ausnahme einzelner Persönlichkeiten, die behaupten, Heimat nicht zu haben, zu kennen oder zu brauchen, bzw. die die Welt als ihre Heimat benennen).

Will man heute im wissenschaftlichen Diskurs über Heimat sprechen, erscheint es angemessen und treffender, mit dem Plural *Heimaten* zu operieren, um seinen multiplen Charakter, seine Subjektabhängigkeit und Vielfalt zu markieren. Als Heimaten scheint man besondere *emotionale* Qualitäten zu bezeichnen, die – trotz vielfach daran geäußelter Zweifel – *in Räumen* sehr unterschiedlicher Ausdehnung und Lage empfunden werden – von dem eigenen Bett oder Schreibtisch über Küche, Garten, Lokale, Theater, Betriebe, Berge, Straßen, Dörfer, Stadtviertel bis hin zu größeren Regionen. Sicher überwiegen zunächst und für viele Menschen fortdauernd lokale oder regional naheliegende Heimaten; nichts rechtfertigt jedoch, sie als die *Heimat* im Sinne einer Einheit auszugeben. Beziehungen zu Menschen in diesen Räumen scheinen besondere Bedeutung zu haben. Aber auch ohne Sozialbezüge lassen sich Heimatempfindungen erfragen: die Bank am Waldrand, das Kino oder Zeitungscafé, Hiddensee, Amsterdam

(–häufiger als der neutrale Artikel wird possessiv *mein*, *meine* gebraucht, selbst bei Hiddensee oder Amsterdam).

Heimaten erscheinen als Lokalisierungsbühnen bestimmter positiver Gefühle in unterschiedlichsten Lebensbezügen: Berichte dokumentieren sogar Elendsquartiere, Müllkippen, Gefängniszellen und Baracken in Konzentrationslagern als *heimatlich*. Unterschiedliche Heimaten stehen räumlich nebeneinander; teils isoliert, teils verbunden, näher oder ferner zum derzeitigen Wohnort und zueinander. Sie werden als unterschiedlich tief empfunden und sind nicht gleich stabil. Als temporäre Heimaten überdauern sie Zeiten nicht aktiver Nutzung, werden reaktiviert oder verfallen der Erinnerung. Heimaten sind prozessual charakterisiert, ein Kern oder mehrere Kerne können entstehen, sich verstärken, wieder abschwächen. Im und um den Wohnstandort verdichten sich Räume mit Heimatcharakter in der Regel, allein die Mobilität von Menschen bei erleichterter Raumüberwindung durch Verkehr relativiert auch dies.

(Gesonderter Analyse bedarf es, ob nichträumliche Strukturen – Menschengruppen, Gedankenkomplexe, Arbeitszusammenhänge, Mediales, Phantasien – ebenfalls Heimaten zu nennen sinnvoll scheint: ein Team, einen Verein, Hesses Werk, die GDSU, die Lindenstrasse, Utopia ...). Heimat kann Menschen anspringen, überfallen – beim Betreten einer Wohnung, der Landung in einem bisher fremden Land, dem ersten Morgen in einer unbekannten Stadt. In der Regel scheinen unmittelbare Begegnung, eigene Aktivität das Bewusstsein von Heimat zu erzeugen: sich in dem betreffenden Raum aufhalten, intensive Wahrnehmung, genaueres Kennenlernen von Details, Wertschätzen von Erkanntem und Empfundem, handelnde Auseinandersetzung, tieferes Einlassen in Vorgefundenes, Schaffen von neuen Elementen.

Stimmt man dieser Analyseskizze zu, ließe sich Sinn gewinnen für sachunterrichtliches *Verhandeln* von *Heimaten*, aus dem Wissen um die Leistungsfähigkeit des Faches zur differenzierten Wahrnehmung von Sachen, zu ihrer ästhetischen Erschließung in den Spielräumen gerade dieser Disziplin. Es könnte zum Ziel werden, dies bewusst sehen zu lehren.

Jüngere Erkenntnisse über die je individuellen Konstruktionen von *Heimaten* bei jedem einzelnen Menschen – und je pluraler, je mehr die Gesellschaft sich ausdifferenziert – scheint den alten, festen Heimatbegriff zu sprengen. Die Gewissheit, dass eines jeden Menschen Heimaten *collagiert* sind, zusammengesetzt aus den unterschiedlichsten Teilaspekten in Nähe und Ferne, Tiefe und Fragilität, Zusammenhang und Zusammenhanglosigkeit, lassen fragen, ob es Sinn macht, an einem Wort festzuhalten, das mit Strukturmerkmalen der Eindeutigkeit, Persistenz, Konservierung und Allgemeingültigkeit besetzt war und ist. Bisher kennzeichnete den Heimatbegriff Exklusion, man „gehörte dazu oder

nicht'. Heimat im Plural verliert solche Eindeutigkeit: Man teilt unterschiedliche Heimaten mit unterschiedlichen Menschen, die ihrerseits ihre weiteren Heimaten haben. Differenzen werden deutlich, jedoch nicht prinzipiell als Bedrohung, sondern potentiell als Anlass für Interesse und Bereicherung. Heimaten werden verknüpf- und vernetzbar bzw. sind interdependent und können als solche verstanden werden.

Heimat als Sicherheit zu benennen hieß früher, unsichere Nicht-Heimat zu markieren, nicht selten als Fremde, sogar Bedrohung. Der Charakter der Versicherheit von Heimat ist der Erkenntnis des in der Vielfalt der Bezüge Bedrohten ausgesetzt oder erlegen; das erlebte Bedeutsame ist als schutz- und/ oder verbesserungswürdig Aufgetragenes erkannt, zumindest erkennbar geworden.

Heimat und Heimatlosigkeit als Kategorien der Öffentlichkeit

Sachunterricht wird – wie wohl kein anderes Fach in der Grundschule – durch aktuelle gesellschaftliche und politische Kontexte bestimmt. Das ist angesichts der Aufgabe, Orientierung zum Verständnis der Umwelt zu geben, ja auch durchaus notwendig. Von daher ist die Frage, wie aktuell der Heimatbegriff gegenwärtig in der Öffentlichkeit ist und welche Botschaften damit transportiert werden, schon eine didaktische. Zum zweiten ist der öffentliche Umgang mit dem Begriff Heimat auch ein Sozialisationskontext für Grundschullehrerinnen und -lehrer und Studierende auf dem Weg zu diesem Beruf. Welches Verständnis von Heimat sie begleitet, wird nicht ohne Wirkung auf den Unterricht sein – zumal wenn Richtlinien und Unterrichtstradition den Begriff unkommentiert fortschreiben.

Der aufmerksame Blick in Tageszeitungen, die nicht einer unkritischen Heimatideologie verdächtig sind, zeigte in den Jahren 2000 und 2001 einen überraschend häufigen Gebrauch des Begriffes „Heimat“ allein in den Überschriften. Mit „Grün ist die Heimat“ wurde in der Wochenzeitschrift „Die Zeit“ (vom 28. September 2000) ein Essay betitelt, der die These entfaltet „Ökologie bedeutet auch Heimatschutz.“ Unter „Heimat in der Hauptstadt“ findet man einen Artikel über neue Botschaftsgebäude in Berlin, der den Heimatbezug in dem Satz zusammenfasst: „Auch die Moderne, so sieht's aus, bindet Identität“ (Die Zeit vom 01.03.2001). Und das Anliegen des Bundesbauministers, die Baukultur in Deutschland zu entwickeln und dazu einen Lagebericht vorzulegen, erscheint in derselben Zeitung unter dem Titel „Operation Heimat“ („Die Zeit“ vom 29.11.2001). Die „Frankfurter Rundschau“ eröffnete im Januar 2001 eine Serie

unter dem Motto „Zur allmählichen Wiederaneignung eines Begriffs: Heimatkunde“, der nach Orten individueller Identifikation fragen will. „Die Weltwoche“ titelte am 09. März 2000 auf der ersten Seite „Fernsehen heute – eine Heimat des Stupiden“. Schon aufgrund einer derart zufälligen Auswahl lässt sich sagen, dass „Heimat“ für der Rede wert gehalten wird, dass man den Begriff immer wieder bemüht. Das geschieht sehr vielfältig, auch widersprüchlich: Heimat wird assoziiert, wenn Bürger für ihr Gemeinwesen gewonnen werden sollen, wenn Abschottung und Offenheit gegenüber Fremden angesprochen, wenn Heimat einfach als Bedingung für Identität gesetzt wird, durchaus auch, um sich kritisch mit gesellschaftlichen Verhältnissen auseinander zu setzen. Das gilt vermutlich in eben solchem Maße für lokale Tageszeitungen.

Auch Kunstaussstellungen arbeiten mit dem Begriff, z. B.: „Heimat Kunst“ im Haus der Kulturen der Welt von April bis Juni 2000 in Berlin, eine Kulturation in Hamburg „Woher: Heimat?“ im September 2000, die Ausstellung „Heimat und Welt“, mit der Emil Nolde 2000 im Nolde-Museum Seebüll geehrt wurde, oder ein Kooperationsprojekt des Frankfurter Kunstvereins mit dem Frobenius-Institut der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main von Oktober 2001 bis Januar 2002 unter dem Titel „New Heimat“.

Mit dem Gebrauch des Begriffs *Heimatlosigkeit* wird Heimat deutlich positiv konnotiert. Er wird gegenwärtig ebenso breit eingesetzt wie der Begriff Heimat selbst: nicht nur im Zusammenhang mit Asylproblematik, Flüchtlingselend oder (immer noch) Vertriebenenpolitik, sondern auch zur Kennzeichnung des Verlusts sozialer Bindungen, Zugehörigkeit im emotionalen, sozialen, politischen Sinn. Zwei Beispiele mögen genügen: Franz Walter und Tobias Dürr thematisieren unter „Die Heimatlosigkeit der Macht“ (2000) „die innere Zerrissenheit und Widersprüchlichkeit einer Spagatpolitik zwischen Dorfschänke und Internet-Café“, an der die Parteien der Bundestagswahl von 1998 scheiterten, wie Jan Ross in „Die Zeit“ vom 06. April 2000 die Aussage des Buches pointiert. Das zweite Beispiel führt zu einem eng mit dem Lehramt verbundenen Problem: dem mangelnden Zugehörigkeitsgefühl zu einem bestimmten Lebensstil bei sozialem Aufstieg. Rohleder (1997) hat ihre empirische Arbeit dazu genannt „Zwischen Integration und Heimatlosigkeit – Arbeitertöchter in Lehramt und Arztberuf“.

Eine besondere Renaissance hat der Begriff Heimat in den neuen Bundesländern Deutschlands nach der Wiedervereinigung erlebt – hier steht er für eine erinnerte Lebensform, in der sich DDR-Bürger in der Zeit gesellschaftlicher SED-Konformität privat einrichteten, die als „kleinbürgerliche Idyllik“ (Schmidt 1999, S. 67) erscheint und als eine Form von Widerstand gegen die Westverein-nahmung heute öffentlich wird.

Heimat ist öffentlich präsent, Kinder wachsen damit auf – ohne dass der Begriff ihnen unbedingt direkt vermittelt wird. Das gilt insbesondere durch den Medienkonsum: Keine Woche Fernsehen ohne Heimatfilm, Heimatmusikabend oder – in den Regionalsendungen – heimatbezogene (und nicht nur regionbezogene) Berichterstattung. Diese standardisierte, rückwärts gerichtete Heimatlichkeit ist ein Bestandteil des Alltagslebens. Sie ist gesellschaftlich relevant, weil sie als Ersatz-Heimat fungiert, kompensatorisch wirkt. Sie ist bildungsrelevant, weil die vorgeführten Bilder und Töne als Anlass zur Konstruktion eigener Wirklichkeiten dienen, und nicht zuletzt auch deshalb, weil die Mischung aus Volkstümlichem und Eingängigem von den Medienkonsumenten selbst oft als ihr Anspruch gegen die „Last hochkultureller Normen“ definiert wird.

Was ein Gefühl von Heimatlosigkeit – oder von Heimat – für die Berufstrennung Lehramt an Grundschulen bedeutet, kann hier nicht verfolgt werden. Aber als Desiderat sei angemerkt: Es reicht nicht, die Geschichte des Faches Sachunterricht ideologiekritisch aufzuarbeiten; man muss Studierende auch befähigen, sich (selbst-)kritisch mit eigenen Heimatkonstruktionen auseinanderzusetzen.

Auf einer anderen Ebene gilt Entsprechendes für Schülerinnen und Schüler im Sachunterricht: Medienkompetenz erwerben heißt nicht nur mit Werbung oder Gewaltdarstellungen, sondern auch mit Heimatbildern umgehen können. Sich selbst und andere in der Umwelt verstehen, heißt auch, die Verschiedenheit von Heimaten erkennen.

Vor allem aber soll diese knappe Skizze des öffentlichen Gebrauchs von „Heimat“ darauf hinweisen, dass wir das, was hinter diesem Gebrauch steckt, was ihm zugrunde liegt, verstehen können sollten.

Es ist eine Herausforderung, den Umgang mit dem, was sich an Bedürfnis und Idee mit Heimat verbindet (und in Heimatlosigkeit zum Ausdruck kommt) nicht unkommentiert und unreflektiert der Populärmusik oder anderen kulturellen oder politischen Akteuren und Agenturen zu überlassen. Hier liegt eine Bildungsaufgabe auch für den Sachunterricht und eine Forschungsaufgabe für die Sozialwissenschaften, einschließlich des Sachunterrichts.

Zugespitzt wird das deutlich, wenn rechtsradikale Gruppen sich der Heimatterminologie bedienen und sich damit schon Grundschülerinnen und Grundschulern nähern. Die einfachen, eingängigen Lösungen für soziale, ökonomische und auch ökologische Probleme transportieren ein fremdenfeindliches, antiintellektualistisches und deshalb als Ersatz-Heimat so taugliches Verständnis von Gemeinschaft, festgemacht an Orten, die für Deutsche reserviert werden.

„Welt“ im Horizont von Grundschulkindern

Richtlinien bzw. Lehrpläne lassen den Welthorizont von Schülerinnen und Schülern im ersten bis vierten Schuljahr in der Regel an den – denkbar kindfernen – Grenzen der Bundesländer enden, in den Plänen für Sachunterricht jedenfalls. Daneben gibt es fächerübergreifende Verordnungen zu einer europäischen Dimension; der Religionsunterricht blickt zwangsläufig nach Palästina, und zunehmend häufiger wird Englisch unterrichtet mit Informationen zum Alltag in Großbritannien. Schülerinnen und Schüler, die an Ethikunterricht teilnehmen können, haben in der Grundschule wohl die intensivsten Weltzugänge. Mancher Sachunterricht öffnet Fenster in ferne Länder, aus denen Mitschülerinnen und Mitschüler kommen. Oder Themen wie *Ernährung*, *Einkaufen*, *Verreisen* erlauben Ausblicke über enge Zäune.

Vielleicht, aber nicht in der Regel, taucht bei der Einführung in die Karte ein Globus im Klassenzimmer auf. Nach den Zielsetzungen der Kultusminister, dokumentiert in deren Verlautbarungen zum Fach Sachunterricht, zählt bereits Deutschland (das eigene Bundesland ausgenommen) für Kinder unter 10 Jahren zur „Welt“, die erst in weiterführenden Schulen erstmalig zu betrachten ist. Glücklicherweise resultiert das Weltbild von Grundschulern nicht aus dem Sachunterricht nach Rahmenrichtlinien. Auch Kinder haben bereits kleinräumige, isolierte *Heimaten* neben solchen aus dem Wohnort und Nahraum, innerhalb Deutschlands, aber auch im Ausland (Verwandte, Freunde, Zweitwohnsitze). Kommunikation, Medien, Freizeitverhalten, Umwelt, Elternhaus sozialisieren weit offener und kaum jemals in Bundesländerrahmung (dies am stärksten vielleicht noch in Bayern). Fast alle Länder in Deutschland haben offene Grenzen zu ausländischen Nachbarn, zu Land oder zur See, über die regelmäßig Kurzreisen führen. International sind auch im Kinderleben Ernährungseinflüsse (wenngleich Kakao oder Bananen nicht zwangsläufig als Welteinflüsse erkannt werden), Ferienorte (begrenzt wahrgenommen), Mitschüler (in Lebensausschnitten), Fernsehhintergründe, Musiksprache, Sportereignisse, Jugendliteratur (nach der Schweiz und Schweden jetzt England), Modekomponenten, Politiksnipsel, Filme – eher selbstverständlich im Umgang wahrgenommen als tiefer reflektiert. Und für jedes Kind sind diese *Welt-Heimaten* verschieden, nicht einmal ein gemeinsamer Kern ist gewiss. Nicht bewusst ist Grundschulern, in welche internationalen Verflechtungen ihr Leben eingebunden ist, in Politik, Ökonomie wie Kultur. Das lässt sie gewiss ruhiger schlafen und darf auch so sein; Studien zu Existenzängsten von Kindern zur Zeit des Golfkrieges (zu den Terrorbildern aus den USA werden sie bald folgen) belegen allerdings, dass Einbrüche unverstehbarer Bedrohung ständig geschehen und pädagogischer Begleitung bedür-

fen, besser noch präventiver Bestärkung. Umwelt ist dazu ein kindrelevantes Suchwort.

Würde die Fachdidaktik ernst nehmen, wie unter gesellschaftlichen Strukturen von heute Heimat sich zum Plural gewandelt hat und Weltanteile wie Welt-Interdependenzen einschließt, ließen sich folgende Einsichten – auf der Ebene des Bewusstseins von Lehrerinnen und Lehrern – zu übergeordneten Zielen für *heimatliche* Anteile innerhalb des Sachunterrichts diskutieren:

- Menschen haben nicht eine Heimat sondern mehrere, kleinere und größere Heimaten.
- Heimaten sind Empfindungen des Wohnfühlers, geknüpft an bestimmte Räume (– aber das schließt Ärgernisse und Veränderungswünsche in Heimaten nicht aus).
- Jeder Mensch hat andere Heimaten.
- Häufig hat man einzelne Heimaten mit anderen Menschen gemeinsam.
- Heimaten hat man im oder nahe am Wohnort, sie können aber auch weiter entfernt, überall in der Welt liegen.
- Es ist spannend, einander von seinen verschiedenen Heimaten, den nahen und den fernen, andersartigen zu berichten.
- Was man als Heimaten bezeichnet, wandelt sich im Leben von Menschen ständig, manche Heimaten verlieren wieder an Bedeutung, andere kommen hinzu.
- Zwischen Heimaten und allen anderen Räumen auf der Welt können vielfältige Beziehungen bestehen; es ist wichtig, manche dieser Beziehungen zu durchschauen.
- Heimaten sind nicht heile Inseln in der sonstigen Welt. Sie können gefährdet sein, ein Beitrag zu ihrem Erhalt oder ihrer Verbesserung kann zur Aufgabe auch für Kinder werden.

Auf einer inhaltlichen Ebene kann Sachunterricht beitragen, unterschiedliche Heimaten der Kinder zu differenzieren und damit zu bereichern, wobei in der Grundschule Beispiele aus dem Nahraum überwiegen. Heimat für Kinder durch Unterricht sogar zu ‚schaffen‘ ist möglich im Klassenzimmer, auf dem Schulgelände, im Schulgarten, im lokalen und regionalen Umfeld, vielleicht auf einer Klassenreise.

Solch eine kleine Heimat wäre dann geeignetes Exemplum, die oben genannten strukturellen Erkenntnisse über Heimaten vergleichend anzubahnen – ist sie doch auch als scheinbar für alle gleiche bereits wieder individuell und plural.

Die Welt mitgestalten

Unter dieser Perspektive stehen für didaktische Überlegungen zum Sachunterricht nicht vordringlich Rekonstruktionen des Begriffs Heimat mit dem Ziel, ihm eine neue Bedeutung zu geben, an – auch wenn das, wie beispielsweise bei Egbert Daum (1989), zu einer sehr wichtigen kritischen Argumentation in der Auseinandersetzung mit Heimat führt, auf die man in der Lehre für Studierende des Lehramts ungern verzichten würde. Hermann Bausinger (u. a. 1990 und nicht zuletzt in diesem Band) und Walter Jens (1985) haben Grundsätzliches zur Begriffsgeschichte und zur notwendigen Revision des Begriffes gesagt. Andreas Huber arrangiert – wie er selbst formuliert – vieles des bisher schon Geschriebenen neu und bietet sich ebenfalls mit seiner erfrischend unkonventionellen Arbeit „Heimat in der Postmoderne“ (1999) als Reflexionshorizont für den Sachunterricht an.

Gern mit anderen zusammen sein, sich irgendwo zuhause fühlen, sich von der Umwelt nicht ausgegrenzt fühlen, sich als Teil der Natur fühlen können – das sind ja Lebensvorstellungen, um derentwillen es sich lohnt, Menschen Bildung zu ermöglichen, um ihnen den Zugang dazu zu erleichtern und das Leben entsprechend gestalten zu können. Man kann derartige Wünsche und Gefühle und soziale Ansprüche auch als das Bedürfnis, sich zu beheimaten, zusammenfassen. Dann geht es nicht mehr um etwas, das man als *Heimat* verbindlich für unseren Kulturkreis beschreiben kann, sondern um einen Prozess, den man gestalten muss und der uns jeweils – aber auch immer in Bezug auf andere und im Laufe der Biographie immer wieder neu – eine Ahnung von Heimat geben kann (ohne dass wir sie notwendigerweise so nennen). Der Ausgang ist offen und vielfältig. Es geht um Verhältnisse, in die wir uns setzen können oder in denen wir stehen: zwischen Mensch und anderen Menschen, zwischen Mensch und Natur, zwischen Menschen und Dingen.

Dieses aktive Moment kommt auch in dem Titel dieses Bandes zum Ausdruck. Neue didaktische Orientierungen für den Sachunterricht könnte man dann aus Kontexten gewinnen, die diese Verhältnisse heute kritisch untersuchen und dabei Hinweise geben, wie sie fruchtbar für Bildungsprozesse gemacht werden können.

Dazu gehört die Perspektive einer nachhaltigen Entwicklung, die in der Agenda 21 einen ersten weltweit unterschriebenen Konsens über Handlungsnotwendigkeiten gefunden hat. Neu daran ist, dass soziale, ökologische und ökonomische Fragen nicht mehr isoliert betrachtet und auch nicht mehr isoliert voneinander bearbeitet werden können. *Relativität* ist das Schlüsselwort für dieses zugleich sozial- und naturwissenschaftlich fundierte Verständnis menschlicher

Existenz. Es beschreibt die Verknüpfung aller Lebensvorgänge mit der sie tragenden Natur. Das Konzept der nachhaltigen Entwicklung ist keines auf Defizite oder Verlust gegründetes, sondern eines, dass eine zukunftsgerichtete Gestaltungsmöglichkeit beinhaltet. Es liegt auf der Hand, dass ein Begriff wie Heimat diese komplexe, globale Betrachtungsweise nicht fassen kann. Wohl aber wird sichtbar, dass der Prozess der Beheimatung in der Welt (und hier gibt es keine Alternative – Retinität ist zwar lokal erfahrbare, aber letztlich global wirksam) von einem mehr oder weniger gelingenden Austarieren sozialer, ökonomischer und ökologischer Fragen abhängt. Daran mitzuwirken sind alle aufgefordert – eine Herausforderung, die gelernt werden muss. Denn Partizipation und vernetztes, komplexes Denken ist nicht der einfache Weg, fordert Wissen, Orientierung in Alternativen, Verständigung über ethische Prinzipien, Aushandeln und Kompromisse. Mit Überlegungen zu einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (de Haan/ Harenberg 1999; Stoltenberg 2001; Herz/ Seybold/ Strobl 2001) sind erste Schritte zu auch didaktischen Konkretisierungen getan. Sie werden gerade für den Sachunterricht Bedeutung erlangen, da in diesem Fach die Verhältnisse zwischen Menschen und zwischen Mensch und Natur nicht nur Bedingung des Lernens sind, sondern zum Gegenstand selbst werden.

In diesem Horizont lassen sich auch bisherige Ziele und Inhalte des Sachunterrichts reflektieren. Soziales Lernen kann zu einem zukunftsgerichteten und produktiven Heimatgefühl beitragen, wenn es auf das Zusammenleben mit anderen gerichtet ist, mit älteren Menschen, mit Kindern in anderen Lebensbedingungen in anderen Ländern, mit Fremden im eigenen Land, mit behinderten Menschen. Sich selbst wohl fühlen mit anderen und Kraft und Phantasie entwickeln, etwas mit ihnen gemeinsam zu tun, kann man nur, wenn man sich selbst mag. „Heimat ist, wo ich jemand sein kann, nämlich ich selber“ (Meyer-Abich 2001, S. 17). Und so gehört *sich selbst kennen lernen* mit zu den vordringlichen Bildungsaufgaben, die insbesondere im Sachunterricht ermöglicht werden können. Unter der Perspektive von Retinität hieße das vor allem auch, sich als Natur und als Teil der Natur verstehen lernen.

Der enge Raumbezug bisherigen Heimat- und Sachunterrichts wird durch die Denkfigur des Ökosystems Erde in einen anderen Kontext gestellt. *Sich in seiner Umwelt auskennen* wird dabei nicht obsolet, sondern gewinnt an Dimensionen: Aufmerksamkeit für Ressourcen und Artenvielfalt, für *Schätze*, wie Kinder wohl schnell sagen würden, geschichtliche Vergleiche von Bodennutzungen oder Vergleiche mit den räumlichen Bedingungen in anderen Ländern setzen Kinder in die Lage, ihre räumliche Umwelt bewerten zu können. Gibt man ihnen die Gelegenheit, sich im Rahmen der Lokalen Agenda 21 (Reißmann 2000) an der Gestaltung der Umwelt zu beteiligen und dabei Grundeinsichten

über Gestaltungsmöglichkeiten zu gewinnen, zeigt man vielleicht sogar ein Fenster zur individuellen Beheimatung. Wie sollte „Welt“ anders zur Heimat werden als durch befriedigende Lebensbedingungen und -erfahrungen der Menschen?!

Vor allem in multikulturellen Klassen werden Kinder selbst von Heimat reden – den verschiedenen Vorstellungen von Heimat und den daraus sichtbar werdenden Voraussetzungen, die geschaffen werden müssen, damit man sich beheimatet fühlt, bzw. die Hindernisse, dies tun zu können, kann ein erster Weg zu globalem Lernen (Scheunpflug/ Schröck 2000) sein.

Zusammengefasst: Heimat als leitende didaktische Orientierung für Ziele, Inhalts- und Methodenwahl im Sachunterricht scheint uns nicht mehr tragfähig. Wohl aber gibt es viel wissenschaftlichen Diskussions- und Forschungsbedarf im Zusammenhang mit dem, was der Titel dieses Bandes an Assoziationen auslöst. Uns scheint dabei nicht so sehr die Notwendigkeit auf der Hand zu liegen, den Heimatbegriff neu zu definieren. Vielmehr ginge es wohl darum, solche Kompetenzen zu fördern, die Wahrnehmungs- und Erfahrungsfähigkeit von Kindern so ausbilden, dass sie sich an ihrer eigenen Beheimatung beteiligen können. Dass dieses nur möglich ist in einem menschlich befriedigenden, demokratischen, weltoffenen Miteinander und in einem zukunftsfähigen Verhältnis zur natürlichen Mitwelt setzen wir voraus. Wie Weltbezüge von Kindern aussehen, wie sie zu einer Kultur des Zusammenlebens beitragen können und welchen Anteil Sachunterricht dabei haben kann, bedarf weiterer Überlegungen. Zugleich muss „Heimat“ wohl Thema von Lehrerbildung, -fortbildung und auch von Sachunterricht bleiben: besonders in dem Sinne, dass nach den Hintergründen von Heimatkonstruktionen und Gefühlen von Heimatlosigkeit gefragt wird und in diesem Zusammenhang die Pluralität von Heimatorten sichtbar und nachvollziehbar wird.

Zu den Beiträgen...

Wer wäre berufener als *Hermann Bausinger*, der seit Jahrzehnten den Umgang mit „Heimat“ unter kulturwissenschaftlichen Fragestellungen kritisch begleitet, ihn empirisch im Alltag der Menschen untersucht und wissenschaftlich analysiert hat, den Band einzuleiten! Er innert bilderreich an den Bedeutungswandel des Begriffs „Heimat“ und öffnet dabei die Augen für soziale und ökonomische Kontexte, die die unterschiedliche Qualität „soziopsychischer Ortsbindung“ jeweils ausmachen. Globalisierung und Internationalisierung verändern heimatli-

che Kultur einmal mehr, sie nimmt deren Elemente auf und bleibt doch etwas Eigenes. Denn auf der Ebene der psychosozialen Orientierung bedarf diese Entwicklung nach Bausinger einer „kulturellen Binnendifferenzierung“: „more global, more national, more local“. Allerdings gibt es heute nicht mehr *die* Heimat – auch eine Person könne heute mehr als eine Heimat haben. Ihr Wert erweise sich durch Lebensqualität, Orientierungssicherheit, Verlässlichkeit. Diese Heimat „herzustellen“ aber bedürfe einer „richtigen Relation von Alt und Neu, eigen und fremd, Heimat und Welt“.

Das Forum „Wissenschaftstheoretische Positionen in der Didaktik des Sachunterrichts und ihre Relevanz für das Selbstverständnis der Disziplin“ unter Leitung von *Maria Fölling-Albers* hatte für die Tagung 2001 seinerseits das Thema „Heimat“ gewählt und in vier Kurzvorträgen diskutiert. Diese Beiträge folgen dem von Fölling-Albers vorangestellten Motto: „Theoretische Grundlagen bestimmen das Vorgehen erziehungswissenschaftlicher Forschung und stellen zugleich die Basis für konkretes pädagogisches Handeln dar“. Die Autorin betont in ihrer Einführung die Pflicht jeder Disziplin, sich mit der eigenen Geschichte wissenschafts- und wirkungsgeschichtlich auseinander zu setzen“ und empfiehlt daneben die Betrachtung aus „erkenntnistheoretischen und methodischen Perspektiven“. Die Beiträge von *Margarete Götz*, *Wolfgang Hinrichs*, *Rudolf Hitzler* und *Jürgen Hasse* stellt Maria Fölling-Albers in ihrer Einführung vor. So sei darauf hingewiesen, dass die Ausführungen von Götz und Hinrichs die beiden extremsten Positionen der Lüneburger Tagung abbilden – hier die dringende Mahnung, den historischen Erblasten des Heimatbegriffes und der Heimatkunde nicht erneut – wenn auch ungewollte – Zugänge zu eröffnen, dort die Versicherung, das problematische historische Erbe sei nicht länger bedrohlich, ein positiv gewertetes historisches Erbe sei viel gewichtiger.

Mehrere Autoren halten am Begriff Heimat fest – schon, um ihn nicht „den ewig Gestrigen und Vorgestrigen zu überlassen“ (Egbert Daum).

Egbert Daum sieht in der Entwicklung des Heimatverständnisses hin zu einem sozialen Beziehungsgeflecht zwar einen Gewinn, hält aber angesichts eines „aktiven Heimatbegriffs“, an deren Herstellung die Menschen beteiligt sind, das damit einher gehende „allmähliche Verschwinden des Raums“ für problematisch. Kinder bräuchten auch Orte, Räume, Regionen, um „sich die Welt einzurichten“. Er sieht die Aufgabe orts- und regionbezogen „das Soziale und Politische erfahrbar zu machen“. „Die Welt“ wird durch wechselseitige Relativierungen von Heimat und Fremde“ in den Sachunterricht integrierbar.

Dagmar Richter arbeitet durch Pro- und Contra-Positionen zur Thematisierung von Heimat im Sachunterricht die damit verbundenen Risiken einer Ideologisierung heraus. Sie versteht sie zugleich als didaktische Orientierung für den Fall, dass die Situation in der Klasse oder im Umfeld eine Auseinandersetzung mit dem Begriff Heimat nahelegen. Die Ästhetisierung von Heimat und ihr starker emotionaler Gehalt sind ihre Begründung für einen ästhetischen Zugang zu politischem Lernen über Heimat, das sie an Beispielen konkretisiert.

Die Gefahr eines ideologischen Heimatverständnisses sieht auch *Christian Salzmann*. Er möchte ihr mit der „Dialektik von Heimerfahrung und Weltorientierung“ und einer Vernetzung der Begriffe „Heimat – Region – Umwelt“ begegnen. In dem „Osnabrücker Konzept Regionalen Lernens“ ist dieser Gedanke theoretisch und mit praktischen Beispielen ausgeführt. „Heimat“ steht für die emotionale Komponente neben politisch bedeutsamen Inhalten, die dem Begriff „Region“, und neben öko-systemaren Zusammenhängen, die dem Begriff „Umwelt“ zugerechnet werden.

Ulrich Gebhard und *Gisela Lück* nutzen den Heimatbegriff, um ein bestimmtes Lern- und Lehrverständnis für den Sachunterricht zu begründen. In der Vertrautheit (oder Unvertrautheit) mit Dingen sehen sie ein wesentliches Element von Heimatgefühl. Über den Prozess der Aneignung von Dingen zeigen sie auf, dass „Heimat (...) das Ergebnis einer gelungenen Beziehungs- und Interpretationsgeschichte zu Menschen und Dingen“ ist. Insoweit wird Heimatgefühl als Moment der Persönlichkeitsentwicklung gesehen. Psychoanalytische und naturwissenschaftliche Sichtweisen werden zusammengeführt, um die Bedeutung sowohl subjektivierender als auch objektivierender Zugänge zum Vertrautwerden mit Dingen zur Förderung dieser Persönlichkeitsentwicklung herauszustellen.

Helga Jaransch betitelt ihren Beitrag „Die Welt in einem Apfel“ und bezieht sich dabei auf die Darstellung einer Schülerin im Wettbewerb der Internationalen Kartographischen Vereinigung. Sie stellt Ergebnisse einer laufenden Untersuchung zum Heimatbegriff dar, die mit Schülerinnen und Schülern der vierten Klasse in Halle durchgeführt wird und die zunächst eine relativ enge Begrenzung auf die Region – allenfalls mit Ausblicken auf Sachsen-Anhalt oder Deutschland belegt. In einem weiteren Teil der Untersuchung werden die Kinder gefragt, ob auch die „Welt“ ihre „Heimat“ sei – und tatsächlich lässt sich

fast die Hälfte aller Befragten auf ein „Ja“ oder auf abwägendes Nachdenken ein. Helga Jarausch formuliert daraus vorsichtig Schlussfolgerungen.

Birgitta Brenner stellt an Hand zahlreicher dokumentierender Materialien und Ergebnissen des Unterrichts (die sich leider hier nicht abbilden lassen) ein Unterrichtsprojekt zum Thema „Der Rhein – eine europäische Wasserstraße“ vor. Die hinter dem Raumbeispiel stehende philosophische Grundidee erscheint exemplarisch und übertragbar: Ein und derselbe grenzüberschreitende Fluss bildet Heimaträume für verschiedene Menschengruppen und für Menschen in verschiedenen Ländern – ein Teil von Heimat fließt quasi von einem Land zum anderen und lässt Gemeinsames oder Verbindendes sichtbar machen, ebenso wie es Relativierung von Absolutheit darstellt (der Rhein ist nicht nur unser Heimatfluss – sogar schon das andere Ufer kann Heimat für Menschen eines anderen Landes sein).

Brunbild Landwehr stellte ein modellhaftes Lüneburger Projekt im Rahmen der universitären Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern im Sachunterricht vor: Die (fast jährliche) internationale Studien- und Begegnungsreise nach Indien. Sie geht der Frage nach, ob und ggf. wie das feststellbare weitverbreitete Defizit von Studierenden an eigenen interkulturellen Erfahrungen durch Lehrveranstaltungen verringert werden kann. Die vorgestellte Analyse bisheriger Exkursionen dieser Art belegt intensive Auseinandersetzungen auf solchen Reisen, die „das Fremde“ nahezu existentiell erfahrbar machen können.

Eva Gläser entwickelt einen neuen, aus der Soziologie übernommenen Zielbegriff für die sachunterrichtliche Didaktikdiskussion, den der „globalen kulturellen Identität“. Sie geht von der Annahme aus, insbesondere seit den 80er-Jahren habe der Topos „Heimat“ und mit ihm die Zielvorstellung „Heimatgefühl“ eine deutliche und problematische Renaissance erfahren – und dies trotz der übergeordneten Entwicklung weltweiter wirtschaftlicher Globalisierung. Unter Verweis auf zahlreiche Studien, darunter auch eigene Untersuchungen zu transkulturellen Zusammensetzungen von Grundschulklassen und grenzübergreifende Erfahrungen von Kindern, beleuchtet sie den aktuellen Heimatbegriff von Schülerinnen und Schülern in Deutschland. Mit der Fokussierung auf „Kultur“ stellt sie „das Lokale als ‚Aspekt‘ des Globalen“ dar und verwendet dafür nach Robertson (1998) den Begriff der „Glokalisierung“. Dieser Begriff, angewandt auf die Didaktik des Sachunterrichts, entspricht der Erfahrung einer Heimat, die nicht mehr lokal eingegrenzt ist, sondern als soziale Landschaft mit interkulturellen Einfärbungen erfahren wird.

Auf den Heimatbegriff verzichten wollen *Volker Schwier* und *Maik Jablonski*, da er lediglich „ein kontemplatives Verhältnis zur sozialen Wirklichkeit“ eröffne. Dagegen fordern sie, den Begriff Lebenswelt als didaktische Orientierung für den Sachunterricht theoretisch weiter zu fundieren. Angestrebt wird eine „mehrdimensionale Lebensweltorientierung“, die der „Kontingenz der Moderne“ gerecht wird – die sie an Kindersicht in Legowelten illustrieren.

Philipp Spitta stellt seinen Vortrag unter den Leitbegriff „Welt“ – und er meint „die Welt vor der Haustür“. An einer Reihe konkreter lokaler Sachverhalte zeigt er auf, wie der Raum, in dem Kinder leben, immer schon „Welt“ in der Sicht der Kinder darstellte. Allerdings sieht der Autor diesen Nahraum im Sinne von „Welt der Kinder“ eingeengt, bedroht unter den Bedingungen moderner Sozial-, Kultur- und Wirtschaftsstrukturen. Mangel an Bewegungsräumen, Gefährdungen im öffentlichen Raum, Einengungen in Konsequenz politischer Entscheidungen stellt Spitta in den Zusammenhang der Diskussion um Nachhaltigkeit: die Erhaltung und Neugestaltung einer Umwelt mit angemessener Lebensqualität jetzt und in Zukunft. Diese politische Dimension bezieht der Autor direkt auf Unterricht und auf Kinder in ihm. Unter Berufung auf die Positionen der Agenda 21 und ihre ausdrückliche lokale Dimension werden Beispiele der Planungsbeteiligung von Schülern entworfen. Das Bewusstsein von Kindern, an einer lebenswerteren lokalen Umwelt einflussreich mitgestalten zu können, ist für Spitta das Ziel, das er dem Sachunterricht auf dem Weg zur Welterschließung nahe legt und als begehbar aufzeigt.

Die Einbeziehung europäischer Erfahrungen in die fachliche und bildungspolitische Diskussion um den Sachunterricht ist auch unter der Perspektive „Heimat“ und „Welt“ ein wichtiges Anliegen (vgl. insbesondere den Beitrag von Kees Both 1994). *Markus Kübler* berichtet hier über neue Entwicklungen in der Schweiz. Am Beispiel des 1996 eingeführten Faches „Natur-Mensch-Mitwelt“ im Kanton Bern werden Kerngedanken und Bedingungen der Implementation eines integrativen Ansatzes für den Sach- und Sozialunterricht dargelegt.

Literatur

Bausinger, Hermann: Heimat in einer offenen Gesellschaft. Begriffsgeschichte als Problemgeschichte. In: Cremer, Will/ Klein, Ansgar (Hrsg.): Heimat. Analysen, Themen, Perspektiven. Bielefeld: Westfalen Verlag 1990, S. 76-90

- Both, Kees: Weltorientierung in den Niederlanden. In: Lauterbach, Roland/ Köhnlein, Walter/ Koch, Inge/ Wiesenfarth, Gerhard (Hrsg.): Curriculum Sachunterricht. Kiel: IPN 1994, S. 51-70
- Daum, Egbert: Was heißt hier Heimat? In: Grundschule 1989, H. 3, S. 33-35
- de Haan, Gerhard/ Harenberg, Dorothee: Gutachten zum Programm Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Bonn 1999, H. 72
- Herz, Otto/ Seybold, Hansjörg/ Strobl, Gottfried (Hrsg.): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Opladen: Leske und Budrich 2001
- Huber, Andreas: Heimat in der Postmoderne. Zürich: Seismo 1999
- Jens, Walter: Nachdenken über Heimat. Fremde und Zuhause im Spiegel deutscher Poesie. In: Bienek, Horst (Hrsg.): Heimat. Neue Erkundungen eines alten Themas. München; Wien: Hanser 1985, S. 14-26
- Meyer-Abich, Klaus Michael: Heimat ist das, was werden soll. In: Scheidewege Jg. 2001/ 2002, H. 31, S. 5-27
- Müller, Vanessa Joan: „New Heimat“. In: UNESCO heute 48. Jg. 2001, Ausgabe 4, S. 90-91
- Rauterberg, Marcus: Die ‚Alte Heimatkunde‘ im Sachunterricht. Eine vergleichende Analyse der Richtlinien für den Realienunterricht der Grundschulen in Westdeutschland von 1945 bis 2000. Heilbrunn: Klinkhardt 2002
- Reißmann, Jens: Lokale Agenda 21 und schulische Aktivitäten. In: Stoltenberg, Ute/ Nora, Eriuccio (Hrsg.): Lokale Agenda 21. Akteure und Aktionen in Deutschland und Italien. – Agenda 21 Locale. Attori ed Azioni in Germania ed in Italia. Frankfurt a. M.: VAS 2000, S. 223-229
- Scheunpflug, Annette/ Schröck, Nikolaus: Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung. Stuttgart: Diakonisches Werk der Ev. Kirche für „Brot für die Welt“ 2000
- Schmidt, Thomas E.: Heimat. Leichtigkeit und Last des Herkommens. Berlin: Aufbau-Verlag 1999
- Stoltenberg, Ute: Umwelt – Mitwelt – Lebenswelt unter dem Aspekt von Nachhaltigkeit und Zukunftssicherung. In: Gärtner, Helmut/ Hellberg-Rode, Gesine (Hrsg.): Umweltbildung und nachhaltige Entwicklung. Baltmannsweiler: Schneider 2001, S. 53-70
- Walter, Franz/ Dürr, Tobias: Die Heimatlosigkeit der Macht. Berlin: Fest 2000

**Neue Herausforderungen
für die Reflexion von Heimatverständnissen**

Globalisierung und Heimat

Im Vorfeld zu dieser Tagung hat mir das detaillierte Programm nicht nur interessante Informationen, sondern auch gewisse Irritationen vermittelt. Das Wörtchen *Heimat* tritt hier in ganz ungewöhnlicher Massierung auf: *Mit Kindern über Heimat philosophieren – Tragen Heimatbegriffe zur Qualität von Sachunterricht bei? – Muss die Lehrerin in gleicher Weise beheimatet sein wie die Kinder? – Das heimatlich eingewurzelte Selbst – Kann die Universität Ort aktiver Beheimatung sein? – Heimat als Aufgabe der Selbstfindung – Die Dyade Kind und Heimat – Wo ist Heimat?* Man möchte antworten: auf alle Fälle hier, im Programmheft. Aber weiter: *Welche Heimat haben Arbeit und Technik? – Symbolische Deutung der Natur als Element des Heimatgefühls – Braucht der Mensch eine Heimat? – Heimat vor und nach 1945 – Der Heimatbegriff bei Wegbereitern des grundlegenden Sachunterrichts – Heimat und Lebenswelt – Aspekte zu Heimat und Welt – Der Heimatbegriff im Rahmen von interkultureller Bildung – Didaktische Relevanz von Heimat – Renaissance des Heimatbegriffs – Die anthropologische Dimension von Heimat – Das Bild der Heimat und das Fremde – Warum gerade Heimat?*

Ja, warum eigentlich? Ich fühlte mich beim Blättern im Programm an die nicht nur im Süden der Republik installierten Heimatwochen, Heimatfeste und Heimattage erinnert, in denen Heimatvereine in Heimattrachten auftreten, Heimatkapellen, die Heimatmusik spielen, Heimatkünstler, die Heimatlieder singen, Heimatdichter, die Heimatpoesie in der Heimatsprache vortragen, Heimatredner, die in heimatlichem Hochgefühl ihre Heimatgedanken und Heimatempfindungen ablassen. So etwas erzeugt Allergien; und manchmal steht man vor der Heimat wie vor dem Weihnachtsbaum am Erscheinungsfest: er nadelt und muss entsorgt werden.

Ich weiß, dass dieser Vergleich boshaft und ungerecht ist. Wenn sich ein Ärztekongress der Diagnose und Therapie von Plattfüßen widmet, ist im Referatprogramm eine Inflation von Plattfüßen unvermeidlich und kein Anlass, sich darüber lustig zu machen. Trotzdem: In dem präzisen und konzisen *Perspektivrahmen Sachunterricht*, der Ende September 2000 vorgestellt wurde, taucht das Wort *Heimat* nirgends auf; und da gibt es zu denken, wenn jetzt plötzlich eine didaktische Heimat-Flutwelle über Lüneburg hereinbricht. Vielleicht besteht ja hier ein innerer Zusammenhang, nicht nur mit dem Perspektivrahmen, sondern mit einer lang anhaltenden Vermeidungs-Attitüde, die es verhinderte, dass die

eigene Qualität und Färbung des Heimatbegriffs reflektiert wurde. Vielleicht genügt zur Erklärung aber auch die vernünftige Maxime von Karl Kraus, es sei besser, mit alten Worten Neues als mit neuen Worten Altes zu sagen. Ich füge allerdings hinzu, dass Karl Kraus diese Bemerkung nicht auf die Heimat gemünzt hat und dass er, nach seinem Verhältnis zur Heimat befragt, lediglich feststellte, er lege Wert darauf, dass Wasserleitung, Kanalisation und Müllabfuhr funktionierten.

Das Thema *Globalisierung und Heimat* scheint auf den ersten Blick ein reines Kontrastprogramm zu bezeichnen: Globalisierung steht für die Moderne (meinetwegen die Postmoderne), Heimat eher für die Vergangenheit. Heimat steht grundsätzlich unter Senilitätsverdacht; sie erscheint als Auslaufmodell, ja fast schon als eine freundlichere Form von Alzheimer: Heimat als etwas für Leute, die mit der Gegenwart nicht zurecht kommen und sich deshalb in die Vergangenheit sinken lassen. Heimat, so hat es Martin Walser einmal formuliert, sei der schönste Name für Zurückgebliebenheit.

Ich bleibe für einen Augenblick bei der Gegenüberstellung von Früher und Jetzt und gehe aus von einer Anekdote: Als in Stuttgart nach dem Krieg die ersten Straßenbahnen wieder fuhren, saß eine ältere Frau einem Farbigen gegenüber. Es war ein amerikanischer Soldat in Zivil. Die Frau starrte ihn ununterbrochen an; schließlich, kurz vor dem Aussteigen fasste sie sich ein Herz und fragte: *Sie sind aber net von hier?* Der Amerikaner verstand und sagte lachend: *Nein*. Darauf die Frau: *Drum!*

Es gibt sicher weltoffenere Städte als Stuttgart; aber es handelt sich um eine Wanderanekdote, die auch anderswo lokalisiert werden kann. Sie charakterisiert nicht eine bestimmte Stadt oder Region, sondern eine bestimmte Zeit, die passé ist. Heute dreht sich in Stuttgart und auch in kleineren Städten kein Mensch mehr nach einem Farbigen um. Früher aber waren Städte, Stadtviertel oder Dörfer in sich geschlossene Systeme, auf sich gestellte Einheiten. Das heißt nicht, dass es keine Bewegung gegeben hätte; in einer Handelsstadt wie Lüneburg muss man nicht betonen, wie dicht schon vor Jahrhunderten die Kontakte nach außen waren. Aber der Horizont blieb relativ geschlossen, und wer nach langen Reisen zurückkehrte, musste sich in diesen Horizont einfügen, musste also beispielsweise die Sprache des Orts wieder übernehmen. Auch dafür gibt es Anekdoten, die zeigen, dass sanktioniert wurde, wer zu diesem Wechsel, zur kulturellen Heimkehr unfähig war. Mit einer nur leichten Zuspitzung könnte man sagen: *Die Heimat war die Welt*.

Inzwischen sind die früher festen Horizonte durchbrochen; die Wege in die Welt sind vielfach zwingender und auch bequemer geworden, die Welt dringt über die Medien in jedes Wohnzimmer, und tausend Fäden verknüpfen jede Einzelexistenz mit internationalen Gegebenheiten. Die Globalisierung ist nicht nur ein Faktum, mit dem Wirtschaftsmanager und andere „global players“ zu rechnen haben; es reicht in den individuellen Erfahrungsbereich aller hinein, spürbar zum Beispiel in jedem Supermarkt, wo ein Warenangebot aus allen Kontinenten präsentiert wird und wo Bananen und Orangen wegen der ökonomischen Disparitäten auf der Welt bekanntlich oft billiger sind als heimische Äpfel.

In einer Gesellschaft, in der Informationen und Impulse in Sekundenschnelle über den Globus jagen, in der Kommunikation über die Grenzen hinweg nicht nur möglich, sondern auch geboten ist, in der schon die Deckung der Grundbedürfnisse vom weltweiten ökonomischen Zusammenspiel abhängt (unsere Landwirtschaft tanzt beispielsweise an den Fäden von Brüssel, und diese Fäden reichen zum Teil bis in ferne Erdteile) – in einer solchen Gesellschaft ist der Rückzug auf die enge Heimat problematisch. Und wie man in einer gewissen Reduktion feststellen konnte: *Die Heimat war die Welt*, wird jetzt manchmal verkündet: *Die Welt ist die Heimat* – mit anderen Worten: die Heimat, schon vorher von vielen aufs Altenteil verbannt, ist vollends zum Auslaufmodell geworden.

Heimat – nein danke! überschrieb Henryk Broder einen Essay, in dem er von der *Droge Heimat* sprach – Heimat also als bewusstseinstreibende, unangemessene Emotionen auslösende Substanz, welche die Menschen untüchtig macht für die Anforderungen der Zeit, die eben nicht heimatlich sind. *Wozu noch Heimat?* fragte auch der Kommunikationsphilosoph Villém Flusser. Für ihn war Heimat nichts als die Mystifikation eines zufälligen Geburts- oder Aufenthaltsorts; die moderne Technik mache es möglich, dass man Freunde in allen Teilen der Welt habe, und da könne es nur schädlich sein, hier noch die Heimatbremse einzulegen.

Aber stimmt denn das? Die Rede von Globalisierung lässt leicht vergessen, dass die modernen Errungenschaften nur für einen Teil der Menschheit zugänglich sind und – was wichtiger ist – wohl auch nur für einen Teil zugänglich bleiben werden. Der amerikanische Philosoph Richard Rorty formulierte pessimistisch: „Die Mehrheit der im nächsten Jahrhundert Geborenen wird nie dahin gelangen, einen Computer zu benutzen, im Krankenhaus behandelt zu werden oder im Flugzeug zu reisen. Diese Menschen können von Glück reden, wenn sie mit Bleistift und Papier umzugehen lernen und von noch mehr Glück, wenn sie mit kostspieligeren Arzneien als Aspirin behandelt werden.“ Diese Feststellung, die mit vielen statistischen Befunden und gut begründeten Prognosen unterbaut

werden könnte, legt es nahe, das Schlagwort *Globalisierung* in vielen Fällen durch den weniger pauschalen Begriff *Internationalisierung* zu ersetzen.

Und auch was unsere eigenen Erfahrungen – in einer Wohlstandszone der Welt – anlangt, wird der Globalisierungseffekt leicht überschätzt. Vieles spielt sich noch immer auf engem Raum ab. Auf vielen Gebieten ist die befürchtete Nivellierung nicht eingetreten. Produkte, die an den Mann oder an die Frau gebracht werden sollen, müssen kulturspezifisch codiert und ausgerichtet werden. Kritisch-ironisch hat man von der *McDonaldisierung* der Welt gesprochen; mit diesem Begriff wird die amerikanische Prägung des Globalen dingfest gemacht. Aber selbst für McDonald-Lokale gilt, dass sie in Korea oder Johannesburg oder Hamburg anders aussehen als in New York. Und sogar Computer und Computerprogramme, scheinbar doch die globalsten Angebote, werden von den großen Firmen an den Bedarf einzelner Länder oder Weltregionen angepasst.

Vieles spielt sich nach wie vor unterhalb der Globalisierungsebene ab, auch dort, wo dies auf den ersten Blick nicht erkennbar ist. Von den europäischen Fernsehproduktionen verlassen mehr als vier Fünftel das Land ihrer Herstellung nicht. Erste empirische Analysen des Internetgebrauchs zeigen, dass der Verkehr über E-Mail zwar auch der blitzschnellen Verständigung zwischen weit entfernten Geschäftspartnern dient, dass aber der Großteil dieser Kommunikation für den privaten Briefverkehr auf relativ engem Raum reserviert bleibt. Die Steigerungsraten, die von der Konsumfront gemeldet werden, ergeben oft ein falsches Bild. In den letzten Jahren ist beispielsweise der Anteil grenzüberschreitender Telefonate auf das Fünffache angestiegen – zweifellos eine ganz beträchtliche Steigerung; aber insgesamt machen diese grenzüberschreitenden Ferngespräche immer noch unter zwei Prozent aller Telefonate aus.

Die meisten Menschen leben ja doch nicht in Jet-Set-Kontakten. Sie sind angewiesen auf eine funktionierende Nachbarschaft, auf ein gutes lokales Klima; sie haben, wenn es gut geht, einen Arbeitsplatz, und sie leben an einem Wohnort; und alle Orte haben – so hat es Klaus Giel einmal ausgedrückt – eine Tiefendimension. Die Menschen sind auf diese lokalen Bindungen um so mehr angewiesen und sind sich ihrer Notwendigkeit um so deutlicher bewusst, je stärker sie in überlokale und übernationale Zusammenhänge eingebunden sind. *More global* – das ist die Diagnose, die sich an wirtschaftlichen Tendenzen, an der Informationspolitik, an der Sprache, an Moden, an modischen Verhaltensweisen auch, nachweisen lässt. Aber der Ausbau *einer* Orientierungsrichtung bedeutet nicht, dass alle anderen abgebaut werden. Das Gegenteil ist der Fall: Die Globalisierung hat das Bewusstsein nationaler Zugehörigkeiten geschärft, aber auch das Bewusstsein regionaler und lokaler Identität. Man hat für diese Kombination das Kunstwort *glokal* vorgeschlagen; ich finde es etwas problematisch, nicht nur,

weil es an das unselige Glykol erinnert, sondern auch, weil es die durchaus vorhandenen Spannungen verschwinden lässt in einem schicken integrativen Kunstwort.

Aber es ist richtig, dass die Orientierung am engeren Umkreis durch die Globalisierung nicht unwichtiger geworden ist. Vielleicht könnte man sogar sagen: im Gegenteil. Orvar Löfgren, ein schwedischer Ethnologe, hat dies in der Kurzdiagnose zusammengefasst: *More global, more national* (ich möchte hinzufügen: *more regional*), *more local*. So formuliert, zumal auf englisch, klingt dies ganz einleuchtend. Aber ist es nicht problematisch, diese nüchterne Formulierung nun zu übersetzen in *Heimatbewusstsein* und *Heimatgefühl*? Ich habe eingangs jene Heimatlitanei heruntergebetet, wie sie uns ab und zu serviert wird und die gewiss nicht zur Konsolidierung des Heimatbegriffs beiträgt. Die Problematik liegt aber bei genauerem Zusehen nicht nur in der Massierung von Heimatvokabeln, sondern darin, dass hier Heimat zugeschnitten ist auf ein ganz enges Bedeutungsfeld. Um dies verständlich zu machen, ist ein knapper historischer Rückblick nötig – auch wenn dabei offene Türen eingerannt werden sollten.

Vor dem 19. Jahrhundert gab es über *Heimat* keinerlei Diskussionen; aber über das *Heimweh* wurden schon im 17. Jahrhundert gelehrte Abhandlungen veröffentlicht. Medizinische Abhandlungen, denn das Heimweh trat auf wie eine Krankheit: Menschen, die vom Land in die Städte kamen, verloren dort jegliche Orientierung, machten unsinnige, auch verbrecherische Dinge und hatten nur den einen Wunsch, zurückzukehren in ihre Heimat. Vor einigen Jahren wurde die Dissertation des Philosophen Karl Jaspers, der auch Psychiater war, neu aufgelegt; er schrieb darin über Heimwehkranken seiner Zeit, also zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Ich will eine Krankengeschichte wiedergeben:

Im Jahre 1906 schleicht das vierzehnjährige Dienstmädchen Apollonia S. kurz nach Anbruch des Tages in das Schlafzimmer ihrer Herrschaft, nimmt den Knaben, zu dessen Pflege sie eingestellt worden war, aus seinem Kinderwagen und läuft mit ihm zum Fluss. Von der Brücke aus wirft sie ihn ins Wasser. Ohne sich umzusehen, kehrt sie heim, entkleidet sich und legt sich wieder ins Bett. Erst die Klage des Vaters, sein Kind sei in der Nacht gestohlen worden, ruft sie wieder aus dem Bett.

Sie beteiligt sich an der Suche nach dem Kind, bricht aber zusammen, als die Eltern des Kindes verdächtigt und verhaftet werden; schließlich legt sie ein Geständnis ab. *Als Motiv für ihr Vergeben gibt sie an, sie habe um jeden Preis zurück nach Hause gewollt.*

Bei der folgenden Verhandlung zeichnen alle Zeugen *das Bild eines stillen, bescheidenen, artigen und fleißigen Mädchens*, bei dem sich erst nach Antritt der Stelle

Zeichen eines pathologischen Heimwehs zeigten. Nachdem ihre Eltern die Heimkehr verweigerten, versuchte sie zuerst das Kind zu vergiften, indem sie sich einredete, auf diese Weise überflüssig geworden, wieder nach Hause zurückkehren zu dürfen. Nachdem dieser Versuch fehlgeschlagen war, sie aber immer stärker unter verzweifelterm Heimweh litt, fasste sie innerhalb weniger Tage den Gedanken, das Kind zu ertränken, ein Entschluss, den sie in die Tat umsetzte.

Im pathologischen Extrem kommt hier etwas zum Vorschein, was für die Geschichte von Heimat wichtig ist. Schon in den früheren Abhandlungen zum Heimweh – Jaspers nimmt darauf Bezug – ist angemerkt, dass Symptome krankhaft gesteigerten Heimwehs vor allem bei Menschen auftraten, die in relativer Isolierung aufgewachsen waren. Die meisten Fälle wurden aus entlegenen Tälern der Schweiz berichtet, wo man auch später noch parallele Beobachtungen anstellen konnte. So berichtet Jeremias Gotthelf von einem Bauern aus dem Emmental, der Mitte des 19. Jahrhunderts zum ersten Mal Haus und Hof und Dorf verließ, um zwei Tage an einem Sängerfest in Zürich teilzunehmen; unterwegs packte ihn das große Elend, er weinte jämmerlich und begehrte nur das eine, wieder heimzukommen.

Heimkommen – was bedeutete das? Die Sehnsucht galt ganz sicher nicht sentimental den Heimatliedern und aufgeputzten Heimattrachten, sondern es war eine Sehnsucht nach dem elementaren heimatlichen Alltag. Ein Schweizer Arzt empfahl als Heilmittel heimatliche Milch; dies ist ein Hinweis darauf, dass es um Basiserfahrungen mit der Nahrung, mit Wohn- und Lebensformen ging. Heimat war offensichtlich kein Dekor, nichts Stilisiertes, kein Zusatz, sondern das Leben selbst in der unmittelbaren, engen Umgebung. Heimatlich waren die Normen des Alltags, Heimat war der eigene Besitz, aber auch das Haus, der Hof, in dem man lebte, waren Freunde und Nachbarn, war die gewohnte Arbeit und Kommunikation. Das verbriefte Heimatrecht, das den Anspruch auf die Gründung eines Gewerbes, auf Heirat und auf Versorgung im Invaliditätsfall sicherte, hatten in der Regel nur die Besitzenden. Die Heimatbindung aber ging über dieses Heimatrecht hinaus – Beweis dafür ist das Heimweh.

Erst vor ungefähr anderthalb Jahrhunderten begann für den Begriff Heimat ein Schrumpfungsprozess. Die dynamische Entfaltung der Industrie, die ganze moderne Welt begann den Begriff Heimat zu überrollen. Heimat wurde zum Rückzugsort, zum Natur- und Kulturschutzgebiet. Vielfach wurde Heimat zurückgenommen auf einen Kulisseneffekt: Als Heimat galt das alte Fachwerkhäus, nicht aber die Mietskaserne am Stadtrand, und eigentlich auch nicht die Villa im Grünen. Heimat wurde zu einem Konstrukt des Vorindustriellen, prä-

sentiert in (angeblich oder wirklich) alten Trachten und Bräuchen, ausgestellt im Museum und später vorgeführt in den Heimatsendungen von Funk und schließlich Fernsehen. Die Bürgergesellschaft interpretierte Heimat als die intakte (nicht unbedingt heile, aber ‚gesunde‘) ländliche Welt; Arbeiter kamen in der Heimat praktisch nicht vor, und soziale Spannungen wurden durch den Begriff weggezaubert.

Fairerweise sollte man anmerken, dass es nicht nur dieses Ausweichmanöver gab. Um die Wende zum 20. Jahrhundert entstanden verschiedene Vereinigungen, „Heimatbünde“, deren Programme eine umfassendere Zielsetzung erkennen lassen. Die Statuten des *Schwäbischen Heimatbundes* sind in diesem Punkt durchaus repräsentativ. Es heißt darin: *Wir sehen unsere Hauptaufgabe darin, die Industrialisierung unseres Landes dahin zu beeinflussen, dass die Flut des industriellen Kapitalismus unsere alte Kultur nicht zerstört. Wir fragen: Wie kann bei der industriellen Entwicklung unseres Landes eine neue, nicht nur technisch, sondern auch sozial und künstlerisch befriedigende Gestaltung unseres Landes, unserer Dörfer und Städte herbeigeführt werden. Unser Ziel ist die Bändigung des Kapitalismus, dass er nicht unersetzliche geistige Werte zerstört, indem er materielle schafft.*

Bändigung des Kapitalismus – dies ist höchst respektabel formuliert, und es war gewiss nicht nur als vollmundige Phrase gedacht. Aber in der Praxis blieb eben doch von dieser umfassenden Zielsetzung nicht viel übrig. Die Stadt, zumindest die größere Stadt, kommt in den Bemühungen der Heimatbünde praktisch kaum vor – letztlich galt auch hier die Überzeugung, dass nur das Dorf (und hier vor allem das Bauerntum) Vitalität und Gesundheit verkörpert. In den alten Vereinszeitschriften kann man verfolgen, welche Unmengen von Artikeln sich mit den Auswüchsen dörflicher Reklame befassen, ehrenwert, aber auch kleinkariert, einer Kosmetik verpflichtet, die an der Substanz nichts ändern kann: Rettung vor der zerstörerischen Wucht industrieller Expansion durch holzgeschnitzte Esso-Schilder (die allen Ernstes immer wieder empfohlen werden).

Im Klartext bedeutet dies, dass auch die seriöse Heimatbewegung die Heimatvorstellung drastisch reduzierte. Es ging primär bloß noch um demonstrative Zeichen von Heimat, obwohl der Wunsch dahinter stand, etwas wie wirkliche Heimat zu erhalten und zu retten. Weil eine solche grundsätzliche Rettung von Heimat, von sozialer Verlässlichkeit und menschlichen Maßstäben nicht möglich war, wandte man sich leeren Symbolen der vergangenen oder vergehenden Welt zu: Es entstand eine Fassadenheimat. Und man hat den Eindruck, je mehr die wirkliche Heimat – verstanden als responsive Umwelt, als Basis der Übereinstimmung, des Dialogs von Mensch und Natur – der Zerstörung ausgesetzt war, um so besser funktionierte die Inszenierung mit Heimatkulissen.

Diese Inszenierung veränderte sich mit der Zeit. Solange Heimatbräuche am Ort gepflegt, Heimattrachten in der Heimat getragen, Heimatlieder im eigenen Dorf gesungen wurden, handelte es sich zwar nicht mehr um die volle Entsprechung zu jener umfassenderen Realität, die früher als Heimat bezeichnet wurde – aber es war doch noch ein sehr realer Bezug vorhanden. Inzwischen wurde Heimat durch die Medienagenturen standardisiert und entlokalisiert. Aus Heimatsymbolen und Heimatingredienzien wurde eine Art Heimatsirup kristallisiert, der entweder als Zusatz angeboten wird (und dann einigermaßen bekömmlich ist) oder in reiner Form (und dann ist er ziemlich unkömmlich). Unter diesen Aspekten ist Heimat eine reichlich fragwürdige Angelegenheit geworden – eine Agentur, die freundliche Toupets bereitstellt für die Plätze und die Momente, die Kahlschläge am meisten fühlbar werden lassen – Heimat also als eine Art soziales Kriechgrün vor abweisenden Betonkästen.

Ist Heimat also ein Auslaufmodell? Vor zwei Jahren veröffentlichte die *Süddeutsche Zeitung* eine Infratestuntersuchung, in der nach dem Gebrauch von Rechnern, nach dem Verhältnis zur Technik, nach Berufsorientierungen und vielem anderen gefragt wurde. Eine Frage lautete: *Fühlen Sie sich alles in allem wohl in der Gegend, in der Sie wohnen, oder würden Sie gerne woanders wohnen?* Auf diese Frage antworteten 88 % der Westdeutschen und 87 % der Ostdeutschen, dass sie gerne dort leben, wo sie wohnen. Dieser Befund ist nicht ohne weiteres vergleichbar mit der Ermittlung eines großen Bevölkerungsanteils, der Bier für gesund, Götz George für aufregend oder Claudia Schiffer merkwürdigerweise für schön hält. *Ich lebe gerne, wo ich bin* ist schon eine gewichtige, von modischen Einflüssen relativ unabhängige Aussage. In der Umfrage kam auch das Wort *Heimat* vor, und zwar in der offen formulierten Frage: *Wo ist Ihre Heimat?* Nur etwa die Hälfte nannte den Wohnort oder die Wohnregion. Andere operierten mit der politischen Zugehörigkeit oder verweigerten die Antwort. Stellt man die Prozentzahlen nebeneinander, so kann man zum Ergebnis kommen, dass etwa 40 % zwar offensichtlich Heimat haben, sich nämlich alles in allem wohl fühlen in ihrer Gegend, die Charakterisierung Heimat aber nicht angemessen finden. Der Heimatbegriff führt offenbar in die falsche Richtung; er muss erst gedreht – man kann auch sagen: saniert oder in Stand besetzt werden.

Heimat darf nicht reduziert werden auf bloße Heimatsignale. Heimat, richtig verstanden, hat zu tun mit Lebensqualität. Heimat ist ein Kürzel für Orientierungssicherheit, für konstante und verlässliche Beziehungen und Erfahrungen. In diesem Sinne, als Identitätsinstrument, ist Heimat ein wichtiger Gegenpol zu den diffusen globalen Tendenzen. Dabei ist es nicht nötig, Heimat quasi kartographisch festzulegen und einzugrenzen. Wo ist die Heimat? In der Wohnung –

im Haus – der Straße – dem Viertel – der Stadt – der Umgebung – dem Kreis – im Bundesland – in der weiteren Gegend, die über die Grenze reicht – in der ganzen Republik? Antwort: überall ein bisschen und je nach Situation. Heimatbezüge und auch Heimatgefühle profitieren von der Vielfalt des Heimatlichen.

Heimat in diesem Sinne bietet nicht nur Pluspunkte in einem vagen Wellness-Programm, sondern ist auch eine wichtige Grundlage der Wirtschaft und damit der Existenz der hier lebenden Menschen. Ich betone das, weil – sofern Kulturelles überhaupt in ökonomische Überlegungen Eingang findet – das Verhältnis von Wirtschaft und Kultur, in Sonderheit aber von Globalisierung und Heimat oft als Kompensationsmodell gefasst wird: auf der einen Seite die Wirtschaft, rückstandslos und rücksichtslos den unerbittlichen Gesetzen des Markts ausgeliefert – auf der anderen Seite die heimatliche Kultur als gediegene Wärmflasche gegen die Kälte des Ökonomischen; auf der einen Seite die globale Orientierung des modernen Managements – auf der anderen Seite die Nestwärme des Heimatlichen, der gefühlvolle Ausgleich unvermeidlicher Versagungen. *Laptop und Lederhose* – so hat Roman Herzog das Zusammenspiel beider Seiten mit dem Blick auf die bayrische Mentalität charakterisiert. Der Slogan hat Schule gemacht; im Hessischen versuchte man es mit *Äppelwoi und Laptop*; für Baden-Württemberg schlug ein Fraktionsvorsitzender *Bollenhut und Biotechnik* vor – und vielleicht operiert man ja in Niedersachsen schon mit *Heidschnucken und High Tech*. Diese Zusammenstellungen sind nicht falsch, aber sie sind auch nicht ohne problematische Perspektive.

Wo heimatliche Kultur und heimatliche Wirtschaft sich wirklich ergänzen, handelt es sich nicht um ein Kompensationsverhältnis, sondern um ein integratives Modell. Wenn von Heimat und heimatlicher Kultur die Rede ist, dann enthält diese ja bereits Elemente und Strukturen, die ohne den allgemeinen Trend zur Internationalisierung nicht denkbar wären. Das gilt nicht nur für die elitären Formen der Musik, des Theaters, der bildenden Kunst, wo der internationale Zuschnitt eh und je gegeben war; es gilt auch für viele Formen der Volkskultur (ein Schweizer Volkskundler sprach schon vor Jahrzehnten von *mundialer Folklore*, weil die nationale und regionale Spezifik immer häufiger zurücktritt), und es gilt vor allem für die unauffälligen Alltäglichkeiten der Kultur. Niemand wird bestreiten, dass beispielsweise Pizzerien zu den Orten gehören, die schon Kinder als vertraut-heimatlich empfinden.

Wichtiger und wohl auch überraschender ist die andere Seite der Integration, die in den großen Wirtschaftsdebatten oft vergessen wird, die aber für die Besinnung und das Selbstverständnis auf der regionalen Ebene nicht ignoriert werden

darf: Globale Orientierung, auch globale wirtschaftliche Orientierung setzt kulturelle Binnengliederung voraus.

Vor kurzem ging die folgende dpa-Meldung durch die Presse: Porsche-Chef Wendelin Wiedeking kritisiert das weltweite „Fusionsfieber“ und die „reine Profitorientierung“ vieler Konzerne. Untersuchungen hätten gezeigt, dass bislang etwa zwei Drittel aller Fusionen gescheitert sind, sagte der Vorstandsvorsitzende der Porsche AG dem „Spiegel“. Zur Zeit würde nur der Nutzen der Fusionen betont, „aber man sollte sich mal die Kosten anschauen“. Es werde vor allem unterschätzt, dass die Mitarbeiter durch Übernahmen oder Fusionen „plötzlich die Heimat verlieren“. Unternehmen hätten auch eine soziale Verantwortung, betonte der Porsche-Chef. Das Besondere dieser Meldung liegt darin, dass sie aus den Chefetagen eines Großbetriebs kam. Heimat hätte man allenfalls noch als KMU-Begriff (als für kleinere und mittlere Unternehmen maßgeblichen Begriff) erwartet, aber nicht im Statement eines global geprägten Wirtschaftsführers.

Heimat erscheint hier zu Recht als Moment des ökonomischen Kräftespiels. Wo Standortvorteile herausgestellt werden, ist dieser Aspekt ziemlich selbstverständlich. Standortvorteile sind – wenn sich die Diskussion oder der Appell auf potenzielle Mitarbeiter bezieht – ja nicht primär die direkt produktionsrelevanten Vorzüge, sondern all das, was das Leben in einem Ort oder einer Region angenehm, man kann auch sagen: heimatlich macht. In der Tat müsste dieser Aspekt auch bei Struktur- und Ortsveränderungen ernster genommen werden.

Als vor einiger Zeit die Verlagerung der Audi-Produktion von Neckarsulm ins Fränkische drohte, gab ein großer Prozentsatz der Arbeiter zu erkennen, dass sie diese Verlagerung nicht mitmachen würden. Man registrierte das damals mit Überraschung und kritisierte es als mangelnde Flexibilität. Vielleicht ist das ja auch nicht falsch – aber eine sorgfältigere Analyse hätte der Frage nachgehen müssen, warum diese Verweigerungshaltung so verbreitet war, und sie hätte wohl nichts anderes entdeckt als Strukturen und Elemente, die in der Formel Heimat zusammengefasst sind: Haus und Garten, Nachbarschaft und Verein, Tradition und Kommunikation.

Der ökologisch-psychologisch orientierte Geograph Peter Weichhart befasste sich in einem Aufsatz mit den Voraussetzungen und Hintergründen menschlicher Verortung. Er geht aus von dem generellen menschlichen Bedürfnis nach Abbau psychischer Spannungszustände, und er zeigt, dass *raumbezogene Identität* einen wesentlichen Beitrag zur psychischen Sicherheit und zur Konstanz leistet. Dies ist die generalisierte psychische Funktion, die sich konkret in heimatlichen Bezügen, ganz konkret eben in jenen erwähnten Feldern wie Haus und Garten, Familie und Nachbarschaft, Verein und Arbeitszusammenhang

äußert. Wichtig ist, dass Weichhart von *Konstanzer Erfahrungen*, also von aktuellen Befindlichkeiten ausgeht, nicht von irgendwelchen Kontinuitätskonstruktionen, wie man sie früher mit dem Begriff Heimat verband. Zu den Hypothesen des Begriffs Heimat gehört ja auch die Reinrassigkeitsvorstellung, die Heimat nur für Menschen mit dem richtigen Ahnenpass reserviert: Heimat als angestammter Besitz, den man sich nicht primär durch aktive Tätigkeit erwirbt, sondern durch den Stammbaum, durch die Immobilität der Vorfahren. Diese Vorstellung – sie entwickelte sich im 19. Jahrhundert und wurde im Dritten Reich zu grotesken Formen gesteigert – funktioniert für die Vergangenheit nur, wenn der massive Bevölkerungsaustausch in und nach Kriegen, die Zuwanderung von Künstlern und Handwerkern, der internationale Zuschnitt des Handels ausgeblendet werden. Und sie wird vollends den demographischen Verschiebungen und Bedürfnissen unserer Zeit nicht gerecht. Heimat ist Allmende, Gemeinbesitz, und heimatliche Strukturen können nur entstehen, wenn nicht von vornherein Teile der in einem Ort Lebenden ausgegrenzt werden.

Damit ist auch schon gesagt, dass Heimat im Prinzip keine nationale Kategorie ist. Dies scheint auf den ersten Blick keine aufregende Feststellung, denn die Verbindung von Deutschtümelei und Heimattümelei spielt nur noch eine periphere Rolle. Aber die nationale Ausrichtung lebt in subtileren Formen fort – so zum Beispiel wenn verkündet wird, das deutsche Wort Heimat sei unübersetzbar. Dies ist eine Feststellung, auf die bisher noch jeder Bundespräsident und jeder Bundeskanzler in irgendeiner Festrede hereingefallen ist. Sie macht aus einem simplen (oder auch nicht so simplen) Übersetzungsproblem eine Wesensbeschreibung. Richtig ist, dass mit dem deutschen Wort Nuancen verbunden sind, die anderswo keine oder nur eine geringere Rolle spielen; in der jüngsten, detaillierten Bedeutungsanalyse, die wir dem deutsch-amerikanischen Germanisten Peter Blickle verdanken, wird zum Beispiel die weibliche, feminine Ausrichtung im Gebrauch des deutschen Wortes Heimat betont. Aber natürlich gibt es legitime Übersetzungen (wie *home*, *patrie*, *patrimoine*), und natürlich ist das Phänomen einer soziopsychischen Ortsbindung kein deutsches oder germanisches.

Es geht aber nicht nur um die Zurückweisung eines nationalen Sonderanspruchs, sondern um die Anerkennung der Heimatpluralität. Ulrich Beck – bekannt für seine Fähigkeit, einprägsame Begriffe zu bilden – spricht von Ortspolygamie. Diese Polygamie hat eine freundliche, gewissermaßen hedonistische Seite: Immer mehr Menschen leisten es sich, mehr als eine Heimat zu haben. Der Humorist Gerhard Polt stellte in diesem Sinn fest, der überzeugendste

Ausdruck für das moderne Heimatgefühl sei ein Bausparvertrag für die Zweitwohnung im Tessin oder in der Toskana.

Die ironische Perspektive auf diese Entwicklung liegt nahe. Aber sie tritt zurück, wenn man bedenkt, dass der gleiche Vorgang sich auch in sehr viel bescheidenerer Form abspielt. Es gibt viele Leute, die Jahr für Jahr die gleiche kleine Ferienwohnung in den Alpen mieten oder die gar einen Campingplatz am Meer für ihre zweite und oft sogar ihre eigentliche Heimat halten und dort tatsächlich ein neues soziales Netz ausspannen. Vor etwas mehr als zwanzig Jahren kam ein schwäbischer Schriftsteller (später bekannt geworden unter dem Pseudonym Thaddäus Troll) als Stadtschreiber nach Soltau. Seine Eindrücke hielt er fest in den *Notizen des Soltauer Stadtschreibers*. Darin findet sich die folgende Passage: *Heimat ist für ihn angemessene Umwelt, Ort, wo man ihm freundlich begegnet, wo er sich wohl fühlt, wo er sich aber auch gezwungen sieht, in ständigem Scheuern an der Umwelt sich selbst zu ändern. Heimat ist pluralisierbar: Aus Heimatlen kann man nicht vertrieben werden. Wenn Heimat Vergangenheit und Zukunft, Ziel von Erinnerungen und Wünschen ist, wenn Abschied von ihr Heimweh macht, dann ist mir meine Klause, die Stadt Soltau, die Heide zur Heimat geworden.* Der dies schrieb, gilt in Württemberg als Erzschwabe – er schrieb unter anderem schwäbische Dialektgedichte und eine kritische Charakterkunde über die Schwaben, und doch gebrauchte er, auch in eigener Sache, Heimat im Plural. Dies ist ein weiterer Hinweis darauf, dass die Wahl einer Zweitheimat (auf Zeit oder auf Dauer) kein unverbindlicher Luxus sein muss.

Das gilt natürlich erst recht, wenn wir nicht von disponiblen Ortsveränderungen ausgehen, sondern von der Zwangsmobilität, der Notwendigkeit der Ortsveränderung aus politischen oder wirtschaftlichen Gründen. Wenn vielfach ein Drittel oder gar die Hälfte der Bevölkerung eines Orts aus anderen, oft fernen Gegenden kommt, ist es ganz unsinnig, Heimat nach dem Geburtsschein rationieren zu wollen. In Deutschland neigte man zunächst dazu, die Menschen auf ihre Herkunft festzulegen und klare Verhältnisse mit puren Identitäten zu fordern. Teilweise übrigens in der durchaus liberal gemeinten Form, dass den Zuwanderern ihre „kulturelle Identität“ zugestanden werden sollte. Aber diese kulturelle Identität hatte vielfach keine Basis mehr, sondern hing in der Luft; für alle Migrantinnen und Migranten, vor allem aber für die Jüngeren gilt, dass sie sich in einer Zwischensituation befinden.

Eine junge Jugoslawin sagte auf die Frage ihres deutschen Gesprächspartners, wo sie sich mehr daheim fühle, in Jugoslawien oder in Deutschland: *Das kann ich genau sagen, denn darüber denke ich Tag und Nacht nach: ich weiß es nicht...* In solchen Bemerkungen kommt die bedrohliche Zwischensituation zum Aus-

druck, die Schwierigkeit der Balance, mit der sich die meisten Zuwanderer auseinandersetzen müssen. Es gibt dafür zahllose Beispiele. Ein türkisches Kind wendet sich an seinen Vater: *Du sagst, die Türkei sei die Heimat; aber dort reden die Leute doch nicht deutsch.* Oder: Italienische Jungs, die hier geboren sind, betonen, sie seien Deutsche und nicht Italiener – aber bei Fußballspielen kämen sie gar nicht auf die Idee, gegen eine italienische Mannschaft für die deutsche Partei zu ergreifen. Hier müssen wechselnde Identitätsmöglichkeiten zugelassen und auch geschaffen werden. Das heißt aber auch: es muss ein Angebot der Beheimatung in der neuen Umwelt geschaffen werden.

Mitten im Krieg schrieb Simone Weil, die als französische Emigrantin in London lebte, ein Buch mit dem Titel *L'enracinement – Die Einwurzelung*. Das Wort *einwurzel* ist im Deutschen jenseits der direkten Anwendung in der gärtnerischen Praxis nicht sehr gebräuchlich. Am häufigsten kommt es in der Partizipialform *eingewurzelt* vor, zum Beispiel wenn von eingewurzelten Gewohnheiten gesprochen wird. In dieser Form drückt das Wort einen Zustand aus, und es passt dazu, dass der Begriff *Verwurzelung* sehr viel weniger selten ist als *Einwurzelung*, dass also mit dem Bild der Wurzel fast ausschließlich die Vorstellung festen, ja unveränderlichen Halts verbunden ist und kaum der Gedanke des Wurzelschlagens, also eines Prozesses, der erst dazu beiträgt, festeren Halt zu geben. In einer Zeit extrem gesteigerter Mobilität ist dies ein Nachteil. Mehr Menschen als je verändern im Lauf ihres Lebens – oft mehrfach und oft über sehr weite Entfernungen – ihren Wohnort. Das Etikett *alteingesessen* hat an Glanz verloren. Die Energien, mit denen früher Heimat bewahrt und verteidigt wurde, müssen heute aufgebracht werden, um Menschen aus der Fremde heimisch zu machen. Die Begriffe, die für diesen Prozess in der Diskussion sind – Assimilation, Akkulturation, Integration u. ä. – sind deshalb problematisch, weil sie alle, wenn auch in verschiedenem Grad, die Einfügung in eine vorhandene Struktur assoziieren lassen, den Übergang in eine vorgegebene einheitliche Kultur. Es käme aber wohl vorrangig darauf an, eine rundum menschenwürdige Lebensbasis zu schaffen – also auf die *Einwurzelung*, ohne die Forderung, dass alle die gleichen Wurzeln haben müssen.

Simone Weil gibt dazu wichtige Hinweise. In ihrem Buch findet sich kein Wort von Brauchtumspflege und ähnlichen Dingen, die bei uns gerne mit Wurzeln in Verbindung gebracht werden. Sie spricht von der Neuorganisation der Arbeit in kleinen, gemeinschaftlich verwalteten Werkstätten, von der notwendigen Arbeitszufriedenheit, von der Verlagerung staatlicher, zentraler Kompetenzen in die Region, von der Akzentverschiebung nach unten, also von Demokratisierungsprozessen und von der Erleichterung des Erwerbs von Grundbesitz –

alles Dinge, die in Ansätzen auch bei uns diskutiert wurden, die aber inzwischen vom Turbokapitalismus weitgehend weggeschwemmt wurden. Wenn es um die Herstellung von Heimat geht, wird man sich auf diese Dinge wieder besinnen müssen.

Das alte Bild der Heimat, in dem geschichtliche Blutströme und die geheime Macht des Bodens eine große Rolle spielten, hat einem nüchterneren, aber auch freundlicheren Bild Platz gemacht. Die pathetische Schwere hat sich von der Heimat abgelöst; Heimat ist gewissermaßen leichter geworden. Das schließt Ernst und Tiefe nicht völlig aus, wohl aber falsches Pathos. Was von außen kommt, muss nicht wegpurifiziert werden. Nicht alles, was neu ist, hat den Heimatanspruch verwirkt. Eben deshalb aber hat auch das Alte, das Überlieferte eine unproblematischere Berechtigung zurückgewonnen.

Die Schule muss versuchen, eine richtige Relation und Mischung von Alt und Neu, eigen und fremd, Heimat und Welt herzustellen. Ich weiß, dass dies leichter gesagt als getan ist – deshalb freue ich mich, dass das Problem hier mit so konkreten Fragestellungen angepackt wird. Wenn das Programm der Tagung masernartig mit Heimatpunkten übersät ist, dann ist dies kein Krankheits-symptom, sondern der Hinweis auf einen Krisenherd und damit auf wichtige Aufgaben.

Zusammenfassende Thesen zu HEIMAT UND GLOBALISIERUNG

1. Heimat, schon vorher von Vielen aufs Altenteil verbannt, scheint durch die Globalisierung zum Auslaufmodell zu werden. Wer in der ganzen Welt zu Hause ist, braucht – so heißt es – nicht mehr die besondere Bindung an eine enge Region.
2. Diese Annahme erweist sich als fragwürdige Jet-Set-Hypothese. Sie ist empirisch widerlegt. Die Ausweitung des Horizonts hat für die meisten Menschen die Bedeutung ihres engeren Lebensraums noch erhöht – „more global, more national, more local“.
3. Wo das Stichwort Heimat einfach beiseite geschoben wird, ist oft ein verengter und korrumpierter Heimatbegriff im Spiel, der sich schon Ende des 19. Jahrhunderts herausgebildet hat: Heimat als (Fachwerk-)Kulisse und farbige Folklore, schließlich als frei verfügbarer Zeichenvorrat, abgelöst vom Alltag und der tatsächlichen gesellschaftlichen Entwicklung.
4. In Wirklichkeit ist Heimat die Formel für Orientierungssicherheit, für konstante und verlässliche Beziehungen und Erfahrungen. Heimat schafft Identität.
5. Wir leben mit „abgestuften Identitätspotentialen“: Familie, Nachbarschaft, Ort, Region, Land. Die mit der Heimatvorstellung verbundene Ausgrenzung (Wir/die Anderen) wird deshalb immer wieder relativiert. Wir Lüneburger, wir Niedersachsen, wir Niederdeutsche, usw.
6. Das Verhältnis von Globalisierung und Heimat wird oft als Kompensationsmodell gefasst: Zur globalen Wirtschaft mit ihren Entfremdungsprozessen bildet die heimatliche Kultur einen Ausgleich. Zweifellos ist ein solcher Kompensationsbedarf gegeben; aber die Modellrechnung geht so nicht auf.
7. In die Kultur, auch in die unauffällige Alltagskultur, sind viele internationale Elemente eingewandert. Selbst Folklore lebt heute vom Austausch, und banale kulturelle Gegebenheiten wie Essen und Trinken sind ohne Importvielfalt kaum mehr zu denken.

8. Die heimatlichen Strukturen sind aber auch für die Wirtschaft nicht nur ein Kontrastprogramm, sondern eine wichtige Basis. Wenn von Standortvorteilen die Rede ist, meint das nicht nur die unmittelbar produktionsrelevanten Dinge (wie z. B. Verkehrsanbindungen), sondern die Tradition und das gesamte Klima einer Region oder eines Orts.

9. Die lange Zeit propagierte Vorstellung von Heimat als angestammter, für Zuzügler unzugänglicher Besitz hat nicht nur ideologisch abgewirtschaftet, sondern wird auch der Zusammensetzung der Bevölkerung nicht gerecht. Heimat steht allen zu, die in einem bestimmten Ort/ einer bestimmten Gegend leben.

10. Nicht nur der Zugang zu ihr, auch die Heimat selbst ist ‚erleichtert‘. Heimat ist entpathetisiert – nicht heilig, auch nicht unveränderlich, aber unentbehrlich als sicherer Stand in der größer und unüberschaubarer gewordenen Welt.

*Maria Fölling-Albers, Margarete Götz, Jürgen Hasse,
Wolfgang Hinrichs, Rudolf Hitzler*

Wissenschaftstheoretische Positionen in der Didaktik des Sachunterrichts und ihre Relevanz für das Selbstverständnis der Disziplin

Leitthema „Heimat“

Maria Fölling-Albers

Einführung

„Theoretische Grundlagen bestimmen das Vorgehen erziehungswissenschaftlicher Forschung und stellen zugleich die Basis für konkretes pädagogisches Handeln dar.“ Mit diesen Worten führen König und Zedler (1998, S. 11) in ihren Band „Theorien der Erziehungswissenschaft“ ein. Die Aussage von König und Zedler gilt nicht nur für die erziehungswissenschaftliche Forschung, sondern für Forschung generell. Doch was sind die theoretischen Grundlagen einer wissenschaftlichen Disziplin? Für Fächer mit einer langen Forschungstradition und mit einem etablierten Forschungsparadigma, so vor allem für die Naturwissenschaften, scheint der Hinweis auf die Bedeutung der theoretischen Grundlagen eine eher banale Feststellung zu sein. Allerdings haben sich auch in den Naturwissenschaften, wie die Wissenschaftsgeschichte zeigt, nicht nur die theoretischen Modelle, sondern es hat sich auch das forschungsmethodische Paradigma erst im Verlauf der Zeit etabliert. Für die pädagogisch ausgerichteten Wissenschaften ist es aufgrund ihrer spezifischen Tradition und Geschichte, insbesondere aufgrund ihres vielschichtigen Gegenstandes und der vielfältigen Anwendungsgebiete sehr viel schwieriger, die theoretischen Grundlagen zu bestimmen.

Die theoretischen Grundlagen einer wissenschaftlichen Disziplin werden zum einen durch ihre allgemeine erkenntnistheoretische Orientierung bestimmt; daneben aber vor allem durch die Klärung der Begriffe und durch die Begründung der Forschungsmethoden. In den sozialwissenschaftlichen Disziplinen kommt der Klärung von Begriffen besondere Bedeutung zu, weil hier in wissen-

schaftlichen Kontexten oftmals dieselben Termini verwendet werden wie in der Alltagssprache (z. B. Begriffe wie Lebenswelt, Umwelt, Interesse), in den verschiedenen Kontexten aber Unterschiedliches gemeint ist.

In einem Fach mit einem etablierten Selbstverständnis (wie z. B. in der Physik) ist auch die methodologische Orientierung weitgehend geklärt. Für geistes- und sozialwissenschaftliche Disziplinen hingegen (und dazu zählen auch die Fachdidaktiken) kann man dies kaum annehmen. Es ist nicht nur das Spektrum der theoretischen Konzepte und Methoden sehr viel breiter, vielmehr befinden sich diese Fächer oft selbst noch in einer Phase der theoretischen Orientierung sowie der (Weiter-)Entwicklung ihrer (Forschungs-)Methoden – das gilt für geisteswissenschaftliche Verfahren des (Fall- bzw. Text-)Verstehens ebenso wie für quantitative und qualitative empirische Verfahren. Dabei entwickelt die erziehungswissenschaftliche Forschung ihre Methoden meist in enger Anlehnung an Verfahren, die in Nachbardisziplinen entwickelt worden sind und sich dort bewährt haben (Philosophie, Geschichtswissenschaft, Psychologie, Ethnologie etc.). Wenn also das Selbstverständnis eines Faches wesentlich durch seine theoretische Grundlegung und durch seine Forschungsmethoden bestimmt ist, dann sollte diesen Bereichen besondere Gewichtung und Sorgfalt beigemessen werden. Das gilt vor allem dann, wenn in einzelnen Fächern das wissenschaftliche Selbstverständnis noch wenig gefestigt ist. Für die Didaktik des Sachunterrichts trifft dies in besonderer Weise zu. Sie ist noch ein sehr junges Fach. Als eigenständige fachdidaktische Disziplin begann sie sich erst seit den 1970er-Jahren an den Universitäten und Hochschulen zu etablieren. Es ging zunächst vor allem darum, den Gegenstand des Sachunterrichts in Schule und Hochschule genauer zu bestimmen. Dieser Prozess ist immer noch nicht abgeschlossen, wie die derzeitigen Bemühungen des Vorstands der GDSU um den Perspektivrahmen des Sachunterrichts zeigen (vgl. Schreier 2000), der u. a. die Tendenzen einer nahezu beliebigen inhaltlichen Ausweitung seiner Aufgaben hin zu einer Bindestrichdisziplin (Umwelt-Erziehung, Verkehrs-Erziehung, Friedens-Erziehung, Sexual-Erziehung, Gesundheits-Erziehung, Medien-Erziehung, Freizeit-Erziehung etc.) begrenzen soll. Nicht nur hinsichtlich der Definition seines Gegenstandes, auch hinsichtlich seiner theoretischen Grundlagen befindet sich das Fach noch in der Phase der Orientierung und Selbstvergewisserung. Als pädagogischer Disziplin gelten für den Sachunterricht zwar im Prinzip dieselben theoretischen Ansätze und Forschungsmethoden, wie sie für die Erziehungswissenschaft und die Bezugsdisziplinen des Sachunterrichts in Anspruch genommen werden. Doch der Sachunterricht ist nicht einfach die Summe der Bezugsdisziplinen; insofern stellt sich die Frage, inwiefern er künftig auch eigenständige methodologische Konzepte entwickelt.

Die Didaktik des Sachunterrichts ist zwar eine junge Disziplin, mit der Heimatkunde als Unterrichtsfach hat sie aber auch eine bereits mehr als 200-jährige Vorgeschichte und Tradition. Damit steht sie auch in der Pflicht, sich mit der eigenen Geschichte wissenschafts- und wirkungsgeschichtlich auseinander zu setzen.

Auf dem wissenschaftstheoretischen Forum der Jahrestagung der GDSU sollte das Tagungsthema „Die Welt zur Heimat machen“ – hier vor allem der Begriff „Heimat“ (und mit ihm die „Heimat-Kunde“) – den thematischen Kern der Beiträge darstellen. Damit wollten wir auch signalisieren, dass wissenschaftstheoretische Erörterungen, die Darstellung und Diskussion unterschiedlicher erkenntnistheoretischer Positionen und forschungsmethodischer Zugangsweisen besonders anschaulich geführt werden können, wenn sie sich an derselben Fragestellung orientieren. Das Tagungsthema erschien uns für eine wissenschaftstheoretische Auseinandersetzung auch deshalb besonders geeignet zu sein, weil es einen „traditionellen“ Kern des Faches berührt, der gleichzeitig aus historischer und aktueller Perspektive widersprüchliche Positionen provoziert.

Die Themen „Heimat“ und „Heimat-Kunde“ können kaum ohne eine Auseinandersetzung mit der Disziplin- und Begriffsgeschichte bearbeitet werden – zu heterogen sind die Konzepte, die mit den Begriffen verknüpft sind; sie sind nicht zuletzt auch zu widersprüchlich, um sie unhinterfragt nutzen zu können. Es wurden deshalb zwei historisch ausgerichtete Statements, die sich u. a. mit dem Unterrichtsfach „Heimatkunde“ und seiner terminologischen Bestimmung auseinander setzen, an den Anfang des wissenschaftstheoretischen Forums gesetzt. Mit diesen beiden Positionen konnten gleichzeitig die zwei – wissenschaftsgeschichtlich gesehen – vorrangigen wissenschaftstheoretischen Ansätze des Faches dargestellt werden, zum einen die geisteswissenschaftliche und hermeneutische Tradition des Sachunterrichts mit ihren normativen Setzungen (z.B. bezüglich der pädagogischen Aufgaben des Faches) und der wissenschaftsmethodischen Zugangsweise der Begriffs- und Textinterpretation. Zum anderen wird aber auch der Empirismus als erkenntnistheoretischer Hintergrund angesprochen, wenn es darum geht, die im Fach Heimatkunde vermittelten Inhalte auf ihren Lernerfolg hin zu prüfen.

Neben der historischen Perspektive sollte in einem zweiten Zugang untersucht werden, welche Implikationen es hat, wenn man den (didaktischen) Anspruch, sich die Welt zur Heimat zu machen, aus verschiedenen erkenntnistheoretischen und methodischen Perspektiven einzulösen versucht. Dies geschieht in den nachfolgenden Statements einmal aus sozialisationstheoretischer Perspektive sowie mit Rückgriff auf die Phänomenologie. Aufgrund ihrer unterschiedlichen erkenntnistheoretischen Annahmen, aber natürlich auch aufgrund der

verschiedenen inhaltlichen und methodischen „Annäherungen“ an den Gegenstand werden hier auch unterschiedliche Einschätzungen darüber, wie sich „Heimat“ für den Einzelnen darstellt und wie man sich ihr wissenschaftlich nähern kann, zu erwarten sein.

In ihrem Statement über den unterrichtlichen Umgang mit Heimat in der Geschichte der Heimatkunde der Grundschule formuliert *Margarete Götz* den Vorschlag, auf „Heimat“ als Leitkategorie für die Sachunterrichtsdidaktik zu verzichten angesichts der Tatsache, dass die Begriffe „Heimat“ und „Heimatkunde“ historisch vorbelastet seien und zum Missbrauch verleiteten. Damit ist das Fazit ihrer historischen Analyse des geisteswissenschaftlich-normativen Zugangs zum Fach Heimatkunde eine wiederum normativ gerichtete Empfehlung: Verzicht auf den Begriff Heimat und auf Heimat als Leitkategorie. Somit zeigt das Statement von *Götz* nicht nur, welche Bedeutung historische Analysen für die Definition des Selbstverständnisses eines Faches haben; vielmehr zeigt es auch, dass wirkungsgeschichtliche Analysen auch Anregungen und Argumentationshilfen liefern können für die begriffliche und inhaltliche Konstituierung einer Disziplin.

Wolfgang Hinrichs wählt einen anderen historischen Zugang. Er geht in seinem Beitrag über „Heimat-Kunde zwischen Wissenschaft und Vorhaben“ begriffs- und wissenschaftsgeschichtlich vor. Ihm geht es dabei weniger um den Heimatbegriff als vielmehr um die Interpretation des Terminus „Kunde“ als eine angemessene didaktische Kategorie für den Unterricht in der Grundschule. Daneben stellt er mit Bezug auf Schleiermacher dar, dass erst die Verknüpfung von Empirie und Philosophie das ausmacht, was im späteren (heutigen) Verständnis Wissenschaft kennzeichnet, und zwar einerseits die Empirie (Erfahrung, Beobachtung, Experiment etc.) als systematische Erkenntnisgewinnung, sowie die Verortung dieser Kenntnisse in eine Theorie der Erkenntnis, der Philosophie. Der Sachunterricht sei keine irrationale, ideologielastige Disziplin, sondern habe den Auftrag, aktuelle, moderne, für das pluralistische Industriezeitalter zu vermittelnde Inhalte darzustellen. Deshalb müsse der Sachunterricht heimatkundlich sein in dem Sinne, dass er ein kritisch-konstruktives Heimatverständnis vermittele, auch wenn das Fach auf den Terminus „Heimat“ verzichte.

Die beiden anschließenden Konzepte befassen sich mit der konkreten Lebenswelt der Kinder. Der sozialisationstheoretische Zugang zur „Heimat“ von *Rudolf Hitzler*, den er in Anlehnung an Bronfenbrenners ökologischen Sozialisationsansatz entwickelt, geht von verschiedenen Prämissen aus; zum einen von der Annahme, dass Sozialisation in einem komplexen Feld der Wechselbeziehungen zwischen verschiedenen institutionellen und normativen Ebenen einer Gesellschaft stattfindet (z. B. Familie, Schule, politisches und kulturelles System

etc.), dass Kinder sich ihre Lebensumwelt aktiv aneignen und sie auch mitgestalten und sie nicht nur von ihr und für sie sozialisiert werden; des Weiteren von der Annahme, dass mit dem Verhalten in der Umwelt sich diese auch selbst verändert. Dieser sozialisationstheoretische Ansatz basiert somit auf einem konstruktivistischen Menschenbild, wonach sich jeder Mensch seine Lebenswelt selbst schafft. Dies hat zur Folge, dass Lebenswelten von Kindern (und damit auch ihre Heimaten) individuell verschieden sind. Es gibt keine gleiche Heimat für verschiedene Menschen; die individuelle Heimat ist nicht an bestimmte Orte und Räume gebunden. Aus forschungsmethodischer Perspektive ist somit auf der Grundlage des sozialisationstheoretischen Ansatzes zu fragen, wie Kinder sich ihren Lebensraum, ihre Umgebung aneignen und diese für sich interpretieren. Die „Perspektive der Kinder“ ist von daher ein zentrales methodologisches und auch forschungspraktisches Anliegen dieses Zugangs.

Der von *Jürgen Hasse* beschriebene phänomenologische Ansatz (hier in Anlehnung an Hermann Schmitz) geht von anderen Prämissen aus und wählt auch andere Methoden der Forschung. Als inhaltlichen Zugang zum Thema Heimat wird hier der Bereich der Gefühle gewählt – ein Gegenstand, der ansonsten im Kontext von Heimat eher als ideologieverdächtig und belastet angesehen und deshalb eher weggelassen wird. Die Phänomenologie als wissenschaftstheoretischer Ansatz geht zunächst einmal von anzutreffenden Sachverhalten, Eigenschaften etc. als solchen aus – hier: das Vorhandensein von Gefühlen, die mit „Heimat“ immer verknüpft sind. Im Sinne der Phänomenologie gilt es somit zu vermeiden, dem bloß Faktischen des Positivismus zu verfallen. Vielmehr geht es um eine „Besinnung darauf, wie uns die Dinge in der Erfahrung gegeben sind“ (Meyer-Drawe, 2001, S. 15). Die Phänomene werden möglichst voraussetzungslos (eben nicht hypothesengeleitet und theoriebezogen) beschrieben. Die Methode muss dabei möglichst vielschichtig das „zur Sprache bringen“, was im Zusammenhang mit dem Phänomen erscheint. Auf diese Weise könnten die Gegenstände unkontrollierbaren und ideologischen Zugriffsweisen entzogen werden. „Phänomenologie möchte Erfahrungsvollzüge in der Situation, in der sie sich vollziehen, beschreiben und so verstehen und diese nicht aus abstrakten Erklärungsmodellen ableiten“ (ebd., S. 16). Die Leiblichkeit und die Sinneserfahrungen bilden dabei elementare Zugangsweisen. Das Erlebte, die Eindrücke, gerade die sinnenbezogenen Erfahrungen, die oft den Ausgangspunkt für einen Lernakt darstellen, sollen zur Sprache gebracht werden. Erst dann wird es bewusst und Teil des höheren Selbst und eines höheren kognitiven Niveaus. Nur auf der Grundlage einer immer auch gefühlsgebundenen subjektiven Bewertung von Erfahrungen könnten gemeinsame Bestandsaufnahmen über einen (unterrichtlichen) Sachverhalt gemacht werden.

Auch wenn hier nur wenige wissenschaftstheoretische Ansätze zu Heimat und Heimat-Kunde vorgestellt werden konnten, so zeigt doch bereits dieses Spektrum, dass es keinen „richtigen“ oder „falschen“ Ansatz gibt, sondern aufgrund unterschiedlicher Fragestellungen, Annahmen und Forschungsmethoden unterschiedliche, zum Teil gar gegensätzliche „Erkenntnisse“ produziert werden (können). Dies sollte auch als wissenschaftlicher Fortschritt angesehen werden.

Literatur

- König, Eckard/ Zedler, Peter.: Theorien der Erziehungswissenschaft. Einführung in Grundlagen, Methoden und praktische Konsequenzen. Weinheim: Deutscher Studienverlag 1998
- Meyer-Drawe, Käte: Leibhaftige Vernunft – Skizze einer Phänomenologie der Wahrnehmung. In: Beck, Gertrud/ Rauterberg, Marcus/ Scholz, Gerold/ Westphal, K.: Sachen des Sachunterrichts. Dokumentation einer Tagungsreihe 1997-2000. Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt a. M. 2001, S. 11-23
- Schreier, Helmut: Die Renaissance des Sachunterrichts. In: Grundschule 2001, H. 4, S. 8-14
- Seiffert, Helmut/Radnitzky, Gerard (Hrsg.): Handlexikon zur Wissenschaftstheorie. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 1992

Der unterrichtliche Umgang mit Heimat in der Geschichte der Heimatkunde der Grundschule

In der Geschichte des Sachunterrichts und seiner Didaktik markiert der Heimatbegriff einen problematischen Entwicklungsabschnitt des zentralen Grundschulfaches, auf den sich die nachfolgenden Überlegungen konzentrieren. Im historischen Rückblick sollen die in der Vergangenheit mit dem Heimatbegriff beanspruchten Erziehungs- und Unterrichtsintentionen in der Absicht betrachtet werden, zukunftsfähige Traditionsbestände wie problematische Erblasten für die aktuelle Heimatdebatte aufzuzeigen.

Zu diesem Zwecke soll unter Verzicht auf eine detailreiche Rekonstruktion der geschichtlichen Entwicklung des Grundschulfaches nach den historisch vorfindbaren Mustern gefragt werden, in denen Heimat unterrichtlich thematisiert wurde. Dabei sollen die mit den jeweiligen Mustern korrespondierenden Ansprüche in ihren Gemeinsamkeiten und Unterschieden skizziert werden, um auf dieser Basis die aus der Fachgeschichte folgenden möglichen lernbaren Lektionen identifizieren zu können.

Bei einer typisierenden Vorgehensweise, die natürlich immer auch vereinfachend ausfällt, lassen sich in der Geschichte der Heimatkunde im Wesentlichen zwei Muster des unterrichtlichen Umgangs mit der Heimat erkennen, nämlich die Thematisierung der Heimat erstens als Gegenstand einer anschauungsgetragenen Erkenntnis und zweitens als Erziehungs- und Bildungswert. Beide Spielarten sind in didaktischen Entwürfen zur Heimatkunde wie auf schuladministrativer Ebene, also in Grundschullehrplänen und -richtlinien der Vergangenheit, in gleichgewichtiger wie ungleichgewichtiger Vermengung anzutreffen und lassen sich je nach Prioritätensetzung auch unterschiedlichen Entwicklungsphasen des Grundschulfaches zuordnen.

Heimat als Gegenstand anschauungsreicher Erkenntnis

Das historisch ältere Muster operiert mit der Heimat als Gegenstand der Erkenntnis und gehört in die von Diesterweg, Harnisch und Finger begründete Traditionslinie des Faches (vgl. Hänsel 1980; Götz 1989). Heimatkunde wird konzeptionell als Realienunterricht verfasst, der in der Elementarschule Vorleistungen für den Fachunterricht weiterführender Schulstufen zu erbringen hat,

zuerst für die Geographie, in allmählicher Ausweitung dann auch für andere Fächer wie etwa die Geschichte und Naturkunde. Mit dem Charakter als Realienunterricht verbindet sich als beabsichtigter Lerneffekt der Erwerb von weitererschließendem Sachwissen, womit das Fach – schultheoretisch gesprochen – vorrangig auf die Qualifikationsfunktion der Schule, nicht auf ihre Sozialisationsfunktion verpflichtet wird. Wissenschaftstheoretisch beruht es auf dem Erkenntnismodell des Empirismus, das bekanntlich die Sinneswahrnehmung zur Grundlage jeglicher Erkenntnis erhebt, was in didaktischer Wendung die Befolgung des Anschauungsgrundsatzes nach sich zieht.

Unter dem Geltungsanspruch des Empirismus gewinnt der Nahraum des Schülers unterrichtliche Bedeutung, denn er verbürgt wegen seiner konkreten Anschaulichkeit und direkten Zugänglichkeit die Schaffung einer sinnreichen Basis der Erkenntnis. Heimat wird damit als geographischer Ort zu einem unterrichtlichen Bezugsfeld, dessen Einzelercheinungen – transformiert in Unterrichtsinhalte – die Gegenstände liefern, die auf dem Wege der unmittelbaren Anschauung in ihrer Beschaffenheit und Funktionsweise zu erkennen sind. Heimat wird also – kurz gesprochen – ein dem Anschauungsprinzip genügender Erkenntnisgegenstand. Als solche ist Heimat austauschbar, denn sie repräsentiert eine Außenwirklichkeit, die zwar als Materiallieferant für die Erkenntnisgewinnung lernbedeutsam ist, für die Identitätsbildung des Schülers jedoch keine unterrichtliche Relevanz gewinnt.

Dieser rational bestimmte Zugriff auf die Heimat dominierte in den Lehrhandbüchern zur Heimatkunde bis etwa ins erste Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts hinein (vgl. z. B. Reimann 1905; Jetter 1909), ist mit regional bedingten Einschränkungen auch in der lehrplanmäßigen Fassung des Faches in der Weimarer Grundschule nachweisbar, aber auch in einigen, nicht in allen didaktisch-methodischen Entwürfen der Nachkriegszeit (vgl. Götz 1989; Feige 2001).

Heimat als Erziehungs- und Bildungswert

Nach den Erscheinungsjahren der einschlägigen Fachliteratur beurteilt, dringt das in der geschichtlichen Entwicklung der Heimatkunde identifizierbare zweite unterrichtliche Verwertungsmuster der Heimat nach dem Ersten Weltkrieg in die mit dem Grundschulfach befasste didaktische und pädagogische Reflexion ein. Es besitzt zwar in Spranger seinen bekanntesten theoretischen Referenzautor, ist jedoch von seiner Person durchaus ablösbar (vgl. Spranger 1923). Aus einer Abwehrhaltung gegen die Moderne heraus, als deren sinnenfälligstes Phänomen das vermeintlich krankmachende großstädtische und industrielle Leben

gilt, wird Heimat im Denkraum der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zum Erziehungs- und Bildungswert aufgestuft und unter emotionaler Aufladung mit existentieller Bedeutsamkeit für die individuelle wie kollektive Identitätsgewinnung ausgestattet.

Unter den Bedingungen der Heimat als Bildungswert erscheint die Konzentration der schulischen Heimatkunde auf die Vermittlung von Kenntnissen als einseitig intellektualistisches und daher defizitäres Anliegen (vgl. Giesen 1924), das es zu überwinden gilt, indem der „Lehrer nicht bloß *durch* die Heimat, sondern *zur* und *für* die Heimat“ erzieht (Stieglitz 1921, S. 58, Herv. i. O.).

Was Stieglitz in prinzipieller gedanklicher Übereinstimmung mit Sprangers zeitlich später publizierter Position fordert, verpflichtet die schulische Heimatkunde auf Gesinnungsbildung, denn sie hat die gefühlsmäßige Bindung des Schülers an seinen Nahraum einschließlich der dort vorfindbaren Lebensverhältnisse anzustreben und zwar in Gestalt der Erziehung zur Heimatliebe. Mit dieser normativen Ausrichtung erfüllt das Fach in schultheoretischer Hinsicht die Sozialisationsfunktion der Schule, denn es geht nicht primär um Reflexion über die Erscheinungen und Verhältnisse in der Heimat, sondern um distanzlose Identifikation mit ihnen, um die Einfügung des Einzelnen in bestehende Lokalverhältnisse. Heimat ist daher auch nicht austauschbar, sondern insistiert auf Einzigartigkeit und darin inbegriffen auf Differenz zum Fremden sowohl im kleinformatigen wie im großformatigen – auf Nation und Vaterland bezogenen – Ausmaße.

Dieser auf Gesinnungsbildung hin angelegte Umgang mit der Heimat ist in unterschiedlicher Gewichtung in didaktischen Positionen – nicht in allen natürlich – seit der obligatorischen Einführung des Grundschulfaches bis in die 1960er-Jahre hinein zu finden und wurde unter ideologischem Aufwand für eine regimetreue Erziehung im Dritten Reich genutzt (vgl. Rodehüser 1989; Götz 1996). In wieweit dieser Umgang unter anderen politischen Vorzeichen in der Heimatkunde der DDR wirksam war, ist noch zu erforschen. Unabhängig vom Ergebnis einer solchen Untersuchung stellt die in der Vergangenheit vollzogene Ideologisierung und politische Instrumentalisierung des Heimatbegriffs und in der Folge davon auch der Heimatkunde eine belastende Hypothek für das erneute Interesse an einem Heimatbezug des Sachunterrichts dar.

Die beiden unterrichtlichen Verwertungsweisen der Heimat lassen neben den aufgezeigten Differenzen auch Gemeinsamkeiten erkennen. Beide setzen den Nahraum als sozusagen naturgegebene Faktizität voraus, als statische Größe, die erkenntnistmäßig zu durchdringen und/ oder zu lieben, aber durch individuelle Einwirkung nicht zu verändern oder zu gestalten ist. Bedingt durch ihre didaktische Rahmung als Kunde bewegen sich beide in ihren Lernanforderungen an

die Schülerinnen und Schüler unterhalb der Ebene fachsystematisch organisierten und hierarchisierten Wissens. Beide haben sich in der Geschichte der Heimatkunde als allianzfähig mit bekannten grundschuldidaktischen Grundsätzen unterrichtsmethodischer Art erwiesen, sei es das Prinzip der Kindorientierung, der Anschauung, der Lebensnähe oder der Schülerselbsttätigkeit.

Lernbare Lektionen

Fragt man auf der Basis dieses groben historischen Rückblicks nach den lernbaren Lektionen, dann dürften die problematischen Erblasten unschwer zu identifizieren sein, die auf der aktuellen Heimatdebatte in der Sachunterrichtsdidaktik lasten.

Sie manifestieren sich in der unterrichtlichen Präsentation der Heimat als unveränderliche Realität, in der verordneten gefühlsträchtigen Identifikation des Grundschülers mit seiner Nahwelt, in der nachgewiesenen Ideologiefähigkeit des Heimatbegriffs und der Heimatkunde. In diesen Fällen wird Heimat konfliktfrei gedacht, operiert mit der Grundannahme einer lokal, regional oder auch national geteilten Homogenität von Lebens-, Denk-, Glaubens- und Verhaltensgewohnheiten. Sofern solche Annahmen unter dem Rückgriff auf die Heimat erneut in der Sachunterrichtsdidaktik mobilisiert werden, ignorieren sie die demokratische Verfasstheit der bundesdeutschen Gesellschaft wie die Existenz verschiedener Ethnien, Kulturen und divergierender Identitätsansprüche und -angebote in ihr.

Demgegenüber kann die mit der Etablierung der Heimatkunde als Grundschulfach in den 1920er-Jahren intendierte unterrichtsmethodische Innovation mit ihrer Favorisierung anschauungsreicher und selbsttätiger Lernprozesse ebenso als zukunftsfähiger Traditionsbestand gelten, wie der Rückgriff auf Unterrichtsinhalte, die ihrer Herkunft nach zwar der kindlichen Nahwelt entstammen, in den damit verbundenen Lernerwartungen an die Grundschülerinnen und -schüler jedoch auf den Erwerb transfer- und anschlussfähiger Wissensbestände abzielen.

Solche möglichen Fortschreibungen aus der Vergangenheit reichen allerdings nicht aus, um für die gegenwärtige Sachunterrichtsdidaktik den Heimatbegriff als didaktische Leitkategorie zu legitimieren, denn sie bildeten in der Vergangenheit keine widerstandsfähige Barriere gegen die Indienstnahme des Grundschulfaches für aufklärungsfeindliche Erziehungs- und Unterrichtsintentionen. Ob diese definitiv ausgeschlossen werden können, wenn – wie in der aktuellen sachunterrichtsdidaktischen Diskussion vorgeschlagen – die Region zur didaktischen

Bezugsgröße des Sachunterrichts erhoben wird, ist derzeit nicht zweifelsfrei zu erkennen (vgl. Kaiser 1997, S. 201 f.; Blumenstock 1999). Wenn die Befürworter eines regionalen Sachunterrichts sich von der unterrichtlichen Behandlung der Region für den Grundschüler identitätstiftende und -stützende Effekte erwarten (vgl. Blumenstock u. a. 1999, S. 11), dann öffnen sie den Regionsbegriff für die Erzeugung einer kollektiven regionalen Identität und damit für eine Erziehungsabsicht, die zur belastenden Erbschaft der unterrichtlichen Verwertung der Heimat in der Grundschule der Vergangenheit gehört.

Literatur

- Blumenstock, Leonhard (Hrsg.): Regionaler grenzüberschreitender Sachunterricht. Methoden und Beispiele. Weinheim, Basel: Beltz 1999
- Blumenstock, Leonhard/ Hollstein, Gudrun/ Klein, Heinrich/ Laux, Hermann/ Ofenbach, Birgit/ Wiemer, Bernhard: Regionales Lernen im Sachunterricht. In: Blumenstock, Leonhard (Hrsg.): Regionaler grenzüberschreitender Sachunterricht. Methoden und Beispiele. Weinheim, Basel: Beltz 1999, S. 9-14
- Feige, Bernd: Sache und Sachlichkeit im Heimatkundeunterricht – Kontinuitäten und Brüche im Übergang zum Sachunterricht. In: Köhnlein, Walter/ Schreier, Helmut (Hrsg.): Innovation Sachunterricht – Befragung der Anfänge nach zukunftsfähigen Beständen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2001, S. 43-63
- Giesen, J. M.: Die Pädagogik der Heimat. Ein Buch von der Heimatschule und Schulgemeinde. a. O. 1924
- Götz, Margarete: Die Heimatkunde im Spiegel der Lehrpläne der Weimarer Republik. Frankfurt/ M. u. a.: Lang 1989
- Dies.: Der heimatkundliche Unterricht in der Zeit des Nationalsozialismus. In: Glumpler, Edith/ Wittkowske, Steffen (Hrsg.): Sachunterricht heute. Zwischen interdisziplinärem Anspruch und traditionellem Fachbezug. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1996, S. 25-35
- Hänsel, Dagmar: Didaktik des Sachunterrichts. Sachunterricht als Innovation der Grundschule. Frankfurt a. M. u. a.: Diesterweg 1980
- Jetter, J. L.: Heimat und Unterricht. Dresden-Blasewitz 1909
- Kaiser, Astrid: Einführung in die Didaktik des Sachunterrichts. 4. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren 1997
- Reimann, Carl: Der heimatkundliche Unterricht in der Volksschule. Minden 1905

- Rodehüser, Franz.: Epochen der Grundschulgeschichte. 2. Aufl. Bochum: Dr. Dieter Winkler 1989
- Spranger, Eduard.: Der Bildungswert der Heimatkunde. Berlin: Kommissionsverlag 1923
- Stieglitz, Hans: Vom Heimatgrundsatz. Zugleich ein Beitrag zur Erläuterung des Jahresprogramms für die Fortbildung der Lehrer in Bayern in den Jahren 1921 und 1922. München 1921

Heimat-Kunde zwischen Wissenschaft und Vorhaben

Heimatbegriff, Heimatkunde und „Kunde“ in der Kritik

Heimatkunde wird von Erziehungswissenschaftlern häufig abgelehnt. Denn der *Heimatbegriff* sei so schrecklich dehnbar! Dass daraus ein ideologisch hervorragend ausbeutbares Sozialisationsunternehmen folgen könne, sei die Gefahr der Heimatkundetheorie Eduard Sprangers von 1923. Inhaltlich meine ich dies in meinen Schriften mehrfach widerlegt zu haben. Sprangers Theorie tendiert eindeutig zu einem pluralistischen und wissenschaftsbezogenen Heimatbegriff (z. B. Hinrichs 1974, 2000a und b u. a.).

Ein Begriff ist so scharf, wie er definiert wird. Gummi z. B. ist dehnbar. Nicht aber der definierte Begriff von Gummi. Gemäß der These vom „dehnbaren“ Begriff dürfte sich die Wissenschaft überhaupt nicht mehr mit dem weiten Feld „dehnbarer“ Emotionen begrifflich beschäftigen. Die Psychologie könnte abdanken. So ist auch der Begriff der *Heimat* genau ab-grenzbar, de-finierbar durch ihre dynamische („dehnbare“) Zwischenstellung *zwischen Selbst und Welt*, Vertrautem und Fremdem. Hier konzentriere ich mich auf Wort und Begriff „Kunde“.

Laut Erklärung der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU 1998, 4. Abs.) klingt es eher irrational („Erkunden“ jedoch nicht?). Es ist nicht legitim, einem Wort beliebige Bedeutungen zuzuordnen. Ein Primarstufenschüler ist kein Primat, selbst wenn ein Wortbestandteil mit „Primat“ wurzelverwandt ist. Für Wort-*Inhalt* und *Definition* ist *mit maßgebend der Bedeutungswandel in der Begriffsgeschichte bis zur Gegenwart*. Denn bei Problembegriffen, selbst z. B. heute bei „Wissenschaft“, ist die Deutung stets streitig.¹ Das Wort „Kunde“ als

¹ Brezinka z. B. meint, „Erziehungsphilosophie“ sei nicht Wissenschaft. – Erfahrungen mit Sprachmissbrauch und Begriffsversionen in totalitären Systemen, z. B. mit „Freiheit“, „Befreiung“, „Jugend“, verbieten einen bloßen Bezug auf je gegenwärtige, „herrschende“ Deutungen. Gegenwarts-Deutung einerseits, Wort(Etymologie) und Begriffsgeschichte andererseits sind, wechselseitig vergleichend, *kritisch-korrektiv* zu prüfen in historisch-kritischer Interpretation, wie sie für „Heimat-Kunde“ geboten erscheint.

Bestandteil einer Fachbezeichnung hat nie mit Derartigem zu tun gehabt wie der Verkündigung eines Engels oder Priesters.²

Begriffsgeschichte und -merkmale von „Kunde“

Zur Wortgeschichte (Etymologie) und dem Sprachgebrauch

„Kunde“, *Vorgang und Ergebnis des Erkundens*, ist wurzelverwandt mit „Kennen, Können“, Können wieder wurzelverwandt mit Kunst. (Ein vollendeter Kenner und Könnener gilt als Meister [lat. magister]. Kunst [griech. techné] ist dann Meisterschaft, so etwa im Handwerk und dem, was wir im engen Sinne „Kunst“ nennen.) So weit zur Etymologie. Jetzt zum Sprachgebrauch.

Kunde, (ver-)künden als: *Kenntnis (überliefern)*, *Nachricht (übermitteln)* kommt in dieser alten Bedeutung in nicht (poetisch) gehobener Sprache nicht mehr vor. Nur noch „ankündigen“ wird in normaler Sprache, dann auch in nüchternen Zusammenhangen gebraucht. „Verkünd(ig)en“, „künden“ wird also der gehobenen Sprache zugerechnet.²

Begriffsgeschichte und -merkmale

Erstes Merkmal: Kunde ist wissenschaftliche Kenntnis, Erkunden ist also Erforschen.

a) Das Wort „Kunde“ (femininum [masc. K. = Einkäufer]) wie „in den Zusammensetzungen Altertums-, Erd-, Heil-, Naturkunde usw.“ ist (nach dem „Trübner“) in der Bedeutung „wissenschaftliche Kenntnis“ im 17. Jahrhundert „durch die Sprachgesellschaften aus dem Nnd. [Neuniederländischen] eingeführt“. Seine Verbreitung geschieht also im Jahrhundert des Comenius, des Rationalismus, der aufstrebenden Naturwissenschaften und Empirie, der Akzentuierung und Anreicherung der forschenden realen Weltwissenschaften.

b) Im 20. Jahrhundert kommt das Wort auch z. B. in den Zusammensetzungen Berufs-, Bürgerkunde, (geogr.) Landeskunde vor, Landeskunde auch als Teil des Fremdsprachenstudiums. Wirtschaftskunde ist eine Fachbezeichnung in der gymnasialen Oberstufe. *Der neuhumanistische Fächerkanon wird gesprengt durch Fächer des Erkundens, Realfächer.* (Belege zu a und b: Hinrichs 2000b, S. 251-254)

² Bei dieser schon im „Trübner“ festgestellten, längst im Sprachgebrauch üblichen klaren *Trennung* von der *gehobenen Sprache* (s. Duden²² 2000: „künden“, „verkünden“, „verkündigen“) ist die Argumentation der GDSU a .a. O. unverständlich und weit hergeholt: auf die Bezeichnung (Sach-) „Kunde“ zu verzichten, um „Assoziationen des ‚Verkündens‘ und ‚Von etwas Kündens‘ zu vermeiden.

Zweites Merkmal: Kunde meint wissenschaftliche Schulfächer der Realiterkundung

Das Wort „Kunde“ bezeichnet demnach, entgegen verbreitetem Experten-Vorurteil, gerade moderne Bestrebungen einer Schule der Selbsttätigkeit. Wir müssen uns von einer Erblast, nämlich der einseitig wissenschaftsgläubigen didaktischen Diskussion seit den 1970er-Jahren, freimachen, die fast in den Positivismus des 19. Jahrhunderts zurückzufallen drohte: Probleme aus den wärmeren Zonen des Lebens zu bearbeiten, das kann nüchtern, sachlich, wissenschaftlich erfolgen. Es kann dennoch und sollte erst recht an geeigneten Stellen mit einfachen deutschen Wörtern geschehen wie „Heimat“ und „Kunde“ statt unbedingt mit gelehrt klingenden Kunstwörtern. Von Befürwortern nüchterner Rationalität wird das wissenschaftliche Handwerkszeug und die Waffe des Ideologievorwurfs nicht immer adäquat und mit der notwendigen, rational besonnenen Zurückhaltung gebraucht. Z. B. verdient Sprangers Theorie (1923) die Sorgfalt und Sachlichkeit der Interpretation wie Götz sie (1989, S. 229-237) dem Heimatkunde-Unterricht im Spiegel der Lehrpläne widmet.

Drittes Merkmal: Kunde als Beginn moderner empirischer Realwissenschaften und -fächer

Unbekannt scheint es, dass das der Kunde eigene Forscherethos im 19. Jahrhundert, vor der Reformpädagogik, den entscheidenden, zu unserem heutigen Wissenschaftsbegriff führenden Schub bekam. Außerhalb der Universität entfaltete vor allem Diesterweg große Breitenwirkung auf die Lehrerschaft, indem er hauptsächlich die Volksschullehrer durch sein forschendes, lehrendes, standes- und kulturpolitisches Beispiel, durch Bücher und Zeitschriften maßgebend anregte zu einem realwissenschaftlichen Forscher- und didaktischen Sachlichkeitsethos und zur Erfüllung ihrer Kulturaufgabe (durch „Heimats-“, „Himelskunde“, Hinrichs a. a. O.).

Im Fächerbereich der Didaktiker ist es bisher nicht ins allgemeine Bewusstsein gedrungen, dass *Schleiermacher* für das 19./ 20. Jahrhundert die Bresche geschlagen und eine wissenschaftstheoretische Basis geschaffen hat. Er kann, wie Dolch sagt, als „theoretischer Begründer“ der „Kunden“ gelten. Mehr noch: als erster bestimmte er deren Ort und Funktion im Ganzen der Schul- und Universitätsdisziplinen. *Schleiermacher verfährt mit den Termini Kunde und Geschichte noch tastend. „Kunde“ oder „Geschichte“ im weiten Sinne sind für ihn offenbar zugleich didaktisch, die Wissenschaft von der gegenwärtigen und Entstehungs-Realität her aufschließende Verstehermethoden nach Art eines Verfahrens, das wir historisch-genetisch nennen können* (Hinrichs 2000b, S. 252-254).

Damals gab es noch nicht im heutigen Sinn „empirische“ Natur- und Kulturwissenschaften auf der Universität. Ein mehr oder weniger ungeordnetes Gemisch von Kenntnissen und „Spekulation“ war teils spekulativ, teils empirisch dominiert. Diese „Kunden“ oder

Realfächer haben in der Schule mehr als Lehrfächer ihre Domäne nach Schleiermacher. Da die Universität aber zugleich für Schleiermacher „Nachschule“ und „Vorakademie“ ist, überschneidet sie sich im Lehrstoff mit der Schule, vor allem natürlich mit Gymnasium und „Bürgerschule“ (Vorläuferin der heutigen Realschule). Das heißt, die *Universität* nimmt die empirischen „Kunden“ auf. Hier sollen sie aber zugleich *mehr empirisch forschend (erkundend)* und daher zu den *realen Kultur- und (mathematisch zu rationalisierenden) Naturwissenschaften* werden, wie auch wir sie etwa verstehen, andererseits durch Kultur- und Naturphilosophie ergänzt werden – Schleiermacher: durch Ethik und Physik. – Alexander von Humboldt und Carl Ritter (1817/ 59) waren u. a. vorbildliche Vertreter solcher „Kunde“.

Für Schleiermacher erlangen Kultur- und Naturwissenschaften, wie wir rückblickend resümieren können, erst dort ihre volle wissenschaftliche Stringenz und Würde, wo *Empirie* – d. h. damals Erfahrung, Experiment: „Kenntnis-“ Reichtum, also Kunde – und *Philosophie* vereint sind. *Wissenschaft hat also für Schleiermacher eine empirische Realienseite und am anderen Ende eine philosophische* oder nach damaliger philosophischer Tradition „spekulative“ Seite. Damit hat Schleiermacher die idealistische Spekulation überwunden.

Diese „reine“ (Transzendental-) Philosophie, wir nennen sie Spekulation, lehnt er als „gespensterartig“, „reine“ Empirie als unsystematisch ab. Die Fiktion reiner Empirie wurde im 19. und 20. Jahrhundert nicht überwunden. Zumal in „jungen“ Disziplinen, wie der Pädagogik und Didaktik, wo man besonders in den 1960er- und 1970er-Jahren meinte, damit wissenschaftliches Ansehen zu erwerben. Schleiermacher erscheint hierin auch heute wegweisend. Empirie sollte nicht in positivistischer Manier *gegen Kultur- und Naturphilosophie ausgespielt werden. Systematisches Denken, somit ein philosophisches Moment, sollte die wissenschaftlich notwendige, Denkmodelle liefernde, Ergänzung zur ebenso notwendigen empirischen Seite der „Kunden“ sein* (vgl. Hinrichs a.a.O.), *auch der Heimatkunde.*

(Heimat-)Kunde und Vorhaben: Ergebnis

Unter dem Begriff „Kunde“ kann man somit die Wissenschaften und von dort hergeleiteten Schuldisziplinen (Schulfächer) erfassen, soweit zu ihnen als Forschungs- und Lernmethode das Erkunden, die Empirie im weiten Sinn als Kern dazugehört.³ Im relativ handlungsfernen

³ These: „Kunde“ (Erkunden) kommt aus dem Wechselbezug und gleichen Ursprung des Denkens und äußeren Tuns. Sie führt vom Anschauen zur *konkreten* (empirischen) Forschung an den „Ort des Geschehens“, wo der Mensch wieder *innehält*, sich aus der Distanz betrachtet, um aus besserer

Bereich der Wissenschaft und wissenschaftlicher Schulfächer ist die prinzipiell vom eigenen Standort ausgehende Erkundung dem *handelnden* „Erobern“ und Gestalten der Welt noch am nächsten. Von dort, also *prinzipiell von der Heimatkunde, ist es nur ein Schritt zur Weltgestaltung (Heimatgestaltung)*, d. h. zum Projekt und Vorhaben. Schulisch gesehen bedeutet dies den Übergang *vom erkundenden Unterricht zum „Ernst des Lebens“* (Hinrichs 1981).

Es ist ein Mythos, um eine vielleicht heute allzu beliebte „kritische“ Redefigur aufzunehmen, die Kunde ins Feld des Irrationalen zu verweisen. Es ist ein Mythos, die Heimatkunde in Theorie und Praxis als begriffslose, emotional geballte Beschwörung einer sentimental Idylle abzutun. Götz (schon 1989) und Feige (beide: Jahrestagung GDSU 2001) haben dies für den Praxisbezug an Lehrplan-Beispielen bzw. Didaktikern des heimatkundlichen Sachunterrichts gezeigt. Gerade die Heimatkunde hat gemäß ihrer Theorie die über den Neuhumanismus hinausweisenden, für unser modernes Industrie- und Demokratiezeitalter charakteristischen Inhalte zu vermitteln (Hinrichs 2000a, S. 149 f., S. 158 f.). Demnach ist auf jeden Fall der Sachunterricht heimatkundlich zu begründen im Sinn eines kritisch-konstruktiven Heimatverständnisses. Zweitrangig ist es, ob er auch „Heimatkunde“ genannt wird.

Literatur

- GDSU: Positionspapier zum Sachunterricht, Erfurt, 13.3.1998, in: GDSU-Dokumentation 1992-1999, S. 16
- Götz, Margarete: Die Heimatkunde im Spiegel der Lehrpläne der Weimarer Republik, Frankfurt a. M.; Bern u. a.: Peter Lang 1989
- Hinrichs, Wolfgang: Heimat, Heimatkunde. In: Ritter, Joachim von (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Basel/ Stuttgart: Schwabe 1974, S. 1037-1039
- Hinrichs, Wolfgang: Standortwissenschaft und mehrperspektivische Theorie der Welt – Zur Konzeption und Bezugswissenschaft des Sachunterrichts. In: Hinrichs, Wolfgang/ Bauer, Herbert (Hrsg.): Zur Konzeption des Sachunterrichts. Donauwörth: Auer 2000a, S. 125-161
- Hinrichs, Wolfgang: Sach-, Heimat-, Welt-Kunde (Erkundung) als Methode zwischen Theorie und Praxis, Lehrplanung, Schema und Wirklichkeit. In: Zur Konzeption des Sachunterrichts. Donauwörth: Auer 2000b, S. 234-272

- Hinrichs, Wolfgang: Das Vorhaben in Geschichte und Gegenwart. In: Twellmann, Walter (Hrsg): Handbuch Schule und Unterricht, 8 Bde., Düsseldorf, Schwann 1981/ 86, Bd. 4.1, S. 629-650
- Ritter, Carl: Die Erdkunde ... oder allgemeine vergleichende Geographie ..., XIX Teile (weit über 20.000 S.), Berlin: Reimer 1817/ 59

Heimat – aus der Perspektive einer (ökologisch orientierten) Sozialisationsforschung

Ich möchte den Zugang zum Thema Heimat aus dem Blickwinkel einer ökologisch orientierten Sozialisationsforschung im Folgenden durch drei Schritte skizzieren: Zunächst soll eine kurze Vorbemerkung den Paradigmenwechsel in der sozialisationstheoretischen Sichtweise in seinen wichtigsten Punkten kennzeichnen; im Anschluss daran wird eine Begriffsbestimmung von „Heimat“ aus der genannten Perspektive vorgenommen. Daraus werde ich dann sechs Thesen ableiten, die die Konstituierung von „Heimat“ näher erläutern sollen und die sich als Diskussionsbeitrag verstehen.

Vorbemerkung

Das „klassische“ theoretische Konzept der menschlichen Sozialisation erscheint aufgrund einer zu einseitigen Sichtweise (Betrachtung der menschlichen Entwicklung aus der gesellschaftlichen Perspektive eines sozialen Eingliederungsprozesses, dem das Individuum weitgehend passiv ausgesetzt ist) seit längerer Zeit als bei weitem nicht mehr angemessen.

Ersetzt wurde dieses Konzept durch ein Paradigma, bei dem das Individuum als in einem Wechselwirkungsprozess mit der sozialen und materialen Umwelt stehend begriffen wird, die vom Einzelnen produktiv verarbeitet und verändert wird (vgl. Hurrelmann 1983). Konzepte neueren Datums gehen damit von einem Prozess aus, bei dem ein Individuum durch aktive Auseinandersetzung mit anderen Personen spezifische, sozial relevante Verhaltensweisen und Erfahrungen erwirbt. Im Zuge dieser aktiven Auseinandersetzung wird die Umwelt permanent verändert. Einer „Sozialmachung“ wird also die „Sozialwerdung“ entgegen gestellt; damit soll die Spontaneität und Eigenständigkeit des Menschen wie auch seine Tendenzen zu einer aktiven Bewältigung der vom Leben gestellten Aufgaben betont werden.

Bronfenbrenner hat in diesem Zusammenhang ein ökologisch orientiertes Sozialisationsmodell entwickelt, das die fortschreitende gegenseitige Anpassung zwischen dem aktiven, sich entwickelnden Menschen und den wechselnden Eigenschaften seiner unmittelbaren Lebensbereiche in hohem Maße erfasst.

Sein Modell besteht aus ineinander verschachtelten Systemen (Mikro-, Meso-, Exo-, Makro-, Chronosystem), wobei der Abstraktionsgrad der Systeme jeweils zunimmt (vgl. Bronfenbrenner 1981 und 2000).

Bestimmung des Begriffes „Heimat“

„Heimat“ kann aus sozialisationstheoretischer Perspektive als Ergebnis eines individuellen identitätsstiftenden Prozesses bezeichnet werden, der aus der aktiven Auseinandersetzung eines Menschen mit seiner Umgebung und der psychischen Verarbeitung dieser Auseinandersetzung resultiert. Die diesen Prozess konstituierenden Elemente können hinsichtlich ihrer Qualität wie auch Quantität, aber auch bezüglich ihrer Wichtigkeit zwischen einzelnen Subjekten derselben Gesellschaft oder einzelner gesellschaftlicher Gruppen (z. B. Kindern) variieren.

Daraus lassen sich folgende Thesen ableiten:

Heimat ist höchst individuell, es gibt so viele Heimaten wie es Menschen gibt.

Heimat ist ein Ergebnis der aktiven Auseinandersetzung eines Individuums mit seiner sozialen und dinglich-materiellen Umwelt. Diese Umwelt wirkt mit all ihren Gegebenheiten auf das Individuum ein, gleichzeitig setzt sich das Individuum damit aktiv auseinander und verändert und gestaltet dadurch diese Umwelt neu. Art, Intensität und Ergebnis dieses Wechselwirkungsprozesses sind sehr verschieden, weil eben von Mensch zu Mensch unterschiedliche Faktoren wirksam werden und zudem auch ihre Verarbeitung sehr unterschiedlich erfolgen kann. So erscheint es einleuchtend, dass zwar bei allen Menschen Faktoren wie z. B. Familie oder etwa Freundschaftszusammenhänge eine wichtige Rolle spielen, deren Verknüpfung, aus der sich „Heimat“ konstituiert, aber dennoch sehr verschieden ausfällt.

Heimat ist immer nur vorläufig, veränderbar und auch nichts Einmaliges.

Die aktive Auseinandersetzung eines Menschen mit den vorgefundenen Lebensbedingungen endet zu keinem Zeitpunkt, sie ist also ein lebenslang anhaltender Prozess. Allein dadurch ist auch die Umgebung einer permanenten Veränderung unterworfen (da sich der Mensch permanent mit seiner Umwelt auseinandersetzt). Zusätzlich werden durch neue Lebenssituationen andere Faktoren der Umgebung wirksam bzw. weniger wirksam. Man denke hier z. B. an Umzug, an

neue soziale Zusammenhänge wie Freundschaften, Eintritt in Institutionen wie Kindergarten oder Schule. Jedes Mal verändert sich damit unter Umständen – mehr oder weniger – auch Heimat.

Raum stellt lediglich die „Bühne“ für die Konstituierung von Heimat dar.

Raum an sich besitzt keine unmittelbare Bedeutung für die Entstehung von „Heimat“, er stellt lediglich die Bühne bzw. den Bezugsrahmen für „heimatbildende“ Faktoren dar. Das heißt nicht der Zustand eines Raumes oder der Raum an sich, sondern die Prozesse der darin stattfindenden Auseinandersetzung und die ihrer subjektiven Verarbeitung sind Elemente von „Heimat“ (solche Formen der Auseinandersetzung können qualitativ sehr unterschiedlich sein, sie reichen von der scheinbaren Befolgung vorgeschriebener Formen der Aneignung bis hin zu Vandalismus). Die „Füllung“ des Raumes mit bestimmten Elementen und die Beziehungen der Menschen zu diesen sind demnach zentral, nicht der Raum selbst. Heimat ist deshalb als eine bestimmte Form von Umwelt zu betrachten und nicht als räumliches Phänomen. Sie ist nicht auf bestimmte Räume festgelegt, sondern an den subjektiv wirksamen „Eigenschaften“ eines Raumes orientiert.

Heimat konstituiert sich über Erfahrungen, die von sozioökonomischen und kulturellen Variablen bestimmt werden.

Heimat ist unmittelbar abhängig von den Erfahrungen mit und der Zurkenntnisnahme von der Umwelt. Dieser enge Zusammenhang ist unter anderem auch deshalb von besonderem Interesse, weil die Möglichkeiten potentieller Erfahrungen individuell sehr verschieden sind. So erweisen sich sozioökonomische und kulturelle Variablen unter anderem insofern als „Heimat“ determinierende Faktoren, als sie individuelle Erfahrungsmöglichkeiten einschränken bzw. zulassen. So beeinflussen die jeweiligen ökonomischen Lebensbedingungen beispielsweise die Wohnverhältnisse (z. B. eigenes Haus mit Garten in der Vorstadt oder Wohnung in einem Mietblock mit verregelter Grünanlage), die Mobilität (z. B. über die uneingeschränkte Nutzungsmöglichkeit eines oder mehrerer Autos und – im Falle von Kindern – zusätzlich über den Zugriff auf eine Fahrerin oder einen Fahrer), die Möglichkeit der Nutzung von Freizeitangeboten (z. B. die unterschiedlichsten Bildungs- und Betätigungsangebote, u. a. Reisen) oder die Mitgliedschaft in gewissen formellen und auch informellen sozialen Zusammenhängen. Über die Inanspruchnahme bzw. den Ausschluss von solchen Erfahrungsmöglichkeiten ist auch die individuelle Konstituierung von Heimat direkt betroffen. Neben den sozioökonomischen Ressourcen spielen aber auch

kulturelle Variablen als übergeordneter Bezugsrahmen für die Entstehung bzw. Entwicklung von Heimat eine besondere Rolle. Sie überformen gewissermaßen alle anderen Elemente, die Heimat konstituieren, da sie als normen- und wertgebende Instanz über jeglichem menschlichen Verhalten stehen.

Heimat ist die Summe des sozialen Beziehungsgeflechtes.

Da der Mensch als soziales Wesen wesentlich auf zwischenmenschliche Kontakte angewiesen ist, vielleicht mehr noch als auf die Ausstattung der physischen Umwelt, können zwischenmenschliche Beziehungen als bedeutsamer Teil von Heimat angesehen werden.

Damit wird Heimat zu einem wesentlichen Teil geprägt von einem durch Wahlfreiheit der Kontakte bestimmtes, den primären Verwandtschafts- und Freundeskreis einschließendes Beziehungsgeflecht, das individuell verschieden über den Raum verteilt ist. Diese Wahlfreiheit ist allerdings individuell zum Teil erheblich eingeschränkt, da ihre Inanspruchnahme an einige Voraussetzungen geknüpft ist, über die nicht alle Menschen in einem ähnlichen Maß verfügen. So lassen sich frei gewählte Kontakte oft nur dann zu einem intensiven Beziehungsgeflecht ausbauen, wenn eine entsprechende Mobilität gewährleistet ist. Unter anderem bei Kindern lässt sich hier z. T. eine erhebliche Einschränkung ausmachen. Auch die Qualität der jeweiligen zwischenmenschlichen Beziehungen ist in diesem Zusammenhang von großer Bedeutung.

Die Zeit – „Verstärker“ bei der Entstehung von Heimat.

Der Tatsache der zeitlichen Strukturiertheit menschlicher Entwicklung in der Auseinandersetzung mit der Umwelt kommt ebenfalls eine gewichtige Rolle bei der Herausbildung von Heimat zu. So gibt es in jeder Biographie besonders markante Zeitpunkte, die im Verlauf der individuellen Entwicklung eine besondere Rolle spielen. Diesen Phasen könnte auch bei der Entstehung von Heimat ein übergeordneter Stellenwert zukommen – auch oder gerade im Zusammenhang mit dem Aufbau von Identität, verstanden als Art der Übereinstimmung einer Person mit sich und ihrer Umwelt.

Literatur

- Bronfenbrenner, Urie: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart: Klett-Cotta 1981
- Bronfenbrenner, Urie: Ein Bezugsrahmen für ökologische Sozialisationsforschung. In: Grundmann, Matthias/ Lüscher, Kurt (Hrsg.): Sozialökologische Sozialisationsforschung. Konstanz: Universitätsverlag 2000, S. 79-90
- Grundmann, Matthias/ Fuss, Daniel/ Suckow, Jana: Sozialökologische Sozialisationsforschung: Entwicklung, Gegenstand und Anwendungsbereiche. In: Grundmann, Matthias/ Lüscher, Kurt (Hrsg.): Sozialökologische Sozialisationsforschung. Konstanz: Universitätsverlag 2000, S. 17-76
- Hurrelmann, Klaus: Das Modell des produktiv-realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 1983, H.3, S. 91-103

Heimat – ein Blick auf die Gefühle

Heimat wurde von Eduard Spranger als Gefühl geistiger Verwurzelung beschrieben, und als solches ist es unter der Herrschaft der Nationalsozialisten in einem nationalistischen, vor allem aber kriegspolitischen Kalkül instrumentalisiert und beherrscht worden. Diese Ideologiegeschichte haftet noch heute in Deutschland jeder Rede über Heimat an. Ein häufig gewählter Weg, aus dieser Geschichte eine Lehre zu ziehen, liegt darin, zur Vermeidung ähnlicher Risiken (die schon im Benennen eines nicht privaten Gefühls gewittert werden) andere Spachregelungen einzuführen. Anstatt von „Heimat“ ist dann vom „Nahraum“ die Rede, oder Heimat wird (rationalistisch) mit „lokaler Handlungskompetenz“ übersetzt. Heute ist Heimat in seiner Gefühlsbezogenheit aus den meisten Lehrplänen und Richtlinien verschwunden. In der didaktischen Debatte wird die Gefühlsdimension von Heimat weitgehend ausgeklammert.

Ich gehe von der These aus, dass Heimat *als Gefühl* im Sinne eines aufklärungsorientierten Bildungsverständnisses einer nicht-diskreditierenden Thematisierung und Bearbeitung bedarf. Ich werde mich dabei auf die Neue Phänomenologie von Hermann Schmitz stützen. Bezüge zu anderen Phänomenologen können an dieser Stelle aus Platzgründen nicht ausgeführt werden (insbesondere Karlfried Graf von Dürckheim, Martin Heidegger und Otto Friedrich Bollnow).

Heimat als Gefühl

Heimat ist ein Gefühl des Getragenseins von vertrauten Eindrücken auf dem Boden einer in aller Regel überwiegend positiv erlebten Identifikation mit einem Befinden in einer komplexen, räumlich orientierten Lebenssituation. Dieses Gefühl ist hoch differenziert, meist aber begrifflich nur ansatzweise explizierbar. Es ist das ästhetische Spiegelbild alltäglichen Erlebens von Selbst und Welt und wird aus Situationen fließenden Lebens gleichsam „herausgelebt“. Heimat ist atmosphärisch imprägniert. Was das Atmosphärisch-Situative dem erlebenden Subjekt bedeutet, ist mit Hilfe der (schulisch kultivierten) Intellektualsprache meist nur in einem kleineren Teilbereich aussagbar.

Heimat entzieht sich in ihrem Gefühlscharakter einfacher Aussagen. Heimat hat die Qualität eines Gefühlsraumes, der das subjektive Empfinden angreift. Wenn Heimat auch unbestreitbar subjektiven Charakter hat, so gibt es doch

nicht schon deshalb so viele Heimaten wie es Individuen gibt, wenngleich Heimat von Person zu Person variiert. Heimat repräsentiert als Gefühl nach Schmitz eine „unpersönlich gemeinsame Situation“, die als „räumlich ort-los ergossene, leiblich ergreifende Atmosphäre“ ausgedehnt ist. Die von ihr ausgehende Ergriffenheit resultiert aus konkretem Erleben in alltäglichen Umgebungen (dazu gehört insbesondere der vertraute Umgang mit Dingen, Menschen, Tieren und Situationen). Zugleich gibt sie diesem Erleben eine Gestalt. Es entsteht eine gemeinsame Wirklichkeit von Subjekt und Objekt (vgl. Böhme 1998), die aufgrund der hohen affektiven Betroffenheit leiblich als Gefühlsraum erlebt wird. Heimat lässt sich so auch als eine dichte Gemengelage bewertungsrelevanter und lebensraumbezoglicher Emotionen bezeichnen.

Der Boden dieser (latenten) Bewertungsoptionen, die persönliche Betroffenheit, ist prinzipiell zu zwei Seiten hin offen: zur Seite der (positiven) Identifikation, aber auch zur Seite der (idiosynkratischen) Abwehr. Heimat wird mit der Zuerkennung ihres Gefühlscharakters nicht automatisch zu einer nostalgischen, verklärten und politisch affirmativen Ideologie. Die Inklusionen des Heimatlichen werden der Ideologiekritik gegenüber vielmehr geöffnet, denn über Gefühle und ihre politische Dynamik kann erst konstruktiv gesprochen werden, wenn sie als solche, d. h. auch in ihrem Erleben bewusst und einer Sprache zugänglich gemacht worden sind.

Heimaten aussagen können

Die *Möglichkeit* der ideologiekritischen Bearbeitung und Redigierung setzt die *Aussage* dessen voraus, was wie als Heimat erlebt wird. Weder die Schule noch die alltägliche gesellschaftliche Praxis „genauen Sprechens“ heben auf ein solches Vermögen ab. Die moderne westliche Kultur lehrt, sich mit Worten über Gefühle, Subjektivität und leibliches Befinden eher hinwegzusetzen, als derart „ungenau Intensitäten“ auf der Grundlage einer schwingungsfähigen selbstwie gegenstandsbezogenen Sensibilität mit inter-subjektiv verständlichen Worten benennen und symbolischen Bedeutungen belegen zu können. Diese kulturelle Praxis änderte indes nichts daran, dass es fortan Subjektivität, Gefühle und auch leibliches Befinden im gelebten Leben gibt – wenngleich auch wenig öffentlich darüber gesprochen wird. Das öffentliche Sprechen über Gefühle ist diskreditiert; es gilt als schwach, peinlich oder intim.

Die für die zeitgemäße Kommunikation scheinbar so wichtigen terminologischen Abstraktionismen mögen eine für das Handeln in komplexen Systemumwelten „funktionalistische Verständigung“ ermöglichen. Sie erhöhen aber auch

die sprachliche Distanz zum Erleben von Eindrücken. Das tendenzielle Versikern erlebensnaher Sprachen hat jedoch eine Rückseite – inmitten postmoderner Lebenspraxen bildet es den imaginären Baugrund ganzer Märkte, baut die ökonomisch aktuell so erfolgreiche Inszenierung von Erlebnis- und Freizeitwelten der Unterhaltungsindustrie doch auf sprachlich nicht explizierten und auch nur diffus bewussten Gefühlen auf. Die Entfesselung menschlicher Begehren im Spaß dient ja letztlich nicht der Befreiung der Subjekte, sondern ihrer Kontrolle. Das kulturindustrielle Amusement leistet so eine „Reinigung des Affekts“ (Adorno/ Horkheimer 1971) nach Kalkülen seiner Beherrschung.

In der Thematisierung und Reflexion der Gefühlsdimension von Heimat liegt eine politische Dimension, die über den Gegenstandsbereich „Heimat“ hinausgehende Qualifikationen fördern kann. Mit der Sensibilisierung der Wahrnehmung für das Erscheinen (neben der Dualität von Sein und Schein) differenziert sich mit der sinnlichen Wahrnehmung auch das Denkbare. Mit dem Nach-Denken des Gefühlten öffnet sich ein Weg der Emanzipation vom gesellschaftlich Unbewusst Gemachten – nicht nur in und durch die Kulturindustrie.

Heimat in der Stadt (eine Skizze)

Vor fast 40 Jahren schrieb Alexander Mitscherlich sein Pamphlet über die Unwirtlichkeit unserer Städte. Darin beklagte er auch einen Mangel im Vermögen der Stadtbewohner, ihre betroffene Subjektivität als Dimension vitalen Erlebens in Worte zu fassen (Mitscherlich 1965, S. 46 f.). Seitdem hat sich in der Stadtentwicklung so manches verändert – radikale Funktionstrennung, Stadtfucht, Revitalisierung der Cities, gentrification, Event-City ... Die Kritik am Stammeln der Stadtbewohner über ihr Befinden in der Stadt ist so aktuell wie zur Zeit des städtebaulichen Brutalismus. Der gegenwärtige Krisendiskurs über den Wandel von Urbanität kann auch als Ausdruck dieses Mangels gedeutet werden. Wo die Stadtbewohner ihre gelebte Teilhabe vom Städtischen gleichsam abziehen, entsteht jener oft beklagte aseptisch „schöne“ Zustand, in dem sich jede beheimatungsfähige Atmosphäre aus der Stadt zurückzieht. Wer über sein Befinden in der eigenen Lebensumwelt kaum etwas Substanzielles zu sagen vermag, ist auch politisch nur begrenzt handlungsfähig. Die jede Beheimatung voraussetzende Verzahnung des Individuums mit seiner Umwelt, die Mitscherlich als Gestaltungsaufgabe in Erinnerung gerufen hatte (ebd., S. 125), erfüllt sich nicht allein auf kognitivem Niveau intelligiblen Handelns. Man kann in der Terminologie von VDI-Normen über zuträgliches Leben in Städten reden; wer aber über

Heimat sprechen will, wird mit diesem Diskurs nicht weit kommen, denn die Aussprache von Affekten – positiven wie negativen – wird da unumgänglich, wo sich eine Beziehungsfrage stellt, und Heimat ist immer eine solche Beziehungsfrage.

Was und wie können Kinder lernen, um über Heimat sprechen zu können? Seit der Curriculum-Reform definieren Sekundarstufe I und II ihren Bildungsauftrag als ein szientistisches Projekt – eine Vorbereitung zum Diskurs über VDI-Normen und andere Positivismen. Das Selbstverständnis der Grundschulpädagogik setzt im Unterschied dazu seit Mitte der 90er-Jahre vor allem mit dem Begriff der „Sache“ (vgl. Hasse/ Scholz 1996) Akzente, die gerade das „Dazwischen“ gelebter Um- und Mitwelt-Verhältnisse betonen; nicht allein das Individuum in seinem Erleben und nicht allein einen Gegenstand(sbereich), sondern jenes Überschneidungsfeld, in dem Subjekt und Objekt eine Situation bilden.

Wie erlebe ich „meine“ Stadt?

Kinder können beschreiben, was sie sehen und hören, wenn sie sich in ihrem Quartier bewegen. Was sie dann sagen, lässt sich aber mehrfach differenzieren, denn gutes Beobachten muss gelernt werden. Eine Differenzierung ergibt sich schon durch das, was sie bei nochmaligem Hinsehen und -hören selbst entdecken können. In einfachen Schritten der Wiederholung schärft sich die Aufmerksamkeit und vergrößert sich die Sensibilität für das Wahrnehmen, die Sinne – und damit das Denkbare. Übung der Aufmerksamkeit zielt auf das Selbst wie die Weltgegebenheiten. Das Wissen über das plurale sinnliche Wahrnehmen wird größer, ebenso das Wissen über Hausfassaden, Straßenbeläge, städtische Vegetation, Gerüche, Geräusche und das Gefühl, durch eine Unterführung oder ein Waldstück zu gehen. Diese Themen des Nachdenkens haben im Sinnlichen ihren Erlebnisgrund. So genanntes „Lernen mit allen Sinnen“ beginnt aber erst dort Erfahrungsprozesse (z. B. über städtische Beheimatung) in Gang zu setzen, wo die Möglichkeit des Sich-und-die-Welt-Bedenkens durch eine Vermehrung bewusstmacher Eindrücke erweitert worden ist. Mit anderen Worten: das Lernen muss selbstreferentiell werden, um in seinem Ertrag auf ein strukturell höheres Niveau aufsteigen zu können.

Die differenzierte Beschreibung städtischer Lebensumwelten ist stets Ausdruck (gemeinsamer) subjektiver Wertungen – schon infolge der individuellen Gerichtetheit der Aufmerksamkeit. Indem eine Wertung aber immer ein Gefühl zum Ausdruck bringt, steigen mit jeder Differenzierung gegenstandsbezogener Aussagen auch erlebnisgebundene leibliche Eindrücke aus der individuell „verzahnten“ Umwelt des „gelebten Raumes“ (Dürckheim) in eine Schicht des Aus-

gesprochenen auf. Wenn eine Straße als „warm“, „einladend“, „ruhig“ oder aber als „beengend“, „bedrückend“, „beklemmend“ und „hektisch“ beschrieben wird, ist eine Dimension atmosphärischen Befindens in ihr in ersten sprachlichen Annäherungen präzisiert worden. Keines dieser beispielhaften Merkmale kann an der materiellen Ausstattung einer Straße abgelesen werden. Ohne waches befindliches In-ihr-Sein gibt es diese Kategorien der Bewertung gar nicht! Mit einer gemeinsamen Bestandsaufnahme dieser oder ähnlicher Art, die in der Sammlung wiederholter Schülerbeobachtungen erarbeitet werden kann, entsteht eine Gesprächsgrundlage, die die Formulierung von Ansprüchen an eine beheimatungsfähige städtische Umgebung ermöglicht. Wer lernt, der Spur seines individuellen Behagens wie Unbehagens in räumlichen Umgebungen bis auf den leiblichen Grund nachzugehen, vermag weiter zu denken und umfassender zu sprechen.

Literatur

- Adorno, Theodor W./ Horkheimer, Max: Dialektik der Aufklärung (1947).
Frankfurt a. M.: S. Fischer 1971
- Böhme, Gernot: Anmutungen. Über das Atmosphärische. Ostfildern: Tertium
1998
- Hasse, Jürgen / Scholz, Gerold: Die Frage nach der „Sache“. Ein Versuch, die
Fragen vor den Antworten zu retten. In: Grundschule, H. 11 (1996), S. 17-
18
- Mitscherlich, Alexander: Die Unwirtlichkeit unserer Städte. Anstiftung zum
Unfrieden. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1965
- Schmitz, Hermann: System der Philosophie. Werk in 5 Bänden (10 Teilbände).
Bonn: Bouvier 1964-1980

Wo ist Heimat?

Über Verbindungen von Ort und Selbst

HÜFTSTEAKS
MEIN HEIMAT WAR
DEUTSCHLAND

Hinweis im Preisschild auf einer Fleischverpackung
in Kaiser's Kaffeegeschäft AG, Viersen
(Der Spiegel, 30/2001, S. 186)

Der Beitrag gliedert sich in drei Teile. Im ersten Teil möchte ich nachzeichnen, wie der Heimatbegriff in den letzten zwanzig Jahren eine neue Akzentuierung erfahren hat, nämlich weg vom Passiven oder Statischen und hin zu aktiven Formen der Aneignung von Heimat. Gleichzeitig will ich kritisch beleuchten, wie unter dieser Akzentsetzung der ehemals vorherrschende Aspekt der Verortung bzw. Verräumlichung oder Regionalisierung von Heimat mehr und mehr in den Hintergrund getreten, bisweilen gar zum Verschwinden gebracht worden ist. Der zweite Teil beschäftigt sich mit der Wiederentdeckung des Räumlichen, indem ich beispielhaft auf einige grundlegende Aspekte von Mensch und Raum eingehe, die im Zusammenhang mit einem „aktiven“ Heimatverständnis meines Erachtens unverzichtbar sind. Im dritten Teil stellt sich die Frage nach Konsequenzen für Schule und Sachunterricht.

Das Verschwinden des Raumes im Zuge eines „aktiven“ Heimatverständnisses

In vielen Büchern und Aufsätzen über das Thema „Heimat“ wird in auffälliger Weise jeweils gleich zu Beginn auf die begrifflichen Schwierigkeiten mit dem Wort „Heimat“ hingewiesen. Kein Wunder, dass solche mit einem apologetischen Unterton vorgetragenen Überlegungen ganz selten in eine glasklare Definition münden. Zu facettenreich bzw. zu vielschichtig erschien der Gegenstand, als dass er eine begriffliche Einengung oder gar Amputation vertrüge. Wichtiges würde leicht wegdefiniert. Eine erste Annäherung geht oft auch vom allgemeinen Sprachgebrauch aus: Heimat ist demnach der Ort, an dem man geboren wurde und seine Kindheit verbrachte, andererseits auch die umgebende Welt,

die einen Menschen in seinen Einstellungen und seiner Mentalität prägt. Darüber hinaus oder gleichzeitig bezeichnet der Heimatbegriff ein subjektives Gefühl der Geborgenheit: Heimat ist ein Raum bzw. eine Region, mit der man sich eng verbunden fühlt, in der man sich seiner selbst, seiner Identität, gewiss sein kann.

Also was nun? Ist Heimat ein Ort oder ein Gefühl oder beides oder noch viel mehr? Hermann Bausinger (1984) löst das heikle Problem weder in dem einen oder anderen Sinne; auch er versucht, möglichst viele Facetten in seiner „Begriffsgeschichte als Problemgeschichte“ herauszuarbeiten. Am Ende dieser Ideengeschichte, die einen weiten Bogen spannt von der selbstgewissen stationären Gesellschaft von Anno dazumal zu der äußerst verunsicherten und mobilen Gesellschaft von heute, steht, für manchen Geschmack vielleicht etwas tümelnd: „Heimat ist das Produkt eines Gefühls der Übereinstimmung mit der kleinen engen Welt.“ Doch unmittelbar darauf wird gefordert: „Heimat ist nur dort vorhanden, wo solche Übereinstimmung möglich ist.“ Anders gewendet: Wo diese überschaubare Welt aus den Fugen gerät, wo die kleinen Läden und Handwerksbetriebe verschwinden zugunsten von sterilen Einkaufszentren auf der grünen Wiese, kurzum: Dort, wo minimale Bedingungen für das Gefühl von Identität nicht mehr gegeben sind, wird Heimat zerstört. Zum Beispiel kann gesichts- und geschichtsloses Bauen eine Form von Heimaterstörung sein (vgl. Daum 1986).

Bausinger verkneift sich nun ein naheliegendes Plädoyer für die Rückkehr zum Althergebrachten oder für die Wiederherstellung der ehemaligen Idylle. Im Gegenteil, er plädiert für ein Verständnis von Heimat, das viele der älteren Heimatkonzepte in Frage stellt, die raumfixiert und dadurch sehr statisch und zudem noch emotional überfrachtet waren (vgl. Daum 1989). Wer früher einmal mit solch einer engen Heimat nicht mehr zufrieden war, konnte entweder an den Verhältnissen zugrunde gehen oder auswandern. Dieses förmliche Festnageln auf den Raum nenne ich Raumfetischismus. Heute, in einer demokratisch verfassten Gesellschaft, ist das anders. Dort wo Menschen sich gegen die Zerstörung von Heimat wehren, z. B. in Form von Bürgerinitiativen, entsteht Heimat in neuer Qualität. Es heißt bei Bausinger: „Heimat ist nicht mehr Gegenstand passiven Gefühls, sondern *Medium und Ziel praktischer Auseinandersetzung* [...] sie wird aktiv angeeignet.“ Die Heimatforscherin Ina-Maria Greverus (1979, S. 17) hat wohl Ähnliches vor Augen, wenn sie Heimat als „Lebensqualität“ beschreibt, die weder angeboren ist noch verordnet werden kann; Heimat ist Leistung des tätigen, sich Umwelt stets aktiv aneignenden Subjekts.

Heimat stellt somit in erster Linie nicht eine Umgebung dar, etwa ein bestimmtes Milieu, in das man ohne eigenes Zutun zufällig hinein geboren worden

ist und an das man sich anzupassen hat, sondern Heimat ist im wesentlichen etwas, das erst „lebensweltlich“ hervorgebracht werden muss. Eine leichte Ahnung von dieser aktiven Zielrichtung vermittelt bereits Goethes „Faust“:

*„Was du ererbst von deinen Vätern hast,
Erwirb es, um es zu besitzen.
Was man nicht nützt, ist eine schwere Last,
Nur was der Augenblick erschafft, das kann er nützen.“*

Dieser Gedanke lässt sich aus heutiger Sicht folgendermaßen pointieren: Heimat ist am wenigsten Orts- oder Raumbestimmung, sie steht vielmehr zu allererst für eine immaterielle Welt, die sich aus Entscheidungssituationen, Wertrelationen und Kommunikation konstituiert. An die Stelle des „geistigen Wurzelgefühls“, das Eduard Spranger als ein für ihn wichtiges Bestimmungsmoment von Heimat noch so eindeutig räumlich verortet sah, ist heute ein soziales Beziehungsgeflecht aus Verwandten, Freunden und Bekannten getreten (vgl. Schreier 1985). Heimat entsteht z. B. dort, wo Kinder im Grundschulalter Verhaltenssicherheit erfahren, und zwar mit den Dingen, Verhältnissen und Personen. Hieraus erwachsen Vertrautheit und Überschaubarkeit, jedoch nicht im Sinne einer statischen, affirmativen Ordnung. Gemeint ist vielmehr eine soziale wie politische Kompetenz, nämlich die Dinge, Verhältnisse und Personen zu beeinflussen und umzugestalten sowie sich selbst als Subjekt darin wiederzuerkennen. Auf einen Nenner gebracht: Heimat repräsentiert in ihrer Symbolträchtigkeit die Vertrautheit, die Nähe und die Verlässlichkeit von den Beziehungen zwischen Personen und den Umgang mit den Dingen (vgl. hierzu auch Negt 1987 und Daum 1989).

Die Heimat, die für aufgeklärte Zeitgenossen höchstens noch in diesem Sinne einen Sinn ergibt, ist somit ein inneres Land – jedenfalls keines, das auf der Karte zu finden ist. Eine ähnliche Form räumlicher Entrückung findet sich auch bei Marcel Reich-Ranicki, wenn er in seiner Rede „Über das eigene Land“ bemerkt (2001[1994]): „Auch ich habe ein eigenes Land, ein ‚portatives Vaterland‘, eine Heimat und nicht die schlechteste: die Literatur, genauer, die deutsche Literatur.“

Spätestens hier sollte deutlich geworden sein, dass im Zuge des neuen, „aktiven“ Heimatverständnisses ein bislang kaum beachtetes Problem einhergeht – nämlich das allmähliche Verschwinden des Raumes und seine Auflösung. Heimat wird dadurch abstrakter, weniger deutlich erfahrbar und vermittelbar. Andersherum: Wer für einen „aktiv“ verstandenen Heimatbegriff plädiert, muss sich auch Gedanken machen um die Herstellung oder Wiedergewinnung seiner

sinnlichen Erfahrbarkeit; das kann bisweilen (aber nicht unbedingt zuallererst) auch heißen: der räumlichen Erfahrbarkeit.

Als Zwischenfazit bleibt festzuhalten: Mit Hilfe eines „aktiven“ Heimatbegriffs ist es sicherlich leichter möglich, den förmlichen Raumfetischismus, die Statik und die Emotionsüberfrachtung älterer Heimatvorstellungen zu überwinden und durch zeitgemäßere, das heißt, dynamischere heimatkundliche Perspektiven zu ersetzen. Allerdings sollte die nun stärkere Betonung sozialer, politischer und medialer Aspekte nicht dazu führen, das Kind mit dem Bade auszuschütten und auf räumliche Bezüge gänzlich zu verzichten.

Die Wiederentdeckung des Räumlichen

Unter dieser Überschrift stellt sich die Frage: Welche konkreten Orte, Räume oder Regionen braucht das Individuum heutzutage, um sich die Welt im Sinne eines aktiven Heimatbegriffs einzurichten, d. h. lebbare Formen des Wohnens oder des Bei-sich-und-den-Seinen-Seins zu finden und zu erfinden? Pointierter, auch aus dem Blickwinkel von Kindern gefragt: Wo überall kann Heimat im Zeitalter des „globalen Dorfes“ sein?

Überall auf der Welt zu Hause zu sein, bedeutet nirgendwo wirklich zu Hause zu sein. Selbst unter globalisierten Lebensbedingungen verbringen alle Menschen körperlich ihr Alltagsleben in einem lokalen Kontext (vgl. Werlen 1997, S. 285). Heimat-Ethnologen erheben die Angewiesenheit auf einen sozio-kulturell gegliederten Raum, der Verhaltenssicherheit, Aktion und Identifikation gewährt, zu einem anthropologischen Grundbedürfnis (vgl. Greverus 1979). Nach Peter Sloterdijk (1999) ist ein „heimatlich definierter Mensch“ eine feste Verbindung von Ort und Selbst eingegangen. Die Frage „Wohin gehöre ich?“ impliziert mehr als nur ein Problem der Lokalisation, kommt aber ohne den konkreten Raumbezug nicht aus. Selbst Sterben und Trauer brauchen einen Ort, der im Zeichen der Enteignung, Entpersönlichung und Anonymisierung von Tod und Bestattung immer schwieriger auszumachen ist. Das Buch von Sabine Bode und Fritz Roth (1998) heißt folgerichtig: „Der Trauer eine Heimat geben. Für einen lebendigen Umgang mit dem Tod“.

In demselben Maße, wie die Verbindung von Ort und Selbst postuliert wird, müssen heutzutage unvermeidlich auch räumliche Verluste und Irritationen zur Sprache kommen. Beim Vergleichen von früher mit heute fällt freilich auf: Meist ist weit mehr verschwunden als eine romantische oder idyllische Kulisse, die Anlass zu wehmütigem und nostalgischem Schwelgen bieten mag. Es hat sich eine Art Enteignungsprozess fortgesetzt, der das Leben heute – insbesondere

der Kinder – substantiell betrifft. Tagtäglich gehen immer mehr Spiel- und Erlebnisräume verloren, Orte mit Anmutungsqualitäten für alle Sinne und die Phantasie. Hierzu gehören zum Beispiel Wegränder, Gebüsch und Waldsäume und sich selbst überlassene so genannte „Niemandsländer“, die zeitweilig Kindern und Jugendlichen eine Heimat eigener Art sein können, ehe sie oft der Bauwut und dem Sauberkeitswahn zum Opfer fallen und wieder verschwinden (vgl. Brandt/ Daum 1994). Für Erwachsene, wenn sie sich denn behutsam dafür interessieren, ist es immer wieder verwunderlich und aufschlussreich, wie eigenständig und wie originell sich Kinder in dieser Welt einrichten.

Zu den neueren Irritationen gehört die Unterscheidung von „Orten und Nicht-Orten“, die Marc Augé (1994) in seinem gleichnamigen Buch so eindrucksvoll angeregt hat. Den Ausgangspunkt bildet eine Weltgesellschaft, die überall ist und in der dennoch keiner von uns seinen Ort hat. Thematisiert werden die Tendenzen der Entwurzelung und Egalisierung, die verantwortlich sind für die Auflösung der Orte, an denen die Menschen bisher zu Hause waren. Güter, Ideen und Räume sind beliebig verfügbar. An Phänomenen des Verkehrswesens, der Architektur, der Zeit- und Raumerfahrung, der Kommunikation, des Warentauschs expliziert und belegt Augé seine These vom „planetarischen Einerlei“, in dem die Menschen ihren Ort verlieren – Unbehaute in einem riesigen gesellschaftlichen und technischen Universum, das nur noch Durchgangsstationen, aber keine Heimat mehr kennt.

Trotz oder wegen dieses Defizits bleibt ein tiefes menschliches Verlangen spürbar. Die stets aktuelle Heimatsehnucht ist dadurch gekennzeichnet, dass sie sich in der Praxis des Alltags von der erfahrbaren Realität weit entfernt und doch unerbittlich von ihr eingeholt wird. Von dieser Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen legen Wagenräder, Zaumzeug und Handwerksgerät aus „guter“ alter Zeit ein beredtes Zeugnis ab, die hemmungslos und ohne Bedenken auf Garagentore und Betonwände appliziert werden. Der Einwand, das sei aber doch Kitsch, mag aus ästhetisch wertender Sicht zutreffend sein; er geht aber am Kern der Sache vorbei.

Ergiebiger scheint der Hinweis auf ein zugrundeliegendes starkes Motiv zu sein, nämlich Heimat aktiv zu inszenieren und mit dieser heimatlichen Bühne auch demonstrativ nach außen zu treten. Rücksicht auf die Natur (oder das, was noch von ihr übriggeblieben ist) kann nicht erwartet werden. Hauptsache, die wiedererkennbaren Versatzstücke stimmen: Noch der Stumpf eines abgesägten Baumes taugt als Podest für einen Blumenkübel. Wie zum Hohn haben diejenigen Dörfer begehrte Auszeichnungen im Wettbewerb „Unser Dorf soll schöner werden“ errungen, in denen die dorftypische Spontanvegetation inzwischen mit Stumpf und Stil ausgerottet ist. An die Stelle von Holunder, Löwenzahn und

Gutem Heinrich sind riesige, den Boden versiegelnde Asphaltflächen getreten, die zwar pflegeleicht erscheinen, aber auf denen man fortan jedes einzelne Blatt sieht. Kübel und Kästen voller Blumen, die nach intensiver Pflege lechzen – ergänzt durch antik anmutende Poller und Pfosten, Ketten und Laternen – runden das Ambiente ab. Auch das ist eine herstellbare, indessen sehr umstrittene Form von Heimat. Die einen fühlen sich wohl in ihr, die anderen rümpfen die Nase.

In solchen gemütsbetonten Inszenierungen artikuliert sich ein weitverbreitetes Verlangen nach handfesten und lustvollen Erlösungen von den vielfältigen Zwängen und Belastungen der modernen Gesellschaft. Zwecks Reduzierung und Vereinfachung von Komplexität stehen vielerlei Institutionen bereit: etwa Heimatvereine, Trachtengruppen, Dorfverschönerungs-Initiativen – und auch (wieder) die Schule? Eine solchermaßen idyllisierende, affirmative und auf Wahrung der bestehenden Verhältnisse bedachte Heimatkunde käme vielleicht dem Zeitgeist entgegen, könnte aber selbst konservativste Gemüter das Gruseln lehren.

Konsequenzen für Schule und Sachunterricht

Was macht ein „aktives“ Verständnis von Heimat aus, das den Raum nicht links liegen lässt, sondern in seiner sinnstiftenden Qualität mit einbezieht? Ein solches Verständnis lotet die Beschaffenheit der näheren Wohnumgebung aus und damit zugleich die Chancen des Einzelnen, sich dieses „Territorium“ selbstgestaltend anzueignen, es alternativ einrichten zu können, es zu seiner Heimat zu machen. Als Topoi kommen in Frage: zu allererst der Klassenraum, das Schulgebäude, das Schulgelände. Mittlerweile muten Gefängniszellen und Big-Brother-Container wohnlicher und gemütlicher an als manches sterile Klassenzimmer. Dort jedoch, wo Schülerinnen und Schüler eine Chance erhalten, ihre unmittelbare Umgebung als ihre Lernwelt selbstverantwortlich oder wenigstens mitverantwortlich zu gestalten, kann Schule wahrhaft als Erfahrungs-, Lebens- und als Heimatraum begriffen werden. Als nächstes seien genannt: Schulwege, Spielplätze, Einkaufsmöglichkeiten, Treffpunkte, Besuche von anderen Schulen, Naturbegegnungen (auch in der Stadt und gerade dort).

Der Aspekt des aktiven, selbstbeteiligten Hervorbringens wird heute besonders im Zusammenhang mit konstruktivistischen Lernvorstellungen betont: Kinder sind Konstrukteure ihrer Lebenswirklichkeit. Demnach kann davon ausgegangen werden, dass auch Heimat stets ein Konstrukt ist und demzufolge plurale, heterogene wie gleichermaßen irritierende Elemente, auch Spannungen

und Konflikte, in sich bergen kann, die ausgehalten werden müssen (vgl. Schreier 1998, S. 38). Darüber ist man sich vor Überraschungen, besonders als Angehöriger einer älteren Generation, nicht sicher. Ich gebe ein Beispiel.

Neue Formen der Gemütlichkeit und Glückseligkeit breiten sich aus: Kinder sagen mir, McDonald's sei für sie so etwas wie Heimat. Auf geht's, Geburtstag feiern bei McDonald's, in einer hinteren Ecke des Fast-Food-Lokals: Sie sitzen an Resopal beschichteten Tischen – ohne Tischtuch, versteht sich, ohne Besteck, ohne Teller. Immerhin – es gibt ein Tablett, und Servietten sind auch da. Die Finger fischen fettige Fritten und BSE-umwitterte Hamburger aus den Tüten. Gekonntes Bekleckern mit Ketchup und/ oder Mayo. Cola wird literweise mit Plastikhalmen geschlürft. Es dröhnt Hip-Hop oder Rap oder weiß ich was. Tanzartige Bewegungen kommen auf und kleine Spielchen, animiert durch eine studentische Aushilfskraft, wahrscheinlich eine angehende Pädagogin. Auch das ist Heimat.

Ein aktives Heimatverständnis ist stets auf der Suche nach Realisierungsmöglichkeiten, die auf dem Hintergrund konstruktivistischer Lerntheorien je nach individueller Ausprägung ganz verschiedenartig ausfallen können. Demgegenüber haben Heimatkunden früherer Prägung nie nach Heimat gesucht, auf Heimat gehofft, sondern eindeutig gezeigt und damit auch abgegrenzt, wo Heimat war (vgl. Greverus 1979, S. 14). Heimat und Liebe zur Heimat wurden von den jeweiligen territorialen Machthabern geplant und verordnet. Heimatkunde verkam so zu einer affirmativen, die gesellschaftlichen Verhältnisse bedingungslos stabilisierenden Erziehung.

In einer demokratisch verfassten Gesellschaft jedoch ist eine staatsbürgerliche Grundausbildung anzustreben, die durchaus orts- und regionsbezogen orientiert ist, aber primär das Soziale und Politische erfahrbar macht. Es geht nicht darum, die räumliche Perspektive abzuschaffen, sondern sie in ihrer Leistung für das Verständnis sozialer und politischer Probleme zu würdigen und ihr einen angemessenen Stellenwert zuzuweisen. Zwar unterliegt die Teilnahme an politischen Entscheidungsprozessen überall auch territorialen Beschränkungen und Hindernissen, zwar ist sie durch territoriale Zugehörigkeit festgelegt (etwa zu einer Gemeinde, einem Kreis, einem Kanton, einem Staat), aber oft erschöpft sich hierin schon ein Großteil der vielbeschworenen Orts- und Regionsbezogenheit. Heimat sollte nicht mehr so sehr von ortsgebundenen Identifikationen abhängig sein, sondern vielmehr den Zusammenhang sozialer Erfahrungen zum Ausdruck bringen sowie eine bestimmte Qualität der zwischenmenschlichen Beziehungen.

Das heißt aber auch: Heimat als soziales und politisches Lernfeld für alle Altersschichten muss sich eine betonte, eigenbröderische Bodenhaftung und -

verwurzelung, wie sie in den Heimatideen Eduard Sprangers und z. B. in vielen Traditionsvereinen immer auch noch mitschwingt, versagen. Zwar kann und soll sie Verhaltenssicherheit, Vertrautheit und Wohlbefinden stiften, Heimat muss aber zugleich auch gegenüber dem Fremden und Andersartigen offen sein. Wie anders ließe sich auf redliche Weise mit Gastarbeitern aus verschiedenen Nationen, wie mit Asylsuchenden und Aussiedlern zusammenleben? Fast schon jede Schule ist heute in dieser Hinsicht herausgefordert. Heimatsuchende haben an unsere Tür geklopft und verdienen gastliche Aufnahme und liebevolle Zuwendung.

Seit Lucia und Antonio, Filiz und Malek mit im Klassenraum sitzen, kann die Welt nicht mehr in behutsamen Schrittschritten „vom Nahem zum Fernen“ geistig erobert werden. In dem Maße, wie durch Medien und weltweite Kommunikation ein globales Bewusstsein geschärft worden ist, hat Heimat als räumlich fixierte Lebensmitte von ihrer Exklusivität verloren; sie ist aber deswegen nicht unbedeutsam geworden. Urlaubsreisen in ferne Länder eröffneten Ausblicke auf andere Lebenswelten, Sitten und Gebräuche. Und sei es nur dies: Daheim werden inzwischen in ein und derselben Imbiss-Stube sowohl Hamburger als auch Pizza, Gyros wie Döner Kebab friedlich neben Bratwurst und Sauerkraut angeboten.

Zwar gilt Theodor Fontanes Wort, dass erst die Fremde richtig sehen lehre, doch sind es vor allem die wechselseitigen Ergänzungen und Relativierungen von Heimat und Fremde, die dauerhaftere und verlässlichere Aneignungen von Welt ermöglichen. Heimat erscheint auf dem Hintergrund von Fremderfahrungen in einem anderen Licht. Erforderlich und in Lernziele einzubauen ist ein aufgeklärter Heimatbezug, um die engere Ortsgebundenheit zugunsten von Weltoffenheit zu erweitern. Die Dialektik von Heimat und Fremde muss aushaltbar sein, auch wenn sie Irritationen, Spannungen und Konflikte hervorrufen mag. Hinderlich wären unüberwindbar erscheinende Polarisierungen, sie machten jede Auslandsreise zu einer schweren Belastung für das Heimatkonzept.

Ich komme zum Schluss: Heimat erlebt deswegen immer wieder eine Renaissance, das heißt, sie bleibt immer aktuell, weil sie ganz allgemein ein Reflex ist auf kaum lösbare Probleme unserer Zeit und die zunehmende Unwirtlichkeit ringsum. Weil dies sich so verhält, müssen sich Gesellschaft und Schule mit Heimat auseinandersetzen – freilich nicht nostalgisch, idyllisierend oder nach rückwärts gewandt, sondern in einer nachhaltigen, zukunftssträchtigen Auseinandersetzung mit der Gegenwart, die auch dem Räumlichen als Bühne der Anschauung, Betätigung und Inszenierung einen angemessenen Platz zuweist. Trotz der Vieldeutigkeit und Zwielfichtigkeit von Heimat, trotz eines Unwohl-

seins, das nie ganz auszuräumen ist, braucht meines Erachtens nicht nach begrifflichen Alternativen (etwa „Territorialität“) gesucht zu werden.

Heimat als Begriff aufgeben, hieße das Feld räumen und es allein den ewig Gestrigen und Vorgestrigen überlassen, die es skrupellos auf ihre als „konservativ“ verstandene Art weiterbesetzen. Heimat kann durchaus mit Sinn und Verstand gefüllt werden. Angebracht wäre indessen mehr Nüchternheit und weniger Pathos.

Literatur

- Augé, Marc: Orte und Nicht-Orte. Vorüberlegungen zu einer Ethnologie der Einsamkeit. Frankfurt a. M.: Fischer 1994
- Bausinger, Hermann: Auf dem Wege zu einem neuen, aktiven Heimatverständnis. In: Heimat heute. Stuttgart: Kohlhammer 1984, S. 11-27
- Bausinger, Hermann: Typisch deutsch. Wie deutsch sind die Deutschen? München: Beck 2000
- Bode, Sabine/ Roth, Fritz: Der Trauer eine Heimat geben. Für einen lebendigen Umgang mit dem Tod. Bergisch Gladbach: Gustav Lübbe 1998
- Brandt, Annette/ Daum, Egbert: „Niemandsländer“ – die geheimen Orte der Kinder. In: Die Grundschulzeitschrift, 8, 1994, Heft 71, S. 51-53
- Crang, Mike: Cultural geography. London: Routledge 1998
- Daum, Egbert: Hier fällt ein Haus, dort ein Baum. In: Grundschule, 18, 1986, Heft 2, S. 30-34
- Daum, Egbert: Was heißt hier Heimat? In: Grundschule, 21, 1989, Heft 3, S. 33-35
- Daum, Egbert: Orte finden, Plätze erobern. Räumliche Aspekte von Kindheit und Jugend. In: Praxis Geographie, 20, 1990, Heft 6, S. 18-22
- Geier, Manfred: Fake. Leben in künstlichen Welten. Reinbek: Rowohlt 1999
- Greverus, Ina-Maria: Auf der Suche nach Heimat. München: Beck 1979
- Hasse, Jürgen: Heimat. Anmerkungen über nie erreichte Ziele. Schule vor neuen Aufgaben? Oldenburg: Universität Oldenburg 1987
- Hennig, Christoph: Reiselust. Touristen, Tourismus und Urlaubskultur. Frankfurt a. M.: Insel 1997
- Jansson, Beate/ Harms-Fitzner, Sybille: Heimat als Kiste. In: Geographie heute, 5, 1984, Heft 21, S. 14-15
- Manen, Max van/ Levering, Bas: Kindheit und Geheimnisse. Über Intimität, Privatheit und Identität. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2000
- Maslow, Abraham H.: Motivation und Persönlichkeit. Reinbek: Rowohlt 1981

- Negt, Oskar: Wissenschaft in der Kulturkrise und das Problem der Heimat. In: Niemandsland, 1, 1987, Heft 2, S. 13-23
- Nissen, Ursula: Kindheit, Geschlecht und Raum. Sozialisationstheoretische Zusammenhänge geschlechtsspezifischer Raumaneignung. Weinheim: Juventa 1998
- Perec, Georges: Träume von Räumen. Bremen: Manholt 1990
- Reich-Ranicki, Marcel: Vom Tag gefordert. Reden in deutschen Angelegenheiten. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt 2001
- Relph, Edward: Place and placelessness. London: Pion 1976
- Schlink, Bernhard: Heimat als Utopie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2000
- Schreier, Helmut: Die Wiederkehr des Heimatgefühls. In: Grundschule, 17, 1985, Heft 6, S. 12-15
- Schreier, Helmut: Aufgaben des Sachunterrichts im Lichte konstruktivistischen Denkens. In: Kahlert, Joachim (Hrsg.): Wissenserwerb in der Grundschule. Perspektiven erfahren, vergleichen, gestalten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1998, S. 29-46
- Schulze, Gerhard: Kulissen des Glücks. Streifzüge durch die Eventkultur. Frankfurt a. M.: Campus 1999
- Sloterdijk, Peter: Der gesprengte Behälter. Notiz über die Krise des Heimatbegriffs in der globalisierten Welt. In: Spiegel Spezial, Nr. 6, 1999, S. 24-29
- Werlen, Benno: Sozialgeographie alltäglicher Regionalisierungen. Band 2: Globalisierung, Region und Regionalisierung. Stuttgart: Steiner 1997
- Ziehe, Thomas: Zeitvergleiche. Jugend in kulturellen Modernisierungen. Weinheim: Juventa 1991

Zugänge zur Welt von Grundschulkindern

Vom lokalen Heimatgefühl zur globalen kulturellen Identität

„Die Heimatkunde alter Art mit ihrer affektiven Zielsetzung ist tot. Sie ist angesichts des Wandels unserer mobilen Industriegesellschaft sinnlos geworden“.

Wer hinter diesen deutlichen Worten eine aktuelle Absage an die Heimatkunde, insbesondere an die Vermittlung von Heimatgefühlen, vermutet, irrt. Diese Formulierung ist bereits ein Vierteljahrhundert alt (vgl. Knübel 1977, S. 24).

Vor allem in den sechziger und siebziger Jahren wurde der Heimatkunde, und damit auch dem lokalen Heimatgefühl, eine massive Absage aus fachdidaktischer Sicht erteilt. Eine Renaissance erfuhr die Thematik Heimat in den achtziger Jahren (vgl. Götz 1994, S. 211; Schreier 1985). Das Aufkommen von Umweltschutzbewegungen mit ihren zumeist regionalen Bezügen war u. a. Anlass für diesen Blickwechsel auf „Heimat“. Dieser Trend setzte sich in den neunziger Jahren, auch in Folge der Wiedervereinigung, verstärkt fort: Heimatvereine, Heimatklänge und Heimatgefühle fanden erneut breiten gesellschaftlichen Anklang, und dies, obwohl moderne Gesellschaften vor allem durch den Begriff Globalisierung gekennzeichnet werden können.

Seit zwei Jahrzehnten weist das pädagogische Schlagwort von der „veränderten Kindheit“ auch auf einen umfassenden Wandel von Kinderleben hin. Dieser Wandel kann analog zu gesamtgesellschaftlichen Veränderungen begriffen werden. Nicht nur technologische Neuerungen, wie Computer und Internet, oder pluralisierte familiäre Konstellationen stehen im Focus didaktischer Überlegungen. Ebenso ist die Auseinandersetzung mit globaler Medienvernetzung, multikultureller Gesellschaft und Migration kennzeichnend für ein Aufwachsen in der Moderne. Im Jahr 1994, also in dem Jahr, in dem heutige Grundschüler zur Welt kamen, hatten bereits 18,8 Prozent der Geborenen einen ausländischen Vater und/ oder eine ausländische Mutter, d. h. fast jedes fünfte Grundschulkind stammt heute aus einer deutsch-ausländischen oder ausländischen Verbindung (vgl. Beck 1997, S. 90). Diese wachsende Schülerzahl von „Transkulturellen“ verweist auch auf eine notwendig gewordene aktuelle Auseinandersetzung mit „Heimat“ bzw. mit ihrem vermeintlichen Gegenüber, „dem Fremden“, aus fachdidaktischer Sicht.

Galt noch bis in die sechziger Jahre vor allem die Förderung von „Heimatliebe, Heimatstolz und Heimatverbundenheit“ als Zielsetzung, so kann heute,

bis auf wenige Ausnahmen, von einem differenzierteren Blick auf diese Thematik in allen Bundesländern ausgegangen werden (vgl. Kiper 1996). Allerdings veranlassen die bundesweit noch stark vertretenen „Heimat Bindestrich Sachkunde bzw. Sachunterricht“ Bezeichnungen, die in den Stundenplänen vieler Bundesländer festgeschrieben sind, zu Überlegungen, ob ein bewusster Bruch mit einer konzeptionell überkommenen Heimatkunde wirklich vorgenommen wurde.

Warum in Bayern das Fach im Jahr 2000 von „Heimat- und Sachkunde“ in „Heimat- und Sachunterricht“ umbenannt wurde und nicht in „Weltunterricht“ bzw. ebenso schlicht und trefflich in Sachunterricht, bleibt nur so lange ungelöst wie das Leitziel bayerischer Grundschulen unbeachtet bleibt: Die „Erziehung zur Liebe zur bayerischen Heimat“ hat in dem südlichen Bundesland Verfassungsrang. Heimat wird als teilnationale, als regionalpolitische Identität begriffen. Der Begriff Heimat wird in Bayern aber nicht nur mit Landschaftstypischem konkret verknüpft: „Zu einem zeitgemäßen Heimatbegriff gehören das Kennen- und Schätzen Lernen heimatlicher Natur und Kultur“ (S. 35). Diesen schulisch zu vermittelnden Kulturbegriff, der mit einem „zeitgemäßen Heimatbegriff“ legitimiert wird, gilt es im Folgenden kritisch zu hinterfragen. Insbesondere da hierbei affektive Lernziele (das „Schätzen Lernen“) mit einer regional zu begrenzenden Kultur verbunden werden. An dieser Stelle kann bereits festgehalten werden, dass ein geschlossener, statischer Kulturbegriff mit dieser Konstruktion von „Heimat und Kultur“ verknüpft wird.

Anders formuliert ist der Heimatbegriff beispielsweise im Lehrplan Schleswig-Holstein, in dem dafür eigens ausgewiesenen Lernfeld „Heimat und Fremde“: „Dabei beinhaltet der Begriff der ‚Heimat‘ zum einen eine eher objektive Seite – den fest umrissenen geographischen Raum, die historischen und politischen Fakten – und zum anderen eine eher subjektive Seite“ (S. 108). Soweit so gut. Allerdings wird Fremdheit auch hier an Nationalität und nicht am Ort des Aufwachsens festgemacht und zudem personifiziert, indem Schülerinnen und Schüler als so genannte ausländische Kinder aus einer ihnen per Lehrplan zugewiesenen „Heimat“ berichten sollen („Die Schülerinnen und Schüler berichten aus ihrer Heimat“, S. 108). Zudem wird mit dem kleinen, aber durchaus bedeutsamen Wort „uns“ deutlich gezeigt, wer angesprochen wird und wer sich integrieren soll: „Schleswig-Holstein wird durch positive Erfahrungen zur Heimat. Dies gilt auch für Menschen, die aus anderen Kulturräumen zu uns kommen“ (ebd.).

Zwei Fragen zeichnen sich vor diesem Hintergrund ab: Wie kann Kultur unter Einbeziehung von Heimat in der Fachdidaktik begriffen werden? Zwei Konzepte lassen sich hier nennen: Zum einen ein Konzept, das als geschlosse-

nes, statisches Kultur-Konzept umschrieben werden kann, das homogenisierend Nationalkultur bzw. Bundeslandkultur heraufbeschwört und eine Definition von deutscher bzw. regionaler Kultur festschreibt. Zum anderen ein Konzept, das als offenes Kultur-Konzept bezeichnet werden kann, welches die Nationalität der Schülerinnen und Schüler nicht notwendig bindend mit kultureller Identität versteht, sondern individuelle kulturelle Identität anerkennt und die jeweiligen spezifischen Lebensumstände mit einbezieht.

Zudem muss die Frage gestellt werden, welchen „Heimat“-begriff Schülerinnen und Schüler selbst besitzen, wie sie ihre eigene kulturelle Identität verstehen, zumal „die Vorbereitung und Planung von Heimatunterricht und Heimatprojekten“ Informationen voraussetzt, „was Kinder mit dem Begriff „Heimat“ assoziieren“ (Glumpler 1996, S. 120).

Kulturelle Vielfalt versus heimatliche Einheit

Wenn über das soziale Miteinander oder den Leistungsstand einer Schulklasse berichtet wird, entdeckt man häufig einen Passus über ihren vermeintlichen „Ausländeranteil“. Dabei bleibt oft unklar, wie das Kriterium „ausländisches Kind“ definiert wird und welche Schlussfolgerungen sich daraus ergeben. „In der neueren Migrationsforschung wird der Pauschalbegriff ‚Ausländer‘ deshalb vielfach zurückgewiesen, weil er sich zunehmend als unscharf, ja untauglich erweist“ (Beck-Gernsheim 1999, S. 117). Dies drückt sich auch darin aus, dass von „einheimischen Ausländern“, „fremden Deutschen“, „Inländern mit fremdem Pass“, „Fremden mit deutscher Volkszugehörigkeit“, von „Bildungsausländern“ und „echten Ausländern“, aber auch von „Ausländern nur im statistischen Sinn“ oder von „etablierten Ausländern“ die Rede ist (vgl. Beck-Gernsheim 1999, S. 174). Nicht nur in der Alltagssprache spiegelt sich diese Schwierigkeit wieder, auch in erziehungswissenschaftlichen Publikationen verursacht die Festschreibung des „ausländischen Kindes“ Probleme. Exemplarisch kann dies an der vor kurzem veröffentlichten Untersuchung „Schule in der kulturellen Vielfalt“, die insgesamt 15 Grundschulklassen einbezog, verdeutlicht werden.

Die kulturelle Vielfalt im Klassenzimmer wurde von Walter (2001) an der Nationalität, genauer gesagt am Pass, festgemacht, was nach seiner eigenen Aussage zu Schwierigkeiten führte: „Welcher Gruppe rechne ich einen „deutschen“ zehnjährigen Schüler zu, der ausschließlich und akzentfrei deutsch spricht, dessen Eltern aber vor elf Jahren aus Polen übersiedelt sind und sich noch immer untereinander polnisch verständigen? Oder rechne ich die islamische Schülerin, die kaum Deutsch spricht und als einzige der Klasse ein Kopf-

tuch trägt, nur weil sie die deutsche Staatsangehörigkeit besitzt, zur kulturellen Mehrheit?“ (S. 34).

Deutlich wird: Hinter der pauschalisierenden Umschreibung „ausländische Schüler“ verbergen sich unterschiedliche kulturelle Werte, Normen und Lebensformen: Kinder, die als zweite, dritte Generation in Familien von Arbeitsmigranten in Deutschland geboren sind, können darunter ebenso gefasst werden, wie Kinder, die als Flüchtlinge oder Aussiedler erst vor kurzem nach Deutschland kamen. Nicht zu vergessen all jene Kinder, die in einer so genannten binationalen Familie aufwachsen. Insgesamt kann von einer zunehmend größer werdenden Gruppe von „Transkulturellen“ in Grundschulklassen ausgegangen werden. Der in den letzten Jahrzehnten vorgenommene konzeptionelle Wandel von der einstigen Ausländerpädagogik zum Interkulturellen Lernen verdeutlicht, dass dieser grundlegenden gesellschaftlichen Veränderung Rechnung getragen wird und verstärkt getragen werden muss (vgl. Nieke 2000).

Interkulturell meint dabei vordergründig die Vermittlung zwischen verschiedenen Kulturen. Woran allerdings deren kulturelle Heterogenität, oft als das „Fremde“ in den Lehrplänen bezeichnet, bzw. kulturelle Homogenität, zumeist als „Heimat“ umschrieben, festgemacht werden kann, wird zumeist ausgespart oder mit unhinterfragten Festschreibungen umschrieben: Da sollen die Feste und Bräuche der „Anderen“ gefeiert, die typische „türkische Familie“ kennen gelernt werden.

Zwei „Tendenzen“ zum Interkulturellen Lernen können in den Lehrplänen für den Lernbereich Sachunterricht ausgemacht werden (vgl. Böttger/ Schack 1996, S. 255 ff.): Zum einen wird vorgeschlagen, „durch das Kennenlernen verschiedener Gewohnheiten, anderer Kleidung, von Festen und von Ernährung anderer Kulturkreise und Nationalitäten primär Interesse und Faszination an fremden Kulturen zu wecken“. Zum anderen wird „das Problem der Ausländerfeindlichkeit und Ausländerintegration“ thematisiert. Zudem werden in einigen Bundesländern „Anweisungen zum Anbahnen bestimmter Verhaltensweisen im Umgang mit ausländischen Kindern gegeben“ (vgl. S. 255). Beide Ansätze erweisen sich, zumal das „ausländische Kind“, wie ausgeführt wurde, als soziale Konstruktion begriffen werden muss, als defizitär. Zudem kritisieren Böttger und Schack, dass die Handlungsanweisungen „eher restriktiv“ formuliert sind und den Kindern damit kein „Handlungsspielraum“ für eigenes Reflektieren zugestanden würde (S. 258). Darin drückt sich ein Verständnis aus, „Toleranz und Akzeptanz“ ließen sich einüben. Damit wird eine Dichotomie festgeschrieben, die unhinterfragt bleibt: Auf der einen Seite die Fremdenfeindlichkeit und auf der anderen Seite das Verständnis bzw. die Faszination (vgl. ebd.).

Eine bildungspolitische Forderung nach „Wahrung kultureller Identität“, wie sie in manchen Lehrplänen des Sachunterrichts ablesbar ist, u. a. als Wahrung von bundeslandtypischem „heimatkundlichem“ Brauchtum, erscheint unsinnig, wenn man die Prozesshaftigkeit von Kultur und Identität berücksichtigt (vgl. Auernheimer 1996, S. 114). Am massiven Wandel der Migrantenkultur, von der ersten Generation der Einwanderer bis zu ihren aktuellen Folgegenerationen, kann diese Prozesshaftigkeit verdeutlicht werden, vor allem in den Subkulturen von Jugendlichen, die den symbolischen Charakter von kultureller Identität verstärkt über Kleidung, Musik oder Sprache hervorheben. Auch in fachdidaktische Überlegungen muss die Tatsache mit einfließen, dass die Herkunftskulturen längst durch die Migrantenkulturen abgelöst sind (vgl. S. 167).

Die Definition dessen, was unter interkulturell verstanden wird, hängt wie gezeigt werden konnte, davon ab, ob Kulturen bzw. die Beziehungen zwischen Kulturen als Zustände oder Prozesse gesehen werden. Geht man von einem offenen Kulturbegriff aus, dann kann weder eine „bayerische“ noch eine „türkische“ Kultur in Schulen vermittelt werden. Eine Festschreibung von kultureller Identität kann außerdem zu vermeintlichen „kulturalistischen Konfliktdeutungen“ führen, die den Zielsetzungen Interkulturellen Lernens, Offenheit und Toleranz, deutlich entgegen stehen.

Der Begriff der kulturellen Identität trägt einem offenen Kulturbegriff Rechnung: „Erstens steht hier nicht die Herstellung von Gruppenidentität im Brennpunkt, sondern die individuelle Identitätsbildung unter Rückgriff auf kollektive Erfahrungen und kulturelle Ressourcen. Somit wird zweitens nicht nach sozialen Mechanismen oder Strategien gefragt, sondern nach den kulturellen Inhalten und Formen, die für die persönliche Sinn- und Motivbildung herangezogen werden. Identität bestimmt sich als Verhältnis des Individuums zu sich selbst, zur Gesellschaft und zur Welt“ (S. 109).

Die bisherigen Überlegungen vernachlässigten den geographisch eingrenzba- ren Raum aller Schülerinnen und Schüler, den von allen zusammen besuchten Schulort bzw. den Wohnort, der zumeist angeführt wird, um die Vermittlung von „Heimat“ zu unterstreichen. Welche Bedeutung hat das Lokale in einer globalisierten Welt, insbesondere für Grundschulkinder?

Zur Bedeutung des Regionalen im globalen Leben

Menschen über ihre nationale Zugehörigkeit zu definieren, erscheint zunehmend fragwürdig. Im „Globalen Zeitalter“ überschreiten soziale, wissenschaftliche und wirtschaftliche Kontakte die nationalen Grenzen (vgl. Albrow 1998).

Dies gilt zweifelsohne auch für kulturelle Kontakte, ganz gleich, ob die Bilderwelt von Disney oder CNN, der Risikofaktor BSE oder die Pokémon-Spielfiguren betrachtet werden. „Transnationale Gemeinschaften“ können nach Beck (1997) durch Religion (Islam), Lebensstil (Pop) oder auch Verwandtschaft (Familien) geschaffen werden. Als „transnationale Probleme“ sind Aids, Klimaveränderungen und Drogen exemplarisch zu benennen. Ebenso zählt Beck „transnationale Organisationen“ wie McDonalds oder VW auf, um die Verknüpfung über nationale Grenzen zu verdeutlichen. Die Beispiele zeigen erkennbar, sowohl das Leben von Erwachsenen als auch das von Kindern wird zunehmend durch „transnationale soziale Räume“ beeinflusst (vgl. S. 53).

Auf der anderen Seite kann so etwas wie eine „Ideologie der Heimat“ ausgemacht werden, „die teilweise als Reaktion auf die ständige Wiederholung und globale Verbreitung der Behauptung entstanden ist, wir lebten in einer Zeit der Entwurzelung und Heimatlosigkeit; als hätte die große Mehrheit der Menschen zu früheren Zeiten an „sicheren“ und homogenisierten Schauplätzen gelebt“ (Robertson 1998, S. 208). Das Lokale und das Globale schließen sich nach Robertson nicht aus. Vielmehr muss das Lokale als „Aspekt“ des Globalen verstanden werden. Die kulturelle Globalisierung hat für ihn eine besondere Bedeutung. Er benennt sie deshalb in „Glokalisierung“ um, um zu unterstreichen, dass mit dieser Wortschöpfung aus Globalisierung und Lokalisierung nicht nur die nationale Zugehörigkeit verstanden werden soll, sondern ebenso die Kategorien Geschlecht, ethnische Zugehörigkeit, kulturelle Differenz bzw. Gleichheit inbegriffen sind.

„Glokale Kulturen“ sind nach Beck an keinen Ort und an keine Zeit gebunden (vgl. S. 98). Allerdings sind sie deswegen nicht als ortlos zu deuten: „Ortlose Kulturen sind undenkbar“ (S. 118). Lokal meint auch „den eigenen Ort“, im Sinne von eigenem Leben. Denn das eigene Leben sei der Ort des Glokalen, ob am Telefon oder im Auto (vgl. S. 129). „Die Gegensätze der Welt finden nicht nur dort draußen, sondern im Zentrum des eigenen Lebens, in multikulturellen Ehen und Familien, im Betrieb, in der Schule, an der Kasetheke statt. Ohne dass dies gewusst oder gewollt würde, gilt mehr und mehr: Wir alle leben global“ (S. 129). Beck verdeutlicht dies insbesondere am Kulturbegriff: Während der alte Kulturbegriff zum einen an ein Territorium, beispielsweise Nation, gebunden war und sich als das Ergebnis hauptsächlich lokaler Lernprozesse verstand, als abgegrenzte Kultur, ist der neue Kulturbegriff nach Beck offen (S. 118 f.). Neu sei vor allem, dass dieser neue Kulturbegriff ein Verständnis für das „Globale im Ort“ besitze. Zugespitzt findet sich das Globale im Lokalen, wenn Menschen „ortspolygam“ leben, sei es die Rentnerin aus Dortmund, die je nach Jahreszeit entweder in ihrer Wohnung in Südsanien oder im Ruhrgebiet lebt oder das

Kind aus Mannheim, das alle Schulferien bei Verwandten in seinem Herkunftsland Türkei verbringt. Eine „Globalisierung der eigenen Biographie“ sei hierbei erkennbar (S. 129). Die Beispiele machen auch deutlich: „An einem Ort zu leben heißt nicht mehr zusammenleben, und zusammenleben heißt nicht mehr am selben Ort leben“ (S. 130). Nach Albrow (1998) kann daher von individuellen „sozialen Landschaften“ ausgegangen werden (S. 288).

Zur Entwicklung kindlicher Heimatvorstellungen

Erste Untersuchungen zu diesem Thema liegen bereits aus dem Jahr 1924 von Piaget vor. Zusammen mit Weil griff er im Jahr 1951 diese Untersuchungen erneut auf (vgl. Wacker 1976, S. 124ff.). Die unterschiedlichen Ergebnisse bei jüngeren und älteren Kindern deutete Piaget im Sinne seiner Kognitionstheorie, die Entwicklung sequentiell in Stufen fasst. Es überraschte Piaget, dass „Kinder in ihren ersten Entwicklungsstadien keine ausgeprägten nationalistischen Neigungen zu entfalten scheinen“ (S. 127). Vielmehr erkannte er: „Ein Heimatgefühl und eine genaue Vorstellung von dieser Heimat sind in der normalen kindlichen Entwicklung nicht etwa erste oder auch nur frühe Elemente des kindlichen Denkens, sondern erscheinen erst relativ spät“, was mit einem Alter ab 10 Jahren angegeben wird (S. 128). Er begründete dies mit „dem unbewussten Egozentrismus des Kindes“.

Jahoda griff die Ergebnisse von Piaget auf und untersuchte die Nationalitätsvorstellungen bei 144 Kindern in Glasgow in den sechziger Jahren. Dabei konnte er bei den Sechs- bis Elfjährigen andere Ergebnisse nachweisen: „Es erwies sich als unmöglich, die Glasgower Kinder den von Piaget aufgestellten Stadien zu zuordnen“ (S. 162). Jahoda begründet dies in den Annahmen von Piaget, die in sich fehlerhaft seien. Vor allem Piagets Auffassung der Kategorie der Nationalität führt er an, um dies zu begründen. „Die Eigentümlichkeit“ der Nationalität als Klasse selbst stellt Jahoda in Frage. Nationalität „ist nicht nur sehr abstrakt, sondern ihre Grenzen sind auch leicht diffus“. Daher würden viele Kinder dazu neigen, Nationalität beispielsweise mit Sprache zu verwechseln (vgl. S. 163).

In den 80er-Jahren untersuchte Hasse (1989) den Heimatbegriff in der Wahrnehmung von Schülerinnen und Schülern. Anhand der „Spontanäußerungen“ der 11-20-Jährigen sollte ihr „Assoziationsspektrum“ erfasst werden. Die Aufgabe lautete: „Schreibe auf, was dir zum Begriff „Heimat“ einfällt! Du kannst Wörter oder kurze Erklärungen notieren. Du hast 5 Minuten Zeit“ (S. 103). Hasse weist ausdrücklich darauf hin, dass die Schülerassoziationen auf

Erhebungen basieren, „die repräsentative Aussagen kaum rechtfertigen“ (S. 102 f.). Ein Übertrag auf grundschuldidaktische Fragestellung ist zudem nur bedingt möglich, da Grundschulkinder von Hasse überhaupt nicht befragt wurden. Noch ein weiterer Faktor muss bei der Analyse im Folgenden berücksichtigt werden: Die insgesamt 27 jüngsten Befragten leben alle im Landkreis Leer.

Die Wohnung, das Haus, der Hof: Dies benennen die Kinder zumeist, wenn sie ihre Assoziationen zum Begriff „Heimat“ notieren (22 Nennungen). Typische Landschaftselemente Ostfrieslands wie Küste, Deich oder Natur im Allgemeinen werden am zweithäufigsten genannt (15 Nennungen). Warum Nutztiere mit 14 Nennungen vor den Eltern, Geschwistern und der Familie (10 Nennungen) liegen, bleibt genauso unhinterfragt, wie alle Antworten insgesamt (S. 104). In der jüngsten Altersgruppe, den 11 bis 12-Jährigen „dominierten subjekt- umwelt- sowie gegenstandsbezogene Begriffe, die als nachrichtliche Vermittlungen aus der Lebenswelt gelesen werden können“ (S. 103).

Zusammenfassend stellt Hasse fest: „Bis zum Beginn der Adoleszenz wird aufgrund der noch bestimmenden primären Sozialbeziehungen innerhalb der unmittelbaren in erster Linie familiären Umwelt von einem Heimatbild der emotionalen Aufgehobenheit auszugehen sein. So spielen negativ bestimmte Assoziationen zum Heimat-Begriff und Problemwahrnehmungen in dieser Altersgruppe nur eine randliche Rolle“ (S. 111). Es kann demnach davon ausgegangen werden, dass der Heimat-Begriff von Grundschulkindern starke familiären Bezüge aufweist.

In einer eigenen Untersuchung wurde das Verständnis von „Heimat“ anhand von leitfadengestützten Interviews von insgesamt 21 Kindern aus einer zweiten und einer vierten Klasse rekonstruiert. Während die Kinder aus dem zweiten Schuljahr den Begriff Heimat zumeist nicht kannten und er damit für sie nicht erklärbar war, konnten Kinder aus dem vierten Schuljahr den Begriff vermehrt deuten. Allerdings fällt hierbei auf: Heimat wird von den befragten Grundschulkindern höchst unterschiedlich verstanden („Da wohnt man“, „Kinderzimmer, das ist meine Heimat“, „Beste Freundin, zusammen draußen Rad fahren“). Ob die familiäre Wohnung, das eigene Zimmer oder das Zusammensein mit Freunden – ein einheitliches Deutungsmuster ist nicht erkennbar.

Des Weiteren wurde nach dem schönsten Platz gefragt. Auch hier zeigte sich, dass die Bedeutung des Lokalen subjektiv gewählt wird. („Unsere Wohnung, die wird gerade tapeziert“, „Unseren Computer. Ich spiele Legoland“, „Stadtwerke, da kann man unter die Straßenbahnen gehen, weil mein Vater da arbeitet“). „Heimat“ kann demnach als „soziale Landschaft“ verstanden werden. Selbst der virtuelle Ort eines Computerspieles kann vertraute Welt bedeuten.

Auch Fragen zur nationalen Identität wurden gestellt. Das Wort „Ausländer“, das bereits Piaget erfragte, kannten die jüngeren Kinder fast ausnahmslos nicht, auch wenn dieselben Kinder durch das Benennen von verschiedenen Herkunftsländern, Sprachen bzw. Nationen zeigten, dass sie Klassifizierungen benennen können. Der Unterschied zu den älteren Kinder wurde bei dieser Frage deutlich: Im vierten Schuljahr wurden von einigen Kindern spontan ausländerfeindliche Ereignisse erzählt bzw. die elterliche Sicht kritisch bewertet.

Das Verhältnis von türkischen Kindern zu ihrem Herkunftsland gleicht einer „Urlaubspostkarte“ („Die Sonne hat ganz gut geschneit“, „Da gibt es ein großes Meer“). Bezüge zu Verwandten im „Herkunftsland“ bestehen fast immer.

Unterschiede zwischen Kindern verschiedener Nationen wurden von den türkischen Kindern vor allem in der Sprache festgemacht, wobei die eigene Zweisprachigkeit als positiv herausgestellt wurde („Die Deutschen sprechen nur deutsch“). Es kann angenommen werden, dass Grundschulkinder kulturelle Identität nicht an Nationalität festmachen, sondern vor allem an den sprachlichen Fähigkeiten. Bei einigen Kindern konnte die globale kulturelle Identität explizit ausgemacht werden („Ich bin ein bisschen deutsch und ein bisschen türkisch“).

Kulturelle Identität als Bezugsgröße des Sachunterrichts

Als eine allgemeine Tendenz aller Lehrpläne des Sachunterrichts, die seit 1990 erlassen wurden, kann „Schülerorientierung, Lebenswelt- und Handlungsbezug“ festgehalten werden (Horn 2001, S. 118). Überträgt man diesen bundesweit geforderten Bezug zur Lebenswelt der Lernenden auf die Frage nach der Vermittlung von „Heimat“, so stellt man fest: Heimat und Fremde sind zu Beginn des 21. Jahrhunderts neu zu überdenken und nicht mehr einseitig als Dichotomie festzuzurren. Vielmehr sind diese subjektiv definierten Begriffe in ihrer sozialen Konstruiertheit zu begreifen, was zudem einen offenen Kulturbegriff für konzeptionelle Überlegungen einfordert. Diese Überlegungen stellen keine Negierung, wie so oft befürchtet, von bewusster Raumanneignung im Grundschulalter, im Sinne eines bewussten Erschließens von geographischen, historischen und politischen Bezüge, dar. Die Erkundung des gemeinsamen Schulviertels als „Erkundung des Heimatortes“ für alle Kinder zu deklarieren, erscheint jedoch naiv und zu kurz gefasst.

Bereits im Grundschulbereich sollten grundlegende Lernziele Interkulturellen Lernens innerhalb des Lernbereichs Sachunterricht integriert werden: „Einsicht in rassistisch motivierte Ungleichheit und Diskriminierung, kritische Refle-

xion von Fremdbildern und eigenen kulturellen Selbstverständlichkeiten, Fähigkeit zur Empathie oder Perspektivenübernahme, Konfliktfähigkeit“ (Auernheimer 2001, S. 45), damit das Erschließen der sozialen Konstruktion von Selbst- und Fremdbildern auch Grundschulkindern ermöglicht wird.

Zusammengefasst kann festgehalten werden:

- Heimat entspricht nicht einem didaktisch lokal eingrenzbaeren Ort, der geographisch aufspürbar ist.
- Was Kinder unter „Heimat“ verstehen, kann mit „sozialen Landschaften“ (Albrow, S. 288) umschrieben werden.
- Der eigene Ort, als das eigene Leben, trägt sowohl Aspekte des Lokalen als auch des Globalen in sich.
- Transnationale soziale Räume (Religion, Lebensstil, Verwandtschaft) existieren auch im Leben vieler Grundschulkindern.
- Von der Ausländerpädagogik (Defizithypothese) kann der konzeptionelle Weg zum Interkulturellen Lernen (Differenzhypothese) nachgezeichnet werden. Eine erneute Weiterführung zu einem Verständnis, das die Bedeutung von globaler kultureller Identität unterstreicht und damit Kultur als soziale Konstruktion begreift, ist in den didaktischen Überlegungen zum Sachunterricht noch nicht vollgezogen worden.

Literatur

- Albrow, Martin: Abschied vom Nationalstaat. Staat und Gesellschaft im Globalen Zeitalter. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1998
- Auernheimer, Georg: Anforderungen an das Bildungssystem und die Schulen in einer Einwanderungsgesellschaft. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.). Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen. Opladen: Leske + Budrich 2001, S. 45-58
- Auernheimer, Georg: Einführung in die interkulturelle Erziehung. 2. überarb. und erg. Aufl. Darmstadt: Primus 1996
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.): Lehrplan für die bayerische Grundschule. München 2000
- Beck, Ulrich: Was ist Globalisierung? Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1997
- Beck-Gernsheim, Elisabeth: Juden, Deutsche und andere Erinnerungslandschaften. Im Dschungel der ethnischen Kategorien. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1999

- Böttger, Ilona/ Schack, Korinna: Rahmenrichtlinienvergleich der Lehrpläne für den Sachunterricht aller Bundesländer. In: George, Siegfried/ Prote, Ingrid (Hrsg.). Handbuch zur politischen Bildung in der Grundschule. Schwalbach/Ts.: Wochenschau 1996, S. 239-260
- Glumpler, Edith: Interkulturelles Lernen im Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1996
- Götz, Margarete: Heimat – eine zwiespältige Bezugsgröße des Grundschulunterrichts. In: Götz, Margarete (Hrsg.): Leitlinien der Grundschularbeit. Langenau-Ulm: Armin Vaas 1994
- Hasse, Jürgen: Heimat. Anmerkungen über nie erreichte Ziele. Schule vor neuen Aufgaben? 2. Aufl. Oldenburg 1989
- Horn, Arno: Innovative Tendenzen in den neuen Lehrplänen der Grundschule für den Lernbereich Sachunterricht. In: Fölling-Albers, Maria/ Richter, Sigrun/ Brügelmann, Hans/ Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.). Jahrbuch Grundschule III. Fragen der Praxis – Befunde der Forschung. Frankfurt: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung 2001
- Jahoda, Gustav: Nationalitätsvorstellungen bei Kindern – eine kritische Studie zu den Piagetschen Entwicklungsstadien. In: Wacker, Ali (Hrsg.): Die Entwicklung des Gesellschaftsverständnisses bei Kindern. Frankfurt a. M., New York: Campus, 1976, S. 149- 164
- Kiper, Hanna: Interkulturelles und antirasistisches Lernen in der Grundschule. In: George, Siegfried/ Prote, Ingrid (Hrsg.): Handbuch zur politischen Bildung in der Grundschule. Schwalbach/Ts.: Wochenschau 1996, S. 196-210
- Knübel, Hans: Thesen zur Geographie in der Grundschule. In: Die Grundschule 1, 1977, S. 24-25
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.): Lehrplan Grundschule Kiel 1997
- Nieke, Wolfgang: Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag. 2. überarbeitete und ergänzte Auflage. Opladen: Leske + Budrich 2000
- Piaget, Jean/ Weil, Anne-Marie: Die Entwicklung der kindlichen Heimatvorstellungen und der Urteile über andere Länder. In: Wacker, Ali (Hrsg.): Die Entwicklung des Gesellschaftsverständnisses bei Kindern. Frankfurt a. M., New York: Campus 1976, S. 127- 148
- Robertson, Roland: Glokalisierung: Homogenität und Heterogenität in Raum und Zeit. In: Beck, Ulrich (Hrsg.): Perspektiven der Weltgesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1998
- Schreier, Helmut: Die Wiederkehr des Heimatgefühls. In: Grundschule, 17 Jg. 1985, H.6, S. 12-15

Wacker, Ali (Hrsg.): Die Entwicklung des Gesellschaftsverständnisses bei Kindern. Frankfurt a. M., New York: Campus 1976

Walter, Paul: Schule in der kulturellen Vielfalt. Opladen: Leske + Budrich 2001

Die Vertrautheit der Dinge Symbolische Deutung der belebten und unbelebten Natur als Element des Heimatgefühls

Beziehung zu Dingen und Verheimatung

Es geht um die Beziehung zu den Dingen und darum, welche Bedeutung sie für den Prozess der Verheimatung haben können. Dinge sind für die Subjekte nie nur objektive Gegebenheiten, sondern in gewisser Weise auch Interaktionspartner. Dadurch werden die Dinge zu Elementen eines persönlich gedeuteten Lebens und erhalten psychische Valenzen. Diese Valenzen haften sowohl symbolisch den Dingen an als auch sind sie Ausdruck unserer Deutungsmuster gegenüber der Welt. In der Gesamtheit dieser Valenzen manifestiert sich gewissermaßen unser Weltbild, und zwar nicht nur im Sinne einer neutralen Erklärung, sondern auch im Sinne des Ausdrucks einer emotionalen Beziehung. Erst vor dem Hintergrund dieser Beziehung kann davon gesprochen werden, dass die Dinge eine Bedeutung, einen Sinn für das Individuum haben. Die Vertrautheit (oder auch Unvertrautheit) mit den Dingen konstituiert ein basales Weltbild, das sich auch als ein Element des Heimatgefühls deuten lässt.

Das Verhältnis von Mensch und nichtmenschlicher Umwelt muss also als ein Interaktionsgefüge, geradezu als eine Beziehung gedacht werden, und nicht als ein Verhältnis des mehr oder weniger unverbundenen Gegenübers. Dieser Beziehungsaspekt ist im Hinblick auf die lebendige Natur grundlegend; er wird besonders offenbar in der animistisch-anthropomorphen Interpretation von Natur. Er wird jedoch auch deutlich, wie noch zu zeigen sein wird, im Hinblick auf die unbelebte Natur.

Indem wir zu den Dingen eine Beziehung haben, werden sie zu vertrauten Dingen. Die Vertrautheit der Dinge wird auf diese Weise zu einem Bestandteil unseres Weltbildes, das neben der Vertrautheit, die wir auch in der Beziehung zu anderen Menschen haben, die Qualität unseres Lebensgefühls, der Tönung unseres Weltbezugs (Urvertrauen) ausmacht. Analog zum Konzept der Bezugspersonen könnte man hier auch von „Bezugsdingen“ oder (für die Konzeptualisierung von Heimat vielleicht noch wichtiger) von „Bezugsorten“ sprechen (vgl.

Hemmati-Weber 1992). Es macht Sinn, dieses so umfassend verstandene Vertrauen mit dem Heimatgefühl in Beziehung zu setzen.

Indem die Dinge vertraut werden, werden sie als sinnvolle assimiliert und so zu Elementen oder geradezu zu Merkzeichen eines sinnvoll erlebten bzw. interpretierten Lebens. Die Aneignung der Dinge verstanden als symbolischer Niederschlag der Beziehung zu ihnen trägt natürlich die Spuren des jeweiligen historisch-kulturellen Kontextes – ein weiterer Grund, in der Vertrautheit der Dinge auch einen heimatlichen Aspekt zu sehen. Die Dinge sind als „Kulturobjekte“ Ausdruck von sozialen und kulturellen Strukturen (vgl. Hemmati-Weber 1992, S. 26 f.). Auch Lewin, der den Begriff der Valenz eingeführt hat, betont diese soziale Dimension der Valenz ausdrücklich: „Viele Objekte in der Umwelt, viele Verhaltensweisen und viele Ziele erwerben eine positive oder eine negative Valenz [...] nicht unmittelbar aus den Bedürfnissen des Kindes selbst, sondern durch eine andere Person“ (Lewin 1935, S. 98). Die Dinge repräsentieren insofern eine dreifache Spur:

- die Interaktionsgeschichte des Selbst mit den Dingen
- die damit verbundenen sozialen Erfahrungen
- den Aufforderungscharakter der Dinge selbst.

Es verwirklicht sich in jeder Aneignung von Dingen, von Wirklichkeit überhaupt, auch eine Möglichkeit der Subjekte (Kruse/ Graumann 1978, S. 185). Die Entwicklungspotenziale der Subjekte und die in den Dingen geronnenen Valenzen hängen dialektisch zusammen – ein Gedanke der im übrigen von Marx sehr treffend formuliert wurde: „Wie erst die Musik den musikalischen Sinn des Menschen erweckt, wie für das unmusikalische Ohr die schönste Musik keinen Sinn hat, (kein) Gegenstand ist [...], weil der Sinn eines Gegenstandes für mich, nur Sinn für einen ihm entsprechenden Sinn hat, gerade soweit geht, als mein Sinn geht; darum sind die Sinne des gesellschaftlichen Menschen andere Sinne, wie die des ungesellschaftlichen“ (Marx 1971, S. 242).

Der Begriff der Valenz scheint zu suggerieren, dass die Dinge Eigenschaften besitzen, die uns zu seelischer Aktivität auffordern. Man kann insofern von einer phänomenalen Kausalität von außen nach innen sprechen (Kruse/ Graumann 1978, S. 187): Die Landschaft lacht, das Bild spricht mich an, der Blumenstrauß erfreut uns und die Sonne lacht und macht gute Laune. In phänomenologischer Perspektive ist das Bewusstsein primär nicht bei sich, sondern bei den Dingen. Zu betonen ist freilich, dass solche und ähnliche Phänomene letztlich auf Interaktionserfahrungen des Subjekts mit Dingen und Menschen beruhen, dass also diese Phänomene eigentlich (sinnvolle) Interpretationen sind. So ist auch die Vertrautheit der Dinge, das Heimatgefühl, nicht eine Eigenschaft der Dinge, sondern eine konstruktive Leistung jedes Einzelnen, ein Amalgam von

gegenständlicher Wirklichkeit, dazugehörigem kulturellem und geistigem Gehalt und subjektiven Interpretationen. Damit wird „die kulturelle Umwelt zu einer persönlichen“ und das „erlebte Selbst“ zu einem kulturellen (vgl. Boesch 2000, S. 38). Heimat ist keine vorgefundene Eigenschaft der Dingwelt, der Umwelt, sondern das Ergebnis einer gelungenen Beziehungs- und Interpretationsgeschichte zu Menschen und Dingen. Zum Gelingen dieser Geschichte könnte auch der Sachunterricht etwas beitragen.

Heimat und Kultur sind nicht zu trennen und Kultur bzw. Kultiviertheit zeigt sich auch darin, welches Verhältnis zu den Dingen wir haben und was sie uns bedeuten. Die in solcher Kultiviertheit zum Ausdruck kommende Vertrautheit hat nun zwei Dimensionen: Erstens bedeutet, wenn uns Dinge vertraut sind, dass wir etwas über sie wissen, dass wir Kenntnisse über sie haben und sie in Zusammenhänge einordnen können. Zweitens ist Vertrautheit auch Ausdruck eines positiven Bildes von der Welt, eines Weltgefühls in gewisser Weise, einer qualitativen Tönung unseres Verhältnisses zu den Dingen. Diese so verstandene Beziehung zu Dingen hat insofern etwas mit unserer Persönlichkeit zu tun und auch, wie wir uns gegenüber den Dingen verhalten. Beide Dimensionen von Vertrautheit kommen sehr treffend auf den Punkt in der Blumenbergschen Metapher von der „Lesbarkeit der Welt“. Diese repräsentiert das „Sinnverlangen an die Realität“, den Wunsch, „die Welt möge sich in anderer Weise als der bloßen Wahrnehmung und sogar der exakten Vorhersagbarkeit ihrer Erscheinungen zugänglich erweisen: im Aggregatzustand der ‚Lesbarkeit‘ als ein Ganzes von Natur, Leben und Geschichte sinnpendend sich erschließen“ (Blumenberg 1981, S. 10).

Zur Psychoanalyse der nichtmenschlichen Umwelt

Hier können nur einige kurze Anmerkungen zu psychoanalytischen Aspekten der Mensch-Umwelt-Beziehung gemacht werden (ausführlich s. Gebhard 2001). In „Das Unbehagen in der Kultur“, einem seiner glänzendsten Essays, hält bereits Freud zum Verhältnis von Ich und Welt folgende für unseren Zusammenhang grundlegende Gedanken fest: „(Das) Ichgefühl des Erwachsenen kann nicht von Anfang an so gewesen sein. Es muss eine Entwicklung durchgemacht haben. [...] Ursprünglich enthält das Ich alles, später scheidet es eine Außenwelt von sich ab. Unser heutiges Ichgefühl ist also nur ein eingeschrumpfter Rest eines weit umfassenderen, ja – eines allumfassenden Gefühls, welches einer innigeren Verbundenheit des Ichs mit der Umwelt entsprach“ (Freud 1930, S. 424 f.).

Dieses Gefühl der gleichsam allumfassenden Verbundenheit mit der Umwelt nennt Freud ozeanisch. In der ganz frühen Entwicklung des Kindes gibt es in der traditionellen psychoanalytischen Entwicklungslehre eine Phase, in der das Kind noch nicht zwischen dem Selbst und den äußeren Objekten unterscheiden kann. Dieser Auffassung zufolge kann das Kind nicht zwischen Innen und Außen, Ich und Du, Subjekt und Objekt differenzieren, vielmehr muss man sich das subjektive Erleben als eine Fusion vorstellen. Es handelt sich dabei um die frühkindliche primärnarzisstische Position, bei der das Kind sich verbunden fühlt mit den äußeren Objekten, womit freilich nur menschliche Objekte gemeint sind. Es muss allerdings darauf hingewiesen werden, dass in jüngster Zeit Zweifel an der Existenz einer solchen primären symbiotischen oder gar autistischen Phase geäußert wurden. Konkrete Säuglingsbeobachtungen (Zfs. bei Dornes 1993) zeigen, dass Kinder von Anfang an auf die Objekte der Welt ausgerichtet sind, ohne jemals vollständig mit ihnen verschmolzen gewesen zu sein.

Searles zufolge ist es so, dass die ursprüngliche – man müsste jetzt wohl hinzusetzen: relative – Einheit im subjektiven Erleben des Kindes nicht nur die primären Bezugspersonen betrifft, sondern alle Objekte, die nichtmenschliche Umwelt genauso wie die menschliche Umwelt. Das Neue an diesem Gedanken-gang ist grundlegend. Wenn es richtig ist, dass die Erfahrung, die das kleine Kind mit den primären Objekten macht, wesentlich die spätere Persönlichkeit, die Identität, das Lebensgefühl, das Urvertrauen (oder wie immer man es nennen mag) bestimmt, dann wird dieses Lebensgefühl auch von der Art und Qualität der Dinge geprägt sein. Im Anfang ist unsere Heimat, sagt Winnicott (1990), und damit ist sehr treffend der hier gemeinte Zusammenhang verdichtet. Dieses basale Heimatgefühl konstituiert sich aus der Erfahrung der gelungenen und als befriedigend erlebten Beziehung zu den primären Objekten: Das sind Menschen, Gegenstände, Pflanzen, Tiere, Häuser, Landschaften, Steine usw. Es gibt auch den Wunsch, in eben diese Heimat zurückzukehren. In Bezug auf menschliche Objekte kennen wir das zum Beispiel aus Momenten der Verliebtheit; in Bezug auf nichtmenschliche Objekte kennen wir es beispielsweise aus intensiven Formen des Landschafts- und Naturerlebens.

Der subjektivierende und objektivierende Zugang zu den Dingen

Die Einsicht, dass der Zugang des Menschen zu Dingen und Phänomenen immer von einem menschlichen ‚Blickwinkel‘ ausgehend, d.h. anthropozentrisch

sein muss, hat eine lange erkenntnisphilosophische Tradition von Xenophanes über Nietzsche bis in die Neuzeit (vgl. z. B. bei Hume 1755; s. auch Kirchhoff 1977; Lück 2001, S. 149 f.). Der Verzicht auf objektiv zugunsten subjektiv getönter Erkenntnis hat längst auch Einzug in die modernen ‚harten‘ Naturwissenschaften gehalten, so etwa in deren Methodendiskussion oder – wohl am prägnantesten – in der Heisenbergschen Unschärferelation zum Ausdruck gebracht. Dennoch vollzieht sich der Zugang zu den Dingen auf zweierlei – allerdings immer anthropomorph – geprägte Weise: *objektivierend* und *subjektivierend*. So ist der Versuch der wissenschaftlichen Interpretation von Phänomenen als ein objektivierender Zugang zu verstehen; zugleich werden die vermeintlich objektiven Datenbestände durch Symbolisierungen und Subjektivierungen durchgesetzt.

Hierzu ein Beispiel: Erkenntnisse der Meteorologie über die Zusammenhänge zwischen Luftdruck und Wetterprognosen lassen sich über die Begriffe ‚Hoch‘ und ‚Tief‘ hinaus sehr differenziert mittels genauer Hektopascal-Angaben sowie exakter Lokalisierungen des Luftdruckgebiets zum Ausdruck bringen. Neben diesem objektivierenden Zugang wird durch Subjektivierungen in Form von Namensgebungen der Luftdruckgebiete das Wettergeschehen ‚vertrauter gemacht‘, so etwa in Formulierungen wie „Das Hoch Waldemar sorgt für sommerliche Temperaturen.“ Nicht nur auf das Zusammenspiel von Luftmassen über bestimmten geographischen Regionen in Abhängigkeit von definierten Windgeschwindigkeiten und Temperaturgefällen ist eine vorherzusehende Anzahl von Sonnenscheinstunden zurückzuführen, sondern zugleich auch auf eine ‚Person‘, die dafür ‚sorgt‘, dass bei uns die Sonne scheint.

Die Fülle an Beispielen ist nahezu unendlich: Hurrikans mit noch so zerstörerischer Kraft werden durch Namensgebung vertrauter, verlieren dadurch gleichsam von ihrer Unbegreiflichkeit – denn Daten und Fakten über Windgeschwindigkeiten bieten allenfalls eine kausale Erklärung für das Geschehen, die dem emotionalen Zugang jedoch entrückt ist.

Während der subjektivierende Zugang durch Symbolisierungen als Brücke zu Bekanntem Vertrautheit schafft, diese Vertrautheit im negativen Fall aber auch Befangenheit hervorruft, nämlich dann, wenn das Phänomen mit belastenden Elementen verknüpft wird, liefert der objektivierende Zugang durch Daten- und Faktenmaterial Einblick in die Bedingungen der technischen Reproduzierbarkeit. Doch auch dieser Zugang hat eine Kehrseite – nämlich die Entfremdung, ist doch die objektivierende Sicht der Phänomene losgelöst von dem ‚affektiven Band zwischen Ich und Welt‘ (Gebhard 2001, S. 68).

Die folgende Abbildung stellt den Zusammenhang zwischen subjektivierendem und objektivierendem Zugang zu den Phänomenen graphisch dar.

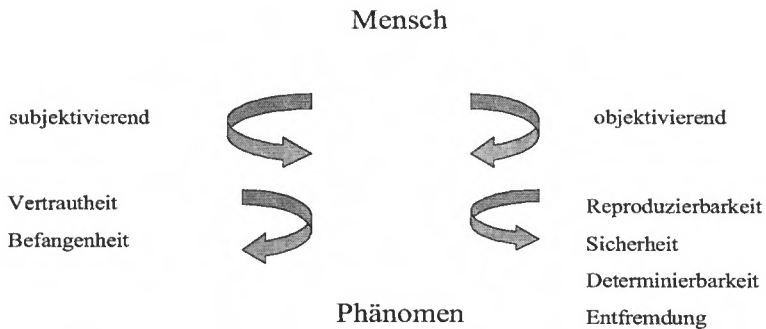


Abbildung 1: subjektivierender und objektivierender Zugang zu den Dingen

Der Philosoph Kurt Hübner hat in seinem Buch „Die Wahrheit des Mythos“ die Bedeutung mythologischer Weltsicht für eine rational-wissenschaftliche Weltinterpretation aufgezeigt, indem er u. a. an biographischen Verläufen verdeutlicht, wie erst durch eine animistisch-symbolische Aufladung von Phänomenen ein Zugang zu einer naturwissenschaftlichen Interpretation von Phänomenen geebnet wurde (Hübner 1985).

Auch Spaemann unterstreicht in seinem Essay ‚Wirklichkeit als Anthropomorphismus‘ die Unfähigkeit des Menschen, selbst in vermeintlich noch so objektiven Phänomenbetrachtungen frei von symbolisch-animistischen Bezügen zu sein: „Denn auch für die uns ferne unbelebte materielle Welt gilt: sie als wirklich betrachten, ihr so etwas wie Selbstsein zuerkennen heißt, sie unter dem Aspekt der Ähnlichkeit mit uns, also anthropomorph betrachten, nicht als Objekt, sondern als Mitsein“ (Spaemann 2000, S. 11 f.).

Die Bedeutung von Vertrautheit für das Lernen im Sachunterricht

Die Bedeutung der symbolisierenden Beziehung zu den Dingen – seien sie belebter oder unbelebter Natur – ist für ein Unterrichtsfach, bei dem es um das Vertrautmachen mit den Dingen der Umwelt geht, nicht ohne Relevanz. Deshalb ist eine Analyse der Sachunterrichtsdidaktik im Hinblick auf subjektivierende und objektivierende Einflüsse bei der Vermittlung naturwissenschaftlicher Themen eine Konsequenz aus unseren theoretischen Überlegungen.

Eine Sichtung des derzeit gängigen Lehrmaterials für den naturwissenschaftlichen Sachunterricht zeigt, dass überwiegend eine objektivierende Heranführung bevorzugt wird. Am Beispiel der Aggregatzustände und Zustandsänderungen von Wasser soll dies verdeutlicht werden: Will man den Übergang von Eis zu Wasser und zu Wasserdampf thematisieren, so kann man dies rein phänomenologisch vornehmen, indem die unterschiedlichen Zustandsformen vorgestellt werden. Auch Experimente, bei denen die Zustandsänderungen durch Druck- oder Energiezufuhr ‚begreiflich‘ werden, bieten eine Annäherung an das Thema, die einem objektivierenden Zugang entsprechen. Will man die Lernenden allerdings an eine Deutung der Aggregatzustände heranführen, so stößt das Teilchenmodell, mit dessen Hilfe eine theoretische Begründung der Aggregatzustände bevorzugt wird, im Sachunterricht erfahrungsgemäß schnell an seine Grenzen.

Dass die unvertraute Teilchenebene als Voraussetzung für das Verständnis der Aggregatzustandsänderung durchaus an Vertrautes anknüpfen kann, verdeutlichen Unterrichtskonzepte, in denen zur Analogie der eigene Körper der Schülerinnen und Schüler in den Verstehensprozess submikroskopischer Vorgänge integriert wird: Das dichte Zusammenstehen der Kinder steht dann etwa für den festen Aggregatzustand, das allmähliche Abstandnehmen symbolisiert die flüssige Phase und das Loslassen der Hände der Kinder, verbunden mit der freien Beweglichkeit im Raum verdeutlicht die Gasphase.

Was hier am Beispiel der Aggregatzustände dargestellt wurde, ließe sich sicherlich für eine Vielzahl naturwissenschaftlicher Phänomene aufzeigen – nämlich eine Alternative, die neben oder anstelle eines objektivierenden Zugangs auch eine symbolisierende Annäherung an das Thema bietet. Solche Alternativen sind in den Lernmaterialien selten anzutreffen. Erst in der jüngeren Zeit bemühen sich einzelne didaktische Disziplinen – so etwa die Chemiedidaktik im Rahmen des wissenschaftlichen Projekts ‚Chemie im Kontext‘ durch ‚Story-

Telling‘ – um eine Loslösung von den bislang propagierten überwiegend objektivierenden Lernangeboten.

Inwieweit durch diese Zweigleisigkeit der Lernangebote eine Steigerung der kognitiven Fähigkeiten bei den Lernenden erzielt wird, war bislang noch nicht Gegenstand der Untersuchungen der Sachunterrichtsdidaktik. Das wollen wir ändern (s. Ausblick).

Die Auseinandersetzung mit Dingen ist persönlichkeitsbildend

Es verwirklicht sich in jeder Aneignung von Dingen, von Wirklichkeit überhaupt, auch eine Möglichkeit der Subjekte – so haben wir eingangs formuliert. Alle Dinge haben subjektive Bedeutungen und Valenzen. Damit formen sie über das rein Faktische hinaus unser Selbst. Die Formung von Weltbild und Selbst geschieht nicht unabhängig voneinander. Das müssen wir uns bei didaktischen Vermittlungen klar machen: nämlich dass wir mit jedem objektiven „Stoff“, den wir an Kinder herantragen, auch ihre Persönlichkeit beeinflussen.

Wir müssen unterscheiden zwischen den objektiven Erkenntnismethoden und Strukturen der Wissenschaft, die Grundlagen für den Schulstoff sind, und der subjektiven Bedeutung der Lerngegenstände. Diese Unterscheidung und zugleich die Vermittlung zwischen beidem ist die genuin didaktische Perspektive: sie zielt weniger auf das Beibringen von Lernstoff, sondern vielmehr auf die Vermittlung von Subjekt und Objekt. Wir kommen sozusagen wahrhaftig nur dann an die Sachen heran, wenn wir uns – wie Goethe sagte – aufs Innigste mit ihnen vertraut machen. So werden sie zu Elementen des individuellen Lebens und auf diese Weise symbolisch aufgeladen. Die seelischen Objektrepräsentanten enthalten nämlich nicht lediglich das getreue Spiegelbild der äußeren Welt, sondern sind mit symbolischer Bedeutung, in der der besagte Beziehungsaspekt zu den Objekten verdichtet ist, aufgeladen und beeinflussen auf diesem Wege auch das eigene Selbst, sind mithin identitätsbildend (Habermas 1996). Diese persönlichkeitsbildende Funktion der Dinge bzw. der Sachen sollte die Didaktik des Sachunterrichts berücksichtigen (Gebhard 1999).

Dies erfordert eine Haltung, die die Phantasien und Konnotationen, die Symbolisierungen, die ein Lerngegenstand auslöst, nicht als unpassendes Ornament des eigentlichen Lernstoffes denunziert. Die Gegenstände der äußeren Welt erhalten so eine subjektive, persönliche Bedeutung und haben eine Chance, in die Lebenswirklichkeit integriert zu werden. Auf diese Weise erwerben Schü-

ler nicht träges Wissen, sondern ein Wissen, das infolge der Einbettung in die Lebenswelt Relevanz erhält und sinnstiftend ist.

Gemäß dem Konzept der „situierten Lernumgebungen“ werden für die Lernenden Situationen so inszeniert, dass ein aktiver Aufbau von Wissen nötig und möglich wird. Die „Situiertheit“ einer Lernumgebung ist jedoch mit der aktiven Wissenskonstruktion der Lerner noch nicht gegeben, sie zeigt sich vor allem darin, dass die Lernsituation „in Kontinuität mit der kulturellen Welt“ (Bruner 1997, S. 115) steht bzw. verstanden wird. Diese Situierung ist eine Leistung der Lernenden: Die Vorstellungen, Phantasien, Bilder und Metaphern, die sich als subjektive Interpretationen an Lerngegenstände heften, tragen zur Situierung – verstanden als Herstellung von Kontinuität mit der kulturellen Welt – bei. So können sich Lehrer noch so sehr um situierte Lernumgebungen bemühen, indem sie die Aktivität der Lerner provozieren, indem sie gesellschaftlich und kulturell bedeutsame Themen auswählen, wenn sie den Situierungsbeitrag der Schüler, der sich nicht zuletzt in ihren subjektiven Interpretationen offenbart, ignorieren oder gar ablehnen, bleibt die als situiert intendierte Lernumgebung isoliert.

Außerdem können äußere Dinge auch innere Seelenzustände symbolisieren. Deshalb ist es pädagogische Aufgabe, die Dinge so den Kindern zu vermitteln, dass sie sich selbst in ihnen symbolisieren können. Auf diese Weise kann die Beschäftigung mit Dingen zu einer Stärkung der Subjekte werden. Die Beschäftigung mit Dingen hat auf diese Weise etwas mit Identitätsbildung zu tun. Die Dinge bekommen eine persönliche Bedeutung, indem an ihnen biographisches Material eine symbolische Entsprechung findet. Auch wenn das nicht die Tradition des naturwissenschaftlichen Unterrichts ist, gilt es, die naturwissenschaftlichen Themen in der Schule so aufzubereiten, dass an und mit ihnen eine Entfaltung und Entwicklung der Persönlichkeit möglich wird. Das würde dem Bildungsanspruch von Schule entsprechen und das wäre die pädagogische Dimension des naturwissenschaftlichen Unterrichts.

Die Beziehung zu den Dingen hat eine ethische Dimension

Die Vertrautheit der Dinge äußert sich nicht selten in einer animistisch anmutenden, anthropomorphen Interpretation. Dabei haben Naturphänomene, vor allem Tiere, aber auch Pflanzen, eine besondere Bedeutung. In der Ethologie werden solche Beseelungen als so genannte Anthropomorphismen mit guten Gründen kritisch betrachtet. Aus psychologischer Perspektive allerdings ist das Phänomen, dass Tiere, Pflanzen und auch Sachen subjektiv beseelt werden

können, als eine beziehungsstiftende Fähigkeit der menschlichen Psyche zu verstehen. Es offenbart sich darin nämlich nicht nur eine kognitive Interpretation der Welt, sondern zugleich auch eine affektive Beziehung zu ihr.

In einem empirisch angelegten Forschungsprojekt fanden wir, dass Anthropomorphismen bei ethischen Argumentationen gegenüber Pflanzen und Tieren eine zentrale Rolle spielen (Billmann/ Gebhard/ Nevers 1998). Dies ist im Hinblick auf eine Moralisierung von Natur höchst folgenreich: Die Beziehung, die affektive Seite des anthropomorph-animistischen Denkens, kann nämlich durch einen umstandslosen Abbau der Anthropomorphismen zumindest eingeschränkt werden. So besteht die Gefahr, durch eine Aufgabe der animistischen, affektiven und subjektivierenden Komponente die Welt sozusagen zu entseelen und damit ihr gegenüber gleichgültig zu werden.

Es ist nämlich die Frage, ob Menschen zu den Dingen in der Welt überhaupt eine andere als eine menschliche, d. h. potenziell anthropomorphe Haltung einnehmen können, da Menschen den Dingen der Welt immer eine Bedeutung geben müssen. Jedenfalls wird sich unter der objektivierenden, wissenschaftlichen Perspektive auch immer ein subjektivierender „Unterbau“ befinden. Die These wäre dann, dass anthropomorphe Auffassungen von Naturphänomenen nicht im tatsächlichen Sinne so gemeint sind, sondern Symbolisierungen darstellen mit der Funktion, der Wirklichkeit eine Bedeutung zu geben, letztlich die Wirklichkeit subjektiv zu verstehen. In Symbolen verdichten sich demnach Deutungsmuster und das anthropomorphe Deutungsmuster ist vor diesem Hintergrund auch nicht lediglich Ausdruck eines animistischen oder magischen Weltbildes, sondern eine Symbolisierung. Es ist eine der bleibenden Grundeinsichten der Psychoanalyse, dass die kindlichen Denk- und Fühlformen zwar durch sekundärprozesshafte Denkformen überlagert, verwandelt oder auch verstellt werden können, jedoch stets als gewissermaßen affektiver Unterbau wirksam bleiben, und zwar sowohl im Hinblick auf das (alltägliche) Weltbild als auch im Hinblick auf die Persönlichkeitsentwicklung. Die auf diese Weise als Symbolisierung interpretierte Anthropomorphisierung von Natur erlaubt es, auch nichtmenschliche Objekte zu Objekten einer menschlichen Ethik zu machen. So steht der symbolische Gebrauch von Anthropomorphismen im Hinblick auf Natur nicht im prinzipiellen Gegensatz zu einer naturwissenschaftlichen, objektivierenden Wirklichkeitsauffassung und hat die Funktion, Natur überhaupt ethischer Argumentation zugänglich zu machen.

Und ein damit im Zusammenhang stehender „Anthropozentrismus“ ist eben nicht notwendig destruktiv, da er gleichsam ein humanes Maß in unsere Naturbeziehungen einführt. Naturphänomene menschlich, d. h. auch immer potenziell anthropomorph oder geradezu anthropozentrisch, zu betrachten, heißt näm-

lich keineswegs auch notwendig, die Natur egozentrisch auszubeuten. Im Gegenteil: Wenn die Natur (symbolisch) zum Spiegel des Menschen wird, ist dies eher ein Grund, die Natur zu bewahren.

Ausblick und Forschungsfragen

Unsere weitere Forschung, die an die Bedeutung der Beziehung zu den Dingen im Hinblick auf einen objektivierenden und einen subjektivierenden Zugang anknüpft, wird sich im wesentlichen auf die Auseinandersetzung mit zwei Thesen konzentrieren:

In der Beziehung zu den Dingen zeigt sich nicht nur eine (animistische) Verkenntung der Wirklichkeit, sondern eine symbolisierende Bedeutungsaufladung und damit eine Sinnstiftung.

Dies stellt eine unmittelbare Übertragung des im theoretischen Teil Dargestellten dar. Dabei gehen wir davon aus, dass eine solche Bedeutungs- und Sinnkonstitution nicht oberflächlich durch ein geeignetes Unterrichtsarrangement instrumentell herstellbar ist. Vielmehr bedarf es einer entsprechenden pädagogischen Haltung, die wahrhaftig an der Entwicklung bildungsrelevanter Persönlichkeitsmerkmale orientiert ist und deshalb der persönlichen Bedeutung der Lerngegenstände prinzipiell Rechnung trägt, wodurch die von Oser und Patry (1990) so genannten Tiefenstrukturen von kognitiv und motivational wirksamen Lehr-Lern-Prozessen berührt werden.

Die zweite These konzentriert sich auf die Fragestellung nach der Effizienz von Lernen: *Naturwissenschaftliches Lernen ist effektiver mit Bezugnahme auf narrativ-symbolische Zugänge zu Naturphänomenen.*

Thematisch eng verbunden mit der ersten These unterscheidet sich der zweite Aspekt vor allem durch die Annahme, dass das narrativ-symbolische Hinführen zu Naturphänomenen zu einer höheren Effizienz – verstanden im oben genannten Sinne als Zuwachs von Sachkenntnis und unter dem Aspekt der Persönlichkeitsbildung – führt.

Es sind zwei Untersuchungen geplant:

Zunächst soll im Rahmen einer *Expertenbefragung* ermittelt werden, inwieweit formalisierte Naturvorgänge seitens hochqualifizierter wissenschaftlicher Experten aus Hochschule und Wirtschaft durch Symbolisierungen aufgeladen sind. In teilstrukturierten Interviews, in denen die Befragten aufgefordert werden, ihr Fachgebiet in wissenschaftlich anspruchsvoller Weise darzustellen, soll der Anteil animistisch-symbolisierender Formulierungen ermittelt werden. Eine positi-

ve Bilanz würde einerseits die im theoretischen Teil genannten Thesen untermauern, dass Naturphänomenen nie allein objektivierend, sondern zugleich immer auch subjektivierend begegnet wird. Zudem legt eine solche Bilanz den Schluss nahe, dass eine subjektivierende Naturbegegnung einer wissenschaftlichen Interpretation von Naturphänomenen nicht hinderlich ist, da sich die Auswahl der Befragungen auf eine Zielgruppe beschränkt, die sich in der naturwissenschaftlichen Gemeinschaft etablieren konnte. (Der Beginn der Untersuchungen ist für Ende 2001/Anfang 2002 geplant).

In einer *Interventionsstudie* soll im Sachunterricht eine Vergleichsuntersuchung durchgeführt werden, bei der die Schülerinnen und Schüler demselben Naturphänomen zum einen vorwiegend ‚naturwissenschaftlich-objektiv‘ zum anderen darüber hinaus auch narrativ-symbolisch begegnen.

Literatur

- Bruner, Jerome: Sinn, Kultur und Ich-Identität. Heidelberg: Auer 1997
- Boesch, Ernst Eduard: Das lauernde Chaos. Mythen und Fiktionen im Alltag. Bern: Huber 2000
- Billmann-Mahecha, Elfriede/ Gebhard, Ulrich/ Nevers, Patricia: Anthropomorphe und mechanistische Naturdeutungen von Kindern und Jugendlichen. Ein empirischer Zugang. Berlin: Springer 1998, S. 271-293
- Blumenberg, Hans: Die Lesbarkeit der Welt. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1981
- Dornes, Martin: Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1993
- Erikson, Erik H.: Kindheit und Gesellschaft. Stuttgart: Klett 1968
- Freud, Sigmund: Das Unbehagen in der Kultur. GW Band XIV, 1930, S. 419 – 506
- Gebhard, Ulrich: Weltbezug und Symbolisierung. Zwischen Objektivierung und Subjektivierung. In: Bayer, Hans/ Gärtner, Helmut/ Marquart-Mau, Brunhilde/ Schreier, Helmut (Hrsg.): Umwelt-Mitwelt-Lebenswelt. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1999, S. 33-53
- Gebhard, Ulrich: Kind und Natur. Die Bedeutung der Natur für die psychische Entwicklung. Opladen: Westdeutscher Verlag 2001
- Habermas, Tilmann: Geliebte Objekte. Symbole und Instrumente der Identitätsbildung. Berlin, New York: de Gruyter 1996
- Hemmati-Weber, Minu: Von Menschen und Dingen. Hamburg: Dr. Kovac 1992
- Hübner, Kurt: Die Wahrheit des Mythos. München: Beck 1985.

- Hume, David: Die Naturgeschichte der Religion. Über Aberglauben und Schwärmerei. Übers. und hrsg. von Kramendahl, L. Hamburg: Meiner 1984.
Original: The Natural History of Religion, 1755.
- Kirchhoff, Jochen: Zum Problem der Erkenntnis bei Nietzsche. In: Nietzsche-Studien, 6, 1977.
- Kruse, L./ Graumann, Carl Friedrich: Sozialpsychologie des Raumes und der Bewegung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 20, 1978, S. 177-219
- Lewin, Kurt: A dynamic theory of personality. New York: McGraw-Hill 1935
- Lück, Gisela: Wenn die unbelebte Natur im Sachunterricht beseelt wird. Die Rolle der Animismen im Vermittlungsprozeß. In: Kahlert, Joachim/ Inckemann, Elke: Wissen, Können und Verstehen – über die Herstellung ihrer Zusammenhänge im Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2001, S. 149-159
- Marx, Karl: Die Frühschriften. Stuttgart: Kröner 1971
- Oser, Fritz/ Patry, Jean-Luc: Choreographien unterrichtlichen Lernens. Berichte zur Erziehungswissenschaft /Nr. 89. Fribourg: Universität Fribourg 1990
- Searles, Harold F.: The nonhuman environment in normal development and schizophrenia. New York: Internat. Univ. Pr. 1960
- Spaemann, Robert: Wirklichkeit als Anthropomorphismus. Information Philosophie 4/2000, S. 7- 18
- Winnicott, Donald Woods: Der Anfang ist unsere Heimat. Stuttgart: Klett 1990

Die Welt in einem Apfel

Einführende Gedanken

Stefanie hat ein Bild von der Welt gemalt. Sie erklärt ihr Bild so:

„Der Apfel ist ungefähr so rund wie unsere Erde, wie die Welt. Im Innern des Apfels, im Kerngehäuse befinden sich 5 Abteilungen mit Kernen. Die fünf „Stübchen“ vergleiche ich mit den Erdteilen und den Menschen und Tieren, die dort leben. Der Apfel ist ein großes Haus, in dem alle miteinander wohnen, auch ich. Die kleinen Äpfel sind die anderen Planeten, die sich noch im Weltall befinden.“ (s. Abb 1)¹



Bild: Die Welt in einem Apfel (Stefanie, 9 Jahre)

Eine friedliche Welt, wo alle beheimatet sind, meint Stefanie. Vergangenheit, Zukunft oder Illusion?

Es gilt nun zu hinterfragen: Was bedeutet „Heimat“ für das Grundschulkind und was hat das mit „Welt“ zu tun? Angeregt durch Meinungen von Grundschulkindern möchte ich hierzu einige Diskussionsanregungen geben.

Welche Vorstellungen haben Grundskulkinder von „Heimat?“

Was ist für Grundskulkinder dabei wichtig, bedeutsam, wenn sie sagen: „Das ist meine Heimat?“ Woran orientieren sie sich?

Auf der Grundlage einer laufenden Untersuchung zum „Heimatbegriff“ sollen erste Ergebnisse aus einer schriftlichen Befragung von Kindern vierter Klassen vorgestellt und einige Ansätze für einen Heimatbegriff herausgefiltert werden. Die Antworten stellen eine Rangfolge dar. Konkrete Zahlenwerte aus den Schülerarbeiten zu den einzelnen Fragestellungen liegen vor. Die vorläufigen Ergebnisse lassen trotz der kleinen Stichprobe (5 vierte Klassen; 102 Kinder) meines Erachtens einige Vermutungen und vorsichtige Deutungen darüber zu, was Kinder heutzutage unter „Heimat“ verstehen. Vielleicht sind auch einige wiedergegebene Schülermeinungen interessant. Tendenzen in einer Region werden sichtbar, um Verallgemeinerungen geht es nur in der gebotenen Vorsicht. Welche Fragen stellten wir an die Kinder? (s. Tabelle):

1. In Gesprächen kannst du oft hören: „Hier ist meine Heimat, hier bin ich zu Hause“ Denke über diesen Ausspruch nach! Schreibe auf, was <i>du</i> unter „Heimat“ verstehst!	2. Ist dein Wohnort auch dein Heimatort ? Wenn ja, dann schreibe auf, warum das so ist!	3. Gibt es auch ein Heimatland? Wenn ja, wie heißt <i>dein Heimatland</i> ?
Ergebnisse:	Ergebnisse:	Ergebnisse:
Heimat ist,	Mein Wohnort ist mein Heimatort,	Mein Heimatland heißt
1 wo ich wohne und lebe, bzw. in Halle 2 wo ich mich wohlfühle 3 wo ich Freunde habe	1 weil ich in Halle wohne 2 weil ich hier in Halle Freunde und Bekannte habe 3 weil meine Familie und	1 Deutschland 2 Sachsen-Anhalt 3 Deutschland/ Sachsen-

③ wo ich Freunde habe	② weil meine Familie und meine Verwandten hier wohnen	① Deutschland/ Sachsen-Anhalt
④ wo ich geboren bin	④ weil ich hier zur Schule gehe	
⑤ wo meine Familie, meine Eltern sind		

Beim Vergleich der Ergebnisse fällt auf:

- *Heimat* ist dort, wo die Kinder *leben* (82 % der Aussagen), sich *wohl fühlen*, ihre *Freunde* haben. Dies stellt auch eine Rangfolge dar, denn die Familie wurde am wenigsten genannt. Vielleicht ist Familie, in welcher Form auch immer, für diese Altersgruppe selbstverständlich? Freunde sind für das Erwachsenwerden, für die Kommunikation mindestens genauso wichtig.
- Nur in 38 % der Aussagen wurde der *Geburtsort* als ein Kriterium für „Heimat“ angesehen. Den Ort, wo die Kinder wohnen, empfinden sie als Heimatort (85 % der Aussagen); eben deshalb, weil Freunde, Bekannte und Familie auch dort leben. Dies kann, muss aber nicht der Geburtsort sein. *Schule* (14 %) wird nicht unbedingt allgemein mit Heimat, sondern nur mit Heimatort verbunden. Schule wird also nicht unbedingt als Heimat empfunden, Schule muss sein! Fühlt man sich dort vielleicht nicht wohl, nicht heimisch?

Folgende Aussagen der Kinder charakterisieren die Situation:

„Meine Heimat ist hier, wo ich mich wohlfühle, wo meine Freunde und meine Familie sind, wo ich Spaß habe.“

„Hier, wo ich lebe (in Halle), habe ich alles, was ich brauche, das ist meine Heimat“ aber auch:

„Mein zweiter Heimatort ist Weißenfels, denn dort habe ich 6 Jahre gewohnt. Ich habe außer Halle noch einen Heimatort, das ist Königswartha.“ Da wohnen Oma und Opa.“ (Aussage eines Kindes) In dieser letzten Aussage kommt die „Wohlfühltenndenz“ deutlich zum Ausdruck.

Tendenzen könnten in folgender Richtung abgeleitet werden:

Die *objektive* Seite von Heimat, von *Ina-Maria Greverus* als fest umrissener Raum mit historischen und politischen Fakten definiert, wird von den Kindern als gegeben hingenommen als Ort, wo sie leben, ohne besondere Raummerkmale. Räume sind in dem Sinne für sie bedeutsam, dass sich Leben in ihnen abspielt.

Kulturstätten, Freizeiteinrichtungen, Einkaufsmöglichkeiten werden nicht mehr als in drei Fällen als wichtig bzw. erwähnenswert angesehen.

Die *subjektive* Seite von „Heimat“, nach Ina-Maria Greverus, entsprechend dem eigenen Bedürfnis, der Identität, der Biographie, steht bei den Kindern im *Vordergrund*, nämlich Freunde und Bekannte zu haben, sich in der Gemeinschaft *wohlfühlen*, Geborgenheit zu finden. Das heißt auch, die Wertungen der Kinder zu „Heimat“ sind nach Piaget nicht mehr frühkindlich-egozentrisch, sondern „soziozentrisch“ und ihre Ansichten entsprechen schon sozialen Vorstellungen. Zur Heimat wird der objektive Raum für Kinder dann, wenn die subjektiven Faktoren stimmen. Der Raum an sich macht demnach den Wert der Heimat nicht aus, sondern es kommt darauf an, wie das tätige Individuum, in unserem Falle das Kind, sich diesen Raum erschließt, sich in ihm einrichtet, ihn in Besitz nimmt und zu seiner Heimat macht. Nach Beck/ Soll ergibt sich Heimat weniger aus der Zugehörigkeit zu einer Region, sondern sie entsteht im Prozess der Sozialisation. Heimat ist der Ort des Vertrautseins und somit auch räumliche und geistig-seelische Nähe (Klein, 1998). Anders ausgedrückt kann das heißen, ich könnte mich fast überall beheimaten, es kommt hauptsächlich auf die subjektiven Faktoren an. Damit will ich nicht in Abrede stellen, dass es eine nicht unerhebliche Anzahl von Menschen gibt und geben wird, die Ihrem Geburtsort „treu“ bleiben, ihre Wurzeln dort haben und immer wieder zurückkehren. Hier ist es eben die Geburtsregion, wo nach Piepmeier Heimat erlebter und gelebter Raum, erlebte und gelebte Zeit bedeutet, wo die Geburtsregion Ort der Arbeit und des Handelns und der personalen und institutionellen Kommunikation ist. Aber auch hier muss die subjektive Seite gepflegt und gefestigt werden, ergeben sich Identität, Geborgenheit nicht von allein. Der entscheidende Grundgedanke ist der, dass „Heimat“ nur von jedem Einzelnen selbst geschaffen, selbst erfahren werden kann und jeder demnach seine ganz spezielle Heimat hat. „Erinnerung als Heimat zu haben ist viel. Aber es kann nicht alles sein. Um von verwirklichter Heimat zu sprechen, muss sie gegenwärtig erlebbar sein.“ (Piepmeier 1990, S. 103)

Nach Piaget (vgl. Heydwohlf 1998, S. 24) wird ab dem 10. Lebensjahr das Heimatland für die Kinder zur zunehmend festen Größe, räumliche und politische Einheiten können von ihnen besser zugeordnet werden. Kinder dieser Altersgruppe begreifen allmählich, dass es eine größere Gemeinschaft und eine größere konkrete Wirklichkeit gibt als die selbst erlebte.

Fragen wir in der Untersuchung nach dem *Heimatland*, so schwanken die Meinungen der Kinder zwischen Deutschland und Sachsen-Anhalt. Im linguistischen Sinne betrachtet, könnte das Ergebnis auch vom Begriff *Land* (Deutschland) abgeleitet sein. Die nachfolgende Erklärung erscheint jedoch wahrscheinli-

cher. Die Häufigkeit „Deutschland“ (69 %) ist sicherlich auf die Tatsache zurückzuführen, dass im Heimat- und Sachunterricht das Bundesland Sachsen-Anhalt (21%) in die Karte der Bundesrepublik eingeordnet wurde und ein großer Teil der Kinder Sachsen-Anhalt als Teil der Bundesrepublik Deutschland sieht und in diesem Zusammenhang Deutschland (formal) als Heimatland betrachtet. In den meisten neuen Bundesländern, so auch in Sachsen-Anhalt, werden die Kinder systematisch in das Kartenverständnis und die damit verbundene Raumorientierung eingeführt. Die Bereiche in den Rahmenrichtlinien weisen in der Regel einen spiraligen Aufbau auf, d. h. ausgehend vom Schulgrundstück zum Heimatort, Heimatkreis bis zum Bundesland (bzw. Heimatland) erfolgt die Erweiterung vom nahen zum entfernten heimatlichen Lebensraum. Wie in den untersuchten Klassen gehen viele Lehrer über diesen Rahmen hinaus und behandeln aspekthaft das Bundesland als Teil Deutschlands. Übrigens folgen auch viele Lehrbücher für den Sachunterricht diesem Trend.

Was sagen die Kinder dazu?

Ein Schüler begründet seine Aussage so: „Deutschland ist mein Heimatland, weil ich Deutscher bin.“

Viele Kinder meinen: „Mein Heimatland ist Deutschland, weil ich da viel reisen kann, weil ich Bekannte und Verwandte habe, die in Deutschland leben.“

Mein Heimatland ist Sachsen-Anhalt aber mein Heimatstaat ist die Bundesrepublik Deutschland“, meint Christian.

Auch 1999 erhielten wir beim Barabara-Petchenik-Wettbewerb zahlreiche Zeichnungen, die das Thema „Deutschland als Heimat“ zum Gegenstand hatten. 22 % aller Einsendungen von Grundschülerinnen und Grundschülern setzten sich mit dieser Problematik auseinander, obwohl das Thema „Eine Weltkarte“ hieß. Julian aus Leuna (Sachsen-Anhalt), 10 Jahre alt, malte das Bild „Ich lebe in Deutschland“. (s. Abb 2)²

Hier werden beispielsweise die einzelnen Bundesländer auf einer farbenprächtigen Deutschlandkarte durch typische Merkmale charakterisiert wie beim Land Sachsen-Anhalt durch Harz und Brockenhexe, in Baden-Württemberg durch den Schwarzwald und die historisch-traditionelle Festkleidung der bäuerlichen Bevölkerung, beim Bundesland Bayern sind es die Alpen und Schlösser, die als typisch angesehen werden. Dies alles ist umgeben von einer grünbraunen Landschaft. Julian muss viel recherchiert haben, um all das Typische der Bundesländer zu finden.

Es scheint so, dass Grundschulkinder zwar in der Heimatregion verwurzelt und zu Hause sind, aber auch oft den Heimatgedanken über die Region hinaus, über das Bundesland bis zur Bundesrepublik Deutschland spannen, wie auch im

Bild Julians sichtbar wird. Nahe liegt, dass sich die Kinder mit dem Begriff „Heimat“ auf verschiedene Art und Weise auseinander gesetzt haben.

Wie ist der Heimatgedanke in den Rahmenrichtlinien verankert und welche „Spuren“ hat er dort hinterlassen?

Wie wird mit dem Begriff „Heimat“ in den Rahmenrichtlinien umgegangen? Welche Erklärungen, Deutungen, Hinweise inhaltlicher Art sind zu finden? Hierauf soll kurz eingegangen werden. In den Rahmenrichtlinien für Heimat- und Sachkunde Thüringens heißt es: „[...] die Kinder sollen lernen, eine emotionale Bindung an ihre **heimatliche Umgebung** aufzubauen, ihre bisherige Verbindung an die *vertraute heimatliche Lebenswelt* soll geachtet und erweitert werden“ (RRL³ Sachunterricht Niedersachsen);



Ich lebe in Deutschland (Julian, 10 Jahre)

„[...] der Unterricht soll die Kinder befähigen, sich ihren heimatlichen Lebensraum genauer zu erschließen und in verschiedenen Lebenssituationen mitzugestalten“ (RRL Heimat- und Sachunterricht Sachsen-Anhalt) oder „[...] das Kind soll sich in seiner *Umwelt beheimatet* fühlen“ (RRL Heimatkunde/Sachunterricht

Sachsen); das „[...] Kennen- und Schätzen lernen heimatlicher Natur und Kultur sowie die aktive Aneignung und demokratische Mitgestaltung der Heimat gehören zu einem zeitgemäßen Heimatbegriff“ (Lehrplan Grundschule Bayern, 1998).

In den RRL bildet der „Nahraum“, die unmittelbare Umgebung des Kindes, den Zugang zu „Heimat“, dessen mehrperspektivische Erschließung Gegenstand ist. Dies kommt in den genannten Richtlinien u. a. auch in folgenden direkten Bezügen zu „Heimat“ zum Ausdruck:

Pflanzen und Tiere im Heimatterritorium, Heimatort, Heimatraum, Heimatland, heimische Gewässer, heimatliche Landschaft, Heimat-Gebiet, heimatlicher Lebensraum, Heimatgeschichte.

Jedoch klären diese Bezüge nicht, was „Heimat“ eigentlich ist. Es wird hauptsächlich indirekt mit diesem Begriff umgegangen. Es bleibt dem Lehrenden überlassen ob und wie er den Versuch unternimmt, einen Heimatbegriff auszuprägen. Den Nahraum als „Heimat“ erleben, erfahren und begreifen. So könnte man die unterschiedlichen Aussagen interpretieren.

Wie Kinder auf „Spurensuche“ gehen und sich ihren Nahraum erschließen

Wie es Kindern gelingt, sich ihren Nahraum handelnd zu erschließen, sich dort auszukennen, ihn in Besitz zu nehmen und schließlich zur Heimat zu machen, ist von vielen Faktoren abhängig. In diesem Prozess hat die Schule und besonders der Heimat- und Sachunterricht einen entscheidenden Anteil zu leisten. Er muss die Voraussetzungen dafür schaffen.

Fragen wir die Kinder nach dem, *was* sie schon über ihren Heimatort und seine Umgebung wissen, *wie* sie Interessantes entdeckt haben, *wer* ihnen beim Spuren suchen geholfen hat und *was* sie *noch* wissen möchten, erkennen wir an ihren Antworten, dass sie schon Sachwissen über ihr Heimatgebiet besitzen und erste Erkundungsmethoden kennen. Dies gilt es nun auszubauen. Einige Aspekte aus dem raumbezogenen und historischen Lernen sollen dies verdeutlichen:

Mit dem Plan den Heimatort erkunden

- *Freizeiteinrichtungen (Spielplätze, Zoo...) suchen*
 - hierbei Straßen, Wege, Orientierungspunkte (z. B. Eiscafe) finden;
 - Ortsplan, Pläne aus Prospekten verwenden;
- *Einen „Stadtführer“ erstellen (vielerorts sehr beliebt)*

- über wichtige Einrichtungen, Sehenswürdigkeiten, Geschichte des Ortes;
- *Suchspiel mit einem Plan durchführen*
 - Historische Bauwerke und andere „Zeichen der Vergangenheit“ finden;
 - besondere Inschriften, Symbole, Reliefs, Figuren fotografieren;
 - illustrierte Wegeskizze „Auf den Spuren der Vergangenheit“ anfertigen.

Bei solchen und ähnlichen Erkundungen sollte auch transparent gemacht werden, dass nicht nur der Heimatort, sondern auch jeder andere Ort auf ähnliche Weise erkundet werden kann und dass es noch viele andere Möglichkeiten für die Spurensuche gibt. Über den Wohnort hinaus, den *Nahraum erweitern*, interessante Gebiete handelnd „erforschen“, ist eine weitere Aufgabe des Heimat- und Sachunterrichts, z. B. durch Erkundungen mit der Karte in der weiteren Umgebung

- Wanderungen mit Karte und Kompass (rund um den Heimatort auf Wanderwegen), dabei Orientierungspunkte (Häuser, Wegweiser) festlegen
- Entfernungen auf der Karte messen – Zeit für Weg schätzen
- Gestalten einer „Wanderkarte“ mit Notizen, Zeichnungen, Photos
- Im altbewährtem Sandkasten eine Landschaft aufbauen und auf dem Sandkastendeckel eine farbige Karte dieser Landschaft malen
- Die Karte einer Landschaft aus dem Gedächtnis zeichnen (mental map).

Aspekte zur Entwicklung eines weltoffenen Heimatgedankens

Nicht nur die Auseinandersetzung mit dem nahen Lebensraum, dem Heimatgebiet, ist für Grundschulkinder bedeutsam, „... auch die Kenntnisse der Kinder über entferntere Räume, die sie durch Reisen und Medien erworben haben, sollten genutzt werden und dazu dienen, Erfahrungen aus dem eigenen Lebensraum zu verdeutlichen bzw. Verständnis für fremde Lebensweisen und Lebensräume zu wecken und diese mit eigenen zu vergleichen.“ (RRL HSU Sachsen-Anhalt, S. 11). Kinder sollen begreifen, dass ein friedliches Zusammenleben mit Menschen anderer Kulturen Verständnis und Toleranz erfordert, dass miteinander leben in unserem Land und in der Welt, notwendig ist (RRL Sachunterricht Mecklenburg-Vorpommern, S. 14). Wir in der Welt – die Welt bei uns; das einzelne Kind soll Gründe für das Verlassen der Heimat (kurzfristig, länger, auf Dauer) finden und versuchen, Zusammenhänge und Bedeutung von „Heimat“ und „Fremde“ für sich selbst und für andere zu ergründen. (Lehrplan Grund-

schule, Bayern, S. 262). In diesen Aussagen aus zufällig herausgegriffenen Rahmenrichtlinien einiger Bundesländer werden Seiten eines erweiterten Heimatverständnisses sichtbar, welches angebahnt werden sollte unter der Sicht „Nahraum und Welt - Ortsidentität und planetarisches Bewußtsein“ oder mit Mitzlaff ausgedrückt:

„Die Grundschule hat den Heranwachsenden die Fundamente zu einem europäischen und zu einem planetarischen Wir-Bewusstsein zu legen. Die Formel vom lokalen Handeln und globalen Denken sollte bereits in der Grundschule ihren Niederschlag finden.“ (Mitzlaff 1991, S. 138).

Das schließt ein, dass eine ausgewogene Balance zwischen der Sehnsucht nach Geborgenheit und der „Heimat“, die sich jeder selbst schaffen muss auf der einen Seite und einer vorurteilsfreien Weltoffenheit auf der anderen Seite angestrebt werden muss. Wir leben nicht allein auf dieser Welt, die „fernen Nachbarn“ sind näher gerückt. Die Welt wird immer kleiner, sodass wir immer stärker mit anderen Verhaltensweisen, Kulturen, Sprachen in Berührung kommen. Kinder mit unterschiedlichen Biographien haben unterschiedliche, auch teilweise widersprüchliche Weltdeutungen erfahren. Wir sprechen inzwischen schon fast selbstverständlich vom „Heimatplanet Erde“, als ob wir regelmäßig durch den Weltraum reisen würden, denn seit den sechziger Jahren leben wir mit Blick auf die Erde bereits im Weltall und in letzter Zeit auch in der Beliebigkeit der „virtuellen Realität“ des Cyberspace. (Heydewolff, 1998, S. 80-85). Angesichts der Bedrohung der Gegenwart durch Fragen von existenzieller Bedeutung, verwiesen sei hier u. a. auf die gesellschaftlichen Schlüsselqualifikationen wie Frieden, Menschenrechte, Gleichheit der Lebenschancen, Erhaltung der Umwelt. All dem muss sich die Grundschule, voran der Sachunterricht, für neue Handlungsfelder öffnen und sich stärker als bisher auf Zukunft hin orientieren (Die „Eine Welt“ im Unterricht der Grundschule, S. 3). Hierauf zielt globales Lernen, in dem Sinne, dass Kinder sich die „Welt aneignen“ und dabei auch Probleme der Umwelt und Entwicklung in der „Einen Welt“ zunehmend als ihre eigenen erkennen. An diesen Entwicklungen wird deutlich, dass der ganze Planet zum Träger des Heimatbegriffs geworden ist. Folgen wir Stefanie, die den Apfel als Erde und Welt sieht, als Haus, in dem wir alle wohnen, das es zu erhalten und zu beschützen gilt

Wie Kinder vom Nahraum, ihrer Heimat, in die Welt „gehen“, wie Weltoffenheit für Probleme, bei uns und überall, für Bedürfnisse der Menschen insgesamt angebahnt werden kann, dafür gibt es in der Grundschule heute schon eine Menge Möglichkeiten wie zum Beispiel:

- In Projekten exemplarische Erfahrungen zur Alltagskultur einzelner Länder vertiefen, Vergleiche zum engeren Heimatgebiet herstellen und dabei Kontakte zu ausländischen Mitbürgern aufnehmen;
- die Verschiedenheit der Kulturen als interessante Vielfalt und persönliche Bereicherung erfahren und dabei eventuell vorhandene Klischees und Vorurteile abbauen;
- in der „Heimat“ deutliche Spuren aus der Welt entdecken (ausländische gastronomische Betriebe im Heimatort, Warenangebote und kulturelle Veranstaltungen aus anderen Ländern, Bräuche);
- in der Welt, z. B. im Urlaub, nach Spuren aus der Heimat suchen (Spielzeug, Bücher, technische Geräte aus Deutschland);
- durch persönliche Betroffenheit Umweltprobleme (z. B. wilde Mülldeponien, Luft- und Gewässerverschmutzung) im Heimatgebiet erkennen und auf deren globale Bedeutung schließen lernen.

Nun ist die Frage interessant: Was wissen Viertklässler von der Welt und wie interpretieren sie diese? Welche Aspekte von „Heimat und Welt“ sind für sie wesentlich?

Was ist damit gemeint, wenn die Leute sagen: „Das ist die Welt?“	Ist die Welt auch deine Heimat? Begründe kurz!	Gibt es Verbindungen zwischen den Menschen in der Welt? Wenn ja, benenne diese!
Ergebnisse:	Ergebnisse:	Ergebnisse:
<p>❶ Erde (Welt) als Lebensstätte von Menschen und Tieren</p> <p>❷ Planet Erde</p> <p>❸ mehrere Länder und Kontinente</p>	<p>❶ Nein: Heimat als ein Teil der Welt</p> <p>❷ Ja: Welt (Erde) als Heimat, in der wir leben</p> <p>❸ Ja/Nein: Ja: Erde als Lebensraum (größere Heimat) Nein: Deutschland/Sachsen-Anhalt (kleinere Heimat)</p>	<p>❶ Warenaustausch</p> <p>❷ Verkehrsverbindungen, Kommunikation (Reisewege, Handelswege, Telefon, Computer, Internet...)</p> <p>❸ Urlaub, Freunde</p> <p>❹ Restaurants</p>

Die Ergebnisse enthalten teilweise ganz eindeutige Aussagen, z. B.:

- Welt wird mit Erde gleichgesetzt. An erster Stelle wird die Erde als Lebensstätte von Menschen und Tieren angesehen (57 %). Die Erde als blauer Planet im Weltraum übt auf die Kinder eine besondere Faszination aus und ist deshalb für sie immer wieder erwähnenswert. Schließlich wird auf die Welt in Gestalt mehrerer unterschiedlicher Kontinente und Länder verwiesen.

Interessante Meinungsäußerungen der Kinder:

- „Die Welt ist die Erde, wo Menschen wohnen, wo Tiere leben, wo man was erleben kann.“
- „Die Welt ist eine Kugel mit zwei Polen, durch die Atmosphäre sieht die Erde im Weltraum blau aus.“
- „Die Welt ist für mich die Erde. Sie ist der einzige Planet, der nicht zu warm
- und nicht zu kalt ist und wo Leben existieren kann“, sagt Konstantin.
- „Es gab nie zuvor eine Generation, die so viel Wissen über den Weltraum hatte wie Kinder heute. Über Weltraumfilme und Wetterkarten im Fernsehen nehmen Kinder geographische Raumformen wahr, wie keine Generation vor ihnen.“ (Gibson, 1991, S. 2-4).

Heute nach zehn Jahren kann man das in dem Sinne bestätigen, dass Erfahrungen, Wissen und Interessen von Grundschulkindern eindeutig weiträumiger orientiert sind als früher, dass daran auch die neuen Medien wie Computer, Internet usw. ihren Anteil haben.

Bei der Frage nach *der Welt als Heimat* gab es zwei grundlegende Tendenzen: 46% der befragten Kinder entschieden sich für „*Nein*“, die ganze Welt ist nicht meine Heimat, sondern nur *ein Teil davon*. Sie begründeten so:

- Nur ein Stückchen von der Welt ist Heimat, der Teil, den ich kenne (74 %)
- Deutschland/ Sachsen-Anhalt sind meine Heimat (26 %)

In der ersten Aussage könnte das Stückchen von der Welt, das sie kennen zum einen die Heimatregion bzw. der Heimatort sein, zum anderen ist es aber auch gut möglich, dass damit Deutschland und/ oder Sachsen-Anhalt gemeint sind. Immerhin hatten sich bei der Frage nach dem Heimatland 69 % der Befragten (vgl. Pkt. 2) für Deutschland und 21 % für Sachsen-Anhalt entschieden.

Die zweite grundlegende Tendenz wurde darin sichtbar, dass sich viele Kinder (43 %) für ein *Ja* aussprachen, also für die *Welt (Erde) als Heimat*, in der sie leben.

9 % der Kinder kamen bei der Frage doch sehr ins Grübeln und meinten, die *größere oder weitere Heimat* sei ohne Zweifel die *Welt (Erde)* als Lebensraum aller Menschen, aber die *kleinere die engere* (für sie überschaubare) *Heimat* sei *Deutschland bzw. Sachsen-Anhalt*.

Aussagen, die zwiespältige Meinungen der Kinder widerspiegeln:

- „Ja, die Welt ist meine Heimat, weil es keine andere gibt.“
- „In Deutschland lebe ich, aber ich fühle mich auch in anderen Ländern wohl.“ (als Tourist zum Beispiel). Hier scheint wieder „Wohlfühlen“ als wesentliches Kriterium für „Heimat“ zu gelten.
- „Ja und Nein: *Ja*, weil wir auf der Erde leben und *Nein*, weil meine Heimat Sachsen-Anhalt ist.“

Zuletzt war gefragt nach den *Verbindungen* zwischen den Menschen in der Welt. Das war für die Kinder eine ganz konkrete Frage, wo sie jede Menge Fakten aufzählen und Sachverhalte darlegen konnten. Der Warenaustausch zwischen den Ländern nahm Rangplatz 1 (89 %) ein. Zu den Favoriten gehörten ausländische Früchte und Lebensmittel, Spielzeug, Bücher, Musikkassetten und CDs. Aber auch unterschiedliche Verkehrsverbindungen und Kommunikationsmittel standen hoch im Kurs (50 %). Der Urlaub wurde als wichtig empfunden, um andere Länder, eine andere Kultur, interessante Menschen und Freunde kennen zu lernen.

Einige interessante Meinungen dazu:

- „Wenn ich im Urlaub Deutsche treffe, freue ich mich.“
- „In der Welt finde ich Spielzeug aus Deutschland. Essen aus Deutschland habe ich in der Türkei gegessen, nämlich Wiener Würstchen.“
- „Verbindungen in die Welt sind z. B. Teppiche aus Arabien zum Nordpol oder Chinaautos (Matchbox) nach Deutschland oder Rotwein aus Rumänien nach Amsterdam oder Olivenöl aus Italien nach Dänemark.“
- „In meiner Heimat finde ich auch die Welt, nämlich Erinnerungsstücke aus anderen Ländern.“

Zusammenfassend kann unter Vorbehalt geschlussfolgert werden:

- Grundschulkinder heute haben schon ein relativ weiträumig orientiertes Weltbild.
- Sie erkennen, wenn auch auf unterschiedliche und oft sporadische Weise, Zusammenhänge zwischen Heimat und Welt sowie zwischen Welt und Heimat.
- Die Aufgeschlossenheit, die Unkompliziertheit und das Vorwissen der Grundschulkinder bieten günstige Voraussetzungen dafür, selbstsicheres Handeln im eigenen Heimatraum mit Weltoffenheit und Offenheit gegenüber Fremden zu verbinden.

„Zum Zeitpunkt der Untersuchung befanden sich in den betreffenden Klassen keine Ausländerkinder, sodass für diese Kinder bestehende Konflikte und Erfahrungen mit unterschiedlichen Heimaten in der Welt nicht thematisiert werden konnten. Auf die Frage nach der Arbeit am Heimatbegriff waren zehn be-

fragt Lehrerinnen übereinstimmend der Ansicht, dass sie nur indirekt mit den Kindern an diesem Begriff arbeiten und diesen im Sinne von „Nahraum“ bzw. „Umwelt“ des Kindes verwenden. Sie meinten auch, eine direkte Arbeit mit diesem Begriff würde die Kinder zu stark in ihrer Meinungsbildung beeinflussen und in eine bestimmte Richtung drängen. *Heimat* muss jedes Kind für sich selbst entdecken und in Besitz nehmen. Die Rolle des Lehrers sollte hierbei eine behutsame sein.

Anmerkungen

¹ Der Barbara-Petchenik-Wettbewerb wurde von der Internationalen Kartographischen Vereinigung (ICA) im Jahre 1993 im Gedenken an Barbara Petchenik gestiftet, eine frühere Vize-Präsidentin der ICA und Kartographin. Die Preise werden alle zwei Jahre während einer ICA-Konferenz oder ICA- Generalversammlung vergeben. Die mit einem Preis gekrönten Zeichnungen werden bei der UNICEF eingereicht und als Grundlage für Grußkarten verwendet. In diesem Jahr hat die Ausschreibung das Thema: „Schützt die Erde!“

Die Kommission Schulkartographie der Deutschen Gesellschaft für Kartographie e. V. (DGFK) beruft eine Jury, die auswählt für

- eine Ausstellung während der 20. Internationalen Kartographischen Konferenz der Internationalen Kartographischen Vereinigung in Peking (VR China) vom 6. bis 12. August 2001 und
- eine Ausstellung zum 50. Deutschen Kartographentag in Berchtesgaden vom 1. bis 6. Oktober 2001
- 1997 wurden uns 130 Arbeiten der Klassen 1 bis 4 aus dem gesamten Bundesgebiet zugesandt und 1999 waren es 110.
- Stefans Bild wurde auf dem Deutschen Kartographentag ausgestellt und erhielt eine Urkunde.

² Julians Werk wurde auf dem 48. Deutschen Kartographentag ausgestellt, der vom 17. bis 20. Mai 1999 als - erster Niederländisch-Deutscher-Kartographiekongress - in Maastricht stattfand.

³ RRL – Abkürzung für Rahmenrichtlinien

Literatur

Bayerisches Staatsministerium für Kultus und Unterricht: Lehrplan für die bayerische Grundschule. München 1998

Beck, Gertrud/ Soll, Wilfried (Hrsg.): Heimat, Umgebung, Lebenswelt Frankfurt: Scriptor 1988

Gesing, Harald/ Lob, Reinhold (Hrsg.): Umwelterziehung in der Primarstufe. Dieck: Heinzberg 1991

George, Siegfried/ Prote, Ingrid (Hrsg.): Handbuch zur politischen Bildung in der Grundschule. Schwalbach/ Ts: Wochenschau 1996

Gibson, Jean: Europe - Its Place in the World. In: EDIT, UK Centre for European Education, Nr. 1, 1991, S. 2-4. (Übersetzung: H. Kasper

- Greverus, Ina-Maria: Auf der Suche nach Heimat, München: Beck 1979
- Heydewolff, Andreas von: Heimatbewusstsein – empirische und tiefenpsychologische Aspekte seiner Entstehung und Ausgestaltung, S. 8-42. In: Hirsch, Stefan (Hrsg.): Heimatbewusstsein – unbewusst. Das Bedürfnis nach Heimat und seine Entstehung. München: Bezirk Oberbayern 1998
- Klein, Heinrich: Heimat und Heimatkunde: Anthropologische Grundlagen, didaktische Überlegungen, Unterrichtsbeispiele. Landau: Knecht 1998
- Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt: Rahmenrichtlinien Grundschule Heimat- und Sachunterricht. Magdeburg 1993
- Mitzlaff, Hartmut: Heimat und Umwelt – Ortserkundung und Umwelterziehung im Grundschulunterricht. In: Umwelterziehung in der Primarstufe. Gesing, Harald/ Lob, Reinhard (Hrsg.). Heinsberg: Dieck 1991
- Piaget, Jean/ Inhelder, Bärbel: Die Entwicklung des räumlichen Denkens beim Kinde. Stuttgart: Klett-Cotta 1993
- Piepmeier, Rainer: Philosophische Aspekte des Heimatbegriffs. In: Bundeszentrale für politische Bildung: Heimat. Analysen, Themen, Perspektiven. Bonn 1990, S. 91-108
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus: Lehrplan Grundschule. Heimatkunde/ Sachunterricht. Klassen 1.-4. Dresden 1992
- Schulstelle „Eine Welt“ in NRW, Landesinstitut für Schule und Weiterbildung: Die „Eine Welt“ im Unterricht der Grundschule. Soest 1997
- Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien: Lehrplan Grundschule, Heimat- und Sachkunde 1999

Legowelten und Lebenswelten – warum der Sachunterricht heimatlos sein sollte

Eine Abbildung aus dem Lego-City-Programm, das sich an Kinder im Alter von 5-8 Jahren richtet, trägt den Nebentitel: "Indem Kinder ihre eigene Welt bauen, lernen sie vieles über das Leben." Dargestellt wird eine Szenerie, bei der ein verunglücktes Baufahrzeug mit einem Kran aus einem Hafenbecken geborgen wird. Aus der angrenzenden Polizei- und Feuerwahrstation strömen Einsatzkräfte mit Fahrzeugen und Helikoptern herbei.

Diese und ähnliche Arrangements von Lego-Spielzeugen sind von der pädagogischen Vorstellung getragen, dass Kinder ihre Welt begreifen lernen, wenn sie sich spielerisch mit ihr auseinandersetzen. Sie werden in die Lage versetzt, typische Situationen ihrer Lebenswelt mit einer endlichen Anzahl vorgefertigter, aber vielfältig kombinierbarer Elemente nachzubilden und zu verändern. Oft anders als im realen Leben können sie dabei spielerisch-konstruierend über Objekte, Figuren-Konstellationen und deren Interaktionen, also kurz: die gesellschaftlichen Verhältnisse ihrer Legowelten selbst entscheiden und – darin liegt der besondere Reiz – diese Entscheidungen immer auch wieder revidieren.

Über vierzig Jahre nachdem der erste Achtknopfstein patentiert wurde, ist das Lego-Sortiment in hohem Maße diversifiziert und im Jahr 1998 auf 2069 unterschiedlich geformte Elemente angewachsen (vgl. Uhle 2000, S. 11-14). Doch es ist wohl kein Zufall, dass neben Weltraum-, Unterwasser- und Polarstationen immer auch Gebäude, Fahrzeuge, Schiffe, Bahnen, Flugzeuge, Tiere und menschliche Figuren ein fester Bestandteil im Lego-Sortiment sind: Die aus ihnen konstruierten Legowelten können als Modelle einfacher strukturierter, überschaubarer und handlungsmotivierender Lebenswelten betrachtet werden.

Die Lego-/ Lebenswelten versinnbildlichen zugleich eine Sphäre, die Züge dessen trägt, was von manchen in anderen Zusammenhängen mit dem Begriff "Heimat" gekennzeichnet wird. Es verwundert also nicht, wenn auch in der "Legopädagogik" Merkmale der Heimatkunde wie *Anschaulichkeit*, *Erfahrungsnähe* und *Eigenaktivität* identifiziert werden können. Hier wie dort symbolisiert sich ein doppelter Anspruch, der *zum Einen* darin besteht, eine Nähe zu den alltäglichen Erlebnissen, Erfahrungen und Praxen der Kinder aufzubauen und der ihnen *zum Anderen* Orientierungen bei deren Wahrnehmung, Deutung, Aneignung und Ausgestaltung offerieren will.

Legowelten als überschaubare Lebenswelten

Mit dem Beispiel der "Legowelten" wollen wir unsere Antwort auf die Frage nach den Perspektiven und Grenzen von "Heimat" für den Sachunterricht illustrieren. Wir sind davon überzeugt, dass der Sachunterricht keinen "Heimat"-Begriff braucht, ja sogar auf diesen verzichten muss, um seinem aufklärerischen Bildungsauftrag (vgl. Klafki 1992) nachkommen zu können. Bevor wir auf den Heimat-Bezug des Sachunterrichts eingehen, bleiben wir zunächst noch in dem Bild der Legowelten. Eine Grundsatzkritik an der Legopädagogik soll uns zugleich den Blick öffnen für Probleme, die sich aus der Orientierung des Sachunterrichts an der Kategorie "Heimat" ergeben:

"Lego ist Teufelszeug. Diese vermeintlich ‚pädagogisch wertvollen‘ kleinen Bausteine zu einem sorgenfreien, glücklichen Leben haben in die Gehirne der Kinder aus den informationsorientierten Industrienationen unwider-
ruflich das Bild einer nach dem Baukastenprinzip aufgebauten, sterilen, anorganischen und austauschbar modularen Welt eingebrannt...

Lego fördert ein unverhältnismäßig mechanistisches Weltbild ...

Lego ist das ideale Mittel, um eine Gesellschaft zu schaffen, die keine Gerüche, keine Exkremente, keine Abweichungen von den gesellschaftlichen Normen, keinen Verfall, keine unscharfen Konturen, keine Bazillen, ja, nicht mal den Tod duldet."

(Coupland 1995, 315 f.)

Was Coupland am Beispiel der Legosymbolik kritisiert, ist die Fiktion einer einheitlichen und nach einfachen Grundprinzipien aufgebauten Welt, in der die Mannigfaltigkeit des Lebens hinter der abstrakten, weil immer gleichen und künstlichen Form verschwindet. Eben dieser Fiktion unterliegt aber auch ein Sachunterricht, der auf "Heimat" als Bezugsgröße einer Lebenswelt *en miniature* fokussiert ist.

Lebenswelten der Kinder

Dass die mittel- und unmittelbare Lebenswelt der Kinder zu ihrer Erklärung immer auf Bekanntes zurückgeführt werden muss, sei unbestritten. Ebenso unbestritten ist der mögliche Einwand, wonach Kinder ohnehin spielerisch mit den sie umgebenden Strukturen – wie in dem Beispiel der Legobausteine – interagieren und dabei Spielräume eigener Deutungen, Fantasien und Kreativität nutzen, um mögliche Leerstellen auszufüllen und handlungsfähig zu sein oder zu bleiben. Aber eben dieser Einwand veranschaulicht das Dilemma: Es ist mitnichten so, dass “Grundbausteine” in den Lebenswelten der Kinder identifiziert und zu einer vermeintlichen “Heimat” verdichtet werden können. Denn kindliche Lebenswelten sind weder einfach strukturiert noch können sie in einer für alle Kinder gültigen Weise ontologisch abgeleitet oder bestimmt werden (vgl. dazu die neueren Ergebnisse der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung, insbesondere Honig 1999 und die entsprechenden Beiträge in Fölling-Albers u. a. 2001, S. 8-61).

Heimat als sinnstiftendes Deutungsmuster?

Die begriffliche Zuspitzung zu einem Deutungsmuster “Heimat” nimmt einerseits vielfältige, uneindeutige und gegensätzliche Konnotationen in Kauf, suggeriert aber andererseits, diese in einer verallgemeinerbaren, sinnstiftenden Identität zusammenfassen zu können. Ein Bezug auf “Heimat” impliziert dabei immer eine Ausgrenzung des Fremden, um das Bild einer einfachen, geordneten und überschaubaren Welt überhaupt glaubwürdig konstruieren zu können (vgl. Neumeyer 1992):

- Mal suggeriert der “Heimat”-Begriff eine zur *Anschaulichkeit* erklärte Territorialität, die – als “Haus und Hof”, “Vaterland”, “Nation”, “(Bundes-) Land” oder “Region” – bestimmt wird.
- Dann wieder kolportiert “Heimat” einen Zustand, der entweder früher einmal vorhanden gewesen sein sollte und noch als nostalgisch-verklärte Idylle fortwirkt oder der erst zukünftig realisiert werden soll und dem also eine utopische Funktion zukommt.
- Ein anderes Mal wird “Heimat” zu einem Raum der engen Sozialkontakte, der *Erfahrungsnahe* gewährleistet. Früher war es die Gemeinde, heute sind es wahlfreie Beziehungsgeflechte von Verwandten und Bekannten.

- Heimat kann aber auch zum personenbezogenen und individuellen Erfahrungsraum einer spezifischen Umwelt werden und damit einen sehr subjektiven Charakter tragen – dann gäbe es so viele Heimaten wie Menschen.
- Um eine mutmaßliche *Eigenaktivität* der Lernenden zu ermöglichen, wird mit der positiven Bezugnahme auf das Konstrukt “Heimat” ein kultureller wie auch individueller Ordnungsrahmen für verstehendes Wahrnehmen und Handeln vorgegeben. “Heimat” wird hierbei zu einem Symbol für die vertraute geografische Umgebung, bekannte Zusammenhänge, tradierte Gewohnheiten etc..

An dieser Stelle könnte eingewandt werden, dass hier nur ein veralteter bzw. verkürzter Heimatbegriff referiert wurde, dessen Bedeutungsgehalt sich mittlerweile geändert habe. Eine Rekonstruktion zur Rettung des Heimatbegriffs unternimmt deshalb auch Neumeyer (1992):

“Fasst man die genannten Aspekte zusammen, so stellt sich *Heimat* dar als eine unmittelbare, alltäglich erfahrene und subjektive Lebenswelt, die durch längeres Einleben in ihre sozialen, kulturellen und natürlichen Bestandteile Vertrautheit und Sicherheit, emotionale Geborgenheit und befriedigende soziale Beziehungen bietet und – auch dadurch – insbesondere verschiedene (Grund-) Bedürfnisse befriedigt.”

(Neumeyer 1992, S. 127, Hervorh. im Orig.)

Doch was wird durch eine Identifikation von ‚Heimat‘ und ‚bedürfnisbefriedigender Lebenswelt‘ gewonnen? Wenn die Heimatkategorie ihren oft als Vorzug benannten ursprünglichen Charakter verliert, indem sie nur noch im phänomenologischen Lebensweltvokabular definiert werden kann, dann muss der aufklärende Anspruch formuliert werden, das Chiffre ‚Heimat‘ zu entschlüsseln. Diesen Anspruch muss sich insbesondere auch die Didaktik des Sachunterrichts zu eigen machen.

Wohlmeinend unterstellt lässt sich hinter dem auch mit dieser Tagung unternommenen Heimat-Rekurs eine fortdauernde Hoffnung vermuten. Es ist wohl eine Hoffnung, die in der Annahme gründen mag, dass mit der Kategorie “Heimat” ein bevorzugter Ort, eine umfassende Perspektive auf Welt oder ein integrierendes Sinn- und Sicherheit stiftendes Zentrum identifiziert werden kann, aus dem heraus potenzielle Vorzüge bei der Initiierung sachunterrichtlicher Bildungsprozesse abgeleitet werden könnten.

Aber in keiner, erst recht nicht in der modernen Gesellschaft ist ein solcherart prominenter Ort vorhanden. Schon in der Entwicklung der Heimatkunde hin zum Sachunterricht hat sich der Heimatbegriff als ungeeignet und problematisch erwiesen, um die Komplexität der sich wandelnden Gesellschaft angemessen abzubilden (vgl. z. B. KMK 1970, S. 318 f.). Ein auch heute noch an „Heimat“ orientierter Sachunterricht konstruiert *Anschaulichkeit, Erfahrungsnähe und Eigenaktivität* nur um den Preis von *Überhöhungen, Verkürzungen und Verzauberungen*. Indem die Kategorie „Heimat“ Disparates umklammert, Unterschiede nivelliert, Kontingenzen verdeckt und verallgemeinerbare Deutungsmuster anbietet, kommt ihr eine ideologische *Funktion* zu. Eine der daraus mutmaßlich resultierenden Gefahren liegt in der möglichen *Wirkung*: Die Orientierung an „Heimat“ eröffnet den Lernenden lediglich ein kontemplatives Verhältnis zur sozialen Wirklichkeit, anstatt diese – wie auch im „Perspektivrahmen Sachunterricht“ gefordert – als historisch entstanden und sozio-kulturell gestalt- und veränderbar auszuweisen (vgl. GDSU 2001; Fünf Perspektiven für den Sachunterricht).

Lebenswelt statt Heimat

Die Didaktik des Sachunterrichts sollte nach unserer Auffassung vollständig auf den Heimat-Begriff verzichten. Sorgfältiger als bislang muss es darum gehen, dessen (historische) Ablösung durch den Begriff der Lebenswelt theoretisch zu fundieren. Wenn *Anschaulichkeit, Erfahrungsnähe* und *Eigenaktivität* weiterhin als wichtige Prinzipien sachunterrichtlichen Lernens akzeptiert werden sollen, muss es gelingen, diese Dimensionen des Lernprozesses inhaltlich angemessen im Lebenswelt-Begriff zu verorten. Eine Voraussetzung dabei liegt im Anerkennen von zufälligen, subjektiven, kontingenten und immer auch besonderen Eindrücken und Vorstellungen der Kinder von der sie umgebenden Welt auf der einen und den situationsunabhängig generierten, wissenschaftlich systematisierten, theoretisch verdichteten und tradierten, aber gleichwohl uneinheitlichen Deutungsmustern der Bezugswissenschaften auf der anderen Seite¹.

“Das Alltagswissen der Kinder enthält also auch immer eine besondere Kinderperspektive, die manchmal angemessener, zumindest aber häufig kreativer und unvorein-

¹ In seinem Beitrag auf der Jahrestagung der GDSU 1997 in Kiel bezeichnet Kahlert diese Dualität als „Spannungsverhältnis zwischen Lebensweltbezug und Sachanforderungen“ (Kahlert 1998).

genommener sein kann als die der Erwachsenen. Im Unterricht muss es darum gehen, dieses Alltagswissen von Kindern ernst zu nehmen, es zum Gegenstand des Unterrichts zu machen, gleichzeitig aber auch dieses Wissen in seiner Begrenztheit und ggf. auch seiner Einseitigkeit und Falschheit den Kindern bewusst zu machen.”

(von Reeken 2001, S. 51)

Wir übersehen dabei nicht die Schwierigkeiten, die wir uns mit dem oft ebenso diffus gebrauchten Lebenswelt-Begriff womöglich einhandeln. Auch wenn wir die Konsequenzen seiner Argumentation nicht in jeder Hinsicht teilen, so ist doch der Kritik grundsätzlich zuzustimmen, die Egbert Daum gegen die “gängige(...) sachunterrichtliche(...) Orientierung an diesem Begriff” vorbringt (Daum 1998, S.47). In der Tat kann es nicht allein um den Austausch von Wörtern gehen.

Bislang ungeklärt ist neben dem begrifflichen Verhältnis von Lebenswelt und Lebenswirklichkeit² auch deren inhaltliche Bedeutung. Diskutiert wird ein umfängliches Spektrum, welches auch dem Bedeutungswandel des Lebensweltbegriffs geschuldet ist:

- Lebenswelt wurde ursprünglich von Husserl als epistemologische und ontologische Metakategorie zur Resubjektivierung der Naturwissenschaften eingeführt. Husserl verknüpfte dazu in seinem Lebensweltkonzept die Einsichten der abendländischen Ontologie mit der Lebens- und Existenzphilosophie des 19. Jahrhunderts (vgl. hierzu Hohl 1972).
- Soziologisch gewendet wurde Lebenswelt bei Schütz, Berger und Luckmann, indem Lebenswelt zur Kategorie der angemessenen Beschreibung und Rekonstruktion kultureller und sozialer Wirklichkeit aufgeweitet wurde (vgl. Berger/ Luckmann 1969; Schütz/ Luckmann 1975).
- Vor dem Hintergrund seiner Theorie des kommunikativen Handelns wird Lebenswelt von Habermas als Abgrenzung zum Systembegriff in gesellschaftskritischer Fundierung als das pragmatische Apriori vorwissenschaftlicher und sinnkonstituierender Verständigungsprozesse gedeutet (vgl. Matthiesen 1985).

² Eine formal mögliche Distinktion von Lebenswelt und Lebenswirklichkeit unterliegt wie jede philosophische Begriffsklärung von Seinskategorien dem Verdacht einer willkürlichen Setzung. Wir entscheiden uns deshalb aus pragmatischen Gründen dafür, “Lebenswelt” und “Lebenswirklichkeit” synonym zu verwenden.

Problematisch ist, dass Lebenswelt durch vielfältige Konnotationen mittlerweile eine „Catch-All“-Kategorie für die alltägliche Praxis darstellt und damit zu einer potenziell ideologischen Funktionalisierung geradezu einlädt. So identifiziert Bergmann (1981) allein für den soziologischen Diskurs acht verschiedene Lebensweltbegriffe:

- “1. *Lebenswelt* kann die Welt meinen, wie sie individuell oder gruppenspezifisch als je eigene gegeben ist;
2. *Lebenswelt* kann ontologisch begriffen werden und nach ihren Strukturen, ihrer Typik analysiert werden;
3. *Lebenswelt* kann den Bereich des selbstverständlichen, traditionellen Handelns bezeichnen, das es wissenschaftlich zur “Vernunft” zu bringen gilt;
4. *Lebenswelt* kann aber auch in ihrer Bodenfunktion für die Wissenschaft betrachtet werden: sie gewinnt dann a) entweder den Sinn vorprädikativer Wahrnehmungswelt oder b) sozio-kulturell überformte Wahrnehmungs- und Erfahrungswelt;
5. *Lebenswelt* kann im Sinn historisch variabler Totalität aufgefasst werden, sie ist dann umfassende soziokulturelle Umwelt;
6. Sie kann aber auch gerade als eine singuläre apriorische Struktur das allen historischen Lebenswelten Gemeinsame bezeichnen;
7. *Lebenswelt* kann als alltägliche Lebenswelt, als “Praxis” die grundlegende soziale Welt meinen, auf der alle Sonderwelten basieren;
8. *Lebenswelt* kann jedoch auch als Alltagswelt eine “Sinnprovinz” neben anderem bezeichnen.”

(Bergmann 1981, S. 69 f.)

Modernisierte Lego- und Lebenswelten

Die Notwendigkeit zu einer begrifflichen wie inhaltlichen Modernisierung der grundlegenden Kategorie des Sachunterrichts lässt sich auch aus der Tatsache ablesen, dass sich mittlerweile Lebenswelten und Legowelten modernisiert haben. Wenn wir an dieser Stelle erneut eine Analogie zu dem Lego-Spielzeug herstellen, so deshalb, um zu zeigen, dass auch hieran Prinzipien gesellschaftli-

cher Modernisierung sichtbar werden (vgl. dazu auch Loo/ Reijen 1992). Das modulare Kreativspielzeug aus wenigen, einfachen und abstrakten Grundelementen wurde im Laufe der Zeit zu einer zielgruppen- und themenbezogenen Sammlung vielfältiger und in sich relativ geschlossener Produktlinien. Gesellschaftliche Modernisierung – verstanden als ineinandergreifende (und keineswegs harmonische oder gerichtete) Prozesse der Differenzierung, Rationalisierung und Pluralisierung von Lebenswelten – ist auch an der veränderten Beschaffenheit der Lego-Bausteine ablesbar. Nicht nur Wissenschafts-, Wirtschafts-, Politik- und Rechtssysteme haben sich hochgradig spezialisiert und differenziert, auch die Lego-Urform – ein 4,9152 Kubikzentimeter großer Noppenstein – hat sich in Dachziegel, Schienen-Elemente, Baby-Quietschepalme, Märchenschloss und Arctic Eis-Surfer differenziert; gesellschaftliche Rationalisierungstendenzen in den Bereichen Mediatisierung, Information und Kommunikation finden ihre Entsprechungen in den LEGO-Software-Spielen und den programmierbaren MINDSTORMS-Robotern mit Rotationssensoren, RCX-Mikrocomputer und Infrarotschnittstelle; pluralisierte Familienformen und Lebensstile spiegeln sich in alters-, geschlechts- und zielgruppendifferenzierten Produktlinien wie “Lego Baby, Lego Duplo, Lego Basic, Lego Technic, Little Forest Friends, Scala, Belville, City, Fußball, Adventurers” und vielen weiteren wider.

Komplexe Lebenswelten im Sachunterricht

Vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Modernisierung schlagen wir in Anlehnung an Richter (1993) einen mehrdimensionalen Lebensweltbegriff vor, der in der Lage ist, die heterogenen, dynamischen und komplexen gesellschaftlichen Entwicklungen und Strukturen angemessen aufzunehmen. Wenn Lebenswelt immer zugleich als interdependente Sinn- und Handlungsstruktur auf den Ebenen der Persönlichkeit, der Kultur und der Gesellschaft begriffen wird, lassen sich die Sinndeutungen des Subjekts mit den es umgebenden soziokulturellen Ansprüchen bzw. Interpretationen konfrontieren. “Lebensweltorientierter” Sachunterricht in emanzipatorischer Absicht muss also immer gleichzeitig fragen nach...

- ... der subjektiven Sinnprovinz des Individuums;
- ... der Bedeutung des traditionellen und selbstverständlichen Handelns von Gruppen;
- ... den sozial-kulturell geformten Wahrnehmungs- und Erfahrungswelten einer Gesellschaft.

Während sich mit einem derartig vielschichtig gefassten Lebensweltbegriff die Kontingenz der Moderne reflektieren und produktiv verarbeiten lässt, ist eine solche Leistung mit dem Heimatbegriff nicht zu erreichen. Welche Anforderungen ergeben sich aus dem Gesagten nun für die Fachdidaktik des Sachunterrichts, um eine progressiv-orientierende Funktion zu entfalten?

“Bildungsprozesse sollen dazu beitragen, jetzige und künftige Lebenswelten für Kinder so aufzuklären, daß sie ihre Bedürfnisse nach Selbstverfügung und –gestaltung ihrer Lebenswelt jetzt und künftig in einer verantwortungsvollen Haltung befriedigen können. Eine Didaktik des Sachunterrichts bedarf also m. E. einer gesellschaftstheoretischen Grundlage, mit deren Hilfe fachdidaktische Kategorien gebildet und so aufeinander bezogen werden können, daß sie die Strukturen von Lebenswelt, die in ihnen liegenden Chancen und Risiken für Sozialisationsprozesse und Konsequenzen für Bildungs- und Lernprozesse in sich aufheben.”

(Richter 1993, S. 63 f.)

Integration durch mehrdimensionale Lebensweltorientierung

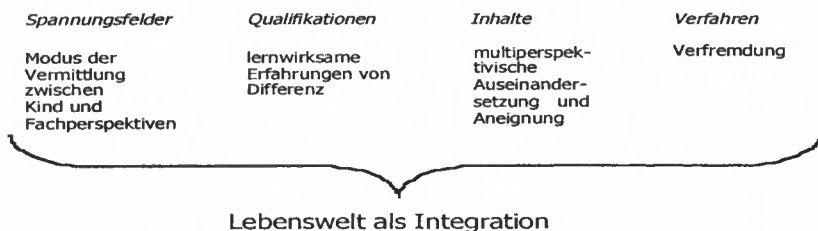
Mit dem vorgeschlagenen Konzept der “mehrdimensionalen Lebensweltorientierung” ergibt sich zum einen die Notwendigkeit, eine andauernde empirische Evaluation kindlicher Lebenswelten und Lernvoraussetzungen und deren theoretische Erschließung und Reflexion für den Sachunterricht anzustreben, um nicht erneut in überwundene Typisierungen und hergebrachte Klischees zu verfallen. Zum anderen liegt das Lebenswelt-Konzept quer zu den im Perspektivrahmen Sachunterricht aufgelisteten Spannungsfeldern, Qualifikationen, Inhalten und Verfahren und kann so als integrierendes Moment wirken.

1. Eine elementare Funktion käme dem Konzept “Lebenswelt” als *Modus der Vermittlung* zwischen den im Perspektivrahmen jeweils ausgewiesenen *Spannungsfeldern* aus kindlichen Erfahrungen einerseits und den Deutungsangeboten aus fachlicher Perspektive andererseits zu.
2. Auf der Ebene der *Qualifikationen* – verstanden als Einsichten und Fähigkeiten – ginge es neben den genannten vor allem um jene Kompetenzen, die auf die Förderung selbstständiger Interpretationsfähigkeit von sozialer Wirklichkeit gerichtet sind. Sie können sich aus *lernwirksamen Erfahrungen* in

der Offenlegung und im Kontrast *differenter, kontextabhängiger wie kontingenter Lebenswelten* ergeben.

3. Auf der *inhaltsbezogenen Ebene* folgt der Anspruch, mit der Thematisierung von lebensweltrelevanten Inhalten nicht zugleich eine Setzung vorgefertigter, vermeintlich richtiger Erklärungen und verbindlicher Interpretationen von Welt zu betreiben. Vielmehr müssen die Inhalte so beschaffen sein, dass sie eine *multiperspektivische Auseinandersetzung und Aneignung* ermöglichen.
4. Auf der *Ebene der Verfahren* kommt jenen Methoden eine besondere Bedeutung zu, die darauf gerichtet sind, die *Selbstverfügbarkeit* der Kinder zu erhöhen, ihnen *Perspektivwechsel und Selbstdistanz* zu ermöglichen. Dabei denken wir z. B. an Methoden der Verfremdung, die darauf zielen, die eigenen Lebensweltvorstellungen der Kinder zu hinterfragen und sie in ihren vertrauten Sichtweisen und Gewohnheiten in mancher Hinsicht auch zu irritieren.

Perspektivrahmen Sachunterricht



Nicht zu leugnen ist aber eine Fülle an Schwierigkeiten, die sich einhandelt, wer den Lernenden Kontingenz- und Differenzerfahrungen ermöglichen will. Mit Verfremdungen einher geht der Verlust von erreichter Handlungssicherheit seitens der Lernenden (vgl. Haug 1981, S. 72). Provoziert werden unterschiedliche Reaktionen, die von Angst, Verdrängung und vorurteilvollen Umdeutungen der Situation bis zur Verleugnung und zum Widersetzen reichen können.

Unbegrenzte Legowelten – kontingente Lebenswelten

Zum Abschluss mag eine alltägliche Begebenheit das Gesagte veranschaulichen. Es handelt sich dabei um ein Geschehen, das einer der Autoren bei dem Besuch seines damals acht-jährigen Neffen erlebt hat. Auch dabei geht es um das Verfremden von vermeintlichen Sachverhältnissen und das kreative Überschreiten quasi-normativer Begrenzungen. Noch einmal stehen die bunten Plastikspielsteine im Blickpunkt:

“Auf dem Fußboden im Kinderzimmer meines Neffen waren unterschiedliche Lego-Szenen arrangiert. Auch wenn von ihm dabei noch zusätzliche Holzbausteine ergänzt worden waren, hatte er sich doch sehr starr an den Vorschlägen und Bauanleitungen des Herstellers orientiert. So präsentierte er mir u. a. diverse Gebäude, Fahrzeuge, Helikopter, einen Weltraumbahnhof und ein Western-Fort. Derweil er sich den Astronauten zuwandte, sah ich die Gelegenheit als günstig an, die Western-Bank auszurauben. Mit einem Helikopter aus der Produktserie “Rescue” gelang es mir, die Begrenzungen des Forts zu überwinden und direkt in das Innere vorzudringen. Mein Neffe brachte sein Entsetzen lautstark zum Ausdruck: “Neeein, das geht doch nicht! ... der gehört doch gar nicht dazu! ...”. Und in der Tat: Bis zu diesem Zeitpunkt schien es ihm nicht möglich, die selbst errichteten, aber strikt voneinander abgeschotteten Begrenzungen *seiner Legowelten* zu überschreiten... Inzwischen findet er aber Gefallen daran, die medizinischen Dienste der Rescue-Station sowohl verletzten Cowboys als auch verunglückten Astronauten anzubieten...”.

Literatur

- Bäuml-Roßnagel, Maria-Anna: Sachunterricht. Bildungsprinzipien in Geschichte und Gegenwart. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1995
- Berger, Peter L./ Luckmann, Thomas: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt a. M.: Fischer 1969
- Bergmann, Werner: Lebenswelt, Lebenswelt des Alltags oder Alltagswelt? Ein grundbegriffliches Problem “alltagstheoretischer” Ansätze. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 33, 1981, S. 50-72
- Coupland, Douglas: Microsklaven. München: Goldmann 1996

- Daum, Egbert: Die "Sache" und das "eigene Leben" – autobiographisches Lernen im Sachunterricht. In: Marquardt-Mau, Brunhilde/ Schreier, Helmut (Hrsg.): Grundlegende Bildung im Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1998, S. 47-66
- Fölling-Albers u. a. (Hrsg.): Jahrbuch Grundschule III. Fragen der Praxis – Befunde der Forschung. Seelze/ Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung 2001
- Haug, Frigga: Erfahrungen in die Krise führen – oder: Wozu brauchen die Lernenden die Lehrer? In: Auernheimer, Georg u. a.: Die Wertfrage in der Erziehung. Berlin: Argument-Verlag 1981, S. 67-77
- Hohl, Hubert: Lebenswelt und Geschichte. München; Freiburg: Alber 1962
- Honig, Michael-Sebastian: Entwurf einer Theorie der Kindheit. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1999
- Kahlert, Joachim: Grundlegende Bildung im Spannungsverhältnis zwischen Lebensweltbezug und Sachanforderungen. In: Marquardt-Mau, Brunhilde/ Schreier, Helmut (Hrsg.): Grundlegende Bildung im Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1998, S. 67-81
- Klafki, Wolfgang: Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts. In: Lauterbach, Roland u. a. (Hrsg.): Brennpunkte des Sachunterrichts. Kiel: IPN (Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften) 1992, S. 11-31
- KMK: Beschluß der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 1970: Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule. In: Neuhaus, Elisabeth: Reform des Primarbereichs. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann 1974, S. 301-328
- Loo, Hans van der/ Reijen, Willem van: Modernisierung. Projekt und Paradox. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 1992
- Matthiesen, Ulf: Das Dickicht der Lebenswelt und die Theorie des kommunikativen Handelns. 2. Auflage. München: Fink 1985
- Neumeyer, Michael: Heimat. Zu Geschichte und Begriff eines Phänomens. Kiel: Selbstverlag des Geographischen Instituts der Universität 1992
- Perspektivenrahmen Sachunterricht. In: Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts e.V., GDSU-Info 2001, S. 4-15
- Reeken, Dietmar von: Politisches Lernen im Sachunterricht. Didaktische Grundlegung und unterrichtspraktische Hinweise. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengrehren 2001

- Richter, Dagmar: Strukturen der Lebenswelt als theoretischer Rahmen des Sachunterrichts. Fachdidaktische Perspektiven angesichts gesellschaftlicher Herausforderungen skizziert am Beispiel der 'Verzeitlichung'. In: Kiper, Hanna/ Lauterbach, Roland u. a. (Hrsg.): Dimensionen des Zusammenlebens. Kiel: IPN (Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften) 1994, S. 63-76
- Schütz, Alfred/ Luckmann, Thomas: Strukturen der Lebenswelt. Neuwied: Luchterhand 1975
- Uhle, Margret: Die Lego Story. Der Stein der Weisen. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt 2000

Die Welt zur Heimat machen – ein aktiver Prozess

Der „Heimatsbegriff“ heute: dargestellt an einer projektorientierten Unterrichtseinheit zum Thema: „Der Rhein – eine europäische Wasserstraße“

„Das Kind nimmt den Raum, in dem es heranwächst, in Besitz, es richtet sich in ihm ein – macht ihn zu seiner Heimat.“ (Beck/ Soll).

Wie können Kinder, deren Klassengemeinschaft oft aus verschiedenen Nationen besteht, die einen sehr unterschiedlichen kulturellen und sprachlichen Hintergrund haben, eine „Heimat“ finden? Heimat im Sinne von „Welterschließung“? „Der Rhein – eine europäische Wasserstraße“ stellt eine Möglichkeit als Bindeglied dar: Das Flusssystem sollte nicht nur geographisch behandelt werden, sondern auch als Möglichkeit, den Blick zu öffnen auf unterschiedliche kulturelle Besonderheiten – im Sinne einer interkulturellen Erziehung. War der Rhein lange Zeit Deutschlands Grenze – im historischen Rückblick allerdings auch immer die Wasserstraße, auf der Menschen unterschiedlichster Herkunft reisten, ausreisten, aufbrachen und eine „neue“ Heimat suchten und fanden. Ideen, Ansichten und Offenheit kennzeichneten über Jahrhunderte hinweg bis heute das Bewusstsein der Anrainer, in enger Verbundenheit mit den Reisenden und Händlern auf diesem Fluss. „Eine grenzüberschreitende Offenheit gegenüber dem Fremden, Andersartigen“ (Beck/ Soll, S. 13) sollte so – mit den Kindern gemeinsam – in ihr Bewusstsein dringen und helfen, „sich ihre Umwelt als Heimat zu erschließen und anzueignen“ (ebd. S. 11).

Aufbauend auf die Erfahrungen und Kenntnisse der Kinder begann für uns alle ein „Lernabenteuer“ – wir lernten, ein Flusssystem neu wahrzunehmen: durch Unterrichtsgänge an das Rheinufer wurden intensiv Gerüche wahrgenommen, das Spiegeln von Sonne und Wolken auf dem Wasser beobachtet, am Flussufer die unterschiedlichsten Steine und Muscheln gefunden (Wo kommen eigentlich die Steine her?), Schwemmholz und anderes als „Schätze“ gesammelt („Unser Rheinmuseum“) – Schätze, die Geschichten erzählen konnten, Rheinschiffe und ihre Ladungen beobachtet, anhand der Flaggen die Staatenzugehörigkeit kennen gelernt, sahen, wie schnell ein Rindenboot davongetragen wurde. Wenn Kinder ihre Lebenswelt in der Nähe des Flusses haben, ihn in ihrer Freizeit zum Spielen aufsuchen und Erklärungen verlangen – „wissen“ wollten, wo

der Rhein entspringt, wie lange Frachtschiffe zur Mündung unterwegs sind, wie viele Brücken es am gesamten Flusslauf denn gibt – und warum so viele Burgen oder Ruinen den Flusslauf säumen –, dann geht nicht nur die Fragehaltung vom Kinde aus, sondern auch das ernste Anliegen, sich mit der „Sache“ auseinander zu setzen.

Kinder, die heute eine andere räumliche Wahrnehmung (Verinselung) haben als Kinder vor 40 Jahren – ihnen muss die Grundschule Möglichkeiten aufzeigen, den konkreten Raum, in dem sie leben, als „zusammenhängend wahrgenommenen Lebensraum“ wahrzunehmen, denn dort sollen sie sich „sicher und zielorientiert“ (ebd.) bewegen. Für viele der Kinder ausländischer Herkunft wurde ihr neuer Wohnort, ihre neue Freizeitumgebung zur Heimat, verstanden als „aktiver, zukunftsorientierter Begriff“. Nur so kann die Grundschule Kindern helfen, „über ihre verinselten Erfahrungen hinaus sich die sozialen, räumlichen und historischen Zusammenhänge ihrer Umgebung anzueignen“ (ebd., S. 11-18).

Mit Kindern eines 4. Schuljahres als Lehrerin den Fluss neu zu entdecken, mit Kopf, Herz und Hand unterschiedliche Lerneingangskanäle zu finden – die projektorientierte Unterrichtsreihe „Der Rhein – eine europäische Wasserstraße“ stellte eine Möglichkeit dar, den „Heimatraum“ umfassend unter ganz unterschiedlichen Perspektiven mit Kindern zu erarbeiten, ihn erfahrbar zu machen. Dabei gingen die Fragestellungen von den Kindern aus –, denn ihre Freizeitaktivitäten und die Erweiterung ihrer Lebenswirklichkeit auf ein solch komplexes Thema zu lenken – das war Ziel dieses Unterrichtsvorhabens. Es bestand also das ernste Anliegen, sich mit der „Sache“ auseinander zu setzen. War das Thema nicht zu umfassend aufgrund der unterschiedlichen Aspekte? Geographische Grundbegriffe, Hydrogeografie, Umweltproblematik (Kanalisation eines Flusses, Retentionsbecken, Auwälder, Hoch- und Niedrigwasser, Fauna und Flora), Siedlungsgeografie, Historisches Lernen, Funktionen von Brücken und Fähren, unterschiedliche Anrainerstaaten („Nachbarn in Europa“) – bis hin zur Texterschließung von Sagen und Märchen! Da dem Sachunterricht heute in der Grundschule immer mehr Bedeutung zukommt im Sinne „Fächerübergreifenden Unterrichts“ gepaart mit elementaren Methoden, lag die Kunst darin, die verfahrensorientierten Ziele mit den inhaltlichen Zielen zu verknüpfen, sodass ein sinnbezogenes Lernen ermöglicht wurde. Erfahrungs- und Handlungsorientierung, aber auch eine grundlegende Bildung als Orientierungsrahmen und Ziel der Unterrichtsreihe standen im Vordergrund. Nach Gervé ist der Sachunterricht heute als projektorientiert zwischen Fachbezug und Integration zu sehen – und in diesem Sinne möchte ich diese Unterrichtsreihe auch verstanden wissen. Indem an die Vorerfahrungen der Kinder angeknüpft wurde, sollten im Rahmen

der Unterrichtsreihe diese Vorstellungen erweitert werden, ihre Neugierde und ihr Interesse geweckt werden, sodass die Kinder ihren räumlichen Horizont erweitern konnten und ihr geographisches und kulturelles Bewusstsein gefördert wurde (Zukunftsbedeutung). Ausgehend von den Vorkenntnissen und Erfahrungen der Kinder, von ihren unterschiedlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten, aber auch von den Themenbereichen, die gemeinsam mit den Kindern entstanden, wurde das Unterrichtsvorhaben offen konzipiert, zu gegebener Zeit an Metafixpunkten ausgerichtet und weitergeführt. Der *Unterrichtseinstieg* fand durch Unterrichtsgänge (originale Begegnung) an das Rheinufer statt. Es wurden durch arbeitsteilige Gruppenarbeit Protokollbögen erstellt („Als Rheinforscher unterwegs“), beobachtet, gesammelt und im Klassenraum näher bestimmt, klassifiziert und dargestellt. Durch ein Mindmap wurden die thematischen Schwerpunkte festgelegt, ein Materialtisch mit Sachbüchern, alten Bildbänden, unterschiedlichen Karten, Atlanten und Schulbüchern eingerichtet. Themenschwerpunkte waren:

- Märchen und Sagen vom Rhein
- Burgen und Ritter am Rhein
- Territoriale Gliederung
- Rheinromantik: Ausflugsorte heute – Tourismus damals und heute, Rheinansichten auf Gemälden und alten Fotos
- Siedlungsgeografie: Städte wie Bonn und Köln, Römer am Rhein, Limesverlauf
- Industrie – Häfen – Brücken: Rheinhafen von Duisburg, Steinindustrie in Andernach – Mühlsteine, Basalt, Lava – Transport bis in die Niederlande zum Küstenschutz, Steine für die Dome von Köln und Xanten
- Geologie: Profil, Quelle, Rheinabschnitte, Flussgeröll
- Schifffahrt auf dem Rhein: römische Warenschiffe, Flößer, Binnenschiffe, Personenschiffe, Sportboote
- Brücken und Fähren
- Umwelterziehung: Hoch- und Niedrigwasser, Verschmutzung des Rheins, Flora und Fauna, Fischfang, Nebenflüsse (hier besonders: die Sieg mit ihren Auwäldern und der Mündung bei Bonn, Fischereimuseum)
- Die Anliegerstaaten: Schweiz, Frankreich, Niederlande

Dabei wurden diese Aspekte innerhalb der Unterrichtsreihe und des integrierten Lernens an Stationen nicht von allen Kindern in der gleichen Intensität

bearbeitet. Trotzdem sollten alle Kinder am Ende der Einheit über ein allgemeines Grundwissen zum Thema „Rhein“ verfügen (Pflichtaufgaben). Welche Aspekte dies umfasste, zeigte ein Plakat im Klassenzimmer sowie die entsprechende Markierung auf dem Laufzettel. Der Umweltaspekt sowie der wirtschaftliche Aspekte wurden in den einzelnen Angeboten ebenfalls angesprochen, durch einen gemeinsamen Aktionstag am Rheinufer noch einmal in Gruppenarbeit verbindlich für alle Kinder verdeutlicht. Das in dieser Einheit erlangte geographische und hydrogeographische Wissen konnte von den Kindern auch auf andere Flusssysteme übertragen werden (Transfer). Die o. g. Themenbereiche wurden den Kindern in einem Stationsbetrieb angeboten, sodass in der Erarbeitungsphase – den Forderungen des Sachunterrichts entsprechend – handlungsorientiertes Lernen ermöglicht wurde. Durch die verschiedenen Aufgabenstellungen ergaben sich unterschiedliche Differenzierungsmöglichkeiten. Kindern, die sich sprachlich noch nicht sicher neue Sachverhalte selbständig erschließen konnten, hatten die Möglichkeit, durch Modellbau (der Rhein bei Niedrigwasser, Herstellen von Flößen, Brückenbau) ihre Arbeitsergebnisse vorzustellen. Die Gestaltung der Skizzen (der Rhein von der Quelle bis zur Mündung) konnte in arbeitsteiliger Gruppenarbeit von allen Kindern geleistet werden, da die Einführung in die Grundelemente der Karte bereits in der Klasse 3 erarbeitet worden war. Neu hinzu kamen die Entfernungen (Maßstab, km-Angabe). Die vorhandenen Karten von Bonn (Müfflung-Tranchot 1813, preußische Grundkarte sowie die topographische Karte von heute) gaben Anlass zu Gesprächen, sich mit den Veränderungen (Rückgang der landwirtschaftlichen Flächen und des Waldes, Ausdehnung von Siedlungsgebieten, Flurnamen usw.) auseinander zu setzen, sodass die historische Erziehung – wie auch bei anderen Themenbereichen – mit einbezogen wurde. Das Sichten der Prospekte der verschiedenen Burgen am Rhein, Auswahl und ein Zusammenfassen der wichtigsten Informationen als kurze, stichwortartige Sachtexte und die Lokalisierung der Burgen auf der Karte wurden von den Kindern in Partnerarbeit geleistet. Die entsprechenden Plakate wurden ausgehangen und vorgestellt. Da die Kinder ihre Kenntnisse über den Heimatraum erweitern sollten, wurden die Ausflugsorte der näheren Umgebung, Sehenswürdigkeiten sowie Fahrpläne der Personenschiffahrt mit Preisen angesprochen und bearbeitet. Die Ausstellungsprodukte (Plakate, Spiele, Modelle) wurden von den Kindern eigenständig erstellt. Damit wurden die Merkmale eines handlungsorientierten Sachunterrichts aufgegriffen und abgedeckt:

Orientierung an den Schülerinteressen, Produktorientierung, Orientierung an der Lebenswirklichkeit, Ganzheitlichkeit, Zielorientierung, Selbstorganisation und Selbstverantwortung, Soziales Lernen, Ernstcharakter, Öffnung von Schule.

Den unterschiedlichsten Darstellungsformen im Sachunterricht wurde Rechnung getragen: Die Kinder konnten sich mit der Sache auseinander setzen, Vorstellungen überprüfen und korrigieren. Auch der kommunikative Aspekt fand Beachtung, da die erarbeiteten Inhalte weitergegeben werden mussten. Die Verschriftlichung durch freie Texte, Stichworte sowie die Bearbeitung der einzelnen Aufgabenblätter der Stationen festigte nicht nur die Rechtschreibe-sicherheit der Kinder und erweiterte ihren Sprachschatz – sondern schuf auch als gemeinsame Fremd-Sprache eine Möglichkeit, sich mit ihrer „neuen Heimat“ durch die Sache auseinander zu setzen.

Abschlussbemerkungen:

„Der Rhein – eine europäische Wasserstraße“ sollte in seiner thematischen, mit den Kindern zusammen erarbeiteten Vielfalt, die internationale und interkulturelle Komponente aufzeigen. Daher war das projektorientierte Unterrichtsvorhaben sehr offen konzipiert, sodass sich die Kinder in der Auseinandersetzung mit der „Sache“ nicht nur Zeit nehmen konnten, sondern auch ihre eigenen Erfahrungen (vielen war der Nil als Flusssystem bekannt) mit den ihnen, aus ihrem „Heimatraum“ stammenden, vergleichen konnten. Durch die festgestellten Gemeinsamkeiten aber auch dem vorgefundenen Fremden wurde eine Identifizierung mit ihrem neuen „Heimatraum“ angebahnt – das für sie zunächst Fremde wurde erfahrbar, öffnete aber auch den Blick für Verständnis für andere Kulturen und für Toleranz. Ich möchte deutlich machen, dass ich Kolleginnen und Kollegen ermutigen möchte, ihren erweiterten „Heimatraum“ ebenfalls mit Kindern zu erfahren: ihn nicht isoliert zu betrachten, sondern Bezüge herzustellen, die das „Nahe“ mit einfließen lassen, um Kindern den Weg in eine multikulturelle Vielfalt zu ebnen, in der andere Werte gleichberechtigt sind.

Literatur: (Auswahl)

- Beck, Gertrud/ Soll, Wilfried (Hrsg.): Heimat, Umgebung, Lebenswelt. Frankfurt: Scriptor 1988
- Büttner, Christian/ Schwichtenberg, Elke (Hrsg.): Computer in der Grundschule. Weinheim und Basel: Beltz 1999
- Gervé, Friedrich: Didaktische Fragen – unterrichtspraktische Konsequenzen. Eine Einführung in den Gegenstand und Struktur des Faches Sachunterricht. Hier: Sachunterricht Historische Entwicklung, Freiburg 2000, http://home.ph-freiburg.de/gerve/sachunterricht/su_oseOO_O2.htm
- Hegele, Irmintraut (Hrsg.): Lernziel: Offener Unterricht. Weinheim und Basel: Beltz 1994
- Heyden, Karl-Heinz/ Lorenz, Werner: Lernen mit dem Computer in der Grundschule. Berlin: Cornelsen, Scriptor 1999
- Kahlert, Joachim: Die Sache zur Sprache bringen. In: Was?Wie?Warum? Grundschul-Journal: Cornelsen, Ausgabe 1/2001, Berlin 2001, S. 3-5
- Klippert, Heinz: Projektwochen: Arbeitshilfen für Lehrer und Schulkollegien. Weinheim und Basel: Beltz 1994
- Perspektivrahmen Sachunterricht. In: GDSU-Info, 2001, H. 18, Vechta 2001

Lernen in Indien – ein interkultureller Beitrag zum Sachunterricht

Sachunterricht in seinen didaktischen Anforderungen soll sich an den jeweiligen Lebenssituationen der Kinder orientieren. Zu berücksichtigen sind dabei die tatsächlichen gesellschaftlichen Verhältnisse im Nahraum und in den Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler – diese sind längst nicht mehr durch Monokulturalität, sondern durch eine Vielfalt multikultureller Einflüsse geprägt, wir erfahren die „ganze Welt in unserer Stadt“ (Kroß 1995). In den Klassen haben wir es mit Kindern zu tun, die unterschiedlichste, uns fremde kulturelle Hintergründe und Erfahrungen in den Schulalltag einbringen, auch wenn wir uns bewusst machen sollten, dass viele der „ausländischen“ Kinder der zweiten oder dritten Generation gegebenenfalls eine „Zwischenkultur“ angenommen haben, die Elemente aus beiden Kulturen in sich vereinigt (vgl. Bock 1994). Die Interkulturelle Pädagogik als Teildisziplin der Allgemeinen Pädagogik hat eine unbestrittene Bedeutung für die Bewältigung einer Praxis erlangt, die auch an die Lehrenden hohe Anforderungen an ihre eigene interkulturelle Kompetenz stellt. Ein erster Schritt dahin ist eine „kulturelle Selbstreflexion“, die ungefragt Übernommenes einer kritischen Sichtung unterwirft. Es sollte nicht heißen, sich des eigenen kulturellen Erbes entledigen zu wollen, muss aber dazu führen, die Vorstellungen von höher und geringer, wertvoll oder primitiv abzubauen und sich dem Fremden zu öffnen. Nicht nur Wissensdefizite sollten abgebaut, sondern auch (unbewusste) Vorurteile und Diskriminierungen bei uns aufgedeckt werden, um die Grundlage für ihren Abbau überhaupt erst schaffen zu können. Das allein kann dazu beitragen, Verständnis für das Fremde anzubahnen, eine wichtige Voraussetzung einer Erziehung zu Empathiefähigkeit und Solidarität. Dabei muss ein wirkliches Kennenlernen des Fremden gewollt sein, was nur allzu häufig oberflächlich oder unter dem Aspekt des Exotischen geschieht. Bock stellt folgende Forderungen an die Information: Sie muss „richtig und genau“, „aktuell“, „vollständig“ sein, „dem Alltäglichen Aufmerksamkeit widmen“, den genauen gesellschaftlichen Kontext berücksichtigen“ und „nicht unverantwortlich verallgemeinern“ (ebd. S. 581).

Die folgende Abhandlung über Erfahrungen mit Studienreisen von Sachunterrichtsstudierenden in ein uns fernes Land mit einer sehr fremden Kultur ist als ein Diskussionsbeitrag zu verstehen: Kann eine Studienreise im Rahmen der Lehrer- und Lehrerinnenausbildung den (zukünftigen) Sachunterrichtslehrkräf-

ten eine reflektierte interkulturelle Erfahrung ermöglichen, die dazu beiträgt, sie in die Lage zu versetzen, oben genannte Kompetenzen zu erwerben?

Studienreisen nach Indien gehören seit mehr als 15 Jahren zum Lehrangebot des Faches Sachunterricht der Universität Lüneburg. Etwa 20 Studierende können an der Reise teilnehmen. Die Reisen führten für drei Wochen in den Süden Indiens, nach Tamil Nadu, einen 130.000 km großen Bundesstaat.

Indien ist ein Land voller Gegensätze und Widersprüche: Die fünftgrößte Industriemacht der Erde – aber die Hälfte aller Kinder unter fünf Jahren ist mangelernährt; Nuklearmacht – aber die Hälfte der Einwohner kann nicht lesen und schreiben; Indien wird bis auf den kurzen Ausnahmezustand unter Indira Ghandi seit der Unabhängigkeit 1947 demokratisch regiert – aber das Land versinkt in einem „Sumpf von Korruption“ (Fritz/ Kämpchen 1998, S. 8).

Indien gilt bei uns als „weit weg“, „schwierig“, „fremd“, „geheimnisvoll“ – „Indien zu begreifen ist für Nicht-Indier unmöglich“ – so eine deutsche Tageszeitung (FAZ, 12.6.1997). Indien erscheint dem Betrachter als ein Land von chaotischer Vielfalt. „Man muß schon sehr lange dort gelebt, in diesem Land gereist, mit der Bevölkerung Umgang gepflegt haben, um die eigene, uns fremde Logik dieses Landes zu verstehen“, so die seit langen Jahren in Indien lebenden Journalisten Fritz und Kämpchen.

- Kann eine dreiwöchige Studienreise in dieses Land etwas zu einer (interkulturellen-) Bildung beitragen?

Unser deutsches Indienbild klappt auseinander: es besteht die romantisierende Vorstellung von Indien als Land der Mystiker, Esoteriker und Heiligen ebenso wie von Indien als einem Land der „Dritten Welt“, in dem Armut und soziale Missstände vorherrschen.

- Kann es gelingen, in Rahmen einer Bildungsreise diese einseitigen Klischeebilder aufzubrechen?

Interkulturelle Bildung knüpft an didaktische Überlegungen zur Aufklärung über Vorurteile an, der Blick soll von den Minderheiten weg auf die Angehörigen der Mehrheit gelenkt werden (Kieper 1995). Für eine – wenn auch kurze Zeitspanne – stellen die Exkursionsteilnehmenden die „Anderen“ dar, setzen sich dem Fremden aus, haben die Gelegenheit, sich selbst als Fremde zu erleben mit allen damit verbunden individuellen und kollektiven Konflikten.

Die Studienreise intendiert eine Sensibilisierung dieser, meistens unbewussten Angst vor dem Fremden, die Reflexion der eigenen Gefühle, – die oft quer zu den kognitiven Einsichten liegen. Trägt dieser Versuch eines Perspektivenwechsels über den Weg eines unmittelbaren Betroffenseins, über die Wahrnehmung und das Aushalten von Differenz zur Ausübung von Toleranz bei? Können diese (reflektierten) Erfahrungen eine pädagogische und didaktische Kom-

petenz fördern, die Lernprozesse im Lehrberuf auch steuern und initiieren können? Bieten sie eine Plattform für eigene und zukünftig zu verantwortende Bildungsprozesse im Rahmen eines interkulturellen Lernens auch im Sachunterricht? Bedeutet „sich die Welt zur Heimat zu machen“ nicht auch, sich mit Vielfalt auseinander setzen und erkennen zu können, dass wir alle einander und uns selbst mehr oder weniger Fremde und fremdartig sind (vgl. auch Ziebertz 1996)?

Der Indienreise in Lüneburg geht ein einsemestriges Vorbereitungsseminar zum Thema „Interkulturelle Bildung“ im Sachunterricht voraus, in dem vor allem die theoretischen Begriffe „Interkulturelle Kompetenz“ und „Interkulturelle Erziehung“ diskutiert werden (Auernheimer 1990; Nieke 1995; Glumpler 1996). Geht man davon aus, dass Interkulturelle Kompetenz das offene Zugehen auf Gruppen mit anderen kulturellen Orientierungen und Menschen mit anderen Identitätsentwürfen sowie die Anerkennung anderer Orientierungssysteme und Identitätskonstrukte einbezieht, bieten das Arbeiten und die Erfahrungen in Indien eine bedingte Möglichkeit zur Selbsterfahrung und kritischer Selbstreflexion. Einbezogen werden sollte die Asymmetrie der Beziehungen zu Menschen aus der so genannten 3. Welt, d. h. die Distanzierung von Machtpositionen und das politische Engagement für mehr Gleichheit.¹

Interkulturelles Verstehen verlangt auch eine kritische Distanz gegenüber der eigenen Kultur. Da die deutschen Studierenden in Indien auch als die „Träger“ der deutschen Kultur angesehen werden, ist es nicht nur wichtig, zu reflektieren, was überhaupt Kultur bedeutet und was dann eine „deutsche Kultur“ sei, sondern sie sollten auch den eigenen individuellen Bezug dazu finden. Deutlich wird ihnen in diesen Diskussionen, dass es die *eine* deutsche Kultur nicht zu geben scheint, ebenso wenig, wie sie sich auf eine übereinstimmende, nur auf eine Dimension festzulegende Heimat einigen können. Der Begriff Heimat hat im Nachdenken der Studierenden keine ausschließlich geographische Dimension – diese wird eher prozessorientiert, je nach Lebenssituation und nur selten im Sinne des Geburtsortes definiert. Zum geographischen Heimatbegriff gesellen sich gleichbedeutend die soziale Heimat (Freundes- und Familienkreis), die subjektive Heimat (Heimat in sich selbst finden, sich selbst erkennen, und so habe man an jedem Ort der Welt „seine Heimat“), die politische Heimat – ohne

¹ Vgl. hierzu auch die von Klafki formulierten epochaltypischen Schlüsselfragen der Menschheit: die Probleme und Folgen der gesellschaftlich produzierten Ungleichheit unter den Menschen sowie das rapide Wachstum der Weltbevölkerung und seine Folgen (Klafki 1992). Beide Probleme treffen insbesondere auch auf Indien zu: führen wir uns nur vor Augen, dass Indien Bevölkerung z. Z. immer noch ca. fünfmal schneller wächst als die Bevölkerung in den Industrienationen – die eine Milliarde Grenze wurde längst überschritten.

jedoch auf die „Erinnerungsheimat“ (Kindheitserinnerungen) als Situationsfestschreibungen zu verzichten. „Heimat ist für mich dort, wo ich mich wohlfühle“ – so eine Studentin.

Das eigene Handeln jedoch und das Handeln der anderen im Kontext von Wertvorstellungen und diese im Zusammenhang mit den jeweiligen Lebensbedingungen zu sehen, ist zum Zeitpunkt der Exkursionsvorbereitung eine eher kognitive theoretische Handlung.

Im Bildungskonzept von Rousseau bedeutet Reisen nicht Länder, sondern Völker und Menschen kennen zu lernen und zwar in politischer und sozialer Hinsicht: Reisen ist ein Akt der sozialen und politischen Bewusstwerdung und der Kritikfähigkeit hinsichtlich der vertrauten heimischen überkommenen Verhältnisse. Reisen in fremde Länder kann also ein Spiegel sein auch für die politischen und sozialen Verhältnisse zu Hause. Im Vordergrund der Studienreisen nach Indien stehen die Begegnungen mit Menschen, nicht das Besichtigen wichtiger Kulturstätten.

Zentraler Bestandteil der Reise sind Seminare für deutsche und indische Studierende an zwei indischen Universitäten (Kamaraj University Madurai und Frauenuniversität Mother Theresa in Kodaikanal), in denen mit der Methode des Statuen Theaters nach Augusto Boal (vgl. Boal 1980) ein interkultureller Austausch auch über gesellschaftliche Probleme der jeweiligen Länder stattfindet. Auch wenn Seminare nur 2-4 Tage dauern, im Prinzip ein „doppelter Boden“ vorhanden ist (man lernt die Bedingungen kennen, ist ihnen aber nicht ausgeliefert, vgl. Schäfer 2000), entstehen Situationen, in denen die „eigenen Konzepte“ scheitern – ein Ansatzpunkt für das (erkenntnistheoretische) Problem des Fremdverstehens und der bildungstheoretischen Aufgabe einer Erfahrung des Anderen.



Foto: Eine ausgehandelte „interkulturelle Statue“ zum Thema Ausländerfeindlichkeit

Zwei Beispiele: Die „arrangierte Ehe“

Für die deutschen Studierenden, die einen Sozialisationsweg absolviert haben, der zum „souveränen Subjekt“ (Schäfer) führen soll, ist es immer wieder schwer zu verstehen, dass die indischen Jugendlichen sich von ihren Eltern „verheiraten“ lassen, d. h. der Ehepartner/ die Ehepartnerin von den Eltern ausgesucht wird. Eine Reisetagebucheintragung²: *„Sehr beeindruckend, wie erstaunt die Inderinnen von der Tatsache waren, dass es außerhalb von Indien Frauen gibt, die nicht unbedingt heiraten, aber trotzdem nicht Nonnen werden wollen! Eine Studentin erzählte mir, dass das „Sich-Verlieben“ in Indien (außer nach der Hochzeit in den Ehemann) regelrecht VERBOTEN ist. Wieder ein Mädchen, das darauf wartet, von seiner Familie verheiratet zu werden.“* Der Begriff „Liebe“, den eine deutsche Studentin versuchte mit „Schmetterlinge im Bauch“ zu umschreiben, hat für die indischen Menschen eine (meist) ganz andere Bedeutung. Zum einen stellen Charakter und Funktionen von Großfamilie und Kaste tragende Säulen der indischen Gesellschaft dar, zum anderen haben die Mitglieder das hierarchische Prinzip innerhalb der Familie verinnerlicht,³ das auch als soziales Netz für alle Angehörigen (wobei der Verwandtschaftskreis sehr weit gezogen ist) fungiert. „Liebe“ hat also in der indischen Gesellschaft nicht nur eine andere Funktion, sondern sie wird auch anders aufgefasst. Immer wieder wird dieses Thema zwischen den Studierenden der beiden Kulturen diskutiert, ein „Ring um Verstehen“ versucht. Doch „trotz aller Annäherungsversuche bleibt das Fremde fremd und die Intensität dieser Annäherungsversuche führt nur dazu, dass es zunehmend schwieriger wird, das Eigene für selbstverständlich zu halten oder gar zum Maßstab zu machen“ (Schäfer 2000, S. 198). Nach einer solchen Diskussion fasste eine indische Studentin, die von den häufigen Ehescheidungen in Deutschland gehört hatte, das Ergebnis zusammen: „Bei uns kommt die Liebe in der Ehe, bei Euch geht sie!“.

Ein fruchtbarer Moment vor allem auch für die deutschen Studierenden: Etwas für sie Selbstverständliches wurde in Frage gestellt! (vgl. auch Hasse 1996). Hier setzte eine Reflexion an, die auch zur Rekonstruktion des gesellschaftlich vermittelten Blickes führte – welche Stellung haben Liebe und Ehe in unserer Gesellschaft? Das Nachdenken über diesen kulturellen Unterschied dauerte bis lange nach der Studienreise an.

² Das gemeinsame Reisetagebuch dient dem Festhalten der spontanen individuellen Tageseindrücke, welche wiederum in der Nachbereitung der Reflexion zugänglich gemacht werden.

³ Zu berücksichtigen ist, dass auch diese Prinzipien in dem „modernen“ Indien zwar nicht grundsätzlich in Frage gestellt, aber doch – vor allem in den Großstädten – teilweise „aufgeweicht“ werden.

„Female Infanticide“

Die „Mädchenmorde“ in Indien, sei es durch „gezielte Abtreibung“ oder tatsächlich vollzogenen Mord, werden in Deutschland häufig in Schlagzeilen aufbereitet und sowohl verabscheut als auch mit dem verschleiernenden „Prinzip der Toleranz“ verbrämt. Doch „Toleranz gegenüber Anderen und Fremden kommt [...] nur dann eine Qualität an sich zu, wenn die Objekte, denen diese Toleranz wiederfährt, vollkommen inoffensiv bleiben“ (Dieckmann 2000). Würden wir den Fremden stets in seiner Fremdheit verstehen, ihm bedingungslos im Modus frontaler Anerkennung begegnen, würde dies auch heißen, seine Fremdheit zu vernichten. Über das Prinzip der Toleranz bei Mord lässt sich nicht diskutieren, oder? An der Kameraj University klärt uns eine indische Soziologin über die Hintergründe der „female infanticide“ (Muthulakshmi 1997) auf. Die soziale Stellung der Frauen in Gesellschaft und Religion sowie Mitgiftszahlungen (die erst seit der Kolonialzeit üblich sind und trotz gesetzlicher Verbote gezahlt werden müssen) und Armut führen dazu, dass vor allem Schwiegermütter in bestimmten Regionen von Tamil Nadu (und auch in anderen Bundesstaaten) zu dieser Konsequenz greifen. Es gehört zu den Widersprüchen Indiens, dass das weibliche Kind häufig missachtet und vernachlässigt und die Frau ausgebeutet und unterdrückt wird, zugleich aber die Mutter (hier die Schwiegermutter) eine ungewöhnlich dominierende Stellung einnimmt (vgl. auch Fritz/ Kämpchen 1998). An der Universität wurde ein Präventionsprogramm entwickelt, das in den der Universität bekannten betroffenen Dörfern durchgeführt wird.⁴

Deutsche Studierende sind meistens hin und hergerissen zwischen der Tendenz zu urteilen und zu verurteilen und der Tendenz zum Verständnis und Verstehen-Wollens. Ich vermute, dass sich bei den meisten eine „Strategie der Distanz“ entwickelt hat, die das Prinzip der Rechtsgleichheit aller menschlichen Wesen gelten lässt und im Sinne des Exotismus⁵ – ein Verständnis für Fremdes zeigt (vgl. auch Dieckmann 2000). Erleichternd ist hier wieder die Zusammenarbeit mit indischen Studentinnen in der Auseinandersetzung mit diesem gesellschaftlichen Problem. Mit Hilfe des Boal-Theaters kann die Gesamtproblematik intensiv diskutiert werden, wobei zuerst der Körper als Ausdrucksmittel, (evtl.) als sinnliche Erfahrung gebraucht wird und erst dann die sprachliche Kommu-

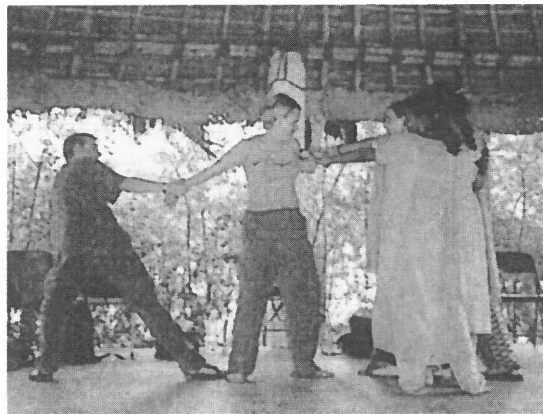
⁴ Darüber hinaus hat der Staat Tamil Nadu ein Familienplanungsprogramm initiiert, dass von den „Family planing centers“ angeboten und durchgeführt wird. Eines dieser erfolgreichen Center in Madurai wird aufgesucht und das dortige Programm mit den Verantwortlichen diskutiert.

⁵ Exotismus meint die Aufrechterhaltung der Distanz zum Fremden und ein Gefallen an der Verschiedenheit (vgl. Segalen 1994)

nikation einsetzt. „Das Theater der Unterdrückten bietet keine Befreiungskonzepte an, keine vorgefertigten Lösungen. Theater der Unterdrückten heißt: Auseinandersetzung mit einer konkreten Situation, es ist Probe, Analyse, Suche“ (Boal 1980, S. 68). Aufgabe der gemischten Arbeitsgruppen ist es, ein „Idealbild“, eine „Utopie“ zur Lösung des Problems zu finden.



Foto: Boalstatue zur Problematik des „Mädchenmordes“ in Indien



...und die vorgestellte Utopie zur Einflussnahme und Verhinderung der Tat.

In dieser Auseinandersetzung kommen die beiden Studierendengruppen zu einem intensiven Austausch über die jeweiligen gesellschaftlichen Problemfelder in ihren Kulturen. Deutsche, von den Studierenden häufig benannte Problem-

felder sind: Drogenkonsum, Ausländerfeindlichkeit, Ausgrenzung u. a. Für die indischen Studentinnen sind der „Drogenkonsum“ (Zigaretten, Alkohol) und die (relative) Selbständigkeit der deutschen Frauen wie z. B. das Allein-Wohnen außerhalb der Familie genau so fremd wie für die deutschen Studentinnen das geregelte und behütete, um nicht zu sagen „bewachte“ Leben der indischen Studentinnen in den Wohnheimen bzw. in ihren Familien. Nach Gamm (1997) kommt es gerade im interkulturellen Kontakt darauf an, den Anderen in seiner Differenz anzuerkennen. Dabei ist das Verstehen nicht selbstverständlich, sondern ein Problem. Toleranzangebote machen jede Auseinandersetzung überflüssig, in der man in der nicht aufzulösenden Fremdheit des Anderen die eigene „Unvollständigkeit“ erfährt (Schäfer 2000). Vor diesem Hintergrund bekommen die Begegnungen eine besondere Dimension: Sie enthalten Momente, in denen die Dimensionen der Orientierung aus dem Lot geraten können. Die Intensität, mit der die deutschen Studentinnen die Vor- und Nachteile ihrer eigenen Lebensweise während und nach der Studienreise diskutieren, lässt darauf schließen, dass hier Bedeutungen neu erschlossen werden – in einer „zwischen Annäherung und Distanz pendelnden Bewegung“ (Hasse 1996) können gesellschaftlich bedingte „Selbstverständlichkeiten“ neu reflektiert werden.

Auseinandersetzung mit Armut und Selbsthilfe

In der Begegnung mit Mitgliedern des „Working Womens Forums (WWF)“⁶ bekommen die Studierenden die Gelegenheit, die Arbeit von Frauenorganisationen in einem fremden Land kennen zu lernen. Das Programm dieser Organisation beruht auf der Überzeugung, dass die Situation der armen Bevölkerung am ehesten durch die Unterstützung und Bildung von Frauen geändert werden kann. Dementsprechend ist das nachdrücklichste Ziel dieser Non Government Organization (NGO) die finanzielle Unabhängigkeit von Frauen. Das WWF initiierte ein Kreditprogramm, das den Frauen eine Selbständigkeit auf dem informellen Sektor ermöglicht. Darüber hinaus werden zahlreiche Bildungsprogramme angeboten, die von den Gruppenleiterinnen, die als Multiplikatorinnen auf den Dörfern fungieren, wahrgenommen werden.

Die Studierenden werden in einem Trainingszentrum von der Präsidentin über die Innenperspektive der Entwicklung der Organisation, das Konzept und die Programme informiert. Anschließend erleben sie einen Teil des Programms

⁶ Die Präsidentin des Forums, Jaya Arunachalam, erhielt 1998 aufgrund ihrer herausragenden Leistungen und Verdienste die Ehrenpromotion der Universität Lüneburg.

zusammen mit den Frauen auf den Dörfern, wo so genannte „massmeetings“ stattfinden. Die diesen Programmpunkt begleitenden Gefühle schreibt ein Student ins Reisetagebuch:

„Was wird uns erwarten? Wie groß ist die Armut? Wie werden wir reichen Europäer empfangen und behandelt werden? Will ich das eigentlich – mich mit den Schicksalen und der Armut konfrontieren? Das Gefühl war also geprägt durch Unsicherheit, ein wenig Angst, aber auch durch Neugierde.“

Die in der Nachbereitung reflektierten Erfahrungen der Studierenden mit den Frauen und Kindern und letztlich mit sich selbst standen diesen Zweifeln diametral entgegen:

„Unsere Unsicherheit, Ängste und unsere Neugierde zerschlugen sich in Windes Eile. Frauen über Frauen die uns anguckten, anfassten, die Hände schüttelten, uns Blumenkränze umhängten, Punkte (Bindi) auf die Stirn machten, versuchten, mit uns zu kommunizieren. Wir waren völlig überwältigt. Damit hatte keine(r) von uns gerechnet.“

Was können Studierende hier erfahren? Nicht niedergedrückte, resignierende Armut schlägt ihnen entgegen, sie begegnen nicht der unterdrückten, scheuen indischen Frau, sondern lernen Frauen kennen, die selbstbewusst und trotz aller Überlebenssorgen ihr Leben „in die Hand nehmen“ – mit einer nicht zu übersehenden Lebensfreude. Dieses Bild erwarteten Studierende – die sich auch mit einschlägiger Reiseliteratur beschäftigt hatten – in der Regel nicht. Dass die Familien nicht von staatlicher Unterstützung leben, sondern das Programm „Hilfe zur Selbsthilfe“ tatsächlich funktioniert, beeindruckt und vermag zu Diskussionen über die Vor- und Nachteile eines Sozialstaates und deren Auswirkungen auf die Identität eines Individuums anregen.

Natürlich wird man in Indien – im Widerspruch zu obigem Erlebnis – auch bettelnde Menschen erleben – und an sich selbst erfahren können, dass die anfänglich große Empathiebereitschaft auch Risse bekommen kann, wie ein Tagebucheintrag verrät:

„Die Bettler waren sehr aufdringlich – wenn sie uns sahen, wollten sie gleich Geld.“

Angebote zur Reflexion und Verarbeitung

Ein „Sich - Einlassen“ auf eine fremde Kultur erfordert die Möglichkeit der individuellen Wahrnehmung und Entdeckung. Dennoch sollten die vielfältigen von den indischen Kooperationspartnern vermittelten Informationen und Kenntnisse von den Studierenden möglichst direkt festgehalten werden, um diese „originären“ Wissens Elemente auch für die Nachbereitung nutzen zu können, ohne von den reichhaltigen Erfahrungen und Sinneseindrücken der weiteren Reise überlagert zu werden. Es bietet sich z. B. an, vor den Vorträgen oder

Besichtigungen zu den einzelnen Themenfeldern Kleingruppen oder Partnerschaften zu bilden, die für die Protokollierung der Informationen verantwortlich sind. Dies ermöglicht den Teilnehmenden ein partielles „Schweifen-Lassen“ der sinnlichen Aufmerksamkeit und eine subjektive Schwerpunktsetzung der Wahrnehmung, ohne sich auf eine Niederschrift (und Übersetzung) konzentrieren zu müssen.

Bewährt hat sich die Ergänzung dieser Protokollschriften durch das täglich geführte gemeinsame Reisetagebuch, in das die Studierenden das für sie beeindruckendste Erlebnis des Tages niederschreiben. Diese festgehaltenen Erfahrungen bieten häufig Anlass, über die unterschiedlichen Wahrnehmungen, Interpretationen von Situationen und die dadurch ausgelösten Gefühle zu sprechen.

In abendlichen Reflexionssitzungen, bei denen das eine oder andere Bier getrunken wird – wobei ein Bier so viel kostet wie der Kellner in der Woche verdient – kann die eigene privilegierte Situation bewusst werden. Diese auch von den Studierenden als wichtig erachteten Gesprächsrunden lassen u. a. erkennen, dass der eigenen Erfahrungsfähigkeit in diesem Land Grenzen gesetzt sind. Daran ändern auch Möglichkeiten der Eigenaktivität, z. B. der kurzzeitige eigenständige Unterricht an einer primary school, nichts. Zwar können Arbeitsbedingungen an den staatlichen Schulen kennen gelernt werden: die mangelnde Ausstattung, der übliche Frontalunterricht, die Autoritätsstrukturen, die auch die Prügelstrafe beinhaltet – aber als Gast ist man diesen Bedingungen letztlich nicht ständig ausgeliefert. Es kann wohl eher nicht davon ausgegangen werden, dass man sich diese Erfahrungen auf konsistente Weise aneignen kann.

Es bedarf der rückblickenden Reflexion nach dem Wiedereintritt in die Atmosphäre der alltäglichen Lebenswelt (Hasse 1996), um das Erleben auf Reisen in den eigenen Erfahrungsschatz transformieren zu können. Erst in einer theoretischen Verarbeitung kann das Erlebte sich in eine „nachholende Erfahrung“ (ebd.) umbilden und sich so die Situation des Erlebens mit dem Selbst verbinden. Zum Projekt „Bildungsreise nach Indien“ für Studierende des Sachunterrichts gehört eine intensive Aufarbeitung der Reiseerfahrungen, die auch einer breiteren Öffentlichkeit präsentiert werden kann. Die Studierenden stellen sich mehreren Aufgaben:

Sie erinnern und reflektieren ihre Erlebnisse sehr intensiv, auch bezogen auf die individuellen Eindrücke, die sie empfinden.

Sie fragen sich, was und wie will ich die in einer fremden Kultur gemachten Erfahrungen präsentieren, ohne einem Klischee aufzusitzen oder dem Exotischem Vorschub zu leisten und wie kann ich dennoch dem bereisten Land und den Menschen gerecht werden.

Sie müssen sich Gedanken über die Methode der Präsentation machen und die technische Umsetzung leisten.

Didaktisch erprobte Möglichkeiten wären öffentliche Präsentationen der Reiseerfahrungen, multimedial aufbereitet unter Berücksichtigung der selbstgesetzten Themen- und Aussageschwerpunkte. Lüneburger Studierende setzten sich speziell mit den Themen „Frauen in Indien“ und „Lernen in Indien“ auseinander, didaktisch aufbereitet für Jugendliche und Erwachsene.

Eine weitere Möglichkeit des didaktischen und reflektierenden Nachdenkens bieten Konzeption und Herstellung von (Wander-)Ausstellungen zum Thema „Indien“ für die Grundschule, die sowohl Unterrichtsmaterial wie auch „Handlungsmaterial“ enthalten. Diese Aufgabe erfordert zusätzliches Nachdenken über die Ziele, Chancen und Grenzen des Themas „Fremde Kulturen“ im Sachunterricht unter Berücksichtigung der Aspekte Interkulturalität und Heimat. In Lüneburg kann eine solche Ausstellung von allen Schulen ausgeliehen werden. Sie ist im Sinne des Ansatzes „Wir sind Kinder der Einen Welt“ (vgl. Kieper 1995) konzipiert und wird unter der Perspektive „Gemeinsamkeiten erarbeiten und erkennen“ im Sachunterricht genutzt.

Auch Videofilme für den Unterricht dokumentieren eine von den Studierenden wahrgenommene, reflektierte und didaktisch aufbereitete Aktualität, die den meisten Unterrichtsmedien häufig fehlt. Der von Lüneburger Studierenden erstellte Film über „Handwerksberufe in Indien“ ergänzt oben beschriebene Ausstellung um einen zusätzlichen Themenkomplex.

Reisen bildet? Vielleicht unter bestimmten Voraussetzungen und Umständen, vielleicht auf unerwartete und überraschende Art, oder auch gar nicht. „Die bildende Wirkung geht aus auf denjenigen, der „unterwegs“ ist zu anderen und zu sich selbst, der dafür seine Sinne, seine Augen und Ohren geöffnet hat“ (Herrmann 2000). Eine „Reise zu sich selbst“ kann nicht operationalisiert werden, (Hochschul-)Lehrende können nur ein mögliches Instrumentarium dafür bereit stellen. Eine Aussage darüber, ob es auf Studienreisen generell gelingt, die „eigene Identität in Frage zu stellen derart, dass ihre Einheit als Gewalt, als Eingeschlossen-Sein in die eigene Kultur erscheint“, kann und soll nicht getroffen werden. Ist es nur pädagogischer Optimismus anzunehmen, dass Bildungsreisen zukünftige Lehrer und Lehrerinnen mit mehr Kompetenz ausstatten, so dass sie ihrer Aufgabe einer interkulturellen Erziehung nachgehen können und – im Sinne von Jürgen Hasse eher zur Transkulturalität fähig sind?

Reisen bildet, so oder so.

*Ich denke, Indien kann man nicht mit
Worten beschreiben, man muss es rie-
chen, schmecken, hören, sehen und es
sich abends von der Haut schrubben!*
(Tagebucheintragung)

Literatur

- Auernheimer, Gerd: Einführung in die interkulturelle Bildung. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft 1990
- Boal, Augusto: Theater der Unterdrückten. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1980
- Bock, Irmgard: Interkulturelle Erziehung als Aufgabe von Gegenwart und Zukunft. In: Seibert, Norbert/ Serve Helmut S. (Hrsg.): Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. München: Dice Multi Media 1994, S. 569-589
- Dieckmann, B.: Zwischen Relativismus und Universalismus. Zu einigen Problemen der Philosophie der Bildungsreise. In: Bildung und Erziehung; 53. Jg. 2000, H. 2, S. 135-149
- Fritz, Martin/ Kämpchen, Martin: Krischna, Riksha, Internet. Indiens Weg in die Moderne. München: Beck 1998
- Gamm, Gerd: Die Unausdeutbarkeit des Selbst. In: Lutz, Wolfgang (Hrsg.): Das „Andere“ der Kommunikation. Theorien der Kommunikation. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag 1997, S. 125-139
- Glumpler, Edith: Interkulturelles Lernen im Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1996
- Hasse, Jürgen: (Selbst-) Begegnungen auf Reisen. Bemerkungen über transkulturelle Mobilität als Bildungsziel. In: Duncker, Ludwig (Hrsg.): Bildung in europäischer Sicht. Perspektiven für die Pädagogik der Grundschule. Langenau-Ulm: Vaas 1996, S. 43-64
- Herrmann, Ulrich: Von der Bildungsreise in fremde Länder zur bildenden Reise ins Innere des Ich. In: Bildung und Erziehung, 53. Jg. 2000, H. 2, S. 151-169
- Kieper, Hanna: komm auf die Schaukel, Özlem. Interkulturelles Lernen und Lernen über Europa. In: Päd. Extra, 23. Jg. 1995, H.7/ 8, S. 32-39

- Klafki, Wolfgang: Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts. In: Lauterbach, Roland u. a. (Hrsg.): Brennpunkte des Sachunterrichts. Kiel: Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaft 1992, S. 11-31
- Kroß, Eberhard: Die ganze Welt in unserer Stadt. In: „geographie heute“, H. 134, 1995, S. 20-22
- Muthulakshmi, R.: Female Infanticide. Its causes and solutions. New Delhi 1997
- Nieke, Wolfgang: Interkulturelle Erziehung und Bildung: Wertorientierung im Alltag. Opladen: Leske + Budrich 1995
- Rousseau, Jean-Jacques: Emil oder über die Erziehung. Übersetzung von L. Schmidts. Paderborn: Reclams Universitätsbibliothek 1971
- Schäfer, Alfred: Die Bildungsreise konfrontiert mit dem kulturell Fremden. Von den Grenzen der humanistischen Bildungsidee. In: Bildung und Erziehung. 53. Jg. 2000, H. 2, S. 183-202
- Segalen, Victor: Die Ästhetik des Diversen. Versuch über den Exotismus. Frankfurt a. M. 1994
- Ziebertz, Hans-Georg: Leben in Diversität – Interkulturelles Lernen. In: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 42. Jg. 1996, H. 5, S. 515-524

„Nicht alle sehen alles gleich.“¹

Möglichkeiten politisch-ästhetischen Lernens, sich dem Unterrichtsgegenstand „Heimat“ zu nähern

Einleitend zum „Bedeutungshof“ Heimat

Heimat – nur wenige Begriffe (ver)föhren wie dieser dazu, zugleich einen „Bedeutungshof“ von Assoziationen, Konnotationen und Vorstellungsbildern zu aktualisieren, in dem sich Vieles vermischt: Soziale, politische, wirtschaftliche, historische, räumlich-geographische Dimensionen und andere mehr. Zur Heimat gehört ihre Negation, die Heimatlosigkeit. Zu ihr gehört „das Fremde“ als Kontrapunkt. Der Begriff verweist auf die kollektive Geschichte eines Volkes bzw. einer Volksgruppe und die Geschichten persönlicher Schicksale, auf früher gehörte Erzählungen der Alten und auf leuchtende Erinnerungen an die eigene Kindheit. Der Begriff provoziert Bilder vom deutschen Provinzialismus und von menschlicher Wärme, von grauenhafter NS-Vergangenheit und von Utopie: Heimat ist nach Ernst Bloch „etwas, das allen in die Kindheit scheint und worin noch niemand war“ (Bloch 1977, S. 1628). Heimat lässt zugleich träumen vom Reisen, von Exotik und deutet auf Flüchtlingsströme und Vertriebene, auf Verlust. Zum eigenen Heim, zur Heimeligkeit mit Kamin gehört als Kontrast der Wohnungslose, der Obdachlose im U-Bahnschacht einer Großstadt.

Das Phänomen „Heimat“ ist allein rational nicht zu fassen. Atmosphärisches, Bilder und Geföhle umgeben es, Emotionen werden aktualisiert. Nostalgisches Verzücken oder kritische Ablehnung – je nach Erfahrungen oder politischem Standpunkt schlägt das Pendel der eigenen Einstellung aus. So sähen z. B. ostdeutsche Jugendliche in der „Heimat“ eher eine sozial-situative Bindung, Westdeutsche eher eine regionale bzw. lokale. Für erstere seien Lebensumstände und Menschen primär bestimmend für Heimat, für letztere der Ort, wo sie aufwuchsen oder heute lebten (Schnöckel/ Dollase/ Rutz 1999, S. 133 f.). Jürgen Hasse bringt es auf den Punkt: Eine „identifikationswürdige Heimat [...] muss von jedem einzelnen selber gefunden werden“ (Hasse 1989, S. 161).

¹ Titel übernommen von Gunter Otto (1998)

Was bedeutet dies für „Heimat“ als Gegenstand im Sachunterricht? Mindestens für eine didaktische Klärung dieser Frage spricht der Tatbestand, dass der Begriff in den Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler vorhanden ist. Er taucht in Gesprächen und in den Medien in vielerlei Gestalt auf, in einigen Bundesländern ist er in der Fachbezeichnung enthalten. Mit dem Anspruch, im Sachunterricht über Lebenswelten von Schülerinnen und Schülern aufklären zu wollen, ist eine didaktische Auseinandersetzung angezeigt. Die ersten Fragen: Mit welchen Zielen, Chancen oder Risiken für welche Grundschülerinnen und -schüler? Wie sieht die so genannte Elementarisierung dieses Begriffs aus, der zwischen den Disziplinen und polaren Assoziationen verschwimmt? Welche Zugangsweise zum Gegenstand ermöglicht es, dabei noch das Überwältigungsverbot sowie das Kontroversitätsgebot und die jeweilige Interessenlage der Schülerinnen und Schüler zu achten, die sie vor Manipulation und Instrumentalisierung durch Lehrende schützen sollen?

Hier wird als Zugangsweise zum Unterrichtsgegenstand „Heimat“ politisch-ästhetisches Lernen im Sachunterricht gewählt, ein vernachlässigtes Thema, das es m. E. erlaubt, sich einem Phänomen wie „Heimat“ didaktisch redlich im Unterricht zu nähern. Denn, wie Gunter Otto zu einem anderen Themenbereich formulierte: „Nicht alle sehen alles gleich“ (Otto 1998, S. 213), und dies ist auch im Sachunterricht zu berücksichtigen.

Pro und Kontra „Heimat“ als Gegenstand im sozialwissenschaftlich orientierten Sachunterricht

In der Literatur finden sich zahlreiche Argumente für und gegen eine Thematisierung von „Heimat“ im Unterricht. Meine These ist, dass es sich theoretisch nicht zweifelsfrei entscheiden lässt, ob „Heimat“ zum Gegenstand des sozialwissenschaftlichen Sachunterrichts werden sollte oder nicht. Vor einer Auseinandersetzung mit theoretischen Argumentationen setzen wir bei einem Gegenstand wie „Heimat“, der stark subjektiv konnotiert ist, immer schon Prämissen, welche auf die Richtung des Pro oder Kontra weisen. Einige Gegenüberstellungen sollen dies verdeutlichen und die Behauptung stützen; es ließen sich selbstredend zu den einzelnen Punkten noch weitere Argumente finden.

Pro: Geborgenheit, Orientierung und Aufklärung

Eberhard Knödler-Bunte sieht mit dem Zerfall tradierter kultureller Orientierungen einen gestiegenen gesellschaftlichen Bedarf an kultureller Sinnprodukti-

on und zugleich die Tendenz zur Individualisierung kultureller Identitätssuche (vgl. Behr/ Knauf 1989). Diesen Bedarf kann ein Heimatbezug befriedigen. Dies ist wichtig, weil Verunsicherungen in den Orientierungen (der Lebensstile, Werthaltungen etc.) neue Gefahren wie Fremdenfeindlichkeit bewirken können. Das Thema „Heimat“ ist als Orientierungsmöglichkeit zu sehen, das zugleich eine nötige Geborgenheit vermittelt. Gegen die (noch) immer bestehenden Heimatideologien ist allerdings Aufklärung nötig: Das Bild der Heimat und das Fremde sind schon immer ambivalente Assoziationsfelder gewesen, die emotionaler und rationaler Auseinandersetzung bedurften, damit nicht ideologische Gehalte (wie z. B. in der Geschichte des letzten Jahrhunderts), sondern reflektierte Haltungen (politisch) handlungsleitend sind. Gerade in einer Einwanderungsgesellschaft ist die Auseinandersetzung mit „Heimat“ wichtig. Selbst- und Weltverhältnisse sind zu klären. Die aktive Bearbeitung und Gestaltung des Heimatbegriffs kann zugleich sein kritisches Potenzial hervortreten lassen, so als Ressource gegen vereinheitlichende Globalisierungstendenzen oder gegen zentralistisch ausgerichtete (Hauptstadt-)Politik.

Kontra: Ausgrenzungen, fragwürdige Bindungen, Neigung zur Fremdenfeindlichkeit

Bei der Unterrichtsplanung darf niemand von vornherein ausgegrenzt werden. Unterricht und schulische Lehrziele sollen sich an dem Grundsatz der Gleichberechtigung orientieren. Der Begriff „Heimat“ wird Migrantinnen und Migranten nicht gerecht, denn „je nach Herkunft und Umzugs- oder Migrationsbiographie der Familie werden Schulstandorte von Kindern nicht zwangsläufig als Heimat wahrgenommen“ (Glumpler 1996, S. 183).

Heimat ist Erinnerung, vorrangig an die Kindheit, deren Erfahrungen einen Hintergrund für spätere Prozesse der Identitätsbildung darstellen. Sie können Stabilität und Sicherheit geben, müssen es aber nicht und diese Bedürfnisse können auch auf andere Art und Weise befriedigt werden. „Die verbreitete Auffassung, dass die Bindung an die Heimat in frühester Kindheit gleichsam zwangsläufig durch das Erleben und Erfahren der unmittelbar zugänglichen Umwelt wachse, ist empirisch nicht zu belegen“ (Klattenhoff 1985, S. 470). Stattdessen können Erfahrungen durch „räumlich gebundene Objekte wie zum Beispiel das Elternhaus oder die landschaftliche Umgebung symbolisiert“ werden (ebd.).

Die Neigung zur Fremdenfeindlichkeit scheint negativ mit der Entwicklung der nationalen und regionalen bzw. lokalen Identität zusammen zu hängen, wie Dollase u. a. herausfanden. Ihre Forschungsergebnisse zeigen „signifikant positive Zusammenhänge zwischen lokaler Identität und Fremdenfeindlichkeit, die sich auch nach einer Auspartialisierung der nationalen Identität zeigt“ (Schnöckel/ Dollase/ Rutz 1999, S. 144). Fremdenfeindlichkeit wurde genauer be-

stimmt als eine „eher abgrenzende(...), ablehnende(...) Haltung bezüglich anderer Menschen und Meinungen“ im Kontrast zu „einer eher offenen, interessierten Haltung gegenüber Menschen fremder Herkunft“ (Schnöckel/ Dollase/ Rutz 1999, S. 146). „Insgesamt lässt sich sagen, dass mit einer verstärkt lokalen Identifizierung eine eher distanzierte, ablehnende Haltung gegenüber fremden Menschen und anderen Meinungen einhergeht. Gleichzeitig wurden signifikant negative Zusammenhänge zwischen lokaler Identität und einer offenen, interessierten Grundhaltung gefunden“ (Schnöckel/ Dollase/ Rutz 1999, S. 145). Außer dieser empirischen Untersuchung existieren meines Wissens nach keine weiteren aktuellen; insbesondere die Wirkungen von Heimatunterricht sowie mögliche Fremdenfeindlichkeit bei Grundschülerinnen und -schülern sind unerforscht. Aber generell ist zu vermuten, dass Anfänge von Haltungen dem Fremden gegenüber durchaus in diesem Alter gelegt werden. Es ist daher nicht ausgeschlossen, dass die Förderung von lokaler Identität durch „Heimat“ als Gegenstand des Unterrichts zugleich fremdenfeindliche Haltungen befördert.

Pro: Das Besondere der Heimat gegen Effekte der Globalisierung nutzen

Die Globalisierung ist mit dem „Makel des Diffusen und einem Defizit an territorialen und kollektiven Zuordnungsmöglichkeiten“ behaftet (Behr/ Knauf 1989, S. 5). Daher ist eine Thematisierung von „Heimat“ im Unterricht als Kompensation solcher Defizite zu verstehen. Heimat „muss erworben und gestaltet werden. Diese Aneignung vollzieht sich in konkretem Handeln im Raum, mit Dingen, mit Menschen“ (Hasse 1989, S. 18). Solche Aneignungsprozesse fördern die Bildung lokaler Identität, die zum einen wichtig als Kontrapunkt gegen Globalisierung und ihre Verbreitung von Massenkultur ist, zum anderen fördern sie die Bereitschaft zur Partizipation ‚vor Ort‘.

Kontra: Gefahren der Globalisierung und der Massenkultur werden übertrieben

Zunächst ist gegen irrealer Verklärungen einzuwenden, dass nicht jedes heimatliche Umfeld das Besondere bietet, das einer Wertzuschätzung lohnt. Zur Wirkung von Massenkultur wird bislang mehrheitlich die These vertreten, dass sie nicht zur totalen Überformung kultureller Orientierungen, Identifikationen und Verhaltensstile geführt habe (vgl. Behr/ Knauf 1989, S. 7). Es gebe nach wie vor Subkulturen und eine kulturelle Identität, die sich neben mündlich überlieferten Geschichten in objektivierter Kultur wie „Texte, Bilder, Riten, Bauwerke, Denkmäler, Städte oder gar Landschaften“ kristallisiere (ebd.). Eine Globalkultur werde es in nächster Zukunft nicht geben, auch wenn sich immer stärker gemeinsame Referenzsysteme herausbildeten: „Selbst weltweit ausgestrahlte Seifenopern werden unterschiedlich interpretiert. So ist Dallas nicht gleich Dallas, sondern wird kulturspezifisch angeeignet. (...) Die entstehende Globalkultur stellt eine Struktur gemeinsamer Unterschiede dar, in der wir uns in unserer

Unterschiedlichkeit zueinander in Bezug setzen können. (...) Bestimmte Konzepte und Strukturen des modernen Lebens werden mit der Globalisierung weltweit verbreitet. Zugleich nehmen kulturelle Besonderheiten durch die Relativierung von lokalen Lebensweisen vor dem Hintergrund globaler Strukturen schärfere Konturen an oder werden überhaupt erst geschaffen“ (Breidenbach/Zukrigl 2001, S. 9). Letzteres macht als Schlagwort von „Glokalisierung“ die Runde: Man erlebt die Globalisierung und besinnt sich zugleich zurück auf die Provinz – zur Imagepflege (wie Stoiber mit Laptop und Lederhose), als Verkaufsargument für regionale Produkte oder als scheinbar sicheres Bezugssystem für die Identität (einen bayrisch sprechenden Manager in den USA).

Heute können Grundschülerinnen und -schüler quasi daheim heterogene normative Bezugssysteme und Moralvorstellungen, unterschiedliche Entfaltungsmöglichkeiten und Behinderungen bei der Gestaltung von (kindlichen) Biographien und verschiedene Formen gesellschaftlich-politischen Zusammenlebens erfahren. Diese Differenzen sind thematisch aufzugreifen. „Eine Welt“, das „global village“ oder die neue Mobilität kennzeichnen künftigen Sachunterricht.

Pro: Unterricht „vor Ort“ durch „Regionaldidaktik“

Der Gegenstand „Heimat“ sollte nicht auf subjektive Dimensionen verengt werden, sondern gegebene Probleme in der Heimat oder mit der Heimat sind kritisch zu thematisieren. Insbesondere Sachunterricht kann zu den positiven Aspekten von Heimatbezug beitragen mit der Entwicklung einer „Regionaldidaktik“, wie z. B. Herbert Wagner im Zusammenhang mit einer Kritik am bestehenden Sachunterricht ausführt: „Die Schüler/innen wurden so qualifiziert, dass sie sich weltweit auskannten, nur in ihrer eigenen Heimatregion nicht. Was wie ein offiziell sanktioniertes ‚Vergessen‘ anmutete, war aber berechnend: Armut in Entwicklungsländern ja – obdachlose Arme in der wohlstands- und konsumgewohnten Heimatregion, vor der Schultür sozusagen, nein. Umweltschmutz in regionalisierten und kartografisch farbig dargestellten Agglomerationsräumen ja – der schadstoffeinleitende Großbetrieb im Heimatort, unvorstellbar. Damit leistete das staatlich verordnete Deskriptionsprinzip der Anonymisierung von Raum- und Umweltveränderungen Vorschub und lieferte für die jeweilige Heimatregion ein endogenes und positivistisches Harmoniekonzept“ (Wagner 1985, S. 4). Moderne Regionaldidaktik bezöge auch internationale Beziehungen mit ein. „Der eigene materielle und mentale Lebensraum, so wie er sich verschiedenen Bevölkerungsteilen darstellt, von ihnen vorgefunden und/oder beeinflusst wird, kann schwerlich in zentralisierten Curriculumkonzepten erfasst, selektiert und der Regionalbevölkerung verordnet werden. Er muss in der Unterrichtsarbeit ‚vor Ort‘ regelrecht erschlossen werden, vielleicht als innovative didaktische Neulandgewinnung. Das Gebot der Stunde sind daher

dezentrale Curricula, die jeweils regionalspezifische Inhalte haben, die die Wirkung der gesellschaftlichen Kernstruktur berücksichtigen und die, in der Grundform vorliegend, je nach Lehrer-/ Schülerinteressenlagen erweiter- und veränderbar sein müssen“ (Wagner 1985, S. 9).

Kontra: Kritik am Ansatz der „Regionaldidaktik“

Die Schnelligkeit heutiger Entwicklungen lässt lokal aktuelle Themen immer schneller obsolet werden. Sollen dann stets neue regionale Curricula entwickelt werden? Zudem lassen sich nur wenige lokale Probleme auf die Region beschränkt sachangemessen thematisieren; die meisten stehen in größeren, wenn nicht gar globalen Zusammenhängen. Der Begriff „Heimat“ kann so eingebettet zur unreflektierten Abwehr der Moderne und ihrer Kennzeichen führen. Es besteht bei einem solchen Ansatz zudem die Gefahr, dass die (politische) Position der Lehrkraft viel stärker als sonst im Unterricht zum Tragen kommt, der Probleme nach eigenem Ermessen auswählt und Relevanzen festlegt – das eingangs genannte Überwältigungsverbot wird schlechter zu kontrollieren sein bzw. kann leichter verletzt werden. Und nicht zuletzt wurden und werden regionale Besonderheiten von Lehrkräften immer schon als exemplarische und anschauliche Beispiele in den Unterricht einbezogen.

Pro: Förderung von Nachbarschaften und Partizipation in der Region

Immer weniger Angelegenheiten der konkreten Lebenspraxis verbleiben innerhalb des subjektiven Erfahrungs- und Gestaltungsbereichs. Vorhandene Gestaltungsmöglichkeiten sind daher verstärkt aufzuzeigen und zu nutzen. Dafür ist „Heimat“ zu aktualisieren. Dies fördert Partizipation im bekannten Umfeld, aktiviert Nachbarschaften bis hin zu Bürgerinitiativen: „Neue Bedrohungen der räumlichen Heimat, ausgelöst durch Waldsterben, Autobahntrassen, Großkraftwerke und Flughäfen, führten zu einem neuen, regionalen Heimatbewusstsein, formuliert von den bis heute entstehenden Bürgerinitiativen. Heimat in diesem Sinne ist nicht das Ergebnis der Übereinstimmung mit der eigenen kleinen und heilen Welt, sondern vielmehr Ausdruck dafür, dass Menschen sich gegen die Zerstörung ihres Lebensumfeldes wehren und ihre Umgebung aktiv zu retten, zu schaffen und neu zu gestalten suchen“ (Droste 1998, S. 131). Auch das Unterrichtsthema „Heimat“ kann demokratische Haltungen durch Partizipationsangebote für Grundschülerinnen und -schüler fördern.

Kontra: Provinzialismus, Spaltung der Gesellschaft, Gefahr des ideologischen Missbrauchs

Das Thema „Heimat“ hat sich überlebt. Es birgt revisionistische Gefahren der Einigelung ins Provinzielle und des Missbrauchs, wie er historisch bekannt ist, aber auch einen Rückzug ins (unpolitische) Private.

Der Begriff „Heimat“ spaltet die Gesellschaft in Gruppen, die hierarchisiert, stereotypisiert (auch z. B. in folkloristischen Sichtweisen mythisiert) und (sozial,

rechtlich oder kulturell) diskriminiert werden: Wenn „die Einheimischen“ als Maßstab gelten, kommt es zur Ausgrenzung und Abwertung von Migrantinnen und Migranten und ihrer Leistungen, Bedürfnisse, Interessen und Lebenszusammenhänge. Es besteht die Neigung, soziale Kategorien als natürliche, als regional feststehende anzusehen und mit einem Bündel weiterer Wesensaussagen über die jeweilige Gruppe als gültig für alle ihre Mitglieder zu glauben. Statt dynamischer Entwicklungen innerhalb und zwischen den Gruppen führt ein statisches Verständnis zur Verschärfung vermeintlicher Differenzen. Es ist zu fragen, wie aus einem solchen Rückzug in Kleinstgruppen eine (Solidaritäts-) Gemeinschaft entstehen soll, die um so notwendiger wird, je weiter sich die Globalisierung bzw. Risikogesellschaft entwickelt.

„Lokalismus“ kann zwar positiv sein, wenn damit eine kulturelle Wiederbelebung gemeint ist, aber auch negativ von extremen (linken oder rechten) Ideologien politisch missbraucht werden (die z. B. die angeblich ungebremsste Herrschaft des Staates kritisieren). Fortschritte im politischen System sind aber nicht durch emotionale Stimulation oder Kleinstgemeinschaften zu erreichen, sondern durch internationale Politik – Einkapselung und Kampf gegen Strukturen wie Europa sind rückwärtig. Sie gehen an heutigen politischen und wirtschaftlichen Realitäten vorbei.

Fazit: Eine abstrakte Pro-Kontra-Aufstellung klärt meines Erachtens auch bei differenzierterer Ausführung keine Position hinreichend, zumal in den jeweiligen Argumenten verschiedene Ebenen berücksichtigt sind, die ein Abwägen erschweren. Für Lehrkräfte in der Praxis werden die besonderen Konstellationen in der Klasse oder spezifische Bedürfnisse und Interessen der Schülerinnen und Schüler zur Entscheidung beitragen, den Gegenstand „Heimat“ explizit im Unterricht zu thematisieren oder aber konkrete Aspekte des Umfeldes bzw. der Region in geeignete Unterrichtseinheiten zu integrieren, ohne den Begriff aufzugreifen. Bei einer Entscheidung für einen Unterricht zum Begriff „Heimat“ sind die Kontra-Argumente jedoch zu berücksichtigen. Eine gute Möglichkeit, den dort genannten Risiken zu begegnen, bieten meines Erachtens politisch-ästhetische Lernprozesse.

Möglichkeiten politisch-ästhetischen Lernens

Zum einen eignet sich der Gegenstand „Heimat“ besonders gut für politisch-ästhetische Lernprozesse: Wirklichkeit, und damit auch „Heimat“, wird zunehmend als ästhetisch gestaltet wahrgenommen bzw. sie wird tatsächlich ästhetisiert durch die so genannte Ästhetisierung der Alltagswelten, auch des Politi-

schen (vgl. Flaig/ Meyer/ Ueltzhöffer 1993), und durch elektronische Medien und die Massenkultur. Unsere Wahrnehmungen akzentuieren seit einigen Jahren diese ästhetischen Dimensionen. Statt sich dem Begriff „Heimat“ allein sprachlich zu nähern, können seine ästhetischen Dimensionen in seinen *Materialisierungen* in der Region thematisch werden. Sie zeigen sich konkret in Geschichten, Liedern, Bildern, Riten, Bauwerken, Denkmälern, Städten oder Landschaften, (Spiel)Filmen, in denen sich neben den ästhetischen auch politische Bedeutungsgehalte finden können.

Schülerinnen und Schüler haben Erinnerungsspuren an Aspekte von Heimat, an Menschen, Dinge, Erzählungen, Bilder von Landschaft, das Dorf oder das Viertel usw. Diese Erinnerungsspuren sind auch bildlich konstituiert, es sind neben sprachlichen Elementen „*Vorstellungsbilder*“. Bilder aber sind auslegungsbedürftig, wie „Heimat“. Die Auslegung geschieht, indem die „Bilder in die eigene Lebenswelt hinein ausgelegt werden“ (Otto 1998b, S. 74). Zum Auslegen, zum Verstehen ist es nach Otto nötig, das Gesehene mit eigenen Erfahrungen, Erlebnissen oder Erinnerungen verbinden zu können. Dabei erfährt man etwas über sich selbst und die Anderen: „Zum ästhetischen Verhalten gehört konstitutiv die Chance, etwas, was ich kenne, so zu sehen, wie ich es noch nie gesehen habe, gehört also die Erfahrung des Dissenses. In der Situation sind alle, die ein Bild ansehen. Und alle Theoretiker stimmen darüber überein, dass es nicht die richtige Interpretation gibt. Es gibt viele. Jeder muss seine begründen. Das ist die Chance für Kommunikation“ (Otto 1998b, S. 75).

Mit Hilfe von *Kunst, Filmen* oder (*poetischen*) *Texten* von Künstlern und Denkern (Philosophen) kann sich adäquat mit dem Phänomen „Heimat“ auseinander gesetzt werden, da neben rationalen auch *emotionale Dimensionen* angesprochen werden: „Heimat ist nun einmal ein Begriff, der sich mit der Rationalität der Aufklärung des 18. Jahrhunderts nicht fassen lässt. Heimat ist eines jener irrationalen, emotionalen, metaphysischen Dinge jenseits des Verstandes, und kein rassistischer, kolonialistischer oder marxistischer Erklärungsversuch hat sie wirklich zu fassen vermocht. Denn auch die Heimat beginnt, wo das Denken aufhört“ (von Brauchitsch 1996, S. 9).

„Kunst und Kunstformen reflektieren dynamische Wirklichkeit und können [...] zur *Verschiebung der Toleranzschwelle* helfen“ (Otto 1975, S. 128 f.). Die dynamische Wirklichkeit entspricht dem oben eingeforderten dynamischen Heimatbegriff, der zu einem aufgeklärten Verständnis von Heimat führen kann.

Zum anderen fördert das Besondere ästhetischer Zugangsweisen die Reflexionen, die für Aufklärung – als Ziel politischer Bildung – wichtig sind: Mit ästhetischen Lernprozessen können Erfahrungen „des Eigenen und des Fremden, des

Kommunizierbaren und des Unaussprechlichen, des Individuellen und des Verschiedenen“ initiiert werden (Schuhmacher-Chilla 2000, S. 313). Es geht dabei, wie Schuhmacher-Chilla unter Hinweis auf Otto betont, nicht um das „kulturelle Niveau der ästhetischen Objekte‘ [...], sondern um das ‚ästhetische Verhalten‘ zu den Objekten [...]. Das heißt: Die Art, wie ich mich dazu in Beziehung setze, die Art, wie das Bild mein Denken, Erinnern, Fühlen in Gang setzen kann“ (Schuhmacher-Chilla 2000, S. 315). Unterschiedliche, durch verschiedene Kulturen, Lebenszusammenhänge und ähnliche differente Rezeptionsperspektiven üben ein in eine „Kultur des Dissens“ (ebd.): „Es geht nicht um den Abbau von Fremdheit, nur um das *Wechselspiel von Perspektiven*“ (Schuhmacher-Chilla 2000, S. 316; Herv. D. R.).

Das kulturelle Sichtbar-Werden und Akzeptieren von Differenz ist ein Akt der Gleichberechtigung. Das freie Äußern divergenter Meinungen, das Thematisieren kontroverser Positionen oder auch das Vertreten einer ‚Minderheiten-Position‘ gehören zu den Essentials politischer Bildung. Grundschülerinnen und -schüler sollten also im Unterricht ihre Assoziationen, Konnotationen und Vorstellungsbilder thematisieren können, *das ihnen Bedeutsame* diskutieren und dabei *Relationen* reflektieren, die das Spannungsfeld von Gleichheit und Differenz *zwischen* ihnen markieren. Solche Relationen können sich auf verschiedenen Ebenen ausdrücken. Sie sind in den Lebens-, Denk- und Kommunikationsweisen der Schülerinnen und Schüler zu finden, also in ihren Vorlieben und Abneigungen, in Spielen, Geschichten und Märchen, in Wünschen, Ängsten oder Hoffnungen usw., aber auch in ihren Sozial- oder Familienstrukturen – von ihren jeweiligen heimatlichen Bezügen mit geprägt. Die Schülerinnen und Schüler sind einander ähnlich und einander fremd, sie entdecken Faszinierendes und Langweiliges beim Anderen – die Grenzen verlaufen aber nicht stets zwischen den „Einheimischen“ und den „Fremden“. Die Vertraute und der Fremde werden in der Vielfalt möglicher Ausgestaltungen von Fremd-sein und Vertraut-sein betrachtet und damit quasi aufgelöst: Die moderne Betrachtung der Subjekte ist anti-essentialistisch, anti-fundamentalistisch, mit einem dezentrierten Subjektbegriff, der sich – relationierend, relativierend und reformulierend – immer wieder neu an Differenz und Ungleichheit abarbeiten muss. Dann haben die Schülerinnen und Schüler auch eine Chance zu lernen, sich gegenseitig zu respektieren.

Die jeweils besonderen Profile von Schüler(gruppe)n, Differenzen und Ähnlichkeiten zwischen ihnen eröffnen Lernchancen. In Prozessen der Auseinandersetzung entfaltet sich ein dynamischer Heimatbegriff: Die mögliche Vielfalt des „Zugangs“ zur Heimat, die verschiedenen Interpretationen der eigenen Heimat (die auch schon bei jungen Menschen aufgrund verschiedener biographischer Abschnitte Unterschiede aufweisen können) und anderes mehr werden deutlich.

Kunst vermittelt selbstredend keine „Wahrheit“ bzw. nicht mehr oder weniger als andere Medien wie Texte oder Bilder auch. Aber in der Auseinandersetzung mit Kunst liegt ein besonderes *Freiheitsmoment*: Durch die Übersetzung des Geschehenen in Sprache werden Klärungen von Begriffen nötig, die das Geschehene beschreiben. Es werden Zusammenhänge zwischen verschiedenen Details gesucht, die geschehene Beziehungen wiedergeben können. Beim Übersetzen des Geschehenen, also der bildlichen Dimension in eine sprachliche Dimension, die diskutiert werden kann (prinzipiell auch mit sich selbst im Auto-Dialog), finden Reflexionen statt. Damit ist die Chance eines selbständigen Urteils gegeben. Wie dieses Urteil ausfällt, entzieht sich dem Einfluss der Lehrkraft zunächst; doch dies unterscheidet diesen Unterricht nicht von anderem Unterricht und entspricht dem schon genannten Überwältigungsverbot der politischen Bildung. Aber das Urteil wird diskutierbar, wird eventuell auch für die Schülerinnen und Schüler überhaupt erst als vorhandenes Urteil bzw. als Vor-Urteil erkannt. Es können Differenzen zwischen den individuellen Vorstellungsbildern und der Kunst entstehen, die nicht reduziert werden, indem das Fremde auf Bekanntes reduziert wird, sondern die ausgehalten werden, Vielfalt aufzeigen und *neue Perspektiven* eröffnen.

Die Globalisierung honoriert die Geschwindigkeit; das Schnellste setzt sich durch und verlangt von den Menschen im globalen Wettbewerb u. a. Fähigkeiten der Neuorientierung und Flexibilität. Wichtige Ziele in der dynamisierten Zeit der Globalisierung sind daher im kompensatorischen Sinne „den Blick für Bilder zu schärfen, die Sensibilität der Wahrnehmung und die Kritikfähigkeit zu erhöhen“, gerade angesichts heutiger Bilderfluten (Sauer 2000, S. 14). Die bewusste „*Verlangsamung* der Bildwahrnehmung“ kommt didaktisch-methodisch den oben erklärten Zielen entgegen: „Ein Bild genau zu erschließen, setzt voraus, sich bei seiner Betrachtung Zeit zu lassen, genau hinzusehen, Entdeckungen zu machen, sich ins Bild hineinziehen zu lassen – Intensität statt schnellem Konsum“ (Sauer 2000, S. 14). Einige der oben genannten Pro-Argumente für Heimat werden hier positiv aufgehoben.

Beispiele zum Thema „Heimat“

Es gibt viele Bilder (Gemälde, Zeichnungen oder Fotos), die sich für eine politisch orientierte Auseinandersetzung mit dem Thema „Heimat“ eignen. Grundsätzlich sind sie nach Lehrzielen oder nach „Vorstellungsbildern“ der Lernenden auszuwählen. Es gibt auch Bildbände zum Thema (z. B. von Brauchitsch 1996), in denen neben Bildern Texte von Literaten, Künstlern oder Denkern zu finden

sind, deren Bezüge aufeinander eine mehrperspektivische Auseinandersetzung mit dem Thema „Heimat“ erleichtern. Da hier aus drucktechnischen und anderen Gründen auf die Reproduktion von Bildern verzichtet werden muss, sollen nur einige Aspekte zur Anregung für politisch-ästhetische Zugänge skizziert werden.

Von den *Gegenständen* der Bilder her gedacht, sind diejenigen besonders gut geeignet, die gegenständlich konzipiert sind. Politische Aspekte von Heimat können sich materialisieren in dargestellten Siedlungsformen, Stadtbildern oder Landschaften, Formen von Architektur, Denkmälern, aber auch vertraute Gegenstände, ebenso in Bildern von Personen und den familialen oder freundschaftlichen Beziehungen zwischen ihnen u. v. m. Sie können anregen, das auf ihnen Dargestellte mit dem Eigenen, dem Vertrauten zu vergleichen. Hier sind insbesondere Raumerfahrungen zu nennen, die Wohlbefinden oder Tristesse auslösen können; Häuser, Wohnungen können Schutz und Geborgenheit geben, auf „Verwurzelungen“ verweisen oder auch ängstigen, Einsamkeiten und Isolierung symbolisieren. *Architektur* gestaltet Heimat, gestaltet das Viertel oder das Dorf. Bloch hat diesen Zusammenhang herausgestellt: „Architektur insgesamt ist und bleibt ein Produktionsversuch menschlicher Heimat, – vom gesetzten Wohnzweck bis zur Erscheinung einer schöneren Welt in Proportion und Ornament“ (Bloch 1977, S. 871). Die Architektur großer Kirchen ist „vorausgebaute Heimat“, sind „Grundrisse einer besseren Welt“. „Hier emergiert die ästhetische Gestalt, als eine umschließende, dergestalt, dass alle anderen bildenden Gestalten in ihr Platz und Einordnung haben: die Malereien an der Wand, die Plastik in der Nische. Das Umschließende gibt Heimat oder berührt sie: sämtliche große Bauwerke waren sui generis in die Utopie, die Antizipation eines menschenadäquaten Raums hineingebaut“ (Bloch 1977, S. 872).

Wie sehen auf den Bildern, wie sehen heute die menschenadäquaten Räume aus? Es gibt Fotos, die Massenwohnungsbau zeigen, die auf Zerstörungen von Stadtkernen oder auf zerstörte Reste von Natur hinweisen oder die quasi als Gegenteil das historische Fachwerkhäuschen im Grünen darstellen. Die politischen Kategorien, mit denen „Heimat“ zu interpretieren ist, lassen sich angesichts der Bilder aktualisieren: Wie sehen die Räume zwischen den Heimen, die Nischen für nachbarliche Begegnungen aus? Werden architektonisch Spielräume zwischen Nähe und Distanz ermöglicht? Gibt es in den Wohnformen Räume des Übergangs, Schwellenbereiche des Halböffentlichen und Halbprivaten? Was bedeutet das für Partizipation, Bürgerinitiativen oder Solidarität? Wie sieht es mit der Mitgestaltung von Heimat aus, dem Gefühl von Zuhause-sein, der Aneignung von Raum? Welche historischen Dimensionen eröffnen sich? In der

politischen Ikonologie finden sich Interpretationen zu Politik und Architektur (vgl. von Beyme 1998).

Es gibt des Weiteren beispielsweise Bilder, in denen (globalisierte) *Massenkultur* thematisiert wird. Zu dem Werk von Christian Hörl „daheim“, auf dem fast identische Fertiggartenhäuser für Schrebergärten und zugehörige Arbeitshandschuhe dargestellt und mit Unterschriften wie „Kaufbeuren“, „Passau“ usw. versehen sind, schreibt Boris von Brauschitsch: „Prêt-à-porter – Modelle einer Heimat-Architektur aus dem Versandhauskatalog (...). Für das heimelige Schrebergartengefühl vom Landbesitz in miniature bedarf es einiger Utensilien: Rosenkollektion, (...) Gartenmöbel und rustikale Hütte, zu ordern via Commercial-TV oder Großmarktprospekt. Heimatcharme vom Fließband, ein Modell wie das andere, unterscheidbar nur noch durch die Namen: Dresden, Kochel, Rosenheim... So beliebig diese Bezeichnungen, so beliebig sind auch die Fertiggartenhäuser, überallhin lieferbar und überall mit der Drei-Stunden-Aufstell-sonst-Geld-zurück-Garantie zusammenzuschrauben“ (von Brauschitsch 1996, S. 41).

Die Suche in der Kunst zum Thema „Heimat“ lässt jeden schnell fündig werden – die gemeinsamen Auseinandersetzungen mit der Kunst wie mit dem Begriff „Heimat“ zeigen, „nicht alle sehen alles gleich“. Fremdverstehen, Perspektivenwechsel oder das Aushandeln von Bedeutungen sind weitere didaktische Stichwörter zum politisch-ästhetischen Lernen.

Literatur:

- Behr, Michael/ Knauf, Tassilo: Kultur von allen für alle – Entwicklungen und Probleme von Kulturverständnis und Kulturpolitik. In: Ders. (Hrsg.): Kulturelle Bildung und Kulturpädagogisches Handeln in interdisziplinärer Sicht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 1989, S. 1–21
- Beyme, Klaus von: Die Kunst der Macht und die Gegenmacht der Kunst. Studien zum Spannungsverhältnis von Kunst und Politik. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1998
- Bloch, Ernst: Das Prinzip Hoffnung. 3 Bände. 4. Aufl. (Erstausgabe 1959), Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1977
- Brauschitsch, Boris von (Hrsg.): Das Schweigen im Walde. Zwölf europäische Künstler zum Thema Heimat. Tübingen: Wasmuth 1996
- Breidenbach, Joana/ Zukrigl, Ina: Arabische Männer und Frauen sehen „Dallas“ meist in getrennten Räumen. In: Das Parlament, Nr. 3-4, 19.01.2001, S. 9
- Droste, Edith: Den Nahbereich gestalten: Heimat als Kategorie und thematischer Zugang in der politischen Bildung. In: Außerschulische Bildung: Materiali-

- en zur politischen Erziehung, Jugendarbeit. Arbeitskreis Deutscher Bildungsstätten, H. 2, 1998, S. 129–135
- Flaig, Berthold B./ Meyer, Thomas/ Ueltzhöffer, Jörg: Alltagsästhetik und politische Kultur. Zur ästhetischen Dimension politischer Bildung und politischer Kommunikation. Bonn: Dietz Nachf. 1993
- Glumpler, Edith: Heimatkunde für die Kinder der multikulturellen Gesellschaft? In: Glumpler, Edith/ Wittkowske, Steffen (Hrsg.): Sachunterricht heute. Zwischen interdisziplinärem Anspruch und traditionellem Fachbezug. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1996, S. 171–188
- Hasse, Jürgen: Heimat. Anmerkungen über nie erreichte Ziele. Schule vor neuen Aufgaben? 2. Aufl. Oldenburg: Universität Oldenburg 1989
- Klattenhoff, Klaus: Heimat – Heimatkunde. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 3: Ziele und Inhalte von Erziehung und Unterricht. Stuttgart: Klett-Cotta 1985, S. 467–473
- Otto, Gunter: Kann Kunst lehren, und mit welcher Absicht kann, darf, muß oder soll Kunst vermittelt werden? Anmerkungen zu einer Teilfrage der Ästhetischen Erziehung. In: Claußen, Bernhard (Hrsg.): Politisches Lernen durch visuelle Kommunikation. Texte zur Grundlegung, Konkretisierung und Kritik. Ravensburg: Maier 1975, S. 119–140
- Otto, Gunter: Nicht alle sehen alles gleich. Über Geographieunterricht aus der Sicht der ästhetischen Erziehung. Nachdruck in: Ders.: Lehren und Lernen zwischen Didaktik und Ästhetik. Band 1, Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung 1998, S. 213–220
- Otto, Gunter: Das integrative Moment in einer Interkulturellen Ästhetischen Erziehung. In: Böhle, Reinhard C. (Hrsg.): Möglichkeiten der Interkulturellen Ästhetischen Erziehung in Theorie und Praxis. 2. Aufl. (Erstauflage 1993). Berlin: Verlag für Interkulturelle Kommunikation 1998, S. 64–77 (hier als 1998 b)
- Sauer, Michael: Bilder im Geschichtsunterricht. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung 2000
- Schnöckel, Armgard/ Dollase, Rainer/ Rutz, Susanne: Sind Lokalpatrioten fremdenfeindlich? In: Dollase, Rainer u. a. (Hrsg.): Politische Psychologie der Fremdenfeindlichkeit. Weinheim: Juventa 1999, S. 131–148
- Schuhmacher-Chilla, Doris: Kunst/ Ästhetische Erziehung. In: Reich, Hans H. u. a. (Hrsg.): Fachdidaktik interkulturell. Ein Handbuch. Opladen: Leske + Budrich 2000, S. 311–325
- Wagner, Herbert: Heimatkunde und Regionaldidaktik. Bad Bentheim: FISB 1985

Heimat – Region – Umwelt. Perspektiven für den Aufbau von Authentizität, Identität und Nachhaltigkeit durch handlungsorientiertes Lernen an Ernstsituationen im Sachunterricht

Einleitung

Mit den Begriffen *Heimat*, *Region*, *Umwelt* sind Stichworte genannt, die unter gesellschaftlichen, politischen und persönlich-menschlichen Aspekten grundlegende und pädagogisch bedeutsame Fragen kennzeichnen. Wenn diese Fragen nicht angemessen beantwortet werden, pflegen sich langfristig *Probleme* einzustellen wie das Entstehen einer einengenden *Heimatideologie*, eines politisch aggressiven *Regionalismus* oder eine die Realität verzerrende *Umwelthysterie*. Die hier vertretene These lautet: Die gegenwärtig zu beobachtende Renaissance des Heimatgedankens kann auf Dauer nur vor einem erneuten Abgleiten in die politisch gefährliche Heimatideologie bewahrt bleiben und der im Heimatbegriff liegende anthropologische Kern nur zur Entfaltung gebracht werden, wenn durch die konstruktive Verbindung des Heimatbegriffs mit seinem gedanklichen Gegenpol, der Fremde, die *Dialektik von Heimaterfahrung und Weltorientierung* (Salzmann 1999) zur Geltung gebracht wird, und wenn durch die *Vernetzung der Begriffe Heimat - Region - Umwelt* alle drei Begriffe relativiert, zugleich aber akzentuiert und profiliert werden. Diese These soll nun im einzelnen erläutert werden.

Die anthropologische Dimension der Heimat

Die Vehemenz, mit der sich seit den 70er-Jahren des 20. Jahrhunderts der Heimatgedanke trotz der historischen Belastung auf breiter Front wieder durchsetzt (vgl. Lipp 1986; Cremer/ Klein 1990; Ditt 1990), scheint die These zu rechtfertigen, dass es sich bei der Heimat um ein sehr grundlegendes, ja anthropologisches Phänomen handelt (vgl. Salzmann 1987, S. 285).

Heimat beinhaltet – offensichtlich zeit- und kulturübergreifend – die *positive Erfahrung der Ortsbindung* (vgl. Keller/ Leyendecker 1987), die damit verbundene

Identitätsfindung und existentielle Sicherheit. Anthropologisch gesehen stellt sie allerdings nur *einen* Pol in einem Spannungsfeld dar, an dessen anderem Pol die Lösung von der Heimat, die *Erfahrung der Fremde* steht. Nur wer die Fremde erlebt, weiß um die Qualität von Heimat. Umgekehrt ist Fremdheit nur auf dem Hintergrund von Vertrautheit erfahrbare.

Wie die Geschichte lehrt, stellt sich die Ausgewogenheit des hier beschriebenen Spannungsverhältnisses von Heimat und Fremde, Bindung und Lösung nicht von selbst her. Sie ist vielmehr jeder Generation von neuem als pädagogische Aufgabe gestellt (Salzmann 1987, S. 285).

Dabei ist folgender Vergleich sehr hilfreich: Ähnlich, wie das Kind ohne *Bindung an die Mutter* bzw. die betreffende Bezugsperson nicht existieren kann, ist auch die Bindung an die Heimat (als Ortsbindung) für die Entwicklung des Kindes eminent wichtig. Wie aber die Bindung an die Mutter aufgelöst wird, das Kind aus dem Raum sozialer Geborgenheit heraustreten muss, um erwachsen zu werden, so muss auch die in der Kinderheimat begründete Ortsbindung zu Gunsten der Eroberung fremder Räume aufgegeben werden. Die aktive und konstruktive Auseinandersetzung mit der Fremde wandelt diese langsam in etwas Vertrautes um. Eine gelungene Loslösung von der kindlichen *Primärheimat* führt auf diese Weise zum Aufbau einer *Sekundär-* oder auch *Tertiärheimat*, wobei die Primärheimat im Bewusstsein der betreffenden Person immer einen besonderen emotionalen Stellenwert zu behalten pflegt. Wir halten fest: Heimat ist zwar eine anthropologisch unverzichtbare, aber keine inhaltlich vorgegebene Größe. Heimat kann und muss – vor allem in einer mobilen und dynamischen Welt – *durch aktives Engagement und kreative Gestaltung der jeweiligen Lebenswelt* aufgebaut werden (vgl. Brucker 1985; Bausinger 1990, S. 88). So entsteht durch eigenes Tun oder doch Mittun ein Raum, mit dem man sich identifiziert, der emotionale und soziale Sicherheit gewährt und insofern als Operationsbasis für die Erfahrung des Fremden bzw. für die Erfahrung von Welt dient.

Das Verhältnis von Heimat und Welt ist nun nicht nur ein Problem der psychisch-räumlichen Orientierung. Im Hinblick auf die Variante Vertrautheit – Fremdheit ist es auch ein psychisch-geistiges Phänomen. Von Sokrates bis Piaget findet sich immer wieder der Gedanke, dass die Konfrontation vertrauter Denk- und Verhaltensmuster mit Ungewohntem und Fremdem jenes Stutzen und Staunen, Suchen und Forschen entstehen lässt, das die Ausweitung der geistigen Welt begründet¹. Perspektivenwechsel und Verfremdung erweisen sich

¹ vgl. dazu Literatur zu den Stichworten „Aporie“ (Sokrates/ Copei), „kognitive Dissonanz“, „Discrepanzerlebnis“, „Verfremdung“, „Assimilation und Akkomodation“ (Piaget) und „Perturbation“ (Marurana/ Varela) u. a. m.

insofern als ein Weg zur Erweiterung des geistigen Horizonts, der geistigen Kompetenz. Wohlgemerkt, ohne die Einwurzelung im vertrauten Terrain gäbe es diese produktive Verfremdung nicht.

Eines ist deutlich geworden, der Heimatbegriff offenbart seine grundlegende anthropologische Bedeutung nur durch den ständigen Bezug zu seinem Gegenpol, der Fremde. Nur dadurch kann Heimat auch vor einem Rückfall in die politisch und kulturell problematische Heimatideologie bewahrt bleiben.

Abgrenzung und Vernetzung der Begriffe Heimat – Region – Umwelt

Dieser Rückfall in Heimatideologie oder Heimatidylle wird nach der hier vertretenen These um so wirkungsvoller verhindert, je mehr und je intensiver der Begriff Heimat konzeptionell auch mit angrenzenden Begriffen wie Region und Umwelt vernetzt wird. Auf diese Weise wird nämlich erreicht, dass der Heimatbegriff nicht isoliert gebraucht oder gar verabsolutiert wird. Wer von Heimat spricht, assoziiert dann unwillkürlich auch Aspekte von Region und Umwelt.

Um nun bei aller Vernetztheit dieser Begriffe ihre je spezifische Bedeutung zu erfassen und sie gegeneinander abgrenzen zu können, möchte ich als Hilfsbegriff den Begriff *Lebenswelt* einführen. *Die Lebenswelt ist unterschiedlich eingefärbt, je nachdem, ob man sie als Heimat, als Region, als Umwelt interpretiert* (vgl. Salzmann 1995, S. 121 f.).

Wenn von *Heimat* die Rede ist, erscheint die Lebenswelt primär als *Raum der Geborgenheit und Existenzsicherung*, dem, wie wir sahen, die Fremde in produktiver Spannung entgegengesetzt werden muss.

Bei der *Region* erscheint die Lebenswelt mehr *politisch* ausgerichtet. Regionen definieren sich nach objektiv-strukturellen Kriterien. Diese können z. B. sprachlich-kultureller, geographisch-landschaftstypischer und sozio-ökonomischer Art sein (vgl. Meyer 1996, S. 136 ff.). Regionen stehen in Spannung zu übergeordneten politischen Gebilden, z. B. zu einem Zentrum bzw. Oberzentrum. Störungen dieses Verhältnisses äußern sich entweder im *Zentralismus*, wenn nämlich der Region das Recht auf kulturelle und sprachliche Eigenständigkeit verwehrt wird, oder dem *Regionalismus*, der blind macht für die stabilisierende Wirkung einer Integration von Regionen in umfassendere politische Gebilde (vgl. Dürr/Heinritz 1987). Die Ausgewogenheit dieses Verhältnisses ist nun keineswegs, wie etwa das Beispiel des ehemaligen Jugoslawien zeigt, selbstverständlich. Daran muss politisch, aber auch pädagogisch gearbeitet werden.

Sprechen wir von *Umwelt*, erscheint die Lebenswelt als dynamische Größe, als System von *Systemen*. Zu ihnen gehören organisch-biologische Systeme ebenso wie ökonomisch-ökologische und soziale. In diesem Sinne ist die *Umwelt die biologisch-materielle und soziale Lebensgrundlage des Menschen*, die es zu erhalten gilt. Das ist nur möglich, wenn die Mikrosysteme immer im Zusammenhang mit den Meso- und Makrosystemen und lokale und regionale Ereignisse in ihrer überregionalen, ja globalen Vernetzung gesehen werden (vgl. Vester 1983). Umweltschädigungen, z. B. durch rücksichtslose Ausbeutung natürlicher Ressourcen auf lokaler oder regionaler Ebene haben oft weltweite Auswirkungen. Man denke etwa an die Abholzung des brasilianischen Urwaldes. Das Denken in vernetzten Strukturen fällt uns monokausal geschulten Menschen erfahrungsgemäß schwer. Es muss daher ebenso wie umweltadäquate Einstellungen und Verhaltensweisen gezielt erlernt werden.

Das Osnabrücker Konzept des Regionalen Lernens

Das von uns in den letzten 15 Jahren entwickelte Osnabrücker Konzept des Regionalen Lernens ist durch eine kritische Auseinandersetzung mit der Reformpädagogik entstanden². Es möchte Lernen in der Region zu einem festen Bestandteil des Schulcurriculums machen. Es nimmt den Heimatgedanken ausdrücklich auf. Dennoch haben wir für das Konzept die Bezeichnung *Regionales Lernen* gewählt, weil dieser Begriff Region uns noch als der neutralste erschien und geeignet, die Bedeutungskomponenten von Heimat und Umwelt mit aufzunehmen.

Dieses Konzept des Regionalen Lernens erhält nun seine besondere Note durch ein zentrales gedankliches Muster, das sich bereits in der Dialektik von Vertrautheit und Fremde, Nähe und Distanz andeutete und das als pädagogisch-didaktischer *Orientierungsrahmen* dient. Es ist der *Gedanke, dass sich authentisches, identitätsbildendes und nachhaltiges Lernen im Spannungsfeld einander dialektisch entgegengesetzter Grundmotive vollzieht, die sich gegenseitig bedingen, aber auch korrigieren und relativieren* (Salzmann 1987). Das Lernen gelingt nur, wenn zwischen beiden Polen jeweils in produktiver Weise situations- und adressatengerecht vermittelt bzw. wenn die eine oder die andere Seite nicht einseitig betont oder gänzlich vernachlässigt wird. Das sei am Beispiel der Polaritätsdimension *Individuum – Gemeinschaft* noch einmal verdeutlicht. Das Individuum ist – auch zur Ausbildung

² Hierzu liegen zahlreiche Veröffentlichungen vor. Stellvertretend für andere sei verwiesen auf: Salzmann/ Meyer/ Baeumer (1995) und Meyer (1996)

seiner persönlichen Identität – auf Gemeinschaft angewiesen. Umgekehrt lebt Gemeinschaft von dem Individuum. Die Verabsolutierung der Gemeinschaftsidee führt zum Kollektivismus und Konformismus, die Verabsolutierung des Individuums zum Individualismus und Egozentrismus. Es kommt also darauf an, den unverwechselbaren Beitrag jedes einzelnen Schülers innerhalb einer Gruppe zu fördern (persönliche Identität), ihn aber zugleich so in die Arbeit der Gruppe zu integrieren, dass das Ganze als Gemeinschaftsleistung erscheint (soziale Identität), die zwar auf Einzelleistungen angewiesen ist, die aber mehr ist als die Summe der Einzelleistungen (vgl. Salzmann 1995, S. 183-194; Meyer 1996, S. 85 ff.).

Neben den bereits genannten Polaritätsdimensionen *Vertrautheit – Fremdheit* (Nähe – Distanz, Heimat – Welt, Regionalität – Universalität) und *Individuum – Gemeinschaft* sind für das Osnabrücker Konzept folgende Polaritätsdimensionen besonders wichtig:

Offenheit – Geschlossenheit

Modell – Original

Rezeptivität – Produktivität

Ganzheitlichkeit – Detailbeachtung

Erleben – Erkennen

Erkennen – Handeln.

Ich möchte diese *Polaritäten* im Folgenden möglichst unter Bezugnahme auf die *konkrete pädagogische Praxis* erläutern. Ich wähle dazu das vor kurzem abgeschlossene, von der Deutschen Bundesstiftung Umwelt geförderte und auf vier Jahre ausgelegte *Umweltbildungsprojekt „Renaturierung des Noller Bach-Tals“*, das aus dem Ansatz des Regionalen Lernens heraus entwickelt wurde und das für die produktive Vermittlung der Pole innerhalb der Polaritätsdimensionen sowie für die Verbindung aller Dimensionen untereinander besondere Chancen bot. Die Bezugnahme auf dieses Projekt ermöglicht es zudem, die *Vernetzung der Begriffe Heimat – Region – Umwelt* zu veranschaulichen. Zuvor jedoch noch einige erläuternde Hinweise auf dieses Projekt und seine Rahmenbedingungen.

Der Lernstandort Noller Schlucht und das Umweltbildungsprojekt „Renaturierung des Noller Bach-Tals“

Als das Konzept des Regionalen Lernens Mitte der 80er-Jahre entstanden war, schuf, da die Universität dazu nicht in der Lage war, der eigens dafür gegründete Osnabrücker Verein zur Förderung des Regionalen Lernens durch den Um- und

Ausbau einer alten Wandergaststätte am Südhang des Teutoburger Waldes bei Dissen den so genannten *Lernstandort Noller Schlucht*, um hier das Konzept des Regionalen Lernens exemplarisch in die Praxis umzusetzen und zu erproben. Es handelt sich um ein Zentrum für außerschulisches regionales Lernen, das mit Werkstätten, Labors, einer großen Mehrzweckhalle, verschiedenen Funktionsräumen, einer eigenen Küche und Übernachtungsräumen ausgestattet ist.

Ich unterscheide hier bewusst zwischen den Begriffen *Lernort* und *Lernstandort*. Lernorte sind Orte, an denen gelernt werden kann, z. B. der Wald, das Moor, der Bach, der Handwerksbetrieb usw. Zum *Lernstandort* wird ein Lernort, wenn dieser durch gezielte pädagogisch-didaktische Bemühungen adressatengerecht aufbereitet und für aktive Erkundungs- und Lernprozesse interessierter Gruppen erschlossen wird und auf Dauer zur Verfügung steht (Salzmann 1989, S. 48). Als umweltbezogenes *Informations-, Animations- und Aktionszentrum* bietet der Lernstandort Noller Schlucht für zahlreiche Freilandaktivitäten entsprechende Programme an, in denen das authentische Lernen an Ernstsituationen von Anfang an eine entscheidende Rolle spielte und die nur ein solches Maß an Vorstrukturierung vorsehen, welches der Entwicklung eigener Aktivitäten, z. B. des Entdeckenden Lernens, dienlich ist. Dafür bot sich vor allem das Arbeiten in *Projekten* an.

Anfang der 90er-Jahre entstand die Idee, ganz in der Nähe unseres Bildungszentrums ein ca. 14 ha großes Areal, etwa 30 m zu beiden Seiten des Noller Baches, das aufgrund des vorliegenden Landschaftsplanes ohnehin zur Renaturierung anstand, nicht durch professionelle Kräfte, sondern durch die verantwortliche Mitarbeit interessierter Schulen in einer koordinierten Kooperation zu renaturieren, wobei der Lernstandort die Operationsbasis bilden sollte. Dieser Gedanke fand bei der Deutschen Bundesstiftung Umwelt, beim Landkreis Osnabrück, bei den umliegenden Kommunen und dem Staatlichen Forstamt Palsterkamp sowie den Schulen großen Anklang. Über 20 Schulen der Region, langfristig waren es 16, waren zur Mitarbeit bereit, darunter auch eine Reihe von Grundschulen, die sich dadurch nicht nur eine *Bereicherung des Sachunterrichts*, sondern auch die Chance für die Entwicklung eines eigenen Schulprogramms versprochen. Die Schülerinnen und Schüler wurden *an allen Projektphasen* verantwortlich beteiligt: nämlich der Bestandserhebung und Kartierung des Geländes, der Entdeckung und Analyse vorhandener Störstellen, der Entwicklung von Ideen zur Umgestaltung des Geländes, der Planung von Eingriffen und der langfristigen Kontrolle ihre Erfolge. Zu den Störstellen gehörten z. B. die unsachgemäße Verrohrung des Baches, die für die Wanderung von Wasserorganismen hinderlichen Stauwehre, die ökologisch bedenkliche Anlage von Fischteichen, die nicht standortgemäße Aufforstung von Fichten in Monokultur in

unmittelbarer Nähe des Baches usw. Das Ganze geschah in enger Kooperation mit dem Forstamt Palsterkamp unter verantwortlicher fachlicher Leitung eines Diplombiologen und eines Assessors des Forstdienstes. Die Gesamtleitung und die Projektevaluation, für die ich acht Semester lang eine eigene Seminarveranstaltung durchführte, lagen bei mir als Inhaber eines schulpädagogischen Lehrstuhls an der Universität Osnabrück³.

Das Polaritätenkonzept und seine strukturierende Wirkung auf das Renaturierungsprojekt

Ich kehre zu den Polaritätsdimensionen zurück (vgl. Salzmann 1995, S. 134 ff.) und möchte sie im Hinblick auf unser Renaturierungsprojekt erläutern und dabei auch den Zusammenhang erkennen lassen, der zwischen den einzelnen Dimensionen besteht.

Die in diesem Projekt praktizierte Verknüpfung von schulischem und außerschulischem Lernen ist Ausdruck der Spannung von *Geschlossenheit* und *Offenheit*, der Geschlossenheit des von der Schule oft bevorzugten, am Schulbuch orientierten systematischen Lehrgangs und der Offenheit von Lernprozessen, wie sie sich z. B. in der so genannten Freiarbeit oder in Projekten niederschlagen. Diese Offenheit der Lernsituation vor Ort, im Wald, am Bach, bietet Chancen des Suchens, des Entdeckens, des Ordners und schließlich des Einordnens in systematische und übergeordnete Zusammenhänge. Damit wandelt sich die Offenheit wieder in Geschlossenheit. Beide Seiten bedingen und begrenzen sich also gegenseitig.

Die Polarität *Modell – Original* besagt, dass die Wirklichkeit draußen vor Ort (das Original) wegen ihrer hohen Komplexität nur mit Hilfe von Modellen erschlossen werden kann, und dass umgekehrt Modelle nur von der Wirklichkeit her konstruiert bzw. korrigiert werden können. Kinder, die sich durch das genaue Studium bestimmter Musterpflanzen im Garten unseres Lernstandortes unter Verwendung von Abbildungen, Fotos usw. selbst einen Steckbrief dieser Pflanze hergestellt hatten, benutzten ihn als Modell, als Suchbild, um das Vorkommen der betreffenden Pflanzen draußen in der Natur zu erforschen. So entstand entdeckendes Lernen. Generell gilt: Die Schüler sollten nicht ausschließlich an Modellen – auch Schulbücher sind Modelle – lernen, sondern diese immer wie-

³ Näheres über die Verlaufsstruktur und Organisation des Projekts findet sich in Salzmann (2000). Eine ausführliche Darstellung des Projekts und der Projektevaluation liefert Salzmann/ Gebbe/ Gregorius/ Wenzel (2001).

der mit dem Original, der Wirklichkeit draußen vor Ort, in Beziehung setzen. Dazu bot die Verbindung von schulischem und außerschulischem Lernen im Projekt eben reichlich Gelegenheit. (Modelle kamen auch an anderen Stellen des Projekts ins Spiel, z. B. als es galt, die Technik des Baumfällens bei zuvor festgelegter Fallrichtung herauszufinden. Schülerinnen und Schüler eines dritten Schuljahres probierten in Gruppen an ca. 2-3 m hohen Modellbäumen verschiedene Techniken aus und näherten sich dabei in erstaunlicher Weise der in der Forstwirtschaft angewandten Technik an. Mit hoher innerer Anteilnahme erlebten sie anschließend, wie der Fachmann die große Fichte von 35 m Länge unter Verwendung eben dieser Technik professionell zu Fall brachte).

Die Polarität Rezeptivität – Produktivität (Eindruck – Ausdruck) meint, dass schöpferisch-produktiv nur sein kann, wer auch gelernt hat, Vorgegebenes, Bestehendes mit wachen Sinnen wahrzunehmen, aufzunehmen, zu rezipieren. Die gewonnenen Eindrücke wollen dann aber auch produktiv zum Ausdruck gebracht werden. Die Umsetzung solcher Eindrücke in Ausdruck kann je nach Situation und nach den Veranlagungen der Schülerinnen und Schüler auf sehr unterschiedliche Weise geschehen: sprachlich, mündlich und schriftlich, ästhetisch-künstlerisch, technisch-gestaltend, spielerisch-musikalisch. Alle diese Formen der Umsetzung wurden im Projekt realisiert. Wir versuchten auf diese Weise, die gewonnenen Erfahrungen durch die Einbeziehung mehrerer Wahrnehmungs- und Aneignungsformen zu sichern.

Das führt uns zur nächsten Polaritätsdimension, nämlich *Ganzheitlichkeit – Detailbeachtung*. Die Qualität einer Ganzheit lässt sich nur über die Beachtung der Teile und die Qualität der „Teilheit“ nur über den Rückbezug auf das Ganze erfahren. Einseitige Detailbeachtung führt zum Spezialistentum, einseitige Ganzheitsorientierung zur Oberflächlichkeit. Beides muss also miteinander verbunden werden. Gerade bei ökologischen Zusammenhängen ist zwar die gründliche Detailuntersuchung notwendig, z. B. im Sinne der Frage: Was lebt in diesem Baumstumpf oder in diesem Gewässer? Man darf dabei aber nicht stehenbleiben, sondern muss versuchen, Zusammenhänge und vernetzte Strukturen zu entdecken, die etwa innerhalb eines Biotops bestehen, die aber auch den Zusammenhang zwischen menschlichem Handeln und Natur betreffen. Gerade dieses wurde im Rahmen des Projekts immer wieder bei der Analyse und Behebung von Störstellen im Noller Bach-Tal thematisiert. Dadurch wurden auch fächerübergreifende Fragestellungen aufgegriffen.

Werden die Begriffe Ganzheit und Detail nicht primär auf den *Objektbereich* des Lernens bzw. Handelns, sondern auf das lernende Subjekt bezogen, erhält die Forderung nach Ganzheit den Sinn einer möglichst ganzheitlichen Beteiligung der Lernenden mit Kopf, Herz und Hand (Pestalozzi) und eben der *Bean-*

sprachung unterschiedlicher Wahrnehmungs- und Aneignungsformen sowie des Lernens mit allen Sinnen.

Das führt uns zu dem nächsten Begriffspaar *Erleben – Erkennen*. Auch hier gilt: Erkennen ist auf Erleben und Erleben ist auf Erkennen angewiesen. Ohne erlebnishaften Zugang zu einem Wirklichkeitsbereich (z. B. Neugier, Staunen, Stutzen) kommt das Erkennen oft gar nicht zustande oder bleibt äußerlich. Ohne gedankliche Durchdringung bleibt das Erleben oberflächlich. Es erlangt nicht jene Qualität, die erst durch *Reflexion* erschlossen wird (vgl. Diekmann 2001, S. 84 ff.). Die Projektarbeit wurde bewusst so angelegt, dass für das Erleben genügend Raum blieb. Z. B. konnten die Schüler die Beschaffenheit des Bachtals in der ihrer Schule zugewiesenen Parzelle durch die so genannte „blinde Karawane“ (Cornell) „erleben“. Die nachfolgende Vermessung des Geländes vertiefte das Erleben durch anspruchsvolle Prozesse des Erkennens.

Für das Projekt ganz besonders bedeutsam war die Dimension von *Erkennen – Handeln*. Denn ohne den Handlungsbezug verliert das Erkennen auf Dauer das nötige Maß an Verbindlichkeit und Authentizität, wie umgekehrt das Handeln ohne das Element des Erkennens und der Reflexion leicht zum Aktionismus verkommt (vgl. Diekmann 2001, S. 90 f.). Die enge Wechselbeziehung von Tun und Denken kommt vor allem in der *Handlungsplanung* zum Tragen. Im Projekt haben wir die Schülerinnen und Schüler gezielt an der *Handlungsplanung* und den ihr vorausgehenden Bestandserhebungs- und Analysetätigkeiten teilnehmen lassen, damit sie den ganzen Prozess mit innerer Anteilnahme begleiten und verstehen konnten, warum die Renaturierung überhaupt notwendig sei. Wenn sie nur im Rahmen von Aktionen zum Einsatz gekommen wären, deren Planung komplett von den Erwachsenen vorgegeben war, wären sie schnell zu bloßen Handlangern degradiert worden. Die Schülerinnen und Schüler erlebten ihre Mitwirkung am Projekt als *ernsthafte Handeln*, überraschenderweise auch dann, wenn der von ihnen geplante korrigierende Eingriff in bestimmten Fällen nicht von ihnen selbst vorgenommen wurde, sondern nur durch den Einsatz von Maschinen möglich war, am intensivsten jedoch, wenn sie bei der Realisierung ihrer Planung selbst mit Hand anlegen konnten, z. B. bei der Verlegung eines Bachbettes, der Anlage einer Fischtreppe, der Aufzucht von Pflanzen für die Neuaufforstung, dem Bau und dem Aufstellen von Gattern, die sie zuvor an kleinen Modellen selbst entwickelt und erprobt hatten, um die neugesetzten kleinen Pflanzen vor Wildverbiss zu schützen u. a. m. (vgl. Salzmann 2000).

Die projektbezogene Vermittlung der Begriffe Heimat - Region - Umwelt

Die Teilnahme an dem Umweltbildungsprojekt „Renaturierung des Noller Bach-Tals“ bedeutete für die Schülerinnen und Schüler der beteiligten Schulen eine *aktive Auseinandersetzung mit der eigenen Lebenswelt*. Diese stellte sich ihnen im Zusammenhang mit der starken emotionalen Identifizierung mit den einzelnen Renaturierungsmaßnahmen primär als *Heimat*, in Bezug auf die politisch bedeutsamen landschaftsgestalterischen, arbeitsstrukturellen, verkehrstechnischen und politischen Aspekte primär als *Region* und im Hinblick auf systemisch-ökologische Zusammenhänge als *Umwelt* dar. Alle drei Perspektiven wurden in der Reflexion miteinander verknüpft. Dabei wurde noch einmal deutlich, dass die Mitarbeit im Projekt weit über die schulischen Belange und die Erweiterung der subjektiven Kompetenzen hinausging, also eine objektiv-gesellschaftliche Bedeutung hatte. (Die sich z. B. in der auch pädagogisch wichtigen Erfahrung spiegelte, dass bestimmte Arbeitsprozesse keinen Aufschub duldeten und daher unabhängig von der subjektiven Befindlichkeit der Schülerinnen und Schüler einfach erledigt werden mussten).

Die Bedeutung des Projekts für eine zeitgemäße Konzeption von Schule und Sachunterricht

Bei aller objektiv-gesellschaftlichen Relevanz des Projekts darf seine Bedeutung für die schulischen Lernprozesse nicht unterschätzt werden. Ich selbst war des öfteren Zeuge, wie der Sachunterricht vor allem im Rahmen der Vor- und Nachbereitung der verschiedenen Projekteinheiten mit unterschiedlichen thematischen Schwerpunkten inhaltlich-methodisch, motivational und auch hinsichtlich des sozialen Lernens bereichert wurde, etwa wenn es galt, eine schulinterne Ausstellung über die Projektarbeit anzufertigen oder wenn etwa ein drittes Schuljahr ein nachträglich ins Projekt einsteigendes siebentes Schuljahr des gleichen Schulzentrums unter Verwendung der einschlägigen Fachtermini kompetent und hochmotiviert (und mit spürbarem Engagement) in den derzeitigen Stand der Projektarbeit einführte, eine Szene, die wir übrigens auch in einer Videoaufzeichnung festgehalten haben. Da es sich hierbei um einen echten Kommunikationsanlass handelte, bekam der gesamte Unterricht ein hohes Maß an *Authentizität*. Auch für den konstruktiven Umgang mit den viel diskutierten Schlüsselproblemen und dem damit verbundenen bildungsrelevanten Erwerb

von Grundfähigkeiten bzw. Grundkompetenzen (Klafki 1996, S. 43-72; Becker 2001, S. 48 ff.) bot das Projekt viele Chancen. Darauf kann ich hier allerdings nicht weiter eingehen. Wichtiger ist mir der Hinweis, dass das Projekt half, die Forderungen der Weltumweltkonferenz von Rio de Janeiro (1992) nach *Partizipation* und *Nachhaltigkeit* zu verwirklichen (vgl. Bundesministerium für Umwelt ... o. J.). Der Gedanke der *Partizipation* besagt, dass die Bewältigung der Zukunftsprobleme der Menschheit nur gelingen kann, wenn alle gesellschaftlichen Gruppen daran verantwortlich beteiligt werden. In diesem Sinne partizipierten die am Projekt beteiligten Schulklassen intensiv an umweltrelevanten Aufgaben (vgl. Reißmann 1998).

Das Projekt erzeugte in mehrfacher Hinsicht *Nachhaltigkeit*⁴, ein Begriff der ursprünglich aus der Forstwirtschaft stammt (vgl. Eisele 1999). Der sparsame Umgang mit den Ressourcen unserer Erde – im Falle unseres Projekts ging es um die ressourcenschonende Umgestaltung eines Areals – begründet die *objektive Nachhaltigkeit*. Dauerhafte Veränderung des Bewusstseins und der Einstellung der Menschen zur Umwelt beinhalten die *subjektive Nachhaltigkeit*, die für ein Umweltbildungsprojekt von zentraler Bedeutung ist. Wenn Schulen durch die Teilhabe am Projekt langfristig ihr gesamtes Schulprofil ändern, stellt sich so etwas ein wie eine *institutionelle Nachhaltigkeit*. Und wenn ein Projekt, an dem – wie in unserem Falle – ca. 1.600 Schüler mitgewirkt haben, durch die vielfältigen mündlichen Kontakte, durch Presse, Rundfunk und Fernsehen, durch Ausstellungen und Publikationen, die Menschen einer ganzen Region zum Nachdenken bringt, entsteht das, was ich *gesellschaftliche Nachhaltigkeit* nennen möchte.

Wenn es mir gelungen wäre, auch beim Leser ein Interesse für diese Art *einer sachunterrichtsrelevanten Projektarbeit mit Ernstcharakter* zu wecken, käme auch hier ein Stück Nachhaltigkeit zur Geltung.

Literatur

Bausinger, Hermann: Heimat in einer offenen Gesellschaft. Begriffsgeschichte als Problemgeschichte. In: Cremer, Will/ Klein, Ansgar (Hrsg.): Heimat. Analysen, Themen, Perspektiven. Bd. 294/1, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 1990, S. 76-90; auch im Buchhandel erschienen: Bielefeld: Westfalen-Verlag 1990

⁴ Zum Begriff der Nachhaltigkeit als Aspekt von Bildung und Erziehung ist eine Fülle von Publikationen erschienen. Stellvertretend für andere seien genannt: de Haan (1998), Reißmann (1998), Becker (1999)

- Becker, Gerhard: Urbane Umweltbildung im Kontext einer nachhaltigen Entwicklung. Theoretische Grundlagen und schulische Perspektiven. Opladen: Leske + Budrich 2001
- Brucker, Gerd: Aktive Heimaterziehung. In: Die Deutsche Schule. 77. Jg., 1985, H. 6, S. 437-447
- Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit: Umweltpolitik. Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung im Juni 1992 in Rio de Janeiro. Dokumente, Agenda 21. Bonn: Köllen Druck+Verlag GmbH o. J.
- Cremer, Will/ Klein, Ansgar (Hrsg.): Heimat. Analysen, Themen, Perspektiven. Bundeszentrale für politische Bildung. Bd. 294/1, Bonn 1990; auch im Buchhandel erschienen: Bielefeld: Westfalen-Verlag 1990
- Diekmann, Jutta: Die Bedeutung der Reflexion im handlungsorientierten Sachunterricht. In: Kahlert, Joachim/ Inckemann, Elke (Hrsg.): Wissen, Können und Verstehen - über die Herstellung ihrer Zusammenhänge im Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2001, S. 83-96
- Ditt, Karl: Die deutsche Heimatbewegung. In: Cremer, Will /Klein, Ansgar (Hrsg.): Heimat. Analysen, Themen, Perspektiven. Bundeszentrale für politische Bildung. Bd. 294/1, Bonn 1990, S. 135-154; auch im Buchhandel erschienen: Bielefeld: Westfalen-Verlag 1990
- Dürr, Heiner/ Heinritz, Günter: Zentralismus und Regionalismus. In: Geographische Rundschau, 39. Jg., 1987, H. 10, S. 524-525
- Eisele, Franz Lambert: Leitbild: Nachhaltige Entwicklung - Gesellschaftliches Zukunftsprogramm auch für den Wald? In: Forst und Holz, 54. Jg., 1999, Nr. 9, S. 251-256
- Haan de, Gerhard: Bildung für Nachhaltigkeit. Schlüsselkompetenzen, Umweltsyndrome und Schulprogramme. Berlin: Verein zur Förderung der Ökologie im Bildungsbereich 1998
- Keller, Heidi/ Leyendecker, Birgit: Ortsidentität und Genius Loci als Konzepte der Mensch-Umwelt-Interaktion. Das Verständnis von Regionalität des Osnabrücker Kulturzentrums Kind (OKKI). In: Salzmann, Christian/ Kohlberg, Wolf Dieter (Hrsg.): Modelle des Regionalen Lernens und der Umweltzerziehung in Europa. Heinsberg: Dieck 1987, S. 453-469
- Klafki, Wolfgang: Schlüsselprobleme als thematische Dimension eines zukunftsorientierten Konzepts von Allgemeinbildung. 12 Thesen. In: Die Deutsche Schule 1995. 3. Beiheft, S. 9-14
- Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. 5. Aufl., Weinheim-Basel: Beltz 1996

- Lipp, Wolfgang: Heimatbewegung, Regionalismus. Pfade aus der Moderne? In: Kultur und Gesellschaft. Sonderheft 27 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1986, S. 331-356
- Meyer, Carsten: Umwelterziehung im authentischen Handlungskontext. Zur theoretischen Fundierung und Evaluation Regionalen Lernens. Frankfurt a. M.: Peter Lang 1996
- Reißmann, Jens: Nachhaltige, umweltgerechte Entwicklung. Chance für eine Neuorientierung der (Umwelt)Bildung. Entwurf eines Rahmenkonzepts. In: Beyer, Axel (Hrsg.): Nachhaltigkeit und Umweltbildung. Hamburg: Krämer 1998, S. 57-100
- Reißmann, Jens: Warum eigentlich Partizipation? Partizipation als Kernelement einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: DGU-Nachrichten, 1998, H. 17, S. 57-59
- Salzmann, Christian: Reformpädagogische Schulkonzepte. In: Grundschule, 19. Jg., 1987, H. 7/8, S. 64-68 und H. 9, S. 14-18
- Salzmann, Christian: Regionales Lernen - ein Weg zur Wiederbelebung des Heimatgedankens? In: Blätter für Lehrerfortbildung. 39. Jg., 1987, H. 7/8, S. 285-290
- Salzmann, Christian: Regionales Lernen an Lernstandorten. In: Grundschule, 21. Jg., 1989, H. 3, S. 36-38 und H. 5, S. 48-51
- Salzmann, Christian: Regionales Lernen - ein Weg zu einer produktiven Synthese von regionaler und europäischer Identität. In: Salzmann, Christian/ Meyer, Carsten/ Baeumer, Heinrich: Theorie und Praxis des Regionalen Lernens. Umweltpädagogische Impulse für außerschulisches Lernen. Frankfurt a. M.: Peter Lang 1995, S. 183-194
- Salzmann, Christian: Zur Didaktik des Regionalen Lernens und der Umwelterziehung. In: Salzmann Christian/ Meyer, Carsten/ Baeumer, Heinrich: Theorie und Praxis des Regionalen Lernens. Umweltpädagogische Impulse für außerschulisches Lernen. Frankfurt a. M.: Peter Lang 1995, S. 199-154
- Salzmann, Christian/ Meyer, Carsten/ Baeumer, Heinrich: Theorie und Praxis des Regionalen Lernens. Umweltpädagogische Impulse für außerschulisches Lernen. Frankfurt a. M.: Peter Lang 1995
- Salzmann, Christian: Regionales Lernen im Spannungsfeld von Heimatbindung und Welterfahrung. In: zeitnah, 44. Jg., Juni/ Juli 1999, S. 9-14
- Salzmann, Christian: Natur erleben, erfahren, begreifen, gestalten. Die Renaturierung des Noller Bach-Tals - ein Projekt mit Grundschulkindern. In: Grundschulmagazin, 68. Jg., 2000, H. 5, S. 4-7

- Salzmann, Christian/ Gebbe, Josef/ Gregorius, Friedrich/ Wenzel, Stefan:
Aktiver und nachhaltiger Naturschutz - Gemeinsame Aufgaben der Schulen
einer Region. Das Umweltbildungsprojekt „Renaturierung des Noller Bach-
Tals“. Theorie - Praxis - Evaluation. Frankfurt a. M.: Peter Lang 2001
- Vester, Frederic: Unsere Welt, ein vernetztes System. München: Deutscher
Taschenbuch Verlag 1983

Die Welt vor der Haustür entdecken und gestalten – Erkundung, Planungsbeteiligung und Agenda 21

Kinder werden heute mit einer komplexen Welt konfrontiert. Die so genannte Globalisierung beherrscht verschiedenste Lebensbereiche. Sollen sich Kinder „die Welt zur Heimat machen“, brauchen sie Anknüpfungspunkte. Ein möglicher Zugang zur Welt beginnt direkt „vor der Haustür“ der Kinder, in ihrem alltäglichen Lebensumfeld.

Im Folgenden werde ich zuerst die Situation von Kindern in Bezug auf die Erschließung dieser Welt(en) vor der Haustür knapp skizzieren. Insbesondere werde ich dabei auf Einschränkungen eingehen, denen Kinder in Städten ausgesetzt sind. Zweitens sollen von dieser Problemlage ausgehend mögliche Konsequenzen für den Unterricht entworfen werden. Dabei wird nicht etwa an eine rückwärtsgewandte Konzeption der „Heimatkunde“ angeschlossen, vielmehr geht es um das Aufdecken neuer Wege eines politischen Lernens im Sachunterricht im Kontext der lokalen Agenda 21. Im dritten Schritt werden hierzu Beispiele aus der Schulpraxis vorgestellt, die einen Bogen von Erkundungen der Wohnumgebung bis hin zur Beteiligung an Planungen im Stadtteil spannen.

Verlust des Nahraums

Wie erlebten Kinder früher ihre „Welt vor der Haustür“? Untersuchungen aus dem Hamburg der 1930er-Jahre (Muchow/ Muchow 1998) legen nahe, dass Kinder einen relativ weiten „Streitraum“ von zwei bis zu 10 Kilometern um die elterliche Wohnung frei erforschen und erobern konnten. Im Zentrum der vielfältigen Nutzung des Raumes standen Spiele auf der Straße, Kommunikation in der Gruppe mit Gleichaltrigen, Entdecken und Beobachten von Lebens- und Arbeitszusammenhängen im Ort, Bau von Verstecken und Nutzung unbebauter bzw. naturbelassener Ecken.

Die Bedeutung des Spiels und die Auseinandersetzungen in der Peer-Group lassen sich auch auf Fotografien von Wohngebieten der frühen Bundesrepublik errahnen: Häufig sind Kindergruppen am Straßenrand mit Hüpfspielen, Seifenkiten, Rollern oder auf der Straße beim Ballspiel zu sehen.

In vieler Hinsicht mag diese Idylle des freien Spielraumes trügen, dennoch werden anhand dieser Beispiele einige Unterschiede zum Aufwachsen in der heutigen Stadt deutlich. Zwar bestehen je nach Wohngebiet und sozialer Schicht deutliche Unterschiede in Bezug auf die Lebenssituation und die räumliche Gestaltung im Umfeld der elterlichen Wohnung, dennoch scheinen mir einige Trends selbst auf dem Land für das Aufwachsen und die Rauman eignung von Kindern heute charakteristisch zu sein. Die zunehmende Urbanisierung führt zu sich ähnelnden Grunderfahrungen (vgl. Paul 1998, S. 60).

Kinder werden durch den zunehmenden Straßenverkehr, durch die damit zusammenhängende Unfallgefahr und einen Mangel an attraktiven Spielräumen immer stärker aus dem öffentlichen Raum verdrängt. Studien belegen, dass Kinder seltener in größeren Spielgruppen auf der Straße spielen. Meist finden sich nur kleine Gruppen, vielfach wird zu zweit in der Wohnung gespielt (vgl. Flade 1992; Jacob 1987; Fölling-Albers 1992, S. 12). Auseinandersetzungen in kontinuierlichen Peer-Groups sind hingegen schwerer zu erleben, da in der Wohnumgebung oft ausreichend Aufenthaltsorte sowie andere Kinder fehlen. Stattdessen bieten Medien oder betreute Freizeitangebote wie Sportverein und Musikschule eine Alternative zum pädagogisch unbegleiteten Spiel im Freien. Diese Angebote können mit Sicherheit einige Defizite des veränderten Spielverhaltens kompensieren, persönliche Neigungen der Kinder können beispielsweise gezielt unterstützt oder sportliche Geschicklichkeit im Verein gefördert werden (vgl. auch Hopf 1995, S. 88). Allerdings sind die Chancen, in den Genuss verschiedener organisierter Freizeitaktivitäten zu kommen, in Abhängigkeit von der sozialen Schicht recht unterschiedlich. Die in der Regel wöchentlich an z. T. weit entfernten Orten stattfindenden Angebote können die Erfahrungen einer sich kontinuierlich vor Ort treffenden Peer-Group kaum ersetzen.

Durch die weitgehend funktionale Trennung der Lebensbereiche Wohnen, Arbeiten, Einkaufen und Freizeit ist für Erwachsene ein „entfernungsintensiver“, vom motorisierten Individualverkehr abhängiger Lebensstil entstanden (vgl. Monheim 1990, S. 66 ff.). Kinder werden durch die Einschränkungen, die nicht kindgerechte Wohnbezirke mit sich bringen, schon früh in eine Ressourcen verbrauchende Mobilität mit dem Auto eingeführt, da sie meist von den Eltern zu den verschiedenen Orten transportiert werden müssen.

Dies führt zunehmend zu einem Verlust des früher selbstständig eroberten Nahraums. Zeiher spricht von einer verinselten Kindheit. Kinder erleben ihre Wohnumgebung nicht im Zusammenhang: Sie werden zwischen den Inseln Musikschule, Sportverein, Grundschule hin und her transportiert. Der Raum dazwischen ist nur bruchstückhaft bekannt (Zeiher 1983, S. 187 f.). Das heißt, Handlungsfelder und Spielorte vor der Haustür oder in der Nachbarschaft sind

z. T. nicht bekannt. Bei einem Unterrichtsprojekt in einer dritten Klasse im Ruhrgebiet konnten wir feststellen, dass viele Kinder zwar entfernte Freizeitparks mit den Eltern besucht hatten, aber die durchaus vorhandenen unbebauten Flächen und freien Spielräume vor ihrer Haustür nicht kannten und diese nie zum Spielen genutzt hatten (vgl. unten: Kinderstadtteilplan).

Der Psychologe Wolfgang Sachs verweist auf die Bedeutung der Raumaneynung für die Identitätsentwicklung von Kindern und merkt dazu an: „Raumgrenzen werden zu Entwicklungsgrenzen. Ein beschnittener Raum hat beschnittene soziale Beziehungen zur Folge. [...] Beschnittene Beziehungen erschweren die Identitätsbildung, weil die Möglichkeiten fehlen, sich mit anderen zu vergleichen und sich selbst in der Reaktion anderer zu erfahren“ (Sachs 1982, S. 40).

Die Stadtplanerin Flade vermutet, dass es durch die Einschränkungen der Spielmöglichkeiten und damit der aktiven Auseinandersetzung mit der Umwelt „...zu einer folgenreichen Beschneidung des Neugierverhaltens und der Leistungsmotivation“ komme (Flade 1992, S. 31).

Als besonders elementar sehe ich die Tatsache an, dass Kinder ständig in definierte, gestaltete Umgebungen kommen. Abgesehen vielleicht vom eigenen Zimmer – sofern vorhanden –, das eigenen Gestaltungsmöglichkeiten offen steht, ist die Straße mit ihrer Funktion für den Pkw-Verkehr definiert, die Schule, der Klassenraum fertig eingerichtet, die Spielplätze mit genormten Geräten zur Verfügung gestellt.

Zur Aneignung der Umwelt und somit zum Aufbau von Identität gehört m. E. zusätzlich zu den grundlegenden sozialen Erfahrungen in der Gruppe das Gefühl, die Umwelt zu kennen und sie selbst gestalten – auch verändern – zu können, d. h. einen Raum durch eigenes Tun zur Heimat zu machen (vgl. Sachs 1982, S. 40).

Mit den Stichworten „die Umwelt gestalten und verändern“ und „einen Raum durch eigenes Tun zur Heimat machen“ komme ich zu den Möglichkeiten und Grenzen des Sachunterrichts, auf die veränderten Bedingungen beim Aufwachsen der Kinder einzugehen.

Konsequenzen für den Sachunterricht

In neueren Konzepten für den Sachunterricht wird betont, dass an die Lebenswirklichkeit der Kinder anzuknüpfen sei und die veränderten Kindheitsmuster nicht ohne Folge für den Unterricht bleiben könnten. Nun kann die Schule nicht jedes gesellschaftliche Problem durch Unterricht kompensieren. Besonders kön-

nen offensichtlich eine verfehlte Stadtentwicklung und der ständig wachsende Verkehr nicht durch Unterricht verändert werden.

Dennoch hat die Schule und insbesondere der Sachunterricht die Aufgabe, den Kindern zu helfen, „sich in ihrer gegenwärtigen Welt zurechtzufinden, diese zu verstehen und zu gestalten“ (Perspektivrahmen SU 2001, S. 4). In Bezug auf raumbezogenes Lernen heißt das, dass zwischen den Inseln der Kinder Verknüpfungen benötigt werden, dass der verlorengegangene Nahraum zurückerobert werden muss und Kinder durch schulische Projekte die Möglichkeit bekommen sollen, kognitive Landkarten ihrer Umgebung aufzubauen. Die Erfahrungen einer Rauman eignung durch eine ohne pädagogische Anleitung agierende Kindergruppe können im Unterricht zwar nicht ersetzt werden. Gemeinsame Erkundungen der Schulumgebung können aber dazu beitragen, dass Kinder bisher unbekannte Bereiche im Stadtteil kennen lernen, die sie dann auch alleine oder mit Freunden am Nachmittag nutzen können, d. h. dass sie dabei selbstständig mobiler werden.

Die in der Reformpädagogik, z. B. bei Célestin Freinet, als elementar betrachtete Erfahrung bei Erkundungen und Unterrichtsgängen wird m. E. besonders wirksam, wenn es nicht nur um das Wahrnehmen und Beobachten, sondern auch um Möglichkeiten der Mitgestaltung geht. Dem Sachunterricht kommt daher die Aufgabe zu, Kinder zu befähigen, ihre Räume verantwortungsvoll, demokratisch (mit) zu gestalten. Das fängt mit der Mitsprache bei der Gestaltung von Unterricht und Klassenzimmer an, sollte sich aber im Idealfall auch auf Gegebenheiten und Räume außerhalb der Schule beziehen.

An einem Beispiel soll verdeutlicht werden, was gemeint ist: Beim Verkehrsunterricht wird eine Ampel an einer Hauptverkehrsstraße in der Nähe der Schule beobachtet. Die Schülerinnen und Schüler stoppen die Zeiten der Ampelphasen und beobachten den Verkehr. Während der für den Autoverkehr relativ langen Grünphasen müssen die Fußgänger am Straßenrand warten. Dagegen ist die Grünphase für die Fußgänger so kurz, dass es gerade für kleinere Kinder kaum zu schaffen ist, die Straße zu überqueren, bevor die Ampel auf Rot springt. Beim auswertenden Gespräch in der Klasse berichten die Kinder von ihren Beobachtungen: Vom Autofahrer, der bei Rot noch gefahren ist, von den Fußgängern, die nicht mehr warten wollten und einfach so auf die andere Seite gelaufen sind, vom Rechtsabbieger, der nicht auf den geradeaus fahrenden Fahrradfahrer geachtet hat usw. Durch die Erkundung kann viel für das eigene Verhalten gelernt und auf mögliche Gefahren verwiesen werden. An dieser Stelle könnte das Thema „Ampelbeobachtung“ abgeschlossen werden. Wenn es aber darum geht, die Umwelt nicht als festgelegt und gegeben hinzunehmen, sollte die Beschäftigung mit dem Thema fortgesetzt werden. Warum ist es eigentlich

so, dass die Fußgänger erst so lange warten und dann im Dauerlauf auf die andere Straßenseite müssen? Wer bestimmt die Schaltung der Ampel und kann man die Schaltung ändern? Oder gäbe es einen Stau mit weiteren Folgen, wenn die Fußgänger länger Grün hätten? Aus einem unverfänglichen Thema der Verkehrserziehung kann plötzlich ein komplexes Handlungsfeld werden. Informationen werden eingeholt, Briefe geschrieben, Politiker befragt, Forderungen gestellt und mit etwas Glück und Ausdauer kann eine Ampelschaltung auch kinderfreundlicher werden. Nun hat sich durch eine solche Arbeit die Umwelt der Kinder nicht so verändert, dass die oben beschriebenen Probleme beseitigt wären. Immerhin aber ist einer der Alltagswege etwas sicherer geworden, sodass Kinder vielleicht nicht mehr mit dem Auto zur Schule gebracht werden müssen. Daneben geht es aber um noch mehr: Es geht um die Erfahrung, dass die bisher als definiert erlebte Umwelt veränderbar ist. Es geht darum, Wege und Möglichkeiten kennen zu lernen, wie Veränderungen erreicht werden können, also um politisches Lernen. Es geht um den Erwerb von Handlungskompetenz und Initiative, es geht um Projekte, die im Sinne John Deweys dazu beitragen, durch Unterricht die vorgefundenen Bedingungen zu verbessern.

Steht das Konzept, den Nahraum als Ausgangspunkt für grundlegende Erfahrungen im Unterricht zu machen, im Mittelpunkt, mag sich die Frage aufdrängen, ob nicht dadurch der alte Ansatz der Heimatkunde eine ungewollte Renaissance erfährt. Tatsächlich haben die Erkundungen im Stadtteil, wie sie weiter unten skizziert werden, eine gewisse Ähnlichkeit mit dem Konzept einer Aneignung der Umwelt in „konzentrischen Kreisen“. Ebenso kann die Kritik an den Auswüchsen des Straßenverkehrs schnell den Verdacht hervorrufen, im Umkehrschluss einer beschaulichen ländlichen Heimatidylle das Wort reden zu wollen.

Mindestens drei Punkte lassen sich dem entgegensetzen. Erstens stellt der Nahraum als Ausgangspunkt für grundlegendes Lernen nur eine mögliche Perspektive des Sachunterrichts dar. Neben einem räumlich-geographischen Zugriff sind je nach Thema und Zielsetzung des Unterrichts auch genuin historische, naturwissenschaftlich-technische bzw. sozial- und kulturwissenschaftliche Vorgehensweisen sinnvoll (vgl. Perspektivrahmen SU 2001). Im Rahmen dieses grundsätzlichen Pluralismus bleibt allerdings festzuhalten, dass aufgrund der Bedeutung der Aneignung des Nahraums für die Entwicklung von Kindern und den derzeitigen in Ballungsräumen bestehenden Einschränkungen, das Wohnumfeld zu erschließen, die Schule eine zentrale Verantwortung trägt, hier vorhandene Defizite auszugleichen. Somit ist zu rechtfertigen, dass den sich aus dem direkten Lebensumfeld der Kinder erwachsenden Themen besondere Aufmerksamkeit im Unterricht gegeben wird.

Zweitens unterscheidet sich der hier skizzierte Ansatz von einer sprangerischen Heimattümelei ganz entscheidend durch die Tatsache, dass er auf die Förderung von Handlungskompetenzen abzielt. Die Möglichkeit, selbst gestalterisch tätig zu werden und damit die Welt grundsätzlich als veränderbar zu erleben, ist zentral. Da dies konkret aber nur im direkten Umfeld der Schülerinnen und Schüler möglich ist, muss für einen solchen Unterricht zwangsläufig der Nahraum Ausgangspunkt entsprechender Erfahrungen sein.

Der hier verfolgte Ansatz beschränkt sich drittens dadurch nicht auf „die Heimat“, dass explizit Bezüge zum globalen Agenda-21-Prozess hergestellt werden. Die 1992 in Rio von den UN beschlossenen Maßnahmen zum Erhalt der natürlichen Umwelt sowie dem nachhaltigen Umgang mit den endlichen Ressourcen bilden eine Klammer zwischen der globalen Welt und der Welt vor der Haustür. „Das, was weltweit zu tun ist“, beschreibt die Agenda 21. Das, was global zum Schutz und Erhalt der Erde notwendig ist, muss aber lokal, also vor Ort begonnen werden (vgl. BUND/Misereor 1996). Im Rahmen der lokalen Agenda erarbeiten Kommunen unter Beteiligung aller Bürgerinnen und Bürger – und eigentlich sollten Kinder und Jugendliche dabei auch vertreten sein – entsprechende Maßnahmen.

Ein Verzicht auf unnötigen Pkw-Verkehr, weniger Flächenversiegelung oder mehr Grün im Stadtteil, ein bewussterer Umgang mit Verpackungsmüll, eine saubere Umwelt im Schulumfeld, das Konsumieren regionaler (ökologisch angebauter) Lebensmittel, energiesparende Verhaltensweisen, lebenswertere Bedingungen durch mehr Spielräume im Wohnbezirk, um nur einige mögliche Ziele zu nennen, haben sehr wohl globale Auswirkungen. Kinder sind über globale Themen durch Medien sensibilisiert und können ihr Tun vor Ort durchaus in eine Beziehung setzen zu weltweit bedeutenden Fragestellungen wie beispielsweise dem Schutz und Erhalt des Regenwaldes. Es ist Aufgabe des Sachunterrichtes, geeignete Themen zu finden, an denen eben diese Spannweite zwischen globalen Notwendigkeiten und lokalen Handlungsmöglichkeiten für Grundschüler/innen deutlich wird (vgl. dazu Gärtner/ Hellberg-Rode 2001).

Ein nachhaltiges Lernen für eine verbesserte Zukunft kann vor der eigenen Haustür beginnen. Dabei spielen neben dem Unterricht das gesamte Schulleben und, damit verbunden, die Öffnung der Schule eine wichtige Rolle. Kinder können nur dann anschaulich in ihrer direkten Umgebung Handlungskompetenzen bei der gestalterischen Aneignung ihrer Lebenswelt erwerben, wenn alle am Schulleben beteiligten Personen diesen Prozess unterstützen und sich gemeinsam auf den Weg begeben und somit die Schule zu einer dem Prinzip der Nachhaltigkeit verpflichteten Einrichtung im Stadtteil machen.

Praxisbeispiele: Von der Erkundung zur Planungsbeteiligung

Der Verlust des Nahraums für Kinder hängt, wie oben dargestellt, in starkem Maß mit der zunehmenden Nutzung des Autos und den sich damit verändernden Straßenverhältnissen zusammen. Die Schüler werden schon ab dem 1. Schuljahr auch kurze Strecken mit dem Auto zur Schule gebracht. Die Folgen sind unter anderem extrem hohe Umweltbelastungen, die insbesondere durch kurze Fahrten mit dem Auto auftreten (hoher Verbrauch bei kaltem Motor, geringe Wirkung des Katalysators etc.), und eine Unfallgefährdung derjenigen, die noch zu Fuß zur Schule kommen. Außerdem werden den Kindern grundlegende Erfahrungen auf dem Schulweg und auf Wegen in der Freizeit verwehrt: Neben der gesundheitsförderlichen körperlichen Bewegung sind dies vor allem Erfahrungen im sozialen Miteinander und die Fähigkeit, sich räumlich in der Umgebung zu orientieren. Kinder lernen schon früh das Auto als einziges Mittel der Fortbewegung kennen, was möglicherweise fatale Folgen für ihr späteres Verhalten hat. Nachhaltige Entwicklung im Sinne der Agenda 21 schließt einen bewussten Umgang mit der eigenen Mobilität ein. Dafür brauchen die Kinder und Jugendlichen allerdings grundlegende Erfahrungen mit Alternativen zum Auto. Somit spielen Projekte, die sich zum einen kritisch mit dem Straßenverkehr auseinandersetzen, zum anderen Erfahrungen mit dem zu Fuß gehen, mit der Rauman eignung im Stadtteil und mit der Benutzung von Fahrrad, Bus und Bahn ermöglichen, eine zentrale Rolle für ein zukunftsorientiertes Lernen im Kontext der (lokalen) Agenda 21 (vgl. dazu Spitta 2001a). Solche ressourcenschonenden Verhaltensweisen vor Ort können dabei global von Bedeutung sein.

Im Folgenden werden Vorhaben vorgestellt, durch die im Sinne der lokalen Agenda 21 Verhaltensänderungen bei Kindern und Erwachsenen initiiert bzw. Verbesserungen in Lebensumfeld und Schulbezirk in kleinem Umfang ermöglicht werden sollen. Besondere Bedeutung kommt dabei solchen Projekten zu, bei denen die Kinder an der Planung und bei der Gestaltung ihrer Umwelt direkt beteiligt werden.

Kinderstadtteilplan

Aus der Beobachtung heraus, dass viele Kinder eher den weit entfernten Freizeitpark oder das Hallenbad in der Stadtmitte als die vorhandenen Spielmöglichkeiten vor der eigenen Haustür kennen, entstand die Idee, einen Stadtplan aus der Sicht der Kinder zu gestalten. Mit dieser Rahmenvorgabe machte sich eine 3. Klasse an die Planung. Gemeinsam wurde überlegt, wie der Plan gestaltet werden sollte, was aufgenommen werden und wie man am besten die Arbeit aufteilen

könnte. Der fertige Stadtplan sollte in der Pausenhalle aufgehängt dazu dienen, anderen Kindern Anregungen zu geben, wo geeignete Spielorte zu finden sind oder Gefahren lauern. Die ohnehin zu erbringende, sonst manchmal problematische Einführung in die Arbeit mit der Karte ergab sich angesichts des Themas wie von selbst.

Die Klasse teilte sich in Gruppen auf und erkundete – jeweils unter Anleitung derjenigen Kinder, welche die Gegebenheiten direkt vor ihrer Haustür besonders gut kannten – den Stadtteil. In vorher erstellten groben Kartenskizzen konnten Besonderheiten wie Verstecke im Gebüsch, geeignete Flächen zum Inliner fahren, gefährliche Kreuzungen, Abkürzungen, meckernde Nachbarn, Kletterbäume und vieles mehr vermerkt werden. Diese Stellen wurden später durch selbst erfundene Kartensymbole dargestellt. Natürlich wurden für die Kartendarstellung auch vorhandene Stadtpläne und Landkarten zu Hilfe genommen, (die dabei quasi nebenher einer Analyse unterzogen wurden). Zusätzlich konnten die Schülerinnen und Schüler von den ihnen wichtigen Punkten im Stadtteil Fotos machen, zu denen später dann Texte verfasst wurden, die gebunden als Begleitbuch zur Karte dienten.

Zur Erkundung des Stadtteils in kleinen Gruppen wurden Rand- bzw. Förderstunden genutzt. Durch die Hilfe von Eltern und Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärttern hatten alle Gruppen ausreichend Zeit, ihren Kartenausschnitt gründlich zu erkunden. In den sich anschließenden gemeinsamen Planungsgesprächen wurde deutlich, dass viele Kinder sehr überrascht von den Möglichkeiten im Stadtteil waren. „Wir haben einen super Kletterbaum entdeckt!“ oder „Seit wann gibt es den Fischteich dort?“, wurde u. a. geäußert. Interessanterweise ergaben sich im Anschluss an die Erkundung zahlreiche Verabredungen am Nachmittag, um die (neu) entdeckten Spielorte zu erproben. Gleichzeitig zeigt sich, wie wichtig es für die Kinder war, sich selbst zu verorten und ihren Platz, ihre Wohnung, ihr zu Hause, im Stadtplan zu vermerken.

Um die gesammelten Kartenabschnitte nun zu einer großen Wandkarte zusammenzufügen, wurde das Grundraster des Stadtteils mit den wichtigsten Straßen auf Folie kopiert. Mit Hilfe eines Tageslichtprojektors konnte nun die Karte an die Wand geworfen und die gewünschte Größe durch Verschieben des Projektors eingestellt werden. An dieser Stelle wäre es – bei ausreichendem Zeitbudget – auch möglich ein grundsätzliches Gespräch über die Maßstäbe von Karten zu führen.

Die mithilfe des Projektors auf große Pappen übertragene Karte wurde in Einzelteile zerlegt und dann von den Gruppen gestaltet. So fügte sich langsam, verknüpft durch Planungs- und Gesprächsrunden in der Klasse sowie weitere

Erkundungen draußen, die Karte und somit der Stadtteil zu einem Ganzen zusammen.

Kinderverkehrsgutachten

Wie oben am Beispiel der Ampelbeobachtung schon angedeutet wurde, lassen sich aus Untersuchungen in der Wohnumgebung zahlreiche Vorschläge ableiten, die zu einer Verbesserung der Spielmöglichkeiten von Kindern und allgemein zur Steigerung der Lebensqualität im Stadtteil führen können. In diesem Zusammenhang habe ich 1996 an einem Projekt des umweltorientierten Verkehrsclub Deutschland (VCD) mitgearbeitet, ein Verkehrsgutachten aus Sicht von Kindern mit zu entwickeln. Rund 6000 Kinder in 22 Städten machten sich mit Hilfe eines Fragebogens, mit Maßband und Stoppuhr auf, um ihre Alltags- und Spielwege zu erkunden (vgl. Reinartz 2000). Untersucht wurden Wartezeiten für Fußgänger an Ampeln, die Sicherheit von Gehwegen, die Breite von Rad- und Fußwegen, Gefahrenstellen auf dem Radweg, Falschparker auf dem Bürgersteig und vieles mehr. Abschließend hatten die Kinder Gelegenheit, in Wort und Bild ihre Wünsche für den Straßenverkehr der Zukunft mitzuteilen. Die Kindergruppen und Schulklassen werteten gemeinsam mit dem VCD die Fragebögen aus und bündelten die Ergebnisse, um aus den Beobachtungen Schlüsse für Verbesserungen zu ziehen und diese Vorschläge den Planungsabteilungen der Kommunen vorzulegen.

Im Mittelpunkt der Kinderäußerungen standen neben zu kurzen Ampelphasen vor allem Einschränkungen auf Gehwegen und in Spielbereichen durch parkende Autos und die Gefährdung durch zu schnell fahrende Pkw. In ihren Wunschbildern malten viele Kinder die Straßen als verkehrsberuhigten Bereich.

Wesentliches Element des Kinderverkehrsgutachtens war der Versuch, es nicht bei dem Feststellen der Mängel zu belassen, sondern gemeinsam mit den Kommunen konkrete Verbesserungen zu erreichen. Tatsächlich konnten an einigen Stellen Veränderungen durchgesetzt werden. Die dafür notwendige Zeit und der lange Atem stellte allerdings für Kinder und Schulen häufig eine Überforderung dar. In diesem Zusammenhang ist die Kooperation mit Vereinen, Bürgerinitiativen und Gruppen, die im Rahmen der lokalen Agenda 21 für eine nachhaltige Gestaltung der Kommunen arbeiten, sinnvoll, da diese die Umsetzung bei Verwaltung und politischen Gremien kontinuierlicher verfolgen können, als dies im Rahmen der schulischen Arbeit möglich ist.

Die vom VCD verwendeten Fragebögen zur Erkundung bieten sich auch ohne den Zusammenhang einer bundesweiten Aktion an, um vor Ort Mängel zu sammeln und Verbesserungsvorschläge bis hin zu gemeinsamen Planungen mit

Kinder zu initiieren. (Für ähnliche Fragebögen siehe Spitta 2001b; Grundschule *SU* 2000/ Kreuzinger/ Unger 1999/ Spitta 1997;/ Bleyer 1996).

Planungsbeteiligung am Beispiel Schulhof

Eine konkrete Möglichkeit, Kinder an Planungen in ihrer Wohnumgebung zu beteiligen, bietet sich beim Neu- oder Umbau von Spielplätzen, Wohnstraßen sowie Schulhöfen. In einigen Bundesländern gibt es in den Kommunen Kinder- und Jugendparlamente oder sogenannte Kinderanwälte, die die Interessen von Kindern bündeln bzw. mit Hilfe von Workshops die Kinder in die sie betreffenden Planungen einbinden (vgl. Blanke 1993).

Für die Neugestaltung des Schulhofes der Herner Grundschule an der Langforthstraße war seitens des Kollegiums schon seit längerer Zeit eine Verbesserung angemahnt worden: Bis auf einige wenige arg strapazierte Büsche bestand der Schulhof vor allem aus einer gepflasterten Fläche, die keinerlei Spielanregungen bot.

Nachdem die zuständigen Stellen der Stadt finanzielle Mittel für neue Spielgeräte in Aussicht gestellt hatten, konnte mit der Planung begonnen werden. Dabei sollten vor allem die Kinder ihre Interessen und Wünsche einbringen. Da die Schule gut erreichbar im Stadtteil liegt, sollte der neue Schulhof nicht nur für die Pausen geeignet sein, sondern auch für den Nachmittag zum Spielort werden. Im Rahmen des Konzeptes „Umweltschule in Europa“ waren Lehrerinnen und Lehrer und Elternvertreterinnen und Elternvertreter an einem Schulhof interessiert, dessen entsiegelte Freiflächen vielfältige Bewegungsangebote zulassen und der zugleich mit mehr Pflanzen, Verstecken hinter Gebüsch und Grünbereichen versehen sein sollte als bisher.

In Kooperation mit der Herner Kinderanwältin untersuchten die Klassen bestehende Spielmöglichkeiten im Stadtteil, um für den Schulhof Geräte auszusuchen, die an anderer Stelle nicht vorhanden waren. Die 4. Klassen ermittelten per Fragebogen die Wünsche der Kinder aller Klassen, andere Lerngruppen erstellten Wunschmodelle aus Sand, Knetwachs und Stöcken. In manchen Klassen wurden mit Hilfe von Skizzen, Bildern und Texten die Wünsche dargestellt. Am Nachmittag trafen sich dann interessierte Kinder mit der Kinderanwältin und einigen Lehrern, um die vielen Vorschläge zu sichten und einige davon auszuwählen. Die ermittelten Wünsche wurden auf einer Projektwoche allen Kindern vorgestellt und anschließend mit der Stadtverwaltung diskutiert. Die so ausgewählten Vorschläge der Schülerinnen und Schüler wurden nun in einem leider etwas langwierigen Prozess vom Grünflächenamt der Stadt in eine Planungsskizze umgesetzt. Diese wurde wiederum in der Schule mit den Kindern diskutiert und somit überprüft, ob sich die Vorstellungen der Kinder in der Pla-

nung wiederfanden. Anschließend wurde diese Planungsgrundlage dann in den politischen Gremien der Stadt beschlossen. Für viele Kinder war die lange Dauer des Prozesses von der Planung bis zur geplanten Einweihung des neuen Schulhofes nur schwer vermittelbar. Eine 4. Klasse machte sich zu Recht Sorgen, dass sie während ihrer Grundschulzeit die Fertigstellung der Spielgeräte nicht mehr erleben würde. Im Klassenrat wurde daher beschlossen, Beschwerdebriefe an den Bürgermeister zu schreiben. Neben der Begeisterung, „ihren“ Schulhof mitzuplanen, mussten viele Kinder die Erfahrung machen, dass Planungen mitunter lange Zeiträume in Anspruch nehmen, finanzielle Engpässe und in diesem Fall im Boden entdeckte Altlasten zu nur schwer hinzunehmenden Verzögerungen führen können.

Unterm Strich ist die Beteiligung von Kindern bei den Planungen dennoch zu begrüßen, zumal sie „ihren“ Schulhof anders wahrnehmen und behandeln als sonst Spielplätze in der Umgebung. Sie haben ihre alltäglich genutzte Welt in einem kleinen Bereich gestalten können und sind mit ihren Interessen ernst genommen worden. Kinder können bei der Einbeziehung in Planungen anschaulich erleben, dass ihre räumliche und bebaute Umwelt nicht immer so war und immer so sein muss, wie sie sich aktuell darstellt, sondern durch Engagement und Mitsprache veränderbar ist, auch wenn der Weg dorthin manchmal lang und beschwerlich ist.

Müllaktion – Totempfähle als „DENK-MAL“ im Stadtteil

Bei zahlreichen Rundgängen durch den Stadtteil und auf dem Weg zum Schulgarten war vielen Kindern aufgefallen, dass in den Grünanlagen und an den Randstreifen der Straße sehr viel Müll lag. Besonders ärgerlich war in den Augen vieler Schülerinnen und Schüler die Tatsache, dass erst kurz zuvor im Rahmen einer stadtweiten Aktion Schulen, Behörden und Vereine in ihrem Umfeld Müll eingesammelt hatten. Schon kurze Zeit später waren die entrümpelten Stellen wieder voller Bierdosen, Sperr- und Sondermüll. So entstand der Entschluss, durch das Aufstellen von Kunstwerken aus Müll an diesen Stellen ein „Denkmal“ zu setzen und so auf die zunehmende „Vermüllung“ des Stadtteils hinzuweisen.

Auf der Suche nach einer künstlerischen Umsetzung kam von den Kindern die Idee, die Müllkunstwerke in Form von Totempfählen aufzustellen – zufällig war zuvor die Welt der Ureinwohner Nordamerikas Unterrichtsthema gewesen, sodass diese Ausdrucksform in den Köpfen der Kinder noch präsent war. In Kooperation mit der Jugendkunstschule Herne wurden Entwürfe für Totempfähle auf großen Pappen gestaltet. Im Anschluss wurde innerhalb von zwei Stunden eine erschreckend große Menge von Müll gesammelt und auf dem

Schulhof aufgeschichtet. In verschiedenen anderen Projekten war rund um das Thema Müll (in der Schule und der Klasse) schon thematisiert worden, so dass innerhalb einer Projektwoche nun intensiv an der künstlerischen Gestaltung gearbeitet werden konnte. Erstaunlich war dabei, dass aus dem Müll tatsächlich Kunstobjekte entstanden, bei denen der Müll so verwandelt wurde, dass eine eigene Ästhetik entstand.

Zum Abschluss der Projektwoche wurden die Totempfähle in einer feierlichen Zeremonie durch den Stadtteil getragen und an den Stellen, an denen besonders viel Müll gefunden worden war, aufgestellt. Zu der Präsentation waren die Bewohner des Stadtteils, die Eltern und die örtlichen Medien eingeladen worden. Über Flugblätter und Informationsmaterial versuchten die Schüler/innen, die Anwohner für die Müllproblematik zu sensibilisieren. Wegen zunehmender Zerstörung und aufgrund der abgelaufenen Genehmigung seitens des Ordnungsamtes mussten die Totempfähle nach 10 Tagen wieder abgebaut werden. Sie stehen nun in der Pausenhalle und in den Fluren der Schule und erinnern an die Folgen unserer „Wegwerfgesellschaft“. Angesichts der fortgesetzten Vermüllung der Landschaft sollte man sich über die Außenwirkung der Aktion vielleicht keine allzu großen Illusionen machen. Im Kreise der Schülerinnen und Schüler und deren Elternhäusern aber könnte die intensive Auseinandersetzung mit dem Thema zu einem nachhaltigeren Umgang mit Verpackungsmaterialien führen.

Literatur

- Blanke, Hedwig u. a. (Hrsg.): Handbuch kommunale Kinderpolitik. Münster: Votum 1993
- Bleyer, Gunter: Kind und Umwelt im Verkehr. Projektstage in der Grundschule. Dokumentation. Hamburg: Amt für Schule 1996
- BUND/ Misereor (Hrsg.): Zukunftsfähiges Deutschland. Ein Beitrag zu einer global nachhaltigen Entwicklung. Basel u. a.: Birkhäuser 1996
- Flade, Antje: Mobilitätsprobleme von Kindern und Jugendlichen. In: Report Psychologie 17. Jg. 1992, H. 10, S. 24-33
- Fölling-Albers, Maria: Schulkinder heute. Auswirkungen veränderter Kindheit auf Unterricht und Schulleben. Weinheim und Basel: Beltz 1992
- Gärtner, Helmut/ Hellberg-Rode, Gesine (Hrsg.): Umweltbildung und nachhaltige Entwicklung. Band 1 und 2. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2001
- Grundschule SU (Sachunterricht): Themenheft Nr. 5 „Im Verkehr“. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung 2000

- Hopf, Arnulf: Außenflächen, Straßen und Verkehr in der Wohnumwelt von Kindern. In: Fölling-Albers, Maria (Hrsg.): Veränderte Kindheit – veränderte Grundschule. Frankfurt a. M.: 1995, S. 85-93
- Jacob, Joachim: Umwelt, Spiel Ökologie. Beiträge ökologischer Sozialisationsforschung zur Rauman eignung von Stadtkindern. In: Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): Spielraum für Spielräume. Zur Ökologie des Spiels. München: IPA-Pädagogische Aktion 1987, S. 43-48
- Kreuzinger, Steffi/ Unger, Harald: Agenda 21 – Wir bauen unsere Zukunft. Eine Mitmach-, Ideen- und Werkzeugkiste für Kinder und Jugendliche. Mülheim a.d. Ruhr: Verlag an der Ruhr 1999
- Monheim, Heiner/ Monheim-Dandorfer, Rita: Straßen für alle. Analysen und Konzepte zum Stadtverkehr der Zukunft. Hamburg: Rasch und Röhrling 1990
- Muchow, Martha/ Muchow, Hans H.: Der Lebensraum des Großstadtkindes. (Reprint von 1935). Weinheim: Juventa 1998
- Paul, Annegret: Überlegungen zu einer Rekonstruktion einer Heimatkunde. In: Marquardt-Mau, Brunhild/ Schreier, Helmut (Hrsg.): Grundlegende Bildung im Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1998, S. 59-66
- Perspektivrahmen Sachunterricht: In: GDSU-Info, 2001, H. 18
- Reinartz, Burkhard: Erst die Kinder, dann die Autos. Neues Leitbild für die Verkehrserziehung. In: 21. Das Leben gestalten lernen, 1. Jg. 2000, H. 0: Mobilität und Stillstand, S. 12-13
- Sachs, Wolfgang: Kindheit in der Auto-Gesellschaft. In: Psychologie heute, 9. Jg. 1982, H. 2, S. 38-41
- Spitta, Philipp: Mobilität, Straßenverkehr und Partizipation – Schulische Verkehrsprojekte im Kontext der lokalen Agenda 21. In: Gärtner, Helmut/ Hellberg-Rode, Gesine (Hrsg.): Umweltbildung und nachhaltige Entwicklung. Band 2: Praxisbeispiele. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. 2001a, S. 109-126
- Spitta, Philipp: Verkehrserziehung zwischen Verhaltenstraining und Partizipation. In: Sache-Wort-Zahl, 29. Jg., 2001b, H. 38: Verkehr, S. 12-21
- Spitta, Philipp: Vorfahrt für Kinder! Mobilitätserziehung in Grundschule und Hort. Bonn: VCD 1997
- Zeiger, Helga: Die vielen Räume der Kinder. In: Preuss-Laursitz, Ulf u. a. (Hrsg.): Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Weinheim und Basel: Beltz 1983, S. 176-195

**Ein Konzept für den Sachunterricht:
Natur-Mensch-Mitwelt (Kanton Bern, Schweiz)**

Natur-Mensch-Mitwelt Integrierter Sach- und Sozialunterricht in der Schweiz

Einleitung

In den letzten zehn Jahren konnten aufmerksame Beobachter in der Schweiz einen Trend zum integrierten Sach- und Sozialunterricht feststellen: „Mensch und Umwelt“ oder „Natur-Mensch-Mitwelt“ heißen die neuen Fächer, die, mit einem holistischen und ökologischen Paradigma versehen, den Unterricht in der Primarschule (1.-6. Klasse) prägen. Uns geht es in den folgenden Ausführungen um die Spannung zwischen Heimatbezug und Ökologie, zwischen thematischer und disziplinärer Ausrichtung, zwischen lebensweltlicher und fachlicher Annäherung, zwischen Kinderwelten und Erwachsenensicht, zwischen Inhalts- und Handlungsorientierung, zwischen traditionellen und innovativen Inhalten, zwischen Alltagsbezug von Schule und (kultur-)reflexiver Distanz.

Von den drei möglichen Ebenen in der Lehrplandiskussion (die *politische Ebene*; die *programmatische Ebene*; die *praktische Ebene*) geht es vorab um die *mittlere (programmatische) Ebene*, beigefügt aber auch einige Bemerkungen zur *unterrichtspraktischen Ebene* (Hopmann/ Künzli 1998, S. 25).

Ich werde einleitend auf die *Situation der Schweiz* zu sprechen kommen, deren Lage im Bereich Sach- und Sozialunterricht in der Primarstufe darlegen, um dann anschließend auf den Werdegang, die Struktur und den Inhalt des Integrationsfaches *Natur-Mensch-Mitwelt (NMM)* im *Kanton Bern* zu sprechen kommen. Ich möchte nach den Gründen für die 1996 vollzogene konsequente Integration aller Sachkundefächer und der Religion/Lebenskunde in ein einziges Fach fragen. Schließlich interessiert uns auch, ob und wie dieses neue Fach die Ansprüche, die es stellt, einlöst und inwieweit die Kerngedanken von NMM in der *Schulpraxis* der Volksschule erfüllt werden. Zum Schluss präsentiere ich einige Überlegungen für die *Zukunft* des Faches NMM.

26 mal die Schweiz oder „La Suisse n'existe pas“

An der Weltausstellung in Sevilla vor einigen Jahren präsentierte sich die offizielle Schweiz mit dem Motto „*La Suisse n'existe pas*“. Obwohl dieser Satz objektiv falsch ist – selbstverständlich existiert die Schweiz als völkerrechtliches Subjekt – enthält er doch ein Körnchen Wahrheit, besteht doch die Schweiz in erster Linie aus 26 Kantonen, die sehr verschieden sind: Der größte Kanton (Zürich) umfasst 1'200'000 EinwohnerInnen; im kleinsten Kanton (Appenzell-Aussers Rhodes) wohnen nur gerade 14'000 Menschen. Auf einer kleinen Fläche von 40'000km² wohnen in der Schweiz vier Sprachgemeinschaften zusammen, die sich kulturell je in eine andere Himmelsrichtung orientieren. Eine Genferin fühlt sich kulturell einer Person aus Paris näher verbunden als einem Appenzeller Bauern aus der Ostschweiz, der eher ARD und ZDF konsumiert als das französischsprachige westschweizerische Fernsehen. Alleine der Kanton Graubünden pflegt drei Amtssprachen (Deutsch, Italienisch, Rätoromanisch), wobei das Deutsche zwei ausgeprägte Dialekte kennt, das Italienische über drei Idiome verfügt und das Rätoromanisch in fünf unterschiedlichen Teilsprachen gesprochen wird. Die Schweiz zeichnet sich somit durch eine extreme geographische und kulturelle Fraktionierung aus und man fragt sich, was dieses Land zusammenhält. Neben anderem besteht Einigkeit darüber, dass jede Region, jedes Tal möglichst selbstbestimmt über seine Zukunft befinden und dass der Zentralstaat möglichst wenig Einfluss haben soll. Die Aussage „*La Suisse n'existe pas*“ gilt in ganz besonderem Masse für die Steuer- und Kultushoheit. Folglich existieren in der Schweiz 26 verschiedene Schulsysteme mit verschiedenen Übertritts- bzw. Selektionszeitpunkten und 29 verschiedene Lehrpläne.¹ In den zwei- bis dreisprachigen Kantonen finden sich pro Sprachgemeinschaft je ein Lehrplan (dies betrifft: Bern, Wallis, Freiburg, Graubünden). Trotz dieses kreativen Durcheinanders konstatiert man erstaunlicherweise eine relative Gleichförmigkeit des Entwicklungstrends im Bereich des Sach- und Sozialunterrichtes in der Primarstufe (1.-6. Klasse). Dies kann aber weniger auf aktive politische Koordination² oder auf eine gewollte Vereinheitlichung zurückgeführt werden als vielmehr auf persönliche Verbindungen der maßgebenden Personen in landesweiten Fachtagungen.

¹ Per Volksabstimmung wurde vor einigen Jahren beschlossen, dass wenigstens der Beginn des Schuljahres landesweit einheitlich sein soll. Bis dahin kannten die Kantone unterschiedliche Schuljahresanfänge. Dies war bei einem Kantonswechsel ein häufiges Ärgernis. Die deutschsprachige Mehrheit hat darauf den Spätsommerschulbeginn der frankophonen Schweiz übernommen.

² Etwa durch die Kantonale Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK), die der Kultusministerkonferenz in der BRD entspricht.

Die Schweiz als Heimat

Die schweizerische Bevölkerung – mit Ausnahme vieler Intellektueller – hat ein kaum problematisiertes Verhältnis zum Begriff „Heimat“. Dies zeigt sich daran, wie lange das Fach Heimatkunde in der Primarschule überlebt hat und noch überlebt: im Kanton Bern bis 1996, im Kanton Aargau, Basel-Stadt und Graubünden bis heute. Das Land Schweiz ist ein merkwürdiges Konstrukt aus vier Sprachräumen, die ihrerseits je eine eigene Identität haben und eine eigene Vorstellung dessen haben, was die Schweiz sein soll. Diese komplexe Situation bedarf einer Erklärung und lässt sich nur verstehen auf dem Hintergrund der verschiedenen Heimatdefinitionen in der Schweiz:

Die meisten SchweizerInnen fühlen sich in erster Linie und vor allem als KantonsbürgerInnen bzw. sie besitzen eine stark ausgeprägte *regionale Identität*. Man fühlt sich als BernerIn, als Berner OberländerIn oder SimmentalerIn und weniger als SchweizerIn. Diese Zugehörigkeiten, welche einen Kanton oder gar nur ein Tal als Bezugspunkt haben, stehen eindeutig vor einer schweizerischen oder gar europäischen Identität. Der regionalen Identität gegenüber steht die Verästelung von eidgenössischen Maßnahmen, die diese fraktionierte Gesellschaft integrieren, indem beispielsweise die Bundesregierung ein Abbild der sprachlichen und parteipolitischen Zusammensetzung des Schweizer Volkes darstellt (vgl. Linder 1996). Diese stark entwickelte Form der Konkordanz- oder Konsensdemokratie ist ein wichtiges Merkmal des politischen Systems, welches in der schweizerischen Selbstdefinition dann mythisch als „Heimat“ überhöht wird.

SchweizerInnen (insbesondere DeutschschweizerInnen) offenbaren mit ihrem ersten gesprochenen Satz ihre regionale Herkunft. Trotz Globalisierung und beruflicher und privater Mobilität weisen die ausgeprägten regionalen Dialekte (Berndeutsch, Walliserdeutsch usw.) in der Schweiz eine erstaunliche Resistenz auf. Sie identifizieren einen Menschen nach zwei Sekunden als einen Zürcher, Berner, Walliser usw. Diese *Diglossie* (im mündlichen Verkehr spricht man Dialekt; sobald man schreibt, verwendet man die Standardsprache) der deutschschweizerischen Bevölkerung wird konsequent – auch bei den Intellektuellen – durchgehalten (Schneider 2001). Diese regionalen Sprachunterschiede generieren eine merkwürdige Dialektik: Sie identifizieren zwar einen Zürcher in Bern als Nichteinheimischen; mit Fähigkeit zur Unterscheidung der Dialekte offenbart sich aber die Gemeinsamkeit, denn ein Nichtschweizer ist selten in der Lage, die verschiedenen regionalen Dialekte zu lokalisieren.

Die Schweiz kennt zudem keine echte schweizerische *Staatsbürgerschaft*. Man ist in erster Linie BürgerIn eines „*Heimatortes*“. Dort ist man „*heimatberechtigt*“.

Wenn also jemand SchweizerIn werden will, erwirbt er oder sie zuerst das Heimatrecht (also das Gemeindebürgerrecht) in einem Dorf, in einer Stadt; dann wird man KantonsbürgerIn und hinterher erwirbt man das Recht auf einen Schweizerpass. Erst auf diesem Hintergrund wird verständlich, dass in manchen Ortschaften NeubürgerInnen in einer Gemeindeversammlung per Handmehr oder an der Abstimmungsurne durch die BürgerInnen aufgenommen oder abgelehnt werden.

Der Kern des schweizerischen politischen Systems stellt eine Kopie der amerikanischen Verfassung von 1787 dar. Die USA und die Schweiz definieren sich deshalb als „sister republics“. Trotz aller Unterschiede haben beide eine tiefe republikanische Identität im Unterschied zu den meisten europäischen Staaten, die bis ins 20. Jahrhundert hinein von dynastischen Konstruktionen geprägt waren. Ein weiterer wesentlicher Teil des Entwurfes eines schweizerischen Selbstverständnisses war lange geprägt vom Konzept einer *Gegenidentität* zu den großen und mächtigen Nachbarn. Dies ist immer noch ein wichtiger innenpolitischer Reflex, der von der populistischen Rechten bei außenpolitischen Themen und Volksabstimmungen wie dem Beitritt zur UNO (2002), zum Europäischen Wirtschaftsraum (1992), den bilateralen Verträgen mit der EU (2001) oder gar einem möglichen Beitritt zu EU genutzt werden kann.³

Sozial- und Sachunterricht in der Schweiz

Ich versuche nun, bevor ich auf den Kanton Bern zu sprechen komme, einen kurzen Überblick über die Lehrplanlandschaft im Bereich des Sach- und Sozialunterrichtes in der Schweiz zu geben.

Die Fachbezeichnungen des Sach- und Sozialunterrichtes

Listet man die Fachbezeichnungen des Sach- und Sozialunterrichtes über die 26 Kantone auf, erhält man folgendes Bild:

³ Die schweizerische Bundesverfassung kennt die Institution des Staatsvertragsreferendums: Das heißt alle wichtigen vertraglichen Bindungen der Schweiz mit anderen Ländern und Institutionen bedürfen obligatorisch einer eidgenössischen Volksabstimmung.

Tab. 1: Fachbezeichnungen im Bereich des Sach- und Sozialkundeunterrichtes
1.-6. Klasse der Primarschule in der Schweiz⁴

Mensch und Umwelt	14 Kantone
Connaissance de l'environnement	7 Kantone
Sachunterricht/Realien/Heimatkunde	5 Kantone
<i>Natur-Mensch-Mitwelt</i>	2 Kantone
studio dell'ambiente	1 Kanton

Den konsequentesten Schritt in der Zusammenfassung sach- und sozialkundlicher Fächer haben die Kantone Bern (1996) und Schaffhausen (2000) getan, indem sie neben den üblichen Sachunterrichtsfächern auch das Fach Religion/Lebenskunde in ein neues Gefäß *Natur-Mensch-Mitwelt* integriert haben. Die restlichen deutschschweizer Kantone bezeichnen den Sach- und Sozialunterricht entweder als *Mensch und Umwelt* (was am weitesten verbreitet ist) oder bleiben bei eher älteren Bezeichnungen. In der französisch sprechenden Westschweiz (welche Schweiz, Suisse romande) kennt man den Begriff „*Connaissance de l'environnement*“, wobei dem Begriff „*environnement*“ im Französischen viel weniger Pathos anhaftet als etwa im Deutschen. Französischsprachige Menschen assoziieren mit „*environnement*“ vorab die Umgebung, die umliegende Gegend und viel weniger Begriffe wie „Schutz“, „Bewahrung“, „Natur“ oder „Nachhaltigkeit“. Ökologie ist hier also nicht zwingend mitgemeint. Dasselbe gilt nun für den italienischsprachigen Kanton Tessin und das Fach „studio dell'ambiente“.

Fassen wir also zusammen, finden wir bei 21 Kantonen Fachbezeichnungen, die das Wort „Umwelt“ führen. Nur 5 Kantone verbleiben bei den traditionellen Bezeichnungen. Der rätoromanische Fachname im Kanton Graubünden zeigt allerdings, dass eine moderne und eher traditionelle Fachbezeichnung des Sach- und Sozialunterrichtes sich keinesfalls ausschließen müssen: „Cugnuschentscha da l'ambiaint e da la patria“ (Umwelt- und Vaterlandskunde). Der Bezugspunkt „Heimat“ wurde in den letzten fünfzehn Jahren also ohne große Debatte durch den der Ökologie ersetzt.

Fachbezeichnungen und Inhalte des Sach- und Sozialunterrichtes

Nun fragen wir uns jedoch, ob die Fachbezeichnungen inhaltlich und strukturell auch das widerspiegeln, was sie von ihrer Bezeichnung her vermuten lassen. Wir

⁴ Die Summe ergibt mehr als die Zahl der 23 bzw. 26 Kantone (20 ganze Kantone und 6 Halbkantone: Unterwalden, Basel, Appenzell), da die zweisprachigen Kantone je einen deutschen und einen französischen Lehrplan aufweisen: Bern, Freiburg, Wallis.

vergleichen also Verpackung und Inhalt. Es lassen sich dabei drei Varianten unterscheiden:

- *Themenfeldzentrierter Sach- und Sozialunterricht:* Die Fachinhalte sind von der 1. bis zur 6. Klasse fächerübergreifend nach Themenfeldern gegliedert.
- *Gemischter Sach- und Sozialunterricht:* Die Unterstufe entspricht dem themenfeldzentrierten Prinzip; ab der Mittelstufe erfolgt der Unterricht zwar unter einem gemeinsamen Dach, die Inhalte sind jedoch fächerzentriert.
- *Fächerzentrierter Sach- und Sozialunterricht:* Der Lehrplan und die Studentafel führen zwar ein gemeinsames Fach auf (Mensch und Umwelt), die Lehrpläneinhalte sind jedoch fächerzentriert gegliedert.

Den *fächergegliederten Unterricht* im Bereich des Sach- und Sozialunterrichtes ab der 1. Klasse findet man in der Schweiz nirgends mehr.

Tab. 2: *Fachbezeichnungen im Bereich des Sach- und Sozialkundeunterrichtes, 1.-6. Klasse der Primarschule in der Schweiz⁵, (Stand Juni 2001)*

Fächernamen/ Fächerstruktur	Natur-Mensch-Mitwelt; Mensch und Mitwelt	Mensch und Umwelt	Heimat- und Lebenskunde, Sachunterricht, Realien	Connaissance de l'environnement, Studio dell' ambiente	Σ
Integrierter SSU: 1.-6.: themenfeld- zentriert	BE, SH	BL, FR, GL, LU, NW, UR, OW, SG, SZ, VS, ZG, ZH	AG, SO, TG, BS	TI	19
Integrierter SSU: 1.-3./ 4.: themen- feldzentriert 4./ 5.-6.: fächer- zentriert			GR	FR-f, GE, JU, NE, VD, VS-f, BE-f	8
Integrierter SSU: 1.-6.: fächer- zentriert		AI, AR			2
Σ	2	14	5	8	29

⁵ Die Kantonsabkürzungen entsprechen den Autokennzeichen: Zürich (ZH), Bern/ Berne (BE), Luzern (LU), Uri (UR), Schwyz (SZ), Obwalden (OW), Nidwalden (NW), Glarus (GL), Zug (ZG), Freiburg/ Fribourg (FR), Solothurn (SO), Basel-Stadt (BS), Basel-Landschaft (BL), Schaffhausen (SH), Appenzell-Innerrhoden (AI), Appenzell-Ausserrhoden (AR), Graubünden/ Grischuns (GR), St. Gallen (SG), Aargau (AG), Thurgau (TG), Waadt/ Vaud (VD), Tessin/ Ticino (TI), Wallis/ Valais (VS), Neuenburg/ Neuchâtel (NE), Genf/ Genève (GE), Jura (JU).

Der Zusatz „-f“ meint den französischsprachigen Lehrplan im betreffenden Kanton

Wir stoßen dabei auf bemerkenswerte *Resultate*:

- 19 Kantone pflegen einen fächerübergreifenden, integrierten themenfeldzentrierten Sach- und Sozialunterricht; 4 von ihnen bleiben aber noch bei den traditionellen Bezeichnungen.
- 8 Kantone weisen ein gemischtes Modell auf: Die Unterstufe (1.-3. Klasse) zeigt die gleichen Merkmale wie die oben erwähnten Kantone. Die Mittelstufe (4.-6. Klasse) arbeitet – obwohl unter einem Dach vereint – bereits nach fachbezogenen Strukturen, d. h. der Lehrplan unterscheidet bereits Geschichte, Geografie, Naturkunde.
- 2 Kantone (AI und AR) favorisieren den fächerzentrierten Ansatz, obwohl der Fachname einen fächerübergreifenden Ansatz nahelegt.

Diese Analyse zeigt deutlich, dass die *Fachbezeichnungen* im Bereich Sach- und Sozialunterricht nicht zwingend über dessen *innere Struktur* Auskunft geben. Die gleiche Bezeichnung kann also völlig diametrale Ansätze beinhalten.

Ein Überblick zeigt nun aber auch, dass in der *deutschsprachigen Schweiz* tendenziell ein fächerübergreifendes bzw. themenfeldzentriertes Verständnis von Sach- und Sozialunterricht überwiegt, während in der *französischen Schweiz* trotz der integrativen Fachbezeichnung ein eher disziplinäres Verständnis hinter dem Begriff „environnement“ vorherrscht. Ab der 7. Klasse führen die meisten Kantone (Ausnahme: Kanton Bern und Schaffhausen) die traditionellen Fächer wieder ein.

Das Fach Natur-Mensch-Mitwelt im Kanton Bern

Der Kanton Bern wählte nun bislang die am weitestgehende Variante in der Schaffung eines Faches, das verschiedene traditionelle Fächer beinhaltet.

Es wurden zusammengefasst: Die *Heimatkunde* (1.-4. Klasse), die *Religion/Lebenskunde* (1.-9. Klasse) und die *Geschichte, Geografie, Naturkunde, Hauswirtschaft* (5.-9. Klasse). Ebenfalls integriert in das neue Fach wurden die so genannten „*lebenspraktischen*“ Aufgaben der Schule wie die Gesundheitserziehung, die Sexualerziehung, die Interkulturelle Erziehung, Medienerziehung, Berufswahlvorbereitung, der Verkehrsunterricht, die Umwelterziehung und die politische Bildung.

Der Anlass für die Lehrplan-Revision 1992-1995

Der Kanton Bern hat in den letzten zehn Jahren seine gesamte Bildungsgesetzgebung reformiert: angefangen bei der Primarstufe, über die Sekundarstufe I

und II bis hin zur LehrerInnenbildung. Vor allem das Hinausschieben des Selektionszeitpunktes zwischen der Primar- und Sekundarschule von der 4. in die 6. Klasse wurde zum Anlass für eine Lehrplanrevision zwischen 1992 und 1995. Der Anstoß für eine Änderung des Lehrplans kam also nicht von den amtierenden Lehrkräften oder von den Schulinspektoren. Diese argumentierten anfangs der 90er-Jahre eher dahingehend, dass mit dem eben eingeführten Lehrplan von 1983 erst genügend Erfahrung gesammelt werden solle, bevor man eine weitere Lehrplanrevision ins Auge fasse (vgl. Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 1992-1996).

Die Veränderungen von Schulstrukturen wurden also – dies scheint übrigens in vielen Fällen so zu sein (Hopmann/ Künzli 1998, S. 24) – zum Anlass für eine inhaltliche und strukturelle Revision des Sach- und Sozialunterrichtes. Ableiten ließ sich diese weitgehende Reform nicht zwingend aus dem neu formulierten gesetzlichen Auftrag⁶ oder aus der Tatsache, dass der Selektions- und Übertrittszeitpunkt zwei Jahre hinausgeschoben wurde. Das Volksschulgesetz hatte zudem vom Fach Heimatkunde bereits 1992 stillschweigend Abschied genommen (siehe Fußnote).

Zeitgemäße Ideen über die methodische und didaktische Gestaltung von Unterricht (z. B. Werkstattunterricht) oder modernere Vorstellungen von Ziel-taxonomien wurden schon seit einiger Zeit intensiv diskutiert. Deshalb konnte die bernische Bildungsverwaltung als *Anliegen* für die Lehrplanrevision folgende Leitideen formulieren:

- Reduktion der Anzahl der Fächer mit dem Ziel, strukturell den erweiterten Lehr- und Lernformen (Werkstatt, Projekt, Wochenplan, Freiarbeit) bessere Rahmenbedingungen zu verschaffen;
- stärkere Gewichtung der instrumentellen Ziele (Fähigkeiten und Fertigkeiten) auf dem Hintergrund des Konzeptes des „Lebenslangen Lernens“;
- bessere Integration gesellschaftlicher Problemstellungen, die von der Schule bearbeitet werden sollen (Informatik, Medien, Gesundheitsförderung, Aids- und Drogenprävention, Interkulturelle Erziehung etc.).

Aufgrund dieser Leitideen kristallisierte sich im Laufe der Lehrplanarbeit das Feld des Sach- und Sozialunterrichtes als Hauptreformfeld der Lehrplanrevision

⁶ Volksschulgesetz des Kantons Bern vom 19. März 1992; Art. 10:

„Der obligatorische Unterricht an der Volksschule umfasst Inhalte aus den Bereichen

a) Mensch/ Gesellschaft/ Religion/ Ethik

b) Sprache/ Kommunikation

c) Natur/ Umwelt/ Technik/ Wirtschaft/ Hauswirtschaft/ Mathematik

d) Gestalten/ Handarbeiten/ Werken/ Musik/ Sport.“

heraus. Die anderen Fächer (wie Sport, Musik, Deutsch, Mathematik u. ä.) blieben weitgehend unberührt.

Die Einführung des Faches *Natur-Mensch-Mitwelt*, welches in der 1. und 2. Klasse je sechs Wochenstunden, in der 3.-6. Klasse je sieben Wochenstunden und in der 7. bis 9. Klasse je 8-9 Wochenstunden umfasst, sollte die oben formulierten Anliegen unterstützen.

Strukturell wurde das bestehende fächerübergreifende Konzept der bisherigen Heimatkunde unter Integration der Religion/ Lebenskunde auf die 5. und 6. Klasse ausgedehnt. Als weitere Innovation wurde nun das „Fach“ Natur-Mensch-Mitwelt als Dach über die Fächer Geografie, Geschichte, Naturkunde, Hauswirtschaft und Religion/ Lebenskunde bis in die 9. Klasse weitergeführt. Dabei ging man während der laufenden Revision lange davon aus, dass in der Sekundarstufe I etwa 50 % der zur Verfügung stehenden Zeit je für fächerzentrierte Themen beziehungsweise (fächer-)übergreifende Anliegen genutzt werden soll. Aber nach einiger Polemik fand man einen guten schweizerischen Kompromiss und überließ den traditionellen Fachanliegen 60 % des Unterrichtsanteils, den fächerübergreifenden Anliegen wurden 40 % des Zeitanteils zugesprochen.

Grundanliegen des Faches Natur-Mensch-Mitwelt

Während ihrer Arbeit am Lehrplan hatten die AutorInnen einen ganz bestimmten Focus in ihrer Arbeit: Sie gingen als gemeinsame Basis davon aus, dass Kinder ihre Mitwelt ausgehend von alltäglichen Situationen und Erfahrungen mit sich, mit ihren Mitmenschen und ihrem Lebensraum spontan und ganzheitlich erschließen würden. Diese Begegnung der Kinder mit Natur, Mensch und Mitwelt erfolge nämlich nicht primär in Fachstrukturen; darum komme ein themenbezogenes, fächerverbindendes Vorgehen, aufbauend auf den Alltagsvorstellungen der Kinder, eingebettet in vielfältige Zugänge und Erfahrungen, dem kindlichen Denken entgegen (Adamina 1996, S. 4-7). Das Fach NMM solle – so die AutorInnen – „*einen Beitrag zur persönlichen und sachlichen Orientierung in der Mitwelt [...] leisten, zur Handlungsfähigkeit im Alltag anleiten und Perspektiven für die Zukunft aufzeigen.*“ (Adamina 1996, S. 5). Im Selbstverständnis der Autorinnen und Autoren des Lehrplans sind dabei die *instrumentellen Lernziele* (Fähigkeiten und Fertigkeiten) den inhaltlichen Zielen mindestens ebenbürtig. Dies zeigte sich auch in der Weiterbearbeitung und bei der Lehrpläneinführung. Der grundsätzliche Approach des Faches NMM im Hinblick auf die Themenwahl und die Unterrichtsgestaltung lässt sich also folgendermaßen zusammenfassen:

- Der Unterricht soll grundsätzlich *themenbezogen* erfolgen.
- Die *Anliegen und Interessen der Kinder* werden einbezogen.

- Methodisch werden Formen des „*entdeckenden Lernens*“ favorisiert und gefordert.
- Die Förderung von *Fähigkeiten und Fertigkeiten* (instrumentelle Ziele) sind ein wichtiger Bestandteil des Unterrichts in NMM.
- Kinder sollen nicht nur Orientierungswissen (Kenntnisse) erwerben, sondern auch *Zusammenhänge und Systeme* (Erkenntnisse) verstehen lernen.
- Der Aufbau von erwünschten *Haltungen* (Toleranz, partnerschaftliches Handeln, Respekt vor der Mitwelt usw.) gehört integral zum Auftrag von NMM.

Der Lehrplan Natur-Mensch-Mitwelt von 1996

Das Integrationsfach Natur-Mensch-Mitwelt wurde grundsätzlich in folgende *Teilgebiete* gegliedert: Religion-Mensch-Ethik; Mensch-Zeit-Gesellschaft; Natur-Mensch-Raum; Natur-Mensch-Technik; Mensch-Konsum-Haushalt. Die Teilgebiete lassen zwar unschwer die traditionelle Fächergliederung (Religion /Lebenskunde, Geschichte, Geografie, Naturkunde, Hauswirtschaft) wiedererkennen. Trotzdem kann festgehalten werden, dass die Teilgebiete inhaltlich insgesamt weniger fachspezifisch definiert sind als die ursprünglichen Fächer.

Tab. 3: *Vom Lehrplan 1983 zum Lehrplan 1996*
Von den Fächern zu den Teilgebieten und Themenfeldern

Lehrplan 1983		Lehrplan 1996
Heimatunterricht		
Religion-Lebenskunde	----->	Religion-Mensch-Ethik
Geschichte-Bürgerkunde	----->	Mensch-Zeit-Gesellschaft
Geografie	----->	Natur-Mensch-Raum
Naturkunde	----->	Natur-Mensch-Technik
Hauswirtschaft	----->	Mensch-Konsum-Haushalt
<div>Integration weiterer Aufgaben:</div> <div> - Gesundheitserziehung - Sexualerziehung - Interkulturelle Erziehung - Medienerziehung - Berufswahlvorbereitung - Verkehrsunterricht - Umwelterziehung - politische Bildung </div>		

Die oben genannten Teilgebiete ihrerseits werden präzisiert durch die zugeordneten *Themenfelder*, in denen nun die Zielsetzungen, die ungefähren Inhalte, Vorschläge von Konkretisierungen und auch die Bezüge zu anderen Schulfächern definiert werden. Ein Themenfeld umfasst in der 1./ 2. und 3./ 4. Klasse ungefähr je 70-80 Unterrichtsstunden (bzw. 30-40 Lektionen pro Schuljahr); in der 5. und 6. Klasse noch etwa 30-40 tatsächliche Lektionen (siehe Tab. 4). Auch die Themenfelder lassen sich mehrheitlich ohne Schwierigkeiten traditionellen Fachstrukturen zuordnen; sie zeigen aber von der Formulierung her offenere und themenzentriertere Ansätze.

In der 1./ 2. und in der 3./ 4. Klasse sind je sechs Themenfelder zu bearbeiten; ab der 5. Klasse werden es deutlich mehr und sie werden auch spezifischer. Beispiel: Das Teilgebiet Religion-Mensch-Ethik umfasst bis zur 4.Klasse als lebenskundliches Thema das Themenfeld *Ich selber sein – Leben in Gemeinschaft*. In diesem Themenfeld sind auch die gesundheitserzieherischen Aspekte integriert.⁷ Ab der 5. Klasse wird durch das Themenfeld *Gesundheit-Wohlbefinden* der gesundheitserzieherische Aspekt explizit verstärkt und verbindlicher formuliert, indem die Suchtprävention und Sexualerziehung einbezogen werden (Lehrplan Volksschule 1995, S. 28). Als neues fächerübergreifendes Themenfeld erscheint zudem in der 5./6. Klasse *„Menschen einer Welt“*, in welchem interkulturelle Aspekte aufgegriffen werden.

In der 7.-9. Klasse (Sekundarstufe I) heißt das Fach ebenfalls NMM; es ist aber zu 60 % weiterhin disziplinär definiert. Interessant und innovativ sind nun aber die so genannten „übergreifenden Themenfelder“ wie *Arbeitswelten*, *Konflikte-Konfliktlösungen*, *Bevölkerung – Menschen unterwegs*, *Zukunft*, *Robstoffe – Energie*, *Ökosysteme*, die wichtige Fragen der heutigen Zeit zur Debatte stellen und 40 % des Zeitanteils umfassen sollen.

⁷ 1./2. Klasse: Themenfeld „Ich selber sein – Leben in Gemeinschaft“: Zielbereich: „Körperveränderungen feststellen. Grundlagen für die Gesunderhaltung des Körpers kennen und entsprechend handeln.“

Tab. 4: *Natur-Mensch-Mitwelt: Teilgebiete und Themenfelder im bernischen Lehrplan 1996, aufgeteilt auf die Schulstufen, 1.-6. Klasse*

Teilgebiete	Themenfelder 1./2. Schuljahr	Themenfelder 3./4. Schuljahr	Themenfelder 5./6. Schuljahr
Religion-Mensch-Ethik	1 Ich selber sein – Leben in Gemeinschaft 1 Geschichten-Tradition- Gebräuche	1 Ich selber sein - Leben in Gemeinschaft 1 Geschichten-Tradition – Gebräuche	1 Ich selber sein - Leben in Gemeinschaft 1 Gesundheit-Wohlbefinden 1 Weltbilder-Menschenbilder - Gottesbilder
Mensch-Zeit-Gesellschaft	1 Zeit-Zeitspuren	1 Zeit-Zeitspuren	1 Die Gesellschaft und ihre Veränderung 1 Der Staat und seine Entwick- lung 1 Menschen einer Welt
Natur-Mensch-Raum	1 In meinem Lebensraum	1 In meinem Lebensraum	1 Stadt-Land 1 Landschaften-Lebensräume 1 Unterwegs sein-Handel und Verkehr
Natur-Mensch-Technik	1 Naturerscheinungen- Naturbegegnungen	1 Naturerscheinungen – Naturbegegnungen	1 Energie-Materie 1 Erscheinungsformen des Lebens 1 Naturbegegnung
Mensch-Konsum-Haushalt	1 Produzieren-Konsumieren	1 Produzieren-Konsumieren	1 Produzieren-Konsumieren

Die Einführung und Implementation des Lehrplans NMM in die Unterrichtspraxis 1995-1998

Der neue Lehrplan '95 trat zum 1. August 1996 in Kraft. Die Integration von traditionellen Schulfächern in ein neues Fach NMM, der Einbezug gesellschaftspolitischer Problemstellungen als Aufgabe für dieses Fach, die starke Gewichtung instrumenteller Ziele innerhalb von NMM sowie die deutliche Aufforderung des Einbezuges von erweiterten Lehr- und Lernformen in den Unterricht von NMM führte zu einer nachhaltigen Steigerung der Anforderungen an die Lehrkräfte, welche NMM unterrichteten. Der Lehrplan erreichte mit diesem neuen Fach eine Komplexität, die nach Hilfestellungen und Unterstützung durch die Bildungsverwaltung respektive durch das AutorInnenteam rief. Dass es die bernische Erziehungsdirektion mit dem neuen Integrationsfach NMM ernst meinte, zeigte sich daran, dass sie in einem *dreistufigen Verfahren* die Einführung des neuen Lehrplans unterstützte durch

- Einführungskurse und Weiterbildungen, welche die amtierenden Lehrkräfte besuchen mussten,
- so genannte „Umsetzungshilfen“, welche den Lehrkräften den Einstieg in die Unterrichtsplanung und Umsetzung des Faches in die Unterrichtspraxis erleichtern sollten. Diese enthalten vor allem Ideen, wie die Fülle der In-

halte durch geschickte Kombination der Themenfelder und Zielbereiche bewältigt werden kann und viele Ideen für Materialienbeschaffung (Fundgruben),

- themenfeldbezogene Lehrmittel, die der Lehrmittelverlag ab 2001 herausgibt.

Kritische Reflexionen zum Lehrplan und zum Fach Natur-Mensch-Mitwelt

Lehrpläne sind in der Regel Kompromisse zwischen Innovation und Tradition. Sie können Entwicklungen aufgreifen (z. B. Werkstatt- und Wochenplanunterricht), integrieren und verstärken. Sie sind aber konfrontiert mit beharrenden Tendenzen und können die etablierten und traditionellen Inhalte nicht völlig umschreiben. Lehrpläne haben aber nicht selten auch legitimatorische Funktionen für einzelne Fachanliegen und neigen deshalb zur Übersteuerung und stehen so im Widerspruch zur Autonomie der Lehrperson. Diese ist in der Schweiz gesetzlich verankert und hat im Bewusstsein der Lehrkräfte einen zentralen Stellenwert.

Die Entwicklung des Sach- und Sozialunterrichtes im Kanton

Bern 1966 - 1996

Stellt man das neue Integrationsfach Natur-Mensch-Mitwelt in eine Reihe mit den Lehrplänen von 1966 bis 1996, dann zeigt sich eindrücklich der sich beschleunigende Trend zu fächerübergreifenden Konzepten im Sach- und Sozialunterricht:

Tab. 5: Die Entwicklung des integrierten Sozial- und Sachunterrichtes in den bernischen Lehrplänen 1966-1996

Schuljahr	1966	1972	1983	1996
1	R/Heimatunterricht	R/Heimatunterricht	R/Heimatunterricht	NMM
2	R/Heimatunterricht	R/Heimatunterricht	R/Heimatunterricht	NMM
3	R/Heimatunterricht	R/Heimatunterricht	R/Heimatunterricht	NMM
4	R/L, Gs, Geo, NK	R/L, Gs, Geo, NK	R/Heimatunterricht	NMM
5	R/L, Gs, Geo, NK	R/L, Gs, Geo, NK	R/L, Gs, Geo, NK	NMM
6	R/L, Gs, Geo, NK	R/L, Gs, Geo, NK	R/L, Gs, Geo, NK	NMM
7	R/L, Gs, Geo, NK	R/L, Gs, Geo, NK	R/L, Gs, Geo, NK	NMM+Fächer
8	R/L, Gs, Geo, NK	R/L, Gs, Geo, NK	R/L, Gs, Geo, NK	NMM+Fächer
9	R/L, Gs, Geo, NK	R/L, Gs, Geo, NK	R/L, Gs, Geo, NK	NMM+Fächer
Anteil des integrierten SSU	21.9 %	21.9 %	29.7 %	80.5 %

Man erkennt deutlich die stufenartige Ausdehnung des fächerübergreifenden Sach- und Sozialunterrichtes mit jeder Lehrplanrevision. Der Anteil des integrierten SSU nimmt von 21,8 % auf 80,5 % zu.⁸ Diese Entwicklung folgt dem gesamtschweizerischen Trend zu einem integrierten Sach- und Sozialunterricht. In der Phase der Erarbeitung des Lehrplans konsultierten die Autorinnen und Autoren die gerade erst modernisierten Lehrpläne des Kantons Zürich (1991) und der Innerschweiz (1993).⁹ Insgesamt kommen die Autoren des Lehrplans des Kantons Bern selbstkritisch zum Schluss: „*So betrachtet stellt der Lehrplan Natur-Mensch-Mitwelt nicht Neues dar*“ (Adamina 1996, S. 7).

Gerade dieser Pragmatismus im Formulieren von Lehrplänen scheint die innovativen Trends in der Schweiz eher zu unterstützen als zu hemmen, obwohl gerade dieser Pragmatismus von einzelnen Wissenschaftlern beklagt wird. Ebenfalls ein konstitutives Element bestand in der Befragung von Praxispersonen, Fachleuten der Lehrer- und Lehrerinnenbildung und von einigen Experten.

Lehrpläne des Sach- und Sozialunterrichtes zwischen Tradition und Innovation

Einem *Kernanliegen* der amtierenden Lehrkräfte – die Gewichtung bzw. die Reduktion des „Stoffes“ – konnte also nicht Rechnung getragen werden. Themenfelder enthalten in der 1.-4. Klasse im Durchschnitt 5, 6 Lernziele. Dies bedeutet, dass pro definiertem Ziel (Kenntnisse und Erkenntnisse)¹⁰ zehn Lektionen zur Verfügung stehen. Diese Zahl der Ziele versteht sich ohne die instrumentellen Ziele (Fähigkeiten und Fertigkeiten). In der Sekundarstufe I reduziert sich die Anzahl der zur Verfügung stehenden Lektionen pro Ziel auf fünf. Dies bedeutet nichts anderes, als dass das Dilemma der Lehrkräfte (Tiefe versus Breite) weiter bestehen bleibt, dass also die Lehrkräfte weiterhin gewichten und auslesen müssen oder auch dürfen.

Der Lehrplan Natur-Mensch-Mitwelt – auch wenn er in seiner Suprastruktur modern und innovativ daherkommt – ist dadurch gekennzeichnet, dass die konkreten Inhaltspakete weitgehend dieselben wie diejenigen des Lehrplans 1983 geblieben sind und sich teilweise über 40 Jahre zurückverfolgen lassen. Diese Sicht teilen auch die LehrplanautorInnen, wenn sie anmerken, dass es ihnen nur teilweise gelungen sei, die Inhalte einer eingehenden Prüfung zu un-

⁸ Die Zahl wird mit Schuljahren und Stundendotationen kombiniert errechnet. Quelle: Lehrpläne des Kantons Bern 1966, 1972, 1983, 1996

⁹ Die Kantone Uri, Schwyz, Nidwalden, Obwalden, Zug, Luzern, Wallis (deutsch), Fribourg (deutsch) unterrichten nach einem koordinierten Lehrplan.

¹⁰ Als Beispiel für verschiedene Ziele sei auf das untenstehende Themenfeld "Konflikte-Konfliktlösungen" hingewiesen.

terziehen und Reduktionen an Stoffen vorzunehmen (Adamina 1996, S. 8). Den bestehenden traditionellen Inhalten wurden also vielmehr die innovativen Elemente additiv beigelegt. Die *Inhalte* des neuen Faches Natur-Mensch-Mitwelt haben sich insgesamt wenig verändert, sind also *eben traditionell* geblieben. Als Beispiel sei der Bereich der historischen Bildung, die Frage nach der zeitlichen Dimension menschlicher Existenz, angeführt: In der 3./4. Klasse werden die „Urzeit“ (Paläolithikum, Neolithikum), die Kelten, Römer und Germanen thematisiert, gefolgt in der 5./6. Klasse vom Mittelalter (Burgen, Ritter, Klöster, Städte, Bauern), ergänzt durch das Thema Handel und Verkehr, Entstehung der Eidgenossenschaft, die Burgunderkriege und die Entwicklung des Staates Bern.

Die Beharrungskraft der traditionellen chronologischen Strukturierung von historisch-politischem Stoffen lässt sich in unserem konkreten Fall folgendermaßen erklären:

- Die historischen Stoffe blieben weitgehend unbestritten, da sie einerseits bei den Lehrkräften weitgehend handlungsorientiert verortet waren und andererseits für die kantonale und schweizerische Identitätsstiftung weiterhin eine tragende Rolle spielen. Es fand aber auch keine Debatte statt, inwieweit sie entwicklungspsychologisch angemessen oder fachwissenschaftlich in der vorliegenden Form aufrechtzuerhalten waren.
- Der Kanton Bern hat in den Jahren 1985 bis 1994 mit einigem Aufwand je für die 5.-9. Klasse kantonale Geschichtslehrmittel erstellen lassen. Eine Modernisierung im Bereich historisch-politisches Lernen hätte nur um den Preis vorgenommen werden können, dass die druckfrischen neuen Lehrmittel unbrauchbar geworden wären.

Auch die inhaltliche Gesamtstruktur des Lehrplans NMM lässt größtenteils noch die Tradition der Heimatkunde erkennen: vom Nahen zum Fernen; vom Vertrauten zum Fremden. Eine konzise Heranbildung politischer Kompetenzen vermisst man. Es wird meist von „Gemeinschaft“ gesprochen, kaum von „Gesellschaft“.

Der Lehrplan NMM enthält also – würde man als Archäologe sprechen – verschiedene geschichtliche Schichtungen in einer Gleichzeitigkeit. Die AutorInnen waren sich dessen bewusst und versuchten mittels Themenfeldstruktur und mittels Stärkung der instrumentellen Ziele dieses Dilemma aufzulösen.

Der Lehrplan enthält aber auch eindeutige *Innovationen*, die dem Konzept eines integrierten Sach- und Sozialunterrichtes entsprechen. Als aus unserer Sicht gelungenes Beispiel sei das fächerübergreifende Themenfeld „*Konflikte-Konfliktlösungen*“ in der 7.-9. Klasse präsentiert.

Tab. 5: Themenfeld: Konflikte-Konfliktlösungen (Lehrplan NMM 1995)

Zielbereiche	Vorgeschlagene Inhalte
<ul style="list-style-type: none"> • Den eigenen Umgang mit Gewalt, Aggression und Konflikten überdenken. • Verschiedene Möglichkeiten der Konfliktbewältigung kennen und sich für friedliche Lösungen einsetzen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Konflikte in Familie, Schule und Freizeit • Gewalt unter Kindern und Jugendlichen • Situationen in der Klasse: Gespräche und Verhandlungen, Kompromisse
<ul style="list-style-type: none"> • Eigene Vorurteile und Feindbilder erkennen und abbauen. • Sich gegen jede Art von Diskriminierung und Benachteiligung von Menschen einsetzen 	<ul style="list-style-type: none"> • Beispiele im eigenen Umfeld, Formen des Rassismus, Antisemitismus, Sexismus • Fremdenfeindlichkeit bei uns
<ul style="list-style-type: none"> • Sich mit Konflikten zwischen Bevölkerungsgruppen und Nationen auseinandersetzen; Konfliktlösungen erkennen und beurteilen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Friedliche und kriegerische Konfliktlösungen, Hintergründe von Konflikten Diplomatische Lösung, Schiedsgericht, Rolle der UNO • Aktuelles Ereignis • Kriege und ihre Folgen, 2. Weltkrieg
<ul style="list-style-type: none"> • Sich mit den Folgen kriegerischer Auseinandersetzungen und der Situation betroffener Menschen befassen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Situation der Zivilbevölkerung bei kriegerischen Auseinandersetzungen • Verfolgte Menschen, Zerstörung von Siedlungen und Anlagen • Folgen für die Natur • Wandel im Kriegsbild des 20. Jh. • Macht und Ohnmacht des Einzelnen
<ul style="list-style-type: none"> • Menschen und Organisationen kennenlernen, die sich für Frieden eingesetzt haben oder einsetzen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Gelebte Gewaltlosigkeit: Gandhi, Geschwister Scholl • Friedens- und Menschenrechtsorganisationen
<ul style="list-style-type: none"> • Erkennen, dass die Schweiz eng mit den weltweiten Entwicklungen, Problemen und Konflikten verflochten ist. 	<ul style="list-style-type: none"> • Schweizerische Außenpolitik • Die Schweiz und die UNO-Organisationen • Migrationspolitik • Wirtschaftliche Verflechtungen

Mit diesem Themenfeld wird der Versuch unternommen, die konkrete Arbeit an gewaltfreien Konfliktlösungsformen in der Klasse und im Schulhaus zu thematisieren und dies zu verbinden mit der Frage nach Krieg und Frieden, nach der Frage der Konfliktlösung im internationalen Kontext. Konflikte werden dabei als natürlicher und produktiver Bestandteil menschlicher Existenz vorausgesetzt. Im Mittelpunkt stehen also die verschiedenen Ebenen von konstruktiver Konfliktbewältigung, indem individuelle Betrachtungsweise und politische Fragestellung aufeinander bezogen bleiben (Perspektivenwechsel ermöglichen). Im Themenfeld „Ich selber sein – Leben in Gemeinschaft“ erscheint in der 1.-6. Klasse das Thema Konflikte und ihre Lösung schon vorher, ermöglicht also während der ganzen Volksschulzeit ein kontinuierliches Arbeiten an diesem Problemkreis.¹¹

¹¹ Lehrplan NMM 1995, S. 13: 1./2. Klasse: "Sich vor Übergriffen auf die eigene Person schützen lernen... Regeln für das Zusammenleben erarbeiten und anwenden."

Holistisches und ökologisches Paradigma

Die Bezeichnung eines Integrationsfaches mit den Begriffen „Natur-Mensch-Mitwelt“ statt mit den eher nüchternen Bezeichnungen „Sach- und Sozialunterricht“ oder statt der bereits üblichen Bezeichnung „Mensch & Umwelt“ ist erklärungsbedürftig: Obwohl Skeptiker argumentieren könnten, die Teilgebiete in NMM seien nur verknappte Fachbezeichnungen, muss man doch festhalten, dass im Fachnamen ein Anspruch und auch eine Philosophie steckt. Die Autorinnen und Autoren basieren, ohne dass dies in den entsprechenden Dokumenten und Publikationen expliziert wird, auf einer holistischen Weltsicht und einem ökologischen Paradigma. Der Begriff „Mitwelt“ wurde vom Naturphilosophen Meyer-Abich 1987 in die Diskussion geworfen: „*Natürliche Mitwelt ist ein normativer Begriff*“ (Meyer-Abich 1988/89, S. 137). Der Mensch wird als Teil seiner Mitwelt und nicht nur als Gegenüber der Natur (als Umwelt) wahrgenommen. Dies hat weitreichende Folgen insofern, als NMM deshalb auch zu Respekt und sorgsamem Umgang mit der Natur und den Mitmenschen auffordert. Unterricht in NMM zielt also nicht nur auf den Erwerb von Kenntnissen und Erkenntnissen, auf die Schulung von Fertigkeiten und Fähigkeiten, sondern setzt sich auch für den Erwerb von bestimmten Haltungen durch die Schülerinnen und Schüler ein.¹²

Inwiefern spiegelt dieses Paradigma nun auch eine gesellschaftliche Wirklichkeit? Ein möglicher Ansatz zur Beantwortung dieser Frage könnte wie folgt ausfallen:

Die Schweiz als Kleinstaat im Herzen Europas reagiert auf (scheinbar) externe Bedrohungen – dies ist aus ihrer Geschichte zu verstehen – viel sensibler als große Nationen wie etwa England, Frankreich oder Deutschland. Die Energieverknappung 1973, die Diskussion um das Waldsterben 1983, der Schock von Tschernobyl 1986 hinterließen in unserem Lande einen vergleichsweise nachhaltigen Eindruck. Die Energiesparprogramme des Bundesrates, das Umweltschutzgesetz von 1983, das Atommoratorium, das Konzept der Verlagerung des Transitverkehrs von der Straße auf die Bahn (Kosten ca. 30 Mrd. Fr.), die kilometerabhängige Besteuerung der Lastwagen wie auch die Annahme der Alpeninitiative 1994 zeigen, dass Umwelthanliegen in der Schweiz eine hohe Unterstützung in der Stimmbevölkerung genießen und in Volksabstimmungen mehrheitsfähig sind. Insofern reflektiert der bernische Lehrplan im Fach NMM tatsächlich die politische Haltung der liberalen und fortschrittlichen Bevölkerungsteile. Es

¹² Richtziele in Natur-Mensch-Mitwelt: Haltungen: "...Sich um einen rücksichtsvollen Umgang mit den natürlichen Grundlagen unseres Lebensraumes bemühen." In: Lehrplan für die Volksschule. Bern 1995, NMM 2

fragt sich allerdings heute, ob das ökologische Paradigma ausreicht, um ein Fach wie Natur-Mensch-Mitwelt nachhaltig zu begründen, ob dieses Paradigma beispielsweise dazu taugt, historische, kulturelle und spirituelle Errungenschaften menschlicher Kultur und Lebensformen aufzufangen. Persönlich scheint mir dies zu wenig tragfähig zu sein, da mit dem ökologischen Focus Fragen der Vergesellschaftung von Menschen, die Frage nach der Konstruktion von Wirklichkeit, letztlich damit die Frage nach Macht aus dem Blickwinkel zu geraten droht.

Grundsätzlich jedoch scheint der Ansatz eines integrierten Sach- und Sozialunterrichtes vielversprechend: Ist doch zu konstatieren, dass praktisch alle „*Schlüsselprobleme*“ der Welt (Klafki 1996, S. 56-69) einer interdisziplinären oder transdisziplinären Antwort bedürfen. Das Problem der Erwärmung des Klimas (beispielsweise) ist nicht einfach durch die Atmosphärenphysiker zu bearbeiten oder nur ein Thema des Faches Geografie. Zur Lösung dieser Frage braucht es viele Kompetenzen, wissenschaftliche Disziplinen und auch noch einen öffentlichen Diskurs und politische Entscheidungen (Kübler/ Catani 2000, S. 211-217). Nun zeichnet sich Schule aber dadurch aus, dass im Laufe der Schuljahre die Ausbildung von Kindern immer disziplinärer verläuft. Dies widerspricht jedoch eigentlich der Denkentwicklung der Kinder, weil diese erst mit dem Erreichen der formal-abstrakten Stufe fähig werden, transdisziplinäre Denkformen zu pflegen. Die sich ausdifferenzierenden Fachstrukturen bei zunehmender Schuldauer scheinen deshalb den Preis zu haben, dass multiperspektivische Wahrnehmung und Bearbeitung von Schlüsselproblemen nur schwierig realisierbar wird. Hier ist aber das Konzept von Natur-Mensch-Mitwelt mit seinen übergreifenden Themenfeldern ein interessantes Experiment.

Lehrplanrevision, Einführung von NMM und Schulrealität

Jeder Lehrplan ist letztlich ein Kompromiss aus ganz verschiedenen Ansprüchen. Meistens sind die Verfassenden des Lehrplans diejenigen, welche einen Schritt in Richtung Innovation tun wollen, währenddem andere Mitbeteiligte gerade bestimmte Teile des Lehrplans – seien es Strukturen oder Inhalte – erhalten möchten. Diese Auseinandersetzung um die Erhaltung von bestimmten Lehrplananteilen geht bisweilen ziemlich engagiert zu.

Nun wird ein Lehrplan nie direkt zu Unterrichtspraxis. Wir müssen also danach fragen, inwieweit das Konzept Natur-Mensch-Mitwelt spürbar umgesetzt wurde. Dazu gibt es keine empirischen Untersuchungen. Tatsache ist aber, dass die Umsetzung von Lehrplänen in die Praxis ein vielschichtiger und komplexer

Vorgang ist. Künzli äußert sich in seiner vergleichenden Untersuchung eher pessimistisch. Er hält fest, dass nur eine Minderheit der Lehrkräfte häufiger als alle zwei Jahre in die sie betreffenden Lehrpläne schaut (Hopmann/ Künzli 1998, S. 11).

Da in den unteren Klassen der Primarschule seit geraumer Zeit der integrierte Sach- und Sozialunterricht eine längere Tradition besitzt, existiert eine Fülle von thematisch orientierten Unterrichtsmaterialien auf dem schweizerischen und deutschen Lehrmittelmarkt.

In der Mittelstufe sind solche nur noch teilweise zu finden. Ab der 5. Klasse bis in die 9. Klasse sind die Lehrmittel vorwiegend fächerbezogen. Dies gilt insbesondere auch für die kantonalbernerischen Lehrmittel: Der staatliche Lehrmittelverlag hat in den Jahren 1989-1994 mit großem finanziellem und inhaltlichem Aufwand Lehrmittel in den Fächern Geografie 5./6. Klasse und Geschichte für die 5.-9. Klasse erstellen lassen. Dies führte mindestens dazu, dass der neue Lehrplan von 1996 auf diesen (fachbezogenen) Rahmenbedingungen basieren musste.

Eine empirische Untersuchung der bernerischen Lehrmittelkommission bezüglich der Nutzung von Lehrmitteln durch die Lehrkräfte legt den Schluss nahe, dass der Lehrplan nur ein Orientierungsrahmen unter anderen für die Lehrkräfte darstellt, während die vorhandenen (eben fachlich ausgerichteten) Lehrmittel oder Unterrichtsmaterialien einen mindestens so großen Steuerungseffekt haben.¹³ Dies gilt ganz besonders ab der 4. und 5. Klasse der Primarstufe. Die AutorInnen des Lehrplans haben sich aus diesem Grund stark dafür engagiert, dass

- Planungshilfen für den Lehrplan NMM erstellt werden,
- Einführungskurse für die Lehrkräfte stattfinden,
- der Kanton Unterrichtsmaterialien NMM produzieren lässt,
- eine Didaktik des integrierten Sach- und Sozialunterrichts erarbeitet wird.

¹³ Erziehungsdirektion des Kanton Bern (1998): Lehr- und Lernmaterialien im Fach Natur-Mensch-Mitwelt. Analyse zur Lehrmittelsituation im Kanton Bern. Bern. Es wurde der Analyse eine Ausleihstatistik zu Grunde gelegt.

Ausblick: NMM als Schritt in die richtige Richtung

Die Integration der sach- und sozialkundlichen Fächer kann trotz kritischer Vorbehalte als Schritt in die richtige Richtung gewertet werden. Der Lehrplan Natur-Mensch-Mitwelt ist ein Versuch, disziplinäre Anliegen und die Ausrichtung von Lernzielen an Schlüsselfragen der Menschheit miteinander zu verbinden. Nötig sind allerdings weitere Schritte in der Entwicklung solcher Projekte, wie:

- eine empirische Überprüfung, inwieweit die Lehrplananliegen in der Schulpraxis umgesetzt werden,
- einen Einbezug der Wissenschaft als Diskurspartnerin zur Definition von Lehrplaninhalten.

Die öffentliche Schule braucht einen öffentlichen Dialog über die Inhalte des Sach- und Sozialunterrichtes. Schule und ihre Inhalte soll nicht alleine einer Bildungsverwaltung überlassen werden. Es braucht einen vertieften Dialog über die Frage, welche disziplinären Inhalte, Problemstellungen, Verfahrensweisen eingebettet werden und welche transdisziplinären Sichtweisen zu gesellschaftlichen Problemstellungen in Lehrplänen Platz finden sollen. In diesem Sinne ist die Debatte in der Schweiz bereits eröffnet.

Literatur

- Adamina, Marco: Grundüberlegungen zu Natur-Mensch-Mitwelt. Ein „neues“ Fach. In: Schulpraxis, Natur-Mensch-Mitwelt, 1/ 1996, S. 4-9
- Baier, Hans et al. (Hrsg.): Umwelt, Mitwelt, Lebenswelt im Sachunterricht. Probleme und Perspektiven des Sachunterrichtes. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1999
- Conférence intercantonale des chefs des départements de l'instruction publique de la Suisse romande: Plan d'études romand pour les classes de 1re à 6e année. Neuchâtel. 1989
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern: Lehrpläne für die Primar- und Real- schule des Kantons Bern der Jahre 1966, 1972 und 1983. Bern: 1966, 1972, 1983
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern: Lehrplan Volksschule, Primarstufe und Sekundarstufe I. Bern: 1995
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern: Handakten des Projektleiters Lehrplan 1996 der Erziehungsdirektion des Kantons Bern 1992 - 1996. Bern: 1995

- Erziehungsdirektion des Kantons Bern, Handakten des Projektleiters Natur-Mensch-Mitwelt, 1992-1996
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern: Umsetzungshilfen zum Lehrplan Volksschule. Natur-Mensch-Mitwelt. NMM 1: Planungshilfe Primarstufe. Bern: 1996
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern: Lehr- und Lernmaterialien im Fach Natur-Mensch-Mitwelt. Analyse zur Lehrmittelsituation im Kanton Bern. Bern: 1998
- Hopmann, Stephan/ Künzli Rudolf (Hrsg.): Lehrpläne: Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird. Forschungsstände, Zugänge und Ergebnisse aus der Schweiz und der Bundesrepublik Deutschland. Chur, Zürich: Rüegger 1998
- Innerschweizerische Erziehungsdirektoren-Konferenz: Lehrplan der Innerschweizerischen Kantone. Luzern 1993
- Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik. Weinheim/ Basel: Beltz 1985
- Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim/ Basel: Beltz 1996, S. 56-69
- Kuebler, Markus/ Catani, Reto: Teaching Children 'Transdisciplinary Thinking: The Subject Natur-Mensch-Mitwelt (Nature-Man-Environment) as a New Approach to Transdisciplinary Learning in the Primary School. In: Häberli, Rudolf et al. (ed.), Transdisciplinarity: Joint Problem-Solving among Science, Technology and Society, Workbook I: Dialogue Sessions and Idea Market, SFIT (ETHZ). Zurich: Haffmann 2000, S. 211- 217
- Kübler, Markus/ Catani, Reto: Eine Didaktik für das Fach Natur-Mensch-Mitwelt. Skript und Materialien zur Bereichsdidaktik NMM. Bildungstheorie, Didaktik und Methodik des integrierten Sach- und Sozialunterrichtes. Spiez: 2001
- Linder, Wolf u. a. (Hrsg.): Schweizer Eigenart – eigenartige Schweiz. Der Kleinstaat im Kräftefeld der europäischen Integration. Bern: Haupt 1996
- Mayer, Beat: Auf dem Weg zu neuen Lehrplänen für den Kanton Bern. In: Schweizer Schule, 12/1993, S. 3-8.
- Meyer-Abich, Klaus Michael: Von der Umwelt zur Mitwelt. Unterwegs zu einem neuen Selbstverständnis des Menschen im Ganzen der Natur. Scheidewege 18. 1988/89, S. 128-148.
- Müller, Hans/ Adamina, Marco: Lernwelten Natur-Mensch-Mitwelt. Bern: BLMV 2000
- Schneider, Hans: Die heimliche Sprache. In: Neue Zürcher Zeitung, 25./26. Aug. 2001, Nr. 196, S. 97

Autorinnen und Autoren

Hermann Bausinger, Prof. Dr., geb. 1926, seit 1960 Lehrstuhl an der Universität Tübingen und bis zur Emeritierung 1992 Leiter des Ludwig-Uhland-Instituts für Empirische Kulturwissenschaft. Forschungen zur Kulturgeschichte, Alltagskultur, Sprachsoziologie, Landeskunde.
Anschrift: Biesingerstr. 26, 72070 Tübingen

Birgitta Brenner, geb. 1950, Arbeit an der Hauptschule in Dortmund und Bonn, Wechsel zur Grundschule 1989, als Fachleiterin für den Sachunterricht am Studienseminar Siegburg 1992, derzeit am Studienseminar sowie an der GGS Michaelschule, Alt-Godesberg tätig.
Anschrift: Studienseminar P, Im Haufeld 22, 53721 Siegburg

Egbert Daum, Prof. Dr., geb. 1941, seit 1994 Universitätsprofessor für das Fach Sachunterricht an der Universität Osnabrück. Forschungsschwerpunkte: Kind und Raum, Geographie des "eigenen Lebens", Zukunfts- und Berufsvorstellungen von Kindern.
Anschrift: Universität Osnabrück, FB 3 Sachunterricht, 49069 Osnabrück

Wolf Engelhardt, Prof. i. R. Dr., geb. 1936, seit 1980 Universitätsprofessor im FB Erziehungswissenschaften/ Schwerpunkt Sachunterricht und seine Didaktik an der Universität Lüneburg, vorher an der Universität Erlangen/ Nürnberg für Grundschulpädagogik und -didaktik der Geographie.
Anschrift: Schillstr. 11, 90491 Nürnberg

Maria Fölling-Albers, Prof. Dr., Dipl.-Päd, Dipl.-Psych., Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik an der Universität Regensburg. Forschungsschwerpunkte: Kindheitsforschung, Lehr-Lern-Forschung, Kibbutzforschung.
Anschrift: Universität Regensburg, Institut für Pädagogik, 93040 Regensburg

Ulrich Gebhard, Prof. Dr., geb. 1951, Institut für die Didaktik der Mathematik, Naturwissenschaften, Technik und des Sachunterrichts an der Universität Hamburg. Forschungsschwerpunkte: Psychische Bedeutung der nichtmenschlichen Umwelt, Kind und Natur, Natur- und Umweltethik, Bedeutung von Alltagsphantasien für Lern- und Denkprozesse, Sozialpsychologische Untersuchungen zur Biotechnologie.
Anschrift: Universität Hamburg, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg

Eva Gläser, M. A., wissenschaftliche Mitarbeiterin im Seminar für Sachunterricht und Politik an der Technischen Universität Braunschweig.
Anschrift: Technische Universität Braunschweig, Rebenring 58 A, 3810 Braunschweig

Margarete Götz, Univ.-Prof. Dr., Lehrstuhlinhaberin des Lehrstuhls für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Universität Würzburg.

Anschrift: Universität Würzburg, Wittelsbacherplatz 1, 97074 Würzburg

Hans-Jügen Hasse, Prof. Dr. rer. nat. habil., Lehrstuhl für Geographie und Didaktik der Geographie an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main.

Anschrift: Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main, Fachbereich 18, Geographie, Hausfach 235, Schumannstraße 58, 60054 Frankfurt am Main

Wolfgang Hinrichs, Prof. Dr., geb. 1929, 10 Jahre Volksschullehrer bis 1966, zuletzt Konrektor, bis 1994 Fachvertreter für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik an der PH Siegerland, später Universität-Gesamthochschule Siegen.

Anschrift: Hölderlinstr. 2, 57076 Siegen

Rudolf Hitzler, Dr., Akademischer Rat am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik an der Universität Regensburg.

Anschrift: Universität Regensburg, Adalbert-Stifter-Str. 5, 93051 Regensburg

Maik Jablonski, geb. 1973, seit Juni 2000 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum für Lehrerbildung der Universität Bielefeld im Bereich Didaktik des Sachunterrichts. Forschungsschwerpunkte: Neue Medien und Informationstechnologien in der Lehrerbildung, Philosophieren mit Kindern.

Anschrift: Universität Bielefeld, Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld

Helga Jaransch, geb. 1940, Dr. paed., wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Heimat- und Sachunterricht.

Anschrift: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Institut für Grundschulpädagogik, Franckeplatz 1, 06110 Halle

Markus Kübler, Dr. phil, geb. 1954, seit 1985 Dozent für Fachstudien und Fachdidaktik Natur-Mensch-Mitwelt am Institut für LehrerInnenbildung der Universität Bern in Spiez, Mitarbeit in Forschungsprojekten zur Umsetzung von Natur-Mensch-Mitwelt als integriertem Sozial- und Sachunterricht in der Primarstufe sowie von historischem Lernen auf der Primarstufe.

Anschrift: Schlüsselmattenweg 23, CH-3700 Spiez

Brundbild Landwehr, Dipl. Päd., cand. Dr. phil., geb. 1953, 1982-1987 wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Physikdidaktik und seit 1990 als wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Sachunterrichtsdidaktik an der Universität Lüneburg (z. T. als Lehrkraft für besondere Aufgaben). Forschungsschwerpunkte: Naturwissenschaftliches Lernen, Genderfragen.
Anschrift: Universität Lüneburg, Scharnhorststr. 1, 21335 Lüneburg

Gisela Lück, Prof. Dr., geb. 1957, seit 2000 Professorin für den Fachbereich Chemie, Institut für Chemiedidaktik an der Universität Essen, seit 2001 Lehrstuhl für Chemiedidaktik an der Universität Bielefeld.
Anschrift: Universität Essen, Schützenbahn 70, 45117 Essen

Dagmar Richter, Dr. phil., geb. 1957, Professorin für Sachunterricht und seine Didaktik an der TU Braunschweig seit 1997. Arbeitsschwerpunkte: Politische Bildung, Unterrichtsforschung, Didaktik des Sachunterrichts.
Anschrift: Technische Universität Braunschweig, FB 9, Rebenring 58 A, 38106 Braunschweig

Christian Salzmann, Universitätsprofessor em. Dr. phil., geb. 1931, Lehrstuhl für Schulpädagogik an der Universität Osnabrück (1973-1999); Arbeitsschwerpunkte: Schulpädagogik, Allgemeine Didaktik, Modelltheorie, Europäische Bildung, Regionales Lernen, Umwelt-erziehung/ Umweltbildung.
Anschrift: Fachbereich Erziehungs- und Kulturwissenschaften, Heger-Tor-Wall 9, 49069 Osnabrück

Volker Schwier, geb. 1967, seit 1996 wissenschaftlicher Angestellter an der Technischen Universität Braunschweig, Seminar für Sachunterricht und Politik in der Abteilung Didaktik des Sachunterrichts. Forschungsschwerpunkte: sozialwissenschaftliche Umweltbildung, Konsumbildung, Internet und Lehrer/-innen-Professionalisierung, politische Bildung.
Anschrift: Technische Universität Braunschweig, Rebenring 58A, 38106 Braunschweig

Philipp Spitta, geb. 1966, Grundschullehrer in Herne, zeitweise tätig in der LehrerInnenaus- und Fortbildung.
Anschrift: Grundschule an der Langforthstraße, Jürgens Hof 67, 44628 Herne

Ute Stoltenberg, Prof. Dr., geb. 1948, seit 1995 Universitätsprofessorin für Sachunterricht und seine Didaktik an der Universität Lüneburg. Arbeitsschwerpunkte: Umweltbildung; Bildung für nachhaltige Entwicklung, theoretische Begründungen des Sachunterrichts, sozial- und kulturwissenschaftliche Fragen im Sachunterricht.
Anschrift: Universität Lüneburg, Scharnhorststr.1, 21335 Lüneburg

„Die Welt zur Heimat machen?“ berührt als Frage an Gestaltung und aktuelle Aufgaben des Sachunterrichts sehr grundsätzlich das Selbstverständnis dieses Faches. Sie fordert auf, Probleme des Zusammenlebens und seiner Bedingungen in dieser einen Welt als Inhalte des Sachunterrichts zu bedenken. Sie provoziert durch eine (in Frageform gehaltene) Zielsetzung: „zur Heimat machen“ – kann dieser Begriff doch nicht nur in der Geschichte des Sachunterrichts, sondern auch aktuell auf der Ebene von Individuen oder Gesellschaft und damit auch didaktisch sehr unterschiedliche Bedeutung annehmen und Wirkungen entfalten, die nicht unbedingt als zukunftsorientiert und weltoffen einzuordnen sind.

Das Tagungsthema zwingt zur Klärung, ob und inwieweit Kinder „die Welt“ als ihre Lebensbedingung wahrnehmen und daraus Fragen ableiten, die im Sachunterricht klärungsbedürftig sind. Es verweist zugleich auf den Anspruch des Faches, Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen, „ihre Welt“ als Erfahrungs- und Gestaltungsraum anzunehmen.

Die Beiträge dieses Bandes, die als Vorträge Diskussionsgegenstand der 10. Jahrestagung der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) im März 2001 in Lüneburg waren, bieten Studierenden und Lehrenden des Sachunterrichts (in Schule und Hochschule) Gelegenheit, ihre eigene Position zu Heimat und Welt zu überdenken. Sie bieten Anstöße zur Weiterentwicklung theoretischer Positionen unterrichtlicher Praxis und werfen zugleich Forschungsfragen, insbesondere zum Weltbezug des Sachunterrichts, auf.

KLINKHARDT

3-7815-1190-1



9 783781 511903