

Wolf Dieter Engelhardt

Heimatkunde als Sachunterricht in der Grundschule?

"Heimatkunde" heißt das Fach, in dem fast alle Kinder in der BRD zwischen dem 7. und 10. Lebensjahr die Welt kennenlernen. Biologie oder Geschichte gibt es als Fächer nicht, von Physik oder politischem Unterricht ganz zu schweigen. Kritischen Fachvertretern gelang es überdies nicht, verniedlichende Themen, wie "Der Specht, ein Arzt für kranke Bäume", "Einen Blumenstrauß muß man liebhaben", "Was die Polizei im Kaufladen und im Kuhstall tut" (Kopp, Fikenscher) aus dem Unterricht zu verdrängen. Es droht die Gefahr, gerade in einer Altersstufe besonders günstiger psychologischer Voraussetzungen die Interessen und Fähigkeiten der Kinder verkümmern zu lassen. Dabei war die Heimatkunde keineswegs Stiefkind, sondern vielfach Liebling der Pädagogen: schon bei ihrer Einführung verwies sie auf Befürworter wie Comenius, Rousseau und Pestalozzi. Noch viel stärker jedoch wog, daß die politische und psychologische Situation Deutschlands nach dem Ersten Weltkrieg eine verstärkte Hinwendung zur Heimat mit ihren "Gemütswerten" und "Wurzelkräften" nicht nur begünstigte, sondern darüber hinaus deren ideologische Verzerrung bedingte. "Aus den Nöten der Zeit" verfaßte E. Spranger 1923 seinen programmatischen Vortrag "Der Bildungswert der Heimatkunde"(1). Diese, für die Weiterentwicklung auch des Unterrichts entscheidende Abhandlung, läßt bereits jene vier Fehlansätze erkennen, welche sich in mancher Hinsicht bis in die Gegenwart verhängnisvoll auswirken.

1. Der Heimatkunde liegt die unhaltbare wissenschaftstheoretische Auffassung zugrunde, sie ermögliche eine Überwindung der Fächergrenzen, sie sei eine "totalisierende Wissenschaft"(2), die helfe, die "leblose Systematik des Wissens"(3) aufzuheben. Dieser Wunschtraum führte die Heimatkunde in die Isolierung: sie fand keine Aufnahme in das System der sich spezialisierenden Universitätsdisziplinen, Wissenschaftler sahen sich außerstande, die Stoff- und Methodenfülle qualifiziert zu bewältigen, Lehrer wurden höchst unzureichend ausgebildet, weiterführende Schularten konnten diesen Sachunterricht zu recht nicht ernst nehmen.... Die Fehlentwicklung wurde potenziert, als man wegen der undifferenzierten Denkweise des Grundschulkindes dieses ganzheitliche "organische" Arbeiten bei den 8-10jährigen versuchte. Unter dem Auftrag, die von Spranger konzipierte "Schule des Totalitätssinnes" zu sein, "um aus der geistigen Zerrissenheit der Gegenwart herauszukommen" (4), blieben der Praxis des Grundschulsachunterrichtes hier nur zwei Wege: Resignation oder Vorspiegelung von etwas, was nicht sein konnte. Er ist beide zu lange gegangen.

2. In amtlichen Angaben zum Heimatkundeunterricht verzichtete man weitgehend auf inhaltliche Lehrziele und forderte statt dessen die Bildung von - allerdings intersubjektiv kaum festlegbaren - "formalen Kräften". Deren Ideologiegehalt war dafür um so ausgeprägter... Das "Erfahren von Heimat" als "geistiges Wurzelgefühl"(5), das "Erleben ihrer gemütsbildenden Werte", das "gesteigerte "Heimischwerden" in der Heimat mit Kopf und Herz"(6) entzog sich der bewußten Planung und kontrollierbaren Erfüllung - subjektiver wie politischer Interpretation war damit die Basis geschaffen.

3. Der Heimatkundeunterricht überbetonte Werte aus dem Bereich der Natur und des dörflichen Lebenskreises; zu Großstadt und Technik konnte bzw. wollte man eine deutliche Distanz nicht überwinden. Wieder decken Sprangers Worte: "das ist das Elend des Großstädters, ...] daß er nicht mehr tief einwurzeln kann in den Boden und die umfangenden, seelisch schützenden Kräfte des Bodens [...]"(7), einen Ansatz mit weitreichenden Folgen ab. So waren bis in jüngste Zeit Bauernregeln, Bodenarten und Handwerker, Haustiere und einfache Sozialverhältnisse, Brauchtum und Sagen zentrale Gegenstände in Lehrplänen und Unterrichtsstunden. Der verdummende Effekt solcher Einseitigkeit läßt sich heute kaum mehr bestreiten...

4. Der Heimatkundeunterricht wurde überproportional als vereinfachter Erdkundeunterricht mißverstanden. Teils aus der Überlegung, daß "gerade die Geographie immer den entschiedensten Zug zur Totalität gezeigt hat" (8), teils nur aus Unsicherheit über die Zielstellung, verstießen Heimatkundelehrer ständig gegen die Forderung, biologische, geschichtliche, erdkundliche und andere Aspekte gleichermaßen zu verfolgen. Der Unterricht geriet, wie Höcker in einer empirischen Arbeit belegt, zur Heimatgeographie auf oft fragwürdigem Niveau (9).

Diese in groben Strichen skizzierte Analyse wird sicher individuellen Bemühungen von Lehrern und Autoren nicht gerecht. Sie zeigt jedoch die Reformbedürftigkeit wie die politische Bedenklichkeit dieses Faches und markiert die Punkte, an denen die Kritik zunächst Änderungen erzwingt. So wurden nun Heimatbezüge weniger romantisierend und irrational gesehen, die Inhalte auf Wirtschaft und Technik ausgeweitet und die konkreten Unterrichtsgegenstände genauer fixiert. Das wohlwollende Urteil des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen, die Grundschule habe "eine pädagogische Haltung und unterrichtliche Verfahren gewonnen, die zwar der weiteren Ausgestaltung und Festigung, aber keiner grundsätzlichen Wandlung mehr bedürfen" (10), fand dennoch viele Widersprüche.

Erst der 1969 in Frankfurt veranstaltete, programmatische Grundschulkongress zog Konsequenzen aus der Kritik der Grundlagen: Der Name Heimatkunde und das damit verbundene Programm wurden fallengelassen und durch einen fachlich orientierten Sachunterricht in der Grundschule ersetzt. Ohne dass diese Konzeption schon verwirklicht wäre, lassen sich folgende Tendenzen aufzeigen:

a) Den entscheidenden Anstoß geben neuere psychologische Erkenntnisse, die die bisherige "stufentheoretische" Betrachtungsweise in Frage stellen und statt dessen einen "lerntheoretischen Ansatz" wählen. Man nimmt nicht mehr an, daß das Kind Leistungen wie kausales Denken, Arbeiten mit Landkarten, Experimentieren usw. erst mit bestimmtem Alter vollbringen kann. Stattdessen erkennt man solche Fähigkeiten als das Ergebnis planmäßiger Förderung des Kindes, die gerade im Grundschulalter möglich ist.

b) Die ideologische Verabsolutierung der Heimat wird abgelehnt, zugleich der diffuse Auftrag der "Gemütsbildung" stark eingeschränkt. Die räumliche Umwelt ist nicht mehr allein Mittelpunkt des Unterrichts, Ziel ist jetzt "ein bewußtes Auffassen von Erscheinungen und Vorgängen in der Natur, im Zusammenleben der Menschen früher und heute, in der Wirtschaft, der Arbeit und Technik, in dem vom Menschen gestalteten Raum und in der Hygiene [...]" (11)

c) Da man sich intensiv bemüht, späteren Sachunterricht grundzulegen und zu motivieren, da man zudem die Bedeutung der fachtypischen Methoden auch für die kindliche Weltbewältigung erkannt hat, erfolgt die Abkehr von der ungefächerten Betrachtungsweise. Elementare Physik, Chemie, Technik und Sozialkunde bestimmen neben Biologie, Erdkunde und Geschichte die Grundrichtung der Arbeit. Ein beträchtlicher Fortschritt, gewiß.

Allerdings ist gegenwärtig eine Reihe von Problemen noch offen, von deren Lösung ein endgültiges Urteil abhängt. Der Stand der Diskussion stimmt indes wenig optimistisch: Wird es gelingen, die traditionelle Benachteiligung der Grundschule im finanziellen und personellen Bereich zu beseitigen? Das hieße zunächst, die Klassenfrequenz der anderer Schularten anzugleichen, genügend qualifizierte Lehrer zu gewinnen und die Staatsausgaben auf die für Gymnasiasten angesetzte Summe zu verdoppeln. Wird es gelingen, in Kooperation mit Fachwissenschaftlern und Didaktikern der weiterführenden Schularten Curriculumforschung so zu betreiben, daß Sachgerechtigkeit und Fortsetzbarkeit der Arbeit gewährleistet sind - oder "bauen" Unterstufenexperten. erneut "ihre" Grundschule?

Kann andererseits kooperativer "Aufbau von unten" auch die Mängel des Sachunterrichts weiterführender Schulen beheben helfen - oder plant man etwas für "unten", was "oben" noch unerwünscht ist?

Wird man die große Chance nutzen, bei der Auswahl der für jeden Ort individuell bedeutsa-

men Stoffe Schüler entscheidend zu beteiligen, so daß diese die Auswahlkriterien und Lernmethoden beurteilen, die Lehrer ihrerseits von Schülern lernen können? Wird es gelingen, bei dem - vielleicht vorschnellen - Verzicht auf Fachlehrer für die ersten Schuljahre - Lehrer aus- und weiterzubilden, die in allen auftretenden Disziplinen den notwendigen Sachverstand besitzen?

Hier scheinen selbst dann noch Zweifel berechtigt, wenn im Studium auch der Grundschullehrer wenigstens ein Sachfach verbindlich wird. Fraglich scheint vor allem, ob es noch vermeidbar ist, daß die Grundschule, wie in den zwanziger Jahren, ganz Produkt ihrer Zeit, nun den Aspekt der technischen Fertigkeit überbetont. Solche Befürchtungen werden verstärkt, wenn in einem ersten Richtlinienentwurf sieben Sachfächer auf 19 Seiten behandelt werden, 9 Seiten davon jedoch, mit eindrucksvoller Präzisierung, allein dem "Technischen Werken" gewidmet sind (12). Daß überdies in jedem einzelnen Fach die technischen Fertigkeiten zentral stehen, ist Indiz für eine Pädagogik, die das kalkulierte Funktionieren aller anstrebt, die Entwicklung des Problembewußtseins, das kritische "Durchdenken der Begründungszusammenhänge" jedoch zwangsläufig einer - privilegierten - Minderheit überlassen muß. Kaum mehr bezweifelt werden kann, daß nun auch noch der Grundschulsachunterricht der Zubringerfunktion unseres "Dreiklassen-Schulsystems" unterworfen wird: abrufbare Leistungen werden zwangsläufig über den Aufstieg in "höherwertige" Schulen mitentscheiden. Dieser Zustand wird untragbar, wenn der zukünftige Sachunterricht, wie seine Vorläufer, nicht an der Wirklichkeit selbst arbeitet, also nicht den realen Gegenstand, sondern nur sein Abbild oder sein sprachliches Symbol erforscht. Es ist unvorstellbar, wie all die notwendigen Unterrichtsgänge zu den Objekten hin auch nur organisatorisch ermöglicht werden sollen. Statuszu-teilender Grundschulunterricht auf sprachlicher Basis aber wird wegen der Sprachbarrieren überkommene Gesellschaftsstrukturen immer nur stabilisieren - von Chancengleichheit kann nicht die Rede sein. Und was hätte sich dann geändert?

- (1) Eduard Spranger: Der Bildungswert der Heimatkunde, Berlin 1923
- (2) Spranger (1923), S. 32
- (3) Spranger (1923), S. 22
- (4) Spranger (1923), S. 41
- (5) Spranger (1923), S. 12
- (6) F. Gärtner: Neuzeitliche Heimatkunde, München 1958, S. 16
- (7) Spranger (1923), S. 18
- (8) Lit- Angabe fehlt im Original
- (9) G.Höcker: Inhalte des Sachunterrichts im 4. Schuljahr. In: Die Grundschule, Heft 3/1968, S. 10 ff.
- (10) Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen: Rahmenplan, Stuttgart 1959, S.23
- (11) Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule- Schulversuch in Nordrhein-Westfalen-Ratingen 1969, S. 248
- (12) Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule, S.248