

Dietmar von Reeken

Sachunterrichtsdidaktik und Geschichtsdidaktik: Bestandsaufnahme und Kritik eines Unverhältnisses*

*Erstmals erschienen in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 47/1996, S. 349–365

Einführung

Geschichte in der Grundschule versucht sich ein Neuling auf diesem Gebiet über den Stand der didaktischen Forschung zu informieren, so hilft ihm weder ein Blick in die neueren geschichts- und sachunterrichtsdidaktischen Monographien und Sammelbände noch in die einschlägigen Fachzeitschriften. Der Eindruck drängt sich auf, daß sich Sachunterrichtsdidaktik und Geschichtsdidaktik in den letzten zehn bis fünfzehn Jahren wenig zu sagen hatten und historischen Fragestellungen und Inhalten im Sachunterricht der Grundschule in didaktischer Theorie wie unterrichtlicher Praxis nur wenig Aufmerksamkeit geschenkt wurde. Stimmt dieser Eindruck? Und wenn ja: Woran liegt diese Sprachlosigkeit?

Aufgabe dieses Aufsatzes soll es sein, das gegenseitige Verhältnis der beiden Disziplinen aus ihrer historischen Entwicklung heraus zu beleuchten und hieraus Schlußfolgerungen für eine neue, für beide Seiten produktive Beziehung zu gewinnen¹.

Die Entwicklung bis 1970

Der Sachunterricht als Lernbereich in der Grundschule ist wohl eines der jüngsten Kinder des Fächerkanons der Schule. Erst seit etwa 1970 hat der Begriff "Sachunterricht" seinen Siegeszug angetreten. Zuvor firmierte das, was man als Vorläufer des modernen Sachunterrichts ansehen kann, unter unterschiedlichen Bezeichnungen: Realienunterricht, Anschauungsunterricht, schließlich vor allem "Heimatkunde"². Letztere setzte sich vor allem seit 1920 durch, als die Grundschule als Schulform geschaffen und der "Heimatkunde" als Unterrichtsfach eine zentrale Rolle zugewiesen wurde. Dabei fand in den ersten beiden Schuljahren der "heimatkundliche Anschauungsunterricht", im dritten und vierten die "Heimatkunde im eigentlichen Sinne" statt³. In dieser Form überlebte das Fach auch die folgenden politischen Systemwechsel und überdauerte bis ca. 1970, auch wenn es in den 1960er

¹ Eine persönliche Vorbemerkung sei mir gestattet: Als Historiker, Gymnasiallehrer und Geschichtsdidaktiker zunächst die eine der beiden Seiten vertretend, habe ich mich in den vergangenen Jahren durch die universitäre Lehre im Sachunterricht, Betreuung von Schulpraktika, Kontakte zu Grundschullehrerinnen und nicht zuletzt durch den täglichen Austausch mit meiner Frau, die an einer Grundschule unterrichtet, in die Didaktik des Sachunterrichts eingearbeitet, so daß ich jetzt nicht "über den Parteien schwebe", sondern mit je einem Bein in der Geschichts- und der Sachunterrichtsdidaktik stehe – das Verhältnis beider ist mir daher ein besonderes Anliegen.

² Zur Geschichte des Sachunterrichts und seiner Vorläufer vgl. *Hartmut Mitzlaff*: Heimatkunde und Sachunterricht. Historische und systematische Studien zur Entwicklung des Sachunterrichts – zugleich eine kritische Entwicklungsgeschichte des Heimatideals im deutschen Sprachraum. 3 Bde. Diss. Dortmund 1985; *Klaus Goebel*: Der Heimatkundeunterricht in den deutschen Schulen, in: *Edeltraud Klüeting* (Hrsg.): Antimodernismus und Reform. Zur Geschichte der deutschen Heimatbewegung. Darmstadt 1991, S. 90 – 111; *Astrid Kaiser*: Einführung in die Didaktik des Sachunterrichts. Hohengehren 1995, S. 13 – 61.

³ Vgl. etwa den Leitsatz 2 des Ausschusses über Schule und Heimat auf der Reichsschulkonferenz 1920: "Dem Bildungsideal der Heimatschule ist noch mehr als bisher zu entsprechen durch Einstellung allen Unterrichts auf den heimatkundlichen Grundsatz sowie durch eine zulängliche Stundenzahl für den heimatkundlichen Fachunterricht. Die Grundschule erteilt in den ersten 2 bis 3 Schuljahren heimatlichen Gesamtunterricht, sodann in mindestens 6 Wochenstunden heimatlichen Fachunterricht." (Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht Berlin (Hrsg.): Die Reichsschulkonferenz in ihren Ergebnissen. Leipzig 1920, S. 97).

Jahren zunehmend in die Kritik geraten war und auch bereits erste Vorschläge zu seiner Reform und Umbenennung laut geworden waren.

Historische Inhalte hatten im Anschauungsunterricht des 19. Jahrhunderts verglichen mit geographischen und biologischen einen deutlich untergeordneten Platz⁴. Das didaktisch-methodische Selbstverständnis der Anschauungsdidaktiker ließ die Geschichte als eher "unanschaulich" eine marginale Rolle spielen. Zwei Beispiele mögen dies verdeutlichen: In seinem verbreiteten "Theoretisch-praktischen Handbuch für den Anschauungs-Unterricht. Mit besonderer Berücksichtigung des Elementarunterrichts in den Realien" (6. Aufl. 1874)⁵ zählte Friedrich Harder als "Kreise, aus denen der Anschauungsunterricht seinen Stoff zu nehmen hat" auf: "es sind nächst dem Schulleben, dem Familienleben, dem bürgerlichen und gewerblichen Leben mit ihren Bedürfnissen und Erzeugnissen – die Anfangsgründe, oder wenn man will, die Keime der Realien, der Menschen-, Thier-, Pflanzen-, Erd- und Himmelskunde"⁶. In einer ausgedehnten Entfaltung der einzelnen Unterrichtsgegenstände vom Schulhaus über die Menschen im Wohnort bis zur ausführlichen Behandlung zahlreicher Pflanzen- und Tierarten spielten historische Inhalte praktisch keine Rolle; lediglich zum Abschluß des letzten Abschnitts "Vorbereitung zum Unterricht in der Geographie und Naturlehre Heimathkunde" setzte sich Harder mit der "Zeit" als Inhalt auseinander, ohne über eine reine Zeitbegriffsbildung und eine moralische Ermahnung über das rechte Verhältnis zur eigenen Lebenszeit hinauszukommen⁷. Und in der ebenfalls vielgelesenen "Didaktik und Methodik des Elementar-Unterrichts" "Der Lehrer der Kleinen" (1910) beschränkte sich das Stoffverzeichnis für den Anschauungsunterricht der ersten Schuljahre auf die bekannten Inhalte der Naturlehre und der geographischen Erschließung des – ausschließlich ländlichen – Lebensraums⁸. Die Bemühungen einiger weniger Geschichtsdidaktiker, allen voran Karl Biedermanns, der 1860 einen "kulturgeschichtlichen Anschauungsunterricht" für das 3. und 4. Volksschuljahr mit teilweise modern anmutenden Zielen und Inhalten konzipiert hatte, schlugen nicht auf die Unterrichtswirklichkeit durch. Sie war eher geprägt durch Friedrich-August Fingers geographische Heimatkunde als durch Biedermanns Entwurf, wenn sich denn ein Realienunterricht gegen die dominanten Volksschulfächer überhaupt durchsetzen ließ⁹.

Anstöße zur Verankerung historisch-politischer Bildung in den ersten Schuljahren kamen auch eher von außen denn aus der pädagogisch-didaktischen Theorie und Praxis. Der Staat erkannte in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts die Bedeutung, die dem Geschichtsunterricht für eine Nationalerziehung zukam. 1872 wurde in Preußen der Geschichtsunterricht an Volksschulen institutionalisiert, allerdings erst in der Mittel- und Oberstufe im Rahmen der Realien. Die Unterstufe – meist das 1. – 2./3. Schuljahr – wurde von den Fächern Deutsch, Religion und Rechnen dominiert, und auch in den höheren Klassen

⁴ Zwar gibt es bereits einige Studien zur Geschichte des Geschichtsunterrichts im 19. Jahrhundert, die Erforschung des Historischen in den ersten Schuljahren ist aber bislang noch eine große Forschungslücke. Die folgenden Ausführungen stehen daher zugegeben noch auf wackeligen empirischen Beinen!

⁵ *Friedrich Harder: Theoretisch-praktisches Handbuch für den Anschauungs-Unterricht. Mit besonderer Berücksichtigung des Elementarunterrichts in den Realien.* Altona 6., neu durchgesehene Auflage 1874.

⁶ *Harder: Handbuch* (Anm. 5), S. XXIV.

⁷ *Harder: Handbuch* (Anm. 5), S. 527 f.

⁸ *Der Lehrer der Kleinen. Eine Didaktik und Methodik des Elementar-Unterrichts.* Im Anschluß an die neunte Auflage von *Franz Wiedemann "Der Lehrer der Kleinen"* unter Mitwirkung von *Lehrer Bopp* in Nidda völlig neu bearbeitet von *Schulrat H. Scherer* in Büdingen. Leipzig-Einbeck 1910, S. 222–229, vgl. auch den Abschnitt über den Anschauungsunterricht, S. 86 – 100

⁹ Zu Biedermanns Entwurf *Elisabeth Erdmann: Karl Biedermann (1812–1901).* In: *Siegfried Quandt* (Hrsg.): *Deutsche Geschichtsdidaktiker des 19. und 20. Jahrhunderts.* Paderborn u. a. 1978, S. 84 – 109 und dies.: *Tendenzen und Neuansätze in Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht nach 1848 bis in die Mitte der achtziger Jahre des 19. Jahrhunderts,* in: *Klaus Bergmann/Gerhard Schneider* (Hrsg.): *Gesellschaft – Staat – Geschichtsunterricht. Beiträge zu einer Geschichte der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts von 1500–1980.* Düsseldorf 1982, S. 77 – 103, hier S. 91 – 94.; *Friedrich-August Finger: Anweisung zum Unterrichte in der Heimatkunde.* Berlin 1844.

hatte das Lesebuch als Lehrbuch im Realienunterricht eine zentrale Rolle. Inhaltlich sollte der Geschichtsunterricht in der Volksschule vor allem anhand ausgewählter Lebensbilder großer Persönlichkeiten politische Gesinnungsbildung betreiben. Ein staatlich verordnetes Geschichtsbild sollte vermittelt werden, über dessen tatsächliche Wirksamkeit wir allerdings immer noch zu wenig wissen. Nach einer Verfügung von 1894 sollte der Geschichtsunterricht im vierten Schuljahr durch die "Heimatskunde" vorbereitet werden: "In dieser erfährt das Kind von den Sagen und Begebenheiten, welche sich an Stellen und Stätten seines Wohnortes und dessen Umgebung knüpfen oder ihre Spuren in Denkmälern, Bauten und dergleichen hinterlassen haben."¹⁰ Von den weltbürgerlichen Vorstellungen eines Wilhelm Harnisch in seiner "Weltkunde" von 1816 und den demokratischen Perspektiven eines Adolph Diesterweg, einem "demokratischen Realienunterricht" (Dagmar Hänsel), der auch eine deutlich andere Behandlung der Geschichte im Unterricht erfordert hätte, war man nunmehr nicht nur zeitlich weit entfernt¹¹.

An der Randstellung der Geschichte in den ersten Schuljahren änderte sich mit dem Übergang zur "Heimatskunde" und ihrer Institutionalisierung seit 1921 manches. Der Heimatbegriff Sprangerscher Prägung, wie er die Diskussionen – und die Lehrerausbildung – der kommenden Jahrzehnte prägte, verlieh der Heimatgeschichte einen eigenen Stellenwert. Wenn Spranger Heimat als "geistiges Wurzelgefühl" definierte¹², eben auch eine Aufwertung der historischen Wurzeln der Heimat im heimatkundlichen Unterricht. Nach den preußischen Richtlinien von 1921 etwa sollte Geschichte im heimatkundlichen Anschauungsunterricht der ersten beiden Schuljahre kaum eine Rolle spielen, "Heimatskunde im eigentlichen Sinne" dagegen ab dem dritten Schuljahr "als Vorbereitung für den späteren erdkundlichen, naturkundlichen und geschichtlichen Unterricht gepflegt (werden). (. . .) Das Erkunden und Erzählen heimatlicher Sagen und Überlieferungen bereitet den Geschichtsunterricht vor."¹³ Formal stellte dies ohne Zweifel eine Verbesserung für die Geschichte als unterrichtlichen Inhalt dar. Eine empirische Studie aus den 1960er Jahren zeigt denn auch, daß geschichtliche Themen mit 9,7 % der Unterrichtsstunden nach den mit über 70% dominierenden erdkundlichen an zweiter Stelle in der Rangliste des 4. Schuljahres standen¹⁴. Der

¹⁰ Verfügung an die Kreisschulinspektoren v. 10. Januar 1894, in: *Dörte Gernert* (Hrsg.): Schulvorschriften für den Geschichtsunterricht im 19./20. Jahrhundert. Dokumente aus Preußen, Bayern, Sachsen, Thüringen und Hamburg bis 1945. Köln 1994, S. 108. Speziell zum 4. Schuljahr vgl. das Konzept von *August Tecklenburg*: Bildender Geschichtsunterricht I. Der Geschichtsunterricht in der Grundschule. Erster selbständiger Geschichtsunterricht auf heimatlicher Grundlage in Begründung und Beispiel. Hannover 2. Aufl. 1921 (1. Auflage 1904). Zu beachten sind hierbei immer die großen regionalen Unterschiede; die preußischen Verhältnisse dürfen nicht einfach übertragen werden. So ist bemerkenswert, daß in Oldenburg die Harnischsche Bezeichnung "Weltkunde" bereits seit 1859 in den Lehrplänen der Volksschule verankert war und inhaltlich "Geographie und Geschichte des engeren und weiteren Vaterlandes, ... Weltgeschichte, Naturkunde und Technologie" umfaßte. "Der weltkundliche Unterricht sollte in den unteren Klassen durch einen heimatbezogenen Anschauungsunterricht vorbereitet werden, in der Oberstufe sollten ein Jahr Geschichte und Geographie und ein Jahr Naturkunde den Mittelpunkt der Weltkunde bilden." (vgl. *Hilke Günther-Arndt*: Geschichtsunterricht in Oldenburg 1900–1930. Oldenburg 1980, S. 40).

¹¹ *Dagmar Hänsel*: Didaktik des Sachunterrichts. Sachunterricht als Innovation der Grundschule. Frankfurt am Main 1980, S. 14 – 24. Allerdings spielte zumindest in *Diesterwegs* Konzeption die Geschichte im Anschauungsunterricht noch keine Rolle, während sie bei *Harnisch* auf jeder seiner vier Stufen – "Kunde der Schule, Kunde des heimatlichen Dorfs oder der heimatlichen Stadt, Kunde des Kreises oder der Provinz, Kunde des Staates, oder eines größeren Teiles desselben" – elementarer Bestandteil in Form der "Erklärung der Gegenwart aus der Vergangenheit" war (*Friedrich Bartels* (Hrsg.): Dr. Wilhelm Harnischs Handbuch für das Deutsche Volksschulwesen. Mit Anmerkungen und Harnischs Biographie. Langensalza 1893, S. 291 f.). Der vollständige Titel seines klassischen Werkes hieß denn auch: "Die Weltkunde. Ein Leitfadens bei dem Unterricht in der Erd-, Mineral-, Stoff-, Pflanzen-, Tier-, Menschen-, Völker-, Staaten- und Geschichtskunde."

¹² *Eduard Spranger*: Der Bildungswert der Heimatskunde. Stuttgart 2. Aufl. 1949 (ursprgl. 1923), S. 12.

¹³ *Gernert*: Schulvorschriften (Anm. 10), S. 123.

¹⁴ *Günther Höcker*: Inhalte des Sachunterrichts im 4. Schuljahr. Eine kritische Analyse. In: Die Grundschule. Beiheft zu Westermanns pädagogischen Beiträgen 1968, H. 3, S. 10–14. Allerdings zeigt *Höcker* auch, daß von

quantitativen Aufwertung des historischen Lernens stand allerdings eine weitgehende Abstinenz der geschichtsdidaktischen Reflexion über den Geschichtsunterricht in der Volksschule und insbesondere in der Heimatkunde gegenüber. Außerdem teilte die Heimatgeschichte, so fortschrittlich ihre Abkehr von der Staats- und Dynastengeschichte alter Prägung war und ihre Hinwendung zur Lokal-, Regional- und Kulturgeschichte zu sein schien, die problematischen ideologischen Konnotationen der Heimatkunde, die ihre Indienstnahme nach 1933 erleichterten¹⁵ und in den 1960er Jahren zur massiven Kritik an ihr führten.

Inhaltlich ging es weiterhin um Sagen und lokale Ereignisse, Bauwerke und Persönlichkeiten, methodisch dominierte die kindertümelnde Geschichtserzählung¹⁶. Zwei Beispiele hierfür: In Ferdinand Kopp's "Methodik des Heimatkundeunterrichts" von 1952 heißt es im Abschnitt "Die geschichtliche Seite der Heimatkunde": "Es soll nur ein erstes Ahnen geweckt werden, wie Heimat geworden ist, weil sich an diesem Ahnen der Heimatsinn auf eine freilich unwägbare und unmeßbare Art vertiefen kann." Kopp empfiehlt Scheiblhuber's Geschichtserzählungen, Sagen und Legenden, warnt allerdings davor, die Heimatkunde solle "durch ihre geschichtliche Ausweitung (keinesfalls) abgleiten ins Romantische und Antiquarische. Unsere Heimatkunde leidet ohnehin manchmal darunter, daß sie über einer harten Gegenwart in die Vergangenheit flüchten will."¹⁷ Während Kopp also eher zu einem vorsichtigen Einsatz geschichtlicher Inhalte in der Heimatkunde riet, entwickelte der Geschichtsdidaktiker Hans Ebeling bereits einen methodisch und inhaltlich erweiterten, abwechslungsreichen Geschichtsunterricht für die ersten Schuljahre, dem Joachim Rohlfes allerdings die Gefahr attestierte, "daß die spezifischen Gegenstände und Arbeitsweisen des Geschichtsunterrichts zu kurz zu kommen drohten und von 'gesamtunterrichtlichen', projektartigen Aufgabenstellungen überdeckt wurden", kurz: "daß die Sachansprüche des Faches den 'Bedürfnissen' der Kinder untergeordnet wurden"¹⁸. Der – vermeintliche? – Gegensatz zwischen "Kind" und "Sache", zwischen Kindorientierung und Wissenschaftsorientierung, der sich in dieser Kritik Rohlfes' andeutet, sollte die weitere Entwicklung des Sachunterrichts bis heute bestimmen.

den insgesamt 140 Stunden geschichtlichen Unterrichts (in 10 Kieler Klassen) 112 "erdkundlichen Anschlußstoffen gewidmet" und nur 23 mit "eigenständigem Fachansatz qualifiziert" waren (S. 12).

¹⁵ Die Heimatkunde stand auch nach 1933 weitgehend in der Kontinuität der Zeit zuvor; die Richtlinien für 1939 unterschieden sich, abgesehen von einigen verbalen Bekundungen zur neuen, verordneten Weltanschauung, kaum von den früheren. Die starke Politisierung des Geschichtsunterrichts begann erst nach der Grundschulzeit (mit einem anderen Akzent: *Goebel*: Heimatkundeunterricht (Anm. 2), 102–106). Eindeutig ist auch in den NS-Richtlinien eine Vorrangstellung der Erdkunde vor der Geschichte: "Während in der Heimatkunde von der erdkundlichen Betrachtung ausgegangen wurde, übernimmt in der Gegenwartskunde die Geschichte die Führung." (Gernert: Schulvorschriften (Anm. 10), S. 141).

¹⁶ Vgl. insgesamt *Hans-Dieter Schmid*: Historisches Lernen in der Grundschule. In: *Klaus Bergmann* u. a. (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. Seelze-Velber 4. Aufl. 1992, S. 539–545, hier S. 539 f. und *Klaus Lampe*: Geschichte in der Grundschule. Kronberg/Ts. 1976, S. 18–40; zum wichtigen Hintergrund der Schulgeschichte vgl. *Gerd Friederich*: Das niedere Schulwesen, in: *Karl-Ernst Jeismann/Peter Lundgreen* (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. III: 1800–1870. Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches. München 1987, S. 123–152; *Frank-Michael Kuhlemann*: Modernisierung und Disziplinierung. Sozialgeschichte des preußischen Volksschulwesens 1794–1872. Göttingen 1992; ders.: Niedere Schulen. In: *Christa Berg* (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. IV: Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs. München 1991, S. 179–227. Der Beitrag von *Bernd Zymek* im fünften Band des Handbuchs (1918–1945) ist dagegen für unser Thema wenig ergiebig.

¹⁷ *Ferdinand Kopp*: Methodik des Heimatkundeunterrichts. München 2. Aufl. 1959, S. 55–59.

¹⁸ *Joachim Rohlfes*: Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik 1953 bis 1969. In: *Klaus Bergmann/Gerhard Schneider* (Hrsg.): Gesellschaft Staat Geschichtsunterricht. Beiträge zu einer Geschichte der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts von 1500–1980. Düsseldorf 1982, S. 381–414, hier S. 392; zu *Ebeling* vgl. etwa seine zahlreichen Unterrichtsbeispiele in: *H. Ebeling/H. Kühl*: Praxis des Geschichtsunterrichts 1. Unterrichtsbeispiele zur Vorarbeit in der ersten und zweiten Bildungsstufe (1.–6. Schuljahr). Hannover 1964.

Geschichtsdidaktik und Grundschule 1970 – 1995

Mit dem Beginn der siebziger Jahre brach für den nun fast durchgehend "Sachunterricht" genannten Realienunterricht eine neue Ära an. Im Zusammenwirken gesellschaftlicher und gesellschaftspolitischer Veränderungen der sechziger Jahre, der aus den USA nach Deutschland übergreifenden Curriculumdiskussion im Gefolge Robinsohns, neuer lern- und entwicklungspsychologischer Erkenntnisse und der zunehmenden Kritik an der affirmativen Heimatkunde entstand eine intensive Diskussion über eine Neukonzeption dieses Unterrichtsfaches in der ja nunmehr auch weitgehend organisatorisch selbständigen Schulform Grundschule.

In der Beteiligung bzw. Nichtbeteiligung der Geschichtsdidaktik an dieser bis heute andauernden Diskussion lassen sich drei Phasen unterscheiden:

Bis etwa 1974 war sie an dem neuen wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurs zum wissenschaftsorientierten Sachunterricht kaum beteiligt¹⁹. Die in den Bundesländern durchweg neu entwickelten Lehrpläne kamen ohne Mitwirkung von Geschichtsdidaktikern zustande, was der massiven Zurückdrängung historischer Inhalte Vorschub leistete. Die nordrhein-westfälischen Richtlinien von 1973 etwa sahen im Sachunterricht neun eigenständige "Lernbereiche" vor, darunter sogar Verkehrserziehung – Geschichte war nicht darunter, historische Inhalte waren vielmehr integriert in den Lernbereich "Soziale Studien".

Ohne Zweifel hing diese Entwicklung mit den internen Problemen der Geschichtsdidaktik zusammen. In den Umbrüchen der späten sechziger und frühen siebziger Jahre mußte sie sich als wissenschaftliche und akademische Disziplin überhaupt erst herausbilden und gegen Widerstände der alten Geschichtsmethodik und der gegenüber den Ansprüchen einer eigenständigen Geschichtsdidaktik skeptischen Geschichtswissenschaft durchsetzen²⁰. Daß die Grundschule hierbei nicht im Blickpunkt ihres Interesses stand, verwundert nicht, vergegenwärtigt man sich die berufsbiographische Herkunft der meisten Geschichtsdidaktiker und die Konzentration des öffentlichen Interesses auf den Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe I. Zudem war der Sachunterricht erklärtermaßen ein Integrationsfach, und der Streit um die Hessischen Rahmenrichtlinien des neuen Faches Gesellschaftslehre von 1972 hatte gezeigt, daß die Integration des ja gerade mit seinem eigenen Selbstverständnis ringenden Faches Geschichte in einen übergreifenden Lernbereich für Geschichtsdidaktik und -wissenschaft enorme Legitimations- und Identitätsprobleme aufwarf²¹.

Betrachtet man die Publikationen zum Thema "Geschichte in der Grundschule", so scheint sich seit 1974 ein allmählicher Wandel vollzogen zu haben. Pädagogische und grundschuldidaktische Zeitschriften erschienen mit konzeptionellen Beiträgen von Geschichtslehrern und -didaktikern zum Thema, die Frage nach "Geschichte in der Grundschule" wurde in übergreifenden Sammelbänden zur Sachunterrichtsdidaktik einbezogen und Unterrichtsentwürfe versuchten, Anleitungen zur Praxis historischen Lernens in der Grundschule zu vermitteln. Zwischen 1974 und 1981 entdeckte ein Teil der Geschichtsdidaktik den Sachunterricht. In erster Linie zu nennen sind Hilke Günther-Arndt, Irmgard Hantsche, Wolfgang Hug, Jochen Huhn, Hans-Georg Kirchhoff, Klaus Lampe und Hans-Dieter Schmid. Die "Bibliographie zur Didaktik des Geschichtsunterrichts" von 1983 verzeichnet immerhin über hundert Beiträge, von denen sich allerdings ein beachtlicher Teil eher

¹⁹ Vgl. etwa *Hans Gärtner*: Bibliographie Sachunterricht der Primarstufe. Eine Auswahl zur Theorie und Praxis. Paderborn 1976, S. 134 – 141.

²⁰ Zur Entwicklung der Geschichtsdidaktik jetzt grundlegend: *Horst Kuss*: Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland (1945/49 – 1990). In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 45, 1994, S. 735 – 758, 46, 1995, S. 3 – 15.

²¹ Vgl. hierzu etwa die scharfe Kritik in: *Karl-Ernst Jeismann/Erich Kosthorst*: Geschichte und Gesellschaftslehre. Die Stellung der Geschichte in den Rahmenrichtlinien für die Sekundarstufe I in Hessen und den Rahmenlehrplänen für die Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen – Eine Kritik, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 24, 1973, S. 261 – 288.

in der heimatkundlichen Tradition bewegte als geschichts- und sachunterrichtsdidaktische Innovation darzustellen²². Höhepunkte der geschichtsdidaktischen Arbeit jener Jahre waren sicherlich Klaus Lampes Buch "Geschichte in der Grundschule" von 1976, das Themenheft "Geschichtsunterricht auf der Primarstufe" der neuen Zeitschrift "Geschichtsdidaktik" 1977 und vor allem der Sammelband "Historisches Lernen in der Grundschule", der von Hantsche und Schmid herausgegeben wurde und 1981 in der für die geschichtsdidaktische Diskussion jener Jahre überaus wichtigen Klett-Reihe "Anmerkungen und Argumente zur historischen und politischen Bildung" erschien²³. Diese Veröffentlichungen spiegelten die Bereitschaft der Geschichtsdidaktik wider, traditionelle Abgrenzungen zu überwinden, und sie dienten gemeinsam mit dem allmählich beginnenden Diskurs über die Darstellung und Verwendung von Geschichte im außerschulischen Bereich zur Konturierung des Gegenstandes der "neuen" Wissenschaft Geschichtsdidaktik. Allerdings: Es war, wie gesagt, nur ein kleiner Teil der Zunft, der sich dieses Themas annahm, und es waren auch nur erste konzeptionelle Ansätze, denen weitgehend eine empirische Fundierung, eine historische Herleitung und eine pragmatische Überprüfung fehlten. Der Sammelband von Hantsche und Schmid 1981 stellte daher auch nicht nur einen Höhe-, sondern auch den Schlußpunkt einer produktiven Phase geschichtsdidaktischen Nachdenkens über die Grundschule und ihre spezifischen Lernbedingungen dar.

In den letzten 15 Jahren kann von einer eingehenden Auseinandersetzung der Geschichtsdidaktik mit den Problemen historischen Lernens in der Grundschule nicht mehr die Rede sein. Zwar erschienen bis zur Mitte der 1980er Jahre als Ausläufer der ersten Welle noch einige interessante Beiträge²⁴, ansonsten aber wandte sich die Geschichtsdidaktik wieder anderen Themen zu. Einige Beispiele: Was die neueren Gesamtdarstellungen – Joachim Rohlfes "Geschichte und ihre Didaktik" (1986) und Jochen Huhns "Geschichtsdidaktik. Eine Einführung" (1994) – angeht, so interessiert sich Huhn nicht für die Problematik der Schulstufen, während Rohlfes immerhin der Primarstufe in dem Kapitel "Geschichte in der Schule" nicht weniger Raum als den Sekundarstufen widmet und die wichtigsten Ergebnisse der fruchtbaren Phase der Geschichtsdidaktik referiert und kritisch beleuchtet. Eine Rezeption der sachunterrichtsdidaktischen Literatur findet allerdings auch bei ihm nicht statt²⁵. Die neueren empirischen Studien der Geschichtsdidaktik, inspiriert und durchgeführt vor allem von Bodo von Borries und Jörn Rüsen, beziehen sich fast durchweg auf Kinder und Jugendliche nach dem Grundschulalter; der in diesem Zusammenhang in den letzten Jahren für die geschichtsdidaktische Theoriebildung und Forschung so überaus zentrale Begriff des "Geschichtsbewußtseins" wurde denn auch kaum einmal auf Grundschulkind bezogen²⁶.

²² Horst Gies/Stefan Spanik: Bibliographie zur Didaktik des Geschichtsunterrichts. Weinheim–Basel 1983, S. 79 – 85.

²³ Lampe: Geschichte (Anm. 16); Geschichtsdidaktik, Heft 2, 1977 mit Beiträgen von Ziechmann, Mickel, Steinbach, Beck/Grauel/Röhner und Huhn, Rezensionen und einer Bibliographie zum Thema; Irmgard Hantsche/Hans-Dieter Schmid (Hrsg.): Historisches Lernen in der Grundschule. Stuttgart 1981. Vgl. außerdem Hartmut Voit (Bearb.): Geschichtsunterricht in der Grundschule. Bad Heilbrunn/Obb. 1980, eine Sammlung wichtiger Aufsätze u. a. von Hug, Hantsche, Lampe, Kirchhoff und Günther-Arndt; dieser Band erschien bezeichnenderweise in der Reihe "Studientexte zur Grundschuldidaktik".

²⁴ Grundlegend ist hier der schon zitierte Beitrag von Hans-Dieter Schmid im Handbuch der Geschichtsdidaktik (Anm. 16); eher enttäuschend Thomas Leeb: Historische Aspekte im Sachunterricht. Prinzipielle Überlegungen und Anregungen für die Unterrichtspraxis. In: Geschichtsdidaktik 13, 1987, S. 160 – 176; bemerkenswert sind die grundschulspezifischen Kapitel IV und V, vor allem der Beitrag von Gunter Thiele in: Uwe Uffelmann (Hrsg.): Didaktik der Geschichte. Aus der Arbeit der Pädagogischen Hochschulen Baden-Württembergs. Villingen-Schwenningen 1986 – hier spielt sicher die geringere Distanz der pädagogischen Hochschulen zur Grundschule eine zentrale Rolle!

²⁵ Joachim Rohlfes: Geschichte und ihre Didaktik. Göttingen 1986, S. 197 – 200; Jochen Huhn: Geschichtsdidaktik. Eine Einführung. Köln u. a. 1994.

²⁶ Die meines Wissens einzige Ausnahme – auf sehr schmaler empirischer Basis – stellt dar: Renate El Darwich: Zur Genese von Kategorien des Geschichtsbewußtseins bei Kindern im Alter von 5 bis 14 Jahren. In: Bodo von Borries/Hans-Jürgen Pandel/ Jörn Rüsen (Hrsg.): Geschichtsbewußtsein empirisch. Pfaffenweiler

Auf den letzten Tagungen der "Konferenz für Geschichtsdidaktik" fanden grundschul- oder sachunterrichtsspezifische Themen ebenfalls keinen Platz; hier ging es zwar um Fragestellungen, die auch für die Grundschule von Bedeutung wären – "Emotionen und historisches Lernen" oder "Historisches Lernen im vereinten Deutschland. Nation – Europa – Welt" –, doch nahm kaum einer der Beiträger explizit auf die Grundschule Bezug²⁷. Und schließlich eine letzte Beobachtung: In der wichtigen, weil innovativen und zugleich unterrichtspraktischen geschichtsdidaktischen Zeitschrift "Geschichte lernen" waren 1988 bis 1994 von insgesamt 299 Unterrichtsbeiträgen nur 26 (= 8,7 %) primarstufenspezifisch, wenn wir in einer großzügigen Auslegung – die sechsjährige Grundschule wird ja von vielen Grundschuldidaktikern angestrebt – die 5. und 6. Jahrgangsstufe hinzunehmen 45 (= 15,1 %). Und dies ist noch ein vergleichsweise gutes Ergebnis, wenn wir uns vergegenwärtigen, daß die zweite wichtige Zeitschrift "Praxis Geschichte" im gleichen Zeitraum 281 Unterrichtsbeiträge ausschließlich für die Sekundarstufen präsentierte. Auch wenn dies von den Zielgruppen der Zeitschriften her – Käufer dürften überwiegend GeschichtslehrerInnen, kaum aber SachunterrichtslehrerInnen sein – verständlich ist, so wirft es aber auch ein Licht auf die Situation der Forschung.

Jahr	1.-4. Klasse	5./6. Klasse	SekI/SekII
1988	7	5	31
1989	7	2	34
1990	10	2	33
1991	1	5	40
1992	–	4	29
1993	1	–	45
1994	–	1	42
Insgesamt	26	19	254

Unterrichtsbeiträge in "Geschichte Lernen" 1988–1994²⁸

Die Gründe für diese Entwicklung liegen vor allem in der Entwicklung der Geschichtsdidaktik selbst: Sie geriet nach der Aufbruchphase der 1970er Jahre in eine seitdem viel beklagte, aber wohl immer noch anhaltende Krise. Die Ursachen lagen auf mehreren Ebenen: der gesellschaftspolitischen "Tendenzwende" der späten 1970er Jahre, die einer progressiven Geschichtsdidaktik den Boden unter den Füßen entzog, der hohen Lehrerarbeitslosigkeit und den hiermit verbundenen massiven Stellenstreichungen an den Hochschulen, der anhaltenden Verweigerungshaltung eines Teils der Geschichtswissenschaft, aber auch den hohen theoretischen Ansprüchen der Geschichtsdidaktik, deren unterrichtspraktische Einlösung kaum handlungsrelevant gelang, so daß die Rezeption der Forschungen und For-

1991, S. 24 – 52. Auch *Hans-Jürgen Pandel* bezieht in einer neueren Studie Kinder im Grundschulalter mit ein, zieht aber den fragwürdigen und aus seinen Ergebnissen nur schwer ableitbaren Schluß, es sei problematisch, "Geschichte im Grund- und Orientierungsbereich einzusetzen" (*Hans-Jürgen Pandel: Zur Genese narrativer Kompetenz. Empirische Untersuchungen bei Kindern und Jugendlichen. In: Bodo von Borries/Hans-Jürgen Pandel (Hrsg.): Zur Genese historischer Denkformen. Qualitative und quantitative empirische Zugänge. Pfaffenweiler 1994, S. 99 – 121.*

²⁷ *Bernd Mütter/Uwe Uffelman (Hrsg.): Emotionen und historisches Lernen. Forschung – Vermittlung – Rezeption. Frankfurt am Main 1992; Uwe Uffelman (Hrsg.): Historisches Lernen im vereinten Deutschland. Nation – Europa – Welt. Weinheim 1994. Lediglich in einem Beitrag wird von einem Forschungsprojekt zum Thema "Perspektivität" berichtet, das auch die Grundschule einbeziehen soll: Gerhard Henke-Bockschatz u. a.: Perspektivität im Prozeß historischen Lernens. Zwischenbericht über ein Projekt, in: ebd., S. 152 – 164.*

²⁸ In dieser Auszählung wurden Unterrichtsbeiträge, die stufenübergreifend für mehrere Jahrgänge empfohlen werden, jeweils für die niedrigste Klasse gewertet, also z.B. ein Beitrag für die „4.–8. Klasse" noch für die Primarstufe. Das Ergebnis ist also eher noch zugunsten der Primarstufe "geschönt"! Schulstufenunspezifische Beiträge (2 in 1991 sowie Heft 28 in 1992) wurden nicht mitgezählt.

schungsergebnisse zunehmend geringer wurde – die Geschichtsdidaktik geriet "zunehmend in die Defensive"²⁹. Die verbliebenen Geschichtsdidaktiker konzentrierten sich, wenn sie sich denn weiterhin mit Schule befaßten, verständlicherweise eher auf die Probleme des nunmehr wieder etablierten, von kaum jemand ernsthaft in Frage gestellten Geschichtsunterrichts der Sekundarstufen I und II. Hier war eben die Existenzberechtigung einer akademischen Geschichtsdidaktik noch am ehesten unter Beweis zu stellen und nicht in einem Integrationsfach Sachunterricht, in dem die Konturen des Faches zu verschwimmen drohten.

Sachunterrichtsdidaktik und Geschichte 1970 – 1955

Ähnlich wie die Geschichtsdidaktik mußte sich die Sachunterrichtsdidaktik einen Platz im akademischen Kanon erst noch mühsam erkämpfen; anders als bei der Geschichtsdidaktik, die eben durch die Ausbildung von Haupt- und Realschul-, später auch von Gymnasiallehrern ein schon seit längerem etabliertes Standbein besaß, dauerte dieser Kampf wesentlich länger. Ein Indiz hierfür sind die Interessenvertretungen der beiden Wissenschaften: Die "Konferenz für Geschichtsdidaktik" als Zusammenschluß der an Hochschulen tätigen Geschichtsdidaktiker wurde 1972 begründet, die "Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts" erst zwanzig Jahre später.

Die Didaktik des Sachunterrichts bietet demzufolge im Untersuchungszeitraum eher ein unübersichtliches Bild. Ohne eigene Fachzeitschrift verteilen sich wichtige Beiträge vor allem auf die Zeitschrift "Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe" und die drei grundschulpädagogischen Zeitschriften "Grundschulzeitschrift", "Grundschule" und "Grundschulunterricht", daneben finden sie sich aber auch in den zahlreichen pädagogischen und den entsprechenden fachdidaktischen Zeitschriften benachbarter Wissenschaften. Überblicks- und Gesamtdarstellungen waren eher selten; abgelöst wurden die grundlegenden Arbeiten von Gertrud Beck/Claus Claussen (1979) und Dagmar Hänsel (1980) erst jetzt durch Astrid Kaisers "Einführung in die Didaktik des Sachunterrichts"³⁰. Auch der berufsbiographische Hintergrund der WissenschaftlerInnen spielt eine gewisse Rolle: Nur ein Teil derjenigen, die sich zur Sachunterrichtsdidaktik äußerten und äußern, versteht sich selbst als SachunterrichtsdidaktikerInnen; da es im Unterschied zu anderen Fachdidaktiken keine unmittelbare Bezugs-Fachwissenschaft, sondern eine Vielzahl davon gibt, sind auch die Zugangswege von WissenschaftlerInnen hierzu sehr heterogen (Pädagogik, Grundschuldidaktik, Fachdidaktiken, Unterrichtspraxis).

Die Frage nach "Geschichte in der Grundschule" spielte in der sachunterrichtsdidaktischen Diskussion der frühen siebziger Jahre zunächst kaum eine Rolle. Dies hing nicht nur mit der konstatierten Untätigkeit der Geschichtsdidaktik zusammen, sondern auch mit der Tatsache, daß in Abkehr von der Tradition der Heimatkunde, in der ja die Geschichte eine nicht unbe-deutende Rolle gespielt hatte, vor allem in der Integration naturwissenschaftlich-technischer Inhalte die zentrale Herausforderung für das neu zu konzipierende Unterrichtsfach gesehen

²⁹ *Gerhard Schneider*: Die Entwicklung der Geschichtsdidaktik seit den frühen siebziger Jahren. In: Gerold Niemetz (Hrsg.): Aktuelle Probleme der Geschichtsdidaktik. Stuttgart 1990, S. 12 – 43 (Zitat S. 17); *Bodo von Borries*: Krise und Perspektive der Geschichtsdidaktik – Eine persönliche Bemerkung. In: Geschichte lernen, H. 15, 1990, S. 2 – 5; vgl. auch die jüngste Kontroverse in der GWU: *Rainer Walz*, Geschichtsbewußtsein und Fachdidaktik. Eine Kritik der didaktischen Konzeption von Jörn Rüsen und Hans-Jürgen Pandel, sowie die Antwort von *Hans-Jürgen Pandel/Jörn Rüsen*: Bewegung in der Geschichtsdidaktik? Zum Versuch von Rainer Walz, durch Polemik eine Bahn zu brechen, beide in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 46, 1995, S. 306 – 321 und 322 – 329. Außerdem: *Peter Völker*: Eine "neue Krise" des Geschichtsunterrichts? In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 44, 1993, S. 617 – 626. Als persönliche Anmerkung zu der von *Schneider* festgestellten Zurückdrängung der Geschichtsdidaktik aus dem Studium der angehenden Gymnasiallehrer sei berichtet, daß in meiner eigenen Staatsexamensprüfung (1984/85) geschichtsdidaktische Inhalte nur "verpackt" in geschichtswissenschaftliche präsentiert werden durften, um vor der Prüfungsordnung Gnade zu finden.

³⁰ *Gertrud Beck/Claus Claussen*: Einführung in Probleme des Sachunterrichts. Frankfurt am Main 1979; *Hänsel*: Didaktik (Anm. 11); *Kaiser*: Einführung (Anm. 2).

wurde; das US-amerikanische Vorbild spielte hierbei eine wichtige Rolle. Zwar zeichnete sich

im wissenschaftlichen Diskurs über den Sachunterricht allmählich eine Zweiteilung in einen gesellschaftswissenschaftlichen und einen naturwissenschaftlich-technischen Bereich ab, doch war letzterer als grundlegend neues Curriculumelement zunächst dominant und ersterer im Zuge der Zeit eher von neuen soziologischen und politologischen als von historischen Theorien, Inhalten und Methoden geprägt. Die Ziele eines sozialwissenschaftlichen Sachunterrichts – Schlüsselbegriffe waren: Aufklärung, Emanzipation, Soziales Lernen, Politische Bildung, Gesellschaftskritik – schienen nicht notwendigerweise nach historischem Lernen zu verlangen. Es war, zumal angesichts einer fehlenden Rezeption neuerer geschichtsdidaktischer Konzepte, unklar, inwiefern Geschichte einen wichtigen Beitrag zu einer geforderten kompensatorischen Erziehung im Sachunterricht leisten konnte.

Allmählich allerdings schälten sich in den Diskussionen fachpropädeutische Konzeptionen als dominante Modelle in der didaktischen Theoriebildung und vor allem in der Lehrplankonstruktion heraus, so daß der Geschichte, parallel zur oben beschriebenen Entdeckung des Sachunterrichts durch die Geschichtsdidaktik, wieder ein eigenständiger Stellenwert zugemessen werden konnte. In dem 1972 erschienenen, von Lothar Katzenberger herausgegebenen zweibändigen Werk "Der Sachunterricht der Grundschule in Theorie und Praxis", einem wichtigen Grundlagenwerk jener Jahre, bestand der "soziokulturelle Fächerbereich" des Sachunterrichts aus Soziallehre, Wirtschaftslehre, Erdkunde und eben Geschichte. Allerdings blieb dieser Stellenwert der Geschichte innerhalb des sozialwissenschaftlichen Lernbereichs umstritten; Antonius Holtmann etwa behauptete in seinem Beitrag zur Soziallehre: "Geschichte vermag innerhalb der sozialen Studien nichts Spezifisches zu leisten, was nicht durch soziales Lernen besser geleistet werden könnte."³¹ Mit der Fächerpropädeutik wurden zwar die Ziele des Deutschen Bildungsrats, die dieser in seiner Grundlegung des Sachunterrichts im "Strukturplan für das Bildungswesen" 1970 aufgestellt hatte, in Frage gestellt, denn er hatte eher eine Überwindung der Fächergrenzen angestrebt. Für die Geschichte aber bedeutete sie eine Chance zur Verankerung historischer Fragestellungen im Sachunterricht, die zumindest durch die Anstrengungen der Geschichtsdidaktik, wie oben angedeutet, zeitweise genutzt wurde. Eine Vorbereitung auf die "eigentliche" Aufgabe in den weiterführenden Schulen war eben der eigenen Zunft leichter zu vermitteln als ein eigenständiges, nicht an dem chronologischen Durchgang durch die Geschichte orientiertes, auf Zusammenarbeit mit anderen Fächern angewiesenes und quantitativ nur schwer einschätzbares historisches Curriculum in der Grundschule.

Daß der Diskurs nach wenigen Jahren wieder abbrach, lag nicht nur an der oben beschriebenen Krise der Geschichtsdidaktik, sondern hatte auch mit der Weiterentwicklung der Sachunterrichtsdidaktik zu tun. Die fachpropädeutischen Konzepte, ganz gleich ob sie das Schwergewicht auf die Inhalte aus den Fächern, auf fachliche Verfahren oder fachliche Strukturen legten, gerieten in den späten 1970er Jahren und den 1980er Jahren zunehmend in die Kritik. In der didaktischen Trias Kind-Gesellschaft-Sache hatte nach Ansicht vieler Kritiker die Sachunterrichtsdidaktik das Kind zugunsten von Gesellschaft und Sache vernachlässigt. In teilweise scharfen Angriffen wurden die didaktischen Konzepte und ihre Umsetzung in der Schule verantwortlich gemacht für die Krise des schulischen Unterrichts schlechthin. Wolfram Winnenburg etwa klagte 1987 an: "Fachwissenschaftliches Schubladenwissen, Stofffülle, Kopflastigkeit, Verlust an Kindgemäßheit, überzogene Leistungsanforderungen, stofforientiertes Rezeptionslernen als unausbleibbare Fehlfolgen führten in den letzten Jahren

³¹ *Antonius Holtmann: Soziallehre (Soziale Studien).* In: Lothar F. Katzenberger (Hrsg.): *Der Sachunterricht der Grundschule in Theorie und Praxis.* Ein Handbuch für Studierende und Lehrer. Teil I Ansbach 1972, S. 83 – 118, hier S. 95.

zu einer immer stärker werdenden ‚Schulmüdigkeit‘, ‚Schulangst‘ und ‚Schulverweigung‘.³² Auch wenn die Kritik hier deutlich überzogen scheint, richtig war daran, daß zum einen, wie Richard Meier mit Recht feststellte, in einer zu radikalen Wende möglicherweise weiterführende Ansätze des alten Anschauungs- und Heimatkundeunterrichts von vornherein ignoriert wurden³³, zum anderen die bloße Orientierung an einigen, ausgewählten Fachwissenschaften – deren Auswahl zudem kaum hinterfragt wurde³⁴ – kaum geeignet schien, subjektive und objektive, gegenwärtige und zukünftige Lebensprobleme von Kindern auszuwählen und zu Unterrichtsthemen zu machen, ganz zu schweigen von der Beschränkung auf ein bloß kognitives Lernen, die ganzheitliches und emotionales Lernen ausschloß.

Die Kritik mündete in eine neue Generation von Sachunterrichtskonzepten und Lehrplänen; Astrid Kaiser spricht von der „2. Phase des neueren Sachunterrichts, die gekennzeichnet ist durch eine Wiederentdeckung der didaktischen Kategorie ‚Kind‘ bei gleichzeitigem Beibehalten einer realistischen Orientierung des Sachunterrichts und Aufrechterhalten eines weiten inhaltlichen Spektrums“³⁵. Auch die Geschichte gehörte und gehört weiter zu diesem inhaltlichen Spektrum, spielte und spielt aber wieder eine deutlich untergeordnete Rolle, über die zudem im didaktischen Diskurs nicht nachgedacht wurde. Diese These einer weitgehenden Ausblendung des historischen Lernens soll an einigen prominenten Beispielen aus den vergangenen Jahren belegt werden:

Bei Helmut Schreiers grundlegenden und teilweise sehr anregenden Darstellungen "Die Sache des Sachunterrichts" (1982) und "Der Gegenstand des Sachunterrichts" (1994) spielt die Geschichte kaum eine Rolle. Allerdings gilt dies für die meisten Bezugsfächer des Sachunterrichts, auch wenn sein Schwergewicht eher auf den Naturwissenschaften liegt und er, soweit erkennbar, die maßgebende geschichtsdidaktische Literatur zum Sachunterricht nicht rezipiert. Das historische Lernen scheint aber in sein Konzept des erfahrungsorientierten Sachunterrichts nach John Dewey prinzipiell durchaus integrierbar³⁶.

In Michael Soostmeyers Studie "Zur Sache Sachunterricht" (1988) fehlt ebenso wie in Schreiers Arbeiten die Bezugnahme auf die Geschichtsdidaktik. Immerhin bezeichnet er das "Wahrnehmen von Veränderungen im Verlaufe der Zeit" als wichtige Intention des Sachunterrichts. Der inhaltliche Schwerpunkt liegt allerdings auf der Zeitbegriffsbildung; ansonsten strebt er eine "Anbahnung eines geschichtlichen Zeitverständnisses" an, bei der er allenfalls bis in die Großelterngeneration der SchülerInnen zurückgreifen will, so daß zahlreiche häufig behandelte Themen aus der Geschichte damit wegfallen³⁷.

Werner G. Mayer widmet in seiner dreibändigen Studie "Der Sachunterricht" von 1993 dem "historischen Aspekt im Sachunterricht" immerhin eines seiner fünfzehn Kapitel. Inhaltlich aber ist dieses Kapitel problematisch: Ohne jegliche Kenntnis der

³² *Wolfram Winnenburg*: Sachunterricht – Quo vadis? In: Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe 15, 1987, S. 382 – 389, hier S. 383 f.

³³ *Richard Meier*: Heimatkunde – Sachunterricht. Woher? Wozu? Wohin? In: Die Grundschulzeitschrift 3, 1989, H. 21, S. 20 – 27, hier S. 24. Ähnlich *Walter Köhnlein*: "Wissenschaftsorientierung" wurde zum strahlenden Leitstern der schulischen Erziehung, dessen helles Licht viele überkommene Prinzipien (z. B. die Orientierung an der vorgefundenen Situation, der 'Individuallage' und an den Interessen der Kinder) zeitweilig verblassen ließ." (*Walter Köhnlein*, Sachunterrichts-Didaktik und die Aufgabe grundlegenden Lernens. Vorüberlegungen zur Konzipierung des Curriculums. In: Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe 16, 1988, S. 524 – 531, hier S. 524).

³⁴ Auf dieses wichtige Problem eines Integrationsfaches, aber auch von Schule insgesamt verweist *Kaiser*: Einführung (Anm. 2), S.146.

³⁵ Dagegen sind für *Walter Köhnlein* "Bezugsfächer des Sachunterrichts . . . die Sachfächer der weiterführenden Schulstufen: Erdkunde, Geschichte, Sozialkunde, Chemie, Biologie, Physik" (Köhnlein: Sachunterrichts-Didaktik (Anm. 33), S. 531).

³⁶ *Helmut Schreier*: Die Sache des Sachunterrichts. Paderborn 1982, vor allem S. 93 – 96, ders.: Der Gegenstand des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn 1994.

³⁷ *Michael Soostmeyer*: Zur Sache Sachunterricht. Begründung eines situations-, handlungs- und sachorientierten Unterrichts in der Grundschule. Frankfurt am Main u. a. 2. Aufl. 1992, S. 409 – 411.

geschichtsdidaktischen Diskussionen der letzten Jahrzehnte – einzige Fachanmerkung in diesem Kapitel ist der Hinweis auf einen Artikel Egon Friedells aus dem Jahr 1927(!) – plädiert er methodisch für erzählende Präsentation in Wort und Bild, inhaltlich für Kultur- und gegen Politikgeschichte, spricht von einer "geschichtlichen Propädeutik im Sachunterricht" und beschränkt sich in einer Aufzählung von "grundsätzlichen Anbahnungen" fast ausschließlich auf die Anhäufung von Wissen³⁸.

Astrid Kaiser (1995) schließlich befaßt sich zwar ausführlich – und sinnvollerweise – mit der Geschichte des Sachunterrichts, bei der Frage nach der "Sache des Sachunterrichts" spielt aber auch bei ihr die Geschichte keine wichtige Rolle. Dies ist auch nicht überraschend, lehnt sie doch eine Orientierung der Inhaltsauswahl an Fachinhalten ab und stützt sich stattdessen auf Klafkis gesellschaftliche Schlüsselprobleme, die sie kombiniert mit Interessen und Fähigkeiten von Kindern, die im Sachunterricht zur Geltung kommen bzw. erworben werden sollen. Historisches Lernen kommt dabei nicht ausdrücklich vor, könnte aber durchaus integriert werden – Hilfestellung aus den Forschungen der Geschichtsdidaktik nimmt auch sie hierfür nicht an³⁹.

Abschließend eine letzte Beobachtung, die diese knappe Analyse abrundet: Auch in den wichtigen Sammelbänden, die in den letzten Jahren erschienen – die von der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts herausgegebenen Bände 3 und 4 "Brennpunkte des Sachunterrichts" (1992) und "Dimensionen des Zusammenlebens" (1993), der Oldenburger Band "Grundlagen des Sachunterrichts" (1993) und Duncker/Popps "Kind und Sache" (1994) – ist von der Geschichte, ist vom historischen Lernen nirgends die Rede⁴⁰.

Das Gesamtbild ist eindeutig: Während dem sozialen und politischen Lernen in nahezu allen Konzepten ein wichtiger Stellenwert zugemessen wird – ohne daß damit schon etwas über den jeweiligen Forschungsstand ausgesagt wäre –, während Umwelterziehung, interkulturelle Erziehung, Sexualerziehung und Geschlechtererziehung vieldiskutierte neue Inhalte darstellen, wird das historische Lernen von der Sachunterrichtsdidaktik fast völlig ignoriert. Wenn es denn doch für relevant gehalten wird, so werden Forschungsthemen und -ergebnisse der Geschichtsdidaktik souverän übersehen. Die Ursachen hierfür sind nur schwer zu ermitteln. Offensichtlich herrscht in der Sachunterrichtsdidaktik nach wie vor Unklarheit darüber, ob historisches Lernen in den heute diskutierten Curricula zum Sachunterricht überhaupt eine eigenständige Funktion wahrnehmen kann; abgesehen von der Zeitbegriffsbildung, die die meisten für wichtig halten, herrscht über kaum ein Ziel oder

³⁸ *Werner G. Mayer*: Der Sachunterricht. Teil I: Anthropologie und Pädagogik. Anthropologische und pädagogische Grundlagen für einen mehrperspektivischen Projektunterricht. Heinsberg 1993, S. 107 – 118. Vollends fragwürdig ist sein Plädoyer für die Erstellung eines Geschichtsfrieses, wenn er dies abschließend begründet mit: "Der Zahlen – Strahl des Frieses stützt die europäisch – abendländischen Vorstellungen der Pfeil – Zeit! (Christi Geburt – Endzeit, Jüngstes Gericht)" (S. 109).

³⁹ *Kaiser*: Einführung (Anm. 2), S. 144 – 157. In ihrem eigenen Inhaltskatalog, einem "Minimalplan für die vier Grundschuljahre", taucht – bis auf "Zeit" – nicht ein historisches Thema auf (S. 154 – 157). Zur Konzeption der Schlüsselprobleme vgl. *Wolfgang Klafki*: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, Weinheim/Basel 4. durchges. Auflage 1994, S. 56 – 69. *Klafkis* Vorschläge stellen auch eine Herausforderung für die Geschichtsdidaktik dar, die diese bislang eher als Bedrohung wahrgenommen hat. Die Einbindung in neuere Richtlinien jedenfalls wird teilweise scharf kritisiert: *Horst Kuss*: Lehrplan und Politik. Tendenzen und Defizite in neueren Richtlinien und Lehrplänen des Faches Geschichte, in: Geschichte, Politik und ihre Didaktik 21(1993), H. 3/4, S. 188 – 207, hier S. 194 und besonders scharf der Vorstand des Geschichtslehrerverbands: "Die politische Setzung von Schlüsselproblemen nach Klafki droht dem Geschichtsunterricht den Wissenschaftsbezug zu nehmen." (Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 46, 1995, S. 183). Künftig hierzu: *Dietmar von Reeken*: Klafkis Schlüsselprobleme: Eine Gefahr für den Geschichtsunterricht? Ms. Bielefeld 1996.

⁴⁰ *Roland Lauterbach* u. a. (Hrsg.): Brennpunkte des Sachunterrichts. Kiel 1992; ders. u. a. (Hrsg.): Dimensionen des Zusammenlebens. Kiel 1993; *Dagmar Richter* (Hrsg.): Grundlagen des Sachunterrichts. Lebensweltliche und fächerübergreifende Aspekte in fachdidaktischer Perspektive. Oldenburg 1993; *Ludwig Duncker/Walter Popp* (Hrsg.): Kind und Sache. Zur pädagogischen Grundlegung des Sachunterrichts. Weinheim/München 1994.

Inhalt ein Konsens. Daß dies so ist, liegt u. a. an der mangelnden Rezeption geschichtsdi-
daktischer Forschung.

Fazit und Perspektiven

Der zu Beginn meiner Ausführungen geäußerte Eindruck trog also nicht: Geschichtsdidaktik und Sachunterrichtsdidaktik üben sich in gegenseitiger Sprachlosigkeit; ein Jahrzehnt wissenschaftlicher Forschung ging in dieser Hinsicht ohne erkennbare Fortschritte vorüber. Einige Gründe für dieses Unverhältnis wurden bereits genannt; weitere ließen sich anfügen. Daß diese Situation im Interesse der Konzeption eines "guten" Sachunterrichts in der Grundschule überaus unbefriedigend ist, dürfte auf der Hand liegen. Und es ist ja auch keineswegs so, als hätten sich die beiden Wissenschaften nichts zu sagen; im Gegenteil: Beide würden von einem wissenschaftlichen Dialog in erheblichem Maße profitieren, beide liefern für den jeweiligen Partner eine Reihe produktiver Herausforderungen:

Für die Geschichtsdidaktik wäre die Rezeption sachunterrichtsdidaktischer Forschungen und ein Diskurs mit ihr vor allem in fünf Hinsichten befruchtend:

1. Der von der Sachunterrichtsdidaktik aufgegriffene grundschulpädagogische Diskurs der letzten Jahre über die "veränderte Kindheit" ist bislang in geschichtsdidaktisches Denken kaum vorgedrungen⁴¹. Dabei ist der Tatbestand an sich, dies haben pädagogische und soziologische Forschungen gezeigt, unbestreitbar und hat erhebliche Folgen für schulisches Handeln; nicht zuletzt auch für den Geschichtsunterricht nach der Grundschule. Der deutlich höhere Kindbezug der Sachunterrichtsdidaktik, die eben nicht, wie die Geschichtsdidaktik, in hohem Maße auf eine Fachwissenschaft bezogen und daher "freier" in der Wahl ihrer didaktischen und curricularen Schwerpunkte ist⁴², könnte für die Geschichtsdidaktik eine Chance sein, das notwendige Nachdenken über das Verhältnis von Kindern und Jugendlichen zur Geschichte und die daraus folgenden curricularen und methodischen Konsequenzen für schulisches Lernen von und über Geschichte voranzutreiben. Die Auswirkungen dieser Frage reichen bis zum Problem der Motivation für den Geschichtsunterricht, über deren Mangel jede LehrerIn in der Sekundarstufe I ein Lied zu singen weiß; bei Umfragen nach der Beliebtheit von Schulfächern sowohl bei gegenwärtigen als auch bei ehemaligen Schülerinnen rangiert jedenfalls der Geschichtsunterricht nicht gerade auf den vorderen Plätzen⁴³.

2. Die Integration historischer Fragestellungen, Inhalte und Methoden in einen übergreifenden Fachzusammenhang stellt nach wie vor eine ungeheure Herausforderung für die Geschichtsdidaktik dar. Es scheint fast so, als habe der Streit um die Hessischen Rahmenrichtlinien vor mehr als zwanzig Jahren ein Tabu begründet, so daß sich kaum noch jemand an das Problem heranwagt. Dabei hat doch die Entwicklung von Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik in den letzten Jahren gezeigt, daß beide auf interdisziplinäres Arbeiten angewiesen sind – die Didaktik ist ja per se eine Wissenschaft mit mehreren

⁴¹ Vgl. zu dem Diskurs *Maria Fölling-Albers* (Hrsg.): *Veränderte Kindheit – Veränderte Grundschule*. Frankfurt am Main 1989; *Otto Schweitzer*: *Wandel der Kindheit. Ein problemorientierter Literaturbericht*. In: *Christian Büttner/Aurel Ende* (Hrsg.): *Lebensräume für Kinder. Entwicklungsbedingungen für Kinder im ausgehenden 20. Jahrhundert. Jahrbuch der Kindheit*, Bd. 6. Weinheim/Basel 1989, S. 105–123; *Gabriele Faust-Siehl* u. a. (Hrsg.): *Kinder heute – Herausforderung für die Schule*. Frankfurt am Main 1990; *Ilse Lichtenstein-Rother*: *Veränderte Lebenswelt als Impuls für Innovationen in der Grundschule*. In: *Uwe Hameyer* u. a. (Hrsg.): *Innovationsprozesse in der Grundschule. Fallstudien, Analysen und Vorschläge zum Sachunterricht*. Bad Heilbrunn 1992, S. 55 – 69; *Ernst Cloer*: *Veränderte Kindheitsbedingungen – Wandel der Kinderkultur*. In: *Die Deutsche Schule* 84, 1992, H. 1, S.10 – 27; *Ulf Preuss-Lausitz*: *Die Kinder des Jahrhunderts*. Weinheim 1993.

⁴² *Walter Köhnlein* weist darauf hin, daß der Sachunterricht vermutlich schneller sich verändernden gesellschaftlichen Leitvorstellungen folgt, "weil ihm die stabilisierende Trägheit eines etablierten oder wissenschaftlich abgesicherten Stoffkanons fehlt" (*Köhnlein*: *Sachunterrichts-Didaktik* (Anm. 33), S. 525.

⁴³ Da ist es schon bezeichnend, daß in der neuesten Spiegel-Umfrage über "Lieblings-" und "Haßfächer" der Deutschen Geschichte überhaupt nicht auftaucht (Spiegel special Nr. 9/1995, S.139)!

Bezugsdisziplinen –; warum sollte dann nicht auch über einen integrierten Unterricht zumindest nachgedacht werden, zumal SchülerInnen nicht zu FachwissenschaftlerInnen ausgebildet werden sollen? Allerdings spielen wohl auch Standes- und Statusfragen und Fragen der Selbsterhaltung einer Wissenschaft angesichts der Streichungen der letzten Jahre bei dieser Zurückhaltung eine nicht zu unterschätzende Rolle. Außerdem trägt das Selbstverständnis der Mehrheit der heutigen GeschichtsdidaktikerInnen zu dem Problem bei, die die Geschichtsdidaktik als Dimension der Geschichtswissenschaft betrachten und dieser daher Vorrang gegenüber anderen Bezugswissenschaften einräumen⁴⁴. Dennoch kann ein Ausweichen vor den Herausforderungen nicht der richtige Weg sein, sondern vielmehr ein Forschungsprozeß, bei dem die Geschichtsdidaktik die unbezweifelbar vorhandenen eigenständigen Leistungen des historischen Lernens einbringen kann, wie sie gerade in dem eingehenden Diskurs über das "Geschichtsbewußtsein" und in dem jüngeren über "Identität als strukturierendes Zentrum des Geschichtsbewußtseins" (Jochen Huhn) zum Ausdruck kamen⁴⁵.

3. Pädagogische Entwicklungen der vergangenen Jahre, die Anknüpfung an reformpädagogische Traditionen und das Nachdenken über Konsequenzen der "veränderten Kindheit" führten in der Sachunterrichtsdidaktik wie in der Didaktik des Grundschulunterrichts insgesamt zu einer deutlich veränderten Gestaltung des Unterrichts. Stichworte dieser erheblichen Erneuerung und Erweiterung des Methodenspektrums sind "offener Unterricht", "Freiarbeit", "Wochenplanarbeit", "Handlungsorientierung", "Projektorientierung" usw. Ohne Zweifel besitzt die Grundschule als Reformschule eine Pionierfunktion, doch in die geschichtsdidaktische Diskussion flossen diese Konzepte bislang nur am Rande ein, obwohl sie allmählich auch die unterrichtliche Realität in den weiterführenden Schulen zu beeinflussen beginnen und geeignet wären, den Geschichtsunterricht zu seinem Vorteil zu verändern.

4. Schulbücher und Unterrichtsmaterialien für den Sachunterricht unterscheiden sich aufgrund der Lernmöglichkeiten und –fähigkeiten von Grundschulkindern grundlegend von dem, was GeschichtsdidaktikerInnen von Mittel- und Oberstufenbüchern kennen; insbesondere die relativ geringe Relevanz von Texten macht dem textgewohnten Fachvertreter zu schaffen. Die Notwendigkeit, historische Fragestellungen und Inhalte auch auf anderen Wegen und mit anderen Medien – Bilder, Sachen, unmittelbare Begegnungen/Unterrichtsgänge, Oral History usw. – Kindern näher zu bringen, kann gleichwohl eine Herausforderung sein, das Problem der "didaktischen Reduktion" im Zusammenhang mit der Medien- und Methodenfrage neu zu denken.

5. Die Notwendigkeit, über die Inhaltsauswahl, ihre Ziele und Bedingungen neu zu reflektieren, ist die fünfte Herausforderung für die Geschichtsdidaktik. Während in der Sekundarstufe I nach wie vor das Prinzip des chronologischen Durchgangs durch die Geschichte vorherrscht, kann hiervon in der Grundschule schon angesichts des geringen Umfangs des historischen Anteils am Sachunterrichtscurriculum keine Rede sein. Die Inhaltsauswahl muß also von vornherein anderen Prinzipien gehorchen als dem roten Faden der Chronologie; eine neue Diskussion über das Prinzip der Exemplarizität und über den

⁴⁴ Vgl. *Bernd Mütter*: Geschichtsdidaktik als Dimension der Geschichtswissenschaft. Ein Beispiel aus der Lehrbucharbeit (Geschichtsbuch 4). In: Internationale Schulbuchforschung 14, 1992, S. 251 – 277. Gemeint ist hier nicht eine grundsätzliche Kritik an dieser Position; vielmehr geht es mir darum zu zeigen, daß die Geschichtsdidaktik von einer völlig anderen Situation als die Sachunterrichtsdidaktik - ohne eigene Fachwissenschaft - ausgeht, was die Dialogbereitschaft und –fähigkeit bislang behinderte.

⁴⁵ Zum Geschichtsbewußtsein vgl. nur *Hans-Jürgen Pandel*: Geschichtsbewußtsein. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 44, 1993, S. 725 – 729 und die dort angegebene Literatur; zum Identitätsdiskurs *Uwe Uffelman* (Hrsg.): Identitätsbildung und Geschichtsbewußtsein nach der Vereinigung Deutschlands. Weinheim 1993 sowie zusammenfassend ders.: Identitätsbildung und Geschichtsdidaktik. In: Aus Politik und Zeitgeschichte B 41/94 v. 14. Oktober 1994, S. 12 – 20.

Zusammenhang von Lebenswirklichkeit des Kindes, Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung schulischen Lernens auf der einen, historischen Problemen, Strukturen, Entwicklungen und Prozessen auf der anderen Seite müßte angestoßen werden. Mittelfristig dürfte auch in der Sekundarstufe I ein Abschied vom alten, trotz aller Kritik in den Lehrplänen nach wie vor vorherrschenden Prinzip notwendig erscheinen⁴⁶. Die tendenziell unbegrenzte Ausweitung der Zeitgeschichte und ihre hohe Relevanz für eine historisch-politische Bildung sowie der Siegeszug von neuen Themen und methodischen Zugängen – Frauen-, Umwelt-, Alltags- und Mentalitätsgeschichte, Oral History usw. – zwingen, da eine Ausdehnung der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit nicht zu erwarten ist – eher im Gegenteil! –, zu einer Kürzung bei anderen Epochen. Eine grundlegende Revision mit einem Abschied vom chronologischen Durchgang wäre der ehrlichere Weg.

Auch die Sachunterrichtsdidaktik würde in erheblichem Maße von der Auseinandersetzung mit der Geschichtsdidaktik profitieren. Dies läge vor allem auf drei Ebenen:

1. Da auch von der Sachunterrichtsdidaktik bislang niemand eine Eliminierung der Geschichte verlangt hat⁴⁷, die zuständige Fachdidaktik aber kaum rezipiert wurde, ergab sich bislang der merkwürdige Zustand, daß die meisten DidaktikerInnen, wenn sie sich denn zur Geschichte äußerten, eher von ihrem gesunden Menschenverstand bzw. von ihren LehrerInnenenerfahrungen, vielleicht auch von ihren eigenen SchülerInnenenerfahrungen ausgingen, zumal die meisten in ihrer universitären Ausbildung kaum mit Geschichte in Berührung gekommen sein dürften⁴⁸. Für einen wissenschaftsorientierten Sachunterricht ist dieser Zustand unbefriedigend; auch die Geschichtsdidaktik gehört zu seinen Bezugswissenschaften. Ohne Zweifel könnte der Sachunterricht auch von manchen fachdidaktischen Konzepten profitieren: So wäre m. E. eine Überprüfung von Peter Schulz-Hageleits erfahrungsorientiertem Geschichtsunterricht und Uwe Uffelmans problemorientiertem Geschichtsunterricht auf ihre Anwendbarkeit auf den Sachunterricht lohnenswert; auch der neueste Diskurs in der Geschichtsdidaktik über die Rolle von Emotionen im Lernprozeß korrespondiert mit Bestrebungen in der Sachunterrichtsdidaktik⁴⁹. Inhaltlich könnten fachwissenschaftliche und -didaktische Überlegungen etwa zur Technikgeschichte und zur Umweltgeschichte nicht nur Umwelt- und Technikerziehung im Sachunterricht historisch fundieren, sondern auch der Verzahnung sozialwissenschaftlicher und naturwissenschaftlich-technischer Themen dienen. Die Spaltung in zwei Lernbereiche, wie sie vielfach noch die universitäre Ausbildung künftiger SachunterrichtslehrerInnen prägt, erscheint angesichts der Struktur moderner gesellschaftlicher Probleme überholt, und die Geschichte kann zur Überwindung der Dichotomie einen wichtigen Beitrag leisten. Schließlich liefert die Geschichtsdidaktik mittlerweile auch erste Ansätze zu einem Nachdenken über den Beitrag der Geschichte zur "Eine-Welt-Erziehung" und zum interkulturellen Lernen⁵⁰. Geschichte könnte

⁴⁶ So auch *Horst Kuss*: "Der Versuch, Geschichte als chronologisches Kontinuum zu unterrichten, ist gescheitert." (*Horst Kuss*: Historisches Lernen im Wandel. Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht in der alten und neuen Bundesrepublik. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte B 41/94 v. 14.* Oktober 1994, S. 21 – 30, hier S. 30). Ähnlich *Völker*: *Krise* (Anm. 29), S. 623 f. und *Bodo von Borries*: *Inhalte oder Kategorien? Überlegungen zur kind-, sach-, zeit- und schulgerechten Themenauswahl für den Geschichtsunterricht.* In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 46, 1995, S. 421 – 435.

⁴⁷ *Astrid Kaisers* Zielvorstellungen über einen zukünftigen Sachunterricht umfassen auch die historische Dimension, vgl. etwa: "Zukünftiger Sachunterricht muß die Inhalte in ihrer Entwicklung zeigen, er muß das Vorher und das Nachher sowie das Gewordensein und die Entwicklungsmöglichkeiten des Gegenwärtigen in den Mittelpunkt stellen." (*Kaiser*: *Einführung* (Anm. 2), S. 174).

⁴⁸ Über die Voraussetzungen auf LehrerInnenseite wissen wir bislang überhaupt nichts. Hier wäre dringender Forschungsbedarf, dem ich in einer ersten empirischen Pilotstudie nachzugehen gedenke.

⁴⁹ *Peter Schulz-Hageleit*: *Geschichte: erfahren – gespielt – begriffen.* Braunschweig 1982; *Uwe Uffelman* u. a.: *Problemorientierter Geschichtsunterricht. Grundlegung und Konkretion.* Villingen-Schwenningen 1990; *Mütter/Uffelman*: *Emotionen* (Anm. 27).

⁵⁰ Vgl. etwa *Dagmar Klose*: *Ganzheitliches historisches Lernen in der "Einen Welt".* In: *Uffelman*: *Lernen* (Anm. 27), S. 283 – 294.

möglicherweise die Chance bieten, Fremdverstehen⁵¹ an Themen einzuüben, die wegen der fehlenden direkten Betroffenheit der SchülerInnen – Stichworte: Migrationsbewegungen, Ausländerfeindlichkeit, "Das Boot ist voll"-Mentalität – weniger angstbesetzt sind als andere.

2. Wenn man der Auffassung ist, daß die Geschichte eines Unterrichtsfaches und einer Wissenschaft ein wichtiger Bestandteil der Disziplin ist⁵², so gehört die Geschichte der Geschichtsdidaktik in die Geschichte der Sachunterrichtsdidaktik. Vorarbeiten gibt es hier – bis auf die denkwürdige Dissertation von Hartrnut Mitzlaff⁵³ – nicht, doch besteht ein dringender Forschungsbedarf, der die Kooperation von Geschichtsdidaktik und Sachunterrichtsdidaktik verlangt.

3. Nach einer inzwischen sehr eingeführten Definition hat der Sachunterricht die zentrale Aufgabe, "den Kindern Hilfe bei der Erschließung ihrer Lebenswirklichkeit zu geben"⁵⁴. Diese Lebenswirklichkeit aber, dies zeigt ja auch der Diskurs über die veränderte Kindheit, ist nicht etwas Statisches, sondern veränderlich und veränderbar. Gerade die historischen Forschungen zur Kindheits- und Sozialisationsgeschichte haben hier wichtige Hinweise auf die Konstitution von Kindheit, die historische Bedingtheit von Erziehungszielen, –inhalten und methoden geliefert⁵⁵. Der Verweis auf die Geschichte der Kindheit bewahrt die Sachunterrichtsdidaktik vor einer zu schnellen Verabsolutierung gegenwärtiger Lebensumstände von Kindern, macht die Prozeßhaftigkeit von Kindheit, Erziehung und damit auch Sachunterricht bewußt und verhilft so zu einem kritischen Umgang mit dem Topos der "Lebenswirklichkeit des Kindes". Die "Didaktik der Kindheitsgeschichte" bietet zudem große Lernchancen auch und gerade für den Sachunterricht⁵⁶.

Das Fazit ist eindeutig: Geschichtsdidaktik und Sachunterrichtsdidaktik haben sich gegenseitig viel zu geben. Felder der Zusammenarbeit und der gegenseitigen Rezeption von Forschungsergebnissen liegen in allen Bereichen der Didaktik: der Theorie, der Empirie, der Geschichte, der Pragmatik, des internationalen Vergleichs. Voraussetzung für einen produktiven Dialog ist nicht nur der Abbau gegenseitiger Berührungsängste; zentral erscheint vielmehr auf Seiten der Geschichtsdidaktik die Feststellung, daß es nicht um die Verankerung und Legitimation möglichst großer Fachanteile im Sachunterricht gehen kann, sondern die Geschichtsdidaktik die Existenz eines eigenständigen Sachunterrichtscurriculums mit eigenständigen Begründungen, Zielen und Inhalten akzeptieren muß. Die Sachunterrichtsdidaktik andererseits muß stärker, als sie dies bisher getan hat, bereit sein, Kompetenzen von Fachdidaktiken bei der Konstitution von Curricula und der Auswahl von Inhalten zu nutzen, denn die Didaktik eines Integrationsfaches kann auf das Expertenwissen der Einzeldisziplinen nicht verzichten. Sind diese Voraussetzungen erst einmal gegeben – und dieser Aufsatz sollte einen Beitrag hierzu leisten –, dann steht einer Kooperation nichts mehr im Wege. Ergebnisse wären nicht nur ein "besserer" Sachunterricht, sondern auch eine innovative und kompetentere Didaktik.

⁵¹ Wichtig: Klaus Bergmann: Wir und die anderen – Lernen an und aus Geschichte. In: Internationale Schulbuchforschung 15, 1993, S. 179 – 200.

⁵² Vgl. für die Geschichtsdidaktik die Arbeiten Bernd Müllers, jetzt in: ders.: Historische Zunft und historische Bildung. Beiträge zur geisteswissenschaftlichen Geschichtsdidaktik. Weinheim 1995.

⁵³ Mitzlaff: Heimatkunde (Anm. 1).

⁵⁴ Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein–Westfalen. Sachunterricht, hrsg. v. Kultusminister des Landes Nordrhein–Westfalen. Düsseldorf 1985, S. 21.

⁵⁵ Grundlegend: Heinz–Elmar Tenorth: Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. Weinheim/München 1988.

⁵⁶ Knapp: Karin Hausen: Didaktik der Kindheitsgeschichte. In: Klaus Bergmann u. a. (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. Seelze–Velber 4. Aufl. 1992, S. 331f.; jetzt: Dietmar von Reeken, Kindheitsgeschichte – Ein Königsweg historischen Lernens in der Grundschule? in: Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe 23, 1995, H. 10, S. 1–6.