

Kultur als didaktische Kategorie des Sachunterrichts

1. Bildung und Kultur

Helmut Fend hat in seiner Theorie der Schule „Resubjektivierung von Kultur“ als eine wichtige Funktion von Schule bestimmt. Der Bildungsauftrag von Schule besteht nicht nur in Qualifikation, Selektion und Legitimation bzw. Integration, sondern soll die schöpferischen und gestaltenden Kräfte von Subjektivität bei der Weitergabe, Akkumulation und Transformation kultureller Inhalte und Kompetenzen freisetzen. „Der aufgetürmte Schatz von in Symbolsystemen festgehaltenem Wissen, von Fähigkeiten und von Kulturprodukten ist auf Resubjektivierung, auf die Entschlüsselung und die Verlebendigung in der neuen Generation angewiesen. [...] Objektivierung als Prozess, in dem Kultur geschaffen wird und Resubjektivierung als Prozess, in dem Kultur von Generation zu Generation tradiert wird, spielen hier zusammen.“¹

Der Bezug von Bildung und Kultur macht deutlich, dass der Bildungsbegriff den Kulturbegriff einschließt und erinnert daran, dass öffentliche Bildungseinrichtungen zum Zweck der Tradierung und der Weiterentwicklung von Kultur eingerichtet worden sind. Fends Formulierung nimmt allerdings nur eine bestimmte Wertigkeit von Fähigkeiten und Produkten in den Blick, ohne mit diesem engen Kulturbegriff klären zu können, worin jene Wertigkeit besteht. Kultur begegnet man aber nicht nur in Form von besonderen, außergewöhnlichen Produkten der sogenannten Hochkultur, die sich in Literatur, Musik, Theater und den Bildenden Künsten niederschlägt. Kultur ist vielmehr alles, was Menschen gestaltet haben, seien es Dinge und Güter, die hergestellt wurden wie technische Geräte, Häuser, Wohnungen, Städte, Bilder, Gebrauchsdinge, Alltagsgegenstände, seien es Ideen, wissenschaftliche Theorien oder Formen des Zusammenlebens und des sozialen Handelns. Clifford Geertz beschreibt Kultur so als „das Geflecht von Bedeutungen, in denen Menschen ihre Erfahrungen interpretieren und nach denen sie ihr Handeln ausrichten.“²

Ethnologische, kulturalanthropologische oder kulturgeschichtliche Forschungen betonen die Vielfalt von Kultur, und zwar sowohl im Sinne einer Vielfalt von Kulturen als auch im Sinne der Vielfältigkeit von Kultur, was eine Homogenisierung von Kultur oder die Festlegung einer Identität bestimmter, etwa national verorteter Kulturen ausschließen. Stattdessen arbeiten Kulturtheorien mit einem differenzierten Kulturbegriff, um auch kulturelle Praktiken wie Rituale, Gesten, Spiele und Feste in den Blick zu nehmen. Wulff weist darauf hin, dass es nicht ausreicht, verschiedene Kulturen nur als Text zu lesen. Produktiver ist demgegenüber, die performative Dimension kultureller Produktion zu thematisieren, wie sie beispielsweise in den szenischen Arrangements von Ritualen und im praktischen rituellen Wissen körperlich und materiell zur Darstellung und zum Ausdruck kommt.³

Der Mensch lebt in einer zutiefst kulturell geprägten Wirklichkeit. Seine Lebenswelt ist eine Kulturwelt. Menschliches Leben ist immer gestaltet, medial repräsentiert und symbolisch überformt, und zwar sowohl synchron im Kontext der vielfältigen wahrnehmbaren kulturellen Formungen und Ausdrucksmöglichkeiten der gegenwärtigen Lebenswelt, als auch diachron mit Blick auf Geschichte und Gedächtnis von Kultur, welche in Tradition und Erinnerung die Gegenwart von Grunde auf aus der Zeit und in der Zeit formt und bestimmt. Ein natürlicher, gleichsam außerkultureller und ungestalteter Lebensgrund bzw. ein a-kultureller Naturzustand ist dem Menschen von Anfang an entzogen. Trotz der Verschiedenheit der Kulturen und der Individuen ist das menschliche Wesen dadurch charakterisiert, dass es das *animal symbolicum* ist, ein Wesen, das sein Dasein in Bildern und Symbolen einkleidet und ummantelt und das ohne diese Bilder und Vorstellungen weder die ihm fremde Wirklichkeit noch das eigene Ich vorstellen, geschweige denn verstehen könnte. Menschliche Wirklichkeit ist für Ernst Cassirer immer eine symbolische Wirklichkeit, so dass die kulturelle Formung aus dem Kontext der Entfremdungsproblematik herausgelöst wird. Die symbolischen Formen von Kultur tragen vielmehr die Energie in sich, Wirklichkeit zu formen, zu ordnen und zu verdichten und sind daher wesentliche Organe des Weltverständnisses.⁴

¹ Helmut Fend: Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. 2., durchgesehene Auflage Wiesbaden 2008, S. 48.

² Clifford Geertz: Dichte Beschreibungen. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt am Main 1983, S. 99.

³ Vgl. Christoph Wulff: Einführung in die Anthropologie der Erziehung. Weinheim und Basel 2001, S. 207. Dazu auch Christoph Wulff (Hg.): Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie. Weinheim und Basel 1997.

⁴ Vgl. Ernst Cassirer: Versuch über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur [engl. 1944]. Frankfurt 1990.

Das Feld kultureller Erscheinungen ist offen und dynamisch. Kultur umfasst die Geschichtlichkeit menschlichen Lebens, das sich aus sich selbst entwirft und immer Beständigkeit und Wandel ausgesetzt ist. Kulturwissenschaften nehmen daher nicht mehr ein System anthropologischer Konstanten an, die transkulturell zu bestimmen wären; vielmehr geht man von der paradoxen Formulierung eines „Wandels des Beständigen“ aus, die anzeigt, dass die Zeitlichkeit des Menschen auch mutmaßliche anthropologische Konstanten verändert.⁵

Eine erste Sondierung kultureller Erscheinungsformen kann körpernahe Themen wie Sexualität, Geburt, Kindheit/Jugend, Krankheit, Sterben, Ernährung, Kleidung, Wohnen, Technik, Arbeit nennen. Dazu kommen Symbolwelten wie Wissenschaft, Religion und Kunst und Medien. Tanner⁶ differenziert diese Felder weiter nach menschlichen Selbstbeschreibungen und Menschenbildern, sozialen Praktiken, Routinen, Ritualen, kommunikativen Interpretationsmustern, symbolischen Formen und Machtbeziehungen, durch die das Gesellschaftliche der Menschen strukturiert wird, und drittens nach der Geschichtlichkeit der menschlichen Natur, die sich in kulturellen Selbstreflexionen und in Formen der Subjektivierung äußert, in den kulturellen Praktiken der Naturbeherrschung wie der Technik und des Experimentierens, im Umgang mit Tieren und mit der Natur und in den Verflechtungen mit Dingen. Tanner bezeichnet diese Ausrichtung der Anthropologie als *symmetrisch*. Mensch und Natur oder Mensch und Dinge werden nicht einander gegenübergestellt, sondern in ihren wechselseitigen Verhältnisse, Abhängigkeiten, aber auch Freiheiten betrachtet. Das Internet ist aus zeithistorischer Perspektive ein Beispiel für mediale Materialität bzw. materielle Medialität. Es hat nicht nur neue kulturelle Praktiken hervorgebracht, sondern Hybride von Natur und Kultur geschaffen und damit neue menschliche Selbstentwürfe angeregt. Erfindung und Gebrauch eines Kommunikationsmittels gewinnen so eine eigene Dynamik und entwickeln eine materiale Eigenlogik.⁷

Die Medialität der Kultur eröffnet in dieser Dynamik eine neue Dimension der Freiheit, die aber eine unüberschaubare Vielfalt kultureller Erscheinungen und kultureller Gestaltungsmöglichkeiten hervorbringt, in der sich der einzelne kaum noch orientieren kann. Bereits die Kulturphilosophie von Ernst Cassirer hat gezeigt, dass Menschen nur in den medialen Zwischenwelten symbolischer Formen voneinander wissen und aus den symbolischen Formungen gar nicht heraus kommen, so dass ein unmittelbarer Weltbezug versagt bleibt.⁸ Diese Einschränkung macht die Philosophie der symbolischen Formen beunruhigend. Das gesamte menschliche Dasein wird nämlich in dieses Netz der symbolischen Formen hineingezogen. Es gibt also keine übergeordnete Form, welche (kultur-)unabhängig das Spiel und die Wirkung der anderen symbolischen Kulturformen prüfen, regulieren, beherrschen und begrenzen könnte. Selbst die Vernunft wird eingesponnen in die symbolischen Formungen und bildet sich nur in deren Medien. Nach Cassirer gilt es, diese dynamische Medialität von Kultur sinnvoll zu begrenzen durch eine kritische Reflexivität, die selbst wiederum nur aus der Kulturalität hervorgehen kann.⁹

Der Einbezug dieser kulturellen Perspektive dient so nicht nur dem besseren Verständnis für die Geschichtlichkeit und den Wandel von Kultur, sondern eröffnet auch die Möglichkeit der Selbstreflexion innerhalb einer pluralistischen und oft widersprüchlichen Moderne: Wie ist der Mensch möglich? Wie geraten Menschen in unterschiedlichen gesellschaftlichen Kontexten und medialen Konstellationen in ein reflexives Selbstverhältnis, das es ihnen ermöglicht, sich in einer spezifischen Weise als handelnde, denkende und fühlende Subjekte zu verstehen und sich immer wieder neu zu erfinden? „Technisch geschaffene Risiken, Umweltkrisen, Gefährdungen, Enttäuschungen und Ängste koexistieren mit einer präzedenzlosen Zunahme der durchschnittlichen Lebenserwartung und des materiellen Lebensstandards sowie mit hochfliegenden Hoffnungen. [...] Es ist allerdings zu vermuten, dass diese freigesetzten Möglichkeiten in ihrer materiellen Eigenmächtigkeit und in ihrer unbeherrschbaren Entfaltungslogik ihre Schöpfer mit Überraschungen konfrontieren werden.“¹⁰

⁵ Vgl. Jochen Martin: Der Wandel des Beständigen. Überlegungen zu einer historischen Anthropologie. In: Freiburger Universitätsblätter 126 (1994), S. 35-46.

⁶ Vgl. Jakob Tanner: Historische Anthropologie. In: Heike Bohlen, Christian Thies (Hg.): Handbuch Anthropologie. Der Mensch zwischen Natur, Kultur und Technik. Stuttgart 2009, S. 147-156.

⁷ Tanner, a.a.O. 153. Vgl. dazu die Akteur-Netzwerk-Theorie Latours, nach der den Dinge eine eigene Agency zugeschrieben wird (Bruno Latour: Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie. Frankfurt am Main 2007). Ebenso könnte man in diesem Kontext von einer eigenen Agency des Lebendigen ausgehen, wobei die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen dem Lebendigen und Dingen in einer Akteur-Netzwerktheorie noch nicht ausreichend reflektiert sind. Vgl. dazu weiterführend Giorgio Agamben: Das Offene: Der Mensch und das Tier. Frankfurt am Main 2003.

⁸ Ernst Cassirer: Versuch über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur. Aus dem Englischen von R. Kaiser. Frankfurt am Main 1944/1990. Vgl. Ernst Wolfgang Orth: Was ist und was heißt „Kultur“? Dimensionen der Kultur und Medialität der menschlichen Orientierung. Würzburg 2000.

⁹ Vgl. Andreas Nießeler: Bildung im Netz symbolischer Formen – kulturphilosophische Perspektiven. In: Pädagogische Rundschau 67/2013/Heft 2. S. 129-141; allgemein Andreas Nießeler: Formen symbolischer Weltaneignung. Zur pädagogischen Bedeutung von Ernst Cassirers Kulturphilosophie. Würzburg 2003.

¹⁰ Tanner, a.a.O., S. 154-155.

2. Pädagogisch-didaktische Perspektiven kulturellen Lernens

2.1. Eigenes und Fremdes

Resubjektivierung von Kultur ist eine Theorie aus der geisteswissenschaftlich geprägten Kulturpädagogik um Nohl, Flitner, Litt, Spranger, Kerschensteiner, Hönigswald und Wichmann. Diese sah in den objektivierten und sich in Kulturgütern, in Sitte und Moral verfestigten Mächten werthaltige und bedeutungsvolle Bildungsgehalte, die den Menschen in den eigentlichen Stand seiner Persönlichkeit erheben. Die Auseinandersetzung mit bildungswirksamen Inhalten, die aus der kulturellen Tradition entnommen und pädagogisch-didaktisch zu Bildungsgütern verdichtet werden, befähigt die nachwachsende Generation zur Teilnahme und Fortentwicklung der jeweiligen Kultur.¹¹

Während die Kulturpädagogik von einem traditionsgebundenen Kulturbegriff geprägt war, stellt die aktuelle Konzeption der kulturellen Bildung die Dynamik kultureller Prozesse in den Vordergrund. Damit wird die Variabilität und Diversität der Kontingenz menschlicher Kulturen akzentuiert, was den engen Kreis eurozentristischer Betrachtungen sprengt und über die Ethnographie auch den Blick auf fremde und eigene Alltagskulturen einbezieht sowie Diskurse aufgreift, die Kulturalität nicht nur auf Rationalitätssysteme reduzieren, sondern deren ästhetische und emotionale Bezüge beschreiben. Kulturelle Bildung umfasst nicht nur Wissen und Können, sondern auch das Vermögen, gestaltend am kulturellen Leben mitzuwirken und neue Lebensformen und Lebensentwürfe zu erfinden.¹²

Dabei führt die wachsende Sensibilität für die Vielfalt von Kultur und für die zentrale Rolle der Kultur für die Gestaltung der Lebensverhältnisse auch zu einer Bedeutungszunahme des *Fremden*. Das Fremde ist hier ein Strukturbegriff, der die Produktivität des fremden Blicks im Anerkennen des Anderssein auch für das Eigene zum Vorschein bringt, nicht ein territorialer Begriff, der die Kultivierten von den Nicht-Kultivierten abgrenzt. Kultur wird also in ihren Transformationen interessant, Bildung und Kultur ist in der Moderne nur als wechselseitige Grenzüberschreitung denkbar. Moderne Bildung besteht in der Kultivierung des Fremden im Bezug zum Eigenen. Bildung ist ein Sichfremdwerden: „Diese Fremdheit meiner selbst durchzieht den Selbstbezug als leibliches Wesen, den intersubjektiven Bezug zu anderen Menschen und Kulturen und schließlich den zur Welt, die als fremde den Menschen in seiner Existenz in Frage stellt.“¹³

2.2. Heimat, Lebenswelt und Kultur

Trotz der Weite des Begriffs umschreibt Kultur eine zentrale Kategorie schulischer Bildung, die nun in ihrer Bedeutung als didaktische Kategorie des Sachunterrichts ausgelotet werden soll.

In der Geschichte des Sachunterrichts als integratives Fach wurden unterschiedliche Bezugspunkte formuliert, welche die grundsätzliche Ausrichtung sachunterrichtlichen Lehrens und Lernens bestimmten. Die Vorläuferkonzeption des Sachunterrichts, die Heimatkunde, prägte die bis in die heutigen Lehrplankonzeptionen wirksame didaktische Kategorie der Heimat.¹⁴ Der Heimatbezug markiert zuerst eine wesentliche Kategorie für die Auswahl der Stoffquellen, wie sie für den Realienunterricht charakteristisch war. Die erlebnis- und erfahrungsbezogene Kunde der näheren Umgebung des Schulkindes soll behutsam durch angeleitete schulische Unterrichtung zur Heimat- und Weltkunde erweitert werden. Diesem Modell der konzentrischen Kreise liegt ein psychodynamisches Raummodell der *Lebenskreise* zugrunde, das bis zu Pestalozzi und Spranger reicht und die Individuallage als Heimat im engeren Sinne, Land und Welt als Heimat im weiteren Sinne und Überwelt als Heimat im höheren Sinne umfassen.¹⁵ Die individuelle Erfahrungswelt des Kindes in seinen anfänglichen Verhältnissen wird mit diesem Heimatbezug als unabdingbare Grundlage für eine „bodenständige“, „verwurzelte“, „naturgemäße“ Entwicklung gesehen, die gleichsam als Therapeutikum gegen die orientierungslose, enthobene, raum- und zeitlose Zivilisation gelten kann, die von Wissenschaft und Rationalität bestimmt ist, damit aber das Leben aus dem Blick verloren hat. Nicht von ungefähr bezieht sich das erste Konzept grundlegender Bildung in der Weimarer Grundschule auf die räumliche und geistige Kinderheimat.

Es wäre allerdings zu einfach, diese Heimatkunde nur als Ausdruck einer ideologischen Pädagogik im Kontext des Reformprojekts „Zurück zur Natur!“ zu interpretieren. Liest man Sprangers Theorie genauer, so spiegelt sich in der Zieldimension der Heimatkunde eine Gegenbewegung zur Unübersichtlichkeit und Orientierungslosigkeit der Moderne wider. Der Heimatbegriff ist in diesem Kontext eng verbunden mit dem Kulturbegriff. Denn es geht nicht um irgendeine Heimat, sondern um eine im alltäglichen Leben kultivierte und damit werthaltige

¹¹ Vgl. Albert Reble: Kulturpädagogik. In: Historisches Wörterbuch der Philosophie. Darmstadt 1976, Sp. 1339-1340.

¹² Vgl. Max Fuchs: Bildung, Kunst, Gesellschaft. Beiträge zur Theorie der kulturellen Bildung. Remscheid 2000.

¹³ Andreas Dörpinghaus, Ina Katharina Uphoff: Grundbegriffe der Pädagogik. Darmstadt 2011, S 61.

¹⁴ Vgl. Andreas Nießeler: Lebenswelt/Heimat als didaktische Kategorie. In: Joachim Kahlert u.a. (Hg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage Bad Heilbrunn 2015, S. 27-31.

¹⁵ Vgl. Wolfgang Hinrichs: Heimat, Heimatkunde. In: J. Ritter (Hg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Band 3. Darmstadt 1974, Sp.1037-1039.

Kulturwelt des Alltags. So ist Heimatkunde das „geordnete Wissen um das Verbundensein des Menschen in allen seinen naturhaften und geistigen Lebensbeziehungen mit einem besonderen Fleck Erde, der für ihn Geburtsort oder mindestens dauernder Wohnplatz ist.“¹⁶ Eben deshalb kann die Heimat nie als bloße Natur angesehen werden: „Sie ist erlebnismäßig angeeignete, folglich durchgeistigte und zuletzt durchaus persönlich gefärbte Natur.“¹⁷

Ziel dieser volkstümlichen Bildung ist die Bildung eines *bodenständigen* Menschen, der mit gesundem Menschenverstand ausgestattet, eingebettet in die heimatliche Lebenswelt, seiner Arbeit nachgeht, sich in seiner Wirklichkeit zurechtfindet und die vorgegebene Umwelt zur seiner eigenen Kulturwelt ausgestaltet. Problematisch an diesem Verständnis der volkstümlichen Bildung ist sicherlich diese sehr enge, auf Emotionalität und Regionalität bezogene Ausrichtung von Kultur als Regionalkultur, die weder in ein pluralistisches noch in ein globales Bild der modernen Kulturen passt, die nicht nur auf die eigenen Verhältnisse bezogen sein kann, sondern ihre eigentliche Dynamik in der Liminalität, d.h. im Schwellenstand zwischen Eigenem und Fremden gewinnt. Andererseits wird deutlich, inwiefern Heimat als didaktische Kategorie implizit auf einem normativen Kulturverständnis fundieren kann, das als Bild für die Formation von Bildung fungiert.

Demgegenüber wartet Lebenswelt als didaktische Kategorie mit einer Wertneutralität auf, die sich nicht in Bildern von Bildung verorten lässt, sondern von der lebensweltlichen Dimension des Sachlernens ausgehen soll. Die Grundlagen des Terminus ‘ „Lebenswelt“ reichen bis ins 19. Jahrhundert, als in der Lebensphilosophie Zweifel am Wissenschaftsbetrieb mit seiner dominierenden naturwissenschaftlichen Methode und an den langsam zerfallenden bürgerlichen Wertvorstellungen aufkamen. Husserl versuchte im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts diese Krise zu bewältigen, indem er eine Neubegründung der Wissenschaften und eine Überwindung ihrer Lebenswelt-Vergessenheit anvisierte. Dazu zeigt er die Fundierung der Wissenschaft in einem ihrer Theoriebildung voraus und zugrunde liegenden Erfahrungs- und Erlebnisbereich auf.¹⁸ Das Lebensweltkonzept zeichnet den Versuch aus, Grundlagen und Voraussetzungen der Vernunft und des Handelns zu bestimmen, indem diese auf Erfahrungs- und Erlebnisvollzüge menschlicher Existenz bzw. auf sich in Alltagsroutinen, Ritualen und Alltagspraxen verdichtende Sinnschichten rückgeführt werden. Lebensweltvergessenheit und Heimatlosigkeit markieren so unterschiedliche Lesarten desselben Problems, welches mit Chancen und Risiken des Modernisierungsprozesses verbunden ist.

Der Lebensweltbezug erweist sich vor allem dann produktiv für die Didaktik, wenn er den Blick auf die Frage nach der Alltagsrelevanz schulischer Lern- und Bildungsprozesse lenkt und damit einer aus der Lebenswelt-Vergessenheit resultierenden Halbbildung entgegenwirkt. Die Lebensweltanalysen konnten in dieser Ausrichtung zur Entwicklung einer subjektorientierten Sachunterrichtsforschung beitragen, wie sie sich in Daums Konzeption des Sachunterrichts des eigenen Lebens oder in Pechs und Rauterbergs Bildungsrahmen Sachlernen niederschlagen.¹⁹

Aus bildungstheoretischer Sicht ist auch bei diesen Konzeptionen eine Form der Kultivierung erkennbar, die nun allerdings in die Subjektivität verlagert wird und im Sinne Foucaults als *Sorge um sich selbst*, d.h. als Selbst-Bildung oder als *Selbst-Kultivierung* verstanden werden kann und einen zentralen Leitspruch der Philosophie vom Erkennen zum Dasein umdeutet: *Erkenne dich selbst um der zu werden, der du bist!*²⁰

Allerdings stellt dieser Selbstbezug eine Einschränkung des Kulturbezugs dar, insofern er die Bedeutung des Sach- und Weltbezugs im Bildungsmoment außer Acht lässt und den Kulturbezug von Bildung vernachlässigt, wenn er sich nur auf die philosophische Konstitution des Subjekts bezieht, nicht aber auf die Resubjektivierung von Kultur in ihrer Wechselseitigkeit von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft.

Kultur als didaktische Kategorie des Sachunterrichts ist demgegenüber weiter gefasst als der Heimatbezug, aber enger als der Lebensweltbezug, insofern als geformte und tradierte symbolische Formen den Ausgangspunkt für Bildung konstituieren, nicht die unüberschaubare Vielfältigkeit individueller Sinnstrukturen. Geht man davon aus, dass Lebenswelt kulturell verfasst ist und Kultur nicht nur eine Sinnschicht unter anderen, vielmehr das zugrundeliegende Sinnmoment menschlicher Lebenswelt ausmacht, so ergibt sich daraus weiterführend die Aufgabe der Erschließung kindlicher Lebenswelt als Kulturwelt. Kultur bildet dabei auf der einen Seite den Zielpunkt dieser Erschließung: Sachunterricht hilft den Schülerinnen und Schülern dabei, sich in der Kultur, in

¹⁶ Eduard Spranger: Der Bildungswert der Heimatkunde. In: Rolf Siller, Günter Walter (Hg.): Zur Entdeckung von Wirklichkeit im Sachunterricht. Texte zur Grundlegung und Entwicklung. Donauwörth 1999, S. 118-126. Hier: S. 120.

¹⁷ Ebd., S. 121.

¹⁸ Vgl. Wilfried Lippitz: „Lebenswelt“ oder die Rehabilitierung vorwissenschaftlicher Erfahrung. Ansätze eines phänomenologisch begründeten anthropologischen und sozialwissenschaftlichen Denkens in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, Basel 1980.

¹⁹ Vgl. Egbert Daum: Der Sachunterricht des „eigenen Lebens“ – Grundkonzeption und empirische Relevanz. In: M. Hempel (Hg.): Sich bilden im Sachunterricht. Bad Heilbrunn 2007, S. 139-152 und Detlef Pech, Marcus Rauterberg: Auf den Umgang kommt es an. „Umgangsweisen“ als Ausgangspunkt einer Strukturierung des Sachunterrichts - Skizze der Entwicklung eines „Bildungsrahmens Sachlernen“. In: www.widerstreit-sachunterricht.de, Beiheft 5. 2., überarbeitete Auflage 2013.

²⁰ Vgl. Michel Foucault: Hermeneutik des Subjekts. Frankfurt am Main 2004.

der sie aufwachsen und in die sie hinwachsen, zu orientieren und zu positionieren, an der Kultur teilzuhaben, sich Kultur anzueignen und ihre eigene Kultur zu gestalten. Auf der anderen Seite trägt dieser Ausgangspunkt dazu bei, kindliche Ausdrucksformen ernst zu nehmen und Kinder bei der kulturellen Gestaltung ihrer eigenen Lebenswelten zu fördern. Kulturelle Teilhabe und kulturelle Produktivität stehen dabei in einem komplementären Verhältnis. Orientierung in der Kultur, Orientierung durch Kultur und Orientierung von Kultur bilden sich jeweils ergänzende und gegenseitig bereichernde Aspekte eines vielseitigen Aneignungsprozesses, welcher näher als kulturelles Lernen beschrieben werden kann.

Inhaltlich bezieht sich kulturelles Lernen nicht nur auf die kulturwissenschaftliche Perspektive als fachbezogene Perspektive, sondern umfasst allgemein alle Inhalte des Sachlernens, also auch naturwissenschaftliche und technische. Die Produktivität des Ansatzes der Philosophie der Medialität besteht im Anerkennen von Pluralität und die Logik, aber auch Paralogik symbolischer Formen. Medialität geht nicht von einer Opposition von Kultur und Wissenschaft bzw. Kultur und Technik aus, sondern von der Vielfalt symbolischer Formungen. Es geht also nicht um eine Kehrtwende zugunsten der Humanities, die aktuell angesichts der MINT-Fächer zunehmend ins Abseits gestellt werden, sondern um das Allgemeine von Bildung, das den Sachunterricht legitimiert

2.3. Sachen der Kultur – Kulturen der Bildung

Gemeint ist mit dieser Konzeption des kulturellen Lernens nicht eine „Kulturkunde“, wie sie Gustav Klamm im Kontext der Heimatkundebewegung als Alternative zwischen der Heimatkunde und der Großstadtkunde entwickelt hat.²¹ Vielmehr geht es um die Bestimmung von Themenfeldern und Methoden, welche die Kultur des Sachunterrichts ausmachen und gleichzeitig gute Anschlussmöglichkeiten für die Kultur von Kindern bieten, die diese Themenfelder ausgestalten. Diese Bestimmung von Integrationskernen des Sachunterrichts ist zwar mit auf dem Programm der Curriculumentwicklung des Sachunterrichts und steht auf der Agenda des Entwurfs des Perspektivrahmens, allerdings lässt sich aktuell ein Auseinanderdriften von Inhalten und Themen beobachten, da auch der Perspektivrahmen keine Konzeption des Sachunterrichts entwickeln konnte, sondern eine Vielzahl und Pluralität unterschiedlicher, vorrangig fachlich orientierter Perspektiven und didaktischer Ideen zusammenstellt.

Vielperspektivität müsste jedoch stärker als Prinzip kultur- und humanwissenschaftlicher Forschung verstanden werden und das Zusammenwirken kontingenter Fragen, Blickrichtungen und Erkenntnisinteressen des wissenschaftlichen Zugriffs auf Gegenstände reflektieren, um Differenzen, aber auch Allgemeines im Forschungsprozess thematisieren zu können. Die Interdisziplinarität humanwissenschaftlicher Forschung ist kein schlichtes Nebeneinander unterschiedlicher Methoden und Strategien, sondern notwendige Voraussetzung ihres hermeneutisch ausgerichteten Interesses, welches zum besseren Verständnis des Gegenstandes und damit implizit zum reflexiven Verständnis des Forschens über diesen Gegenstand beitragen soll. Reflexivität und Perspektivität thematisieren Genese, aber auch Geltung und Legitimität von Forschung.²²

Sachunterrichtsdidaktische Entwicklungsforschung sollte also nicht nur die Umsetzbarkeit und didaktische Ergiebigkeit einzelner Ideen untersuchen, sondern die Ergiebigkeit von Themen für eine Kultur des Sachunterrichts, die diese profiliert und Ansatz für die Weiter- und Fortentwicklung der Konzeption, nicht der beliebigen Ergänzung möglicher Inhalte ist. Es geht also allgemein um die Frage nach Bildung im Sachunterricht im Kontext der Zeit, anders formuliert: nach dem Wissen und Können, nach den Fertigkeiten und Kompetenzen, nach den Erfahrungen und dem Habitus, „den eine Gesellschaft als ihre >Kultur< vor der Zeitlichkeit und dem Vergessen bewahren will.“²³

Kultur als didaktische Kategorie bietet in diesem Kontext einen Bezugsrahmen, der die Vielfalt von Fragestellungen, Blickrichtungen und Erkenntnisinteressen, die durch die Auseinandersetzung mit Sachen bedingt sind, aufnehmen kann. Der Rahmen einer Bildungskultur legt durch Schule als gesellschaftliche Institution der Kulturvermittlung über Lehrpläne, Richtlinien oder Bildungspläne fest, welche Inhalte generationenübergreifend vermittelt werden sollen. Zur Kultur von Bildung gehört aber nicht nur die *Vermittlung von Kultur* im Sinne einer grundlegenden Bildung, sondern auch die *Vermittlung zwischen Kulturen* im Sinne der Generationenvermittlung und die *Vermittlung von Vermittlung* im Sinne der Performativität und des Bewusstwerdens unterschiedlicher Orientierungen, welche die eigene Orientierung und die eigene Positionierung in diesem Prozess ermöglicht. Die Kategorie der Kindgemäßheit wird zum Konzept der Generationenvermittlung, dass Kindheit als eigenständige Phase im Lebenslauf wahrnimmt und auch Kinder der Grundschule als Akteure und Gestalter ihrer Kultur anerkennt.²⁴ Kinder gestalten aktiv-entdeckend, nicht unmittelbar-ganzheitlich ihre Bilder von der Welt, sie bedienen sich dazu kultureller Kontexte und schaffen ihre Kultur. Statt einer Thematisierung der Kultur *für*

²¹ Gustav Klemm: Kulturkunde auf heimatlicher Grundlage, ein Stoff zur Bürgererziehung und ein Weg zu schaffendem Lernen mit Lehrplan, Lehrbeispielen und Abbildungen. Dresden 1911.

²² Vgl. Marcus Beiner: Humanities. Was Geisteswissenschaften macht. Und was sie ausmacht. Berlin 2009.

²³ Heinz-Elmar Tenorth: „Alle alles zu lehren“. Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung. Darmstadt 1994, S. 13.

²⁴ Vgl. Friederike Heinzel: Kindgemäßheit oder Generationenvermittlung als grundschulpädagogisches Prinzip? In: Friederike Heinzel (Hg.): Generationenvermittlung in der Grundschule. Ende der Kindgemäßheit? Bad Heilbrunn 2011, S. 40-68.

Kinder beschreibt die ethnographische Kinderforschung das kulturelle Leben *von* Kindern in seiner Eigenheit, Formenvielfalt und Dynamik.²⁵ Das Motiv einer durch Erziehung zu verwirklichenden Natur des Kindes muss demgegenüber als ein typisch pädagogisches Konstrukt gesehen werden, als eine von Erwachsenen inszenierte *Vision nicht-entfremdeten Lebens*.²⁶

Bildungskultur ist also nicht nur Ergebnis von normativen Vorschreibungen, sie entwickelt ihre eigene Tradition durch die Rahmung schulischer Bildung mit all ihren Akteuren. Inhalte und Themen schulischen Lernens formieren gewissermaßen „Erinnerungsorte“, welche eine Vorlage bieten, durch welche Perspektiven geformt werden, in die individuelle Sichtweisen eingeschrieben werden können und wiederum den Rahmen schulischer Bildung im Sinne der Resubjektivierung von Kultur um- und weiterschreiben. Die Temporalität von Bildung manifestiert sich in diesem Konnex von Vergangenheit und Zukunft in den jeweiligen gegenwärtigen Lernsituationen.²⁷

2.3. Performanz, Medialität und kritische Reflexivität

Kulturelles Lernen muss also als Methode verstanden werden, welche Inhalte, Aneignungsformen und Handlungsfelder der Auseinandersetzung von Ich und Welt im Kontext von Kultur näher bestimmt und als Möglichkeiten von Bildung im Sachunterricht konkretisiert. Dieses Spannungsverhältnis der Enkulturation hat Ludwig Duncker als elementares Prinzip der Schulpädagogik aufgewiesen und Formen aufgezeigt, „in denen nicht nur die bereits bestehende kulturelle Tradition als eines historisch gewachsenen, vielschichtigen und komplexen Weltverhältnisses aufgegriffen und angeeignet werden kann, sondern die darüber hinaus auch geeignet sind, produktive Möglichkeiten der Selbstentfaltung freizusetzen.“²⁸

Man kann das Sachlernen daher nicht einfach als Vorgang der Abbildung des Dargebotenen im Bewusstsein sehen, bei dem sich wie auf einer photographischen Platte Wirklichkeit originalgetreu widerspiegelt. Ebenso wenig ergibt sich die Vorstellung einer Sache aus dem Sammeln unterschiedlicher Informationen oder entsteht von selbst im unmittelbar-ganzheitlichen Erlebnis. Gerade hier kann man von Cassirer lernen, dass es darauf ankommt, „die passive Welt der bloßen Eindrücke, in denen der Geist zunächst befangen scheint, zu einer Welt des reinen geistigen Ausdrucks umzubilden.“²⁹

Wenn Kinder auf ihre eigene Weise ihre Eindrücke, Erlebnisse, Wahrnehmungen und Erfahrungen symbolisieren, wenn sie ihre Vorstellungen äußern und versuchen, ihre Wirklichkeit zu deuten, so zeigt sich darin jenes ursprüngliche Vermögen der symbolischen Weltaneignung, sich Wirklichkeit verständlich zu machen, indem diese vergegenständlicht und zu einer mit individuellen Erinnerungen strukturierten Welt verdichtet wird. Das Kind nimmt das Gegebene nicht nur hin, sondern ist ständig damit befasst, seine Eindrücke um- und auszugestalten, ihnen einen bedeutungshaltigen Ausdruck zu verleihen und sie damit verständlich und begreifbar zu machen. Indem es sich eine zweite, subjektiv umgeformte und in die persönliche Lebensgeschichte eingepasste Welt gestaltet, schafft es sich einen symbolischen Raum, in dem es sich auskennt und in dem es sich orientieren kann. Zum einen entsteht in der symbolischen Form ein stimmiges Bild bzw. eine abgeschlossene Vorstellung aus den vielfältigen und mittels unterschiedlicher Sinne wahrgenommenen Eindrücken. Zum anderen werden subjektive, innere Dimensionen des Erlebens- und Erfahrungsprozesses mit äußeren, vom Subjekt unabhängigen Ordnungen der Mit- und Umwelt vermittelt, was Schäfer im Rückgriff auf psychoanalytische Erklärungsmodelle als Integration von innerer und äußerer Welt bezeichnet.³⁰ Derartige mediale Symbolisierungen bilden ein individuell bedeutsames Wissen, welches Ergebnis der eigenen Lerngeschichte und als Form eines Bildungswissens mit der persönlichen Biographie verbunden ist. Man sollte die Kultur des Sachlernens im Sachunterricht so als einen von den Lernenden in der Auseinandersetzung mit der sie umgebenden Welt gestalteten Kulturraum sehen, als Stätte *elementarer kultureller Orientierung und Produktivität*, in dem für Kinder von Anfang an Gelegenheit für vielfältige kulturelle Gestaltungsleistungen und individuelle Aneignungsformen besteht.

Kulturelles Lernen macht einerseits in der Kultur hervorgebrachte und aufbewahrte Bestände durch Vermittlung und Tradition zugänglich, andererseits regt es im theoretisch-reflektierenden wie praktisch-handelnden Umgang mit Sachen die produktiven Kräfte der Lernsubjekte an um diese zu fördern und zu entfalten. Beide Strukturmomente, Tradition und Produktion, sind aufeinander bezogen und wechselseitig voneinander abhängig.

²⁵ Vgl. dazu etwa das Themenheft der Pädagogischen Rundschau 5/2004: Bildungsforschung zwischen Ethnographie und Kulturtheorie.

²⁶ Michael-Sebastian Honig: Entwurf einer Theorie der Kindheit. Frankfurt am Main 1999, S. 41.

²⁷ Vgl. exemplarisch zur historischen Konstitution der Themen „Handwerk“ und „Wald“: Andreas Nießeler: Die Gegenstandskonstitution im kulturellen Kontext. Kulturwissenschaftliche Analysen der „Sachen des Sachunterrichts“. In: www.widerstreit-sachunterricht.de/Ausgabe Nr. 5/Oktober 2005.

²⁸ Ludwig Duncker: Lernen als Kulturaneignung. Schultheoretische Grundlagen des Elementarunterrichts. Weinheim und Basel 1994, S. 84.

²⁹ Ernst Cassirer: Der Begriff der symbolischen Form im Aufbau der Geisteswissenschaft. In: Wesen und Wirkung des Symbolbegriffs. 8. Auflage. Darmstadt 1997, S. 12.

³⁰ Gerd E. Schäfer: Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit. Weinheim und München 2005, S. 106.

Wie die Tradierung kultureller Bestände auf Personen angewiesen ist, welche dazu beitragen, dass diese nicht in Vergessenheit geraten und ständig aufs Neue wiederbelebt werden, so gewinnen Individuen aus ihren Bezügen zur Kultur eigene Orientierungen, die ihre Lebensgeschichte prägen und die ihre besondere Identität ausmachen.

Bildung im Sachunterricht geht weder auf im Besuch einer Art „Kunst- und Wunderkammer“ des kulturellen Lebens, in der die Erträge symbolischer Formungen pädagogisch-didaktisch aufbereitet zusammengestellt werden. Noch kann es nur um eine Art kulturelle Athletik gehen, die etwa in einem Circle-Training kultureller Formen ausdifferenziert wird. Vielmehr steht im Mittelpunkt der kulturphilosophischen und bildungstheoretischen Überlegungen die Frage nach der Bildung kultureller Existenz. Dabei gilt es das Bildungspotential von Kultur freizusetzen, aber auch durch eine Reflexivität zu begrenzen, welche das Gegebene nicht einfach hinnimmt, sondern diese im Denken, Nachdenken und Weiterdenken analysiert und in der Vorstellung neu zusammenfügt. „Resubjektivierung“ in den Netzen der Kultur ist somit als *Kultivierung von Bildung* im Sinne der kritischen Reflexivität zu verstehen.

Literatur

- Agamben, Giorgio: Das Offene: Der Mensch und das Tier. Frankfurt am Main 2003.
- Beiner, Marcus: Humanities. Was Geisteswissenschaften macht. Und was sie ausmacht. Berlin 2009
- Cassirer, Ernst: Der Begriff der symbolischen Form im Aufbau der Geisteswissenschaft. In: Wesen und Wirkung des Symbolbegriffs. 8. Auflage. Darmstadt 1997.
- Cassirer, Ernst: Versuch über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur. Aus dem Englischen von R. Kaiser. Frankfurt am Main 1944/1990.
- Geertz, Clifford: Dichte Beschreibungen. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt am Main 1983.
- Daum, Egbert: Der Sachunterricht des „eigenen Lebens“ – Grundkonzeption und empirische Relevanz. In: M. Hempel (Hg.): Sich bilden im Sachunterricht. Bad Heilbrunn 2007, S. 139-152.
- Dörpinghaus, Andreas, Uphoff, Ina Katharina: Grundbegriffe der Pädagogik. Darmstadt 2011.
- Duncker, Ludwig: Lernen als Kulturaneignung. Schultheoretische Grundlagen des Elementarunterrichts. Weinheim und Basel 1994.
- Fend, Helmut: Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. 2., durchgesehene Auflage Wiesbaden 2008.
- Foucault, Michel: Hermeneutik des Subjekts. Frankfurt am Main 2004.
- Fuchs, Max: Bildung, Kunst, Gesellschaft. Beiträge zur Theorie der kulturellen Bildung. Remscheid 2000.
- Heinzel, Friederike: Kindgemäßheit oder Generationenvermittlung als grundschulpädagogisches Prinzip? In: Friederike Heinzel (Hg.): Generationenvermittlung in der Grundschule. Ende der Kindgemäßheit? Bad Heilbrunn 2011, S. 40-68.
- Hinrichs, Wolfgang: Heimat, Heimatkunde. In: J. Ritter (Hg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Band 3. Darmstadt 1974, Sp.1037-1039.
- Honig, Michael-Sebastian: Entwurf einer Theorie der Kindheit. Frankfurt am Main 1999.
- Klemm, Gustav: Kulturkunde auf heimatlicher Grundlage, ein Stoff zur Bürgererziehung und ein Weg zu schaffendem Lernen mit Lehrplan, Lehrbeispielen und Abbildungen. Dresden 1911.
- Latour, Bruno: Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie. Frankfurt am Main 2007.
- Lippitz, Wilfried: „Lebenswelt“ oder die Rehabilitierung vorwissenschaftlicher Erfahrung. Ansätze eines phänomenologisch begründeten anthropologischen und sozialwissenschaftlichen Denkens in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, Basel 1980.
- Martin, Jochen: Der Wandel des Beständigen. Überlegungen zu einer historischen Anthropologie. In: Freiburger Universitätsblätter 126 (1994), S. 35-46.
- Meyer-Drawe, Käte: Diskurse des Lernens. München 2008.
- Nießeler, Andreas: Bildung im Netz symbolischer Formen – kulturphilosophische Perspektiven. In: Pädagogische Rundschau 67/2013/ Heft 2. S. 129-141
- Nießeler, Andreas: Die Gegenstandskonstitution im kulturellen Kontext. Kulturwissenschaftliche Analysen der „Sachen des Sachunterrichts“. In: www.widerstreit-sachunterricht.de/Ausgabe Nr. 5/Oktober 2005.
- Nießeler, Andreas: Formen symbolischer Weltaneignung. Zur pädagogischen Bedeutung von Ernst Cassirers Kulturphilosophie. Würzburg 2003.
- Nießeler, Andreas: Lebenswelt/Heimat als didaktische Kategorie. In: Joachim Kahlert, Maria Fölling-Albers, Margarete Götz, Andreas Hartinger, Susanne Miller & Steffen Wittkowske (Hg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage Bad Heilbrunn 2015, S. 27-31.
- Orth, Ernst Wolfgang: Was ist und was heißt „Kultur“? Dimensionen der Kultur und Medialität der menschlichen Orientierung. Würzburg 2000.
- Pädagogischen Rundschau 5/2004: Bildungsforschung zwischen Ethnographie und Kulturtheorie.
- Pech, Detlef, Rauterberg, Marcus: Auf den Umgang kommt es an. „Umgangsweisen“ als Ausgangspunkt einer Strukturierung des Sachunterrichts - Skizze der Entwicklung eines „Bildungsrahmens Sachlernen“. In: www.widerstreit-sachunterricht.de, Beiheft 5. 2., überarbeitete Auflage 2013.
- Reble, Albert: Kulturpädagogik. In: Historisches Wörterbuch der Philosophie. Darmstadt 1976, Sp. 1339-1340.
- Schäfer, Gerd E.: Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit. Weinheim und München 2005.
- Spranger, Eduard: Der Bildungswert der Heimatkunde. In: Rolf Siller, Günter Walter (Hg.): Zur Entdeckung von Wirklichkeit im Sachunterricht. Texte zur Grundlegung und Entwicklung. Donauwörth 1999, S. 118-126. 120.
- Tanner, Jakob: Historische Anthropologie. In: Heike Bohlen, Christian Thies (Hg.): Handbuch Anthropologie. Der Mensch zwischen Natur, Kultur und Technik. Stuttgart 2009, S. 147-156.
- Tenorth, Heinz-Elmar: „Alle alles zu lehren“. Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung. Darmstadt 1994.
- Wulff, Christoph: Einführung in die Anthropologie der Erziehung. Weinheim und Basel 2001.
- Wulf, Christoph (Hg.): Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie. Weinheim und Basel 1997.