

Egbert Daum

Der Sachunterricht des „eigenen Lebens“ – Grundkonzeption und empirische Relevanz

Hinweis: Dieser Beitrag ist zuerst erschienen in: Hempel, M. (Hrsg.): Sich bilden im Sachunterricht. Bad Heilbrunn (Klinkhardt) 2004, S. 139-152, und wird hier mit freundlicher Genehmigung des Verlages zur Verfügung gestellt.

Die Bezüge des Sachunterrichts zum Leben sind recht intensiv und vielfältig. Wirft man einen ersten, oberflächlichen Blick in die Richtlinien und Lehrpläne der deutschen Bundesländer, so stößt man schnell auf die Begriffe „Lebenswirklichkeit“ bzw. auch „Lebenswelt“, die in Formulierungen von präambelhafter Bedeutsamkeit fast immer gleich am Anfang stehen. Ich zitiere das Beispiel der Niedersächsischen Rahmenrichtlinien exemplarisch (Der niedersächsische Kultusminister 1982, S. 5): „Der Sachunterricht hat die Aufgabe, dem Schüler Ausschnitte der Lebenswirklichkeit zu erschließen, soweit sie für ihn bedeutsam und zugänglich sind.“ Ähnlich die Richtlinien in Nordrhein-Westfalen (Ministerium ... NRW 1997, S. 21): Der Sachunterricht habe die Aufgabe, „Kindern Hilfe bei der Erschließung ihrer Lebenswirklichkeit zu geben“. Auch der NRW-Entwurf vom Oktober 2002 bleibt dieser Orientierung (Ministerium ... NRW 2002) treu: „Die Aufgabe des Sachunterrichts in der Grundschule ist es, den Kindern Orientierungen und Hilfen zu geben zum Verständnis, der Erschließung und der Mitgestaltung ihrer Lebenswirklichkeit ...“

Doch dies ist nicht mein Thema hier. Ich möchte der Diskussion um *die lebensphilosophische, anthropologisch orientierte Grundlegung des Sachunterrichts*, die sich bisher hauptsächlich auf die genannten Begriffe „Lebenswirklichkeit“ bzw. „Lebenswelt“ konzentriert hat (vgl. Daum 1998), einen weiteren Akzent hinzufügen – das „eigene Leben“. Denn das wirkliche Leben ist nicht unbedingt das „eigene Leben“. Lebenswirklichkeit geht oft am „eigenen Leben“ vorbei. Theoretische Vorgaben zum Konzept des „eigenen Lebens“ finden sich vor allem bei Ulrich Beck (u.a. 1995), aber auch bei Ronald Hitzler (1997) oder Hans Günther Homfeldt (1993).

1 Dimensionen des „eigenen Lebens“

Ich will beginnen mit einem Blick zurück auf das Leben meiner Großeltern und Eltern. Meine Großeltern lebten im Zeitraum von 1874 bis 1953, mein Vater von 1909 bis 1945, meine Mutter von 1908 bis 1983. Hatten meine Großeltern und Eltern ein „eigenes Leben“? Wohl kaum. Ihr Aufenthalt auf dieser Erde war gekennzeichnet durch Leid, Not und Entbehrungen, durch die Schrecken zweier Weltkriege, durch zweimalige Geldentwertungen ihrer Ersparnisse und tagtäglich durch nie enden wollende Arbeit, zum Teil körperlich schwere Arbeit. Leben hieß in erster Linie: Überleben, der Rest ergab sich irgendwie von selbst. Es war beileibe keine durch und durch trostlose Zeit. Die stillen und kleinen Freuden des damaligen Alltags würden aber heutigen Ansprüchen generell nicht mehr genügen: ein frisch aufgelegtes Tischtuch, ein duftender Kuchen, Zeit füreinander, vor allem zum Erzählen. In der Gemeinschaft gewährten Familie und Kirche sicheren Halt, ließen aber kaum individuelle Regungen zu. Zusammengefasst: Ein eigenes, selbstbestimmtes Leben kannte diese Generation ebensowenig wie Freizeit oder Urlaub.

Zurück in die Gegenwart: In unserer heutigen Gesellschaft ist kaum ein Wunsch verbreiteter als der, ein eigenes Leben zu führen. Zum Beispiel meint dann Geld: *eigenes* Geld, ein Zimmer meint: ein *eigenes* Zimmer, Zeit meint: *eigene* Zeit (vgl. Beck u.a 1995, S. 9). Ein Mountain-Bike zu haben, heißt unbedingt, ein neues, *eigenes* Mountain-Bike exklusiv zu besitzen und eben nicht das von der älteren Schwester ausrangierte Gefährt, das durchaus noch funktionstüchtig, aber designmäßig etwas in die Jahre gekommen ist. Einen *eigenen* Fernseher wollen jetzt und sofort durchaus schon die Fünfjährigen, einen *eigenen* Gameboy die Dreijährigen haben. In offenen Befragungen über ihre Zukunft, die ich durchführen konnte, bringen Grundschul Kinder von sich aus mit eigenen Worten dezidiert zum Ausdruck, später einmal unbedingt etwas Eigenes haben zu wollen, z.B. auch ein *eigenes* Haus, eine *eigene* Familie, einen *eigenen* Urlaub. Der Freizeitforscher H. Opaschowski (1993, S. 123) hat über den Lebensstil der Zukunft herausgefunden, dass die Menschen an erster Stelle *mehr Zeit für sich selbst* haben wollen, dann erst – deutlich abgestuft – Zeit mit anderen, Zeit für Konsum, Zeit zur Weiterbildung, Zeit für zweckgerichtete Tätigkeiten wie z.B. Gartenarbeit. Den übersteigerten Trend zum Eigenen hat Lorient un-

sterblich durch Frau Hoppenstedt karikiert, die – so sagen sie und ihr Gatte wortwörtlich – „etwas Eigenes“ durch ein Diplom in der Jodelschule avisiert.

Wir haben es mit einem neuen Bewusstseinsschub zu tun, es dämmert immer mehr: Dieses Leben, das jeder hier und jetzt hat, ist singular; es steht unter einem unabwendbaren Ende. Zunehmend problematisieren wir, wie wir dieses eine, uns gegebene Leben verbringen, wie wir, ob wir wollen oder nicht, unter enorme „Zeitnutzungs-zwänge“ geraten (vgl. Lübke 1994, S. 305). Aus der gewonnenen Freiheit ist Sinn – Lebenssinn – zu machen, und zwar durch selbstbestimmte Entscheidungen für eine produktive Lebensverbringung. Da die Zuversicht auf ein ersprießliches Leben im Jenseits mehr und mehr ins Wanken gerät oder gar gänzlich schwindet, bleibt als einzige Sicherheit: Es gibt ein Leben *vor* dem Tod.

Die Chancen für ein selbstbestimmtes Leben haben – gemessen an den spärlichen Möglichkeiten der Großeltern- und Elterngeneration – unterdessen rapide zugenommen. Angesichts der Pluralisierung von Lebenslagen und der Individualisierung von Lebensstilen und Lebensentwürfen ist heutzutage besonders der Einzelne gefragt (vgl. im Folgenden Beck 1995). Jedermann muss heute sein Ich ausloten, um seine äußere Lage mit seinem Inneren in Einklang zu bringen. Wir alle – auch schon die Kinder – sind notgedrungen zu existentiellen Lebenskünstlern geworden, die das eigene Leben selbst in die Hand nehmen. Es naht das Ende tradierter Selbstverständlichkeiten, die sich inzwischen überall neu rechtfertigen müssen.

Ulrich Beck (u.a. 1995) hebt sowohl die *Möglichkeit* wie auch den *Zwang*, ein eigenes Leben zu führen, hervor. Diese *Ambivalenz des eigenen Lebens* kommt in einer hochdifferenzierten Gesellschaft in dem Maße auf, wie die Gesellschaft immer mehr in Funktionsbereiche zerfällt, in die das Individuum nur als ein Teil eingebunden ist und die als Ganzes nicht mehr überschaubar sind. Hieraus erwachsen vielfältige Rollenerwartungen, die das Individuum in sich vereinen muss. Anders als in traditionellen Gesellschaften, in denen bewährte Institutionen wie Familie, Kirche oder Verein bei aufziehenden Krisen hilfreich zur Seite standen und diese erst gar nicht wirksam werden ließen, sieht sich jetzt der oder die Einzelne genötigt, aktiv zu werden, etwas zu tun, Ideen zu entwickeln, kreativ zu werden, schneller zu sein, um sich gegen die Konkurrenz zu behaupten. Aus der einigermaßen kalkulierbaren Normalbiographie wird so eine *Wahlbiographie*, *Bastelbiographie*, *Risikobiographie*.

Mehr denn je ist der Einzelne auf sich selbst gestellt. Dabei hängt vieles von der Selbstwahrnehmung, den Beziehungen zum eigenen Körper, von Stimmungen und hieraus resultierender Tagesform ab. Man hat allein mit seinem persönlichen „*Befindlichkeitsmanagement*“ genug zu tun (vgl. Ferber 1981, S. 363). Immer wieder werden dem Individuum situative Entscheidungen über subjektive „Antworten“ auf etwelche „Zumutungen“ abgefordert (vgl. Hitzler 1997, S. 16). Der Lebensvollzug besteht aus der Bewältigung von Fragen wie: „Was kommt denn nun wieder auf mich zu?“ „Was ist hier eigentlich wieder los?“ „Was mach ich jetzt da wieder draus?“ oder etwa: „Was will ich?“ „Was gefällt mir?“ (vgl. Homfeldt 1993).

Zugleich ist das eigene Leben das *globale* Leben, es muss ständig reflektiert und organisiert werden. Wie kann man aber eigenes Leben in einer Welt einrichten, die sich mehr und mehr dem Zugriff entzieht, die immer mehr vernetzt, globalisiert und virtuell wird? Angesichts des gnadenlos über uns hereinbrechenden Informationsmülls, der keinen Sinn mehr vermittelt und der keine Gemeinschaft mehr stiftet, müssen wir uns tatsächlich ernsthafte Gedanken um die heimliche Ökonomie von *positiver Ignoranz* machen (siehe Simon 1997). Aus Überlebensgründen kommt der Fähigkeit eine besondere Rolle zu, nach eigenen Maßstäben das Wichtigste herauszufiltern und den Rest nachhaltig zu ignorieren, und zwar ohne schlechtes Gewissen.

In einer hochdifferenzierten Gesellschaft nehmen wir Wirklichkeit verschiedenartig wahr, übernehmen wir als Wanderer zwischen verschiedenen Funktionswelten viele differenzierte Rollen, die nicht immer so ohne weiteres unter einen Hut zu bringen sind. Längst nicht jedermann wird als perfekter Schauspieler geboren, verlangt wird aber diese und jene fixierte Rolle. Gefordert wird aber noch weit mehr, nämlich das Drehbuch für das eigene Leben zu schreiben und obendrein der eigene Regisseur zu sein.

Die Devise heißt: Man muss selbst etwas tun, um sich unter Konkurrenzdruck durchzusetzen. Doch kaum einer hilft einem beim Basteln an der eigenen Biographie. Anders als früher in der Geborgenheit von Heimat, Religion, Klasse und Kultur werden alle Definitionsleistungen jetzt den Individuen selbst zugemutet. Dabei gewinnt die Gestaltung der eigenen Biographie den Charakter eines Experiments, dessen Gelingen nicht vorhersehbar ist. Zu individueller Aktivität verdammt sein heißt nunmehr nämlich auch, ein Scheitern nicht etwa als schicksalhaft, sondern als persönliches Scheitern zu begreifen und persönlich zu bewältigen.

So bricht das Individuum zu mancherlei Unternehmungen auf, die von vielen Hoffnungen, aber auch von vorhersehbaren Enttäuschungen begleitet werden. Da dies alle tun (müssen), wird Individualisierung am Ende gar nicht mehr „individuell“, sondern als *kollektives Schicksal* erlebt. Bei Lichte besehen, ist das eigene Leben gar kein eigenes Leben; es ist durch und durch von Institutionen, zum Beispiel von Schule oder Arbeitsmarkt, abhängig. Die Widersprüchlichkeit zwischen *Chancenreichtum* und *Vergeblichkeit eines eigenen Lebens* birgt zwar eine Fülle von positiv zu nutzenden Anreizen, macht vielfach aber auch mutlos und niedergeschlagen.

2 Kinder haben ein „eigenes Leben“

Inzwischen stellen die soeben beschriebenen Bewusstseins- oder Problemlagen nicht mehr nur ein Kennzeichen des Erwachsenen- und Jugendalters dar, sie sind auch schon bis zu den Kindern vorgedrungen. Im Jahre 1989 verabschiedeten die Vereinten Nationen die UN-Konvention über die Rechte des Kindes. In mehreren Artikeln dieser UN-Konvention kommt deutlich zum Ausdruck: Kinder haben Rechte, insbesondere das Recht auf ein eigenes Leben. Aber welche Lücke klafft zwischen Anspruch und Wirklichkeit, und zwar allein schon bei uns, nicht erst in einer fernerer Welt?

Der Trend zu einem beschleunigten, intensiveren, selbstbestimmten eigenen Leben wird nicht erst im Jugend- oder Erwachsenenalter offenkundig, sondern ergreift virulent auch schon Kinder im Grundschulalter. Die Rasanz des Wandels findet auch ihre sprachliche Entsprechung: Über Nacht sind aus den Kindern selbstbewusste und selbstgewisse *Kids* geworden. Die meisten von ihnen begreifen recht schnell, dass es im Strudel der ungeheuren Vielfalt von Informationen, Meinungen und Konsumangeboten mehr denn je darauf ankommt, eine Art Künstler in Sachen „eigenes Leben“ zu werden. Gegenüber den ehemals weitgehend vorgegebenen Lebensläufen vorausgegangener Generationen weisen Kinder heutzutage *individuelle Biographien* auf (vgl. Büchner 1990, S. 85). Zunehmend sieht sich das einzelne Kind heute mit Situationen konfrontiert, in denen weitreichende Entscheidungen über sein Leben von ihm abverlangt werden.

Kinder und Jugendliche haben sich auf ein „eigenes Leben“ heute sehr früh einzustellen. Zweijährige etwa erfahren die Zerrissenheit der Welt, wenn die Eltern sich trennen, von einem auf den anderen Tag neue Partner haben und jeweils ganz woanders wohnen. Wenn etwa seine Eltern voneinander getrennt leben, soll das Kind bestimmen, wann, wo und wie es mit wem zusammenleben will (siehe das eindrucksvolle Beispiel der achtjährigen Laura Ernst in Beck u.a. 1995, S. 16). Schon im Grundschulalter müssen Fähigkeiten zu möglichst *selbständigem Disponieren, Handeln und Entscheiden* erworben werden (vgl. Büchner 1990, S. 86); Fähigkeiten, die unabwendbar z.B. auch enorme räumliche Orientierungsleistungen oder den souveränen Umgang mit allen Verkehrsmitteln umfassen (vgl. Zeiher 1983, besonders im Hinblick auf die „verinselten“ Lebensräume der Kinder).

Vor dem Hintergrund von Individualisierung und der buchstäblichen Unausweichlichkeit eines „eigenen Lebens“ wachsen Schule und Unterricht völlig neuartige Aufgaben zu (siehe etwa Fölling-Albers 1993). Angesichts solcher noch nie dagewesenen Herausforderungen müssen neue Wege beschritten werden. Dies lässt sich vornehmlich nicht durch Instruktion bewerkstelligen, erfordert vielmehr offenere Unterrichtsformen, zum Beispiel Freie Arbeit oder Wochenplanunterricht, die zu persönlichen Entscheidungen herausfordern. Wenn zum „eigenen Leben“ eine lebenslange Sozialisation mit all ihren *Chancen und Risiken* gehört, sollte zum Beispiel auch schon früh damit begonnen werden herauszufinden, was man gut kann und wo man gebraucht wird. Dass hierzu recht vielfältige Übungen in sozialer Kontakt- und Kommunikationsfähigkeit unerlässlich sind, liegt auf der Hand.

3 Perspektiven auf Schule und Unterricht

Wie gehen wir in Schule und Unterricht mit einer radikal veränderten Wirklichkeit, wie mit den multiplen Wirklichkeiten um? Methodisch lässt sich an Richard Sennett (1998) anknüpfen, der eine neue Kultivierung der „Erzählbarkeit der Welt“ vorschlägt – eine Fähigkeit, die im Kontext subjekt- und sozialbezogener Weltdeutung eine mindestens so bedeutsame Rolle einnimmt wie die „Lesbarkeit der Welt“ (vgl. Blumenberg 1981). Dabei kann die „Erzählung“ der eigenen Biographie – zum Beispiel die (Lehrerseite geachtete und angeleitete) Perspektive von Kindern auf das eigene Leben – eine wegweisende Rolle spielen (vgl. zu praktischen Anregungen auch Daum 1998). Das Ziel solcher Äußerungen und Reflexionen mit Kindern heißt: Mehr bei sich selbst sein, die Medien neben ihren Vorzügen *auch* als gewaltige Zeitvernichtungsmaschinerie erfahren und so einzuschätzen lernen, dass man weiß, was man will. In den Mittelpunkt rückt ein *soziales und politisches Handeln*, dessen Erlernbarkeit und Wirksamkeit unbedingt auf den interpersonellen Austausch von Ansichten und Meinungen angewiesen ist.

Auf die schöne neue Welt der multiplen Wirklichkeiten hat sich der Sachunterricht noch nicht in adäquater Weise eingestellt. Während es im naturwissenschaftlich orientierten Bereich inzwischen eine Fülle von Ansätzen gibt, die Defizite einer kindertümelnden Heimatkunde zu überwinden, fehlt es an *sozialwissenschaftlich orientierten Untersuchungen und Vorschlägen*, Kinder auf das eigene, dieses eine Leben hier und heute vorzubereiten. Kinder wollen nicht nur wissen: Warum hüpfert der Ball? Warum schwimmt das Schiff? Warum fliegt das Flugzeug? Sondern auch: Warum hat mein Vater keine Arbeit und was bedeutet das für mein eigenes Leben? Warum haben wir kein Geld für ein Auto? Wieso wohnen wir im Vergleich zu anderen so schäbig? Warum kriege ich als Achtjähriger kein Handy (das inzwischen alle haben)?

Schule ist nicht die einzige und wichtigste Sinnprovinz der Kinder. Die Vorstellungen von einem „eigenen Leben“ werden eher anderswo entworfen und gelebt, vor allem in den Medien sowie in den Gruppen der Gleich-

altrigen (*peer groups*). Kinder müssen erfahren, dass Schule und Unterricht so gut wie nichts mit dem eigenen Leben zu tun haben. Auch wenn sich in der Grundschule und besonders im Sachunterricht in den letzten Jahren tiefgreifende Veränderungen hinsichtlich der Stärkung kindorientierter Lernprozesse vollzogen haben, stoßen wir im Schulalltag zugleich noch auf Fremdbestimmung – eine Fremdbestimmung, die das lernende Subjekt in abstrakter und rein formaler Weise auf tradierte, zur Bewältigung von Lebensproblemen immer weniger hilfreiche Bildungsgüter verpflichtet. Lehrende nehmen zu wenig wahr, wie sich Lebensprobleme massiv vor die Lernprobleme stellen können.

Kontrastiv hierzu, aus einer anthropologischen Grundorientierung heraus, plädiert Friedemann Maurer (1992, S. 125) nachhaltig für einen subjektzentrierten Unterricht, den er ausdrücklich als „*Aufklärung des gelebten Lebens*“ versteht. Lebenssinn und Lebensgeschichte, ja, seine Identität bringt jeder Mensch in ständiger Auseinandersetzung mit den je besonderen Bedingungen seines Lebens hervor, vor allem „im Wechsel der Rollen, die er im sozialen Kontext des Lebens zu spielen genötigt ist, bewahrt und neu bestimmt“. (Maurer 1981, S. 8). In Anlehnung an diese biographische Anthropologie heißt mein Konzept: *Der Sachunterricht des eigenen Lebens*.

Jetzt wäre es nur konsequent, der Entfaltung und Reflexion des „eigenen Lebens“ in Schule und Unterricht mehr Raum und Zeit zu geben. Doch sind wir von einem solchen Sachunterricht in der unterrichtspraktischen Realität noch meilenweit entfernt. Als ein erster Schritt in Richtung Selbstbestimmung, Beteiligung und Mitverantwortung kommen nicht unbedingt spektakuläre Aktionen in Frage, die eine herrschende Verunsicherung eventuell nur noch vergrößern. Die Kinder müssen als erstes deutliche, ernstgemeinte und vielfältige Chancen erhalten, Ansichten über und Entwürfe zu ihrem „eigenen Leben“ zu artikulieren, und zwar in schriftlichen Skizzen, in Zeichnungen und – immer wieder – in Gesprächen.

4 Zur Erforschung des „eigenen Lebens“ –empirische Relevanz

Die Erforschung der Lebensperspektive von Kindern, die Rahmen und Halt in der allgemeineren *Kindheitsforschung* findet (vgl. Fölling-Albers 2001), ist oft dann am ergiebigsten, wenn Kinder sich ihre eigenen Gedanken um ihre *Zukunft* machen können, was sie mit lebhaftem Interesse durchaus von sich aus tun (vgl. Hempel 1999 oder Walper/Schröder 2002). Zukunft ist zwar eine Projektion, sie reflektiert dennoch auch das Leben der Kinder hier und heute. In dieser Hinsicht verfolge ich drei Forschungsansätze, wobei neben neuen Fragestellungen teilweise Bekanntes und Bewährtes aufgegriffen und differenziert weiterentwickelt werden konnte:

- Arbeit und Beruf in der Zukunft
- Leben in der Zukunft
- Erfindungen für die Zukunft

Kinder von dritten und vierten Klassen in und um Osnabrück wurden gebeten, zu diesen drei Themen ein Bild zu malen und dieses schriftlich wie mündlich zu erläutern. Die Untersuchungen sind noch nicht abgeschlossen und einzelne Ergebnisse müssen noch ausgewertet werden. Exemplarisch möchte ich hier in aller Vorläufigkeit vorab das dritte Thema über Erfindungen etwas näher vorstellen, da es in deutlichem Unterschied zu den beiden anderen Themen bisher relativ wenig untersucht worden ist und spannende Perspektiven eröffnet, und zwar in doppelter Hinsicht. Das „eigene Leben“ impliziert zum einen, dass wir uns selbst beinahe tagtäglich neu erfinden, das heißt, immer wieder neue Einstellungen zu einer sich beschleunigt verändernden Welt gewinnen müssen. Zum anderen sind tatsächlich handfeste „Erfindungen“ gemeint, und zwar als problemlösende Antwort auf Herausforderungen dieser Zeit in dieser Welt.

Erfindungsreichtum ist heute auf vielerlei Ebenen gefragt. Kinder erfahren heute von der Arbeitslosigkeit, sie sind in bedrückender Weise von deren Folgen zunehmend selbst betroffen. Nach meinen Untersuchungen ist die Angst vor Arbeitslosigkeit mittlerweile erheblich größer und intensiver geworden als die Furcht vor Umweltzerstörung. Wenn Arbeitslosigkeit ein Teil des eigenen Lebens geworden ist, kann der Sachunterricht nicht beiseite stehen (vgl. Daum u.a. 1995). Wie bereits im Interkulturellen Lernen angedacht und auch erprobt, geht es um *Empathie und neue Formen der Solidarität*, aber auch um kritische Einblicke in das so Gewordene. Im historischen Vergleich können Kinder lebhaft und paradigmatisch einsehen, was beispielsweise Rationalisierung bedeutet. Wer heute an der Tankstelle vorfährt, trifft keinen Tankwart mehr an, sondern muss fast alle anfallenden Tätigkeiten selbst erledigen – zum Beispiel Tanken und Waschen. Das freilich ist längst nicht alles. Hinzu kommt das Überprüfen sowie das sachgerechte Warten von Batterie, Beleuchtung, Reifendruck, Wischblättern, Bremsflüssigkeit, Wasser- und Ölstand. Zunehmend werden solcherart Dienstleistungen in der Wirtschaft als unbezahlte Tätigkeiten auf die Kunden abgewälzt. Tankstellen sind nur ein Beispiel, das Bankwesen zieht nach. Beschäftigte werden wegrationalisiert, entsprechend geht bezahlte Arbeit verloren.

Doch auch neue Betätigungsfelder, z.B. im Gefolge des Internet, tun sich auf. Solche innovativen Möglichkeiten und Chancen bezüglich Arbeit und Beruf stärker in den Blick zu nehmen, statt nostalgische Trübsal zu blasen, wäre auch eine Aufgabe des Sachunterrichts. Abgesehen davon, dass im Sachunterricht insgesamt ziemlich wenig aus der Arbeits- und Berufswelt vorkommt, werden Arbeitsverhältnisse für Kinder (z.B. in Arbeitsblättern und Schulbüchern) so zurechtgerückt, dass sie überwiegend aus unter- oder nachgeordneten Tätigkeiten

bestehen und Kinder sich lediglich als tumbe Arbeitnehmer sehen. Die *Rolle von Eignern oder Impulsgebern* tritt so gut wie gar nicht in Erscheinung.

5 Kinder sind Erfinder

Wie wäre es denn, wenn im Sachunterricht auch einmal dargelegt würde, dass jemand etwas Entscheidendes erfunden oder entdeckt hat, wie er oder sie eine Idee wirtschaftlich umgesetzt, einen Betrieb gegründet, einen Laden aufgemacht hat? Not vor allem macht erfinderisch. Dabei kann es aber nicht nur um historische Beispiele gehen, etwa die Pioniertaten eines Gottlieb Daimler, sondern auch aktuell um rührige Denker und Tüftler wie z.B. Artur Fischer, den Erfinder des weltbekannten grauen Nylon-Dübels und der *fischertechnik* (vgl. Elschenbroich 1991). Nach über hundert Jahren zählt der gute alte Baukasten immer noch zu den Favoriten in den Kinderzimmern. Doch erst Artur Fischer verhalf dem technisch orientierten Konstruktionsbaukasten zu ungeahntem Erfolg, indem er moderne Kunststoffe einsetzte und 1964/65 ein völlig neuartiges Konstruktionssystem schuf – *fischertechnik*. Damit können Maschinen und Geräte aus der Großtechnik von Kindern nachgebaut und technische Abläufe und Prinzipien spielerisch erlernt werden. Diese Baukästen sind längst nicht nur im Kinderzimmer zu finden, sondern auch an Schulen, Universitäten und in den Entwicklungsbüros großer Automobilkonzerne. Und so manche Karriere als Ingenieur begann mit einem dieser Baukästen. Ein Werbeslogan lautet: „*fischertechnik*: Bausteine fürs Leben“.

Solcherart Lerngeschichten von unkonventionell denkenden „Selbständigen“ müssen ehrlichen Herzens allerdings auch die Risiken, das mögliche Scheitern, die vielleicht notwendige Umorientierung mit thematisieren. Besonders die Mädchen können Perspektiven auf ihr „eigenes Leben“ als Mädchen und Frau entwickeln und differenzieren, indem sie – übrigens auch die Jungen – einen stärkeren Blick auf die Leistungen von hervorragenden Frauen werfen (vgl. Kerner 1997, Polk/Tiegreen 2001).

Wie auch immer – Kinder können auf ihre Weise Antworten auf Fragen folgender Art finden (vgl. Pierrer/Oetinger 1997): *Wie kommt das Neue in die Welt? Was geht mich das an? Was könnte ich damit zu tun haben?*

Die Aufgabenstellung für die Kinder lautete: „Erfinde etwas, das es heute noch nicht gibt, aber vielleicht im Jahr 2020. Male ein Bild von deiner Erfindung. Beschreibe bitte, was man auf dem Bild sehen kann.“ Eine erste vorläufige Auswertung von bisher 22 dritten und vierten Klassen erbringt folgende Tendenzen. Zeichnerisch gibt es kaum Unterschiede nach Altersstufen, entscheidend ist vielmehr ein gewisses Maß an Begabung und noch mehr an Gewohnheit und Geübtheit, sich häufiger bildnerisch zu betätigen oder eben nicht. Rein sprachlich gesehen sollte nicht verwundern, dass sich Viertklässler gewandter und differenzierter ausdrücken können als Drittklässler.

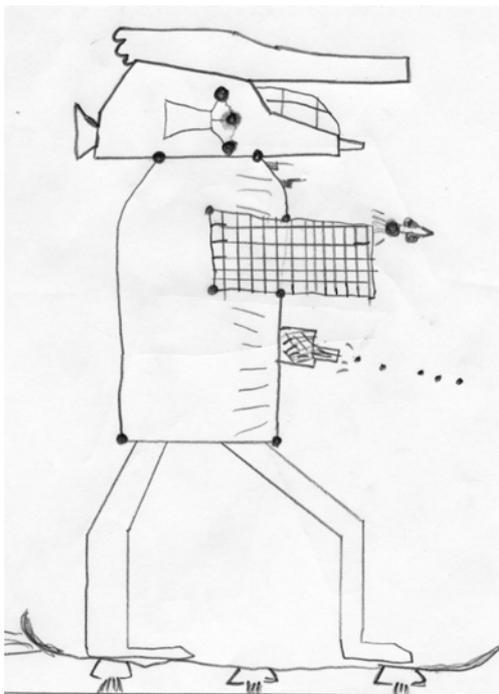


Abb. 1 Kampfroboter

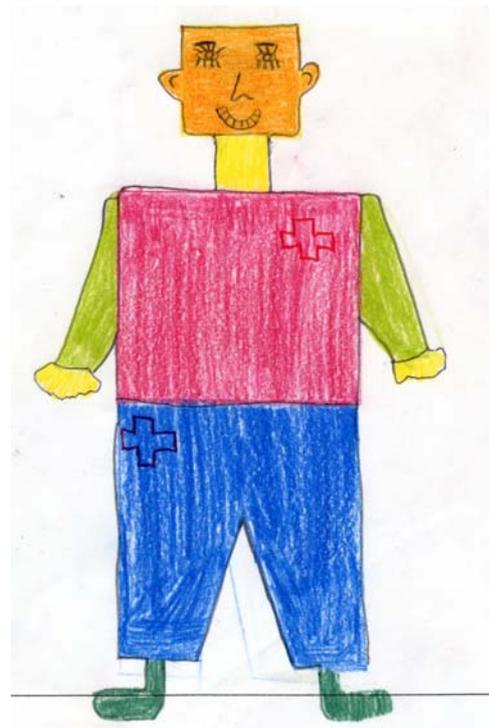


Abb. 2 Krankenhaus-Pfleger

Inhaltliche Favoriten sind eindeutig *Roboter* und roboterähnliche Maschinen, und zwar fallen in der Regel etwa zwei Drittel bis drei Viertel aller Zeichnungen in einer Klasse in diese Kategorie. Roboter erleichtern das Leben; sie räumen auf, kochen und backen, putzen und spülen selbständig, machen allerlei Besorgungen und Botengänge, gießen die Blumen und füttern den Hund, und sie erledigen zuverlässig sogar die schulischen Hausaufgaben. Ein Mädchen möchte im Schlaf von einem Roboter gewaschen und angekleidet werden, um morgens keine Zeit zu verlieren. Bisweilen sind diese Maschinen animistisch beseelt, quasi dienstbare Geister mit menschlichen Namen und Familienanschluß: „Mein Roboter Jimmy kann auch reden und sieht auch aus wie ein Mensch“. Tüchtige Sportler werden erfunden: Torwarte, die jeden Ball halten, und Basketballspieler, die jeden Ball im Korb versenken.

Zwischen Mädchen und Jungen fallen deutliche Unterschiede ins Gewicht: Jungen sind mehr von technischen und bisweilen ausgesprochen martialischen Details fasziniert, während Mädchen der Technik humanere Züge abgewinnen können. So brachte Robert einen Schrecken erregenden „Kampfroboter“ zu Papier, „in den sechs Personen passen“ und der „bis an die Zähne bewaffnet“ ist (Abb.1). Dagegen sagte Malina zur ihrer Zeichnung (Abb. 2): „Ich würde einen Krankenhaus-Pfleger erfinden, weil er dann den Menschen helfen kann.“

Nach den Robotern bilden allerlei phantastische *Fahrzeuge* die nächst stärkere inhaltliche Gruppe. Es handelt sich meist um Gefährte, die gleichzeitig in sich die Fähigkeiten eines Flugzeugs, eines Autos und eines Schiffs bergen und die für allerlei abenteuerliche Ausflüge durch unterschiedliche Zeiten und Räume unbegrenzt zur persönlichen Verfügung stehen. Sascha malt ein „Auto mit unsichtbarem Feuerantrieb, das fliegen kann“ (Abb. 3), und Natalia neigt zu einem „fliegenden Teppich mit Fernbedienung“ (Abb. 4).



Abb. 3 Auto mit unsichtbarem Feuerantrieb



Abb. 4 Fliegender Teppich mit Fernbedienung

Gleichwohl kommt in den Bildern nicht nur eine phantastische, oft märchenhafte Welt zum Ausdruck, sondern vielfach auch eine problemlösende, auf nüchterne *Nützlichkeit* bedachte Sicht des persönlichen Alltags. Solche Bilder können einer dritten Gruppe zugeordnet werden. Sebastian hat ein „Gummi“ erfunden, „das man über die Zähne klebt, damit sie keine Löcher bekommen“ (Abb. 5). Elisabeth dachte sich ein „Lineal“ mit Display aus: „Man hält einen Stock oder etwas ähnliches daran, und das Lineal zeigt automatisch die Länge an“ (Abb. 6).

Sicherlich ist davon auszugehen, dass sich in vielen Bildern zahlreiche Medieneinflüsse direkt niederschlagen. Gleichzeitig ist aber auch zu sehen, wie doch öfter versucht wird, zwischen einer noch so phantastischen erfinderischen Eingebung und den persönlichen Belangen des eigenen Lebens zu vermitteln. Wenn wünschenswerte Erleichterungen im Alltag ins Bild rücken, so zeigt sich darin ein bewusster, manchmal auch augenzwinkernder Blick auf mitunter quälende Verpflichtungen wie Hausaufgaben, Waschen oder Aufräumen. Die Auswertung der Bilder zusammen mit den Kindern förderte neben humorvollen Akzenten zumeist ein hohes Niveau an Ernsthaftigkeit und eine erstaunlich entwickelte Fähigkeit der philosophischen Reflexion des eigenen Lebens zu Tage – auf die Zukunft und auf Heute bezogen.

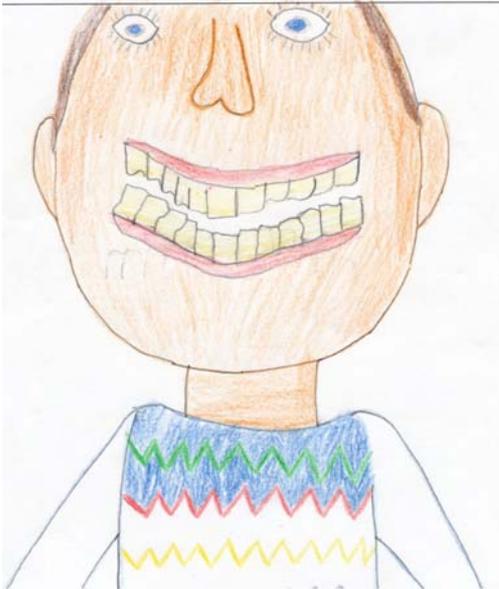


Abb. 5 Zahnschutzgummi

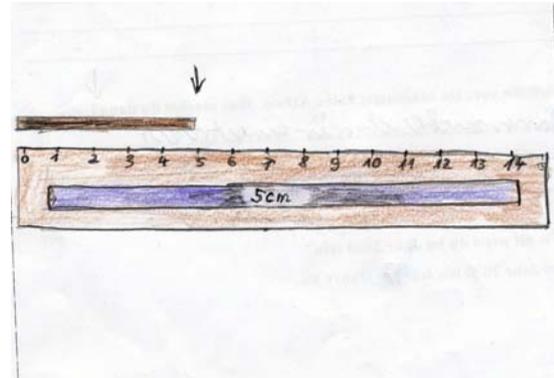


Abb. 6 Lineal mit Display

Nur angedeutet seien hier noch weitere Möglichkeiten, das Thema konkret im Sachunterricht zu behandeln. Auf dem Hintergrund der Zukunftsperspektive lassen sich bahnbrechende Erfindungen wie Eisenbahn, Fotografie, Auto, Flugzeug, Fernsehen oder Computer in Form von kleinen Erfindergeschichten, die die Kinder selbst recherchieren können, in eine Zeitleiste einordnen und im Sinne autobiographisch-historischen Lernens problematisieren. Versehen mit dem eigenen Geburtsdatum und den Daten von Großeltern und Eltern, muss die Zeitleiste freilich zu allererst eine *Zeitleiste des eigenen Lebens* sein.

6 Schluss

Zum Schluss sollte hinsichtlich der Sinngebung der Erforschung zukunftsrelevanter Bereiche, die für Grundschul Kinder bedeutsam sind, offensichtlich geworden sein, dass es hierbei nicht nur um eine Neuakzentuierung des Sachunterrichts geht, sondern auch um Fragen von höchster gesellschaftspolitischer Brisanz: Wie bereiten wir die Kinder im *Sachunterricht des eigenen Lebens* auf ihre *Zukunft* vor? Inwieweit können sie ein „eigenes Leben“ in dieser Gesellschaft finden und gestalten? Wo ist ihr Platz, wo werden sie – auf dem Hintergrund von demnächst vielleicht fünf Millionen Arbeitslosen – gebraucht? Werden die jungen, leistungswilligen und leistungsfähigen Teile der Bevölkerung – die heutigen Kinder – von den vielfältigen Möglichkeiten im Zuge immens gesteigener Mobilität tatsächlich Gebrauch machen? Werden sie indes nicht nur Aufstiegs-, sondern auch *Ausstiegchancen* nutzen, z.B. die Gesellschaft oder das Land verlassen? Es läuft auf eine grundsätzliche Frage hinaus: Wie können wir uns an Universität und Schule gemeinsam *humanere Formen des Zusammenlebens* erarbeiten?

Literatur

- Beck, Ulrich u.a. (1995): Eigenes Leben. Ausflüge in die unbekannte Gesellschaft, in der wir leben. München: Beck
- Blumenberg, Hans (1981): Die Lesbarkeit der Welt. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Büchner, Peter (1990): Aufwachsen in den 80er Jahren – Zum Wandel kindlicher Normalbiographien in der Bundesrepublik Deutschland. In: Büchner, Peter u.a. (Hrsg.) (1990): Kindheit und Jugend im interkulturellen Vergleich. Opladen: Leske und Budrich, S. 79-93
- Daum, Egbert u.a. (1995): Armut in einem reichen Land. In: Grundschule, 10/1995, S. 65-66
- Daum, Egbert (1998): Die „Sache“ und das „eigene Leben“ – autobiographisches Lernen im Sachunterricht. In: Marquardt-Mau, Brunhilde/Schreier, Helmut (Hrsg.) (1998): Grundlegende Bildung im Sachunterricht. Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts, 8. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 47-58
- Der niedersächsische Kultusminister (1982): Rahmenrichtlinien für die Grundschule. Sachunterricht. Hannover: Schroedel
- Elschenbroich, Donata (2001): Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können. München: Kunstmann
- Fölling-Albers, Maria (1993): Der Individualisierungsanspruch der Kinder – eine neue pädagogische Orientierung „vom Kinde aus“? In: Neue Sammlung, 33/1993, S. 465-478
- Fölling-Albers, Maria (2001): Veränderte Kindheit – revisited. In: Fölling-Albers, M./Richter, S./Brügelmann, H./Speck-Hamdan, A. (Hrsg.) (2001): Jahrbuch Grundschule III. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung, S. 10-51
- Hempel, Marlies (1999): Das „eigene Leben“ als Zukunftsthema der Grundschule. In: Frohne, Irene. (Hrsg.) (1999): Sinn- und Wertorientierung in der Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 141-160
- Hitzler, Ronald (1997): Perspektivenwechsel. Über künstliche Dummheit, Lebensweltanalyse und Allgemeine Soziologie. In: Soziologie, 4/1997, S. 5-18
- Homfeldt, Hans G. (Hrsg.) (1993): Erlebnispädagogik. Baltmannsweiler: Schneider
- Kerner, Charlotte (1997): Madame Curie und ihre Schwestern. Frauen, die den Nobelpreis bekamen. Weinheim: Beltz
- Lübbe, Hermann (1994): Im Zug der Zeit. Berlin, 2. Aufl.: Springer
- Maurer, Friedemann (1981): Lebensgeschichte und Identität. Beiträge zu einer biographischen Anthropologie. Frankfurt a.M.: Fischer-Taschenbuchverlag
- Maurer, Friedemann (1992): Lebenssinn und Lernen. Zur Anthropologie der Kindheit und des Jugendalters. Bad Heilbrunn 1992: Klinkhardt
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein Westfalen (1997): Richtlinien für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Sachunterricht. Frechen: Ritterbach
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein Westfalen (2002): Entwurf Lehrplan Sachunterricht. NRW. – Oktober 2002: http://www.learn-line.nrw.de/angebote/gs_rl_lp/lehrplaene/sachunterricht.html
- Opaschowski, Horst (1993): Freizeitökonomie: Marketing von Erlebniswelten. Opladen: Leske und Budrich
- Pierer, Heinrich v./Oetinger, Bolko v. (1997): Wie kommt das Neue in die Welt? München: Hanser
- Polk, Milby/Tiegreen, Mary (2001): Frauen erkunden die Welt. München: Frederking und Thaler
- Sennett, Richard (1998): Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin: Berlin
- Simon, Fritz B. (1997): Die Kunst, nicht zu lernen. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme
- Walper, Sabine/Schröder, Richard (2002): Kinder und ihre Zukunft. In: LBS-Initiative Junge Familie (Hrsg.) (2002): Kindheit 2001 – Das LBS-Barometer. Opladen: Leske und Budrich, S. 99-125
- Zeiger, Helga (1983): Die vielen Räume der Kinder. In: Preuß-Lausitz, Ulf u.a. (Hrsg.) (1983): Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Weinheim: Beltz, S. 176-195