Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 61 (1974)
Heft: 1

Artikel: Neuzeitliche Aspekte im Heimatkunde- und Geografieunterricht
Autor: Feigenwinter, Max
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-526625

Nutzungsbedingungen
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation
L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use
The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 12.12.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

tut Fribourg (FAL) durchgeführt wurde. Vgl. ROTH P., SCHELLHAMMER E.: Kritische Entscheidungssituationen im Berufsfeld des Lehrers, Zürich 1971 (Auslieferung: Beltz Basel)

[3] Auch diesem Thema wurden in dieser Zeitschrift schon mehrere Artikel gewidmet.

[4] Mathematics for the Majority Continuation Project – An Example of Teacher Based Curriculum Development. (Für die Sekundarschule I.) Seminar paper 5.

[5] In Tütken H., Spreckelsen K. (Hrsg.): Konzeptionen und Beispiele des naturwissenschaftlichen Unterrichts. Naturwissenschaftlicher Unterricht in der Grundschule. Band 2. Frankfurt 1973.

[6] Wohl im Sinne eines fachdidaktischen Vektors gemeint.

Literatur:

BITTNER, G.: Vorschulerziehung und kindliche Identität, in: Zeitschrift für Pädagogik, 4. Beiheft, Weinheim (Beltz) 1971.

BRÜGELMANN, H.: Lokale Lehrerzentren leben von der Initiative der Lehrer, in: betrifft: erziehung, Heft 9, (Beltz) 1972.

– Die englischen Teachers'Centres, in: ROTH H., BLUMENTHAL A. (Hrsg.): Curriculumentwicklung und Schule, Hannover (Schroedel) 1973.

KANER, P.: A complex mixture of awareness and ignorance, in: newmaths, the journal of the continuation project, Nr. 6 und 7, London (Schools Council) 1973.

– Mathematics for the Majority Contiunation Project, OECD-Seminar Paper 5, Paris (CERI) 1973.

McMULLEN, T.: School-based curriculum development, OECD-Seminar Paper 2, Paris (CERI) 1973.

ROLFF, H. G.: Perspektiven einer projektorientieten und kooperativen Gesamtplanung, in: Zeitschrift für Pädagogik, 9. Beiheft, Weinheim (Beltz) 1971.

Neuzeitliche Aspekte im Heimatkunde- und Geografieunterricht* 1. Teil

Max Feigenwinter

1. Auseinandersetzung mit dem Begriff

1.1 *Kritik an der Heimatkunde*

Dem Fach, das wir als Heimatkunde bezeichnen, wird heute in der Literatur große Aufmerksamkeit geschenkt. Es gibt in neuester Zeit eine Menge Neuerscheinungen, die zur Innovation und Veränderung dieses Faches beitragen wollen. Man fragt sich, ob die Heimat- und Volkskunde wirklich im Interessebereich der Volksschüler liegt. EINSIEDLER stellt die Frage «Entspricht die hohe Zahl der erdkundlichen Stoffe seiner Bildungsstufe und seiner Motivationssituation? Sind nicht andere Inhalte, die gerade nicht der heimatkundlichen Umgebung entstammen, der Weltbemächtigung und der intellektuellen Horizonterweiterung zuträglicher?» (EINSIEDLER 1971, 16).

«Heimat» war in der Vergangenheit durch eine räumliche und emotionale Komponente definiert. SPRANGER verstand die Heimat als die «erlebbare und erlebte Totalverbundenheit mit dem Boden ... Heimat ist geistiges Wurzelgefühl» (SPRANGER 1923, 14). Man versuchte und versucht mancherorts bis heute, die Heimat in konzentrischen Kreisen zu erschließen. Der Beginn des Geografieunterrichts ist im Schulzimmer, der erste Lerngegenstand ist das Schulzimmer, bis man dann schließlich über das Schulhaus, die Umgebung des Schulhauses, das Quartier in das Dorf vorstieß, in dem das Kind schon immer lebte. Man machte Dinge zu Problemen, die für das Kind gar keine sind und waren.

Die Bildungsziele sind bis heute in unsern Lehrplänen in Leerformeln vorangestellt.

Die Behandlung bestimmter Stoffe hing in einem solchen Unterricht vom zufälligen Vorhandensein in dieser realen Umgebung ab. NEUKUM schreibt dazu: «Wenn Sachunterricht in der Grundschule echte Weltbegegnung ermöglicht und Impulse für die geistige Entwicklung im Sinne kumulativen Lernens geben will, dürfen diese Aufgaben

* Referat anläßlich eines Fortbildungskurses in Wattwil und Rorschach.

nicht vom zufälligen Vorhanden- oder Nichtvorhandensein problemhaltiger und denkergiebiger Inhalte in der heimatlichen Umgebung abhängig gemacht werden. Die Stoffe des Sachunterrichts der Grundschule ‚sind nicht zuerst durch ihr Heimat-sein, sondern durch ihr Sache-sein didaktisch bedeutsam'» (NEUKUM 1969, 648 in EINSIEDLER 1971, 16).
So kommt man dazu, daß in der heutigen Literatur der Begriff Heimatunterricht oder Heimatkundeunterricht immer mehr verschwindet und an seine Stelle immer mehr Sachunterricht und Gesellschaftskunde gesetzt wird. (Siehe dazu auch das Reformprojekt «Sachunterricht auf der Unterstufe» der FAL, publiziert in «schweizer schule» 1973, 7/8).
Wenn in der vorliegenden Arbeit trotzdem vom herkömmlichen Heimatkundeunterricht ausgegangen wird, so um zu ermöglichen, vom jetzigen Standpunkt aus einen Schritt weiter zu gehen.

1.2 *Die Bedeutung des Begriffes «Heimat» für uns und unsere Schüler*

Was bedeutet uns dieses Wort «Heimat»? Ist es ein geografisches Gebilde, in das wir nach und nach hineingewachsen sind? Ist es eine Institution, die von uns einiges fordert und einiges gibt? Ist es ein Begriff, der den Beigeschmack des Sentimentalen hat und uns nicht mehr opportun scheint? Ist es etwas, was es zu wahren gilt? Etwas, was von Neuem und Fremdem ferngehalten werden soll? Ist es etwas, was von uns Einsatz und Verantwortung verlangt? Ist es das, was einige von uns während der Weltkriege vor anstürmenden Mächten beschützt haben? Wo sind die Grenzen unserer Heimat, wo sind die Grenzen unserer Verantwortung?
Welches ist die Heimat unserer Kinder? Ist es die Welt, wo die Verdienste der Väter größer und die Wohnungen kleiner geworden sind? Ist es die Welt, wo man von allem mehr, nur vom Vater weniger hat? Ist es die Welt, wo Fußballstars für Millionen gehandelt werden, und der kleine Hansli für Cerebralgelähmte sammeln geht? Ist es die Welt, wo Konkurrenzkämpfe in die erste Klasse und den Kindergarten hinunter gedrängt werden, damit das eigene Kind später über den andern steht? Ist es die Welt, wo Aggressivität und Brutalität auf dem Bildschirm überhand nehmen? Ist es die Welt, wo Tier um Tier ausstirbt? Ist es die Welt, die bald zum Himmel stinkt? Ist es eine Welt, die alles daran setzt, geistige Kopffüßler zu züchten; eine Welt, deren Bewohnern Wissen mehr ist als Gewissen?

1.3 *Welches ist das vermittelte Heimatbild?*

Wenn wir unsere Schulbücher, seien sie neuen oder älteren Datums ansehen, finden wir in ihnen meist ein Bild, das verfälscht oder mindestens sehr einseitig ist. BECK schreibt «Die Lerninhalte der traditionellen Grundschule sind noch überwiegend von Vorstellungen einer harmonischen, konfliktfreien und überaus idyllischen Welt der Erwachsenen bestimmt. Sie stehen im Gegensatz auch zur kindlichen Erfahrungswelt und zu den Forderungen, die sich aus den Erkenntnissen der Lernforschung ergeben» (BECK 1972, 12).
Welches Bild muß ein junger Mensch retrospektiv von seiner Schule haben, wenn er erfährt, daß so vieles so ganz anders ist als es im pädagogischen Ghetto aufgezeigt worden ist? Müßten wir nicht den Mut haben, die Kinder Erfahrungen machen zu lassen? Sie sollen die Möglichkeit haben, sich Meinungen zu bilden, etwas in Frage zu stellen, auch wenn es seit Generationen tradiert ist. Gehört in eine solche Heimatkunde nicht auch die Darstellung von Fragwürdigem, von Unzulänglichem, von Verwerflichem?
Wäre eine solche Heimatkunde nicht wahrer, echter, menschengemäßer?

1.4 *Inhalte einer «offenen» Heimatkunde*

Wir hätten viele Möglichkeiten zu zeigen, wieviel Schönes, wieviel Problematisches es in unserer Umgebung gibt. Wir könnten den Kindern die Sinne öffnen für all die vielen Kostbarkeiten, die um uns sind. Wir könnten ihnen Menschen vorstellen, die vorleben, was Menschsein heißt. Wir könnten sie erleben lassen, daß vieles erreicht worden ist, daß aber noch mehr nicht erreicht worden ist und auf Erfüllung wartet. Sie müßten sehen dürfen, daß wir auf einer Welt leben, die voll ist von zwischenmenschlichen Problemen, deren Lösung den Einsatz aller fordert. Schon früh würden die Kinder spüren, daß die Menschen es in

Händen haben zu entscheiden, ob diese Welt weiter bestehen bleiben soll oder vernichtet wird.
Wir Lehrer müssen uns entscheiden, wie wir unsere Heimat den Kindern vorstellen wollen. Wir müssen verantworten, was wir verkünden und wie wir es verkünden! Wir müssen aber auch verantworten, was wir nicht verkünden, obwohl es verkündet werden müßte.
«Hinzu kommt, daß bei der Auswahl der Unterrichtsinhalte bisher nicht oder nur ungenügend berücksichtigt wurde, daß die Grundschule Weichen für späteres politisches Verhalten stellt» (BECK 1972, 12).
Wir müssen einsehen lernen, daß es nicht nur die heile Welt der Schulbücher gibt, daß diese dargestellte Welt in vielen Fällen unrealistisch, verlogen ist. Wie können wir den Schüler verantwortungsvoll machen, wenn wir ihm die unschönen Wahrheiten verheimlichen. Unsere Heimatkunde muß auf der ganzen Linie wahr und lebendig sein. Sie muß aufrütteln, aktivieren, zum Engagement auffordern. Wir brauchen eine Heimatkunde, wo Orte nicht nur Punkte auf der Landkarte, sondern Lebensräume voller Dynamik sind.
Wir werden als Lehrer diese Inhalte der Heimatkunde nur finden, wenn wir selbst offen, kritisch, verantwortungsvoll, aktiv, engagiert sind.

1.5 *Zusammenfassung*

Im Sach- oder Heimatkundeunterricht soll also der Schüler den Dingen seiner Welt, so wie sie sind, begegnen. Er soll an ihnen Erfahrungen machen und sie dadurch kennen lernen. Diese Erkenntnisse und Erfahrungen werden sein Verhalten gegenüber anderem beeinflussen. Unsere Schüler sollen sich freuen können und ärgern dürfen, vor allem aber sollen sie teilnehmen und bereit sein, verantwortlich nach bestem Wissen und Können an der Gestaltung mit andern Menschen zusammen zu arbeiten.
Hat dies unser bisheriger Unterricht erreicht? An vielen Erfolgen dürfen wir Freude haben, anderes aber muß uns aufrütteln, muß uns bewegen, neue Formen für neue Inhalte zu finden, um einen neuen Menschen schaffen zu können. Dieser neue Mensch soll aktiv am politischen Geschehen teilnehmen. Bei ihm hat Gleichgültigkeit und allzu frühe Resignation keinen Platz. Er kritisiert nicht nur, er macht auch positive Vorschläge und setzt sich für deren Realisierung ein. Er schimpft nicht lediglich über Systemzwang, sondern fängt damit an, seine eigene Freiheit optimal und im Hinblick auf die Sozietät zu nutzen.

2. **Ziele eines zeitgemäßen Sachunterrichts**

Es kann hier nicht darum gehen, einen Katalog von operationalisierten Lernzielen aufzuzeigen, es handelt sich vielmehr um Leitideen, die es zu berücksichtigen gilt.

1. Unser Ziel sind Menschen, die jeden Tag neu bereit sind, auf der Basis divergierenden Denkens der Welt vorurteilsfrei zu begegnen.
2. Menschen, die bereit und befähigt sind, zu den Geschehnissen in der Welt verantwortungsvoll Stellung zu nehmen.
3. Menschen, die bereit sind, ihre Überzeugung offen und frei zu vertreten, auch wenn *man* anders denkt.
4. Menschen, die sehen, wo ihre eigene Aufgabe in der Welt ist.
5. Menschen, die sich optimal entfalten, anderseits aber auch zu sich und den eigenen Grenzen ja sagen, und dabei glücklich sind.
6. Menschen, die bereit sind, im Verein mit andern ihre Aufgabe in der Welt nach bestem Können zu erfüllen.
7. Menschen, die zur Veränderung ja sagen.

Dies alles ist nur möglich, wenn unser Heimatkunde- und Sachunterricht es erreicht, daß unsere Schüler viel wissen und viel können.
Es geht deshalb darum, einige Forderungen an diesen Unterricht und den Lehrer zu stellen.

3. **Forderungen an einen zeitgemäßen Sach- und Heimatkundeunterricht**

3.1 Die Kunde der Heimat soll wahr (sachlich) und zeitgemäß sein. Es darf sich nicht darum handeln, ein antiquiertes Wunschbild, das es nicht gab, und das es nicht geben wird, zu vermitteln. Der Sachunterricht «greift die kindlichen Erfahrungen auf, die den Unterrichtszielen dienlich sind, klärt und ergänzt sie und ermöglicht so eine ge-

meinsame Ausgangsbasis für die weitere Unterrichtsarbeit» (Bayern 1971, 38). «Die Inhalte dieser Erfahrungen entstammen der Natur, dem Zusammenleben der Menschen früher und heute, der Wirtschaft, Arbeit, Technik, dem Raum, der Hygiene» (Nordrhein-Westfalen 1969, 248).
Der Auswahl der Stoffe ist größte Aufmerksamkeit zu schenken, es darf sich nicht darum handeln, daß man gerade das macht, wovon geeignetes Material vorhanden ist. DOMKE (1973, 73) greift in seinem hervorragenden Buch diese Problematik auch auf: «Im Sachunterricht beispielsweise herrscht Stoffüberfülle, die zur Vermittlung relativ belangloser Äußerlichkeiten verführt. Die Beschränkung auf das Exemplarische bleibt ein akademisches Bekenntnis! Scheinexaktheit und totes Wissen triumphieren: Geburtsjahre, Sterbejahre, Gründungsjahre, Kriegs- und Eroberungsjahre; Nebenflüsse, Bergeshöhen, Einwohnerzahlen, Niederschlagsmengen; Knochenbezeichnungen, Gebißformeln, Blütenstände oder die Fortpflanzungsweise von Seeigeln und ähnliches mehr mögen zwar leidlich unbedeutend und uninteressant sein, aber es sind Daten, Namen und Fakten, die sich leicht prüfen lassen und überdies nach außen einen gewissen Anschein von Wissenschaftlichkeit erwecken.»

3.2 Der Schüler soll von Anfang an die Möglichkeit haben, optimal selbständig zu arbeiten, damit er nach der Schule selbständig und verantwortungsvoll handeln kann. Wenn wir im Sachunterricht die Denkfähigkeit der Schüler entwickeln wollen, müssen wir auf Schüleraktivität abzielen.
3.3 Der Sachunterricht soll zielgerichtet sein. Man hat in letzter Zeit mehr denn je erkannt, wie wichtig die genaue Zielformulierung für einen sorgfältigen Unterricht ist. Für den Sachunterricht sehe ich die Möglichkeit, die in einigen deutschen Schulwerken konsequent beachtet ist, vier verschiedene Zielebenen zu unterscheiden, als positiv an:

a. Kognitive Lernziele
   cognoscere = kennen lernen, zur Erkenntnis gelangen
b. Instrumentale Ziele
   instrumentum = Handwerkszeug, Hilfsmittel
c. Affirmative Ziele
   affirmare = befestigen, bekräftigen; sie dienen beispielsweise der Festigung geografischer Grundbegriffe, geografischen Basiswissens
d. Affektive Ziele
   afficere = in eine Stimmung versetzen, ergreifen, anregen; sie sind auf die innere Wirkung, auf das Gemüt angelegt

3.4 Der Mensch im Mittelpunkt

Der Mensch soll in den Mittelpunkt des gesamten Heimatkundeunterrichts gestellt werden. Das Kind soll immer wieder dem Menschen als Fragenden, Erhaltenden, Schützenden, Hilflosen, Verantwortlichen begegnen.

3.5 Sachunterricht sollte überfachlich sein. EINSIEDLER (1971, 15) sagt deutlich, was darunter zu verstehen ist, und es scheint mir nützlich, ihn in diesem Zusammenhang zu referieren, um nicht das Gefühl aufkommen zu lassen, die Zeit des Gesamtunterrichts sei erneut angebrochen. «Sachunterricht in der Grundschule ist eigentlich kein Fach, sondern eine Aneinanderreihung verschiedener Fachbereiche wie Erdkunde, Physik usw. Dieser Gliederung entspricht am besten eine epochale Anordnung der Lehrgänge. In jedem Fachbereich müssen die Grundsätze der jeweiligen Fachdidaktik gelten, d. h. auch, daß die Arbeitsformen der jeweiligen Fachdidaktik in den einzelnen Epochen anzuwenden sind. Gesamtunterricht verhindert struktur- und lerngemäße Verfahren im Sachunterricht der Grundschule.»

4. **Betrachtung der einzelnen Aspekte**

4.1 *Die Kunde der Heimat soll wahr (sachlich) und zeitgemäß sein.*

Die Erlebniswelt des Kindes bietet Stoffe im Übermaß. Für uns Lehrer stellen sich aus dieser Gegebenheit eine Reihe von Problemen:
Wir müssen versuchen, uns selbst ein möglichst umfassendes Bild der Heimat zu machen. Wir dürfen keine Schulzimmermenschen sein und werden, wir müssen sensibel werden für das Geschehen in der Welt und sehen, wo wir selbst gebraucht werden. Ein Lehrer, der sich der Welt gegenüber gleichgültig verhält, müßte seines Amtes enthoben

werden, weil er durch sein Vorbild weiter zur Gleichgültigkeit erzieht.

Dieses umfassende Bild der Heimat, das in uns Lehrern sein sollte, müßte auch sehr genau sein. «Wenn jedoch das Individuum die Welt der Sachen aufschließen will, um selbst erschlossen zu werden, bzw. wenn der Lernende Einsichten und Fähigkeiten besitzen will, die ihm bei weitern Lernprozessen helfen, muß der Unterricht (die Auseinandersetzung) über die den einzelnen Fall bestimmenden Strukturmomente zu den Fachstrukturen selbst vordringen» (EINSIEDLER 1971, 22). Der Lehrer muß die Struktur der Gegenstände kennen, wenn es ihm möglich sein soll, eine Begegnung zu initiieren, die sowohl stoff- wie kindgemäß ist.

Wir müssen versuchen herauszufinden, welches die Welt der Kinder ist. Wir müßten uns zu ihnen hinbegeben, mit ihnen sehen, erkennen, erfahren, spüren, erleben. Wir müßten Zeit und Muße haben, in den Kindern Fragen wachsen zu lassen, die weiter führen. Fragen, die man gemeinsam zu beantworten versucht oder Fragen, vor denen man stumm und hilflos, ohnmächtig stehen bleiben muß.

Dies dürfte aber nicht dazu führen, in der Primarschule einen «Zufälligkeitsunterricht» zu organisieren. «Zufälliges und ungeordnetes, in der Grundschule erworbenes Wissen hilft dem Schüler der Sekundarschule und dem Erwachsenen wenig. Die Grundschule als Fundament des ganzen Schulwesens hat in erster Linie Einsichten zu vermitteln, die später weiterverwendet werden können, also einen hohen Transfergrad aufweisen. Äußere Besonderheiten sind jedoch nicht übertragbar. Auch ein zweites Argument spricht für strukturbetonten Unterricht in der Grundschule: Ein abstrahiertes und in die Fachstruktur eingeordnetes Begriffsgebilde ist immer gegenüber Einzelfakten vorzuziehen, ‚da ein sachstrukturell organisiertes Lehrangebot besser begriffen und länger behalten wird als ein unverknüpftes ad-hoc-Angebot'» (SPRECKELSEN 1970, 29; EINSIEDLER 1971, 22).

Wir müßten auswählen, was Bildungswert hat. Dies ist uns nur möglich, wenn wir ‚Bildung' umschreiben können. Hiezu sollen uns Fachautoritäten helfen:

WENIGER sagt «Bildung ist der Zustand, in dem man Verantwortung übernehmen kann.» FINK sagt, «Bildung ist das Wagnis des Menschen, aus eigener Kraft und mit den begrenzten Mitteln seines endlichen Geistes eine Weltorientierung zu gewinnen, aus eigener Einsicht zu Wahrheiten, wenn auch noch so vorläufiger Art, zu gelangen, ein Sinnverständnis des Lebens zu erarbeiten, das aus der menschlichen Bemühung kommt, fragwürdig wohl und fragmentarisch, jedoch unser Eigentum ist.» Schließlich sei noch DERBOLAV vorgestellt: «Bildung ist die Vermittlung des ‚Selbst' im oder über das ‚Andere', wobei das Selbst dem Erzieher als das je bestimmte Du und Individuum, das Andere als die je bestimmten Objektivationen, Wissens- und Kulturbereiche gegeben bzw. aufgegeben sind.» Die Auswahl des didaktisch Wertvollen ist eine sehr schwierige Arbeit, die dem Lehrer durch die neueren Curricula zu einem großen Teil abgenommen wird. Dieser Tatbestand darf uns jedoch nicht dazu bringen, kritiklos die angebotenen Stoffe zu unsern Unterrichtsgegenständen zu machen. Unsere Schule bleibt dann dynamisch, wenn sich jeder einzelne mit diesen grundsätzlichen Fragen auseinandersetzt, sei es allein oder im Team mit Kollegen.

KLAFKI legt großen Wert auf die didaktische Analyse, und er gibt eine Anzahl Hinweise, wie sie vorgenommen werden könnte:

1. Welchen größeren bzw. welchen allgemeinen Sinn- und Sachzusammenhang vertritt und erschließt dieser Inhalt? Welches Urphänomen oder Grundprinzip, welches Gesetz, Kriterium, Problem, welche Methode, Technik oder Haltung läßt sich in der Auseinandersetzung mit ihm «exemplarisch» erfassen?
2. Welche Bedeutung hat der betreffende Inhalt bzw. die an diesem Thema zu gewinnende Erfahrung, Erkenntnis, Fähigkeit oder Fertigkeit bereits im geistigen Leben der Kinder meiner Klasse, welche Bedeutung sollte er – vom pädagogischen Gesichtspunkt aus gesehen – haben?
3. Worin liegt die Bedeutung des Themas für die Zukunft der Kinder?
4. Welches ist die Struktur des Inhaltes?

- Welches sind die einzelnen Momente des Inhaltes als eines Sinnzusammenhangs?
- In welchem Zusammenhang stehen diese einzelnen Momente?
- Ist der betreffende Inhalt geschichtet? Hat er verschiedene Sinn- und Bedeutungsschichten?
- In welchem größern Zusammenhang steht dieser Inhalt? Was muß sachlich vorausgegangen sein?
- Welche Eigentümlichkeiten des Inhaltes werden den Kindern den Zugang zur Sache wahrscheinlich schwer machen?
- Was hat als notwendiger, festzuhaltender Wissensbesitz (Mindestwissen) zu gelten, wenn der im Vorangegangenen bestimmte Bildungsinhalt als angeeignet, als lebendiger, arbeitender, geistiger Besitz gelten soll?

5. Welches sind die besonderen Fälle, Phänomene, Situationen, Versuche, in oder an denen die Struktur des jeweiligen Inhaltes den Kindern dieser Bildungsstufe, dieser Klasse interessant, fragwürdig, zugänglich, begreiflich, anschaulich werden kann?

Ein Versuch, nach diesem Fragenkatalog zu arbeiten, würde uns in aller Deutlichkeit zeigen, wie schwierig diese Arbeit ist, welch große Verantwortung der Lehrer trägt. Die Einstellung, die intellektuelle Leistungsmöglichkeit, die Ausbildung entscheiden über Wesentliches. Unsere Begrenztheit müßte uns dazu führen, nicht mehr alles allein machen zu wollen. Gerade wir Lehrer nützen die Vorteile der Kooperation so wenig, dabei fällt es den meisten leicht einzusehen, daß unsere Arbeit durch die Gruppe vielfältiger, differenzierter, besser würde.

Wir müßten uns auch fragen, ob ein Einzelner überhaupt die Verantwortung für diese Aufgabe tragen *kann.* Ist nicht jeder Einzelne dadurch überfordert? Trägt diese Überforderung vielleicht zu einer unbefriedigten Haltung bei? Müßten wir nicht bedingungslos Arbeitsgruppen fordern, in denen die jeweiligen Fachwissenschaftler, Psychologen und Pädagogen sowie Praktiker mitarbeiten?

Schon immer haben wir Stoffe ausgewählt, auswählen müssen, selbst wenn uns ein Rahmenplan gegeben ist. Diese Auswahl hat aber oft den Charakter des Zufälligen. Die Arbeit, wie sie KLAFKI vorschlägt, würde mehr versprechen. Wir müssen klar sehen, daß jeder Entscheid *für* etwas einen Verzicht auf etwas anderes mit sich bringt. Die ausgewählten Stoffe haben also auf alle Fälle exemplarischen Charakter. An diesen Stoffen soll der Schüler

- Erkenntnisse gewinnen
- Hilfsmittel gebrauchen lernen
- ein Grundwissen erarbeiten oder erhalten, das für ihn in der Folge hilfreich und wertvoll ist
- innerlich angetrieben werden, etwas zu tun, sich zu ändern, sich zu engagieren.

Auch wenn wir schließlich nur wenige Stoffe auswählen können, so wird es uns nie möglich sein, alle Tiefen dieser Stoffe auszuloten. Es ist gut, wenn der Schüler das Bewußtsein hat, mit diesen Stoffen etwas begegnet zu sein, das er jetzt zu einem kleinen Teil kennt, das noch viele Fragen offen läßt und viele neue Fragen stellt. Dieser Umstand läßt im Schüler die Sache weiter leben. Es ist nicht wichtig, daß der Schüler möglichst viele Stoffe gehabt hat, es ist wichtig, was er schließlich mehr hat und mehr ist. Jedes Mehr-wissen sollte ihn zum Mehr-fragenden, zum Mehr-suchenden machen.

Um diese Hinweise zu illustrieren, seien einige kritische Fragen an die Schule und die Lehrer gerichtet: Ist es wichtig, daß der Schüler der Primarschule die Verdauungsorgane der Ameise und der Biene kennt? (Das Jahr des Waldes.) Ist es wichtig, daß er die Bezeichnung «unterbrochen, unpaarig, gefiedert» für eine bestimmte Blatt-Teilung kennt? Wissen Sie es im Moment? Wo liegen die Bildungswerte des Themas «Ritter»? Wäre es nicht auch Heimatkunde, über die Verkehrsprobleme der eigenen Region und deren Lösungsmöglichkeiten zu arbeiten? Wäre es nicht auch richtig, prospektiv denken zu lernen, weil wir dies als Erwachsene brauchen? Ist es richtig, wenn wir nur Szenen aus der heilen Welt zum Unterrichtsgegenstand machen und viel Unschönes, das immer wiederkehrt, ganz einfach verschweigen? Wie kommen wir dazu, Menschen zu bilden, gebildete Menschen zu haben, also solche, die Verantwortung übernehmen, wenn wir nur das Große und Schöne, das Bessere zeigen?

Es genügt allerdings nicht, die günstigsten Stoffe auszuwählen. Sehr bedeutungsvoll ist auch, wie das Kind diesen Stoffen begegnen kann, wie das Arrangement des Unterrichts getroffen wird. Die verantwortliche Haltung ist nicht auf einmal da, sie wächst sehr langsam. Sie kann aber nur wachsen, wenn dem Kind während vieler Jahre angepaßte Freiheit, Bewegungsspielraum gegeben, Verantwortung übertragen wird. Dies ist sowohl ein Problem der Pädagogik als auch der Methodik.

4.2 *Selber tun, um selbständig zu werden*

Die Forderung nach Selbsttätigkeit wird nicht nur von der Methodik gestellt, die permanente Verselbständigung des Einzelnen ist ein wesentliches Anliegen der Pädagogik. Wir müssen uns immer wieder fragen, inwiefern wir unsere Schüler das tun lassen, was sie selbst tun können. Oder aber – warum wir unsere Schüler nicht das tun lassen, was sie selbst tun könnten.

Wir müssen bedenken, daß wir und unsere Schüler in der gleichen Welt leben, daß wir teilweise gleiche Probleme haben, daß wir aber diese Welt und ihre Probleme verschieden *erleben.* Die Welt des Kindes ist vielleicht weniger groß, weniger differenziert. Was wir erfahren haben, dürfen wir dem Kind nicht einfach aufdrängen, weil es so schneller geht, weil wir besser vorankommen. Wir müssen uns ganz dazu bekennen, daß das Kind das Recht hat, eigene Erfahrungen zu machen, ein eigenes Bild der Welt zu entwerfen, ein Bild, zu dem es jasagen kann, für das es einsteht, das es verantwortet. Hier liegt die letzte Konsequenz der Selbsttätigkeit, des Selbstseins. Das Kind muß «ich, mein» sagen können und dürfen und dabei das «DU» sehen.

Das Kind muß sich also nicht nur einer Sache, einer Struktur anpassen, es muß seine eigene Welt aufbauen und sie immer wieder in Frage stellen, sie frag-würdig erhalten. Sein Bild der Welt sollte immer ergänzt, differenziert werden. Wenn wir dem Kind diese Weltbegegnung ermöglichen, fordern wir vom Kind sehr viel, wir leisten aber auch wirkliche Bildungsarbeit (siehe WENIGER, FINK, DERBOLAV in Punkt 4.1). Über dieses Hineinwachsen in die Welt, schreibt auch EINSIEDLER (1971, 18): «Wichtiger als das Wissen von Einzelfakten ist die Fähigkeit, selbständig Sachverhalte aufzuschließen. Mit Denkoperationen, die er in der Schule gelernt hat, soll der Mensch die Probleme, die ihm im weiterführenden Unterricht und außerhalb der Schule begegnen, eigenständig lösen und verarbeiten. Dazu ist es erforderlich, daß der Unterricht zu Einsichten vorstößt, die auch für andere Inhalte erschließend wirken. ‚Das bewußte Auffassen wird nur erreicht, wenn es gelingt, die einzelne Erscheinung oder den einzelnen Vorgang in einer dem Kind angemessenen Weise über die Phänomenebene hinaus geistig faßbar zu machen, erste Schritte einer Theoriebildung zu ermöglichen und in ein größeres Beziehungsgefüge einzuordnen'» (Nordrhein-Westfalen 1969, 248).

Der Pädagoge hat dabei die Aufgabe, das Kind zu beobachten, da zu sein, ihm zu helfen, wenn es notwendig ist, darauf zu achten, daß sich das Kind nicht in Sphären begibt, die für es oder für andere gefährlich sein könnten. Nur diese permanente genaue Beobachtung ermöglicht es ihm, dem Kind soviel Freiheit zu geben, als es braucht, soviel, als es verantworten kann.

Geben wir dem Kind die Möglichkeit nicht, ein eigenes Bild der Welt zu machen, wird es entweder zum kritiklosen Anpasser, über den irgendwelche anonyme Mächte verfügen können, zu einem Menschen, der den Fernseher braucht, um zu wissen, was am Abend zu tun ist, zu einem Menschen, von dem man glauben könnte, er bestünde aus Konsumgütern, zu einem Menschen, der kein Selbst hat. Vielleicht wird es aber auch zum Rebellen, der sich in der aufgezwungenen Struktur nicht wohl fühlt, der niederreißt, was aufgedrängt worden ist, der niederreißt, *nur* niederreißt, weil er nie gelernt hat, wie man aufbaut. Wir lieben diese Rebellen nicht, sie sind unbequem, «gesellschaftsschädlich», staatsfeindlich. Allzuwenig sehen wir aber, daß sie vielleicht weniger schlimm sind als die kritiklosen Anpasser, daß sie uns, ihre Erzieher, nicht lieben können, weil wir sie nicht geliebt haben und ihnen nicht gezeigt haben, wie man liebt, weil wir sie nie gelehrt haben, wie man sich mit der Welt auseinandersetzt. Sind wir vielleicht mitschuldig, wenn unsere Schüler immer destruktiver werden?

Wie anders ist es, wenn wir die Kinder Er-

fahrungen machen lassen, wenn wir sie *erleben* lassen, daß sie Erfahrungen machen, wenn sie immer mehr sehen, daß verschiedene Menschen verschiedene Bilder der gleichen Sache haben. Wieviel richtiger ist es, wenn wir sie anleiten, ihr Bild in der Gruppe, in der Mikrosozietät, zu vertreten, es zu vergleichen, es möglicherweise in Frage zu stellen, es abzuändern usw. Dabei lernt das Kind doch sich selbst sein, in der Gruppe zu kommunizieren, auf die andern zu hören. Wieviel Schwierigkeiten hätten wir in unserer Heimat weniger, wenn wir bereit wären, vorurteilsfrei auf die andern zu hören, immer wieder unsere Meinung zu überprüfen, um so selbst mehr zu werden, mehr zu werden für sich und für die andern.

Damit diese grundlegenden Forderungen erfüllt werden können, braucht das Kind sehr viele Fertigkeiten. Der Unterricht müßte deshalb darauf angelegt werden, Fertigkeiten zu entwickeln, Fähigkeiten zu entfalten. Einige Beispiele seien hier aufgeführt:

- Die Medien müßten vom Lehrer selbst vorbildlich eingeführt werden, weil das Tun des Lehrers auf den Schüler beispielhaft wirkt.
- Der Schüler müßte lernen können, die Medien selbst richtig einzusetzen.
- Der Schüler müßte lernen, Informationen zu suchen und sie auszuwerten.
- Der Schüler müßte lernen, Informationen ne Meinung zu bilden. Dies kann er nur, wenn er einen Lehrer hat, der weiß, wie Meinungsbildung zustande kommt und deshalb dem Schüler diese Voraussetzung schafft. Der Schüler kann beispielsweise nicht lernen, sich eine Meinung zu bilden, wenn der Lehrer jede Schüleräußerung sofort quittiert und kommentiert, wenn der Lehrer nicht warten kann, wenn er Stille nicht erträgt.
- Wir müßten dem Schüler wieder vermehrt ermöglichen, seine Sinne zu öffnen; wir müßten ihn lehren, seine Sinne zu gebrauchen. Stoffdruck und Leistungsdruck führen oft dazu, daß wir in unsern Schulen einen bloßen Wortunterricht vorfinden, Mund und Ohren sind überdimensioniert. Allzu gerne glauben wir, daß alles, was wir hineinstopfen, auch hineinpaßt.

  Wir sind nahe daran, das Erleben zu verlernen. Gründlichkeit wird mit Oberflächlichkeit ausgetauscht.

Jede Unterrichtseinheit muß Bildungswert haben. Sie soll den Schüler bilden, ihn weiter bringen, damit er immer mehr befähigt ist, komplexe Situationen selbständig zu analysieren, zu strukturieren, zu behandeln, um dadurch in eine wechselseitige Beziehung mit ihnen zu gelangen.

Mit der Zeit können somit Unterrichtsstoffe größer, komplexer, schwieriger, weiter vom Schüler weg sein. Durch die Bildungsarbeit wird der Schüler aber auch immer mehr fähig sein, den steigenden Anforderungen zu entsprechen.

Durch die konsequente Berücksichtigung der Selbsttätigkeit soll die verantwortete Freiheit, die Spontaneität, die Aktivität, die Selbständigkeit, die Kritikfähigkeit, die Fragebereitschaft, die Fähigkeit im Instrumentengebrauch, das Feingefühl und das Engagement für die andern vergrößert werden. Wie dies im einzelnen zu tun ist, bedürfte einer genaueren Auseinandersetzung in der kleinen Arbeitsgruppe. Ob dies bis jetzt geschehen ist, kann jeder selbst beurteilen, wenn er Erstkläßler mit Schulentlassenen vergleicht.

Aus Kantonen und Sektionen

Luzern:
Rechtsschutz für Luzerner Lehrer

Aus der Tätigkeit des Luzerner Lehrerverbandes

Der Luzerner Lehrerverband, der im September neu gegründet wurde, hat seine Tätigkeit voll aufgenommen. Obwohl verschiedene Organisationsfragen im Zusammenhang mit der Neugründung vorerst gelöst werden mußten, hat der LLV (Luzerner Lehrerverband) darüber hinaus zu aktuellen Fragen der Berufspolitik Stellung genommen. Am Dienstag, 20. Oktober, tagte zum ersten Male nach der Gründungsversammlung der Verbandsrat, der alle Regionen und Stufen der Luzerner Lehrer vertritt. Aus diesen Beratungen möchten wir folgende Themen herausgreifen:

Arbeitsplatzbewertung für Lehrer