

Andreas Nießeler

## Die Gegenstandskonstitution im kulturellen Kontext. Kulturwissenschaftliche Analysen der „Sachen des Sachunterrichts“

### Einleitung

Anknüpfend an die Anmerkungen zur Gegenstandskonstitution von Marcus Rauterberg und Gerold Scholz „Die Welt im Bild“ (Rauterberg & Scholz 2003), möchte ich im Folgenden erörtern, was es heißt, Gegenstände des Sachunterrichts weder realistisch noch nominalistisch (dementsprechend auch nicht idealistisch bzw. sensualistisch oder positivistisch) als gegeben vorauszusetzen, vielmehr (erkenntnis-)kritisch die Bildung dieser Vorstellungen zu Gegenständen der Erfahrung als das entscheidende bildungstheoretische Problem zu sehen. Damit soll die kantisch-neuzeitliche Sichtweise auch als Bedingung einer Rahmentheorie für die Genese und Etablierung von Unterrichtsgegenständen thematisiert werden.<sup>1</sup>

Diese konzeptuelle Arbeit scheint mir nicht nur produktiv, sondern auch notwendig, weil das Bewusstsein für die genetische Struktur der Gegenstandskonstitution die Geschichtlichkeit der schulpädagogischen und didaktischen Forschung in den Vordergrund stellt. Sie trägt also sowohl zu einer exakten Formulierung des Forschungsfeldes als auch zur Eröffnung von Alternativen bei. Dem gegenüber setzt der postulierte Wechsel der Präferenz innerhalb der Bildungsforschung zu einer empirisch ausgerichteten Wirksamkeitsforschung eine perfekte Gegenstandskonstitution voraus, da nur in einem geschlossenen System die Variablen Input und Output soweit kontrollierbar sind, dass Einflussfaktoren und Kriterien der Effizienzsteigerung untersucht werden können. Dies würde aber entweder das kulturelle Feld aus der Forschung ausklammern oder die Kulturgenese zum Stillstand bringen, insofern nur noch Bildungsprozesse ermöglicht werden, welche den Status quo bestärken, jedoch keine projektiven Entwürfe entstehen, welche auf gesellschaftlich-kulturelle Entwicklungen mit neuen handlungsleitenden Ideen und Vorstellungen antworten.

### 1. Das „goldene Handwerk“ als ein Sinnkontext der Heimatkunde

Ich möchte die Überlegungen mit einem klassischen Beispiel aus der Heimatkunde beginnen, an dem nicht nur die Typik dieses Faches, sondern auch die Struktur der Gegenstandskonstitution abgelesen werden kann. Die Unterrichtseinheit bezieht sich auf die Arbeit in einer einklassigen Dorfschule und wurde 1928 von Hermann Kloos veröffentlicht.

„In der Lehmgrube

Alle Jahrgänge (und zwar vom 1. bis zum 8. Jahrgang) beteiligten sich heute an einem Lehrausflug zur nahen Ziegelbrennerei (Handbetrieb - Feldbrand). Wir sahen den Arbeitern beim Hacken, Reinigen, Kneten und Formen des Lehms, beim Lagern und Setzen der Steine zu. Von den Fachleuten ließen wir uns hier an Ort und Stelle über das „Wie“ und „Warum“ ihrer Tätigkeit berichten. Manche Erlebnisschilderung der Dorfväter gab Anlaß zur ergötzlichen Heiterkeit. Die Lehmgrube wurde zu einem Unterrichtsobjekt, das für alle eine Förderung des Eindrucks und eine Bereicherung des Wissens bedeutete. Während das 1. u. 2. Schuljahr auf dem Rasenplatz nebenan aus dem Sachgebiet mit Lehm kneteten, verarbeiteten 3.-8. Schuljahr gemeinsam das heimatkundliche Bild: Vom Fachwerkbau zum Backsteinhaus.

Typische Vertreter einer künstlerischen alten Hinterländer Bauart stellten wir in der Nachbearbeitung aus den Häuserreihen unseres Dorfes der gebräuchlichen, modernen Backsteinbauweise gegenüber, verknüpften mit unserem Bilde alte und neue Dorfsitten und -gebräuche beim Hausbau und kamen so von selbst zu einem Vergleich alter wirtschaftlicher, kultureller und sozialer Zustände unserer Dorfgemeinschaft mit denjenigen der Neuzeit. Nur als Andeutung seien die auffallend kleinen, niedrigen Keller der alten Häuser und die luftigen, hohen, großen Kellerräume der neueren Bauten erwähnt: das Bedürfnis zu letzteren hat sich erst mit der Einführung und Überwinterung der Kartoffel herausgestellt.

3. u. 4. Schuljahr holten anschließend Lehm, strichen ihn mit mitgebrachten Werkzeugen am Boden aus und versuchten sich gruppenweise in stiller Beschäftigung in der Nachahmung, Zusammenstellung und Neubildung unserer sogenannten „Hinterländer Kratzmuster“ im Fachwerkbau.

---

<sup>1</sup> Die Falsifikation dieser These würde als Konsequenz haben, dass es verschiedene institutionell bedingte Modifikationen der Erkenntnis gibt, da sich das Sinngebiet von schulischer Bildung und Unterricht so unüberbrückbar von anderen lebensweltlichen und wissenschaftlichen Sinngebieten abgrenzt, dass ein Wechsel zwischen diesen verschiedenen Systemen nur durch jenen erstaunlichen Sprung möglich wäre, den Alfred Schütz zur Charakteristik der notwendigerweise diskontinuierlichen Übergänge zwischen geschlossenen Sinngebieten ins Feld geführt hat (Schütz & Luckmann 1994, S. 229 ff.).

5.-8. Schuljahr suchten unter meiner Anleitung und unter Zuhilfenahme der Säure und des Mikroskops hinter die Zusammensetzung des Lehms zu kommen. Den Eisengehalt des Lehms erkannten wir als dienlich für das Brennen der Steine. Vom Eisengehalt leiteten wir die verschiedene Farbe der örtlichen Lehmlager ab. Aus der sandigen, tonigen, kalkreichen Zusammensetzung des Lehms schlossen wir auf seine Bedeutung als erstklassigen Ackerboden. Das Problem: „Wie haben wir uns in der Talmulde die Entstehung unserer Lehmlager zu denken?“ machte etwas Kopfzerbrechen, wurde aber auf einige Hinweise meinerseits bald gelöst. Wir verwoben die diluvialen Abtragungen und Ausschwemmungen mit der Lebensgeschichte eines Lehmklümpchens. Ein Mädchen der Oberstufe erbot sich für die Grundschule (4. Schuljahr) einen Vortrag unter der Überschrift: „Ein Lehmklümpchen erzählt seine Lebensgeschichte.“ (Kloos 1928, S. 158-160 zit. nach Neuhaus-Siemon 1985, S. 31-32)

Aus didaktischer Perspektive liegt ein für seine Zeit durchaus modernes Unterrichtsmodell vor, das bekannten reformpädagogischen Zielen folgt: Die Schüler werden selbst tätig und können selbständig die Inhalte dieser heimatkundlichen Lektion herausarbeiten. Handlungsorientiert wird vor Ort der Lernstoff erschlossen und im handwerklich-praktischen Umgang angeeignet. Als lebensnaher anschaulicher Unterricht werden die emotionalen Beziehungen der Kinder zum Unterrichtsgegenstand hergestellt, Motivation und Interesse gefördert, zudem die sich aus der Sache ergebenden Fragen geweckt (vgl. Neuhaus-Siemon 1985, S. 33).

Ein anderes Bild ergibt sich, wenn man nicht nur das methodisch-didaktische Repertoire beschreibt, sondern die Inhaltsstruktur näher beleuchtet. Vordergründig ist der Inhalt der Erfahrungswelt des Kindes entlehnt und entspricht damit dem Kriterium der Pädagogik vom Kinde aus, nach dem die Lehrstoffe der räumlichen und geistigen Kinderheimat entlehnt sein sollen. Bei genauerem Hinsehen ergeben sich jedoch Lücken und Bruchstellen in der Logik des Gegenstandes, die nicht allein durch den Rückgriff auf die Kategorie der Kindorientierung geklärt werden können, vielmehr einer kulturwissenschaftlichen Anamnese bedürfen. So ist das Thema der Sequenz der Vergleich der handwerklichen Fachwerkbauweise mit der modernen Backsteinbauweise und dabei die Gegenüberstellung von neuen und alten Produktionsweisen. Vorrangig wird allerdings die traditionelle Bauweise behandelt, zeitgenössische Formen des Häuserbaus dienen nur als konterkarierende Folie für diesen Heimatkundeunterricht.

Diese Konstruktion ist deswegen bemerkenswert, weil es sich im eigentlich intendierten Sinn nicht um eine geschichtliche Lektion handelt, sondern der Besuch der Ziegelbrennerei und die Erkundung des Baustoffes Lehm so gestaltet ist, *als ob* diese Handwerkskunst exemplarische Bedeutung für die aktuelle Lebenswelt hätte. Dabei gehörte in den 20er und 30er Jahren des 20. Jahrhunderts die Handwerkskunst des Fachwerkbaus mit ihren Vertretern einer „künstlerischen alten Hinterländer Bauart“ zu den Relikten aus vergangenen Zeiten, während die Neue Sachlichkeit und das Weimarer Bauhaus den Bau- und Architekturstil vorgaben. Der moderne Stil zielte – dem Handwerksprinzip mit seiner Betonung des Typischen, Besonderen und Individuellen diametral gegenüberstehend – auf die Entwicklung von Elementen gleicher Grundformen ab, die beliebig ergänzt und erweitert werden konnten, was einer Art Baukastenprinzip entsprach, mit dessen Hilfe Haus, Mobiliar, sogar Spielzeug hergestellt werden konnte.<sup>2</sup> Darüber hinaus standen in New York schon längst die ersten Wolkenkratzer, wie überhaupt Stahl, Beton und Glas die zeitgemäßen Baumaterialien waren.

Bildungswirksam ist also nicht die Kenntnis eines bestimmten architektonischen Stiles oder das Wissen um die Materialeigenschaften des Lehms. Viel mehr wirkt das Vorbildliche und gleichsam archetypische Muster einer sinnerfüllten Lebensform, die sich in der Dorfgemeinschaft<sup>3</sup> manifestiert. Dieser Sinnzusammenhang kristallisiert sich in der Hervorhebung und pädagogisch-didaktischen Platzierung des Handwerksprinzips, das als paradigmatisch für die Einrichtung eines sinnvollen und sinnstiftenden Arbeitsbereiches erachtet wird, wobei gleichzeitig implizit angenommen wird, dass dieser durch die Industrialisierung, Spezialisierung und Verstädterung zunehmend bedroht wird.

Interessant für unseren Zusammenhang ist diese eigentümliche didaktische Repräsentation des Themas „Bauen/Wohnen“ deswegen, weil ihre Bildungsintention zwar unausgesprochen bleibt, aber völlig einleuchtend ist und nicht in Frage gestellt wird, also auf einen *kulturellen Kontext* hindeutet, welcher die Bedingung für die Kohärenz des pädagogischen Agierens bildet. Im Folgenden soll danach gefragt werden, wie diese Kohärenz hergestellt wird. Dabei genügt es nicht, auf der pädagogisch-didaktischen Ebene der Argumentation zu bleiben, vielmehr muss die zugrunde liegende mediale Struktur, also der Begründungszusammenhang für jene szenische Inszenierung und Ausgestaltung dieser Unterrichtssequenz berücksichtigt werden. Hier ist es sinnvoll, einschlägige Forschungsergebnisse der Kulturwissenschaften einzubeziehen und von der Theorie sowie der Topographie des kollektiven Gedächtnisses auszugehen, da dieses genau jenen gesuchten kulturellen Kontext beschreibt, der ein dichtes Erinnerungsgewebe bildet, in dem das Unterrichtsbeispiel seine Stimmigkeit erfährt.

Hinsichtlich der Ausgestaltung der Thematik der Handwerkskunst lässt sich ein Bedeutungsmuster aufdecken, welches man als einen derartigen *Erinnerungsort* klassifizieren kann und das verbunden ist mit dem Sinn-

<sup>2</sup> Konsequenter wäre also die Verwendung solcher Baukastensysteme gewesen, welche ja in der damaligen Zeit als Spielzeug problemlos verfügbar waren. So erfreuten sich etwa der Matador-Holzkonstruktionsbaukasten von Johannes Korbuly oder der Anker-Steinbaukasten von Friedrich Adolf Richter großer Beliebtheit und konnten aufgrund ihrer versierten technischen Gestaltung auch zur Konstruktion größerer Gebäude eingesetzt werden.

<sup>3</sup> Hier wäre auch eine raumbezogene Lesart möglich, insofern die Polarisierung von Stadt und Land, Metropole und Dorf die heimatkundliche Konstitution prägt (vgl. Oelkers 1993).

modell des „goldenen Handwerks“, das als Garant für Wohlstand, gutes Auskommen, charakterliche Festigung und geordnete Staatsverhältnisse gilt.<sup>4</sup> Die Aussage, dass das Handwerk einen *goldenen Boden* besitzt, lässt sich bis zu Sebastian Franck und den Fabeln und Schwänken von Hans Sachs zurückverfolgen. „Golden“ steht dabei, wie die Brüder Grimm anmerken, für Besitz, Gewinn, Wohleben und Glück. Die Wertschätzung des Handwerks vermitteln nicht nur Dichtung und Schwänke. Sie findet sich auch in der christlichen Tradition, der gemäß Joseph und Jesus dem Beruf des Zimmermanns nachgingen. Etliche Heilige, die sich durch ihre fleißige und fromme Lebensführung auszeichneten, können als Schutzpatrone für einzelne Berufsgruppen angerufen werden: der Heilige Eligius für die Gold- und Silberschmiede, der heilige Crispinus für die Schuster, der Heilige Homobamus von Cremona für Tuchmacher und Schneider. Die Bilder des Handwerks sind sicherlich keine zureichenden Beschreibungen der handwerklichen Realität; sie dienten aber – von den Negativbeispielen etwa des mit dem Ziegenbock assoziierten Schneiders abgesehen – zur Verherrlichung und Selbststilisierung des Handwerks und wurden gerade dann aktiv und deutungsmächtig, als die goldenen Jahre des Handwerks eigentlich längst vorbei waren. Zwar stieg insgesamt die Zahl der handwerklich Beschäftigten (auch im Zuge des allgemeinen Bevölkerungswachstums); der handwerkliche Arbeitsplatz verlor aber an gesamtgesellschaftlicher Bedeutung, so dass um 1900 nur noch ein Drittel aller gewerblich Tätigen im Handwerk produzierte. Dabei wurden vor allem zwei Entwicklungen als bedrohlich erfahren: einmal die zunehmende Konkurrenz im gewerblichen Betrieb, zum anderen der Verlust der zünftigen Privilegien, die die gesellschaftliche Position der Meister gegen die Unterschicht abgesichert hatten.

Von diesen gesellschaftlichen Entwicklungen ist im Beispiel „In der Lehmgrube“ keine Rede, vielmehr folgt es ganz der Stilisierung und Inszenierung des Handwerks im Sinne einer idyllischen Ordnung, die etwa auch in den neu gegründeten Zunftmuseen wie dem Düsseldorfer Handwerksmuseum zum Ausdruck kommt, in dem die vorindustrielle Arbeitsproduktion fröhliche Urstände feiern konnte.

„In Wien sammelten Bäckermeister Geld, um ihr Zunftarchiv ordnen zu lassen und Bücher über die Geschichte der Bäcker zu publizieren. Festliche Umzüge in traditionellen Kostümen und mit alten Zunftfahnen sorgten für die symbolische Aufwertung der Vergangenheit, die mit der schlechten Gegenwart konfrontiert wurde. So zogen auch anlässlich des Kaiserjubiläums im Jahre 1913 12000 Mitglieder Berliner Handwerksinnungen mit einigen hundert Wagen historisch kostümiert sowie unter Darstellung der verschiedenen Handwerkertechniken vom Königsplatz zum Schloss.“ (Haupt 2001, S. 398)

Auch wenn die Gegenwart düster schien, so konnte doch in der Vergangenheit der goldene Boden des Handwerks gefunden werden, was anschaulich belegt wird durch das Gedicht „Der goldene Boden des Handwerks“, abgedruckt 1923 in der nordwestdeutschen Handwerkerzeitung:

„[...] wird im Neujahr wieder werden,/was das Handwerk einst mal war;/goldener Boden hier auf Erden,/fröhlich Schaffen immerdar./Schwing den Hammer, deutscher Meister,/schmiede Deutschland wieder neu/rufe Deutschlands gute Geister/durch des Handwerks Fleiß herbei.“ (Zit. nach ebd., S. 398)

Das Handwerk und der gewerbliche Mittelstand galten schließlich als Rumpf einer wohlgeordneten Staatsgesellschaft, die sich den Tendenzen der Individualisierung und Vermassung der modernen Gesellschaft entgegenstimmte, was die Gruppe der Handwerksmeister zu einer der erfolgreichsten Interessenvertretungen im Kaiserreich machte, die sich einer breiten Unterstützung aus Kreisen der Konservativen und Katholiken sicher sein konnte.

Die Vorstellung eines sinnerfüllenden und gesellschaftsstabilisierenden Berufs, die diesem Modell der handwerklichen Tätigkeit folgt, kann also einen allgemein gültigen Bedeutungskontext voraussetzen, der aufgrund seiner Etablierung im kulturellen Gedächtnis auch im pädagogisch-didaktischen Diskurs präsent ist und die Argumentationsstruktur als vorausliegendes Sinnmuster formt. Damit wird – bis hin zur Ausgestaltung der Arbeitspädagogik und dem Modell der Staatsbürgerlichen Erziehung von Georg Kerschensteiner – ein semantisches Feld von „Handlung“ konstituiert, das eng verwoben ist mit dem kulturellen Kontext des „Handwerks“ und aus einem eher europäischen Zusammenhang stammt, aber auch bei John Deweys Ausrichtung des amerikanischen Pragmatismus zu entdecken ist, insofern Dewey das Haushalts- und Nachbarschaftssystem und die vorindustrielle Tätigkeit im Haushalt als Paradigmen für die personale und soziale Erziehung anführt.<sup>5</sup> Erst im Kontext der sozialistischen Doktrin gerät jene „Handwerks-Arbeitsschule“ in die Kritik, da sie nicht mit der gegenwärtigen, sondern mit einer veralteten Arbeitsweise übereinstimme. „Der Industrialismus und die Maschinenteknik der Gegenwart sind dem Münchner Pädagogen [Kerschensteiner] fremd geblieben, der das Erziehungssystem der im Absterben begriffenen Handwerkerordnung rekonstruierte und nicht begriffen hat, was uns eine Maschine lehren kann.“<sup>6</sup>

<sup>4</sup> Bei der folgenden Darstellung orientiere ich mich an dem entsprechenden Artikel von Heinz-Gerhard Haupt, beschränke mich jedoch nur auf wesentliche Eckpunkte. Zur vertiefenden Sichtung sei auf die zugrunde gelegte Basisliteratur verwiesen (Haupt 2001). Dieser Ansatz steht in der international renommierten Tradition einer sozialanthropologischen Gedächtnisforschung, die von Maurice Halbwachs über Reinhart Koselleck, Jan und Aleida Assmann, Henry Rousso bis zu Paul Ricœur und Pierre Nora reicht.

<sup>5</sup> John Dewey: Die Schule und der soziale Fortschritt. In: Reble 1963, S. 60.

<sup>6</sup> Pawel P. Blonskij: Die Arbeitsschule. In: Reble 1963, S. 149. Wobei erwähnt werden muss, dass auch Marx und Engels mehr das Modell der Hausarbeit präferierten und dieses geradezu sinnbildlich als Erfüllungsform des menschlichen (nicht entfremdeten) Daseins ansahen,

Die Stabilität dieser Gegenstandskonstitution lässt sich daran ablesen, dass sich das aufgedeckte Sinnmuster heute noch in der Formulierung schulischer Bildungspläne findet. Beispielsweise führt der Perspektivrahmen im Vernetzungsbeispiel zur raumbezogenen Perspektive (3.2.) *Wohnen und Wohnumgebung hier und anderswo* das Thema „Ein Fachwerkhaus wird gebaut“ (GDSU 2002, S. 15) nicht unter der Rubrik „historische Perspektive“, sondern unter der Rubrik „technische Perspektive“, so dass zeitgenössischen Formen des Hausbaus, etwa die Produktion von Reihen- und Fertighäusern bzw. Großprojekte des Wohnungsbaus und der Einsatz von schwerem technischen Gerät gar nicht behandelt werden, stattdessen auch hier dem Modell des „elementaren“ Hausbaus als durchschaubare und nachvollziehbare Tätigkeit der Handwerkskunst der Vorzug vor industriellen Fertigungsweisen gegeben wird. Daraus wird ersichtlich, dass traditionelle Bedeutungssedimente nach wie vor den Diskurs prägen und es einer phänomenologischen Epoché bedürfte, um sich dieser Bedeutungsschichten bewusst zu werden.

Man kann also das historische Beispiel nicht nur als didaktisches Fallbeispiel zur Klärung der Frage nach effektiven Methoden der Vermittlung von Unterrichtsinhalten ansehen. Vielmehr wird deutlich, dass Inhalt und Methode nicht voneinander zu trennen sind und jeweils auf tiefer liegende Bedeutungsschichten verweisen, welche, obwohl unausgesprochen, so doch prägnant, kulturelle Sinnschichten im Unterricht repräsentieren. Diese Gegenstandskonstitution ist dafür verantwortlich, dass Unterricht in seinem spezifischen kulturellen Kontext, d.h. im (historisch variablen) Zusammenhang einer symbolisch-medialen Weltorientierung und im Kontext von Interpretationen der jeweiligen Lebenswelt als stimmig und stringent erfahren wird, obwohl der Bruch zwischen der Perspektive der Geschichtslektion und der erzieherischen Bedeutung dieser Betrachtung offensichtlich sein müsste.

## 2. Der Wald als Unterrichtsgegenstand

Als zweites Beispiel soll die Konstitution des Gegenstandes „Wald“ analysiert werden, da sich in der weit reichenden Traditionslinie dieses Themas Veränderungen im kulturellen Umfeld rekonstruieren lassen, die wiederum belegen, dass die Konstitution von Unterrichtsgegenständen entscheidend von diesem Kontext bedingt wird. Während bisher eine synchrone Betrachtungsweise für die Interpretation maßgebend gewesen ist, soll nun eine diachrone Betrachtung an den Anfang gestellt werden. Zugrunde liegt eine Synopse der Thematisierung des Gegenstandes „Wald“ in den bayerischen Lehrplänen von 1926-2000. Da im Gegensatz zu den Lehrerhandbüchern der damaligen Zeit die Lehrpläne wegen ihres amtlichen Charakters einen höheren Verbindlichkeitsgrad für die praktische Umsetzung des Faches besitzen (Götz 1989, S. 16; vgl. allgemein Götz 2005, Rauterberg 2002), bietet dieses Datenmaterial den Vorteil, dass sich daran der Einfluss gesellschaftlich-kultureller Tendenzen besser nachweisen lässt als an den mehr individuell-subjektiv geprägten didaktischen Lehrwerken. Nach der Lehrplantheorie von Weniger spiegeln sich in den Lehrplänen zudem gesellschaftliche Mächte (und Grabenkämpfe möchte man ergänzen) wider (vgl. Weniger 1930), so dass man sagen kann, der Lehrplan zeichnet sich durch eine dichte, wenngleich zeitverschobene kulturelle Kohärenz aus, was für eine kulturwissenschaftliche Analyse lohnenswertes Material eröffnet, um die *Transformation kultureller Themen* im Kontext ihrer Konstitution als Unterrichtsgegenstand aufzuzeigen.<sup>7</sup>

### *Übersicht über das Thema „Wald“ als Inhalt der Heimatkunde und des Sachunterrichts der Grundschule*

<b>1926</b>	Lehrordnung für die bayerischen Volksschulen. In: Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus. Nr. 16, LX (1926).
	<i>4. Jg. Pflanzen- und Tierwelt</i>
<b>1940</b>	Erziehung und Unterricht in den bayerischen Volksschulen. Zentralverlag der NSDAP, Frz. Eher Nachf., G.m.b.H., München 1940.
	<i>1./2. Jg. Natur- und Volksleben</i> <i>3. Jg. Tier- und Pflanzenleben</i> <i>4. Jg. Tiere- und Pflanzen im Volksleben</i>
<b>1950</b>	Bildungsplan für die bayerischen Volksschulen. Wallenburg – Stiftung Kempfenhausen. Gesamtherstellung Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, Obb.

womit sie dem Rousseauschen Modell ebenso folgten wie dessen Verherrlichung des mit Fischfang und anderen ertümlichen Tätigkeiten beschäftigten Robinson Crusoe. Demnach ist die Zukunft der kommunistischen Gesellschaft, „wo Jeder nicht einen ausschließlichen Kreis der Tätigkeit hat, sondern sich in jedem beliebigen Zweige ausbilden kann, die Gesellschaft die allgemeine Produktion regelt und mir eben dadurch möglich macht, heut dies, morgen jenes zu tun, morgens zu jagen, nachmittags zu fischen, abends Viehzucht zu treiben, nach dem Essen zu kritisieren, wie ich gerade Lust habe, ohne je Jäger, Fischer, Hirt oder Kritiker zu werden“ (Marx & Engels 1969, S. 33).

<sup>7</sup> Aufgrund der regionalen Einschränkung hat die vorliegende Auswertung nur exemplarischen Charakter und könnte ausgeweitet werden durch die Analyse der Lehrplanentwicklung weiterer Bundesländer. Eine um diese Aspekte erweiterte Studie, die auch weitere didaktische Medien (Schulbücher, Schulwandbilder, ...) einbezieht, könnte also sinnvoll werden, um die These, die hier in die Diskussion geführt werden soll, zu explizieren. Siehe auch Blaseio 2004.

	<p>„Die Heimatkunde befaßt sich mit natürlichen Lebenseinheiten und Sachzusammenhängen, in deren Mittelpunkt der heimatische Mensch steht. Solche Einheiten sind bestimmt durch die Landschaft (Wald, Wiese, Feld, Moor, Heide, Garten, Fluß, See) und durch die mitmenschlichen Verhältnisse (Familie, Nachbarschaft, Dorf, Stadt, Ernährung, Wohnung, Kleidung, Gesundheit, Arbeit, Erholung; Sicherheit, Verkehr, Wohlfahrt; Schule, Kirche).“ (S. 37)</p> <p>„Die naturkundliche Sicht beschränkt sich vorwiegend noch auf die äußeren Erscheinungsformen, auf die Eigenschaften, auf die besonderen Aufenthalts- und Lebensverhältnisse von Pflanzen und Tieren. Sie berücksichtigt besonders deren Wert und Bedeutung für den Menschen. Sie betont Naturpflege und Naturschutz.“ (S. 37)</p>	
<b>1966</b>	<p>Kommentar zu den Richtlinien für die bayerischen Volksschulen Unterstufe – 1966. Teil 1 (1. mit 4. Schülerjahrgang) von Anton Kurzka und Dr. J.B. Winkler. Carl Link Verlag. Kronach.</p>	
	<p>„Der Schüler ist zu schonendem und pflegendem Umgang mit allem, was uns die Heimat wertvoll und liebenswert macht, anzuhalten. Insbesondere kann von hier aus der Blick für den Landschafts-, Natur- und Denkmalschutz geöffnet werden.“/„Besondere Aufmerksamkeit ist dem Naturschutz und der Naturpflege zu widmen.“ (S. 106)</p>	
<b>1971</b>	<p>Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus. Bekanntmachung über den Lehrplan für die Grundschule. Vom 1. April 1971 Nr. III A – 4/41 020: Lehrplan für die Grundschule (1. – 4. Jahrgangsstufe); Sachunterricht (Bereich Biologie)</p>	
	<i>I. Kennenlernen der Formenvielfalt der lebendigen Natur</i>	<p>3. Jg.: Kennübungen im Wald zu verschiedenen Jahreszeiten (Bäume, Sträucher, Tiere, Wildspuren)</p> <p>4. Jg.: Kleine Pilzkunde</p>
	<i>III. Verstehenlernen der Beziehungen des Menschen zur lebendigen Natur; Nutzung, Betreuung, Naturschutz</i>	<p>3. Jg.: Förster und Wald/Der Wald wird planmäßig angelegt und gepflegt. Von der Baumschule zum Holzeinschlag./Einige Baum- und Holzarten und ihre Verwendung.</p>
<b>1976</b>	<p>Neufassung des Lehrplans für die Grundschule. In: Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus. Sondernummer 12. Ausgegeben in München am 9. September 1976; Heimat- und Sachkunde (Bereich Biologie).</p>	
	<i>I. Kennenlernen der Formenvielfalt der lebendigen Natur</i>	<p>Themenvorschläge</p> <p>Kennenlernen einiger Blütenpflanzen in Garten, Park, Wiese, Wald</p> <p>Kennenlernen einiger Tiere in Haus, Garten, Wald, Gewässer</p>
	<i>III. Verstehenlernen der Beziehungen des Menschen zur lebendigen Natur; Nutzung, Betreuung, Naturschutz</i>	<p>3. Jg. Förster und Wald/Der Wald wird planmäßig angelegt und gepflegt. Von der Baumschule zum Holzeinschlag./Einige Baum- und Holzarten und ihre Verwendung.</p>
<b>1981</b>	<p>Lehrplan für die bayerischen Grundschulen. Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 22. Mai 1981 Nr. III A 4 – 4/45 800 (KMB1 I Sonder-Nr. 20/1981).</p>	
	<p>4. Jg. („Kind und Natur“) <i>Grundkenntnisse über den Lebensraum Wald</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• einige heimische Nadel- und Laubbäume, Pilze, Beeren, heimische Tiere</li> <li>• Bedeutung des Waldes</li> <li>• richtiges Verhalten im Wald</li> </ul>	<p>Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung</p> <p>Unterrichtsgang in den heimischen Wald bzw. zu einem Waldlehrpfad</p> <p>Gewinnen vielseitiger Sinneserfahrungen in bezug auf Rinde, Holz, Blätter, Früchte, Wuchs</p> <p>Unterscheiden und Benennen von Nadel- und Laubbäumen; Aufstellen gesammelter Zweige im Klassenzimmer</p> <p>Unterscheiden und Benennen der wichtigsten Pilze und Beeren</p> <p>Mitgebrachte, ungiftige Pilze und Beeren untersuchen; Sprechen über ihre Verwendung und Belehrung über die Gefährlichkeit einer Pilzvergiftung (Knollenblätterpilz)</p> <p>Zusammenstellen von Tieren, die es im heimatischen Wald gibt</p> <p>Begründen, warum der Wald ein wichtiger Erholungsraum für den Menschen ist; Beispiele für verantwortungsvolles Verhalten</p>
<b>2000</b>	<p>Lehrplan für die Grundschulen in Bayern (Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 9. August 2000 Nr. IV/1-S7410/1-4/84 000).</p>	
	<p>3. Jg. „3.5 Leben mit der Natur“</p> <p>„Die Schüler erweitern ihre Kenntnisse im heimatischen Nahraum, indem sie den Wald als wohnortnahen Lebens- und Erholungsraum erleben. Sie stellen jahreszeitliche Veränderungen in der Tier- und Pflanzenwelt fest und gewinnen erste Einblicke in die vielschichtigen Verflechtungen im Ökosystem Wald. Die Schüler erkennen mögliche Bedrohungen des Waldes. Daraus kann sich die Bereitschaft entwickeln, einen eigenen Beitrag zum Schutz des Waldes zu leisten.“</p>	
	<p>3.5.1 Der Wald im Jahreslauf</p>	

	<i>Jahreszeitliche Veränderungen beobachten und festhalten [mit Querverweis zu Ethik „Unserer schönen Welt sorgsam begegnen“]</i>	den Wald im Laufe eines Jahres mit den Sinnen in originaler Begegnung erleben und erfahren Veränderungen aufschreiben, zeichnen, fotografieren; Fotoausstellung o.Ä.; Verhaltensregeln erweitern
	<b>3.5.2 Tiere des Waldes</b>	
	<i>Einige Tiere durch ihr Erscheinungsbild unterscheiden und benennen</i>	Assel, Waldameise, Wildschwein, Reh, Specht, Eule u.Ä.; Erkundungsgänge mit Förster/Jäger Kennübungen mit Hilfe von Naturführern
	<i>Nahrungsbeziehungen an einem Beispiel darstellen</i>	Fraßspuren an Früchten und Blättern entdecken; „Schädlinge“ und „Nützlinge“; Bedeutung für das ökologische Gleichgewicht: Laubstreu → Kleinlebewesen → Kleinsäugetier → Waldkauz
	<b>3.5.3 Pflanzen und Pilze des Waldes</b>	
	<i>Laub- und Nadelbäume nach Blatt und Frucht unterscheiden und benennen</i>	Auswahl heimischer Vertreter Walderfahrungsspiele
	<i>Weitere Pflanzen unterscheiden und benennen</i>	Bärlauch, Buschwindröschen, Farne, Lerchensporn, Sauerklee, Weidenröschen o.Ä.
	<i>Pilze nach äußeren Merkmalen unterscheiden und nach essbar, ungenießbar, giftig einteilen</i>	Steinpilz, Fliegenpilz, Knollenblätterpilz o.Ä. Erste-Hilfe-Maßnahmen bei Anzeichen einer Vergiftung
	<b>3.5.4 Bedeutung des Waldes</b>	
	<i>Funktion und Gefährdung des Waldes in ihrer Bedeutung für Menschen, Tiere und Pflanzen erfassen</i>	nach örtlichen Gegebenheiten Schwerpunktsetzung, z.B. Wasserspeicherung, Bodenschutz, Holzproduktion, Erholungsfunktion; Wasserdurchlässigkeit verschiedener Bodenarten (Humus, Sand, Lehm); Gefährdung durch Abfälle, Straßenbau, Luftverschmutzung)
	<i>Achtung und Verantwortung gegenüber Tieren und Pflanzen entwickeln</i>	Maßnahmen zum Schutz des Waldes in Zusammenhang mit außerschulischen Partnern durchführen, z.B. Forstamt: Waldpatenschaften, Pflanzaktionen, Infotafeln; bedrohte Tiere und Pflanzen – Rote Liste

Wie aus dieser Übersicht ersichtlich wird, wird der Wald zuerst nicht explizit thematisiert, findet sich aber als Thema im Rahmen naturkundlicher Betrachtungen. In diesem Kontext der Naturkunde dient der Wald als Anschauungsgrund für die zu vermittelnden Stoffe des Realienunterrichts, wobei man sich an den Richtlinien zur Aufstellung von Lehrplänen für die Grundschule von 1921 orientierte:

„Der heimatkundliche Anschauungsunterricht der ersten beiden Schuljahre entnimmt seine Stoffe der näheren Erfahrungswelt des Kindes. Haus, Hof und Garten, Schulhaus und Schulhof, Straße und Hain, Feld, Wiese und Wald, das häusliche und das Schulleben, die Arbeit im Hause, in Handwerk, Gewerbe, Landwirtschaft, Gartenbau, je nachdem, wie die Heimat diese Dinge zur Anschauung und Beobachtung darbietet, bilden seinen Inhalt.“ (Richtlinien 1921, S. 187)

Dies belegt die vorangegangene feste und stabile Etablierung der naturkundlichen Sichtweise, welche im Sinne der volkstümlichen Bildung und der bürgerlichen Aufklärungsbewegung das vorneuzeitliche naturreligiöse Paradigma in ein naturwissenschaftliches Paradigma transformiert hatte.

Wie kommt es nun zu jener Ausformung des Gegenstandes „Wald“, nach der das Naturphänomen nicht nur als exemplarisches Beispiel für biologische und naturkundliche Erkenntnisse dient, sondern nun auch die *Bedeutung* der Lebensinheit „Wald“ für den Menschen thematisiert wird? Welche Rahmenbedingungen spielen also eine Rolle, damit die Gegenstandskonstitution den engeren naturwissenschaftlichen Rahmen sprengt und den Wald nun auch als privilegierten und symbolisch aufgeladenen Landschaftsausschnitt in den Schulen vorführt.

Aufgrund seiner pluralen Repräsentationsstruktur steht die Konstitution nicht ausschließlich im Rahmen der erziehungswissenschaftlichen, pädagogischen, didaktischen oder fachwissenschaftlichen Diskussionen, sondern erfährt ihre Stimmigkeit erst, wenn ihre Kohärenz innerhalb der Entwicklung des kollektiven Gedächtnisses betrachtet wird. Auch hier lohnt der Blick in die – auch sehr problembelastete – Geschichte dieses „Erinnerungsortes“. Wie Albrecht Lehmann in seinem Artikel „Der deutsche Wald“ (Lehmann 2002) zeigt, wurde der Tradition der romantischen Verklärung der „Waldeinsamkeit“ folgend vor allem zu Beginn des 20. Jahrhunderts eine spezifische Waldsymbolik etabliert und durch Germanisten und Mythenforscher einer breiten Bevölkerungsschicht vermittelt, der gemäß der Wald als etwas Unheimliches und Furchterregendes, aber auch als Stätte tieferer mythisch-religiöser Erfahrungen geschildert wurde. Damit sollte ein vorchristliches kollektives Gedächtnis rekonstruiert werden, auf das schon Tacitus in seiner Germania hingedeutet hat, insofern er von dem Glauben der germanischen Stämme an ihren eigenen Ursprung aus dem Dunkel der Wälder berichtete. Der Germanist

Eugen Mogk urteilte 1918 entsprechend: „Wir erfahren von Tacitus, mit welcher heiliger Scheu die Germanen ihre Wälder betreten. Noch heute wirkt die Stille oder das Rauschen der Bäume tief auf das Gefühl unseres Volkes ein.“ (Zit. nach ebd. S. 189)

In diesen Äußerungen spiegelt sich bereits die Instrumentalisierung der kollektiven Waldutopie durch den aufkommenden Nationalismus wider. So leitete Riehl, dessen in vielen Auflagen erschienene Schriften einen nicht unerheblichen Einfluss auf die Volksschullehrerschaft hatten, in seinem populären Buch „Land und Leute“ aus dem Jahr 1854 den Nationalcharakter einzelner europäischer Völker aus der Typik der Bodenbeschaffheiten ihrer Landschaften ab und stellte der wilden, unberührten Natur des Waldes das gezähmte, sorgfältig von Menschen gehegte Feld gegenüber. Überall dort, wo die Waldwildnis bereits früh in agrarisch genutztes Kulturland umgewandelt worden war, also in Italien, Frankreich oder England, habe eine Gesellschaft ihre historische Zukunft verspielt. In den Wäldern – „Trümmern germanischer Waldfreiheit“, wie es bei Riehl heißt –, ruhe nicht nur ihre Vergangenheit, dort liege auch die zähe „Verjüngungskraft“ ihrer Zukunft verborgen (nach ebd. S. 190).

Fast nahtlos konnte diese nationalistische Idee, den Wald als exklusiv deutsches Kulturgut zu interpretieren, vom Nationalsozialismus und seinen Gefolgsleuten weiterentwickelt werden zur Vorstellung, aus den Urwäldern Deutschlands sei gesundes, verwurzelt Volkstum entstanden, wohingegen der entwaldete Boden Frankreichs einer entwurzelten und dekadenten Kultur Vorschub geleistet habe, nachzulesen in dem programmatischen Buch „Der Wald als Erzieher. Eine volkswirtschaftliche Parallele zwischen Baum und Menschen und zwischen Wald und Volk“ von Franz von Mammen, erschienen 1934. Filmdichtungen wie „Ewiger Wald“, in dem der Wald zum Vorbild für ein tausendjähriges Reich wurde, oder Vorträge zum Thema „Ewiger Wald – ewiges Volk“, gehalten von Hermann Göring als Reichsforstmeister vor Forstleuten, sprechen eine deutliche Sprache.

Nach dem 2. Weltkrieg rückte der Wald vorrangig aus existenziellen Gründen in den Brennpunkt des Bewusstseins der Nachkriegsgeneration. Ihm kam nämlich eine entschieden wirtschaftliche Bedeutung für die Lebenssicherung der Familien zu, insofern er wichtige Nahrungsgrundlagen bot und überlebensnotwendiges Heizmaterial bereitstellte. In den harten Wintern von 1945 bis 1947 fielen ganze Revierbereiche dem „wildem Holzeinschlag“ zum Opfer. Angesichts der Waldschäden der Nachkriegsjahre wurde 1947 die „Schutzgemeinschaft Deutscher Wald“ gegründet, die ein qualifiziertes Programm zur Pflege des Waldes als eines schützenswerten Erholungsraumes für die Bevölkerung und als ökologische Ressource entwickelte. Später wurde der Beruf des Försters zum Traumberuf der Jungen, was sich beispielsweise in Heimatfilmen wie der „Förster vom Silberwald“ widerspiegelt. Auch erreichte der Film „Bambi“ von Walt Disney aus dem Jahre 1942 das deutsche Kino und kann wohl als ein kulturelles Schlüsselereignis für die Nachkriegsgesellschaft gesehen werden, wobei gerade dieser Film zu den wesentlichen Erinnerungsmedien der Waldliebe zu zählen ist. Der Generation der Nachkriegskinder ist so trotz allen Entbehrungen eine gemeinsam in der Familie erlebte Natur als positive Erinnerung geblieben und bis in die Gegenwart entwickelte sich bei ihr ein besonders enges Verhältnis zur Natur und zum Wald (ebd., S. 194).

Zusammenfassend stellt Albrecht Lehmann fest: Wie Meer und Hochgebirge zählt der Wald zu den privilegierten und symbolisch aufgeladenen Landschaftsausschnitten. Vor allem aufgrund des Missbrauchs ist das Symbol „Wald“ als politisches Symbol zu Recht verdächtig geworden. Seine ästhetische Wertung hat es allerdings erhalten können. Jedoch lässt sich eine allmähliche Trendwende erkennen, die den Wald zunehmend aus dem kollektiven Gedächtnis auszuschneiden scheint. Dies lässt sich beispielsweise daran ablesen, dass heute Jogging und Nordic Walking die vorherrschenden Trendsportarten sind, während kaum noch jemand diese sportlichen Tätigkeiten mit Spaziergängen in der Waldeinsamkeit oder mit dem 1908 von Carl Diehm als Sportart eingeführten Waldlauf in Verbindung bringen würde. Waldgänge, Waldläufe und Waldeinsamkeit sind Tätigkeiten und Themen der Nachkriegsgeneration, nicht unbedingt Themen der heutigen Mediengeneration.

Die Konstitution des Themas „Wald“ und die Erweiterung der naturkundlichen Perspektive um die Frage nach der Bedeutung des Waldes steht also zum einen im Kontext der Entwicklung der „Schutzgemeinschaft Deutscher Wald“, welche den Aspekt des Naturschutzes und der Naturpflege mit dem Unterrichtsgegenstand „Wald“ verknüpft hat. Zum anderen erfährt der „Wald“ als Unterrichtsgegenstand nun auch in seinen amtlichen Verlautbarungen eine natursymbolische Überhöhung, welche ihn zum präferierten Ort der Naturbegegnung und der Erfahrung des Naturschönen werden lässt.

Nimmt man die Unterschiedlichkeit des kulturellen Feldes zum Ausgangspunkt, so ergeben sich interessante Vergleichskriterien, welche die kulturelle Konstitution von Unterrichtsgegenständen belegen. An der Konstitution des Themas „Wald“ kann abgelesen werden, dass die Behandlung der *Bedeutung des Waldes* als Sinneinheit (mit den Komponenten Erholung, Naturerfahrung, Erleben des Naturschönen u.a.) vorrangig im Kontext derjenigen Regionen des kulturellen Gedächtnisses angesiedelt ist, welche den Wald als Erinnerungsort auf einer symbolischen Ebene stilisieren, wohingegen diese kulturelle Ausformung Ländern eher fremd ist, welche wie beispielsweise Frankreich oder England mehr die ökonomisch-agrarische Komponente der Forstwirtschaft hervorheben bzw. die naturwissenschaftlich-biologische Sichtweise präferieren.

Entsprechend sehen die „schemes of work“ des *national curriculum* (Department for education and skills) die Behandlung des Holzes als Material und Ressource vor. Im 4. Schuljahr wiederum wird der Wald (*wood*) als

typischer Lebensraum (identify different types of habitat) behandelt. Der Gegenstand *forest* wiederum findet sich erst auf der key stage Ebene 3 im Zusammenhang mit Photosynthese (der Wald als Sauerstofflieferant), aber auch bei der Behandlung von Naturkatastrophen (Waldbrand und Hurrikane). Unter der Unit 9C (Year 9): Plants and photosynthesis finden sich folgende Lernmöglichkeiten:

Pupils could:

- visit botanical gardens or local garden centres to explore the diversity of plant groups and habitats
- read about forest clearances and the consequent loss of biodiversity
- watch television programmes about plant life and gardening.

Interessanterweise bildet der Wald also (im Gegensatz zu den bayerischen Lehrplänen) nur das Motiv für Literaturrecherche, wohingegen die originären Erfahrungen im botanischen Garten oder lokalen Gartenzentren ermöglicht werden. Dies entspricht der traditionell angelsächsischen Sichtweise der Natur, welche die Landschaftsarchitektur der unzivilisierten Wildnis vorzieht. Die Ergänzung durch TV-Programme muss hier unkommentiert bleiben.

Das französische „Programmes d’enseignement de l’école primaire“ (Ministère de l’éducation nationale) verortet den Wald bereits in die *école maternelle*, allerdings nicht in den sach- und naturkundlichen Themenkomplex, vielmehr in den Bereich *activités physiques*, in dem die Kinder lernen müssen, sich in einer fremden Umgebung zu orientieren und zurechtzufinden. Diese Orientierungsaufgabe im Wald (*bois, forêt*) findet sich auch in den *cycles 2* und *3* bzw. im Primarunterricht, was wohl auf das traditionelle Beispiel der Lektion im Wald von Montmorency aus Rousseaus Emile zurückzuführen ist (Rousseau 1995, S. 175-177), jedenfalls andeutet, dass es darauf ankommt, aus dem Wald herauszufinden und nicht die „heiligen Stätten“ einer vorchristlich-heidnischen Naturmystik zu erleben.

Insgesamt beruht die Sichtweise des Waldes als Erfahrungsraum auf der Wahrnehmung einer größeren, verbundenen Gestalt, welche den Blick zuerst auf das Ganze der Lebensgemeinschaft lenkt statt auf die Einzelelemente Tiere und Pflanzen, so dass das Kollektiv gegenüber dem Individuum eine Aufwertung erfährt und ein anderes Identitätskonzept offenkundig wird, das sich mehr an der Gemeinschaft als am Einzelnen orientiert. „Too much wood“ meinte dementsprechend nach dem 2. Weltkrieg ablehnend ein englischer Pädagogikoffizier als er nach dem Bildungswert der Märchen der Brüder Grimm gefragt wurde, die nach dieser Wertung mit ihrer Präferenz für eine mehr mythisch-kollektive Gemütsverfassung bei der fälligen Umerziehung der Deutschen zu Demokraten als untauglich eingestuft wurden (Lehmann 2001, S. 199).

### **Zusammenfassende Interpretation**

Es ließen sich mehrere Argumentationsstränge aus diesen kulturwissenschaftlichen Analysen entwickeln, von denen abschließend die meines Erachtens wesentlichsten aufgezeigt werden sollen:

#### ***1. Wissenserwerb und Wissensbildung im kulturellen Kontext***

Der Blick auf gesellschaftlich-kulturelle Entstehungskontexte macht die Konstitution von Unterrichtsgegenständen verständlich, darüber hinaus kann aber auch die Wirkung dieser Vergegenständlichung von Erfahrungen im schulischen Kontext auf die Formierung der kindlichen Weltsicht untersucht werden (vgl. auch Scholz 2004). Deswegen müsste stärker als bisher dieser kulturelle Rahmen und die Bedeutung des kulturellen Lernens (Tomasello 2002; Nießeler 2004) bei der Beschreibung, Interpretation und Theorie des kindlichen Wissenserwerbs berücksichtigt werden, Wissensaneignung also nicht nur als mehr oder weniger selbstgesteuerte Tätigkeit, sondern als Prozess der Erkenntnis-, Erinnerungs- und *Wissensbildung* im und durch das vorhandene kulturelle Feld erforscht werden.

Die nativistische Vorstellung sich frei entwickelnder Wissensdomänen, welche eine leitende entwicklungspsychologische Vorstellung der Theorie des Wissenserwerbs im Sachunterricht bildet (Hasselhorn & Mähler 1998, Sodian 1998), orientiert sich dem gegenüber im Grunde an Kants Annahme einer ontologischen Kategorientafel und an Vorstellungen der evolutionären Erkenntnistheorie, der gemäß die Welt in einer grundsätzlichen Weise von vornherein (a priori) geordnet wird bzw. die menschliche Weltsicht durch angeborene und unveränderliche Wahrnehmungs- und Erkenntnismuster geprägt ist. Die Fortführung und Radikalisierung dieser Erkenntnistheorie durch Cassirers Kulturphilosophie, Piagets strukturgenetischen Ansatz und durch die Berücksichtigung einer prozessualen Logik im kulturellen Wandel zeigt jedoch, dass die Kategorientafel selbst als kulturell-geschichtlich bedingt angesehen werden muss und damit symbolisch-medial variabel ist (Dux 2000). Diese Medialität deutet auf eine *sowohl kulturelle als auch geschichtliche* Kontextgebundenheit der individuellen Weltsicht hin, so dass eine auf eine abgeschlossene und eindeutige Gegenstandskonstitution abzielende Lern- und Unterrichtstheorie den Prozess des Lernens aus diesem kulturellen Bildungsprozess herauslösen würde.



## **2. Bildung und Erinnerung**

Die Analyse des kulturellen Rahmens der schulischen Inszenierung von Lern-, Erfahrungs- und Bildungsprozessen belegt, dass diese Sinnprovinz teil hat an gesellschaftlich-kulturellen Tendenzen und deren bedeutungsprägenden Ausrichtungen folgt, insofern die individuelle Erinnerungs- und Wissensbildung in der Schule eingebettet ist in das Medium des kollektiven Gedächtnisses. Hier könnte weitergehende Forschungsarbeit thematisieren, inwiefern individuelle Gedächtnisleistungen und die erinnernde Reproduktion des in der Schule angeeigneten Wissens in einem Zusammenhang mit vorhandenen Formen des kollektiven Gedächtnisses stehen, seien es größere Kontexte, wie diese in der Theorie der Erinnerungsorte beschrieben werden, die gleichsam eine Folie für die Bildung kultureller Identitäten bilden (im Sinne der *lieux de mémoire* von Pierre Nora), seien es regionale Kontexte, die sich beispielsweise durch das kollektive Gedächtnis einer jeweiligen Schule bilden. Entsprechend den Analysen von Halbwachs, der sich eindringlich dem Familiengedächtnis gewidmet hat, könnte man ein Schulgedächtnis untersuchen, das sich regional gebunden formiert und gestützt wird durch ein Lehrerkollegium wie durch Familien mit mehreren Kindern. Beispielsweise würde sich ein solches kollektives Schulgedächtnis dadurch ausbilden, dass Geschwisterkinder den Unterricht bei derselben Lehrerin oder demselben Lehrer besuchen, die vielleicht sogar schon Klassenlehrerin bzw. Klassenlehrer der eigenen Eltern war. Aus dieser Perspektive würde sich hier die lebensweltliche Relevanz schulischer Bildungsprozesse zeigen, welche mit zur Ausbildung kollektiver Gedächtnisformen beitragen.

## **3. Schulkultur und Lebenswelt**

Durch die Einsicht in die (kulturelle) Bedingtheit der Konstitution von Unterrichtsgegenständen wird das Bewusstsein für die Perspektivität von Bildungsprozessen geschärft und es wird deutlich, dass jede Inszenierung von Lernprozessen notgedrungen andere Aspekte der Wirklichkeit ausblenden muss. Wirklichkeit kann also durch Bildung und Lernen nie ausgedeutet, höchstens angedeutet werden. So besteht die Tendenz, dass die unterrichtliche Gegenstandskonstitution eine Wirklichkeit zweiter Ordnung hervorbringt, eine schulische Welt für sich, die in der Vergangenheit vielleicht durchaus sinnvoll konstituiert gewesen war, in der gegenwärtigen Situation jedoch nur noch als geschlossener Sinnbezirk innerhalb der Lebenswelt fortbesteht mit ihren eigenen Regeln und Ritualen und mit hermetischen Vorstellungswelten, ohne jedoch mit den anderen Sinnprovinzen in Fühlung zu kommen.<sup>8</sup> Die tendenzielle Lebens- und Alltagsferne der Schule resultiert mit aus der Institutionalisierung von Lern- und Aneignungsprozessen, die notwendigerweise den aktuellen Entwicklungen hinterherhinken, außer man plädiert für ein radikal situationsbezogenes und offenes Curriculum, das sich aber bisher in der Alltagswirklichkeit von Bildungseinrichtungen nicht etablieren konnte.

Andererseits konnten die kulturwissenschaftlichen Analysen belegen, dass kulturelle Bedeutungs- und Sinn-schichten durch die interpretierend-entwickelnde pädagogische Arbeit in die Schulwirklichkeit transformiert werden, was allerdings entwicklungs-offene Curricula voraussetzt, die nicht als perfekte Endprodukte oder abgeschlossene (standardisierte) Lernprogramme definiert werden. Für die Dynamik dieses Prozesses ist gerade eine intensive dialogische Auseinandersetzung auf inhaltlicher Ebene notwendig, durch die erst die Gegenstandskonstitution hervorgebracht wird, wohingegen methodische Fragen bereits eine abgeschlossene Konstituierung voraussetzen. Hier eröffnet ein hermeneutisch-pragmatischer Zugang (vgl. Flitner 1989) einen Lebensweltbezug, der nicht allein durch die vordergründige Orientierung an den Notwendigkeiten der Praxis gewährleistet ist. Damit ist zumindest angedeutet, dass Pädagogik und Didaktik nicht voneinander getrennt werden können, soll nicht eine Schulwirklichkeit als geschlossene Teilrealität entstehen, die sich durch ihre hermetische Selbstreferenz auszeichnet. Erstaunlicherweise spricht also gerade die Forderung nach einer lebensweltorientierten und lebensnahen Schulkultur für die nach wie vor bestehende Notwendigkeit einer konzeptionell-theoretischen Sachunterrichtsforschung.

---

<sup>8</sup> Vgl. dazu für die Konstitution einer eigenen sprachlichen Schulrealität im Anfangsunterricht durch das so genannt Fibeldeutsch Rumpf 1976, allgemein auch Rumpf 1987, bezogen auf den Sachunterricht Rauterberg & Scholz 2004.

## Literaturverzeichnis

### Amtliche Verlautbarungen

#### *National*

- Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus. Bekanntmachung über den Lehrplan für die Grundschule. Vom 1. April 1971 Nr. III A – 4/41 020: Lehrplan für die Grundschule (1. – 4. Jahrgangsstufe)
- Bildungsplan für die bayerischen Volksschulen. Wallenburg – Stiftung Kempfenhausen. Gesamtherstellung Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, Obb. 1950
- Erziehung und Unterricht in den bayerischen Volksschulen. Zentralverlag der NSDAP, Frz. Eher Nachf.. G.m.b.H., München 1940
- Kommentar zu den Richtlinien für die bayerischen Volksschulen Unterstufe – 1966. Teil 1 (1. mit 4. Schülerjahrgang) von Anton Kurzka und Dr. J.B. Winkler. Carl Link Verlag. Kronach
- Lehrordnung für die bayerischen Volksschulen. In: Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus. Nr. 16, LX/1926
- Lehrplan für die bayerischen Grundschulen. Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 22. Mai 1981 Nr. III A 4 – 4/45 800 (KMB1 I Sonder-Nr. 20/1981)
- Lehrplan für die Grundschulen in Bayern (Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 9. August 2000 Nr. IV/1-S7410/1-4/84 000)
- Neufassung des Lehrplans für die Grundschule. In: Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus. Sondernummer 12. Ausgegeben in München am 9. September 1976
- Richtlinien zur Aufstellung von Lehrplänen für die Grundschule. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichts-Verwaltung in Preußen. Nr. 63/1921

#### *International*

- Departement for education and skills: The standards site ([www.standards.dfes.gov.uk](http://www.standards.dfes.gov.uk)).
- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche: Programmes d'enseignement de l'école primaire ([www.education.gouv.fr/bo/2002/hs1](http://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs1))

### Allgemeine Literatur

- Blaseio, Beate (2004): Entwicklungstendenzen der Inhalte des Sachunterrichts. Eine Analyse von Lehrwerken von 1970 bis 2000. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt
- Dux, Günter (2000): Historisch-genetische Theorie der Kultur. Instabile Welten: Zur prozessualen Logik im kulturellen Wandel. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft
- Flitner, Wilhelm (1989): Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft. Eine Studie über Hermeneutik und Pragmatik, Sinnaufklärung und Normauslegung [1957]. Mit einem Nachwort von Ulrich Herrmann. Paderborn u.a.: Ferdinand Schöningh
- GDSU (2002): Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt
- Götz, Margarete (1989): Die Heimatkunde im Spiegel der Lehrpläne der Weimarer Republik. Frankfurt am Main u.a.: Lang
- Götz, Margarete (2005): Heimat als Bezugswelt der Heimatkunde und des Sachunterrichts. In: Einsiedler, Wolfgang u.a. (Hrsg.) (2005): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt 2. Aufl., S. 596-604
- Hasselhorn, Marcus & Mähler, Claudia (1998): Wissen, das auf Wissen baut: Entwicklungspsychologische Erkenntnisse zum Wissenserwerb und zum Erschließen von Wirklichkeit im Grundschulalter. In: Kahlert, Joachim (Hrsg.) (1998): Wissenserwerb in der Grundschule. Perspektiven erfahren, vergleichen, gestalten. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 73-89
- Haupt, Heinz-Gerhard (2001): Das „goldene“ Handwerk. In: François, Etienne/Schulze, Hagen (Hrsg.) (2001): Deutsche Erinnerungsorte. Band II. München: C.H. Beck, S. 386-404
- Kloos, Hermann (1928): Bilder aus der Arbeit einer Dorfschule. In: Grundschularbeit. Im Auftrag des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht hrsg. von Eckhard, Karl/Konetzky, Stefan (Hrsg.) (1928): Langensalza: Beltz, S. 158-160
- Lehmann, Albrecht (2001): Der deutsche Wald. In: François, Etienne/Schulze, Hagen (Hrsg.) (2001): Deutsche Erinnerungsorte. Band III. München: C.H. Beck, S. 187-200
- Marx, Karl & Engels, Friedrich (1969): Werke Bd. 3 (1845 bis 1846). Berlin: Dietz 4. Aufl.
- Neuhaus-Siemon, Elisabeth (1985): Zur Entwicklung des Sachunterrichts. In: Beck, Gertrud u.a. (Hrsg.) (1985): Zur Pädagogik des Heimat- und Sachunterrichts (Grundbaustein). Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen, S. 9-43
- NieBeler, Andreas (2005): Kulturelles Lernen im Sachunterricht. Zur Bedeutung kulturtheoretischer und kulturanthropologischer Ansätze. In: Cech, Diethard/Giest, Hartmut (Hrsg.) (2005): Sachunterricht in Praxis und Forschung – Erwartungen an die Didaktik des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 73-86
- Oelkers, Jürgen (1993): Erziehungsstaat und pädagogischer Raum. Die Funktion des idealen Ortes in der Theorie der Erziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 4, S. 631-648
- Rauterberg, Marcus (2002): Die „Alte Heimatkunde“ im Sachunterricht. Eine vergleichende Analyse der Richtlinien für den Realienunterricht der Grundschule in Westdeutschland von 1945-2000. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt
- Rauterberg, Marcus/Scholz, Gerold (2003): Die Welt im Bild – Anmerkungen zur Gegenstandskonstitution. In: [www.widerstreit-sachunterricht.de](http://www.widerstreit-sachunterricht.de). Ausgabe 0/2003
- Rauterberg, Marcus & Scholz, Gerold (Hrsg.) (2004): Die Dinge haben Namen. Zum Verhältnis von Sprache und Sache im Sachunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Reble, Albert (Hrsg.) (1963): Die Arbeitsschule. Texte zur Arbeitsschulbewegung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt
- Rousseau, Jean-Jacques (1995): Emile oder Über die Erziehung. Paderborn u.a.: Ferdinand Schöningh 12. Aufl.
- Rumpf, Horst (1976): Schuldeutsch. Über Verfahren und Konsequenzen der Ablösung der Sprache von Erfahrung. In: Messner, Rudolf/Rumpf, Horst (Hrsg.) (1976): Schuldeutsch. Materialien zur Einführung in die Sprachdidaktik. Wien: Österreichischer Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst, S. 10-25
- Rumpf, Horst (1987): Belebungsversuche. Ausgrabungen gegen die Verödung der Lernkultur. Weinheim und München: Juventa

- Scholz, Gerold (2004): Die „cultural anthropology“ als Rahmentheorie für eine Ethnographie der Schule und des Unterrichts. In: Pädagogische Rundschau Jg. 58, Heft 5, S. 505-525
- Schütz, Alfred/Luckmann, Thomas (1994): Strukturen der Lebenswelt. Band 1. Frankfurt am Main: Suhrkamp 5. Aufl.
- Sodian, Beate (1998): Entwicklung bereichsspezifischen Wissens. In: Oerter, Rolf/Montada, Leo (Hrsg.) (1998): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. München und Weinheim: Beltz 4. Aufl., S. 622-653
- Tomasello, M. (2002): Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Zur Evolution der Kognition (Orig.: The Cultural Origins of Human Cognition, 1999). Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Weniger, Erich (1930): Die Theorie der Bildungsinhalte. In: Nohl, Herman/Pallat, Ludwig (Hrsg.) (1930): Handbuch der Pädagogik. Band 3: Allgemeine Didaktik und Erziehungslehre. Langensalza u.a.: Beltz, S. 3-55