

Klaus Giel
Gotthilf G. Hiller
Hermann Krämer

Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht

Aufsätze zur Konzeption 1

Ernst Klett Verlag 1975

Zur Einführung

Unter dem Titel „Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht“ erscheinen in den Sparten G-Theorie, G-Forum und G-Modelle des Ernst Klett Verlags in loser Folge die Arbeiten aus dem Forschungsprojekt „Integrative, mehrperspektivische Unterrichtsmodelle im Bereich der Elementar-erziehung“, das aus Mitteln der Stiftung Volkswagenwerk gefördert ist und unter der wissenschaftlichen Leitung von Klaus Giel und Gotthilf Gerhard Hiller an den Pädagogischen Hochschulen Reutlingen und Esslingen in Verbindung mit dem Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen (Lehrstuhl Andreas Flitner) durchgeführt wird. Arbeiten, die im Umkreis dieses Projektes entstanden sind, erscheinen ebenfalls unter dem Titel „Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht“

Die Reutlinger Forschungsgruppe um Klaus Giel und Gotthilf G. Hiller arbeitet seit 1971 an der Entwicklung von Unterrichtsmodellen, die einen systematischen Verbund von wichtigen gesellschaftlichen Bereichen (wie ‘Supermarkt/Händler und Gewerbe’, ‘Schule/Erziehung’, ‘Post/Dienstleistung’, ‘Sprudelfabrik/Produktion’ usw.) zum Thema haben. Die mehrmedialen Materialpakete und Lehrplanungen basieren auf dem didaktischen Konzept des «Integrativen mehrperspektivischen Unterrichts».

Dieses Konzept zielt darauf ab, den Grundschulunterricht neu zu entwerfen und zu organisieren, so daß einerseits die Fehler der Heimatkunde und andererseits die Schwächen fachwissenschaftlich orientierter Propädeutiken vermieden werden. Mehrperspektivische Darstellungen zeigen denselben Wirklichkeitsausschnitt unter wissenschaftlichen und politischen Interessen, unter Aspekten des individuellen Erlebens und unter szenisch rollenhaften Hinsichten, mit der Absicht, durch Unterricht die Fähigkeit zum Handeln zu entwickeln.

Die vier Arbeiten dieses Bandes entfalten den theoretischen Ansatz dieser Entwicklungsarbeit. Sie heißen Stücke, weil die dargestellte Konzeption durch konkrete Materialien und unterrichtspraktische Arbeit laufend fortgeschrieben wird und sich deshalb nicht als geschlossener Entwurf präsentieren kann.

Zur Projektgruppe gehören z. Zt.: Hartmut Dannenberg, Uta Dannenberg, Klaus Giel, Walter Hahn, Egon Hein, Gotthilf Gerhard Hiller, Roland Kirsch, Hermann Krämer, Werner Nestle, Gerhard Wohler; Sekretariat: Hildegard Krause, Margarita Krause.

Die [noch nicht in die Homepage eingestellten] Abbildungen im Anhang zeigen von der Projektgruppe entwickelte Materialstücke. Die Fotografie des Schulhofmodells (Abb. 5) wurde vom Atelier Winter/Bischoff in Götzenhain hergestellt.

Diese Veröffentlichung wird gefördert mit Mitteln der Stiftung Volkswagenwerk.

INHALT*

Vorwort	6
Redaktionelle Bemerkungen	8
Klaus Giel, Gotthilf Gerhard Hiller, Hermann Krämer: Probleme der Curriculumkonstruktion in Vor- und Grundschule	12
Klaus Giel: Perspektiven des Sachunterrichts	34
Gotthilf Gerhard Hiller: Die Elaboration von Handlungs- und Lernfähigkeit durch eine kritische unterrichtliche Rekonstruktion von Themen des öffentlichen Diskurses	67
Hermann Krämer: Themengitter für das Curriculum: Grundschule	82
Ausgewähltes Literaturverzeichnis	119
Anhang	

(* Die Seiten der Homepage sind seitenidentisch mit der Erstausgabe.)

Vorwort

Die Curriculum-Diskussion ist aus einer kurzen Phase anfänglicher Begeisterung und aus einer längeren Phase theoretischer Konstruktionen und hochgespannter Forderungen herausgetreten und wird nun in nüchternen Bilanzen geprüft. Zu weit haben sich die theoretischen Forderungen von den realen Möglichkeiten entfernt. Nicht nur standen die Mittel und die persönlichen Kräfte nicht zur Verfügung, um die geforderten Großprojekte nach Muster der amerikanischen Curricula durchzuführen; auch an der Bereitschaft, sich solchen Lehrsystemen unterzuordnen und damit den eigenen Unterrichtsaufbau zu delegieren, fehlte es allenthalben. Daß die Lehrer selbst in die Entwicklung eingeschaltet werden, daß sie in ‚regionalen Zentren‘ mitarbeiten sollen, und daß die vorgegebenen Rahmen als ‚offene Curricula‘ zu konzipieren seien, wird in der jüngeren Literatur empfohlen und begründet. Doch die Schulverwaltungen fast aller Bundesländer haben ihre Pläne für Institute zur Curriculum-Entwicklung wieder aufgegeben und sind zum alten Verfahren zurückgekehrt: sie suchen mit Lehrplänen oder Rahmenrichtlinien, die von kleinen Gremien ausgearbeitet werden, die Szene zu verändern und vertrauen darauf, daß die Schulbuch- oder Lehrmittelverlage, die Lehrerbildung und die Schulpraktiker diese Gerüste ausfüllen und den Unterricht der diese Pläne zum Leben bringt, erst noch entwickeln. Die Gruppe von Lehrern und Erziehungswissenschaftlern, die mit diesem Band die Veröffentlichung ihrer Arbeitsergebnisse und ihrer Unterrichtsmaterialien beginnt, hat mit Hilfe der Stiftung Volkswagenwerk seit 1971 „Integrative, mehrperspektivische Unterrichtsmodelle“ für den Primarbereich auszuarbeiten unternommen. Sie hat sich vorgesetzt, den breiten Graben zwischen den hochgespannten Entwürfen und Forschungsparadigmen der Curriculumtheorie und der Praxis des Elementarunterrichts dadurch zu überbrücken, daß sie Modelle, offene, an konkrete Unterrichtsverhältnisse anpaßbare Vorschläge für Lehr- und Lernmaterialien und darauf bezogene Unterrichtspläne und -entwürfe konzipiert und entwickelt. Sie ging davon aus, daß curriculare Konzepte nur in dem Maß praktisch wirksam werden, als es gelingt, sie in vorläufigen Konkretionen für den Unterricht auszulegen, und zwar so, daß weder die Lehrer noch die Schüler auf ausschließliche Lernwege festgelegt, sondern daß sie angeregt werden, ihre Phantasie auf der Bahn oder im Rahmen eines allgemeineren Konzepts aktiv werden zu lassen;

und daß damit den Unterrichtspraktikern ermöglicht wird, ihren Bezug auf eine curriculare Theorie genauer zu formulieren und die didaktische Theoriebildung nach Inhalt und Form mit zu beeinflussen.

Die Materialstücke, Unterrichtsprotokolle, Arbeitsvorlagen der Projektgruppe sind sämtlich in der Praxis entwickelt und im Zusammenspiel mit Kindern und Lehrern verschiedener Grundschulen vielfach verändert worden. Natürlich sind die Reaktionen der Schulklassen von deren Bedingungen, von den Sozialverhältnissen, den Lernerfahrungen, den Lebensweisen der Kinder, mit denen hier gearbeitet wurde, abhängig. Schon deshalb ist das Material nur als eine Halb-Vorgabe gemeint, über deren Anwendungsformen von der Schulklasse oder Lerngruppe aus befunden werden muß. Aber auch der Lehrer wird das Material nach seinen Möglichkeiten und Präferenzen einsetzen, auch er soll ja gerade zum Mitspieler und Fortentwickler dieser Entwürfe werden, so wie es die am Projekt mitarbeitenden Lehrer im ersten Durchgang gewesen sind. Erst wenn diese Entwürfe Resonanz erhalten, in Fort- und Neuentwicklungen oder in Berichten über ganz andersartige Aufnahme durch Kinder anderer Lebensbedingungen und durch Lehrer anderer Interessen – erst dann wird sich zeigen, ob dieses Material neue Wege eröffnet, statt schon begangene festzuschreiben, und ob es die Situation, in der sich der Lehrer findet, recht getroffen hat: nämlich zwischen Überforderung, Überlastung, Begrenzung durch den Alltagsbetrieb und durch die Kompliziertheit der didaktischen Anforderungen auf der einen Seite, – und dem Wunsch nach Selbständigkeit, nach Entscheidungs- und Entfaltungsspielraum und nach Aktivierung der Kinder, die er vor sich hat, auf der anderen. Als Versuch und Herausforderung in diesem Sinne werden die folgenden Texte und Materialien vorgelegt.

Andreas Flitner – Klaus Giel – Gotthilf Gerhard Hiller

Redaktionelle Bemerkungen

Der Titel der Reihe und vor allem der des Buches weisen bereits auf die Funktion der vorliegenden Arbeiten hin. Das Stichwort „Stücke“ will sagen, daß der Leser keine ausgebaut und fertige didaktische Theorie erwarten darf. Die Arbeiten sind in großem zeitlichen Abstand entstanden. Sie haben – mit Ausnahme der letzten – Referate zu Vorläufern, die ein je anderes Publikum mit den Vorhaben der Forschungsgruppe „Integrative, mehrperspektivische Unterrichtsmodelle“ bekannt machen sollten. Daher erklärt sich auch, warum zentrale Probleme wie die Repräsentierbarkeit von Realität im Unterricht, die mehrfache Rekonstruktion von Wirklichkeit, die Relevanz und Repräsentativität von Lernen für konkretes Handeln, Anlage und Struktur von Unterrichtsmodellen, die Abgrenzung der vertretenen Position von heimatkundlich orientiertem Gesamtunterricht einerseits und von disziplinorientierten Proprädeutiken andererseits zwar unter verschiedenen Blickwinkeln, im Kern der Aussage jedoch gleich behandelt werden. Die aus theoretischen und unterrichtspraktischen, aus politischen und forschungspragmatischen Notwendigkeiten heraus offenen Konzepte wollen zur Klärung der Forschungsgrundlagen des genannten Projekts beitragen und gerade durch ihren fragmentarischen Charakter zur Diskussion und kritischen Auseinandersetzung einladen. Sie teilen diese Absicht mit den stärker theoretisch gewichteten Arbeiten, die in einer zweiten Folge der „Aufsätze zur Konzeption“ (Grundschule – Theorie, Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht, Band 2) gleichzeitig erscheinen. Differenzen, andersartige Gewichtungen, ja Ungereimtheiten von Beitrag zu Beitrag haben nicht nur mit unterschiedlichen Anforderungen aus den ursprünglichen Darstellungsgelegenheiten oder mit spezifischen Perspektiven der verschiedenen Verfasser auf das gemeinsame Forschungsprojekt hin zu tun, sondern vor allem in der Fortschreibung der theoretischen Konzeptualisierung und der konkreten Entwicklungsarbeit ihre Ursachen. Sie wurden absichtlich nicht eingeebnet, um dem Leser ein Bild von diesem Fortschreibungsprozeß zu ermöglichen. Das Interesse an diesen theoretischen Darstellungen einer curricularen Konzeption für den Grundschulbereich wird sich in dem Maße verstärken, als Gelegenheit gegeben wird, auch konkrete Entwicklungsergebnisse an ihrem konzeptuellen Anspruch zu messen. Aus diesem Grund soll an dieser Stelle auf die weiteren Veröffentlichungsabsichten der Forschungsgruppe hingewiesen werden.

Unter demselben Titel, „Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht“, sollen noch in diesem Jahr in knappen Abständen Materialien und Arrange-

ments zu Teilcurricula erscheinen, die dem hier vorgestellten Ansatz verpflichtet sind.

Zur Zeit werden vorbereitet:

Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht

Bd. 3 Teilcurriculum Schule/Einschulung (Erziehung),

Bd. 4 Unterrichtsmodelle Wohnen/Fahrplan

Bd. 5 Teilcurriculum Post (Dienstleistung / Verwaltung))

Bd. 6 Teilcurriculum Supermarkt 1 (Handel und Gewerbe)

Bd. 7 Teilcurriculum Supermarkt 2 (Handel und Gewerbe)

Bd. 8 Teilcurriculum Geburtstag (Feier)

Bd. 9 Teilcurriculum Technischer Überwachungsverein (Verkehr)

Bd. 10 Teilcurriculum Sprudelfabrik Produktion)

Bd. 11 Teilcurriculum Kinderzimmer (Wohnen)

Bd. 12 Teilcurriculum Spielhaus (Freizeit)

Bd. 13 Teilcurriculum Fernsehen (Kommunikation)

Bd. 14 Teilcurriculum Wahlen (Politik)

Die Stückebände zu den einzelnen Teilcurricula dienen zugleich als Instruktionen für Lehrer sowie als Diskussionsmaterial für Lehrerbildung und Lehrerfortbildung. Daher werden sie auch den in Entwicklung begriffenen Materialpaketen beigelegt, die in doppelter Fassung angeboten werden sollen: einmal als *Grundmaterial* (Vollständiger Satz an Bildern, Texten, Dias, Tonbändern, Spielen, Modellen etc., dazu jeweils der entsprechende Band „Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht“ als didaktischer Kommentar), zum anderen als *Arbeitssatz*. Dieser enthält nur solche Materialien, die für die Hand des Schülers bestimmt sind; (Einzelmaterialien 12fach, Gruppenmaterialien 3fach).

Dieser Überblick über die geplante Publikationsstrategie läßt erkennen, wie die Aufsätze dieses Bandes im einzelnen auf die Forschungs- und Entwicklungsarbeiten der Gruppe funktionalisiert sind.

Der erste Beitrag, den die Autoren dieses Bandes gemeinsam verantworten, bildet einen sehr frühen Entwicklungsstand des Forschungsvorhabens ab. Das Prinzip der Mehrperspektivität ist umgesetzt in eine sieben Punkte umfassende Liste, die angibt, wie Ausschnitte aus der Alltagswirklichkeit mehrfach unterrichtlich rekonstruiert werden können, damit die einschlägigen Inter-

essen und Handlungsmöglichkeiten und die spezifische Verfaßtheit eines solchen Ausschnittes transparent gemacht werden.

In späteren Arbeiten (Klaus Giel, „Perspektiven des Sachunterrichts“, vor allem aber Klaus Giel, „Vorbemerkungen zu einer Theorie des Elementarunterrichts“, in: Aufsätze zur Konzeption 2) wurde diese Liste umgearbeitet und reduziert, was sowohl unter dem Gesichtspunkt einer Neuorganisation des bis dahin bestehenden Konzepts als auch unter dem Aspekt der Sicherung und Verbesserung der theoretischen Basis betrachtet werden kann. Die erste Abhandlung unterscheidet sich von den folgenden aber vor allem dadurch, daß ihre erste Materialien und Beschreibungen von Materialien (Teilcurriculum Schule) beigegeben sind. Einläßlichere Darstellungen zum Teilcurriculum Schule sollen in ‚Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht, Band 3‘ zugänglich gemacht werden.

Die einzelnen Arbeiten sollen für sich selbst sprechen. Hier sei nur so viel angemerkt, daß der Beitrag von Klaus Giel einen starken Akzent in der Auseinandersetzung mit der didaktischen Tradition und mit gegenwärtig konkurrierenden curricularen Konzeptionen im Grundschulbereich hat. Gotthilf Gerhard Hiller knüpft in seinem Beitrag an aktuelle wissenschaftstheoretische Kontroversen in den Sozialwissenschaften an, um die Möglichkeiten für eine theoretische Legitimation des hier vertretenen Konzepts zu prüfen. Hermann Krämer schließlich gibt einen Werkstattbericht, in dem er versucht, allgemeine Problemzusammenhänge der Legitimation zu fassen und gleichzeitig die Legitimierbarkeit eines einzelnen Instruments der curricularen Konstruktion, nämlich eines Themenrasters, zu klären.

Die zweite Folge der ‚Aufsätze zur Konzeption‘ wird eine größer angelegte Studie von Klaus Giel enthalten, „Vorbemerkungen zu einer Theorie des Elementarunterrichts“, welche seinen knapp gehaltenen Beitrag in diesem Band ausfaltet und differenziert. Dazu kommt ein Beitrag von Hartmut Dannenberg, Walter Hahn und Gotthilf Gerhard Hiller, „Mehrperspektivischer Sachunterricht – Vier Aspekte eines Begründungszusammenhangs“, der das Stichwort ‚integrativ‘ im Titel des Forschungsprojekts betont, insofern er fordert, daß der naturwissenschaftlich-technische und der sozial-gesellschaftliche Lehr- und Lernbereich einander integriert werden müssen, und zeigt, wie das geschehen kann. Schließlich geht Klaus Giel in seinem Arbeitspapier: „Mehrperspektivische Curricula für die Grundschule – Probleme der Lehrerbildung“ der Frage nach, wie eine Lehrerbildung organisiert sein müsse, die die Unterrichtenden zur Realisation der von der Forschungsgruppe vertretenen Konzeption befähigt; er macht dazu konkrete Vorschläge. Die sieben Arbeiten der ‚Aufsätze zur Konzeption‘ zielen also auf die theoretischen Hauptthemen, welche die curriculare Reform des Grundschulbe-

reichs betreffen: Unterrichtstheorie, Theorie der Repräsentation von Wirklichkeit, Schul- und Unterrichtsorganisation, curriculare Konstruktion, Legitimation von Themen und Zielen, Theorie der unterrichtlichen Interaktions- und Kommunikationsstruktur, Lehrerbildung usw., wiewgleich sie sich diesen Problemzusammenhängen mit unterschiedlicher Ausführlichkeit widmen. Lediglich die Implementations- und Evaluationsproblematik bleiben – erstere teilweise, letztere fast gänzlich – ausgespart. Auf sie geht zunächst der Stückeband 6 ein.

Die ausführlich dargelegten Publikationsabsichten machen deutlich, daß uns viel an einer Diskussion mit allen Beteiligten und Betroffenen der Curriculumreform liegt, und daß daran gedacht ist, eine in Gang kommende Diskussion wiederum einem größeren Kreis zugänglich zu machen. Freundliche und bissige Einwände, Ratschläge, Widerreden, Anregungen usw. erreichen uns unter folgender Adresse:

CIEL-Projekt

Integrative, mehrperspektivische Unterrichtsmodelle
Forschungsstelle an der Pädagogischen Hochschule Reutlingen
741 Reutlingen, Am Hohbuch, Postfach 680

oder über den Ernst Klett Verlag Redaktion Grundschule; 7000 Stuttgart 1. Postfach 809

Reutlingen im Februar 1974

Hermann Krämer

Probleme der Curriculumkonstruktion in Vor- und Grundschule¹

Die Probleme der Curriculumkonstruktion in Vor- und Grundschule ergeben sich aus der jeweiligen Auffassung davon, welche Funktion und welche Struktur der Vor- und Grundschulunterricht haben sollte und wie demzufolge ein Curriculum beschaffen sein müsse, das den gewünschten Unterricht ermöglichen kann. Wir halten es daher für unsere Aufgabe, zunächst

1) unser Verständnis von Unterricht, seinen Funktionen und Strukturen allgemein darzustellen und dann dieses Verständnis bezüglich der Vor- und Grundschule zu spezifizieren und zu präzisieren.

2) Schließlich möchten wir an Beispielen zeigen, wie wir die aufgezeigten Probleme durch modellhafte Konstruktionsversuche von Teilcurricula anzugehen versuchen.

Wir hoffen, daß sich in diesen Beispielen eine didaktische Antwort andeutet, was die Vor- und Grundschule unserer Meinung nach bewirken soll, auf welche Zwecke hin man sie auszurichten hat.

Zur Struktur und Funktion von Unterricht

Jeder Unterricht – auch Unterricht der Vor- und Grundschule – ist so anzulegen, so zu arrangieren, daß sich beim Schüler, der daran teilnimmt, folgende Einsichten auskristallisieren:

a) Die Schule ist dazu da, Kinder und Jugendliche *fähig zu machen*, daß sie zunehmend kritischer, weitsichtiger, gescheiter, risikobewußter, kalkulierter und humorvoller in der Wirklichkeit, in die sie verstrickt sind, *handeln können*.

b) Es gibt jedoch keine allgemeine Handlungsfähigkeit, die man gewissermaßen im direkten Anlauf erlernen könnte. Jedes Wahrnehmen, jedes Wissen, Wollen, Fühlen, jedes innere oder äußere Tun gehört in den gesell-

¹ Der Text folgt weitgehend einem Vortragsmanuskript von *G. G. Hiller*. Er hielt diesen Vortrag am 3. 6. 1972 zur Darstellung des Forschungsvorhabens der Projektgruppe „Integrative, mehrperspektivische Unterrichtsmodelle“ anläßlich eines öffentlichen Symposiums ‚Curriculumforschung und Curriculumentwicklung‘ am 2./3. 6. 1972 in Saarbrücken. Die theoretische und materiale Entwicklungsarbeit haben die Verfasser gemeinsam geleistet.

schaftlich vorgegebenen, durch die Gesellschaft erzeugten Rahmen eines Wirklichkeitsbereichs, eines typischen Realitätsausschnitts. Es gibt kein allgemeines Wahrnehmen, Wissen, Wollen, kein generelles Fühlen, kein allgemeines inneres oder äußeres Tun. Das Handeln, das in der Schule vorzustellen, verständlich zu machen, erwerbbar und korrigierbar zu machen ist, wird durch Handlungsfelder nicht nur bestimmt und gekennzeichnet, durch sie bekommt es nicht nur seinen Wert. Das Handeln wird geradezu allererst ermöglicht durch die Regeln, die in solchen Handlungsfeldern die Kommunikation, die Machtverteilung und die Aktionen bestimmen sowie durch die Objekte, die in diesen Handlungsfeldern als Werkzeuge verwendet, als Produkte hergestellt werden: Dadurch bekommt das Handeln seine Verfassung. Die Spielräume für mögliches Handeln – ja sogar für das Zustandekommen möglicher Interessen – sind begrenzt durch die im Handlungsfeld, im Wirklichkeitsausschnitt herrschenden und bislang gesicherten Regeln. Die charakteristischen Spielräume und Objekte eines Handlungsfeldes stimulieren und präfigurieren gezielt gleichermaßen die kritischen wie die affirmativen, die konstruktiven wie die destruktiven Handlungspotenzen sozialer Gebilde und einzelner Personen.

Wer also außerhalb und nur außerhalb gesellschaftlich vorgegebener Wirklichkeitsbereiche Lernanstrengungen machen will oder muß, lernt nichts oder er lernt Belangloses oder Gesellschaftsfremdes, Asoziales. Wer ewige Werte erkennen, zeitlose Einsichten gewinnen, immergültiges Wissen erwerben muß oder will, ist gerüstet für den St. Nimmerleinstag. – Wer demgegenüber einem Unterricht den Vorzug gibt, der Kinder und Jugendliche für konkrete Realitätsfelder handlungsfähig machen will, wer sich also gesagt sein läßt, daß ein solcher Unterricht die gesellschaftlich, geschichtlich erzeugten Zusammenhänge der Ermöglichung und Bedingung von Handeln nie überspringen kann, erst der gibt der Floskel ‚die Schule müsse das Lernen lehren‘ einen ernstzunehmenden Sinn.

Handlungsfähigkeit erwirbt man – so sagten wir – auf den für eine Gesellschaft typischen Handlungsfeldern und sonst nirgendwo. Handlungsfähigkeit ist an Bereichen orientierte und in Bereiche integrierte Handlungsfähigkeit. – Was die für eine Gesellschaft typischen Handlungsfelder sind, und wie man sie voneinander unterscheiden kann, das muß jede Gesellschaft durch ihre Unterrichtsinstitutionen vor der nachwachsenden Generation einsichtig machen und rechtfertigen können. Der Unterricht ist demzufolge die Institution, in der eine Gesellschaft sich selbst durchsichtig macht, durchsichtig machen muß als einen nach bestimmten Regeln gefügten Verbund von unterscheidbaren Handlungsfeldern. Doch auch die bereichsspezifische Handlungsfähigkeit existiert nicht ein-

fach, so daß man sie unmittelbar erlernen könnte. Man kann sie nicht einfach dadurch erwerben, daß man sich in einen Handlungsbereich einspielt, sich in ihm zu scharfen macht. ‚Das Leben bildet‘ vielleicht, handlungsfähig in einem später noch zu erläuternden Sinn, macht es jedenfalls nicht ohne weiteres. Zu Handlungsfähigkeit kommt es nicht von selbst; denn weder die dazu nötige Übersicht über die Zusammenhänge innerhalb eines Handlungsfeldes noch eine Vorstellung von seiner Stellung im Gefüge sonstiger Handlungsfelder stellen sich von selbst ein. Ebenso wenig liegen für den Vereinnahmten alternative Strategien für ein qualifiziertes Handeln offen zu Tage. Denn abgesehen davon, daß alle Kinder – ganz gleichgültig aus welcher Schicht sie stammen – von den meisten relevanten Realitätsausschnitten (z. B. von der Produktion, der Verwaltung, der Dienstleistung, der Politik, dem Handel und dem Gewerbe, wie auch von den technisch instrumentierten, öffentlichen Kommunikationsprozessen) heute mehr oder weniger ausgeschlossen sind und in anderen Handlungsbereichen nur marginale Positionen besetzen können (so z. B. in den Bereichen Wohnen, Verkehr, Fest und Feier), sind sie ausgerechnet in den Feldern, in die sie hauptsächlich vereinnahmt sind (in Erziehung und Freizeit), keinesfalls handlungsfähig. Vielmehr ist ihre Teilhabe auf ein mehr oder weniger blindes Mitmachen und Reagieren beschränkt und festgelegt.

Wenn sich also Unterricht nicht auf Vorhandenes oder Selbstverständliches stützen kann und trotzdem – gemäß der leitenden These – zur Handlungsfähigkeit erziehen will, ist er gezwungen, diese Handlungsfähigkeit mit unterrichtseigenen Verfahren zu erzeugen. Dies gilt für alle typischen Felder, auf die bezogen der Unterricht sich dieses Ziel steckt.

Unterrichtliche Rekonstruktions-Typen für Wirklichkeitsausschnitte zum Zwecke der Erzeugung von vielperspektivischer Handlungsfähigkeit

Über derlei unterrichtseigene Verfahren kann man vorläufig soviel sagen: Sie haben die Erstellung von Unterrichtsarrangements zum Ziel, durch welche die *Rekonstruktion* der relevanten, weil für die Gesellschaft typischen Handlungsfelder *modellhaft* betrieben wird. Ein solcher Unterricht versucht, gestützt auf für ihn und in ihm entwickelte Materialien und durch ihn in Gang gebrachte Lernsequenzen, an Modellen das zum Vorschein zu bringen, was für Kinder im unmittelbaren Gegeben-/Entzogenen der Wirklichkeit unverständlich bleibt und damit das Aufkommen von Handlungsfähigkeit verhindert. Unterrichtlich erzeugte Rekonstruktionen bilden also die Wirklichkeit nicht ab, sie wollen sie vielmehr verständlich machen. Sie präsentieren die Wirklichkeit so, daß sie verständlich wird.

Wer Unterricht in diesem Verständnis veranstalten will, als die für Kinder planmäßig arrangierte, öffentlich finanzierte, modellhafte Rekonstruktion gesellschaftlicher Handlungsfelder, um somit das durchsichtig, diskutabel und veränderbar zu machen, was sich durch bloßes Dabeisein und Mitmachen nicht erfassen läßt, der muß folgenden Fragen nachgehen:

Für welche Wirklichkeitsbereiche soll der Unterricht – von der Elementarstufe an – Handlungsfähigkeit hervorbringen helfen?

Gibt es Wirklichkeitsbereiche, in denen handlungsfähig zu Werden für Kinder und Jugendliche unter gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen (ihrer Sozialisation) auf einer bestimmten Schulstufe in besonderem Maß wichtig ist? – Oder stellt sich diese Frage erst auf einer sehr späten Schulstufe? Wenn ja, wozu dient der Unterricht zuvor?

Unter welchen Gesichtspunkten muß man die Rekonstruktion eines Wirklichkeitsbereiches betreiben, damit er für die Kinder an Unverständlichkeit verliert und für inneres und äußerliches Handeln mehr und mehr aufgeschlossen wird?

Im folgenden wird zunächst auf diese letzte Frage eine Antwort versucht. Bisherige Überlegungen unserer Arbeitsgruppe legen nahe, eine Antwort so zu versuchen, daß man die gesuchten Rekonstruktionsmöglichkeiten systematisch aus der Art der Vereinnahmung des Menschen in die Handlungsfelder entwickelt. Wir gehen dabei von der Annahme aus, daß sich durch die Art der Vereinnahmung und Einfügung sowohl die strukturelle Gliederung der Handlungsfelder als auch – im gleichen Zug – die Form der Beanspruchung und Herausforderung des einzelnen ergeben. Auf die Systematik der hier vorzuschlagenden Rekonstruktionssorten soll hier nicht näher eingegangen werden, ebensowenig auf ihren Zusammenhang mit den vier Rekonstruktionstypen, auf die sich spätere Beiträge beziehen, a) Es bietet sich u. a. an, die Rekonstruktion eines Handlungsfeldes so zu betreiben, daß dabei ein Modell seiner *Räumlichkeit* zustande kommt. Es geht dabei um das Durchsichtigmachen der räumlichen Struktur der Handlungsfelder, ihrer Gliederung nach Nähe und Ferne, nach bedeutungsgeladenen Orten und Stellen, ihrer Auslegung durch Wege und Gänge, durch die die Verfügbarkeit der Dinge des alltäglichen Zutunhabens bedingt ist, es geht aber auch um die räumliche Vorstrukturierung von Kommunikation und Interaktion. Die Räumlichkeit der alltäglichen Handlungsfelder ist um das „Hier“ meines Körpers und seiner Bewegungsmöglichkeiten und -chancen herum angeordnet. In unmittelbarem Zusammenhang mit den Bewegungschancen, als deren „innerliches“ Korrelat gleichsam, stehen die raumbezogenen Empfindungen – der horror vacui, das Beengtsein u. a. m. Durch die räumliche Rekonstruktion werden die Bewegungschancen und Handlungs-

ansätze und die damit verbundenen Raumgefühle als produzierte, d. h. als beeinflussbare und veränderbare kenntlich gemacht.

b) Die Rekonstruktion von Wirklichkeitsausschnitten, Handlungsfeldern kann zweitens so betrieben werden, daß dabei ein szenisches Modell oder ein modellhaftes Gefüge aufeinander zu beziehender *Szenen* entsteht. Wo das Handlungsfeld als Szene gefaßt wird, erhalten die Analyse, Interpretation und Konstruktion von Dialogtexten, Geräuschkompositionen und musikalischen Einlagen, der Ab- und Aufbau von Kulissen aus Elementen, der Einbezug bzw. der Verzicht auf Requisiten, die Kodierung und Dechiffrierung von Choreografie sowie die Integration aller dieser Prozesse zu komplexeren Inszenierungen realitätserhellende und realitätserschließende Funktion. In der Rekonstruktion von Handlungsfeldern als Szene wird das alltägliche Rollenspiel ausgelegt. Es soll dabei sichtbar werden, wie der Mensch in seiner Alltagswirklichkeit als Rollenspieler beansprucht ist, aber auch welche Chancen die Rollen dem einzelnen zuspielden.

c) In einer dritten Möglichkeit werden das Verhalten als institutionalisiertes Handeln sowie die Handlungsfelder als den gesellschaftlichen Institutionen zugehörig sichtbar gemacht. Als Inhaber von bestimmten Positionen erscheint der einzelne im Schnittpunkt politischer, wirtschaftlicher u. a. Prozesse. Das Handlungsfeld kann als Gefüge von Positionen, die durch Handlungsmuster, Sanktionen, Norm- und Kontrollmechanismen bestimmt sind, in der Form von „*Planspielen*“ dargestellt werden.

d) In einem vierten Rekonstitutionstyp wird das Wissen, welches das Handeln reguliert, eigens thematisiert. Das Handlungsfeld erscheint als Zusammenhang von instrumentierbaren Aussagen, d. h. als Gefüge von Sachverhalten. Die im Handlungszusammenhang relevanten Objekte können dadurch einer *technischen* Reproduzierbarkeit zugeführt werden.

e) Als weitere Möglichkeit der Repräsentation von Handlungsfeldern in einem Unterricht mit der genannten Abzweckung bietet sich der *kultur-anthropologische Rekonstruktionsversuch* an. Der Wirklichkeitsausschnitt kommt dabei als ein Ganzes zum Vorschein, das selbst und dessen Teile, durch gewisse gegenwärtige Bedingungen bewirkt, zwangsläufig oder aber zufällig die vorfindliche Gestalt hat. Sowohl zum Ganzen wie zu seinen Teilen gab und gibt es unter veränderten äußeren Bedingungen Äquivalente. – Dies wird einsichtig, insofern man die Verfaßtheit des gegenwärtigen Wirklichkeitsausschnittes rekonstruiert vor der Folie eines gegliederten Schemas, das selbst die Konsistenz eines idealtypischen Bildentwurfes hat und daher als „*tertium comparationis*“ für sämtliche (interkulturelle) Vergleiche fungieren kann. Als ein solches Auffassungsschema sind solche Bildentwürfe in nichts anderem begründet, als im ‚Vermögen‘ der intellektuellen Anschau-

ung. Damit ist ein Vermögen gemeint, kraft dessen es möglich wird, Zusammenhänge zu entdecken, die zwar nicht logisch konstruiert, wohl aber rekonstruiert werden können.

f) Wirklichkeitsbereiche können gleichermaßen auch unter der Fragehinsicht unterrichtlich rekonstruiert werden, wie sie verständlich und durch Handeln veränderbar werden sollen, als was sie sich herausstellen, wenn man sie sichtbar machen will als *Zusammenhang persönlicher Erlebnisse und Erfahrungen*; es ist zu fragen, wie der Wirklichkeitsbereich erscheint, wenn man ihn als Objekt auffaßt, das einem Subjekt gegenübersteht und ihn im Schema von Substanz und Akzidenz zu erschließen sucht. Das Handlungsfeld wird dabei als interpretierbarer Kontext, in Perspektiven, die die Erlebnisse und Erfahrungen strukturieren, zum Vorschein gebracht.

g) Zuletzt soll eine Möglichkeit der Rekonstruktion erwähnt werden, in der der *menschliche Leib* als Medium der auslegenden Darstellung von Handlungsfeldern beansprucht wird. Es geht dabei um die leiblichen Bedingungen der Kommunikation und Interaktion und deren Sichtbarmachung in der leiblichen Darstellung. Unser leibliches Eingefügtsein in die Handlungsfelder soll dabei leiblich dargestellt werden. Hierher gehören die Pantomime und die nicht-verbale Formen der Kommunikation.

Die knappe Aufzählung und Charakterisierung dieser sieben Rekonstruktionsarten sollen die strukturierende Fassung aller gegeneinander abgrenzbarer Handlungsfelder erlauben. Grundsätzlich muß jedes Handlungsfeld durch jede Rekonstruktionsart hervorgebracht werden können. Unterschiede bezüglich der Ergiebigkeit und Plausibilität sind gradueller Art. In diesen Rekonstruktionsformen geht es jeweils um die Herstellung von Elementen, die man zueinander in paradigmatische und syntagmatische Beziehungen setzen kann. Von dieser Position aus könnte man sagen: Eine bereichsspezifische Handlungsfähigkeit läßt sich durch Unterricht nur indirekt erwerben, d. h. über den Prozeß der Rekonstruktion von Realitätsfeldern in optimal sieben verschiedenen Typen von Simulacren. Damit soll zugleich dreierlei gesagt sein:

Derlei Rekonstruktionsprozesse machen die einzelnen Handlungsfelder unter zahlreichen Perspektiven sichtbar und zugänglich.

Es wird außerdem möglich, die entstehenden Simulacren selbst unter verschiedenen Interessen zu diskutieren, z. B. unter wissenschaftlichen, öffentlichen und privaten.

Drittens wird deutlich, daß derlei Curricula spezifische Formen unterrichtlicher Organisation erforderlich machen.

Bemerkungen zur Unterrichtsorganisation für realitätsrekonstituierende Teilcurricula

Ein Unterricht, der die Realität nicht als Selbstverständlichkeit, gar als natürliche Selbstverständlichkeit lehren will, in die man sich z. B. via Heimatkunde einwurzeln oder derer man sich in bestimmten Spielarten des Lese- und Gemeinschaftskundeunterrichts versichern kann, – ein Unterricht, der genauso wenig die künstlich erzeugten Disziplinen der alten Universitäten und deren auf gymnasiales Format verkleinerten Abbilder nebst ihrer oft recht verkürzten und verzerrten Schattenrisse aus Real- und Hauptschule jetzt endlich auch den Vor- und Grundschulen als Selbstverständlichkeiten neuen Typs anpreisen will, ein solcher Unterricht läuft in drei didaktisch begründeten Organisationsformen ab:

als *Projekt* Unterricht

als *Kurs*unterricht

als *Meta*unterricht

Als *Projekt*unterricht soll ein Unterricht dann gelten, wenn er sich die mehrfache, mehrperspektivische Rekonstruktion von Realitätsausschnitten in einem durch die Schüler überschaubaren Arrangement zum Ziel setzt und deswegen so schnell wie nur irgend möglich – wenn auch vorläufig – jene Fähigkeiten und Fertigkeiten erzeugt bzw. beansprucht, die eine qualifizierte Rekonstruktion eines Realitätsausschnittes gewährleisten.

Als *Kurs*unterricht ist demgegenüber ein Unterricht anzusehen, der – ausgehend von bereits durchgeführten Rekonstruktionen und allein auf solche verwiesen – breiter angelegte Anstrengungen unternimmt, eben die Fähigkeiten und Fertigkeiten en detail zu elaborieren, die für die jeweiligen Rekonstruktionen nötig sind. In Kursen geht es also darum, für die jeweils aktuellen Rekonstruktionen Verfahren und Methoden einzuüben, Techniken zu trainieren, Kenntnisse zu beschaffen und zu organisieren, und zugleich weitere Rekonstruktionen kritischer, fundierter und präziser zu ermöglichen.

Andere Positionen, Strukturen und Funktionen von Kursen innerhalb curricularer Gefüge, als die janusköpfiger Zwischenstücke zwischen Rekonstruktionsprojekten, müssen aus handlungs- und erkenntnistheoretischen Erwägungen heraus als nicht legitimierbar abgewiesen werden: Die kursartigen Zwischenstücke erhalten ihre Legitimation weder allein aus dem gesunden Menschenverstand, noch aus bloßen Schultraditionen, noch aus der vermeintlichen Sachstruktur des Gegenstandes bzw. aus der Struktur einer Disziplin, sondern allein dadurch, daß sie Handwerkszeug und Material liefern für gegenwärtige und zukünftige konkrete Rekonstruktionen von Realitätsausschnitten – und dadurch, daß sie auf diese Funktionen hin durchsichtig blei-

ben. Wir möchten keine parallel ablaufenden oder aufeinander folgenden „Kurse“ akzeptieren, deren realitätserschließende Potenz nur mit sehr allgemeinen Phrasen umschreibbar ist und deren Legitimität in der Schule – in der Vor- und Grundschule zumal dann, wenn es sich um „Vorkurse“ handelt, die die Eingangsbedingungen für ungeklärte Unterfangen schaffen wollen – den Schülern nur sehr schwer plausibel gemacht werden kann.

Als *Meta*unterricht können Projekte und Kurse gelten, in denen zunächst den Schülern explizit die Verknüpfbarkeit und die tatsächlich vorgenommene Verknüpfung, die Gesamtkomposition solcher Unterrichtsanlagen und damit das Verhältnis bestimmter Projekte zu bestimmten Kursen und umgekehrt erläutert wird. Damit wird dann eine Diskussion über derlei curriculare Architektur und deren mögliche Alternativen eingeleitet, um so die permanente Revision der curricularen Projekt-Kurs-Gefüge unter zunehmender Beteiligung von Schülern zu ermöglichen. Metaunterricht ist dazu da, ein didaktisch qualifiziertes Interagieren aller am Unterricht Beteiligten zu begünstigen und die Diskussion um das Curriculum mit den davon unmittelbar Betroffenen fortzusetzen.

Es liegt in der Konsequenz dieser Überlegungen, wenn man im Blick auf ein mehrere Schulstufen umfassendes Curriculum davon ausgeht, daß gerade im Curriculum der Vor- und Grundschule der Anteil von als Projektunterricht angelegten Teilen gegenüber den kursartig angelegten Unterrichtsteilen deutlich größer sein muß. Auf späteren Schulstufen scheint es eher möglich, zunehmend umfanglichere Kurse einzubauen und damit die Bögen zwischen den solche Kurse legitimierenden Projekten erheblich weiter zu spannen. Gleichzeitig ist damit jedoch auch behauptet, daß auf keiner Schulstufe das curriculare Gefüge, das aus allen drei genannten Unterrichtsformen besteht, zugunsten einer dominanten Unterrichtsform aufgelöst werden sollte. Die Unterrichtsformen legitimieren und verlangen sich gegenseitig. Ein Überhandnehmen der partialisierenden Formen, also von Kursen, die einer fachimmanenten Systematik folgen, würde den Zusammenhang von Unterricht und Realität zerstören oder von vornherein verunmöglichen.

Zur Struktur und Funktion von Vor- und Grundschulunterricht – Versuch einer Abgrenzung

Um für den Bereich der Vor- und Grundschule noch präziser angeben zu können, was mit diesem Ansatz intendiert ist, soll mit polemisch verkürzenden und überzeichnenden Mitteln markiert werden, gegen welche Positionen in der curricularen Diskussion er sich richtet. Wir setzen uns ab von curricularen Konzepten für die Vor- und Grund-

schule, die dem Kind die Lebenswirklichkeit als Selbstverständlichkeit, gar als Natur präsentieren wollen, als einen natürlichen Zusammenhang, in den man sich einwurzeln, einhausen und in dem man sich wohl fühlen kann, bzw. muß. Wir setzen uns ab von einem Konzept, welches das Kind lediglich zu einer Ausdifferenzierung seiner kindlichen Erlebnis- und Erfahrungswelt anleiten will, wie die überkommenen Heimatkunde- oder Gesamtunterrichtskonzepte mit letztlich völkischer Zielsetzung beabsichtigen. Wir wollen den Vor- und Grundschüler nicht festhalten auf dem Erkenntnisniveau des gesunden Menschenverstandes, worunter man in der Regel die Verständigkeit des braven Bürgers versteht. Eine solchermaßen durch Vor- und Grundschule inszenierte Kindlichkeit des Kindes bliebe ein Surrogat, leicht identifizierbar als ein parteiliches Produkt: die herrschende Kindlichkeit bliebe weiterhin die Kindlichkeit der Herrschenden, geformt unter deren Interessen, gesichert durch eine diesen Interessengruppen loyale Kultusbürokratie und Lehrmittelindustrie.

Dieser hier vertretene Ansatz steht aber auch im Gegensatz zu Konzepten, die in der Vor- und Grundschule eine bereichsspezifische Handlungsfähigkeit nicht bzw. noch nicht zum Ziel ihrer curricularen Bemühungen machen wollen, und dennoch gerade dadurch – bewußt oder unbewußt – verhindern, daß ihre Schüler konkret handlungsfähig werden. Wer sich nicht für die Handlungsfähigkeit der Schüler einsetzt, behindert sie; neutral kann der Unterricht nicht sein. Unser Ansatz richtet sich daher im einzelnen gegen folgende verunklarenden und narkotisierenden Konzepte in der Vor- und Grundschule.

Spielart 1: Man will nicht die bereichsspezifische Handlungsfähigkeit des Schülers erzeugen, sondern dessen Einsicht in sog. Grundstrukturen von Disziplinen. Man tut dabei so, als gäbe es solche Disziplinen, begründet im gesunden Menschenverstand, losgelöst von den Großstrukturen der Technik, Wirtschaft und Politik. Was leistet der Rückgriff auf Grundstrukturen der Disziplinen bzw. auf disziplinspezifische Verfahren (*Spielart 2*) angesichts der immer unschärfer werdenden Obergänge z. B. zwischen folgenden Wissenschaften:

Chemie – Biologie – Medizin – Neurophysiologie – Psychologie – Kriminologie – Soziologie – Jura – Theologie und der immer dichter werdenden Kooperation interdisziplinärer Teams aufgrund drängender Probleme von höchster gesellschaftlicher Wichtigkeit?

Was leisten Struktur- oder verfahrensorientierte Curricula anderes, als daß sie konsequent den Blick des Schülers dafür verbauen, daß sich heute – wie übrigens seit eh und je – sogenannte wissenschaftliche Strukturen und Verfahren erst in der Auseinandersetzung mit konkreten Problemen ergeben: Schalluntersuchungen im Beatschuppen, Schallmessungen an Barockorgeln, Untersuchungen zur Hellhörigkeit von Mietwohnungen werden unter je spezifischen Bedingungen und Fragestellungen

zu wissenschaftlichen Problemen und fordern dementsprechend eine spezifische Strukturierung des Problembereichs und hochgradig spezifische Verfahren der Untersuchung. – Wer des ungeachtet akademischen Staub für die Grundschüler neu aufwühlen will, der benützt die Wirklichkeit als Steinbruch für beziehungslose, äußerlich zwar verknüpfte entweder „disziplin“-propädeutische oder aber schulfachverpflichtete Übungen und Aktivitäten, in der Regel ohne die Relevanz dieser Rumpelkammer ortloser Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnisse auch nur andeutungsweise dem Schüler klarzumachen. Er betreibt die Rekonstruktion von Schulfächern oder Disziplinen, nicht die der Wirklichkeit.

Charakteristisch für verfahrensorientierte wie für strukturorientierte Konzepte scheint uns zu sein, daß man Verfahren und Strukturen der Einzeldisziplinen nicht zureichend reflektiert, sondern für selbstverständlich wichtig hält. Der gesunde Menschenverstand, der Augenschein, das Zeugnis der fünf Sinne werden als über jeden Zweifel erhabene Organe solcher Erkenntnisgewinnung beansprucht. Gelingt dies nicht, sucht man *zu* den einschlägigen Einsichten und Kenntnissen durch raffinierte methodische Sequenzen zu gelangen.

Man übersieht vielleicht dabei allzu schnell, daß gewisse „Großgrundbesitzer“, die bereits in der curricularen Landschaft anderer Schularten erhebliche Ländereien besitzen, sich auf diese Weise in der flurbereinigten curricularen Gemarkung der Grund- und Vorschulen ihr Vorkaufsrecht zu sichern beginnen. So bilden dann unversehens gewisse Teiltheorien scientischen Ursprungs das Rückgrat der neuen Teilcurricula: da ist die Mengenlehre, die strukturalistische Linguistik, die Kartographie, die Ökologie, die klassische Mechanik, Optik und Elektrizitätslehre usw. Eine *dritte Spielart* curricularer Fehlorientierung besteht darin: Statt eine *bereichsspezifische* Handlungsfähigkeit evozieren zu wollen, betreibt man ein *generelles*, kompensatorisches Training in sog. Vorkursen. Der Bezugspunkt solcher Unterfangen wechselt je nach Herkunft der Designer: Mal ist es die Kreativitätstheorie, die Pate steht, mal ist es die Spiel- und Entscheidungstheorie, die zu Strategiespielen verhilft. Zahllose Intelligenztrainingsspiele verdanken wir der Denkpsychologie und der verhaltenstheoretisch orientierten Lernpsychologie. Rollenspieler und Psychodramatiker haben unter den Sozialpsychologen ihre Gewährsleute. Die Soziolinguisten stehen für die diversen Programme zum Abbau von Sprachbarrieren ein. In diesem Zusammenhang muß auch eine Bemerkung zum ‚genetischen Lehren‘ gemacht werden. Es suggeriert den Schülern sowohl durch die Exposition der Probleme als auch durch die ganze Unterrichtsanlage, daß es „heimliche“ natürliche Übergänge vom kindlichen Erfahren der Realität zur Rekonstruktion derselben mit wissenschaftlichen Mitteln gäbe. Wer so ansetzt, geht an der Tatsache vorbei, daß es bezüglich der Rekonstruktion von Wirklichkeit sozio-kulturell bestimmte und ermöglichte „interessierte“ Alternativen und innerhalb eines Rekonstruktionsversuches Spielräume für „interessierte“ Einfälle gibt. Tendenziell wird das Bestehende als etwas gezeigt, was mit innerer Notwendigkeit so hat entstehen müssen, weil allem ein gutes Gesetz innewohnt, demgemäß es verfaßt ist und demgemäß es allein richtig erkannt werden kann; dies freilich nur von dem, der sich dem Phänomen rein und unverstellt zu nähern weiß.

Warum wurde hier von Verunklärung und Narkotisierung gesprochen? Vor- und Grundschul-Curriculum-Konzepte dieser Art betreiben – ob willentlich und wissentlich oder nicht – das Gefügigmachen und Kritikunfähigmachen der Vor- und Grundschüler für die Anforderungen der gegenwärtigen Gesellschaft: Die curricularen Narkotika – um diese Analogiebildung noch einmal zu strapazieren – werden an Schülern wie Lehrern wie Reformern wirksam, sie scheinen uns herausdestillierbar zu sein aus Sentenzen wie diesen: Die rationale Erkaltung der Welt ist in vollem Gange, man muß sie im Kinde aufhalten. Der Realitätsdruck macht unsere Lebenswelt unwirtlich, man darf diesem das Kind nicht mit vollem Gewicht aussetzen. Zernierung der Welt und Brüche des Milieus neurotisieren den modernen Menschen, man muß in einem Gegenschlag dazu entwicklungspsychologische Befunde zur Geltung bringen.

Der Widerspruch gegen solche Konzepte sei noch einmal zusammengefaßt: Wir wollen schon in der Vor- und Grundschule im Unterricht gesellschaftlich relevante Ausschnitte der Wirklichkeit rekonstruieren als einen durch Menschen erzeugten Zusammenhang, als etwas, das Menschen in Organisationen, Gruppen, oder als einzelne so ausgebildet und verfaßt haben und wozu es Alternativen geben kann. Die Wirklichkeit soll als ein Gefüge durchsichtig werden, das man durch gezielte Eingriffe verändern, ja sogar destruieren und neu aufbauen kann, das man aber auch befestigen und verteidigen kann, das man aber allemal legitimieren muß.

Von Anfang an soll Wirklichkeit durchsichtig gemacht werden als Produkt, das aufgrund von Kompromissen zwischen bestimmten Interessen zustandegebracht worden ist. Daß der Kompromiß so ausgefallen ist, hat mit der Machtkonstellation zwischen den interessierten Partnern ebensoviel zu tun wie mit dem wissenschaftlich-technologischen Erkenntnisstand, auf dem sich diese Partner befanden. Erst über Rekonstruktionen, so meinen wir, wird eine produktive Fortschreibung, die Veränderung oder aber auch die Destruktion gegenwärtiger Verhältnisse diskutierbar und realisierbar.

Zur Begründung der folgenden Konstruktionsbeispiele

Wir möchten im folgenden Vorarbeiten für zwei Teilstücke vorstellen, und zwar zu den Themen

- Erschließung schulischer Handlungsfähigkeit durch Rekonstruktion des Eintritts in die Vor- und Grundschule und
- Erschließung des schulischen Handlungsfeldes am Beispiel der Rekonstruktion des Schulhofes.

Damit daran deutlich werden kann, wie sich unsere Arbeitsgruppe die di-

daktische Rekonstruktion von Realitätsfeldern im Blick auf die Vor- und Grundschule denkt, damit Mißverständnisse vermieden werden, sind drei Vorbemerkungen nötig:

Vorbemerkung 1

Für Vor- und Grundschüler ist vor anderen die Erziehung selbst – als ein zentraler Komplex der kindlichen Lebenswirklichkeit – das Handlungsfeld, das es verständlich zu machen gilt. Besonders beim Eintritt in öffentliche Erziehungsinstitutionen scheint es dringlich geboten, durch curricular vorbereitete Rekonstruktionen eine Handlungsfähigkeit zu elaborieren, die im weitesten Sinn als Lernbereitschaft und Lernfähigkeit verstanden werden muß. Damit soll keineswegs gesagt sein, man dürfe sich sonst in Vor- und Grundschule keinen anderen Handlungsfeldern zuwenden. Im Gegenteil, wir halten es für nötig, das Gesamtcurriculum für jedes Schuljahr sowohl in der Vor- als auch in der Grundschule so anzulegen, daß alle typischen Handlungsfelder im Unterricht eines Schuljahres durch die Rekonstruktion exemplarischer Konkretionen präsentiert werden. Des ungeachtet soll in diesem Zusammenhang der Forderung Nachdruck verliehen werden, sowohl die Vor- als auch die Grundschule müsse zuerst – und dann immer wieder – durch die Rekonstruktion ihrer selbst ihre Struktur und ihre Funktion für die Schüler durch Unterricht zugänglich machen, um ihnen in ihrem eigenen Bereich gezielt Handlungschancen zuzuspielen.

Vorbemerkung 2

Von Seiten der pädagogischen Psychologie und der mit Erziehungs- und Unterrichtsvorgängen befaßten Soziologie gibt es deutliche Hinweise, daß Aussagen darüber, welche Handlungsfelder von Schülern welchen Alters und Schuljahres wie rekonstruiert und damit verfügbar gemacht werden können, allein unter Berücksichtigung der Sozialisation gemacht werden können, die bis zu dem Zeitpunkt stattgefunden hat, zu dem diese Frage virulent wird. Man kann daher an allgemeinen Kriterien für solcherlei Rekonstruktionen aufgrund des bisher Gesagten nur folgende nennen:

- a) Die Rekonstruktionen müssen durch die Schüler entweder erzeug- oder modifizierbar sein. Sie müssen sich in die Herstellungs- und Veränderungsprozesse qualifiziert einspielen können. Im Rahmen des Projektunterrichts ist ihnen das so leicht wie nur irgend möglich zu machen.
- b) Die Rekonstruktionsprodukte und -arrangements müssen so beschaffen sein, daß sie bei den Schülern das Interesse wecken, die Rekonstruktionsbemühungen daraufhin zu diskutieren

- wie man das, was sie hervorkehren, mit wissenschaftlichen Mitteln fassen kann
 - welche öffentlich-politischen Möglichkeiten und Konsequenzen die jeweiligen Rekonstruktionen als zu wünschende oder gar als durchzusetzende dringlich machen
 - inwiefern die persönliche Erlebnis- und Erfahrungsfähigkeit durch derlei Rekonstruktionen tangiert – also hervorgebracht, gesteigert, relativiert, korrigiert, beeinträchtigt wird.
- c) Jede Rekonstruktion zeigt das Handlungsfeld als Produkt. Es ist in seiner Gestalt durch Gruppen und einzelne zustandegebracht und besteht in dieser Gestalt nur solange, als es sich in diesem Zustand vor den betroffenen Gruppen und einzelnen, als ihren Interessen, Bedürfnissen und Bedingungen angemessen verfaßt, rechtfertigen und behaupten läßt.

Vorbemerkung 3

Wenn unser Ziel dies ist, Unterrichtsmodelle als Teilcurricula zu konstruieren, dann betreiben wir nicht Konstruktion als stringente Unterrichtsplanung, die zu konservierbaren Fertigprodukten für Lehrer und Schüler führt, vielmehr hat man in den modellhaften curricularen Konstrukten Partituren zu sehen. Wer unter welchen Bedingungen und Interessen wieviel von diesen Partituren instrumentieren und erproben kann, wer davon wieviele Aufführungen welcher Qualität zustande bringt, steht auf einem ganz anderen Blatt. Es bedarf auch bezüglich des Unterrichts bis auf weiteres nicht nur der didaktischen Komponisten, Schriftsteller oder Architekten, wenn man überzeugende Aufführungen, Inszenierungen, Realisationen veranstalten will, es bedarf ebensosehr des Interpreten. Umgekehrt gilt aber auch, daß ohne Partituren, Text- und Drehbücher, ohne Planskizzen, kein Einfall eines Interpreten, eines Regisseurs, eines Technikers möglich und keine Aufführung denkbar wäre.

Es fehlen also in unseren Modellen absichtlich eindeutige Anweisungen, was davon bis zu welchem Zeitpunkt unter welchem Aufwand und wie akzentuiert ‚mindestens‘ zu ‚machen‘ sei; unsere Modelle enthalten absichtlich kaum detaillierte Anweisungen für die didaktische Regie. Wie man curriculare Partituren und Textbücher instrumentieren, inszenieren und realisieren muß, haben unserer Ansicht nach nicht die Curriculum-Entwicklungsgruppen vorzuschreiben. Möglichkeiten dafür zu finden und durchzuprobieren sowie Kriterien für überzeugende Inszenierungen zu entwickeln, sollen dem Lehrer überlassen bleiben, den freilich eine entsprechende Lehrerbildung zum kompetenten Partner machen muß.

Die Beispiele *

Beispiel A

Der Eintritt in Vor- und Grundschule ist bis heute etwas, das über viele Kinder unvermittelt hereinbricht, ihre Lebenswirklichkeit problematisch macht und ihr Handeln verunsichert. Daran ändert sich auch dadurch nichts, daß Eltern und Lehrer diesen Übergang zu einer Selbstverständlichkeit herunter- oder aber zum freudigen Ereignis hochspielen, das man mit Gottesdienst und Zuckertüte feiern muß. Wie wenig solcherlei Praktiken die Schulneulinge handlungsfähig machen, zeigt sich vielfach nicht nur in der Schule selbst, sondern auch in den Stegreifspielen, in denen die Kinder, wenn sie ‚Schule‘, ‚Lehrer und Schüler‘ spielen, auf die stumpfsinnigsten Drillmethoden und die nörglerischen oder aggressiv-autoritären Verhaltensformen hoffentlich ausgestorbener, in Literatur beerdigter Paukertypen zurückgreifen. Wie kann ein Teilcurriculum, das durch weitere ergänzt wird, aussehen, das die Rekonstruktion dieses Übertritts in verschiedenen Modellen betreibt, um dem Neuling seine Situation in Ansätzen verständlich zu machen und Probleme unterrichtlich zu objektivieren, mit denen der einzelne bislang alleine fertig werden mußte?

Collagen-Männle 1 (Die Abbildungen sind noch nicht eingestellt.)

Diese Collage entstand unter der Frage: Wie kann man in einem Simulacrum sichtbar machen, was ein fünf- bis siebenjähriges Kind darstellt als ein Zusammenhang persönlicher Erlebnisse und Erfahrungen.

Das Umrißbild eines Kindes wird vorgegeben mit der Bitte, aus Illustrierten, Katalogen usw. Bilder herauszuschneiden und diese so zu zerlegen, daß Bildbrocken entstehen, die man in den Umriß einkleben kann. In der so entstehenden Collage figurieren die Bildstücke als Platzhalter für Erlebnisse, Objekte und Handlungsfelder, die für das Kind bedeutungsvoll sind, aus denen es sich als Produkt einer bestimmten Sozialisation konstituiert.

Die technischen Schwierigkeiten lassen sich – wie Schulversuche gezeigt haben – relativ leicht überwinden. Ausführlich muß jedoch mit den Kindern erörtert werden: Was kann als bezeichnendes Bild fungieren (Significans) für etwas, was man meint (Significandum)? Was für ein Bild kann einer einkleben, wenn er dies und das zeigen will? Und umgekehrt: Was meint einer, was kann er meinen, wenn er dieses oder jenes Bild nimmt?

Es geht also darum, daß der Schüler lernt, Bildelemente aus Kontexten und Bild-syntaxen herauszureißen und ihnen eine neue, erst von ihm gewollte Bedeutung zu geben, indem er sie in einen neuen Zusammenhang – hier den Umriß – einfügt. (Zugleich ist damit immer die Frage im Spiel, ob es nicht bessere Bilder – Signifikanten – für das gibt, was einer zeigen will.) Als Basis dieser Operationen entdeckt man eine sozio-kulturell unterschiedlich elaborierte und verfügbare Plausibilität und erweitert diese.

Die Kontur umreißt dabei etwas, was sich nur bildhaft darstellen und durch Beschreibungsversuche fassen läßt. Die Koppelung zwischen Significat und Significandum wird zunächst gesichert durch

* Die im Anhang beigegebenen Kollagen sind aus technischen Gründen noch nicht in die Homepage eingestellt und werden später nachgereicht.

die Quasi-Syntax, die innerhalb der vorgezeichneten Kontur entsteht, wodurch sich die einzelnen Elemente wechselseitig mit Sinn aufladen:

Kinderzimmer mit Büchern, Vati im Kinderzimmer, Handpuppen, erlesene Speisen, Villa, Auto – in diesem Zusammenhang bekommt die Polizei, die entblößte Frau, die Schnellzuglokomotive einen ganz bestimmten Wert, sie werden integriert in den Zusammenhang: ein geborgenes, gut versorgtes, ja reiches Kind pädagogisch bewußter Eltern.

Solche Collagen kann man in den Unterricht mitbringen. Unter anderen Zielsetzungen wird man sie die Kinder anfertigen lassen, ggf. unter dem Thema ‚Ein Kind, das in die Schule kommt‘ – oder auch ‚Ich‘.

Collagen-Männle 2 (Abb. 3)

Ein zweites Kind – wie ist es rekonstruiert? Unter dieser Fragestellung kann man mit Vor- und Grundschulern ein« Lesehilfe, eine Legende erzeugen. – Was ist hier farbig, was nicht? Warum ist weniger Farbe eingesetzt als auf dem Bild vorher? Auch hier begünstigt die Syntax der Bildbrocken gewisse Interpretationen, anderen gegenüber ist sie neutral und dritte scheiden aus.

Der Vergleich, die Gegenüberstellung beider Rekonstruktionsprodukte (Collagen-Männle 1 und 2) ermöglicht weitere Aussagen, über die jeweilige Einzelfigur wie auch über ‚Minimalpaar-Bildbrocken‘, die in Opposition zueinander stehen. Wie taucht die Polizei im einen, wie im anderen Bild auf?

Was ist das Gegenstück wozu? Wozu fehlt im anderen Bild ein Äquivalent? Von welchen Dingen hat welches Kind bislang nichts mitbekommen? Welche Folgen hat das für den Unterricht, für das Kind in der Schule? Was sollte man deshalb von der Schule erwarten? Was nicht? Kinder welcher Sorte sind in der Schule wohlgeleitener und erfolgreicher? Welche Kinder gehen wohl eher gern zur Schule? Welche Vorstellungen verbindet das eine Kind, welche das andere mit dem, was ‚ein richtiger Mann‘, was ‚männlich‘, was ‚ein Vater‘ ist?

Was fällt dem einen, was dem anderen ein, wann er ‚Wohnung‘, wenn er ‚bei euch zu Hause‘ hört?

Woran denkt der eine, woran der andere, wenn von ‚schönen Büchern‘ oder vom ‚Sonntagvormittag‘ die Rede ist?

Außerdem kann man anhand solcher und der folgenden Darstellungen schon für Vor- und Grundschüler einsichtig machen, wie man Begriffe wie Unterschicht oder Mittelschicht künstlich herstellt.

Die Bildbrocken dienen nicht mehr nur loser Beschreibung, sondern sie werden unter strengeren Gesichtspunkten ausgewählt und interpretiert, so daß sie annäherungsweise die Qualität von Schichtindices annehmen.

Im Unterricht haben sich Pergamentfolien bewährt, die alles abdecken, was in einer bestimmten Phase des Unterrichts keine Aufmerksamkeit finden soll. Man erreicht es auf diese Weise, Ausschnitte einer Collage, die in eine spezifische Beziehung zueinander gesetzt werden sollen, herauszuheben, oder für den Vergleich im Sinne der ‚Minimalpaar-Bildbrocken‘ nur diejenigen Bildelemente hervortreten zu lassen, auf die es ankommt.

Kindlichkeit des Kindes (Abb. 1)

Ein gleichermaßen sozialkritisches wie künstliches Rekonstrukt ergibt sich, wenn man versucht, eine Collage herzustellen aus alledem, was gegenwärtig zur Staffage des Gettos herrschender Kindlichkeit gehört: Puppen, Tiere, Weihnachtsmann und Storch, gesunde Kost und braver Fleiß, Klavier und Kuh usw.

Der Umriß läßt in diesem Falle erkennen, daß es sich um ein weibliches Kind handelt. Die Collage ist damit auch als Rollenbeschreibung der Frau in der gegenwärtigen Gesellschaft unter bestimmten Interessen zugänglich. Die Rekonstruktion stellt Kind und Frau als in gleicher Weise restringiert dar. Sie sind ausgebracht als diejenigen, die an wesentlichen Ausschnitten der gesellschaftlichen Realität keinen Anteil haben.

Es ist sehr aufschlußreich, mit Kindern die Frage zu erörtern, woher denn einer seine Bilder nehmen muß, wenn er ein solches Kinder- (Frauen-)bild erzeugen will.

Kind, in die Erwachsenenwelt integriert (Abb. 4)

Diese Rekonstruktion stellt das Gegenteil dessen dar, was die vorausgehende fassen konnte. Hier ist ein Kind rekonstruiert, welches weitgehend Anteil an spezifischen Handlungsfeldern von Erwachsenen hat. Es wäre reizvoll, zu diesem Produkt Alternativen zu schaffen die heute praktizierte oder aber historische und utopische Formen der Reintegration von Kindern in die Wirklichkeit der Erwachsenen sichtbar und damit problematisierbar machen.

Anhand der Gegenüberstellung der beiden weiblichen Rekonstruktionen kann die Frage aufgeworfen werden, wieso es hier nicht gleichermaßen möglich ist, mit transparenten Folien Oppositionen auszumachen. – So könnte man die Frage nach verschiedenen Oppositionsklassen in diesem Zusammenhang schon ins Spiel bringen. Außerdem ist ein Hinweis auf ein zusätzliches Fügungsprinzip, das diese beiden Bilder kennzeichnet, möglich: Die Bilder sind durch einen anderen Schnitt herausgelöst aus ihrem vormaligen Zusammenhang und sind hier auch nach ästhetischen Kriterien arrangiert. Durch diese quasi-parasitäre Struktur erhalten auch die erotischen Signifikate eine eigentümliche Relevanz.

Durch andere Collagen ist es durchaus möglich, die Ausrichtung der familialen Sozialisation auf bestimmte Leitvorstellungen hin zu thematisieren, ohne dabei unmittelbar auf die Schichtzugehörigkeit oder den Kind-Erwaschenen-Status reflektieren zu müssen. So könnte man verschiedene Erstklässler rekonstruieren, die nach dem Ideal sportlicher Vitalität und praktischer Lebenszugewandtheit getrimmt sind, für deren Dasein Angst oder beschränkte Entfaltungsmöglichkeiten bestimmend war oder denen man Wanderlust und Naturfreude, Interesse am Technischen, kirchliche Frömmigkeit oder den Spaß an intellektuellen Vergnügen vor dem Eintritt in Vor- und Grundschule bereits aneignen hat.

Eine solche Abfolge von Collagen, gemeint als Versuche, konkret vorhandene oder erfundene Sechsjährige verständlicher zu machen, setzt schon die Vor- und Grundschüler instand, Überlegungen und Mutmaßungen darüber anzustellen, wie ein bestimmtes Lernangebot beim einen oder anderen Schüler ankommt, ankommen kann. Es werden Erklärungen dafür möglich, daß sich der eine hier mehr, der

andere dort weniger engagiert oder engagieren kann. U. a. läßt sich mit diesem Material thematisieren, warum zwei miteinander befreundet sind, indem man z. B. zwei Männchen rekonstruiert, von denen man annimmt, daß sie Freunde sein können und dagegen ein drittes Männchen stellt, von dem man ziemlich sicher zu wissen glaubt, daß weder zwischen ihm und dem ersten, noch zwischen ihm und dem zweiten eine dauernde Freundschaft entstehen könne. – Es wird ganz sicher Handlungsfähigkeit evoziert, bisheriges Verhalten problematisiert, wenn man anhand solcher Materialien sowohl Vorurteile, als auch durchschnittliche Muster der Vergesellschaftung aufbringt und damit diskutabel macht; dies gerade zu einem Zeitpunkt, wo u. U. sehr viel für einzelne davon abhängt, in welcher Weise die Vor- oder Grundschüler in einer Lerngruppe damit fertig werden, daß man sie zwangsvergesellschaftet hat mit Kindern, die sich bislang nicht kennen und zu denen allererst Beziehungen aufzubauen «ind.

Matrix zur Erfassung von Erstkläßlern (Abb. 7)

Gegenüber der persönlichen Bilanzierung in den Collagen sieht für die Schulverwaltung der in einem bestimmten öffentlich-politisch-ökonomischen Handlungsfeld registrierte Erstkläßler ganz anders aus. Über «eine Rekonstruktion entscheidet jetzt nicht mehr der persönliche Eindruck, das persönliche Dafürhalten irgendwessen, die Findigkeit eines gescheiterten einzelnen, wer diese oder jene Marke bekommt; diese Entscheidung ist nicht mehr bezogen auf ein erfahrendes Individuum, sondern auf die Technik und die Regeln, nach denen man die entsprechenden Sachverhalte (a) erzeugt und (b) definiert.

In diesem Zusammenhang ist es möglich, den Kindern sehr deutlich zu zeigen, daß Oppositionen nicht gleich Oppositionen sind, sondern daß es verschiedene Oppositionsklassen gibt. Es wurde versucht, die Farbzusammenordnungen entsprechend zu treffen (vgl. Legende der Matrix, Abb. 8):

konträre Opposition (+/-): schwarz-weiß

Mittel-Wert-Oppositionen: hell-, mittel-, dunkelrot / hell-, dunkelblau (gelb)

qualitative Oppositionen: grau, orange, braun

vorhanden – nicht vorhanden: grün, grau-grün

Bezogen auf diese Oppositionen sind entsprechende Meßinstrumente und Meßverfahren (Handlungsanweisungen) zu erstellen. Sie sind der abschließliche Bezugspunkt der Rekonstruktionen.

Spätestens angesichts der Symbolkonstellation (Abb. 9), welche die sechsjährige Gina Farina aus Palermo repräsentiert, die seit vier Jahren in der Bundesrepublik lebt und nun die Grundschule besuchen soll, wird deutlich, daß diese Rekonstruktion nicht mehr darauf zielt, Handlungsmuster und Handlungschancen dieses Mädchens aufgrund seiner bisherigen Biografie im Blick auf den Grundschulunterricht aufzudecken. Vielmehr handelt es sich hier um ein Produkt, das zu einem Rekonstruktionsversuch gehört, der eine konkrete Lerngruppe in der Vor- und Grundschule als einen öffentlich bildungspolitischen Handlungsbereich kommunaler Größenordnung sichtbar machen will. Wie die Gina Farina läßt sich eine ganze Grundschulklasse unter den genannten Kri-

terien rekonstruieren (Abb. 7). Der Unterricht bekommt unterschiedliche Chancen zugespielt, je nachdem, ob man die hier vorgelegte fiktive Symbolstatistik verwendet oder ob der Lehrer für seine Klasse eine konkrete Statistik anlegt unter Verwendung der hier gewählten oder einer anderen Legende. Die Handlungsfähigkeit, die für die Schüler erworben werden soll, zielt zunächst darauf ab, den Kindern verständlich zu machen, wie die Schule sie „verrechnet“, wie sie die Schule sieht. Weshalb es z. B. zu ganz bestimmten Aufteilungen der Klasse in Teilgruppen kommen kann. Nach welchen Gesichtspunkten z. B. Vierergruppen gebildet werden können. Zugleich aber lassen sich an solchen Rekonstruktionsobjekten bildungspolitisch nicht uninteressante Mutmaßungen über Merkmalkombinationen und deren statistische Häufigkeit anstellen. So kann man z. B. fragen, ob sich die folgenden, selbst für Erstkläßler formalisierbaren Aussagen eindeutig durch das Material belegen lassen:

katholisch = schulreif

evangelisch = gut schulreif

katholisch + Kindergarten = gut schulreif

Ebenso kann man Mutmaßungen über die Lage der Schule in einem Stadtteil, in einem Dorf anstellen.

Wo liegt eine Schule, wenn z. B. die Kinder, die zur Oberschicht zählen bzw. die evangelisch sind, mehrheitlich einen kürzeren Schulweg haben? Ebenso kann man aufgrund der ‚Korrelationen‘ oder ‚Scheinkorrelationen‘ Hypothesen darüber bilden, wieso es zu diesen Daten kommt. Etwa: Wieso gibt es das öfters: Weder evangelisch noch katholisch = längerer Schulweg. An der einen Hälfte der Symbolstatistik (Mädchen) könnte man u. a. folgende Frage erörtern: Stimmt es, daß ausländische Mädchen weniger schulreif sind als deutsche? Was läßt sich dazu sagen?

Beispiel B

Was man in oder mit einer Schulklasse anfangen soll, weiß keiner, der neu in die Schule kommt. (Viele Lehrer und Schüler wissen es immer noch nicht, wenn sie die Schule nach Jahren wieder verlassen.) Man kann in der neuen Anlage nicht handeln, Übersicht und Einfälle fehlen. Mehr oder weniger schnell paßt man sich im Klassenzimmer, auf den Gängen, im Treppenhaus und im Schulhof dem Verhalten an, das man dort zu sehen bekommt; man macht mit. Handlungsfähig im Blick auf die Schule als Schulanlage wird man nicht; man nimmt sie eben hin. Wie kann ein Teilcurriculum aussehen, das die Schule als Schulanlage bezüglich ihrer Strukturen und Funktionen durchsichtig und verfügbar macht, das diese Handlungsfähigkeit evozieren hilft?

Wir haben zu diesem Zweck ein Modell erstellt, das die Möglichkeit bietet, von einem konkret-utopischen Schulhof zusammen mit Vor- und Grundschulern Simulacren aller genannten Typen ansatzweise zu erzeugen (Abb. 5, 6, 10). Wie dieses Modell so weiterentwickelt werden kann, daß darin das Handlungsfeld Schulhof als ein räumliches Simulacrum (vgl. S. 15 f) gefaßt wird, ist – erstens – auf den Seiten 31 bis 33 detailliert dargestellt. Genauso aber ist – zweitens – denkbar, anhand dieses Modells den Schulhof

als Szenarium (vgl. S. 16) zu rekonstruieren. Wie kann man die verschiedenen Terrassen in die Rekonstruktion von Schulhof-Szenen als plausible Schauplätze und Kulissen einbeziehen? Welche zusätzlichen Requisiten sind an welchen Plätzen wünschenswert, wenn z. B. die ganze Anlage als Turngarten verwendbar sein soll? Welche choreografischen Möglichkeiten spielt einem diese Anlage zu, wenn man sie als Pausenhof, als Freiluft-Klassenzimmer, als Bühne für Schülertheater-Aufführungen gebrauchen will? Wie können die Übungsfolgen aussehen, die man in dieser Anlage durchführen kann, für die sich diese Anlage geradezu anbietet, wenn man darin mit Grundschulern verschiedene Ballspiele, wenn man mit Schülern des 8. Schuljahres ein Konditionstraining veranstalten will? Wie muß man die einzelnen Klassen aufstellen, wenn daraus ein allgemeiner Versammlungsraum werden soll; wo stehen da die Kleinen, wo die Großen; und wo steht zweckmäßigerweise der, der etwas zu sagen hat; wo nimmt die Blaskapelle, wo der Schülerchor Aufstellung? Dieses Modell eignet sich – drittens – (vgl. S. 16) auch dazu, den Schulhof als ein öffentlich politisch-ökonomisch bestimmtes und bestimmbares Handlungsfeld zu rekonstruieren.

Ansätze zu einem Planspiel könnten sich unter der Fragestellung ergeben, welche Gruppen welche Voraussetzungen ggf. gegen welchen Widerstand schaffen müßten, und wer als einzelner mit welchen Mitteln Einfluß darauf nehmen könnte, daß man die Verwirklichung einer solchen Anlage mit einleuchtenden Argumenten durchzusetzen fähig würde.

Ein anderer Zugang zur Rekonstruktion des Schulhofs als eines öffentlich-politischrechtlichen Gefüges bestünde darin, mit den Schülern der Frage nachzugehen, welche Gebote und Verbote ein derartiger Schulhof – würde er existieren – binnen Kürze unter gegebenen Bedingungen erzwingen würde, wollte die Schule ihrer Aufsichtspflicht genügen und wollte sie außerdem mögliche Gefahren für ihre Schüler so weit wie möglich ausräumen.

Ein dritter Zugang bestünde darin, Konfliktfälle durchzuspielen, die sich unter den Schülern dann ergeben, wenn die Grundfläche und die vier Terrassen jeweils für bestimmte Funktionen reserviert und damit für bestimmte Schülergruppen zum Sperrgebiet erklärt werden sollten. Wer kann sich mit welchen Argumenten und Strategien welche Flächen für seine Interessen sichern?

Viertens liegt es nahe, anhand des Modells den Schulhof als ein wissenschaftlich-technisches Simulacrum (vgl. S. 16) aufzufassen.

Angefangen bei Überlegungen dazu, nach welchen Regeln man einen Schulhof vermessen und nach welchen Regeln man solche Daten dann zu einem Modell weiterverarbeiten kann, bis hin zur Hypothesenbildung bezüglich eines geeigneten Bodenbelags, der Entwässerung sowie der Installation einer Mehrzweckbeleuchtung etc. lassen sich schon in der Grundschule anhand dieses Modells scientistische Probleme aufbringen.

Fünftens ist es möglich, anhand dieses Materials den Schulhof als Ort spezifischer Erlebnisse und Erfahrungen zu antizipieren. Es ist ganz sicher als ein unmittelbarer Beitrag zur Steigerung persönlicher Erfahrungsfähigkeit (vgl. S. 17) zu bewerten, wenn man schon Vor- und Grundschüler dazu bringt, antizipierend Bilder von

Szenen, vielleicht sogar Karikaturen davon zu malen, wie das Leben in einem Schulhof aussehen könnte, der nach den Anregungen dieses Modells aufgebaut werden müßte.

Nicht zuletzt – sechsten« – (vgl. S. 17) ist es denkbar, mittels dieses Modells den Schulhof als ein Simulacrum zu rekonstituieren, an dem deutlich wird, wie der Leib als Instrument und Medium des Erwerbs von Handlungsfähigkeit fungieren kann. In diesem Zusammenhang wäre ausführlich darauf einzugehen, wie dieser Raum sich objektiviert, wenn er auf dieser oder jener Wegspur erschlossen wird. Es wäre zu diskutieren, welche Wege in dieser Anlage durch übergroße Hindernisse verstellt sind, welche Raumerfahrungen nur unter extremen körperlichen Bedingungen möglich würden und welche dagegen durchschnittlich jeder machen kann. Auch steht in diesem Zusammenhang die Frage an, durch welche Formen spielerischer Bewegung dieser Raum „erobert“ werden kann.

Es wird hier auch davon die Rede sein, daß jede der vier Terrassen wie auch die Grundfläche in der vorliegenden Gestalt bestimmte Bewegungen begünstigt, präfiguriert, ja provoziert, andere zuläßt und sich gegen dritte von vornherein sperrt. Dadurch sind im leibzentrierten Simulacrum die vier Terrassen in Abhebung voneinander definierbar.

Im folgenden soll beispielhaft gezeigt werden, wie mittels dieses Modells eine Rekonstruktion des Schulhofes betrieben werden kann mit dem Ziel, mögliche *Raumfunktionen* für Vor- und Grundschüler durchsichtig zu machen. Für die Präsentation der verschiedenen Rekonstruktionsphasen mußte eine bestimmte Anordnung der Terrassen auf der Grundfläche (vgl. Abb. 5) festgeschrieben werden. Dem Unterricht mit dem Schulhofmodell steht es aber natürlich grundsätzlich frei, die Elemente des beweglich gehaltenen Modells auch in einer ganz anderen Weise zu organisieren und dann auf dem variierten Modell ein Unterrichtsarrangement aufzubauen.

Vermessung des Schulhofes mit Kreis und Schnur

Zwei gleichgroße Kreise auf der ersten Terrasse geben an, wie diese Fläche funktional genützt werden kann (Abb. 6). Durch diese Kreisflächen wird die erste Terrasse zu einer Ebene gemacht, auf der z. B. Spiele möglich werden, die als räumliche Voraussetzung zwei gleichgroße Kreise haben, die alle Spieler, ganz gleich, wo sie sich in einem der Kreise befinden, übersehen können müssen. Der dritte, größere Kreis definiert diejenige Fläche innerhalb der Anlage, die großräumigen Kreisspielen vorbehalten bleiben soll. Damit ist deutlich: die Anlage begünstigt eine bestimmte Choreografie. Sie mutet z. B. den sensibilisierten Schülern zu, Spiele allererst zu erfinden, die u. a. ihren Reiz gerade in einer solch ungewöhnlichen Choreografie zweier aufeinander bezogener Kreise haben.

Die Schnur andererseits ist das Suchgerät, mit dem – unter ganz anderem Interesse – die längste gerade Strecke in diesem Gelände ausfindig zu machen versucht wird. Will man die Lage dieser Strecke angeben, so macht ein solches Interesse es z. B. u. a. notwendig, die verschiedenen Ecken der einzelnen Flächen nach einer bestimmten Vereinbarung zu bezeichnen.

So kann man bezüglich der Grundfläche entdecken, daß eine einzige Ecke sich von allen anderen dadurch auszeichnet, daß sie spitz ist. Macht man diese Ecke zum willkürlichen Fixpunkt und numeriert von da aus alle weiteren Ecken der Grundfläche im Uhrzeigersinn, so gilt, die längste Strecke liegt zwischen Ecke 1 und 4. Der Versuch, eine zweite Strecke gleicher Länge in anderer Richtung zu finden, stellt sich als vergeblich heraus. Die nächst kürzere Strecke liegt zwischen zwei Punkten, von denen der eine zwischen Ecke 2 und 3, der andere nahe bei Ecke 5 liegt. Diese Beschreibung macht deutlich, daß auf Dauer derlei Raumangaben unzureichend bleiben: Der angesprochene Sachverhalt muß präziser formulierbar sein. Außerdem ist festzustellen, in welchem Verhältnis die beiden Strecken zueinander im Raum liegen und wie unterschiedlich lang sie sind.

Solche Operationen machen es notwendig, Maßeinheiten festzulegen für Längen- und Richtungsdimensionen, die den Sachverhalt exakt formulierbar machen.

Vermessung des Schulhofes mittels Pappstreifen (Abb. 10)

Dieses Rekonstruktionsobjekt zeigt das Ergebnis, das man erhält, wenn man fragt, wo in der einen und in der anderen Hauptrichtung der Grundfläche die jeweils längsten Flächen für Lauf- und Feldspiele liegen, wenn man die Breite jeder einzelnen Fläche nach und nach jeweils in einem gleichbleibenden Maß zunehmen läßt. Es ist aufschlußreich, Grundschüler formulieren zu lassen, (1) welche Ecken der ersten Terrasse und der Grundfläche „schuld“ daran sind, daß eine bestimmte Fläche nur diese und keine andere Lage einnehmen kann und (2) warum sie meinen, daß gerade diese Ecken „schuld“ an dieser Lage sind und wie man das beweisen könne. Abgesehen davon zeigt diese Rekonstruktion wiederum, daß diese Anlage auch bezüglich der Laufspiele neue bislang ungewohnte Spielstrategien provoziert. Angesichts der Lage dieser Rennbahnen müßte man Spiele erfinden, die unterschiedlich lange Rennstrecken in verschiedene Richtungen mit gleichem Ausgangspunkt zur Bedingung machten. Es könnte als weitere Bedingung hinzukommen, daß die Spieler am jeweils von der anderen Bahn isolierten Ende einander nicht sehen können sollten; auch diese Bedingung würde diese Anlage erfüllen. Die Fortsetzung des Ansatzes zeigt, wie Felder einer bestimmten Größenordnung innerhalb dieser Anlage geradezu auf eine ganz bestimmte Lage festgeschrieben werden, was umgekehrt bedeutet, daß bestimmte Gegenden innerhalb dieser Anlage unter bestimmten Anforderungen, die man an einen Schulhof stellen kann, fast eindeutig definiert sind. Dies gilt insbesondere dann, wenn experimentelle oder rechnerische Kontrollen ergeben, daß nirgendwo sonst in der gesamten Anlage Flächen vergleichbaren Umfangs und vergleichbarer Größe zu finden sind. Zugleich rechtfertigt eine solche Feststellung dann, wenn sie die Erfüllung gestellter Bedingungen darstellt, die ästhetische Gestaltung der Anlage, insofern diese damit auch als optimal funktional gelten kann.

Schulhof mit Funktionsflächen und Mobiliar

Die Darstellung zeigt, wie unter Beachtung der bisherigen Überlegungen zu den Raumfunktionen das für einen Schulhof typische Mobiliar (Sitzbänke verschiedenen

Typs, Papierkörbe) so aufgestellt werden kann, daß damit ein konfliktfreies Arrangement gegenläufiger Interessen verwirklicht wird. Weder die Bänke, noch die Papierkörbe sind so aufgestellt, daß dadurch bestimmte Spiele oder bestimmte Raumnutzungspläne vereitelt würden.

Ein Gegenarrangement würde deutlich machen, wie man durch Umverteilung des Mobiliars eine ganze Reihe von Raumfunktionen aufheben kann, wenn man dies beabsichtigt. Wer die Sitzgelegenheiten im Schulhof so anbringen läßt, begünstigt hauptsächlich kleine Kreisspiele und strebt ein vom übrigen Betrieb isoliertes Spielfeld an. Er ist zugleich offensichtlich ein erklärter Gegner von Rennbahnen im Schulhof und will ihn deshalb zu einem Ambulatorium machen. So wird deutlich, wie sich im Arrangieren des Raumes die Unterdrückung bestimmter Interessen zugunsten anderer vielleicht eher herrschaftskonformer ausformulieren kann.

Freies Spiel mit den Funktionsflächen

Im freien Spiel kann es vorkommen, daß ein Schüler die Funktionsflächen in der gezeigten oder einer ähnlichen Weise legen wird. Man kann dann folgendes deutlich machen: Wer ggf. unter bestimmten Erfordernissen oder Interessen eine bestimmte Fläche – z. B. in Abb. 6 den großen Kreis – in der dargestellten Weise einbaut, trifft damit zugleich eine ganze Reihe sonstiger Entscheidungen. Wie muß man ggf. die Gesamtanlage verändern, wenn man zusätzlich Forderungen erfüllen wollte? Welche Kompromisse sind denkbar? Welche Konsequenzen sollen auf jeden Fall vermieden werden? Was aber sind andererseits Bedingungen, von denen man nicht abrücken kann (wie z.B. in diesem Fall die gleichzeitige Benützbarkeit aller drei Flächen)? Durch eine Verkleinerung der Fläche der ersten Terrasse wird es möglich, z. B. zwei blaue Flächen im Schulhof gleichzeitig beispielbar zur Verfügung zu haben. Freilich bedingt diese Lösung zugleich, daß das Doppelkreisspiel auf der ersten Terrasse in der bisherigen Form nicht mehr möglich ist.

An verschiedenen Arrangements mit unterschiedlichen Funktionsfestlegungen könnte man die Frage nach der Bodengestaltung aufwerfen: Wie müßte (könnte) man den Boden des Schulhofes gestalten (mit welchen Baustoffen), so daß er, mit entsprechenden Marken versehen, den Schülern Handlungsmöglichkeiten zuspielt? Wo wäre mit Pflaster, wo mit Rasen, wo mit Makadam auszulegen und wo wären z. B. Mosaike für Hüpfspiele u. ä. anzubringen? Wie könnte man unmißverständlich deutlich machen, wo die Grenzen der einzelnen Felder verlaufen? Diese letzte Darstellung mag noch einmal als Hinweis dafür genommen werden, daß selbst das Problem des Lay-Out eines Schulhofes zum quasi politischen Problem der Schulgesellschaft werden kann. Welche Felder sollen als dominant hervorgehoben werden? Die Felder für Ballspiele aller Art oder die Rennbahn? Wer setzt sich da mit welchen Argumenten und mit welcher Taktik durch?

Die Gestaltung der Fläche wird zeigen, wer gesiegt hat bzw. ob ein Kompromiß zustandegebracht werden konnte.

Perspektiven des Sachunterrichts¹ Probleme und Konzeptionen*

1. Das neue Realienbuch

Der umtriebige Eifer, mit dem man sich allenthalben um den Sachunterricht annimmt, und die ehrlich gemeinten Beteuerungen seiner Wichtigkeit „in einer Welt wie der unseren“ können kaum darüber hinwegtäuschen, daß mit dem Ausdruck „Sachunterricht“ nur die Verlegenheit bezeichnet wird, in die man durch die Frage versetzt wird, wie man 6-10jährigen Kindern eben diese „unsere Welt“ verständlich machen kann. Nur eines scheint festzu-

¹ Manuskript des am 29. 8.1973 auf dem Grundschulkongreß „Südwest“ gehaltenen Vortrags, der mit den folgenden drei Thesen angekündigt wurde:

1. Mit dem „Sachunterricht“ steht die Grundschulreform auf dem Spiel.

a) Wo der Heimatkunde-Unterricht, Überrest einer versickerten Schulreform, mit einer unstrukturierten Sammlung von „modernen Inhalten“ etablierter Schulfächer ausgewechselt wird – von der unkritischen Behauptung ausgehend, daß dem Fachunterricht allein das Attribut des „wissenschaftsorientierten Unterrichts“ zustehe –, wird die Reform in eine restaurative Angleichung der Grundschule an die weiterführenden Schulen verkehrt. (Der im Zeichen der Wissenschaftlichkeit für die Grundschule geforderte Fachunterricht kann, auch wenn dieser lerntheoretisch perfekt ausgesteuert wird, zu einer Paralyse wirklicher Reformen führen.)

b) Das Problem des Sachunterrichts kann unter verschiedenen Aspekten thematisiert werden. Vordringlich sollte es jedoch im Zusammenhang der Frage nach dem „Sinn“ („*idée directrice*“ [M. Hauriou]) der Institution Schule diskutiert werden. Diese Diskussion zu eröffnen, ist das Ziel meines Referates.

2. Die Aufgaben eines elementaren Sachunterrichts scheinen mir

a) einmal in der Ermöglichung einer eigenständigen Auseinandersetzung (Exploration und Kommunikation) mit der „Alltagswirklichkeit“, an der die Kinder ständig partizipieren,

b) zum anderen an der Auffindung und Systematisierung der „Artikulationsformen“ (Formen „operativer Interpretation“ [P. Lorenzen]), mit denen „kindliche Erfahrungen“ – auch „wissenschaftsorientiert“ – aufgearbeitet werden können, zu liegen.

3. Das Problem der Didaktik stellt sich als das der Identifikation von unterrichtlichen „Kommunikationsebenen“ („Sinneinheiten“), in denen die „Alltagswirklichkeit“ artikuliert werden kann. Didaktisch strukturierter (kontrollierbarer und verantwortbarer) Sachunterricht kann weder in einem blinden – manuellen oder verbalen – Probieren noch in einer „Begegnung“ mit der – doch immer von Lehrern und Lehrmitteln repräsentierten – „Sache selbst“ noch in der „Produktion“ von „intellektuellen Fertigkeiten“, die als Voraussetzungen der wissenschaftlichen Versachlichung behauptet werden, bestehen.

stehen: Nicht Heimat-, sondern Weltkunde ist das Ziel. Nicht nur mit dieser Zielsetzung, sondern auch in der Art, in der die Schüler an die Welt herangeführt werden sollen, greifen einige Lehrmittel hinter die Heimatkunde zurück und legen den Sachunterricht aus als „Realien-Unterricht“. Wie in den Realienbüchern der Zeit vor der Reformpädagogik werden in einigen Unterrichtswerken Aspekte dieser Welt in repräsentativen Themen vorgestellt; sozialer Aspekt: Dorf-Stadt, Wasser-Stromversorgung, Verkehrsnetz, Stadtparlament, Stadtverwaltung; geschichtlicher Aspekt: Wie Menschen heute, wie sie früher wohnten; naturwissenschaftlicher Aspekt: Getreidearten, Kartoffel, Wiesenblumen und -gräser; Wie das Kind im Leib der Mutter heranwächst; dann: Stromkreis, Körper schwimmen, Luft ist ein Körper; dann: Wetterdienst, wir messen den Luftdruck; technischer Aspekt: Unser Fahrrad, Brotmaschine; geographisch-geologischer Aspekt: Landschaft aus der Vogelschau, Landschaft im Kartenbild³.

Unsere Feststellung, der Sachunterricht werde in der Form des Realunterrichtes ausgelegt, klingt banal und trivial, ist es aber keineswegs. Gerade im Rückgriff auf die Realien unter Umgehung des Heimatkundeunterrichts wird jene Verlegenheit sichtbar, von der eingangs die Rede war. Das Realienbuch der letzten Jahrzehnte des 19. und der ersten Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts setzte sich gegen die Privilegierung der Formalia im Unterricht durch. In ihm forderten die Inhalte, die Realitas der Wirklichkeit ihr Recht. In den Realienbüchern unserer Tage dagegen halten, so scheint es, die Realien ihren Auszug aus der Schule. Die neu zu beobachtende Ausbreitung der „formalen Disziplinen“ in der Grundschule, die neue Privilegierung des Mathematik- und des in irgendeiner Form linguistisch orientierten Sprachunterrichts wird – und das ist das Bemerkenswerte an dem Vorgang – mit dem Argument gestützt, daß gerade in den Formalia die gegenwärtige Wirklichkeit am angemessensten repräsentiert werden könne. Formales Denken, das bedeutet doch eben: Explikation der Ordnungen oder Strukturen, in denen die Wirklichkeit überhaupt greifbar und verrechenbar geworden ist. In den Formalia

² Vgl. zum folgenden *Popp, W.*: Zur Reform des Sachunterrichts in der Grundschule. In: *Die Deutsche Schule*, 62. Jg. 1970, S. 400-410.

³ Nur als ein Beispiel sei hier erwähnt *Steffens, W.* und *Twelmann, W.*: *Das Grundschulbuch. Sachunterricht 3. Schuljahr*, Bochum o. J. (Kamp Grundschulbuch 3).

werden die Relationen ausgelegt, in denen die „Wirklichkeit“ voll und ganz, d. h. ohne magische Beschwörung hinterweltlicher Mächte zugänglich und durchschaubar geworden ist. Man könnte sich also mit einigem Anspruch auf Plausibilität auf den Standpunkt stellen: Moderne, oder sagen wir genauer: rational durchdringbare Realität, ist vornehmlich in den Disziplinen repräsentiert, die ehemals Formalia genannt wurden: Mathematik, Logik, Grammatik. In den Kanon der Formalia müßte heute die Technologie als das Medium aufgenommen werden, in dem über Probleme der Machbarkeit und Reproduzierbarkeit das höchste Maß an Durchsichtigkeit und Rationalität realisiert wird. Um diesen harten Kern des Unterrichts mag sich in gelockerter Form alles das lagern, was, zumindest für Kinder zwischen sechs und zehn Jahren, nicht oder noch nicht (wegen des zu hohen Komplexitätsgrades) in expliziten formalen Strukturen gefaßt werden kann: alles, was irgendwie konkret-ganzheitlich erfaßt wird: die Kartoffel, die Wildtiere, der Stromkreis, und immer wieder der Stabmagnet, der anzieht und nicht anzieht, und so Anlaß zu Klassifikationen gibt. Wenn man diese lockeren Anlagerungen „Realien“ nennt, dann hat es der Sachunterricht mit dem bloß Faktischen, nicht ganz rational Durchdringbaren zu tun, früher nannte man das auch das „Historische“, von dem man nur Kunde geben kann.¹ Es gilt jedoch zu sehen, daß im tatsächlichen Unterricht die Formalia die Sachen nur eben aufschlucken und sich gar nicht ernsthaft mit der Realitas einlassen. Die Sachen bilden das Unerhebliche im Mathematikunterricht, das, worauf es nicht, oder nicht so sehr ankommt. Wie auch immer es sich mit der prinzipiellen Auflösbarkeit von Inhalten, d. h. Bedeutungen und Intentionen in formale Strukturen verhalten mag, im Mathematik- und Grammatikunterricht werden die Inhalte nur als Garderobenstände der von allen Inhalten ablösbaren formalen Strukturen behandelt, auf die es „eigentlich“ ankommt. Wo die Schüler einer Klasse als Elemente von Mengen behandelt werden, ist eben nicht von den Schülern dieser Klasse die Rede. Insofern also die Formalia das Versprechen der vollständigen Repräsentation moderner Wirklichkeit nicht praktisch einlösen können, wird durch ihre privilegierte Behandlung in den Lehr- und Stundenplänen ein Nachholbedürfnis an Realien erzeugt, zu dessen Aufarbeitung die Grundschule keine Zeit und, was schwerer wiegt, keine Handlungsmuster zur Verfügung hat. Das Problem des Sachunterrichtes stellt sich so gesehen als Frage nach didaktischen Mustern, in denen Formalia und Realia in sinnvolle Beziehung zueinander gesetzt werden können.

Das bisher Gesagte zusammenfassend darf also festgestellt werden: Man kann nicht in angemessener Weise von Sachunterricht reden, ohne das didaktische Grundmuster, in dessen Gefüge das Verhältnis der Realien zu den

Formalia erörtert werden kann, zu thematisieren. Wo in einem naiv direkten Zugriff von Sachunterricht gehandelt wird, entsteht die Gefahr, daß er in eine Randposition abgedrängt wird, die nur in einem vorläufig-unverbindlichen Reden über ... (die Kartoffel, den Magnetismus) unterrichtlich ausgelegt werden kann.

2. Konzeptorientierter Sachunterricht

Wir haben bereits im Vorangegangenen mehr oder weniger stillschweigend als Postulat vorausgesetzt, daß es im Sachunterricht um das Problem einer unterrichtlichen Thematisierung der im Handeln und Erleben vergesellschafteter Menschen repräsentierten Wirklichkeit geht. Durch diese Thematisierung soll die Wirklichkeit als eine mit anderen geteilte, mitteilbare (als Welt) zugänglich gemacht und ausgelegt werden. Dabei geht es immer um eine Mitteilbarkeit, die nicht auf ein situatives oder gemeinschaftlich-affektives Verbundensein der Kommunizierenden angewiesen ist. So gesehen stehen im Sachunterricht Artikulationsformen zur Diskussion, in denen Wirklichkeit allgemein und nicht nur für spezielle Gruppen zur Disposition gestellt wird⁴.

Diese letzte Forderung scheint in den Wissenschaften am reinsten verwirklicht zu sein: Sachunterricht wird dieser Forderung gemäß – im Unterschied zum Heimatkundeunterricht, der sehr viel stärker gruppen- und gemeinschaftsspezifisch ausgerichtet war – wissenschaftsorientiert sein müssen⁵. Wissenschaftsorientiert wird ohne weitere Vermittlung allgemein mit „fachorientiert“ gleichgesetzt. Was freilich mit „fachorientiert“ gemeint ist, ist keineswegs so eindeutig, wie das kaum jemandem schwerfallende Bekenntnis zum Fachunterricht erwarten läßt. Die immer wieder apostrophierte „inhaltliche Ordnung“, die im Fach repräsentiert sein soll, ist schon längst zu einem heillosen Durcheinander von tradiertem Schulfach, wissenschaftlicher Disziplin und geschichtlichen Ablagerungen der wissenschaftlichen Disziplin geworden, das von kompetenten Fachleuten einmal entwirrt werden müßte. In der Didaktik wird die inhaltliche Ordnung, die die Fächer darstellen sollen, nicht selten im Verständnishorizont der Transzendentalphilosophie

⁴ Zur Unterscheidung von „Welt“ und „Wirklichkeit“ vgl. *H. Plessners* Einleitung zur deutschen Ausgabe von *Berger, P. / Luckmann, Th.: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*, Frankfurt 1969, Dazu auch *Lipps, H.: Die menschliche Natur*, Frankfurt 1941.

⁵ Über den hier gebrauchten Begriff von Gemeinschaft vgl. *Plessner, H.: Grenzen der Gemeinschaft. Eine Kritik des sozialen Radikalismus*, Bonn 1924.

ausgelegt: Die Fächer werden als Realisierungsformen von Kategorien verstanden, d. h. von Formen, in denen das Denken a priori auf Erfahrung bezogen ist, so daß die Denkformen zugleich als Selektionsmechanismen in der Wahrnehmung wirksam sind, als Formen, in denen das Aufmerksamkeitsfeld abgegrenzt und so bestimmt wird, was für uns zum „Reiz“ werden kann. In diesem Verständnis werden durch die Fächer Gegenstandsbereiche, Klassen von Inhalten konstituiert: unbelebte Natur (Bereich der mechanischen und nicht-mechanischen = chemischen Prozesse), belebte Natur (organische Funktionen) usw. Im vorliegenden Zusammenhang kann dieses Problem nicht im Detail entfaltet werden⁶. In jedem Fall wird der an den so verstandenen Fächern orientierte Sachunterricht bestrebt sein, alle Gegenstands- oder Inhaltsbereiche, alle Kategorien, angemessen zu repräsentieren. Die meisten auf dem Markt befindlichen Unterrichtswerke sind so aufgebaut, wie schon ein Blick in die Inhaltsverzeichnisse zeigt. Diese Position ist tief in der deutschen Geistesgeschichte, der Transzendentalphilosophie und Bildungstheorie verwurzelt.

Demgegenüber wird gegenwärtig das Problem der Konstitution der Fächer durch Grundbegriffe (key-ideas), die zugleich das Wahrnehmungs- und Aufmerksamkeitsfeld strukturieren, in einer wissenschaftlichen (nicht-philosophischen) Form von der Brunerschule aufgegriffen⁷. Dieser Ansatz dürfte durch die Publikationen von Spreckelsen allgemein bekannt sein⁸. Die Tugenden des Lehrgangs, der sich über alle vier Schuljahre erstreckt, liegen darin, daß er unmittelbar auch von solchen Lehrern, die nicht naturwissenschaftlich ausgebildet sind, gebraucht werden kann. Er ist in Einheiten, die bis in einzelne Lektionen durchgearbeitet sind, aufgebaut, der Unterrichtsverlauf ist detailliert mit Hinweisen zur Gestaltung der Lektionen versehen. Noch nicht ganz ausgestanden sind die theoretisch-wissenschaftlichen Probleme, die mit diesem Ansatz verbunden sind. Sie bestehen zusammengefaßt darin, daß die Annahme von der Selektionsfunktion der formalen Strukturen im Wahrnehmungs- und Aufmerksamkeitsbereich so lange eine unüberprüfbare Hypothese bleibt, solange keine Transformationsregeln angegeben werden können, die die formalen Strukturen auf Wahrnehmung und Aufmerksamkeit

⁶ Als Beispiel dazu *Litt, Th.*: Denken und Sein, Stuttgart 1948.

⁷ *Piaget, J.*: Die Entwicklung des Erkennens I, II und III, Stuttgart 1972 und Stuttgart 1973. *Bruner, J. S.*: Der Prozeß der Erziehung, Berlin, Düsseldorf 1970. (Sprache und Lernen, Band 4).

⁸ *Tütken, H.* und *Spreckelsen, K.*: Zielsetzung und Struktur des Curriculum, Frankfurt, Berlin, München 1970. *Spreckelsen, K.*: Stoffe und ihre Eigenschaften (1. Schuljahr), Frankfurt 1971. Ders.: Wechselwirkung und ihre Partner (2. Schuljahr 1. Teilband), Frankfurt 1971.

applizieren, aus formalen Strukturen Schemata der Wahrnehmung machen. (Darin besteht, worauf hier und jetzt nicht im einzelnen eingegangen werden kann, die Crux jedes Strukturalistischen Ansatzes⁹.) Für unseren Zusammenhang wichtiger ist jedoch eine andere Anmerkung, mit der der grob umrissene Ansatz versehen werden muß. In diesem Konzept erscheint die Wissenschaft als die höchste Vollendung der menschlichen Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit. Die menschlichen Erfahrungen, die, wenn auch unbeußt, immer schon durch die key-ideas vorgeprägt sind, können erst in den den Grundbegriffen entsprechenden Theorien, die ihrerseits mit Modellen, Methoden usw. armiert werden müssen, voll artikuliert werden. Die Wissenschaften und ihr Fortschritt – darin berührt sich der konzeptorientierte Ansatz mit dem Neukantianismus Cassirers – bezeichnen den Weg der vollkommenen menschlichen Selbstverwirklichung¹⁰: Nur durch die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit kommt der Mensch zu einer inneren Übereinstimmung mit sich selbst, weil alles, was als Möglichkeit in ihm angelegt ist, sich nur darin herrschaftsfrei entfalten kann. So wird der postulierte Fortschritt der Wissenschaften gleichsam als Verheißung des Seelenfriedens quasi-religiös überhöht. Wie auch immer: die didaktische Konsequenz liegt darin, daß im wissenschaftsorientierten Unterricht ohne weitere Vermittlung das höchste Erziehungsziel, über das weltweiter Konsens besteht, beschlossen liegt: Die freie Selbstverwirklichung des Menschen. Die Frage nach der gesellschaftlichen Funktion der Wissenschaften erledigt sich nach diesem Ansatz von selbst.

3. Der verfahrensorientierte Sachunterricht

Für eine andere Position, die weniger mißverständlich ist und erst gar nicht in die Gefahr kommt, Wissenschaft mit religiösen Weihen zu umgeben, stellen sich die Wissenschaften dar als spezifische Arten der Artikulation von Erfahrungen und zugleich als Möglichkeiten der Erweiterung des Erfahrungsbereiches (z. B. über die Schranken, die durch die Sinnesfunktionen gegeben sind, hinaus). Wissenschaft, das ist hier ganz schlicht das Problem intersubjektiv überprüfbarer Aussagen. Ob diese Aussagen sich auf Phänomene aus dem Bereich der „Gesellschaft“ oder der „Natur“ beziehen, ist un-

⁹ *Lenzen, D.*: Didaktik und Kommunikation. Zur strukturalen Begründung der Didaktik und zur didaktischen Struktur sprachlicher Interaktion, Frankfurt 1973. (Fischer-Athenäum-Taschenbücher 3006).

¹⁰ *Cassirer, E.*: Philosophie der symbolischen Formen I, II und III, Darmstadt 1956 und 1958. Ders.: Was ist der Mensch? Versuch einer Philosophie der menschlichen Kultur, Stuttgart 1960.

erheblich. Das Problem der Gesellschaftswissenschaften besteht lediglich darin, zu wissenschaftlichen Aussagen zu kommen¹¹. Die Wissenschaften lösen sich von den Gegenstandsbereichen, so daß sich das Problem der Konstitution von Gegenstandsbereichen durch Grundbegriffe, die Erfahrung, Methoden und Phänomene vermitteln, gar nicht mehr stellt. Für die Schule bedeutet dies zunächst einmal, daß mit der Forderung nach Wissenschaftlichkeit noch keineswegs ausgemacht ist, welche Inhalte oder Gegenstände der Erfahrung wissenschaftlich artikuliert werden sollen. Die inhaltliche Gliederung des Unterrichts ist nicht schon durch die Entscheidung für einen wie auch immer gearteten wissenschaftlichen Unterricht bestimmt. Man wird sich im Gefolge dieses Ansatzes bezüglich der inhaltlichen Gliederung des Unterrichts nach anderen Kriterien als den in historischen Prozessen mehr oder wenig zufällig entstandenen Universitätsdisziplinen umschauen müssen. Das von Flechsig und seinen Mitarbeitern in Konstanz entwickelte LOT-Projekt geht in der Frage nach Inhaltsklassen von so etwas wie „Sinnebenen“ aus, auf denen Inhalte in ihrer gesellschaftlichen Bedeutung artikuliert werden können. Als solche Bedeutungsebenen werden ausgebracht: symbolische Systeme, Umweltveränderung und Existenzsicherung¹². Die Inhalte können sowohl wissenschaftlich als auch in Medien von Artikulations- und Interaktionsformen „behandelt“ werden, die sachlich bezogen, wenn auch nicht wissenschafts-orientiert sind. Der „Verkehr“ könnte in diesem Schema in allen Inhaltsklassen behandelt werden.

Bezüglich des Unterrichts geht der verfahrensorientierte Ansatz von der Forderung aus, daß alle Formen, in denen Wirklichkeit wissenschaftlich artikuliert werden kann, in lernbaren Verhaltensformen aufgebaut werden müssen. „Wissenschaftlich“ bedeutet nicht die Ausfaltung und Ausformulierung vorgegebener Strukturen, sondern bezeichnet komplexe Verhaltensformen, die aus weniger komplexen – elementaren – aufgebaut werden können. Dieser Ansatz wurde in Adaption des Science-a-process-approach-Programms für das 1. Schuljahr in der Bundesrepublik Deutschland von Tütken verbreitet¹³. Es wird darin zunächst einmal festgestellt, welche Fertigkeiten unabdingbar sind für jede Form des wissenschaftlichen Arbeitens. Man hat sich

1

¹¹ Vgl. dazu die Beiträge von *Gehlen, A., Topitsch, E., Kraft, V. und Hempel, C. G.* In: *Topitsch, E.* (Hg.): *Logik der Sozialwissenschaften*, Köln, Berlin 1965.

¹² *Flechsig, K. H. u. a.*: Probleme der Entscheidung über Lernziele (Begründung und Aufriß des Forschungsplans zum LOT-Projekt). In: pl 7/1970; und in: *Achtenhagen, F. und Meyer, H. L.* (Hg.): *Curriculumrevision – Möglichkeiten und Grenzen*, München 1971.

¹³ *Arbeitsgruppe für Unterrichtsforschung in Göttingen*: *Weg in die Naturwissenschaft. Ein verfahrensorientiertes Curriculum im 1. Schuljahr*, Stuttgart 1971.

auf die folgenden geeinigt: beobachten, Raum-Zeit-Beziehungen gebrauchen, Zahlen gebrauchen, messen, klassifizieren, kommunizieren, vorhersagen, Schlüsse ziehen. Diese Fertigkeiten gehen in fünf komplexere Fähigkeiten ein: Daten interpretieren, Hypothesen formulieren, Variablen kontrollieren, operational definieren, experimentieren¹⁴.

Neben der Tugend, die dieser Ansatz mit dem konzeptorientierten teilt, er ist für das 1. Schuljahr in konkreten Lektionen ausgeführt, empfiehlt er sich durch die Art der theoretischen Aufbereitung. Die wissenschaftlichen Verfahren sollen durch eine explizite Lerntheorie in elementare Verhaltensformen ausgelegt werden. In diesen Ansatz ist die Lerntheorie Gagnés als wichtiger Bestandteil eingegangen¹⁵. Die Fertigkeiten können nämlich in der Form von Problemlösesituationen objektiv beschrieben werden: Über das, was man etwa unter Beobachten versteht, kann man sich durch die Angabe einer Aufgabe, einer Problemstellung, einigen. Notwendige Voraussetzung zur Lösung des in der bestimmten Aufgabe enthaltenen Problems ist die Kenntnis von bestimmten Regeln usw. Die Fertigkeiten und Verfahren können jedenfalls mit der Gagnéschen Lernartenhierarchie lerntheoretisch rekonstruiert werden.

Die unausgetragenen Probleme dieses Ansatzes liegen auf zwei Ebenen. So überzeugend einerseits der Versuch der theoretischen und darauf aufbauend unterrichtspraktischen Aufbereitung der Lernziele in Hierarchien ist, bleibt doch immer die Frage offen, wie die niederen Lernziele in den höheren, komplexeren enthalten sind, die Frage nach den Relationen, in die „niedere“ treten müssen, wenn eine der Art nach andere Verhaltensform herauskommen soll. Wir können diese Problematik hier nicht weiter verfolgen, weil für den Didaktiker ein anderes Problem im Zusammenhang dieses Programms vordringlicher ist. Wie schon angedeutet, besitzt das Programm in didaktischer Hinsicht zwei Tugenden. Einmal wird, insofern der Ausdruck „wissenschaftlich“ in einem Komplex von spezifischen Verfahren ausgelegt werden kann, „Wissenschaft“ mit „menschlich“ nicht schlechterdings gleichgesetzt. Der Ansatz läßt die Möglichkeit des nicht theoretisch-wissenschaftlichen Sachunterrichtes offen, z. B. die Möglichkeit der Thematisierung der Sachbezüge in der visuellen Kommunikation, in Texten usw. (Es wird nicht zu Unrecht behauptet, daß durch die Überbetonung der Wissenschaftlichkeit all das zu kurz kommt, was im „musischen Unterricht“ gepflegt wurde.) Zum anderen aber liegt der Vorteil dieses Ansatzes darin begründet, daß in ihm, wenn von Wissenschaft die Rede ist, nicht abfragbare Wissensinhalte gemeint

1

¹⁴ Weg in die Naturwissenschaft, a. a. O., S. 20 f.

¹⁵ *Gagne, R. M.*: Die Bedingungen des menschlichen Lernens, Hannover 1969.

sind, sondern intellektuelle Fertigkeiten, die instandsetzen, Wissen zu erwerben, zu verwerten, sinnvoll einzusetzen, mit einem Wort: zu verstehen. Es gelingt damit etwas, was in der Geschichte der Didaktik nur ganz selten verwirklicht werden konnte: Die immer wieder geforderte Umsetzung des materialen Wissens in Fertigkeiten, also die Auslegung des Sachunterrichtes in artes reales¹⁶. Versucht man jedoch, die isoliert aufgeführten Tugenden in didaktischem Zusammenhang zu sehen, wird ein unbewältigtes Problem sichtbar, das sich den Protagonisten der artes reales, z. B. Kerschensteiner, aus verschiedenen Gründen gar nicht stellen konnte. Die wissenschaftliche Artikulation von Wirklichkeit wird ausdrücklich als Komplex von speziellen und spezifischen Fertigkeiten verstanden.

Die Spezialität der Fertigkeiten liegt in ihrer Bedeutung als Qualifikationen, von denen zu reden nur Sinn hat in bezug auf gesellschaftliche Positionen, zu deren Übernahme sie berechtigen. Mit anderen Worten: Dieser Ansatz realisiert, daß Wissenschaft – längst nicht mehr Manifestation allgemeiner Menschenbildung zum Beruf geworden ist. Wissenschaftliche Qualifikationen – bilden das Besteck von Berufsrollen und zunächst einmal nichts darüber hinaus. Dies bedeutet nun – und darin liegt die eigentliche Problematik des wissenschaftsorientierten Sachunterrichts –, daß mit den wissenschaftlichen Qualifikationen ein Stück Berufsausbildung in die Grundschule eingeschleust wird. Die Grundschule wird somit in die Einbahnstraße über Gymnasien und Universität in die wissenschaftliche Berufsausbildung, die noch weithin als Ausbildung zum Wissenschaftler ausgelegt ist, eingefügt. In diesem Zusammenhang muß erwähnt werden, daß das A-A-A-S-Programm eine Antwort auf den Sputnik-Schock ist.

Um nicht falsch verstanden zu werden: Es soll hier keineswegs zu einem Plädoyer gegen die Wissenschaftsorientierung angesetzt werden. Was jedoch zu diskutieren ist, ist das Problem: Wie kann Orientierung an der Wissen-

¹⁶ Wissenschaftliche Disziplinen wurden von Schuldisziplinen von Thomas von Aquin dahingehend unterschieden, daß die letzteren im wesentlichen durch „Tätigkeiten“ (grammatische Konstruktion, logisches Schließen, Messen, Zählen, Komponieren [melodias formare], Lauf der Gestirne berechnen [cursus siberum computare]) als artes, während die ersteren durch die Vermehrung des „inhaltlichen Wissens“ bestimmt sind. Vgl. dazu *Dolch, J.:* Lehrplan des Abendlandes. Zweieinhalbjahrtausende seiner Geschichte, Ratingen 1959.

Die Unterscheidung von Wissenschaft und Schuldisziplin ist seit *Wilhelm Flitner* (*Flitner, W.:* Grundlegende Geistesbildung. Studien zur Theorie der wissenschaftlichen Grundbildung und ihrer kulturellen Basis, Heidelberg 1965) nicht mehr in hinreichender Klarheit als Problem erkannt und formuliert worden.

schaft in eine Schulbildung integriert werden, deren Ziel nicht in der Ablieferung ihrer Schüler in das Berufsleben liegen kann?¹⁷

Damit ist jedoch eine Frage aufgeworfen, die in der Sprache der traditionellen Pädagogik nicht einmal gestellt geschweige denn beantwortet werden kann. Das Problem der „vorgezogenen Berufsqualifikationen“ kann, so scheint es, heute einfach nicht mehr in der Grundrelation der Bildungstheorie: allgemeine Bildung versus Berufsausbildung gestellt werden. Und zwar deshalb nicht, weil diese Grundrelation auf anthropologischen Voraussetzungen beruht, die nur in der Sprache der dialektischen Philosophie des 19. Jahrhunderts expliziert werden können. Die zentrale Voraussetzung bestand im Glauben an die Möglichkeit, die relativen Gegensätze einzelner versus soziale Tatsachen in der kulturell geistigen Interpretation dieses Gegensatzes vermitteln und versöhnen zu können.

Als Indiz für die Unmöglichkeit der Wiederholung dieser Voraussetzungen kann der besonders im Raum der Erziehungswissenschaft sichtbar gewordene Funktionszerfall der geisteswissenschaftlichen Kulturpädagogik gelten, deren liebstes Kind nicht zufällig die Grundschule war.^{17a}

¹⁷ Vgl. zur gesamten Problematik *Hiller-Ketterer, L.: Wissenschaftsorientierter und mehrperspektivischer Sachunterricht*. In: *Die Grundschule*, 4. Jg. 1972, S. 321-328. ^{17a} Unter kultureller Interpretation der „gesellschaftlichen Wirklichkeit“ wird hier die Erschließung der „Bedeutung“ von Fakten im Gegensatz zur Entdeckung ihrer Relevanz in bestimmten, genau umgrenzten Funktionszusammenhängen verstanden. Zur Unterscheidung von Relevanz und Bedeutung vgl. *Ricoeur, P.: Hermeneutik und Strukturalismus. Der Konflikt der Interpretationen I*, München 1973. „Bedeutung“ bezeichnet die „Funktion“ von Gemeintem im reflexiven Zusammenhang menschlicher Selbstfindung und -Verwirklichung. So gesehen ist mit „kultureller Interpretation“ immer mit gemeint ein allgemein-humanes, nicht auf spezifische Rollen bezogenes Verfügbarmachen (Disponibilität) von gesellschaftlichen Fakten, Prozessen und Systemen. Es geht darin nicht um die einfache Partizipation an der Gesellschaft, sondern um deren Auslegung als einer menschlichen, mit anderen „Subjekten“ (nicht Rollen) geteilten Welt. (Vgl. dazu Anmerkung 4.) Die Lehrplankommission „Sachunterricht“ des Landes Baden-Württemberg hat die Distinktion Bedeutung/Relevanz ihrem Konzept in einer eigentümlichen Weise zugrundegelegt.

Mit unbestreitbarem Recht wird in dieser Unterscheidung nicht die Auslegung einer analytischen Kategorie, sondern der Begriff eines „Lebensverhältnisses“ gesehen. Es wird davon ausgegangen, daß die Elemente der Handlungsfelder (Dinge, Handlungen, sprachliche Äußerungen) über ihre Funktion innerhalb der alltäglichen Sprachspiele hinaus immer auch Bedeutung im eben angedeuteten Sinn haben. „Bedeutung“ wird dabei von vornherein als die Form des Transzendierens der alltäglichen Sprachspiele beansprucht. Insbesondere sind die sprachlichen Äußerungen

[Forts. Fußnote 17:] von vornherein nicht nur durch ihre Funktion in Sprachspielen bestimmt, sondern, wenn auch noch so vage und unausdrücklich, durch die Artikulation von „Erfahrungen“. Von Erfahrung zu reden, hat, zunächst einmal, nur Sinn im Hinblick auf die Funktion von „Begebenheiten und Vorkommnissen“ zum Aufbau von Lebensgeschichten einerseits und andererseits im Hinblick auf deren Beitrag zum Aufbau einer gemeinsamen Welt. Erfahrungen sind das Fundament der mit anderen geteilten Wirklichkeit; für sich allein kann niemand Erfahrungen haben, er kann bestenfalls „gewitzt“ werden, wie für sich allein niemand eine Lebensgeschichte haben kann. (Vgl. dazu *Bollnow, O. F.*: Der Erfahrungsbegriff in der Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 3, 1968, S. 221-252. *Gadamer, H.-G.*: Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik, Tübingen 1960, und *Götz, B.*: Erfahrung und Erziehung. Prinzipien der pragmatischen Erziehungstheorie, Freiburg, Basel, Wien 1973.)

In Erfahrungen, und das heißt immer auch im Gebrauch der Sprache zur Artikulation und zum Austausch von Erfahrungen haben wir die Sprachspiele des Alltags überschritten. Zwar sind wir in den Erfahrungen ständig auf die Handlungsfelder bezogen, denn außerhalb der alltäglichen Sprachspiele gibt es für uns nichts zu erfahren. Zu Bestandteilen von individuellen Lebensgeschichten jedoch können die Begebenheiten des Alltags nur werden, wenn wir von Anfang die Möglichkeit zur Transzendenz haben. Dadurch wird es uns überhaupt erst möglich, die Sinnlücken zwischen den Sprachspielen zu überwinden, die Sprünge („leaps“) von einem zum anderen nicht nur zu erleiden, sondern zu vollziehen, die Handlungsfelder zu Lernfeldern zu machen. (Zum Begriff der Sprünge vgl. *Schütz, A.*: Collected Papers, I, II und III, Den Haag 1962, 1964 und 1966.)

Wir können dieses Konzept hier nicht im Detail entfalten. Es kommt uns auch nur auf die folgende Feststellung an: Die kulturelle Interpretation ist, nach diesem Konzept, nicht eine Aufgabe, die sich irgendwann im Laufe der Entwicklung stellt, sondern das Konzept geht von der nicht widerlegbaren Voraussetzung aus, daß jeder in eine immer schon gedeutete, d.h. jetzt: kulturell interpretierte Wirklichkeit hineingeboren wird, sich darin findet und bestimmt, d. h. seine Identität im Austausch mit anderen findet. Die Handlungsfelder sind von vornherein in eine gemeinsame Welt integriert. An diese alltägliche Interpretation hat die Schule anzuschließen, d. h. konkret an die auf Handlungsfelder bezogenen und zu beziehenden Erfahrungen. „Anschließen“ bedeutet nach dem Konzept: Schülererfahrungen ganz allmählich in den Formen der offiziellen Instanzen der kulturellen Interpretation, der Wissenschaften und Künste, aufarbeiten zu lassen. Die Schüler sollen nicht in eine nach Maßgabe von Disziplinen künstlich hergestellte Schulwirklichkeit eingeschlossen werden, sondern die Wissenschaften und Künste sollen als Interpretationshorizonte zur Auslegung der Alltagswirklichkeit herangezogen werden. Es wird hier nicht vom physikalischen Phänomen „der“ Wärme gesprochen, sondern von der Wärme im Medium der Frage, wie Zimmer durch Warmwasserheizungen erwärmt werden können. Auf diese Weise möchte man die Schüler an der Findung, Explikation und Darstellung wissenschaftlicher, technischer und künstlerischer Probleme beteiligen. Nach der Grundüberzeugung, die zu dem Konzept geführt hat, sind die

[Forts. Fußnote 17:] physikalischen, chemischen, historischen Phänomene eben nicht schlicht als „natürliche Erscheinungen“ „gegeben“, sondern sie müssen als Frage- und Problemstellung im Überstieg über die Handlungsfelder des Alltags entwickelt werden. Mit den Begriffen „Handlungsfelder“ und „kommunikative Erfahrung“ legt das in Umrissen dargestellte Konzept nicht nur gleichsam die Punkte fest, an denen die Kinder im Sachunterricht abgeholt werden sollen, sondern das Verhältnis beider Begriffe zueinander kann auch als die Zielvorstellung der „Handlungsfähigkeit“ ausgelegt werden. Unter „Handlungsfähigkeit“ ist nicht Angepaßtheit oder Adaptionfähigkeit gemeint, sondern, auch darauf ist im Vorausgegangenen hingewiesen worden, die allgemeine Disponibilität. (Aneignung von Handlungsmöglichkeiten, was zugleich Distanz und Reflexion beinhaltet, die Entdeckung der Tiefendimension und Zukunfts Offenheit des Handelns.) (Vgl. dazu *Tenbruck, F. H.*: Zur Kritik der planenden Vernunft, Freiburg, München 1972. Ders.: Geschichte Erfahrung und Religion in der heutigen Gesellschaft. In: Spricht Gott in der Geschichte? Mit Beiträgen von *F. H. Tenbruck, G. Klein, E. Jüngel, A. Sand*, Freiburg, Basel, Wien 1972.)

So angesetzt, können die Zielvorstellungen nur in der Form von Handlungsstrukturen (Systemen von Verhaltensfunktionen oder -werten), also Kompetenzen, ausgelegt werden. Man versucht, im Rahmen des umschriebenen Konzeptes vier Kompetenzen voneinander zu unterscheiden. 1. Sachkompetenz (Aufbau von Fakten- und Erklärungswissen), 2. Sozialpragmatische Kompetenz (gesellschaftliches Orientierungswissen), 3. Kommunikative Kompetenz (Fähigkeit des druck- und herrschaftsfreien Austausches, der Artikulation von Bedeutung), 4. Kulturelle Kompetenz (Integration und Interpretation von Fakten im Horizonte der kulturellen Selbstbedeutung).

Das Konzept, das ich unter III (Ansatz und Programm der Reutlinger CIEL-Gruppe) im Umriß darstellen werde, ist dem eben Vorgelegten verwandt, nicht zuletzt durch ein Geflecht von personellen Beziehungen und Verschränkungen. Dasselbe kann über das Verhältnis der Konzeption der Lehrplankommission Baden-Württemberg zu der des Schulfernsehens im Südwestfunk gesagt werden. In der Grundüberzeugung stimmen alle Arbeitsgruppen überein.

Das CIEL-Konzept setzt allerdings besondere Akzente, die sich wahrscheinlich nur eine freie, an keine Institution direkt gebundene Arbeitsgruppe leisten kann. Als eine staatlich nicht gebundene Arbeitsgruppe braucht das CIEL-Team z. B. nicht von vornherein auf die wie auch immer berechtigten Interessen von organisierten Fachschaften oder anderen Verbänden eingehen. Das Team kann sich daher den Luxus des Zweifels an der „Geschlossenheit“ der Disziplinen und Fächer erlauben. Es kann, in einem Wort gesagt, in den Ansatz seiner Überlegung die Feststellung aufnehmen, daß die „offiziellen Instanzen“ der kulturellen Interpretation (Wissenschaften, Künste) keineswegs in sich geschlossene Interpretationszusammenhänge überliefern. In der Frage nach dem „Anfang“ der kulturellen Interpretation inmitten einer immer schon gedeuteten Wirklichkeit findet man sich in der Situation des „strukturalistischen Bastlers“, der die überkommenen Fragmente allererst wieder in einen „lesbaren“ und „interpretierbaren“ Zusammenhang bringen muß. (Vgl. dazu *Levi-Strauss, C.*: Das wilde Denken, Frankfurt 1968, *Derrida, J.*: Die Struktur, das [Forts. nächste Seite]

1. Problemstellung

Das Problem des Sachunterrichts stellt sich genau genommen, darauf wollten die letzten Bemerkungen aufmerksam machen, als das der gesellschaftstheoretischen Verankerung der Schularbeit im ganzen; nicht daß der wissenschaftsorientierte Unterricht nicht mehr ohne weitere Vermittlung einer allgemeinen Schulbildung integriert werden kann, ist entscheidend, sondern daß uns mit dem Ausfall der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, die für sich einen privilegierten Zugang zum Menschlichen des Menschen reklamierte, die Sprache verloren gegangen ist, in der die Begriffe Bildung und Bildsamkeit expliziert werden konnten. Was zwingt uns aber, von allgemeiner fundamentaler „Bildung“ im Gegenüber zu einer besonderen Berufsausbildung zu reden? Hat nicht die Orientierung an den Qualifikationen, die in den verschiedensten Positionen des gesellschaftlichen Lebens gefordert sind, die Schule aus dem gläsernen Turm der allgemeinen Menschenbildung, in der sie nicht nur brotlosen, sondern solchen Künsten nachging, die jeden Bezug zur gesellschaftlichen Wirklichkeit verloren hatten, befreit? So gesehen fiele es sicher leicht, nicht weiter auf der Forderung nach Allgemeinbildung zu insistieren. Allerdings: Gerade im Begriff der Allgemeinbildung war es möglich geworden, das Kindsein mit der in Detailfunktionen ausgelegten gesellschaftlichen Realität zu vermitteln. In der Auslegung von Partizipationsmöglichkeiten an der hochdifferenzierten gesellschaftlichen Wirklichkeit für nicht in Detailfunktionen integrierte Kinder hat die spezielle Leistung des Begriffes der Allgemeinbildung bestanden. Das Problem einer „allgemeinen

[Forts. von Fußnote 17:] Zeichen und das Spiel im Diskurs der Wissenschaften vom Menschen. In: *Lepenies, W. und Ritter, H. H.* (Hg.): *Orte des wilden Denkens. Zur Anthropologie von C. Levi-Strauss*, Frankfurt 1970.

Von da aus gesehen richtet das CIEL-Team sein Augenmerk zunächst auf die Frage nach Formen, mit denen und in denen interpretationsfähige und -bedürftige Kontexte hergestellt werden können. Von diesem besonderen Interesse leitet sich auch die Tatsache her, daß die CIEL-Gruppe den Unterricht nicht über die Vermittlung von Zielvorstellungen, als abhängige Variable von Lernzielen, ansteuert, sondern direkter, als den Ort des Herstellens von Kontexten, die der kulturellen Interpretation zugeführt werden können.

Der Idee und dem Ansatz nach müßten die genannten Arbeitsgruppen aufeinander zuarbeiten. Ob sie sich tatsächlich treffen, wie und warum sie sich verfehlen, wird auszumachen sein, wenn die Arbeiten zu einem diskussionsfähigen Abschluß gekommen sind.

Partizipation“ stellt sich aber im Sachunterricht in besonderer Dringlichkeit. Bezüglich der Formalia könnte man sich zur Not mit dem Hinweis auf einige unabdingbare Kulturtechniken begnügen. Wo die Realien, die Inhalte zur Diskussion stehen, kann man sich um die Frage nach dem Kindsein in unserer Gesellschaft nicht herumschleichen. Es entsteht sonst leicht die Gefahr, daß die nach Engineering-Modellen ausgelegte Curriculumforschung die Schule als einen Raum ausleuchtet, in dem Erwachsene nach ihrem Bild und Gleichnis aus rohen Ausgangsmaterialien in rational durchsichtiger Weise Erwachsene machen. Die Schule würde sich zur Institution entwickeln, in der die Erwachsenen-Gesellschaft sich als Gesellschaft von Erwachsenen reproduziert.

Es zeigt sich also, mit dem Sachunterricht steht das Problem der Grundschulreform allgemein zur Diskussion unter der Frage: Gibt es überhaupt noch Formen der Vermittlung von Kindheit und Gesellschaft? Wie kann Kindsein in unserer Gesellschaft verwirklicht, Kindern eine erfüllte Gegenwart gewährt werden? Nur wenn eine Artikulationsebene gefunden werden kann, auf der die Erörterung der Vermittlung von Kindheit und Gesellschaft möglich wird, kann auch das Verhältnis der kognitiven zu den affektiven und sensorischen Anteilen des Curriculum in einem sinnvollen Zusammenhang diskutiert werden¹⁸.

An dieser Stelle müssen zwei Bemerkungen eingefügt werden:

1. Es ist uns hier keineswegs um die Wiederholung der Frage nach dem Wesen der Kindheit zu tun. Diese Frage ist immer wieder mit den romantischen Träumen von einer heilen, ursprünglichen Welt beantwortet worden. Es geht uns vielmehr schlicht darum, zu verhindern, daß Kinder von der Partizipation an der Wirklichkeit der Erwachsenen ausgeschlossen und in eigens geschaffene Reservate abgeschoben werden. Wie sehr die Kommunikationsmöglichkeiten

¹⁸ Mit der in Frage stehenden Artikulationsebene steht, um noch einmal daran zu erinnern, das Problem des erzieherischen „Sinnes“, die Möglichkeit des spezifischpädagogischen Redens über Kinder und Gesellschaft zur Diskussion. Wenn man es defensiv formulieren wollte, ist nach unserem Dafürhalten das erzieherische Reden durch das Interesse an der Bewahrung des Rechtes der Kinder auf ein erfülltes Ausleben ihrer gegenwärtigen Kindheit bestimmt. Erzieherisches „Reden“ erklärt alle Bestrebungen, auch die wohlmeinendsten, die den Kindern eine ihnen fremde, äußere Zukunft aufbauen wollen, als Anmaßung. Mit einem Wort: Nur insofern eine auf gesellschaftliche Realität bezogene Reflexion unter dem – wie wir meinen: unverzichtbaren – Postulat, demzufolge kein gegenwärtiger Augenblick zugunsten eines zukünftigen aufgeopfert werden darf, steht, kann sie als eine erzieherische qualifiziert und von soziologischen oder sozialphilosophischen Reflexionen unterschieden werden.

mit Kindern geschrumpft sind, zeigt jeder unvoreingenommene Blick in die Kleinfamilie. Und auch dies gilt es in diesem Zusammenhang zu sehen: Wo Kinder und Erwachsene nicht mehr auf demselben Boden der Realität stehen, dieselbe verbindliche Wirklichkeit miteinander teilen, kann die Forderung nach einem demokratischen Führungsstil prinzipiell nicht realisiert werden. Wie sehr sich gerade die Schule damit abgefunden zu haben scheint, daß Kinder in einer anderen „Welt“ leben, wird an der Selbstverständlichkeit offenkundig, mit der davon ausgegangen wird, daß die Kinder den „Sachen“ nur beikommen können, wenn sie die vorgeformten Fragen, die normierte Sprache, in der sie gestellt und die darauf bezogenen Instrumente, mit denen sie beantwortet werden, möglichst rasch und unverstellt übernehmen. Was Grundschüler im Sachunterricht häufig genug als erstes lernen müssen, ist die „Einsicht“, daß ihre eigenen Fragen vor den zu verhandelnden Sachen irrelevant und kindisch sind. Selbst das, was an aktuellen Themen, wie dem Skylab-Unternehmen, interessant ist, ist durch das Schulwissen festgelegt: Das Raketen-Prinzip. Für die bewegenden Fragen, wie z. B. die, wie das mit den Exkrementen im Skylab-Unternehmen funktioniert, läßt das Schulwissen keinen Raum. Wir machen uns im allgemeinen nur selten klar, daß viele Kinderfragen nicht von den Sachen, sondern vom Erwachsenen-Schulwissen abgewiesen werden.

Die zweite Bemerkung bezieht sich auf das so leichthin angekündigte Problem der Vermittlung von Kindheit und Gesellschaft. Schon der Ausdruck „Vermittlung“ ist der Sprache eben jener Theorie entnommen, von der wir sagten, daß in ihr das gegenwärtige Schulproblem nicht angemessen erörtert werden kann. Wir wollten in diesem Ausdruck jedoch nur etwas ansprechen, was genauer unter der Leitlinie der Frage nach dem Sinn der Institution Grundschule zu thematisieren ist. Das Problem der Vermittlung von Kindheit und Gesellschaft soll im weiteren als Frage nach dem Sinn der Leitidee der Institution Schule ausgearbeitet werden. Der Frage nach dem Sinn der Institution kann heute, wie mir scheint, auch aus einem weiteren Grund nicht mehr ausgewichen werden. In ihrer Geschichte war die Schule stets als eine Form der institutionellen Definition von Kindheit und Jugend ausgelegt. Kindheit und Jugend galten – bis zur Grundschule der Weimarer Zeit – als die dem Lernen vorbehaltenen Lebensabschnitte. Vorausgesetzt war, daß dieses Lernen mit der Jugendzeit seinen Abschluß findet. Nun ist gerade das Leben in der – wie auch immer man sie im einzelnen charakterisieren mag – modernen Gesellschaft durch die Unabschließbarkeit und „Lebenslänglichkeit“ der Lernprozesse bestimmt. Lernen ist nicht mehr das gesellschaftliche Definieren der Kindheit und Jugendzeit. In organisierten Lernprozessen muß heute überall gelernt werden: Wo die Schule mit dieser

Aufgabe allein betraut wird, verschleiert man nur die Notwendigkeit der Institutionalisierung des außerschulischen Lernens¹⁹.

Vor dem Hintergrund der Tatsache, daß mit der Schulzeit nicht auch die Lernzeit abgeschlossen werden kann, wird die Leitidee der Schule neu zur Diskussion gestellt. In Frage steht somit das Spezifikum des schulischen Lernens, sein spezieller Beitrag zum lebenslangen Lernprozeß. Wir behaupten also, daß das Thema der „Vermittlung“ von Kindheit und Gesellschaft als Frage nach dem Spezifikum des schulischen Lernens expliziert werden kann. Wir behaupten allerdings, daß die Formen, in denen das Problem des Sinnes auch heute noch verhandelt wird, durch die Entstehungsgeschichte der Schule bedingt sind, so daß die angekündigte Frage nur in einer kritischen Auseinandersetzung mit der Tradition entfaltet werden kann. Daß diese – wie ich glaube – dringend notwendige Arbeit hier nur in Umrissen vorgestellt werden kann, darf als selbstverständlich vorausgesetzt werden.

2. Die „Methode“ als institutionelles Problem

Die Schule fand Verbreitung in einer gesellschaftlichen Situation, die durch die Trennung von Laien- und Gelehrtenkultur gekennzeichnet war, in der es gleichwohl für den Laien nützlich sein konnte, einige gelehrte Künste zu beherrschen (Lesen, Schreiben, Rechnen). Im Leben des Laien blieben diese Künste jedoch trotz der gelegentlichen Nützlichkeit etwas Aufgesetztes, Exzeptionelles, um nicht zu sagen Exotisches. In der Gelehrten-Kultur war kaum etwas enthalten, was der lesende Laie ohne weiteres zur Bewältigung alltäglicher Lebenssituationen hätte gebrauchen können. Auf die daraus sich ergebende innere Verunsicherung und Gefährdung des lesenden Laien hat Pestalozzi eindringlich aufmerksam gemacht²⁰. Da die Verankerung der zu lernenden Künste in der alltäglichen Wirklichkeit der Lernenden fehlte, konnte der Lernprozeß nur als Übergang ausgelegt und dargestellt werden. Diese Auslegung eines „reinen“, von nirgendwo nach nirgendwo führenden, also keineswegs Laien- und Gelehrtenkultur vermittelnden Weges, wird in der eigentümlichen (Volks-)Schulkunst, der Methode, bewerkstelligt. Die Methode wird so gesehen zur Kunst, den Lernenden voraussetzungslos, bei Null, unter bewußter Ausklammerung seiner Lebenswirklichkeit, beginnen

¹⁹ Vgl. dazu *Schulenberg, W.*: Schule als Institution der Gesellschaft. In: *Speck, J. und Wehle, G.* (Hg.): Handbuch pädagogischer Grundbegriffe Bd. 2, S. 391-423, München 1970.

²⁰ *Pestalozzi, J. H.*: Lienhard und Gertrud. In: *J. H. Pestalozzi, Sämtliche Werke*, hrsg. v. *A. Buchenau, E. Spranger* und *H. Stettbacher*, Berlin, Leipzig, Zürich 1927-1964 (21 Bde), hier: Bd. 4.

zu lassen. Sie wird zum Versuch, die Lernprozesse rein negativ, d. h. durch die bloße Ausklammerung der Subjektivität des Lernenden zu objektivieren. Der Lernende – als Tabula rasa – wird in die Zucht des methodischen Profis genommen, der nur über das Instrument der Methode mit dem Lernenden verkehrt²¹. Die methodische Disziplin führt den Lernenden mehr oder weniger behutsam aus seiner Lebenswelt, mit ihren Bedeutungen, heraus. Der Lernende beginnt, mit „Materialien“ umzugehen, die für ihn keine Bedeutung haben, sondern allein durch ihre methodische Relevanz, ihre Funktion, im Lernprozeß bestimmt sind. Im Zusammenhang mit der Herauslösung der Lernprozesse aus der Lebenswirklichkeit ergibt sich auch die Möglichkeit, die Lernprozesse linear auszulegen. Wir haben dadurch den Blick verloren, für alle Zeit-Schleifen im Lernprozeß, dafür, daß Lernprozesse auch in Vor- und Rückgriffen ablaufen können. Zusammengefaßt kann man also sagen: Die Methode erzeugt eine eigene „Welt“, mit eigenen Materialien und eigenen Leistungsformen und, was das Wichtigste ist dabei, sie definiert den Lernenden durch eine eigene gesellschaftliche Rolle, der des Tabulisten (Abc-Schützen). Das Spezifische an dieser Rolle liegt darin, daß ihre Inhaber ganz in die Botmäßigkeit des Rollenschreibers geraten sind. Hier setzte dann auch die Kritik Pestalozzis an. Pestalozzi konnte in der Methode nur ein illegitimes willkürliches Herrschaftsinstrument sehen, solange sie nicht auf sichere Fundamente in der Natur des Menschen zurückgeführt werden kann²². In dem von ihm unternommenen Versuch, die Methode, als Kunst aller Künste, auf die Natur, auf fundamentale Bedürfnisse des Menschen, zurückzuführen, glaubte er auch, die durch die Schriftkultur entstandene Entfremdung rückgängig machen zu können.

Dieser Hinweis auf Pestalozzi mag im gegenwärtigen Zusammenhang genügen. Unsere Bemerkungen zur Methode sollten ohnehin nur andeutend darauf verweisen, daß die Schülerrolle durch die Methode als eine nicht ungefährliche Gratwanderung ausgelegt wurde. Man könnte auch sagen: Erst die Methode brachte die Lernenden in eine Situation, in der sie sich gezwungen sahen, sich vom Methodiker an die Hand nehmen zu lassen²³. In ihrer Entstehungszeit nahm die Schule nur einen geringen Teil des Lebens

²¹ Daß auch heute die Lehrer, von Ausnahmesituationen abgesehen, nur über die „methodisch“ ausgesteuerte Unterrichtsplanung mit den Schülern verkehren, so sehr, daß der Plan als Code figuriert, mit dem sie Schüleräuberungen entschlüsseln und bewerten, sei nur beiläufig erwähnt.

²² *Pestalozzi, J. H.*: Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. In: *J. H. Pestalozzi*, a.a.O., hier: Bd. 13, S. 181-359.

²³ *Van den Berg, J. H.*: *Metabletica*. Über die Wandlung des Menschen. Grundlinien einer historischen Psychologie, Göttingen 1960.

der Kinder in Anspruch. Durch die wachsende Kompliziertheit der Verhältnisse wird immer mehr Kindheit in die Schule verlegt, was rückwirkend, da die Kinder immer weniger an der Wirklichkeit partizipieren können, dem Denkmodell der Methode eine Monopolstellung sichert. Die Tabulistenrolle, differenzierter ausgelegt als in den Schulen des 17. Jahrhunderts gewiß, hat zur Folge, daß der Weg in die Erwachsenenwelt immer länger und gefährlicher geworden ist. Man bedenkt viel zu wenig, daß trotz der Kompliziertheit der Verhältnisse die offizielle Wirklichkeit durchaus in der Reichweite der Kinder liegt, daß sie daran partizipieren, mit einem Wort: daß diese Wirklichkeit nicht, wie die frühere Gelehrtenkultur, an anderen und fremden Ufern liegt. Die Trennung von werktätiger Laien- und gelehrter Schriftkultur – das soll in der vorhergegangenen Bemerkung nur gesagt sein – ist im Zeitalter der industriellen Produktion längst aufgehoben. Pädagogisch bedeutet dies: Auch die Kinder können nicht länger durch die Brille der Methode als *tabulae rasae* betrachtet werden. Die Kinder leben vielmehr inmitten dieser durch Informationen, Wissenschaften und Techniken bestimmten Zivilisation, inmitten einer Welt, von der eine hohe Faszination auf sie ausgeht. Lernprozesse haben somit gesellschaftlich gesehen gar nicht mehr die Funktion des Überführens in eine andere Welt. Es kann der Schule nicht mehr darum zu tun sein, durch methodisch gelenkte Schritte Fertigkeiten aufzubauen, die als Voraussetzungen der Partizipation an sozio-kulturellen Prozessen gelten, sondern es muß ihr darum zu tun sein, die tatsächliche Partizipation verständlich zu machen, aufzuklären, sie zur Sache derer zu machen, die tatsächlich, unaufhebbar faktisch, daran partizipieren²⁴. Zusammenfassend kann festgestellt werden: Die Schule legt die Schülerrolle aufgrund ihrer nicht aufgearbeiteten Entstehungsgeschichte immer noch in der Form des nichtpartizipierenden Tabulisten aus. Sie schafft in der Organisationsform der Methode einen Zwischenbereich, der mit der zunehmenden Differenzierung der gesellschaftlichen Verhältnisse in steigendem Maße zum Lebensbereich der Kinder schlechthin deklariert wird, die, unter Mißachtung ihrer tatsächlichen Partizipation am gesellschaftlichen Leben, in Reservate abgeschoben werden. Dagegen fordern wir – und wir sehen darin einen wesentlichen Aspekt des Umdenkens, das in der Reform verlangt ist – die Preisgabe der Idee der Methode zugunsten einer schulischen Aufarbeitung der tatsächlichen Partizipation der Kinder an der gesellschaftlichen Realität. Dies halten wir für gleichbedeutend mit der Aufgabe, Kinder aus dem Status der bloß erlittenen Sozialisation zu deren Subjekten zu befreien. Etwas salopper ausgedrückt: Die Schule kann nicht ferner bei methodisch

²⁴ *Schorb, A. O.*: Schule und Lehrer an der Zeitschwelle, Stuttgart 1962.

gesetzten Nullpunkten, die immer willkürlich sein müssen, ansetzen, sondern sie hat anzusetzen inmitten einer gedeuteten, ausgelegten, auch für die Kinder zur Disposition gestellten Wirklichkeit.

3. Der Heimatkundeunterricht

Die erste Umorientierung in die angedeutete Richtung fand in der Institutionalisierung der Grundschule und darin durch die Einführung der Heimatkunde statt. Diese war mit dem erklärten Ziel angetreten, das außerschulische Leben der Kinder in der Schule erhellend zur Sprache zu bringen. Von dieser Zielsetzung aus erklärt sich auch die „Methodenfeindlichkeit“ der Reformpädagogik²⁵. So gesehen erscheint es sinnvoll und notwendig zu sein, der Frage nachzugehen, woran die Heimatkunde gescheitert ist. Es ist, wenn ich recht sehe, nicht der Schmus, den die Reformpädagogik um die kindliche Lebenswirklichkeit machte, nicht die Tatsache, daß man Kindheit sagte und die romantischen Sehnsüchte und Träume der Erwachsenen meinte, woran die Heimatkunde scheiterte. Das alles wäre leicht zu entlarven gewesen. Bereits die Bremer Schulreformer haben das großstädtische Leben unter durchaus realistischen Aspekten thematisiert, es keineswegs nur unter der Brille der kultivierten Urbanität gesehen. Man hätte die Heimatkunde also durchaus mit einem realistischen touch modern aufpolieren können. Wie auch immer: Die Heimatkunde scheiterte keineswegs an der Unzeitgemäßheit ihrer Inhalte, sondern erstens an der gesellschaftstheoretischen Begrifflichkeit, auf die sie zu ihrer Selbstdarstellung in den 20er und 30er Jahren angewiesen war. Die gesellschaftstheoretische Kategorie, mit der die Heimatkunde gedacht und legitimiert wurde, war die als in „Bluts- und Lebensgemeinschaft“ ausgelegte Idee der Nation²⁶. Heimat, das ist das in kindlichem Erlebens- und Erfahrungshorizont repräsentierte übergreifende Ganze einer durch die Gemeinsamkeit von Sprache und Geschichte bestimmten nationalen Kultur, in die alle gesellschaftlichen Tatsachen, sozialer Status, soziale Schichten aufgehoben sind. Diese gesellschaftsphilosophische Idee, überflüssig, es eigens zu betonen, setzte nicht in stand, die tatsächlichen Verhältnisse der Industriegesellschaft zwischen den Arbeitern und den Bürgern positiv auf-

²⁵ Zum folgenden Fiege, H.: Der Heimatkundeunterricht, Bad Heilbrunn 1967. Ders. (Hg.): Die Heimatkunde, Weinheim 1958. (Quellen zur Unterrichtslehre hrsg. von G. Geißler). Günther, K. H.: Der lebensphilosophische Ansatz der Bremer Schulreformer Gansberg und Scharrelmann. In: Günther, K. H. u. a.: Erziehung und Leben. Vier Beiträge zur pädagogischen Bewegung des frühen 20. Jahrhunderts, Heidelberg 1960. Hang, J.: Heimatkunde und Volkskunde, Tübingen 1969.

²⁶ Dazu: Plessner, H.: Grenzen der Gemeinschaft, a. a. O.,

zuheben. Wir können dieser ideologischen Seite hier nicht weiter nachgehen, so interessant sie im Hinblick darauf wäre, daß die Grundschule unter der Leitidee der nationalen Kultur die bürgerliche Ideologie des 19. Jahrhunderts produzierte²⁷.

In den Klassenzimmern selbst ist die Heimatkunde zweitens schließlich daran gescheitert, daß das Rüstzeug zu einer ihr angemessenen didaktischen Prononcierung gefehlt hat. Als Grundmuster der unterrichtlichen Aufbereitung der heimatlichen Erfahrungen und Erlebnisse der Kinder hat dem Heimatkundeunterricht allein die Pestalozzische Trias des Elementarunterrichtes, Form, Wort, Zahl, zur Verfügung gestanden²⁸. Mit diesem Muster wurden alle Themen des Heimatkundeunterrichts aufbereitet, der Wochenmarkt, die Geburtstagsfeier, das Telefon. Dabei war die Erarbeitungs- und Sicherungsphase des Unterrichts bestimmt durch die drei wesentlichen Fragemöglichkeiten des „was“ (der in Bildern repräsentierbaren Sachen), des „wie“ (Eigenschaften des Dinges, auch in bezug auf Verwendungszusammenhänge: Mit dem großen Pinsel macht der Maler...) und „wieviel“. Die Tugend dieses didaktischen Musters liegt auf der Hand: Sie besteht in der Möglichkeit der Integration der Formalia und Realia in ein übergreifendes Bezugssystem. Der Rechenunterricht schließt nicht äußerlich an den Sachunterricht an, sondern ist selbst ein Medium, in dem die Sachen geklärt werden können. Rechenunterricht ist – der Idee nach – hier nicht nur in einem äußerlichen Sinn auf Sachen bezogen, so daß man an Weihnachten mit Äpfeln und Nüssen, an Ostern mit Ostereiern und im Herbst mit Kastanien rechnet – darauf ist es allerdings in der Schulwirklichkeit hinausgelaufen –, sondern er sollte hier zur Aufschlüsselung der vorgestellten Sachen selbst, die nur in Anzahlen vorkommen, die ihrerseits wieder in Zahlbeziehungen zueinander gestellt oder gebracht werden können, ausgelegt werden. Der Sprachunterricht ist nicht nur das Medium der Sicherung der Namen, der Substantiva vorweg, sondern auch das der Attribution: Als Lehre über die Bildung richtiger, d. h. hier immer auf „die Sachen selbst“ bezogener, Sätze. Wir haben behauptet, daß dieses didaktische Muster des Pestalozzischen Elementarunterrichts mit zum Scheitern des Heimatkundeunterrichts beigetragen hat. Was berechtigt uns zu dieser Behauptung? Dieses hier nur andeutungsweise vorgestellte didaktische Artikulationsinstrument steht der Zielsetzung des Heimatkundeunterrichts diametral entgegen. Das Ziel lautete:

²⁷ Flitner, A. (Hg.): Deutsches Geistesleben und Nationalsozialismus. Eine Vortragsreihe der Universität Tübingen mit einem Nachwort von H. Diem, Tübingen 1965.

²⁸ Pestalozzi, J. H.: Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, a. a. O.

Die sozio-kulturelle Bedingtheit von kindlichen Erfahrungen für die Kinder selbst durchsichtig zu machen. Durch das Pestalozzische Instrument bedingt, kann im tatsächlichen Unterricht aber nur von den Sachen gleichsam als Naturgegebenheiten die Rede sein. Die Pflaumen, die auf dem Wochenmarkt feilgeboten werden, sind blau und süß, sie sind größer als die in Nachbars Garten, kosten x Pfennig das Kilo, Mutter macht Pflaumenmus daraus und benötigt xy Kilogramm ... Selbst der Preis wird in dem didaktischen Muster als eine natürliche Eigenschaft behandelt, was, wie sich gleich zeigen wird, kein Zufall ist. Mit einem Wort also: Der Heimatkundeunterricht erreicht mit dem Instrument des Pestalozzischen Elementarunterrichts nicht, was er eigentlich intendiert, die sozio-kulturelle Bedingtheit der Sachen und Erfahrungen. Durch Pestalozzi wird der Heimatkundeunterricht gesellschaftlich entschärft, zu natur- und landschaftskundlichem Unterricht. Ohne dies hier im einzelnen begründen zu können, kommen wir doch nicht um die Feststellung herum, daß im Pestalozzischen Muster, darin besteht seine großartige Leistung, das Grundgerüst der Wissenschaften und des wissenschaftlichen Arbeitens des 18. Jahrhunderts freigelegt ist. Wissenschaft, das war einmal: taxonomische Vermessung und Verrechnung der Natur in den natürlichen Arten; Wissenschaft, das war aber auch „Allgemeine Grammatik“ im Sinne der Logik des Hobbes' zum Beispiel²⁹: nämlich Lehre von der Repräsentation, Vorstellung der Natur in der Form natürlicher dinghafter Einheiten, die in den Wörtern gemeint und in den Sätzen ausgelegt werden (Attribution). Wissenschaft, das war aber vor allem: Physiokratische Ökonomie, d. h. Rückführung der Werte erzeugenden (in Geld repräsentierten) Arbeit auf die Natur, also Ankettung des rechnerisch ausgedrückten Wertes an die Natur der Dinge selbst. Die Preise sind so gesehen quasi natürliche Eigenschaften der Dinge.

Ich fasse zusammen: Was in der Pestalozzischen Trias ausgelegt wird, ist das Grundgefüge der Wissenschaften des 18. Jahrhunderts, das bestimmt war von der Voraussetzung, daß die menschliche Vorstellung identisch ist mit der Form, in der die Natur sich dem Menschen vorstellt (natürliche Arten). Die klare, d. h. von jeder gesellschaftlichen Zwecksetzung gereinigte Vorstellung ist das vermittelnde Prinzip zwischen Natur und Mensch³⁰. (Es bedarf, so scheint mir, an dieser Stelle keines weiteren Kommentars, wenn wir feststellen, daß mit dem skizzierten didaktischen Artikulationsschema nicht nur

²⁹ Hobbes, Th.: Grundzüge der Philosophie. Erster Teil. Lehre vom Körper, Leipzig 1915. (Der Philosophischen Bibliothek Band 157).

³⁰ Vgl. dazu *Foucault, M.*: Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften, Frankfurt 1971.

die sozio-kulturelle Bedingtheit der kindlichen Erfahrung, sondern auch die moderne Wissenschaftlichkeit verfehlt wird, eine Wissenschaftlichkeit, die, selbst wenn sie sich mit der Natur beschäftigt, diese nicht mit reinen Händen so hinnehmen möchte, wie sie sich gibt, sondern sie in aggressiven Eingriffen .selbstgeschaffenen Bedingungen unterwirft: Nicht die Natur selbst, sondern ihre Reaktion auf menschliche Eingriffe ist das Thema moderner Naturwissenschaft.)

Unsere Ausführungen haben eine Stelle erreicht, wo ein Rückblick auf den bisherigen Duktus und den möglichen Ertrag angebracht erscheint. Es hat sich folgendes ergeben: Das Problem eines modernen Sachunterrichts, der unter der Forderung der Explikation der Artikulationsformen steht, die uns Wirklichkeit als Boden gemeinsamen Handelns und Erlebens zuführen, stellt sich auf drei Ebenen:

1. als das Problem des Beginns „inmitten“ der kindlichen Wirklichkeitserfahrung und der Aufgabe, Kinder zu „Subjekten“ ihrer Sozialisationsprozesse zu befreien. In dieser Beziehung sollte der Sachunterricht den Heimatkundeunterricht produktiv aufgreifen mit dem Ziel der Vollendung der in den 20er Jahren versandeten Reform. Die Frage lautet hier: Wie kann der Unterricht an die realistisch gesehene kindliche Wirklichkeit anknüpfen?
2. Wie muß der Unterricht beschaffen sein, wenn er den Kindern die Art und Weise ihrer faktischen Partizipation durchsichtig und verfügbar machen will?³¹ Das ist die Frage nach den Artikulationsformen, in denen der Unterricht kindliche Erfahrungen aufarbeiten kann, nach dem Muster unterrichtlichen Handelns, mit dem konkret ausgelegt wird, was „wissenschaftsorientierte Aufarbeitung“ kindlicher Erfahrung bedeuten und wie das Verhältnis des wissenschaftsorientierten Unterrichts zu anderen Formen der Thematisierung der tatsächlichen Partizipation bestimmt werden kann.
3. Das Problem des Sachunterrichts ist aber auch als Frage nach der Struktur der unterrichtlichen Kommunikation zu explizieren. Es geht darin um die Bestimmung der „Ebenen“, auf denen Lernende und Lehrende so miteinander verkehren, daß einmal ein ständiger Rollenwechsel von Lehrenden und Lernenden ermöglicht und zum anderen die Erfahrungen in der intendierten Weise artikuliert werden können.

Ansatz und Programm der Reutlinger CIEL-Gruppe

Genau auf diesen drei Ebenen versucht eine Arbeitsgruppe in Reutlingen, den Sachunterricht an der Grundschule in der Form von Unterrichtsmateria-

³¹ Vgl. dazu den Begriff der „Strukturalistischen Basterei“ (Bricolage).

lien und Unterrichtsarrangements (erprobte Vorschläge für die Unterrichtsgestaltung) auszulegen. Ich versuche im Schlußteil meines Referates über den Stand der Arbeit zu berichten.

1. Der Ansatz bei der Alltagswirklichkeit

Über unsere speziellen Rollen hinaus nehmen wir alle in einem umfassenden Sinn an der gesellschaftlichen Wirklichkeit teil, sind in einer allgemeinen Art in sie eingefügt. Sie ist in einem noch zu bestimmenden Sinn allgegenwärtig und ständig verfügbar. Selbst das Expertenwissen ist jedermann in einer bestimmten Weise verfügbar. Man könnte geradezu sagen, eine hochdifferenzierte Gesellschaft bleibt nur so lange funktionsfähig, solange ihre Detailfunktionen zur allgemeinen Disposition stehen. Jedermann weiß, wie er sich das spezielle Können und Wissen des Arztes, des Automechanikers, dienstbar machen kann. Mit anderen Worten: Gerade die Spezialkenntnisse sind in einer allgemeinen Weise jedermann zur Disposition gestellt. Jeder von uns bewegt sich immer schon in Formen, in denen er Spezialkenntnisse abrufen kann. Den Modus, in dem die gesamte gesellschaftliche Wirklichkeit dem nicht besonders qualifizierten Jedermann zur Verfügung steht, nennen wir Alltagswirklichkeit³². Wir lernen zunächst einmal die Wirklichkeit so kennen, wie sie uns in der Form der jedermann verständlichen Alltagswirklichkeit zur Disposition steht.

Des weiteren gehen wir davon aus, daß auch die Kinder ganz selbstverständlich an dieser allgemeinen, verbindlichen Alltagswirklichkeit partizipieren. Es ist die Wirklichkeit, in die hinein sie sich bewegen, in der sie sich zurechtfinden lernen; sie ist der Boden der Kommunikation, der Boden, auf dem ihnen Aufgaben zur Erledigung gestellt werden, wo sie ernsthaft, verbindlich gefordert werden. Problematisch ist jedoch die Konstitution dieser allgemein verbindlichen Realität im Modus der Alltäglichkeit, dies um so mehr, als wir alltäglich doch in einer Fülle völlig verschiedener, diskreter Handlungsfelder und in völlig verschiedenen Rollen agieren. An dieser Alltagswirklichkeit nehmen wir als Verkehrsteilnehmer, Einkäufer, Fußballfan, Wohnungsinhaber usw. teil. In jedem dieser Handlungsfelder haben Dinge und Gebärden andere Bedeutungen und sind in anderen Mustern zu einem Ganzen gefügt. Das Problem der Alltagswirklichkeit stellt sich somit in Form der Frage: Wie ist es uns möglich, scheinbar mühelos von einem dieser

³² *Berger, P. und Luckmann, Th.:* Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit, a. a. O.,

Handlungsfelder in ein anderes überzuwechseln; wie ist es uns möglich, uns in jedem dieser verschiedenen Handlungsfelder angemessen zu verhalten? Gefragt ist also nach einer Art Universalschlüssel, mit dem die in finite Bezirke ausgelegte Wirklichkeit uns als etwas „Ganzes“ ständig gegenwärtig, zugänglich wird³³. Die Form, die für uns alle Bezirke zu der einen allgemeinen, jedem zugänglichen Wirklichkeit integriert, nennen wir Besorgung. (Wir haben dabei nichts mit Heidegger im Sinn, es ist uns nur kein adäquateres Wort für das Gemeinte eingefallen.) Unter Besorgungen meinen wir beispielsweise Einkaufen, Tanken, Aufräumen, den Arzt telefonisch bestellen usw. In Besorgungen also wird uns die gesellschaftliche Wirklichkeit in der Form von Handlungsfeldern zugeführt, in die wir ohne spezielle Kenntnisse oder Fertigkeiten integriert sind. Ich versuche, diese Besorgungen durch drei Charakteristika zu beschreiben: Einmal sind sie durch ihre eigentümliche zeitliche Verfassung charakterisiert. Sie stellen in sich geschlossene Geschehenseinheiten dar, so daß sie gleichsam jedem als Elemente und Bausteine, aus denen sich der Lebenslauf zusammensetzt, präsent sind. Unser Leben in der Zeit (Tageslauf, Wochenablauf) ist für uns selber zunächst einmal faßbar als Aneinanderreihung von Besorgungen, die zum Teil „ihre“ Zeit haben, zu bestimmten, zyklisch wiederkehrenden Zeiten erledigt werden müssen. In Besorgungen also wird unser Leben in einer primären Form faßbar und objektivierbar. Damit ist zum anderen bereits angeklungen, daß Besorgungen auf Ökonomisierung und Rationalisierung angelegt sind. Besorgungen ermöglichen die rationale Einteilung unseres Lebens, sie drängen auf zeitsparende Erledigung, wodurch dann Platz für neue Besorgungen gemacht wird. (Auf die Paradoxie, die hier angeklungen ist, sei nur eben hingewiesen.)

Zum dritten sind wir in Besorgungen stets auf eine dinghaft ausgelegte Wirklichkeit gerichtet, auf Waren z.B., die man irgendwo kaufen kann, nicht aber auf die Struktur, auf die Art, in der sie im Supermarkt z. B. zu Käuferfallen ausgestellt sind. In dieser dinghaften Auslegung der Wirklichkeit, die darin in eine Fülle isolierter Bezugspunkte von Eigenschaften aufgelöst wird, werden zugleich unsere Bedürfnisse sichtbar. In Besorgungen ist uns mit den gebrauchten Dingen immer auch präsent, was wir brauchen oder zu brauchen meinen.

³³ *Schütz, A.:* Collected Papers, a. a. O., *Hahn, A.:* Systeme des Bedeutungswissens. Prolegomena zu einer Soziologie der Geisteswissenschaften, Tübingen 1973. (Unveröffentlichte Habilitationsschrift).

Das theoretische Problem der Besorgungen kann hier nicht in angemessener Weise erörtert werden.

Der Gedanke, im Sachunterricht von Besorgungen auszugehen, legte sich uns aus zwei Gründen nahe. Einmal glauben wir, in ihnen so etwas wie einen Bezugsrahmen, innerhalb dessen Erlebnisse, Erfahrungen und Informationen faßbar, strukturiert und funktionalisiert sind, fassen zu können. Zum andern kommt es uns, im Unterschied zur Heimatkunde, die bemüht war, die individuellen Ausformungen von Erlebnissen/Erfahrungen in den Ausgangspunkt und das Zentrum zu rücken, auf Formen an, in denen, wie auf Folien, individuelle und schichtspezifische Ausprägungen sichtbar gemacht und thematisiert werden können. Die Besorgungen sind uns interessant geworden, weil sie auch für die Kinder das unmittelbar objektiv Faßbare ihres Lebens darstellen. Die Besorgungen führen die Bedürfnisse in der Verknüpfung mit ihrer gesellschaftlichen Erzeugung und Sicherstellung direkt vor. Durch die Anknüpfung an Besorgungen wird die Aufgliederung des „Lehrplans“ in Funktionen, d. h. Formen der Vermittlung von Bedürfnissen und der Art, wie sie gesellschaftlich auf Dauer gestellt und befriedigt werden können, ermöglicht. Dieser Katalog von Funktionen dient uns als Klassifikationsschema für die Inhalte des Sachunterrichtes. In internen und externen Diskussionen hat sich unsere Arbeitsgruppe auf die folgende Liste von Funktionen geeinigt: Wohnen, Dienstleistung/Verwaltung, Erziehung, Produktion, Freizeit, Verkehr, Konsum, Kommunikation, Politik, Fest/Feier³⁴. Dieser Katalog dient uns indes nicht als ein dem Unterricht äußerliches Klassifikationsschema, sondern als Leitfaden der Entdeckung und Formulierung von Unterrichtsintentionen, unter denen Besorgungen aufgearbeitet werden können. Der erste Schritt dieser Aufarbeitung besteht in der Zuordnung von Themen (Angabe von Handlungsfeldern) zu den Besorgungen unter der Leitlinie der Funktionen. Mit Hilfe und durch die Vermittlung des Katalogs von Funktionen soll der Diskurs über Themen eröffnet werden, an dem, so glauben wir zuversichtlich, auch die Schüler selbst beteiligt werden können.

2. Die unterrichtliche Artikulation der Alltagswirklichkeit

Bezüglich der Frage nach den unterrichtlichen Artikulationsformen, mit denen die im Rahmen der Alltagswirklichkeit gemachten kindlichen Erfahrungen

³⁴ Vgl. dazu *Hiller, G. G.*: Die Elaboration von Handlungs- und Lernfähigkeit durch eine kritische unterrichtliche Rekonstruktion von Themen des öffentlichen Diskurses. In diesem Band S. 67 ff. und *Krämer, H.*: Themengitter für das Curriculum: Grundschule. In diesem Band S. 82 ff.

aufgearbeitet werden können, sind wir von den folgenden Überlegungen ausgegangen.

So sehr die Besorgungen die zunächstliegenden Formen sind, in denen wir Wirklichkeit verstehen, so ist uns doch andererseits gerade in ihnen die eigene Auseinandersetzung abgenommen. Die Wirklichkeit, wie sie in Besorgungen zugeführt wird, ist die „Jedermanns-Wirklichkeit“, für die niemand besonders aufkommen kann, die gleichsam vor jedem da ist, so wie sie nun einmal ist. Jedermanns Verständnis für die Wirklichkeit ist ein entlastetes Verstehen. Wir befinden uns immer schon, ohne eigenes Zutun, inmitten dieser durch Besorgungen ausgelegten und gedeuteten Wirklichkeit, aus der wir uns nicht heraussetzen können in einen reinen Anfang, auf einen archimedischen Punkt.

Wenn wir uns also darauf verstehen könnten, die Alltagswirklichkeit zum „Unterrichtsgegenstand“ zu machen, bliebe immer noch die Frage offen, wie sie im Unterricht zu thematisieren sei. In der Beantwortung dieser Frage ist davon auszugehen, daß wir in diese Alltagswirklichkeit „immer schon“, ohne unser Zutun, verwoben, ja verstrickt sind. Wir verstehen, ohne zu wissen, wie wir verstehen, wie diese Alltagswirklichkeit ausgelegt, arrangiert, gemacht ist, so daß sie uns zur Disposition steht. Wenn der an die Alltagswirklichkeit verwiesene Sachunterricht einen Beitrag zur freisetzenden Erziehung sein soll, könnte seine Aufgabe darin bestehen, die Kinder aus ihrem Verstricktsein in eben diese Alltagswirklichkeit zu befreien. Dies kann der Unterricht aber nicht dadurch leisten, daß er versucht, die Kinder in eine andere, von der Alltagswirklichkeit zu unterscheidende, soll man sagen: heile Welt, oder das, was Pädagogen sich darunter vorstellen, zu versetzen, sondern dadurch, daß er die Art und Weise, in der die Handlungsfelder der Alltagswirklichkeit ausgelegt sind, thematisiert. Es wäre zu überlegen, ob und wie der so angesetzte Sachunterricht die Artikulationsschemata der Handlungsfelder, ihre Struktur thematisieren kann. Gefragt sind somit Darstellungsformen des Unterrichts, in denen der in den Verstehensformen des Alltags aktualisierte Sinn reproduziert werden kann. Unter Sinn verstehen wir hier nicht eine Perspektive oder einen immer auch an die subjektiven geschichtlichen Erfahrungen gebundenen, individuellen Weltaspekt, sondern, um es hart zu sagen, die durchaus objektivierbare Mache, das Arrangement von Handlungsfeldern.

Gefragt wird also nach Formen, in denen der Unterricht die Handlungsfelder, in denen wir uns und die Kinder mit uns immer schon befinden, in ständigem Bezug auf dieses Sich-darin-Befinden rekonstruieren kann oder als Mache, als Arrangement sichtbar machen kann. Wie kann der Unterricht sozusagen zur Schaubühne werden, auf der die Alltagswirklichkeit dargestellt,

durchsichtig gemacht, d. h. das Webmuster, das uns „immer schon“ Dinge und andere Menschen in alltäglichen Zusammenhängen zuführt, gezeigt werden kann.

Als die gesuchte Darstellungsform hat sich uns, aus Gründen, die hier nicht im einzelnen erörtert werden können, das Spiel (game) angeboten³⁵. Im Spiel distanziert man sich von dem tatsächlichen Handeln und Erleben und bleibt doch darauf bezogen. Im Spiel aufgeführt und dargestellt werden kann die Alltagswirklichkeit nur von dem und für den, der sie kennt. So gesehen ist das Spiel – und daraufhin ist es für uns interessant geworden – die permanente Aktualisierung einer Beziehung, die in die Pole, Distanz und Integration ausgelegt werden kann. In der Aktualisierung der genannten Beziehung wird das Spiel zur Reproduktion der Alltagswirklichkeit. Die Eigentümlichkeit der spielerischen Reproduktion schien sich uns wieder in einer einfachen Beziehung zwischen den Polen Konstruktion und Kommunikation auslegen zu lassen. Konstruktiv scheint sie uns insofern zu sein, als das Spiel sich selbst Regeln gibt. Das Spiel grenzt sich ja eben dadurch aus dem alltäglichen Handeln aus, daß es das – spielerische – Handeln durch Regeln bestimmt, in Gang setzt und ständig kontrolliert. Wenn immer alltägliches Handeln „gespielt“ wird, wird es auf Regeln gebracht, aus seiner Selbstverständlichkeit befreit. Durch die Regeln wird das Handeln jedoch keinesfalls uniformiert, sondern lediglich für Partner und Zuschauer „verständlich“, d. h. „als etwas“ identifizierbar gemacht. Die Regeln stellen so gesehen einen Konsens her; sie legen das Spiel in keiner Weise fest (wie ja generell die Unendlichkeit der möglichen Partien eines Spiels nicht durch die Regeln aufgehoben werden kann), sondern vor dem Hintergrund der „Regeln“ kann dem Spiel sein „freier Lauf“ in eine prinzipiell nicht vorhersehbare Vielfalt von verständlichen Spielsituationen gelassen werden. Der Sinn der Regeln wird gleichsam erst in der durch sie ermöglichten Kommunikation zwischen Partnern und Zuschauern eingelöst.

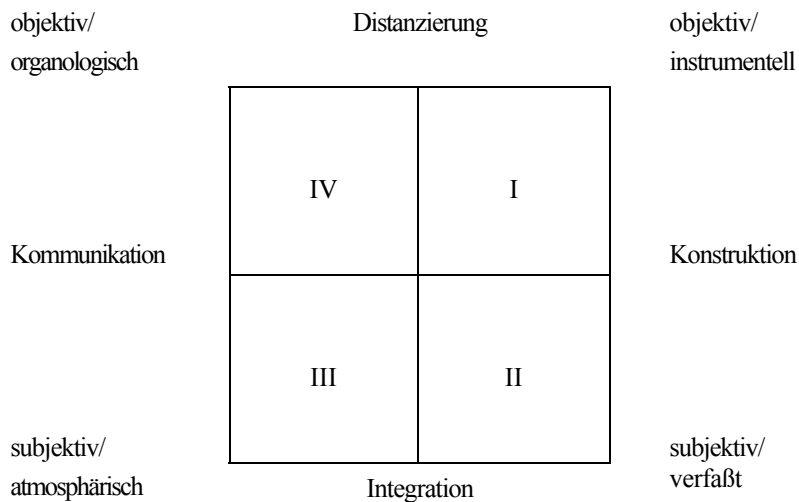
In der Orientierung am Spiel meinen wir also zwei Grundbeziehungen gewinnen zu können, aus denen unterrichtliche Darstellungsformen entwickelt werden können. Ordnet man nämlich die genannten Pole auf zwei sich kreuzenden Achsen an, erhält man vier Felder, auf denen jeweils eine besondere Spielart akzentuiert wird. Das erste Feld, das durch die Pole Distanz und Konstruktion bestimmt ist (Konstruktionsspiele), bildet den scientischen Zu-

³⁵ Vgl. dazu *Gadamer, H.-G.*: Wahrheit und Methode, a. a. O.

Flitner, A. (Hg.): Das Kinderspiel, München 1973. (Erziehung in Wissenschaft und Praxis Bd. 20.)

Flitner, A.: Spielen – Lernen. Praxis und Deutung des Kinderspiels, München 1972.

griff auf Wirklichkeit ab³⁶. Die elementare Sinneinheit des konstruktiven Zugriffs ist die elementare Aussage, die sowohl in einem grammatikalisch richtigen Satz als auch in Diagrammen oder symbolischen Notationsformen gefaßt werden kann. Hier geht es um die Übersetzung von Sätzen der Alltagssprache in Aussagen, durch die Angabe der Wahrheitsbedingungen und -tests, mit denen die Aussagen auf die darin gefaßte Wirklichkeit bezogen werden³⁷. Das didaktische Problem besteht dabei in der Konstruktion von elementaren Aussagen, d. h. in der Findung einer solchen Formulierung von Sätzen, die diese als überprüfungsbedürftig kenntlich macht. Darin liegt auch: Der elementare Sachunterricht darf die Sätze nicht den konsolidierten wissenschaftlichen Disziplinen entnehmen, wenn er den Schülern das Geschäft der Konstruktion von Aussagen nicht vorenthalten will. Die scientische Darstellung von Wirklichkeit beginnt nicht bei der Wissenschaft, sondern bei den meist übergangenen, als Aussage nicht realisierten Feststellungen



³⁶ Vgl. dazu *Giel, K.*: Vorbemerkungen zu einer Theorie des Elementarunterrichts. In: Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht, Bd. 2, Aufsätze zur Konzeption 2, Stuttgart 1974. Ders.: Probleme des Sachunterrichts. In: Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht, Band 6, Teilcurriculum Supermarkt 1. Dokumentation zum regionalen Grundschulkongreß Baden-Württemberg 1973, Stuttgart 1974.

³⁷ Vgl. dazu *Popper, K. R.*: Logik der Forschung, Tübingen 2. Aufl. 1966. *Patzig, G.*: Satz und Tatsache. In: *H. Delius* und *G. Patzig* (Hg.): Argumentationen, Festschrift für J. König, Göttingen 1964, S. 170-191. *Nestle, W.*: Didaktik der Zeit und Zeitmessung, Stuttgart 1973. *Peter, R.*: Wie Bälle springen. In: Reflektierte Schulpraxis, Villingen, N 8, S. 1-17.

des Alltags: Bälle springen besser oder schlechter usw. Das Haupthindernis, das sich der Konstruktion von elementaren Aussagen in den Weg stellt, ist die die Alltagserfahrung bestimmende Substanz-Akzidenz, Ding-Eigenschafts-Relation: Das Springen von Bällen wird unmittelbar als Eigenschaft einer Substanz verstanden.

Durch die Pole Konstruktion und Integration wird Wirklichkeit (gemeint sind immer die Handlungsfelder, in denen wir unsere alltäglichen Besorgungen verrichten) als institutionalisiertes Handeln in allgemeinste Weise umschrieben (Gesellschaftsspiele). Unter institutionalisiertem Handeln verstehen wir ein solches, das durch Verordnungen, Bestimmungen nicht so sehr direkt geleitet, wohl aber faßbar und juristisch oder bürokratisch nach Kriterien, die sich dem gesunden Menschenverstand entziehen, fachmännisch behandelt und verrechnet werden kann. Gemeint ist z. B. der simple Umstand, daß das Kind, das sich auf dem Schulweg beim Bäcker um die Ecke seine Brezel kauft, einen Akt vollzieht, der im BGB als Vertrag definiert, d. h. in konstitutive Merkmale ausgelegt ist. Wir sind, ohne es zu merken, ständig als cives in eine in irgendeiner Form juristisch, verwaltungstechnisch, bürokratisch verfaßte Wirklichkeit integriert. Alle unsere Besorgungen, im Supermarkt, in der Schule, können als unter gewisse, der Kommunikation entzogene Bestimmungen oder Verordnungen fallende Fälle rekonstruiert werden. Die Spielabsicht besteht hier in der Um- und Aufarbeitung von realen Vorkommnissen zu „relevanten Fällen“.

Im dritten Feld geht es um die Darstellung von Wirklichkeit in der Form des Kontextes einer konkreten Situation, d. h. um die Darstellung aus der Perspektive von „Betroffenen“, unmittelbar beteiligten Personen (Kommunikationsspiele). Hier findet das Erzählen (auch in der Form des Fabulierens) seinen Platz; besondere Beachtung und Pflege verdienen die sich kreuzenden Erzählungen, die dieselbe Situation aus verschiedenen Perspektiven darstellen. Die Spielabsicht könnte aber auch in der Erörterung der Situationsangemessenheit des Gebrauches der rhetorischen Formen, deren sich die alltägliche Kommunikation bedient, (fragen, entgegenen, einwenden, berichten, erzählen, verlangen, bestellen usw.) realisiert werden. Es geht um das Problem des angemessenen „Tons“, der taktvollen Ausgewogenheit zwischen Distanz und Nähe, Gleichgültigkeit und Aufdringlichkeit. Insgesamt soll dabei die als Atmosphäre des Feldes erlebte Integration sichtbar gemacht werden. Die vierte Spielart legt Handlungsfelder als Szenen durch Requisiten (Bühnenbild), Choreographien und vor allem Rollen aus (Rollenspiel). In der Übernahme von Rollen distanziert man sich aus den konkreten Situationen, in die man hineinverwoben ist, durch die Aneignung objektiviert vorliegender Texte, Insignien, Raumfiguren, mit deren Hilfe man den Zusammen-

hang der szenischen Handlung für andere transparent macht. Die Spielabsicht liegt in der Repräsentanz dessen, was man alltäglich naiv „ist“ oder zu sein glaubt. Die Schwierigkeit liegt in unserer natürlichen Plumpheit begründet, die durch das Rollenspiel miterzeugt wird. Indem die Szene dem Spieler zumutet, das zu repräsentieren, was er ist oder sein kann, muß er mit dieser „Doppelexistenz“ fertig werden und dies, was erschwerend hinzukommt, unter den lähmenden Blicken der Zuschauer³⁸.

Wir brechen die Darstellung der unterrichtlichen Artikulationsformen hier ab, obgleich eine Fülle von Problemen, die sich hier ergeben, noch nicht einmal erwähnt wurden.

3. Die Ebenen der unterrichtlichen Kommunikation

Es wurde bereits angedeutet, daß wir das Problem des Sachunterrichts noch auf einer 3. Ebene, als Frage nach der Struktur der unterrichtlichen Kommunikation, zu thematisieren versuchen. Es geht uns dabei um die Freilegung des Webmusters, nach dem der Unterricht als „Austausch“ und Verkehr zwischen Lehrenden und Lernenden aktualisiert wird: Um die Folie, auf der Äußerungen in einer „erwarteten Weise“ entsprochen (verstanden), gewertet, interpretiert und mißverstanden werden können. „Verstanden“ werden „Äußerungen“ immer „als ...“ z. B. Aufgabenstellungen, Problemlösungen, Informationen, Vermutungen, Fragestellungen usw. Gefragt ist somit nach der Folie, auf der im Unterricht Äußerungen als Lösung eines Problems akzeptiert, als Aufstellung einer Vermutung (Hypothese) aufgenommen, als gewünschte Information angenommen oder als Beweisverfahren nachvollzogen werden können. Darauf versuchen wir, durch die Zerlegung dessen, was man allgemein „Artikulation“ nennt, in unterscheidbare Leistungsformen einzugehen. Im gegenwärtigen Stadium glauben wir, vier solcher Leistungsformen feststellen zu können:

1. Das Artikulierte wird reproduzierbar
2. Die Artikulation stiftet Repräsentationsformen (Beziehungen zwischen Zeichen und Bezeichnetem)
3. Jede Artikulation vollzieht sich als Auslegung in elementare Beziehungen (Strukturen), die insofern als Formen manifest werden (Sätzen z. B.), als sie unabhängig von dem sind, was jeweils „inhaltlich“ gefaßt wird.
4. Elementare Einheiten werden in der Artikulation stets übergreifenden Zusammenhängen (Kontexten, Hypothesen, Theorien) integriert: Arti-

³⁸ Plessner, H.: Zur Anthropologie des Schauspielers. In: Plessner, H.: Zwischen Philosophie und Gesellschaft. Ausgewählte Abhandlungen und Vorträge, Bern 1953.

kulation ist in einem gewissen Sinne immer Interpretation, womit hier nur rein formal die Funktionalisierung von elementaren Einheiten in übergreifenden Zusammenhängen gemeint ist. Hier erst stellt sich das Problem des Sinnes.

Wir versuchen weiterhin, diese vier Leistungsformen als Funktionszusammenhang von Variablen zu begreifen und darzustellen. Auf das theoretische Detail, in dem bekanntlich auch der Teufel steckt, müssen wir hier verzichten. Fragen wir zum Schluß, was die Erörterung der Leistungsformen der Artikulation für den Unterricht auszutragen vermag. Man kann das Lernen ganz gewiß als sukzessiven Aufbau von Verhaltensformen, die zum problemlösenden Verhalten führen, theoretisch beschreiben und experimentell darstellen. Ebenso kann man das Lehren als methodisch ausgesteuerten, einsinnigen Transport von Informationen beschreiben und realisieren. Und man kann den Unterricht sicher auch als spiegelbildlich zugeordnete Lehr- und Lernakte – mit u. U. auch modifizierten S-R-Paradigmen – theoretisch aufarbeiten und praktisch oder technisch perfektionieren³⁹. Man wird, wo immer gelehrt und gelernt wird, ohne solche, auf (auch technische) Reproduzierbarkeit angelegte Beschreibungsmodelle nicht auskommen. Mit ihnen wird man jedoch, wenn an unseren Ausführungen nur das Geringste „dran ist“, nicht das „Ganze“ und nicht den Kern des Unterrichtes zu fassen bekommen. Wenn der Grundschulunterricht sich überhaupt und in welcher Weise auch immer, auf die Aufgabe einläßt, die mit Kindern geteilte Lebenswirklichkeit verständlich zu machen – die Lebenswirklichkeit notabene, in der die den Kindern eigene Zukunft beschlossen liegt –, so wird er in jedem Fall als Prozeß des Sich-Verständigens, als Prozeß der Artikulation von Handlungen und Erlebnissen ausgelegt werden müssen⁴⁰. Das Spezifikum des unterrichtlichen Verständigungsprozesses besteht, oder sollte doch, wo Emanzipation nicht nur ein modisches Accessoire ist, bestehen in dem, was man didaktische Deixis nennen könnte⁴¹. Man verständigt sich im Unterricht nicht nur, sondern tritt sozusagen ständig neben den Verständigungsprozeß,

³⁹ *Gagé, N. L.*: Paradigmen für die Unterrichtsforschung. In: *Ingenkamp, K.* (Hg.): Handbuch der Unterrichtsforschung Teil I. Theoretische und methodologische Grundlegung (Deutsche Bearbeitung der Kapitel 1-9 des „Handbook of Research on Teaching“, ed. by *N. L. Gage*), Weinheim, Berlin, Basel 1970, S. 269-366.

⁴⁰ *Hiller, G. G.*: Konstruktive Didaktik. Beiträge zur Definition von Unterrichtszielen durch Lehrformen und Unterrichtsmodelle. Umriss einer empirischen Unterrichtsforschung, Düsseldorf 1973. (Sprache und Lernen, Band 22).

⁴¹ *Rauschenberger, H.*: Über das Lehren und seine Momente. In: *Adorno, Th. W.* u. a.: Zum Bildungsbegriff der Gegenwart, Frankfurt 1967, S. 64-110.

indem auf die Form gezeigt wird, in der man sich verständigt oder verständigen kann. Der Unterricht ist immer auch Unterricht über Unterricht; auch dort, wo dies nicht bedacht wird, wird immer vorausgesetzt, daß die Kinder die „Methode“ des Lehrers durchschauen. Anders könnten sie auf die „stummen Impulse“ und andere „methodische Gags“ gar nicht reagieren. In einem gewissen Sinne werden im Unterricht Erfahrungen und Handlungen in einem gebrochenen, verfremdeten Sinne so artikuliert, daß die Leistungsformen der Artikulation miterörtert werden. (Der moderne Unterricht wird aus verschiedenen Gründen dem Glauben abschwören müssen, die Sachen selbst in ihrer „reinen Ordnung“ vorführen zu können; was er stattdessen zeigen und vorführen muß, ist die Artikulationsleistung, durch die es möglich wird, einen Konsens über Sachen herzustellen.) In diesem Sinne glauben wir, davon ausgehen zu dürfen, daß die vier Funktionen der Artikulation zugleich die gesuchten Grundmuster der unterrichtlichen Kommunikation darstellen. Dieser Glaube ist durch die Analyse einer Fülle von Unterrichtsprotokollen erhärtet worden. Bis auf weiteres können wir somit von der Annahme ausgehen, daß kindliche Erfahrungen und Handlungen auf vier unterrichtlichen Leistungsplateaus thematisiert werden können. Auf diesen Plateaus werden, in jeweils unterschiedlicher Art, Äußerungen dechiffriert und als ... (schlichte Mitteilung, Element einer Beweiskette, Problemstellung usw.) interpretiert.

In Anlehnung an eine ehrwürdige Schultradition nennen wir die Ebene der Reproduktion *memoria*. Sie kann als Komplexion folgender Detailfunktionen ausgelegt werden: Aus einem Text (einer erinnerten Erfahrung) die „wichtigsten Informationen“ entnehmen, diese auf prägnante Formulierungen bringen, so daß sie einem anderen effektiv mitgeteilt werden und gespeichert, d. h. jederzeit in der gleichen Form abgerufen werden können. Die Funktion der Repräsentation spielt im Unterricht im Zusammenhang mit der Frage nach den Lernstrukturen der Begriffsbildung eine entscheidende Rolle. Auch hier versuchen wir, die „Begriffsbildung“ als Zusammenhang von Detailfunktionen auszulegen: Definitionen, Veranschaulichung, Fallanalyse (Subsumption) und Applikation (Reflexion auf Leistung und Grenzen bestimmter Begriffsarten). Wir versuchen, den verschiedenen Arten von Begriffen auch im Unterricht gerecht zu werden. Die genannten Detailfunktionen der Begriffsbildung erscheinen jeweils in einer anderen Form, wenn es sich um einen implizit definierten oder einen operational oder klassisch definierten Begriff handelt, oder um einen solchen, der durch eine Datenmatrix definiert ist. Die Begriffsbildung ist im Unterricht, so meinen wir, nicht in einer undifferenziert allgemeinen Form als „Generalisierung“ zu behandeln.

Auf der dritten Ebene der Artikulation, der Formalisierung, geht es im Unterricht im wesentlichen um die Explikation der logischen und pragmatischen Wahrheitsbedingungen von Sätzen, um die Entwicklung von Prüfverfahren und -instrumenten, aber auch um die Angabe von zureichenden, d. h. plausiblen Gründen, die die Annahme von Aussagen empfehlen⁴². Die Integration wird in der scientischen Spielart des Unterrichts, an der ich die Bedeutung der Artikulationsfunktionen für den Unterricht bisher zu erörtern versuchte, im wesentlichen durch die Aufstellung von Gesetzhypothesen geleistet, die durch Experimente eingelöst werden können. Es geht darin nicht um die Wahrheit von Sätzen, sondern um die Gültigkeit von theoretischen Annahmen (Wahrheitsdefinite Sätze sind von beweisdefiniten theoretischen Annahmen zu unterscheiden)⁴³.

Wie ich schon sagte, ist es aus den verschiedensten Gründen nicht möglich, die Problematik der Artikulationsebenen des Unterrichtes in extenso – und das würde auch bedeuten: in den noch ungesicherten, in jedem Sinne fragwürdigen Punkten zu entfalten. Auf eine in jedem Fall unzulängliche vielleicht auch unbeholfen andeutende Vorstellung des Problems glaubte ich indes nicht verzichten zu dürfen, um vorführen zu können, wie wir vor dem Hintergrund dieser Überlegungen Unterrichtsmaterialien ausformulieren und erproben. Dabei gehen wir von der Frage aus: Wie müssen Unterrichtsmaterialien beschaffen sein, wenn mit ihrer Hilfe kindliche Erlebnisse und Handlungen, aber auch Erfahrungen aus zweiter Hand, auf allen vier Ebenen problematisiert werden sollen? Zugleich, das ergibt sich für uns als Aufgabe aus den theoretischen Überlegungen, sollen diese Materialien weder den Lehrenden noch den Schülern irgendeine Leistungsform vorenthalten. Unsere Materialien wollen nicht eigentlich informieren, sondern die Leistungsform des Sich-Informierens anstoßen und an die Schüler delegieren. Sie wollen nicht fertige Repräsentationsformen, Begriffe und darauf bezogene Veranschaulichungsformen liefern, sondern die Veranschaulichung im Funktionszusammenhang der Begriffsbildung von den Schülern erarbeiten lassen. Sie wollen keine fertigen Meß- und Prüfinstrumente und Experimentiergeräte an die Hand geben, sondern die Instrumentierung von Sätzen und die experimentelle Auslegung von theoretischen Annahmen als wichtigstes Geschäft der scientischen Aufbereitung von Erfahrungen den Schülern abverlangen.

⁴² Vgl. dazu *König, J.*: Bemerkungen über den Begriff der Ursache. In: Das Problem der Gesetzlichkeit. 1. Band Geisteswissenschaften. Hrsg. von der Joachim-Jungius-Gesellschaft der Wissenschaften e. V., Hamburg 1949.

⁴³ *Lorenzen, P.*: Methodisches Denken, Frankfurt 1968. (Suhrkamp Theorie 2)

Die Elaboration von Handlungs- und Lernfähigkeit durch eine kritische unterrichtliche Rekonstruktion von Themen des öffentlichen Diskurses¹

Argumentationen zur Legitimation des theoretischen Konzepts eines fächerübergreifenden mehrperspektivischen Curriculum für den Sachunterricht der Grundschule.

Vorbemerkungen

Mit der folgenden Darstellung ist eine Legitimation des theoretischen Konzepts der curricularen Entwicklungsarbeit beabsichtigt, die von der Forschungsgruppe „Integrative, mehrperspektivische Unterrichtsmodelle“ geleistet wird.

Ein solcher Legitimationsversuch hat aufklärerische Ambitionen. Er will ansatzweise das Gefüge der erkenntnis-, handlungs-, Unterrichts- und sozialisationstheoretischen Argumentationen offenlegen, das hinter der konkreten Entwicklungsarbeit steht. Er dient einmal der Selbstvergewisserung und erfüllt damit u. a. Funktionen der Korrektur; zum anderen soll damit eine Diskussion über die Voraussetzungen und Folgerungen unserer gegenwärtigen Arbeit ermöglicht werden.

In diesen Bemerkungen deutet sich ein spezifisches Verständnis von Legitimation an:

1. Wir fassen Legitimation nicht auf als einen Akt der Selbstrechtfertigung vor jeder konkret-praktischen Arbeit. Wir meinen zwar auch, daß eine Aufklärung und Rechtfertigung der Ausgangspunkte unabdingbar wichtig ist, wissen aber, daß Legitimation einen Prozeß darstellt, der auf mehreren Argumentationsebenen und bezogen auf die verschiedensten Partner curricularen Entwicklungsarbeit (Schüler, Lehrer, Eltern, Verlage, Schulverwaltung, wissenschaftliche Kollegen etc.) und in unterschiedlicher Richtung mit unterschiedlicher Intensität ablaufen muß. Die Legitimation eines curricularen Entwicklungsprojekts ist keinesfalls in *einem* Argumentationsduktus auf *einer* Sprachebene und damit gar ein für allemal zu leisten.
2. Es ist bei Legitimationsversuchen wichtig zu wissen, wer der potentielle Adressat der Bemühungen ist, denn auf diese Adressaten muß die Legitimation justiert werden.

Der Versuch, Curricula zu rechtfertigen, zu legitimieren, muß davon ausgehen, daß diejenigen, vor denen legitimiert werden soll, überdurchschnittliche Ansprüche stel-

¹ Das Manuskript folgt im wesentlichen einem Vortrag, den der Verfasser in der Evang. Akademie Calw am 4. 7. 1973 vor Fachberatern für Sachunterricht an Grundschulen gehalten hat. Im Rahmen dieser Tagung wurden zuvor und danach von anderen Projektmitarbeitern konkrete Entwicklungsergebnisse zu verschiedenen Teilcurricula vorgestellt.

Raster zu einem Curriculum für den Primarbereich (Stand 21.9. 72)

sozio-politische Funktionen anthropologische Funktionen	Lernstufen		Schuljahre	
	I	II	III	IV
Diskussionsebenen	I	II	III	IV
a) Wohnen	Kinderzimmer	Hochhaus	Stadtplan (Stadtverwaltung)	Unbehaustes Wohnen Zwangswohnen
b) Dienstleistung/ Verwaltung	Post	Taxizentrale	Krankenhaus	Versicherungsgesellschaft
c) Erziehung	Schule	Lehr- und Lernmittel	Lehrer-/ Schülerrollen	Sportverein peer-groups
d) Produktion	Sprudelfabrik	Binnenstruktur eines Betriebes	Konzern	Landwirtschaft. Betrieb
e) Freizeit	Spielhaus	Freibad/ Hallenbad	Reisebüro (Tourismus)	Kirchen
f) Verkehr	Techn. Überwachungsverein	Tankstelle	Flugplatz	Verkehrssystem
g) Handel und Gewerbe	Supermarkt	Sommerschlußverkauf	Banken	Geldprobleme
h) Kommunikation	Fernsehen	Kino/Film	Rundfunk	Zeitung
i) Politik	Wahlen	Gewerkschaft	Partei	Finanzamt/ öff. Haushalt
k) Feier	Geburtstag	Weihnachten	Begräbnis Friedhof	Politische Feiertage (1. Mai)

len; er muß so angesetzt sein, daß sie durch die Art der Legitimation herausgefordert werden, ihre bisherigen Kriteriensätze in Frage zu stellen. Die Darlegung der theoretischen Probleme eines Legitimationsversuchs bezieht sich auf den Themenraster der Forschungsgruppe (vgl. Raster: Stand 21. 9. 1972, s. S. 68), dessen curriculumtheoretischer Hintergrund herausgearbeitet werden soll. In diesem Curriculumkonzept werden soziale Einrichtungen verschiedener Größenordnung und Reichweite zu Themen, Inhalten, Gegenständen von Teilcurricula. Was kann man gegen den Vorwurf tun, die Auswahl der Themen sei zufällig und willkürlich, beliebig?² Wie rechtfertigt man überhaupt, daß man „themenzentrierte“ und nicht „begriffs- und verfahrens-/konzeptorientierte“ Curricula entwickeln will? Wie sichert man sich ab, daß man nicht wichtige Themen vergißt bzw. daß man nicht angesichts einer knappen Unterrichtszeit unnötige Doubletten erarbeitet? Was ist das Grundmuster, auf dem man die Themen so vermessen kann, daß diskutabel wird, welche Kriterien man an die Themen und an die möglichen Funktionsäquivalente anlegen will, bezüglich ihrer Auswahl.

Wohlbemerkt, es geht nicht um die Rechtfertigung der mehr oder weniger zufällig festgeschriebenen Themen, gar als einzig und allein richtige, sondern um eine Aufklärung der hinter diesem Ansatz stehenden handlungs-, sozialisations-, erkenntnis-, gesellschafts- und unterrichtstheoretischen Annahmen. Daß mit einem solchen Versuch *implizit* eine kritische Auseinandersetzung mit anderen curricularen Konzeptionen zum Grundschulunterricht (und nicht nur zu diesem) geführt wird, ist selbstverständlich.

Zur besseren Übersicht über die folgenden Ausführungen ist ein Schema beigegeben, das helfen soll, den Duktus der Argumentation leichter nachzuziehen.

Wir setzen ein mit der These, sogenannte allgemeinbildende Schulen, insbesondere die allgemeine Grundschule, haben die Funktion, eine allgemeine Handlungsfähigkeit vorzubereiten und auszubilden.

Mit dem Begriff der allgemeinen Handlungsfähigkeit ist zunächst nur ein Gegensatz bezeichnet. Allgemeine Handlungsfähigkeit setzt sich ab gegen spezifische (rollen-, funktions- und situationsspezifische) Handlungsfähigkeit. Inhaltlich postuliert man damit keineswegs eine vage und unverbindliche Allgemeinbildung oder ein zweifelhaftes Fundament aller spezialisierter Handlungsfähigkeit, sondern vielmehr die Fähigkeit (a) eines Überblicks über die relevanten Themen und Handlungsbereiche der jeweiligen Gesellschaft, was sich (b) konkretisiert in der Fähigkeit, am Diskurs teilzuhaben und damit an der Fähigkeit, sich kritisch am praktischen Fortschritt beteiligen zu können. Was ist mit ‚Diskurs‘ gemeint?

² Auf diese Fragestellung geht explizit der nachfolgende Beitrag ein: Hermann Krämer, Themengitter für das Curriculum: Grundschule. Vgl. dort auch zwei Vorstadien des Themenrasters.

Schema der Argumentation

spezielle Handlungsfähigkeit \neq allgemeine Handlungsfähigkeit

Schule Allgemeine Lernfähigkeit \neq spezielle Lernfähigkeit Kurse etc.

Habermas

Kommunikatives Handeln Diskurs

Problem der Sinnrekonstruktion in Curricula

Habermas Diskurs *versus* Luhmann Systemtheoretische Rekonstruktion

Rezeption der Gehlen'schen Institutionenlehre

Problem der Auswahl der curricular zu präsentierenden Institutionen: Raster Diskurs der Spieler

versus

Rekonstruktion der Institutionen durch strukturalistisch didaktische Tätigkeit

Referenzebenen des Diskurses

1. Gesellschaftstheorie

2. Sozialisations-/Unterrichtstheorie

Habermas formuliert so:

„Wir können mithin zwei Formen der Kommunikation (oder der »Rede«) unterscheiden: kommunikatives Handeln (Interaktion) auf der einen Seite, Diskurs auf der anderen Seite. Dort wird die Geltung von Sinnzusammenhängen naiv vorausgesetzt, um Information (handlungsbezogene Erfahrungen) auszutauschen; hier werden problematisierte Geltungsansprüche zum Thema gemacht, aber keine Informationen ausgetauscht. In Diskursen suchen wir ein problematisiertes Einverständnis, das im kommunikativen Handeln bestanden hat, durch Begründung wiederherzustellen. In diesem Sinne spreche ich fortan von (diskursiver) Verständigung. Verständigung hat das Ziel, eine Situation zu überwinden, die durch Problematisierung der in kommunikativem Handeln naiv vorausgesetzten Geltungsansprüche entsteht: Verständigung führt zu einem diskursiv herbeigeführten, begründeten Einverständnis (das sich wiederum zu einem traditionell vorgegebenen Einverständnis verfestigen kann).“³

Habermas noch einmal: „Der Diskurs dient der Begründung problematisierter Geltungsansprüche von Meinungen und Normen.“⁴

K. Mollenhauer stellt im Kapitel ‚Ein theoretischer Rahmen für Lernziel-diskussionen‘ seines Buches ‚Theorien zum Erziehungsprozeß‘⁵ dar, wieso es „für die kritische Erziehungswissenschaft und ihre Lernzielproblematik von normativer Bedeutung ist ... Erziehungsverhältnisse zu etablieren, die Kommunikation als *Sinnverständigung* real möglich machen, oder ... sich selbst in der Dimension des Diskurses“⁶ bestimmen.

Er setzt so an: Wo immer „ein Umgang zwischen Erwachsenen und Nicht-erwachsenen stattfindet“⁷ wird unterstellt, daß der Kulturzusammenhang, in den durch Erziehung eingeführt werden soll, einen begründbaren und begründeten Zusammenhang darstellt und nicht nur ein „bewußtloses System von Verhaltensstabilisierungen darstellt“. Man unterstellt damit, daß der Kulturzusammenhang zumindest seinem Anspruch nach nichts Zufälliges oder Willkürliches ist. Das bedeutet: Die Erwachsenen müssen in der Lage sein, die Legitimität des kulturellen Zusammenhangs zu erörtern, zu problematisieren und zu begründen. Durch Kommunikation wird Sinnverständigung mindestens möglich; der Nichterwachsene meldet mit seinen Fragen nach Gründen und Motiven für die wirkliche und mögliche Verfassung kultureller Zustände und Vorgänge an, daß er den Sinn kultureller Zusammenhänge nicht anders begreifen kann, als daß ihm das Handeln immer wieder

³ Habermas, J., Luhmann, N.: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung? Frankfurt 1971, S. 115.

⁴ Habermas, J., Luhmann, N.: a. a. O., S. 117.

⁵ Mollenhauer, K.: Theorien zum Erziehungsprozeß. München 1972, S. 59 f.

⁶ Mollenhauer, K.: a. a. O., S. 64.

⁷ Mollenhauer, K.: a. a. O., S. 61.

neu erläutert und daß ihm gezeigt wird, daß der Sinn kulturellen Handelns nicht ein für allemal gesichert ist, sondern daß er andauernd – eben durch Diskurse – kritisiert, problematisiert, modifiziert, umdefiniert werden muß und daß er dann handlungsfähig ist, wenn er am Diskurs teilnehmen kann.⁸ Nur leicht zugespitzt könnte man sagen: Handlungsfähig ist erst der, der an der Legitimation, d. h. an der Kritik, Aufklärung, Begründung und Funktionalisierung, kurz an der Sinngebung des Handelns teilnehmen kann, der sich vom faktischen Handeln „selbstreflexiv“ distanzieren und dessen Voraussetzungen kritisch zu bewältigen in der Lage ist. Umgekehrt gilt: Wer nicht zur Fähigkeit der Teilnahme am Diskurs erzogen wird, wer nur aktionsfähig wird, den macht man verhaltensstabil, er wird abgerichtet zum funktionstüchtigen Element ohne Horizont und ohne Alternativen. Von daher wird begreiflich, warum Mollenhauer den Diskurs die „fundamentale Ebene des Bildungsprozesses“⁹ nennt. Die Verständigung über Sinnzusammenhänge und nicht das bloße Training von speziellen Qualifikationen im Horizont einer naiv unterstellten, fraglosen, also nicht zu thematisierenden Gültigkeit des jeweiligen Sinnzusammenhangs wird zum zentralen Thema der Erziehung. Nur dort, wo man die Teilhabe am Diskurs und damit „den Erwerb von Fähigkeiten zum Diskurs“¹⁰ zum Ziel der Erziehung erklärt, kann man sinnvollerweise von einer emanzipatorischen Erziehungskonzeption sprechen. Denn noch einmal: Als Diskurs wird diejenige Ebene von Kommunikation bezeichnet, „auf der Sprache nicht normativ verbindlichen Sinn lediglich überliefert, sondern ‚als selbstreflexives Medium‘ Kommunikation über Kommunikation möglich macht, also als ‚Metakommunikation‘ (Watzlawick) fungiert, verfestigte Institutionen, Normen und Regeln problematisiert. Diskurs ist als Metainstitution ‚Instanz der Kritik aller unreflektierten sozialen Normen‘ (Apel).“¹¹

Wenn wir unsere Unterscheidung zwischen allgemeiner und spezifischer Handlungsfähigkeit vom Anfang noch einmal aufnehmen, könnten wir jetzt im Anschluß an Habermas so präzisieren: Unter allgemeiner Handlungsfähigkeit soll die Fähigkeit zur Partizipation am Diskurs, unter spezifischer Handlungsfähigkeit die Fähigkeit zur Partizipation am kommunikativen Handeln verstanden sein. Und im Anschluß an Mollenhauer können wir emanzipatorische Erziehungskonzepte fordern, die die Ausbildung einer allgemeinen Handlungsfähigkeit, einer Sinn-Erörterungsfähigkeit in ver-

⁸ Mollenhauer, K.: a. a. O., S. 61 et passim

⁹ Mollenhauer, K.: a. a. O., S. 62.

¹⁰ Mollenhauer, K.: a. a. O., S. 68.

¹¹ Mollenhauer, K.: a. a. O., S. 64.

stärktem Maße fordern. – Es besteht freilich kein Zweifel am Hinweis Mollenhauers, daß es unsinnig wäre, die eine Handlungsfähigkeit gegen die andere auszuspielen. Es ist auch richtig, daß die Fähigkeit zum Diskurs, also die allgemeine Handlungsfähigkeit, vom Individuum weder als erstes erlernt werden muß, noch kann. Andererseits ist nachdrücklich zu betonen, daß mit der Elaboration einer allgemeinen Handlungsfähigkeit sehr viel früher begonnen werden muß, als dies bislang in der Praxis der Schule der Fall ist. Diese Forderung richtet sich insbesondere gegen die alten und neuen Ansätze zur unterrichtlichen Arbeit in der Grundschule, die samtsonders von einer naiv unterstellten Geltung von Sinnzusammenhängen ausgehen und die Frage nach ihrer Relevanz, wenn überhaupt, so jedenfalls nicht im Unterricht selbst thematisieren. Man kann von solchen diskursfeindlichen Curricula dann auch nicht behaupten, sie seien emanzipatorisch.

Curricula, die die Diskussion ihrer Sinnhaftigkeit, die Kritik ihrer Relevanz, ihrer Bedeutung nicht stimulieren, ja nicht einmal zulassen, die also den Konsens über ihren Sinn als bereits gestiftet und nicht als Gegenstand des Unterrichts betrachten, über den Rechenschaft zu geben ist, tragen nichts bei zur Entwicklung allgemeiner Handlungsfähigkeit. Sie fangen hinter dem Diskurs, besser ohne ihn, an und elaborieren auf der Basis von Verordnung, Gewalt und Vertröstung auf später schein kommunikative Handlungsfähigkeit, richtiger: sie manipulieren ohne Legitimation.

Wenn man – wie unsere Forschungsgruppe – dagegen den Versuch machen will, für den Unterricht der Grundschule Materialien und Unterrichtsarrangements zu entwickeln, die den Aufbau und die Erweiterung allgemeiner Handlungsfähigkeit im Sinne von Partizipationsfähigkeit am Diskurs vorbereiten und in Ansätzen realisieren wollen, kann man davon ausgehen, daß sich bezogen auf Unterricht und Schule dieses Problem in der Frage nach Verfahren zur Ausbildung einer allgemeinen Lernfähigkeit angemessen repräsentieren läßt. Oder anders: In der Frage nach Verfahren zur Entwicklung einer allgemeinen Lernfähigkeit stellt sich das Problem der Ausbildung einer allgemeinen Handlungsfähigkeit in unterrichtsspezifischer Fassung. Die Entwicklung einer allgemeinen Lernfähigkeit als einer sowohl die allgemeine Handlungsfähigkeit ermöglichenden, sie zugleich begleitenden und auch aus ihr resultierenden, kurz einer ihr korrespondierenden Voraussetzung für die Teilhabe am Diskurs, wird zu einem Ziel unterrichtlicher Bemühungen, welches das Lernen selbst nicht länger zu einem bloßen Mittel zum Zweck, zu einem Interimszustand degradiert, sondern zu einem eigenständigen, sinnhaften Handeln erklärt. Mit anderen Worten: Wo die Entwicklung einer allgemeinen Lernfähigkeit zum Ziel des Unterrichts wird, bekommt das Lernen einen eigenen Status, es hat Sinn, Selbstzweck, eine lernspezifi-

sehe, d. h. eine an das Lernen rückgebundene Sachlichkeit – im Vorgriff: die Sachlichkeit des Sinn-rekonstruierenden Spielers – wird möglich. Lernen wird zu einer eigentümlichen Form der Auseinandersetzung mit Wirklichkeit und bleibt nicht länger bloßes Durchgangsstadium.

Wie aber kann oder muß ein Unterricht ausgelegt werden, der sich die Elaboration einer allgemeinen Lernfähigkeit zum Ziel setzt? Fassen wir – vor einer Antwort – noch einmal zusammen, was allgemeine Lernfähigkeit charakterisiert: Allgemeine Lernfähigkeit wird unterschieden von der Fähigkeit, diese oder jene spezifische Qualifikation in optimaler Form zu erwerben. Allgemeine Lernfähigkeit meint die Fähigkeit, die Frage nach dem Sinn, nach der Funktion spezifischer Qualifikationen stellen zu können. Allgemeine Lernfähigkeit zielt so auf den Erwerb eines Überblicks über die Implikationen, in die man sich mit jedem spezifischen Lernen verstrickt; allgemeine Lernfähigkeit will dazu verhelfen, eine Standortbestimmung vornehmen zu können, von der aus die Chancen und Grenzen spezifischer Lernprozesse, auf die man sich einläßt, thematisierbar werden. Eine allgemeine Lernfähigkeit manifestiert sich in einer aufmerksamen kritischen Sensibilität für die Ebenen des öffentlichen Diskurs und seine Themen. Sie aktualisiert sich z. B. in der Analyse sowohl der von Interessen geleiteten Sprache als auch der von Macht und Geld verzerrten Kommunikationsstruktur, in der solche Themen üblicherweise verhandelt werden. Eine allgemeine Lernfähigkeit als Voraussetzung der Partizipation an Sinnverständigungsverfahren manifestiert sich nicht zuletzt in einer kritischen Rückwendung auf Schule und Unterricht selbst: Fragen der Lernzielfindung und Lernziellegitimation sowie die Arbeitsverfahren im Horizont bestimmter Zieldimensionen werden zumindest zum Gegenstand eines unterrichtsimmanenten Diskurses.

Zurück zur eben aufgeworfenen Frage: Wie muß ein Curriculumkonzept für die Grundschule aussehen, das die Entwicklung einer solchen allgemeinen Lernfähigkeit als Voraussetzung und schulisches Pendant einer allgemeinen Handlungsfähigkeit ermöglichen will?

Das Hauptproblem, das sich unter dieser Frage stellt, ist, wie man gesellschaftlich elaborierten Sinn curricular zur Diskussion stellen kann. Man kann in diesem Zusammenhang rekurrieren auf die Kontroverse zwischen Luhmann und Habermas und fragen, ob man (im Anschluß an Habermas) Sinn als diskursiv zu begründenden Geltungsanspruch von Meinungen und Normen fassen oder (im Anschluß an Luhmann) Sinn als Reduktion von Umwelt-Komplexität durch Konstruktion sozialer Systeme beschreiben will. Wir setzen das Problem weder ganz ausschließlich so wie Habermas noch so wie Luhmann an. Unser Ansatz läuft auf den Versuch hinaus, die Positiva

beider Ansätze zu verbinden. Dazu ist eine knappe Skizzierung der Vor- und Nachteile beider Ansätze zur Sinnproblematik nötig. Bei Habermas ist der Träger des Diskurses mit wahrem Konsens im Ende die transzendente Subjektivität; dies wird einmal darin deutlich, wie er von der kontrafaktischen Unterstellung „zurechnungsfähiger Subjekte“ mit „Intentionalitätserwartung“ und „Legitimitätserwartung“¹² spricht: „Diese beiden kontrafaktischen Erwartungen, die in der für Handelnde unvermeidlichen Idealisierung der wechselseitig imputierten Zurechenbarkeit enthalten sind, verweisen also auf eine in praktischen Diskursen grundsätzlich erreichbare Verständigung. Der Sinn des Geltungsanspruchs von Handlungsnormen besteht mithin in dem Versprechen, daß das faktische Verhalten der Subjekte als ein verantwortliches Handeln zurechnungsfähiger Subjekte erwiesen werden kann.“¹³ „Wir wissen, daß die institutionalisierten Handlungen in der Regel diesem Modell reinen kommunikativen Handelns nicht entsprechen, obgleich wir nicht umhin können, kontrafaktisch immer wieder so zu tun, als sei dieses Modell wirklich – auf dieser unvermeidlichen Fiktion beruht die Humanität des Umgangs unter Menschen, die noch Menschen, d. h. die in ihren Selbstobjektivationen noch nicht sich als Subjekte völlig fremd geworden sind.“¹⁴

Zum anderen wird dies zugleich darin deutlich, wie er von der idealen Sprechsituation (in Diskursen) spricht. Auch sie wird – als eine zweite kontrafaktische Unterstellung – zu einem normativen Fundament sprachlicher Verständigung:

„Die formale Vorwegnahme des idealisierten Gesprächs (als eine in Zukunft zu realisierende Lebensform?) garantiert das ‚letzte‘ tragende und keineswegs erst herzustellende kontrafaktische Einverständnis, das die potentiellen Sprecher/Hörer vorgängig verbinden muß und über das eine Verständigung nicht erforderlich sein darf, wenn anders Kommunikation überhaupt möglich sein soll.“¹⁵ „Der Vorgriff auf die ideale Sprechsituation hat für jede mögliche Kommunikation die Bedeutung eines konstitutiven Scheins, der zugleich Vorschein einer Lebensform ist.“¹⁶

Was Habermas mit einer solchermaßen veranstalteten Beschwörung transzendenter Subjektivität gewinnt, kann man beschreiben als eine Befreiung aus den tatsächlichen gesellschaftlichen Verkehrs- und Kommunikationsformen. Es gelingt ihm damit eine distanzierte Thematisierung ihrer Sinnproblematik, bezogen auf konkrete Adressaten. Was sich als Schwäche dieses theoretischen Ansatzes darstellt, ist die fehlende – und wie wir meinen von

¹² Habermas, J., Luhmann, N.: a. a. O., S. 118 f.

¹³ Habermas, J., Luhmann, N.: a. a. O., S. 119.

¹⁴ Habermas, J., Luhmann, N.: a. a. O., S. 120.

¹⁵ Habermas, J., Luhmann, N.: a. a. O., S. 140.

¹⁶ Habermas, J., Luhmann, N.: a. a. O., S. 141.

Luhmann zu Recht monierte – Objektivität. Es fehlt die Möglichkeit, den Sinnhorizont des Diskurses selbst theoretisch zu explizieren. Es bleibt wie gesagt beim Prinzip Hoffnung.

Durch die Beschwörung der Systemkonstruktion zum Zwecke der Reduktion von Komplexität und damit einer selegierenden Konstitution von Sinn gewinnt Luhmann andererseits die größere Objektivität. Zugleich verliert jedoch Luhmann durch die Eskamotierung der transzendentalen Subjektivität den Adressaten seiner Sinn-System-Konstruktionen.

„Der Systembegriff wird nicht als Subjekt, als Subjektkonstruktion, als Subjekttaggregation *eingeführt* ... Vielmehr besteht seit Parsons der unverzichtbare Gewinn der Systemtheorie darin, die Notwendigkeit der Systembildung nicht mehr vom Standpunkt des Handelnden abzuleiten; nicht mehr vom actor auszugehen, sondern vom actor-in-situation, im Falle sozialen Handelns also von der Interaktion. Die These ist, daß Interaktion nur als System möglich ist und weiter: daß auch der Handelnde selbst nur als System in Interaktion stehen kann.“¹⁷ Es scheint, als blieben bei Luhmann Systeme ohne Referenz. Der homo sapiens fungiert lediglich als Vollzieher von Sinnreproduktion innerhalb von Reduktionsmechanismen. Vielleicht fällt es auch deshalb Luhmann schwer, in concreto diskrete Sinnkomplexe, Teilsysteme inhaltlich zu fassen. Mit der Transzendierung sinnhafter Zusammenhänge auf freitragende Sinnsysteme wird der Diskurs über die Legitimierung solcher Konstrukte (Systeme) hinfällig.

Diese zugegebenermaßen flüchtige Gegenüberstellung der Ansätze von Habermas und Luhmann, die überdies ganz im Interesse unserer Suche nach Verfahren der curricularen Konstruktion steht, mit denen der Aufbau einer allgemeinen Handlungsfähigkeit gelingen könnte, wurde so angelegt, daß unsere theoretische Wunschvorstellung deutlich werden kann bezüglich einer curricular praktikablen Theorie zur Rekonstruktion von Problematisierung sozialer Sinnkomplexe im Primarunterricht. Von Habermas her möchten wir an der Möglichkeit der Transzendenz gesellschaftlicher Sinnzusammenhänge bezogen auf konkrete Adressaten festhalten, an Luhmanns theoretischen Ansätzen fasziniert uns deren Objektivität.

Unter diesen Voraussetzungen versuchen wir die kritische Fortschreibung der Handlungstheorie Arnold Gehlens, insbesondere seiner Institutionenlehre, wie sie u. a. durch Karl Otto Apel, Thomas Berger und Peter Luckmann sowie durch Friedrich H. Tenbruck geleistet worden ist, für unsere didaktischen Absichten aufzuarbeiten: So folgen wir Apel in der Auffassung¹⁸, daß

¹⁷ Habermas, J., Luhmann, N.: a. a. O., S. 322.

¹⁸ Apel, K. O.: Transformation der Philosophie. Bd. 1. Sprachanalytik, Semiotik, Hermeneutik. Frankfurt 1973, S. 203.

Gehlen mit der Frage nach den Institutionen die Frage nach den Führungssystemen gesellschaftlich elaborierten Sinns stellt. Methodologisch – so Apel¹⁹, und das macht u. E. die Nähe zu Luhmanns Postulat einer möglichst objektivierten Rekonstruktion von Sinnzusammenhängen aus – folgt aus dem Ansatz bei Institutionen für Gehlen die Ausklammerung der Trennung von Subjekt und Objekt. „Spezieller folgt daraus die Hineinziehung der Soziologie in die Philosophie, und das bedeutet die Ersetzung des Verstehens im Sinne Diltheys durch eine quasiobjektive Kategorialanalyse des gesellschaftlichen Verhaltens und seiner Verfestigung in den Institutionen.“²⁰ In Luhmannscher Terminologie: Es ist die Funktion der Institutionen, durch spezifische Selektionsverfahren Komplexität zu reduzieren und Sinn zu konstituieren und auf Dauer zu stellen.

Sowohl Apel als auch insbesondere Berger und Luckmann haben in ihrer Rezeption der Gehlenschen Institutionenlehre herauszuarbeiten versucht – und das richtet sich nun gleichermaßen gegen die radikale Position Luhmanns, der anscheinend der Nachweis jeglicher Referenz für ihre systemtheoretischen Konstrukte unnötig erscheint, wie auch gegen das Habermasche Postulat einer transzendentalen Subjektivität –, daß Gehlen für seine Institutionentheorie den handelnden Menschen²¹ als Referenzpunkt ansetzt. Durch Institutionen bekommt der Mensch soziale Handlungsfähigkeit und Handlungsstabilität. Berger und Luckmann arbeiten heraus, daß die Institution „aus individuellen Akteuren“ Typen macht²², denen typische Handlungs- und Sprachformen zugeordnet werden; so konstituiert sich in Institutionen objektiver Sinn, ein Teil der Handlungen wird im Sinn der gesellschaftlich erreichbaren Typisierungen objektiviert²³. Sobald ein allgemeiner Wissensvorrat mit reziproken Verhaltenstypisierungen entsteht, treten Rollen in Erscheinung. Institutionalisiertes Verhalten kommt ohne Rollen nicht aus. Oder anders: Institutionen typisieren die Akteure zu Rollenträgern. Und umgekehrt gilt, daß sich nur in der Repräsentation von Rollen die Institution als erfahrbar manifestiert.²⁴ Wir fassen zusammen: In der Institution wird sozialer Sinn systematisch

¹⁹ *Apel, K. O.*: a. a. O., S. 204.

²⁰ *Apel, K. O.*: a. a. O., S. 204.

²¹ *Apel, K. O.*: a. a. O., S. 204.

⁸² *Berger, P. und Luckmann, Th.*: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt 1969, S. 58.

²³ *Berger, P. und Luckmann, Th.*: a. a. O., S. 77.

²⁴ *Berger, P. und Luckmann, Th.*: a. a. O., S. 79.

konstituiert. Zugleich bleibt das Sinnsystem von Institutionen jedoch unmittelbar bezogen auf agierende Typen und Rollen. Diese Typen und Rollen ermöglichen zum einen allererst das Handeln von einzelnen; andererseits sind diese Typen und Rollen die wichtigsten Repräsentanten der Institution selbst. Das bedeutet: Im Rollenspiel, d.h. in der Möglichkeit, Rollen übernehmen und spielen zu können, Institutionen also zu repräsentieren, gewinnt der einzelne neben der institutionalisierten Handlungssicherheit zugleich die Fähigkeit, die Handlungs- und Kommunikationsstruktur des Sinnsystems Institution zu übersteigen. Repräsentanz von Institutionen durch Rollen impliziert gleichermaßen ein distanzierendes, spielerisches Übersteigenkönnen und ein spielerisches Sich-rück-und-einpendeln-Können des Rollenträgers in das Sinnsystem Institution. Zugespielt könnte man sagen: Mit einer vielfältigen Konstitution von sozialem Sinn durch Institutionen und seiner jeweiligen Repräsentierbarkeit in Typen und Rollen ist die Möglichkeit des Rollenspiels gegeben. Mit dem Rollenspiel jedoch gewinnt der einzelne die Fähigkeit des Oszillierens, des wechselhaften Ein- und Auspendelns innerhalb verschiedenster Institutionen qua Sinnsysteme.

Wenn diese Argumentation richtig ist, dann wäre als Referenzpunkt der Sinnfrage nicht länger eine transzendente Subjektivität anzunehmen, sondern die sich in sinnhafte Rollen einspielenden und diese wiederum distanzierend in andere Sinnsysteme überschreiten könnenden Akteure oder Spieler.

Für die zwischen Sinnsystemen/Institutionen oszillierenden Spieler stellt sich die Wirklichkeit in ihrer Vielfalt eben in den Formen der Institutionen als thematisierbar dar. Durch Rekonstruktion (Destruktion und Neukomposition) der Sinnsysteme wird die vielfältige Wirklichkeit spielerisch unendlich reproduzierbar.

Diese Formulierung enthält bereits Hinweise auf Forderungen, die an die Art der Präsentation von Institutionen in einem Curriculum gestellt werden, das auf eine allgemeine Lern- und Handlungsfähigkeit abzielt: Es muß die Mache, die Bauart der Institutionen und Rollen, und es müssen deren Elemente so rekonstruiert werden, daß eine produktive Auseinandersetzung in doppelter Form möglich wird: Einmal sollen die Zwecke von Institutionen so offensichtlich werden, daß ein Diskurs der Spieler über die Modifikation der Spielregeln möglich wird, dies zum Zwecke der Ermöglichung besserer Aktionschancen für alle Beteiligten. Zum anderen soll (muß) der didaktische Ansatz zumindest ansatzweise neue Konstruktions- und Kommunikationsmöglichkeiten für qualifiziertere Alternativen zu den bestehenden Institutionen eröffnen. Wir haben zu diesem Zweck einen Raster von 4 mal 4 Feldern didaktischer

Erwartungen entwickelt, der durch die bis jetzt vorgetragene Argumentation mit legitimiert werden soll.²⁵

Wir haben bis jetzt aufzuklären und damit zu legitimieren versucht, wieso es uns plausibel erscheint, zum Zwecke der Elaboration einer allgemeinen Lern- und Handlungsfähigkeit die Rekonstruktion von sozialem Sinn hinsichtlich des Primarunterrichts durch die Rekonstruktion von Institutionen mittels strukturalistischer Verfahren zu betreiben; im folgenden soll noch angedeutet werden, daß die inhaltliche Auswahl der im Unterricht zu rekonstruierenden Institutionen zwar nach bestimmten Funktionsbündeln gegliedert werden kann – es entstehen dabei dann Auflistungen, wie man sie nicht nur in unseren Arbeitspapieren findet –, daß aber die konkrete Auslegung einem historisch-systematischen Diskurs der Spieler vorbehalten bleibt. Dieser Diskurs – protegiert von der Institution einer historisch-kritischen Erziehungswissenschaft – ist als interdisziplinäres, politisches Kommunikationsverfahren zu inszenieren und hat sich u. E. vor allem als Auseinandersetzung mit historisch-materialistischen Gesellschaftstheorien und mit einer kritischen Sozialisations- und Unterrichtstheorie zu instrumentieren. Wir setzen diesen letzten Argumentationszusammenhang so an: Institutionen sind auf gesellschaftliche Zwecke funktionalisiert. Diese Zwecke kann man auflisten, um dann wiederum, bezogen auf die einzelnen Positionen unter den gesellschaftlichen Institutionen, nach plausiblen Platzhaltern zu suchen. Wir haben so bis jetzt den vorliegenden Raster entworfen²⁶; wir sind sicher, daß weitere Entwürfe folgen müssen. Zunächst sind wir von der Annahme ausgegangen, es habe Sinn, innerhalb der Gesamtgrundschulzeit ungefähr je vier unterschiedliche Institutionen bezogen auf je eine gesellschaftliche Zwecksetzung zu rekonstruieren. Es ist noch offen, ob das bedeuten muß, daß in jedem Schuljahr pro Zweck je eine Institution rekonstruiert werden sollte. Zur Zeit arbeiten wir noch in dieser Langzeitperspektive; es werden allerdings bereits dazu verschiedene Alternativen diskutiert. Aber uns interessiert im augenblicklichen Zusammenhang ein anderes Problem dieser Konstruktion: Wir begreifen diese Zwecke als Themen eines allgemeinen Diskurses. Eine flüchtige Durchsicht der Rubriken von Magazinen, Illustrierten, Wochen- und Tageszeitungen macht auffallende Parallelen zu unseren Listen deutlich, was man als einen Hinweis auf die Richtigkeit unserer Behauptung nehmen kann. Man mag dieser Auflistung eine ge-

²⁵ Vgl. im Bericht zum regionalen Grundschulkongreß 73 Baden-Württemberg Bd. 3, Lernbereich Sachunterricht.. Beiträge zur Reform der Grundschule, hrsg. vom Arbeitskreis Grundschule e. V., die Beiträge von Giel, K. und Hiller, G. G.

²⁶ Vgl. Anm. 2 und Abb. des Themenrasters, Stand 21. 9. 1972.

sellschaftliche oder auch individuelle Bedürfnisstruktur supponieren, wichtig ist für uns lediglich, daß wir es schon immer – selbst bei Unterstellung einer biologistisch verstandenen Bedürfnisstruktur – mit einer sozio-kulturell artikulierten Bedürfnisstruktur zu tun haben, die eben nur greifbar wird in der Form von Themen eines öffentlichen Diskurses und damit zwangsläufig in einer an den Differenziertheits- und Elaboriertheitsgrad sozialer Systeme rückgebundenen sozio-historischen Varianz.

Die Spieler institutionsbezogener Rollen, die Kolporteure sozialen Sinns, also wir alle, haben solche Listen von Diskursthemen daraufhin zu prüfen, ob (1) die Summe der Zwecke und (2) die sie erfüllenden Institutionen insgesamt ein „Gesellschaftsspiel“ darstellen, das sich für jeden Mitspieler lohnt oder zumindest nicht fortgesetzt dieselben schädigt und zu Verlierern macht. Mit dieser Formulierung wird angedeutet, daß wir weder so sehr auf den Konsens hoffen, den wir alle im Vorgriff auf unser besseres Ich zustande bringen könnten, noch daß es uns um bloß immanente Reproduzierung und Iterierung sozialen Sinns in bestehenden Systemen zu tun ist, sondern um eine Neuvermessung der Spielregeln und Spielfelder unserer Gesellschaft mit dem Ziel der systematischen, über eine Revolution der Institutionen (Illich) durch strukturalistische Tätigkeit zu bewirkende Konstruktion einer besseren sozialen Gerechtigkeit. Deutlich gesagt: Diese Curriculumkonstruktion ist nicht affirmativ, sie ist aber auch nicht romantisch-revolutionär in dem Verständnis, daß sie etwa davon ausginge, daß man durchgreifende Veränderungen unserer Gesellschaft nur von der allgemeinen Revolution erhoffen dürfe; wir meinen, sich solidarisierende Spieler hätten es in der Hand, ihre Spielfelder und ihre Spielregeln, die Institutionen also, neu zu definieren. Daß man sich bei der konkreten Arbeit vieles von einer Auseinandersetzung mit historisch-materialistischen und kritischen politökonomischen Theorien verspricht, ist selbstverständlich. Konkret bedeutet dies, daß wir die Spalten und Zeilen der vorliegenden Raster daraufhin prüfen müssen, ob ein Curriculum, das sich die Rekonstruktion dieser Institutionen zum Ziel setzt, dazu geeignet sein kann, die Widersprüche und Mängel unseres Gesellschaftsspiels offen zu legen und möglicherweise zu zeigen, daß gerade der öffentliche Diskurs und damit auch die Wahl unserer Zwecke/Themen selbst ein Ausdruck dieser Widersprüche und Mängel, ein Ausdruck, der in unser Gesellschaftssystem investierten strukturellen Gewalt ist. Es ist ferner zu prüfen, ob die Auswahl der Diskursebenen und der zu rekonstruierenden Institutionen so gewählt ist, daß mit ihrer Aufarbeitung durch Unterricht für zentrale Spielfelder unserer Gesellschaft bei den Schülern gleichermaßen Loyalitäten für gesellschaftspolitisch programmatische Innovationen evoziert wie auch deutliche Hinweise auf mögliche Widerstände und Schwierigkeiten bezüglich

der Überwindung des Bestehenden im oben explizierten Sinn dargelegt werden können.

Der Diskurs über die Konstruktion und Auslegung dieses Rasters wird in einer zweiten Dimension die vorliegenden Konzepte unter Gesichtspunkten einer kritischen Sozialisations- und Unterrichtstheorie prüfen müssen. Insbesondere wird zu prüfen sein, an welchen der Themen und Institutionen der Grundschüler aufgrund seiner bisherigen Sozialisation bereits partizipiert hat bzw. noch partizipiert; an welchen Institutionen also zu zeigen ist, daß und wie die Spieler ihre Spielfelder so umdefinieren und umbauen könnten, daß z.B. Kinder und Jugendliche (nicht nur in der Rolle der Schüler) nicht fortgesetzt den Part des Verlierers oder des Belanglosen übernehmen müssen. So gesehen kommt ein wichtiges Kriterium für den Aufbau unseres Rasters in den Blick: Es geht uns nicht nur – um mit Schleiermacher zu reden – um eine möglichst qualifizierte Ablieferung des Schülers an Staat, Kirche und Gesellschaft, nüchterner gesagt, um die Auslieferung des Grundschülers an die sogenannten weiterführenden Schulen, sondern auch und gerade darum, den Schülern ihren gegenwärtigen Status, ihre augenblicklichen Rollen, in den sie maßgeblich bestimmenden Institutionen und Situationen durchsichtig und verfügbar zu machen. In diesem Zusammenhang wird dann auch zu prüfen sein, in welchen unterrichtlichen Formen und aufgrund welcher didaktischer Traditionen und Konzepte ein Teil unserer vorgeschlagenen Themen bereits in Blick genommen worden, ein anderer Teil ausgespart geblieben ist. Sehr genau wird man dabei untersuchen müssen, welche Folgen die Neuinstrumentierung, die strukturalistische Neuinszenierung klassischer Grundschulthemen zeitigt.

Da dieser Diskurs – wie wir einleitend bemerkten – nicht nur außerhalb der Schule stattfinden soll, rechnen wir zunächst damit, daß sich die mit einem solchen Curriculum zu erzeugende Lern- und Handlungsfähigkeit zuallererst im Feld von Schule und Unterricht selbst manifestiert. Wir erwarten konkret, daß die Schüler mit wachsender Kompetenz sich an Planung und Kritik, an Lernzielfindungsprozessen, Arrangementkomponierungsverfahren und Legitimationsdebatten beteiligen.

Hermann Krämer

Themengitter für das Curriculum: Grundschule

Einleitung

Unterrichtskonzepte und Entwürfe stellen entweder in unterschiedlichen Graden offene Entscheidungskomplexe dar oder durchkonstruierte Entscheidungssysteme, durch die Unterricht auf eine bestimmte Weise ermöglicht, gesteuert und kontrollierbar gemacht werden soll. Man darf in ihnen dann Curricula sehen, wenn die Entscheidungsgefüge den Gesamtzusammenhang des Unterrichts repräsentieren, sich also nicht auf Teilbereiche der unterrichtlichen Konstruktion beschränken¹. Der curriculare Zusammenhang muß dabei durch theoretisch gerechtfertigte Konstruktionsinstrumente stimmig gemacht werden und die darauf bezogenen Argumentationen zur Legitimation die curricularen Entscheidungen objektivieren und konsensfähig machen. Solche legitimierenden Argumentationen müssen die Außen- wie die Binnenbeziehungen eines Curriculums aufklären. Dabei dürfen beide Aspekte nicht voneinander abgelöst werden, sondern müssen in einen umfassenden Begründungszusammenhang gestellt werden. Unter dem Außenaspekt meint Legitimation die Sicherung, Aktualisierung und Neukonstituierung des Verhältnisses zwischen Schule und Gesellschaft, zwischen unterrichtlichem und außerschulischem Handeln. Unter dem Binnenaspekt heißt Legitimation: Rechtfertigung des curricularen Zusammenhangs selbst, wobei es die gestifteten Beziehungen zwischen den wesentlichen Variablen des Unterrichts zu begründen gilt. Der Versuch, ein Curriculum zu legitimieren, ist also ein ebenso vielschichtiges und komplexes Unternehmen wie die Konstruktion des Curriculums selbst. Die Legitimation betreibt die Rekonstruktion des Curriculums mit dem Interesse, das Skelett von Entscheidungen und ihrer Konsequenzen herauszupräparieren und deren Berechtigung zu diskutieren. Die folgenden Überlegungen und Argumentationen bewegen sich im Vorfeld so verstandener Legitimation zum einen, weil sie sich darauf beschränken,

¹ Inhaltskataloge, Listen oder Gebäude von Zielstellungen, schulorganisatorische Reformvorschläge oder Ketten von unterrichtlichen Handlungsanweisungen bleiben, solange sie jeweils für sich gestellt oder einseitig gewichtet sind, unverbindlich und leerformelhaft. Zu einem curricularen Zusammenhang werden sie erst, wenn ihre wechselseitigen Beziehungen und Abhängigkeiten in einem syntaktischen Verbund von Entscheidungen ausgebracht werden.

das Gelände und das theoretische Umfeld von Legitimation zu sondieren, zum anderen, weil sie die Legitimationsproblematik mehrfach reduzieren und damit dem angedeuteten Komplexitätsanspruch nicht mehr genügen. Die Reduktion wird äußerlich schon dadurch notwendig, daß die Entwicklungen der Forschungsgruppe „Integrative, mehrperspektivische Unterrichtsmodelle“, nur in unterschiedlichen Fertigungsgraden vorliegen und erst im Laufe des Jahres 1974 veröffentlicht werden, wodurch einem ausgreifenden Legitimationsversuch die Informationsbasis entzogen ist. Andererseits sind derartige umfassende und abschließende Legitimationsversuche u. E. auch darauf angewiesen, daß es Dokumente über eine permanente Reflexion der Vorüberlegungen und Erwägungen gibt, die von Anfang an im Blick auf solche Rechtfertigungs- und Erklärungsversuche eher implizit als explizit angestellt wurden. Deren Zusammenstellung in dieser knappen Skizze gibt allen Beteiligten die Möglichkeit, die Umrisse des Legitimationsproblems zu erkennen, wie es sich aus der Situation des Anfangs heraus zeigte und setzt sie somit instand, sich an der permanenten Fortschreibung der Legitimation zu beteiligen. Im übrigen sind wir der Auffassung, daß nicht zuletzt aus politischen Erwägungen heraus eine so betriebene Legitimation „in Raten“ vermutlich wichtiger und realistischer ist als eine späte Monografie zu diesem Problem. Deswegen sollen hier vorläufig Annahmen offengelegt und Begründungen geliefert werden, die in das Konstrukt der thematischen Rahmen Eingang gefunden haben, zu denen die Forschungsgruppe inzwischen Teilcurricula entwickelt. Ein solches Themengitter ist aber nur ein Instrument der curricularen Konstruktion neben anderen, die thematischen Platzhalter geben noch nicht an, wofür sie stehen, und wie die curriculare Konstruktion durchgeführt werden soll.

Wenn dennoch jetzt und so ein Legitimationsvorhaben in Angriff genommen wird, so geschieht dies einmal aus dem Interesse heraus, eine kritische Diskussion des Themenrasters schon vor der Fertigstellung der Unterrichtsmodelle zu ermöglichen, damit deren Ergebnisse noch mitbedacht werden können, zum anderen deshalb, weil der Legitimationsprozeß am besten mit dem beginnt, womit auch der Konstruktionsprozeß eingeleitet worden ist. Im vorliegenden Fall handelte es sich um die Festlegung der Inhalte, um thematische Rahmen, die im folgenden als Handlungsfelder bezeichnet werden.

² Vgl. S. 97 f. Raster zu einem Curriculum für den Primarbereich (Stand 21. 9. 72), Raster (Stand 20.12.71) und Raster (Stand 23.6. 72), auf die schon der Beitrag von *Hiller, G. G.*: Die Elaboration von Handlungs- und Lernfähigkeit durch eine kritische unterrichtliche Rekonstruktion von Themen des öffentlichen Diskurses (in diesem Band) Bezug nimmt.

Gotthilf Gerhard Hiller hat in seinem Beitrag in diesem Band³ die Festlegung der Einzelthemen als mehr oder weniger zufällig apostrophiert. Gleichwohl stehen hinter der Auswahl und hinter der Organisation des Rasters Reflexionen und Entscheidungen, die offengelegt werden müssen, damit klar wird, warum sich gerade die im Themengitter zusammengefaßten Handlungsfelder empfehlen. Das Moment der Zufälligkeit ergibt sich daraus, daß der Rationalisierungsprozeß für die Auswahlkriterien jeweils an einer bestimmten Stelle abbricht, nämlich dort, wo Vorgriffe auf didaktische Intentionen und Einfälle für Materialisierungen und Unterrichtsplanungen eine spezifische Gewichtung der Gesichtspunkte aufdrängen und damit die Aufnahme oder Verwerfung des Themas nahelegen. Die Komplexität des theoretischen Referenzsystems für thematische Entscheidungen erzwingt den Abbruch der Diskussion ebenfalls, wenn konkreter Handlungsdruck permanenter Reflexion entgegensteht. Schließlich bleibt ein Rest Dezsionismus im Spiel, wenn zur Entscheidung ansteht, ob man eine Textil- oder eine Autofabrik, ob man Ostern oder Weihnachten, Post oder Bahn, Kindergarten oder Spielplatz ins Themengitter aufnimmt. Das Exemplarische oder Paradigmatische eines solchen thematischen Rahmens für einen übergeordneten Ausschnitt aus der gesellschaftlichen Wirklichkeit läßt sich nämlich nicht ausschließlich aus seiner strukturellen Verfaßtheit ablesen, sondern muß von der curricularen Auslegung her verantwortet werden. Die thematische Entscheidung wird also durch andere später anstehende curriculare Entscheidungen befestigt oder modifiziert.

Noch in anderer Hinsicht sind Grenzen des hier beabsichtigten Legitimationsversuchs anzugeben. Instanz, vor der legitimiert werden soll, ist nicht unmittelbar und ausschließlich eine Adressatengruppe: Lehrer, Schüler, Eltern, Schulverwaltung, Richtlinien, weiterführende Schulen, politische Machtgruppen usw., sondern ein Referenzsystem theoretischer Art, das u. E. in transformierter Form die konkreten Fragen und Ansprüche der genannten Gruppen an curriculare Konstrukte diskutieren und in Grenzen beantworten kann⁴. Dieses Bezugssystem hat in der gewählten Form drei Dimensionen,

³ Hiller, G. G.: a. a. O., S. 67 ff.

⁴ Die Kritik an einem pluralistischen Gesellschaftsmodell macht immer wieder geltend, daß der auf Interessenausgleich ausgerichtete öffentliche Diskurs nicht nur durch ungerechtfertigte Strukturen der Machtverteilung behindert sei, sondern auch und vor allem durch Schwächen in der Artikulation und durch mangelnde Vermittelbarkeit der Argumentation von einzelnen Gruppen. Diese Schwierigkeiten machen ein Referenzsystem theoretischer Art erforderlich, das einen argumentativen Rahmen schafft, innerhalb dessen sich alle Gruppen so explizieren, daß die Ansprüche gegeneinander verrechnet werden können.

aus denen Ketten von Kriterien abgeleitet werden können, denen die Einzelthemen wie das ganze Themenkonstrukt unterworfen werden. Die drei Bezugsebenen: Gesellschaft, Individuum, Schule/Unterricht, machen es möglich, von wechselnden Standorten aus, Ansprüche an die Themen zu artikulieren und diese Ansprüche gegeneinander abzuwägen⁵. Die legitimierende Argumentation weist auf, zu welchen Anteilen die Bezugsebenen und mit welcher Gewichtung die Einzelkriterien bei der Auswahl eines Handlungsfeldes zum Zuge gebracht wurden und inwiefern es gelungen ist, bezogen auf das Gesamtkonstrukt des Themengitters einen Ausgleich bzw. eine Austarierung der konkurrierenden theoretischen Ansprüche mit einer wenigstens begrenzten Konsensfähigkeit und politischen Realisierungschance zu schaffen. Dabei kommt es darauf an, den Ort zu bestimmen, den ein Thema auf diesen drei Bezugsebenen zwischen seiner Verpflichtung dem Ist-Zustand gegenüber und gegenüber einer kritischen Vorwegnahme wünschenswerter zukünftiger Verhältnisse einnehmen kann. Solche Ortsbestimmung mit Hilfe eines theore-

⁵ Die curriculare Reform stellt sich häufig als ein synkretistisches oder eklektizistisches Unternehmen dar, in das allenfalls speziell legitimierte Versatzstücke eingestellt werden, ohne daß ihre Vermittelbarkeit mit dem komplexen Referenzsystem der curricularen Konstruktion expliziert wird. Ein theoretisch mehrdimensionales Bezugssystem der Legitimation ist also schon deshalb erforderlich, weil rationales Handeln sich nicht zur Verwirklichung einzelner Zwecke verkürzen darf. Wie weit gespannt und wie differenziert ein solches Bezugssystem angesetzt sein muß, läßt sich nicht mehr schlüssig begründen, wenn man *Tenbrucks* Bedenken gegenüber der planenden Vernunft teilt. „Wir kennen nicht die Gesamtheit der latenten Funktionen, welche unsere Lebensumstände für uns erfüllen. Mit den Zwecken, die wir uns machen, halten wir nur die manifesten Funktionen in der Hand. Selbst wenn wir unsere Zwecke (das sind diejenigen Bedürfnisse, deren wir uns bewußt sein können) eindeutig in einem Präferenzsystem zu ordnen vermöchten, so wäre dieses System kein Ausdruck der Bedürfnisse, die für uns erfüllt werden müßten. Es wäre bestenfalls Ausdruck der Bedürfnisse, die uns bei sonst gegebenen Bedürfnisbefriedigungen zu Zwecken werden können.“ „Soweit aber in der zu verändernden Situation latente Bedürfnisbefriedigungen stecken, die der Handelnde eben gar nicht erkennen kann, muß seine Abschätzung des Gratifikationswertes der Zielverwirklichung verzerrt sein, weil er auch bei Kenntnis aller Nebenfolgen deren Wirkung auf seine Gratifikationsbilanz mangels angemessener Kenntnis seiner (latenten) Bedürfnisse und Bedürfnisbefriedigungen nicht korrekt schätzen kann.“ (*Tenbruck, F. H.: Zur Kritik der planenden Vernunft, Freiburg/München 1972, S. 24 f.*) Reichweite und Schichtung des hier verwendeten Referenzsystems der Legitimation lassen sich letztlich nur aus pragmatischen Überlegungen und aus Plausibilitätserwägungen heraus rechtfertigen, im Bewußtsein, daß das Planungsgefüge und das darauf bezogene legitimierende Konstrukt prinzipiell nicht schließbar ist.

tischen Bezugssystem wird nur möglich, wenn die didaktische Stoßrichtung oder der rote Faden, der durch ein thematisches Stichwort benannten Teilcurricula mit angegeben wird, wenn also die legitimieren wollende Argumentation in Richtung der integrierenden Zieldimension offenbleibt⁶.

Skizze für ein theoretisches Bezugssystem themenbezogener Legitimation

1. Handlungsfelder, diskutiert auf der Bezugsebene *Gesellschaft*, erscheinen als Facetten aus der Alltagswirklichkeit, die einen angebbaren Stellenwert und Sinn für das gesellschaftliche System haben. Die ihnen zugemessene Bedeutung und Repräsentativität sowie die Aktualität und die Virulenz des in ihnen angestauten Konfliktpotentials bestimmen die Dringlichkeit einer unterrichtlichen Bearbeitung. Nimmt man, wie gesagt, die Gesellschaft als ersten Bezugspunkt der Legitimation, dann ist auf der Folie von sozialwissenschaftlichen Systemtheorien zu erörtern, was ein Thema beitragen kann unter dem Gesichtspunkt der Erhaltung und des Fortbestehens dieser Gesellschaft, die ihre nachwachsende Generation entsprechend sozialisieren will. Auf dem Hintergrund von Theorien des sozialen Wandels und von Konflikttheorien sind die Möglichkeiten zur gesellschaftlichen Innovation und konstruktiven Weiterentwicklung zu diskutieren, die ein Realitätsausschnitt ins Blickfeld rückt, um bei der folgenden Generation durch Unterricht eine Aufgeschlossenheit gegenüber notwendigen Reformen und kritischen Alternativen für das Bestehende zu erzeugen.

Die gleichzeitige Berücksichtigung beider Kriterien oder die auf Ausgleich bedachte Anwendung der Kriterien von Fall zu Fall verhindert, daß das Curriculum eine konservative oder einseitig systemüberwinderische Schlagseite erhält. So kann bei den Schülern kritiklos Anpassungsbereitschaft und blinder Revolutionseifer gleichermaßen vermieden werden. Auf dieser Ebene der Legitimation muß man sich folglich darüber auseinandersetzen, ob die curriculare Rekonstruktion des gewählten Handlungsfeldes eher unter dem Gesichtspunkt der Funktionalität oder der Veränderungsbedürftigkeit der auf diesem Feld angesiedelten Einrichtungen der Gesellschaft erfolgen soll, dann muß man entsprechende und differenzierte Kriteriensätze entwickeln, die eine Auswahl aus einer paradigmatischen Kette von äquivalente Themen gestatten. Im konkreten Fall wird die Systemrepräsentanz bzw. die Kon-

⁶ Die Leitideen oder Hauptziele der curricularen Konstruktion sind keine den Handlungsfeldern innewohnenden, sie charakterisierenden Hauptinteressen, sondern ein Hilfsinstrument zur Kontrolle der Balance in den Selektionsmechanismen der Reduktion.

fliktrichtigkeit eines Themas immer strittig bleiben; dieser Streit stellt aber Argumentationen bereit, die für die curriculare Auslegung in Medien und Unterrichtsarrangements wesentlich werden.

2. Auf einer zweiten Ebene der Legitimation steht das Bemühen im Vordergrund, die Wahl eines Handlungsfeldes vom *Individuum* her zu rechtfertigen. Von daher stellt sich die Frage, ob ein Handlungsfeld Gelegenheit bietet, wesentliche Qualifikationen und Einsichten zu erwerben, die der einzelne zur Wahrung von Handlungschancen im privaten und öffentlichen Bereich braucht. Sozialisierungstheorien werden herangezogen, um zu prüfen, ob und in welcher Weise durch einen Themenvorschlag ein Handlungsfeld bezeichnet wird, an dem Kinder schon aktiv teilhaben, so daß sich der Unterricht auf manifeste Erfahrungen und explizites Wissen beziehen kann, das im primären Sozialisationskontext erworben worden ist bzw. ob es sich um einen Realitätsausschnitt handelt, an dem sie nur passiv partizipieren, oder ob ein solcher Ausschnitt bislang in der Regel durch die gegebenen Sozialisationsbedingungen von den Kindern ferngehalten wird. Der Ausschluß der Kinder aus zentralen Bereichen des öffentlichen Lebens erschwert nämlich häufig die Einlösung des Anspruchs an den Unterricht, den Schüler zu einem kompetenten Teilhaber und Mitverantwortlichen am gesellschaftlichen Geschehen zu machen. Kurz gesagt: Die curriculare Entscheidung besteht darin, ob der Schüler durch das Thema im Unterricht eher bei seinem Kindstatus oder bei seinem Status als künftiger Erwachsener behaftet werden soll und ob die curriculare Auslegung des Themas eher auf die aktuelle oder eher auf die zukünftige Statuslage und auf das ihr zuordenbare aufklärerische Interesse ausgerichtet sein soll⁷. Das Thema wird auf seinen Komplexionsgrad und auf seine Spannweite hin analysiert und deren Reduzierbarkeit und Elementarisierbarkeit geprüft. Mit der Orientierung am Individuum soll nicht auf einen idealistischen Bil-

⁷ Indem die Gruppe ihre Themen in der Balance zwischen diesen Polen auszuliegen versucht, beabsichtigt sie, die Schleiermachersche Forderung von der dialektischen Vermittlung des gegenwärtigen mit dem zukünftigen Moment in der Form einzulösen, daß die zukünftige Wirklichkeit durch die didaktischen Rekonstruktionsverfahren für das produktive Spiel der Kinder in der Gegenwart als Spielfeld verfügbar gemacht wird, was zugleich eine Vorbereitung bedeutet, die unmittelbare Befriedigung sein kann und eine Befriedigung beabsichtigt, die zugleich Vorbereitung bleibt. Schleiermacher wörtlich: „Alle Vorbereitung muß zugleich unmittelbare Befriedigung, und alle Befriedigung muß zugleich Vorbereitung sein.“ Siehe: Einleitung und allgemeiner Teil der Vorlesungen aus dem Wintersemester 1813/14, Neunte Stunde. *Schleiermacher, F.:* Pädagogische Schriften, hrsg. von E. Weniger, 1. Band, Düsseldorf und München, 2. Aufl. 1966, S. 380.

dungsbegriff rekuriert werden, wonach „ein Mensch sich selbst, gewissermaßen wie ein Kunstwerk, zu gestalten sucht, sich sozusagen selbst zum Objekt der eigenen Formung wird“⁸ und wonach er als alleiniges Zurechnungsobjekt für die Gestaltung von Situationen im Sinne einer Autorschaft von Realität verstanden wird. Vielmehr geht es darum, solche Realitätsausschnitte zu finden und aufzunehmen, in denen Kinder lernen können, strukturelle Voraussetzungen und Bedingtheiten, also Grenzen des Handelns, aber auch Chancen und Spielräume zu erfassen, einzukalkulieren und zu nützen. Die Handlungschancen des Individuums sollen weder maßlos überschätzt noch absolut abgestritten werden. Die Legitimation in dieser Dimension muß das Handlungspotential, das in einem thematischen Rahmen eingeschlossen ist, aufdecken, wobei der Akzent weniger auf der direkten Aktion als auf der Erweiterung einer Kommunikationsfähigkeit liegt, die darauf zielt, die soziale Phantasie anzustrengen und alternative Handlungskonzepte für wechselnde Interessen und Kontexte zu diskutieren und ihre Realisierung zu ermöglichen. Unter der Perspektive des Individuums werden, um es noch einmal zusammenzufassen, zwei Kriterien wichtig, wie manifest oder latent ist das Kind in das zur Diskussion stehende Handlungsfeld verstrickt, und wie deutlich werden ihm Handlungschancen und/oder sogenannte Sachzwänge durch die strukturell verfestigte Realität vor Augen geführt? 3. Schließlich müssen Legitimationsbemühungen aufklären, wie spezifisch *schulische und unterrichtliche Kriterien* die Themenwahl beeinflussen. (Ihre Nennung an dritter Stelle bedeutet nicht, daß sie erst in dritter Linie wichtig wären. Durch die Reihung der Bezugsebenen soll keine notwendige Abfolge ihrer Berücksichtigung in der legitimierenden Argumentation vorgeschrieben werden.) Es ist belangvoll, ob ein Thema seit langem im Unterricht einen Platz hat, ob es durch Richtlinien sanktioniert ist, ob es durch überkommene Lehr- und Lerntraditionen strukturiert ist und ob folglich Materialien und Medien dafür bereits existieren; oder ob im Gegensatz dazu Lehrer, Schüler und Eltern überraschend damit konfrontiert werden, ob es seine Richtlinienverträglichkeit erst nachweisen und ggf. erkämpfen muß, ob neue Medien zur Materialisierung herangezogen werden müssen und ob sogar neue unterrichtliche Handlungs- und Kommunikationsformen zu seiner Bearbeitung gefunden werden müssen, ob also die curriculare Entwicklung ab ovo beginnen muß. Ein vertrautes Thema wird möglicherweise ohne große Widerstände auch in einem neuen Kontext und in einer neuen Auslegung akzeptiert. Vielleicht ist aber auch zu erwarten, daß mit einem solchen „alten

⁸ *Horkheimer, M.*: Begriff der Bildung (Immatrikulationsrede, Wintersemester 1952/53). In: Frankfurter Universitätsreden. Frankfurt. Heft 8 (1953), S. 19.

Bekanntem“ aus überkommenen Unterrichtskonzeptionen (wie Heimatkunde, Gesamtunterricht, fachorientierte Propädeutik usw.) noch andere Versatzstücke aus den betreffenden Kontexten sich aktualisieren und damit das neue Konzept korrumpieren, wenn es in das Stadium der unterrichtlichen Realisierung tritt. Andererseits können thematische Rahmen, u. U. pauschal abgelehnt werden, die gemessen an einem durchschnittlichen didaktischen oder psychologischen Bewußtseinsstand als unerhört, verfrüht oder gefährlich gelten, dies bevor eine differenzierte Auseinandersetzung stattgefunden hat. Wenn die Verträglichkeit des schulischen und unterrichtlichen Umfeldes eines Themas mit jenen spezifischen didaktischen Intentionen, unterrichtlichen Handlungs- und Organisationsformen, mediendidaktischen Vorstellungen und unterrichtstheoretischen Konstruktionen, die konzeptuell dem Themengitter korrespondieren, auf dem Spiel steht, muß man Theorien der Grundschule und Theorien der Didaktik als einer Gesellschaftswissenschaft eigener Art zum theoretischen Bezugsrahmen machen.

Ein ausgewogenes Verhältnis zwischen vertrauten und widerständigen Themen erscheint wünschenswert, wenn man einerseits an der Reform der Grundschule über curriculare Innovation und andererseits an der Kontinuität des Unterrichts interessiert ist. Ausgehend vom Konzept eines mehrperspektivischen, integrativen Unterrichts, der die Alltagswirklichkeit mehrfach unterrichtlich reproduzieren und rekonstruieren will, muß geprüft werden, ob ein vorgeschlagenes Thema als Handlungsfeld verstanden und dann auch unterrichtlich inszeniert werden kann. Man wird daher zeigen müssen, wie es verschiedenen Darstellungsinteressen unterworfen werden kann, ohne daß die Integrationschancen verspielt werden, dadurch, daß die unterrichtlichen Teilstrategien auseinanderdriften.

So haben die folgenden Fragen für uns besonderes Gewicht: Läßt sich das Unterrichtsthema zu einem Gefüge von integrierten, projekt- und kurshaften (d. h. Teilaspekte isolierenden) Elementen ausdifferenzieren, so daß die Funktion von Einzelsequenzen für das Gesamtkonstrukt jederzeit angebbar und aktualisierbar bleibt? Gibt das Thema Anlaß, wissenschaftlich-technische Verfahren und Daten einzubringen, deren Bedeutung für die Lösung bestimmter Probleme plausibel gemacht werden kann, die in dem betreffenden Realitätsausschnitt angesiedelt sind? Ist das Thema beanspruchbar als ein Szenarium, innerhalb dessen spezifische Rollenkonstellationen mit entsprechenden sprachlichen und mimisch-gestischen Handlungsmustern und zugeordneten Requisiten vorkommen? Kann man rekonstruieren, wie verschieden sozialisierte einzelne das Handlungsfeld unterschiedlich erleben und ihre Erfahrungen bilanzieren? Und läßt sich schließlich das Thema als ein Feld spezifischer politischer Struktur konstituieren, dem Darstellungen unter

alternativen politischen Voraussetzungen sowie juristische Kodifikationen und ökonomische Konzepte zugerechnet werden können? Ob eine derartige Legitimation eines Teilcurriculums durch dessen didaktische Architektur gelingt, hängt entscheidend davon ab, welche Annahmen über den Komplexions- und Strukturierungsgrad eines Themas, über seine Prägnanz oder Inkonsistenz im Kontext einer sich stetig verändernden und ausdifferenzierenden Gesellschaft für gültig erklärt werden.

Die konkreten Argumentationen zur Legitimation curricularer Entscheidungen im thematischen Bereich stützen sich mit unterschiedlichem Gewicht auf eine oder mehrere Dimensionen oder Teilaspekte des hier umrissenen theoretischen Referenzsystems, weil sie aus den dargelegten Gründen bewußt knapp gehalten werden müssen, und weil nicht der Eindruck erweckt werden sollte, als verfüge man mit dem umrissenen Legitimationskonzept schon über ein konsistentes Schema oder eine praktikable Checkliste, mittels derer Themenvorschläge erzeugt und kontrolliert werden könnten.

Handlungsfelder als thematische Rahmen von Unterricht

Die folgenden Bemerkungen versuchen, den Begriff des Handlungsfeldes, der bisher ähnlich wie die Bezeichnungen Realitätsausschnitt, thematischer Rahmen oder Wirklichkeitsbereich verwendet wurde, insofern schärfer zu fassen, als gezeigt werden soll, in welchem Verhältnis der Ansatz bei Handlungsfeldern zu dem oben dargestellten theoretischen Bezugssystem für legitimierende Argumentationen steht⁹. Mit Handlungsfeldern sind umrissene Bezugsrahmen für das Handeln in der Alltagswirklichkeit gemeint. Man gewinnt sie nicht so, daß man die Realität nach Maßgabe einer bestimmten sozialwissenschaftlichen oder didaktischen Theorie segmentiert, sondern sie werden in einem vortheoretischen Verständnis als strukturierte gesellschaftliche Gebilde genommen, die Kontexte für sinnhaftes Handeln abgeben und eine je eigene Verfaßtheit aufweisen. In einer Mittelstellung zwischen dem gesellschaftlichen Gesamtzusammenhang und singulären, kontingenten Situationen zeichnen sich Handlungsfelder durch einen mittleren Komplexionsgrad aus. Dieser mittlere Komplexionsgrad hält die Zusammenhänge, die das Handlungsfeld konstituieren, überschaubar, sie geraten nicht zu einem

⁹ Vgl. im übrigen zum Problem des Handlungsfeldes: *Giel, K.*: Vorbemerkungen zu einer Theorie des Elementarunterrichts. In: Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht, Aufsätze zur Konzeption 2, Stuttgart 1974 (besonders das Kapitel: Die Pragmatik des Alltags), und *Hiller, G. G.*: Die Elaboration von Handlungs- und Lernfähigkeit durch eine kritische unterrichtliche Rekonstruktion von Themen des öffentlichen Diskurses, in diesem Band.

undurchdringlichen Geflecht, in dem alles mit allem zusammenhängt; er verhindert aber auch, daß das Bedingungsgefüge des Handelns fahrlässig verkürzt und Zutrauen zu schlichten Handlungsrezepten gefaßt wird. Solchermaßen vorläufig charakterisierte Handlungsfelder – das ist die zentrale These, die es im folgenden zu entfalten gilt – legitimieren sich als thematische Rahmen von curricularen Entwicklungen in dem Maße, als man darin die Wechselwirkungsverhältnisse von Gesellschaft, Individuum und Schule plastisch und differenziert darstellen und somit die Welt des Schülers, für diesen konkret und überschaubar, aufklären kann. Diese Behauptung wird im folgenden dadurch gestützt, daß die drei Bezugsebenen jeweils paarweise miteinander verschränkt werden: Gesellschaft – Individuum, Gesellschaft – Schule, Individuum – Schule, um von diesen Plattformen aus den Ansatz bei Handlungsfeldern zu diskutieren.

Handlungsfelder empfehlen sich dadurch, daß sie die Beziehungen zwischen *Individuum und Gesellschaft* in einem überschaubaren Bereich transparent machen, daß sie die Übersetzung von außerschulischer Alltagswirklichkeit in unterrichtlich repräsentierbare Modelle von Realität kontrollierbar halten, und daß sie die beunruhigende Frage immer neu stellen lassen, was denn eine im Unterricht erworbene Fertigkeit oder Erkenntnis einbringt an Zuwachs für die Handlungsfähigkeit von einzelnen unter realen Bedingungen. In der Klammer: „Gesellschaft-Individuum“ erscheint das Handlungsfeld als ein institutionell verfaßter Bereich, in dem der einzelne nur nach Maßgabe der dort gültigen Spielregeln und Gesetze agieren kann. Wo das Handeln die Konventionalität verläßt, gerät sein Träger rasch in die Gefahr zu scheitern oder randständig zu werden. Und umgekehrt: Umstrukturierungen der Bedingungen des Handlungsfeldes sind nur langfristig und unter dem gemeinsamen Druck einer Vielzahl von politisch organisierten einzelnen möglich. Der individuelle Spielraum erschöpft sich nahezu in der kalkulierten Übernahme von wechselnden Rollen und im geschickten Arrangieren der durch das Handlungsfeld bereitgestellten Inventare und Instrumente. Unter der gemeinsamen Hinsicht von *Gesellschaft und Unterricht* zeigt sich das Handlungsfeld als Umschlagplatz, auf dem gesellschaftliche Sinnsysteme in unterrichtliche überführt werden. Durch das Handlungsfeld wird es möglich, einen abgesteckten gesellschaftlichen Zusammenhang zu didaktisieren, wobei im wesentlichen folgende Operationen wichtig sind: Das im Handlungsfeld ausgegrenzte Stück der alltäglichen Wirklichkeit wird in mehrfachen Darstellungen unter wechselnden Perspektiven und Interessen rekonstruiert, um es unterrichtlich präsentierbar und diskutabel zu machen. Zu diesem Zweck wird der Realitätsbereich analysiert, in Elemente zerlegt, um ihn dann gemäß verschiedener Verknüpfungsregeln mehrfach wieder zu-

sammenzufügen in der Absicht, die Verfaßtheit des Handlungsfeldes verständlich und der Kritik zugänglich zu machen.

Durch die Verklammerung von *Individuum und Unterricht* wird deutlich, was der einzelne braucht, um in einem Handlungsfeld erfolgreich zu sein, und wie der Unterricht daraufhin funktionalisiert sein muß. So sind beispielsweise die Fähigkeit zur Beobachtung oder zur Argumentation bereits anerkannte Ziele des Unterrichts. In einer allgemeinen Bestimmung freilich bleiben Beobachten und Argumentieren als Handlungsformen diffus und unkonturiert¹⁰.

Bezogen auf eine singuläre Situation erhalten sie eine höchst spezielle oder zufällige Zuspitzung. Erst im Kontext eines Handlungsfeldes wird diskutierbar, welche typischen Ausformungen das Beobachten oder Argumentieren haben muß, damit der Handlungsträger als zureichend ausgerüstet gelten kann. Anders ausgedrückt: Handlungsfelder bieten Niveaus an, von denen aus und auf die bezogen Transferleistungen mit sozial bedeutsamer Reichweite möglich sind und mit einem gewissen Recht erhofft werden dürfen. Handlungsfelder sollen also gerade nicht vor jeder curricularen Konstruktion irgendwie theoretisch definiert werden, durch eine derartige Festlegung würde eine mehrdimensionale Legitimation geradezu erschwert, wenn nicht verunmöglichlicht. Ihre Beschreibung bleibt vielmehr absichtlich in einem plastischen Vorfeld, das einen thematischen Rahmen so fassen läßt, daß er innerhalb der verschiedenen theoretischen Bezugssysteme rekonstruiert werden kann und dennoch als ein und derselbe gegenwärtig bleibt. Die bezugsebenen-

¹⁰ Vgl. dazu *Arbeitsgruppe für Unterrichtsforschung: Weg in die Naturwissenschaft*, Stuttgart 1971, S. 20.

Im Kontext einer naturwissenschaftlichen Propädeutik geschultes Beobachten kann nicht als eine generell verfügbare Handlungsform in der Alltagswirklichkeit gelten. Es ist entweder auf wissenschaftliche Verfahren hin funktionalisiert und damit ohne eine Orientierung an konkreten Handlungsfeldern spezialisiert. Oder man suggeriert die trügerische Hoffnung, es käme immer und überall nur darauf an, genau hinzusehen, um die Dinge so zu erfassen, wie sie wirklich sind. Ähnliche Vorbehalte muß man gegenüber *Hans Bühler* aufrecht erhalten, der das Argumentieren als ein „kommunikatives Handlungsfeld“ anführt, Handlungsfeld aber dann mit einer „Form kommunikativen Handelns“ gleichsetzt, die er differenziert als „Argumentieren zur Konfliktregelung“ und als „Argumentieren beim Durchspielen von Hypothesen“. Abgesehen davon, daß er den Begriff des Handlungsfeldes anders faßt, als es hier geschieht, scheint auch er davon auszugehen, daß Ausprägung und Regeln des Argumentierens in den verschiedensten gesellschaftlichen Kontexten im wesentlichen identisch bleiben und daher separat von spezifisch verfaßten Handlungsfeldern in unserem Sinn erlernt werden könnten. Vgl. *Bühler, H.: Aufgabenbereiche im Sprachunterricht der Grundschule*. In: *Die Grundschule*, 2/27, S. 247 f.

spezifische Verrechnungsprozedur ermöglicht es, daß die Asymmetrien und Ungleichgewichtigkeiten der einzelnen Teilcurricula ausgeglichen werden können.

Aufbau des Themengitters

Das Themengitter ist ein Instrument der curricularen Konstruktion neben anderen. Die bei der Besetzung seiner einzelnen Felder getroffenen Entscheidungen sind grundsätzlich revidierbar. Ersetzungen und Verschiebungen ergaben sich und werden sich weiterhin ergeben, wenn die konkrete Entwicklungsarbeit Inkonsistenzen des thematischen Konzepts aufdeckt oder wenn neue wichtige Gesichtspunkte auftreten. Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf den Stand vom September 1972, von Fall zu Fall allerdings wird auf Vorstadien zurückgegriffen (vgl. Raster S. 97). Das Themengitter wurde als Matrix angelegt; die vier oberen Eingänge sind vorläufig Schuljahren vorbehalten, ohne daß damit eine endgültige Zuordnung getroffen worden wäre. Der Rückgriff auf Schuljahre als maßgebliche Kategorien dieser Matrix könnte den Verdacht aufkommen lassen, als hätte man sich vorschnell und unreflektiert allzu äußerlichen, bloß schulorganisatorischen Zwängen gefügt. Bei näherem Zusehen zeigt sich jedoch, daß Schuljahre Platzhalter darstellen für relativ schwer aufzulösende Variablenkomplexe, die sowohl entwicklungspsychologische, trivialdidaktische, sozial- und lernpsychologische, gestalttheoretische als auch pragmatische Annahmen umfassen. Die 10 seitlichen Eingänge sind von sogenannten sozio-politischen Funktionen besetzt, so daß insgesamt 40 Felder entstehen, die mit Namen von Handlungsfeldern ausgelegt sind. Die Funktionenliste stellt den Versuch dar, wichtige Komponenten der gesellschaftlichen Struktur voneinander abzulösen, ohne daß dadurch in jedem Fall Trennschärfe erzielt worden wäre. Die 10 Funktionen entscheiden darüber, wieviele integrierte Thematiken pro Schuljahr angeboten werden sollen. Man nimmt an, daß 10 Handlungsfelder, d. h. also 10 Unterrichtsprojekte neben den aufwendigen Anstrengungen für die sogenannten Kulturtechniken in circa 40 Unterrichtswochen Platz haben können. Was nicht heißen soll, daß jedes Thema 4 Wochen lang zu traktieren sei. Es können Lücken zwischen den Projekten gelassen werden; die Zeitspanne, innerhalb der ein Unterrichtsmodell realisiert werden kann, wird je nach der curricularen Auslegung und je nach der konkreten Lehrplanung, die der Unterrichtende selbst erstellt, variieren müssen; nirgends wird gefordert, daß alle 10 Teilcurricula und jedes vollständig realisiert werden müßte. Trotzdem ist die Zahl 10 in gewissem Sinn eine Richtzahl, sofern sie je Thema einen Zeitraum signalisiert, in dem sowohl die Komplexität der

Handlungsfelder einigermaßen angemessen dargestellt werden kann, als auch die gegenwärtig erzeugbare Bereitschaft des Schülers, sich mit einem Thema zu befassen, nicht überstrapaziert wird.

Funktionen wie Verkehr, Wohnen, Produktion, Freizeit usw. scheinen nahe bei den in der Sozialgeografie verwendeten Kategorien, den sogenannten „Grunddaseinsfunktionen“¹¹ oder bei dem „Kanon der geografisch belangreichen Sozialfunktionen“¹² zu liegen. Sie unterscheiden sich aber von diesen äußerlich durch ihre größere didaktische Reichweite, sofern die zu den Handlungsfeldern entstehenden Unterrichtsmodelle Belange der Sozial- und Naturwissenschaften, wie auch des Sprachunterrichts und der musischen Fächer, integrieren. Außerdem hat man in den sozialgeografischen Kategorien wohl anthropologische Konstanten¹³ zu sehen, zu denen man aufgrund von phänomenologischen Analysen gelangt, während die hier zusammengestellten Funktionen theoretisch mehrdimensionale Konstrukte darstellen, bei deren Konstituierung didaktische Ansprüche allerdings das Übergewicht haben.

Die Unschärfe bei der Benennung „sozio-politische Funktionen“, „anthropologische Funktionen“, „Diskussionsebenen“ ist wiederum Indiz dafür, daß die zur Organisation des Themenkonstrukts benützten Kategorien nicht eindeutig auf eine einzelne theoretische Bezugsebene ausgerichtet sind, sondern eine auf allen Legitimationsebenen verwendbare Begrifflichkeit bereitstellen sollen. Bei der Festlegung des Differenzierungsgrades der Funktionen spielen ebenso systemtheoretische wie auch sozialisationstheoretische und didaktische Argumente herein, die z. B. bewirken, daß der Reproduktionsbereich in Wohnen, Freizeit und Feier aufgespalten wurde und daß beispielsweise Erziehung aus dem umfassenden Bereich Dienstleistung ausgegliedert worden ist. Ähnlich wie bei den Handlungsfeldern ist also auch für die Funktionen *eine* theoretisch stringente Definition nicht vorgenommen worden. Bei der Prüfung der Funktionenliste liegt es nahe zu fragen, warum bei-

¹¹ Vgl. *Kuppen, K. und Schaff'er, F.:* Zur Konzeption der Sozialgeografie. In: *Geografische Rundschau* 1969, S. 205-214. Wieder abgedruckt in: *Arnold Schultze* (Hrsg.): *Dreißig Texte zur Didaktik der Geographie*, Braunschweig 1971, S. 179-199. Sie referieren *D. Parzsch:* Zum Begriff der Funktionsgesellschaft. In: *Mitteilungen des Deutschen Verbandes für Wohnungswesen, Städtebau und Raumplanung*, 1964, IV, S. 3-10, der seinerseits auf die Chicagoer Soziologenschule bezieht, was die Funktionen angeht.

¹² Vgl. *Bobek, H.:* Stellung und Bedeutung der Sozialgeographie. In: *Erdkunde* 1948, 5, 121.

¹³ Die Orientierung am Begriff des Daseins weist in diese Richtung. Die ‚Grunddaseinsfunktionen‘ werden bei *Ruppert / Schaffer* als ‚Daseinsäußerungen‘ bezeichnet.

spielsweise Sicherheit, Gesundheit, Umweltschutz, Religion, Wissenschaft usw. keine eigene Kategorie bilden und eine eigene Themenbank erhalten haben. Die legitimen Ansprüche solcher Bereiche werden teilweise in späteren Schulstufen erfüllt (Sicherheit, Militär)¹⁴ oder in anderen Kategorien implizit berücksichtigt (Umweltschutz, Verkehr) oder sie werden im Rahmen der gegebenen Verhältnisse hauptsächlich von Fachcurricula außerhalb der integrierten Modelle befriedigt (Religion) oder sie sind zu konstituierenden Faktoren anderer Instrumente der curricularen Konstruktion (Wissenschaft) geworden, und finden damit in allen Handlungsfeldern Berücksichtigung. Die Berechtigung solcher Verlagerungen und Verschiebungen kann im einzelnen erst deutlich werden, wenn das thematische Konstrukt Zug um Zug erläutert wird. Die Subsumierung eines einzelnen Handlungsfeldes unter einer als Funktion bezeichneten Kategorie akzentuiert lediglich einen Aspekt, es ist damit nicht die mögliche Beziehung zu anderen Kategorien bestritten, und diese Zusammenhänge sollen auch bei der Auslegung des Teilcurriculums nicht ausgeblendet bleiben. Durch die Zuordnung soll lediglich die dominierende Verrechnungsabsicht angegeben sein. Besonders bei den Funktionen ‚Kommunikation‘ und ‚Politik‘ werden die oben angedeuteten Probleme virulent¹⁵. Politik oder Kommunikation müssen einerseits als Dimensionen aller Handlungsfelder angesprochen werden. Die Politik, als eine spezifische Zugriffsweise auf Realität, kommt so bei der didaktischen Rekonstruktion aller Handlungsfelder zum Zug. Weil aber die Gesellschaft andererseits spezifische Einrichtungen geschaffen hat, die der politischen Artikulation und Entscheidungsfindung dienen (Wahlen, Gewerkschaften, Parteien etc.), müssen diese auch in einem Grundschulcurriculum gesondert gefaßt werden. Außerdem sind gerade diese Handlungsfelder besonders wichtig, wenn die politische Handlungsfähigkeit von einzelnen unterrichtlich erkundet werden soll. Der kommunikative Aspekt wird einerseits in den einzelnen Unterrichtsmodellen berücksichtigt, wenn es um solche Teilstrategien geht, die man dem herkömmlichen Sprachunterricht zuweisen würde. Weil aber andererseits spezifische Foren für öffentliche Diskussion und Meinungsbildung geschaffen worden sind, etwa in den zunehmend wichtiger werdenden Massenmedien, war eine explizite Berücksichtigung verlangt, wenn der Schüler als zukünftiger Erwachsener einen sinnvollen Gebrauch von den Kommunika-

¹⁴ Vgl. *Hiller, G. G.*: Zur Konzeptualisierung eines die Naturwissenschaften integrierenden Curriculum der Sekundarstufe I: Prämissen – Entwurf – Erläuterungen. In: *Integriertes Curriculum Naturwissenschaft: Theoretische Grundlagen und Ansätze, Bericht über das 4. IPN-Symposium Weinheim und Basel, 1973*, S. 308. Vgl. Variante des Rasters (Stand 23. 6. 72), wo die Funktionen ‚Kommunikation‘ und ‚Politik‘ nicht mehr bzw. noch nicht thematisch ausgelegt waren.

tionsmitteln machen soll und wenn er nicht nur rezeptiv am öffentlichen Diskurs beteiligt werden soll. Wohnen erscheint in der Funktionenliste als Platzhalter des privaten Bereichs gegenüber öffentlichen Handlungskontexten, es rückt damit in die Nähe der Sparte Freizeit und Feier. Dienstleistung hatte in einem früheren Stadium des Rasters Verwaltung als korrespondierende Kategorie. Diese Differenzierung wurde wieder aufgegeben, weil die Momente der Gemeinnützigkeit und der Bürokratisierung als strukturelle Gewalt in konkreten Institutionen meist untrennbar verzahnt auftreten. Im abschließenden Kapitel werden entsprechend den Funktionen zusammengefaßte ausgewählte Themengruppen behandelt und nicht die Auswahl einzelner und aller Themen begründet. Durch die Anwendung der Kriteriensätze, die sich aus den verschiedenen theoretischen Referenzsystemen ergeben haben, wird der Stellenwert eines besetzten Feldes innerhalb der senkrechten und waagrechten Themenbank erläutert, außerdem müssen die leitenden Zielstellungen in die Argumentation zu den einzelnen Themengruppen eingearbeitet werden.

Raster zu einem Curriculum für den Primarbereich (Stand 21. 9. 72)

sozio-politische Funktionen / anthropologische Funktionen / Diskussionsebenen	Lernstufen Schuljahre			
	I	II	III	IV
a) Wohnen	Kinderzimmer	Hochhaus	Stadtplan (Stadtverwaltung)	Unbehautes Wohnen Zwangswohnen
b) Dienstleistung/ Verwaltung	Post	Taxi-zentrale	Krankenhaus	Versicherungsgesellschaft
c) Erziehung	Schule/ Einschulung	Lehr- und Lernmittel	Lehrer-/ Schülerrollen	Sportverein peer-groups
d) Produktion	Sprudelfabrik	Binnenstruktur eines Betriebes	Konzern	Landwirtschaftl. Betrieb
e) Freizeit	Spielhaus	Freibad/ Hallenbad	Reisebüro (Touris-)	Kirchen
f) Verkehr	Kfz.-Zulassungsstelle TÜV	Tankstelle	Flugplatz	Verkehrssystem
g) Handel und Gewerbe	Supermarkt	Sommer-schlußverkauf	Banken	Geldprobleme
h) Kommunikation	Fernsehen	Kino/Film	Rundfunk	Zeitung
i) Politik	Wahlen	Gewerkschaft	Partei	Finanzamt/ off. Haushalt
k) Feier	Geburtstag	Weihnachten	Begräbnis Friedhof	Politische Feiertage (1. Mai)

Raster zu einem Curriculum für den Primarbereich (Stand 20. 12. 1971)

sozio-politische Funktionen anthropologische Funktionen / Diskussionsebenen	Lernstufen Schuljahre			
	I	II	III	IV
a) Wohnen	Kinderzimmer	Hochhaus	Stadtplanung	Unbehautes Wohnen/ Zwangs wohnen
b) Dienstleistung	Post oder Gasthaus	Taxi-zentrale	Krankenhaus	Friedhof
c) Erziehung	Schule	Lehrmittel	Lehrer-/ Schülerrollen	Sportverein peer-groups
d) Produktion	Betrieb/ Fabrik	Binnenstruktur eines Be-	Konzern	Landwirtschaft/ EWG
e) Verwaltung	Technischer Überwachungsverein	Stadtverwaltung	Binnenstruktur der Verwaltung	Versicherung
f) Freizeit	Spielplatz	Freibad/ Hallenbad	Reisebüro/ Tourismus	Kirchen
g) Verkehr	Straßenkreuzung	Tankstelle	Flugplatz	Verkehrssystem
h) Handel und Gewerbe	Kaufhaus/ Supermarkt	Sommer-schlußverkauf	Banken	Geldprobleme
i) Kommunikation	Fernsehen	Kino/Film	Rundfunk	Zeitung
k) Politik	Wahlen	Gewerkschaft	Partei	Instrument, pol. Interessen und pol. Verh,
l) Feier	Geburtstag	Weihnachten	Begräbnis	Politische Feiertage

Raster zu einem Curriculum für den Primarbereich (Stand 23. 6. 1972)

sozio-politische Funktionen / anthropologische Funktionen / Diskussionsebene	Lernstufen – Schuljahre			
	I	II	III	IV
a) Wohnen	Kinderzimmer	Hochhaus	Stadtplanung	Unbehaustes Wohnen/ Zwangswohnen
b) Dienstleistung	Post	Taxizentrale	Krankenhaus	Friedhof
c) Erziehung	Schule	Lehrmittel	Lehrer-/Schülerrollen	Sportverein peer-groups
d) Produktion	Sprudelfabrik	Binnenstruktur eines Betriebes	Konzern	Landwirtschaft/ EWG
e) Freizeit	Spielplatz	Freibad/ Hallenbad	Reisebüro/ Tourismus	Kirchen
f) Verkehr	Straßenkreuzung	Tankstelle	Flugplatz	Verkehrssystem (Bundesbahn)
g) Handel/Gewerbe	Supermarkt	Sommer-schlußverkauf	Banken	Geldprobleme
h) Feier	Geburtstag	Weihnachten	Begräbnis	Politische Feiertage

Die Themen für das 1. Schuljahr nehmen im Gesamtvorschlag insofern eine Sonderstellung ein, als von der Forschungsgruppe¹⁸ hierzu schon Teilcurricula entwickelt oder zumindest konzipiert worden sind. Im Unterschied zu den weiteren Spalten des Gitters wird es also hier kaum noch Änderungen, Verschiebungen oder Ersetzungen von Handlungsfeldern geben. Außerdem kann sich die legitimierende Argumentation, was die curriculare Konstruktion angeht, auf relativ verbindliche Entscheidungen beziehen, wengleich diese hier nicht in extenso dargestellt werden können.

Themen wie ‚Kinderzimmer‘ als Paradigma für *Wohnen*, ‚Schule‘ für *Erziehung*, ‚Post‘ für *Dienstleistung*, ‚Supermarkt‘ für *Handel und Gewerbe* oder ‚Geburtstag‘ für *Feier* hatten in Lehrplänen, die dem heimatkundlichen Sachunterricht verpflichtet waren, schon ihre Entsprechungen: „Bei uns daheim“, „Der Briefträger kommt“, „Mein erster Schultag“, „Beim Kaufmann“ oder „Susi hat Geburtstag“. Solche Themen haben also einen festen Platz in der Erwartungshaltung von Lehrern, Eltern und auch Schülern. Sie müssen aber, um Platzhalter für Handlungsfelder sein zu können, neu konstituiert werden¹⁷.

Dieser Prozeß soll nach diesem ersten, vorläufig sichtenden Durchgang durch die Themen nachgezeichnet und erklärt werden. Die genannten Felder spielen – das dürfte weithin unbestritten sein – in der Alltagswirklichkeit annähernd aller Kinder eine gewisse Rolle, entweder weil die betreffenden

¹⁶ Mit der Entwicklung des Teilcurriculums ‚Fernsehen‘ sind *Hans Bühler*, Esslingen, und *Gerd Meinen*, Musberg, befaßt; das Handlungsfeld ‚Wahlen‘ wird von *Ingeborg Hiller-Ketterer* in Verbindung mit *Otto Schätze* u. a. ebenfalls in Esslingen bearbeitet; zu allen anderen Themen dieser Spalte erstellt die Reutlinger Forschungsgruppe Materialien und Unterrichtsarrangements.

¹⁷ Die formale Differenz zwischen der heimat- oder gesamtunterrichtlichen und der hier angestrebten Fassung der Themen liegt darin, daß letztere den Anforderungen an ein ‚Handlungsfeld‘ genügen müssen (vgl. oben: Handlungsfelder als thematische Rahmen von Unterricht), d. h. daß sie innerhalb des vorgeschlagenen theoretischen Bezugsrahmens legitimierbar sein und in der „Balance“ gehalten werden müssen. Von den Heimatkundethemen wäre zu sagen – ohne daß der Nachweis hier im einzelnen geführt werden soll –, daß sie hinsichtlich der Gesellschaft einseitig die Eingewöhnung in das Ganze von Heimat und Volk im Auge haben, hinsichtlich der Sozialisation die Orientierung an der Kindlichkeit bevorzugen, hinsichtlich des Individuums den Handlungsspielraum von einzelnen überschätzen und hinsichtlich des Unterrichts die Wirklichkeit abzubilden und nicht zu rekonstruieren versuchen.

Handlungskontexte speziell für Kinder eingerichtet wurden und man dann prüfen muß, ob sie sinnvoll auf die Bedürfnisse und Erfordernisse dieser Kinder hin funktionalisiert sind, oder – das gilt etwa für ‚Post‘ und ‚Supermarkt‘ – weil in ihnen Kinder sich im Auftrag von Erwachsenen betätigen und schon eigene Besorgungen machen. Die genannte Gruppe von Themen eignet sich also deshalb für die unterrichtliche Rekonstruktion, weil Kinder hier schon Erfahrungen gemacht haben, deren Zustandekommen aufgeklärt und bewertet werden muß. Da Kinder wie Erwachsene an den Themen interessiert sind, werden durch sie im außerschulischen Bereich Kommunikationsgelegenheiten geschaffen, in die das Kind das Erlernte einspielen kann, um so zu einem informierteren und kompetenteren Gesprächspartner zu werden. Ähnliche Gründe dürften auch für das Thema ‚Spielhaus‘ sprechen, wenn man weiß, daß es sich hier um ein überdachtes Äquivalent für einen Kinderspielplatz handelt, oder für das Feld ‚Fernsehen‘, das häufig Anlaß zu häuslichen Auseinandersetzungen abgibt, und das den Kindern eine Fülle von Erfahrungen aus zweiter Hand vermittelt, die in vielfältigen Brechungen und Verzerrungen im Unterricht wieder anlanden. ‚Wahlen‘ als Platzhalter für *Politik* und ‚Technischer Überwachungsverein‘ für *Verkehr* sind demgegenüber Handlungsfelder, gegen die man einzuwenden pflegt, der Schüler hätte nichts damit zu tun, sie seien zu entlegen, zu kompliziert und zu wenig attraktiv, so daß das Interesse und die Lernbereitschaft des Schülers rasch an ihnen erlahme¹⁸. Die ‚Sprudelfabrik‘ als Paradigma für einen modernen Produktionsbetrieb nimmt zwischen den beiden angesprochenen Themengruppen eine Mittelstellung ein, weil die Kinder an den Produkten dieses Betriebes interessiert sind und weil man sich dabei vorstellt, daß Lerngänge und Besichtigungen durchgeführt werden, wie sie für handwerkliche Kleinbetriebe (Bäckerei, Metzgerei, Schreinerei) geläufig sind. Die Themenliste für das 1. Schuljahr bevorzugt also deutlich vertraute Themen hinsichtlich der Erfahrungssituation der Kinder und hinsichtlich anerkannter Themen überkommener Stoffpläne. Sie vermeidet darin einen abrupten Übergang von den Themen, die in der primären Sozialisation im Vordergrund stehen, zu denen, die im Rahmen sekundärer Sozialisation forciert beachtet werden müssen, zeigt aber gleichzeitig mit den Handlungsfeldern ‚TÜV‘ und ‚Wahlen‘, in eingeschränkter Hinsicht auch mit den Themen ‚Post‘ und ‚Sprudelfabrik‘, die Richtung an, in der für die späteren Themenspalten Umakzentuierungen vorgenommen worden sind. Die Aufnahme dieser Themen ist stärker durch ihre Bedeutung für die Statuslage des Erwachsenen und

¹⁸ Derlei Einwände sind erklärbar aufgrund der in Anmerkung 17 angesprochenen Reduktion des theoretischen Bezugssystems von Legitimation.

ihr Gewicht innerhalb des gesellschaftlichen Systems gerechtfertigt als durch ihre aktuelle Dringlichkeit innerhalb der sogenannten Kinderwelt¹⁹. Ihre curriculare Rekonstruktion beansprucht den differenzierten Einsatz didaktischer Instrumentarien und fordert die didaktische Phantasie heraus, wenn einerseits die Handlungsfelder nicht unkontrolliert reduziert und unangemessen versimpelt werden dürfen, und wenn andererseits Sinn und Bedeutung ihrer frühzeitigen unterrichtlichen Bearbeitung eindrücklich gemacht werden sollen. Durch solche Themen soll es möglich werden, die Isolierung und den Ausschluß von Kindern aus den entscheidenden Bereichen des öffentlichen Lebens, die von der familialen Sozialisation betrieben wurde, nicht fortzuschreiben, sondern mit Mitteln des Unterrichts, Struktur und Funktion von zentralen Institutionen des gesellschaftlichen Systems kritisch zu prüfen und für sie in spielerischer Weise alternative Handlungskonzepte zu entwickeln, bevor der aktuelle Handlungsdruck im Erwachsenenleben eine distanznehmende Reflexion erschwert oder durch pragmatische Präferenzen verkürzt. Wenige Bemerkungen zu den einzelnen Handlungsfeldern sollen diese Darlegung differenzieren und konkretisieren²⁰.

Der Nachteil einer solchen Paraphrase besteht darin, daß der Leser keinen zureichenden Überblick über die konzipierten Teilcurricula gewinnt, weil die Andeutungen mehrdeutig und mißverständlich bleiben. Dennoch bleibt ein vorläufiger Beschreibungsversuch unabdinglich, damit die oben begonnene Diskussion hinsichtlich der Zusammenhänge zwischen den einzelnen Themen fortgesetzt werden kann, daß die unterschiedlichen Gewichtungen identifizierbar werden und daß die Teilcurricula zueinander ins Verhältnis gesetzt werden können.

Mit dem ‚Kinderzimmer‘ (*Wohnen*) wird der Schüler bei seinen aktuellen Gegebenheiten und Schwierigkeiten abgeholt. Seine Stellung in der Familie hängt beispielsweise davon ab, ob er ein eigenes Zimmer hat oder nicht, ob er den verfügbaren Raum nach eigenen Vorstellungen und Erfordernissen ausstatten kann oder ob sich

¹⁹ Trotzdem darf auch die Bedeutung solcher Themen innerhalb des Kindstatus nicht gering eingeschätzt werden, wie die politische Sozialisationsforschung wahrscheinlich gemacht hat. Vgl. die Bemerkungen zu ‚Wahlen‘ und ‚TÜV‘.

²⁰ Die ausgeführten Modelle werden erst im Laufe der folgenden Monate in der Reihe: Grundschule – Modelle, Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht, erscheinen. Dort hat in der Regel jedes Thema seinen eigenen Band, der neben einer theoretischen Einführung vor allem Materialien und Unterrichtsplanungen, aber auch Praxisberichte und erste Konzepte aus der Evaluation enthält. Im ersten Beitrag des vorliegenden Bandes finden sich einige vorläufige Konkretionen zum Thema ‚Schule‘, die das Einschulungsproblem behandeln und die man für *das* gegenwärtige Darstellungsinteresse mit heranziehen kann.

in der Einrichtung Standardvorstellungen von Erwachsenen zum Kindsein manifestieren, ob das Zimmer oder die eigene Ecke zum Refugium mit spezifischen Freiheitsräumen wird oder zu einem Verbannungsort, an den man abgeschoben wird, wenn man sonstwo und sonst jemand lästig wird. Das Kinderzimmer wird beansprucht als ein Szenarium mit spezifischen Chancen zur Vergesellschaftung mit Erwachsenen und anderen Kindern, wo man lernt, Gäste zu empfangen, Art und Anordnung des Mobiliars auf konkrete Bedürfnisse und geplante Aktivitäten hin zu funktionalisieren, seinen individuellen Ansprüchen an Wohnraum gegenüber rivalisierenden Mitbewohnern Gewicht zu verleihen und sie im Rahmen der gegebenen Möglichkeiten zu realisieren.

Formen von szenischer und politisch/juristisch/ökonomischer Rekonstruktion beherrschen das curriculare Konstrukt, dessen zentrales Materialstück ein Szenenbuch mit Dialogen, pantomimischen Anweisungen, Kulissenskizzen, Requisitenvorschlägen, Sketche, Konzepte und Entwürfe zu verschiedenen Spielideen, Lieder usw. darstellt. Mit dem Handlungsfeld ‚Post‘ (*Dienstleistung/Verwaltung*) wird ein vielschichtiger moderner Dienstleistungsbetrieb zum Thema, der ein kompliziertes Verwaltungsgefüge darstellt und seine Funktion, nämlich den Transport von Waren und Informationen durchzuführen, so wahrnimmt, daß er die Zustellungsarten und Kommunikationskanäle gemäß den sich entwickelnden Erfordernissen der Gesamtgesellschaft und von wichtigen Gruppen innerhalb ihrer, immer weiter ausdifferenziert. Im Unterschied zu privatwirtschaftlich organisierten Dienstleistungsunternehmen wird die ‚Post‘ zum Paradigma für Dienstleistung in öffentlicher Hand, die mit Monopolrechten ausgestattet ist, woraus sich spezifische Vorteile, aber auch Probleme für den einzelnen und das gesellschaftliche Ganze ergeben. Die curriculare Konstruktion zeigt die ‚Post‘ als ein ambivalentes, in Teilen widersprüchliches System, das einerseits, weil in der Hand des Staates, als Instrument für Sozialpolitik, für mehr „Lebensqualität“ und mehr soziale Gerechtigkeit beansprucht wird und das andererseits, weil als moderner Großbetrieb ausgelegt, den Bedingungen des Marktes und den Kriterien der Rentabilität, Rationalität und des Kosten-Gewinn-Ausgleichs unterworfen ist, Werbung betreibt und an seiner betriebstechnischen Leistungsfähigkeit gemessen wird. Die Materialien sind teilweise darauf ausgerichtet, strukturellfunktionale Zusammenhänge des Handlungsfeldes aufzuklären und damit die Verwendungschancen des postalischen Dienstleistungsangebots für konkurrierende Interessen von einzelnen und Gruppen zu optimieren, teilweise reißen sie unter konflikttheoretischen Aspekten Problemhorizonte auf, innerhalb der die Differenz zwischen dem Anspruch bzw. der Selbstdarstellung der Post und zwischen der konkreten Einlösung dieser Ansprüche, wie sie sich dem Postbenutzer zeigt, unterrichtlich diskutierbar wird. Deshalb stehen neben Diagrammen, Funktionsskizzen, Klassifikationsanlagen usw. Karikaturen, Collagen u. a., um die doppelte didaktische Stoßrichtung medial zureichend zu instrumentieren.

Die ‚Schule‘, Paradigma für Institutionen der *Erziehung*, braucht als Thema in einem ersten Schuljahr kaum gerechtfertigt zu werden. Der Schulanfänger, an der Schwelle zwischen primärer und sekundärer Sozialisation, braucht Hilfestellung und Aufklärung in dem für ihn neuen, teils rosiger-verheißungsvoll, teils traumatisch-

bedrohlich avisierten Handlungskontext. Ihm muß verständlich werden, was von ihm im Schulhaus, im Klassenzimmer und auf dem Schulhof erwartet wird, in welcher Weise er im Unterricht beansprucht, gefördert und traktiert werden soll, wie sich seine Chancen und Rollenangebote verändern, wenn er aus dem familialen Kontext in die Schule überwechselt, aber auch, welche Spielräume sich ihm darbieten, den Unterricht nach seinen Wünschen mitzugestalten, sich von Fall zu Fall zu verweigern oder sterile Schulkonventionen und beengende Stereotype unterrichtlichen Handelns zu zernieren bzw. umzufunktionieren. Die Materialien kontrastieren den vorschulischen Zustand und Sozialisationsprozeß des Kindes mit den schulisch-unterrichtlichen und konventionell erwarteten Verhaltensformen und mit berechtigteren und sinnvolleren Alternativen des Handelns. Zusammenhänge mit anderen thematischen Rahmen wie ‚Kinderzimmer‘, ‚Spielhaus‘, aber auch ‚Geburtstag‘ schaffen Möglichkeiten für Anchlüsse im Rahmen einer übergreifenden Lehrplanung.

Letzteres gilt auch für den thematischen Rahmen ‚Sprudelfabrik‘ (*Produktion*): Hinsichtlich ihrer Organisation und ihres Vertriebsnetzes bietet sich ein Vergleich mit der ‚Post‘ als Dienstleistungsparadigma an, hinsichtlich ihrer Funktion und Stellung in einem marktwirtschaftlich orientierten Wirtschaftssystem können didaktische Brücken zum ‚Supermarkt‘ geschlagen werden. Die ‚Sprudelfabrik‘ figuriert als ein zweckrational organisierter Produktionsbetrieb. Seine Struktur empfiehlt ihn einmal dadurch, daß relativ wenig Beschäftigte ein einheitliches Produkt herstellen, wodurch der Komplexionsgrad für Grundschüler überschaubar gehalten bleibt, dann dadurch, daß sie ein Beispiel für weitreichende Automatisierung abgibt – der Mensch ist nur noch als Kontrolleur am Produktionsprozeß beteiligt –, schließlich dadurch, daß natürliche Ressourcen, wie Tiefenwasser, Mineralwasser, obwohl Allgemeingut, der privatwirtschaftlichen Nutzung überlassen werden und sich damit das Problem des Eigentums stellt. Die Trinkwasserfrage bringt das Handlungsfeld in die Nähe des Verkehrsthemas ‚TÜV‘, wo die Umweltproblematik ebenfalls großes Gewicht hat. Das Thema ‚Sprudelfabrik‘ wird also durch System- und konflikttheoretische Argumente gestützt, und Materialien wie Interviews am Arbeitsplatz, Bildserien zur automatengerechten Zerlegung von Arbeitsprozessen, Arbeitsplatzbeschreibungen verschränkt mit Lohntabellen, Blockbilder zur geologischen Herkunft der verschiedenen Wassersorten usw. müssen auf beide Aspekte ausgerichtet sein. Für das Thema ‚Spielhaus‘ (*Freizeit*) haben sozialisationstheoretische Erwägungen großes Gewicht. Im Unterricht und in diesem zugeordneten Materialien sollen Vorschläge für eine öffentliche Einrichtung ausgearbeitet werden, die es Kindern ermöglicht, Erfahrungen für die verschiedensten Handlungsfelder der gesellschaftlichen Wirklichkeit durch zweckfreies Spiel zu sammeln. Dabei wird zunächst bewußt, daß Kinder gegenüber Erwachsenen erheblich im Nachteil sind, was die Chancen zur Freizeitgestaltung angeht. Bisläng haben Konzertsäle, Sport- und Spielautomatenhallen, Volkshochschulen, Museen, Ausstellungshallen, Gastwirtschaften usw. in der Kinderwelt nur ein Pendant – die öffentlichen Spielplätze. Abgesehen davon, daß es zu wenige gibt, und die wenigen zu klein sind, schaffen sie in ihren Standardausprägungen (kindliche Sportarena, Abenteuerspielplatz, Wild-West-Szenarium

usw.) kaum Gelegenheit zur Umwelterschließung, sondern legen die Kinder auf abseitige Klischees fest. Wenn man mit dem ‚Spielhaus‘ ein Gegenkonzept hierzu im Sinn hat, kommt es darauf an, Räume für vielfältige Kommunikations- und Spielgelegenheiten bereitzustellen, wo Kinder, von speziell ausgebildeten Erwachsenen betreut, soziale Umgangsformen spielerisch einüben und abwandeln sowie als echte „bricoleurs“²¹ allerhand Apparate und Arrangements aufbauen, um so die multiple Funktionalisierbarkeit von Turngeräten, Haushaltsartikeln, Wohlstandsmüll und sonstigen Versatzstücken aus den verschiedensten Handlungsfeldern zu erkunden. Anleitungen und Planspiele zur Umfunktionierung einer Turnhalle oder eines Hallenbades in diesem Sinn zielen darauf ab, Schüler, Lehrer und Eltern zur gemeinsamen Veranstaltung eines ‚didaktischen Happenings‘ zu ermuntern, in der Hoffnung, daß die einschlägigen Erfahrungen auf den Unterricht und auf häusliche Spielpraktiken einwirken.

Der /Technische Überwachungsverein‘ (*Verkehr*) thematisiert das moderne Verkehrssystem von einer zunächst peripher anmutenden Institution aus. Der TÜV wird beauftragt bei seiner Aufgabe, für Sicherheit in einem als Individualverkehr ausgelegten Massenverkehr zu sorgen. Er ist daran zu messen, ob es ihm gelingt, den Verkehr sicher zu machen, indem er nur tüchtige Fahrer und perfekte Fahrzeuge auf die Straße läßt. Dabei wird deutlich, daß das politische Übergewicht der Autoindustrie einerseits und die Vielzahl der am Sicherheitsproblem beteiligten Faktoren andererseits verhindern, daß der TÜV seine Funktion erfüllen kann. Die strukturell verunmöglichte Sicherheit und die Bedrohung des ökologischen Systems (Lärm, überfüllte Städte, Luft- und Bodenverseuchung etc.) lassen nach einem alternativen Verkehrssystem fragen, das die Mängel des Individualmassenverkehrs nicht hat. Als diese Alternative wird ein öffentlicher Massenverkehr gesehen, in dem die Unsicherheitsfaktoren Mensch und Maschine durch automatische Kontrollsysteme weitgehend ausgeschlossen sind und dessen Anlagen durch umweltfreundliche Energiearten betrieben werden können. Die Materialien analysieren die Anteile des Faktors Mensch und des Faktors Fahrzeug am Sicherheitsproblem, arbeiten die Unzulänglichkeit der gegenwärtigen Sicherheitskontrollen heraus und kontrastieren das gegenwärtige Verkehrssystem mit einem zukünftigen unter der Zielstellung, Loyalitäten

²¹ Vgl. *Levi-Strauss, C.: Das Wilde Denken*, Übers. von *H. Naumann*, Frankfurt 1968, auch *Derrida, J., Die Struktur, das Zeichen und das Spiel im Diskurs der Wissenschaften vom Menschen*. In: *Orte des wilden Denkens*, hrsg. von *Lepenes, W. und Ritter, H.H.*, Frankfurt am Main 1970, S. 387 ff. *Derrida, J.*, S. 398: „Der Bastler“, sagt *Levi-Strauss*, „ist derjenige, der ‚mit dem, was ihm zur Hand ist‘, werkelt. Diese Werkzeuge findet er in seiner Umgebung vor und kann sich ihrer sogleich bedienen, sie sind schon da, wenn sie auch nicht speziell für das Vorhaben entworfen wurden, für das sie jetzt verwendet werden und für das man sie behutsam zuzurichten versucht, man zögert nicht, sie, wenn nötig, auszuwechseln oder mehrere gleichzeitig auszuprobieren, auch wenn ihr Ursprung oder ihre Form einander fremd sind, usf.“

für dieses bessere Verkehrskonzept bei den Schülern zu erzeugen. Materialien und Zielstellung lassen deutlich erkennen, daß die politische Rekonstruktion des Handlungsfeldes ‚TÜV/Verkehr‘ im Vordergrund steht. Zweifellos sind die Perspektiven und Zusammenhänge, auf die eine einschlägige unterrichtliche Rekonstruktion einzugehen hat, äußerst kompliziert und schwer durchschaubar, dennoch darf dieses Thema nicht auf spätere Schulstufen vertagt werden, weil die handlungsleitenden Interessen und Einstellungen sich bei Vor- und Grundschulern längst ausbilden. Der Stellenwert des Autos in der Familie, das Auto als Spielzeug und Erfahrungen als mitfahrende Verkehrsteilnehmer sind dazu angetan, eine quasi fetischisierte Attitüde zum Auto einzuprägen, die später kaum revidierbar ist. So sprechen auch sozialisierungstheoretische Gründe für ein Thema, das in der öffentlichen Diskussion einen beherrschenden Platz einnimmt, weil sich auf diesem Gebiet innen- und außenpolitische, wirtschafts- und sozialpolitische, arbeits- und gesundheitspolitische Argumentationen überlagern.

Der ‚Supermarkt‘ in der Themenbank für *Handel und Gewerbe* ist zu einem prominenten Thema in den Massenmedien geworden, sofern allenthalben Verbraucheraufklärung betrieben wird, die den Konsumenten vorgaukelt, sie müßten nur die Augen aufmachen, um sich der Inflationstendenzen und der Faszination durch allgegenwärtige Werbung zu erwehren. Das Teilcurriculum zum Handlungsfeld ‚Supermarkt‘²² schließt sich diesen allenfalls von einem immanenten Standort aus kritischen Bestrebungen zwar auch an, gleichzeitig aber soll Funktion und Stellenwert dieser Warenverteilungsorganisation in einem kapitalistischen Wirtschaftssystem aufgeklärt werden, indem gezeigt wird, wie Produktion, Verteilung und Konsum von Produkten aufeinander funktionalisiert sind und welche systembedingten Widersprüche dabei auftreten. Die Wahl dieses Handlungsfeldes liegt auch nahe, wenn man erkennt, daß sich Kinder bevorzugt in Supermärkten aufhalten, in beträchtlichem Umfang Adressaten für die Verkaufsstrategien abgeben (direkt oder auf dem Umweg über die Eltern) und frühzeitig Kaufgewohnheiten ausbilden, bei denen das Käuferinteresse zu wenig oder unangemessen – etwa beim „unentgeltlichen“ Einkauf – zum Zuge kommt. Schließlich empfiehlt sich der Supermarkt in didaktischer Hinsicht dadurch, daß er eine ausgewogene Rekonstruktion unter verschiedenen Perspektiven begünstigt: man kann an ihm wissenschaftliche Verfahren und Formen wissenschaftlicher Begriffsbildung erproben (Raummodelle, Definitionen etc.); er kann von daher aufgearbeitet werden, welche unterschiedlichen Erfahrungen einzelne mit ihm machen können (Freizeitbummel, Gefangener in der „Einkaufsfälle“, Selbstdarstellung als versierter Einkaufsfuchs und Preis-

²² Vgl. Dannenberg, H., Dannenberg, U., Hahn, W., Hitler, G. G., Krämer, H. und Nestle, W.: Vorveröffentlichung Grundschulkongreß 73 Baden-Württemberg, Stuttgart 1973 und Bericht zum regionalen Grundschulkongreß 73 Baden-Württemberg Bd. 3 Lernbereich Sachunterricht, Beiträge zur Reform der Grundschule, hrsg. vom Arbeitskreis Grundschule e. V. Frankfurt 1974. In beiden Publikationen sind Materialien des Teilcurriculums ‚Supermarkt‘ zugänglich gemacht.

Jongleur, Verirrter im Warenlabyrinth, Hin- und Hergerissener im Kampf zwischen Habenwollen und Bezahlenkönnen usw.); politisch gesehen, wird der Supermarkt zum Beleg und Nachweis für die Segnungen und die Leistungsfähigkeit der freien Marktwirtschaft oder zum Skandal kapitalistischer Warenästhetik, hemmungsloser Profitorientierung und antiemanzipatorischer Tendenzen des Systems; unter szenischem Aspekt schließlich zeigt sich der Supermarkt als Kulisse für spezifische Rollenspiele und Interaktionsmuster (Kunde – Verkäufer, Kunde – Kunde, Kunde – Geschäftsführer usw.), die sich mit einfachen Mitteln im Unterricht reproduzieren lassen.

Das Thema ‚Fernsehen‘ (*Kommunikation*) gibt Anlaß, die Programmgestaltung zu analysieren, und die hinter der Programmgestaltung liegenden Interessen aufzuspüren. Welche Zuschauergruppen sollen zu welchen Zeiten wie bedient werden? Wie werden Sehgewohnheiten erzeugt und ausgenutzt? Wie ordnet sich die Interaktionsstruktur einer häufig fernsehenden Familie um? In welchem Verhältnis stehen Information und Kommentar beim Fernsehen? Wie berücksichtigt das Fernsehen Zuschauerwünsche, und wie erzeugt es diese allererst?

Wie arbeiten bestimmte Kategorien von Sendungen den Drang zur eigenen Aktivität bei den Zuschauern ab (Krimis, Wild-West-Filme, Shows, Quiz, Sportsendungen etc.)? In technischer Hinsicht ist interessant: Wie kommt das Bild auf dem Schirm zustande? Wie werden Sendungen gemacht? Die Massenmedien, insbesondere das Fernsehen, sind wichtige Agenturen tertiärer Sozialisation, die die Familie als primäre und den Unterricht als sekundäre Sozialisationsinstanz auf vielen Gebieten verdrängt haben. Schon aus diesem Grund kann ein Grundschulcurriculum das Handlungsfeld ‚Fernsehen‘ nicht unbeachtet lassen. Der Unterricht kann seinen Konkurrenten ‚Fernsehen‘ als Paradefall nehmen für das, was er selbst tut, nämlich Aufbereitung und Vermittlung von Information unter meist verdeckt bleibenden Interessen, und so durch Aufklärung den Schüler zu einem kompetenteren Mitspieler im Unterricht machen.

‚Wahlen‘ (*Politik*) sind laut ihres eigenen Anspruchs Institutionen zur Instrumentierung demokratischer Verfassungen. Unter einer kritischen Perspektive wird jedoch deutlich, daß sie in der gegebenen politischen Praxis zu einer Art Volksschauspiel geworden sind, dessen Ausrichtung und politischer Gehalt ähnlich denen einer Olympiade einzuschätzen sind. Indiz dafür ist etwa die person- und nicht programmbezogene Propaganda, die Austauschbarkeit von Slogans und Wahlkampfstrategien von Partei zu Partei, die nicht transparent gemachten Vorentscheidungen in den Hinterzimmern der Parteien, der Zirkus mit den Wahlprognosen u. a. m. Unter systemtheoretischem Aspekt werden Wahlen wichtig, weil durch sie politische Entscheidungsalternativen bei laufender Entscheidungsfindung bereitgestellt werden, weil durch sie die Beziehungen zwischen den Subsystemen des politischen Systems (Bürokratie, Politik, Publikum) jeweils neu geregelt werden, weil die Komplexität des sozialen Systems Spezialisten für politische Entscheidungsfindung erforderlich macht und deren Delegation nach geregelten Verfahren vonstatten gehen muß, und schließlich weil in hochdifferenzierten Gesellschaften Konsensbildung nicht mehr über Sympathie, direkte Kommunikation oder ähnliches funktionieren kann, sondern

über Abstimmungsverfahren erzwungen werden muß²³. Die politische Sozialisationsforschung legt nahe, politische Handlungsfelder wie Wahlen, Parteien etc. möglichst frühzeitig im Unterricht zu thematisieren, weil sich politische Einstellungen schon in der primären Sozialisation festsetzen und dann oft lebenslang beibehalten werden²⁴. Wenn aber derartige Vorentscheidungen oder politische Vororientierungen in jedem Fall geschehen, dann ist es besser, über reflektierte und kontrollierte curriculare Rekonstruktionen die Zusammenhänge aufzuklären, als die genannten Prozesse im Unterschwelligen und Zufälligen zu belassen.

„Geburtstag“ (*Feier*) schließlich, als letztes der zu einem Themenvorschlag für das 1. Schuljahr vereinigten Handlungsfelder, steht als Beispiel für *Fest und Feier*. Was spricht dafür, den Geburtstag in der Schule nicht nur mehr oder weniger beiläufig zu feiern, sondern ihn zu einem thematischen Rahmen von Unterricht zu machen? Der Geburtstag hat teil an der allgemeinen Funktion von Feiern, nämlich einen Beitrag zu leisten zur Integration von sozialen Gebilden und Systemen unterschiedlichster Reichweite (Familie, Schule, Betrieb, Staat, Kirche). Außerdem hat er, weil er mit Geschenkpraxis verknüpft ist, eine ökonomische Funktion, er sorgt dafür, daß bestimmte Warensorten, die nicht zum alltäglichen Gebrauch bestimmt sind, ihre Käufer finden bzw. umgekehrt, daß das Produktionssystem in spezifischen Richtungen ausdifferenziert wird (kunstgewerbliche Artikel, Kulturkonserven, anspruchsvolle Genußmittel usw.). Für den einzelnen spielt der Geburtstag eine Rolle in der zeitlichen Organisation seines Lebens; wie andere Feste ist er Bezugspunkt im normalen Zeitfluß, herausgehobener Tag, an dem der Gefeierte selbst herausgehoben ist, Gelegenheit zur Selbstdarstellung erhält, Prestigeansprüche geltend machen kann, eventuell für manchen alltäglichen Tort entschädigt wird usw. In diesem Sinn kann man von einer Stabilisierungs- und Kompensationsfunktion sprechen oder von einer Sicherungsfunktion der individuellen Identität. Der wissenschaftliche und politische Aspekt der Rekonstruktion von Handlungsfeldern tritt in diesem Fall zurück zugunsten von szenischen und individuell bilanzierenden Teilstrategien, die darauf abzielen, Elemente interaktiven Handelns nach Regeln der sozialen Kommunikation zu Handlungskonzepten zusammenzufügen. Soziale Phantasie und Sensibilität wird beansprucht, wenn es um Fragen wie die folgenden geht: Was kann man wem schenken? Wer wird zu wem eingeladen? Wie inszeniert man sich, was zieht man an, was trägt man zum Gespräch bei? Was kann man, wenn man die verschiedenen Funktionen von Geburtstagsfeiern durchschaut hat, zur Unterstützung oder Abschwächung der einen oder anderen Funktion tun?

Aus der knappen Beschreibung wird zunächst deutlich, daß die Teilcurricula unterschiedlich umfangreich und unterschiedlich reich ausgelegt sind. Manche haben ein mediales Zentrum, um das herum sich dann kleinere Materialien

²³ Vgl. Luhmann, N., Soziologie des politischen Systems. In: Soziologische Aufklärung, Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme, Bd. 1, Opladen, 3. Aufl. 1972, S. 154 bis 177.

²⁴ Vgl. Nyssen, F., Kinder und Politik. In: betrifft: erziehung H. 1, 1970, S. 20-26.

gruppieren, andere bilden eine Kette relativ gleichgewichtiger Darstellungen und legen damit eine kurzhafte unterrichtliche Behandlung nahe. Den Teilcurricula mit deutlich gesellschaftlichem Akzent stehen andere gegenüber, die im Individuum ihre herausgehobene Bezugsdimension haben oder durch eine spezifische unterrichtliche Rekonstruierbarkeit ihr Eigenprofil bekommen. Bezogen auf die mehrfach erwähnten vier Rekonstruktionsarten (Zugriffsweisen auf Realität) (scientisch, politisch, individuell bilanzierend, szenisch) zeigen manche Unterrichtsmodelle eine ausgewogene Facon, andere sind einseitig auf eine Rekonstruktionsform hin ausgerichtet. Man kann aus den obigen Beschreibungen entnehmen, daß der Versuch gemacht ist (werden soll), ein breites Spektrum von auf Unterricht funktionalisierten Medien anzubieten: Diagramme, Pläne, Statistiken, Karikaturen, Tonkonserven, Dias, Filme, Bildserien, Modelle, Brett- und Kartenspiele, Schneid- und Klebematerialien, Comics, Collagen, Zeichnungen, Fotos, Drehbücher, Lieder, Gedichte, Sachtexte, Textmontagen, Interviews usw.; zugleich wird man darauf aufmerksam, daß die Teilcurricula die Chancen solcher Medien unterschiedlich intensiv und akzentuiert nützen, so daß man nach den medientheoretischen Rahmenbedingungen solcher Entscheidungen fragen muß. Schließlich müssen in die Fügungsweise des thematischen Konstrukts Annahmen über den jeweiligen Komplexionsgrad von Themen eingegangen sein, über ihren oben schon diskutierten Vertrautheitsgrad, über ihre strukturelle ‚Verwandtschaft‘ untereinander, über Möglichkeiten ihrer Verkoppelung im Rahmen einer übergreifenden Lehrplanung usw. All das zwingt dazu, die Verknüpfungsregeln der thematischen Syntax zu problematisieren und zu fragen, inwiefern der Themenvorschlag als ausgewogenes, will sagen ausbalanciertes Konstrukt gelten kann.

Zu einigen Hinweisen gibt zunächst ein Hilfsraster Anlaß, aus dem abgelesen werden kann, welche Zugriffsweisen hauptsächlich oder mit einem Nebenakzent versehen für die curriculare Konstruktion bestimmter Themen wesentlich sind (sein sollen) und welche Medienarten dafür im Mittelpunkt stehen werden (vgl. S. 109). Die *kursiv gesetzten Materialien* sollen insofern herausgehoben sein, als sie für das Gesamtgefüge des Teilcurriculums besonders wichtig sind und Zugriffe unter mehreren Perspektiven gestatten. Die Sterne geben an, welchen Anteil eine Zugriffsweise bei der Rekonstruktion des Handlungsfeldes zugewiesen bekam (bekommt). Auf diese Weise wird sichtbar, daß Themen wie ‚Kinderzimmer‘, ‚Wahlen‘, ‚Geburtstag‘ usw. bestimmte „Lücken“ oder Asymmetrien aufweisen, die ihnen nicht quasi natürlich zukommen, sondern die ihnen durch die curriculare Konstruktion zugeschrieben werden, andere Handlungsfelder wie etwa ‚Sprudelfabrik‘, ‚Supermarkt‘ oder ‚Fernsehen‘ sind eher gleichmäßig materialisiert. Im Überblick

Zugriffsweisen/ Rekonstruktionsarten Themen Handlungsfelder (für das I. Schuljahr)	Wissenschaftlich-technische Rekonstruktion	potische Rekonstruktion	Szenische Rekonstruktion	Erlebnishaft Rekonstruktion (individuelle Bilanzierung)
Kinderzimmer		* Chansons, Sketchs (Text und Tonband)	*** Szenische Skizzen (Texte, Bühnenbilder, etc.)	Szenische Skizzen, Schulaufsätze von Kindern (Textmontagen)
Post	** Diagramme, Graphen, Matrices, Faltspiele (Geometrie mit DIN-Formaten)	* Briefträgercollage Spezialkarten zu Postkursen (Overhead-folien)		* Tonbandcollage, Karikaturen
Schule	* Klassenmatrix Schulhofmodell (Raummodell)	* Collagenmännle	* Schulhofmodell Schulhoffotos Trickfotos zum Schulhofmodell	** Trickfotos, Karikaturen
Sprudelfabrik	** Spezialkarten Diagramme Arbeitsplatzbeschreibung (Pläne, Tabellen) Tonband (Phonmessung)	* Kalkulation und Vertrieb (P/anspiele, Plakat) Interviews im Betrieb	* Fotos zum Arbeitsplatz Fabrikationslärm (Tonband) Produktionspräsentation (Kartenspiele)	* Interviews im Betrieb
Spielhaus	** Skizzen für technische Arrangements (technische Zeichnungen)		** Skizzen für Spiele und Szenen (Spielanleitungen)	* Skizzen für Spiele und Szenen
Kfz Zulassungsstelle/TÜV	* Diagramme, Technische Zeichnungen Checkliste	*** Sachtexte, juristische Texte Werbecollage, Flugblätter, Karikaturen		
Supermarkt	* Raummodelle Begriffsbildung (Text) Verpackungsformen (Klebe-beispiel)	* Marketodrom I B r e t t spiel Texte, Comic Verpackungsformen	* Skizzen für Szenen (Texte, Verpackungsformen)	* Gedichte (konkrete Dichtung) u. a. Texte Plakatanalyse (Fotomontage)
Fernsehen	* Technische Rekonstruktion des Schirmbildes (Rasterspiel)	* Sehbeteiligungs- und Programmpläne (Overhead-folien) Karikaturen Argumentierspiel (Karten)	* Montage (Tonband, Film)	* Argumentierspiel (Karten) Sehbeteiligungs- und Programmpläne
Wahlen	* Empirische Wahlforschung (Fragebogen etc.)	*** Texte, Wahlarrangements (Plakatcollagen, Prospekt etc.)	* Materialien zur Rhetorik und Choreografie von Wahlkampfveranstaltungen	
Geburtstag	* Begriffsbildung (Matrices) Raster zu Fest und Feier		*** Geburtstagsszenen (Baukasten Sprachwürfel Bildserien)	** Cartoons Bildserien Kalender- Leporello

wird allerdings deutlich, daß jede senkrechte Spalte des Hilfsrasters sowohl Lücken als auch Schwerpunkte vorweist, die sich aufs Ganze gesehen ungefähr ausgleichen. Eine genauere Untersuchung der medialen Formen würde ergeben, daß ikonische und akustische Materialien, Texte und andere symbolische Darstellungen (Diagramme etc.), Präsentationsformen, die zum handelnden Umgang auffordern (Spiele, Modelle etc.) und solche, die eher zur Reflexion und zum unterrichtlichen Diskurs anregen, breit gestreut sind. Dies geschieht nicht im Bestreben, einen möglichst bunten und exotischen ‚Strauß‘ von Medien herzurichten, sondern mit der Absicht, den Schüler mit möglichst vielen Formen der Repräsentation von Wirklichkeit bekannt zu machen, das unterrichtliche Handeln mobil und interessant zu machen und die mehrperspektivische Rekonstruktion durch diskrete Materialien medial zu unterstützen.

Themen, Medien und Rekonstruktionsarten stehen in einem differenzierten Wechselwirkungsverhältnis, das nur durch eine Medientheorie, die sich als didaktische Theorie der Repräsentationsformen konstituieren müßte, präzise gefaßt werden könnte. Da wir über eine solche (noch) nicht verfügen, können wir bislang nur Mutmaßungen offenlegen, die in der Beobachtung und Beschreibung von Unterricht ihren Anhalt haben, und die sich aus unterrichtstheoretischen Gründen nahelegen. Glatte, perfekte Darstellungen, die den Anschein erwecken, Wirklichkeit in einem kopierenden Sinne abzubilden, und die mit Erfolg das sie bestimmende Darstellungsinteresse verschleiern, eignen sich nicht für einen Unterricht, der die Rekonstruktion von Realität betreiben will. Dafür taugen weit eher Reproduktionen, die man als Halbfertigprodukte bezeichnen könnte, die ihre Mache noch sehen lassen, die das Reproduzierte reduzieren und stilisieren, bis dessen Fügungsprinzipien sichtbar werden. Darin werden sie der Gefügtheit und Konstruiertheit der gesellschaftlichen Wirklichkeit gerecht. Indem sie diese Konstruiertheit in der Darstellung gewissermaßen übertreibend wiederholen, bereiten sie die Handlungsfelder didaktisch auf. Sie machen sie einer zweiten (der unterrichtlichen) Rekonstruktion zugänglich, indem sie übertreibend verdeutlichen und verständlich machen, was an der Realität rätselhaft blieb und das Handeln beschränkte²⁵. Man wird grundsätzlich alle Medien in dieser Weise beanspruchen und sie damit didaktisieren können, Präsentationsformen wie Karikaturen, Modelle, Collagen, Montagen, konstruierte Szenen usw. kommen diesem Interesse aber in besonderer Weise entgegen. Deshalb treten sie in der medialen Auslegung dieser zehn Handlungsfelder so stark in den Vordergrund. Zurückgehend auf das Problem der Verknüpfbarkeit von Hand-

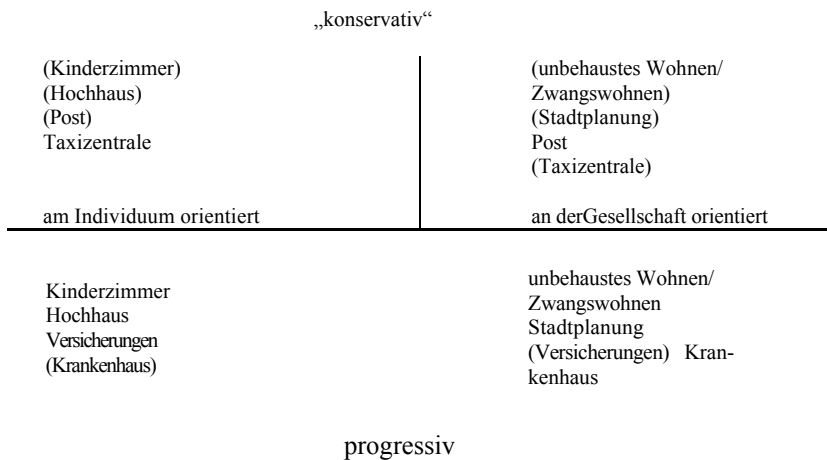
²⁵ Vgl. dazu *Hiller, G. G.*, *Sache und Sprache*. (Anm. 22).

lungsfeldern, Medien und Rekonstruktionsarten läßt sich sagen: Die Medien müssen nach Maßgabe der Rekonstruktionsabsicht erzeugt werden. Offene Medien und ihre Konstruktionsweise veröffentlichende Medienarten begünstigen zwar das didaktische Konzept der Rekonstruktion im allgemeinen und bestimmte Zugriffsweisen im besonderen. Eine lineare Deduktion in der einen oder anderen Richtung ist jedoch nicht möglich, schon gar nicht eine Deduktion von Medien aus Themen heraus. Die Beziehungen zwischen den drei genannten Komponenten müssen durch die konkrete curriculare Konstruktion gestiftet und geregelt werden. Damit wird die Legitimation von Themen und Themenreihen, was die Verknüpfung mit Medien angeht (also die Frage ihrer medialen Rekonstruierbarkeit) weniger ein theoretisches als ein praktisches Problem, das durch Einfälle entschieden wird, deren Tragfähigkeit sich in der curricularen Konstruktion erweisen muß. Die bisherige legitimierende Argumentation, soweit sie der Paraphrase der Teilcurricula vorausging oder ihr folgte, bewegte sich auf der schul- und unterrichtstheoretischen Bezugsebene von Themenlegitimation. Wir brechen diese ab, um nach der Austariertheit des Themenvorschlags für das 1. Schuljahr gegenüber den Ansprüchen von Gesellschaft und Individuum zu fragen. Als Hilfsinstrument wählen wir diesmal einen Vierfelderquadranten, dessen Koordinaten von einer doppelten Distinktion gebildet werden: Individuum

		Istzustand verpflichtet „konservativ“ legitimiert	
Geburtstag Schule (Kinderzimmer) (Post)		Sprudelfabrik Post Fernsehen (Supermarkt)	
am Individuum orientiert	II	an der Gesellschaft orientiert	
Spielhaus Kinderzimmer Supermarkt (Schule)	III	Kfz- Zulassungs- stelle/TÜV Wahlen (Fernsehen) (Spielhaus)	IV
		Sollzustand verpflichtet „progressiv“ legitimiert	

– Gesellschaft, Istzustand – Sollzustand. Es ist erstens zu fragen, ob ein Handlungsfeld eher an individuellen oder eher an gesellschaftlichen Ansprüchen orientiert zum Thema gemacht ist, und zweitens, ob der curricularen Konstruktion mehr an der gegenwärtigen oder mehr an einer möglichen zukünftigen, evtl. besseren, gerechteren Verfaßtheit dieser Handlungsfelder liegt. Obwohl der Vergleich mit den Kurzbeschreibungen der Teilcurricula deutlich macht, daß eine solche zuordnende Festschreibung verkürzt und nivelliert – so könnten mit einem gewissen Recht alle Themen in jedes der vier Felder eingetragen werden – bleibt es doch möglich, die Hauptakzente zu identifizieren. Man wird die Pauschalisierung in Kauf nehmen dürfen, wenn die oben behauptete Austariertheit auf diese Weise überprüfbar wird (vgl. Abb.). Die Organisation der Themen im Quadranten spricht für sich selbst. Durchschnittlich zwei bis drei Themen haben den Hauptakzent der curricularen Auslegung, soweit er durch die beiden angesetzten Kontinuen beschreibbar wird, in je einem der vier Felder²⁶. Die erste Bewegung der legitimierenden Argumentation bezog sich auf den syntagmatischen Zusammenhang des Themenvorschlags zum 1. Schuljahr.

²⁶ Mit der Plazierung eines Handlungsfeldes auf einer bestimmten Gegend des Quadranten erhält man zugleich einen Gesichtspunkt für die Auswahl weiterer Paradigmen zu einer sozio-politischen Funktion. Es liegt nahe, solche Themen zu nehmen und entsprechend auszulegen, die nicht ins selbe Feld des Quadranten eingetragen werden müßten. Im Sinne einer Konsistenzprüfung kann man die anschließend zu diskutierenden Themenbanken zu *Johnen*’ und *Dienstleistung*’ heranziehen, um zu kontrollieren, ob tatsächlich eine distinkte Plazierung der an ‚Kinderzimmer‘ und ‚Post‘ anschließenden thematischen Bereiche möglich ist. Vorgehend legen sich folgende Zuordnungen nahe:



Für die weiteren Themenspalten sind, wie bereits erwähnt, noch keine konkreten Konzepte zu Unterrichtsmodellen entwickelt worden. Es handelt sich hier lediglich um einen Arbeitsplan, dessen detailliertere Begründung auf einen späteren Zeitpunkt verschoben werden muß. Dennoch bliebe der Legitimationsversuch allzu fragmentarisch, wenn nicht wenigstens für ausgewählte Beispiele noch eine zweite Bewegung der legitimierenden Argumentation vollzogen würde, nämlich die, welche die paradigmatischen Zusammenhänge des Themenkonstrukts im Rahmen der vier Lernstufen aufklärt. Die abschließenden Bemerkungen zielen also darauf ab, für die Themengruppen zu den beiden ersten ‚sozio-politischen Funktionen‘: *Wohnen* und *Dienstleistung* zu prüfen, was ein einzelnes Handlungsfeld für die zugeordnete ‚Diskussionsebene‘ repräsentativ macht, und in welchen Beziehungen die Elemente einer Themenbank als Glieder einer paradigmatischen Kette untereinander stehen.

Zuvor sollen aber, quasi als Lesehilfe, einige allgemeinere Hinweise zum Themengitter gegeben werden. Manche paradigmatische Kette besteht im Gegensatz zu den beiden Beispielen nicht aus vier, sondern aus drei oder nur aus zwei Gliedern, so etwa *Produktion*, *Erziehung* und *Handel und Gewerbe*. In solchen Fällen bleibt der thematische Rahmen für den Unterricht über mehrere Schuljahre hinweg erhalten, so daß in gewissem Sinn ein Spiralcurriculum entsteht. In den entsprechenden Feldern des Themengitters ist dann der Name des Handlungsfeldes nicht wiederholt, sondern es wird angegeben, welcher Teilbereich oder welcher Aspekt des thematischen Rahmens besonders ausdifferenziert oder gewichtet werden soll. Die Festlegung der Reihenfolge innerhalb einer Themenbank ist nicht (oder nur höchst indirekt) durch herkömmliche Unterrichtsprinzipien (vom Nahen zum Fernen, vom Vertrauten zum Fremden, vom Einfachen zum Schwierigen usw.) bestimmt. So wäre sonst kaum erklärlich, warum die ‚Taxizentrale‘ der ‚Post‘ folgt, das ‚Freibad‘ dem ‚Spielhaus‘, ‚Gewerkschaft‘ der ‚Wahl‘ oder ‚Tankstelle‘ dem ‚TÜV‘. Die Abfolge ist eher dadurch beeinflusst, daß die im Gesamtvorschlagnu neu erschlossenen Thematiken in den späteren Schuljahren stärker vertreten sein sollten, weil dann Lehrer, Eltern und Schüler bereits Erfahrungen mit der spezifischen Unterrichtstheorie und deren curricularen Konkretionen gemacht haben. Zum anderen gehen in die Festlegung der Reihenfolge Vorannahmen ein, die die Rekonstruktion der betreffenden Handlungsfelder betreffen, besonders dann, wenn diese Rekonstruktion eine gewisse Fertigkeit in den Kulturtechniken verlangt. So ist es z.B. günstig, wenn für die Behandlung der Themen ‚Versicherungen‘, ‚Finanzamt‘, ‚Banken/Geldprobleme‘ oder ‚Konzern‘ gesichert ist, daß Kinder mit Zahlen umgehen können und einfache Rechenoperationen beherrschen. Oder, wenn

etwa bei der medialen Auslegung der Handlungsfelder ‚Zeitung‘, ‚Kirchen‘, ‚Reisebüro/Tourismus‘ usw., begreiflicherweise verstärkt umfängliche und mehrschichtige Texte anfallen, tut man sich weniger schwer, wenn die Kinder bereits flüssig lesen und über erste interpretatorische Instrumentarien verfügen. Schließlich gehen in die Themenanordnung Komponenten ein, die nur aus der sozialen und emotionalen „Temperiertheit“ der jeweiligen Handlungsfelder heraus verständlich sind. Beispiele hierfür sind etwa die Plazierungen der Themen ‚Begräbnis/Friedhof oder ‚Unbehaustes Wohnen, Zwangswohnen‘²⁷.

Die Themenbank zu *Wohnen* besteht aus ‚Kinderzimmer‘, ‚Hochhaus‘, ‚Stadtplanung‘ und ‚Unbehaustes Wohnen, Zwangswohnen‘. Wenn eingangs die Mittelstellung von Handlungsfeldern zwischen Einzelsituationen und gesamtgesellschaftlichem Zusammenhang behauptet wurde, dann läßt sich die Position der hier zur Diskussion anstehenden Handlungsfelder so beschreiben, daß sie auf dem Kontinuum Situation – Gesellschaft in der genannten Reihung vom einen Pol wegrücken und sich auf den anderen zubewegen, ohne daß dadurch der Komplexionsgrad der einzelnen Handlungsfelder selbst sich wesentlich verändern müßte. Was sich verschiebt, ist der Bezugsrahmen, der es erlaubt, jeweils voranstehende Handlungsfelder als Subsysteme der folgenden zu begreifen, und ebenso verschieben sich die Akzente hinsichtlich des theoretischen Bezugssystems der Legitimation. Standen beim ‚Kinderzimmer‘ sozialisationstheoretische Gesichtspunkte im Vordergrund, dann werden bei den folgenden Themen zunehmend System- und konflikttheoretische Argumente wichtig. Das ‚Hochhaus‘ steht einerseits in Beziehung zu anderen Wohnformen wie Einfamilienhaus, Reihenhaus, Bungalow etc. und tangiert damit Probleme des Bodenrechts, der Bodenverknappung usw., andererseits ist es ein Verbund von Einzelwohnungen, der dazu

²⁷ Selbst wenn man die Ansicht teilt, daß auch und gerade die Schattenseiten der Alltagswirklichkeiten, Phänomene wie Tod, Krankheit, Verbrechen, Sucht etc. und die ihnen zugeordneten Institutionen in einem Grundschulcurriculum nicht fehlen dürfen, und daß man den verbreiteten Tendenzen in der Öffentlichkeit und im privaten Bereich, diese Aspekte zu tabuisieren, nicht nachgeben will, darf man die Widerstände von außen und die Schwierigkeiten innerhalb der unterrichtlichen Rekonstruktion nicht unterschätzen. Seitens der Psychologen wird man geltend machen, daß man die emotionale Belastbarkeit von Kindern rasch überfordern würde, und für den Unterricht muß man befürchten, daß bedrängende Daseinsprobleme und gravierende gesellschaftliche Deformationen unangemessen verflacht und versimpelt werden. Von daher liegt es nahe, die einschlägigen Thematiken in die Themenspalten zum 3. oder 4. Schuljahr einzurücken, wo die Fähigkeit zur distanznehmenden Reflexion schon bis zu einem gewissen Grade trainiert werden konnte.

anreizen könnte, Räume für gemeinsame Nutzung zu schaffen: Gemeinschaftsküche, Kinderetage, Kommunikationszentrum etc. Stadtplanung, Stadtverwaltung, Altstadtsanierung stehen im Brennpunkt des gegenwärtigen öffentlichen Interesses. Nachdem man immer neue Trabantenstädte gebaut hat, die sich nachträglich als eintönige und sterile Schlafstädte erwiesen, beginnen Tendenzen sich durchzusetzen, die City wieder zu beleben, Wohn- und Arbeitsort wieder zusammenzubringen usw. Die Stadt wird thematisiert als ein struktureller und funktionaler Zusammenhang, der nur durch rationale Planung intakt gehalten werden kann. Grünanlagen, Verkehrschaos, Lärmprobleme verweisen in den Zusammenhang des Umweltschutzes.

Schließlich werden im 4. Schuljahr Wohnformen thematisiert, die zeitweilige oder dauernde, freiwillige oder unfreiwillige Ausgliederung aus gewohnten sozialen Zusammenhängen bedingen. Internate, Altersheime, Asyle, Wohnheime, Gefängnisse, Krankenhäuser, Hotels, Kasernen, Zeltstädte und Lager werden unter dem Aspekt der Ermöglichung bzw. Verhinderung sozialer Kontakte zusammengefaßt. Das dient dem Versuch, positive Einstellungen und Loyalitäten gegenüber sozial benachteiligten Minderheiten anzubahnen, was für die Entstehung von sozialer Sensibilität und politischer Orientierungsfähigkeit bedeutsam ist. Wohnen auf seinen verschiedenen Stufen und in seinen verschiedenen Formen stellt sich dar als ein Spannungsfeld sozialer Auseinandersetzungen. Die Teilcurricula werden sich von traditionellen Aufnahmen ähnlicher Themen also darin unterscheiden müssen, daß sie die Paradigmen des Wohnens in ihrer unterrichtlichen Rekonstruktion nicht als friedliche, gemütliche, harmonisch verbrämte Oasen zeigen, sondern als komplexe Problemfelder, die solidarisches Handeln in wechselnden sozialen Gruppierungen herausfordern.

Wenn die ‚Taxizentrale‘ neben ‚Post‘, ‚Krankenhaus‘, und ‚Versicherung‘ in der Themenbank zur *Dienstleistung* auftritt und nicht als Paradigma für *Verkehr* genommen wird, muß das seinen Grund in Vorannahmen bezüglich der curricularen Rekonstruktion des Handlungsfeldes haben. Die ‚Taxizentrale‘ für sich genommen ist ein relativ einfaches genossenschaftlich organisiertes Subsystem, das besonders durch die Standortwahl der Taxis und durch die Zeitplanung des Taxieinsatzes erforderlich und interessant wird. Bezogen auf eine bestimmte Stadt ist zu klären, wann, wieviele Taxis wo stehen bzw. von wem benützt werden, wie folglich die Gebühren zu regeln sind, und welche spezifischen Ansprüche an den Taxifahrer gestellt werden. Diskussionen über die vielfältige und ungleichmäßige Beanspruchung des Taxifahrers, über Stoßgeschäfte usw. machen den Dienstleistungsaspekt deutlich, indem verständlich wird, wie Witterungseinflüsse, Mißgeschicke, Krank-

heiten, Gefahren, außeralltägliche Ereignisse, Feste, kulturelle Veranstaltungen, Terminzwänge, mangelnde Orientierung in fremder Umgebung usw. den Taxidienst gefragt machen. Gerade Kinder sollten mit den Möglichkeiten des Taxis vertraut werden, damit sie sich in Notlagen zu helfen wissen. Anders als die ‚Post‘ ist die Taxizentrale ein privatwirtschaftlicher Betrieb, der unter erheblichem Konkurrenzdruck sowohl der privaten als auch der öffentlichen Beförderungsmittel steht. Seine spezifische Funktion besteht darin, daß er Dienstleistung dort anbietet, wo Nischen und Lücken im Beförderungnetz entstehen.

Das ‚Krankenhaus‘ hat mit der Post gemeinsam, daß es einen öffentlichen Träger hat, mit der ‚Taxizentrale‘ verbindet es die Reichweite der Dienstleistung, seine Organisation muß örtlichen oder regionalen Bedingungen angepaßt sein.

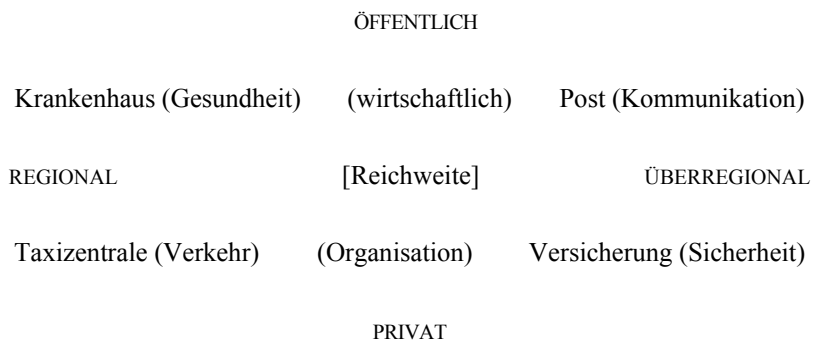
Für die curriculare Rekonstruktion werden u. a. folgende Fragen bestimmend: In welchem Verhältnis steht ein normales Krankenhaus zu Arztpraxen und Spezialkliniken? Wie ist es räumlich organisiert, wie personalmäßig, wie differenziert sind seine Leistungen in verschiedenen Abteilungen? Wie finanziert und verwaltet sich das Krankenhaus? Wie sind die Kosten organisiert? In welchem Verhältnis stehen Bevölkerungs- und Bettenzahlen in verschiedenen Gegenden der Bundesrepublik? Was haben Kinder im Krankenhaus zu erwarten? Wie ist das Verhalten und die Besuchspraxis in Krankenhäusern normiert? usw.

Die letzten Fragen thematisieren schon die Handlungszwänge und Spielräume von einzelnen und rechtfertigen damit das Thema vom Individuum aus bzw. von der besonderen Situation von Kindern her. Alle Fragen machen aber deutlich, daß sowohl scientische wie politische, szenische wie erlebnishafte Zugriffe auf das Handlungsfeld sinnvoll und notwendig sind und daß damit eine ausgeglichene didaktische Rekonstruktion möglich wird. Die ‚Versicherung‘ schließlich soll Paradigma dafür sein, daß der einzelne in einer liberalen Gesellschaftsordnung fremdbedingte oder aus anderen Gründen unausweichliche Schäden, Unfälle, Mißhelligkeiten, Beschränkungen bis zu einem gewissen Grade kompensieren kann, indem er rechtzeitig Vorkehrungen trifft, seine Handlungsressourcen verwaltet, in eigener Verantwortung langfristig angesetzte Kalküle erstellt. Dabei müssen differenzierte Abwägungsstrategien erprobt und auch die gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen diskutiert werden, etwa unter welchen Voraussetzungen man auf die Kompetenz, Zurechnungsfähigkeit und Eigenverantwortlichkeit von einzelnen bauen kann und darf oder das System in Richtung eines Sozialstaats ausbauen soll, wo die Sicherungserfordernisse an öffentliche Institutionen delegiert werden.

Im Überblick zeigt sie, bei der Teilkette ‚Taxizentrale‘, ‚Krankenhaus‘, ‚Versicherung‘ ein ähnliches Fügungsprinzip wie bei der Themenbank *Wohnen*, der Kontext der Dienstleistung wird Zug um Zug erweitert, während der Komplexionsgrad in der unterrichtlichen Rekonstruktion annähernd konstant gehalten wird. Nimmt man die ‚Post‘ noch hinzu, wird deutlich, daß im wesentlichen drei Distinktionen zur Unterscheidung der Paradigmen herangezogen werden, die öffentlich (staatlich, kommunal) bzw. privatwirtschaftlich organisierte Dienstleistung, die regional begrenzte bzw. überregionale Organisation der Dienstleistung und schließlich die Zuordnung der Dienstleistung zu ‚sozio-politischen Funktionen‘, von denen zwei, nämlich *Kommunikation* (‚Post‘) und *Verkehr* (‚Taxizentrale‘) im Raster ausdrücklich vorkommen, während die beiden anderen, nämlich *Sicherheit* (‚Versicherung‘) und *Gesundheit* (‚Krankenhaus‘) oben im Abschnitt: Aufbau des Themengitters nur erwähnt wurden²⁸.

Versucht man, für *Wohnen* und *Dienstleistung* so etwas wie eine zentrale Problemstellung auszumachen, ergeben sich weitere Gesichtspunkte zur Rechtfertigung der ausgewählten Paradigmen. Für das *Wohnen* kann man das Zentrum eines relevanten Fragehorizonts darin sehen, in welcher Weise durch die einzelnen Wohnformen entschieden wird, ob Freiheitsräume und die Disponibilität des Handelns erweitert werden bzw. zumindest erhalten bleiben oder ob die durch die jeweiligen Wohnorganisationen garantierte Seßhaftigkeit eine asylhafte Restriktion des Handelns und der Entfaltungsmöglichkeiten von einzelnen und Gruppen mit sich bringt. Die einzelnen Paradigmen sind in dem Maße legitimiert, als sie zur Klärung dieser Zentral-

²⁸ Man kann die so bestimmten paradigmatischen Beziehungen grafisch in der Form eines Quadranten fassen.



frage durch spezifische Beiträge verhelfen. Wir meinen, daß dies für das ‚Kinderzimmer‘, hinsichtlich des als Kind definierten Individuums, für das ‚Hochhaus‘ hinsichtlich primärer Kleingruppen (Familien), für das ‚Unbehauste Wohnen/Zwangswohnen‘ hinsichtlich unterprivilegierter gesellschaftlicher Minoritäten und für die ‚Stadtplanung‘ hinsichtlich regionaler Gesamtpopulationen der Fall ist, und zwar so, daß jeweils die Ausgangslagen analysiert, und dann Chancen für die Operationalisierung größerer Beweglichkeit und Freiheit diskutiert werden können²⁹.

Auch für *Dienstleistung* läßt sich ein Fragenzentrum angeben, das dem des *Wohnens* in einer Weise korrespondiert, das die gesellschaftspolitische Basis bzw. die emanzipatorische Stoßrichtung des Themengitters offenlegt. Hier geht es darum, ob die organisatorische Verfaßtheit, die entlasten wollende und gleichwohl tiefgreifend regulierende Verbindlichkeit von Dienstleistung ihre Adressaten verwaltend objektiviert, oder ob sie sich hinreichend selbst beschränkt, so daß die planerische Potenz, die Eigenverantwortlichkeit, die Autonomie erhalten bleibt. Unter dieser Perspektive sind ‚Post‘ und ‚Taxi-zentrale‘ gegenüber ‚Krankenhaus‘ und ‚Versicherung‘ insofern distinkt, als erstere sich auf alltägliche, letztere sich auf außeralltägliche bis bedrohliche Anlässe zur Dienstleistung beziehen. Im Blick auf die zeitliche Dimension des Handelns zielen ‚Taxizentrale‘ und ‚Krankenhaus‘ auf eine zeitlich umgrenzte Inanspruchnahme ihrer Dienste, während ‚Post‘ und ‚Versicherung‘ kontinuierlich relevante aber unterschiedlich manifeste Komponenten des Handlungshorizontes bleiben. Schließlich gehören hinsichtlich der Plastizität des Handelns einerseits ‚Post‘ und ‚Krankenhaus‘, andererseits ‚Taxizentrale‘ und ‚Versicherung‘ zusammen, indem letztere Art und Umfang ihrer Beanspruchung weitgehend freistellen, während die Dienste der ersteren in bestimmten Situationen unbedingt in Anspruch genommen werden müssen und den Benutzer dann zwingen, sich in die institutionelle Verfaßtheit einzufügen, sein Handeln anzupassen und seine Verantwortung zu delegieren. Abschließend sei angemerkt, daß die konkreten legitimierenden Argumentationen hinter den Ansprüchen des theoretischen Bezugssystems unverkennbar zurückbleiben. Die vorliegende Abhandlung beschränkte sich lediglich darauf, die Probleme zu benennen, auf die man stößt, wenn man sich die Themen für curriculare Konstruktionen weder von der Tradition noch vom Zufall zuschieben lassen will, und einen notwendig langfristigen Legitimationsprozeß für ein konkretes Forschungs- und Entwicklungsvorhaben einzuleiten.

²⁹ Vgl. Anm. 25, vor allem die Einordnung der einschlägigen Themen in den dortigen Quadranten.

Ausgewähltes Literaturverzeichnis

Adorno, Th. W.: Aufsätze zur Gesellschaftstheorie und Methodologie, Frankfurt 1970.

Bennwitz, H. P., Weinen, F. E. (Hrsg.): CIEL. Ein Förderungsprogramm zur Elementarerziehung und seine 'wissenschaftlichen Voraussetzungen, Hannover 1973. *Berger, P. L., Luckmann, Th.*: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit, 2. Auflage Frankfurt 1971.

Blankertz, H.: Fachdidaktische Curriculumforschung, Essen 1973. *Bollnow, O. F.*: Philosophie der Erkenntnis, Stuttgart 1970.

Flitner, A., Giel, K., Popp, W.: Thesen zur Revision des Lehrplans in der Grundschule. In: *Flitner, A.* (Hrsg.): Brennpunkte gegenwärtiger Pädagogik, München 1969, S. 47-55.

Foucault, M.: Die Ordnung der Dinge, Frankfurt 1971.

Frey, K., Häußler, P. (Hrsg.): Integriertes Curriculum Naturwissenschaft: Theoretische Grundlagen und Ansätze, Weinheim 1973. (darin insbes. die Arbeiten von *Aregger, K., Preise, G., Hiller, G. G., Meyer, H. L., Schulz, W., Schulze, Th.*) *Gehlen, A.*: Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt, 6. Auflage Bonn 1958.

Gehlen, A.: Die Seele im technischen Zeitalter, Hamburg 1966. *Gerbaulet, S., u. a.*: Schulnahe Curriculumentwicklung, Stuttgart 1972. *Giel, K.*: Operationelles Denken und sprachliches Verstehen. In: 7. Beiheft zur Zeitschrift für Pädagogik, Weinheim 1968, Seite 111-124. *Habermas, J.*: Erkenntnis und Interesse, Frankfurt 1968.

Habermas, J., Luhmann, N.: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung? Frankfurt 1971. *Hentig, H. v.*: Magier oder Magister, Stuttgart 1972. *Hiller, G. G.*: Konstruktive Didaktik, Düsseldorf 1973.

Hiller-Ketterer, L.: Wissenschaftsorientierter und mehrperspektivischer Sachunterricht. In: Die Grundschule, 4. Jg. 1972, S. 321-328. *Horkheimer, M.*: Kritische Theorie, 2 Bde., Frankfurt 1968.

Kursbuch 5, Frankfurt 1966 (darin insbes. die Arbeiten von *Bierwisch, M.*, Strukturalismus. Geschichte, Probleme und Methoden, S. 77-152, *Barthes, R.*, Die strukturalistische Tätigkeit, S. 190-196).

Lefebvre, H.: Das Alltagsleben in der modernen Welt, Frankfurt 1972. Lernbereich Sachunterricht, Prinzipien und Beispiele, Regionale Grundschulkongresse 73/74. Sonderband der Reihe: Beiträge zur Reform der Grundschule (darin insbes. die Arbeiten von *Dannenberg, H., Dannenberg, U., Giel, K., Hahn, W., Hiller, G. G., Krämer, H., Nestle, W.*).

Levi-Strauss, CL: Strukturele Anthropologie, übers, von Hans Naumann, Frankfurt 1967.

Lewin, K.: Feldtheorie in den Sozialwissenschaften, Bern, Stuttgart 1963. *Nestle, W.:* Didaktik der Zeit und Zeitmessung, Stuttgart 1973. *Piaget, J.:* Die Entwicklung des Erkennens, 3 Bde. Stuttgart 1973. *Piaget, J.:* Der Strukturalismus, Ötten und Freiburg i. B. 1973.

Reflektierte Schulpraxis, Villingen 1969 ff. (darin insbes. die Arbeiten von *Dannenberg, U.* (G 8), *Ebinger/Hackbart/Scholze* (G 12), *Nestle, W.* (G 22), *Eberspacher-Ringwald* (G 24), *Peter, R.* (G 30, N 8, S 12), *Kallinich, J.* (K 2), *Hern, E.* (K 3), *Scholze, O.* (N 5), *Giel/Hiller* (S 6).

Ruppert, K., Schaffer, F.: Zur Konzeption der Sozialgeografie. In: Geografische Rundschau 1969, S. 205-214, und in: *Schnitze, A.* (Hrsg.): Dreißig Texte zur Didaktik der Geografie, Braunschweig 1971, S. 179-199. *Scbelsky, H.* (Hrsg.): Zur Theorie der Institution, Düsseldorf 1970. *Schütz, A.:* Collected Papers I. The Problem of Social Reality. Den Haag 1973. *Schulz, W.:* Philosophie in der veränderten Welt, Pfullingen 1972. *Tenbruck, F. H.:* Zur Kritik der planenden Vernunft, Freiburg, München 1972. *Wulf, Ch.:* Das politisch-sozialwissenschaftliche Curriculum. München 1973. Zeitschrift für Pädagogik. Thema: Offene Curricula. 19. Jg. H 3, Juni 1973 (darin insbes. die Arbeiten von *Heipcke, K., Messner, R., Sachs, W., Scheilke, Ch. Tb., Rumpf, H.*).

Ziechmann, W.: Gurriculum-Konstruktion, Bad Heilbrunn 1973. *Zimmer, J.:* Curriculumentwicklung im Vorschulbereich, 2 Bde. München 1973.