

Friedrich Kümmel

Heimatkunde im Wandel*

Inhalt

1. Zum Entstehungszusammenhang der Heimatkunde 1
 2. Zur Ideologisierung des Heimatbegriffs 2
 3. Zur Kritik an der Heimatideologie 3
 4. Zu den Mitteln der Kritik 4
 5. Zur Didaktik der Heimatkunde 5
 - a) Die Gegenläufigkeit von Heimatprinzip und Sachprinzip 5
 - b) Der anthropologische Vorbehalt 7
 - c) Folgerungen für die Didaktik des Heimatkundeunterrichts 7
1. Zum Entstehungszusammenhang der Heimatkunde

Ich möchte anhand zweier Veröffentlichungen den Wandel in der Diskussion um die „Heimatkunde“ beleuchten, der seit den 60er Jahren stattgefunden hat:

Ferdinand Kopp, Methodik des Heimatkundeunterrichts, München 1964

Jörg Ehni, Das Bild der Heimat im Schullesebuch. Tübingen 1967

Obwohl das Erscheinen der beiden Bücher nur 3 Jahre auseinander liegt, hat sich zwischen ihnen ein Bewußtseinswandel vollzogen, wie er radikaler nicht gedacht werden kann. Kopp vertritt eine ältere Bewußtseinsformation, die bei Ehni mit den Mitteln der Ideologiekritik decouviert wird.

Zur Kennzeichnung der Positionen gebe ich zunächst einige Zitate aus Ferdinand Kopp, Methodik des Heimatkundeunterrichts:

„Kultur der Heimat will, im Unterschied zu einer internationalen Kultur, besagen: hier hat jedes Volkstum seine eigene Art mit eingepägt, hier steht das Bildhafte und Konkrete vor allem bloß Verstandesmäßigen.“ (S. 10)

„So ist Heimat beides: Umwelt und Seele, konkrete, persönlich vollzogene, seelisch durchformte Einwurzelung in ein Lebensganzes und seine Ordnungen, es lebt auf einen besonderen Fleck Erde.“ (S. 11)

„Ganzheit. Eine zerrissene und bedrohte Gegenwart sehnt sich aus lebloser, künstlicher Begriffswelt der Wissenschaften, aus einem Verfall der mitmenschlichen Gebilde, aus einem gespaltenen Menschentum zur Ganzheit des Lebens, der Gemeinschaft und der Person, und diese Sehnsucht führt den Menschen auf den Weg der Heimat. Heimat ist ein ganzes, und an ihr wächst mitmenschliche und persönliche Einheit.“ (S. 13)

„An der Heimat wird an einem begrenzten Ort und unter konkreten Umständen sichtbar, erlebbar und erkennbar, daß der Mensch ein gebundenes Wesen ist. Die Grundverfassung wird hier angeührt. Der Mensch ist nur ganz Mensch innerhalb von Bindungen und Ordnungen. Die innigste und tiefste Bindung aber erlebt der Mensch in der Religion (Rückbindung), in der er tatsächlich heimfindet zu einer letzten Geborgenheit und Sicherheit. ... Damit enthüllt sich der letzte Sinn der Heimat. Der Mensch muß in Bindungen eingehen, weil er vom Ewigen her ein Gebundener

* Überarbeitete Nachschrift eines seminarinternen Vortrags aus den 70er Jahren.

ist.“ (S. 17)

An dieser Stelle setzt, wie zu erwarten ist, die ideologiekritische Hinterfragung ein.

2. Zur Ideologisierung des Heimatbegriffs

Was sich für den Menschen mit dem Begriff der Heimat verbindet ist *nicht nur* Ideologie, aber es konnte in einem historisch benennbaren Vorgang zu einer solchen gemacht worden. Von daher ergibt sich die Notwendigkeit einer Ideologiekritik, die „Heimat“ nicht überhaupt desavouiert, aber doch einer ideologiekritischen Betrachtung zugänglich macht.

Der generelle ideologiekritische Vorbehalt lautet: Insoweit der Heimatbegriff ideologisch eingefärbt und überfrachtet ist, verbindet sich mit ihm ein „falsches Bewußtsein“.

Doch was heißt das, und wie ist dieses falsche Bewußtsein entstanden?

Ein falsches Bewußtsein ist zunächst einmal ein nicht mehr zeitgemäßes Bewußtsein. Grob gesagt, ist die Aufklärung in die Heimatkunde, wie Kopp sie vertritt, noch nicht eingegangen; sie hat in ihr bislang nicht stattgefunden. Der Grund dafür ist: Die Heimatpflege und Heimatkunde, wie wir sie betreiben, ist weitgehend eine Frucht des frühen 19. Jahrhunderts. Sie ist der hier einsetzenden Gegenaufklärung verpflichtet und verbindet sich mit dem Versuch, die Entwicklung zur Modernität rückgängig zu machen.

Damit lassen sich die folgenden Konnotationen verbinden:

- Heimat steht nun als Gegenbegriff gegen Zerrissenheit; Entwurzelung; Haltlosigkeit; Vermassung; Auflösung der überkommenen Ordnungen, der Bindungen an Blut und Boden, an Ort und Gruppe, Staat und Volk.
- Im Heimatbegriff qua Ideologie gibt es den Land-Stadt-Dualismus. Rousseau hat damit den Anfang gemacht. Die Stadt, die Technik, die neue Zeit wird als ein Entfremdetes angesehen und mit dem Verfall der Sitten in Verbindung gebracht.. Es kommt zur Verflachung der Beziehungen, zur Entmenschlichung der Arbeitswelt, zur Aushöhlung und Versteppung des Werterlebens, zum Werteverlust und zur Zerstörung alter Ordnung.
- Eine unpersönlich gewordene „Gesellschaft“ verdrängt die wirbezogene „Gemeinschaft“¹, mit der man verbunden ist und sich identifizieren kann.
- Hinzu kommt, daß das moderne Leben geprägt ist durch Unruhe, Hast, Zerstreuung, Flüchtigkeit, Nomadentum („Großstadtnomadentum“) und „Auslandsschwärmerei“.

Man darf diese aus dem frühen 19. Jahrhundert stammenden, mit dem Heimatbegriff verbundenen Konnotationen nicht als pädagogisch-didaktisch belanglos übergehen. Schon am eigenen, eingangs belegten kultur- bzw. zivilisationskritischen Vokabular der Heimatkunde wird deutlich, was davon aus Ideologie erwachsen ist. Ideologieverdächtig, weil bipolar schematisierend sind nicht nur die Leitwerte der Heimatkunde, sondern auch die Gegenbegriffe der Proletarisierung, Vermassung, Entwurzelung, Zerrissenheit, Kontaktlosigkeit, Vereinsamung und Haltlosigkeit; bezüglich des geistigen Lebens die Intellektualisierung und kalte Rationalität, bezüglich der politischen Kultur eine unpolitische oder reaktionäre Haltung.

Wo in dieser Weise Stereotype im Sinne von sich ausschließenden Alternativen gebildet werden, entsteht auf *beiden* Seiten ein falscher Ton. Die Depravierung betrifft dann nicht nur die Gegenseite, sondern auch und mehr noch das Heimatphänomen selbst. Es stellt sich dar als

¹ Dieser zuerst von Tönnies begrifflich herausgestellte Gegensatz ist von Helmuth Plessner in einen weiteren politischen und anthropologischen Horizont gestellt worden. Helmuth Plessners frühes Buch „Grenzen der Gemeinschaft. Eine Kritik des sozialen Radikalismus“ (1924, 2. Aufl. Bouvier Verlag Herbert Grundmann Bonn 1972) versucht vor dem Hintergrund jüdischer Exilerfahrung die Gemeinschaftsmoral und die Fronten nationaler Geschlossenheit aufzubrechen und appelliert an ein Weltbürgertum, das in der Zeit der frühen zwanziger Jahre auch als Gedanke leider noch nicht Fuß fassen konnte.

seite, sondern auch und mehr noch das Heimatphänomen selbst. Es stellt sich dar als Flucht aus der modernen Welt, als „Glück im Winkel“ und psychoanalytisch gesprochen als eine Projektion, die zur Kompensation eines verdeckten Mangels dient. Heimat im Bild der Erinnerung und ausdrücklichen Vergegenwärtigung wird reflektiert im Verlust. Das Bild der „verlorenen Heimat“, das einer Entfremdung entwächst, ist ein im Rückblick entstehendes Bild, das verklärend wirkt. Der schöne Schein, das sentimentale Gefühl, das rührende Bild eines Idylls wird der Heimat aufgelagert und diese damit verbrämt. Eine so gehandhabte Lebenseinung geschieht auf Kosten der meist härteren Wirklichkeit, von der man wegzusehen geneigt ist.

3. Zur Kritik an der Heimatideologie

An diesem Punkt setzt Jörg Ehnis Studie „Das Bild der Heimat im Schullesebuch“ ein. Sie beweist schon der Wahl des Titels eine ideologiekritische Stoßrichtung und bedient sich der literarischen Kritik. Für Ehnis ist Koppes Heimatbegriff ein nachträgliches Konstrukt zum Zwecke der Idealisierung, Romantisierung und Verklärung einer Heimat, die es so nie gab.

Als Ausdruck einer Sehnsucht ließe sich das im Sinne von Ernst Bloch immer noch rechtfertigen. Hier wird nun aber aufgezeigt, daß das so gepflegte Heimatgefühl gar nicht an den Realitäten orientiert ist, sondern mit vorgeprägten Bildern arbeitet, die dann auch der Schule angeboten werden. Der ideologisch verwendete Heimatbegriff schließt den Widerspruch harmonisierend aus, so daß die wirklichen Probleme, Leiden und Entfremdungen, die den Alltag bestimmen, zudeckt werden. Im Sinne der Heimatideologie ist die Heimat heil, ursprünglich, aufgeschlossen für die Tiefe und ausgestattet mit hohen mythologischen und symbolischen Qualitäten. In ihr drückt sich eine religiöse Beziehung aus, die begangen wird im Sinne quasi-zeitloser, ritueller Wiederholungen von „Urhandlungen“, wie sie im mythischen Bewußtsein die „Ordnungen menschlichen Daseins“ stiften und aufrechterhalten. Die so verstandene Heimat ist letztlich ein religiöser Begriff mit dem Gesamtsinn der Erlösung bzw. Geborgenheit. „Wohin gehen wir? Immer nach Hause.“ (Novalis)

Die Kritik daran kann natürlich auch übers Ziel hinausschießen. Der Begriff der Heimat selbst ist ebensowenig wie der des Religiösen eo ipso ideologieverdächtig. Zunächst einmal neutral gegenüber ideologischem Mißbrauch, kann er einen solchen aber auch nicht verhindern. Was bei Novalis echt religiös empfunden ist, kann, muß aber nicht deprivieren.

Zur neutral verstandenen Heimat gehört:

- ein vertrauter Ort und bergender Raum;
- die lokal vermittelte zwischenmenschliche Beziehung;
- die emotionale Qualität eines Vertrauten, Trauten, Heimeligen,
- ein individualisiertes Verhältnis zur „Heimat“ als einer inneren Welt, die jeder ganz persönlich für sich selber aufbauen muß;²
- für das Kind der Ort der ersten Erschließung von Welt, seine prägenden Schlüsselerfahrungen;
- die Naturgrundlage unseres leiblichen, seelischen und geistigen Daseins;
- das „Heilige“ im Unterschied zum „Profanen“;
- die Rückerinnerung an den Ursprung, aus dem wir stammen und gefallen sind.

Und doch kann sich bei alledem leicht ein ideologisches Moment und in Verbindung damit ein falscher Ton einschleichen:

² Aloys Fischer redet von der Heimat als einer im allmählichen Fortschreiten der seelischen Reife entstehenden, eadem einzelnen Menschen zugehörigen inneren Welt (zitiert bei Ehnis).

- die Bindung an Blut und Boden als erlebbare Totalverbindung;
- die Bindung an überpersönliche Ordnungen im Sinne einer Natur-Geist-Totalität;
- die Suggestion einer „heilen Welt“ in Verbindung mit der Verdeckung arger Dinge.

Wie aber soll man nun mit diesem „doppelten Gesicht“ umgehen?

4. Zu den Mitteln der Kritik

Jörg Ehni gibt für den schleichenden, zum Teil aber auch ganz bewusst in mißbräuchlicher Absicht veranstalteten Vorgang Belege aus empirischen Forschungsarbeiten::

„Dabei handelt es sich nicht in erster Linie um ein dichterisches Versagen, welches das Unverwechselbare jener Landschaft nicht zu gestalten vermocht hätte, sondern darum, daß das Gefühl des Heimatlichen sich in der Tat gar nicht in erster Linie an Realitäten orientiert, daß es sich vielmehr mit vorgeprägten klischierten Inhalten befriedigt.“ (Hermann Bausinger, Volkskultur in der technischen Welt S. 90; bei Ehni zitiert S. 21.)

„.... dem Leser (wird) das Traumbild einer Wirklichkeit vorgegaukelt, die es gar nicht gibt. Nur das Schöne wird sichtbar; alles was wirklich, natürlich und darum auch einmal schwer und unangenehm sein könnte, wird unterschlagen.“ (Bayer, Der triviale Familien- und Liebesroman in 20. Jahrhundert, S. 106; hier zitiert S. 85)

„Landschaft, begehrlche Erregung, fromme Gefühle und patriotische Andacht fließen ineinander. Nicht nur die Reize an sich, auch die Emotionsbereiche werden kumuliert, addiert und gegeneinander entgrenzt.“ (Killy, Deutscher Kitsch, S. 16; hier zitiert S. 152.)

Das ist Literatur bzw. literarische Mache, und Ehni kommentiert es folgerichtig mit literaturtheoretischen Konstruktionsprinzipien, wie sie entsprechend auch der Analyse von Vorurteilen bzw. Stereotypen zugrunde gelegt worden sind:

„Das theoretische Modell dieser Heimatvorstellung ist eine künstliche Montage, die sich an illusionistischen Bildern und nicht an der Realität orientiert.“ (S. 58)

„Die literarische Schablone wird ganz unbewußt der Wirklichkeit aufgesetzt und die Erfahrung in diesem Sinne modifiziert. Das Klischee wird nicht korrigiert, sondern durch sich selbst bestätigt.“ (S. 170)

Auf diese Weise entstehen aber nicht nur Schriftwerke, sondern „Gefühlsmuster“ der „Zwangsharmonisierung“. Auch das Gefühl für die Heimat wird klischeehaft, stereotyp, auswechselbar. Wie im Trivialroman gibt es nun eine formelhaft festgelegte Gefühlsmontage mit typisierten Reminiszenzen und Requisiten. Requisiten für diese Montagen sind u.a.:

- Vater und Mutter („Mütterchen“);
- der Bauer, Haus und Hof, Landbutter;
- Herd, Spinnrad, Kunkel;
- Weihnacht, Glocke, Friedhof;
- der Mond über der alten Mühle usw.

So wie „der silberne, bleiche Mond“ zur literarischen Schablone gemacht worden ist, so läßt sich auch das Heimatgefühl künstlich veranstalten und als solches pflegen. Dabei gibt der „Heimatroman“ hinreichend Beispiele dafür, daß und wie ein solches Gefühl unecht werden kann. Es wird (wie die religiösen Gefühle überhaupt) reserviert für bestimmte Orte und feierliche Stunden. Die hier wachgerufenen, von einem Bereich in den andern übergleitenden Gefühlswerte sind einander substituierbar, sie überlagern sich und haben ersetzbare Objekte. Bezüglich des Heimatbegriffs heißt das: Was die Heimat für den Einzelnen wirklich ist, wird für das Gefühlschema „Heimat“ fast gleichgültig.

5. Zur Didaktik der Heimatkunde

a) Die Gegenläufigkeit von Heimatprinzip und Sachprinzip

Ich gehe zunächst von der älteren Konzeption der Heimatkunde aus, wie sie mit guten Gründen von Eduard Spranger vertreten wurde³ und auch noch bei Ferdinand Kopp zu finden ist. Die Heimatkunde alten Typs hatte den Anspruch, eine kindbezogene, kindgemäße, dem Grundschulalter entsprechende Behandlung der Sachthemen zu verwirklichen. Dabei hat sich allerdings schon bald eine Verschiebung von der Sacherschließung zur Wertvermittlung ergeben: „Später sind es mehr und mehr die seelischen Werte der Heimat, die in der Heimatgeschichte, im Erlebnisunterricht, in ganzheitlichen Formen, insgesamt in einer weniger sachhaften Heimatkunde im Unterricht lebendig erweckt werden sollen.“ (Kopp, a. a. O., S. 34)

Mit „sachhafter Heimatkunde“ wird die Auffächerung der Unterrichtsgegenstände in Einzelfächer verbunden, wie sie von den Wissenschaften in den Unterricht hereingetragen worden sind. Für Kopp soll die Heimatkunde aber nicht zum „Büttel der Sachfächer“ (S.42) werden. Er hält an einer existentiellen Zentrierung fest: „Bedeutsam ist alles, was den Menschen angeht. ... Trotz allen sachlichen Eifers, welcher der Altersstufe so angemessen ist, zieht alles Bemühen schließlich auf die menschlichen und mitmenschlichen Verhältnisse, die allein bestimmen, wie bedeutsam Sachen und sachliche Beziehungen sind. Mensch und Mitmensch stehen im Mittelpunkt der Heimatkunde, nur in ihnen wird die »Sachnähe« zur »Bedeutsamkeit«.“ (S. 50) In der Konsequenz heißt das: „Es wäre sehr glücklich, wenn man die Wörter Geographie, Naturkunde und andere Einteilungen aus dem Lehrplan striche und bloß Heimatkundeunterricht fordern würde. Deswegen könnte man ganz gut vom Löwen und vom Reis, von Italien und Amerika reden, wenn ein dem heimatlichen Bedürfnis entwachsen, gestaltendes Prinzip als Leitwert gesetzt werden kann.“ (Aus Stieglitz, Vom Heimatgrundsatz, S. 20; bei Kopp zitiert S. 40.)

Nun soll die Heimatkunde also *beides* leisten: die Vermittlung von „Sachen“ *und* von „Bedeutsamkeit“. Der Begriff der Heimat steht bei Kopp für ein Existential, gleichzeitig aber soll er als Inbegriff sachlicher Zusammenhänge gelten, als organischer Zusammenhang der Erkenntnisgegenstände, als Erkenntnistotalität. Existenzkategorien werden so unter der Hand zu Sachkategorien und diese wiederum zu Existenzkategorien umfingiert.

Dagegen ließe sich einwenden, daß Landschaft und Geschichte dem Kind nicht leichter zugänglich sind als physikalisch-technische Sachverhalte wie Apparat, Maschine, Rad, Hebel usw.. Zudem ist auch die Heimatkunde in ihren Gegenständen selektiv. Geographie, Kartenlesen, Geschichte, Physik, Technik (Brunnen, Saugpumpe) sind darin enthalten.

Was aber bestimmt hier die Auswahl und was bleibt in dieser Einstellung abgeblendet? Heimatkunde wird konzipiert als „Lebens- und Weltorientierung“, als Aufbau von „Welthorizonten“ zur Verarbeitung der dem Kind zugänglichen „Wirklichkeitsbereiche“.

Dagegen wäre nichts einzuwenden, wenn der Ganzheitsbegriff nicht den systematischen Aufbau zerstören würde, der Einsicht zur Folge haben könnte. „Heimat“ wird als Unterrichtsprinzip unsachlich, als Auswahlprinzip einseitig.

Daraus müßte gefolgert werden: Der Heimatzusammenhang ist *nicht* der Sachzusammenhang, und umgekehrt. Heimatkunde kann schon ihrer bloßen Tendenz nach keinen Sachunterricht vorbereiten oder ersetzen, weil sie dessen Fragestellung gar nicht in sich aufnimmt. Die Hinsichten beider sind inkommensurabel. Heimat als zentrierende „Mitte“ hebt den sachlichen Zusammenhang und Sachanspruch auf, der so nicht mehr zum Selbstzweck werden kann. Was Sache ist, bleibt auf der Strecke.

³ Vgl. Eduard Spranger, Vom Bildungswert der Heimatkunde. Gesammelte Schriften Band , S. ff.

Hinzu kommt, daß die Einteilung nach „Lebensganzen“ quer zu den sachkundlichen, in den Wissenschaften und Lehren verkörperten Einteilungsprinzipien liegt. Die Einteilung nach Lebensganzheiten ist nicht neutral. Was man so nennt, ist für das Kind nicht durchschaubar und lenkt seine Aufmerksamkeit in eine Richtung, die sachliche Einsichten eher zu unterbinden als zu fördern geeignet ist. Wenn im Heimatkundeunterricht anstatt sachlicher Untersuchung, die durchaus mit dem Leib geschieht und nicht von vornherein abstrakt-begrifflich sein muß, eine gemüthafte Vertiefung stattfindet, bedeutet das für das Kind eine Verschiebung auf eine Ebene, die ihm aus inneren Gründen noch gar nicht zugänglich ist.

Was Heimat ist, konvergiert für Kopp letztlich mit einer religiösen Zentrierung der ganzen Unterrichtseinheit: „An der Heimat wird an einen begrenzten Ort und unter konkreten Umständen sichtbar, erlebbar und erkennbar, daß der Mensch ein gebundenes Wesen ist. Die Grundverfassung des Menschen wird hier angerührt. Der Mensch ist nur ganz Mensch innerhalb von Bindungen und Ordnungen Die innigste und tiefste Bindung aber erlebt der Mensch in der Religion (‘Rückbindung’), in der er tatsächlich heimfindet zu einer letzten Geborgenheit und Sicherheit..... Damit enthüllt sich der letzte Sinn der Heimat. Der Mensch muß in Bindungen eingehen, weil er von Ewigen her ein Gebundener ist.“ (S. 17) Die so verstandene Heimatkunde „stellt sich in den Dienst einer Erziehung, die den werdenden Menschen in die Bindungen hineinführen will, welche ganz real jetzt und später sein Leben bestimmen und die er wiederum mitformen soll.“ (S. 34:)

Bei Kopp verschiebt sich im gemüthhaft-ganzheitlichen Zugang der Skopus weg von der „Sachkunde“ hin auf „Heimat“, die letztlich als ein religiöser Gesamtzusammenhang interpretiert wird. Das Ziel der Heimatliebe und der Verwurzelung in der Heimat ruft Denkkategorien und Einstellungen auf den Plan, die mit den sachlich geforderten nicht mehr übereinstimmen. Eine so verstandene Heimatkunde setzt das Erlebnis an die Stelle der Erkenntnis und eine emotionale und ästhetische Wirklichkeitsverarbeitung an die Stelle rationaler Welterschließung. Die in dieser Bewußtseinsüberformung liegende Tendenz bestimmt dann auch die sachbezogenen Einstellungen mit und macht sie unsachlich.

Hiergegen erheben sich Einwände. Man kann z. B. das mit der Heimatkunde verbundene Prinzip „vom Nahen zum Fernen“ nicht bloß didaktisch zu rechtfertigen suchen, etwa durch Assoziation mit dem Anschauungsprinzip, und beides im Sinne eines Prinzip direkter Erreichbarkeit verstehen. Die Frage von Nähe und Ferne hat auch einen gesellschaftlichen Kontext und Hintergrund, der in der politischen Restauration des 19. Jahrhunderts durchaus problematische Züge angenommen hat. Von daher stellt sich die Frage, ob die trennende Einteilung nach Nähe *oder* Ferne sich mit den heute geforderten gesellschaftlichen und politischen Einstellungen einer „Fernstenliebe“ noch verträgt.

Wie aber verhalten sich nun Sachzusammenhänge, Lernzusammenhänge und Lebenszusammenhänge? „Ganzheitliche Unterrichtsgestaltung“ ist kindgemäß, so heißt es, und doch kann sie leicht einen für das Kind unangemessenen Bezugsrahmen möglicher Verarbeitung schaffen. Solange das „Ganze“ nicht bestimmt ist, kann es leicht zu einem Auswahlprinzip für Stoffe werden, das sich keine Rechenschaft von sich gibt. Der totalisierende Heimatbegriff fixiert möglicherweise eine falsche Optik auf die Dinge.

Heimat als realer Lebensraum aber ist weiter und umschließt noch anderes, als der Heimatbegriff der Heimatkunde sich dies eingesteht. Die vom Kind erfahrene und ihm bedeutsam werdende Umgebung deckt sich nicht mit dem, was als Heimat von anderer Seite her in den Blick gefaßt und mit Bedeutung und Wert versehen wird. Zudem kann man das „Lebensbedeutsame“ nicht einfach verordnen. Die Gefahr ist, daß man dem Kind so eine Scheinwelt offeriert, ein „Weltbild“ im engeren Sinn, das mit der Wirklichkeit, in der es lebt, nicht übereinstimmt und auch nicht zu seiner Welt werden kann, weil die geschichtlichen Bedingungen seiner Existenz andere geworden sind.

b) Der anthropologische Vorbehalt

Eine Heimat zu haben ist als anthropologischer, menschlich zu vertiefender Wert unbestritten. Doch stellen sich in diesem Zusammenhang für den an das Kind herangetragenen Heimatkundeunterricht ein paar wichtige Vorfragen:

1) In welcher Weise hat das Kind selbst ein Heimaterleben?

Erfährt es seine Heimat primär in der Sphäre des Gefühls oder der Empfindung? Oder entsteht ein Heimatgefühl nicht erst im Blick auf die „verlorene“ Kindheitsheimat und d. h. als eine Erlebnisweise des sich zurückerinnernden Erwachsenen, die nicht mit der Erlebnisweise des Kindes verwechselt werden darf.

2) Kann die Heimat als didaktischer Leitbegriff Konzentrationsprinzip sachlicher Welterschließung sein?

Bezüglich der ersten Frage, ob der Begriff der Heimat und das mit ihm verbundene Heimatgefühl der kindlichen Mentalität entspricht, gehe ich mit Rousseau davon aus, daß das Kind kein primär seelenbestimmtes und emotional verarbeitendes, sondern ein leibhaftes und intellektuell bzw. verstandesmäßig verarbeitendes Wesen ist. Erst in der Pubertät und d. h. im Zusammenhang mit dem Erwachen des Geschlechtstriebes beginnen die heranwachsenden Kinder auch auf seelischer Ebene zu spüren, was etwas ist und wie es tut bzw. sich anfühlt.⁴ Nun erst tut das Herz weh.⁵ In paradoxer Wendung könnte man sagen: Das Kind *erlebt* zwar seine Heimat, aber es hat kein *Heimaterleben*. In gleichem Sinne stellt Hansen fest: „Die Unfähigkeit selbst der letzten Kindheitsjahre zum verstehenden Eingehen auf die seelischen Regungen Erwachsener wird immer wieder mißachtet.“ (Hansen, Die Entwicklung des kindlichen Zeitbildes, S. 469; zitiert nach Jörg Ehni.)

Der Einwand lautet somit, daß Erlebnisweisen, die an das Gemüt, die Innerlichkeit, die seelischen Gefühle appellieren, dem Kind noch nicht zugänglich und insofern unkindlich sind.

c) Folgerungen für die Didaktik des Heimatkundeunterrichts

Die Überlegungen zum heimatkundlichen Unterricht und seinem didaktischen Prinzip lassen sich in verschiedene Teilfragen aufspalten:

1) Hat die Schule im Sinne Kopp's die Aufgabe, eine gefährdete oder verlorene Heimat wiederherzustellen und mit den Mitteln einer retrospektiven Gefühlskultur zu stabilisieren? Aus Aversion gegen das überhitzte Gefühlsklima der Heimatkunde empfiehlt Gärtner⁶ eher die Rückkehr zum „schlichten“ Anschauungsunterricht als Sachkunde, „Realienkunde“.

2) Schwierigkeiten macht nach wie vor das Verhältnis von Anschauung und Sprache, von Begriff und wirklichem Sachzusammenhang, von Welt und Wirklichkeit in ihrer Differenz.

Hier stellen sich die folgenden Fragen:

- Ist das „Anschauung“, wenn festgestellt wird: „Das Blatt wird als wesentliches Organ der Assimilation und der Atmung kennengelernt“?
- Kann man gesetzmäßige Abläufe schlicht nachahmend erfassen?
- Stimmt die didaktische Reihenfolge: Eindruck → Verarbeitung → Ausdruck → Darstellung,

⁴ In dieselbe Richtung weisen Beobachtungen des Internisten Herbert Plügge an herzkranken Kindern, die sich bis zur Erschöpfung verausgaben, weil sie den Herzschmerz nicht spüren und lediglich merken, daß sie außer Atem kommen. Vgl.

⁵ Herbert Plügge

⁶ Seinerzeit Kollege für Allgemeine Pädagogik an der PH Reutlingen.

oder müßte man sie nicht vielmehr in umgekehrter Richtung lesen?

- Ist nur die direkte Anschauung bildend, nicht aber das Bild?
- Stimmt es, daß Wirklichkeit nur im direkten Anblick erschlossen werden kann und einen Erkenntniszuwachs gibt?

In bezug auf diese Fragen ist die Heimatkunde in vieler Hinsicht noch von vorgestern. Der „naive Realismus“ bzw. die „Abbildtheorie“ ist erkenntnistheoretisch überholt. Didaktisch ist aber beides immer noch sowohl verwertbar als auch irreführend und pervertierbar. Man muß deshalb weiterfragen nach anderen Formen der Begriffsbildung und diese ausdifferenzieren: logisch, operational, funktional, kausal, ordnend, klassifizierend, sprachlich-kategorial, gliedernd nach Ober- und Unterbegriffen, nach Merkmalen und Gattungen usw., um sie in ihrer didaktischen Relevanz aufzuklären. Entsprechendes gilt für die jeweils damit verbundenen Wissensformen. Wissen ist nicht aus einem Guß und auch nicht letztgültig, sondern an die Instrumente zu seiner Erschließung gebunden.

3) Wie ist eine elementare Sachkunde „kindgemäß“ und „volkstümlich“ möglich:

- durch Ichbeziehung und direkten leibhaften Kontakt?
- durch Gefühlsbetonung und Wertverleihung?
- durch Verwendung von Anthropomorphismen?
- mit Hilfe der freien, schöpferischen Phantasie?

Für alle diese Zugänge gilt, daß man nicht totalisieren darf, bevor man gelernt hat zu analysieren. Gerade die ganzheitlichen Betrachtungsweisen können auf Analyse gar nicht verzichten, und sie überfordern zudem das Kind. Es müssen hierzu ja nicht nur die Dinge, sondern auch die verschiedenen Ebenen und Bezugsrahmen in ein reflektiertes Verhältnis zueinander gebracht werden, und das gelingt auch dem Erwachsenen in der Regel noch nicht. Weil das Kind höchst unterschiedliche Dinge, Ebenen und Bezugsrahmen nicht verstandesmäßig zusammenbringen kann – das kann auch der Erwachsene nicht –, substituiert man ihnen eine globale Gefühlswertigkeit, die in ihrer Konsequenz den Aufbau eines sachlichen Zusammenhangs gar nicht mehr braucht und sachlicher Auseinandersetzung sich eher verschließt. Wer will schon unter die Decke schauen?

Was also bleibt übrig von der Diskussion um die Heimatkunde?

Das Kind erlebt vielleicht noch undifferenziert, aber es erlebt nicht totalisierend im Sinne Sprangers. Zudem würde sich eine vorschnelle Gemütseinstimmung⁷ und totalisierende Anschauung für das Kind selber nicht wirklichkeitstreu, sondern blindmachend auswirken. Und wenn das ganzheitliche, totalisierende Verfahren von vornherein die Verbindung der Sach-, Denk-, Wertbereiche anstrebt, so kommt das viel zu früh und überfordert auch noch den Erwachsenen und nicht nur das Kind.

Die Umwelt, in der das Kind aufwächst, ist als Anschauungs-, Vergleichs- und Apperzeptionsbasis zweifellos eine unbestreitbare, ständig gegebene Referenz und muß in diesem Sinne auch zur Realgrundlage schulischen Lernens gemacht werden. Das ist der selbstverständliche Sinn des Ausgangs von der Heimat und dem Nächstliegenden. „Umwelt“ als Anschauungs- und Erfahrungsbasis meint aber etwas anderes als „Heimat“ im Sinne eines gemüthhaft vertieften Lebensraums und Leitwerts. Eine Wertbetonung dieser Art hat nicht verhindern können, daß die Werte mißbraucht werden und sich verschlissen haben. Auch kann die Schule keine Heimat vermitteln, die es so noch gar nicht gab oder zumindest nicht mehr gibt.

⁷ Auf den anders gemeinten Sinn des Fröbelschen Symbolverständnisses kann ich an dieser Stelle nicht eingehen.