

## Lernen für Europa –

eine bildungspolitische oder eine (grund-)schulpädagogische Forderung?

*Ingeborg Thümmel*

Der Text von Ingeborg Thümmel behandelt die didaktische Frage, ob und wie der Gegenstand „Europa“ im Sachunterricht bearbeitet werden kann.

Die Lernenden, die die Autorin im Auge hat, sind also Grundschülerinnen und Grundschüler und damit sicher nicht das Klientel der meisten unserer Lehrer-Leser. Der Aufsatz gibt u.E. so viel Einblick in die didaktische Transformation, die der Gegenstand erfährt, daß er den Lehrer bzw. die Lehrerin der Sekundarstufe I gut informiert, wie Schüler der Sekundarstufe I vorher mit „Europa“ im Sachunterricht befaßt waren.

*Sibylle Reinhardt*

### 1. Problemstellung: Lernen für Europa ein Element des Bildungsauftrags?

„Europa ist in erster Linie doch ein politisches und ökonomisches Problem. Das Fundament und die Grundfesten des europäischen Hauses wurden von nationalen Parlamenten und Regierungen geplant, erstellt und oft genug gegen den energischen Widerstand der Bevölkerung durchgesetzt. Soll jetzt die Pädagogik als verlängerter Arm der Politik agieren? Soll sie funktionalisiert werden, um Politik und Ökonomie zu entlasten, und wo bleibt dann, im Falle einer direkten Abhängigkeit der Pädagogik von Politik und Markt, die vielzitierte <Eigenständigkeit des pädagogischen Denkens>?“ Mit solchen und ähnlichen Fragestellungen konfrontieren mich Studierende häufig anlässlich von schulpädagogischen Seminaren zur Euro-Thematik, vergleichbar begründen viele von ihnen ihre Vorbehalte, im Rahmen von Projekten mitzuarbeiten, die pädagogische und didaktische Implikationen einer Öffnung des Primarbereiches für Europa erforschen. Ich möchte im folgenden diese Fragestellungen zum Anlass nehmen, die Notwendigkeit eines Lernens für Europa als Teil des Bildungsauftrages der Grundschule im Rahmen eines pädagogischen Argumentationsganges zu reflektieren. Am Beispiel des Faches Sachunterricht soll gezeigt werden, dass die schulpädagogische Aufgaben-

stellung eines „Lernens für Europa“ weder der Ableitung von politisch-affirmativen oder ökonomisch profit-orientierten, noch von historisierenden Ansätze bedarf, sondern vielmehr ihren ausgewiesenen Platz innerhalb eines eigenständigen pädagogischen Begründungszusammenhangs findet.

## 2. Annäherung: Zu problematischen Implikationen eines traditionell nationalstaatlich und heimatkundlich orientierten Sachunterrichts

Bei einer ersten Annäherung in Richtung des zu entwickelnden Begründungszusammenhangs ist festzustellen, dass die europäische Akzentuierung des Bildungsauftrags, einer schultheoretischen Abgrenzung gegenüber zwei Konzeptionen bedarf, die über lange Zeit als zentrale Orientierungspunkte des Sachunterrichts galten. Es sind dies zum einen die nationalstaatliche Ausrichtung, zum anderen der Heimatbezug. Bis in die Zeit der Weimarer Republik hinein galt die nationalstaatliche Idee als ein Konstitutivum des Volksschulunterrichts. Die Indienstnahme der Schule durch Staat und Politik zielte auf eine nationalstaatliche Erziehung, die im Sinne einer „Deutschbildung“ über alle regionalen, konfessionellen, sozialen und sprachlichen Grenzen hinweg sowie fächerübergreifend ein Zugehörigkeits- und Nationalitätengefühl grundzulegen intendierte. Mit der Akzentuierung des nationalstaatlichen Auftrags der Schule wurden entsprechende ausschließende Regelungen getroffen, die eine Gleichstellung von Minderheiten im eigenen Land erschwerten (vgl. Rodehüser 1989<sup>2</sup>, 156ff, Hamann 1993<sup>2</sup>, 215ff). Zum Teil dokumentierte sich in den Erlassen und Verfügungen schon vor 1933 eine dezidiert xenophobische Denkweise, die recht aggressiv gegen einen sogenannten Hang zur „Ausländerei“ und „Fremdländerei“ Stellung bezog und die nicht zuletzt aus der Notwendigkeit einer nach innen erst noch zu stabilisierenden nationalen Einigung resultierte.

In demokratisch pluralistischen Gesellschaften hingegen erweist sich eine nationalstaatliche Orientierung von Unterricht als obsolet, selbst dann, wenn, wie in Deutschland nach dem Wegfall der Mauer, nationale Einigungsbestrebungen als zentrale gesellschaftliche Aufgabenstellung von Politik und Staat propagiert werden. Die exemplarische Ausgrenzung fremder oder als abweichend erlebter Menschen sowie die Missachtung von kulturellen Differenzen und unterschiedlichen Lebensweisen liefe auf gesellschaftlicher und politischer Ebene Gefahr, unmittelbar in den Strudel nationalistischer Vereinnahmung bis hin zur Etablierung von Gewaltherrschaft zu führen. Wiederum geriete unter schulpädagogischem Aspekt eine nationalstaatliche Ausrichtung in arge Legitimationsnöte, nicht zuletzt aufgrund des erklärten Anspruchs der Grundschule, eine Schule für alle Kinder zu sein.

Neben dem Grundprinzip der Nationalstaatlichkeit gilt der Heimatbezug als zweite traditionelle Konstituente des aus dem Heimatkundeunterrichts hervorgegangenen Sachunterrichts. Problematische Implikationen der Orientierung des Sachunterrichts an einem emotional idealisierten Heimatbegriff, so wie ihn Eduard Spranger in seinem inzwischen als Klassiker bekannten Vortrag „Der Bildungswert der Heimatkunde“ (Spranger 1923), dargelegt hat, lassen sich an den folgenden Kritikpunkten verdeutlichen. Romantische Mystifizierung und Verabsolutierung des vorindustriellen bäuerlichen Universums zeigen sich in Sprangers Aussagen von der „...Heimat als erlebte und

erlebbarer Totalverbundenheit mit dem Boden“ (ebenda 11) „...vom Elend des Großstädtlers“, der „...nicht mehr tief einwurzeln kann in den Boden und die umfangenden, seelisch, schützenden Kräfte des Bodens...“ (ebenda 14) nicht erreicht. Bis in die 60er Jahre unseres Jahrhunderts hinein beschwört der traditionelle Heimatkundeunterricht die ländliche Idylle, hält an dem Dogma vom Stadt-Land Gegensatz fest, beschränkt sich auf den Kontext der primären Erfahrungen unter Ausblendung der durch Wissenschaft, Recht, Verwaltung, Politik und Ökonomie konstruierten Wirklichkeit, orientiert sich einseitig an Tradition und Überlieferung und favorisiert vorbehaltlos die Methode des Anekdotischen und Episodischen. Vergleichbar mit der Orientierung an der nationalstaatlichen Aufgabenstellung impliziert eine Orientierung des Unterrichts am traditionellen Heimatbezug eine Hierarchisierung von Lebenswelten, verbunden mit kulturhegemonialen Bestrebungen, die letztlich den Boden bilden für anthropologisch-rassistische Theorien. Dass die Hierarchisierung von Differenzen und einer damit verbundenen Entwertung des Fremden einem integrativen Bildungsverständnis diametral entgegengesetzt ist, welches die humane Koexistenz als zentrale ethische Maxime achtet, ist offensichtlich und bedarf keiner weiteren Erläuterung. Indessen ergibt sich im Blick auf den Sachunterricht das Problem der Erosion seiner zentralen Konstituenten. Wie die bisherigen Ausführungen zeigen, taugen weder die nationalstaatliche Orientierung noch der traditionelle Heimatbezug dazu, den Sachunterricht als Fach zu legitimieren. Angesichts dieser Begründungsnotwendigkeiten wäre es trotz der problematischen Begriffsgeschichte in der Tat fatal, den Heimatbegriff vorschnell beiseite zu legen.

Nach seiner Verfallsgeschichte hat der Begriff der „Heimat“ insbesondere dort eine Renaissance erfahren, wo er sich als Hinwendung zur Qualität der eigenen Lebenswelt und nicht als Flucht in eine ländlich-mystifizierte Traumwelt ausweist. So werden die aktive Aneignung des Nahraums und die Mitgestaltung der eigenen Lebenswelt zu Kategorien, die sich durchaus mit dem Heimatbegriff verbinden lassen. Gleichzeitig ist der Heimatbegriff um eine wesentliche Dimension zu erweitern. Unter Berücksichtigung der europäischen Dimension kann er zu einem Bezugspunkt für den Gewinn eines egalitären Differenzbegriffes, von individueller Weltoffenheit und demokratischem Handeln werden. Ein solchermaßen bestimmter Heimatbegriff tritt in ein produktives Spannungsverhältnis zu einer europäischen Ausrichtung von Bildung im allgemeinen, dem Sachunterricht im besonderen. In diesem Sinne könnte der Heimatbegriff dazu beitragen den Nahbereich zu erschließen, wohingegen Europa das erweiterte Blickfeld bezeichnet, in dessen Fokus die lokale und regionale Lebenswelt des Kindes mit all ihren Wechselwirkungen aufgehoben ist.

Seit Jakob Muth 1969 anlässlich des richtungsweisenden Frankfurter Grundschulkongresses die Kehrtwende von einem einseitig wissenschaftsorientierten Sachunterricht forderte und statt dessen dem Sachunterricht den Bildungsauftrag zuwies, zur „Erschließung der Umwelt für das Kind“ beizutragen, suchen Schulpädagogen nach den geeigneten Schlüsselbegriffen, welche die intendierte und notwendige Neukonzeptionierung des Sachunterrichts konturieren und konkretisieren. „Lernen für Europa“ scheint mir ein solch probater Schlüssel-Begriff zur doppelseitigen Erschließung von Multiversen für das Kind und des Kindes für unterschiedliche Lebenswelten zu sein. Die Ausführungen im folgenden werden zeigen, ob dieser von Klafki als kategoriale Bildung bezeichnete Auftrag durch den kategorialen Zugriff „Lernen für Europa“ umrissen und konkretisiert werden kann.

### 3. Wegmarken I „Lernen für Europa“ als kategorialer Zugang zu einer Analyse des Sachunterrichts

Der Bezug auf die Lebens- und Erfahrungswelten von Schülern als zentrale Konstituente eines zeitgemäßen Sachunterrichts ergibt sich zwingend aus dem veränderten Verständnis vom lernenden Subjekt. Einfach gesagt, umfasst diese Auffassung, dass eine Person nicht von außen zu einer bestimmten Reaktion veranlasst bzw. determiniert werden kann, sondern dass die interne Struktur der Person bestimmt, wie sie sich mit Anregungen, die aus dem umgebenden Milieu kommen, auseinandersetzt. Jede Form der Beeinflussung, ob sie nun im pädagogischen, ökonomischen oder therapeutischen Auftrag handelt, muss sich damit auseinandersetzen, dass es keine direkten, instruktiven Interaktionsbeziehungen geben kann. Unterrichten wäre somit der Versuch der Anregung von komplexen affektiv-kognitiven Systemen, die nach ihrer eigenen Logik operieren. Wenn dieser Versuch nicht von vorneherein zum Scheitern verurteilt sein soll, muss Unterricht Schülern den Raum schaffen und erhalten, in den sie die aus der eigenen Lebenswelt erwachsenen Deutungen, Interpretationen, Interessen und Erfahrungen einbringen können. Der Bezug auf die Lebenswelt der Schüler, ja möglicherweise sogar der Ausgang von der Lebenswelterfahrung der Kinder, ist daher eine der notwendigen Voraussetzungen für die Gestaltung eines Unterrichts, der um die Struktur determiniertheit menschlichen Seins weiß. Dennoch wäre es idealistisch anzunehmen, der Mensch im allgemeinen, das Kind im besonderen, seien nur denjenigen Einflüssen unterworfen, die von ihrem eignen Handeln ausgehen. In der Tat ist es nicht selten auch so, dass auch wir Objekte eines Handelns sind, das andere an uns oder an unseren Lebensbedingungen vollziehen. Wenn nun der Bezug auf die Lebens- und Erfahrungswelt des Kindes sich nicht in einem episodisch-beliebigen Zugriff erschöpfen soll, so sind eben diese Bedingungen gleichfalls einer pädagogischen Reflexion zu unterziehen. Im Blick auf die europäische Dimension in Lebenswelten von Kindern heute ist festzuhalten:

*Kinder heute* konstruieren ihre Lebens- und Erfahrungswelt vor dem Hintergrund ihrer Erlebnisse als Reisende. Sie kommen im Rahmen familiärer Urlaubsreisen in andere Länder Europas, werden mit veränderten Klimaverhältnissen, Ernährungsgewohnheiten, Architektur und anderem mehr konfrontiert, was mitunter zu Kontrasterlebnissen führt, sodass bisher geltende subjektive Wirklichkeitskonstruktionen in Frage gestellt oder gar verworfen werden.

*Kinder heute* konstruieren ihre Lebens- und Erfahrungswelt aber auch vor dem Hintergrund ihrer medialen Erlebnisse. Die mediale Repräsentanz Europas erreicht über Fernseher, die Printmedien und das Internet die Kinderzimmer, konfrontiert Kinder jedoch häufig genug mit reduktiven und eingrenzenden Konzepten.

*Kinder heute* konstruieren ihre Lebens- und Erfahrungswelt desgleichen vor dem Hintergrund der Erweiterung des Wortschatzes. So ist beispielweise die Anzahl von anglo-amerikanischen Vokabeln, die von Grundschulern verstanden, sogar aktiv verwendet werden, stark angewachsen. Dies betrifft insbesondere anglo-amerikanische Bezeichnungen für neue Medien, ihre Funktion und die damit verbundenen Aktivitäten. Zum Teil existieren für diese Medien und den Umgang mit diesen Medien überhaupt keine deutschen Bezeichnungen. So wurde im web-chat ein Aufruf gestartet, der sich speziell an Kinder und Jugendliche wendet mit dem Auftrag, den folgenden Satz ins Deutsche zu übersetzen: Ich werde mir die soft-ware nicht down-loaden, weil ich im chat erfahren habe, dass die kukies den Total-Crash auslösen. Eine Aufgabenstellung,

für die im übrigen bisher noch keine überzeugenden Lösungsmöglichkeiten gefunden wurden, vielleicht als Anregung für die Leser zu verstehen, die an dieser Stelle kreativ weiterdenken wollen. Doch kommen wir zurück zu Lebens- und Erfahrungswelten von Kindern heute.

*Kinder heute* konstruieren ihre Lebens- und Erfahrungswelten nicht zuletzt vor dem Hintergrund der multikulturellen Zusammensetzung von Schulklassen. Mehr noch als im Rahmen von zeitlich begrenzten Kontakten beim Reisen oder medial vermittelten Anregungen schafft die multikulturelle Zusammensetzung der Klasse für Schüler ein weites Erfahrungsfeld, um ihre Wirklichkeitskonstruktionen zu erproben und eventuell neu zu entwickeln. Wenn nun aber der unterrichtliche Zugang zum Schüler als lernendes Subjekt nur über die Herstellung eines Bezuges zur deren Lebenswelt erfolgen kann, dann ist zu überprüfen, ob und inwieweit dies im Unterricht gelingt. Im Rahmen eines Forschungsprojektes am Institut für Grundschulpädagogik in Koblenz konnten wir in unterschiedlichen Pilot-Studien nachweisen, dass die europäische und interkulturelle Dimension im Primarstufenbereich in Lehrplänen, Büchern und nach Aussagen der Schüler im Unterricht eine zu vernachlässigende Größe darstellt (vgl. Rösler, W., v.d. Steinen, S. u. Thümmel, I.: Europa im Lesebuch. Eine Pilotstudie. Pädagogische Welt 1996, 50, 113-116; Rösler, W. v.d. Steinen, S. u. Thümmel, I.: Was wissen Grundschulkinder über Europa? Grundschule 1996, 28, 47-49). Dazu einige Untersuchungsergebnisse:

In den Lehrplänen der Bundesländer Baden-Württemberg, Bayern, Hamburg, Rheinland-Pfalz, Saarland und Thüringen suchten wir vergeblich nach Themenstellungen, die an mögliche Erfahrungen von Kindern mit einer europäischen Dimension ihrer Lebenswelt anknüpfen. Ähnliche Lücken fanden wir in der Hälfte der von uns analysierten in den genannten Bundesländern genehmigten Schulbüchern. Auch hier suchten wir vergebens nach einer kindgemäßen Thematisierung der Bereitschaft zur europäischen Verständigung, zum Abbau von Vorurteilen und zur Anerkennung des Gemeinsamen unter gleichzeitiger Bejahung der europäischen Vielfalt. Die aufgezeigten Defizite in Lehrplänen und Schulbüchern korrespondieren mit unseren Ergebnissen, die auf einer Befragung von 297 Grundschulern beruhen. Immerhin 61 Prozent der Schüler erklären, über geographische, klimatische, kulturelle und sprachliche Gegebenheiten und Zusammenhänge in Europa medial erfahren zu haben, während nur 32 Prozent der Schüler, nach ihren eigenen Angaben in der Grundschule mit dieser Thematik konfrontiert wurden. Insgesamt gesehen spiegelt sich in den Teilergebnissen unserer Pilotstudien eine eindeutig nationalstaatliche Ausrichtung der Themen im Sachunterricht und dementsprechende Lücken im Blick auf die Berücksichtigung der europäischen Dimension ersichtlich wider.

Der Bezug auf die Lebenswelt von Schülern ist nur eine notwendige, jedoch keine hinreichende Bedingung von Lernen im allgemeinen, Unterricht im besonderen. Die aus der Lebenswelt stammenden Erfahrungen und Sichtweisen können ja erst dann reflektiert, manchmal sogar erst bewusstgemacht und weiterentwickelt werden, wenn sie auf andere Sichtweisen stoßen und sich an ihnen messen. Diese anderen Sichtweisen können von Kindern stammen oder von Lehrerinnen. Möglich ist aber auch, dass sie aus der intensiven eigenen Begegnung mit der Sache hervorgebracht werden. Entscheidend ist dabei nur, dass die Sichtgrenze eigener Erfahrungen, Sichtweisen und Problemlösungsstrategien dabei überschritten werden kann. Daran anschließend stellt sich die Frage: mit welchen Problemstellungen, mit welchen Sichtweisen, mit welchen Denk- und Arbeitsweisen sind Kinder im Sachunterricht heute zu konfrontieren, damit dieser seinem Bildungsauftrag gerecht werden kann? In diesem Kontext wird eine

Grundspannung offensichtlich, welche die zentrale Problemstellung des Faches Sachunterricht deutlich werden lässt. Werden Unterrichtsinhalte und -themen vornehmlich an der Systematik von Fächern aufbereitet, dann besteht die Gefahr einer curricularen Überreglementierung mit allen Folgen, bleibt der Unterricht aber zu sehr auf die lebensweltlichen Erfahrungen von Schülern bezogen, so vernachlässigt er seine konfrontierende, demonstrierende, orientierende, neue Aspekte erschließende Aufgabe. Im Verlauf der Ausführungen hat sich der kategoriale Zugang „Lernen für Europa“ als nützlich erwiesen, um offensichtliche Desiderate des Sachunterrichts näher zu beleuchten; es ist nun zu prüfen, ob sich dieser kategoriale Zugang in gleicher Weise eignet, didaktisch-methodische Innovationen darzulegen, welche die didaktisch wohl unvermeidliche Gratwanderung zwischen einer curricularen Überreglementierung einerseits und einer Didaktik der Beliebigkeit andererseits absichert.

#### 4. Wegmarken II

##### „Lernen für Europa“ als kategorialer Zugang zur Reformen des Sachunterrichts

Im „Lernen für Europa“ ist, so denke ich, eine programmatische Formel gefunden, um im Rekurs auf das (gute) Erbe Europas, welches Hans-Georg Gadamer als eines kennzeichnet, das aus interkultureller Verständigung und interkulturellem Lernen erwächst, über notwendige didaktisch-methodische Reformen des Sachunterrichts zu reflektieren. In dieser Sicht könnten „*Vielsprachigkeit*“ (Gadamer 1995<sup>3</sup>, 30), „*Nachbarschaft des Anderen auf engem Raum und die Ebenbürtigkeit des Anderen auf engerem Raum*“ (ebenda 31) sowie „*am Anderen teilzuhaben, am Anderen teilzugewinnen*“ (ebenda 33), die Hans Georg Gadamer als Normalfall der guten europäischen Tradition begreift, auch als Forderungen zur Reformierung des Sachunterrichts verstanden werden. *Vielsprachigkeit* und eine Nachbarschaft unterschiedlicher Kulturen auf engstem Raum waren schon immer eine Herausforderung für Lernprozesse, weil die Begegnung mit dem Fremden schon den Anspruch in sich trägt, den Anderen und das Andere wahrzunehmen sowie im günstigen Fall den Versuch beinhaltet, den Anderen vor dem Hintergrund der eignen differenten Weltkonstruktionen zu verstehen. Als Grundbedingung von gelungenen Verständnisprozessen gilt dabei die Akzeptanz unterschiedlicher Sicht- und Denkweisen. Sich selbst und seine Standpunkte in Frage stellen zu können, verlangt vom Schüler eine andere als die bisher präferierte Perspektive einzunehmen. Im *Perspektivenwechsel* entsteht immer auch ein Vergleich mit dem Gewohnten, den Routinen, den üblichen Strategien. So können neue Sichtweisen an Bedeutung gewinnen, sich neue Perspektiven eröffnen, neue Handlungsstrategien gelernt werden. Statt Schüler durch Drill und wie immer geartete pädagogische Manipulationsversuche, einerlei, ob sie sich nun als „brain-gym“ oder „Neurolinguistisches Programmieren“ ausweisen, in ihrem Handeln zu trivialisieren, sollten sie im Unterricht dazu angeregt werden, die Welt nicht nur naiv aus *einer* möglichen Perspektive zu betrachten, sondern im Wechsel der Blickrichtungen, die Distanz zu gewinnen, die es braucht, um ihre Entscheidung bezüglich der Präferenz für Lösungsmöglichkeiten zu begründen.

Um Missverständnissen vorzubeugen: Die Gestaltung einer in diesem Sinne förderlichen Lernwelt bedeutet nicht, dass Lehrer die pädagogische Planung aufgeben können. Im Gegenteil: erst die in der Planung des Lehrers sich ausdrückende Blickrichtung ermöglicht dem Schüler, seinen Ort gegenüber dieser Perspektive zu

definieren. So besteht die Aufgabe des Lehrers darin, die Sachstruktur des Gegenstandes multiperspektivisch zu durchdringen, um dem Schüler auch bei ungeahnten Lösungsvarianten eine kompetente Lernbegleitung anbieten zu können.

An dieser Stelle ist der Bildungsauftrag des Sachunterrichts zu verankern. Bildung erfordert ja diesen vergleichenden Blick, ein Distanzieren vom Gewohnten, das Fraglich-Werden eigener Lösungsversuche, ein Wechsel des Standpunkts, den man einnimmt und von dem aus man die eigene und die fremde Welt betrachtet. Das Fremde nahe bringen und im Gegenzug das Gewohnte verfremden sind daher die zwei Verfahrensweisen, welche die programmatische Formel, „Lernen für Europa“, im Sachunterricht methodisch stützen (vgl. Duncker 1996, 11ff). Verfremden kann schon dadurch geschehen, dass man einen alltäglichen Gegenstand in eine fremde Umgebung stellt oder eine alltägliche Problemlösung in einer ungewohnten Umgebung erprobt. Der fremde Blick bringt vorgebliche Sicherheiten ins Wanken, erlaubt es, neue Fragen zu finden, setzt die Möglichkeit zur Kritik frei. Nur so gewinnt im Wechsel der Perspektiven das Denken an Komplexität, können sich Schüler mehr Wissen aneignen, kommt es zur Steigerung des Vorstellungsvermögens und der Urteilskraft.

Eine mehrperspektivische Betrachtung von Welt würde daher nicht nur dem Bildungsauftrag des Sachunterrichts entsprechen, sondern darüber hinaus einen probaten Zugriff auf das Erfahrungsfeld Europa darstellen. In diesem Sinne wäre ein solchermaßen fundiertes pädagogisches Handeln, das Schülern eine Lernumgebung schafft, in der sie mit neuen Sichtweisen konfrontiert werden, die das Gewohnte fraglich erscheinen lassen, eine Lernumgebung, in der sie überrascht werden, um so zu einem neuen Nachdenken und zu einem tieferen Verstehen einer Sache zu gelangen, *die* angemessene Antwort der Schulpädagogik auf die zumeist von Bildungspolitikern erhobene Forderung nach didaktischer Einfachheit und einer Rückkehr zu einer an der Fächersystematik orientierten traditionellen Paukschule.

Obgleich die Fähigkeit zum Wechsel der Perspektiven die Begegnung mit dem Fremden braucht, wäre es naiv zu glauben, jedes Zusammentreffen, jede Begegnung führe, gleichsam automatisch, dazu, eigene Standpunkte aufzugeben und andere zu übernehmen. Hier bedarf es der kompetenten pädagogischen Unterstützung, um die Chancen einer Begegnung mit Fremdem und dem Fremden für die Einnahme einer anderen Blickrichtung zu wahren. Eine solche Lernbegleitung unterstützt den Schüler dabei zu überprüfen, welches Konstrukt, welche Lösungsmöglichkeit besser passt, welche nützlicher ist, welches ihn, den Schüler, handlungsfähig macht und welche mit den gewählten ethisch-moralischen Grundentscheidungen zu vereinbaren ist. Dass das Wissen um unterschiedliche Perspektiven und Standpunkte jedoch nicht zwangsläufig zur wechselseitigen Verständigung führt, gehört auch schon zu den lebensweltlichen Erfahrungen der jüngsten Schüler.

In der Tat verlangt das Bemühen um Verständigung die Suche nach einer Integration von Perspektiven, die Bestimmung eines konsensuellen Bereiches, in dem Verständigung erst möglich wird. Während die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel sehr gut auch im forschenden Umgang mit Dingen, Pflanzen, Tieren und Texten erworben werden kann, von hier her leitet sich auch die Legitimation einschlägiger Unterrichtsmaterialien ab, erfordert Verständigung persönliche Begegnung und Dialog. In diesem Sinne bieten Grundschulen, welche sich als Schulen für alle ausweisen, die in der kulturellen Vielfalt weniger Belastung, vielmehr eine Chance sehen, prinzipiell günstigere Bedingungen, Erfahrungen mit der Widerständigkeit und den zu überwindenden Schwierigkeiten bei der Entwicklung eines konsensuellen Bereiches zu sammeln. Unter dem Aspekt der Öffnung des Unterrichts in der Grundschule für Begegnungen mit dem

Fremden sei an dieser Stelle auch auf die Notwendigkeit einer Integration des Frühen Fremdsprachenlernens im Primarstufenbereich zu verweisen. Sich über eine Sache in einer gemeinsam zu erlernenden fremden Sprache zu verständigen, erlaubt die Begegnung mit dem Anderen unter radikal geänderten Bedingungen. Der Perspektivenwechsel, in dem sich Grundschüler als Fremde erfahren können, kann wesentlich dazu beitragen, die Bemühungen zu steigern, die Sache mit den Augen des Anderen zu sehen, um so zur Verdrängung des Missverständnisses aus dem gemeinsamen Handlungsraum beizutragen.

Gelänge dies, so könnte der reformierte Sachunterricht dazu beitragen, das Gebot der Achtung vor dem Anderen und dem Respekt vor dem Differenten grundzulegen. An den bisherigen Ausführungen mag deutlich geworden sein, dass die Sicht auf den Sachunterricht unter der Perspektive eines Lernens für Europa aufschlussreiches didaktisch-methodisches Innovationspotential erkennen lässt. Darüberhinaus hoffe ich gezeigt zu haben, dass in der programmatischen Formel „Lernen für Europa“ der Sachunterricht den kategorialen Zugang findet, um die Begegnung mit dem Fremden nicht nur als eine kognitive Herausforderung und als einen Anlass für den Gewinn von Wissen und Erkenntnis zu verstehen, sondern auch als einen Appell an die Vernunft sowie eine zu bewältigende ethische und moralische Aufgabenstellung im Sinne der Entwicklung einer demokratischen multikulturellen Gesellschaft in Europa.

## Literatur

- Duncker, Ludwig (Hrsg.): Bildung in europäischer Sicht. Perspektiven für die Pädagogik der Grundschule. Langenau-Ulm 1995
- Gadamer, Hans-Georg: Das Erbe Europas. Frankfurt a.M. 1995<sup>3</sup>
- Hamann, Bruno: Geschichte des Schulwesens. Bad Heilbrunn 1993<sup>2</sup>
- Liedtke, Max (Hrsg.): Hausaufgabe Europa. Schule zwischen Regionalismus und Internationalismus. Bad Heilbrunn 1993
- Mickel, Wolfgang, W.: Lernfeld Europa. Didaktik zur europäischen Erziehung. Opladen 1991
- Prenzel, Annedore: Pädagogik der Vielfalt. Opladen 1995
- Rodehüser, Franz: Epochen der Grundschulgeschichte. Bochum 1987
- Rösler, Winfried, v.d. Steinen, Sigrid u. Thümmel, Inge: Europa im Lesebuch. Eine Pilotstudie. Pädagogische Welt 1996, 50, 113-116
- Schreiner, Peter u. Spinder, Hans: Identitätsbildung im pluralen Europa. Perspektiven für Schule und Religionsunterricht. Münster 1997
- Spranger, Eduard: Der Bildungswert der Heimatkunde. Rede zur Eröffnungssitzung der Studiengemeinschaft für wissenschaftliche Heimatkunde am 21.04.1923. Berlin 1923
- Tuyaerts, Alfons, Hagemann, Wilhelm u. Tulodziecki, Gerhard: Lernen und Lehren für Europa. Frankfurt a.M. 1998