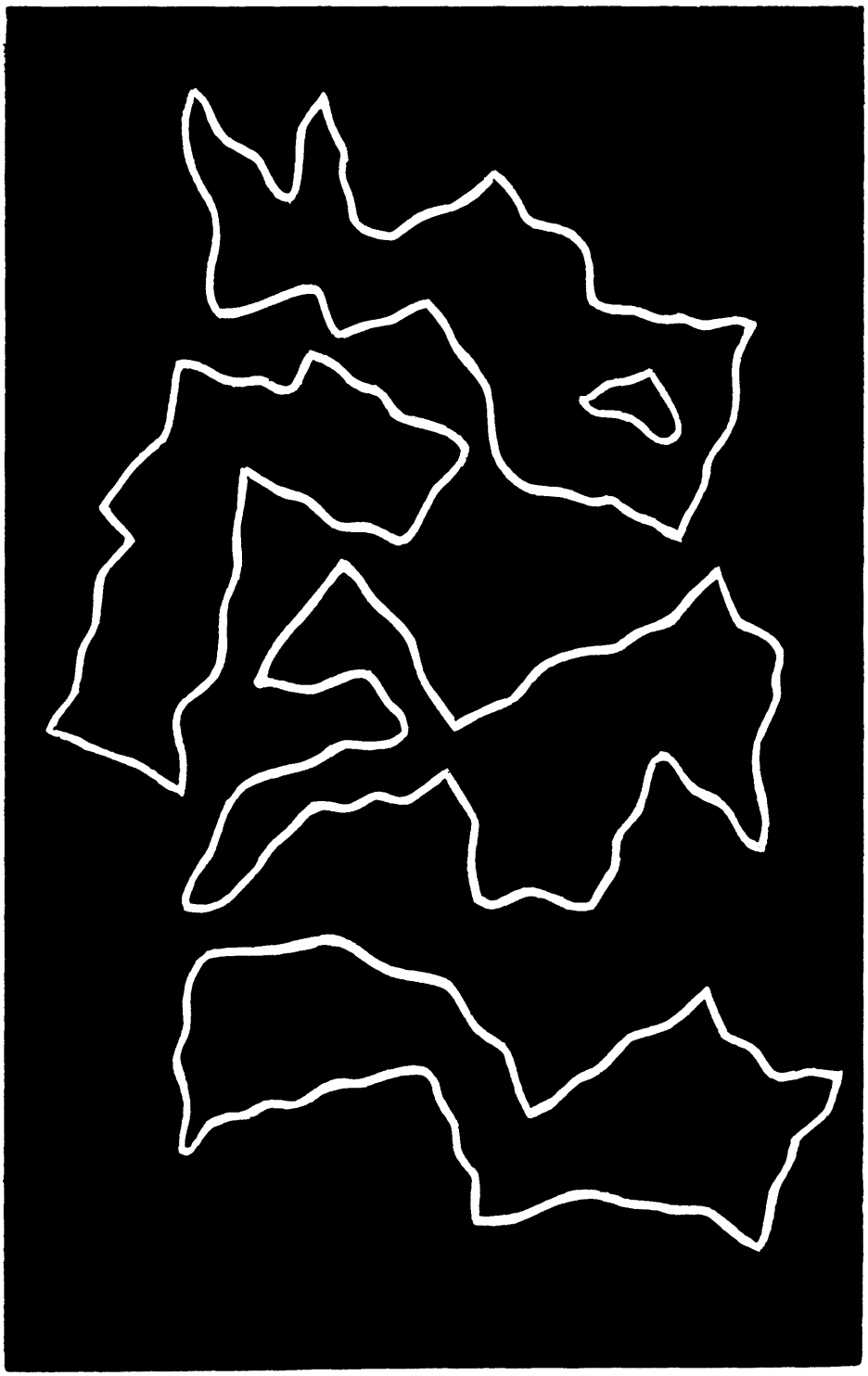
PH-FR

1985 / 1



PH-FR **Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule Freiburg**

1985/1

Umschlag

Jean Arp: La lune en rodage, Holzschnitt

Vorbemerkungen

Wolfgang Schwark: In eigener Sache 3

Erich Kaiser: Zu diesem Heft 3

Peter Staechelin: Zu den Bildern 3

Zum Thema: Heimat

Wolfgang Hug: Heimatgeschichte als Lernangebot 4

Elisabeth Erdmann: Heimatbezogener Geschichtsunterricht 5

Heinz Nolzen: Geographie der Heimat — fachfremd studieren? 8

Hartwig Haubrich: Für eine neue Heimatverbundenheit 9

Karl Otto Frank: Thema »Heimat« im Deutschunterricht 10

Karl Heinz Jäger: Heimatroman 15

Manfred Pelz: ... über Grenzen hinweg 18

Wilhelm Flamm: Zeichnungen nach Motiven aus Südbaden 2, 4, 7, 13, 17, 20

Julius Bissier: Holzschnitt 19

Berichte – Meinungen – Informationen

Manfred Pelz: Das UNESCO-Modellschulprogramm 21

Eckhard Rattunde: Enge Austauschbeziehungen zwischen der PH Freiburg und der Ecole Normale Besançon 23

Computertage an der PH Freiburg 1986 23

Schwerpunktthema des nächsten Heftes: Theater

Impressum
Herausgeber: Der Rektor der Pädagogischen Hochschule Freiburg
Redaktion und Gestaltung: Erich Kaiser, Peter Staechelin, Peter Wagner.
Druck: Buchdruckerei Franz Weis KG, Freiburg

Wilhelm Flamm

Vorbemerkungen

In eigener Sache

Unser Mitteilungsblatt PH-FR hat in der alten Aufmachung seinen Zweck erfüllt.
Es stellt sich in neuer Form vor:
- Jedes Heft wird einen thematischen Schwerpunkt enthalten; daneben gibt es — wie bisher — wichtige Informationen aus dem Hochschulleben.
- Das Blatt soll äußerlich ansprechender als bislang gestaltet werden. Die Titelbilder wechseln, das Layout wird zeitgemäß gestaltet.
- Pro Semester erscheint eine Ausgabe.
- Neben PH-FR wird je nach Bedarf ein knapp gehaltenes Informationsblatt erscheinen.

Redaktion und Rektorat hoffen, daß PH-FR in der überarbeiteten Fassung ein wohlwollendes Echo hervorruft. Für Hinweise, Anregungen etc., die unsere begrenzten finanziellen und technischen Ressourcen im Auge behalten, sind wir dankbar.

Wolfgang Schwark, Rektor

Zu diesem Heft

PH-FR wird künftig nicht nur in den laufend erscheinenden Mitteilungsblättern über Aktuelles (z.B. Termine, Personalien, usw.) aus dem Hochschulleben informieren, sondern darüber hinaus zweimal im Jahr in der neuen Form themengebundener Hefte ein Diskussionsforum anbieten: dabei soll jeweils ein Schwerpunktthema aus der Sicht verschiedener Fächer dargestellt werden. Die Hochschulzeitschrift will auf diese Weise Einblick in Arbeits- und Interessengebiete der Kollegen geben, auf bedenkenswerte Probleme hinweisen und zum Fachgespräch anregen.

In der vorliegenden Ausgabe, in der erstmals ein solches Themenheft vorgestellt wird, geht es um das Phänomen »Heimat«. Dieser Begriff — durch politischen Mißbrauch schwer belastet, im literarischen Bereich mit dem Geruch der Blut- und Bodendichtung oder der Trivialität behaftet — wurde nach 1945 lange Zeit gemieden oder zumindest mit Mißtrauen betrachtet und mit Pauschalurteilen abgetan. Aus unterschiedlichen Ursachen. die von einem neuen Regionalismus, einer veränderten Einstellung zu Mundart und zu Heimatdichtung bis hin zum sensibel gewordenen Umwelt- und Naturbewußtsein reichen, ist jedoch seit einigen Jahren in der Öffentlichkeit, in den Medien, in Lehrplänen, in wissenschaftlichen Arbeiten wieder ein erstaunliches Interesse am Heimatgedanken zu beobachten. Die folgenden Beiträge verstehen sich als Orientierungshilfe beim »Nachdenken über Heimat«, das Walter Jens unter dieser Überschrift in der »Frankfurter Allgemeinen Zeitung« (Nr. 134, vom 9. 6. 1984) so beschreibt: »Welche, und wie viele, Heimaten einer auch haben mag (zumal die Deutschen konnten, zumindest ein Jahrhundert lang, über zwei Regionen verfügen, wo sie sich heimatlich fühlten: die Herkunftsstatt und jenes Griechenland, bei dessen Namen, wie es in Hegels 'Geschichte der Philosophie' heißt, dem 'gebildeten Menschen in Europa, insbesondere uns Deutschen, heimatlich zu Muthe wird') . . . wie immer jemand zu seiner einen oder den vielen, den gewesenen oder den kommenden Heimaten, den irdischen oder den himmlischen, stehen mag: Er müßte bedenken, daß es kaum einen Begriff gibt, der verfügbarer zu sein scheint und in Wahrheit, um in der Vielfalt seiner Erscheinungsformen begreifbar zu werden, größerer Gedankenanstrengung bedarf als das Substantiv Heimat. Ein nüchternes und ein poetisches, also ein rätselhaftes Wort. Ein Wort, über das in den Spuren der Dichter nachzudenken bedeutet: sich des scheinbar Selbstverständlichen kundig zu machen, das, recht betrachtet, das Befremdlichste ist ... und eben dies meint Hölderlin, wenn er im Brief an Böhlendorff, Dezember 1801, den Satz formuliert, der sein Glaubensbekenntnis enthält und zugleich die Quintessenz aller Heimat-Meditationen zieht: 'Aber das Eigene muß so gut gelernt seyn wie das Fremde'.

Erich Kaiser

Zu den Bildern

Landschaften, Städte, Personen oder Dinge kann man abbilden, z.B. durch Fotos, Malereien, Zeichnungen. Diese Abbilder können Berichte über das Aussehen der Motive aus einer bestimmten Gegend sein, in objektiver oder subjektiver Sicht, idealisierend oder realistisch.

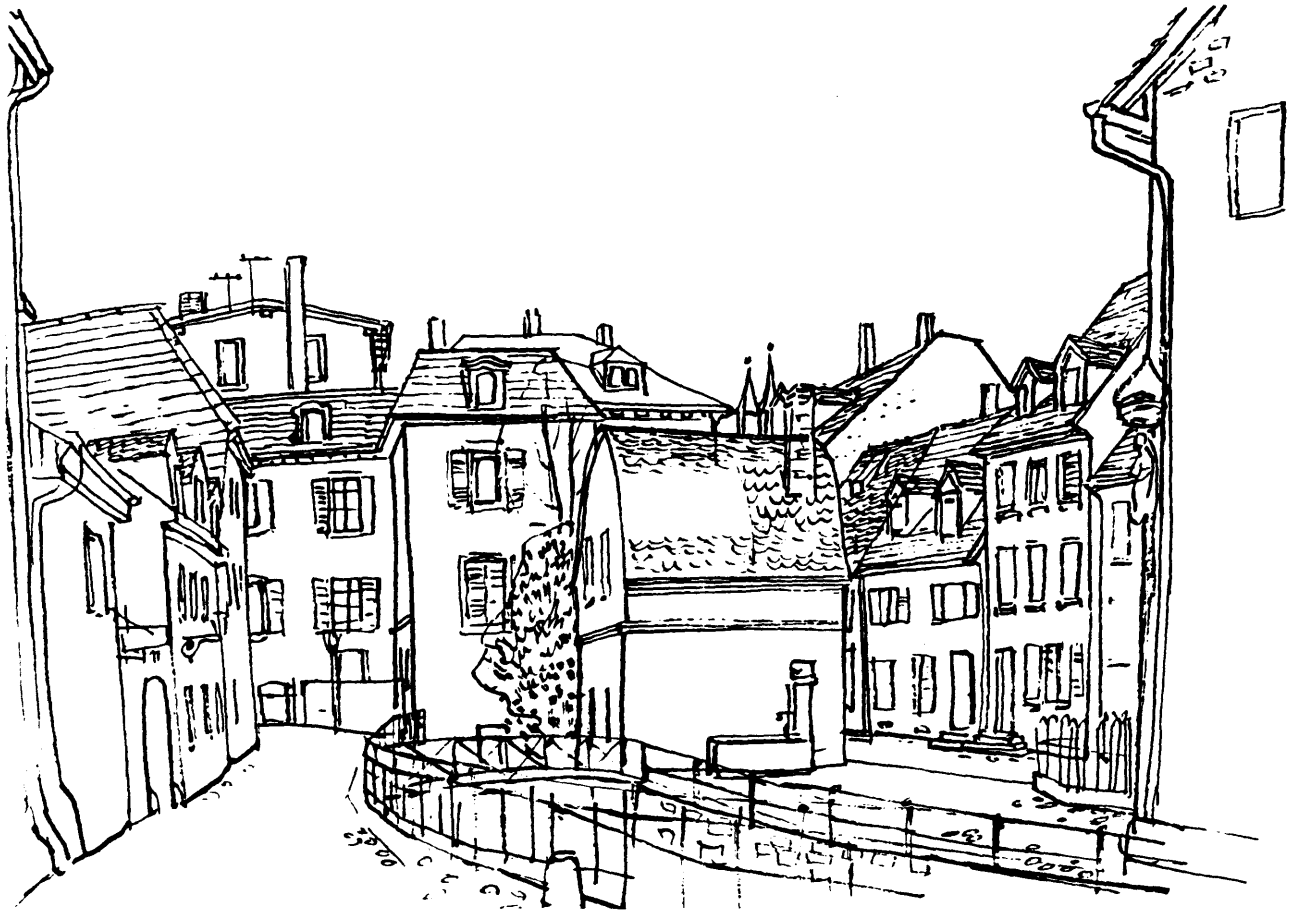
In den Zeichnungen von Wilhelm Flamm sind spezifische Merkmale der Regio »Südlicher Oberrhein« genau getroffen. Darüber hinaus vermitteln sie viel von der Atmosphäre dieser Gegend. Für den, der sich dieser Regio zugehörig fühlt, sind die Zeichnungen somit Bilder von Heimat im vorzüglichsten Sinne, nicht zuletzt auch auf Grund ihrer künstlerischen Qualität.

Die beiden Holzschnitte von Hans Arp (Umschlag) und Julius Bissier (S. 19) stellen nichts Gegenständliches dar, haben also keinen abbildenden Bezug zu »Heimat«

Jedoch: Arp ist gebürtiger Straßburger, Bissier gebürtiger Freiburger. Bei aller Vorsicht vor apodiktischen Setzungen: Arp und Bissier sind wohl die beiden bedeutendsten Künstler vom südlichen Oberrhein im 20. Jahrhundert. Die Frage nach einer tiefergründenden Verwurzelung *dieser* künstlerischen Arbeit in *dieser* Landschaft bleibt offen, sie ist schwer zu beantworten, wäre aber einer Untersuchung wert. Sicher ist jedoch, daß die beiden Künstlerpersönlichkeiten durch ihre Herkunft zur Regio gehören und damit *auch* ihre künstlerische Arbeit. Sicher ist auch, daß die Werke Arps und Bissiers für den einen oder anderen wichtige Bestandteile dessen sind, was man die *geistige* Heimat nennt.

Peter Staechelin

Zum Thema: Heimat



Wilhelm Flamm

Wolfgang Hug

Heimatgeschichte als Lernangebot

Fächer- und epochenübergreifende Integrationswissenschaft

»Sehnsucht nach Heimat« war die Titelgeschichte des »Spiegel« im vergangenen Spätsommer überschrieben, in der die inzwischen zu internationalem Ruhm gelangte Fernsehserie »Heimat« von Edgar Reitz (als Regisseur) und Peter Steinbach (als Historiker) kommentiert wurde. »Liebe zur Heimat« postuliert ein Erziehungsziel der neuen Lehrpläne für die Schulen in Baden-Württemberg. Heimatvereine, Heimatmuseen (von denen es über 700 in der Bundesrepublik gibt) haben Zulauf wie noch nie. Allein der »Vogtsbauernhof« in Gutach erwartet im Jahr fast eine halbe Million Besucher. Das sind mehr als beim Deutschen Meister VfB Stuttgart. Heimat- und Regionalgeschichte hat Konjunktur. Örtliche »Geschichtswerkstätten« arbeiten die »Geschichte von unten« im näheren Umfeld auf. Das alles sind Symptome einer Neuorientierung, die durchaus anthropologisch begründet ist. Aus der Erfahrung wachsender Isolation einerseits, der Diffusion von Lebens- und Umweltbeziehungen andererseits hat sich das menschliche Grundbedürfnis nach Geborgenheit in einer »Heimat«, nach Zugehörigkeit und sozialer Identität offenbar wiedergebildet und regeneriert, nachdem es lange Zeit gesellschaftlich verdrängt und z.T. denunziert worden war.

Zuwendung zur Heimat und ihrer Geschichte ist etwas anderes als Ausdruck einer konservativen Wende. Man wird davor warnen müssen, in der Flucht in eine Heimat den Ausweg aus Isolation oder Diffusion im Leben zu suchen. In der Heimat ist die Welt nicht heiler als anderswo. Zum »Abschied von der Dorfidylle« haben die Autoren in dem anregenden Buch, das Martin Blümcke herausgab, nachdrücklich aufgefordert; die Regionalgeschichtsforschung hat diesen Abschied schon vollzogen. Dennoch bleibt »Heimet eso e geduldig Wort wie Freyheit un Demokratie. E jeder versteht's, wie's em grad basst«, wie der Elsässer André Weckmann es formulierte. Ich verstehe unter Heimat einen sozialen Erfahrungsraum, zu dem sich Menschen einer begrenzten Umgebung bekennen. Heimat ist mehr als eine

geographische Einheit. Sie ist nicht vorgegeben, sondern wird erworben, gelernt. Um Heimat oder Heimatbewußtsein zu lernen, braucht man Heimatgeschichte. Sie lehrt, wie eine Heimat zu dem geworden ist, was sie ausmacht. Historische Aufklärung hilft dem einzelnen, sich in seiner Umwelt kritisch selbst zu vergewissern. Heimatgeschichte läßt erfahren, wie es um die Menschen und ihre Lebensbedingungen steht, die uns unmittelbar geprägt haben. Sie ist deshalb interessant und von persönlichem Interesse für den einzelnen, weil sie Identität stiften kann und beim Aufbau eines kontinuierlichen Selbst hilft. Dabei geht es um eine jeweils partielle Identifikation mit anderen, zu denen man gehört, ohne sich ganz und ausschließlich mit ihnen zu identifizieren.

Eine so verstandene Heimatgeschichte bildet keinen zusätzlichen Lehr- und Lernstoff. Man kann Heimatgeschichte nicht pauken. Lernen aus Heimatgeschichte dient — wie letztlich jedes vernünftige Lernen — dem Überlebenstraining, zumal in einer krisenbedrohten Welt. Das Überleben in einer Heimat kann zur Bedingung humaner Existenz werden, freilich nur, wenn wir uns der Heimat kritisch vergewissern. Eine entsprechende Heimatgeschichte beruht einerseits auf gesicherter Information. Sie läßt sich in konventionellen Lernverfahren vermitteln oder aneignen: durch Lektüre von Darstellungen, Besuch von Vorträgen und Vorlesungen, durch Filme und darstellenden Unterricht. Heimatgeschichtliches Lernen geht aber darüber hinaus und verlangt aktive Auseinandersetzung. Sie ist jeweils stufengerecht zu dosieren. In der Grundschule haben spielerische Lernformen den Vorrang vor intellektueller Analyse. Es gibt heimatgeschichtliche Suchspiele, Rallys, Rollenspiele, Lernspiele wie Quartett und Würfelspiele. Malen, Zeichnen, Basteln, Bauen von Modellen kann die heimatgeschichtliche Wahrnehmung sensibilisieren und zur sensitiven Orientierung helfen. In höheren Stufen kommen analytische und explorative Verfahren hinzu. Erkundung und Lehrgang, Befragung und Dokumentation, Exkursion und Museumsbesuch bilden wichtige Arbeitsschritte. Projektorientierte Lernverfahren bieten sich für heimatgeschichtliche Fragen geradezu an. Nirgends sonst hat das historische Lernen so viele Chancen zur Individualisierung und Realitätsnähe im Unterricht.

Natürlich soll Heimat nicht zum Nabel der Welt gemacht werden. Welt- und Umwelterfahrung vollziehen sich eben nicht (mehr) in konzentrischen Kreisen. Eine regionalbegrenzte Froschperspektive macht ebenso blind wie eine abstrakte Vogelschau. Heimat und Welt sind keine Alternativen. Heimatgeschichte hat deshalb einen dialektischen Ansatz: Sie hat einerseits die Eigenart einer Region, ihr Profil und ihre Identität herauszuarbeiten, andererseits in der Entwicklungsgeschichte eines kleinen Raumes die »große Geschichte« zu bezeugen, zu konkretisieren und zur Anschauung zu bringen. Heimatgeschichte lehrt das Besondere verstehen und sieht in ihm zugleich das Beispiel für Zusammenhänge. Dabei hat die heimatgeschichtliche Perspektive den Vorzug, daß sie mehr als andere Dimensionen der Historie Geschichte »von unten«, als Alltagsgeschichte oder Geschichte »des einfachen Mannes« (bzw. der einfachen Frau) zu Bewußtsein bringt. Gerade Kinder und Jugendliche finden so einen unmittelbaren Zugang zur Realität fremder Schicksale, Entscheidungen und Bedingungen.

Heimatgeschichte ist keine Spezialdisziplin. Wie man gerade an Heimatmuseen immer wieder erleben kann, bildet die Heimatgeschichte ein Konglomerat. Da gibt es viel Zufälliges, Merkwürdiges, vielleicht auch Absonderliches. Heimatgeschichte lebt unter anderem von Storys, Anekdoten, Sehenswürdigkeiten. Darin liegt ihre Schwäche und ihre Stärke. Nicht zufällig spricht man von Heimat*kunde* — ähnlich wie bei der »Volks*kunde*«, die eine typische Integrationswissenschaft darstellt. Der fächerübergreifende Charakter der Heimatgeschichte wird besonders bei Projekten offenkundig. Allerdings sind moderne Arbeiten der Regionalgeschichte von einer »Wald- und Wiesenhistorie« fundamental zu unterscheiden. Sie verwenden, wie vor allem die Forschungen des Tübinger Uhlandinstituts zeigen, das ganze Instrumentarium kritischer Sozialwissenschaft. Die Verpflichtung auf methodische Sorgfalt und fachliche Kompetenz ist umso wichtiger für die Heimatgeschichte, weil ihr Horizont sich in der Regel nicht ohne weiteres zeitlich einschränken läßt und häufig zu epochenübergreifenden Perspektiven veranlaßt.

In diesem integrativen — fächer- und epochenübergreifenden — Ansatz besteht indes ein besonderer Reiz heimatgeschichtlicher Arbeit. Integrativ wirkt Heimatgeschichte schließlich auch dadurch, daß sie generationsübergreifendes Lernen möglich macht. Nicht selten führt heimatgeschichtlicher Unterricht dazu, daß die Eltern von Schülern Informationen beisteuern oder selbst nach Informationen fragen, um mit ihren Kindern einen besseren Zugang zur eigenen Umwelt zu finden. In Lehrveranstaltungen der Hochschule zur Regionalgeschichte können Alt und Jung gemeinsam und voneinander lernen. Wenn überhaupt, dann können bei regionalgeschichtlichen Fragestellungen Studenten und Teilnehmer am Seniorenstudium kooperieren.

Elisabeth Erdmann

Heimatbezogener Geschichtsunterricht

Eine Arbeitsgruppe im Rahmen der Lehrerfortbildung

Seit Juni 1981 besteht die Arbeitsgruppe »Heimatbezogener Geschichtsunterricht« an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Ihre Mitglieder sind Lehrer aller Schularten; vom Oberschulamt Freiburg ist sie als geeignete Maßnahme zur Fortbildung von Lehrern anerkannt. Leiterin der Arbeitsgruppe ist Dr. Elisabeth Erdmann vom Fach Geschichte.

Die Arbeitsgruppe hat sich die Aufgabe gestellt, den Lehrern geeignete Handreichungen zur Einbeziehung von Bodendenkmälern und historischen Bauten in den Geschichts- und in den Heimat- und Sachunterricht zur Verfügung zu stellen.

Bereits im Juni 1983 wurden die archäologischen Schaufenster im Merdinger Rathaus der Öffentlichkeit vorgestellt. Sie waren von der Arbeitsgruppe mit ur- und frühgeschichtlichen Funden, die auf der Merdinger Gemarkung

gemacht worden waren, ausgestattet worden (vgl. PH-FR Juni 1983, S. 3-5).

Seit März dieses Jahres liegen die Materialien über Merdingen gedruckt vor:
Elisabeth Erdmann, unter Mitarbeit von Sabine Damm, Alfred Erhart , Uta Heideborn, Klaus Hoggenmüller, Willi Lenz, Manfred Müller: Merdingen. Aus Archäologie und Geschichte. Materialien zur Einbeziehung von Bodendenkmälern und historischen Bauten in den Geschichtsunterricht, Freiburg 1985 (Beiträge »Museum und Schule«, Nr. 2, herausgegeben von Gerd Biegel).

Die Materialien befassen sich lediglich mit den noch sichtbaren Bodendenkmälern, Funden und historischen Bauten. Für die Zeiten, die nicht durch Überreste sichtbar zu machen sind, sowie über die Entwicklung der Gemeinde in neuester Zeit werden lediglich kurze Informationen für den Lehrer gegeben. Die Arbeitsgruppe ging davon aus, daß dem Lehrer nicht vorgefertigtes Unterrichtsmaterial vorgelegt wird, sondern daß er, auch wenn er ortsunkundig ist, ausreichend Informationen erhält, mit denen er seinen Unterricht im Hinblick auf seine Klasse gestalten kann. So steht an erster Stelle der Lehrplanbezug, aufgegliedert nach Schularten. Dann folgen die Voraussetzungen, in denen empfohlen wird, welche Themen zweckmäßig bereits vor dem Besuch in Merdingen besprochen sein sollten. Die Informationen für den Lehrer sind recht ausführlich gehalten. Damit soll erreicht werden, daß sich der Lehrer anhand des hier vorgelegten Materials ausreichend informieren kann. Zur Vertiefung ist dann jeweils noch Literatur angegeben. Die methodischen Hinweise sind konkret auf den Besuch mit einer Klasse ausgerichtet. Zum Teil sind auch Arbeitsblätter entworfen worden. Ob der Lehrer sie benützt oder u.U. in abgewandelter Form verwendet, hängt von der Klasse ab, mit der er Merdingen besucht. Thematisch gliedern sich die Materialien wie folgt: Hallstattzeit, Römische Zeit, Die archäologischen Schaufenster im Merdinger Rathaus, Das Ortsbild von Merdingen, Die barocke Pfarrkirche St. Remigius, Die Westwallanlagen auf der Merdinger Gemarkung und in der Umgebung.

Der organisatorische Rahmen

Im Rahmen eines Fortbildungstages für Lehrer aller Schularten kam es zur spontanen Bildung der Arbeitsgruppe. Dabei zeigte sich, daß viele die geplante Aktivität begrüßten, aber am Ende — gemessen an der Teilnehmerzahl — nur wenige zur Mitarbeit bereit waren. Im Laufe der Zeit stellte sich heraus, wie aufwendig das Bemühen war, wieviel Einsatz es erforderte. Dennoch war die Fluktuation in der Gruppe nicht erheblich. Es zeigte sich, daß es für neue Mitglieder, die erst später zu der Gruppe stießen, u.U. schwierig sein konnte, die konzeptionellen Entscheidungen mitzutragen, ohne zuvor darüber diskutiert zu haben. Daher wurde während der Arbeit an dem Projekt Merdingen auf eine Werbung um neue Mitglieder verzichtet.

Da den teilnehmenden Lehrern vom Oberschulamt lediglich Versicherungsschutz, jedoch kein Deputatsnachlaß und keine Fahrtkostenerstattung gewährt wird, können sich lediglich Lehrer aus Freiburg oder der näheren Umgebung beteiligen. Im Laufe der Zeit hat sich der Spätnachmittag oder der frühe Abend für die Sitzungen als besonders geeignet erwiesen. Im übrigen richtet sich die Arbeit nicht nach dem Semester, sondern nach dem Schuljahr. Die Sitzungen finden in der Regel alle 14 Tage statt und dauern drei bis vier Stunden. Bedingt durch die Art der Arbeit kann keine starre Regelung getroffen werden.

Die Veranstaltung steht auch Studenten offen. Bisher war lediglich eine Studentin, die inzwischen Referendarin ist, an einer ernsthaften Mitarbeit interessiert. Folgende Gründe lassen sich dafür aufführen: Vor allem bei jüngeren Semestern besteht eine gewisse Schwellenangst, mit ausgebildeten Lehrern, die z.T. über langjährige Berufserfahrung verfügen, in einer Gruppe zusammenzuarbeiten. Zum andern richten sich die Sitzungstermine, wie bereits erwähnt, nach den Bedürfnissen der Lehrer.

Die Interessen der Mitglieder

Die Motivation, bei der Arbeitsgruppe mitzuarbeiten, lag für einige der Mitglieder darin, mehr über die Bodendenkmäler und die historischen Bauten in der unmittelbaren Umgebung zu erfahren. Bei anderen stand die Frage im Vordergrund, wie diese sichtbaren Zeugnisse der Vergangenheit in den Unterricht einbezogen werden können. Bei allen war die Überzeugung vorhanden, es sei notwendig, auf die Überreste und historischen Bauten der unmittelbaren Umgebung im Geschichtsunterricht einzugehen, weil damit der Unterricht wesentlich konkreter werde, als wenn er sich nur auf Gedrucktes stütze. Außerdem werde der Unterricht fächerübergreifend, denn neben Geschichte und Geographie werden Themen aus Religion, Kunst, Sprachunterricht und Technik behandelt.

Als positiv wurde von allen Mitgliedern empfunden, daß die Aufgabe für alle neu war, daß die Konzeption gemeinsam erarbeitet wurde und die Arbeit äußerst vielseitig war.

Das Zusammenwirken mit Kollegen aus anderen Schularten wurde von allen als bereichernd und interessant eingeschätzt. Jeder konnte seine eigenen praktischen Erfahrungen einbringen. Wäre lediglich eine Schulart vertreten gewesen, wäre nicht aus so unterschiedlichen Perspektiven heraus argumentiert worden. Außerdem wäre vermutlich das Konkurrenzdenken größer gewesen.

Was in der Arbeitsgruppe besprochen wurde, wurde häufig gleich realisiert. Eine Reihe von Schulklassen kam auf diese Weise nach Merdingen. In jedem Fall war die Reaktion der Schüler so positiv, daß sich der Lehrer in seinem Engagement bestärkt fühlte. Das kam dann wieder der Arbeit in der Gruppe zugute.

Ausblick auf die laufende Arbeit

Nachdem das Manuskript über Merdingen abgeschlossen war, machte sich die Arbeitsgruppe über ihre künftige Arbeit Gedanken. Es wurde entschieden, als nächstes Materialien für Staufen zu erstellen. Im Februar 1985 berichteten Mitglieder der Arbeitsgruppe vor dem Arbeitskreis »Staufener Stadtbild e.V.« und dem Breisgau-Geschichtsverein Sektion Staufen über ihre bisherige Arbeit. Dieser Abend diente dazu, die Gruppe in Staufen vorzustellen, zu erfahren, wer bereit ist, Informationen zu geben und neue Mitglieder für die Arbeitsgemeinschaft zu finden.

Inzwischen hat sich die erweiterte Arbeitsgruppe konstituiert und bereits mit der Arbeit begonnen. Da es in Staufen Funde aus ur- und frühgeschichtlicher Zeit, aber auch aus dem Mittelalter und der frühen Neuzeit gibt, wurde die Bitte ausgesprochen, diese Funde, die teilweise weit verstreut, teilweise ungeordnet in einer Vitrine im Ratssaal des Rathauses Staufen liegen, zu ordnen. Es bietet sich an, die Funde in zwei Vitrinen, die im Fremdenverkehrsamt im Rathaus bereits vorhanden sind, auszustellen. Damit wären sie auch allgemein zugänglich. Gleichzeitig soll die Arbeit an der Erstellung der Materialien für den Unterricht weiter-

Wilhelm Flamm

gehen. Eine erste Ortsbegehung hat bereits stattgefunden und die thematische Auswahl erleichtert.

Fazit

Aus den Erfahrungen der Arbeitsgruppe lassen sich folgende Forderungen aufstellen:

1. Die Arbeitsgruppe soll schulartübergreifend zusammengesetzt sein. In der Gruppe sollten alle Schularten vertreten sein.
2. Die Berufserfahrung der Mitglieder ist ein wichtiger Bestandteil, der in die gemeinsame Arbeit eingebracht, dort reflektiert und nutzbar gemacht werden soll.
3. Die Arbeitsgruppe soll interessierten Studenten offenstehen. Unter den gegenwärtigen organisatorischen Bedingungen muß sie sich in erster Linie an den zeitlichen Möglichkeiten der Lehrer orientieren.
4. Eine Veranstaltung zur Lehrerfortbildung kann nicht durch enge formaljuristische Bestimmungen eingezwängt und behindert werden. Sie braucht ein gewisses Maß an Spontaneität und Flexibilität, um erfolgreich arbeiten zu können.
5. Ohne eine Zusammenarbeit und Unterstützung, vor allem ohne den sachverständigen Rat von verschiedenen Wissenschaftlern und Institutionen ist eine solche Arbeit nicht durchführbar. Bei dem Projekt Merdingen waren z.B. folgende Institutionen beteiligt: Pädagogische Hochschule Freiburg, Oberschulamt Freiburg, Landesdenkmalamt Außenstelle Freiburg, Universität Freiburg und Universität Basel, Gemeinde Merdingen. Dieses Zusammenwirken ist auch für die künftige Arbeit unverzichtbar.
6. Die Arbeitsgruppe »Heimatbezogener Geschichtsunterricht« will mit ihrer Arbeit den Kollegen Hilfen für eine Verbesserung und Veränderung des Unterrichts in die Hand geben. Daher ist sie aber auch auf Rückmeldungen aus dem Kreis der Kollegen angewiesen. Aus diesem Grund soll in nächster Zeit eine Umfrage durchgeführt werden, wie die Materialien von den Kollegen in den verschiedenen Schulen aufgenommen wurden und ob sie einen Anstoß zu einer Veränderung der Unterrichtspraxis leisten können.

Heinz Nolzen

Geographie der Heimat fachfremd studieren?

Zur gegenwärtigen Ausbildung für den Heimat- und Sachunterricht

Mit der Umbenennung des Faches »Sachunterricht« in »Heimat- und Sachunterricht« (HuS) hat die Lehrplanrevision in Baden-Württemberg im Jahre 1983 die traditionell wichtige Behandlung des Heimatraumes in der Grundschule verstärkt hervorgehoben. Die Geographie als natur- wie auch gesellschaftswissenschaftliche Disziplin wird durch ihre integrierende Betrachtungsweise der multiperspektivischen Erschließung des Heimatraumes in besonderer Weise gerecht. Dabei wird selbstverständlich der Beitrag anderer Fächer, insbesondere Geschichte und Gemeinschaftskunde, nicht übersehen. In welchem Maße die Geographie fachwissenschaftliche — und an einer Pädagogischen Hochschule auch entsprechende fachdidaktische — Grundlagen für den Unterricht über die Heimatregion bereitstellt, wird durch einen Blick auf einige geographische Teildisziplinen deutlich. Mit Blick auf den HuS-Lehrplan von 1983 sind u.a. zu nennen: Wirtschafts-, Verkehrs-, Sozial-, Stadtgeographie, politische Geographie, historische Geographie, Pflanzen-, Tier-, Hydro-, Klimageographie, Geomorphologie (mit Geologie und Bodenkunde). Sammlung, Auswertung und didaktisch-methodische Aufbereitung von Informationen über den Heimatraum seiner Schüler stellen den HuS-Lehrer oft vor große Schwierigkeiten. Das erforderliche Wissen über entsprechende Informationsmöglichkeiten (z.B. Kartenwerke, Statistiken, Institutionen) und Arbeitsweisen wird in großem Maße durch die geographische Fachwissenschaft bzw. -didaktik bereitgestellt. Insbesondere die geographischen Praktika (z.B. Kartenkunde, Gesteins- und Bodenkunde) und die geographischen Arbeitstage im Gelände (mit Kartierungen, Messungen, Zählungen, Interviews etc.) dienen der Aneignung und Anwendung von Methoden der Raumanalyse; sie liefern somit dem HuS-Lehrer wertvolles Rüstzeug für die Analyse des Heimatraumes seiner Schüler.

Die Pädagogischen Hochschulen sind durch das Gesetz über die Pädagogischen Hochschulen (PHG) verpflichtet, die Lehramtsstudiengänge u.a. auch nach den Erfordernissen der beruflichen Praxis auszurichten. Mit den folgenden Bemerkungen soll auf die derzeit defizitäre Ausbildung der Lehramtsstudenten für den Heimat- und Sachunterricht verwiesen und zu einer Neuorientierung der HuS-Ausbildung aufgefordert werden, die den Bedürfnissen der Schulpraxis und den Ansprüchen an ein wissenschaftliches Hochschulstudium entspricht.

Die derzeit gültige Prüfungsordnung für den Gegenstandsbereich Sachunterricht stammt aus dem Jahre 1979, die zugehörige Studienordnung der Pädagogischen Hochschule Freiburg aus dem Jahre 1981. Beide können somit die seit 1983 gestiegene Bedeutung des Unterrichts über den Heimatraum nicht berücksichtigen. Die Studienordnung von 1981 gestattet z.B. bei Wahl des naturwissenschaftlichen Schwerpunktes das Paradoxon, mit dem Prüfungszeugnis eine Qualifikation für den heimatkundlichen Unterricht zu erwerben, ohne daß auch nur eine Veranstaltung der Geographie besucht wurde. Nur für zwei der Fächer Geographie, Geschichte und Gemeinschaftskunde ist nämlich jeweils ein (!) Teilnahmeschein für eine zweistündige Veranstaltung während des gesamten Studiums zu erwerben. Geographie der Heimat wird an der Schule leider oft fachfremd unterrichtet; die derzeitige Studienordnung gestattet sogar die Vorbereitung auf diesen Unterricht durch ein fachfremdes Studium.

Das Lehrangebot der Pädagogischen Hochschulen scheint auf den ersten Blick den heutigen Erfordernissen heimatkundlichen Unterrichts mehr zu entsprechen, als es die Prüfungs- bzw. Studienordnung erwarten läßt. Auch die Lehrerfortbildung für den regionalbezogenen HuS durch Professoren Pädagogischer Hochschulen läßt ein verstärktes Bemühen um den Unterricht über die Heimat erkennen. Skepsis ist jedoch angebracht, wenn man feststellt, daß ein beträchtlicher Teil dieses Lehrangebotes (z.B. Heimatkunde, Ortsanalyse, Entwicklung regionalbezogener Unterrichtsmaterialien) ohne Beteiligung von Fachwissenschaftlern bzw. -didaktikern der für den Heimatunterricht grundlegenden Hochschulfächer zustande kommt. Noch bedenklicher müssen Lehraufträge an Grundschullehrer zur Heimatkunde und Ortsanalyse beurteilt werden, bei deren Vergabe Vertreter dieser Hochschulfächer bzw. deren Fachbereiche nicht beteiligt sind. Insbesondere die Geographie scheint bei Fachfremden als autodidaktisch leicht erwerbbar zu gelten — nicht immer zum Vorteil eines sachgerechten Unterrichts über die Heimatregion und die Methoden zu ihrer Erschließung. Es ist unbestritten, daß die Lernbereichsdidaktik bei ihrer Behandlung grundlegender didaktischer Fragen (vgl. Studienordnung) auch auf Inhalte der für den HuS bedeutsamen Fachwissenschaften und -didaktiken zurückgreifen muß; an einer wissenschaftlichen Hochschule sollte es allerdings ebenso selbstverständlich sein, daß Fachinhalte und deren Didaktik von Fachwissenschaftlern und -didaktikern zu lehren sind. Durch die Eröffnung »fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Nebenbühnen« begibt sich die Lernbereichsdidaktik auf unsicheres Terrain; der Studierende erfährt dort die Unterrichtsinhalte meist »aus zweiter Hand« und oft schon didaktisch vereinfacht. Er wird nur selten mit dem Problem einer sachgerechten Reduktion der komplexen örtlichen Gegebenheiten für den Grundschüler konfrontiert — ein Mangel, der dazu führen kann, daß ganzen Schülergenerationen ein »schiefes« Bild ihrer Heimat vermittelt wird. Fachwissenschaftliche und -didaktische Veranstaltungen auf »Nebenbühnen« schränken das Studium »an der Quelle«, d.h. bei Fachwissenschaften und -didaktiken ein. Obwohl dort meist ein auf den HuS ausgerichtetes — allerdings dennoch wissenschaftlich haltbares — Lehrangebot ausgebracht wird, zieht mancher Studierende den vermeintlichen »Königsweg über die Nebenbühnen« vor. In diesem Sinn besteht auch hier die Gefahr, Heimatunterricht, insbesondere Geographie der Heimat, fachfremd zu studieren. Auch Studierende des Heimat- und Sachunterrichts sollten an einer wissenschaftlichen Hochschule die für den HuS grundlegenden Fachwissenschaften und -didaktiken wissenschaftlich studieren.

Es wird nicht verkannt, daß die derzeitige (Konkurrenz-) Situation zum Teil auf eine zu geringe Berücksichtigung des Heimat- und Sachunterrichts im Lehrangebot der betroffenen Fachwissenschaften/-didaktiken zurückzuführen ist. Nach dem Abschwellen des Studentenberges und der Zuwanderung neuer Lehrkräfte sollte es den betreffenden Fä-

chern allerdings jetzt möglich sein, ihr spezifisches Lehrangebot für Heimat- und Sachunterricht derart zu gestalten, daß »Nebenbühnen« auch als Notlösung überflüssig sind. Damit dieses Lehrangebot von den HuS-Studierenden angenommen wird, müßte allerdings eine Studienordnung geschaffen werden, die weniger von fachpolitischem Proporzdenken als von den tatsächlichen Bedürfnissen des Heimat- und Sachunterrichts bestimmt wird.

Hartwig Haubrich

Für eine neue Heimatverbundenheit

Eine Notiz aus geographiedidaktischer Sicht

Flüchtlinge, Vertriebene, Asylanten, Ausländer — ja sogar sog. mobilitätsgeschädigte Neubürger können am besten ermessen, was der Verlust einer vertrauten Umwelt bzw. was Heimatlosigkeit bedeutet und wieviel Kraft es kostet, die notwendige Vertrautheit mit dem neuen Lebensraum zu schaffen, d.h. eine zweite Heimat zu gewinnen. Nach kühl-rationalen Wachstumsjahren wird unserer Gesellschaft angesichts schwieriger werdender Zeiten zunehmend die alte Erkenntnis neu bewußt, daß der Mensch zu seiner Geborgenheit und Identifikation eine rationale und emotionale Verbundenheit mit seiner sozialen und natürlichen Umwelt, d.h. eine Heimat, braucht. Was ist aber meine Heimat?
St. Peter bei Freiburg — der Ort, in dem ich wohne?
Breisgau-Hochschwarzwald — die Region, in der ich lebe?
Baden-Württemberg — das Land, in dem ich arbeite?
Die Bundesrepublik oder Deutschland als mein Vaterland?
Europa als meine kontinentale Schicksalsgemeinschaft?
Die Erde als das gemeinsame »Raumschiff« der Menschheit?

Zu all diesen geographischen Räumen, d.h. landschaftlichen und menschlichen Umwelten stehe ich in einer bestimmten Beziehung. Außerdem sind Nähe und Ferne intensiv miteinander verknüpft. Man denke nur

- an die ausländischen, teils fremden Kulturen zugehörigen Gäste in unserem Land,
- an unsere internationale Export- und Importabhängigkeit,
- an unsere globale Sicherheits- und Friedensabhängigkeit,
- an unser von »allgegenwärtigen« Medien geschaffenes weltweites Interesse.

Ist deshalb eine scharfe Trennung zwischen Heimat als Nahraum und Welt als Fernraum nicht als unangemessen zu bezeichnen, da beide Bereiche zu unserem Erfahrungsraum zählen? Ein geographischer Raum wird nicht allein durch seine räumliche, sondern durch seine psychologische Nähe, d.h. durch die Wahrnehmung und Bewertung eines einzelnen Menschen zu dessen Heimat. Hat z.B. ein Schüler Kenntnis vom Schwarzwald, so zählt dieser zu seinem Orientierungsraum, schätzt er ihn als Erholungsraum oder beurteilt er ihn kritisch als ein arbeitsplatzarmes Gebiet, so zählt er zu seinem Bewertungsraum, schätzt er ihn als eine Region mit hoher Lebensqualität, so daß er in ihm wohnen (bleiben) möchte, erst dann wird er zu seinem Identifikations- bzw. Heimatraum.

Objektiv gegebene Gunstfaktoren reichen jedoch nicht aus, um Heimatverbundenheit zu erklären. Wie wäre sonst zu verstehen, daß nicht alle Menschen strukturschwache oder gefährdete Räume verlassen und in die Zentren hoher Löhne bzw. in die Hochburgen des Konsums abwandern. Identifikations- und Heimatraum sind nicht allein rational zu erfassen, sie sind zeit- und schichtenabhängige Phänomene. Während manche Menschen bei Heimat vorwiegend an ländliche Räume, Folklore, Heimatgeschichte, Natur- und Kulturdenkmale und Wandergebiete denken und dabei städtische Industrieräume weitgehend aussparen, d.h. sich an den Aktivposten orientieren, konzentrieren sich zahlreiche kritische Bürgerinitiativen engagiert auf Problemfelder in Stadt und Land, d.h. auf die Passivposten der Heimat. Umwelt-, Natur- und Landschaftsschutz sind vor allem in der eigenen Heimatregion von existentieller Bedeutung. Deshalb zählen auch sie zu einer zeitgemäßen Heimatverbundenheit. Auf Maßnahmen, die von fernen Schaltzentren kommen und als Gefährdung bzw. Überfremdung empfunden werden, reagieren Teile der Bevölkerung mit regionalistischen Tendenzen (siehe Dreyecksland).

Diese unterschiedlichen Gruppen zeichnen sich durch intensive Beziehungen zu ihrer nahen Umwelt aus, die aber durch eine Tendenz zu einer sentimentalen Schollenverbundenheit, zu Provinzialismus und Nationalismus bzw. zu einem nihilistischen und destruktiven Verhalten zur eigenen Umwelt gefährdet sein können. Die Balance zwischen einer informierten und emotionalen Verbundenheit mit Land und Leuten der eigenen Heimat zu halten und sowohl ein engagiertes Schützen als auch ein bejahendes Schätzen der Heimat zu entwickeln, bleibt eine ständige und schwierige Aufgabe für Gesellschaft und Schule.

Heimat und Welt sind eng miteinander verbunden. Deshalb müssen auch beide Bereiche im Geographieunterricht aus sachlichen, aber auch aus psychologischen und pädagogischen Gründen aufeinander bezogen werden. Eine zeitgemäße Heimatverbundenheit kann m.E. nicht mehr durch die additive Abfolge Deutschland, Europa, Außereuropa angemessen angestrebt werden. Stattdessen sollten die Lehrpläne ein revidiertes Prinzip »Vom Nahen zum Fernen« vorsehen. Dieses Prinzip psychologisch und nicht örtlich-distanziell verstanden, bedeutet, daß sich der Grundschüler gerne mit seinem unmittelbar-erfahrbaren Heimatraum beschäftigt, aber auch nicht abgeneigt ist, in mittelbarer Erfahrung durch Medien über seine »Zäune« zu blicken. Das psychologisch verstandene Prinzip »Vom Nahen zum Fernen« besagt aber auch, daß der Schüler im Geographieunterricht des 5. Schuljahres der »weiten Welt« begegnen und nicht eine Neuauflage einer »Heimatkunde« erleben bzw. auf Deutschland beschränkt bleiben möchte. Die Heimat ist jedoch für den Schüler von derart existentieller Bedeutung, daß die Gesellschaft darauf achten muß, ihn mit ihr ausreichend vertraut zu machen. Andererseits sind die Einsichten in die komplizierten ökologischen bzw. natur-, wirtschafts-, bevölkerungs- und siedlungsgeographischen Zusammenhänge unseres Landes nicht in der erforderlichen Weise in einem 5. Schuljahr zu vermitteln. Deshalb muß die Schule das Nahe, die Heimat, durch den Schüler vor allem dann erschließen lassen, wenn er rational und emotional die besten Voraussetzungen dafür mitbringt — nämlich in der Abschlußklasse. Zu diesem Zeitpunkt verfügt er nicht nur über mehr geistige Fähigkeiten, sondern die Heimat »liegt« ihm nun als baldige »Berufs- und Arbeitswelt« wieder bedeutend »näher« als vorher.

Leider sind die Konsequenzen aus den o.a. Überlegungen in den neuen Lehrplänen für die Fächer Heimat- und Sachunterricht einerseits und Erdkunde andererseits nicht

gezogen worden. Alle europäischen Staaten erlauben in den Klassen 1—6 einen Blick über die nationalen Grenzen. Die Pläne unseres Bundeslandes jedoch nicht. Der Autor befindet sich in der eigenartigen Situation, im Auftrag des Europarates für Lehrer der Klassen 1—6 aller Mitgliedstaaten in Donaueschingen eine Tagung zum Thema »International understanding in primary schools« (Klasse 1—6) in dem Bewußtsein zu gestalten, daß sein Bundesland im Heimat- und Sachunterricht und in der Erdkunde der Klassen 5 und 6 einen Blick in fremde Länder nicht vorsieht. Die geeignetste Zeit in der kindlichen Entwicklung, Verständnis für andere Lebensformen anzubahnen, wird nicht genutzt. Umso größer ist die Gefahr einzuschätzen, daß die notwendige Besinnung auf eine neue Heimatverbundenheit im Provinzialismus wenn nicht noch in Schlimmerem endet. Vielleicht sollte man mehr über den Zusammenhang nachdenken, den Jean Jaurès (1914) im folgenden Zitat zum Ausdruck bringt: *»Etwas Internationalismus läßt uns vom Vaterland abrücken, viel Internationalismus führt uns zum Vaterland zurück.«*

Karl Otto Frank

Thema »Heimat« im Deutschunterricht

Beispiel aus einem Sprachbuch[1]

In den neuen Lehrplänen für die Hauptschulen und Realschulen Baden-Württembergs findet sich in der empfehlenden Spalte der Hinweis »Mundartdichtung und Heimatdichtung« für die Klassen 7—9. Für die Klasse 9 Realschule sind die Themen »Heimatdichtung« und »Mundartdichtung« verbindlich vorgeschrieben im Arbeitsbereich 2 »Literatur und andere Texte«.

Wie kommen Herausgeber und Autoren eines Sprachbuches dazu, sich dieser Themen anzunehmen und eine Unterrichtseinheit von neun Seiten zu konzipieren? Diese Frage ist verständlich und berechtigt, denn sie unterstellt, daß nach der Tradition des Deutschunterrichts das Lesebuch der geeignetere Ort für die Behandlung solcher Aufgaben sei.

Es gibt mehrere Gründe, die uns bestimmt haben, trotz mancher Bedenken diesen Versuch zu wagen.

Der Lehrplan sieht für die 9. Klasse neben den genannten literarischen Themen auch im Arbeitsbereich 3 »Sprachbetrachtung und Grammatik« die Themen »Mundarten im süddeutschen Raum« und »Entwicklung einer einheitlichen deutschen Hochsprache« vor. Beide Themenkreise gehören zum Aufgabenbereich des Sprachbuches. Sie sind aber nur mit Hilfe literarischer Beispiele darzustellen, denn Tonkassetten können aus finanziellen Gründen dem Sprachbuch nicht beigegeben werden. Aber auch Tonträger würden die Verschriftlichung der gesprochenen Texte erforderlich machen, denn nur so können die sprachlichen Elemente isoliert, beobachtet und verglichen werden. Es geht also nicht ohne den Behelf »geschriebener Mundart«.

Viel mehr als die sprachgeschichtlichen oder vergleichenden (synchronen) Fragen interessieren die Schüler die sozialen, kulturellen und politischen Probleme, die mit dem Thema Mundart — Einheitssprache gestellt sind. Schließlich sind viele von ihnen Betroffene, fühlen sich als Mundartsprecher in der Schule zu unkritischer Anpassung an die Normen der Einheitssprache genötigt und/oder spüren wachsende Entfremdung in Familie, Nachbarschaft und dörflichem Freundeskreis. Schließlich artikuliert sich politisches und kulturelles Unbehagen gegen zentrale Institutionen und ihre Entscheidungen häufig in regional organisierten Oppositionsgruppen, die ihren Widerstand in Mundarten artikulieren, weil so rationale und emotionale Identität möglich ist.

Ein Blick in die gängigen Lesebuchwerke zeigt, daß seit etwa 20 Jahren Texte zum Thema »Heimat« fehlen und Mundartdichtung kaum vertreten ist. Das hat verschiedene Gründe.

Mundartdichtung in überregionalen Lesebüchern stellt die Herausgeber vor kaum lösbare Probleme. Welche Mundarten sollen durch welche Autoren vertreten sein? Jede Auswahlentscheidung schließt aus und setzt literarische und inhaltliche Wertentscheidungen. Warum gerade dieser Autor und nicht der bei uns so beliebte, und warum dieser Autor nicht mit seinem Heimatlied usw.? Daß das Thema »Heimat« ausgespart wird, geht auf die Lesebuchkritik zwischen 1953 und 1967 zurück. Die wichtigsten Aufsätze sind von H.Helmers 1969 in »Die Diskussion um das deutsche Lesebuch« (Wiss. Buchgesellschaft) zusammengestellt worden. Den entscheidenden Anstoß gab der französische Germanist R.Minder mit einem vielzitierten Aufsatz: »Soziologie der deutschen und französischen Lesebücher« (1953). Sein Fazit: »'Bodenständigkeit' und 'Volksverwurzelung' werden im deutschen Lesebuch betont. Auch in Frankreich fehlt es ja nicht an Heimatdichtern ... Aber nie hat ihnen das Lesebuch eine Vorzugsstellung eingeräumt wie das deutsche. ...Undenkbar, daß hier (im franz. Lesebuch) je der Hofschulze aus dem 'Oberhof' von Immermann ein Paradestück werden könnte ... als Vorbild ... des Bürgers schlechthin mit seinem streng patriarchalischen Leitspruch 'Es muß doch alles beim alten bleiben'«

Nun entschieden sich Herausgeber und Autoren von »Werkstatt Sprache«, ab Klasse 7 einen Arbeitsbereich 'Texte erschließen' aufzunehmen. Da ab Klasse 9 die Textbeschreibung (Erfassen und Wiedergeben des Inhalts, Beschreiben von Darstellungsmitteln, Untersuchen der Sprachverwendung) als neue Aufgabe vorgeschrieben ist, muß auch das Sprachbuch ab Klasse 7 auf diese Aufgabe vorbereiten. Die in 7 und 8 geforderten Inhaltsangaben können darauf nicht ausreichend hinführen.

Schließlich zeigen die Ausführungen über den »besonderen Erziehungs- und Bildungsauftrag der Realschule«, daß »die Befähigung zur theoretischen Durchdringung lebensnaher Probleme« und die Aufgabe, »zu tieferen Einsichten und zur Zusammenschau von Sachverhalten zu führen«, an den Themenbereichen 'Heimatdichtung' und 'Mundartdichtung' in exemplarischer Weise verwirklicht werden können.

[1] Werkstatt Sprache. Ein Sprachbuch für Realschulen, 9. Schuljahr. Hrsg. von Karl O. Frank (R. Oldenbourg Verlag) München 1984

Regionalismus — Mundartwelle — Dorf-Stadtteilhocks — Heimatabende verweisen auf soziale und emotionale Bedürfnisse — unausrottbare werden die einen sagen, natürliche und immer wieder neue die anderen — die bewußtgemacht und geklärt sein wollen. Daran kann die Schule nicht unbeteiligt vorbeigehen, weil es »unmodern« oder unangenehm sein kann. Aber woher sollen die Lehrer die Texte und die Gesichtspunkte nehmen, die zur Auseinandersetzung führen, Wertvorstellungen und -vorgaben klären und den Schülern zu sozialer und kultureller Übereinstimmung und damit zur Identifikation verhelfen?

Aus: Werkstatt Sprache

2. Literarische Texte

① Fragebogen

1. Wenn Sie sich in der Fremde aufhalten und Landsleute treffen: befällt Sie dann Heimweh oder dann gerade nicht?
2. Hat Heimat für Sie eine Flagge?
3. Worauf könnten Sie eher verzichten
   a. auf Heimat?
   b. auf Vaterland?
   c. auf die Fremde?
4. Was bezeichnen Sie als Heimat:
   a. ein Dorf?
   b. eine Stadt oder ein Quartier darin?
   c. einen Sprachraum?
   e. eine Wohnung?
6. Was lieben Sie an Ihrer Heimat besonders:
   a. die Landschaft?
   b. daß Ihnen die Leute ähnlich sind in ihren Gewohnheiten, d. h. daß Sie sich den Leuten angepaßt haben und daher mit Einverständnis rechnen können?
   c. das Brauchtum?
   d. daß Sie dort ohne Fremdsprache auskommen?
   e. Erinnerungen an die Kindheit?
14. Insofern Heimat der landschaftliche und gesellschaftliche Bezirk ist, wo Sie geboren und aufgewachsen sind, ist Heimat unvertauschbar: sind Sie dafür dankbar?
16. Gibt es Landstriche, Städte, Bräuche usw., die Sie auf den heimlichen Gedanken bringen, Sie hätten sich für eine andere Heimat besser geeignet?
17. Was macht Sie heimatlos:
   a. Arbeitslosigkeit?
   b. Vertreibung aus politischen Gründen?
   c. Karriere in der Fremde?
   d. daß Sie in zunehmendem Grad anders denken als die Menschen, die den gleichen Bezirk als Heimat bezeichnen wie Sie und ihn beherrschen?
   e. ein Fahneneid, der mißbraucht wird?
18. Haben Sie eine zweite Heimat? Und wenn ja:
19. Können Sie sich eine dritte und vierte Heimat vorstellen, oder bleibt es dann wieder bei der ersten?
21. Gibt es Orte, wo Sie das Entsetzen packt bei der Vorstellung, daß es für Sie die Heimat wäre, z. B. Harlem, und beschäftigt es Sie, was das bedeuten würde, oder danken Sie dann Gott?
24. Können Sie sich überhaupt ohne Heimat denken?
25. Woraus schließen Sie, daß Tiere wie Gazellen, Nilpferde, Bären, Pinguine, Tiger, Schimpansen usw., die hinter Gittern oder in Gehegen aufwachsen, den Zoo nicht als Heimat empfinden?

Max Frisch (gekürzt)

Max Frisch hat seine Tagebücher aus den Jahren 1946 – 1949 und 1966 – 1971 veröffentlicht. Ab 1967 hat er sich darin in der Form von Fragebogen mit den folgenden Themen auseinandergesetzt: Reichtum, Freundschaft, Vaterschaft, Heimat, Eigentum, Tod, Humor, Hoffnung, Verhältnis zu Frauen, Ehe.

ⓐ Beantworte die Fragen des Fragebogens!

ⓑ Welche Fragen kannst du nicht beantworten?

ⓒ Diskutiert eure Antworten zu den Fragen, die euch besonders wichtig erscheinen!

ⓓ M. Frisch hätte seine Erfahrungen und seine Einstellung zum Thema Heimat sicher auch ohne die Hilfe eines Fragebogens niederschreiben können. Welche Vorteile bietet die Form des Fragebogens, um ein Problem zu klären?

ⓔ Entwirf einen Fragebogen zu einem der Themen: Freundschaft, Erfolg, Zufriedenheit, Zuschauen!

ⓕ Diskutiert eines dieser Themen!

② Heimat

„Unverlierbares Exil, du trägst es bei dir, Wüste, einsteckbar", habe ich irgendwann geschrieben, als ich schon wieder in Heidelberg ansässig war. Heimat, der Gegenpol zum Exil? Nein, das ist nicht richtig: das Exil ist der Gegenpol, die Negation. Heimat wäre das Selbstverständliche, wenn Heimat selbstverständlich wäre. Es ist kein Zufall, daß ich, wenn ich von „Heimat" reden soll, mit dem Exil beginne. Als sei es eine Ersatzheimat. Gerade ich. Und das tue ich nicht, weil Exil ein erlaubtes Wort ist, ja geradezu ein Modewort, während Heimat mit Vorsicht ausgesprochen wird, fast ein tabuisiertes Wort. Jemand wie ich hält sich ohnehin nicht an derlei „Verbote". Und schon gar nicht, was die Sache Heimat, und also auch das Wort Heimat angeht. „Etwas, was allen in der Kindheit scheint, und worin noch niemand war: „Heimat", sagt Bloch. Ebensogut hätte er „Paradies" sagen können. Er meint die Unvertreibbarkeit, die Geborgenheit von Anbeginn. Das Dazugehörendürfen, d i e s s e i t s des Zweifels.
„Man kann sein Vaterland lieben und achtzig Jahre dabei werden und es nicht gewußt haben. Aber man muß dann auch zu Hause geblieben sein", erklärt Heine. „Das Wesen des Frühlings erkennt man erst im Winter. Und so beginnt die deutsche Vaterlandsliebe erst an der Grenze." Hier sind schon Stichworte gefallen. Fast zu viele. Das erste – das, mit dem ich zu sprechen angefangen habe – war „unverlierbar". Das Unverlierbare, das sich als so verlierbar erwiesen hat. Und von dem, seither, man schon weiß, daß es auf Widerruf ist. „Vaterland"? Ich will lieber vom Mutterland reden, dem Land meiner Herkunft, dem Land meiner Sprache.
Das Land der Geburt. Muttersprache. Muttersprache ist die Sprache der Kindheit. Für mich ist die Sprache das Unverlierbare, nachdem alles andere sich als verlierbar erwiesen hatte. Das letzte, unabnehmbare Zuhause. Nur das Aufhören der Person (der Gehirntod) kann sie mir wegnehmen. Also die deutsche Sprache. In den andern Sprachen, die ich spreche, bin ich gern und dankbar zu Gast. Die deutsche Sprache war der Halt, ihr verdanken wir, daß wir die Identität mit uns selbst bewahren konnten. Der Sprache wegen bin ich auch zurückgekommen.
Es war eine der Aufregungen des Lebens, wieder nach Hause zu kommen. In das Land der Geburt, wo die Menschen deutsch reden. Vielleicht, ja sicher war es noch aufregender als das Weggehen, damals. Dazwischen lag das Exil, das Nicht-Dazugehören, eine Erfahrung, die man erst stückweise vollzieht, man sieht sie nicht als Ganzes vor sich. Erst beim Gehen merkt man, wie vertrackt der neue Zustand ist, wie „un – heimlich".
„Sie reden von Heimat", sagte damals (als ich zurückkehrte) Enzensberger, das war Anfang der fünfziger Jahre. „Dazu sind Sie über die Meere gefahren, um uns damit zu kommen. Alles doch nur eine Frage der Kulisse". Das schien ihm so, die Kulissen hatten sich ja auch für die Zuhausegebliebenen sehr verwandelt.
Zuhausesein, Hingehörendürfen, ist eben keine Frage der Kulisse. Oder auch des Wohlergehens. Es bedeutet, mitverantwortlich zu sein. Nicht nur Fremder sein. Sich einmischen können, nötigenfalls. Ein Mitspracherecht haben, das mitgeboren ist.
Die Sprache, in der ich die Welt gewissenhaft benenne, gewissenhaft mitteil-

bar mache (und auch so mitteile, daß ich gehört werde), die kann nicht wegnehmbar sein, sie ist die äußerste Zuflucht. Dieses Zuhause verteidige ich bis zu meinem letzten Atemzug. Wie früher ein Bauer seine Scholle. Ich kann gar nicht anders.
Alles, was ich verteidige, wo ich gehe und stehe, ist nicht diesseits, sondern jenseits des Zweifels. Den Apfel der Erkenntnis hat man uns die Kehle hinuntergestoßen, das ist nicht rückgängig zu machen. „Was hätten wir davon, wenn wir heute vierzig wären und hätten diese Wunde nicht!" schrieb mir kurz vor seinem Tode Grieshaber. Könnten wir nur die junge Generation mit unseren Tränen impfen.

Hilde Domin (stark gekürzt)

ⓐ H. Domin beruft sich bei ihrer Darstellung auf wesentliche Erfahrungen ihres Lebens.
Welchen Standpunkt legt sie dar?

ⓑ H. Domin bezieht Aussagen anderer Autoren ein.
An welchen Stellen und wie wird zitiert?
Welche Aufgaben haben diese Zitate?

ⓒ Gegen welche Ansichten wendet sie sich?

ⓓ Welche Bedeutung haben die einzelne Abschnitte für die Aussage des Schlusses?

ⓔ M. Frisch und H. Domin beschäftigen sich mit dem gleichen Thema. Vergleiche die Absichten und die Wirkung auf den Leser!

③ Abschied

Im Walde bei Lubowitz

O Täler weit, o Höhen,
O schöner, grüner Wald,
Du meiner Lust und Wehen
Andächt'ger Aufenthalt!
Da draußen, stets betrogen,
Saust die geschäft'ge Welt,
Schlag noch einmal den Bogen
Um mich, du grünes Zelt.

Wenn es beginnt zu tagen,
Die Erde dampft und blinkt,
Die Vögel lustig schlagen,
Daß dir dein Herz erklingt:
Da mag vergehn, verwehen
Das trübe Erdenleid,
Da sollst du auferstehen
In junger Herrlichkeit!

Da steht im Wald geschrieben
Ein stilles, ernstes Wort
Vom rechten Tun und Lieben,
Und was des Menschen Hort.
Ich habe treu gelesen
Die Worte schlicht und wahr,
Und durch mein ganzes Wesen
Ward's unaussprechlich klar.

Bald werd ich dich verlassen,
Fremd in die Fremde gehn,
Auf buntbewegten Gassen
Des Lebens Schauspiel sehn;
Und mitten in dem Leben
Wird deines Ernsts Gewalt
Mich Einsamen erheben,
So wird mein Herz nicht alt.

Josef von Eichendorff

ⓐ Was bewegte den Dichter zum Schreiben?

ⓑ Mit welchen Bildern und Aussagen vergegenwärtigt er sich das Bild seiner Heimat?

ⓒ In den Strophen 1, 2 und 4 kommen Gegensätze zur Sprache, in Strophe 3 nicht. Beachte auch die Besonderheit der Zeichensetzung!
Erkläre den gedanklichen Aufbau des Gedichts!

④ Abschied von Innsbruck

Innsbruck, ich muß dich lassen,
Ich fahr' dahin mein Straßen,
In fremde Land dahin.
Mein Freud ist mir genommen,
Die ich nit weiß bekommen,
Wo ich im Elend bin.

Mein Trost ob allen Weiben,
Dein tu ich ewig bleiben,
Stät, treu, in Ehren fromm.
Nun muß dich Gott bewahren,
In aller Tugend sparen,
Bis ich wieder kumm.

Groß Leid muß ich ertragen,
Das ich allein tu klagen
Dem liebsten Buhlen mein.
Ach, Lieb, nun laß mich Armen,
Im Herzen dein erbarmen,
Daß ich muß ferne sein.

[2] fahren = ziehen, in die Fremde gehn
[4] Elend = Ausland, Fremde
[9] Buhle = Anrede im Mittelalter für vertraute Freunde oder Freundin, nahe Verwandte, für Bruder, später für die Geliebte
[10] Weib = Siehe die Erklärung Seite 129.

ⓐ Dieses Lied aus dem späten Mittelalter wird bis in die Gegenwart in den Volksliedsammlungen und Liederbüchern unter „Heimatlieder" oder unter „Wanderlieder" überliefert.
Begründe die unterschiedliche Zuordnung!

ⓑ Wer wird in dem Lied angesprochen? Begründe deine Antwort aus dem gedanklichen Aufbau!

⑤ Heimweh

Brennend heißer Wüstensand,
fern, so fern das Heimatland,
kein Gruß,
kein Herz,
kein Kuß,
kein Scherz,
alles liegt so weit, so weit.

Dort, wo die Blumen blühn,
dort, wo die Täler grün,
dort war ich einmal zu Haus.
Wo ich die Liebste fand,
da liegt mein Heimatland –
Wie lang bin ich noch allein?

Viele Jahre schwere Fron,
harte Arbeit, karger Lohn,
tagaus,
tagein,
kein Glück,
kein Heim,
alles liegt so weit, so weit.

Dort, wo die Blumen...

Hört mich an, ihr goldnen Sterne,
grüßt die Lieben in der Ferne!
Mit Freud,
mit Leid
verrinnt
die Zeit,
alles liegt so weit, so weit.

Dort, wo die Blumen...

ⓐ Was erfahren wir über die Situation des Sängers?

ⓑ Welche Beziehung besteht zwischen dem Refrain und den wechselnden ersten Teilen der Strophen?

ⓒ Dieses Lied war eine Zeitlang sehr beliebt. Warum ist es heute kaum noch bekannt und in Liedsammlungen nicht zu finden?

ⓓ Alle drei Texte sind vertont worden und vielen nur als Liedertexte bekannt. Begründe diese Aussage aus dem Inhalt der Texte und mit Hilfe der Bauformen (Versmaß, Reim, Strophenbau)!

⑥ Sünndagsklocken

de klokken lüüdt
aver de deener
hett vergeten
wat de herr
em opdröög
as he noch
över de eer
gung

de klokken lüüdt
aver de harten
sünd as swulken
de ehr nest sökt
dat huus is afbrennt
un de swelen balken
hebbt das nest
unner sick
begraben

Walter A. Kreye

Wortklärungen: [7]eer = Erde, [9]harten = Töne, [11]swulken = Schwalben, [12]swelen balken = der schwelende Balken

Wilhelm Flamm

ⓐ Warum kann man dieses Gedicht als Heimatgedicht bezeichnen?

ⓑ Beschreibe den inhaltlichen Aufbau der beiden Strophen und ihren gedanklichen Zusammenhang!

ⓒ Durch welche sprachlichen Mittel wird die Aussage der zweiten Strophe verstärkt?
Untersuche die Bilder, die Zahl der Wörter in den Verszeilen und die Anzahl der Zeilen!

⑦ wer waiss

wer waiss wi liëb e liëdel ésch
wannrs net sénge kánn

wer waiss wi waich e hiddel ésch
wannrs net straichle kánn

wer waiss wi wárm e haimet ésch
wannr se net versteht?

A. Weckmann

ⓐ Bei Untersuchungen zur Situation der Dialektsprecher im Elsaß haben österreichische Sprachwissenschaftler festgestellt, daß der elsässische Dialekt (das Alemannische) dort vorwiegend von der älteren Generation gesprochen wird. Von der jungen Generation unter 20 Jahren wird er nur noch in ländlichen Gebieten und nur von einem kleineren Teil gesprochen. Wie stellt A. Weckmann diese Situation dar?

ⓑ Welcher Zusammenhang zwischen Heimat und Sprache wird angedeutet?

ⓒ Wie wird die Dringlichkeit des Appells vernehmbar?

⑧ Ich traim i dere Schpraach...

Ich muess mich nid andersch aleggä,
wenn ich so redä.
Ich muess mich nid schträälä,
wenn ich so redä
und ich cha mit bluttä Fiässä
durs heech Gras und under d Lyt,
wenn ich so redä.
Muess nid scheen tue,
wenn ich ebbis gäärä ha.
Es tuets, wenn ich sägä:
Ich mag dich wool.
Und
ich traim i dere Schpraach.

Julian Dillier

[1] aleggä = anziehen, sich ankleiden
[2] schträälä = kämmen
[3] bluttä = bloßen, nackten
[4] gäärä ha = gern haben

ⓐ Hier wird der Dialekt zum Gegenstand des Gedichts und zum Mittel der Darstellung. Begründe!

⑨ Für viele Worte

Ich will mit meinen Gedichten keinen Unterschlupf bieten.
Unterschlupf: gleichbedeutend mit heiler Heimat, satter Geborgenheit und harmloser Gemütlichkeit. Wenn Gedichte nicht in jeder Witterung bestehen und verwittern können, sind sie unbrauchbar.
Warum ich Mundart schreibe: erstens, weil ich dabei unverbrauchtes Sprachmaterial verwenden, zweitens, weil ich mit dieser Sprache die Wahrheit unverputzt sagen kann, und drittens, weil ich auf diese Weise aus dem Herzen keine Mördergrube machen muß.
Die Mundart liegt uns am nächsten; zwischen Mund und Herz liegt nichts, besonders dann nichts, wenn man sie braucht wie ein treues Werkzeug.

Julian Dillier

ⓐ Welche Gründe führt der Schweizer Dichter Julian Dillier für die Verwendung des Dialekts in der Dichtung an?

ⓑ Der Mundartdichter will »keinen Unterschlupf« bieten. Überprüfe daraufhin noch einmal die Wirkung der hier zusammengestellten Texte zum Thema Heimat!

⑩ Für uns Elsässer geht es darum, Mundart und Mundartdichtung aus ihrem Ghetto zu befreien. Ich darf annehmen, daß ein ähnliches Bedürfnis... bei unseren alemannischen Nachbarn empfunden wird.
Mehr oder weniger gilt es wohl für uns alle, Hemmungen und Verkrampfungen, Isolationsängste und Minderwertigkeitsgefühle, innere und äußere Grenzen zu überwinden, neue Zusammenhänge und breitere Anerkennung im Sinne einer Ent-provinzialisierung herbeizuführen, und zwar ohne Verlust der eigenen Sprachverwurzelung.

Adrien Finck

ⓐ Mit welchen Worten wird die Situation der Mundartsprecher gekennzeichnet?
Entspricht die Darstellung deinen Erfahrungen?

ⓑ Nimm Stellung zu der Forderung: Ent-provinzialisierung ohne Verlust der eigenen Sprachverwurzelung (d. h. hier: durch selbstbewußteren Mundartgebrauch und durch Beschäftigung mit Mundartliteratur)!

Die Unterrichtseinheit besteht aus 10 Texten, die in vier Sinnabschnitten angeordnet werden können:

1. »Fragebogen« von M.Frisch führt fragend in das Thema »Heimat« ein, ohne die Schüler auf einen bestimmten Stimmungsgehalt oder durch eine Lösungsvorgabe festzulegen. Die Aufgabenstellung führt ab Aufgabe d vom Inhaltlichen zum Methodischen hinüber.
»Heimat« von H.Domin: Der Rundfunkvortrag zeigt eine für die weitere Behandlung wesentliche Beziehung zwischen Sprache/Muttersprache und Heimat-erfahrung. Die Auseinandersetzung mit der Antithese Enzensbergers und die unideologische Heimaterfahrung der Emigranten können klärend aufgearbeitet werden.

2. Drei Texte (Gedichte, Lieder) in der Schriftsprache greifen den Grundgedanken von H.Domin auf und führen ihn mit ähnlichem situativem Rahmen und mit unterschiedlichen künstlerischen Mitteln durch: Abschied — Heimatferne.

3. Drei Mundartgedichte stellen die besondere Beziehung zwischen Muttersprache = Mundart einer Region und der Erfahrung von Heimat und letztem Sinn heraus. Sprachverlust und Sinnverlust beim Niederdeutschen und beim Elsässer und dagegen das selbstverständliche Eingelassensein in Mundart und damit Welt beim Schweizer. Auf der einen Seite Klage, auf der anderen fast trotziges, selbstbewußtes Sich-Behaupten-(Wollen und Können).

4. Die zwei Prosatexte (9 und 10) greifen noch einmal wichtige Probleme im Zusammenhang mit Heimat und Mundartdichtung auf. Sie führen zu einer kritischen Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten von Heimatpflege und Mundartpflege: »Entprovinzialisierung — ohne Verlust der eigenen Sprachverwurzelung«. Heimatliebe ohne verniedlichende oder nationalistische Tendenzen. Und — auch Mundartdichtung muß standhalten, kritischem Fragen wie (leid)geprüfter Erfahrung.

Wir hoffen, daß wir mit dieser Unterrichtseinheit Lehrern und Schülern Hilfen zu offenem Gespräch, zu klärender Auseinandersetzung und zu sachlicher Standortbestimmung angeboten haben. Darüberhinaus wollen wir den Zögernden Mut machen, sich in der Schule unbequemen, weil emotional beladenen Fragen zu stellen. Die Kollegen aus den Erziehungswissenschaften und Fachdidaktiken mögen sich anregen lassen zur Fortführung der Diskussion über die Notwendigkeit der Werterziehung. Vielleicht haben wir dazu ein geeignetes Beispiel geliefert.

Textquellenverzeichnis: *Frisch*, Max: Fragebogen. In: ders.: Tagebuch 1966-71. (Suhrkamp Verlag) Frankfurt/M. 1973, S. 103 — 105. - *Domin*, Hilde: Heimat. In: dies.: Aber die Hoffnung. (Piper Verlag) München 1982, S. 11 — 18 (gekürzt). - *Quinn*, Freddi: Heimatweh (transskrib. Plattentext). Copyright MCMLV by Montclare Music Corporation Hollywood/California USA, in Dtld.: Connellymusikverlag Dr. Hans Sikorrki KG Hamburg. - *Kreye*, Walter A.: Sünndagsklocken. In: ders.: Twüschen de Tieden. (Holstein Verlag) Rothenburg o.d.T. 1971, S. 10 - *Weckmann*, André: wer waiss. In: ders.: schang d sunn schint schun lang. (Association Jean Bapist Weckerlin, Maison de la Radio, Place de Bordeaux) Strasbourg, S. 19. - *Dillier*, Julian: ich traim i dere Schpraach. In: A.Fink, R.Matzen (Hrsg.): Nachrichten aus dem Alemannischen. (Olms Presse) Hildesheim 1979, S. 114. - *Dillier*, Julian: Für viele Worte. Ibid. S. 117. - *Finck*, Adrien: Für uns Elsässer. Ibid. Einleitung S. XIX.

Karl-Heinz Jäger

Heimatroman

Versuch über Maria Beigs »Rabenkrächzen«.

Ich weiß, ich weiß: Heimat, das ist der Ort, wo sich der Blick von selbst näßt, wo das Gemüt zu brüten beginnt, wo Sprache durch ungenaues Gefühl ersetzt werden darf...

Siegfried Lenz

Sie versuche lediglich, die Geschichte einer Familie zu erzählen, schreibt Maria Beig zu Beginn ihrer »Chronik aus Oberschwaben«:

Es wird in ihr eine Spur zuviel geboren, gestritten, gestorben und geweint. Darum besteht die Gefahr, daß es nur eine Bauerngeschichte mit Familienereignissen wird, wie solche an vielen Orten und in ähnlicher Weise schon oft geschehen sind. Ich will sie trotzdem schreiben, denn es wäre schade, wenn sie der Vergessenheit anheimfiele.

Diese Chronik von der Jahrhundertwende bis heute protokolliert Bauernleben und Bauernsterben. Es wird berichtet von jenen, von denen man noch etwas wußte, von denen, die man noch kannte, bis hin zur Gegenwart der Lebenden. Dicht gedrängt entsteht die Saga einer Bauernfamilie aus Oberschwaben, im Zentrum sieben überlebende Schwestern, die sich selbst als die sieben Raben des Grimmschen Märchens sehen, verwunschen und ausgestoßen. Nur, wer kann sie in dieser Zeit noch erlösen?

Die Geschichte dieser Bauernfamilie ist die Geschichte jener, die die Geschichtsschreibung häufig vernachlässigt hat. Bei Maria Beig dagegen kommt der Blick von unten, aus Teilhaberschaft. Sie bezeugt Leben und Sterben einer Bauernfamilie; Frömmigkeit und Gleichgültigkeit angesichts von Katastrophen; Umstände, die die Menschen zu dem machten, was sie wurden; Veränderungen der Höfe, der Menschen, der Umwelt; oder wie man soziologisch aufgeklärt zu sagen pflegt: Modernisierung, Technisierung und Strukturveränderung im ländlichen Raum, nicht erst heute, sondern über einen längeren Zeitraum hinweg.

Leben ereignet sich, Schlag auf Schlag in diesem Roman, Gewinn und Verlust scheinen sich in tumber Frömmigkeit und fröhlichem Fatalismus aufzuheben: »einzige Möglichkeit — beste Lösung«. Dieses Bauernleben ist hart, grausam, schrecklich und schön zugleich. Leben und Tod, Fressen und Gefressenwerden liegen nahe beieinander.

Gleichsam leitmotivisch beginnt die Chronik mit einer Beerdigung, verzeichnet Veränderungen, Kriege, Katastrophen und den Verlust des Landes, das einst die Heimat war. Am Ende ist nichts mehr so, wie es war. Aus Bauernland sind Agrarflächen geworden, der Fortschritt brachte Fabrikanlagen mit sich, Reihenhaussiedlungen, geteerte Wege und Straßen. Der Wald ist abgeholzt. Flurbereinigung und Grüner Plan besorgten den Rest. In dieser neuen Heimat werden die Schwestern nicht mehr gebraucht. Es gibt keine Tiere mehr, die gefüttert werden müßten, das besorgt längst eine ausgeklügelte Technik. Maschinen sortieren das Obst, spülen das Geschirr. Die Kinder werden vom Fernsehapparat beschäftigt, das Brot kommt aus der Stadt. Das Ausgeliefertsein an materielle Not ist gewichen einem neuen Ausgeliefertsein an Wohlstand, vormalige Gemeinsamkeiten und gemeinsame Erinnerungen der Vereinzelung. Jede geht ihren Weg allein oder fährt zeitgemäß mit dem eigenen Auto. Wo keine Gemeinsamkeit mehr ist, ist auch keine gemeinsame Sprache mehr. Jede der sieben Schwestern versucht, den anderen schnell wieder zu entkommen.

Maria Beig bezeugt diese dichtgedrängten achtzig Jahre Bauernleben, kühl und distanziert. Alles scheint nur Sache zu sein, objektives Geschehen, hergesagt, Handlung an Handlung, ohne große Rührung und Gefühl, keine Bewertung, nur Fakten. Fast jeder Satz ist ein solches Faktum, die Menschen sind charakterisiert durch ihre Handlungen. Da ist keine Wehleidigkeit. Lakonisch folgt Ereignis auf Ereignis.

Protokolliert wird das alltägliche Leben auf vier nahe beieinanderliegenden Höfen, die sich im Familienbesitz befinden. Der Berghof, der Hanghof, der Weiherhof und der Bachhof prägen das Leben und den Lebensrhythmus seiner Bewohner, bieten jedem sein Auskommen. Jeder ist eingebunden in den jahreszeitlichen Ablauf des bäuerlichen Lebens und findet dort seinen Platz. Der Hanghofbauer (»der Vater«) kehrt aus dem Ersten Weltkrieg krank zurück, die allgemeine schlechte Wirtschaftslage und die große Arbeitslosigkeit verschonen auch den Hanghof nicht. Vierzehn Kinder hat die Hanghofbäuerin (»die Mutter«) in dreizehn Geburten zur Welt gebracht, sieben Jungen und sieben Mädchen. Der Schuldenberg wächst. Wald und Vieh müssen verkauft werden. Es ist ein Kampf um Leben und Tod. Rückblickend erinnert sich eine der Schwestern:

Unsere Kindheit war eine Kette von Katastrophen. Ich ließ einmal drei Teller auf einmal fallen, da ging es zu, als ob die Welt unterginge.

Der Beginn der Hitlerzeit bringt eine spürbare wirtschaftliche Besserung. Der Vater zieht die braune Uniform an, das Bild der Heiligen Familie an der Wand weicht einem Führerbild.

»Da müßt ihr mitmachen«, sprach der Vater, wenn er von Versammlungen und Schulungen kam. Nun hatte er aber viele und verschiedene Kinder. Nicht alle taugten zum Mitmachen.

Der Streit um die neue Weltanschauung geht quer durch das Dorf, die vier Höfe, die Familie. Einer der Söhne, Josef, bringt es zum HJ-Führer und später in der Stadt noch weiter, andere verweigern sich. Der Zweite Weltkrieg bringt die Katastrophe. Nach einer merkwürdigen Muttertagsfeier bricht der Vater mit dem Nazi-Regime. Bald darauf stirbt er. Drei der Söhne fallen im Krieg, unter ihnen auch Josef, der ehemalige Funktionär.

In der Mutter ging Fürchterliches vor. Sie hatte Josefs Tod durch die Zeitung bekanntgegeben. Von der Stadt aber kam niemand. Kein Beileid, keine Blume, nicht einmal Josefs Nachfolger oder eine Abordnung der Hitlerjugend war da. Sie hatte Würdigung für Josefs Einsatz erwartet. Nur ein Quentchen Ehre hätte ihr betrübtes Herz für diesen Sohn gebraucht. In dieser Stunde brach die Mutter mit dem Dritten Reich.

Nach dem Krieg war die Mutter fromm geworden, so ausschließlich fromm, wie sie vormals ausschließlich für den Hitler war.

Ihre Sorge gilt jetzt der Sicherung des Hofs, und die Nachkriegszeit bringt den wirtschaftlichen Aufschwung. Der

letzte überlebende Sohn, Viktor, übernimmt den Hanghof, baut aus und an. Neue Obstanlagen, »auf die es ruckweise regnet, auch wenn die Sonne scheint«, bringen viel Geld. Die Schwestern Zita, Elis und Maränn sind inzwischen in verschiedenen Städten verheiratet. Fränze ist Nonne geworden. Janna hat auf einen reichen Bauernhof geheiratet. Senz lebt verheiratet in einer der neuen Siedlungen im nächsten Dorf. Dorle, immer schon die unersetzliche Arbeitskraft, wohnt und arbeitet in einer nahen Anstalt. Die gelegentliche Rückkehr zum Hanghof ist besonders für Maränn enttäuschend. Das ist kaum mehr ihre Heimat: der Bach ist begradigt, das Ufer abgeholzt, der vertraute Weg mußte einer schnurgeraden Teerstraße weichen.

»Wo der Schuppen war, ist eine Liegewiese und Schaukeln für die Kinder. Das verstehen sie; es ist alles schön angelegt mit Wagenrädern und Blumen. Das mußt du dir einmal ansehen!« »Nein, das will ich nicht sehen.«

Eine dichtgedrängte Abfolge von Ereignissen und Handlungen in emotionsloser Schlichtheit. Dabei wird keine dörfliche Idylle geschaffen, verklärend, ausschweifend oder sich anbiedernd in einem dialektalen Idiom. Ohne stilistische Experimente, mit Hilfe einer einfachen und knappen Syntax, aber bildkräftig und eindringlich, entsteht bäuerliches Leben. Eine lakonische Sprache: kurz, knapp, treffend, zumeist in Form einfacher Hauptsätze und Satzgefüge, aneinandergereiht, sparsam im Gebrauch ausschmückender Adjektive. Kurze, wörtliche Reden verdeutlichen die Ereignisse mehr als lange ausführliche Beschreibungen. Maria Beig konstatiert, wie es gewesen ist, sie enthält sich weitgehend der Stellungnahme und Kommentierung. Was zunächst wie sprachliche Unbeholfenheit aussehen mag, entpuppt sich zunehmend als geeignet, die Grausamkeit und Schönheit dieses Bauernlebens aus der Distanz sprachlich darzustellen. Präzise und sorgfältig werden die einzelnen Ereignisse verzeichnet, Gründe und Folgen nüchtern dargelegt:

Elis aber paßte eine Sekunde lang nicht auf, und vom schmierigen Drahtseil, an dem die Heuzange hing, wurden ihr vier Finger der linken Hand beinah abgerissen. Nur der Daumen blieb normal, die anderen Finger waren fortan unbewegliche Haken. Von ihrem Heinrich mußte sie nun lassen. Denn man wollte dort keine verkrüppelte Frau.

Die Ereignisse selbst sprechen für sich, da bedarf es keiner weiteren Ausschmückung. Jedes weitere Wort wäre überflüssig, unnötig, Geschwätz. So entsteht Dichte und zuweilen wird das Geschehene durch eine gewisse Komik zum Ausdruck gebracht, z.B. wenn es von Fone, dem schwerhörigen Sohn des Weiherhofbauern, heißt:

Zum guten Glück fand er ein reiches Mädchen, das zwar keine große, aber doch Lust auf sein farbiges Gesicht hatte. Leider bekam sie statt Kinder nur ein Hüftleiden.

Kritiker haben die Sprache Maria Beigs mit »einer wie in Mundart gesprochenen Sprache« verglichen. Das klingt einleuchtend, scheint zu dieser Chronik aus Oberschwaben zu passen. Doch wer so argumentiert, ist sich seiner sprachlichen Vorurteile besonders sicher. Mundart ist ja zunächst immer gesprochene Sprache, alle schriftlichen Fassungen des Dialekts sind abgeleitet, regellos verschriftlicht und deshalb meist nur wieder mündlich dekodierbar. Sicherlich finden sich bei Maria Beig Formen aus dem dialektalen Lexikon, Wörter, die die deutsche Schriftsprache nicht kennt oder in einer anderen Bedeutung verwendet, wie Budel, Häge, Nahne, Nähne, Gette, Bäs, Sichelhenke, War, Gotte, Bodenbirne, Gsälz, Zickerle, Bechtle, Küchle, Millkasten, Gluckern, Sach, Funken, Gugummere, brutteln, Simmelmus, Dinneten. Wörter aus der unmittelbaren Lebenswelt: Haushalt, Nahrung, Landwirtschaft, Verwandtschaftsbezeichnungen. Aber Maria Beig schreibt nicht im Dialekt, wenngleich sie sich dieser Dialektwörter bedient. Sie schreibt auch nicht in einer Sprache, die an Gesprochenes anklingt. Ihrer Sprache fehlt alles, was gesprochene Sprache gerade ausmacht:
Wiederholungen, Paraphrasen und Umschreibungen einerseits (»Redundanz«), situative Anspielung, Verkürzung und situativ-deiktische Verweisung andererseits. Ihre Sprache ist gerade das Gegenteil einer gesprochenen Sprache: kurz und präzis, knapp und zugleich treffend. Eine lakonische Sprache, klar, distanziert und emotionslos, umso mehr geeignet, die Wirklichkeit dieses Bauernlebens und -sterbens zu verzeichnen.

P.Hamm nannte Maria Beig eine Heimatschriftstellerin, bewundernd: Heimatschriftstellerin als Ehrentitel. Das läßt aufhorchen. Heimat und Geschichte haben ja hohe Zeit, in Lehrplänen wie in mehrteiligen publikumswirksamen Fernsehproduktionen. Was hat es auf sich mit dieser Sehnsucht nach Heimat, Ländlichkeit und Unmittelbarkeit? Idealisierung des einfachen Lebens auf dem Lande, Suche nach einer verlorenen, ursprünglichen Heimat inmitten der Unwirtlichkeit der Städte, Suche nach Nähe zu Natur, Tier und Mensch? Ist von Heimat die Rede, so wird meist eine bestimmte Landschaft oder Region mit ihren Ortschaften und Landschaftsformen assoziiert, geographisch beschreibbar, als »schöne Gegend« ästhetisch erfahrbar. Ist Heimatliteratur also Literatur, die von oder in einer so erfahrbaren Region handelt?

Assoziationen stellen sich ein, wenn der Begriff Heimatliteratur fällt: heimattümelnde Literatur, emotionalisiert, politisch mißbraucht, Blut und Boden. Auch an Heimatromane mag man denken, die in klischeehafter Landschaft stereotype Handlungen entfalten und aus antizivilisatorisch-romantischer Haltung den Kampf der erdverbundenen urwüchsigen Guten gegen die verkommenen und verderbten Städter darstellen.

Dorfgeschichten fallen einem ein, von Keller bis Auerbach, in denen die Natürlichkeit des ländlichen Lebens, die Verkörperung des echten Bauernlebens, die Unverbildetheit des Dörflers hervortreten, in denen aber auch Idyllen ländlicher Schönheit, süßliche Pastoralen gezeichnet werden, die mit der Wirklichkeit nichts gemein haben.

Das Nachschlagen in Handbüchern hilft nur wenig. Heimatdichtung sei ein wertfreier Oberbegriff für alles literarische Schaffen, erfährt man, »aus dem Erleben der Heimat, der Landschaft und ihrer Menschen sowie des ländlichen Gemeinschaftslebens im weitesten, nicht nur rein stofflichen Sinne als allgemeine Grundlage der Welterfahrung«. Da hierunter aber im Grunde ein Großteil aller Literatur fällt, schlägt F. Martini vor, als Heimatdichtung nur »eine mehr in ländlichen Daseinsformen angesiedelte Literatur« gelten zu lassen. Doch was heißt »ländliche Daseinsformen«? Ließen sich nicht zahlreiche Beispiele anführen als Beleg dafür, daß ein solch äußerliches Kriterium kaum ausreichend sein kann zur begrifflichen Erfassung dessen, was gemeinhin als »Heimatliteratur« verstanden wird?

Heimatdichtung muß mehr beinhalten als lediglich äusserliche regional-ländliche Bezüge, ländliche Daseinsformen, die Nähe zu Wald, Acker, Wiese, Tier und Stall oder einer Mundart. Heimat ist zunächst einmal Erinnerung und damit Heimatdichtung Erinnerungsliteratur. Heimat, das heißt: zurückdenken an jenen Teil der Lebensgeschichte,

der sich in Kindheit und Jugend ereignete. Oft gilt: je weiter diese Erinnerungen zurückliegen, desto verklärter werden sie. Heimat ist existent in den Gedanken, Bedeutungen, Bewertungen und Einstellungen, die sie subjektiv auszulösen vermögen in Bezug auf Landschaft, Orte, Kultur, Geschichte, Alltag, Sprache, soziale Kontakte, wie sie lebensgeschichtlich bedeutsam wurden. Heimat ist die Umwelt, die biographische Bedeutung erlangt hat, »identitätsgebende Umwelt«, wie Kulturanthropologen sagen. Heimat ist somit einerseits Bedingung und andererseits Rahmen für die Entwicklung von Identität, Identität entsteht in einer bestimmten Umwelt als Heimat. Heimat ist erfahrbar, erlebbar, konkreter Lebensraum, Angebotsraum für Identifikationen und Orientierungen, sie bietet Interpretations- und Handlungsmuster. Der einzelne wählt aus, verwirft, engagiert sich oder zieht sich zurück, verarbeitet und erinnert sich. Zur Heimat wird das, woran man sich erinnert.

»Für mich ist dies Erinnerung an Großelternland«, kommentiert Martin Walser Maria Beigs »Rabenkrächzen«. Anklang an Erzähltes also und wieder Vergessenes, Vertrautes und Verschüttetes, Nähe und Wärme. Großelternland, erinnert. Nicht verklärt und verträumt, sondern so, wie es war. Heimat als etwas, »das allen in die Kindheit scheint und worin noch niemand war«, wie Ernst Bloch schrieb.

Kann Literatur einen solchen Prozeß der Aneignung von Heimat nachzeichnen, für den Leser nachvollziehbar neu schaffen? Kann es eine solche Literatur überhaupt geben?

Maria Beig hat ein Beispiel dafür gegeben, was Heimatdichtung leisten kann: nicht Idealisierung, Idylle und Harmonisierung einer Umgebung, dafür aber Geschichte und Entwicklung von Interessen und sozialen Beziehungen in dieser Heimat. Diese Literatur gibt die gesammelten Erfahrungen einer ländlichen Daseinsform wieder, verdeutlicht die historischen, sozialen, politischen und wirtschaftlichen Faktoren, die das Leben einer Region bestimmt und mitbestimmt haben, zeigt die Umstände und Zwänge auf, denen die Menschen ausgesetzt waren, was ihre Mühen gebracht haben und was nicht.

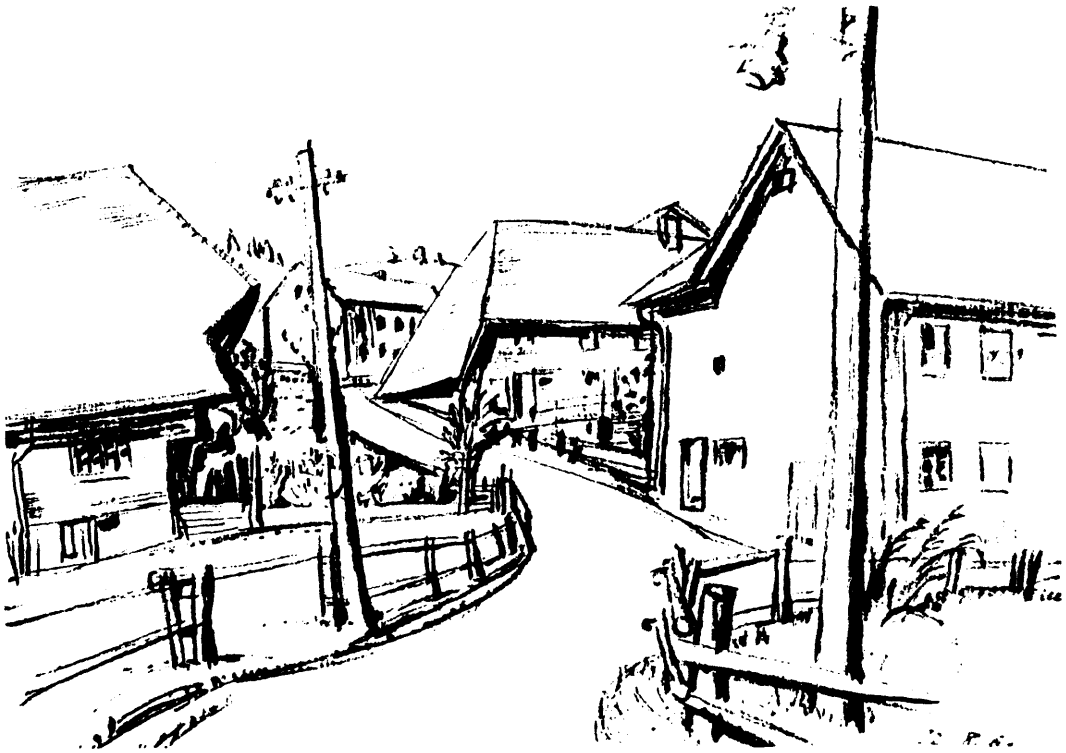
»Rabenkrächzen« ist solche Heimatliteratur. Aber das Erleben von Heimat ist das Erlebnis des Verlustes von Heimat, das Erlebnis der zunehmenden Zerstörung der ländlichen Gemeinschaft.

Maria Beigs »Rabenkrächzen« ist keine heimatliche Idylle, sondern eine zuweilen bitterböse Chronik. Ein Krächzen der verwunschenen und ausgestoßenen Raben, von Grabstein zu Grabstein trippelnd, im Schneegestöber.

Der vorliegende Text ist eine geringfügig überarbeitete Version meines Johann Bauer zum 60. Geburtstag gewidmeten Essays »Die sieben Raben. Anmerkungen zu Maria Beigs ‚Rabenkrächzen'«, der in der von C. Schlingmann und E. Kaiser besorgten »Kleinen Freiburger Anthologie. Ein Lesebuch der Kollegen. Johann Bauer zum 60. Geburtstag.« abgedruckt wurde. Wir danken Johann Bauer für die Zustimmung zur Veröffentlichung in PH—FR.

Maria Beig: Rabenkrächzen. Eine Chronik aus Oberschwaben. Roman (Jan Thorbecke Verlag) Sigmaringen 1982

Literatur: *Bausinger*, Hermann: Heimat und Identität. In: Elisabeth Moosmann (Hrsg.): Heimat. Sehnsucht nach Identität. Berlin 1980, S. 13-29. *Bausinger*, Hermann: Auf dem Weg zu einem neuen, aktiven Heimatverständnis. Begriffsgeschichte als Problemgeschichte. In: Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (Hrsg.): Heimat heute. Stuttgart 1984, S. 11—27. *Bredow*, Wilfried von und Hans-Friedrich *Foltin*: Zwiespältige Zufluchten. Zur Renaissance des Heimatgefühls. Berlin 1981. *Deutsches Institut für Fernstudien* an der Universität Tübingen (Hrsg.): Zeitungskolleg Heimat heute. Textsammlung. Tübingen 1980. *Greverus*, Ina Maria: Auf der Suche nach Heimat. München 1979. *Hamm*, Peter: Requiem für eine ferne Gegenwart. In: Der Spiegel, 37. Jahrgang, Nr. 16, 1983, S. 216—219. *Heilig*, Bruno: Heimat, Heimatkunde und ein neuer Lehrplan. In: Die Unterrichtspraxis. Beilage zur Lehrerzeitung Baden-Württemberg 4, 1984, S. 25—29. *Moosmann*, Elisabeth (Hrsg.): Heimat. Sehnsucht nach Identität. Berlin 1980. *Walser*, Martin: Erste Notiz über Maria Beig. Nachwort zu Maria Beig: Rabenkrächzen. Eine Chronik aus Oberschwaben. Roman. Sigmaringen 1982, S. 126—128. *Wilpert*, Gero von: Sachwörterbuch der Literatur. 6., verb. und erw. Auflage Stuttgart 1979.



Wilhelm Flamm

Manfred Pelz

... über Grenzen hinweg

Partnerschaftsprogramm zwischen deutschen und französischen Grundschulen.

An einem Vormittag in Ribeauvillé: Deutsche Kinder zu Besuch in der dortigen Grundschule. — Ribeauvillé — Rappoltsweiler im Elsaß? — Wie das? — Grundschulkinder?

Wie dem auch sei: Solcherart Austauschaktivitäten tun sich in diesen Wochen und Monaten allenthalben im oberrheinischen Grenzgebiet zwischen Deutschland und Frankreich. In der Regel folgen sie dem gleichen Ablauf: Eine badische oder eine elsässische Grundschule sucht einen Partner; nach kurzer Vorbereitung ist dieser gefunden, und eines Morgens rollt dann ein französischer oder ein deutscher Bus in den Schulhof: Der Kontakt ist geschlossen.

Im obigen Fall ist Bötzingen der Partner. Eine andere Partnerschaft ist die zwischen Freiburg-Lehen und Wintzenheim, die zwischen Weil a. Rh. und St. Louis. Inzwischen gibt es sie — auf der 'Rheinschiene' zwischen Karlsruhe und Weil — zu Dutzenden, und ihre Zahl ist im Wachsen.

Es ist offensichtlich: Grundlegendes hat sich — gegenüber der jüngsten Vergangenheit — in unserem Raum geändert. In die Beziehungen der Menschen untereinander ist eine neue Bewegung gekommen, gekennzeichnet durch Initiativgeist, Offenheit, Freude, Hoffnung. Für mich, der ich diesen Bereich wissenschaftlich und organisatorisch mitbetreue, liegt in dieser epochalen Charakteristik eine ungeheure Faszination. Ich möchte versuchen, sie sowohl objektiv wie — vor allem — persönlich zu fassen.

Zum objektiven Tatbestand: Das Partnerschaftsprogramm läuft seit Beginn des Schuljahres 1984/85 im Rahmen des Projekts 'Lerne die Sprache des Nachbarn', in dem — hüben wie drüben — eine zweite Sprache — eben Deutsch bzw. Französisch — in der Grundschule gelehrt wird. Dieses Projekt ist europapolitisch indiziert, wird beim Rat für Kulturelle Zusammenarbeit des Europarats in der Projektgruppe 'Innovationen im Primarbereich' geführt und legt programmatisch den Austausch auf allen Ebenen (Kinder, Lehrer, Schulen, Familien) fest. Dem gesamten Komplex steht ab Beginn des kommenden Schuljahrs sowohl in Baden-Württemberg wie in Frankreich eine vom Südwestfunk erstellte Fernsehserie (einschließlich Zusatzmaterialien) zu Verfügung, die der spezifischen Partnerschaftsausrichtung Rechnung trägt: Nicht fremdsprachendidaktisch, sondern — in einem allgemeinen Sinne — kommunikationsdidaktisch ausgerichtet, bildet sie Kontaktsituationen zwischen Angehörigen zweier Sprachen und Kulturen ab und bringt (damit) ins Bild, was sich dabei sprachlich und konzeptuell an Grundlegendem für den Aufbau der Eigenidentität ereignet. Ein weiteres Team aus Lehrern und Hochschullehrern arbeitet gegenwärtig an einer ebensolchen bilingualen und bikulturellen, d.h. auf die Vermeidung von ethnozentrischen Festlegungen gerichteten Methoden- und Lehrwerkkonzeption, die der Fernsehserie folgen wird.

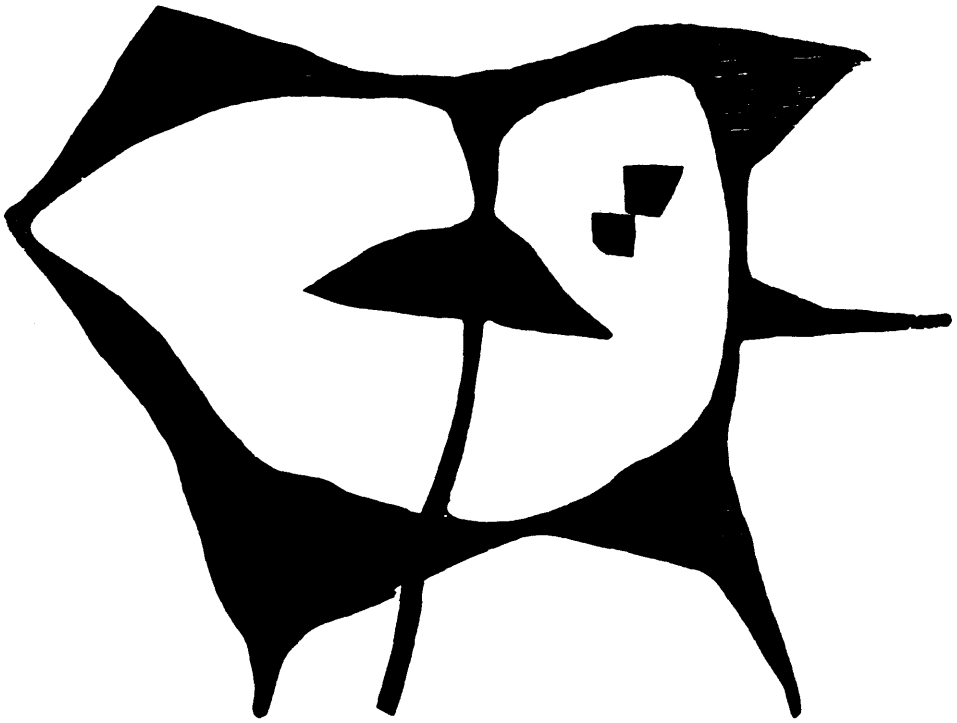
Bilingual? — Ja. — Aber bikulturell? — In der Fernsehserie spielen deutsche und französische Kinder. Die 'Deutschen' stammen aus Baden-Baden, die 'Franzosen' aus Colmar. Diese nationalsprachliche Zuordnung ist richtig, sowohl generell wie in Bezug auf die spezifische Rahmensituation der Serie. Wie aber steht es — im Rahmen der sich realisierenden Partnerschaften — mit dem anderen, dem geschichtlich-kulturellen Teil der Identität der Region? — Ich bin kein Historiker und auch nicht Ethnologe genug, um diese Frage mit der gebotenen Klarheit und Distanz zu beantworten, rührt sie doch — auch — an ein von schweren Hypotheken belastetes Kapitel der deutsch-französischen Geschichte. In Bezug auf die französische Seite kann ich nur feststellen, was sich mir bei gelegentlichen Besuchen auf elsässischen Wochenmärkten aufdrängt und was auch aus den anläßlich der Partnerschaften ausgetauschten Namenslisten sinnfällig wird: Allein die Namensgebung nach dem — sprachwissenschaftlich gesprochen — Bildungsmuster 'frankophoner Vorname' — 'germanophoner Nachname' (Beispiel André Weckmann, René Egles) indiziert ein Maß an Bilingualität und bikulturelle Identität, die gleichsam quer zur nationalsprachlichen Charakteristik liegt oder besser: diese realiter unterbaut. In dieser Beschreibung liegt zugleich der Schlüssel zu dem am Oberrhein besonders gut funktionierenden sogenannten kleinen Grenzverkehr.

Den Anträgen der Schulen auf deutsch-französische Partnerschaften (frz. 'Appariement d'Ecoles Françaises et Allemandes') ist immer wieder zu entnehmen, daß Kontakte geschaffen werden sollen, die es den Kindern ermöglichen, 'ihren weiteren Heimatraum — trotz noch geringer Französischkenntnisse — kennenzulernen'. — Heimat? — Ja, — auch, trotz allem, in diesem grenzüberschreitenden Sinne, umso mehr, als sich jenseits der Grenze nicht nur das auch vorhandene Andere und Fremde, sondern viel Ähnliches, Bekanntes, Verwandtes finden läßt.

Damit komme ich *zum persönlichen Anteil* meiner Faszination angesichts solcher Fragen der kulturellen Identität, der Mehrsprachigkeit, der Mittlerschaft zwischen Kulturen und Sprachen. Die Kinder unserer Schulen beginnen das Programm 'Lerne die Sprache des Nachbarn' mit acht Jahren. Als ich acht Jahre war, ging der Zweite Weltkrieg gerade zu Ende. Ich gehöre also zu den Menschen, für die nach dem 8. Mai 1945 das persönliche Drama von Vertreibung und Entwurzelung begann, das für mich bis in die Gegenwart hineinreicht. Vieles von dem, was ich seither gemacht und wie ich es gemacht habe, erhält von daher seine tiefe Deutung. Ich werde bis heute bestimmt von den Komponenten meiner frühen Kindheit: Eine Großmutter (väterlicherseits), die nicht gut Deutsch, aber gut Polnisch sprach; ein Großvater (mütterlicherseits), der — zwar Deutscher — bei der polnischen Eisenbahn angestellt war, die den 'Korridor' bediente; Verwandte, heute Polen (damals?), die im Posener Land leben und lebten. Solche Elemente einer kulturellen Doppelzugehörigkeit empfand ich immer als besonders reichmachend und faszinierend. Meine Heimatstadt ist Danzig. — Ist? — Danzig? — Heimat? — Das in diesen Fragen implizierte Drama inszeniert sich für mich immer wieder neu, vor allem wenn ich, wie seit nunmehr fast 15 Jahren, am Internationalen Didaktischen Zentrum von Sèvres/Paris mit polnischen Lehrern ins Gespräch komme. Dann entstehen da plötzlich zwei völlig verschiedene, unterschiedlich versprachlichte und normierte Realitäten nebeneinander: 'Gdansk' vs. 'Danzig'. Mich erfassen dann manchmal Gefühle von schwindelerregender Bodenlosigkeit und Verzweiflung. Die Gewißheit meiner psychischen Realität, insbesondere die meiner verinnerlichten Heimat, wird davon nicht berührt.

Diese Verinnerlichung, zusammen mit der kulturellen Mehrfachbestimmung in der eigenen Familie, hat mein Verhältnis zur französischen Kultur und Sprache bestimmt. Das diesbezügliche Studium, ursprünglich als ein rein inhaltliches und von Sachinteressen geleitetes Studium konzipiert, gewann nach seinem Abschluß seine volle politische Bedeutung, negativ ausgedrückt in der Frage von Alfred Grosser nach dem 'Versagen der Mittler', positiv verwirklicht im Abschluß des Deutsch-Französischen Freundschaftsvertrags von 1963. Das in diesem Vertrag verwirklichte Programm (einschließlich seiner Organisationsstrukturen) erscheint mir bis heute als *das* einzigartige Paradigma für das Zusammenleben und -wirken von Staaten und Völkern: Modell für ein 'Lernen für die eine Welt von morgen' (so der Titel eines Kongresses, den ich vor zwei Jahren in Bremen besuchte). Die über Erwarten gute Zusammenarbeit zwischen Paris und Bonn schafft die Rahmenbedingungen für grenzüberschreitende Verbindungen, in denen — jenseits von Staatsräson und nationalstaatlichem Kalkül — kulturgeschichtlich gewachsene Strukturen und Identitäten durchscheinen können. Das wäre dann Heimat: Gefühl der Zusammengehörigkeit über Grenzen und Zeiten hinweg, Treue zu einer Geschichte, Solidarität, auf Verstehen gegründete Toleranz: Heimat als im eigentlichen Sinne geistige Heimat.

Kürzlich erschien das 'Deutsch-Französisch-Schweizerische Kulturhandbuch'/'Annuaire Culturel Tripartite', das für unsere Region eine einzigartige Zusammenballung von kulturellen Energien und Aktivitäten nachweist, — verteilt auf drei Staaten. Frankreich ermöglicht seit kurzem seinen Regionen ein hohes Maß an kultureller und sprachlicher Selbstentfaltung — entgegen einer traditionell zentralistischen und unitarischen Staatspraxis. Seit jeher sprach man dieser unserer Region eine Modellfunktion für das Europa von morgen zu. Mich persönlich hat von Anfang an ihre aus der Vergangenheit erwachsene, in die Zukunft weisende und Grenzen negierende Kraft beeindruckt, — einschließlich der trotz allem wahrzunehmenden Aufgaben: Pflege



Julius Bissier

dieser Identität, Erhaltung einer vorhandenen Zweisprachigkeit, Schaffung neuer Zweisprachigkeiten hüben wie drüben: Die Helvetiierung Europas also, beginnend hier und jetzt. In dieser Zukunftsperspektive liegt die eminente europa- und friedenspolitische Bedeutung des Projekts 'Lerne die Sprache des Nachbarn' einschließlisch des Partnerschaftsprogramms.

Es genügt, sich von solchen Begegnungen zwischen Grundschulkindern beider Seiten berichten zu lassen oder ihnen beizuwohnen, um sich davon zu überzeugen, daß xenophobe Anwandlungen eine Seite am Menschen sein mögen, daß aber in diesem frühen Alter — wohl anthropologisch indiziert — das genaue Gegenteil, Offenheit, Neugier und Lernbereitschaft, entwickelt werden kann. Die positiven Folgen für das ganze zukünftige Leben — einschließlich der Beispielfunktion für andere — sind kaum abzusehen. Nirgendwo sonst auch erweist sich der kosmopolitische Anspruch der Pädagogik so deutlich wie hier.

Am 26. April 1985 besuchte eine Gruppe von 30 Lehrenden der Colmarer Lehrerakademie (Ecole Normale) — unter Leitung ihres Direktors Paul Lantéri — Freiburg, um sich hier durch Unterrichtshospitationen und Vorträge an der Pädagogischen Hochschule über Fragen der Pädagogik, der Schulorganisation und der Lehrerbildung zu informieren. Das war ein naheliegender erster Schritt im kleinen Grenzverkehr auch in diesem Bereich und doch — kennt man die Vergangenheit seit 1945 — ein großer Grenzgang. Immerhin: Ein weiterer Anfang mit — hoffentlich — vielen Folgen.

Wilhelm Flamm

Berichte — Meinungen — Informationen

Manfred Pelz

Das UNESCO-Modellschulprogramm

Erfahrungen auf der Jahrestagung der deutschen Modellschulen 1984 in Paris

Vor etwa zwei Jahren begannen Studierende unserer Hochschule damit, die Hochschulöffentlichkeit auf das Modellschulprogramm der UNESCO aufmerksam zu machen. Mit großem Engagement und Sachverstand haben sie Informationen gesammelt, Veranstaltungen zum Thema vorbereitet und durchgeführt, zur Diskussion auch mit uns Kollegen immer wieder eingeladen. Eine kleine Arbeitsgruppe hat sich inzwischen konstituiert. Für diese Aktivitäten gebührt den Studierenden in erster Linie Dank.

Mir selbst haben diese Initiativen geholfen, ein wenig mehr an Struktur in die Dinge zu bringen, die mir von meinem Fach her am Herzen liegen. Ich meine damit sowohl die generelle Ausrichtung der UNESCO auf Erziehung zur internationalen Verständigung und zur Zusammenarbeit (und damit zur Sicherung des Weltfriedens) wie einzelne Maßnahmen und Organisationsstrukturen zur Realisierung dieser Ideen (wie das Modellschulprogramm). Anders ausgedrückt: So wie jemand, der sich berufsmäßig mit Politik befaßt, an den Vereinten Nationen nicht vorbeikommt, so dürfte jemand, der sich berufsmäßig mit Erziehung befaßt, nicht an der UNESCO vorbeiwollen. UNESCO heißt United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. UNESCO ist *die* für Erziehung, Wissenschaft und Kultur zuständige Organisation der Vereinten Nationen. Dabei freut mich besonders, daß die UNESCO ihren Sitz in Paris hat: Das unbefangenere Verhältnis Frankreichs zu den Staaten der Dritten Welt und des Ostens kann so leichter an die Organisation vermittelt werden.

Was Modellschulen sind, habe ich mir erst im Laufe des letzten Jahres so richtig klar gemacht, obgleich das Programm 1983 bereits auf ein 30jähriges Bestehen zurückblicken konnte. Es sind, so entnehme ich einer Informationsschrift, 'ganz einfach Bildungseinrichtungen der UNESCO-Mitgliedsstaaten im Bereich der Primarstufe, der Sekundarstufe sowie der Berufs- und Lehrerausbildung, die sich darüber einig sind, daß ein zukunftsbezogener Unterricht grundsätzlich Prinzipien der Völkerverständigung und Zusammenarbeit für den Frieden beinhalten muß und daß deren Vernachlässigung oder Ablenkung die Menschheit ihrer Zukunft berauben kann'. Als Hauptthemen werden genannt: — Weltweite Probleme und die Rolle der Vereinten Nationen bei deren Lösungen; — Menschenrechte; — andere Länder und Kulturen; — der Mensch und seine Umwelt. — Modellschulen sind also keine von den üblichen Bildungseinrichtungen der jeweiligen Länder getrennten Institutionen, sondern sie werden dazu kraft einer spezifischen Entscheidung. Ihre Arbeit tun sie dann unter der katalysatorischen Betreuung der Nationalkomitees, die zusammen mit den Kultusministerien den Ablauf der Projekte, die Koordination der Arbeiten und die Organisation von Konferenzen, Seminaren, Workshops, etc. beaufsichtigen und für die Beschaffung und Verbreitung von Methoden und Materialien sorgen. Kennzeichen dieser Arbeit ist die Projektorientierung; die Themen stammen aus der allgemeinen Zielrichtung der UNESCO und konkretisieren sich in bestimmten Jahresproklamationen (Jahr der Frau, des Kindes, der Jugend, ...) und regionalen und/oder weltweiten Menschheitsproblemen. Das Projekt 'Islam' ist ein solches Thema der letzten Jahre (welch ein Bezug zur Realität der türkischen Kinder in unseren Schulen!), ein anderes die 'Sahelzone'. Einzelne Schulen können sich ihr Thema selbstverantwortlich wählen, wie die 'Zukunftsmodelle in der französischen Literatur' von 1982. Als im Oktober 1984 in Genf die 39. Internationale Erziehungskonferenz stattfand, wurde als Beitrag der Bundesrepublik Deutschland eine Ausstellung einer UNESCO-Modellschule aus Wetzlar gezeigt, die dem Thema 'Heimat — was ist das? — Einheimische und ausländische Schüler auf der Suche nach nationaler und kultureller Identität' gewidmet war.

Das Faszinosum daran ist, daß die UNESCO-Modellschulen mit ihrer Entscheidung und Aufnahme ins Programm in einem Verbund weltweiter Kommunikation stehen — bis hin zu konkreten Publikations- und Begegnungsmöglichkeiten —, die auch vor dem Eisernen Vorhang nicht haltmacht. In der Tat stellt die UNESCO für den Erziehungsbereich die einzige und einzigartige Möglichkeit dar, die Teilung der Welt in Ost und West, in Nord und Süd aufzuheben.

Vom 21. bis 23. November 1984 nahm ich als Gast an der Jahrestagung der deutschen Modellschulen am Hauptsitz der UNESCO in Paris teil. Das gab mir Gelegenheit, nicht nur den Generaldirektor der UNESCO, Amadou Mahtar M'Bow, und den Botschafter der Bundesrepublik Deutschland bei der UNESCO, Dr. Alfred Vestring, persönlich kennenzulernen, sondern mich auch vertieft mit dem Modellschulprogramm zu befassen. Ich war überrascht, im Kreise der dort vertretenen ca. 30 Institute und Schulen die Odenwaldschule, das Bielefelder Kolleg, das Hessische Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung, etc. anzutreffen — Namen also, die ja in der Pädagogik einen guten Klang haben und für zukunftsweisende Projektfähigkeit stehen —, und daß auch Hochschulinstitute nicht fehlten. Der Name 'Schule' kam mir in diesem Zusammenhang wie ein Understatement vor und erinnerte mich ein wenig an jene französische Tradition, nach der bei einer bestimmten Qualität die Bezeichnung 'Universität' ersetzt wird — wieder — durch die Bezeichnung 'Schule', wenn auch, dann, durch 'Große Schule'. Wie dem auch sei: Was an Qualität der Arbeit dort vorgewiesen wurde, einschließlich des dahinter stehenden Engagements, war beeindruckend.

Die Pariser Tagung stand, natürlich, auch unter dem Eindruck der Krise, die durch die in Aussicht gestellte Aufkündigung der Beitragsmitgliedschaft der USA zu Beginn dieses Jahres heraufbeschworen worden war. Ein ganzer Tag war deshalb der Strukturanalyse der UNESCO gewidmet; der Botschafter selbst legte ihre Gründe und Hintergründe dar. Mich selbst hat das alles nur noch mehr in der Meinung bestärkt, daß ein Verzicht auf die UNESCO gänzlich ausgeschlossen ist: Wie sollte man auch auf eine solche Organisation verzichten, nur weil die Welt komplizierter geworden ist oder weil sich die Gewichte gegenüber der Zeit von vor 30 Jahren verschoben haben!? Sicher gilt nach wie vor: *»Die UNESCO kann gewiß auf viele Leistungen in den Bereichen ihrer Kompetenz zurückblicken, die ohne sie international nicht zustande gekommen wären: Die Alphabetisierung, die Erhaltung der großen Kulturdenkmäler der Menschheit, die Grundlegung von modernen Bildungs- und Ausbildungsstrukturen in vielen Teilen der Welt, den freie-*

ren Informations- und Kommunikationsfluß, den Austausch und den Transfer von Wissenschaft und Technologie, den Schutz der Umwelt, den Kampf gegen Vorurteile, Intoleranz, Diskriminierungen, Rassismus und Apartheid, die Sensibilisierung für die Anwendung und den Schutz der Menschenrechte, die Gleichstellung der Frau usw., usw.« (Walter Mertineit: UNESCO - Idee und Pragmatik einer Internationalen Organisation. In: Rebe, B./Lompe, K./v.Thadden, R. (Hrsg.): Idee und Pragmatik in der politischen Entscheidung. Bonn 1984. S. 235).

Das Pariser Programm enthielt — darüber hinaus — folgende Punkte:

— Darstellung des Modellschulprogramms auf internationaler und nationaler Ebene;

— Informationsgespräche über die verschiedenen UNESCO-Teilprogramme mit den entsprechenden Referenten: *Educational Planning, Educational Financing, Educational Policy, Education and Media, Technical and vocational education, Man and Biosphere, Earth Sciences, Waters Sciences, Human Rights, Human Settlements, Cultural Development, Communication, Co-operation and external Relations, Budget, Statistics, General Information Program, Office of Public Information.*

— Vorschläge für schulische Aktivitäten zum Internationalen Jahr der Jugend (1985!) — Plenum und Gruppenarbeit. (Letzteres nahm einen ganzen Tag in Anspruch.)

Der letzte Tag war z.T. dem Besuch des Internationalen Didaktischen Zentrums, des Centre International d'Etudes Pédagogiques von Sèvres, gewidmet. Ich traute meinen Augen kaum: Das renommierte, aus der französischen Tradition herausgewachsene, eine lange Geschichte transportierende Internationale Zentrum im Schloß von Sèvres als Paradigma — auch — der Arbeit der UNESCO! Der innere Gestaltschluß: Natürlich! Begegnen einem hier doch Bulgaren und Polen, Italiener und Afrikaner — nicht zufällig, sondern aufgrund einer konstitutiven Ausrichtung — und werden Grenzen aufgehoben, die einem, außerhalb, die Welt zerteilen und verbauen. Es ist dieses Institut, an das ich seit nahezu 15 Jahren regelmäßig mit Studierenden der Pädagogischen Hochschule Freiburg und mit Lehrern komme und das ich auch wenige Wochen zuvor mit einer Freiburger Gruppe besucht hatte. Ein Kuriosum, das aber signifikativ ist: Der Leiter der polnischen Gruppe, die wir bereits anläßlich unserer Exkursion im September 1984 dort angetroffen hatten und die mich freudig begrüßte, hieß Monsieur Pelc. Das spricht sich wie 'Pelz' und meint das gleiche: Monsieur Pelc kommt aus meiner Heimat, dem heutigen Polen. Solche Dinge bestärken mich in meiner Bereitschaft, mich weiter im Sinne der Empfehlungen über die 'Erziehung zur internationalen Verständigung, zur Zusammenarbeit und zum Weltfrieden sowie Erziehung im Hinblick auf die Menschenrechte und Grundfreiheiten zur Entwicklung einer für die Stärkung von Sicherheit und Abrüstung günstigen öffentlichen Meinung' (Rundschreiben CL/2796 vom 10. Juli 1981 des Generaldirektors der UNESCO) zu engagieren. Und ich würde das auch gerne, möglichst, im Namen dieser Hochschule, nicht nur im Namen meines Faches tun. Noch einmal Walter Mertineit: *»Bereitschaft zum Dialog und Konsensbildung als Weg bieten eine realistische Hoffnung, die Erwartungen und Forderungen der internationalen Staatenmehrheit in den VN-Organisationen konstruktiv einschätzen und darauf antworten zu lernen. Der Widerspruch zwischen dem demokratischen Prinzip der Staatengleichheit und dem realpolitischen Prinzip der Staatenmacht — hier liegt die Hauptquelle der sogenannten Politisierungen — muß nicht zu dem 'absurden Welttheater' führen, das heute von vielen angeprangert wird.«*

Die Vermeidung von Absurdität ist die genuine Aufgabe der Pädagogik und der mit ihr befaßten Institutionen.

Buchhandlung an der Pädagogischen Hochschule

VOGEL

Freiburg-Littenweiler · Kunzenweg 26 · Tel. 6 72 44

Pädagogik
Psychologie
Fachdidaktik
Fremdsprachen
Soziologie
Politik
Kinderbücher
Jugendbücher
Taschenbücher
Reisen
Romane

gegenüber der Pädagogischen Hochschule

Computer im Unterricht

Computertage an der Pädagogischen Hochschule Freiburg
Veranstaltet von der Wiss. Einrichtung EDV/Informatik und dem Fach Mathematik

Vorinformation über die geplante Veranstaltung
Termin: 12. März bis 14. März 1986

Adressaten:
Die Veranstaltung richtet sich an Lehrer an Haupt- und Realschulen und Eltern.

Ziele
Die Veranstaltung hat allgemein zum Ziel, eine Zwischenbilanz zu ziehen zur Diskussion und zum Stand des Einsatzes von Computern an Haupt- und Realschulen. Sie soll insbesondere
- dem Austausch von Erfahrungen auf diesem Gebiet dienen,
- Vorschläge zum Einsatz von Computern im Unterricht verschiedener Fächer sammeln und vorstellen,
- Computer, ihre Anschlußgeräte und Programme präsentieren,
- einen Einblick in das Umfeld beruflicher Anwendungen in verschiedenen Berufsfeldern geben,
- den Stand der Lehrerausbildung auf diesem Gebiet darstellen.

Struktur:
Für die Computertage ist folgende Struktur vorgesehen:
1. Tag: Eröffnung der Computertage
   16.00 Begrüßung durch den Rektor
   Grußworte
   16.30 Einführendes Referat
   17.00 Kurze Pause
   17.15 Podiumsdiskussion zum Thema Computer im Unterrricht
   18.45 Ende der Diskussion
   19.00 Geselliges Beisammensein
2. Tag: Hauptschultag, schwerpunktmäßig der Hauptschule gewidmet
3. Tag: Realschultag, schwerpunktmäßig der Realschule gewidmet

Programmstruktur für den 2. und 3. Tag
a) Kurzreferate
von in der Regel 15 Minuten Dauer, im Anschluß
- Vorführung,
- Diskussion,
- Übungsmöglichkeiten für die Besucher,

insgesamt mit einer Dauer von ca. 45 Minuten in der Zeit von 9 — 12 und 14 — 18 Uhr, jeweils zur vollen Stunde beginnend.

Es können auch zwei (oder mehr) solche Kurzreferate parallel stattfinden.

Beiträge sind geplant für die Bereiche:
- Computer in Arbeitsgemeinschaften
- Computer im Mathematikunterricht und im Unterricht anderer Fächer
- Programme für den Unterricht
- Unterrichtserfahrungen von Lehrern
- Lehrpläne, Lehrerfortbildung
- Taschenrechner
- Dienstleistungsprogramme für die Verwendung in Schulen
- Programmiersprachen
- Grafik mit Computern
- Computerspiele
- Anwendung in Berufen

b) Andere Beiträge
Neben den Kurzreferaten mit Vorführung, Diskussion und Übungen sollen Gelegenheiten zur Begegnung geschaffen werden.

Außerdem sind Ausstellungen vorgesehen zu obigen Bereichen, zur Verwendung von Computern in besonderen Berufen, in der Wirtschaft und Verwaltung, soweit eine Darstellung aus dem Raum Freiburg und Umgebung möglich ist.

Enge Austauschbeziehungen zwischen der Pädagogischen Hochschule Freiburg und der Ecole Normale Besançon.

Seit nunmehr vier Jahren bestehen die Austauschbeziehungen zwischen der Pädagogischen Hochschule Freiburg und der Ecole Normale du Doubs/Besançon. Innerhalb eines vom Deutsch-Französischen Jugendwerk (Bad Honnef) geförderten Programms konnte bisher in jedem Jahr eine Gruppe von Lehrerstudenten/innen der PH zu einem vierwöchigen Aufenthalt an die Ecole Normale Besançon fahren; vor Ort können sich die Studierenden über das französische Erziehungssystem informieren, in Klassen verschiedener Schulstufen hospitieren und zugleich eigene französische Sprachkenntnisse intensivieren und an literarischen und landeskundlichen Seminaren teilnehmen. Ein entsprechendes Programm gilt für die französische Gruppe, die in der Regel von Mitte Juni bis Mitte Juli zu einem Studien- und Informationsaufenthalt an die PH kommt.

Der gute Kontakt zur Ecole Normale Besançon konnte nun im Sommersemester 85 weiter intensiviert werden. Als offizielle Delegation der Hochschule weilten Rektor Prof. Dr. Schwark, Prorektor Prof. Dr. Günther und Kollegen verschiedener Fächer vom 9. — 11. Mai 1985 in Besançon, um mit den französischen Partnern über Probleme der Lehrerausbildung in Frankreich und Deutschland zu diskutieren und zugleich Möglichkeiten eines Austausches für die Lehrenden beider Institutionen zu vereinbaren. So ist der Gegenbesuch einer Gruppe von Kollegen der Ecole Normale für den Herbst 1985 geplant.

Die intensiven und freundschaftlichen Beziehungen zur Ecole Normale Besançon erweitern die bestehenden Auslandsbeziehungen der Pädagogischen Hochschule; sie können darüber hinaus dazu beitragen, die Städtepartnerschaft Freiburg — Besançon im Bereich der Lehrerausbildung zu vertiefen.

Eckhard Rattunde

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
Bezirk Südbaden

Die GEW ist eine der 17 Gewerkschaften des Deutschen Gewerkschaftsbundes. Im DGB vertreten über 8 Millionen Arbeiter, Angestellte und Beamte ihre Interessen als Arbeitnehmer.

Die Gewerkschaften kämpfen für die Rechte der Schwächeren und gegen die Ellenbogengesellschaft. Deshalb sind wir gegen Privilegien und Vorrechte selbsternannter Eliten auch im Bildungswesen.

Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft ist der einzige "Gesamtverband der Lehrer, Erzieher und Wissenschaftler". Sie organisiert Beschäftigte und Studierende im Bildungsbereich vom Kindergarten bis zur Hochschule.

Die GEW bietet Berufsrechtsschutz und Rechtsberatung im beruflichen Bereich. Unsere Fachleute für das Beamten- und Angestelltenrecht sowie unsere Vertragsanwälte verstehen ihr Geschäft.

Regelmäßige Sprechstunden auf der Bezirksgeschäftsstelle der GEW in Freiburg stehen unseren Mitgliedern zur Verfügung.

darum:

werden auch Sie Mitglied der GEW

wenden Sie sich für weitere Informationen an:

Gewerkschaft
Erziehung und Wissenschaft
7800 Freiburg, Kaiser-Joseph-Str. 247
Tel. 0761/33447