

BASISWISSEN SACHUNTERRICHT

Astrid Kaiser Detlef Pech (Hrsg.)

Band 2

Neuere Konzeptionen und Zielsetzungen im Sachunterricht



Schneider Verlag
Hohengehren

Basiswissen Sachunterricht

Herausgegeben von Astrid Kaiser und Detlef Pech

Band 2

Neuere Konzeptionen und Zielsetzungen im Sachunterricht

4. unveränderte Auflage



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Umschlagentwurf: Gerrit Kaiser

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Basiswissen Sachunterricht. / hrsg. von Astrid Kaiser und Detlef Pech

Bd. 1–6 ISBN 978-3-8340-0386-7

Bd. 1 Geschichte und historische Konzeptionen des Sachunterrichts
ISBN 978-3-8340-0387-4

Bd. 2 Neuere Konzeptionen und Zielsetzungen im Sachunterricht
ISBN 978-3-8340-0388-1

Bd. 3 Integrative Zugangsweisen für den Sachunterricht
ISBN 978-3-8340-0389-8

Bd. 4 Lernvoraussetzungen und Lernen im Sachunterricht
ISBN 978-3-8340-0390-4

Bd. 5 Unterrichtsplanung und Methoden
ISBN 978-3-89676-865-0

Bd. 6 Die Welt als Ausgangspunkt des Sachunterrichts
ISBN 978-3-8340-0392-8

Schneider Verlag Hohengehren, Wilhelmstr. 13,
D-73666 Baltmannsweiler 2019

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52 a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligung des Verlages öffentlich zugänglich gemacht werden. Dies gilt auch bei einer entsprechenden Nutzung für Unterrichtszwecke!

© Schneider Verlag Hohengehren, 2019.

Printed in Germany – Druck: Stückle, Ettenheim

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	1
-------------------	---

Detlef Pech / Astrid Kaiser

Aussichtspunkte.

Perspektiven und Richtungen sachunterrichtlichen Denkens	3
--------------------------------------------------------------------	---

I. Perspektiven des Weltverstehens

Marcus Rauterberg

Die Sache als Ausgangspunkt des Weltverstehens	24
----------------------------------------------------------	----

Joachim Kahlert

Lebenswelten erschließen	32
------------------------------------	----

Maria-Anna Bäuml-Roßnagl

Sachunterrichtliche Bildungsprozesse im Spannungsfeld von <i>Ich – Sache – Wir</i>	42
-------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Astrid Kaiser

Kommunikativer Sachunterricht	48
-----------------------------------------	----

Ute Stoltenberg

Sachunterricht: Innovatives Lernen für eine nachhaltige Entwicklung	58
----------------------------------------------------------------------------------	----

Brunhilde Marquardt-Mau

Ansätze zur Scientific Literacy Neue Wege für den Sachunterricht	67
-------------------------------------------------------------------------------	----

Eva Gläser

Sachunterrichtlicher Schulanfang	84
--------------------------------------------	----

II. Konzeptionen aus Lernprinzipien

Hartmut Giest

Handlungsorientiertes Lernen	90
----------------------------------------	----

Gesine Hellberg-Rode

Entdeckendes Lernen	99
-------------------------------	----

Hanns Steinhorst

Lernen durch Anschauung	105
-----------------------------------	-----

<i>Dirk Lange</i>	
Projektorientiertes Lernen	111

<i>Elsbeth Krieg</i>	
Reggio-Pädagogik: Verstehen aus ästhetischen Kinderperspektiven	117

III. Curriculare Entwicklungen

<i>Charlotte Röhner</i>	
Lehrplanentwicklung Sachunterricht in Hessen	124

<i>Annegret Eickhorst</i>	
Die neuen Richtlinien im Bundesland Nordrhein-Westfalen	133

<i>Kurt Meiers</i>	
Sachunterricht in Baden-Württemberg	138

<i>Inge Koch</i>	
Die Entwicklung des Sachunterrichts in Mecklenburg-Vorpommern	145

<i>Ute Stoltenberg</i>	
Perspektivrahmen Sachunterricht – ein Beitrag zur fachlichen und bildungspolitischen Profilierung des Sachunterrichts	152

<i>Eva Gläser</i>	
Welterkundung – Handlungskompetenz – Erfahrungsfelder Die aktuelle Position des Grundschulverbandes zum Sachunterricht	158

IV. Beispiele internationaler Entwicklungen

<i>Nobuyuki Harada</i>	
Neuere Konzeptionen und Perspektiven im Lebenskundeunterricht Japans . . .	164

<i>Jan Greven / Jos F.M. Letschert</i>	
Welt- und Umweltkunde in den Niederlanden	170

<i>Marco Adamina</i>	
'Natur-Mensch-Mitwelt' – ein Konzept zum Sach- und Sozialunterricht in der deutschen Schweiz	180

<i>Ute Stoltenberg</i>	
Sozial- und naturwissenschaftliche Bildung in der Grundschule Italiens	188

Vorwort

In den sechs Bänden der Reihe Basiswissen Sachunterricht haben wir uns der Anforderung gestellt, eine breite und doch klar strukturierte Übersicht zum Wissens- und Erkenntnisstand des Sachunterrichts und seiner Didaktik zu Beginn des 21. Jahrhunderts vorzulegen. Dazu haben wir über 70 Fachleute aus dem In- und Ausland um Beiträge gebeten. Basiswissen für ein so komplexes Fach wie den Sachunterricht zusammen zu stellen, ist keine einfache Aufgabe. Schon allein die Auswahl von Schwerpunkten für die einzelnen sechs Bände war kein leichtes Unterfangen. In ihrer Struktur spiegelt sich letztlich das Verständnis der Herausgebenden vom Sachunterricht wider. Eine Struktur, die trotz aller inhaltlichen Differenz der einzelnen Autorinnen und Autoren, auch in den Beiträgen zum Tragen kommt. Denn die meisten Autorinnen und Autoren profilieren den Sachunterricht unabhängig voneinander in Richtung einer kritischen wissenschaftsorientierten Disziplin.

In Abwägung vieler Alternativen haben wir uns dazu entschlossen, einen ersten Band zur Geschichte des Sachunterrichts herauszugeben, weil wir der Auffassung sind, dass die Entwicklung eines Unterrichtsfaches ein allmählicher Prozess ist und dass sich frühere Konzepte auch im heutigen Sachunterricht herauskristallisieren lassen.

Im zweiten Band sollen grundlegende Perspektiven und neuere Konzeptionen des Sachunterrichts präsentiert werden. Sie sollen verbunden werden mit der Diskussion wesentlicher Lernprinzipien im Sachunterricht. Zugleich soll in diesem Band der aktuelle Stand der curricularen Entwicklung in der Bundesrepublik beispielhaft vorgestellt und die Möglichkeit eröffnet werden, diesen mit dem internationalen Stand abzugleichen.

Der dritte Band soll verschiedene Diskurse und Konzeptansätze einer über einzelfachliche Perspektiven hinaus gehenden Neudimensionierung von Sachunterricht eröffnen. Die Qualifizierungsabsicht geht hier in Richtung einer mehrperspektivischen Pädagogik der Vielfalt, die stärker die Bildung der Person fokussiert und weniger die direkte fachliche Vermittlung von Inhalten. Somit stehen in diesem Band mehr von den Lernsubjekten und ihren Denk- und Wahrnehmungsweisen her gedachte konzeptionelle Innovationen im Zentrum.

In Band vier wird der Sachunterricht aus der Perspektive des Lernens und der Lernenden beleuchtet. Erkenntnisse über Lernvoraussetzungen für den Sachunterricht und lerntheoretische Ansätze sowie die konzeptionellen Konsequenzen für einen lernförderlichen Sachunterricht bilden das Zentrum der Analyse.

Im fünften Band steht die praktische Umsetzung des Sachunterrichts im Vordergrund. Planung und Unterrichtsanalyse werden in ihren Möglichkeiten beleuchtet, verschiedene methodische Ansätze erörtert und in ihrer Begründung wie auch hinsichtlich der Probleme der unterrichtlichen Umsetzung reflektiert.

Der sechste Band widmet sich in seinem Schwerpunkt dem Sachunterricht als Theorie der Allgemeinbildung. Die verschiedenen epochaltypischen Schlüsselprobleme wie sie Klafki als Strukturierung von Allgemeinbildung formulierte, werden hier bezogen auf den Sachunterricht in der Grundschule entwickelt.

Für die intensive redaktionelle Arbeit danken wir insbesondere Isabel Ahrens, Astrid Brosowsky, Sabine Binnemann (Oldenburg) und Marei Ludath, Carolin Schwiezer, Andrea Becher (Lüneburg).

Lüneburg und Oldenburg,
Detlef Pech und Astrid Kaiser

DETLEF PECH / ASTRID KAISER

Aussichtspunkte

Perspektiven und Richtungen sachunterrichtlichen Denkens

„Die Eule der Minerva beginnt erst mit der einbrechenden Dämmerung ihren Flug“
(Hegel, Grundzüge der Philosophie des Rechts, Vorrede)

Ein erster Zugang

Eine Sachunterrichtsprüfung irgendwo in diesem Land.

Prüferin: Sie haben Ihr spezielles Wissen sehr gut präsentiert. Aber gehen wir doch noch einmal auf die Grundlagen des Sachunterrichts ein. Was will der Sachunterricht?

Prüfling: Ja, zunächst will er Kindern ermöglichen, sich in der Welt zu orientieren, sie zu erschließen, zurechtzukommen sozusagen.

Egal aus welcher Position der Prüfer seine oder die Prüferin ihre Ansprüche formuliert: Mit dieser Antwort wird er oder sie leben können, sie ist einer der wenigen konsensuellen Punkte im Sachunterricht. Doch: Sie wird ihm oder ihr nicht genügen.

Woran soll sich das Kind orientieren? Welchen Weg, soll es beschreiten? Was braucht es um sich zu orientieren? Was kann es alleine bewältigen und wofür braucht es Hilfe? Und von wo soll es losgehen? Was ist eine gelungene Orientierung? Warum soll es sich überhaupt orientieren können?

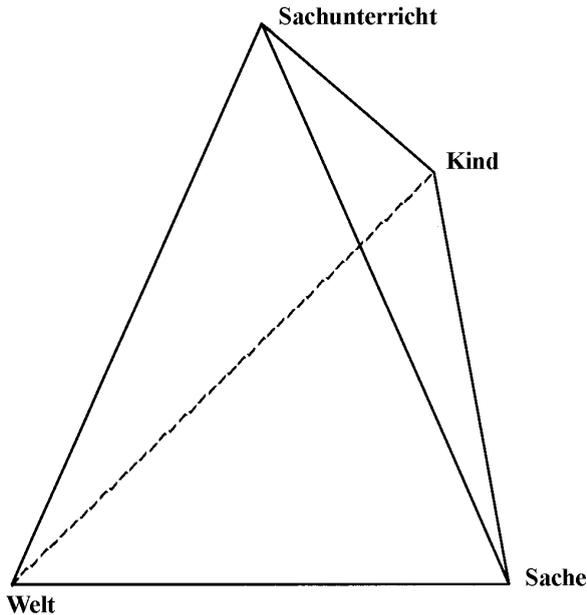
All dies ist damit nicht beantwortet und es lässt sich vortrefflich darüber – im besten Sinne des Wortes – streiten. Streiten heißt hier: Nachdenken und Forschen, eine Position entwickeln, sie zu untermauern oder auch sie aufzugeben. Resultat ist eine Struktur, in der die aufgeworfenen Fragen möglichst konsistent beantwortet werden, also ein Weg aufgezeigt wird, der auf Grundlage des Erkenntnisstandes als schlüssig und ans Ziel führend erscheint.

Eine im Sachunterrichtsdiskurs anzutreffende Denkfigur geht davon aus, dass mindestens drei Ebenen aufeinander bezogen werden müssen. Oft wird sie unter dem Begriff der Sachunterrichtstriade diskutiert:

- Vom Kind aus.
- Von der Sache aus.
- Von der Gesellschaft, der ‘Welt’ aus.

Das Verhältnis dieser Ebenen hat sich in der Geschichte des Sachunterrichts stetig verschoben.

Doch anders als ein Dreieck sind auch seine Spitzen, ist das Verhältnis seiner Eckpunkte zueinander nicht fix. Und es ist keine zweidimensionale Figur, sondern eine dreidimensionale. Die Triade ist der Boden, die Spitze der Pyramide (präziser: des Tetraeders) der Sachunterricht. Im Raum der Pyramide entfaltet sich der Inhalt.



Bilder können helfen, Struktur und Überblick zu verschaffen. Aber sie bergen auch stets die Gefahr in sich, sie zu überstrapazieren. Daher nur eine letzte Versinnbildlichung mittels der Pyramide: Irgendwo in dieser Pyramide – manchen so unzugänglich wie die Schatzkammer des Pharaos – liegt die Eigenständigkeit des Sachunterrichts. Doch ist es auch diese Dreidimensionalität samt Schatzkammer, die es Studierenden so schwer machen, einen Zugang zu finden. Denn egal, welche der Perspektiven sie einnehmen, Sachunterricht sieht immer anders aus. Jenes, was dann im Vordergrund steht, ist gekoppelt an die Hintergrundpunkte und fließt in einem Punkt zusammen, jenem der dann Sachunterricht genannt wird und der zwangsläufig aus der Perspektivlogik mal näher und mal weiter entfernt vom Betrachter liegt.

Der Name ist Programm?

Keine Wissenschaft oder Didaktik erlebt in ihrer Geschichte nicht die Verschiebung von Bedeutungsebenen. Dieses Phänomen ist im Sachunterricht in be-

sonderer Weise ausgeprägt. Zum einen integriert er, wie in Band 1 dieser Reihe aufgezeigt wird, eine Vielzahl von zum Teil widersprüchlichen Traditionslinien in sich, zum anderen ist er als Fach noch sehr jung. Erst in jüngster Zeit lassen sich Stimmen hören, die vom Sachunterricht als eigenständiger Wissenschaft sprechen. Zugleich wird erneut hervorgehoben, dass es sich immer noch um einen 'Verlegenheitsbegriff' handelt, also eher einen Kompromiss, denn eine gewollte Fachbezeichnung. Einher geht hiermit die Forderung nach einer erneuten Umbenennung. Wolfgang Klafki verwies 1992 auf die Notwendigkeit einer Neukonturierung. Er wählte den Begriff des 'Sach- und Sozialunterrichts' (Klafki 1992, S. 11). Faust-Siehl, Ramseger und andere (1996) präferieren den Begriff der 'Welterkundung' (vgl. Band 6 dieser Reihe). Sie verknüpfen mit der Umbenennung eine grundlegende Neuorientierung der inhaltlichen Dimensionen. Auch auf internationale Pendanten wird nicht selten verwiesen. So nimmt Kaiser (2004) Bezug auf den niederländischen Entwurf einer 'Weltorientierung' aber auch das japanische Modell von der 'Lebenskunde' wird häufig kolportiert (vgl. Beiträge Greven / Letschert und Harada in diesem Band). In diesen Vorschlägen steht jeweils der schulische Sachunterricht im Mittelpunkt. Doch bei genauerer Betrachtung dieser Konzeptionen zeigt sich, dass sie sich von der (mittlerweile längst überholten) Vorstellung lösen, der Sachunterricht sei eine grundschulspezifische Zusammensetzung von Fachdidaktiken. Gerade in den internationalen Beispielen klingt an, dass bestimmte Fragen aus einer eigenständigen Perspektive des Sachunterrichts angegangen werden und auch nur aus dieser angegangen werden können. Vorsichtig deutet sich an, dass der Sachunterricht sich nicht nur als eigene Didaktik, sondern als eigene Wissenschaft profiliert. Ute Stoltenberg benennt dies in ihrem Beitrag in diesem Band zum 'Perspektivrahmen Sachunterricht', dem Versuch der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts eine bundesweite Standortbestimmung des Sachunterrichts vorzunehmen und Impulse zur Diskussion um eine Vereinheitlichung zu geben, als 'Sachwissenschaft'. Auch wenn kritisch anzumerken ist, dass hierbei erneut der doch umstrittene Begriff der 'Sache' in den Mittelpunkt rückt, so deutet es auf einen qualitativen Sprung in der Etablierung des Faches hin: Weg vom grundschulpädagogischen Randprodukt hin zu einer grundlegenden, eigenständigen und vernetzten Auseinandersetzung mit den basalen Inhaltsdimensionen. Dies ist ein deutlicher Kontrapunkt zur aktuellen bildungspolitischen Debatte und Faktenlage.¹ Denn anstelle einer Akzentuierung in diesem Sinne erfährt der Sachunterricht zunehmende Einschnitte, z. B. durch die Streichung als eigenständiges Fach und Integration in den Deutschunterricht in Sachsen-Anhalt, die Abwertung zu einem mit den anderen Fächern nicht mehr gleichberechtigten 'Langfach' im Lehramtsstudium in Niedersachsen oder das Verschwinden des eigenständigen Studienfaches z. B. in Baden-Württemberg und die Verwandlung in ein Modul im Rahmen

¹ Vgl. hierzu auch die Stellungnahme zu 'Sachunterricht und Lehrerbildung' der GDSU aus dem April 2003 (www.gdsu.de; Stand 08. Januar 2004).

der Umstellung des Studiums auf Bachelor- und Master-Abschlüsse wie z. B. in Bielefeld.

Wie wirkungsmächtig die Traditionslinien des Sachunterrichts sind und wie ohnmächtig die Durchsetzungskraft des 'Verlegenheitsbegriffs' ist, zeigt sich daran, dass auch nach dreißig Jahren Sachunterricht in einigen Bundesländern Begriffe wie 'Heimatkunde' oder 'Sachkunde', die auf die ideologische Belastung wie auf das Relikt des Belehrens und der Wahrheitsverkündung durch die Lehrkraft verweisen, noch in Gebrauch sind.²

Resümierend bleibt eines festzuhalten: Die Bezeichnung des Faches oder der Disziplin stehen in Korrelation mit den damit verbundenen Zielen und dem Rahmen der Inhaltsauswahl.

Wir haben darauf verzichtet, in diesem Band Aufsätze zum Stand der Diskussion in *allen* deutschen Bundesländern zu versammeln. Manche von ihnen sind für den aktuellen Stand der Diskussion schlicht nicht mehr von Belang und eigentlich nur unter historischer Perspektive interessant, wie bspw. jene Niedersachsens, die in vorliegender, unveränderter Fassung seit 1982 Bestand haben. Trotz der auch durch aktuelle Umstellungen geprägten Auswahl sind wir der Ansicht, dass die im dritten Abschnitt dieses Bandes präsentierten Beispiele insgesamt den Stand der Richtlinien in der Bundesrepublik mit den verschiedenen Facetten, Traditionslinien und Akzentuierungen auch in seiner Heterogenität gut widerspiegeln.

In den Lehrplänen findet sich leicht verschoben die Entwicklung des Sachunterrichts wieder. Der Etablierung des Sachunterrichts zu Beginn der siebziger Jahre des 20. Jahrhunderts folgte häufig eine erste Überarbeitung Ende der siebziger Jahre. Zum Teil trat erst hier die Eigenständigkeit des Sachunterrichts und seine Lösung von den Wurzeln der Heimatkunde³ deutlich hervor, wie es z. B. Kurt Meiers für Baden-Württemberg in diesem Band beschreibt. In einigen Bundesländern findet sich zudem bereits Ende der siebziger Jahre die Tendenz jene Überakzentuierung dessen, was in der Geschichte des Sachunterrichts als 'Wissenschaftsorientierung' bezeichnet wird, zugunsten einer stärkeren Betonung der 'kindlichen Lebenswelten' zurückzunehmen. Charlotte Röhner beschreibt dies deutlich für die erste Überarbeitung der hessischen Richtlinien für den Sachunterricht in den Jahren 1976–1979.

² Diese pauschalisierende Aussage soll nicht negieren, dass – wie in Band 1 dieser Reihe deutlich wird – unter dem Etikett Heimatkunde auch Konzepte entwickelt wurden, die angelegt waren, Kindern umfassenden Einblick und Erkenntnisgewinn nicht nur auf den Nahraum reduziert zu bieten.

³ Gemeint ist hier, eine ideologisch bestimmte Heimatkunde Sprangerscher Prägung, wie sie mit den folgenden Zitaten dokumentiert werden soll: „Heimat ist erlebbare und erlebte Totalverbundenheit mit dem Boden“ (Spranger 1952, S. 12) oder „Lauschen wir der Sprache, die die Denkmäler ihrer Natur und ihrer Geschichte zu uns reden! Da liegen die Wurzeln unserer Kraft! Der Weg zum Menschentum führt nur über das Volkstum und das Heimatgefühl“ (Spranger 1952, S. 44).

Die Dynamik des auch heute noch jungen Faches führte zu einer häufigen Überarbeitung der Richtlinien. Denn auch jene Neuakzentuierung in den achtziger Jahren wurde schnell als einseitig deklariert. Kurt Meiers verweist auf die Konsequenzen dieser Schnelllebigkeit. So kann es durchaus sein, dass ein und dieselbe Person in Baden-Württemberg im Laufe der Jahre nach fünf verschiedenen gültigen und doch stark differierenden Lehrplänen unterrichten musste, ohne dass die Notwendigkeit von Überarbeitungen in das Selbstverständnis des Faches integriert wurde. Für die Ausbildung einer professionellen Haltung ist dies sicherlich ein Hindernis.

Die Dynamik wissenschaftlicher Diskussion um den Sachunterricht in der Verknüpfung einer notwendigen institutionellen und gesetzlichen Umsetzung führte noch zu weiteren Problemen. In manchen Bundesländern konnte die Gesetzeslage mit der Diskussion nicht Schritt halten. Ein Grund hierfür ist die Mitte der achtziger Jahre immer deutlicher hervortretende finanzielle Misere der Länder. Die Erstellung von Richtlinien ist nicht nur zeit- und arbeits-, sondern zudem kostenintensiv. Resultat war oder ist, dass bspw. die 1982 in Niedersachsen publizierten Richtlinien weiterhin Gültigkeit besitzen und auch in Nordrhein-Westfalen gilt, dass die aus dem Jahr 1985 stammenden Richtlinien erst jetzt abgelöst werden, wie Annegret Eickhorst es in diesem Band skizziert.

Durch die aktuelle Diskussion der Lehrpläne zieht sich eine Frage, die im Zusammenhang mit der PISA-Studie an Bedeutung gewann. Es geht um die Zieldefinition, also darum, was Kinder nach vier Jahren Sachunterricht in der Grundschule gelernt haben sollen. Nicht selten finden sich hier Überlegungen in Richtung eines Kerncurriculums – im Sinne verbindlicher Mindestanforderungen – das den Anschluss an die weiterführenden Fächer in der Sekundarstufe gewährleisten soll (z. B. in Nordrhein-Westfalen). Neben dem zu vermittelnden Wissen stehen die zu erwerbenden Kompetenzen im Blickpunkt (z. B. Baden-Württemberg). Unter Kompetenzansatz wird in der neueren didaktischen Diskussion die Abkehr von Unterrichtskonzepten verstanden, die von bestimmten Stoffen oder einem festgelegten Inhaltskanon ausgehen und stattdessen die Entwicklung von Fähigkeiten der Lernenden betonen. Zumeist ist die Formulierung von Kompetenzen mit einer Sichtweise verknüpft, die den Ausgangspunkt des Lernens, nämlich das einzelne Kind, in den Mittelpunkt rückt. Dies verweist in der Anlage auf ein Sachunterrichtsverständnis, wie es von der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) 2002 in seinem „Perspektivrahmen Sachunterricht“ formuliert wurde (vgl. Stoltenberg in diesem Band). So lässt sich aufzeigen, dass mit dem Konzept von Mindeststandards und Kerncurriculum sowie dem Kompetenzansatz jene beiden grundlegenden, konträren Stränge der aktuellen bildungspolitischen Debatte bereits ihren Niederschlag in der Ausgestaltung der Lehrpläne für den Sachunterricht finden. Derzeit lässt sich allerdings auch der Versuch beobachten, diese beiden hier als sich gegenüberstehenden Pole skizzierten Ansätze zu verknüpfen (z. B. in der Entwurfsfassung eines

neuen Rahmenplans für den Sachunterricht der Bundesländer Berlin, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern).⁴

Neben der Ausrichtung an als 'Könnenszielen' verstandenen Kompetenzen und dem Aufzeigen, dass sachunterrichtliches Bildungspotenzial gerade aus dem 'Spannungsverhältnis' von fachwissenschaftlicher Perspektive und kindlicher Lebenswelt erwächst, wird von Seiten der GDSU die Notwendigkeit der Vernetzung verschiedener sachunterrichtlicher Perspektiven betont. Diese 'Querverweise', die den Weg zu einem integrierten Sachunterricht öffnen, lassen sich, wie Charlotte Röhner betont, auch in den hessischen Richtlinien bereits gut nachzeichnen. In den hessischen Richtlinien ist wiederum ein Beispiel gegeben, bei dem die Eröffnung eines konsequent interdisziplinären Sachunterrichts zu finden ist. Hier können wir von einer sichtbaren Überwindung der einzelfachdidaktisch orientierten frühen Sachunterrichtskonzepte sprechen.

Die Position des Grundschulverbands zeigt deutliche Parallelen zu jenen der GDSU (vgl. Beitrag Gläser in diesem Band). Allerdings wird hier stärker die von Faust-Siehl, Ramseger u. a. in die Diskussion gebrachte Entfaltung des Sachunterrichts im Sinne der Verankerung einer 'Welterkundung' (vgl. Beitrag in Band 6 dieser Reihe), die auf das Bildungsverständnis Wolfgang Klafkis rekurriert, fokussiert.

Die bisherigen Ausführungen beziehen sich zumindest in ihrem geschichtlichen Aspekt ausschließlich auf die Westbundesländer. In den Ostbundesländern, also jenen, die aus der Auflösung der DDR hervorgegangen sind, gibt es Sachunterricht erst seit den neunziger Jahren. Inge Koch führt dies in diesem Band für Mecklenburg-Vorpommern aus, in dem Sachunterricht erst mit dem Lehrplan aus dem Jahr 1996 per Richtlinie verankert wurde. Die erste Hälfte der neunziger Jahre dienten der Entwicklung dieser Richtlinien. Mit dem Anschluss an die Bundesrepublik waren in der DDR der Heimatkundeunterricht und der Schulgartenunterricht jene Fächer, in denen sachunterrichtliche Dimensionen behandelt wurden.

Die späte Entwicklung sachunterrichtlicher Richtlinien bot hier die Möglichkeit viele Irrwege zu umgehen und Richtlinien auf der 'Höhe der Zeit' zu etablieren. So orientieren sich jene ostdeutschen Lehrpläne häufig bereits an einem Kompetenzbegriff, der in Westdeutschland erst im Zuge mühsamer Lehrplanreformen durchzusetzen war und ist.

Doch zeigt sich an der Geschichte der Etablierung des Sachunterrichts erneut, dass Bildung und Politik eng ineinander verwoben sind. Aus der Geschichte des westdeutschen Sachunterrichts ist uns dies bereits vertraut. Ohne die gesell-

⁴ Die Entwurfsfassung ist auf den Internetseiten der entsprechenden Landesinstitute zu finden, z.B. www.lisum.de [Stand: 29.01.2004].

schaftspolitischen Konsequenzen des Sputnik-Schocks in den fünfziger Jahren⁵ und den politischen, auch bildungspolitischen Veränderungen in Deutschland Ende der sechziger Jahre, samt ihrer ideologischen Dimensionen, also der Konfliktsituation zweier Gesellschaftssysteme, ist die Entstehung des Sachunterrichts nicht zu beschreiben und zu verstehen (vgl. Kaiser 2004).

In der Etablierung des Sachunterrichts in den neuen Bundesländern wurde – wie in anderen Gesellschaftsbereichen auch – wenig auf die spezifischen Traditionslinien der DDR-Unterstufe Rücksicht genommen. Es wurde ein neues, westliches Fach aufgesetzt. Nur mühsam ließen sich einzelne Facetten wie bspw. der Schulgartenunterricht (vgl. Band 5 dieser Reihe) behaupten. Dieser hat mittlerweile bundesweite Relevanz gewonnen, was sich auch in der kontinuierlichen Tätigkeit einer Arbeitsgruppe innerhalb der GDSU zeigt. Schulgartenunterricht ist aber auch weiterhin bildungspolitisch in seiner Existenz bedroht. Das Bildungspotenzial von DDR-Traditionen wurde indes zumeist nicht gesehen und ist auch bis heute kaum Forschungsgegenstand. So sind z. B. gesellschaftliche Dimensionen für den heutigen Sachunterricht kaum mehr relevant, während sie ideologisch legitimiert im DDR-Unterricht von besonderer Bedeutung waren.⁶ Vielleicht etwas zu salopp formuliert lässt sich sagen, dass in der Befreiung sachunterrichtlicher Inhalte von der DDR-Ideologie die eigene ideologische Perspektive nur unzureichend reflektiert wurde.

Die Welt außerhalb des Sachunterrichts

Sachunterricht ist nicht nur ein historisch junges Fach; es ist darüber hinaus ein spezifisch deutsches Fach. Werfen wir einen systematischen Blick auf den Fächerkanon der Grundschule, fällt schnell auf, dass dieser inhaltlich verworren ist.

Charakterisieren wir Sachunterricht als jenes Fach, das im Kern sozial- und naturwissenschaftliche Dimensionen anspricht und in dem die so genannten fächerübergreifenden Aspekte verankert sind, stellt sich z. B. die Frage, warum beispielsweise Ethik oder Psychologie hierbei weitestgehend ausgeklammert sind. Mit dem Blick auf die fünf Perspektiven des Sachunterrichts der GDSU, lässt sich feststellen, dass z. B. 'Technisches Werken' sich durchaus in den Bildungsanspruch des Sachunterrichts integrieren lässt. Der Fächerkanon ist ein historisch gewachsenes Produkt.⁷ Dabei haben die traditionellen Fächer der Sekundarstufe mit ihren Inhalten einen deutlich stärkeren Einfluss auf den Sach-

⁵ Der Sputnik-Schock kann gewiss nicht als einfacher Auslöser für intensive Bemühungen um eine Neuformulierung naturwissenschaftlicher Grundbildung verstanden werden. Es gab auch vorher entsprechende wissenschaftliche Bemühungen, aber noch nicht die erforderlichen Mittel.

⁶ Ein Aspekt, der derzeit von Silke Pfeiffer in einem Forschungsprojekt fokussiert wird.

⁷ Eine Feststellung, die auch innerhalb der Fächer anzuwenden ist. Auch jene fünf Perspektiven der GDSU sind in dieser Gliederung aus sich heraus nur schwer zu legitimieren.

unterricht als andere für die Allgemeinbildung sinnvolle Inhalte, die bislang aber weniger schulisch etabliert waren wie etwa die Rechtskunde oder Anthropologie.

In verschiedenen Ländern lassen sich Entwicklungen aufzeigen, die zu anderen Ergebnissen führten. Diese unterschiedlichen Entwicklungen werden beispielhaft im vierten Abschnitt dieses Bandes vorgestellt. In den USA sehen wir z. B. bereits im Pendant zur Grundschule eine fachliche Trennung von Sozial- und Naturwissenschaft (vgl. Beitrag Gutwerk in diesem Band). Im Zentrum steht die Möglichkeit der Entwicklung einer wissenschaftlichen Annäherung an die Welt, die vor allem bezogen auf die Naturwissenschaften unter dem Begriff der Scientific Literacy mittlerweile auch im deutschen Diskurs rezipiert wird (vgl. Beitrag Marquardt-Mau in diesem Band⁸). Zugrunde liegt dieser inhaltlichen Bestimmung ein curriculares Prinzip, das den fragenden und forschenden Zugang zu einem Gegenstand in den Mittelpunkt des Unterrichts rückt. Dieses Prinzip des 'Inquiry Approach' wird von Petra Milhoffer in ihrem Beitrag detailliert vorgestellt.

Die Betonung der Wissenschaftlichkeit und die erste Trennung der Disziplinen von Anfang an finden sich hingegen in anderen Staaten analog zum deutschen Sachunterricht nicht. Im japanischen Modell der 'Lebenskunde' für die 1. und 2. Klasse liegt der Schwerpunkt bewusst nicht auf fachlichen Inhalten, sondern in der Anschlussfähigkeit schulischen Lernens an die Lebenswelt der Kinder (vgl. Beitrag Harada in diesem Band). Ein Bezug, der auch im Unterrichtsfach 'Gesamtlernen' ab der 3. Klasse erhalten bleibt. Diese Ausgangslage ist stark beeinflusst vom Modell des 'lebenslangen Lernens', das im Begriff der 'Lebenskraft', die zu fördern sei, zum Ausdruck kommt. Es sollen Grundlagen für Lernprozesse in der Anknüpfung an kindliche Erfahrungen geschaffen werden.

Ein weiteres jüngerer, integratives Modell, welches besondere Aufmerksamkeit verdient, ist das Konzept 'Lernwelten Natur-Mensch-Mitwelt' des Schweizer Kantons Bern (vgl. Beitrag Adamina in diesem Band). Hier wurde ein erkenntnistheoretischer Zugang, der des Konstruktivismus, zur Grundlage der Konzeption. Niederschlag gefunden hat dies u. a. in der Betonung der Vielfalt von subjektiven und subjektgebundenen Lernwegen. Eine Annahme, die konzeptionell auch in der Erarbeitung der Unterrichtsmaterialien umzusetzen versucht wurde.

Bildungspolitisch als auch in der inhaltlichen Ausrichtung überaus interessant sind die von Jan Greven und Jos Letschert in diesem Band vorgestellten Ansätze in den Niederlanden. In einem regelmäßigen Turnus von fünf Jahren werden hier

⁸ Scientific literacy war, wie Marquardt-Mau bemerkt, ein konzeptioneller Pfeiler der IGLU-E Studie. Erste Konzeptionen zur Bedeutsamkeit für den naturwissenschaftlichen Sachunterricht liegen bereits vor. Dies war für uns Grund genug, 'scientific literacy' nicht im vierten Abschnitt dieses Bandes 'Internationale Entwicklungen' zu behandeln, sondern im ersten, der sich unter der Überschrift 'Perspektiven des Weltverstehens' mit aktuellen sachunterrichtlichen Konzeptionen beschäftigt.

die Curricula überarbeitet und somit sichergestellt, dass aktuelle Forschungsergebnisse zeitnah unterrichtsrelevant werden, was sich auch in der Bezeichnung des entsprechenden Faches ausdrückt. So wurde in der ersten Fassung von 1984 noch der Begriff „Sociale Wereldoriëntatie“ (Soziale Weltorientierung) gewählt. Aktuell findet sich die Bezeichnung „Oriëntatie op jezelf en de Wereld“ (Orientierungsunterricht über dich und die Welt). Auch in den Niederlanden rückt die Ausrichtung an den einzelnen Disziplinen in den Hintergrund, wie aus dieser Bezeichnung deutlich wird.

Welch weit reichende Konsequenzen (bildungs-) politische Momente für die Konzeption und damit auch die Inhalte von Unterricht haben können, wird von Ute Stoltenberg am Beispiel Italiens verdeutlicht. Hier wurden im Zuge der Regierung Berlusconi bereits eingeleitete Reformen, die an einem integrativen Modell orientiert waren, zurückgenommen und die tradierte Fächerorientierung erneut festgeschrieben.

Ein weiteres aus Italien stammendes Konzept findet sich im zweiten Abschnitt des Bandes, denn es handelt sich hierbei um kein schulisches Pendant zum Sachunterricht. Elsbeth Krieg stellt Prinzipien der ‘Reggio-Pädagogik’ vor, die in Kindertagesstätten verankert ist. Für den Sachunterricht ist dieser Ansatz von besonderer Relevanz, da ästhetische Zugänge zur Welt in einem projektorientierten Ansatz entfaltet werden.

Viel zu wenig werden internationale Diskussionen um sachunterrichtliche Inhalte und Konzeptionen im bundesrepublikanischen Diskurs aufgegriffen. Es wäre wünschenswert, wenn Impulse einer bildungspolitischen Professionalisierung wie die turnusmäßige, wissenschaftliche Überarbeitung von Richtlinien, die theoretische Fundierung von Richtlinien und Praxismaterial oder auch grundlegende curriculare Prinzipien ihren Weg aus den Universitäten in die Ministerien und letztlich eben in die Schulen fänden und umgekehrt die Erfahrungen aus der Praxis zum Gegenstand wissenschaftlicher Reflexion würden. Zu begrüßen ist daher das Unterfangen der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts auf ihren Fachtagungen jedes Jahr gezielt eine internationale Perspektive in das Tagungsprogramm zu integrieren (vgl. hierzu die von der GDSU im Klinkhardt-Verlag herausgegebene Reihe ‘Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts’). Dies ist allenfalls ein erster Schritt. Notwendig sind internationale, auch vergleichende (Forschungs-) Projekte, die indes eine wissenschaftliche Professionalisierung des Sachunterrichts an den Hochschulen, weg vom didaktischen Sammelsurium verschiedener Fachwissenschaften für die Grundschule hin zu einer Bildungswissenschaft für Kinder, bedürften.

Auf der Höhe der Zeit

Die Eule der Minerva, die in dem diesen Aufsatz vorangestellten Zitat erwähnt wird, steht für die Weisheit. Weisheit, also ein Verstehen von (historischen)

Zusammenhängen, ein Überblick ist nur in der Rückschau möglich, deshalb beginnt ihr Flug erst mit der einbrechenden Dämmerung am Ende des Tages.

Im Sachunterricht werden die 70er Jahre des 20. Jahrhunderts als Phase der Wissenschaftsorientierung bezeichnet. Die darauf folgende Zeit stand im Zeichen der 'Kindorientierung'. Diese Überbegriffe stehen indes nur für dominierende Diskussionszusammenhänge. Jene Konsistenz, die diese Begriffe suggerieren, hat es auch in den entsprechenden Jahren nicht gegeben. So waren die Einflüsse der Heimatkunde – wie wir auch an den Lehrwerken jener Zeit sehen – noch überaus präsent. Es gab nie einen einheitlichen Sachunterricht. Auch Entwürfe wie der 'Mehrperspektivische Unterricht' (vgl. Band 1 dieser Reihe), der bis heute in den Fachdiskursen aufgegriffen wird, sind nicht per se bei ihrer Veröffentlichung bedeutsam gewesen. Ihre Bedeutung wird erst entfaltet in der Rezeption sowohl in Praxis wie in der Theorie.

Für den heutigen Sachunterricht lässt sich sagen, dass er sich im wesentlichen an der Integration einer Kind- und Wissenschaftsorientierung orientiert, wie es bspw. in der Formulierung der einzelnen Perspektiven im GDSU-Entwurf (2002) deutlich wird. Dort wird jeweils von einem Spannungsverhältnis zwischen den kindlichen Erfahrungen und der fachwissenschaftlichen Dimension gesprochen, in dem sich das Bildungspotenzial einer Perspektive entfaltet. Doch sind die Akzentuierungen und Schwerpunkte vielfältig. Eben weil es um aktuelle Diskurse geht, lässt sich ein Überbegriff kaum finden. So scheint es etwas früh, bereits von einer Phase des 'Integrativen Sachunterrichts' zu sprechen, wie es z. B. Charlotte Röhner für die hessischen Rahmenrichtlinien aus dem Jahr 1995 berichtet. Gemein ist allen Ansätzen – und dies unabhängig davon, ob sie sich an der Erkenntnistheorie des Konstruktivismus ausrichten oder nicht –, dass sie die Bedeutung des Subjekts, des einzelnen Kindes besonders betonen. Die lerntheoretischen Implikationen, dass jedes Kind anders lernt, dass die Heterogenität von Lerngruppen Grundlage von Unterricht sein muss, ist ebenso Grundlage aktueller Sachunterrichtskonzepte.

Ein solcher Ausgangspunkt wirkt sich auf die Gesamtgestaltung der Schule von Anfang an aus. Dazu zählt, die Vorstellung homogener Lerngruppen fallen zu lassen. In der neueren Diskussion um den sachunterrichtlichen Schulanfang steht daher die Heterogenität der Kinder im Mittelpunkt. Es mögen auf den ersten Blick nur kleine Unterschiede sein, die eine Aussage wie „Alle Kinder sind gleich“ von jener „Alle Kinder sind verschieden“ unterscheiden, doch in den pädagogischen, den methodischen und didaktischen Konsequenzen gewinnen sie schnell an Relevanz. Die Wahrnehmung und Anerkennung von Differenz, also der Unterschiedlichkeit der Subjekte, ist Bedingung von Gleichheit (vgl. Prengel 1995). Sie bedingt einen Unterricht, der sich an der subjektiven Erfahrungswelt orientiert und sich vom Gedanken des gleichen Leistungsstandes im Klassenstufensystem löst. Sachunterrichtlicher Schulanfang sollte somit in ein 'grundschulpädagogisches Gesamtkonzept' – wie es Eva Gläser in ihrem Beitrag

nennt – integriert sein, das nicht starr auf das Erlernen der Kulturtechniken ausgerichtet ist, sondern sich an den Erfahrungswelten der Kinder in jahrgangsübergreifenden Strukturen orientiert.

So werden aus der Geschichte des Sachunterrichts Konsequenzen gezogen. Diese fließen in den Entwurf neuer Konzeptionen ein. Es geht aktuell um den Diskurs der Plausibilität und nicht um die Etablierung oder das Finden des ‘einzig wahren Sachunterrichts’.

Ein Vertreter des Sachunterrichts, der mehrmals wesentliche Impulse für die Debatte um die Ausrichtung des Sachunterrichts geliefert hat, ist Helmut Schreier. Sein Anliegen war u. a., den Begriff des Sachunterrichts ernst zu nehmen. Bereits 1989 publizierte er einen kleinen Aufsatz, in dem er die Gefahr anmahnte, dass jene Aneinanderreihung von Themen, die die Rahmenrichtlinien und den schulischen Alltag prägen, den ‘Sachen’ nicht gerecht wird. Sie werden nur an ihrer Oberfläche betrachtet. Sachunterricht droht seiner Ansicht nach die ‘Trivialisierung’, da weder der ‘Kern’ der Sache noch ihre Bedeutung (für Kinder) hinterfragt wird. Er plädiert für eine ‘Enttrivialisierung des Sachunterrichts’. 1994 im Band ‘Der Gegenstand des Sachunterrichts’ fasst er präziser, was er sich unter einem den Sachen gerechter werdenden Sachunterricht versteht. Schreier erinnert daran, dass ‘Dinge’ einen ‘Bedeutungshof’ haben, also neben den an der Oberfläche sichtbaren Momenten weitere Bedeutungen in sich tragen, die sich nur erschließen, wenn fragend an den Gegenstand herangetreten wird. Als Beispiel führt er neben anderen die Kerze an. Sie ist physikalisch erfassbar: Welcher Teil der Flamme ist der heißeste? Was passiert mit dem Wachs? Was braucht die Kerze noch zum Brennen? Doch in ihr steckt mehr: Sie ist Hinweis für eine Zeit ohne elektrischen Strom, sie ist belegt mit romantischen Momenten (bis hin zum ‘candle-light-dinner’), sie ist religiöses Symbol usw. usf. Die ‘Bedeutungshöfe’ sind in der Kerze zu entdecken und sie erschließen nicht nur die Sachinformationen, sondern legen Kulturgeschichte frei, wenn sie nicht eingeeengt wird in ein tradiertes physikalisches Thema der Grundschule.

Marcus Rauterberg widmet sich in diesem Band der Frage danach, wie die Sache zum Ausgangspunkt des Weltverstehens werden kann, in sehr grundsätzlicher Weise. Er bezweifelt Eindeutigkeiten und entlarvt sie mittels zum Teil pointierter Fragen als tradierte Normen einer vielschichtigen sachunterrichtlichen Tradition. So fragt er nach der Umkehrung, also warum das Weltverstehen nicht Ausgangspunkt zum Erschließen der Sachen sein kann. Noch radikaler ist seine zweite Frage: Woher nehmen wir die Gewissheit, dass Sache und Welt in einem Verhältnis zueinander stehen? Ist jene Behauptung, an Sachen gewonnene Erkenntnisse ließen sich auf die Welt übertragen als auch allgemeine Aussagen gelten auch für die einzelne Sache, überhaupt haltbar? Ein Gedanke, der berechtigt ist, wenn wir in der Beschäftigung mit jedem einzelnen Ding doch seine eigene und einmalige Geschichte wieder entdecken können. Rauterberg löst Irritationen aus, doch sind es gewinnbringende, denn sie zwingen zur Reflexion und zur Aufgabe von Sicherheiten, die nur mehr Tradition sind.

In Schreiers Ansatz ist angelegt, die kulturelle Vielfalt und Gewachsenheit der Sache zu entdecken. Dies kann allerdings nur im Dialog gelingen. Die Welt im Dialog zu erschließen wird zum Ausgangspunkt für Kaisers Verständnis des Sachunterrichts, so dass sie von einem 'Kommunikativen Sachunterricht' spricht.

Für Kaiser ist es von besonderer Bedeutung, dass Kinder sich Gegenstände handelnd erschließen, dass sie jene Orte aufsuchen, an denen es möglich wird, Gegenstände im Kontext sichtbar zu machen. Doch aus der Erfahrung des handelnden Umgangs mit dem Gegenstand erwächst nach ihrer Einschätzung noch nicht ein strukturierter Erkenntnisgewinn. Hierfür bedarf es neben Kind- und Erfahrungsorientierung noch der Kommunikation. Kommunikation beinhaltet mehr als einen Dialog zwischen Lehrkraft und Kindern. Kaiser hebt insbesondere die Bedeutung der Kommunikation unter den Kindern hervor. In diesem Austausch über das Handeln und über den Gegenstand sieht sie die Chance einer vielperspektivischen Betrachtung angelegt. Gleichzeitig sieht sie im Unterrichtsprozess beim Austausch verschiedener Perspektiven ein Modell für das demokratische Austragen von Konflikten in der Gesellschaft. Für sie ist kommunikativer Sachunterricht notwendig für eine von Konflikten gekennzeichneten Gesellschaft und gleichzeitig ein modellhaftes Abbild. Als weiteres Indiz für die Bedeutung der Kommunikation gerade unter den Kindern führt sie an, dass es so gelingen kann eine für das Lernen unverzichtbare emotionale Beteiligung der Kinder am Erkenntnisprozess zu ermöglichen. Kommunikation schafft somit Struktur und Emotion. Beide sind fundamental für Lernprozesse.

Joachim Kahlert stellt an den Anfang seines Beitrages in diesem Band ein knappes Resümee konsensualer Punkte in der Sachunterrichtsdidaktik: Kinder sollen sich Wissen über die Welt aneignen, es soll ihnen ermöglicht werden, sich zu orientieren und Kompetenzen zum Handeln zu erwerben. All dies ist an ihre Lebenswelt geknüpft. Lebenswelt ist ein fast inflationär genutzter Begriff im Sachunterricht, der zur freien Interpretation einlädt, unter dem sich alle irgendwie irgendetwas vorstellen können. Nur selten wird bestimmt, was er konkret beinhaltet. Dies ist ein Grund, warum pauschalisierende Aussagen, wie sie der kleine Ausschnitt eines fiktiven Prüfungsgesprächs am Anfang des Aufsatzes beinhaltet, nicht genügen. Kahlert hingegen führt den Begriff der Lebenswelt zurück auf Husserl und interpretiert ihn in konstruktivistischer Perspektive: Lebenswelt als die Begegnung von Phänomen und Subjekt und die Konstitution einer (Sichtweise von) Welt, die auf den Erfahrungen des Subjekts basiert. Es ist 'seine' Welt und nicht eine allgemeine. Als zweiten theoretischen Bezugspunkt führt Kahlert Schütz und das Modell einer 'Alltagswelt' an. Also Lebenswelt als ein Modell von Alltagswissen, das auf dem Zusammenleben der Menschen gründet. Es ist ein pragmatisches Arrangement, das nicht auf das grundlegende Verstehen von Strukturen ausgerichtet ist. Lebenswelt ist hier also ein 'Nahraumkonstrukt', das die alltäglich zugänglichen Erfahrungen bezeichnet.

Für den Sachunterricht wird die Lebenswelt nicht zuletzt auf Grund der Ergebnisse der Lehr-Lernforschung zur bedeutsamen Größe (vgl. Helmke 2003): Das vermittelte Wissen muss anschlussfähig sein, die Interessen und Erfahrungen einzelner Kinder einfließen, um Verstehen zu ermöglichen. Das Anknüpfen an die Lebenswelt der Kinder ist jedoch kein Zaubermittel. Zum einen kann das Ignorieren des Vorwissens der Kinder Verstehen verhindern. Zum anderen ist die Lern-Leistung, die von den Kindern erbracht werden muss, nämlich aus dem Alltag gewonnene Erfahrungen aufzugeben und sie zu ergänzen, zu verändern oder gar zu revidieren, eine große Aufgabe. D. h. die Erfahrungen der Lebenswelt können auch zum Hindernis im Lernprozess werden.

Keines der bislang angesprochenen Konzepte löst letztlich eines der zentralen Probleme des Sachunterrichts. Angesichts der Breite fachwissenschaftlicher Grundlagen, der Beschränkung auf vier (allenfalls sechs) Jahre Unterricht und des Anspruchs 'grundlegende Bildung' (vgl. Köhnlein 1998) zu initiieren, stellt sich die Frage nach der Inhaltsauswahl. Nur über die Dimensionen der Sache, der Kommunikation oder auch der Lebenswelt ist dieses Problem nicht zu lösen. In ihnen deuten sich vielfältige Inhaltsfelder an und noch mehr: Sie liefern eine Haltung aus der heraus bildungswirksamer Sachunterricht sich überhaupt erst entfalten kann.

Bewusst werden in den Formulierungen des Perspektivrahmens der GDSU keine 'Themen' im Sinne eines Rahmenplans genannt (vgl. Beitrag Stoltenberg in diesem Band). Lineare Lernkonzepte – dies sollte bereits deutlich geworden sein – entsprechen nicht mehr dem Stand der Diskussion und Forschung. Trotzdem bleibt die Notwendigkeit des Findens von Inhalten, mit denen sich Kinder auseinandersetzen können und sollen. Vielfach z. B. bei Kaiser (2004) oder Richter (2002) findet sich eine Orientierung am Bildungskonzept insbesondere der 'Epochaltypischen Schlüsselprobleme' Wolfgang Klafkis. Dieser Grundlegung von Sachunterricht ist in dieser Reihe der sechste Band unter dem Titel „Die Welt als Ausgangspunkt des Sachunterrichts“ gewidmet.⁹

Ute Stoltenberg sieht die Konkretisierung der 'epochaltypischen Schlüsselprobleme' allerdings geknüpft an neuere Entwicklungen. In ihren Betrachtungen einer konzeptionellen Ausrichtung des Sachunterrichts steht die 'Bildung für eine nachhaltige Entwicklung' und damit der Impuls und die Umsetzung der Agenda 21 im Mittelpunkt. Eine der wesentlichen Dimensionen dieses Ansatzes zielt darauf, über problemorientiertes Herangehen Zusammenhänge sichtbar zu machen und bildungswirksam zu erschließen. Betont wird von Stoltenberg, dass problemlösende Kompetenzen auf Wissen basieren. Eine Konsequenz hierbei ist, dass Sachunterricht nicht in der Schule verharren kann, denn Problemstellung und -lösung kann nicht einzig im Unterricht erfahren werden. Es geht

⁹ Die Ausrichtung des sechsten Bandes ist der Grund, warum die in grundlegenden Überlegungen zu einem notwendigen Wandel der Grundschule eingebettete Konzeption der 'Welterkundung' – die den Versuch beinhaltet diesen bildungstheoretischen Ansatz zum Ausgangspunkt einer sachunterrichtlichen Konzeption zu nehmen – nicht in Band 2, sondern erst dort vorgestellt wird.

also auch um den 'Ernstcharakter' der jeweiligen Aufgaben und damit um (kindliche) Partizipation gerade in lokalen (Agenda-) Prozessen.

Stoltenberg wie auch Kaiser beziehen in ihr Verständnis von Sachunterricht direkt gesellschaftspolitische Entwicklungen mit ein. Angesichts gesellschaftspolitischer Veränderungen, die allzu verkürzend zumeist unter dem Begriff der 'Globalisierung' diskutiert werden, muss auch eine sachunterrichtliche Konzeption, die sozial- und kulturwissenschaftliche, technische, naturwissenschaftliche oder historische Perspektiven auf die Welt eröffnen soll, diese Veränderungen aufgreifen und den eigenen Bildungsanspruch daran messen. Diese gesellschaftspolitisch fundierten Ansätze gehen über das in der Pädagogik breit rezipierte Verständnis einer 'veränderten Kindheit' (vgl. Fölling-Albers 1995) hinaus, denn sie richten ihren Blick nicht nur auf die Kinder als Subjekte, die mit der Welt konfrontiert sind, sondern sehen in ihnen Akteure, die aus ihrer vielleicht gar erweiterten Lebenswelt heraus eine zukünftige Welt gestalten. Die Aufgabe des Sachunterrichts ist es nun, sie in der Entfaltung der Möglichkeiten zur Ausgestaltung der Welt zu unterstützen mit dem Ziel einer 'Gestaltungskompetenz' (de Haan / Harenberg 1999).

Ausgehend von den vorliegenden Curricula in den USA sowie in England und Schottland beschreibt Brunhilde Marquardt-Mau 'scientific literacy' als eine aktuelle wissenschaftsorientierte Konzeption naturwissenschaftlichen Sachunterrichts. Zugrunde liegt hier die Überlegung, dass naturwissenschaftliche Grundbildung, also eine wissenschaftliche Erkundung der Welt und die Überprüfung gewonnener Erklärungen, ebenso wie Lesen, Schreiben und Rechnen als Erwerb einer 'Kulturtechnik' zu bezeichnen ist. Eine Aussage, die an Reichweite gewinnt, wenn die Annahme geteilt wird, dass naturwissenschaftliche Kenntnis Bedingung einer gelingenden Orientierung in der 'Wissensgesellschaft' ist. Es geht um die Grundlegung von Gestaltungskompetenz. Anzumerken bleibt, dass eine Begründung fehlt, warum die Diskussion sich diesbezüglich ausschließlich an den Naturwissenschaften ausrichtet. Die strukturellen Dimensionen des Ansatzes sind ebenso relevant für die Sozialwissenschaften. Die Etablierung einer 'social science literacy' hieße indes, den Fehler der curricularen Trennung von Sozial- und Naturwissenschaften analog zu Konzeptionen der 'Wissenschaftsorientierung' in den siebziger Jahren zu reproduzieren. Die Frage danach, welchen Beitrag eine Konzeption wie die 'scientific literacy' für einen integrierten Sachunterricht leisten kann, ist zur Zeit noch unbeantwortet.

Maria-Anna Bäuml-Roßnagl hebt hervor, dass indes auch in einem integrierten Sachunterricht nicht die fachwissenschaftlichen Dimensionen allein von Relevanz sind. Sie verortet gerade im Sachunterricht die bildungswirksame Dimension des emotionalen Zugangs zur Welt. Dabei hebt sie hervor, dass das Erschließen der Sachen kein einseitiger Prozess ist. Stets erschließt die Sache auch das Subjekt oder wie sie es formuliert: Sach-Genese bedeutet auch immer Person-Genese. Persönlichkeitsentwicklung basiert auf Dialog, und zwar einem Dialog

mit der Welt, egal ob sie dem lernenden Subjekt als Mensch oder Ding gegenüber tritt.

Differenzen und Analogien

Der erste Abschnitt dieses Bandes beschäftigt sich mit konzeptionellen Überlegungen, die aus der Einnahme einer bestimmten Perspektive auf den Sachunterricht und seinem Erkenntnis- wie Vermittlungsinteressen resultieren. Aus der Perspektive, jenem Blickwinkel aus dem die Welt betrachtet wird, ergeben sich Gegenstände mit denen Kinder sich auseinander setzen sollen. Doch bereits das Finden und das Einnehmen einer bestimmten Perspektive setzt Grundannahmen voraus.

Schwierig wird es insbesondere, wenn es gilt, einzelne Konzepte voneinander abzugrenzen. Denn auch der unterschiedliche Blickwinkel kann zu recht ähnlichen Beobachtungen und Konsequenzen führen. D. h. am konkreten Ergebnis, z. B. der Methodenfrage, kann eine Differenzierung eventuell kaum mehr vorgenommen werden. Die Differenzierung liegt in der Begründung, dem Geworden-sein dessen, was uns als 'Produkt' erscheint.

Ein typisches Beispiel hierfür – dessen Problematik immer wieder in Prüfungen oder Examensarbeiten deutlich wird – ist bspw. der Begriff der Handlungsorientierung. Hier werden oft zwei in ihrem Ausgangspunkt sehr heterogene Positionen unter einem Begriff subsumiert, da ihre Praxis auf den ersten Blick nahezu deckungsgleich erscheint und beide zudem mit einem recht ähnlichen Begriffsinstrumentarium arbeiten. Zum einen ist es ein Ansatz der sich an Leontjew und Wygotsky, der kulturhistorischen Schule der Sowjetunion orientiert und zum anderen einer, der die Erkenntnisse Aebli und Piagets für den Sachunterricht aufschließt (vgl. Beitrag Giest in diesem Band).¹⁰

Konzepte für den Sachunterricht sind immer mehrerlei; sie sind Versuche, sich Lernen nach einem idealen Muster vorzustellen. Dabei unterlaufen sie allerdings auch viele Definitionen, die Grenzen verwischen. Gerade weil oft das jeweils bevorzugte Konzept als das einzig ideale vorgestellt werden soll, gelingen die Abgrenzungen zu anderen nicht. Positiv besetzte Begriffe wie 'motiviertes Lernen' oder 'Verstehen' werden leicht allen Konzepten zugeordnet und die Unterschiede verschwimmen. Dies liegt oft daran, dass zu findende Analogien in der Rezeption zu einer Gleichsetzung von Ansätzen führen, deren theoretische Fundamente sich aber eigentlich widersprechen. Die Frage, wer denn nun ein Konzept nicht angemessen deutet, ist schwer zu durchschauen. Sind es nun die ersten Rezipierenden, die bestimmte Konzepte in einem Land verbreiten, wie

¹⁰ Eine prägnante Gegenüberstellung beider Ansätze allgemein bezogen auf grundschulpädagogische Momente findet sich im von Hempel herausgegebenen Band „Lernwege der Kinder“ (1999).

diejenigen, die sich auf John Dewey beziehen und Theorien entdeckenden Lernens verkünden, die Vermittelnden, die diese Konzepte in Lehrveranstaltungen weiter interpretieren oder gar die letzten Anwendenden in der Ausbildung, die nach diesen Konzepten unterrichtliche Entwürfe machen müssen.

Ein Mailwechsel zwischen Astrid Kaiser und einem Lehramtsanwärter verdeutlicht die Praxisrelevanz dieser Problematiken:

„Sehr geehrte Frau Kaiser,

ich wende mich mit einer vielleicht ungewöhnlichen Frage an Sie. Im Zusammenhang mit Hausarbeitsthemen der zweiten Phase stießen wir auf folgendes Problem:

Thema: Wasser verwandelt sich – eine Unterrichtseinheit zur Förderung des entdeckenden Lernens

oder

Wasser verwandelt sich – eine Unterrichtseinheit zur Förderung des problemorientierten Lernens

Was ist dem Thema angemessener? Das war bzw. ist die Frage.

Bei unserer Literaturlerarbeit fiel auf, dass eine große Begriffsverwirrung herrscht, d. h. die Begriffe werden teils synonym, teils ergänzend, teils eingebettet verwendet. Eine klare Definition und Abgrenzung war bislang nicht zu finden. Mich würde in diesem Zusammenhang Ihre Meinung zu dieser Frage interessieren. Gerne würde ich auch nähere Informationen nachschieben. Für eine baldige Rückmeldung danke ich Ihnen schon jetzt.

Mit freundlichen Grüßen XY“

Dieser Briefschreiber ist wohl weiter als manche andere Person – auch unter den Auszubildenden –, denn er hat die Begriffsverwirrung erkannt und sie dimensioniert. Aber eine klare Auskunft auf diese klare Anfrage zu geben ist nicht so einfach, wie die folgende Antwortmail zeigt:

„Hallo,

Das ist nicht leicht zu beantworten, beide Konzepte liegen sehr nahe beieinander und werden oft miteinander vermischt. Sie können die beiden Konzepte am besten nach den Urhebern, auf die sich die nachfolgenden beziehen, unterscheiden, nämlich entdeckendes Lernen Dewey und problemorientiertes Lernen Wagenschein. Der Fokus ist beim entdeckenden Lernen mehr beim Kind und einer komplexeren Phänomenumgebung, beim problemorientierten Lernen mehr bei der Sache hin zum Kind. Michael Soostmeyer hat dies im Lexikon Sachunterricht kurz und knapp definiert und damit Nähe und Unterschiede festgelegt. Eine genauere Definition der Unterschiede, noch vom selben Autor, gibt es nicht.

Gruß

Astrid Kaiser“

Diese Antwort schien dem Fragesteller – zu Recht – als zu kurz gegriffen, denn er antwortete:

„Vielen Dank für diesen Hinweis, Frau Kaiser. Ich werde mich noch mal ‘ad fontes’ begeben und etwas grundsätzlicher über meine Frage nachdenken. Dabei bin ich mir nicht sicher, ob ich wirklich zu trennscharfen Definitionen gelangen werde. Viel-

leicht ist das aber auch gar nicht möglich, da die historische Entwicklung der Begriffe oder der theoretische Ansatz dem entgegenstehen. In jedem Falle dürfte es viele Überschneidungen geben. Forschend-entdeckendes Lernen setzt doch wohl im Allgemeinen voraus, dass eine Frage bzw. ein Problem am Anfang steht oder sich zumindest aus einer Situation heraus entwickelt. Und von da an dürfte man sich auf der Spur des problemlösenden Verfahrens bewegen. Zum besseren Verständnis meiner Anfrage möchte ich noch etwas ergänzen: Bei dem Hausarbeitsthema sollen die Anwärter/-innen zeigen, dass sie über die Einzelstunde hinaus Unterricht planen, durchführen und auswerten können (...) Da das Thema formal vom Seminarleiter gegeben wird, legen wir großen Wert darauf, dass die Themenformulierung einer tragfähigen Bearbeitung in einem Zeitraum von drei Monaten und einer Darstellung auf 50 Seiten nicht entgegensteht. Daher auch das Nachdenken über die Frage, ob hier eher entdeckendes Lernen oder problemorientiertes Lernen dem Thema im gegebenen Rahmen angemessen ist.“

An diesem Briefwechsel lässt sich deutlich zeigen, dass viele nach klaren Konzeptdefinitionen fragen, sie aber in der Literatur nicht finden können, denn dort verschwimmen die Konzeptgrenzen oft allzu stark. In jedem weiteren Rezeptionsschritt wird dies noch mehr reduziert, fast so wie beim Stille-Post-Spiel, so dass am Ende nur noch ein diffuses Geräusch ankommt und keine sinnvollen Wörter mehr. Gleichzeitig ist die Interpretation von Konzepten immer auch kontextabhängig. In unserem Fall des eben zitierten Briefwechsels schien das Interesse des Lehramtsanwärters, die ihm und anderen gestellte Prüfungsaufgabe anzuzweifeln, eine wichtige Quelle für die Motivation gewesen zu sein, genau hinzuschauen, ob die Aufgabenstellung auch entsprechend den Ausbildungsbestimmungen geeignet sei und nicht zuviel verlange – wie etwa eine Definition eines Konzeptes, das nicht definierbar ist.

So betrachtet geraten wir in eine neue Dimension von Konzepten, sie sind nicht nur schwer voneinander zu trennen, sie sind eingebunden in subjektive Interessen und Wahrnehmungen und werden aus diesen auch immer wieder neu gestaltet. Es gibt also nicht das 'reine' Konzept, sondern immer ist ein Konzept auch mit denen verbunden, die etwas damit erreichen oder verhindern wollen.

Wir kennen dieses Phänomen sehr genau, wenn wir einmal betrachten, wie viele Lehrpersonen von sich sagen, welche idealen Konzepte sie vertreten und was tatsächlich in der Praxis ankommt. Kaum jemand streitet im Studium ab, dass projektorientierter, handlungsorientierter oder problemorientierter Sachunterricht eine erstrebenswerte Form sei. Wenn wir in der Praxis des Sachunterrichts diese konzeptionellen Ansätze finden wollen, haben wir allerdings Probleme.

Lernprinzipien

Im ersten Abschnitt dieses Bandes klingt in den Beiträgen bereits an, dass die Bedingungen des Lernens von Bedeutung für das Gelingen sind. Im zweiten Abschnitt, dem zweiten Weg zur Konzeption, stehen eben diese im Mittelpunkt der Betrachtung.

In den Bedingungen des Lernens als Ausgangspunkt sachunterrichtlicher Konzeption zeigt sich die enge Verschränkung des Sachunterrichts mit der allgemeinen Pädagogik. Es ist die Einsicht in die Sinnhaftigkeit von Lernprinzipien, die zur Grundlegung von Sachunterricht herangezogen wird.

Für die Beiträge im ersten Abschnitt wurde angemerkt, dass die vorgestellten Konzeptionen des Sachunterrichts nicht per se Kriterien der Inhaltswahl liefern. Für Konzeptionen aus Lernprinzipien bleibt festzuhalten, dass die Frage nach der Inhaltsauswahl gar nicht gestellt wird. Daher ist sie auch innerhalb der Konzeption kein Problem. D. h. diese Formen von Sachunterricht bedürfen stets einer bildungstheoretischen Ergänzung. Sie richten sich auf das Lernen aus, nicht auf den Inhalt. Ihre Plausibilität und ihre Güte – mit dem Begriffsinstrumentarium empirischer Forschung gesprochen – können somit nicht nur allein aus ihnen heraus bestimmt werden, sondern bedürfen der inhaltlichen Ergänzung. Zusammengefasst heißt dies, dass in ihnen der Schwerpunkt darauf liegt, *wie* ich mich einem Gegenstand nähere und mich mit ihm auseinandersetze, *nicht* darauf *welcher* Gegenstand bildungsrelevant für den Sachunterricht ist.

Einen – nicht nur für Studierende – in seiner theoretischen Tiefe schwer nachvollziehbaren Ansatz bearbeitet Hartmut Giest in diesem Band aus der Perspektive des Sachunterrichts, und zwar jenen der Handlungsorientierung. Deutlich zeigt er die oben bereits angeschnittenen zwei Traditionslinien dieses Begriffes auf. Er selber bezieht sich in seiner Argumentation explizit auf den tätigkeitstheoretischen Entwurf, der auf den Arbeiten Wygotskys und Leontjevs und damit der so genannten ‘Kulturhistorischen Schule’ basiert. Die Prämisse lautet hierbei, dass der Mensch sich stets handelnd auf seine Umwelt bezieht, sie ist das vermittelnde Moment mittels dem der Mensch sich in der Welt ‘vergegenständlicht’ und über welches er die Welt ‘in sich hinein holt’. D. h. Persönlichkeitsentwicklung und somit das Erfahren der Welt ist gekoppelt an menschliche Tätigkeit.

Einen Begriff, der eher der ‘anderen’ Perspektive der Handlungsorientierung zuzurechnen ist, betrachtet Gesine Hellberg-Rhode. Das ‘Entdeckende Lernen’ fokussiert insbesondere den Prozess der Konfrontation mit Phänomenen. Der Schwerpunkt liegt hierbei in der Erkundung eines Gegenstandes als wissenschaftlichen und bildungswirksamen Weg des Lernens. Nur über die Eigenaktivität, also die Ausbildung einer Motivation, wird der (Lern-) Gegenstand für das Subjekt relevant.

Hanns Steinhorst analysiert mit der ‘Anschauung’ einen tradierten Begriff des Sachunterrichts. Anschauung ist letztlich die Voraussetzung zum Gelingen ‘Entdeckenden Lernens’, denn die Wahrnehmung ist Voraussetzung für das Erkunden der Welt. Doch auch wenn die Anschauung, also das Wahrnehmen, Voraussetzung für das Lernen ist, so – und dies zeigt Hanns Steinhorst eindrucksvoll auf – ist Anschauung, egal ob unter Einbezug vieler Sinne, ob Gegenstände symbolisch oder real im Unterricht präsentiert werden, für sich allein kein sachunterrichtliches Lernprinzip, das Perspektiven für einen zukünftigen Sachunterricht