



**Kinder. Sachen. Welten**  
Dimensionen des Sachunterrichts

12

Andreas Nießeler

# Kulturen des Sachunterrichts

Bildungstheoretische Grundlagen und  
Perspektiven der Didaktik







**Kinder. Sachen. Welten**  
Dimensionen des Sachunterrichts  
Herausgegeben von Markus Peschel

---

Band 12

# **Kulturen des Sachunterrichts**

**Bildungstheoretische  
Grundlagen und  
Perspektiven der Didaktik**

Von

Andreas Nießeler



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Ab Band 8  
Kinder.Sachen.Welten – Dimensionen des Sachunterrichts,  
herausgegeben von Markus Peschel  
Band 7  
Dimensionen des Sachunterrichts – Kinder.Sachen.Welten,  
herausgegeben von Markus Peschel  
Band 5 & 6  
Dimensionen des Sachunterrichts – Kinder.Sachen.Welten,  
herausgegeben von Markus Peschel und Dietmar von Reeken  
Band 1–4  
Dimensionen des Sachunterrichts,  
herausgegeben von Dietmar von Reeken

**Umschlagentwurf:** Gabriele Majer, Aichwald

**Umschlagbild:** © Adobe-Stock – Vladimir Prusakov

**Redaktion und Layout:** Marie Fischer, Sarah Kneis & Markus Peschel

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.dnb.de> abrufbar.

ISBN: 978-3-8340-2038-3

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

Homepage: [paedagogik.de](http://paedagogik.de)

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, 73666 Baltmannsweiler 2020  
Printed in Germany – Druck: Format Druck, Stuttgart

---

## Reihenvorwort

*Liebe Leserinnen und Leser,*

das hier vorliegende Buch „Kulturen des Sachunterrichts“ verdient besondere Beachtung, da es einerseits um bisherige spezifische Reihenbeiträge hinausgeht – also weniger einzelne Aspekte des Medialen oder Technischen Lernens thematisiert und sich nicht auf bestimmte nationale Verortungen des Sachunterrichts bezieht („SaCHen unterriCHten“, „Sachunterricht in Bewegung“). Vielmehr ist der Band 12 der Reihe „Kinder.Sachen.Welten“ ein Gesamtwerk in Bezug auf die Didaktik des Sachunterrichts, erschließt dabei die Sachen des Sachunterrichts sowie die Fachdidaktik *aus dem Blickwinkel grundlegender Bildung und im Sinne der Entwicklung von Kulturen* heraus.

Es ist Andreas Nießeler zu danken, dass er einerseits eine Konzeption des Sachunterrichts bzw. der Didaktik des Sachunterrichts beschreibt – dies verdichtet und verständlich, so dass das Buch sehr gut als Studienbuch für die Ausbildung zukünftiger Sachunterrichtslehrer\*innen genutzt werden kann. Darüber hinaus entwickelt er einen Zugang, der sich stark an Köhnlinschen Ideen orientiert und in der Tradition von Bildungstheoretikern wie Klafki verstanden werden kann. Dies macht den Band, der in einer Reihe grundlegender Konzeptionsbeschreibungen der Didaktik des Sachunterrichts steht, besonders. Insofern ist die Hervorhebung eines grundlegenden Bildungsanspruchs der zentrale Fokus bzw. das ‚stilbildende‘ Merkmal, den dieser Band in vielfältigen Bezügen (forschend-entdeckendes und fragend-philosophierendes Lernen) hervorhebt.

Der Anspruch von Andreas Nießeler ist es, Studierenden und weiteren Leser\*innen einen Zugang zu den Sachen des Sachunterrichts zu ermöglichen, der eindeutig und stark auf den Bildungsbegriff und die daraus resultierenden Kulturen an Schulen, im Unterricht und in der Lebenswelt der Kinder rekurriert, um Sachunterricht nicht als *ein* Fach der Grundschule sondern als *grundlegendes Fach* zu bestimmen, in dem eine kulturelle und bildende Auseinandersetzung mit den Aspekten und Phänomenen der Lebenswelt der Kinder stattfindet.

Es ist sehr erfreulich, dass der nun hier vorliegende zwölfte Band der Reihe „Kinder.Sachen.Welten – Dimensionen des Sachunterrichts“ die bisherigen Teildisziplinen oder Perspektiven zu einer Gesamtsicht erweitert, ausgehend von dem Kulturbegriff. Der Band ermöglicht den Blick über den Tellerrand der Perspektiven des Sachunterrichts und teilweise des Sachunterrichts hinaus und hilft die Spezifika der Sachunterrichtsausbildung kritisch wahrzunehmen und die Kulturen des Sachunterrichts weiterzuentwickeln.

Saarbrücken, Januar 2020  
Markus Peschel



---

# Inhaltsverzeichnis

Einleitung: Bildung von den Sachen aus denken	7
<b>1 Sachen zwischen Welt- und Heimatkunde:</b>	
<b>Vorformen des Sachunterrichts</b>	15
1.1 Genese des Bildungsfeldes "Sachlernen" im Kontext der Moderne	15
1.2 Bildende Weltgegebenheiten bei Comenius	16
1.3 Rousseau und die Philanthropen	18
1.4 Pestalozzi: Anschauung und Begriffe	20
1.5 Vom Nahen zum Fernen: Weltkunde als Heimatkunde	21
1.6 Die Heimatkunde als Kernfach der Weimarer Grundschule	22
1.7 Die Fortführung der Heimatkunde nach der Weimarer Grundschule	24
1.8 Heimat als Utopie und Ideologie	25
<b>2 Die Etablierung des Sachunterrichts in der Phase der Wissenschaftsorientierung</b>	29
2.1 Wissenschaftsorientierung zwischen Fachdisziplinen und Pädagogik	29
2.2 Hintergründe und Bedingungen der Wissenschaftsorientierung	30
2.3 Der strukturorientierte Ansatz (SCIS)	32
2.4 Der verfahrensorientierte Ansatz (S-APA)	34
2.5 Der genetische Sachunterricht	35
2.6 Das Nuffield Junior Science Project	37
2.7 Sachunterricht zwischen Kind- und Wissenschaftsorientierung	39
<b>3 Sachen der Bildung</b>	41
3.1 Auf der Suche nach einem Profil des Sachunterrichts	41
3.2 Heimat als didaktische Kategorie	42
3.3 Umwelt und Lebenswelt	45
3.4 Wissenschaften und Wissenskulturen	49
3.5 Vielperspektivität und Inklusion	51



---

<b>4 Die Sachen der Kinder</b>	<b>55</b>
4.1 Das Kind in der Welt der Dinge	55
4.2 Sachen aus der Perspektive von Kindern - ein forschungsmethodisches Problem	56
4.3 Kinderzimmer: Räume der Kindheit	58
4.4 Spielzeug und Spielsachen - zwischen Kommerzialisierung und Kultur	60
4.5 Sammlungen von Kindern	61
4.6 Medien und Medieninteressen	63
4.7 Tiere und Pflanzen: Natur und Erfahrungsräume	67
4.8 Eigensinn kindlicher Welten und kindliche Subjektivität	69
<b>5 Sachlernen als kulturelles Lernen</b>	<b>71</b>
5.1 Lernen: eine existenzielle Erfahrung	71
5.2 Was ist Lernen?	72
5.3 Die autopoietische Erschließung von Welt	73
5.4 Kulturelle Bedingungen des Lernens	76
Materialität: Lernen mit Dingen	76
Sozialität: Lernen mit und von Anderen	77
Medialität: Symbolische Formen der Weltaneignung	79
Spontaneität: Spielerisches und kreatives Lernen	81
Intentionalität: Sinnstiftendes Lernen	82
5.5 Konstruieren oder erfahren? Die zwei Seiten des Lernens	83
<b>6 Originale Begegnungen</b>	<b>85</b>
6.1 Die Sachen aufspüren	85
6.2 Sachlernen als Kultivierung von Methode	86
6.3 Methoden der originalen Begegnung im Sachunterricht	87
Von den Dingen lernen	87
Sammeln und Ordnen	90
Das Erkunden von Räumen und Sachen	91
Beobachten von Phänomenen	93
Explorieren, Versuche durchführen, Laborieren und Experimentieren	95
6.4 Mit Kindern ins Philosophieren kommen	97

---

<b>7 Medien der Sacherschließung</b>	<b>101</b>
7.1 Medialität der originalen Begegnung	101
7.2 Was sind und was bewirken Medien?	102
7.3 Medien im Sachunterricht	104
Mittels Sachtexten die Welt erschließen und beschreiben	104
Mit und in Bildern denken	107
Die Performanz von Medien im Zeichen der Digitalisierung	109
7.4 Verdichtung im medialen Lernen	111
<b>8 Zur Kultur sachunterrichtlicher Lehr-Lernprozesse</b>	<b>115</b>
8.1 Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess	115
8.2 Sachunterricht im didaktischen Dreieck	116
8.3 Stoff-, Ziel- und Aufgabenkulturen von den Sachen aus denken	117
8.4 Gestaltung moderat-konstruktivistischer Lernkulturen	118
Scaffolding	121
Generationenvermittlung	124
<b>9 Inhalte und Perspektiven des Sachunterrichts</b>	<b>127</b>
9.1 Gibt es einen Bildungskanon des Sachlernens?	127
9.2 Entstehung und Zielsetzung eines Perspektivrahmens für den Sachunterricht	128
9.3 Die Struktur des Perspektivrahmens	129
Die fünf Perspektiven	129
Deklarative und prozedurale Kompetenzen	131
Perspektivbezogene Komponenten	132
Perspektivvernetzende Komponenten	133
Sichtbarmachung von Lernerfolgen	135
<b>10 Orientierung in der Kultur als Aufgabe des Sachunterrichts</b>	<b>139</b>
10.1 Exemplarität: Mut zum Allgemeinen	139
10.2 Menschliche Lebenswelten sind Kulturwelten	140
10.3 Kultur als didaktische Kategorie des Sachunterrichts	142
10.4 Kulturelle Felder in den Perspektiven des Sachunterrichts	144
10.5 Kulturanalysen und Freisetzung für Bildung	150
10.6 Das sachunterrichtliche Kulturforum	153
<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>155</b>



## Einleitung: Bildung von den Sachen aus denken

Schon in seiner Bezeichnung weist der Sachunterricht eine Besonderheit auf, die ihn von anderen Fächern unterscheidet: Dieses Fach richtet sich nicht nach Wissenschaftsdisziplinen oder nach dem Fächerkanon weiterführender Schulen, sondern soll einen Bezug zur *Welt der Sachen* herstellen. Es können Phänomene, Situationen und Ereignisse thematisiert werden, die in der Welt des Kindes vorkommen und die Kinder selbst erleben, erfahren und wahrnehmen. Der Sachunterricht markiert damit einen anspruchsvollen Lernbereich, der die Sachauseinandersetzung von Kindern planmäßig unterstützt und ihre Entwicklung durch Erfahrungen mit ihrer Welt und durch die Reflexion ihrer Sacherfahrungen fördert. Er kann darum als ein Kernfach der Grundschule definiert werden, „das den Kindern helfen soll, sich der Welt, in der sie leben, geistig zu bemächtigen und die von ihnen erlebte Welt sachlich fassbar zu machen“ (Köhnlein 1994, S. 262).<sup>1</sup>

Für schulische Bildung ist dieser Weltbezug nicht selbstverständlich, da Schule vorrangig auf die Einführung in Symbolsysteme abzielt. Deutschunterricht führt in die Welt der Zeichen, der Grammatik und der Literatur ein, Mathematikunterricht in die Welt der Zahlen, Figuren und Operationen. Lesen, Schreiben und Rechnen ermöglichen die Teilhabe an der modernen Wissenskultur, die durch Schriftlichkeit und mathematische Repräsentationen geprägt ist. In der Epoche der Aufklärung bestand sogar eine wesentliche Intention für die Einrichtung von Volksschulen in dieser Grammatikalisierung: Nur wer lesen und schreiben kann, hat an den öffentlichen Diskussionen teil, kann sich in diese einbringen und sich ein unabhängiges Urteil bilden. Die Beherrschung der Schriftkultur gilt als Voraussetzung für die Freiheit des mündigen Menschen. Bildung zur Mündigkeit ist Bildung im Medium der Schrift.

Sachbezogenes Lernen deckt demgegenüber ein Feld ab, das in Bildungsinstitutionen durch ihre vorrangige Ausrichtung an der Welt der Symbole oft in den Hintergrund geraten ist. Manche Pädagogen und Bildungskritiker sehen in sachbezogenen Lernprozessen darum die notwendige Korrektur eines sinnentleerten, trivialen und nur auf sich selbst ausgerichteten Schul- und Buchlernens. Lernen sollte aber nicht auf die Aneignung von künstlichen Lehrwelten reduziert werden, sondern die Erfahrung von Welt ermöglichen (vgl. Meyer-Drawe 2008).

Aus dieser Perspektive betrachtet haben die Sachen maßgebliche Bedeutung für kindliche Lernprozesse: Für Kinder sind es vorrangig konkrete Dinge und Phänomene, mit denen sie lernen und die sie zum Lernen anregen. Während sie die Schrift erst erwerben und sich komplexere mathematische Operationen noch aneignen müssen, können sie mit den Sachen ihrer Welt selbst umgehen. Sie entdecken in der Sachbegegnung wichtige Regelmäßigkeiten und Gesetzmäßigkeiten, indem sie die Dinge selbst ausprobieren, in die Hand nehmen und über ihre Erfahrungen und über das,

---

<sup>1</sup> Der Terminus „Sachunterricht“ wurde als Fachbegriff für einen eigenständigen didaktischen Bereich durch Lichtenstein-Rother 1954 in den Fachdiskurs eingeführt (vgl. Lichtenstein-Rother 1954, S. 151-158). Auf dem Frankfurter Grundschulkongress im Jahre 1969 etablierte sich der Begriff, um die neue Sachlichkeit und Wissenschaftsorientierung des Grundschulunterrichts durch die Bezüge auf Sozial- und Naturwissenschaften deutlich herauszustellen. Anfang der 1970er Jahre wurde Sachunterricht in Deutschland bundesweit als Schulfach etabliert, welches die Vorläuferkonzeption dieses Bildungsbereichs, die Heimatkunde, ersetzte (vgl. Kaiser 2000, S. 178).

was sie erkannt haben, mit anderen sprechen. Dabei geht es nicht um eine vordergründige Konkretheit des Lernens, sondern um die Thematisierung und methodische Auseinandersetzung mit Sachen. Sachen wecken die Aufmerksamkeit, regen Lernerfahrungen an und machen neugierig. Sachbegegnungen sind damit Ausgangspunkte für einen Prozess, bei dem das Kind in ein anderes Verhältnis zu sich und zur Welt gelangt. Es nimmt die Sachen nicht nur einfach hin, sondern es fragt nach ihnen und will neue Zusammenhänge entdecken. Wenn Kinder Dinge explorativ erforschen und über Phänomene nachdenken, wenn sie sich mit anderen im Gespräch darüber austauschen oder zusammen ihre Sachen gestalten, so sind sie auf Wegen, die man als Bildung beschreiben kann.

Der Sachunterricht erscheint damit im größeren Kontext des Bildungsbegriffs, der die Dynamik des gesellschaftlichen Wandels in seiner Pluralität und Perspektivität reflektiert und die moderne Subjektivität ins Spiel bringt (vgl. Klafki 1992/2005; Köhnlein 2012). Der Bildung in der Grundschule wird dabei eine besondere Rolle zugeschrieben, insofern als sie sowohl Bildungsprozesse initiieren als auch Bildung grundlegen soll. Die sogenannte *Grundlegende Bildung* orientiert sich zwar an den Anforderungen weiterführender Schulen und leitet ihre Aufgaben im Sinne eines deduktiven Modells „von oben nach unten“ ab. Grundlegung impliziert aber auch, dass sich das weiterführende Schulsystem an den gegebenen Voraussetzungen ausrichtet mit der Intention eines Aufbaus von Bildung „von unten nach oben“. Der Topos *Grundlegende Bildung* legt den Akzent bewusst auf einen allgemeinen Begriff von Bildung und erklärt die Grundschule von vornherein „zur gleichwertigen Bildungseinrichtung, die das Kind beim langfristigen Prozess des Hineinwachsens in die objektive Kultur begleitet“ (Schorch 2006, S. 47). Der Sachunterricht der Grundschule hat damit eine Doppelfunktion: Zum einen bereitet er weiterführende Bildungsprozesse vor, indem er ein Fundament für Bildung grundlegt. Zum anderen soll der Sachunterricht die Individualität des modernen Subjekts stärken und dazu ermutigen, sich selbst zu bilden.

Das Fundament wird gebildet aus sachbezogenen Kenntnissen und sacher-schließenden Arbeitsweisen (vgl. Köhnlein 2015): Kenntnisse beziehen sich elementar auf Namen und Wörter von Sachen, mit denen man in der Kommunikation mit anderen und bei eigenen Sacherklärungen operieren kann. Namen und Wörter sind kulturell durch Sprache vorgegeben, sie haben eine wesentliche Vermittlungsfunktion und daher grundlegende Bedeutung für das Weltverständnis, das sich ohne sprachliche Differenzierungen nicht entfalten kann. Darüber hinaus dienen Interpretationsmuster, Denkmodelle und Begriffe der kategorialen Durchdringung der Sachwelt. Interpretationsmuster sind valide und in variablen Zusammenhängen anwendbare Deutungen von Sachzusammenhängen wie der Tages- und Jahreskreislauf, der die Wiederkehr des Gleichen als Struktur von Zeit anschaulich festhält. Denkmodelle sind Erklärungshilfen wie etwa das Wasser-Teilchen-Modell, das Erscheinungen des Wasserphänomens begreifbar macht. Begriffe sind Ergebnisse und Werkzeuge rationaler, über die sinnliche Wahrnehmung hinausgehender Denkprozesse, die dem Begreifen dienen.

Fähigkeiten und Arbeitsweisen beziehen sich auf den methodisch strukturierten Umgang mit Sachen. So sind Arbeitshaltungen und Arbeitstechniken für das Lernen im Sachunterricht unabdingbar, um planvoll und systematisch einen Sachverhalt zu

erschließen. Sie beziehen sich auf die Fähigkeit sachbezogener Zusammenarbeit und Kommunikation, auf die Recherche und Suche nach Informationen und auf die Informationsentnahme sowie auf die Bearbeitung und Darstellung von Ergebnissen wie dem Ordnen, Aufbereiten und Verknüpfen von Materialien und Informationen und auf das Präsentieren des erarbeiteten Wissens. Voraussetzung für den forschenden Zugriff auf Sachen und für die Generierung von neuen, überprüfbaren Vorstellungen sind wissenschaftliche oder fachgemäße Arbeitsweisen wie das genaue Beobachten von Naturphänomenen oder die Planung und Durchführung von Experimenten.

Entscheidend ist dabei, dass diese *Grundlegung* von Bildung nur einen vorläufigen Charakter haben kann, insofern sie *für* Bildung *freisetzt*. Bildung ist ihrem Begriff nach kein fertiges und vorgegebenes Ideal, vielmehr „eine fortwährende Tätigkeit (*energeia*), die die auf Aktualisierung drängenden Möglichkeiten des Menschen (*dynamis*) zu verwirklichen trachtet“ (Dörpinghaus u.a. 2006, S. 69). Bildung ist deswegen mehr als Ausbildung, da sich der Mensch nur selbst bilden kann und nicht in vorgegebenen Ausbildungsprogrammen aufgeht. Seine Freiheit besteht darin, selbst Stellung zu beziehen und seine eigene Orientierung zu finden. Bildung ist Suche nach Erkenntnis in der Sorge um sich selbst, um andere und um die Welt mit Blick auf das Ganze (vgl. Dörpinghaus/Uphoff 2011, S. 60-62)<sup>2</sup>.

Hier zeigt sich die Stärke des Bildungsbegriffs: Die Erschließung der Sachwelt als Bildung betrifft die gesamte Persönlichkeit, die in ein neues Verhältnis zu sich und zur Welt kommt. Bildung sieht ab von subjektiven Meinungen und Vorlieben, sie bezieht sich auf Allgemeineres im Verhältnis von Ich und Welt. Bildung ist daher Bildung für alle im Medium des Allgemeinen. Klafki versteht darunter die „Aneignung der die Menschen gemeinsam angehenden Frage- und Problemstellungen ihrer geschichtlich gewordenen Gegenwart und der sich abzeichnenden Zukunft sowie als Auseinandersetzung mit diesen gemeinsamen Aufgaben und Problemen und den in ihnen steckenden Gefahren und Möglichkeiten“ (Klafki 1992/2005, S. 2).

Solche übergreifenden Fragen lassen sich im Sinne Klafkis als epochaltypische Schlüsselprobleme formulieren, deren Lösung existenziell die Zukunft aller Menschen betrifft (nach Faust-Siehl u.a. 1996, S. 68):

- Die Frage der Vermeidung des Krieges und der Sicherung des Friedens,
- die Frage nach unserem Verhältnis zur Natur (die Umweltfrage oder ökologische Frage),
- die Probleme und Folgen der gesellschaftlich produzierten Ungleichheit unter den Menschen,
- das rapide Wachstum der Weltbevölkerung und seine Folgen, insbesondere Fragen der Migration,

---

<sup>2</sup> Die geisteswissenschaftliche Konzeption des Bildungsbegriffs ist wesentlich von Wilhelm von Humboldt geprägt, der Bildung als Wechselwirkung zwischen Ich und Welt mit dem Ziel ihrer Verknüpfung definiert hat (Humboldt 1793/2002). Meines Erachtens ist dieser Bildungsbegriff besser anschlussfähig als der Bildungsbegriff von Henning Köbler, den das Handbuch „Didaktik des Sachunterrichts“ als Referenzbegriff aufgreift (Götz u.a. 2015, S. 14). Köbler Bildungsverständnis liegt ein Vermittlungsmodell zugrunde, das Bildung als „System moralisch erwünschter Einstellungen“ (Köbler 1997, S. 113) versteht. In diesem Systemdenken wird aber die Offenheit und Dynamik des menschlichen Selbst- und Weltbezuges nicht berücksichtigt, so dass der entscheidende Zusammenhang von Bildung und Zeit verlorengeht. Bildung kann nur in einer Vorläufigkeit verstanden werden, sie ist kein fertiges Produkt, sondern etwas Existenzielles.

- die Möglichkeiten und die Gefahren der neuen technischen Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien,
- die Verhältnisse zwischen den Geschlechtern und zwischen den Generationen.

Bildung umfasst also ein Aufmerksamwerden für das Verhältnis von Ich, Andere und Welt. Diese neue Form der Aufmerksamkeit ist nur möglich, wenn man von den eigenen Sichtweisen absehen kann, da diese von individuellen Interessen und Bedürfnissen geprägt sind. Zur Bildung gehört eine Haltung, die als Achtsamkeit in Bezug auf das Ganze umschrieben werden kann. Diese Haltung zur Welt beinhaltet ein *Interesse an den Sachen* und meint mehr als nur die Motivation zu lernen und Leistung zu erbringen. Es sind die Sachen, welche die Aufmerksamkeit wecken, neugierig werden lassen und interessieren. Dazu muss man sich aber auch auf die Sachen einlassen. Meyer-Drawe sieht dieses Empfänglichsein für Weltbegebenheiten als Voraussetzung, aber auch als Bedingung für Bildung. „Während der Verstand die Dinge denkt, gibt sie uns die Anschauung“ (Meyer-Drawe 2012, S. 24). Orientierung an einem aus dem Erstaunen angesichts der Rätselhaftigkeit der Wirklichkeit erwachsenden Fragen und die Kultivierung einer sich vielsinnig ins Spiel setzenden *Weltaufmerksamkeit* (Rumpf 1987; 2015) können so als grundlegende Dimensionen für Bildung im und durch Sachunterricht bestimmt werden (vgl. Nießeler 2005).

Die Sachen der Bildung dürfen nicht gleichgesetzt werden mit spektakulären, gar künstlich inszenierten Erscheinungen, welche die Aufmerksamkeit kurzfristig in ihren Bann ziehen und mit immer neuen Sensationen motivieren, bei der Sache zu bleiben. Sachen werden erst dann zum Ausgangspunkt von Bildungsprozessen, wenn sie eine tiefe Aufmerksamkeit wecken, welche sich langsam, aber beständig auf Welt einlässt und so neue Aspekte entdecken und freilegen kann, die vorher unbemerkt blieben.<sup>3</sup> Diese intensive Begegnung mit den Sachen und eine vielseitige und vielsinnige Sacherschließung führen zu einem tiefer gehenden Verstehen, das hinter die Oberfläche der Dinge schaut und ihnen auf den Grund geht. Gerade das Unscheinbare, das im Alltag Verborgene, das Kleine und Unspektakuläre kann Auslöser für derartige bildende Sachbegegnungen sein:

„Das Leben im Bienenstock oder im Ameisenhaufen, die Spinne, die ihr Netz baut, das Leben auf einem Quadratmeter Waldboden unter dem Laub oder einem Stein, der Wassertropfen unter dem Mikroskop, die Wirbel im Wasserstrom, die Flugkünste des Mauerseglers, der junge Vogel, der sich aus dem Ei zur Welt bringt u.ä.“ (Popp 1999a, S. 12).

Ein Beispiel für solch ein aufmerksames Nachdenken zeigt ein Text aus einer zweiten Klasse (vgl. Abb. 1). Aus der Fülle möglichen Wissens über Brutverhalten und Brutpflege von Vögeln hat sich Yascha das für ihn Bedeutsame herausgeschält. Er hält die genaue Beobachtung der Ungeschütztheit und Hilflosigkeit der Jungtiere auf seine Weise prägnant fest, indem er – sicherlich nicht ganz biologisch korrekt – feststellt: Wenn sie ausschlüpfen, dann haben Vögel keine Haut und können nicht sehen. Vielleicht will Yascha damit ausdrücken: Die Jungvögel sind so nackt, dass sie nicht einmal eine Haut haben, die sie schützen könnte. Und sein Nachdenken über die allgemeine Frage nach dem Verhältnis von Menschen zur Natur äußert sich ganz

<sup>3</sup> Vgl. dazu Hayles 2007; Müller u.a. 2016.

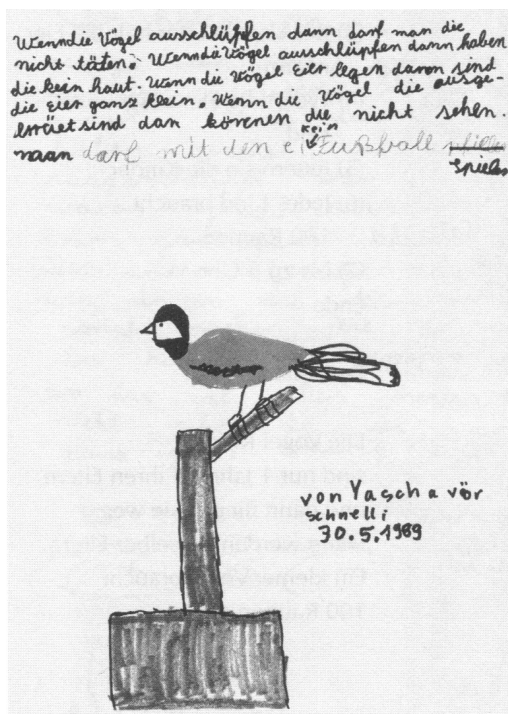


Abbildung 1: Beispieltext aus einer zweiten Klasse (in: Dehn 1999, S. 13).

lebensweltlich eingewurzelt in dem abschließenden ethischen Imperativ: Man darf mit dem Ei nicht Fußball spielen!

Man sieht an diesem Beispiel, dass sich der Sachunterricht auch öffnen muss für die Perspektive der Kinder, für den Eigensinn kindlichen Fragens, für Neben- und Umwege des Denkens und für das Erstaunen vor einer vieldeutigen Phänomenwelt. Der erfahrungs- und symbolgesättigte Gang durch den Erscheinungsreichtum einer immer schon gedeuteten Wirklichkeit muss wieder zurückführen zum persönlichen Ausdruck und eingebunden werden in die eigene Lebenswelt. Beide Seiten von Erfahrung sind konstitutiv für das Bildungsfeld Sachlernen und spannen die komplementäre Struktur zwischen Kind und Sache bildungswirksam auf. Martin Wagenschein, ein bekannter Pädagoge und Didaktiker, der die Sicht auf den Sachunterricht maßgeblich geprägt hat, hat diese gegenseitige Durchdringung und Ergänzung in die anschauliche und einprägsame Formulierung gefasst: „Mit dem Kinde von *der* Sache aus, die *für* das Kind die Sache *ist*“ (Wagenschein 1973, S. 11).

Der weite Anspruch des Sachunterrichts, Kindern zu helfen, sich ihrer Welt zu bemächtigen und sich diese geistig fassbar zu machen, kann an dieser Stelle präzisiert werden, indem Sachen als kulturell geformte und gedeutete Sachen und Welt als Kulturwelt verstanden wird. Auch die Sachen der Kinder stehen im Kontext ihrer Kulturen. Ihre Lebenswelten sind kulturelle Welten, die Kinder mit zu ihren Welten gestaltet haben. Dies legt den Fokus auf die verschiedenen Formen der Kulturaneignung, die Welt zu erschließen helfen und die auch Kindern zu eigen sind, wenn sie



sich mit den Sachen ihrer Welt auseinandersetzen. Lernen ist in diesem Sinne ein kulturelles Lernen, das dazu beiträgt, dass sich Kinder in der Kultur, in der sie aufwachsen und in die sie hineinwachsen, orientieren können. Kulturelle Teilhabe und kulturelle Produktivität stehen dabei in einem komplementären Verhältnis, so dass Sachunterricht Kinder darin unterstützen muss, ihre Welt als Kulturwelt zu erschließen, dabei aber auch ihre Ausdrucksformen ernst nehmen und sie zu der kulturellen Gestaltung ihrer eigenen Lebenswelten ermutigen sollte. Orientierung in der Kultur, Orientierung durch Kultur und Orientierung von Kultur bilden sich jeweils ergänzende und gegenseitig bereichernde Aspekte eines vielseitigen Aneignungsprozesses. Sachlernen ist in diesem Sinne kulturelles Lernen, das Welt als Kulturwelt erschließt, eigene Kulturwelten gestaltet und Kinder in ihrer Welt handlungsfähig werden lässt. Das vorliegende Buch zeigt aus bildungstheoretischer Sicht Grundlagen und Perspektiven der Didaktik des Sachunterrichts auf, die zum weiteren Nachdenken über Gestaltungsmöglichkeiten von Kulturen des Sachunterrichts und seiner Konzeption anregen sollen.

Die ersten beiden Kapitel stellen die geschichtliche Etablierung des Sachunterrichts und seine Vorläuferkonzeptionen dar. Sie erörtern den Realienunterricht, die Heimatkunde und die Entstehung des Sachunterrichts in der Phase der Wissenschaftsorientierung. Die Rekonstruktion des Bildungsfeldes „Sachlernen“ macht die leitenden didaktischen Kategorien „Heimat“, „Wissenschaft“ und „Kindgemäßheit“ durchsichtig, welche die Tradition des Sachunterrichts bestimmt haben und auch die aktuelle Konzeption des Sachunterrichts prägen.

Die Kapitel 3 und 4 widmen sich den Sachen der Bildung und den Sachen der Kinder, um diese didaktischen Kategorien für die Auswahl und Anordnung von Inhalten des Sachunterrichts entfalten zu können. Sie zeigen das Prinzip der Vielperspektivität auf, welches unterschiedliche Zugangsformen zu den Sachen des Sachunterrichts aus der Perspektive der Pädagogik, der Wissenschaft und der fachlichen Disziplinen berücksichtigt und dabei auch die kindlichen Perspektiven ins Spiel zu bringen versucht. Dazu ist ein Verständnis für kindliche Formen der Weltaneignung und für die Sachkulturen im Kinderleben notwendig, da Kinder ihre Lebenswelt nicht nur vorfinden, sondern auch eigenständig zu ihrer Welt aus- und umgestalten.

Ausgehend von lerntheoretischen Ansätzen und Theorien der Kindheitsforschung wird dieser Begriff des kulturellen Lernens im 5. Kapitel als Konzept für das Verständnis der kindlichen Auseinandersetzung mit Sachen grundgelegt. Kulturelles Lernen befindet sich dabei immer zwischen der Originalität der situativen und individuellen Sachbegegnung und der Medialität der kulturellen Formung und Geformtheit der Weltaneignung.

Das Lernen von den Sachen aus ist auch ein Lernen, das Wahrnehmungen und Wissen über Sachen methodisch erschließt. Im 6. Kapitel werden daher Potenziale der originalen Begegnung mit Dingen, Phänomenen, Menschen und mit dem Lebendigen für die Didaktik des Sachunterrichts thematisiert. Aus solchen Aufmerksamkeiten können sich Interessen für das Verhältnis von Ich und Welt entwickeln, aber auch weiterführende Fragen entstehen, welche diesem Verhältnis auf den Grund gehen wollen.

Kapitel 7 gestaltet diese Formen der Sachbegegnung über die Chancen medialer Vermittlungen aus. Sachen sind immer auch kulturell gedeutet. Sie befinden sich

in Wissenskontexten, welche Dimensionen erschließen, die über die individuellen Sichtweisen hinausgehen. Medien können somit die Sachbegegnungen vertiefen und neue Aspekte aufzeigen, die ansonsten vielleicht unbemerkt geblieben wären. Mediale Formungen können sich schließlich in eigenen Gestaltungen verdichten, welche Sichtweisen auf Sachen zum Ausdruck bringen und festhalten.

Auf dieser Grundlage werden in Kapitel 8 Prinzipien für die Gestaltung einer Lehr-Lernkultur formuliert, die kulturelles Lernen im Sachunterricht initiieren und fördern soll. Sach-, Lern- und Kommunikationskultur bilden wesentliche Momente des Sachunterrichts im didaktischen Dreieck, welche die subjektiven Kräfte des lernenden Kindes in der Auseinandersetzung mit den Sachen freisetzen sollen.

Die maßgeblichen Inhalte und Kompetenzen für den Sachunterricht werden in Kapitel 9 am Beispiel des Perspektivrahmens der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts diskutiert. Der Perspektivrahmen bildet dabei zum einen die Grundlage für die Formulierung eines Bildungskanons des Sachlernens. Zum anderen kann seine Vielperspektivität aber nur als offenes Angebot verstanden werden, das die Potenzialität eines vielseitigen und mehrperspektivischen Zugriffs auf die Sachen der Bildung aufzeigt.

Das abschließende Kapitel 10 versucht, die Offenheit der Perspektiven im Kulturbegriff zu verflechten und exemplarische Felder für Kulturforschungen und Kulturanalysen im Sachunterricht zu bestimmen, in denen die unterschiedlichen Dimensionen des Sachunterrichts verknüpft werden können. Kulturelles Lernen im Sachunterricht wird damit die Aufgabe zugeschrieben, Kindern zu helfen, sich in der Kultur zu orientieren und sich Welt zu ihrer Kulturwelt zu formen.



# 1 Sachen zwischen Welt- und Heimatkunde: Vorformen des Sachunterrichts

## 1.1 Genese des Bildungsfeldes "Sachlernen" im Kontext der Moderne

Die Entfaltung und Etablierung des Bildungsfeldes „Sachlernen“<sup>1</sup> geht nicht allein auf autarke pädagogische Ideen oder Konzepte zurück, sondern wird in seiner Tragweite besser verständlich, wenn man den zeitgeschichtlichen Kontext seiner Genese berücksichtigt. Man muss also das pädagogische Konzept des Sachlernens vor dem Hintergrund der Entstehung der modernen Wissensgesellschaft sehen. Die Moderne ist charakterisiert durch neue Methoden der Naturtheorie und der Naturbeobachtung, durch die Erkundung und Erforschung neuer Territorien sowie durch die Potenzialität der technischen Anwendbarkeit der Erkenntnisse der Naturwissenschaften. Diese epochale Umstrukturierung der Gesellschaft der Neuzeit machte eine *radikale Reformulierung* von Bildung und Unterricht notwendig und führte zur Einrichtung jenes Bildungsfeldes, welches man heute so selbstverständlich mit den Sachfächern in Verbindung bringt (vgl. Nießeler 2010b).

Das für den Sachunterricht konstitutive Primat der Sachen entspricht jenem bereits in frühneuzeitlichen Reformbestrebungen des 15. und 16. Jahrhunderts vehement eingeforderten Postulat des Vorrangs des *Sachwissens* vor einem *verbalen Traditionalismus*. Bis zum Ende des Mittelalters stand ein Bildungswissen im Zentrum, das sich auf die Mächtigkeit der Verbalia stützte und allgemein jene Künste umfasste, die sich auf ein Nachdenken in der sprachlichen Überlieferung und Nachfolge in der Tradition bezogen. Die Pädagogen der Neuzeit stellten demgegenüber die blinde Autoritätshörigkeit in Frage. Sie kritisierten den gedankenlosen Nachvollzug einer vorrangig durch Abschriften und Bücher vermittelten Überlieferung, die nur auswendig wiedergegeben werde, aber nicht für die eigene Erfahrung produktiv werden könne. So schreibt Francis Bacon, einer der prägenden Philosophen und Wissenschaftler der beginnenden Neuzeit: „Es würde uns zur Schande gereichen, wenn jetzt, da die weiten Räume des materiellen Globus erkundet und erforscht wurden, die Grenzen des geistigen Globus durch die beschränkte Erkenntnis der Alten festgelegt würden“ (zitiert nach Burke 2001, S. 136).

Moderne Bildung setzt auf Unabhängigkeit und auf die Kraft der Vernunft, die auf der eigenen Erfahrung fundiert. Sachlernen bildet dazu einen wichtigen, wenn nicht sogar wesentlichen Beitrag, insofern es auf die originale, selbständige Auseinandersetzung mit Sachen abzielt und Methoden der Erkenntnisgewinnung fördert, welche Wissen als Ergebnis der persönlichen Auseinandersetzung mit Welt hervorbringen. Sachlernen ist die Erfahrung individueller und subjektiver Begegnung mit Dingen, Menschen und Phänomenen, die auf der einen Seite zu objektiven Wissensbeständen führt, auf der anderen Seite aber auch deutlich macht, dass Wissen subjektiv von jedem einzelnen angeeignet und zum persönlichen Wissen gemacht wird.

<sup>1</sup> Zu den Begriffen „Sachlernen“ und „Sachunterricht“ siehe Pech/Rauterberg 2007.

## 1.2 Bildende Weltgegebenheiten bei Comenius

Die erste systematisch zu pädagogischen Zwecken zusammengestellte Sammlung der Sachen der Bildung findet sich in einem Lehrwerk, das bezeichnenderweise „Welt“ bereits im Titel trägt: Das *orbis sensualium pictus* des Johann Amos Comenius stellte die Welt in sinnlich erfassbaren Bildern dar. Die erste lateinisch-deutsche Ausgabe wurde 1658 im Verlagshaus von Michael Endter in Nürnberg publiziert. Comenius beabsichtigte nicht mehr und nicht weniger als eine umfassende bildende Ordnung der Welt zu vermitteln, indem diese in ihren anschaulichen Strukturen erschlossen und in ihren Grundideen einprägsam vorgeführt wurde. Zu diesem Zweck stellte Comenius eine exemplarische Auswahl an bildenden Weltbegebenheiten vor, welche die grundlegenden Sachen anschaulich in bildlicher Form darstellte. Diese Sachen hießen lateinisch *res*, zusammengefasst sprach man von den Realien. Mit diesem Ansatz schuf Comenius eine erste Form des Realienunterrichts, der die Welt in Wort und Bild anschaulich aufzeigen sollte. Sein Realienbuch stellte in Form einer anschaulichen Enzyklopädie dasjenige Sachwissen zusammen, welches Comenius für die Bildung des jungen Menschen als notwendig erachtete.

Neben den für uns heute selbstverständlichen Sachthemen wie Feuer, Wasser, Luft, Wolken, Tiere und Pflanzen, Berufe und Familie beinhaltete dieser Bildungskanon auch Themen, die man eher dem theologischen Feld zuordnen würde wie der Gottesdienst und das Jüngste Gericht.

Der Bildungsplan des *orbis pictus* war wie ein perfekter Kreis angeordnet, der auf Gott als Herr und Schöpfer aller Dinge transzendierte und vom Anfang der Welt bis zum Ende des Menschen reichte und im Ausblick auf das ewige Leben mit dem Himmel als wahre Heimat des Menschen seinen Übergang erfuhr. Ziel dieser allumfassenden Pädagogik war nicht nur allen alles rasch, angenehm und gründlich zu lehren, sondern insbesondere die gesamte Welt so in ihrer Struktur vor Augen zu führen, dass sie in ihren Grundlagen erkannt werden könne. *Omnes* (alle Menschen), *omnia* (alles), *omnino* (im Blick auf das Ganze) lautete die Zielsetzung dieser Pädagogik.

Um alle Menschen alles im Blick auf das Ganze lehren zu können, entwickelte Comenius eine neue Form der Didaktik, welche die Anschauung zum zentralen Lehrprinzip erhob. Ein auf eigenen Einsichten gegründeter Realienunterricht sollte den Schülern das Behalten der vorgegebenen Lehrinhalte erleichtert. Namen und Lehrsätze prägten sich besser ein, wenn sich die Zöglinge den Lehrstoff so klar wie die Finger an einer Hand vor Augen halten konnten.

„Der Anfang der Kenntnisse (*cognito*) muss immer von den Sinnen ausgehen (denn nichts befindet sich in unserem Verstande (*intellectus*), das nicht zuvor in einem der Sinne gewesen wäre; warum sollte also nicht die Lehre mit einer Betrachtung der wirklichen Dinge beginnen, statt mir ihrer Beschreibung durch Worte?“ (Comenius 1657/1993, S. 137).

Comenius charakterisierte Anschauung als *autopsia*: Erst das eigenständige Hinschauen und die persönliche Inaugenscheinnahme bringen den Menschen die Sachen nahe. Comenius kann damit als Wegbereiter der modernen Pädagogik gelten werden, da bei ihm durch die Anschauung der Anspruch der Subjektivität zur Geltung kommt, den Sachen selbst auf den Grund zu gehen und die Welt selbst in Augenschein zu nehmen. Man darf sich von jener im *orbis pictus* vorgeführten An-

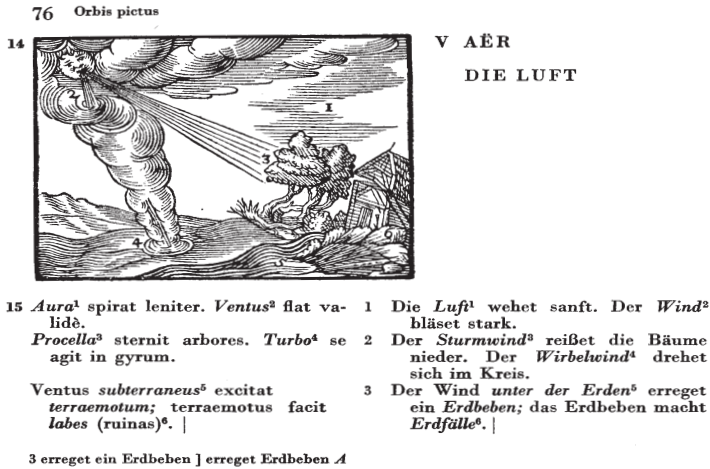


Abbildung 2: Comenius 1658/70, S. 76.

schaulichkeit aber nicht täuschen lassen. Es werden nicht einfach authentische Dinge und Sachen nachgeahmt. Auch ist nicht eine willkürliche oder möglichst individuelle Sicht der Dinge gemeint. Anschauung ist für Comenius kein Mittel zur freien, kreativen Selbstentfaltung, sondern eine Methode, sich dem Ganzen und damit dem Wahren anzunähern. Wahres Wissen ist für Comenius immer auch Mit-Wissen um das, was im Sinne des Einen für Gott, Mensch und Welt von den Menschen zu tun ist (vgl. Schaller 2004, S. 78).

Die Pampaedia, wie Comenius sein pädagogisches Programm nannte, zeigte also nicht nur Einzeldinge; sie wies auf das Sein im Ganzen und strebte eine *Acht-samkeit* für Welt in ihrer Ganzheit an: „Denn die Seele der Dinge, ihre Ordnung, ihr Band, die Wahrheit kann nur aus der Gesamtharmonie der Dinge erkannt werden. Wer nicht betrachtet, wie alles mit allem zusammenhängt, der erkennt die Ordnung nicht“ (zitiert nach Schaller 1999, S. 74). Die Sachen erschlossen sich also erst als repräsentative Elemente der göttlichen Ordnung völlig. Jede einzelne Sache stand für das größere Ganzen des wohlgeordneten Kosmos der Welt.

Mit dieser Wertschätzung der Offenbarung göttlicher Weltordnung in der persönlichen Anschauung stand Comenius an der Schwelle zur Neuzeit, die er befürwortete und als Chance für die persönliche Entwicklung anerkannte, aber auch scharf kritisierte, wenn im Einzelnen das Ganze aus dem Blick verloren gehe. Sicherlich ist es aus heutiger Sicht als problematisch zu erachten, dass Comenius seinen Ordnungsrahmen an der christlichen Theologie ausrichtete und damit eine Wertigkeit festlegte, die andere Wertvorstellungen ausschloss. Er zeigte aber, dass Wissen Orientierungen braucht, welche nicht alleine aus den Fachwissenschaften übernommen werden können, da wissenschaftliches Wissen seinem Wesen nach zunehmend in Einzeldisziplinen spezialisiert wird. Das System bildender Dinge stellte eine pädagogische Ordnung her, welche in der schier unbeherrschbaren Dynamik möglichen Wissens Zusammenhänge aufzeigte, Überblick schuf und damit die Orientierung in einer ansonsten unübersichtlichen Welt ermöglichte.

### 1.3 Rousseau und die Philanthropen

Eine weitere wichtige Etappe zur Etablierung des Bildungsfeldes Sachlernen im pädagogischen Diskurs stellt die Ausformulierung der Idee der Pädagogik durch Jean-Jacques Rousseau dar. Rousseau war ein Pädagoge der Epoche der Aufklärung, der die Kultur- und Zivilisationsleistungen seiner Zeit genau wahrnahm, aber auch massiv kritisierte. Wissenschaft und Fortschritt haben nicht nur Gutes hervorgebracht; sie haben den Menschen zugleich von sich und von seiner Natur entfremdet. Rousseau wendete sich entschieden gegen eine rein enzyklopädische Anhäufung von Wissen. Diese führe nur zu unverstandenem Halbwissen. Stattdessen plädierte Rousseau für ein Erfahrungslernen, bei dem die eigene Auseinandersetzung mit der Natur, mit den Menschen und mit den Dingen im Vordergrund stand.

„Die innere Entwicklung unserer Fähigkeiten und unserer Organe ist die Erziehung durch die Natur. Der Gebrauch, den man uns von dieser Entwicklung zu machen lehrt, ist die Erziehung durch die Menschen, und der Gewinn unserer eigenen Erfahrung mit den Gegenständen, die uns affizieren, ist die Erziehung durch die Dinge“ (Rousseau 1762/2009, S. 109).

In seinem Erziehungsroman „Emile“, der die Geschichte einer optimalen Entwicklung eines jungen Mannes vom Säuglingsalter über die Kindheit bis zum Mannesalter erzählt, entwarf Rousseau die Utopie eines perfekten Erziehungsprogrammes, welches sich an der Natur des Menschen ausrichtete und diesen darauf vorbereiten sollte, sich in der unnatürlichen und in vielen Belangen auch lebensfeindlichen Gesellschaft zu behaupten. Gerade die Phase der Kindheit wurde von Rousseau von vielfältigen Sacherfahrungen angereichert. Emile solle nicht nach Büchern lernen, sondern aus der Natur, im konkreten Umgang mit Dingen und Menschen und aus der Erfahrung. Bücher waren für Rousseau eines der schlimmsten Übel der Menschheit, da sie den Menschen Phantasien und schlechte Gedanken einpflanzten und ihn davon fernhielten, sich mit den eigentlichen Problemen der Wirklichkeit zu beschäftigen. Stattdessen forderte Rousseau ein sinnstiftendes Lernen in möglichst natürlichen Situationen, das die Kräfte des Kindes fördere und stärke. Lernen deutete Rousseau als einen ganzheitlichen Akt, der auch die sittliche Reifung einschloss. Er betonte die Notwendigkeit der Entwicklungsgemäßheit des Lehrens und Lernens und stellte die erzieherische Distanz als wesentliches Prinzip der Pädagogik heraus. Nur wenn der Erzieher dem Zögling das richtige Maß an Freiheit lasse, könne jener Entwicklungsraum gewährt werden, welcher die kindlichen Kräfte zu ihrer freien Entfaltung benötigen (vgl. Hansmann 1996, S. 14).

Rousseaus Ideen förderten etliche schulreformerischen Bestrebungen der deutschen Aufklärung, die sich um 1770 in dem Kreis der Philanthropen, d.h. „Menschenfreunde“, sammelten und die sich um die Konkretisierung eines natur- und kindgemäßen Lernens verdient machten. Kristallisationspunkt dieser pädagogischen Ideen waren reformorientierte Schulgründungen. Johann Bernhard Basedow eröffnete 1774 sein Philanthropin in Dessau, das nach seinen Worten eine Pflanzschule der Menschheit sein sollte, in der Kinder im Geiste der Aufklärung naturgemäß erzogen werden. Basedow entwickelte dafür auch die Methodik des *orbis pictus* zu seinem „Elementarwerk“ weiter, das als modernes Realienbuch Bild und Sachinformationen verband, die dialogisch erörtert werden konnten.



Abbildung 3: "Anfang des menschlichen Verstandes. a) Wirksamkeit der fünf Sinne und der Aufmerksamkeit. Jemand, der in die Wolken sieht. Ein anderer, der auf den Laut der Glocke achtet. Ein Knabe, der zugleich die Brezel schmeckt und die Kraft seines Gespielen fühlt. Ein anderer, der vor dem Gerüche des brennenden Strohes die Nase zuhält. Noch ein anderer, der nichts wahrnimmt, als seinen Schmetterling" (Chodowiecki 1909, Tab. XII).

Christian Gotthilf Salzmann gründete 1784 in Schnepfenthal eine Reformschule, die als Modellschule für natur- und kindgemäßes Unterrichten galt. Insbesondere wurde der konkrete Umgang mit den Dingen gefördert. Zielsetzung war ein Utilitarismus, nach dem Wissen und Kenntnisse dann sinnvoll sind, wenn sie einen bestimmten konkreten Nutzen haben. Das irdische Glück des Individuums sollte befördert werden, das Leben vergnüglich sein. Die kindliche Neugierde und Entdeckerfreude leitete den Unterricht. Die Philanthropen gestalteten vielfältige Formen eines kindgemäßen, spielerischen Lernens. Wenn möglich, fand Unterricht im Freien statt. Die Natur war für Salzmann die beste Lehrmeisterin der Schüler: „Alle Tage gehe ich mit meinen Zöglingen in dieses Naturalienkabinett und suche heraus, was das Merkwürdigste ist“ (zitiert nach Kemper 2002, S. 114).

Die Kindgemäßheit der Bildungsinhalte ergab sich dabei daraus, dass die Kinder mit den Dingen selbst hantieren konnten, dass sie sich nicht nur geistig-abstrakt mit symbolischem Wissen beschäftigten, vielmehr auch handgreiflich-konkret ihre Vorhaben und Projekte verfolgten. Man ging nun nach draußen in die Natur um zu lernen und verließ die Abgeschlossenheit der schulischen Klausur. Man entdeckte Dinge und Sachen und erschloss dadurch seine Welt. Bildung wurde so befreit aus der Enge der reinen Buchgemäßheit oder Schrifttreue und löste sich von der ausschließlichen Orientierung an der Autorität der Klassiker und am Formalismus der lateinischen Grammatik. Das Prinzip „Sachen statt Worte!“ charakterisiert diese mit Rousseau und den Philanthropen etablierte neue Methode des Erfahrungslernens. Die Begegnung mit den Dingen müsse im Zentrum des Lernens stehen. Ein solides Fundament der Begriffe könne sich nur aus der Anschauung der Sachen entwickeln.



### 1.4 Pestalozzi: Anschauung und Begriffe

Weitergehend kam in dieser Form wahrnehmungs- und erfahrungsbezogener Erkenntnisbildungen eine Dialektik von Anschauung und Begriff zum Tragen, die der Schweizer Schulreformer Johann Heinrich Pestalozzi in seiner Methode der Elementarbildung ausformulierte (vgl. Duncker 1994, S. 76-84). Pestalozzi ging es um eine Begründung der Volkserziehung, welche die sozialpädagogischen Aspekte durch die Freisetzung auf die je eigenen menschlichen Möglichkeiten übersteige und jeden einzelnen in die Lage versetzen solle, seine Kräfte zu entwickeln und zu dem zu werden, was in diesen Kräften jeweils selbst als individueller Kern der Person angelegt sei. Durch die Entfaltung der Selbstkräfte, die ihre Vollendung in der Ausbildung einer sittlichen Haltung findet, wird der Heranwachsende aus seinen Abhängigkeiten freigesetzt. Damit war die Erwartung verknüpft, durch die Methode der Elementarbildung würden die natürlich vorhandenen Potenziale des Menschen zur Entfaltung gebracht und der Mensch könne das Werk seiner selbst werden. Das Leben bildet postulierte Pestalozzi, und meinte dabei die aus dem Inneren strömenden geistigen Kräfte des Menschen und die unmittelbaren Lebensverhältnisse wie Haus und Familie, in denen ein göttlicher, reiner und unverdorbener Funke noch vorhanden sei, der die Seele zum eigentlichen Leben erwecken könne. „Alle Kunst der Erziehung muss bey jedem einzelnen Kind als im Dienst seines wirklichen Lebens stehend, angesehen werden“ (Pestalozzi 1826/1976, S. 91).

In diesem Sinne kritisierte Pestalozzi einen verbalen Traditionalismus, den er als bloßes „Maulbrauchen“ bezeichnete, da dieser das überlieferte Wissen nur Wort für Wort einem untätigen Zuhörer weitergeben könne. Auch Pestalozzi forderte vehement die Hinwendung zu den Dingen und den *Realien* ein:

„Werden auch hierin wenige sein, die mit mir wünschen, dass es mir gelinge, dem rasenden Zutrauen auf leere Worte, das unser Zeitalter entmannet, Ziel und Damm zu setzen, Wort und Schall in den Vorstellungen der Menschen gewichtlos zu machen und der Anschauung dasjenige Übergewicht im Unterricht wieder herzustellen, welches ihr vor Wort und Schall so sichtbar zugehört“ (Pestalozzi 1801, S. 198).

Pestalozzis Ziel war, die Menschen von dunklen Anschauungen zu deutlichen Begriffen zu führen, d.h. zu solchen Begriffen, welche die Realien klar ins Auge fassen, um deren Wesensgestalten in einer geistigen Schau zu erkennen. Die Anschauung hat dabei nicht nur eine erkenntnisleitende, sondern auch eine erkenntnisbildende Funktion, weil sie mit der Gewissheit des selbst Wahrgenommenen, selbst Entdeckten tragfähige Erkenntnisse hervorbringe, die sich nicht im Bereich reiner Spekulation bewegen, sondern durch die eigene Erkenntnistätigkeit abgesichert seien. Anschauung war für Pestalozzi das Fundament aller Erkenntnis und ermöglichte ein der kindlichen Natur gemäßes Lehren und Lernen. Sie musste allerdings in einem dialektischen Prozess erst durch die genaue Wahrnehmung der Dinge und in der beständigen Reflexion des Umgangs mit ihnen gewonnen werden, weshalb sie nicht nur Anfangs-, sondern gewissermaßen auch Endpunkt des Erkennens sei. Anschauung meint somit dasjenige Potenzial an Sinnlichkeit, das durch die Grunderfahrung der Hingabe an die Sachen die Menschen befähigt, sich in Beziehung zur Welt der Dinge, der Natur und der Mitmenschen zu setzen.