



Heinz Schurad u. a.

# Curriculum Sachunterricht

## für die Schule für Geistigbehinderte

e  
book



**Lebenshilfe**

Empfohlen von der  
Bundesvereinigung Lebenshilfe  
für Menschen mit geistiger  
Behinderung e. V.

ATHENA

Heinz Schurad

Curriculum Sachunterricht für die Schule für Geistigbehinderte

Lehren und Lernen mit behinderten Menschen  
Band 4

Heinz Schurad

# Curriculum Sachunterricht für die Schule für Geistigbehinderte

unter Mitarbeit von

Mechthild Bökkerink, Marita Fischbach,  
Gabriele Forck, Sabine Konitz, Volker Musiol,  
Wolbert Schulte, Werner Schumacher,  
Christa York-Friedhoff

Zu diesem Buch ist eine CD-ROM mit den im Anhang vorgestellten Tabellen »Verbindliche Themen für den Sachunterricht« in Form von »elektronischen Formularen« lieferbar (Näheres im Anschluss an Kap. 5.1).

Diese überarbeitete Neuauflage entstand in Kooperation mit der Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e. V., die die fachliche Beratung und das fachliche Lektorat übernahm.

#### Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

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

E-Book-Ausgabe 2017

Copyright der Printausgabe © 2006 by ATHENA-Verlag,  
Copyright der E-Book-Ausgabe © 2017 by ATHENA-Verlag  
Mellinghofer Straße 126, 46047 Oberhausen  
[www.athena-verlag.de](http://www.athena-verlag.de)

Alle Rechte vorbehalten

Umschlagfoto: Werner Schumacher

ISBN (Print) 978-3-89896-246-9

ISBN (PDF-E-Book) 978-3-89896-786-0

## Vorwort

Wir sind es gewöhnt, mit Sachen umzugehen. Als Sache lässt sich sprachlich alles bezeichnen, was dem Menschen entgegensteht. Objekt ist in diesem Sinne das dem Menschen Begegnende. Ein Unterricht, der sich auf Sachen verstehen will, möchte sie natürlich in den Fragehorizont der Schüler rücken. Fragehorizont setzt Begegnung, Umgang, Neugier, Fragehaltung voraus. Ein Sachunterricht sucht die Begegnung mit den »Sachen« im Alltag, welche für die Gegenwart und Zukunft der Schüler im Umgang mit der Lebenswelt und Welt überhaupt wertvoll sind. Sein Ziel ist der Umgang, die Begegnung mit Sachen, deren sinnenhafte, perzeptive, emotionale, soziale und kognitive Verarbeitung.

Die Absicht der Autorinnen/Autoren, den Sachunterricht als Angebot der Schule für Geistigbehinderte zu verstehen und ihn auf der Grundlage der Themen, Bereiche Begegnungen schüler-, alters- und behindertengerecht anzubahnen, war in der ersten Konzeption nicht leicht zu verwirklichen. Doch der durch jahrelange Unterrichtserfahrungen gestählte Wille, aus einer eher zufälligen und durch Erfahrung bestärkten Themenbehandlung, Projekterarbeitung herauszukommen und einen systematischen und kontinuierlichen Zugang zu den Sachgebieten zu suchen, war das Movens zu diesem Buch. Sicherlich stand da auch die Absicht im Hintergrund, einem Fachbereich auf die Sprünge zu helfen, der bislang keine systematische Erarbeitung erfahren hat. Die Anlehnung an den Sachunterricht der Grundschule ist vielleicht zweischneidig, weil auch nicht unangefochten und weil sie zudem den Alters- und Erfahrungsbereich der geistigbehinderten Menschen nicht ganz abdeckt. Doch gibt es hier eine auch wissenschaftliche Fach- und Themenbehandlung, deren didaktische Erträge genutzt werden sollten. Weiterhin sollte die Didaktik der Schule für Geistigbehinderte sich einer Diskussion stellen, die durch die integrativen Bemühungen in ihren Horizont gerückt wurde.

Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sind Fach- und Sonderschullehrer in Nordkirchen, einer Schule für Geistigbehinderte und Körperbehinderte. Sie haben sich in mühevoller Kleinarbeit durch die Vorlagen hindurchgearbeitet und wünschen der Veröffentlichung natürlich einen Erfolg. Ihnen sei an dieser Stelle herzlich gedankt. Die Erfahrung, dass es Kolleginnen und Kollegen gibt, die sich neben dem Unterrichtsgeschäft und seinen Implikationen einer solchen Anforderung gestellt haben, erfüllt mich noch im Nachhinein mit Stolz.

Zum einen soll mit dieser Veröffentlichung der Vorrangstellung eines Fachbereichs ein Anstoß gegeben werden in Richtung einer zunehmend didaktisch-methodisch reicherer Bearbeitung. Zum anderen soll den vielen Kolleginnen und Kollegen, die mit geistigbehinderten Menschen arbeiten, eine curriculare Hilfe angeboten werden.

Als mitbeteiligter Autor blicke ich mit Stolz auf die Fertigstellung des Werks, das mich über vier Jahre neben meiner Tätigkeit als Schulleiter der vorgenannten Schule beschäftigt hat. Ich bin zur Zeit als Schulberater im Kosovo tätig und kann aus dem Ländervergleich und der schrecklichen Not heraus nur hoffen, dass das deutsche und europäische Schulwesen von seinen Schätzen und Erfahrungen möglichst viel an diese Länder im Aufbau abgeben möge!

Prizren, Kosovo, im November 2001

Heinz Schurad

## **Vorwort zur zweiten Auflage**

Die positive Resonanz auf dieses Buch und die große Nachfrage bestärkten uns in dem Entschluss, nun eine zweite überarbeitete und erweiterte Auflage zu veranstalten. Dabei konnte neben notwendig gewordenen Aktualisierungen auch konstruktive Kritik berücksichtigt werden.

Oberhausen, im Januar 2006

Autoren und Verlag

## Einleitung

»Doch anstatt in der Sphäre unserer eigenen Anschauungen zu forschen, richten wir unsere Aufmerksamkeit darauf, daß wir in unserem kontinuierlich strömenden Weltwahrnehmen nicht isoliert sind, sondern in diesem zugleich mit anderen Menschen Konnex haben. Jeder hat seine Wahrnehmungen, seine Vergegenwärtigungen, seine Einstimmigkeiten, Entwertungen seiner Gewißeheiten in bloße Möglichkeiten, Zweifelhaftheiten, Fragen, Scheine. Aber im Miteinanderleben kann jeder am Leben der Anderen teilhaben. So ist überhaupt die Welt nicht nur seiend für die vereinzelt Menschen sondern für die Menschengemeinschaft, und zwar schon durch die Vergemeinschaftung des schlicht Wahrnehmungsmäßigen« (Husserl).

Die Herleitung des Sachunterrichts der Schule für Geistigbehinderte<sup>1</sup> vom Lebenskundlichen Unterricht oder vom Bereich »des Lebenspraktischen und der Sachkunde« (Walburg) in den ersten Jahrzehnten des Bestehens der Schule war zunächst eine Orientierung an den Bedürfnissen des Schülers<sup>2</sup> mit geistiger Behinderung und dem Erkunden eines Fächerkanons an der Vorgabe des allgemeinbildenden Schulwesens, auch im Sinne einer Orientierung und eines möglichen Anschlusses.

»Die Verrichtung von Alltagsaufgaben, die weitgehende Selbstversorgung und Selbsthilfe bilden die Grundlage der lebenspraktischen Erziehung. Neben diesen Lebensfertigkeiten sollte der Geistigbehinderte zu einer sachgemäßen Auseinandersetzung mit seiner Lebenswelt geführt werden. Die Kenntnis der Lebensfertigkeiten soll den Wunsch nach Lebensorientierung wecken. Elementare Sachinformation hilft dem Geistigbehinderten, seine persönlich gemachten Erfahrungen zu verstehen und sie zur Erschließung der unmittelbaren Lebenswirklichkeit zu nutzen« (Walburg 1979, 276).

Lebenspraxis im Sinne der Selbsthilfe und Orientierung an der alltäglichen Lebenswelt zur Teilhabe des geistigbehinderten Menschen an derselben sind also die didaktischen Beweggründe und Motive. Das wird

---

<sup>1</sup> Seit einiger Zeit werden für Sonderschulen (und deren Schüler) zum Teil andere Begrifflichkeiten verwendet. Nunmehr werden sie in verschiedenen Bundesländern als *Förderschulen* bezeichnet mit unterschiedlichen Förderschwerpunkten (z. B. *Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung* statt *Schule für Geistigbehinderte*). In diesem Buch werden aus Gründen der Praktikabilität weiterhin die bisherigen Termini verwendet, zumal sie im alltäglichen Gebrauch weiterhin auftauchen. Gleiches gilt für die *Werkstufe*, die jetzt teilweise *Berufspraxisstufe* genannt wird.

<sup>2</sup> Die Verwendung der maskulinen Singularform wird rein technisch begründet.

später als Gesamtziel für die SfGb so formuliert: »Selbstverwirklichung in sozialer Integration.«

In demselben Text setzt sich Walburg von der Sachkunde der Grundschule und ihrem Fächerkanon ab und meint, eigene Schwerpunkte setzen zu müssen (vgl. ebd.).

Dieses Argument des Abrückens von der Aufgabenstellung des Sachunterrichts der Grundschule kann heute nicht mehr gelten, weil Schule für Geistigbehinderte und Grundschule durch den gemeinsamen Unterricht und durch kooperative Formen der Zusammenarbeit näher zusammenrücken und auch im Bereich des Sachunterrichts Gemeinsamkeiten für eine gemeinsame Unterrichtung finden, die sich nicht nur darin erschöpft, etwas Gemeinsames mit unterschiedlicher Zielorientierung anzubieten. Ein anderes Argument ließe sich herleiten aus dem veränderten Klientel der Schule für Geistigbehinderte (wachsender Anteil ehemals in die Schule für Lernhilfe aufgenommener Schüler und sehr viele schwer- und mehrfach behinderte Schüler) und aus einem Glauben an das größere Lernpotential des geistigbehinderten Menschen, das heute auf ein höheres Anspruchsniveau der Eltern und der Schule trifft.

In dem vorliegenden Buch soll der Versuch gemacht werden, Sachunterricht in seiner Nähe zum Unterricht der Grundschule zu begründen und eine weitere Legitimation aus der Notwendigkeit abzuleiten, die Weiterführung der ausgewiesenen Teilcurricula in den höheren Stufen aus Gründen einer weiter bestehenden Sachlogik und aus den Bedürfnissen der Schüler heraus fortsetzen zu müssen.

Gesamtcurriculum als Curriculum für die Schule für Geistigbehinderte und die ausgeführten Teilcurricula stehen auf der Grundlage einer Didaktik der alltäglichen Lebenswelt, in die einzuführen primäre Aufgabe der Schule ist und welcher sich die Autoren insgesamt stellen wollten.

Das Gesamtanliegen kann als Bemühen bezeichnet werden, die Programmatik der Schule für Geistigbehinderte in einem Gesamtspektrum zu aktualisieren und vor der interessierten Öffentlichkeit darzustellen. Nicht mehr und nicht weniger!

Ich danke den Kolleginnen und Kollegen der Schule für Geistigbehinderte und Körperbehinderte in Nordkirchen, die sich mit großem Engagement und tiefer Sachkenntnis daran beteiligt haben.

# 1 Die Sache mit dem Sachunterricht

## 1.1 »Sache« – »Sachen« – Sachverhalte – Lebenswelten

In dem Film »Zur Sache Schätzchen« war es nicht schwierig auszumachen, um welche Sache es denn wohl ging. Die »Sache«, welche uns hier beschäftigt, ist so klar nicht und bedarf einer Grundlegung:

Es kann um die »Sache« gehen, welche Menschen beschäftigt, soweit sie es im Umgang mit der Welt (Lebenswelt, Alltagswelt, Welt im Hier und Jetzt) mit Sachen/Angelegenheiten im jeweiligen konkreten Situationskontext zu tun haben. Diese »Entgegengeworfenheiten« (obiecta: obii cere – ob-iacere = entgegen-werfen, aus dem Lateinischen) sind Sachen dieser Welt, die den Menschen beschäftigen, die sich in seiner personalen, materialen und geistigen Welt vorfinden. Als Beispiel für Bedeutsamkeit der Welt/Lebenswelt mag die Welt des Kindes gelten, das sich gleichsam prototypisch in die Welt der Menschen hineinentwickeln muss. Welt als Welt der Personen, Beziehungen, der Sachen und Sachverhalte im Verhalten von Ich und »Sache« im »Sach«-Verhalt vermittelt zumal dem jungen Menschen Geborgenheit, seine Sache ist hier: Das brauche ich zum Leben und Überleben. »Während der frühen Entwicklung wird der Aufbau der kindlichen Lebenswelt vorrangig durch den Aufbau von Beziehungen zwischen der Pflegeperson und dem Kind bestimmt. Das ist ein Naturvorgang: Ohne die überlebenssichernde Präsenz und pflegende Aktivität der ersten Bezugsperson(en) würde der Säugling sterben. Die Bindungsentwicklung ist auf diesem Hintergrund eine unabdingbare Voraussetzung dafür, ein Urvertrauen in die Welt zu gewinnen. Sie ist die ursprüngliche psychosoziale Basis für die Entstehung eines ersten fundamentalen Lebenssystems: der Geborgenheit« (Mogel 1999, 116.). Diese Prototypik von kindlicher Lebenswelt zielt auf den Lebensweltcharakter schlechthin, in dem »die Sache« des Menschen sich ereignet. So heißt es bei Mogel: »Lebenswelten sind Welten, in denen man lebt. Man kann Lebenswelten des Menschen demnach als Ökosysteme beschreiben, innerhalb derer sein Lebensvollzug stattfindet. Es handelt sich hierbei um demographische, soziographische und ökologische Aspekte der zeitlich-räumlichen und kulturspezifischen Koinzidenz von Ereignissen, die den menschlichen Lebenslauf bestimmen bzw. seine soziale Wirklichkeit ausmachen« (ebd., 113). Sache ist hier »Sache des Menschen« in seiner

menschlichen Welt und kann alles sein, was ihn betrifft, mehr speziell oder allgemein.

## 1.2 Lernbare »Sachen«

Es geht um die »Sache«, welche Kinder, Jugendliche, Erwachsene erfahren, soweit sie im jeweiligen Bildungskontext Sachen erfahren sollen, handelnden Umgang mit Sachen lernen sollen. Kinder, Jugendliche und Erwachsene unterscheiden sich dabei wesentlich in der Wahrnehmung der Sachen, in der Perspektive auf die Sachen, die jeweils aus dem Erfahrungs- und Wissenshorizont entworfen wird, die ihm, dem Kind, dem Jugendlichen, dem Erwachsenen, eigen ist und jeweils eine andere Einbettung in die Umwelt und in die Situationsbezogenheit der Um-Welt erfährt. So besehen sind die »Sachen« jeweils eingebettet in den Erfahrungshorizont des einzelnen Menschen, der entweder Kind oder Jugendlicher oder Erwachsener ist und von daher immer einen verschiedenen Blick auf die »Sachen« hat. »Meine Sache« ist eine andere als »Deine Sache«. Und wenn es um »Unsere Sache« geht, bedarf es eines gemeinsamen Blickwinkels und der Herstellung eines solchen Blickwinkels. Wenn jemand sich um »seine Sache« kümmert, steht sie in einem Bedeutungshorizont, den er sich durch Erfahrung, durch Konstitution im eigenen Denken und Handeln erworben hat und den anderen zu vermitteln, Kommunikation und Interaktion voraussetzen. So besehen werden »Sachen« immer in einen gemeinsamen, auch kulturgeschichtlich gewachsenen Horizont gestellt und erhalten durch die eigene, individuelle Kulturgeschichte der je eigenen Persönlichkeit ihre Einfärbung für den Personengebrauch.

»Sache« hat also, wie wir eben sahen, einen immens großen Bedeutungshorizont. Schließlich ist es einzig der Mensch, der aus einer geistigen Distanz heraus Sachen mit Bedeutung und Sinn versehen kann und in Sachverhalte einordnen oder aus Sachverhalten herausnehmen und in andere einordnen kann. Eine einfache Gebrauchsanweisung für den Umgang mit Sachen wäre vielleicht wünschenswert, wird unserer »Sache« aber nicht gerecht. Sachen sind also einem Bedeutungshorizont unterzuordnen und existieren mit besonderen Sinngehalten, die bei derselben Sache sehr unterschiedlich sein können, sind also nicht einfach und nicht nur Objekte.

Dabei können – das können wir jetzt folgern – »Sachen« alles sein, womit sich der Mensch im Umfeld seiner Kultur, seiner Lebenswelt beschäftigen kann (Leben und Überleben) und soll (Lernen). Hier hat die Begegnung mit der Sache – im Kontext einer Vernetzung mit anderen Sachen, Sachverhalten, Situationen, Situationsbezügen oder in der Fokussierung auf eine Sache, einen Sachverhalte unter Ausblendung anderer Sache etc. – einen bildenden Wert, der im Umfeld von Familie und Schule, von Heimat und Umfeld an ihn herangetragen wird, aus Notwendigkeit, aus Interesse, aus Zufall und Neugier, aus Spiellust.

### 1.3 »Sache« der Schule

Es geht um die »Sache«, wenn in der Schule »Sachen« in einen Fachunterricht eingebunden werden, der sich als Sachunterricht oder auch Sachkunde in Themen, Inhalten, Methodenvielfalt darstellt. »Sache« steht hier für einen fachgebundenen Bildungskanon, für künstliche, zugleich fokussierende Herausstellung von Sachen und Loslösung aus ihrer Umgebung sowie Einbettung in eine analytische Perspektive, für Lernerfordernisse, für Begegnungen mit »Sachverhalten« der Alltagswelt, der Lebenswelt oder der wissenschaftlichen Welt. Diese Sachverhalte sollen aus der Sicht der diesen Unterricht planenden Schule den Schülern als zu lernende »Sachen« in didaktisch-methodischer Aufbereitung angeboten werden, die für die jeweilige und zukünftige Lebensphase als wissenswert, als handlungswert, als schätzenswert und letztlich als l(i)ebenswert erachtet werden, um als Bausteine für den Aufbau eines Selbstkonzeptes, einer Sach- und Sozialkompetenz zu fungieren, als Bausteine eines Weltbilds, deren immer größere Vernetzung und Komplexion durch Altern und Entwicklung vorangetrieben wird, zur Grundlegung eines individuellen Lebensentwurfs in der Gesellschaft.

### 1.4 »Sache« der Grundschule

Es geht um die »Sache«, wenn in der Grundschule ein Unterrichtsfach »Sachunterricht« neben den Fächern, die Kulturtechniken in Lesen, Schreiben und Rechnen vermitteln, den Schülern zum Aufbau eines Weltbilds angeboten wird. Hier steht »Sache« für Sachen, die in Situationen und Situationsfeldern eingebunden sind, welche die Alltagswelt, die

Alltagskultur erklären, Handlungsfähigkeit im Umgang mit ihnen – z. B. im Verkehr – sichern, Kategorien für Raum und Zeit anbieten, emotionale, kognitive, soziale Strukturierungen im Denken, Fühlen und Handeln vornehmen, Grundlagen für ein darauf aufbauendes persönliches, soziales und berufliches Werden liefern. Soostmeyer (1998, 363) benennt als »Ziele für die Grundschule«: »Grundlegung der Orientierungs- und Handlungsfähigkeit in der kindlichen Lebenswirklichkeit/Befähigung, sich mit natürlichen, technischen und sozialen Phänomenen und den Beziehungen zwischen ihnen auseinander zu setzen/Vermittlung von Sachlichkeit, Mitmenschlichkeit, grundlegenden Kenntnissen und elementaren Verfahren/Erweiterung der Lebenspraxis der Kinder/Hinführung zum Lernen des Lernens.« Zu den Intentionen des Sachunterrichts im Verhältnis zur Lebenswirklichkeit des Grundschulers äußert er sich mit folgenden Themenbereichen:

- »Umgang mit vertrauten und fremden Menschen«
- »Teilnahme am schulischen und außerschulischen Leben«
- »Erkunden der heimatlichen Umgebung«
- »Wahrnehmen von Veränderungen im Verlaufe der Zeit«
- »Teilnahme am Verkehr«
- »Umgang mit Gütern, Geld, Medien und Inanspruchnahme von Dienstleistungen«
- »Umgang mit Spielsachen, Werkzeugen, Materialien und Geräten«
- »Umgang mit der belebten Natur«
- »Auseinandersetzung mit Naturerscheinungen und mit der gestalteten Umwelt«
- »Nachdenken über sich selbst« (ebd., 367-377).

Die Themenbereiche sind recht grob gefasst und decken nicht einen klar abgrenzbaren Sektor der kindlichen Umwelt ab. Sie überschneiden sich teilweise und liefern die Themenauswahl der Beliebtheit des Auswählers aus. Vielleicht fragt sich der Leser auch, worin in dem Themenbereich »Auseinandersetzung mit Naturerscheinungen und mit der gestalteten Umwelt« der gedankliche Zusammenhalt besteht. Bei seinen Erläuterungen dazu zählt Soostmeyer eine solche Fülle von Aufgabenstellungen auf (vgl. ebd., 375-376), wie Einteilung von Stoffen und deren physikalischen Eigenschaften, sinnliche Qualitäten dieser Stoffe, Maßeinheiten zur Feststellung der Quantität der Stoffe, ihre natürlichen und technischen Sachverhalte auf der Ebene von Prozessen und Verfahrensweisen, so dass

man, bezogen auf die kognitiven, handlungs- und erfahrungsrelevanten Möglichkeiten des Grundschulers, eher an einen propädeutischen Fachunterricht für die weiterführenden Schulen denken könnte, denn daran, kindliche Umwelt für Kinder zu erschließen, weil sie bei einer solchen Vorgehensweise den »Sitz im Leben« der Dinge, Phänomene, Sachverhalte nicht wirklich erfahren, sondern »Sachen« in ihnen unbekannte Strukturen und künstliche Sachverhalte integrieren müssen. Eine für eine Grundschule sehr hohe und vielleicht sie auch überfordernde Aufgabenstellung!

Möller (1997) gibt in der Absicht eines Forschungsansatzes »einer didaktisch ausgerichteten, moderat konstruktivistisch orientierten Lehr- und Lernprozessforschung« (ebd., 257) für den Sachunterricht folgende »Theorieelemente« vor, die einen gewollteren und auch wissenschaftlich abzusichernden Zusammenhang schaffen sollen zwischen dem Sachunterricht und dem einzelnen Schüler:

»Unterricht muss die Präkonzepte der Schüler berücksichtigen, um einen individuellen Aufbau von Denkstrukturen zu fördern (Präkonzeptforschung).

Verstehen setzt aktives Konstruieren und das Einordnen in die eigene, individuelle kognitive Struktur voraus (konstruktivistischer Ansatz)  
[...]

Veränderungen von Konzepten sind nicht allein auf kognitive Konflikte [...], sondern auch auf emotionale Faktoren (Neugier, Interesse, Erfolg, Wirksamkeit) zurückzuführen.

Der Aufbau von Denkstrukturen wird durch soziale und situative Faktoren mitbedingt (sozial-konstruktivistische Theorien).

Die soziale Interaktion fördert den Aufbau und die Überprüfung kognitiver Konzepte (Modell der soziokognitiven Konfliktinduktion).

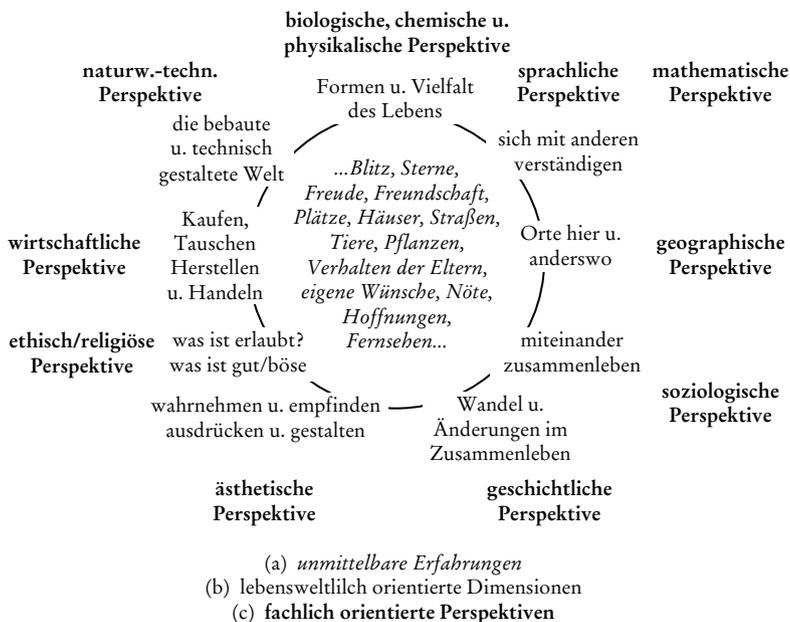
Authentische Lebenssituationen erleichtern den Aufbau kognitiver Strukturen (Theorie der situierten Kognition).

Steuerungs- und Strukturierungsimpulse des Lehrenden helfen beim individuellen Aufbau von Denkstrukturen (Didaktische Theorien zur Bedeutung der Intervention des Lehrenden)« (ebd.).

Köhnlein (1998) fordert für die Inhaltlichkeit des Sachunterrichts in der Grundschule und seinen Stellenwert im Bildungsgefüge der Schule: »Inhaltlicher Bezug des Sachunterrichts ist die Welt, in der wir leben; das ist nicht eine ungestaltete Welt, sondern die Welt in ihrer kulturellen Bear-

beitung, und es ist eine Welt, zu der wir selbst gehören. Diese Bearbeitung schließt Vergangenheit, Gegenwart und eine Zukunftsperspektive ein, auch wenn diese unsicher bleibt. Kreative Erschließung einer kulturell gestalteten Welt im Unterricht ist Arbeit an der Verständlichkeit dieser Welt; sie setzt bei den Lehrenden die Kenntnis und Beachtung von gesellschaftlichen Akzentuierungen, von begrifflicher Struktur und von wesentlichen Sachzusammenhängen voraus; sie lässt sich jedenfalls nicht aus der Zauberkiste situativer Einfälle, nicht aus dem gängigen Bescheidwissen des Alltagsverstandes und nicht aus wohlfeilen Arbeitsblättern gewinnen. Unerlässlich ist vielmehr eine von perspektivischem Denken getragene sorgfältige, kenntnisreiche und anhaltende Curriculumarbeit auf der Ebene der Richtlinien und Lehrpläne sowie auf der Ebene der einzelnen Schule und jeder je individuellen Klasse. Die Schule muss dafür sorgen, dass grundsätzlich wichtige Fragen aufgeworfen, weitergreifende Probleme identifiziert, Lösungsstrategien vollzogen und Erkenntnisprozesse erfahren werden, die als Elemente der Bildung nicht verzichtbar sind« (ebd., 30).

In anderen Konzeptionen finden wir eher den Ansatz vor, Perspektiven der Lebenswirklichkeit zunächst darzustellen, um aus ihnen heraus dann fachlich orientierte Perspektiven zu entwickeln. Als Beispiel sei der Ansatz von Kahlert (1998) dargestellt: »Indem das Kind sich mit seiner Welt auseinandersetzt, sucht es nach Deutungen, Interpretationen. Es gibt der Welt, besser: den Ereignissen, Zuständen, deren es gewahr wird, einen Sinn und bringt somit seine eigene Welt mit hervor [...] Diese ganz persönliche Weltbegegnung wird teils erweitert, teils stößt sie sich an dem, was bei Langeveld ›offene Sinnggebung‹ heißt. Damit meint er jene Deutungen, ›die wir im offenen Zusammenleben, in offener gemeinschaftlicher Arbeit mit den Mitmenschen aufbauen. Es ist die Sinnggebung, welche im Einverständnis entsteht und besteht. Das ist die Welt, die wir im Wachen gemeinsam haben‹ (Langeveld 1956, S. 92). Ein erster Schritt zur Annäherung an diese verallgemeinernden Erfahrungen und an ein von allen teilbares Wissen stellen lebensweltlich orientierte Dimensionen dar. Diese korrespondieren wiederum mit fachlich orientierten Perspektiven« (ebd., 72).



Abstraktionsstufen von der unmittelbaren Erfahrung zu lebensweltlichen Dimensionen und fachlich orientierten Perspektiven (aus: Kahlert 1998, 72)

Der Zusammenhang von »unmittelbare Erfahrungen« und »lebensweltlich orientierte Dimensionen« und »fachlich orientierte Perspektiven« ist durch die Absicht bestimmt, dem Erleben, Wahrnehmen, Ordnen und Einordnen des Kindes ein Strukturgitter überzustülpen, das als Ordnungsgefüge im Weltaufbau fungiert, sachlich aus der Sicht des Kindes, fachlich aus der Sichtweise des Lehrers.

»Das Verhältnis zwischen lebensweltlich orientierten Dimensionen und fachlich orientierten Perspektiven darf allerdings nicht als eine ›Eins-zu-eins-Entsprechung‹ verstanden werden. Weder gehen die lebensweltlichen Dimensionen in den fachlichen Perspektiven auf, noch stellen die fachlichen Perspektiven eine ›angemessenere‹ Betrachtungsweise dar. Vielmehr sollten fachliche Perspektiven und lebensweltliche Dimensionen als zwei Betrachtungsweisen auf den Gegenstand angesehen werden, die beide notwendig sind, ihre jeweils spezifischen Vorzüge und Grenzen haben und sich gegenseitig kontrollieren [...] Der fachlich geschulte Blick verringert das Risiko, dass der lebensweltlich bezogene Unterricht sich im Kreis von Banalitäten und Alltagswissen der Kinder dreht; und die le-

bensweltlich ausgerichtete Dimension setzt das Risiko herab, dass Fachorientierung zu erfahrungsleeren Begriffen und Merksätzen führt. Positiv gewendet: Eine hinreichende Reflexion der lebensweltlichen Bedeutsamkeit offenbart die möglichen Interessen der Kinder am Thema. Und die sorgfältige fachliche Reflexion macht uns deutlich, was davon wir auch in der Sache ergiebig behandeln können« (ebd., 72-74).

Das Angebot der Sachen, Sachverhalte, Situationskomplexe, Erlebnis- und Handlungsfelder soll in seiner didaktisch-methodischen Aufbereitung im Einklang stehen mit einem kindlichen Interesse des Schülers, seinen alters- und entwicklungstypischen Wirklichkeiten und Möglichkeiten (vgl. Köhnlein 1998, 33). Dazu ist es erforderlich, die Sachverhalte didaktisch so zu reduzieren, dass das Wesentliche, das Fundamentale, das Exemplarische, das Typische zum Vorschein kommt, sowohl in der Sache selbst ganz konkret, als auch in ihren Abstraktionen der Sprache und des Denkens und seiner zur Wirklichkeitsdarstellungen notwendigen Modelle. Der Hinweis auf Klafki (1993, 141-161) ist sicher nicht unangebracht, weil er in seinem bildungstheoretischen, kritisch-konstruktiven Didaktik-Modell diese Reduktion auf der Grundlage des Bildungsbegriffs vorgenommen hat. »Die Akzentuierung des inhaltlichen Aspekts von Bildung und Erziehung verweist auf die Frage: ›Was soll gelehrt (gelernt) werden?‹ Diese Frage macht nach Klafki das eigentliche Problem der Didaktik aus [...] Zu ihrer Klärung dient als ›zentrierende Kategorie‹ der Begriff ›Bildung‹. Er ist notwendig, um die facettenreiche Unterrichtswirklichkeit unter einem spezifischen Blickwinkel zu betrachten: Bildung als Inbegriff des ›vielfältig gestuften und differenzierten, letztlich aber doch einheitlichen Gesamtauftrages‹ (Klafki 1963, S. 29) des Unterrichts ermöglicht die ›Integration aller unterrichtlichen Bemühungen‹ und die ›Verantwortung aller didaktischen Entscheidungen vor dem jungen Menschen‹ (ebda. S. 29). Mit anderen Worten: Wer von der These ausgeht ›Professionelles didaktisches Handeln ist rational begründbares Handeln‹ (Peterßen 1983, S. 12), der hat im Sinne der bildungstheoretischen Didaktik I alle Entscheidungen daraufhin auszurichten, ob sie Bildung ermöglichen« (Plögel 1999, 44). Klafki präzisiert diesen Bildungsbegriff für unsere Zeit und hebt ihn im Allgemeinbildungsbegriff auf, den er wie folgt definiert:

»Allgemeinbildung als Bildung für alle zur Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit, als kritische Auseinandersetzung mit einem neu zu durchdenkenden Gefüge des Allgemeinen als des uns alle Angehenden und als Bildung aller uns heute erkennbaren humanen Fähigkeitsdimensionen des Menschen« (Klafki 1993, 40).

Möller und Tenberg (1997) führen dazu aus: »Das von mir vertretene Konzept des handlungsintensiven Lernens folgt einem anthropologischen Ansatz: Es geht von der Frage aus, wie Sachunterricht gestaltet werden muss, um in umfassendem Sinn entwicklungsfördernd wirken zu können. Mit Entwicklung ist – in Anlehnung an Klafki (1993, S. 3) – eine Entwicklung aller Grunddimensionen menschlicher Fähigkeiten gemeint: die Entwicklung kognitiver wie sozialer und kommunikativer Fähigkeiten, die Entwicklung eines handwerklich-technischen Könnens, die Entwicklung ästhetischer Fähigkeiten und die Entwicklung einer politischen und ethischen Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit. Ich füge noch hinzu: die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit und die Entwicklung organischer Funktionen« (ebd., 140).

Im Rahmen des so akzentuierbaren Sachunterrichts als lebensweltlich orientierten, didaktisch reflektierten, fachdidaktisch strukturierten Sachgefüges mit Bildungsgehalt – im Sinne der Allgemeinbildung und der Ausbildung aller menschlichen Fähigkeiten – müssen für den jungen Menschen natürlich Überlegungen angestellt werden, was denn in diesem Alter für dieses Kind in dieser Perspektive exemplarisch (Auswahl aus..., stellvertretend für..., bildungsrelevant weil...) und typisch (als Typ für...) sein soll und zugleich für die Zukunft Gültigkeit behält. Typik verweist in ihrem Anspruch immer auf Regelmäßiges, Wiederkehrendes, Typenhaftes, Abstrakt-Allgemeines, in Form und Gestalt Vergleichbares, und wird so von der Gegenwart in die Zukunft projiziert, mit dem Anspruch auf Zuverlässigkeit, die mir in der Gegenwart gegeben ist und mir für die Zukunft die Handlungsmöglichkeiten auf der Grundlage des festen Gefüges der alltäglichen Situationsfelder eröffnet. Der Gegensatz zwischen dem, was jetzt in der Lebenssituation lernrelevant ist und dem, was für die Zukunft lernrelevant sein soll, kann nur dadurch gelöst werden, dass Perspektiven entwickelt werden, z. B. vom Kind zum Erwachsenen in denselben Lebenssituationen, oder von der kindlich erlebten Welt zu der Welt der Erwachsenen, die ja dieselbe ist, aber anders wahrgenommen

wird und unter einem anderen Anspruch und Forderungskatalog steht. Die Welt des erwachsenen Menschen zu Beginn des 3. Jahrtausends ist eine Welt, die aufgrund der technischen Umwälzungen und Infragestellungen bis in die ethischen Positionen hinein nicht so sehr festgelegt ist, sondern heute im Gegensatz zu früheren Zeiten unter Beibehalt einer Grundstruktur (Leben, Wohnen, Ruhen, Arbeiten, Verkehren, Versorgen etc.) ständigen Änderungen unterworfen ist. Allerdings wird von einem erwachsenen Menschen erwartet, dass er sich mit seinem Lernpotenzial – natürlich jeder auf seinem Lernniveau – auf diese Änderungen einstellen kann, weil ihm zugleich mit seinen Erwartungshaltungen für die Zukunft auf der Grundlage der Erfahrungen in der Vergangenheit zugleich ein Sich-Einlassen auf Neuerungen und Veränderungen mitgegeben ist. Der Erwachsene, welcher sich ein Auto mit neuen Techniken kauft, etwa mit einem Navigationssystem, wird sich schnell durch eine kurze Unterweisung in dieses System einklinken können, das Kind wird erst lernen müssen, wie sich auf einer hohen Abstraktionsebene Landschaften, Regionen, Orte und Straßensysteme auf einem Kartensystem mit definierten Kategorien für Straßen, Himmelsrichtungen, Entfernungen etc. darstellen lassen, wie man sich dann selbst mit Hilfe dieser Systematisierung auf hohem Abstraktionsniveau orientieren kann. Der Erwachsene, welcher sich einen neuen Fotoapparat kaufen möchte, wird sich informieren müssen, welches System Zukunft hat, mit welchen anderen Systemen es kompatibel ist, und ob der höhere Kaufpreis diesen Ansprüchen gerecht wird. Der Grundschüler wird zunächst lernen müssen, wie sich Wirklichkeit durch einen Fotoapparat darstellen lässt, welche grundlegenden Techniken dabei Verwendung finden und wie das System für unterschiedliche Zwecke genutzt werden kann. Während sich also der erwachsene Mensch in einer sich ständig wandelnden Welt notgedrungen im Rahmen seines Werte- und Orientierungssystems Änderungen sowohl beruflich als auch privat anpassen muss, vieles auch nicht versteht und im Vertrauen auf Funktionsweisen und unter Hinweis auf verständliche Analogien sich innerhalb seines Verstehenshorizonts soweit als möglich verstehbar macht – wenn es denn heute bei anspruchsvollen Techniken noch möglich ist –, ist das Kind in der Grundschule noch darauf angewiesen, die Lebenswirklichkeit elementar in zu erlernenden Lebenswelten oder Teilaspekten der einen Lebenswelt konkret zu erfahren, die Techniken in einer ihm verständlichen Weise zu begreifen und erst von diesem Niveau aus die Ver-