

Innentitel

Gertrud Beck/ Marcus Rauterberg
Sachunterricht – eine Einführung

- Geschichte
- Probleme
- Tendenzen

Überarbeitete und erweiterte Neuauflage der „Einführung in Probleme des Sachunterrichts“ von Gertrud Beck und Claus Claussen, Frankfurt am Main 1976

Vorwort

1970 wurde durch einen Beschluss der Kultusministerkonferenz in der Grundschule der Sachunterricht als eines der Kernfächer eingeführt und damit das Fach Heimatkunde abgeschafft. Eine zusammenfassende Darstellung der Vorgeschichte dieses Beschlusses und der turbulenten Diskussions- und Innovationsphase, die ihm folgte, erschien 1976 in dem Buch „Einführung in Probleme des Sachunterrichts“ von Gertrud Beck und Claus Claussen. Dieses Buch, das mehrfach neu aufgelegt wurde, hat für lange Jahre eine wichtige Rolle im Studium und in der zweiten Phase der Grundschullehrerinnenbildung gespielt und ist bis heute eine der meistzitierten Veröffentlichungen zum Sachunterricht. Seit einigen Jahren ist es allerdings vergriffen, so dass Studierende und Referendarinnen auf die Ausleihe der Ausgabe von 1984 zurückgreifen mussten.

Die hier vorgelegte Neuauflage ist eine überarbeitete und in bezug auf die Zeit von 1979 bis 2004 erweiterte Fassung dieser Einführung. Die Kapitel 1, 2 und 3 wurden aus dem Buch von Beck/Claussen übernommen und aus heutiger Sicht gekürzt und ergänzt. Kapitel 4 und 5 sind komplett neu. Kapitel 4 stellt Tendenzen der aktuellen Diskussion dar, Kapitel 5 unternimmt den Versuch eines abschließenden Bezugs der Ausführungen aus Kapitel 4 auf die schulische Praxis des Sachunterrichts.

Die Schreibweisen sind in den jeweiligen Kapiteln bewußt unterschiedlich: Beck/Claussen sprachen 1976 von Grundschullehrern und von Schülern, was beibehalten wurde. In den neuen Kapiteln haben wir uns für die Schreibweise Grundschullehrerin entschieden, da die Mehrzahl der in der Grundschule tätigen Lehrkräfte Frauen sind, und sprechen von Schülerinnen und Schülern.

Mit dieser Neuauflage soll zukünftigen Grundschullehrerinnen ein Überblick über die Geschichte des Sachunterrichts, seine Entwicklung von den Anfängen bis heute sowie die vielfältigen Probleme dieses Grundschulfachs gegeben werden. Um eine flexible Arbeit mit dem Buch zu erleichtern, enthält es ein differenziertes Inhaltsverzeichnis und in allen Kapiteln finden sich Querverweise. Die umfangreiche Literaturliste soll die selbständige Weiterarbeit an Einzelfragen erleichtern.

Alleine hätten wir diese Neuauflage nicht erstellen können. Die Ausgabe von 1976 lag nicht in digitaler Form vor und wir danken ganz herzlich

Katharina Stoklas, die den Worten „den Weg in den Computer“ geebnet und die Erstellung der neuen Kapitel mit vielen kenntnisreichen Hinweisen begleitet hat.

Lisa Hauf hat mit unglaublicher Geduld den Text „in Form“ gebracht und mit großer Aufmerksamkeit die Quellenangaben überprüft, was angesichts deren Alters ein schweres Stück Arbeit war. Vielen Dank!

Dorothe Schmitt danken wir für die Hilfe bei der Enddurchsicht des Bandes.

Frankfurt am Main im August 2004

Gertrud Beck & Marcus Rauterberg

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	
1.1	Sachunterricht – woher?	
1.2	Sachunterricht – was und wozu?	
1.3	Sachunterricht – für wen durch wen?	
2	Sachunterricht als Kritik und Fortentwicklung der Heimatkunde?	
2.1	Kindgemäßer Sachunterricht als Fortführung der Heimatkunde	
2.1.1	Volkstümliche Bildung (nach Stöcker)	
2.1.2	Kennzeichen und Kritik der Heimatkunde der 1950er und 1960er Jahre	
2.1.3	Zum Verhältnis von Heimatkunde und Sachunterricht	
2.2	Ziele und Funktionen traditioneller Heimatkunde	
2.3	Gesamtunterricht als methodisches Prinzip	
3	Sachunterricht als Übernahme und Entwicklung neuer Konzeptionen?	
	Vorbemerkung	
	Anstöße für die Entwicklung von der Heimatkunde zum Sachunterricht durch den Strukturplan	
	1. Ansatz: Lebenslanges Lernen	
	2. Ansatz: Bedeutung der Lernmotivierung für grundlegende und weiterführende Lernprozesse	
	3. Ansatz: Bezüge zur außerschulischen Realität und damit zur Erfahrungswelt der Grundschüler	
	4. Ansatz: Anstoß zur Überwindung der Fächergrenzen und zur Einbeziehung allgemeiner Lernziele	
	5. Ansatz: Die These vom Lernen, das an den Wissenschaften orientiert werden soll	
	6. Ansatz: Hinweis auf die Curriculumentwicklung außerhalb der Bundesrepublik – Partizipation an fremden Erfahrungen	
	7. Ansatz: Hinweis auf die neuartige Theorie der Curriculum-Struktur und auf die Curriculum-Elemente	

3.1	Sachunterricht – naturwissenschaftlich-technischer Bereich	
3.1.1	Umschau in ausländischen Curricula – Partizipation an fremden Erfahrungen?	
3.1.2	Strukturorientierte Curricula	
	Lehrgang Physikalisch/chemischer Lernbereich von Spreckelsen, als Adaption von „Science Curriculum Improvement Study“ (SCIS)	
	Weg in die Naturwissenschaft als Adaption von „Science A-Process Approach“	
3.1.3	Offene Curricula	
	Das Nuffield Junior Science Projekt	
	Science 5/13	
3.1.4	Eigenständige deutschsprachige Ansätze und Entwürfe zum naturwissenschaftlich-technischen Bereich des Sachunterrichts	
3.2	Sachunterricht – sozialwissenschaftlich-politischer Bereich	
3.2.1	Politische Sozialisation	
3.2.2	Social Studies	
3.2.3	Politische Bildung	
	Konflikt	
	Fallanalyse	
	Rollenspiel	
3.2.4	Sachkunde	
3.2.5	Fachdidaktische Ansätze	
	Geographie	
	Geschichte	
3.2.6	Mehrperspektivischer Unterricht	
3.2.7	Soziales Lernen	
3.2.8	Politisch-soziales Lernen im Sachunterricht	
3.3	Sachunterricht – Besonderheiten der Einführungsphase	
3.3.1	Viele Einzelansätze, keine Gesamtkonzeption	
3.3.2	Eindeutiger Schwerpunkt: Lehrkonzepte	
3.3.3	Eindeutiges Desiderat: Lernkonzepte	
4	Sachunterricht – Entwicklungstendenzen 1979-2004	
4.1	Zur politischen Praxis des Sachunterrichts 1979-2004	
4.1.1	Richtlinien des Sachunterrichts	
4.1.1.1	Zum Entwicklungsprozess von Richtlinien	

4.1.1.2	Tendenzen der Strukturierung von Richtlinien für den Sachunterricht 1979-2004	
4.1.1.3	Zu den einzelnen Richtlinien für den Sachunterricht aus dem Zeitraum 2000-2004	
	Berlin, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern 2004	
	Baden-Württemberg 2004	
	Sachsen 2004	
	Hamburg 2003	
	Nordrhein-Westfalen 2003	
	Bremen 2002	
	Bayern 2000	
4.1.1.4	Bundesweite Tendenzen für den Sachunterricht der Richtlinien seit 2000	
	Einbindung der Richtlinien innerhalb der Vorgaben für die Grundschule	
	Einfluss der Bezugsfächer	
	Inhalte des Sachunterrichts	
	Arbeitsweisen und didaktische Orientierungen des Sachunterrichts	
	Bezugnahmen auf den Perspektivrahmen der GDSU	
	Leistungsbewertung/Bildungsstandards	
4.1.2	Sachunterricht in Studentafeln für die Grundschule	
4.1.3	Studien- und Prüfungsordnungen	
	Pädagogischen Hochschule Heidelberg 1998	
	Universität Bremen 1999	
	Universität Potsdam 1995	
4.1.3.1	Tendenzen in den Studien- und Prüfungsordnungen	
4.2	Zur Schulischen Praxis des Sachunterrichts 1979-2004	
4.2.1	Hauptproblem der schulischen Praxis	
4.2.1.1	Fachwissen/Recherchieren	
4.2.1.2	Wissen über Kinder/Diagnostizieren	
4.2.1.3	Lernmittel: Organisieren und aufbereiten	
	Schulbücher	
	Sachbücher	
	Handlungsmaterial	
	Arbeitsblätter	
	Zeitschriften	
	Computer	
4.2.1.4	Gestaltung von Lernsituationen/Arrangieren	

	Lernsituationen nach sozialen Kriterien	
	Lernsituationen nach räumlichen Kriterien	
	Lernsituationen nach zeitlichen Kriterien	
4.2.1.5	Begleiten von Lernprozessen/Dokumentieren	
4.3	Zur wissenschaftlichen Praxis des Sachunterrichts 1979-2004	
4.3.1	Wolfgang Klafki: Epochaltypische Schlüsselprobleme für den Sachunterricht	
4.3.2	Tendenzen der wissenschaftlichen Praxis des Sachunterrichts zwischen Kind, Sache und Gesellschaft	
4.3.2.1	Kind, Sache, Gesellschaft in der Heimatkunde bis 1970	
4.3.2.2	Kind, Sache, Gesellschaft im Sachunterricht 1970 bis 1980	
4.3.2.3	Kind, Sache, Gesellschaft im Sachunterricht: Tendenzen für den Zeitraum 1979 bis 2004	
	Zum „Kind“ im Sachunterricht 1979 bis 2004	
	Zur „Sache“ im Sachunterricht 1979 bis 2004	
	Zur „Gesellschaft“ im Sachunterricht 1979 bis 2004	
4.3.3	Aspekte und Themen der Disziplin Sachunterricht 1979-2004	
4.3.3.1	Forschungen zu und im Sachunterricht	
4.3.3.2	Institutionalisierung des Sachunterrichts	
4.3.3.3	Publikationen zum Sachunterricht	
4.3.3.4	Neue Themen in der Fachdidaktik des Sachunterrichts	
	Lebenswelt im Sachunterricht	
	Umwelt und Umweltbildung im Sachunterricht	
	Grundlegende Bildung im Sachunterricht	
	Heimat im Sachunterricht	
	Ästhetische Bildung im Sachunterricht	
	Interkulturelle Bildung im Sachunterricht	
	Kontinuität/Diskontinuität im Sachunterricht	
5	... zum Schluss	
6	Literatur	

1 Einleitung

Während die Fächer Deutsch oder Mathematik auch in den Schuljahren 1–4 auf eine lange Tradition in der deutschen Schule zurückblicken können, wurde das Fach Sachunterricht erst 1970 in der Grundschule der Bundesrepublik eingeführt. Damit sollte die in der Grundschule seit mind. 50 Jahren bestehende Tradition der Heimatkunde abgelöst werden.

Ein neues Unterrichtsfach also, aber warum? Um welche Sache(n) ging und geht es im Sachunterricht, mit welchem (Bildungs-)Ziel? Wer unterrichtet diese Sache(n), aufgrund welcher Qualifikationen und mit welchen Methoden?

Der vorliegende Band zeigt mögliche Antworten aus pädagogisch-ideengeschichtlicher, didaktisch-curricularer und bildungspolitischer Sicht der letzten 35 Jahre auf.

Unsere Darstellung von Konzeptionen und historischen Entwicklungen sowie die Überlegungen zu gegenwärtigen Tendenzen im Sachunterricht geben keine abschließenden Antworten, formulieren aber Fragen und referieren notwendige Untersuchungsansätze.

Im letzten Abschnitt versuchen wir vor dem Hintergrund der dargelegten gegenwärtigen und historischen Entwicklungen Aspekte für die Arbeit in einem gegenüber Gesellschaft, Kind und Sache verantwortlichen Sachunterricht zusammen zu stellen.

1.1 Sachunterricht – woher?

Der Begriff „Sachunterricht“ war bis zur Einführung des Schulfachs 1970 kaum gebräuchlich. Zwar nutzt ihn Ilse Rother 1954 im Band „Schulanfang“, allerdings setzte sich der Begriff trotz der relativ starken Verbreitung des Buches nicht durch (vgl. Rother 1959). Die erste *bildungspolitische* Verwendung des Begriffes findet sich in den Richtlinien des Landes Bremen aus dem Jahre 1960 (vgl. Der Senator für das Bildungswesen 1960).

Eine wichtige Rolle in der Entwicklung der Grundschule und damit der Einführung des Sachunterrichts hat der 1965 gegründete Deutsche Bildungsrat gespielt, eine umfangreiche Versammlung von Repräsentanten des Bundes und der Länder, von Vertretern der Schuladministrationen der Länder, namhafter

Erziehungswissenschaftler und Vertretern gesellschaftlich relevanter Gruppierungen.

In seiner zwischen den verschiedenen Bereichen der Bildungsdiskussion vermittelnden Funktion hat der Bildungsrat insbesondere durch seinen „Strukturplan für das Bildungswesen“ von 1970 nachhaltig auf die Reform der Grundschule eingewirkt. Der Strukturplan charakterisierte und kritisierte die damalige Situation:

„Die Stellung der gegenwärtigen Grundschule innerhalb des öffentlichen Schulwesens, ihre gesellschaftliche und pädagogische Funktion sowie wesentliche Aspekte des Unterrichts gehen auf die Reformen der Weimarer Zeit zurück. Durch die Bestimmungen der Weimarer Reichsverfassung und des Reichsgrundschulgesetzes wurde der Aufbau der Grundschule festgelegt: ‚Auf einer für alle gemeinsamen Grundschule baut sich das mittlere und höhere Schulwesen auf‘ (Art. 146 WRV). Zwar dokumentierten sich in diesem Grundsatz die demokratischen Ziele der neuen politischen Ordnung des Staates, aber der Kompromißcharakter, der ihm gleichzeitig anhaftet, ist nicht zu übersehen. Die Trennung der Kinder in verschiedene, gegeneinander mehr oder weniger abgeschlossene Schulzweige wurde auf eine spätere Altersstufe hinausgeschoben. Für das Verhältnis von Einheit und Differenzierung wurde keine Lösung gefunden. Man ging von der Annahme aus, daß der gemeinsame Anfangsunterricht allen Kindern eine gleiche Startchance sichere, die es erlaube, die Kinder später Schularten mit verschiedenen Lernzielen und Lernmethoden zuzuweisen. Es zeigte sich aber, daß die verschiedenen Schularten im wesentlichen die Unterschiede der sozialen Schichtung bestätigten. Die am Ende des 4. Schuljahres fällige Auslese versperrte überdies die Sicht für einen pädagogischen Ausbau der Grundschule, die selbst bereits wichtige weiterführende Lernziele anzustreben vermag. Vor allem wurde der Individualisierung der Lernprozesse zu wenig Raum gegeben. Veränderungen der Gesellschaft und der politischen Verfassung wie auch eine sich auf Erfahrung und Forschung gründende Wandlung in der Einschätzung der Lernfähigkeit des Kindes zwingt heute dazu, die gesamten ersten Lernstufen neu zu überdenken [...].

Eine weitere Problematik der gegenwärtigen Grundschule besteht darin, daß ihre offiziellen Lehrinhalte kaum den Veränderungen in Wirtschaft und Gesellschaft angepaßt wurden. Die Richtlinien für die Grundschule nahezu aller Bundesländer, die großenteils aus den fünfziger Jahren stammen, bedürfen der Neufassung. [...] Bisher haben die Lehrer der Grundschule zu wenig Freiheit und Ermutigung erfahren, um neue Lernziele, Lerninhalte und Lernverfahren zu erproben und die Zeiteinteilung zu variieren. Ansätze, die dazu in der Reformpädagogik vorhanden waren, sind inzwischen in der Erziehungswissenschaft vernachlässigt worden und durch eine starke Bürokratisierung der Grundschule weitgehend verloren gegangen.“ (Deutscher Bildungsrat 1970, 123 f.)

Aus dieser Einschätzung der Situation der Grundschule in den 1960er Jahren wurden Konsequenzen begründet, die eine Neudefinition der Arbeit in der Grundschule und die Einführung des Sachunterrichts umfassten:

„Im Primarbereich geht es vielmehr darum, die Anfänge der Lernprozesse aufzufinden, die sich im Verlauf einer ständigen Auffächerung und Vertiefung auch auf einer höheren Abstraktionsstufe wiederfinden lassen. Eine für den Unterricht im Primarbereich neue Akzentuierung ist die prinzipiell wissenschaftliche Orientierung der Lerninhalte und Lernprozesse. [...] Die Vorbereitung eines modernen Umweltverständnisses auf wissenschaftlicher Grundlage macht Denk- und Arbeitsformen notwendig, die sich von den bislang in unseren Grundschulen, bevorzugten abheben. [...] Wissenschaftliches Lehren im Primarbereich heißt darüber hinaus: neue Inhalte. Die Anfänge der Naturwissenschaften, der Sozialwissenschaften sowie eine moderne Mathematik und Sprachlehre müssen in elementarisierte Form Eingang in den Primarbereich finden.“ (ebd., 125)

- „Schon jetzt werden folgende Tendenzen zur Neugliederung der Lernbereiche in der Grundschule immer deutlicher: Neugliederung des bisherigen Gesamtunterrichts als Sachunterricht, in dem historisch-kulturelle Gehalte, sozial- und gesellschaftliche sowie naturwissenschaftlich-technische Inhalte und Verfahren angemessen berücksichtigt werden.“ (ebd., 139)

Hier taucht nun der Begriff „Sachunterricht“ zum erstenmal in einem gewichtigen *amtlichen* Dokument mit Geltungsanspruch im *gesamten* damaligen Bundesgebiet auf und gewinnt sehr rasch an Verbreitung.

Diese Verbreitung wurde damals gestützt und gefördert durch eine außerordentlich intensive Diskussion in den pädagogischen Fachzeitschriften und durch zeitlich davorliegende bzw. parallel organisierte Kongresse wie dem zentralen Grundschulkongress 1969 in Frankfurt, in dessen Verlauf eine große Zahl von Lehrern und Erziehern erstmalig mit den Reformideen konfrontiert wurde.

Fünf Monate nach der Veröffentlichung des Strukturplanes verabschiedete die Ständige Konferenz der Kultusminister der Bundesrepublik (KMK) „Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule“, in denen die Vorschläge aufgegriffen, konkretisiert, aber auch in konsensfähige Formeln gebracht wurden. Eine Forderung dort lautet, dass der bis dahin in der Grundschule übliche Gesamtunterricht in der 1. und 2. Klasse durch *vorfachlichen Unterricht* ersetzt wird, wobei „mindestens der *Sachunterricht* und die muttersprachliche Erziehung als *Kernbereich* in der Hand eines Lehrers“ (KMK 1970, Abschnitt III, 2.3) bleiben sollen.

Für die 3. und 4. Klasse wird die Ablösung des damaligen Heimatkundeunterrichts durch einen Sachunterricht mit folgender Akzentsetzung gefordert:

- „Einbeziehung räumlich ferner, aber psychisch dem Kind näher Erscheinungen der Wirklichkeit in den Unterricht unter Berücksichtigung des Einflusses, den heute das Fernsehen bei der Wissensvermittlung ausübt;
- Beachtung der technisch-naturwissenschaftlichen Erscheinungen sowie der wirtschaftlichen rechtlichen, politischen und sozialen Verhältnisse der Industriegesellschaft;
- Einführung von kindgemäßen Experimenten zur Klärung nicht durchschaubarer Erscheinungen und Zusammenhänge und zur kritischen Durchleuchtung kindlicher Theorien; Suchen und Erproben experimenteller bzw. theoretischer Lösungen durch die Schüler;
- Betonung der Aufarbeitung von Informationen gegenüber der Vermittlung von Informationen durch die Schule.“ (KMK 1970, Abschnitt IV, 2.3)

Lapidar und ohne nähere Begründung für den Begriff wird die neue Bezeichnung „Sachunterricht“ eingeführt: „Im Hinblick auf diese neuen Akzente erscheint es angebracht, künftig von Sachunterricht zu sprechen“ (KMK 1970, Abschnitt IV, 2.3.2).

Der Fachname „Sachunterricht“ ist nach wie vor umstritten. Einige Bundesländer, zwei der neuen und zwei der alten, haben ihm „Heimat“ im Titel beigelegt. Sie geben damit einen Hinweis auf den bildungspolitisch gewollten Regionalbezug des Grundschulunterrichts. Berlin sprach bis vor kurzem von „Sachkunde“; ein Begriff, der auch in der Schulpraxis recht geläufig ist. Aus didaktischen Erwägungen heraus finden sich immer wieder Anstöße, den Sachunterricht in „Weltorientierung“ oder „Welterkundung“ umzubenennen, was auch eine Programmatik beschreibt (vgl. Ramseger 1997).

Die oben genannten Ansprüche an die damalige „noch Heimatkunde“ können in aktualisierter Form heute an den Sachunterricht gestellt werden. Beispielsweise unterliegt die Wissensvermittlung nicht mehr nur dem Einfluss des Fernsehens, sondern verschiedener sog. „Neuer Medien“ und die Gesellschaft wird gegenwärtig als „globale“ oder „Dienstleistungsgesellschaft“ beschrieben. Allerdings sehen heute die grundschuldidaktischen Versuche mit diesen Ansprüchen umzugehen anders als damals aus.

Um 1970 besteht ein neuer Begriff „Sachunterricht“, eingeführt durch Beschluss der Kultusminister aufgrund eines Diskussionsverlaufs und einer Geschichte, die noch konkreter aufgezeigt werden wird.

Aber was meint Sachunterricht? Führt er traditionelle Entwicklungen fort? Was wird durch ihn intendiert, verändert, verbessert? Ist es gelungen ein Konzept für dieses Grundschulfach zu entwickeln?

Wie kann die differenzierte Diskussion, die in Fachveröffentlichungen und auf Fachtagungen geführt wird, in die Praxis übertragen werden?

1.2 Sachunterricht – was und wozu?

Die Forderungen des Deutschen Bildungsrates und der Kultusministerkonferenz nach neuen Curricula für die Grundschule haben (beginnend 1969 in NRW) zu einer Fülle von Richtlinien und Lehrplänen für das neue Fach Sachunterricht geführt.

Die ersten Richtlinien für den Sachunterricht in den einzelnen Bundesländern tragen der genannten Forderung nach Wissenschaftsorientierung mit unterschiedlichen Strukturierungen und Konzeptionen des Sachunterrichts Rechnung. Sie gliedern nach:

- Wissenschaftsdisziplinen,
- Disziplinverbänden und
- Sachverhalten, die sich nicht eindeutig bestimmten Wissenschaften zuordnen lassen.

Zur Veranschaulichung dieser drei Strukturierungen hier jeweils ein Beispiel:

- Nordrhein-Westfalen benennt 1973 die folgenden neun Bereiche für den Sachunterricht:
 - Physik/Wetterkunde
 - Chemie
 - Technik
 - Biologie
 - Geschlechtererziehung
 - Soziale Studien
 - Haushaltslehre
 - Geographie
 - Verkehrserziehung (vgl. Die Schule in Nordrhein-Westfalen 1973)
- Hessen 1972 strukturiert seine Richtlinien für den Sachunterricht in den
 - Aspekt Gesellschaftslehre und
 - Naturwissenschaftlich-technischer Aspekt (vgl. Der Hessische Kultusminister 1972a; 1972b)
- Niedersachsen formuliert 1975 die fünf Lernfelder:
 - Zusammenleben der Menschen
 - Mensch und Raum
 - Sicherung und Gefährdung menschlicher Existenz
 - Naturphänomene und ihre Zusammenhänge
 - Forschung und Technik (vgl. Der Niedersächsische Kultusminister 1975)

Bereits diese Aufstellung von Richtlinien aus nur drei Bundesländern macht deutlich, dass in der Bundesrepublik keine Übereinkunft entwickelt wurde, was Sachunterricht ist oder sein soll.

Der Eindruck eines Begriffswirrwarrs hinsichtlich der Konzeption wird noch verstärkt, wenn man die konzeptionellen Aussagen zweier Pläne beispielhaft vergleicht:

Hessen 1972:

„Der Sachunterricht sollte einerseits dem Interesse des Kindes an Natur und Technik stärker Rechnung tragen und andererseits von Grundproblemen der gesellschaftlichen Wirklichkeit und den sozialen Fragen des Kindes ausgehend, in größerem Maße als bisher der politischen Sozialisation dienen. Durch die stärkere Strukturierung des Sachunterrichts auf wissenschaftliche Disziplinen hin steht er jedoch in der Gefahr einer zu starken Verfachlichung.“ (Der Hessische Kultusminister 1972a, 5; 1972b, 5)

Nordrhein-Westfalen spricht dem Sachunterricht drei Aufgaben zu:

„Die erste Aufgabe des Sachunterrichts erwächst aus der Vielzahl der unterschiedlichen Erfahrungen, welche die Kinder beim Schuleintritt aus ihrer Umwelt mitbringen und die mitbestimmt sind von den Möglichkeiten vorschulischen Lernens und besonders von den Bedingungen des familiären Milieus. Diese Erfahrungen müssen im Sachunterricht aufgenommen, geklärt und geordnet werden. Dadurch leitet der Lehrer die Kinder zu einer bewußteren Erfahrungsaufnahme an, und zugleich gewinnt er, soweit es möglich ist, für seine Klasse eine gemeinsame Ausgangsbasis für den Unterricht.“

Die zweite Aufgabe des Sachunterrichts besteht in einer zielgerichteten Erschließung der Umwelt für das Kind, deren Ergebnis ein zunehmend bewußteres Auffassen von Erscheinungen und Vorgängen ist, und zwar in der Natur, im Zusammenleben der Menschen in der Familie und in den Kindern bekannten Gruppierungen, in der Wirtschaft, in der Arbeit und Technik, in dem von Menschen heute und früher gestalteten Raum, in der Beziehung zum eigenen Körper und der Hygiene. Dieses bewußte Auffassen gelingt nur, wenn die einzelnen Erscheinungen oder Vorgänge in einer dem kindlichen Verständnis angemessenen Weise über die Phänomenebene hinaus geistig faßbar gemacht und in ein größeres Beziehungsgefüge eingeordnet werden, das erste Versuche einer Theoriebildung (Vermutung, Hypothesenbildung, Versuch und Irrtum, Konstruieren und Experimentieren) ermöglicht.

Die dritte Aufgabe des Sachunterrichts ist darin zu sehen, daß er einerseits den aus ihm erwachsenden und über ihn hinausführenden späteren Fachunterricht grundlegt, aber nicht vorwegnimmt und daß er andererseits das Kind für diesen späteren Unterricht aufschließt und motiviert.“ (Die Schule in Nordrhein-Westfalen 1973, SU/2)

Die konzeptuellen Differenzen in Fachdidaktiken, politischen Schwerpunkten der einzelnen Bundesländer und im Unterricht sind bis heute nicht aufgehoben. Sie haben sich aber verändert bis hin zu Überlegungen, den Sachunterricht als Lernbereich aufzulösen und lediglich noch parzellierte Bereiche aus dem klassischen Bestand des Sachunterrichts auszuweisen (vgl. Geiser/Marquardt-Mau/Langeheine 1997, 123).

In einem jedoch scheinen die ersten Richtlinien für den Sachunterricht aus den 1970er Jahren und die gegenwärtig aktuellen übereinzustimmen: in ihrer mangelnden Konkretion. Das meint nicht, dass die Themen des Unterrichts nicht z.T. detailliert vorgegeben wären. Vielmehr mangelt es an Beschreibungen möglicher Lernprozesse.

Was ist denn unter „Interessen des Kindes an Natur und Technik“ zu verstehen? Wie soll sich eine „zielgerichtete Erschließung der Umwelt für das Kind“ vollziehen? Was meint die Aussage „Die Ziele des Sachunterrichts sind bedingt durch die Bedürfnisse der Kinder, die Erfordernisse individuellen und gesellschaftlichen Lebens und durch Erkenntnisse der jeweiligen Fachwissenschaften“

(Freie und Hansestadt Hamburg Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung (Hrsg.) 1973, 24, 700, 3).

Entsprechende Beispiele ließen sich aus jedem Plan zitieren. Und wahrscheinlich können Rahmenpläne auch gar nicht viel konkreter sein, wenn sie den Lehrer nicht unzumutbar auf bestimmte Ziele, Stoffe und Methoden festlegen sollen.

Je stärker in solchen Rahmenplänen jedoch die Einbeziehung konkreter Lebens- und Lernbedingungen von Grundschulern gefordert wird und je offener sie in ihren Aussagen und Zielformulierung bleiben, desto mehr gewinnt die entsprechende didaktisch-curriculare Kompetenz des Lehrers bezüglich Sachunterricht an Bedeutung (→ 5).

Den turbulenten 1970er Jahren folgten ruhigere, allerdings auch weniger innovative Jahre. Erst in den 1990er Jahre gab es wieder neue Impulse (Einführung des Sachunterrichts in den Grundschulen der neuen Bundesländer, neue Richtlinienkonzeption in vielen alten Bundesländern). Diese neuen Richtlinien zeigen heute eine hohe Übereinstimmung, was die Struktur und die grundlegenden didaktischen Orientierungen angeht. Themen- oder Handlungsbereiche, die durch Eigenaktivität der Kinder erschlossen werden sollen, strukturieren den Sachunterricht inhaltlich, d.h., eine Parzellierung des Sachunterrichts anhand der einzelnen Bezugsfächer nehmen Richtlinien nicht mehr vor (→ 4.1.1.4).

Didaktisch soll im Sachunterricht von der Lebenswirklichkeit, Lebenswelt, Umwelt oder den Erfahrungen der Kinder ausgehend zu erlebnisunabhängigen

Ordnungen gelangt werden, die nur teilweise direkt als fachliche charakterisierbar sind (→ 4.1.1.4).

Zur Veranschaulichung der inhaltlichen Gliederung und der didaktischen Grundfigur einige Beispiele aus neueren west- und ostdeutschen Richtlinien:

Schleswig-Holstein (1997):

„Der Heimat- und Sachunterricht leitet die Schülerinnen und Schüler an, sich mit der sozialen, kulturellen, technischen und natürlichen Umwelt auseinanderzusetzen. Es geht dabei immer um eine wechselseitige Erschließung von Kind und Sache. Das Fach ist den Prinzipien der Kindgemäßheit verpflichtet. Daher ist die Erfahrung der Schülerinnen und Schüler Ausgangs- und Bezugspunkt in den Anwendungssituationen des Unterrichts. Die Schülerinnen und Schüler bringen bereits Erfahrungen mit und ergänzen sie in der Schule gemeinsam durch neue Erfahrungen. In der Auseinandersetzung mit den Lernfeldern und Themen des Faches erschließt sich ihnen die Lebenswirklichkeit und werden fachliche Ordnungssysteme angebahnt.“ (Die Ministerin für Frauen, Bildung, Weiterbildung und Sport des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.) 1997, 93)

In diesem Zitat wird die didaktische Grundlage des Sachunterrichts, die (nicht nur) für die Richtlinien 1990er Jahre als bundesweit typisch anzusehen ist, besonders deutlich: Von Erfahrungen der Kinder ist zu einer (offenbar nicht nur erfahrungsbasierten) Erschließung der Lebenswirklichkeit und zur Grundlegung fachlichen Denkens zu gelangen. Primäre didaktische Orientierung für den Sachunterricht ist damit das Kind, die Bezugsfächer treten in ihrem inhaltlichen und organisatorischen Einfluss gegenüber den 1970er Jahren zurück. Dies gilt auch, obwohl in Schleswig-Holstein einige „unverzichtbare fachspezifische Themen“ (ebd., 96) bearbeitet, „fachliche Ordnungssysteme angebahnt“ (ebd., 93) werden müssen und einer der Schwerpunkte des Sachunterrichts auf die naturwissenschaftlichen Bezugsfächer eingeht (vgl. ebd., 94).

Der Lehrplan aus Schleswig-Holstein benennt drei Schwerpunkte: einen raum-zeitlichen, einen sachlichen und einen sozialen Schwerpunkt für die Arbeit im Sachunterricht.

Der raum-zeitliche richtet sich auf die Umgebung, die Heimat der Kinder, der sachliche soll „Antworten auf biologische, physikalisch-chemische und ökologische Fragen“ (ebd., 94) geben, der soziale Schwerpunkt beschreibt die Relevanz sozialen Verhaltens insbesondere für den Umgang in der Schule (vgl. ebd., 93-94).

Inhaltlich konkretisiert sich der schleswig-holsteinische Sachunterricht in den sechs Lernfeldern:

- Ich und wir
- Sicherung menschlichen Lebens
- Raum und Zeit
- Heimat und Fremde
- Natur und Umwelt
- Technik/Medien/Wirtschaft (vgl., 97)

Hamburg (2003) (→ 4.1.1.3):

Hamburg formuliert in dem seit dem 1. Februar 2004 verbindlichen Rahmenplan für den Sachunterricht folgende zentrale Zielstellung für das Fach:

„Der Sachunterricht ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern, sich die Welt, in der sie leben, die natürlichen, technischen, sozialen und gesellschaftlichen Gegebenheiten, zunehmen selbstständig zu erschließen. Im Sachunterricht wird das kindliche Vermögen gefördert, zu staunen, zu fragen und den Dingen auf den Grund zu gehen. Er eröffnet den Schülerinnen und Schülern vielfältige Zugänge, um bedeutsame Aspekte ihrer Lebenswelt differenziert wahrzunehmen, gedanklich zu durchdringen, zu deuten und zu werten.“ (Freie und Hansestadt Hamburg - Behörde für Bildung und Sport, Amt für Bildung - B 22 - (Hrsg.) 2003, 5)

Wissenschaft, die in den 1970er Jahren oftmals zentral für sachunterrichtliches Arbeiten und für die Zielstellung des Faches gewesen ist, hat diese Position verloren. Allerdings soll der Sachunterricht weiterhin auf „wissenschaftsorientierte Denk- und Arbeitsweisen“ (ebd.) vorbereiten. Die Perspektiven (naturbezogene, technische, raumbezogene, historische und sozial- und kulturbezogene), unter denen Wirklichkeit von den Schülerinnen und Schülern im Sachunterricht gedeutet werden sollen, verweisen nur indirekt auf wissenschaftliche Disziplinen eher auf das kindliche Leben (vgl. auch den von der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (→ 4.3.3.2) formulierten und herausgegebenen „Perspektivrahmen Sachunterricht“ (GDSU 2002)).

Der Sachunterricht in Hamburg soll sich unter den genannten Perspektiven mit acht Lernfeldern befassen:

- Miteinander leben
- Ich und mein Körper
- Unsere nähere Umgebung
- Leben in Europa und der Welt
- Umgang mit Zeit, Veränderung und Geschichte
- Natur
- Die technisch gestaltete Umwelt

- Arbeitswelten, Wirtschaft und Konsum (vgl. Freie und Hansestadt Hamburg - Behörde für Bildung und Sport, Amt für Bildung – B 22 – (Hrsg.) (2003), 10)

Neben dem anhand der Richtlinien einiger Bundesländer aufgezeigten generellen westdeutschen Trend in der Ausrichtung von Sachunterricht, finden sich Spezifika in den einzelnen Bundesländern, die sich schon durch die unterschiedlichen Fachbezeichnungen in den einzelnen Bundesländern andeuten (vgl. Kahlert 2002, 15).

In den Richtlinien der östlichen Bundesländer zeigt sich sowohl inhaltlich als auch in der didaktischen Grundausrichtung eine hohe Übereinstimmung mit den westlichen Ländern:

Beispielsweise bestimmt Thüringen 1999 als

„Hauptgegenstand des Faches [...] die Lebenswelt der Schüler. Hauptanliegen sind demzufolge das Erleben, Erfahren sowie das Erschließen und Mitgestalten der Lebenswirklichkeit durch die Schüler. Ziel der Auseinandersetzung mit heimat- und sachkundlichen Inhalten ist es, die Schüler zu befähigen, ihre gegenwärtige und zukünftige Lebenswirklichkeit zu bewältigen sowie ein tragendes und entwicklungsaffines Fundament für weiterführendes Lernen zu schaffen.“ (Thüringer Kultusministerium (Hrsg.) 1999, 65)

Im Lernprozess komme

„... es darauf an, die Vielfalt des Lebens zu entdecken und daraus Verantwortung für sich, den Anderen, die Gemeinschaft und die Natur abzuleiten sowie emotionale Bindungen an die heimatliche Umwelt aufzubauen.“ (ebd.)

Damit findet sich der weitgehendste Hinweis auf die Bezugsfächer in der Anforderung, ein Fundament für weiterführendes Lernen zu schaffen; der Wissenschaftsbezug in Thüringen ist damit minimal. Auch die Inhalte, die mit denen der meisten anderen Richtlinien vergleichbar sind, ordnen diese Richtlinien nicht direkt Wissenschaftsbereichen zu:

- Sich selbst finden – in Gemeinschaft leben
- Sich in Raum und Zeit zurechtfinden
- Einblick in die Arbeitswelt gewinnen – Arbeit achten
- Natur erfahren und verstehen
- Mit Medien und Informationstechniken umgehen
- Gesundheit fördern – sich wohlfühlen (vgl. ebd., 67-89)

Die Übersicht zu den gegenwärtigen Richtlinien abschließend, soll noch auf einen in verschiedener Hinsicht besonderen Plan eingegangen werden. Mit

Berlin, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern geben erstmals seit 1945 drei Bundesländer gemeinsam einen Rahmenlehrplan heraus (→ 4.1.1.3.1). Neben dieser formalen Besonderheit fällt an diesem Plan auch der vergleichsweise starke Wissenschaftsbezug auf. Ausgegangen werden soll zwar auch hier von der kindlichen Umwelterkundung und Deutung (vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg u.a. (Hrsg.) 2004, 15). Der Beitrag des Sachunterrichts zur grundlegenden Bildung wird dann aber in der „Einführung in sozialwissenschaftliche Interpretationsmuster der Welt“ und in der Heranführung der „Schülerinnen und Schüler an naturwissenschaftliche Konzepte und Prozesse“ (ebd., 15) gesehen.

Inhaltlich gliedern acht Themenbereiche den Sachunterricht in Berlin, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern:

- Sich selbst wahrnehmen
- Zusammen leben
- Naturphänomene erschließen
- Räume entdecken
- Zeit und Geschichte verstehen
- Technik begreifen
- Mit dem Computer arbeiten
- Konsum und Medien untersuchen (vgl. ebd., 22)

Für die westdeutschen Lehr-, Bildungs- und Rahmenpläne der letzten 10 Jahre kann zusammenfassend gesagt werden, dass sie sich inhaltlich nicht mehr explizit auf die Bezugswissenschaften des Sachunterrichts beziehen, sich die inhaltsbeschreibenden „Lernfelder“ aber zumeist Wissenschaften zuordnen lassen. Das Kind und seine Lebenswelt oder -wirklichkeit wird zum Ausgangspunkt sachunterrichtlichen Lernens gewählt. Zielstellung sind rationale, differenzierte und teilweise explizit fachliche Durchdringungen wichtiger Zusammenhänge der Lebenswirklichkeit. Das heißt, der Sachunterricht in Westdeutschland hat sich in den letzten 30 Jahren von einem propädeutischen Fach für die Realienwissenschaften der Sekundarstufen zu einem eher pädagogisch orientierten Lernbereich gewandelt, der den weiteren Bildungsgang grundlegen oder anbahnen soll.

1.3 Sachunterricht – für wen durch wen?

Sachunterricht zielt auf die Auseinandersetzung der Kinder mit ihrer sozialen und natürlichen Umwelt, darüber besteht heute weitgehend Einigkeit. Aber

was heißt das genau? Was muss eine Sachunterrichtslehrerin wissen und können? Diese Frage stellte sich bei der Einführung des Sachunterrichts 1970 in doppelter Weise, denn zum einen waren die praktizierenden Lehrer maximal für das Vorgängerschulfach Heimatkunde ausgebildet und mussten durch Fortbildung neue Qualifikationen erwerben. Zum anderen war es notwendig, ein Studium bzw. eine Ausbildung für Sachunterrichtslehrerinnen neu zu entwickeln. Dies erwies sich als durchaus schwierig, zumal parallel zur Einführung des Faches Sachunterricht für die Grundschule die Eingliederung der Lehrerbildung in die Universitäten und die Entwicklung eines eigenen Lehramtes für die Grundschule erfolgte. Also nicht nur Wissenschaftsorientierung für den Grundschulunterricht, sondern auch Wissenschaftlichkeit des Lehramtsstudiums. Aber die Wissenschaftsdisziplinen der Universität entsprachen und entsprechen keineswegs den Lernbereichen der Grundschule. Vor allem für das neue Fach Sachunterricht ergaben sich große Probleme.

Die möglicherweise relevanten Fächer wie Biologie, Physik, Chemie, Geographie, Geschichte, Sozialkunde reichen jeweils allein keineswegs aus, um alle sinnvollen Themen des Sachunterrichts adäquat vorzubereiten. Das Studium dieser Fächer richtet sich zudem vor allem auf Fachwissen, nur in begrenztem Umfang auf fachdidaktische Fragen und die Fachdidaktik befasst sich – wenn überhaupt – nur am Rande mit Fragen des Lernens von 6-12 jährigen Kindern.

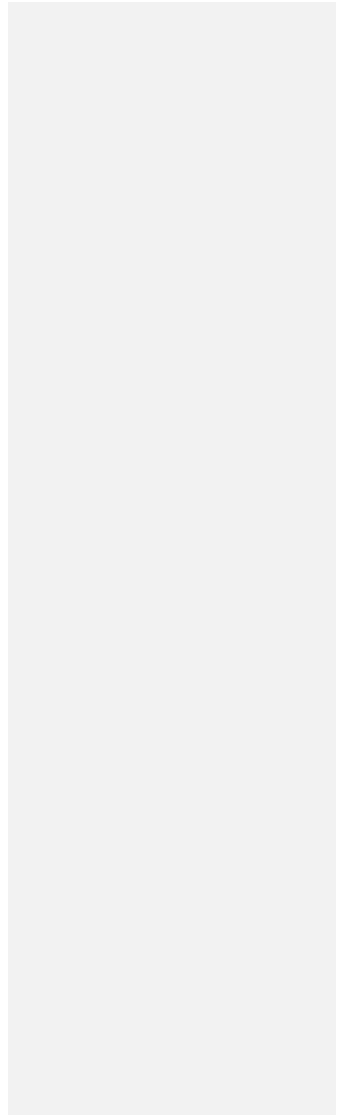
Können in einem – je nach Bundesland – sechs- oder siebensemestrigen Studium überhaupt die notwendigen Qualifikationen erworben werden,

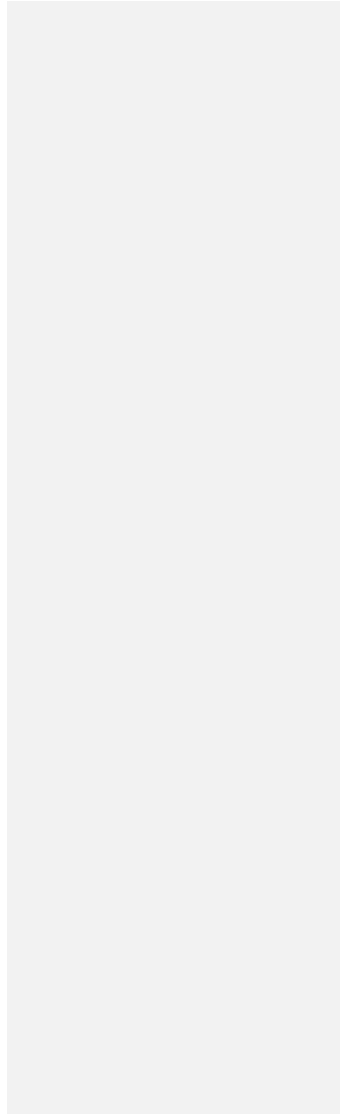
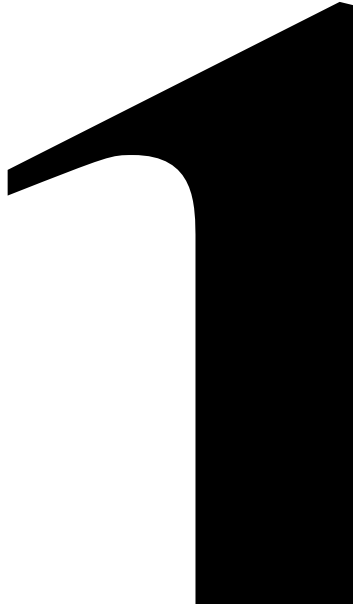
- um zu wissen, wie Kinder lernen?
- um einzelne Kinder zu beobachten und ihre individuellen Stärken, Interessen und Möglichkeiten zu erkennen?
- um begründet Inhalte auszuwählen und in sinnvoller Weise anzubieten?
- um begründet Lern- und Arbeitsmethoden auszuwählen und in sinnvoller Weise anzubieten?
- um einzelne Themen sachkompetent und auf die Interessen und Zugänge der Kinder hin zu strukturieren?
- um eine sinnvoll begründete Auswahl von Materialien zu beschaffen und bereitzustellen?
- ...?

Diese Fragen müssen klar mit „Nein!“ beantwortet werden. Einerseits kann die Ausbildung zur Sachunterrichtslehrerin nach sechs bzw. sieben Semestern nicht abgeschlossen sein, sondern muss permanent durch Fortbildung ergänzt und ausdifferenziert werden. Zum anderen muss das Studium vor allem Qualifikationen vermitteln, die nicht im Fachwissen von Unterrichtsfächern

aufgehen, denn Aufgabe der Sachunterrichtslehrerin ist es, im Studium gewonnene Informationen, Erkenntnisse und Wissensbestände selbständig in Lern- und Unterrichtssituationen anzuwenden und situationsadäquat zu strukturieren.

Geht man davon aus, dass die Fähigkeit zur Berufsfeldanalyse mit wissenschaftlichen Mitteln notwendiges Merkmal der Professionalität einer Lehrerin ist,



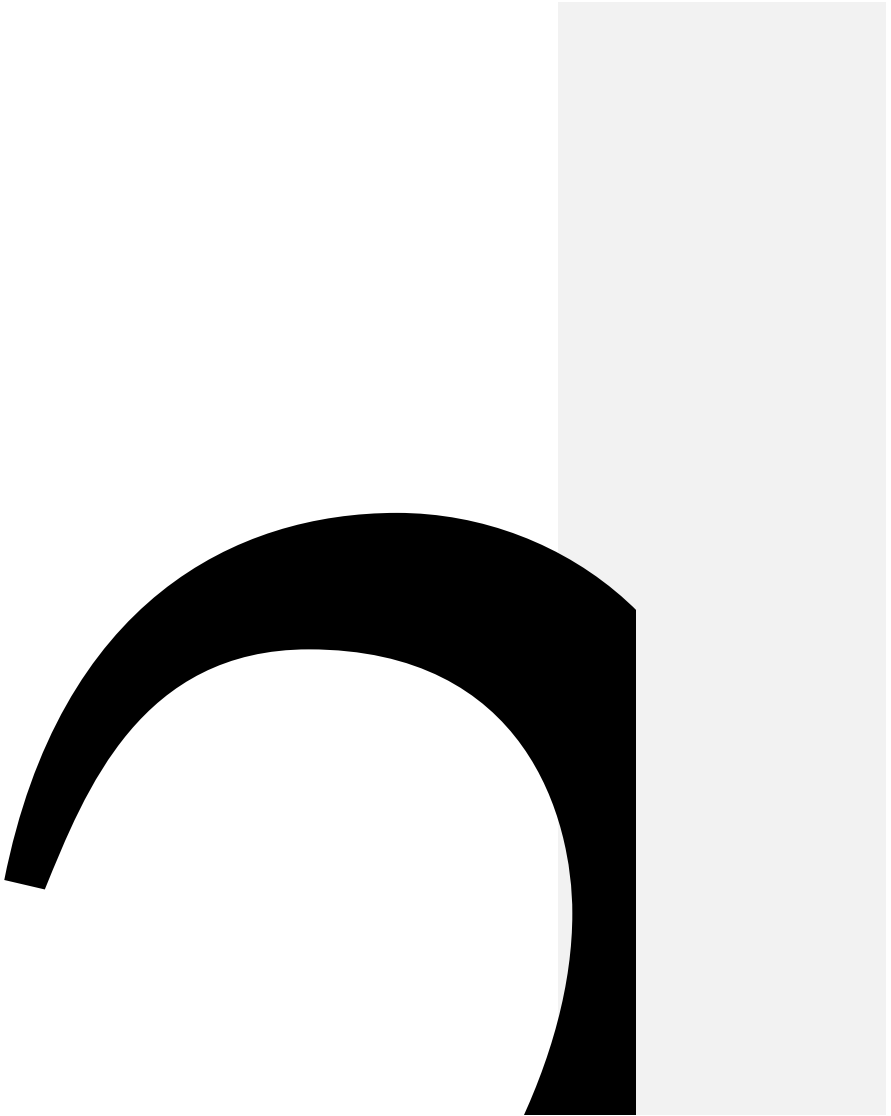


so müssten angehende Sachunterrichtslehrerinnen in ihrem Studium nicht eine Fülle von Einzelwissen akkumulieren, sondern verstehen, wie einzelne Wissenschaften bzw. vorgetragene Konzepte dazu beitragen können, didaktische Entscheidungen zu treffen (→ 5). Dazu müssten sie Anteil haben an der wissenschaftstheoretischen Diskussion um die Erforschung kindlicher Lernprozesse sowie um Ziele, Inhalte und Methoden des Sachunterrichts aus der Sicht der beteiligten Wissenschaftsdisziplinen und durch schulpraktische Studien einen Einblick erhalten, welche Realisierungsmöglichkeiten und Probleme in der Schulwirklichkeit vorhanden sind. Sich ein Thema selbständig zu erarbeiten – z.B. durch qualifizierte Recherche – und Sensibilität für individuelle Lernprozesse zu entwickeln – z.B. durch die Beobachtung und Dokumentation der Lern- und Arbeitsprozesse einzelner Kinder – wären Fähigkeiten, die im Studium und in der zweiten Phase der Lehrerbildung entwickelt werden müssten. Ein solcher Lernprozess, der in der wissenschaftlichen Aufarbeitung praktischer Erfahrungen gipfelt, könnte dazu führen, die mehr oder minder zwangsläufig auftretenden Diskrepanzen und Widersprüchlichkeiten zwischen Theorie und Praxis des Sachunterrichts zu analysieren und daraus Entscheidungskriterien für das eigene Unterrichtsverhalten zu entwickeln. So könnte eine spezifische Kompetenz für den Sachunterricht entstehen, die parallel zur Berufspraxis zu erweitern und zu vertiefen wäre.

Dies fordert bereits 1972 ein Diskussionsentwurf des Hessischen Kultusministeriums zur Neuordnung der Lehrerausbildung.

2 Sachunterricht als Kritik und Fortentwicklung der Heimatkunde

Um es gleich vorweg zu sagen: Es gibt keine kontinuierliche Entwicklung von der Heimatkunde zum Sachunterricht und es gibt keine systematische Aufarbeitung und Auseinandersetzung mit Theorie und Praxis der Heimatkunde. Allerdings liegen mittlerweile eine Reihe von Arbeiten vor, die Aspekte der Geschichte des Realienunterrichts der Grundschule und dabei insbesondere das Verhältnis der Heimatkunde zum Sachunterricht beleuchten.



Insgesamt lassen sich vielfältige Brüche, Verzweigungen, Rückgriffe, Widersprüche und Beharrungen nachweisen:

- Widersprüche zwischen Unterrichtspraxis und pädagogisch-didaktischer Diskussion,
- Rückgriffe offizieller Richtlinien und Lehrpläne auf frühere Richtlinien und Lehrpläne,
- Beharrung auf Inhalten und Methoden trotz veränderter Begriffe und Ziele.

Für eine Einführung in Geschichte, Probleme und Tendenzen des Sachunterrichts scheint es wenig sinnvoll, in chronologischer Form vorzugehen und eine Beschreibung zu liefern, die dann zwangsläufig mehr Kontinuität konstruiert, als der beobachtbaren Entwicklung entspricht. Sinnvoller erscheint es, bestimmte zeitliche und inhaltliche Schwerpunkte zu setzen und um diese zentriert einzelne Entwicklungslinien zu verfolgen. Damit können die Beziehungen der Schwerpunkte untereinander, ihre zeitlichen Verschiebungen oder auch ihre Widersprüche sichtbar gemacht werden.

Entsprechend wird in diesem Kapitel zunächst dargestellt, was der Diskussion um den Sachunterricht vorausgegangen ist: Als Schwerpunkt wurde dazu zum einen die Restauration und Etablierung der Heimatkunde in den Richtlinien und Lehrplänen der westdeutschen Bundesländer in den

Auch die Arbeit von Dagmar Hänsel kann nach eigenem Bekunden, keine systematische Auseinandersetzung mit der Heimatkunde leisten (vgl. Hänsel 1981, 10). Sie arbeitet allerdings heraus, „daß die Didaktik des fächerorientierten Sachunterrichts [der 1970er Jahre BG/MR], die von der Vorstellung immanenter Sachstrukturen ausgeht, eine Fortführung von Denkstrukturen darstellt, die für die Heimatkunde-Didaktik der fünfziger Jahre charakteristisch ist.“ (ebd., 9) Hartmut Mitzlaff hat in seiner Dissertation „Heimatkunde und Sachunterricht“ eine Fülle von Quellentexten zusammengestellt und ausgewertet (vgl. Mitzlaff 1985). Eine detaillierte Übersicht zur Heimatkunde und zum Sachunterricht in den Richtlinien der westdeutschen Bundesländer findet sich bei Rauterberg (vgl. Rauterberg 2002). Joachim Kahlert betrachtet Konzeptionen des Realienunterrichts im Kapitel „Zwischen Heimatkunde und Fachsystematik – konzeptionelle Orientierungen für den Sachunterricht“ (vgl. Kahlert 2002, 151ff.). Jürgen Hasse beschreibt anhand der Begehung eines norddeutschen Mühlenpfades Konzeptionen von Heimatkunde und Sachunterricht und dabei insbesondere die differentiellen Erkenntniszugänge von Heimatkunde und Sachunterricht zu den Sachen (vgl. Hasse 1993). Der vierte Band der von der GDSU (→ 4.3.3.2; 4.3.3.3) herausgegebenen Reihe „Forschungen zur Didaktik des Sachunterrichts“ beschreibt retrospektiv die Anfänge des Sachunterrichts, wobei einige Beiträge Differenzen und Überschneidungen von Heimatkunde und Sachunterricht herausstellen (vgl. Köhnlein/Schreier (Hrsg.) 2001).

fünfziger Jahren ausgewählt. Von dort aus wird dann zurückverfolgt, wie die ursprüngliche Konzeption der Heimatkunde aussah und welche Funktion der Heimatkunde zugeschrieben wurde. In beiden Teilkapiteln stehen einerseits die offiziellen Lehrpläne und Richtlinien im Mittelpunkt, die jeweils in Beziehung zur pädagogisch-didaktischen Diskussion gesetzt werden. Andererseits wird versucht, über eine Diskussion des Gesamtunterrichts und über Lehrerhandbücher einen weiteren Zugang zu eröffnen. Damit können die unterrichtspraktischen Konsequenzen, die sich in anderer Form kaum belegen lassen, da eine Schul- und Unterrichtsforschung historischer Art erst in den Anfängen steckt, wenigstens ansatzweise in das Blickfeld gerückt werden.

2.1 Kindgemäßer Sachunterricht als Fortführung der Heimatkunde

Die Ausgangslage der Heimatkunde nach dem 2. Weltkrieg (Neubeginn eines demokratischen Schulwesens) muss betrachtet werden, um zumindest in Ansätzen Verbindungslinien zwischen den Nachkriegsplänen und ersten Konzeptionen zum Sachunterricht aufzeigen zu können.

Dabei wird nachfolgend der Begriff Heimatkunde als Terminus für eine ganze Reihe von synonym gebrauchten Begriffen verwandt, wie „heimatlicher“ oder „heimatkundlicher Anschauungsunterricht“ (Erlaß des Kultusministers vom 8.3.1955, 18), „heimatkundlicher Sachunterricht“ (Der Kultusminister des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.) 1961, 12). Dieser zentrale Bereich des Grundschulunterrichts wurde zumeist den ersten beiden Grundschuljahren als „heimatkundlicher Gesamtunterricht“ und dem dritten und vierten Grundschuljahr als „Heimatkunde“ bzw. „erweiterte Heimatkunde“ zugeordnet.

„Als Stätte der volkstümlichen Bildung und als Muttersprachschule ist die Volksschule Heimatschule. Sie hilft dem Kinde, sich *vom Wurzelboden der Heimat aus die Welt* zu erschließen, sich dem Fernen zu nähern und mit dem Fremden vertraut zu werden.“ (Erlaß des Kultusministers NRW vom 8.3.1955, 18)

„Die Heimatkunde soll dem Kind den heimatlichen Lebenskreis erschließen und es lehren, sich selbst, seine Angehörigen und die Menschen seiner Umwelt als heimatbedingt und heimatschaffend zu erkennen. Nicht nur das Land mit seinen vielfach noch natur- und gemeinschaftsverbundenen Verhältnissen, sondern auch die Großstadt mit ihrer fluktuierenden industriellen Gesellschaft ist Heimat in diesem Sinne, prägt den Menschen, will von ihm verstanden, geliebt und gestaltet sein.“

Das Kind erkennt und erlebt auf eine ihm gemäße Weise und in fortschreitendem Maße die spannungsreiche Vielfalt seines Lebensraumes mit seinem Reichtum und seiner Not, seiner Weite und seiner Enge, seiner Größe und seinen Grenzen. Wo immer es möglich ist, sollen ihm die Lebensordnungen der Heimat, die Bindungen in Gemeinschaften und Betrieben, in Geschlechterfolgen, Sitte und Brauch deutlich werden. Das Los der Heimatvertriebenen und Flüchtlinge, aber auch ihre Bedeutung für die Umwandlung und Entwicklung des für sie neuen Heimatraumes soll Anlass zu Beobachtung und Anteilnahme geben und die Wandlungsfähigkeit wie die eingliedernde Kraft der Heimat bewußt machen.“ (Der Hessische Minister für Erziehung und Volksbildung 1956, II B Das Bildungsgut der Volksschule, 162).

„So dient der Heimatkundeunterricht der geistigen Durchdringung, Klärung und Ordnung der kindlichen Lebenswirklichkeit. Er führt die Kinder dazu, daß sie ihre Heimat lieben, und erzieht sie zu dem Bewußtsein, in einer Gemeinschaft zu leben und ihr zu dienen.“ (Kultusministerium Baden-Württemberg 1958, 70)

Diese Auszüge aus Richtlinien und Bildungsplänen, durch die Ziele für den Heimatkundeunterricht bestimmt und auf Jahre hinaus verbindlich gemacht wurden, lassen zwei gemeinsame Schwerpunkte erkennen:

- Heimatkunde hatte die Funktion der Anpassung, Integration, Eingliederung und Einbindung in bestehende bzw. idealisierte Verhältnisse;
- Heimatkunde als Fach war nur für die Volksschule, d.h. für die Grundschule und die Volksschuloberstufe (heute: Hauptschule) vorgesehen und diente einer spezifischen sog. „volkstümlichen Bildung“.

Es ist sicher kein Zufall, sondern entspricht der Tendenz, die sich auch in den Richtlinien und Bildungsplänen zeigt, dass Karl Stöcker 1957 eine Schrift mit dem Titel „Volksschuleigene Bildungsarbeit. Theorie und Praxis einer volkstümlichen Bildung“ veröffentlichte, die dann für viele Jahre in der Ausbildung der jungen Lehrer einen zentralen Stellenwert erhielt und in der Unterrichtspraxis wirksam wurde. An diesem Buch lässt sich deutlich machen, was Heimatkunde zur damaligen Zeit bedeutete.

2.1.1 Volkstümliche Bildung (nach Stöcker)

Stöcker will volkstümliche Bildung weder als eine mehr oder minder vollkommene Annäherung an die eigentliche „höhere“ Bildung verstanden wissen, noch als volkstümliche Bildung im Sinne der Festlegung auf bestimmte völkische Bildungsstoffe (nur aus dem Volkstum und nur zum eigenen Volkstum hin). Vielmehr ist volkstümliche Bildung für ihn eine eigene

Form der Bildung, die er durch Abgrenzung gegenüber anderen Formen der Bildung charakterisiert:

- Volkstümliche Bildung ist ganzheitlich-total und steht damit im Gegensatz zu einer rationalistisch-intellektualistischen Bildung;
- Volkstümliche Bildung ist lebenswirklich-real und steht damit im Gegensatz zu einer wirklichkeits- und lebensfernen „hohen“ Geistesbildung;
- Volkstümliche Bildung ist Gemeinschaftsbildung und steht damit im Gegensatz zu einer reinen Individualbildung (vgl. Stöcker 1957b, 103);
- Volkstümliche Bildung ist subjektnah-bedeutungsvoll und steht damit im Gegensatz zu einer neutralen, systematischen, objektiven Bildung (vgl. Stöcker 1957a, 60-110).

Die Notwendigkeit einer volkstümlichen Bildung begründen ihre Vertreter mit der Annahme, dass sie der besonderen Denk- und Sichtweise der „einfachen Menschen“ (Handwerker, Arbeiter, Bauern) und der „Ordnung der kindlichen geistigen Entwicklung“ entspreche. Damit wird sie einerseits als alterstypisch adäquate Bildung für Grundschüler und andererseits als schichtspezifisch adäquate Bildung für bestimmte soziale Gruppen bezeichnet.

Als typische Form volkstümlicher Bildung bezeichnet Stöcker die „Kunde“; und die *Heimatkunde* ist für ihn die erste und wichtigste der „Volksschulkunden“. Dabei definiert er Kunde als Unterrichtsform einer fachlichen Durchdringung der Lebenswirklichkeit und stellt eine Beziehung her zum „ursprünglichen Drang des Kindes zur Erkundung.“ (Die Beziehung zur „Verkündung“ wird nicht gesehen!) Wie sehr aber das, was Schüler bei ihren Erkundungen finden dürfen eingeschränkt ist, zeigt sich, sobald es um die Inhalte des Lernens geht:

„Unsere heutige Aufgabe einer volksschuleigenen Bildungsarbeit besteht in der Herausarbeitung von ausgebauten und durchdachten Kunden mit Inhalten, die der Denk- und Sichtweise des Kindes entsprechen.“ (Stöcker 1957b, 205)

Dieses Verständnis kindgemäßen Unterrichts bedeutet nicht nur, dass Aussagen einer Entwicklungspsychologie als Grundlage gewählt werden, die auf Basis ihrer Methoden empirisch Vorgefundenes als entwicklungspsychologische Konstanten interpretierte. Das Verständnis beinhaltet auch die Forderung einer je spezifischen Bildung für Kinder aus verschiedenen sozialen Schichten und Gruppen:

„Wie lebensfremd mutet aus der Sicht der künftigen Hausfrau und Mutter aus betrachtet das Bild der Volksschule hier an, wieviel unnötiges Wissen wird unseren Mädchen einer verdünnten ‚Allgemeinbildung‘ zuliebe noch zugemutet,

dabei aber entscheidende Züge einer echt weiblichen Ausbildung unterschlagen!“
(ebd., 141)

In diesem Zusammenhang zitiert Stöcker aus dem Buch „Schule im Werden“ von Kade:

„Die planmäßige weibliche Erziehung und Bildung muß an den natürlichen Reifungs- und Wachstumsprozeß anschließen, muß ihn ergänzen und überhöhen. Sie muß der Wesensentfaltung dienen und darüber hinaus die Aufgeschlossenheit und Bereitschaft für den Dienst an der Gemeinschaft wecken. Sie hat zu berücksichtigen, daß Wesen und Stärke des weiblichen Geschlechts nicht im Intellektuellen, sondern im Leiblich-Seelischen liegen, und daß auch seine Geistigkeit stark vom Seelischen her bestimmt ist [...]“

Die Überschätzung des Intellektuellen mit seiner Begrifflichkeit lähmt und zerstört die besonderen geistig-seelischen Kräfte der Frau. In der neuen Mädchenbildung müssen die geheimnisvollen Kräfte der Seele lebendig werden, die das Leibliche und Geistige bestimmend formen.“ (Kade o. J., 25 zitiert nach Stöcker 1957a, 142)

Ähnlich wie für die Mädchen fordert Stöcker in Anlehnung an Spranger auch spezifische Ziele und Inhalte für die volkstümliche Bildung und den Heimatkundeunterricht von Bauernkindern bzw. von Kindern aus Handwerker- und Arbeiterfamilien.

„Unsere ländliche Schule muss noch landwirtschaftlicher werden, als sie ist. Unsere städtische Schule müßte handwerksnäher werden als sie ist.“ (Spranger 1951, 77)

Stöcker geht es weiter

„vor allem um eine breite Grundausbildung, um arbeitsbezogenes Grundwissen, um geistige Aufgeschlossenheit, Kombinationsfähigkeit, situationsgerechtes Handeln. Die Arbeitserziehung steht hier unter dem Gesetz des sach- und werkgerechten Tuns am Material und mit dem Werkzeug und innerhalb der gemeinschaftlichen Zusammenarbeit; es steht unter der Devise einer Erziehung zur Einfügung und gegenseitigen Rücksichtnahme; es geht um das Wissen um die Zusammenhänge der eigenen Beitragsleistung im übergeordneten Ganzen.“ (Stöcker 1957a, 144)

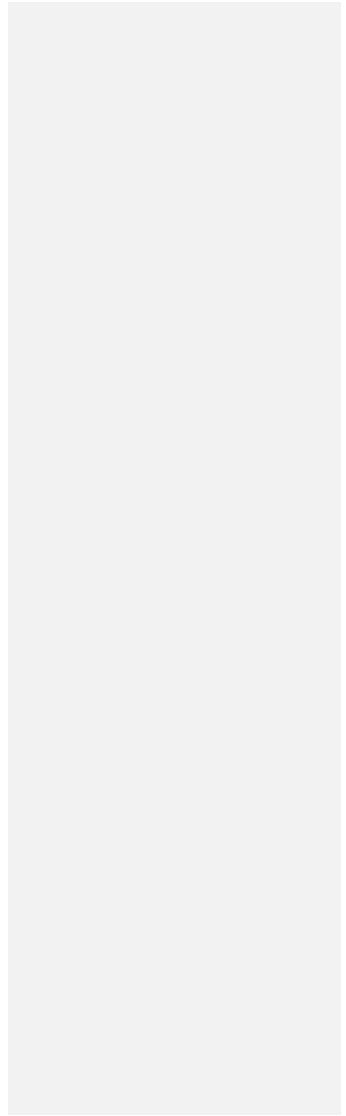
Vor dem Hintergrund dieser Ausführungen Stöckers und ihrer anzunehmenden Auswirkungen auf die Ausbildung von Lehrern und die Unterrichtspraxis lassen sich nun einige Kennzeichen der Heimatkunde der 1950er und frühen 1960er Jahre genauer bestimmen.

2.1.2 Kennzeichen und Kritik der Heimatkunde der 1950er und 1960er Jahre

Von der Lebenswirklichkeit des Kindes ausgehend, soll zum Verständnis (und damit zur Anerkennung) dieser Wirklichkeit geführt werden. Heimatkunde erweist sich damit als ein Instrument der Anpassung, und zwar nicht nur im Sinne der Übernahme gesellschaftlicher Normen und Verhaltensweisen, sondern auch im Sinne der sozialen Beharrung, der Reproduktion gesellschaftlicher Verhältnisse und der Immobilität. Der Widerspruch zu Gesellschaftsbeschreibungen, die z.B. Probleme der Heimatvertriebenen und Flüchtlinge, starke räumliche Mobilität in der Aufbauphase u.a. einbeziehen, wird nicht thematisiert.

Weder in den Richtlinien und Bildungsplänen noch in der Schrift von Stöcker finden sich Überlegungen, wer die Inhalte der Heimatkunde definieren soll und in wessen Interesse: Wer bestimmt, was ein Kind lernen soll und wozu? (Damit es an seinem angestammten, ja angeborenen Platz funktionstüchtig wird und dort bleibt?) Bedingungen und Folgen einer solchen Unterrichtstheorie bleiben unreflektiert, unausgesprochen. Impliziert sind aber in jedem Fall ein statischer Begabungsbegriff, ein statisches Konzept von Entwicklungspsychologie und eine statische Gesellschaftsvorstellung

ständisch-hierarchischer Art. Der kindgemäße Unterricht³ wurde durch diese



wissenschaftstheoretischen und bildungspolitischen Implikate und deren fehlende Aufarbeitung zu einem Instrument der Affirmation

Vgl. auch den kindgemäßen Sachunterricht, wie Ilse Rother ihn 1954 forderte (vgl. Rother 1959, 104)

⁴ Helmut Schreier beschreibt die Entwicklung der Heimatkunde und Sachunter

(vgl. Müller, H. 1970). Trotz partieller Kritik und der zunehmenden Forderung nach neuen Inhalten und Formen für die Heimatkunde bzw. den Sachunterricht, änderte sich daran in der Folgezeit wenig.

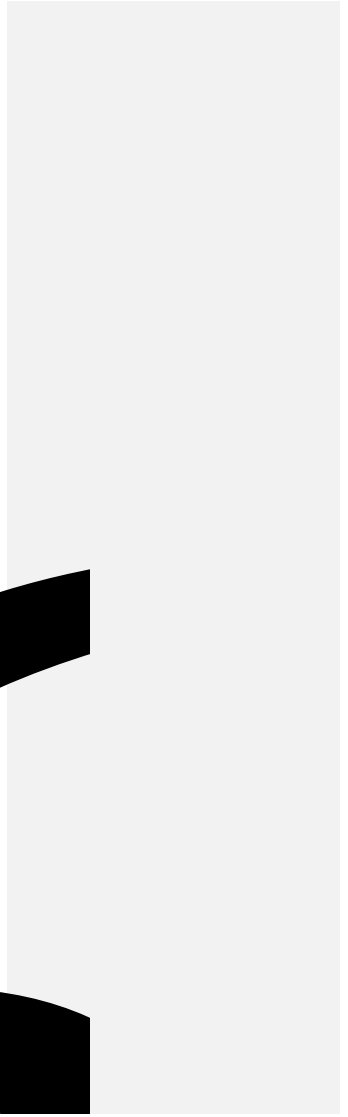
Aus heutiger Sicht kann die Heimatkunde als geschlossenes und tradiertes System beschrieben werden, in dem das eigene unterrichtliche, pädagogische und politische Tun als erfolgreich angesehen wurde. Eine kritische Perspektive gegenüber sich selbst war damit überflüssig. In der Praxis hatte es schon immer kritische Stimmen und Alternativen gegeben. Fragen, wie die, die Beck/Claussen in der Einführung in Probleme des Sachunterrichts zu Beginn der 1970er Jahre zusammenfassen, entstanden aber erst ab Mitte der 1960er Jahre (vgl. Beck/Claussen 1976). Auch ohne eine grundsätzliche Diskussion des Problems veraltender Lehrpläne und tradierter Formen ihrer Veränderung und Revision sowie den Folgen solcher veraltender Lehrpläne für die Schulpraxis muss festgestellt werden, dass eine systematische, kritische Aufarbeitung der tradierten Heimatkunde bis heute fehlt.

eine zwischen den Polen „Affirmation und Kritik“ (vgl. Schreier 1994c).



Dies betrifft sowohl die Ziele und Inhalte, wie auch die unterrichtspraktische Verwirklichung.

Zur Heimatkunde in den Richtlinien liegen mittlerweile eine Reihe von Forschungsarbeiten vor: Margarete Götz hat Strukturen der Heimatkunde in den Richtlinien der Weimarer Republik herausgearbeitet (vgl. Götz 1989), Rauterberg typisiert grundlegende inhaltliche und didaktische Strukturen der Heimatkunde des Zeitraums 1945-1970 und des Sachunterrichts von 1970-2000 (vgl. Rauterberg 2002).



Zwar wird schon früh in zahlreichen Arbeiten zum neuen Lernbereich Sachunterricht (einschließlich synonym verwendeter Begriffe wie „Sachkunde“ (Mücke 1967, 88) oder besonders ratlos „Sachkundeunterricht“) auf erkennbare Mängel hingewiesen, meist jedoch nur in Form einer Begründung, warum Heimatkunde *so* nicht mehr sein könne, dafür aber anderes notwendig sei.

Eine Ausnahme bildet der seit 1968 vorliegende Aufsatz von Wilhelm Grotelüsch, der vielfältige Anregungen für eine solche systematische Aufarbeitung bietet, dessen Anstöße aber in der Diskussion um den Sachunterricht nicht weiter aufgenommen worden sind (vgl. Grotelüsch 1968).

Eine Diskussion um die Mängel der Heimatkunde sind seit der Einführung dieses schulischen Lernbereichs bekannt, z.B. bei Finger und Harnisch in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts (vgl. Mitzlaff 1985).

Einige Probleme rund um den Realienunterricht werden also seit fast 200 Jahren diskutiert:

1. Das Problem der Dominanz spezifischer Fachaspekte: So überwiege z.B. bei Diesterweg 1865 der erdkundliche, bei Junge um 1885 der naturkundliche, bei Tecklenburg um 1920 der geschichtliche Aspekt (vgl. Groothoff/Stallmann 1965). Noch 1968 stellt Höcker fest, Heimatkunde umfasse im regionalen Bereich ein Übergewicht an erdkundlichen Inhalten (vgl. Höcker 1968, 10ff.). Im Zusammenhang mit der Reformpädagogik wurden Revisionsversuche eingeleitet, die bestimmte Defizite ausgleichen wollten. Gansberg und Scharrelmann betonten z.B. das Erlebnis der „Großstadttheimat“, Seyfert die Arbeit des Menschen und seine sozialen Bezüge, während bei Klemm wieder mehr die volks- und kulturkundlichen Themen und bei Hauptmann der Mensch in der Gemeinschaft in den Vordergrund traten (vgl. Groothoff/Stallmann 1965).

Einige andere kamen Ende der 1960er Jahre hinzu:

2. Propädeutischer oder nicht propädeutischer Charakter bzw. Propädeutik in welcher Weise und mit welchen Zielen?
3. Ausgleich naturwissenschaftlich-technischer Defizite: Jeziorski versucht die verbreitete Identifikation des Begriffs Heimat mit ländlich-kleinstädtischen

Anhand der Analyse unterschiedlicher Medien haben Einsiedler/Schirmer (1986), Schreier (1979) und Höcker (1968) versucht, die im Unterricht verhandelten Themenbereiche und Inhalte der Heimatkunde und des anfänglichen Sachunterrichts zu rekonstruieren.

Lebensverhältnissen und den rein emotionalen Bezügen der Kinder zur unmittelbaren Umwelt aufzulockern durch eine „kindgemäße“ Erschließung der Technik, des Verkehrswesens, städtischer Einrichtungen usw. (vgl. Jeziorski 1965). Ansätze zur Aufnahme technischer Inhalte sind auch bei Fikenscher, Rüger und Weigand aufzufinden (vgl. Fikenscher/Rüger/Weigand 1963 zit. nach Tütken 1966, 202 f.). Zugleich können aufgrund der Einbeziehung kritischer Gedanken Stavenhagens und Behrendts zumindest Ansätze dafür festgestellt werden, den Heimatgedanken von ideologischen Überspannungen im Sinne des Heimategoismus, der geistigen Enge sowie des sterilen und a-politischen Traditionalismus freizuhalten (vgl. Berendt 1962; Stavenhagen 1948 beide zitiert nach Tütken 1966, 202 f.).

2.1.3 Zum Verhältnis von Heimatkunde und Sachunterricht

Diese unterschiedlichen und vielfältigen *Revisionsansätze*, die – nebenbei – kaum für Unterrichtspraktiker zum Problem geworden sind und auch nicht zu einer Überprüfung der Schulcurricula geführt haben, bedürfen einer systematischen Aufarbeitung, bevor eine differenzierte Antwort auf die Frage möglich ist, ob und inwieweit der „Sachunterricht aus der Revision der Heimatkunde hervorgegangen“ ist. Die Revisionsansätze haben allenfalls, wie Popp es formuliert, zu einer „reformierten Heimatkunde“ geführt (vgl. Popp 1970, 402), die auf eine Revision der Stoffpläne, d.h. auf Ergänzung des vorhandenen Stoffkanons, z.B. durch naturwissenschaftlich-technische Inhalte, beschränkt blieb. Popp weist in diesem Zusammenhang zu Recht darauf hin, „daß eine bloße Ergänzung des bisherigen Kanons ins Uferlose und zu unerträglicher Überfrachtung führen muß“ (ebd., 405) und stellt abschließend fest:

„Die Reform des Sachunterrichts an der Grundschule kann sich nicht darauf beschränken, eine *Heimatkunde in der modernen Welt* zu entwickeln, das war im Grunde auch das Anliegen der Reform der zwanziger Jahre. Es ist zu fragen, ob Heimatkunde in der modernen Welt noch möglich und als Aufgabe der Grundschule noch ausreichend ist.“ (ebd., 403)

Diese Frage wird auch darin deutlich, dass der „Sachunterricht“ als Terminus seit den 1950er Jahren und bis in die Gegenwart – wie im einleitenden Kapitel bereits ausgeführt – für eine relativ große Zahl vielfältiger Konzeptionen, Curricula und Richtlinien steht. Elisabeth Neuhaus spricht in diesem Zusammenhang von einer „Unsicherheit im Selbstverständnis“ (Neuhaus 1974, 214). Diese entsteht allerdings wahrscheinlich ausschließlich bzw. vorwiegend bei den Unterrichtspraktikern, die sich einer Fülle teilweise widersprechender Aussagen und Meinungen gegenübersehen und sich

darauflin offenbar aus der öffentlichen Diskussion zurückgezogen haben (vgl. Höcker 1972, 302) und – man kann es nur vermuten – bis in die 1980er Jahre die tradierten „Bildungsgüter“ favorisieren.

Das bedeutet: Während im Bereich der Hochschulen, der Verlage und auch der länderübergreifenden Bildungsinstitutionen in den 1970er Jahren die Neigung zur Reform von Lehrplänen und zur Entwicklung von Konzeptionen relativ groß und auch verbreitet ist, bleibt die Neigung zur Revision von Schulcurricula, d.h. von „Stoffverteilungsplänen“ im regionalen und lokalen Bereich, relativ gering. Für Lehrpläne und Richtlinien der 1970er Jahre, die unter administrativer Lenkung auf Länderebene erarbeitet worden sind, trifft außerdem noch zu, dass vielfach unterschiedlich konstruierte und formulierte Kompromisse zwischen Tradiertem und Neuem auftauchen. Es werden sowohl Teile bisheriger Pläne beibehalten, heimatkundliche Revisionsansätze weitergeführt, als auch reformerische Ansätze ergänzt. So kann ein ganzes Spektrum von Traditionsabbrüchen (etwa durch unvermittelte Übernahme von Teilen und Ansätzen aus amerikanischen Curricula) bis hin zur unreflektierten Tradierung überkommener „Stoffe“ und Gliederungsprinzipien nachgewiesen werden.

Eine besondere Problematik entstand zudem dadurch, dass oft nur der Begriff „Heimatkunde“ durch den Begriff „Sachunterricht“ abgelöst wurde, ohne dass damit Änderungen irgendwelcher Art einhergingen.

Dies wie auch die mögliche, jedoch kaum das Ganze treffende chronologische Reihenfolge und Kategorisierung in „heimatkundlichen Gesamtunterricht“, „kindgemäßen Sachunterricht“ als Übergangsform und „wissenschaftsorientierten Sachunterricht“ als Ausprägung des Sachunterrichts in den frühen 1970er Jahren (vgl. Neuhaus 1974, 215) verweist darauf, dass faktisch keine stetige bzw. kontinuierliche Entwicklung weg von einer eindeutig definierten Heimatkunde hin zu einem eindeutig definierbaren Sachunterricht stattgefunden hat.

30 Jahre später hat sich der Sachunterricht zwar an den Grundschulen etabliert, konnte sich aber wenn überhaupt nur zögerlich als Forschungs- und Lehrfach an den Hochschulen durchsetzen. Es bestehen nur wenige Lehrstühle für Sachunterricht, die derzeit teilweise nicht mehr besetzt werden. Dafür gibt es viele Gründe. Einer der wichtigsten ist sicher, dass sich der Sachunterricht nicht wie andere Didaktiken auf eine eindeutige Bezugswissenschaft bezieht, aus der Gegenstand und Fachsprache zu übernehmen sind. Dadurch konnte er bisher kaum Kontur gewinnen im Sinne einer Abgrenzung sachunterrichtlichen Arbeitens zu anderen Fächern und zum außerschulischen Umgang der Kinder mit Sachen. Die Unsicherheit im Selbstverständnis in Bezug auf eine Konzeption des Sachunterrichts in Theorie und Praxis ist auch nach 30 Jahren nicht gelöst.

Für die Bildungspolitik liegt mittlerweile ein von der GDSU formulierter sog. „Perspektivrahmen Sachunterricht“ vor (vgl. Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts 2002) (→ 4.3.3.2). Auf ihn sollen sich die Kultusministerien der Bundesländer bei der Erstellung neuer Richtlinien beziehen, was insgesamt zu einer bundesweiten Vereinheitlichung des Sachunterrichts führen soll.

Für eine Darlegung der Entwicklung des Sachunterrichts erscheint es daher notwendig und wichtig, zurückzufragen, welche Aspekte und Schwerpunkte aus Heimatkundekonzeptionen der Vorkriegszeit in Nachkriegslehrpläne und -konzeptionen übernommen wurden, welche Funktion die Heimatkunde ursprünglich hatte, d.h. welche Traditionen fortgeführt, welche vernachlässigt wurden. Dazu werden in den beiden folgenden Teilkapiteln zwei Schwerpunkte behandelt:

- Zum einen wird die ursprünglich ausschließlich epochal gebundene Bedeutung und Zielsetzung der Heimatkunde untersucht, die sie – in unterschiedlichen Ausprägungen – zu einem so stabilen Bestandteil der Grundschullehrpläne werden ließ, dass sie in drei Epochen, der Weimarer Republik, der nationalsozialistischen Zeit und nach dem 2. Weltkrieg zum Mittelpunkt des Lernens in der Grundschule werden konnte (→ 2.2).
- Zum anderen soll der begrifflich mit Heimatkunde stets verbundene, meistens jedoch weitgehend methodisch aufgefasste Gesamtunterricht hinsichtlich seiner möglichen Bedeutung für die gegenwärtige Diskussion um den Sachunterricht befragt werden (→ 2.3).

Bei der Untersuchung der Heimatkunde stehen nicht die internen Verhältnisse dieses Faches (Bereichs, Prinzips) im Vordergrund, wie etwa

- der Versuch einer Überwindung von Fächergrenzen durch Institutionalisierung einer „totalisierenden Wissenschaft“ (Spranger 1952, 37),
- die offensichtlich nicht einlösbaren Zielvorstellungen in den Präambeln von Lehrplänen,
- die Erfahrungen von Heimat als „geistiges Wurzelgefühl“,
- das „Erleben gemütsbildender Werte“,
- das „Heimischwerden in der Heimat mit Kopf und Herz“, die subjektiver und insbesondere politischer Fehlinterpretation weit offen standen,
- die Überbetonung bestimmter z.B. geographischer Inhalte,

Vielmehr wird mit den äußeren Verhältnissen das beleuchtet, was Rudolf Mücke als „das Epochale“ bezeichnet, das der Heimatkunde „bei ihrer Inthronisation als Unterrichtsfach in der Volksschule im 19. Jahrhundert zu Hilfe“ (Mücke 1967, 71) kam und das auch für die durchschlagende Wirkung z.B. der Sprangerschen Ideen in den zwanziger Jahren maßgebend war.

2.2 Ziele und Funktionen traditioneller Heimatkunde

Die Richtlinien und Lehrpläne der westdeutschen Bundesländer nach 1945 knüpfen an spezifische Traditionen der 1920er Jahre an. Dieser Rückgriff auf Leitideen einer auch schul- und bildungspolitisch bewegten Zeit, einer Zeit abgebrochener, unterbrochener bzw. noch nicht begonnener oder seinerzeit politisch nicht durchsetzbarer Reformen des Schulwesens sowie auf demokratische Traditionen der Weimarer Republik erscheint verständlich und sinnvoll. Allerdings muss er auch als selektiv und obendrein restaurativ aufgefasst werden, da epochal geprägte gesellschaftliche Einflüsse auf die Schule der Weimarer Republik nicht aufgearbeitet, sondern unbefragt auf eine andere gesellschaftliche Situation übertragen wurden.

Lehrpläne und Richtlinien der 1950er Jahre sprachen von „Liebe zur Heimat“ und „Dienst an der Gemeinschaft“ (→ 2.1.1). In den für das gesamte Reichsgebiet geltenden Richtlinien, die das in der nationalen Schulgeschichte einzigartige Reichserziehungsministerium in den Jahren der nationalsozialistischen Gewaltherrschaft erließ, hieß es, der Unterricht vermittele nicht nur Kenntnisse, sondern lege auch den festen Grund „für den Stolz auf Heimat, Stamm, Volk und Führer“ (zit. nach Fiege 1972, 21). Sieht man von diesen offenbar relativ leicht austauschbaren Präambelformulierungen ab, so kann mit Blick auf den Stoffkanon dieser Richtlinien festgestellt werden, er ist unmittelbar aus den preußischen „Richtlinien zur Aufstellung von Lehrplänen für die Grundschule“ vom März 1921 übernommen worden. Preußen hatte diese Richtlinien in Ausführung des Reichsgrundschulgesetzes vom 28. 4. 1920 direkt im Anschluss an die Reichsschulkonferenz (→ 2.2) herausgegeben.

1921 sollten die Gegenstände aus der näheren Erfahrungswelt des Kindes entnommen werden. Je nach örtlichen Besonderheiten konnten diese sein: Haus, Hof, Garten, Wiese, Wald, Schulhof, Straße, Hain, Feld, häusliches Leben und Schulleben, Arbeit im Haus, im Handwerk, Gewerbe, Landwirtschaft, Gartenbau. Im 3. Schuljahr kamen vor allem Beobachtungen von Pflanzen und Tieren der Heimat und das Erkunden und Erzählen heimatlicher Sagen und Überlieferungen hinzu. Im 4. Schuljahr stand die geographische Erkundung der Heimat im Mittelpunkt.

Bis in die 1970er Jahre hinein finden sich diese Struktur und genau diese Inhalte im Realiunterricht. In modifizierter Form greift sie auch der Sachunterricht wieder auf. Das hängt u.a. mit der Tradierung des didaktischen Vorgehens „Nahen zum Fernen“ (→ 2.2, 39, 44f.) zusammen bzw. vom „Kleinen zum Großen“, vom „Speziellen zum Allgemeinen“ oder auch vom (aus der Perspektive kultusministerieller Erwachsener) „Kindnahen zum Kindfernen“.

Demnach war das Kindnahe immer eher das natürliche, ländliche, heimatische. Alles, was als problematisch oder komplex eingeschätzt wurde, galt als nicht kindgemäß. 1956 heißt es in den hessischen Bildungsplänen:

„Wichtige Stoffgebiete für das 1. Schuljahr sind: Schule, Straße, Garten, Wiese, [...] Stoffgebiete für das 3. Schuljahr sind: [...] unser Heimatort, [...] Sagen, Märchen, Kinderreime der Heimatlandschaft. Am Ende der Grundschulzeit soll dem Kind folgendes Bildungsgut gegenwärtig sein: [...] Vorstellungen von der Eigenart der wichtigsten Landschaften des erweiterten Heimatgebietes und des Landes Hessen.“ (Der Hessische Minister für Erziehung und Volksbildung 1956, 164-166)

In die Richtlinien zur Heimatkunde ist aber bereits eine längere Vorgeschichte eingegangen. Dazu ist einerseits auf eine epochemachende Hinwendung zu den realen Dingen der Umwelt im ausgehenden 18. und beginnenden 19. Jahrhundert hinzuweisen



, aber auch auf einen Zusammenhang mit der Entwicklung des deutschen Nationalbewusstseins im 19. Jahrhundert:

„Der Tendenz, sich auf die Kraft und auf die geschichtlichen und kulturellen Leistungen des eigenen Volkes zu besinnen, wie sie damals von den geistigen Köpfen und der Obrigkeit gepflegt wurde, kam die Heimatkunde mit der Hinwendung zur Heimat sehr entgegen. Heimatkunde lag also auch staatspolitisch ‚in der Luft‘ der damaligen Epoche.“ (Mücke 1967, 71)

Was in Mückes Aussage nur sehr verdeckt anklingt, geht aus einer anderen Einschätzung hervor, die das heimatkundliche Prinzip als reaktionäre und restaurative Gegenbewegung nach der Revolution von 1848 begreift. Heimatkunde verfolgte danach eine

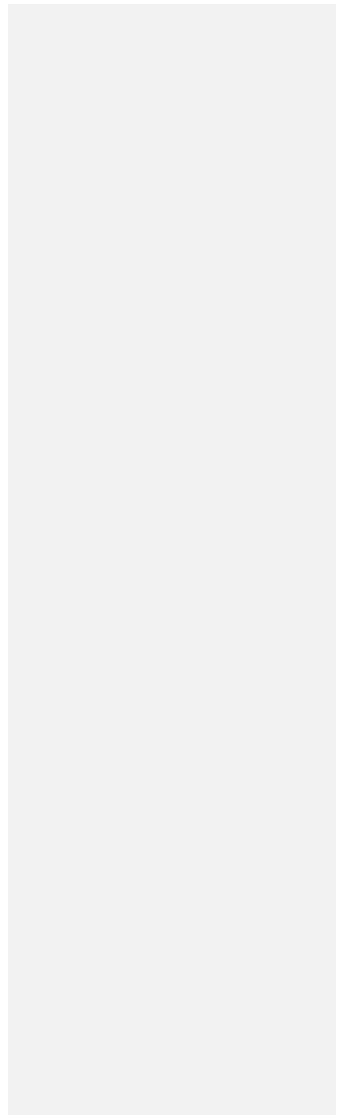
„Beschränkung des einfachen Volkes auf enge Erkenntnisgrenzen und Lebensbezirke, d.h. aber eine politische Ideologie des neu verstandenen, als christlich bezeichneten Ständestaates, setzte den unteren Ständen enge Bildungsgrenzen und verwies die Volksschule auf den Lebenskreis von Familie und engster Heimat, verbot geradezu einen über diesen Kreis hinausgehenden Unterricht auch im Lehrerseminar, spannte die Volksbildung zwischen zwei Pole: Heimat und Kirche“ (Jeismann 1969 zit. nach Ackermann/Ott 1972, 3)

In der Rückschau erweist sich, dass das heimatkundliche Prinzip zwar erhebliches Gewicht besaß, aber noch kein offizielles Fach war. Um die Jahrhundertwende sind jedoch insbesondere vonseiten der sogenannten „Heimatspflegebewegung“ gewichtige und nachdrückliche Impulse in Richtung Schule feststellbar. Sie zeigten sich in einer ganzen Reihe von Überschriften pädagogischer Beiträge wie „Schule und Heimat“, „Die Heimatidee im Unterricht der Volksschule“ „Der Lehrer auf der Heimatscholle“, „Heimatgefühl und naturgeschichtlicher Unterricht“, die darauf verweisen, dass die außerschulische Bewegung in besonderem Maße der Tradition verpflichtet war.

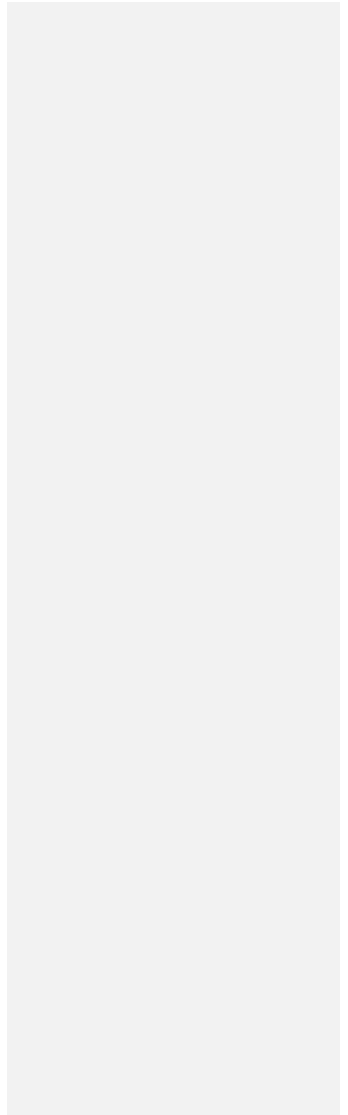
Erst seit etwa 1904 widmete sich auch die damalige Schuladministration der schulmäßigen Heimatkunde bzw. Heimatpflege nachdrücklicher. So fordern beispielsweise die preußischen Ministerialanweisungen vom 31. Januar 1908:

Vgl. Prinzip der Anschauung bei Comenius (1592-1670) „da ja nichts in der Erkenntnis ist, was nicht zuvor mit den Sinnen wahrgenommen ist“, oder Ansätze von Rousseau (1712-1778) „Sachen! Sachen! Ich kann nicht genug wiederholen, dass wir den Worten zuviel Gewicht beilegen; mit unserer geschwätigen Erziehung erzeugen wir nichts als Schwätzer!“ (zit. nach Fiege 1972, 12) In den Richtlinien von 1921 hieß es: „Aus der Wirklichkeit sollen sie lernen, nicht aus der Erzählung des Lehrers oder von einem Bilde.“ Zu gegenwärtigen Tendenzen im Sachverständnis des Sachunterrichts → 4.3.2.3.

„Die Heimat ist überall sorgfältig zu pflegen. Dies gilt nicht nur vom erdkundlichen Unterrichte, auch die heimatlichen Geschichten, heimatlichen Sagen, Denkmäler, Bauten u.a. sind zu berücksichtigen. Die Kinder müssen ferner in ihrer Heimat hauptsächlich vorkommende Pflanzen, Tiere, Gesteine, kennenlernen und zu dieser Kenntnis nach Möglichkeit auch im Freien auf Spaziergängen u. dgl. geführt werden.“ (Clementz 1913)

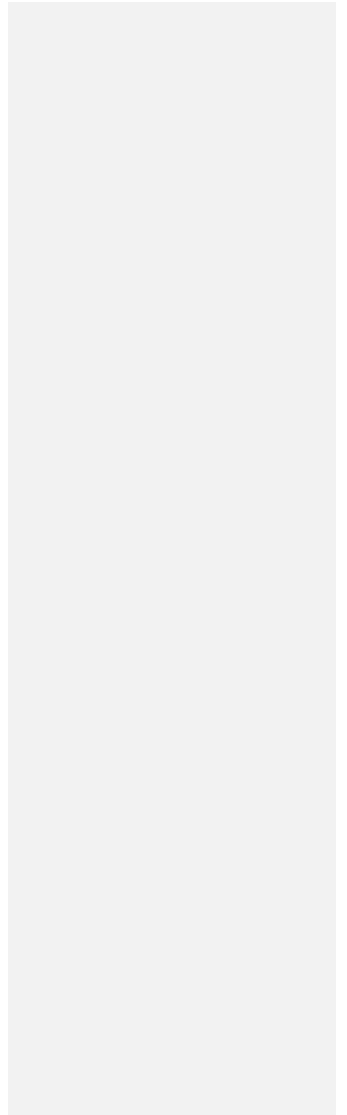


Wie stark „Heimatpflege“ bzw. „Heimatkunde“ eine außerschulische Richtung

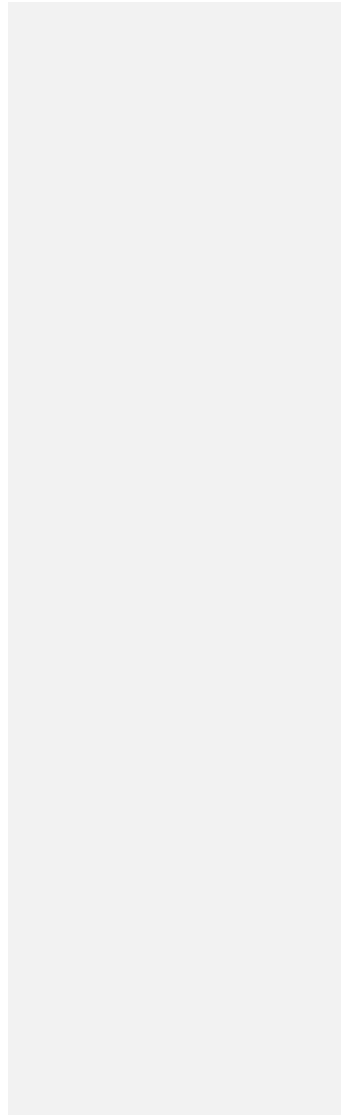


52

war, geht aus einem Dokument dieser Zeit, dem Stichwortartikel von



Clementz⁸ zur „Heimatkunde“, hervor:



„Heimatkunde. I. Begriff u. Bedeutung

Unter H. versteht man heute die geistige Inbesitznahme der Heimat. Damit ist gesagt, daß man auch außerhalb der Schule heimatkundliche Bildungsinteressen kennt, wie sie in Literatur, die dem freien Bildungserwerbe dient, u. in Vereinen bereits von Wichtigkeit geworden sind. Die schulmäßige Auffassung der H. ist heute gleichfalls nicht mehr auf die allernötigsten geographischen und chronistischen Mitteilungen beschränkt, sondern sie ist zu einer wichtigen, das gesamte Unterrichtsgebiet bestimmenden u. durchziehenden Norm geworden, die sich nicht minder auf methodische Zielpunkte wie auf stoffliche Forderungen erstreckt.

Um das genauer zu erklären, sei zunächst auf die Wertschätzung hingewiesen, die man jetzt allseits den Heimatinteressen entgegenbringt.

Wissenschaft, Kunst und Politik werben um die Heimat in einer Weise, die man früher nicht gekannt hat.

Der Gelehrte, der den schwindenden Sagen eines Volksstammes liebevoll nachgeht; der Dichter, der den frischen Erdgeruch in seine Werke bannt; der Maler, der die früher mißgeachtete stille Landschaft, sei sie ein Stück Heide od. nüchternes Flachland, wiedergibt; der Schriftsteller, der sein Publikum mit den Eigenarten u. dem Pulsschlage der Heimat bekannt macht; sie alle treiben H. u. wollen das Band, das Land, Volk u. Geschichte zusammenhält, fester knüpfen.

Die Motive des Schaffens mögen dem einzelnen nicht immer bewußt sein, psychologisch genommen gehört das, was wir H. nennen, zu den sog. ‚geistigen Strömungen‘ u. damit zu den Lebens- und Schaffungsmotiven unserer Zeit.

Lange genug hat man die Vorarbeiten einer solchen Arbeitsrichtung sich selbst überlassen. Es ist noch nicht lange her, daß Kaiser Wilhelm II sagen konnte: ‚Viele Deutsche wissen gar nicht, wie schön unsere Heimat ist und wieviel es da zu sehen gibt.‘

Lange schon, ehe die Schulen in entsprechender Breite für das heimatliche Material Verwendung hatten, wurde es von den Schöpfern heimatlicher Literatur u. Kunst bereitgestellt.

Erst als eine Art geistiger Not eintrat, die sich nicht nur als Auslandschwärmerei kundgab, sondern sich auch als sittliches Defizit drückend geltend machte (Großstadtelend), hat man die Schulen selbst verpflichtet, der Heimat in allen Beziehungen u. Möglichkeiten diejenige Beachtung zu schenken, die sie verdient.

Der Stichwortartikel von B. Clementz wurde erstmalig im Pädagogischen Lexikon von Herder 1913 veröffentlicht und in einen „unveränderten Abdruck“ 1921 wieder aufgenommen. Auch die „Stoffkataloge“, d.h., alle Angaben über die Inhalte der Heimatkunde und deren Aufeinanderfolge im Grundschulunterricht werden unverändert aus der Epoche vor dem 1. Weltkrieg in die Epoche der Weimarer Republik übernommen.

Wenn im Vaterland die Wurzeln unserer Kraft liegen, so muß das in erster Linie für den Teil des Vaterlandes Geltung haben, den wir erleben, von dem wir in gewissem Sinne ein Glied sind, also von der Heimat.

Damit haben wir uns von jener Auffassung der H., die sich in der Bekanntmachung mit dürftigen Wissensbrocken aus der Geographie der Umgegend genügt, weit entfernt, ja wir stehen nicht an, die heutige H. für ein Problem zu erklären, das seine Schwierigkeiten darin hat, daß nach einer der höchsten Ansprüche befriedigenden Methode gesucht werden muß, die Heimat als solche in der vollkommensten Weise im Gedankenkreise u. im Gefühlsleben des Schülers zu bringen.“ (Clementz 1913)

In diesem Zusammenhang wird eine weitere Aussage Mückes verständlich, der zur epochalen Ausprägung der Heimatkunde ausführte:

„Fürsten und Königshäuser konnte es nur lieb sein, wenn von ihren Untertanen bei einem auf die Heimat bezogenen Geschichtsunterricht in den Schulen in erster Linie die Stammes- und Kriegsgeschichte des Herrscherhauses gelernt wurde. Und so hatte die Heimatkunde selbstverständlich auch obrigkeitlichen Segen.“ (Mücke 1967, 71-72)

Die Dominanz der außerschulischen d.h. der gesellschaftlichen Kräfte bezüglich der Zielsetzung der Grundschule lässt sich bei Clementz deutlich aufzeigen. Die nur scheinbar allein ausschlaggebenden „inneren Verhältnisse“ der Grundschule und damit auch des Kernaufgabengebietes Heimatkunde waren in Wirklichkeit Folgen der „äußeren Verhältnisse“, in diesem Falle also der dominierenden gesellschaftlichen Kräfte bzw. jener pädagogischen Richtung, die sich mit diesen Kräften identifizierte.

Der Hinweis auf die unveränderte Übernahme von Stichwortartikeln aus 1913 (vor dem 1. Weltkrieg) in 1921 (andere Staatsform, Weimarer Republik → **Fußnote 10**) ist nur ein Symptom, allerdings ein deutliches für den zu dieser Zeit wünschenswerten Rückgriff auf eine frühere Epoche.

„Nach dem ersten Weltkrieg war es dann gerade der Heimatgedanke, der als Letztes das Verwurzelsein des Volkes sichern sollte, nachdem die alte Staatsform zerbrochen war und die Industrialisierung und die Verstädterung die Heimatlosigkeit zu bringen schien. Was lag näher, als der Heimatkunde hier einen entscheidenden Erziehungswert beizumessen?“ (Mücke 1967, 72)

„Nach dem verlorenen Ersten Weltkrieg versuchte die Heimatbewegung, den scheinbar entwurzelten Menschen der sich ausbreitenden Stadt- und Industriegesellschaft eine neue Geborgenheit zu vermitteln. Sie griff dabei auf restaurative Tendenzen des 19. Jahrhunderts zurück, ohne deren antidemokratische Akzente zu sehen.“ (Ackermann/Ott 1972, 3)

Nach dem ersten Weltkrieg wurde nicht nur die Heimatpflege in der Schule, das Schulfach Heimatkunde gefordert, es wurde die „Heimatschule“ propagiert.

Diese „Heimatschulbewegung“ erzeugte in der schulpolitischen Szene nach dem ersten Weltkriege einen so nachhaltigen Eindruck, dass ihr Hauptsprecher, Rektor Clementz, 1920 zur Reichsschulkonferenz geladen wurde. Auf der Reichsschulkonferenz tagten im Juni 1920 600 Fachvertreter, ohne allerdings mit gesetzgebender Funktion ausgestattet zu sein. Die „Pädagogenversammlung“ sollte nach dem verlorenen Krieg und angesichts erschütterter Lebens- und Staatsformen nach „neuen Grundlagen für die Erziehung der Jugend“ suchen.

Im Gegensatz zu vielen anderen schulreformerischen Ansätzen, etwa zu den äußerst kontrovers diskutierten Themen „Einheitsschule“ und „Arbeitsschule“ erbrachten alle Verhandlungen zu dem Beratungsgegenstand „Schule und Heimat“, die ausschließlich in dem entsprechenden und namensgleichen Ausschuss dieser Reichsschulkonferenz stattfanden, weitgehende Übereinstimmung.

Dieser Ausschuss mit seinen 14 Mitgliedern untersuchte die Stellung bzw. die Bedeutung der Heimat im schulischen Erziehungsprozess (Lernprozess wäre hier sicherlich der falsche Ausdruck). Dazu erstattete Rektor Clementz einen umfangreichen Bericht, der später Grundlage für einstimmig beschlossene Leitsätze war. In ihnen wird die Heimatschule als unerlässliche Ergänzung der Einheits- und Arbeitsschule begriffen. Sie erhielt in diesen Leitsätzen die Aufgabe, als

„kulturelle Grundlage [...] die schlummernden Kräfte [...] wecken, die im Volkstum und im Boden ruhen; sie soll, unbeschadet der Einheitlichkeit des ganzen deutschen Volkes, die Eigenart der deutschen Volksstämme, welcher die besten Schaffenskräfte entspringen, entwickeln helfen.“ (Reichsministerium des Inneren 1921, 761)

Heimatschule sollte „soziale Erziehungsschule, Lebensschule und Tatschule“ sein:

„Sie nützt die in der Heimat vorrätigen Anschauungen und Vorbilder erziehlich aus. Auch aus ethischen und volkshygienischen Gründen ist die Heimatschule zu fordern. In der Heimat liegen Bildungsgüter, welche die heutige ‚Normalschule‘ nicht zu verwenden weiß! Das Ethos der Heimatschule: Wer heimatlich gebildet und erzogen ist, trägt eine starke sittliche Macht in sich und ist tauglich für die größeren Organismen: Gesellschaft, Staat, Menschheit.“ (ebd.)

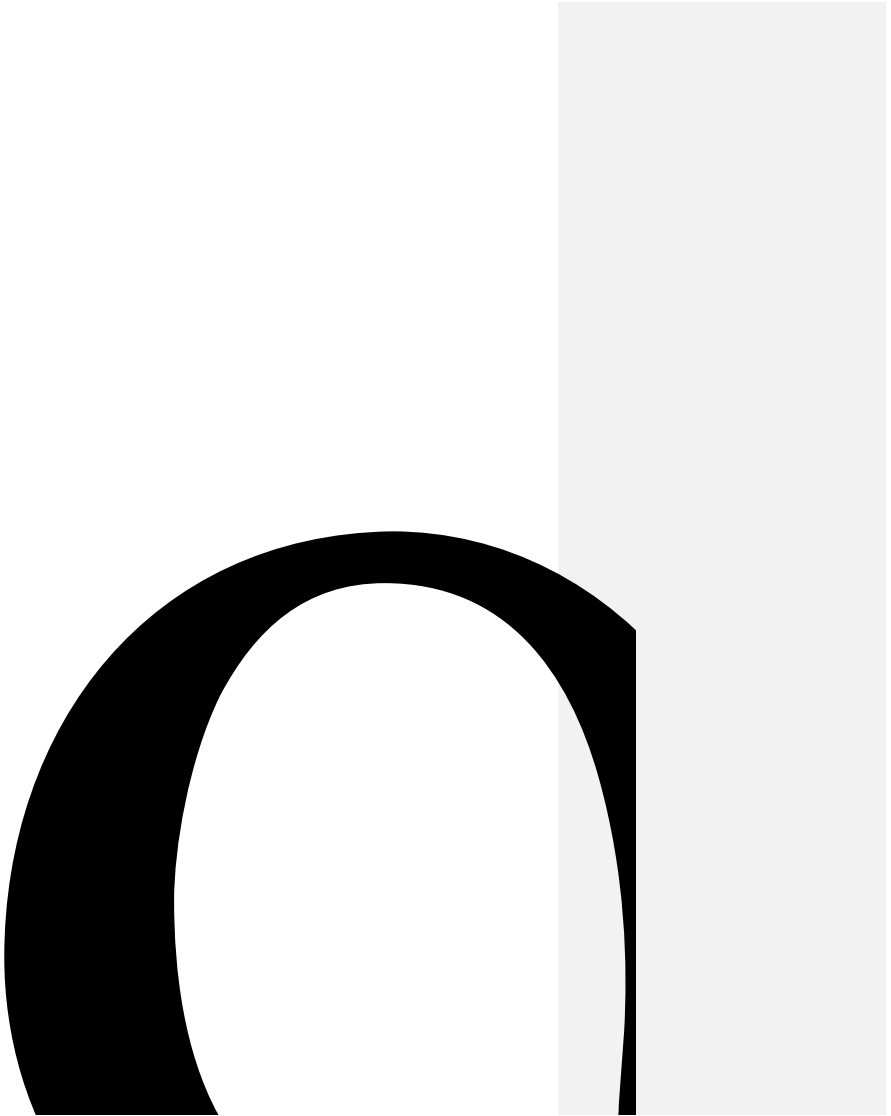
Als Bildungsziele wurden Heimatverständnis, Heimattreue und Heimatliebe angestrebt. Der Lehrplan sollte überall aus der Heimat erwachsen und Heimatkunde schließlich Unterrichtsgrundsatz an allen Schulen werden.

Die Leitsätze gaben als Beispiel für die Einbeziehung der Heimatkunde in den Unterricht Lehrerwanderungen, den Unterricht im Freien und im Schulgarten etc. an.

Von künftigen Reichsgesetzen für den Schul-, insbesondere für den Grundschulbereich forderten sie darüber hinaus, dass aller Unterricht auf den heimatkundlichen Grundsatz einzustellen sei. Insbesondere für die Grundschule postulierten die Leitsätze:

„Die Grundschule erteilt in den ersten zwei bis drei Schuljahren heimatlichen Gesamtunterricht, sodann in mindestens sechs Wochenstunden heimatlichen Fachunterricht. [...] Die heimatliche Mundart ist in der Schule besonders zu pflegen. Im ersten Schuljahr ist sie Unterrichtssprache. In den späteren Jahren ist die Muttersprache so zu beachten und zu fördern, daß sie bewußt gern und gut gesprochen und geschätzt wird“ (ebd., 763).

Der Hauptzielaspekt der Arbeit im Ausschuss „Schule und Heimat“ der Reichsschulkonferenz war eindeutig politischer Art. Heimattreue sollte zur „Freude am Reich“ führen, Heimatkunde in der Grundschule sollte die „staatsbürgerliche Erziehung“ vorbereiten. Jedoch sollte nicht eine kritische Auseinandersetzung, ein Hinterfragen oder gar Analysieren der staatlichen Institutionen bzw. der gesellschaftlichen Verhältnisse im Rahmen dieses Heimatkundeunterrichts angebahnt werden. Impliziert war nicht der selbst- oder gar mitbestimmende, also mündige Staatsbürger. Vielmehr sollte die politische (im „Gewande der Heimatkunde“ aber nicht als solche ausgewiesene



) Erziehung der Kinder zunächst zu einer engen, rational nicht bearbeiteten Bindung an die heimatliche Umgebung (Familie, Schule, Wohnort und dergl.) führen. Von diesem „festen Standort“ aus sollten die größeren Organismen erschlossen werden (von der Familie als der „kleinsten Zelle“ der Gesellschaft zur „großen Volksgemeinschaft“).

Es muss hier angemerkt werden, dass die dahinter „verborgenen Ziele“ also eigentlich Entpolitisierung und Anpassung der ökonomisch und sozial Benachteiligten an die bestehenden Verhältnisse zum eigentlichen Fundament einer neuen Volkserziehung gemacht werden sollten.

Gliederungsprinzipien wie das Nächstliegende als das Erste, vom Nahen zum Entfernten, vom Einfachen zum Komplizierten und die auf diese Weise geordneten Inhalte entsprachen den heimatkundlichen Zielsetzungen in hohem Maße. Von daher ist es auch erklärbar, dass durch die im Anschluss an die Reichsschulkonferenz anlaufende Gesetzgebung im Reich und in den Ländern (z.B. die schon genannten „Richtlinien zur Aufstellung von Lehrplänen für die Grundschulen“ in Preußen vom. 16. 3. 1921) die tradierten Inhalte und Stoffkataloge einschließlich ihrer Gliederungsprinzipien übernommen wurden. Diese gingen dann – wie weiter oben schon angedeutet – in die nationalsozialistischen Lehrpläne ein.

Mit dieser Gesetzgebung wurde die restaurative Grundtendenz der Heimatkunde- bzw. Heimatschulbewegung mit weitreichender Wirkung zum offiziellen Programm der Grundschule. Symptomatisch für diese Tendenz erscheinen zum einen der seitdem den Unterricht prägende Begriff der „Kunde“ und zum anderen das ebenfalls dominierende Gliederungsprinzip „Vom Nahen zum Fernen“. D.h., die beabsichtigte Identifizierung des gesamten gesellschaftlichen Geschehens mit dem unmittelbar Wahrnehmbaren.

Im Absatz „Heimat als Beschäftigungslandschaft“ (Bausinger 1990, 80) beschreibt Hermann Bausinger, Heimat als Identifikationspunkt für eine in adelige Führungsschicht und Proletariat auseinander fallende Gesellschaft Ende des 19. Jahrhunderts (ebd., 82) ebenso wie Spranger nach dem ersten Weltkrieg (vgl. Spranger 1952, 5). Spranger zielte jedoch wie von Bredow herausstellt, mehr auf die „soziale Integration zwischen den Klassen und Parteien“ (von Bredow 1978, B32, 22), als auf die geographische Einheit Deutschlands (vgl. ebd.). Zu beiden Zeitpunkten wird ein bewusst unpolitisch formulierter Heimatbegriff politisch instrumentalisiert. Dieser „unpolitische“ Heimatbegriff war Gegenstand der aufkommenden schulischen Heimatkunde in den 1880er Jahren (vgl. Bausinger 1990, 82) und wird – den politischen Systemveränderungen angepasst – bis in die 70er Jahre so tradiert. Mit diesem Heimatverständnis gab sich die Heimatkunde unpolitisch, implizierte jedoch mit ihrer Affinität gegenüber Gesellschaft und Landschaft eine bestimmte, bewahrende politische Haltung, von Bredow spricht von einer eminenten politischen Bedeutung (vgl. von Bredow 1978, B32, 22).

Müller führt im Zusammenhang mit seiner Einschätzung von Heimat- und auch Sachkunde als „affirmativer Erziehung“ zu den beiden Aspekten „Kunde“ und „konzentrische Kreise“ des Grundschulunterrichts aus:

„Einer *Kunde* ist die Absicht der Aufklärung, der Durchdringung und differenzierenden Auseinandersetzung fremd. Kunde erheischt so etwas wie Ehrfürcht. Kunde wird anvertraut, ist zu bewahren und unverändert zu tradieren. Kunde ist empfindlich gegen Kritik und Fragen. Sie kommt von weither, aus dem Dunklen, Unbegehbaren. Wer sie in das grelle Licht des kritischen Geistes stellt, der löst die Beziehungen zu dem Urgrund, aus dem sie lebt.“ (Müller, H. 1970, 202 ff.)

„Das Nacheinander (des Grundsatzes „Vom Nahen zum Fernen“ GB/C) impliziert Unmittelbarkeit. Es setzt voraus, daß das Ganze, das Allgemeine vorgegeben ist und sich im Konkreten und Begrenzten ausdrückt. Gleichzeitig legt sich jede Entwicklung als Entfernung vom Ganzen, vom Wahren fest, d.h. sie bestimmt sich negativ, nicht als Fortschritt sondern als Rückschritt. Wenn im Unmittelbaren die Wahrheit sich ausdrückt, dann ist jede Entwicklung Trübung und Gefährdung. Nachdem aber Hegel gezeigt hat, daß das scheinbar Unmittelbare das späteste Produkt der Vermittlung, das am stärksten Vermittelte ist, steht jedes Bemühen, am Anspruch einer Unmittelbarkeit festzuhalten, unter dem Verdacht der Ideologie.“ (ebd.)

Kurze Zeit nach der Reichsschulkonferenz erhielt die Heimatkunde als Schulfach und auch die außerschulische Heimatkundebewegung eine erneute, sicherlich die entscheidende Verstärkung durch Eduard Spranger.

Spranger hielt am 21.04.1923 bei der Eröffnung der Studiengemeinschaft für wissenschaftliche Heimatkunde in der staatlichen Stelle für Naturdenkmalspflege in Preußen einen programmatischen Vortrag mit dem Titel „Der Bildungswert der Heimatkunde“, den er „aus den Nöten der Zeit“ (Spranger 1952, 3) heraus verfasst haben will.

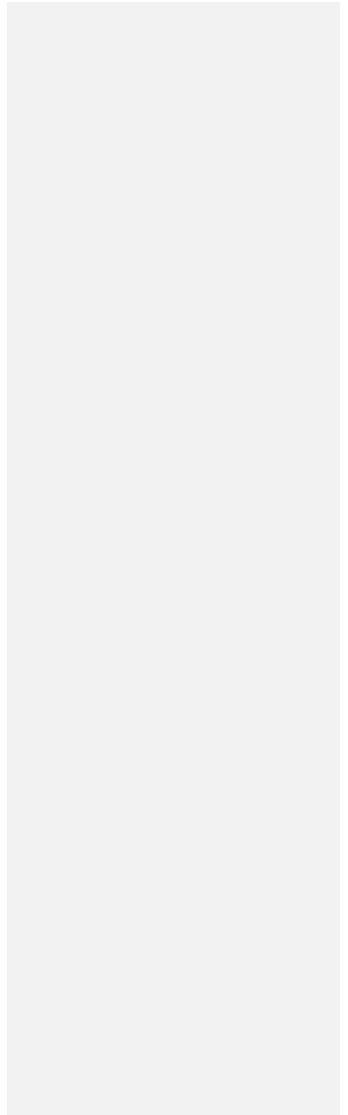
Dieser Vortrag verdichtete und bündelte praktisch die Ziele der Heimatkundebewegung. Er war für die Grundlegung des Heimatkundeunterrichts und ihre Fortführung in den Nachkriegslehrplänen entscheidend und prägend.

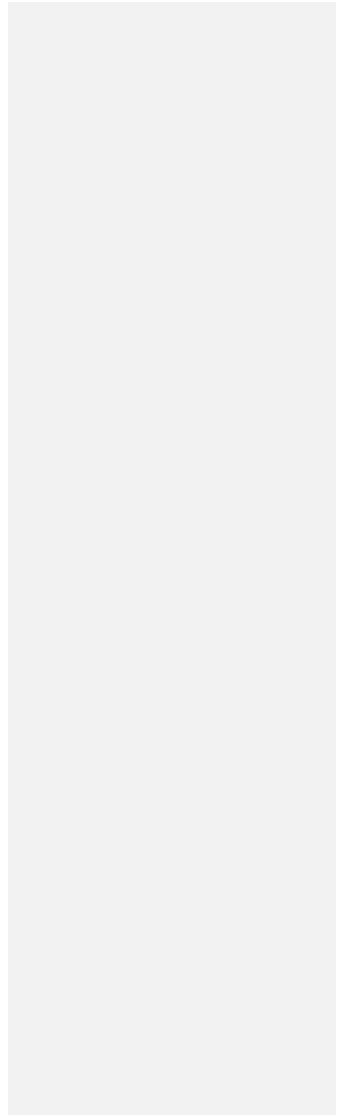
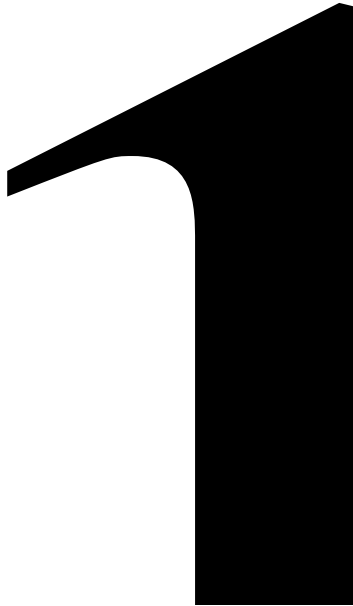
Alle wichtigen Ansätze für den tradierten Grundschulunterricht in Theorie und Praxis, d.h. auch die Ausstrahlung des Heimatkundeunterrichts auf andere Fächer bis hin zu den landesbezogenen Sachrechenaufgaben, lassen sich mit den Arbeiten Sprangers verbinden und aus der Entwicklung der Heimatkundebewegung bis zu diesem Zeitpunkt herleiten.

Grotelüschen, der sich in einem Beitrag kritisch mit Sprangers Werk befasst, schätzt – nachdem er eine große Anzahl von Vorläufern Sprangers seit der Jahrhundertwende referiert hat – dessen Ansatz folgendermaßen ein:

„Aus alledem ist ersichtlich, daß Spranger 1923 nicht einen originalen und kritischen Beitrag zur Frage der Heimatkunde und Heimerziehung lieferte,

sondern die im Schwange vorhandene allgemeine Meinung auf ein akademisches Niveau hob.“





(Grotelüschen 1968, 221 ff.)

„Alle bereits vorhandenen Gedanken dieser Art, Unterströmungen des öffentlichen Bewußtseins, Pläne und Forderungen der sog. Heimatbewegung wie auch Empfehlungen offizieller Stellen wurden in dieser Sprangerschen Bildungstheorie aufgehoben und waren von nun an gültig und unangreifbar.“ (ebd., 222)

Es kann vor allem hinsichtlich der beträchtlichen Wirkung seines Ansatzes im Grund- bzw. Volksschullehrerbereich vermutet werden, dass Spranger die Bedürfnisse der Grund- bzw. Volksschullehrer nach einer wissenschaftlichen Interpretation ihrer Berufstätigkeit – auch im Verhältnis zu anderen Lehrergruppen – in hohem Maße berührte.

Drei Gedankengänge hinsichtlich dieser nachhaltigen Wirkung Sprangers sollen angeschlossen werden. Sie erscheinen in diesem Zusammenhang notwendig, da sie sich auch in den Diskussionen um Konzeptionen zum Sachunterricht der ersten Jahre zeigen.

- Spranger hat nicht nur die wissenschaftliche Absicherung der Heimatkunde bewirkt. Er hat auch inhaltlich ihre restaurative Tendenz nachdrücklich formuliert:

„Heimat ist erlebte und erlebbare Totalverbundenheit mit dem Boden. Und noch mehr. Heimat ist geistiges Wurzelgefühl.“ (Spranger 1952, 14)

„Der Mensch bedarf eines solchen Wurzels in der Erde. Es ist das Elend des Großstäders [...], daß er nicht mehr tief einwurzeln kann in den Boden und die umfangende, seelisch schützenden Kräfte des Bodens; daß er nicht mehr im lebenden Kraftaustausch mit der Heimaterde und ihrer Individualität lebt.“ (ebd., 10)

- Spranger hat den von ihm seit 1923 vertretenen Ansatz später so ausdifferenziert, dass er ohne weiteres in die nationalsozialistischen Bildungs- und Erziehungsprogramme übernommen werden konnte, obwohl er – wie Grotelüschen formuliert – „kein Nationalsozialist war“.

„Aber gerade darin liegt das Erschreckende, daß es nicht nationalsozialistische Grundsätze eigener Art und Herkunft waren, durch die in der Hitlerzeit Unterricht und Erziehung bestimmt wurden, sondern daß der Nationalsozialismus die

Die lange tradierte Auffassung, mit Spranger sei die Heimatkunde auf akademisches Niveau gehoben worden, greift von Bredow an. Er sieht die sprangersche Heimatkunde auf einer Wesensschau und Sozialtherapie basiert und deren Verkleidung als Wissenschaft als einen Tribut an die Modernität der Zeit. (vgl. von Bredow 1978, B32, 23).

vorgefundenen Gedanken – sprich Ideologien – nur zu übernehmen brauchte, um sein System zu begründen.

So ließ sich, auch die Heimatkunde Sprangerscher Prägung ohne Bruch von der Weimarer Zeit in die nationalsozialistische Epoche hinüberführen. In den Richtlinien und Lehrplänen für den Unterricht an Volksschulen finden sich denn auch die gleichen Formulierungen“ (ebd., 225-226).

- Nach dem zweiten Weltkrieg ließen die Äußerungen Sprangers erkennen, dass er die gleichen Ansätze (und damit auch politischen Grundüberzeugungen) weiterhin vertrat. Diese rückwärtsgewandte Sicht belegt Grotelüschen mit drei kurzen Textstellen aus den Jahren 1936, 1950 und 1963:

1936 – „Die Phänomene der modernen städtischen, geldwirtschaftlichen, industrialisierten Gesellschaft, die unter der Fahne ‚Freiheit und Gleichheit‘ ins 19. und 20. Jahrhundert zog, enthüllen sich immer mehr als kranke, mindestens aber innerlich gefährdete Gebilde. Es fehlt der befreiten Einzelperson die metaphysische Bindung zum ‚Volkstum‘. Wie das Erlebnis ‚Heimat‘ sich für den Großstädter aufzulösen droht, so auch das Gefühl für ‚Volkstum‘.“ (Grotelüschen 1968, 226)

1950 – „Der moderne Kulturmensch, mindestens der Stadtbewohner, kann kein Innenleben mehr entfalten. [...] Er betäubt sich unablässig, um nicht den Blick in eine Seele tun zu müssen, die sich als leer geworden erweist. Rundfunk, Kino, Kaffeehausmusik, Sportleidenschaft, Kreuzworträtsel, Totospiel leisten ihm bei seiner Flucht vor sich selber Hilfe.“ (ebd., 226)

1963 – „An die Stelle des alten Volkstümlichen ist etwas anderes getreten, für das man noch keinen Namen hat: Rundfunk statt lebendiger Rede, Motorrad statt Wandern, Negertanz statt Volkstanz.“ (ebd., 226)

Bereits 1926 zeigte Erich Weniger in einem Aufsatz die Grenzen des Heimatprinzips für den Geschichtsunterricht auf (Weniger 1926, 208 ff.). Vom Standpunkt der Soziologie haben Rene König (vgl. König 1965) und Wilhelm Brepohl (vgl. Brepohl 1965) Argumente gegen den Sprangerschen Ansatz geliefert, unter anthropologischem Blickwinkel Adolf Portmann (vgl. Portmann 1962).

Hans Tütken schließt seine Auseinandersetzung mit Sprangers Theorieansatz insbesondere hinsichtlich der „nächsten Verhältnisse“ folgendermaßen ab:

„Zusammenfassend kann man sagen, daß der Begriff Heimat für pädagogische Erörterungen zu unscharf ist. [...] Offenbar ist vieles, was man pauschal der Heimat zuschreibt, eine Wirkung mitmenschlicher Beziehungen in der Familie und den Gruppen. Wenn sich dabei Gefühlstönungen und -bindungen zur sachlichen Umwelt einstellen, so darf dies nicht zu einem wesentlichen und notwendigen Vorgang erhoben werden. Solange nicht Ausfallerscheinungen im Persönlichkeitsaufbau dies anzeigen, muß man annehmen, daß die Bindung an

den Heimatboden von geringer Bedeutung ist, obgleich S. gerade dies zum Fundament einer Begriffsbestimmung von Heimat gemacht hat.“ (Tütken 1966, 202-203)

Ein Grundschulunterricht, der die weiter oben diskutierten Ansätze, Zielsetzungen und Prinzipien – auch in Form einer revidierten oder reformierten Heimatkunde – heute und in Zukunft ungeprüft übernimmt, führt die Schüler nicht in ihre Umwelt und ihre Gesellschaft ein, sondern an ihr vorbei.

Durch die Kunde von der Heimat, die alle weiter oben charakterisierten Merkmale aufweist und zudem mehr einem Verkünden als einem Erkunden Raum gibt, kann weder den Lernbedürfnissen der Schüler in ihren jeweils „nächsten Verhältnissen“ noch den Erfordernissen der Gesellschaft entsprochen werden.

„Angesichts dieses Realitätsverlustes ist die Heimatkunde somit zu einer Sackgasse geworden. Sie führt die Kinder nicht in die Wirklichkeit ein, da sie diese verfälscht. Sie verstellt den Zugang zur politischen Öffentlichkeit mit ihren Kommunikationsmitteln und den Weg zur wissenschaftlich bestimmten Kultur“ (Ackermann/Ott 1972, 5)

Der Heimatbegriff wurde in einer durch die Technik geprägten Welt entmythologisiert. Vergleichende anthropologische und sozialwissenschaftliche Studien lösten seine ideologische Verengung auf und wiesen insbesondere den relativ freien Raum zur Selbstverwirklichung des Menschen innerhalb der Strukturzwänge seiner Umwelt nach, in denen Heimat im entmythologisierten Sinne zu jeder Zeit, an jedem Ort und in jeder sozialen Umgebung erworben und geschaffen werden kann. Durch zunehmende Mobilität aller Bevölkerungsschichten lockerten sich die Bindungen an eng begrenzte Räume; das Verlassen eines Lebensraumes bzw. -horizontes wurde und wird nicht mehr in dem Maße wie früher als persönliches Scheitern empfunden.

In diesem Zusammenhang werden die an sich von dem Gegenstand des Unterrichts her folgerichtige Belehrung aller Schüler über ihre Kultur (einschließlich des lehrerzentrierten Unterrichts) und das als Konsequenz beobachtbare rezepive Verhalten der Schüler in der Diskussionsphase der 1960er und 1970er Jahre als unvereinbar mit einer freisetzenden bzw. emanzipatorischen Erziehung empfunden.

Hinsichtlich der mittelbar oder unmittelbar beobachtbaren Unterrichtspraxis entwickelte sich im Zusammenhang mit dem Heimatkundekonzept zwangsläufig eine Dominanz des Stofflichen und der Wissensvermittlung. Als besonders auffälliges Indiz kann – wie w.o. schon angedeutet – gelten, dass bei ersten Revisionsversuchen der Heimatkunde zunächst eine „Beseitigung des

bisherigen Defizits im inhaltlichen Angebot“ (Köhler, B. 1972, 382) im Vordergrund stand.

Die Lernformen der Schüler waren weitgehend imitativ und rezeptiv. Dieser Sachverhalt wird im Zusammenhang mit den ursprünglichen Ansätzen des Gesamtunterrichts erneut aufgegriffen (→ 2.3). Die Tendenz zum Imitativen und Rezeptiven verstärkte sich in dem Maße, in dem durch bloße Vermehrung der Stoffe eigenes Fragen und Erkunden der Schüler eingeschränkt werden „musste“.

Das von Anfang an gebräuchliche Prinzip „Vom Nahen zum Fernen“ führte zu der vorwiegend nach räumlich-geographischen Kategorien geordneten Gliederung des Stoffes in „konzentrischen Kreisen“. Dem Schüler sollte – ausgehend von seiner nächsten Umwelt und entsprechend seiner geistigen „Zugriffsmöglichkeit“ (im Sinne der seinerzeit vorherrschenden statischen Theorien der Entwicklungspsychologie) – in immer weiter werdenden Kreisen die Wirklichkeit erschlossen werden.

Dass dieses fixe Schema der konzentrischen Kreise als Konstruktion ohne Berücksichtigung der konkreten Lernvoraussetzungen und -bedürfnisse der Schüler Probleme aufwarf, die aber aus „übergeordneten“ Gesichtspunkten unterdrückt werden sollten, geht aus einem zeitgenössischen Text hervor:

„Das Kind [gemeint sind Schüler der vierten Grundschulklassen, GB/CC] möchte in diesem Alter die Fremde kennenlernen, mit Zeppelin eine Reise um die Welt machen; es interessiert sich für die Länder, die uns Apfelsinen und Bananen liefern, von wo briefliche Nachrichten eines Verwandten häufiger eintreffen. Diese Interessen sind für den Unterricht sehr erwünscht, aber sie beschäftigen immer nur wenige Kinder, sind also nicht von *allgemeiner Bedeutung für die Klassengemeinschaft*. Oft sind auch nur Nebenfragen oder Unwesentliches Inhalt der Kinderinteressen, die aber niemals Veranlassung sein können, nun gleich den Schritt von der engeren Heimat zur großen Welt zu wagen. Da überdies die Vaterlandskunde erst weitere Grundlagen zur Erfassung der Fremde herbeischaffen muß, ist längeres Verweilen bei diesem Gegenstande notwendig.“
(Zepp 1931, 20)

Auch gegenwärtig wird aus einer Perspektive, die den Sachunterricht als gegenüber der Heimatkunde defizitär sieht, die Konzeption der „Konzentrischen Kreise“ der Heimatkunde als konstituierendes Element zugeschrieben (vgl. Meier 1997, 27). Vielleicht kann das Prinzip in einer Modifikation Sinn machen, die vom *psychisch* Nahen konkreter Kinder ausgeht und sie auf Perspektiven verweist, die ihnen bisher nicht zugänglich waren. Die Schwierigkeit besteht nun (zum Glück) darin, herauszubekommen, was denn das den Kindern psychisch Nahe sein könnte. Während das psychisch Nahe nach Bedeutungen fragt, hat sich der Ansatz räumlicher Nähe immer anhand von Perspektiven pädagogischer oder bildungspolitischer Erwachsenen auf

eine räumliche Umwelt entwickelt. Folglich wurden Gegenstände aufgegriffen, die Erwachsenen relevant erscheinen, in Interpretationen, die Erwachsenen relevant erscheinen. Dies aber in dem Glauben, sich an Kindern zu orientieren. Die immer wieder der Heimatkunde zugeschriebene Kindorientierung ist so gesehen keinesfalls haltbar, was den Sachunterricht zwar nicht kindorientierter macht, ihn aber aus diesem Defizit gegenüber der Heimatkunde befreit.

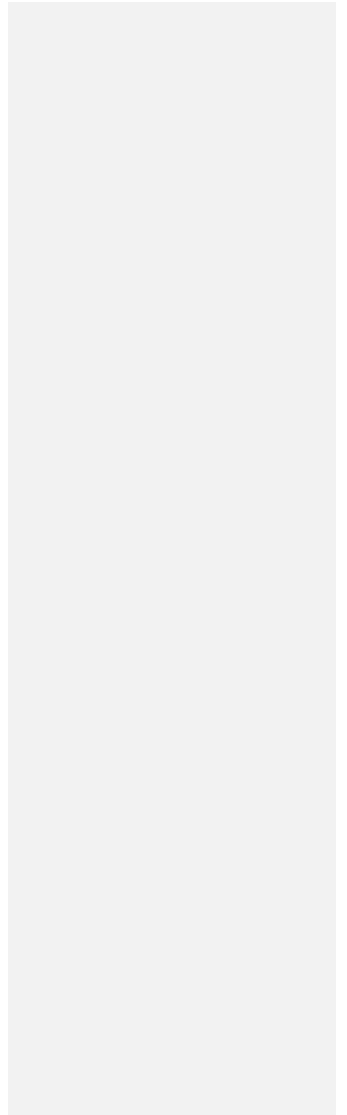
Zum anderen bedingte aber das Gliederungsprinzip der „Konzentrischen Kreise“ von Anfang an eine zentrale und überproportionale Stellung der Geographie. Dieser Sachverhalt wirkte sich insbesondere in der Unterrichtspraxis aus, wo die Geographie nachweislich dominierte (vgl. Höcker 1968).

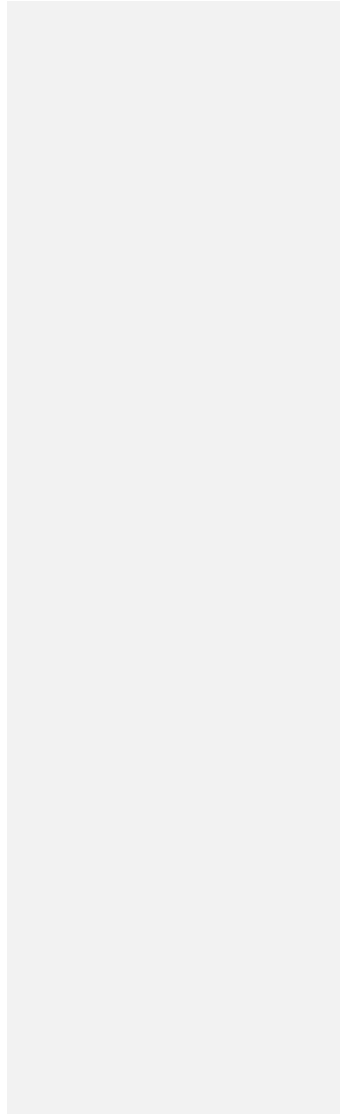
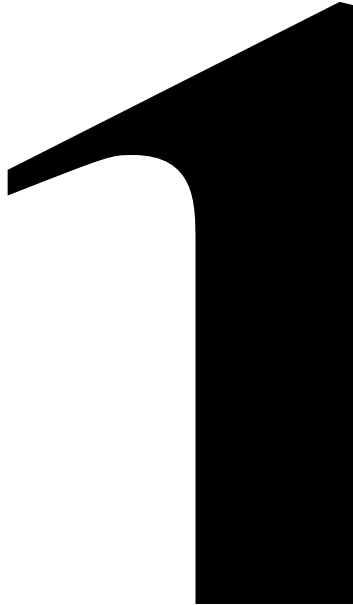
„Der Heimatkundeunterricht wurde überproportional als vereinfachter Erdkundeunterricht mißverstanden. Teils aus der Überlegung, daß ‚gerade die Geographie immer den entschiedensten Zug zur Totalität gezeigt hat‘, teils nur aus Unsicherheit über die Zielsetzung, verstießen Heimatkundelehrer ständig gegen die Forderung, biologische, geschichtliche, erdkundliche und andere Aspekte zu verfolgen. Der Unterricht geriet zur Heimatgeographie auf oft fragwürdigem Niveau.“ (Engelhardt W.D. 1970, 133)

Durch die Aufeinanderfolge des Stoffes in konzentrischen Kreisen „von der Stubenheimat der Spielzeit und über Haus-, Hof- und Gassenheimat [...] zur Orts- und Gauheimat [...] zur Provinz [...]“ (Zepp 1931, 19-20) erreichte der Heimatkundeunterricht in den Nachkriegslehrplänen mit dem – allerdings außerordentlich anfechtbaren – Prinzip der Lückenlosigkeit im Stoff die Niveaustufe der „Erwähnsdidaktik“: Die Schüler müssen wenigstens einmal etwas davon gehört haben. Generell – aber besonders in diesem Zusammenhang – war der Unterricht hinsichtlich des Lernergebnisses wenig effektiv und unbefriedigend. Häufig genug wurde lediglich die Gedächtnisfunktion beansprucht und Lernen auf der Basis eigenen Handelns, Informationensammelns bzw. -verarbeitens, Erkennens und Problemlösens, Entdeckens, Forschens und Erfindens verhindert bzw. nicht zugelassen, da die verfügbare Unterrichtszeit fast ausschließlich für das „Faktenspeichern“ verbraucht

68

wurde.





Darüber hinaus ging – und diese Zielrichtung innerhalb der beobachtbaren Unterrichtspraxis muss besonders herausgestellt werden – in den Heimatkundeunterricht eine fälschlich „befreundete“ (soll heißen: bewusst konfliktfrei „gemachte“), nicht selten verniedlichende Welt- und Wirklichkeitspräsentation mit ein.

Ein hierfür sehr deutliches Beispiel unter der Maßgabe, dass sich die Heimatkunde an der Lebenswirklichkeit der Kinder orientieren wollte, war die Ignoranz gegenüber dem Krieg und seinen Folgen in den Richtlinien Nachkriegsdeutschlands. Nur das Bundesland Bremen greift die Thematik auf, alle anderen westdeutschen Bundesländer nicht (vgl. Rauterberg 2002, 139; 274ff.). Ob Verniedlichung dafür noch der richtige Begriff ist? Laut Richtlinien waren alle Familien vollständig und die Familienmitglieder unversehrt. Wie mögen sich Kinder ohne Vater oder mit einem kriegsversehrten Familienmitglied angesichts einer solchen Wirklichkeitsdarstellung gefühlt haben?

Diese wirklichkeitsferne Darstellung gilt für den gesamten sozialen wie auch für den naturwissenschaftlich-technischen Lernbereich. Nur wenige Beispiele können schlaglichtartig aufzeigen, was gemeint ist.

Da ging und geht es beispielsweise um Themen und Inhalte wie „Der Specht, ein Arzt für kranke Bäume“, „Einen Blumenstrauß muß man liebhaben“, „Was die Polizei im Kaufladen und im Kuhstall tut“ (Fikenscher/Rüger/Weigand 1963 zit. nach Tütken 1966, 202 f.).

„Der Bürgermeister ist der Gemeindevater. Er sorgt für das Schulhaus, für die Straßen und Brücken, für die Feuerwehr, für die Wasserleitung und für viele andere Sachen. Er führt das Standesamt. Seine Helfer sind der Gemeindevater, der Gemeindevater, die Gemeinderäte, der Gemeindevater“ (Fikenscher/Rüger/Weigand 1959, 47).

Ein weiteres Beispiel, das zum naturwissenschaftlich-technischen Bereich überleitet, betrifft das „Kaktuskind“, das „von seiner Mutter“ fortgeht (aus einer offenbar beispielhaften Unterrichtsplanung):

„Jeden Morgen müßt ihr jetzt von eurer Mutti fortgehen [...] Ich kenne viele Kinder, die dürfen noch den ganzen Tag bei ihrer Mutti bleiben [...] Ihr erzählt immer nur von Menschenkindern. Es gibt aber auch noch andere Kinder [...] Es gibt auch Pflanzenkinder! Sogar in unserer Klasse [...] Heute hat das Kaktuskind einen ganz wichtigen Tag! Das Kaktuskind darf nicht länger bei seiner Mutter bleiben.“

Sowohl in den Sachkundebüchern als auch in Lehrplänen aus der Mitte der 1970er Jahre lässt sich diese Tendenz noch als wirksam nachweisen. Hingewiesen sei hier nur auf den Lehrplan für den Sachunterricht in Schleswig-Holstein (vgl. Der Kultusminister des Landes Schleswig-Holstein 1975; → 3.2.4)

Das Kaktuskind bekommt einen eigenen Topf. Wir pflanzen das Kaktuskind in einen Blumentopf. Der Topf ist sein Bettchen. Das ist wie bei den kleinen Kindern.“ (Rabenstein/Haas 1967, 51-52).

Im naturwissenschaftlich-technischen Bereich – soweit er bereits ergänzter Inhalt einer „reformierten Heimatkunde“ war – verbinden sich aus Gründen einer fragwürdigen „Anschaulichkeit“ mechanistisch-funktionale und vermenschlichend-verniedlichende Elemente miteinander zu Erklärungsmodellen. Diesen mag die Annahme zugrunde liegen, sie seien u.a. auch nützliche Analogien, mit denen sich Kinder ihre Umwelt erklären könnten. Häufig sind z.B. Vergleiche zwischen menschlichen Organen und technischen Geräten. Da wird etwa das Herz als „Pumpe“ oder als „Motor“, die Niere als „Filter“, der Magen als „chemische Fabrik“, und der Darm als „Laufband“ (d. i. Förderband, GB/CC) bezeichnet. Naheliegend und an sich folgerichtig ist bei den mechanistisch-funktionalen (also maschinenähnlichen) Erklärungsmodellen für den menschlichen Körper, seine Organe, aber auch für technische Geräte, die mehr oder weniger „beseelt“ werden, dass jeweils im Zusammenhang mit ihnen auch noch „Wesen“ erfunden werden, die jene Maschinen „betreiben“ (müssen). Aufbau, Funktion des menschlichen Organismus bzw. schwer erklärbarer technischer Geräte werden sozusagen von einem „Heer von Koböldchen, Kobolden und Oberkobolden“ (Kuhn 1963, 547 ff.) besorgt.

„[...] der Elektromotor ist die ortsfeste Arbeitskraft. Mit seinen Armen – das sind die Treibriemen – greift er weit aus. [...] Ganz kleine Motoren haben sich wie Wichtelmännchen gleich in die anderen Maschinen verkrochen [...] [...] die Kraft, die ihn treibt [den Elektromotor GB/CC] kommt ins Haus geflogen. Freilich nicht auf Flügeln, sondern still und ohne daß man's merkt durch den Leitungsdraht. Sobald er in die Maschine gelassen wird, fängt er darin an zu rauschen und zu brummen an. Dabei dreht er einen eisernen dicken Kern, den Anker, man erkennt ihn an seinem Gewand [...] Ein Watt ist ein kleines Teilchen vom elektrischen Strom, und wenn 1000 Watt in die Maschine geschlüpft sind und darin gearbeitet haben, dann ist ein Kilowatt verbraucht. [...] Der Strom fließt durch den Kupferdraht, der Gummi ist aber so dicht, daß nicht das kleinste Teilchen Strom hindurchschlüpfen kann. Wenn der Gummi ein Löchlein hat, und wäre es nur ein winzig kleines, sofort springt der Strom heraus und gibt dem, der den Draht berührt einen Schlag. [...] Also Hütet euch!“ (Fikenscher/Rüger/Weigand 1963)

Die im Zusammenhang mit dem Heimatkundekonzept auffindbaren Merkmale der Unterrichtspraxis lassen sich kurz so zusammenfassen:

- heimatkundliche Gliederungs- bzw. Strukturierungsprinzipien (spezifische Aufeinanderfolge der Inhalte);
- rezeptive Lernformen (und demzufolge zumeist reproduktive Aktivitätsformen);

- Dominanz spezifisch geographischer Inhalte, auch aus Gründen eines fachlich strukturierten Lehrganges, der in den anschließenden Schulstufen weitergeführt werden soll (in Verbindung mit einem nicht grundschulgemäßen „Pensumdenken“);
- Abwehr eines handlungs- und erfahrungsorientierten Unterrichts aus „Zeitgründen“ und Gründen der „lehrbaren Stoffmenge“;
- eine aus verschiedenen Gründen vorgenommene unrealistische Welt- und Wirklichkeitsrepräsentation (z.B. fälschlich verniedlichend, beseelend, befreundet, vermenschlicht; fälschlich mechanistisch-funktional erklärt).

Alle aufgeführten Merkmale werden aus der Sicht der Theorien über die Grundschule in den 1970er Jahren als schwerwiegende Mängel empfunden. Jedes einzelne von ihnen erscheint Grund genug zu sein, die Unterrichtspraxis und damit auch das zugrundeliegende Konzept kritisch zu überprüfen und zu verändern. Damit sollen keineswegs die gegenläufigen Entwicklungen (vor allem die Betonung eines aktiv erkundenden Lernens) negiert werden. Sie blieben jedoch auf die Fachdiskussion bzw. auf wenige reformfreudige Lehrergruppen beschränkt. Gerade weil die Reformpädagogik nicht in demokratischer Weise von der Breite der Lehrerschaft verwirklicht wurde, konnten große Teile der Heimatkunde, u.a. ihre missverständlichen Gemeinschaftsforderungen, politisch umgedeutet, ausgenutzt und missbraucht werden.

2.3. Gesamtunterricht als methodisches Prinzip

In die Diskussion um die Frage, ob Sachunterricht eine kontinuierliche Weiterentwicklung oder ein Neuanfang gegenüber der Heimatkunde sei und damit u.U. auch eine gewisse Gegenbewegung darstellt, muss auch der Gesamtunterricht einbezogen werden. In den hessischen Bildungsplänen von 1956 heißt es beispielsweise:

„Die Heimatkunde ist der Mittelpunkt des Unterrichts in der Grundschule. Ihr entspricht methodisch der Gesamtunterricht.“ (Der Hessische Minister für Erziehung und Volksbildung 1956, II B, 162)

Schon bei der Erstellung der Nachkriegslehrpläne – vom Zeitpunkt ihrer Herausgabe bis hin zu den Anfängen des Sachunterrichts – war unklar, was mit dem Terminus „Gesamtunterricht“ überhaupt gemeint war.

„Nach den Eindrücken, die wir in vielen Gesprächen mit Kollegen gewonnen haben, läßt sich sagen: Es wäre ein sehr buntes, uneinheitliches und sich z.T. widersprechendes Bild entstanden! Es ist nämlich heute kaum jemand in der

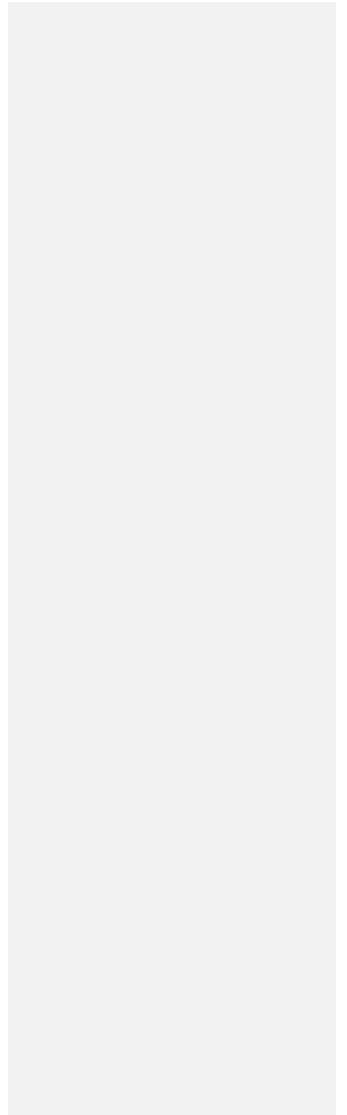
Lage, definitiv zu sagen, was mit Gesamtunterricht verbindlich und allgemeingültig gemeint ist, wie er heute vor sich gehen soll und auf welche moderne Lerntheorie und auf welches von der Schulöffentlichkeit akzeptierte Programm sich diese Meinung stützt. Fast jeder antwortet hierzu aus seiner ganz persönlichen Sicht und seinem persönlichen Verständnis, wobei der einzelne nur selten weiß, was der Nachbar darüber anders denkt.“ (Mücke 1967, 44)

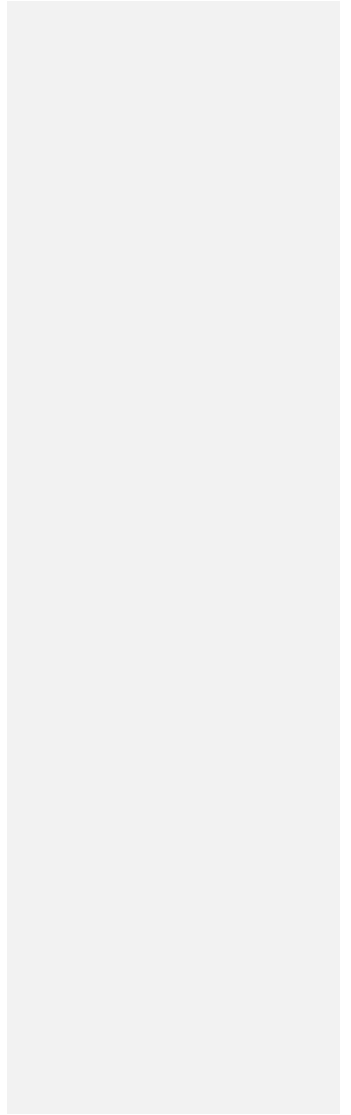
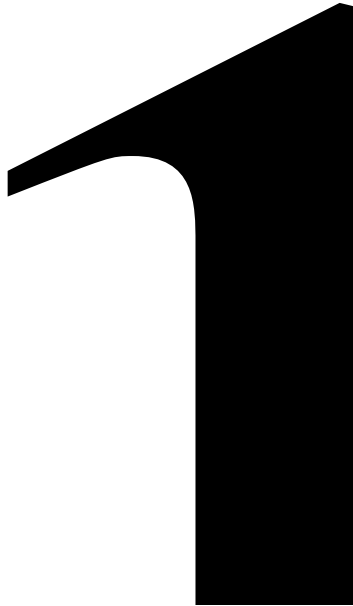
Bei einer derart deutlichen und durchgängigen Unsicherheit bezüglich der Bestimmung eines – nach allgemeiner Auffassung – fundamentalen Begriffs der Didaktik erscheint die Frage zulässig, ob der Gesamtunterricht als möglicher Teil der Diskussion um den Sachunterricht nicht schlicht vernachlässigt werden kann. Vielfach währte man den Gesamtunterricht – insbesondere seit der Analyse durch Mücke 1967 – ausdiskutiert.

Wenn die Diskussion hier trotzdem wieder aufgenommen wird, so ist dafür ausschlaggebend, dass die starke Auffächerung des Grundschulunterrichts in den Lehrplänen der 1970er Jahre als Gegenbewegung zum Gesamtunterricht bereits bald wieder in Zweifel gezogen wurde. Dies führte zur Forderung nach integrativem, Fächerung vermeidendem Unterricht für die

74

Grundschule.





Außerdem muss die Frage gestellt werden, ob die Kritik am Gesamtunterricht vielleicht nur eine bestimmte Praxis betrifft, während wichtige Reformansätze – wie die Bedeutung der Schüler- bzw. Kinderfragen als strukturierende Merkmale des Unterrichts – übersehen wurden. So könnten z.B. die geforderten Erkundungen unter bestimmten Bedingungen durchaus als Vorformen eines projektorientierten Unterrichts oder eines relativ offenen, schülerzentrierten Unterrichts interpretiert werden.

Bei der Untersuchung der vieldeutigen Sinnfüllung des Begriffs Gesamtunterricht in der Grundschule lässt sich als verbindendes Merkmal aller Gesamtunterrichtskonzeptionen das Nichtfachliche feststellen. Dieses Prinzip bedeutet, dass unter Vermeidung jeder Auffächerung versucht wurde, den gesamten Unterricht um bestimmte Themen oder Stoffe zu konzentrieren.

Dieser Ansatz führte fast zwangsläufig zu einer Unterrichtspraxis bzw. zu Unterrichtsplanungen, in denen vom Lehrer nicht selten strukturelle Sachverhalte assoziativ, meist ausschließlich verbal und in der Regel oberflächlich miteinander verknüpft und thematisiert wurden.

„Es ist gar nicht erwiesen, ob in den einzelnen Unterrichtsstunden, die dem Hauptthema näher stehen, das Gesamthema überhaupt im Bewusstsein der Kinder ist und ob in den einzelnen Unterrichtsvorgängen zugleich für das Wochenthema [oder das zeitlich noch umfangreichere Thema, GB/CC] gelernt wurde. Und erst diese Lern tendenz rechtfertigte den Namen Gesamtunterricht.“
(Mücke 1967, 47)

In dem von ihm analysierten Beispiel weist er nach, dass aufgrund oberflächlicher Abhandlung völlig struktureller Sachverhalte seitens des Lehrers bei den Schülern keinerlei übergreifender oder tiefergehender Gedankengang entstehen kann (vgl. ebd., 17; 50). Die Schüler konnten durch solchen Gesamtunterricht, den man polemisch als „didaktisch komponierte Wirklichkeitssurrogate“ bezeichnen könnte, nur verzerrte und oberflächliche Vorstellungen von einer aus ihrer Sicht durchaus nicht fragwürdigen Wirklichkeit erhalten, hingegen keine strukturierenden Einsichten bzw. Lernprozesserfahrungen gewinnen. Sie mussten zudem häufig Denkmodelle übernehmen, die mit ihren eigenen Erklärungsmodellen für die Wirklichkeit nichts zu tun hatten und die sich darüber hinaus nachträglich oft als nicht tragfähig erwiesen.

Henning Unglaube differenziert in seinem Beitrag „Fächerübergreifendes Arbeiten im Sachunterricht – ein altes Konzept in neuem Gewand?“ Ausprägungen nicht fachlich strukturierter Arbeitens und grenzt sie vom Gesamtunterricht der Heimatkunde ab (vgl. Unglaube 1997).

Bevor jedoch noch näher darauf eingegangen wird, dass im Gesamtunterricht völlig strukturfremde Sachverhalte zu Themenkomplexen verbunden wurden, und zwar in der Regel aus der Sicht des Lehrers, erscheint es notwendig, auf die Anfänge des Gesamtunterrichts zurückzublicken, um die eigentlichen Absichten erkennen und das u.U. Bewahrenswerte deutlicher herausarbeiten und darstellen zu können.

Geprägt wurde der Begriff von Berthold Otto, der um die Jahrhundertwende vom 19. zum 20. Jahrhundert in seiner Hauslehrerschule in Berlin-Großlichterfelde einen Gesamtunterricht einführte. Dieser bestand darin, dass sämtliche Kinder seiner Schule mit allen Lehrern etwa eine Stunde täglich zusammenkamen, um sich – wie in einer Familie – über alles, was ihnen wichtig erschien, auszusprechen, um sich Rat und Auskunft zu holen und sich damit in Selbsttätigkeit eine Weltanschauung zu bilden.

„Wissensdurst und Fragebedürfnis der Kinder waren allein bestimmend für die Art und Weise des Unterrichts. Berthold Otto hatte an seinen eigenen fünf Kindern beobachtet, daß eine planmäßige Leitung der geistigen Entwicklung nicht nötig sei, da der Entwicklungsgang von den Kindern aus eigenem Erkenntnistrieb heraus zurückgelegt werde. Der G. war so etwas wie eine schulmäßige Weiterführung der Tischgespräche in der Familie. Er sollte den Kindern Gelegenheit geben, ihre spontane geistige Entwicklung zu zeigen. Sein Unterricht sollte dem Wachsen seiner freien Interessensgemeinschaft durch geistigen Verkehr dienen. Ziel waren weniger die Unterrichtsergebnisse als die Entwicklung der persönlichen und gemeinschaftsbildenden Kräfte. Der G. war aber nur ein Teilgebiet aus dem Gesamtschaffen Berthold Ottos. Er hat den gefächerten Unterricht nicht abgeschafft, empfiehlt aber daneben jeder Schule eine halbe oder eine ganze tägliche Stunde G. im oben angeführten Sinne.“ (Kleinert (Hrsg.) 1950, Stichwort „Gesamtunterricht“)

Im Anschluss an die Bemühungen von Bertold Otto setzte eine Gesamtunterrichtsbewegung als Strömung der Reformpädagogik ein. Sie wurde von Anfang an mit dem Vorbehalt aufgenommen, dass sich jene „idealen“ Verhältnisse Ottos nicht ohne weiteres mit den „normalen“ Schulverhältnissen verbinden ließen. Sie erstrebte,

„eine Erneuerung von Schule und Unterricht durch Auflösung der starren Stundenplanfächerung zugunsten eines Unterrichts, der zusammenhängende Themenkomplexe unter Berücksichtigung der Schülerinteressen behandelte.

Der ‚natürliche Erkenntnistrieb‘ des Kindes läßt sich nicht aus einer triebhaften inneren Wachstumsgesetzlichkeit ableiten. Interessen entzünden sich im Umgang und in der Auseinandersetzung mit einer geistig anregenden Umwelt, die bei Otto zwar gegeben war, aber nicht reflektiert wurde. Die Motivation ist ferner als Ergebnis von Lernprozessen zu sehen.“ (Rombach (Hrsg.) 1971/73, Stichwort „Gesamtunterricht“)

Die Erkenntnis, dass Schülerinteressen von einer anregenden Umwelt abhängen, wurde nun keineswegs dazu genutzt, die Schule zu einer anregenden Lernumwelt zu gestalten. Vielmehr diente sie dazu, den Ansatz, von Schülerfragen und -interessen auszugehen, als nicht durchführbar zu erklären.

Für die Grundschule wurde der Gesamtunterricht bereitwilligst akzeptiert und wurde als Begriff noch weit über die 1970er Jahre hinaus genutzt, obwohl – wie eingangs ausgeführt – nie Klarheit darüber bestand, welcher Unterricht und welches Strukturprinzip damit bezeichnet werden sollte.

„Sicher ist, daß auf der Unterstufe, der Grundschule, organische Bildungseinheiten eher der kindlichen Denk- und Sichtweise entsprechen. Nicht von ungefähr hat darum der Gesamtunterricht in der Grundschule heute eine gesicherte Stellung bekommen. Es hat sich hier im Zusammenhang mit der inneren Gestaltung der Grundschulbildungsarbeit deutlich erwiesen, daß ein Anfangsunterricht, der weniger am Gesetz der Sache als vielmehr an der Folgerichtigkeit der seelischen Entwicklung orientiert ist, immer auch zugleich gesamtunterrichtlich gegeben werden muß. Das gilt nicht nur für den ersten Schreib-Leseunterricht, sondern auch für die späteren Schuljahre. Die Heimatkunde ist heute unbestrittenes Zentralfach der Grundschule. Und damit ist der maßgebliche Inhalt dieses Gesamtunterrichts die kindliche Heimat, d.h. ihr wachsender Raum von der Stubenheimat zur Dorf- und Stadt-, ja Stammesheimat. Hier liegt der Kristallisationskern, an dem sich die anderen Unterrichtsstoffe brechen. [...]

Auf diesem Wege im Raume der Heimat liegen also genug Bildungseinheiten, die sowohl der Subjekt- wie der Objektseite gerecht werden: natur- und erdkundliche, volks- und sozialkundliche Stoffe reihen sich natürlich und fast unbemerkt an.

Die Übergänge sind fließend, die Gefahr des didaktischen ‚Bastlertums‘ der unpassenden Zusammenballung nicht zugehöriger Inhalte gering, weil man immer im Raume der Heimat bleibt.“ (Stöcker 1957a, 184)

In Zusammenhang mit der Leitfunktion der Heimatkunde bei der Konstruktion von Gesamtunterricht in der Grundschule lassen sich die gesamtunterrichtlichen Strukturprinzipien sowohl in einzelnen Unterrichtsstunden als auch in längeren Unterrichtsabschnitten nachweisen.

Als besonders prägnantes Beispiel für eine Stundeneinheit kann nachfolgendes Protokoll gelten:

Phase	Unterrichtsgeschehen
I	<ol style="list-style-type: none"> 1. L. knüpft an ‚Heiners‘ Erlebnisse an und läßt den Text des letzten Diktates an der Wandtafel vorlesen [...] 2. ‚Heiners‘ Schulweg wird besprochen. Dabei berichten die SSS über Gefahren auf der Straße und über Möglichkeiten, sie zu meiden (Ampel; Zebrastreifen; erst links, dann rechts schauen). 3. Die Klasse singt das Lied von der Ampel ‚Bei Rot bleib‘ steh‘.

	<p>4. Auf dem Weg zur Schule muß auch ein Park mit Spielplatz durchquert werden. Die SSS berichten nun</p> <p>a) über die Möglichkeiten, sich auf dem Spielplatz und in dem Park zu vergnügen, und</p> <p>b) über die Gefahren, die den Kindern durch Spielgerät und Menschen drohen.</p>
II	<p>1. L erzählt eine merkwürdige Geschichte von ‚Heiner‘, der ganz allein im Park ist und es in einem Gebüsch rascheln hört. SSS vermuten, was ‚Heiner‘ so gebannt haben kann.</p> <p>2. Ein vorbereitetes Tafelbild ‚Vogelnest mit Vogelmutter und -jungen‘ wird als Fortsetzung der Lehrer Geschichte und als Antwort auf die Schülervermutungen gezeigt. SSS betrachten es und erzählen dazu.</p> <p>3. Die Schüler fassen die Tätigkeiten der Vogelmutter und der -kinder in kurze Sätze und schreiben sie in Spaltenanordnung an die Tafel [...]</p> <p>4. Der Tafeltext wird von den SSS vorgelesen.</p>
III	<p>1. Fortsetzung der Lehrer Erzählung von der Phase II,1 unter Verwendung eines Gedichtes aus dem Lesebuch. L. trägt das Gedicht ‚Knabe am Vogelnest‘ frei vor. Dabei erfolgen an drei Stellen Unterbrechungen durch den Lehrer, an denen er zur Situations-erhellung mit den SSS ein Gespräch führt.</p>
IV	<p>Leseübungen am Gedicht. Die einzelnen Schritte dieser Übung sind:</p> <p>1. L liest das Gedicht aus dem Buch vor.</p> <p>2. Stilles Lesen aller Schüler im Buch.</p> <p>3. Lautes Lesen je einer Strophe durch Einzelschüler.</p> <p>Die SSS lesen still in ihren Büchern mit.</p> <p>4. 2 SS lesen den Gesamttext im Einzelvortrag vor.</p> <p>5. Zweimaliges Lesen des Gesamttextes durch die geschlossene Klasse unter Lehrerführung.</p> <p>6. Hausaufgabe wird gestellt.</p>
V	<p>Als Abschluss wird das Lied ‚Alle Vögel sind schon da‘ gesungen – 2 Strophen.</p>
Ende“	

(vgl. Mücke 1967, 17).

Vom Schulweg und der Ampel zum Spielplatz und Park, zu den Spielgeräten und dem ‚bösen Onkel‘, zum Geräusch im Gebüsch, den jungen Vögeln, dem Gedicht und dem Lied – wie soll ein Schüler wissen, wohin der Lernweg ihn führt? Mit Hilfe trickreicher Überleitungen sorgt der Lehrer dafür, dass kein ‚Leerlauf‘ entsteht, dass die Aufmerksamkeit der Schüler ständig auf ihn selbst und die von ihm gewünschten Dinge gerichtet ist. Was Schüler so als sicher nicht gewünschten und geplanten Nebeneffekt lernen, ist die Notwendigkeit, sich ständig neu auf die Anforderungen anderer einzustellen, eigenes Denken und eigenes Fragen zu vergessen, sich nur für Dinge zu interessieren,

die ein anderer für lern-wichtig hält. Die Sache selbst gerät dabei völlig aus dem Blick. Problemlösen findet nicht statt, denn das einzige Problem, um das es für Schüler geht, ist möglichst schnell herauszufinden, was der Lehrer jetzt beabsichtigt. Der Gesamt-Unterricht existiert nur noch in der Vorstellung und der „Dompteurleistung“ des Lehrers.

Als Beispiel für eine offensichtlich längerfristige stofflich orientierte „Unterrichtseinheit“ kann das nachfolgende gelten, das einem damals weitverbreiteten Unterrichtswerk entnommen ist. Auch in diesem Fall hat die Heimatkunde Leitfunktionen bei der Konstruktion von Gesamtunterricht.

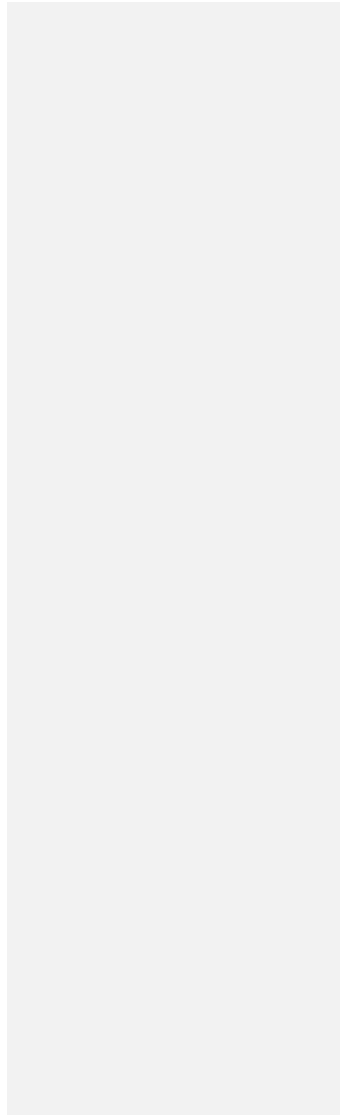
„Unterrichtseinheit:	Kirchen in unserem Heimatort
Fach:	Heimatkunde
Klasse:	3 a
Thema:	Die St. Jürgenkirche (Auswertung eines Unterrichtsganges)
Zeitliche Lage:	8.00-8.45 Uhr (1. Stunde)
Die Stunde umfaßt also – nach der Einleitung – a) das freie Berichten der Kinder, b) ein vom Lehrer gelenktes zusammenfassendes Gespräch (Lehrgespräch) mit dem mündlichen Zusammenfassen einzelner Teilabschnitte und c) als Alleinarbeit das Übertragen der Tafelanschrift in die Heimatkundemappe.	
Fortsetzung der Unterrichtseinheit:	
Sprachlicher Bereich:	Die wandelnde Glocke (Goethe) Der Turmhahn (G. Falke) Glockengebet (M. Weinand) Auf dem Turm (J. Kreis)
Lese- und Erzählstoffe:	
Sprachbetrachtung:	1. Sprichwörter und Redensarten (Es ist nicht alle Tage Sonntag, Sonntagsarbeit hat keinen Segen etc.) 2. Arbeit am Artwort (Genaue Beschreibung der Kunstwerke)
Rechtschreiben:	a) Wortschatz aus der Heimatkunde (Kirche, Dom, Kanzel, Pfarrer, Messe, Predigt, Orgel usw.) b) Gruppenbildung Ch, ch (Chor, Choral, Chorknabe, Christ, christlich [...]) c) Nachschrift >Wir waren auf dem Kirchturm<
Musischer Bereich	

Deckfarbenmalerei ‚Türme unserer Stadt‘

Reißarbeit oder Mosaik ‚Ein buntes Kirchenfenster‘

Werken ‚Wir bauen eine Kirche‘ aus Pappe

Sachzeichnen: Eintragen aller Kirchen unserer Stadt in einen frei gezeichneten Stadtplan.“



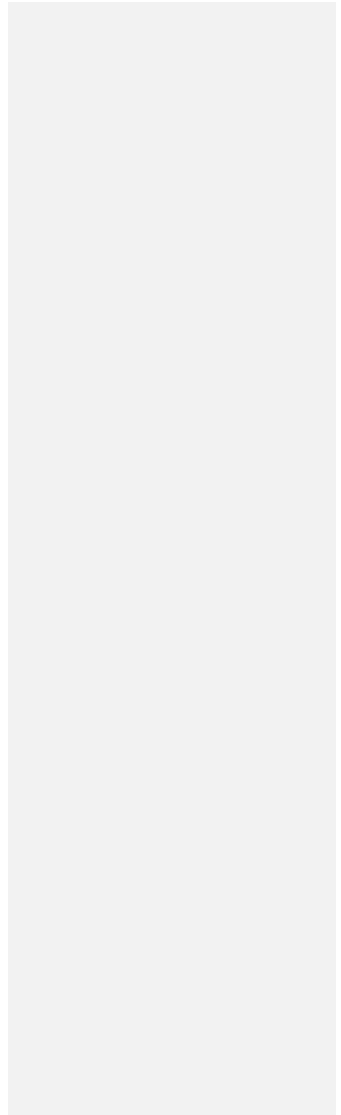
82

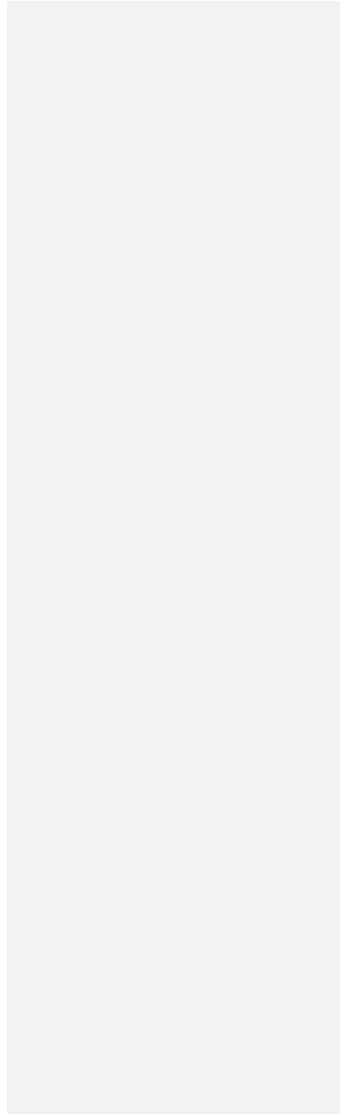
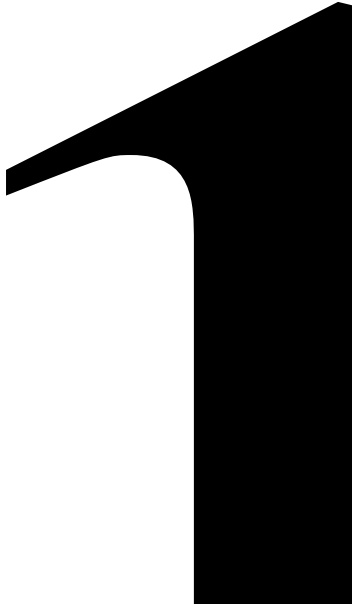
(vgl.
ff.)

Karnick

1964,

276





Gesamtunterricht bedeutet hier das Bilden von Assoziationsketten. Die Sache selbst tritt in den Hintergrund. Sie ist nicht länger Lerngegenstand, mit dem man sich – eventuell sogar aufgrund eigener Fragen – auseinandersetzt. Sie degeneriert vielmehr zum Lernanlass für das Einüben bestimmter Fertigkeiten. Die Schüler sprechen, schreiben, malen und basteln nicht, weil sie zu einem Problem eine bestimmte Aussage machen wollen, sondern: weil Wörter mit „ch“ geübt werden sollen. Dafür bietet sich das Beispiel „Kirchen in unserem Heimatort“ an (warum eigentlich?), oder anders formuliert – und so trifft es vermutlich die Praxis genauer: Welche Sprachübung könnte am Thema durchgeführt werden? Gibt es ein Gedicht, das „passt“? Was könnte man zu diesem Thema zeichnen?

Auf diesem Wege wird den Schülern die Beliebigkeit und Austauschbarkeit von Inhalten vermittelt. Engagement und Sachinteresse werden im Keime erstickt. Die Form wird wichtiger als der Inhalt. Auch diese Vernachlässigung inhaltlicher Probleme durch den Gesamtunterricht kann als ein Grund dafür gelten, dass der Grundschulunterricht trotz veränderter politisch-gesellschaftlicher Verhältnisse sich durchgängig auf die gleichen Prinzipien berufen konnte.

Fasst man die bisher vorgetragenen Ansätze zur Kritik des Gesamtunterrichtskonzepts auf dem Hintergrund der außerordentlich vielfältigen Erscheinungsformen zusammen, so kommt man zu folgendem Ergebnis:

☐ Der Ansatz Berthold Ottos konnte weder für die Bestimmung noch für die Aufarbeitung von Lernanlässen mit den Schülern im Unterricht (Gedankenbewegung einer Gruppe von Kindern anhand von spezifischen Themen und Fragestellungen auch fachlicher oder vorfachlicher Art) übertragen werden. Statt dessen entwickelten sich:

- Fragwürdige „feinmaschige Stoffkonstruktionen“ mit fächerverbindendem Charakter und Heimatkunde in Leitfunktion. Dabei werden „die einzelnen Unterrichtsfelder [...] unbeschadet ihrer Strukturdivergenz in der Manier der äußeren Klebekonzentration zur allseitigen ‚Ganzheitserhellung‘ herangezogen“ (Mücke 1967, 64), wobei die sog. „Ganzheiten“ in der Regel Stoffkonstruktionen sind.
- Starke Lehrerdominanz hinsichtlich aller planerischen, methodischen und organisatorischen Entscheidungen: Der Lehrer wählt „mit Hinweisen auf die noch geringe Lernausdauer bei Grundschulkindern [...] so kurze Lernab-

Formatiert: Nummerierung und Aufzählungszeichen

Vgl. hierzu auch die Analyse von Ch. Röhner (1973), darin vor allem Kap. 6.4.2 Analyse eines „reformierten“ Heimatkundebuches „Mein Heimatort“ (vgl. Karnick 1965, 160-165).

schnitte [aus völlig unterschiedlichen Bereichen, GB/CC], daß ein Vertrautwerden mit dem Lernanlass und ein wirkliches Erfahrungsgewinnen [...] fast ausgeschlossen sind. Auf diese Weise werden [insbesondere bei gesamtunterrichtlich gegliederten Einzelstunden, GB/CC] die sachspezifischen Erkenntnisse verwässert oder verhindert und die für bestimmte Lernanlässe und Unterrichtsfelder typischen Arbeitsformen, -techniken und -mittel nicht ausreichend entwickelt [...]“ (ebd.)

- Fehleinschätzung der geistig-seelischen Entwicklung der Grundschüler in mehrfacher Hinsicht (z.B. „Folgerichtigkeit“).

Die Ergebnisse dieser Analyse von Heimatkunde und Gesamtunterricht als Begriffe, als Konzepte und insbesondere als fortdauernde unterrichtliche Ausprägungen legen es daher nahe, Heimatkunde und Gesamtunterricht im Rahmen einer umfassenden und übergreifenden Reform des Primarbereichs systematisch zu überprüfen. Sie legen ferner nahe, reformerische Ansätze zu übernehmen, d.h. in neue Unterrichtskonzeptionen zu übertragen, die Begriffe „Heimatkunde“ und „Gesamtunterricht“ hingegen aufzugeben.

Alle Versuche, Heimatkunde zu reformieren, sie gewissermaßen durch Ergänzungen um technische, physikalische und insbesondere gesellschaftlich-politische Lerninhalte zu einer „Heimatkunde der modernen Welt“ weiterzuentwickeln, erbrachten keine akzeptablen Ergebnisse. Zumeist setzen sie weder an der Violdimensionalität des Unterrichts an, noch berücksichtigen sie das veränderte Verständnis von Schule aufgrund der veränderten Bedürfnisse der gesellschaftlichen Wirklichkeit mit Blick auf eine kalkulierte, langfristig angesetzte Veränderung der Unterrichtspraxis.

3 Sachunterricht als Übernahme und Entwicklung neuer Konzeptionen?

Vorbemerkung

Die 70er Jahre des 20. Jahrhunderts waren geprägt durch eine Atmosphäre der Bildungsoffensive: Auf Bundes- und Länderebene gab es Geld und die Bereitschaft, es in Bildung zu investieren: Diskussionen um Schulstruktur und Bildungsreserven, Schaffung selbständiger Grundschulen, Reform der gymnasialen Oberstufe, Werbung für den Lehrerberuf, Einführung neuer Inhalte und Lehrpläne, z.B. des Faches Sachunterricht für die Grundschule anstelle der Heimatkunde. Man muss sich die Aufbruchstimmung dieser Jahre bewusst machen, um die erste Phase des Sachunterrichts nachvollziehen zu können: Auf bundesweiten und regionalen Grundschulkongressen wurden Konzepte für den neuen Sachunterricht vorgestellt und in Arbeitsgruppen diskutiert, eine Fülle von Unterrichtsmaterialien entstand (von den dabei erreichten Absatzzahlen können die Schulbuchverlage heute nur träumen), die ersten Lehrstühle für Sachunterricht wurden eingerichtet, ein Boom von Lehrerfortbildung schwappte durch das Land, in Lehrerdienstversammlungen wurden Lehrpläne und Sachunterrichtskonzepte vorgestellt. Die Forderung, auch Probleme und Schwierigkeiten aus der Umwelt der Kinder zu thematisieren und Konflikte nicht auszuklammern führte sogar in mehreren Landesparlamenten zu politischen Kontroversen und Diskussionen. Einige Schulaufsichtsbeamte versuchten die Umsetzung neuer Konzepte zu erzwingen. Einige Lehrer und Schulaufsichtsbeamte verteidigten die alte Heimatkunde gegen die neuen Inhalte aus den Natur- und Gesellschaftswissenschaften. Viele Lehrer fassten Mut, neue Wege zu gehen und nahmen bereitwillig neue Konzepte auf. Nie gab es so gute, kreative Examensarbeiten, wie in dieser Zeit. Nie waren die pädagogischen Zeitschriften so voll von Berichten von Lehrerinnen und Lehrern über ihre Versuche, neue Inhalte mit Grundschulkindern zu bearbeiten, nie die Diskussionen in den Lehrerzimmern und auf Elternabenden so heftig und kontrovers.

Das folgende Kapitel soll diese Diskussionen durchschaubar machen: Um welche Inhalte und Konzepte ging es? Was war derart umstritten? Was hat sich wie in der Praxis durchgesetzt?

Der folgende Abschnitt zeigt Entwicklungen des Sachunterrichts der frühen 1970er Jahre auf. Dabei wird es keineswegs möglich sein, die vielfältigen Verzweigungen des überaus vieldimensionalen Diskussionsprozesses insgesamt aufzuspüren und darzustellen. Vielmehr sollen exemplarische (und damit auch für andere Beispiele stehende und noch heute interessante) Teile dieses Diskussionsprozesses aufgenommen, dargestellt und – soweit möglich – miteinander in Beziehung gesetzt und auf Konsequenzen für eine Weiterentwicklung des Lernbereichs Sachunterricht hin befragt werden.

Anstöße für die Entwicklung von der Heimatkunde zum Sachunterricht durch den Strukturplan

Die Herausgabe des Strukturplans des Deutschen Bildungsrates 1970 war der für die gesamte Sachunterrichtsdiskussion entscheidende Impuls. Dieser verstärkte die seinerzeit bereits erkennbaren Entwicklungsrichtungen von der Heimatkunde zum Sachunterricht insgesamt und deutete neue Denkansätze und Entwicklungsrichtungen an, die in der Bundesrepublik nicht ohne Folgen blieben und die wichtigsten gegenwärtigen Diskussionsgegenstände der 1970er Jahre geliefert haben.

Dazu muss einschränkend angemerkt werden, dass sich dieser Diskussionsprozess weitgehend abseits der Unterrichtspraxis vollzog. Unterrichtspraktiker wurden im Rahmen des Entwicklungs- bzw. Diskussions- und versuchten Umsetzungsprozesses nicht selten nur als „Helfer“ bei Erprobungen (Evaluationen) von Teilcurricula gebraucht. Andererseits wurden sie als „Abnehmer“ curriculärer Produkte (je nach dem jeweiligen Vorverständnis gegenüber Curriculumentwicklung und -evaluation) angesehen. Allenfalls kann eine kleine Gruppe von Lehrerinnen als Beteiligte und partiell aktive Diskussteilnehmer genannt werden, die freiwillig und aufgeschlossen relativ früh zu Trägerinnen einer wie immer gearteten Entwicklung von der Heimatkunde zum Sachunterricht geworden sind (→ 1.3) Mit anderen Worten: Der vom Strukturplan aufgenommene und angeregte Prozess hat weite Bereiche der Unterrichtspraxis nicht erreicht. Insbesondere die im Diskussionsverlauf artikulierten und abgegrenzten unterschiedlichen Positionen scheinen entweder nur partiell wahrgenommen oder weitgehend unbemerkt geblieben zu sein.

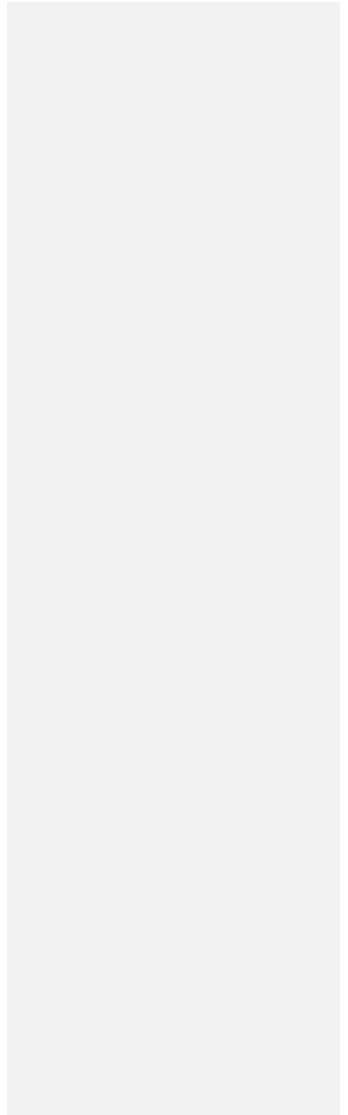
Worin liegt nun die Bedeutung der durch den Strukturplan des deutschen Bildungsrates gegebenen Impulse? Drei Leistungen im Zusammenhang mit der

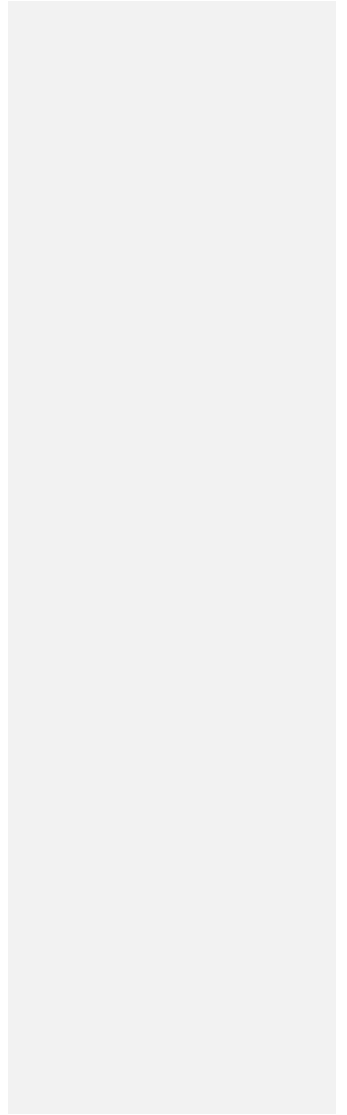
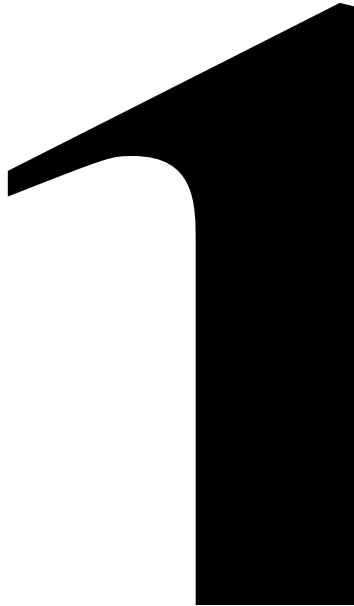
Entwicklung des Lernbereichs Sachunterricht sind hier besonders hervorzuheben:

1. Durch den Strukturplan wurden in den 1970er Jahren bundesweite Initiativen zur Neufassung der Lehrpläne in den einzelnen Bundesländern angeregt bzw. verstärkt (→ 1.2), vor allem hinsichtlich der zeitlichen Folge), wobei diese Initiativen auf durchaus verschiedenen Wegen verliefen und zu verschiedenen Ergebnissen führten. Diese Aufgabe der Länder, Lehrpläne und Richtlinien für Ziele und Inhalte des Grundschulunterrichts zu entwickeln und zu verordnen, findet folgerichtig ihren Niederschlag in den „Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule“, einstimmig beschlossen von der Ständigen Konferenz der Kultusminister am 2. Juli 1970.
2. Der Strukturplan als gewichtiges öffentliches und amtliches Dokument „bündelt“ die bis zum Veröffentlichungszeitpunkt gelaufene, mehr vereinzelte, regional stark gestreute und von privater Hand oder von nicht staatlichen Institutionen getragene Entwicklungsarbeit. Als Beispiel hierfür seien die vereinzelt wissenschaftlichen Diskussionsbeiträge in Zeitschriften, der Grundschulkongress 1969 in Frankfurt und die Arbeitstagung „Naturwissenschaftlich-technischer Lernbereich in der Grundschule“, veranstaltet vom Arbeitskreis Grundschule e. V. Göttingen 1969 genannt. Sie entwickelten „Innovationsdruck“ und wandelten ihn in eine öffentliche, bildungspolitisch relevante Qualität um.
3. Aufgrund der mit dem Strukturplan gegebenen Anstöße, Hinweise und Empfehlungen bzw. mehr oder minder deutlich gesetzten Zielperspektiven wurden – auch über Ländergrenzen hinweg – Entwicklungsprojekte zum Sachunterricht im weitesten Sinne vonseiten einzelner Verlage oder Stiftungen in die Wege geleitet. Zielperspektive dabei war, für die aufgrund staatlich-administrativer Forderungen nach Sachunterricht bei Grundschullehrern entstehende Nachfrage von Konzepten und Materialien, ein Äquivalent zu schaffen. Mit anderen Worten: Die sich abzeichnende Marktücke sollte – wohl auch mit berechtigter Aussicht auf merkantilen Erfolg – geschlossen werden.

Von diesen drei Thesen her scheint es notwendig, die wesentlichen zielsetzenden Ansätze des Strukturplanes für den Sachunterricht hervorzuheben, um anschließend überprüfen zu können, wie sich diese „Zielmarkierungen“ auswirken

haben.





1. Ansatz: *Lebenslanges Lernen*

Wenn es in der Grundschule darum gehen muss, „die Anfänge der Lernprozesse aufzufinden, die sich im Verlauf einer ständigen Auffächerung und Vertiefung auch auf höherer Abstraktionsebene wiederfinden lassen“ (Deutscher Bildungsrat 1970, 125), dann ist diese pauschale Forderung nach einer grundlegenden Reform des Grundschulcurriculums zu ergänzen durch die Frage, wie dies bzw. von wem dies zu betreiben sei. Dies fragt auch nach der Rolle, die Grundschüler und später die Heranwachsenden selber dabei einnehmen sollen.

„Innerhalb des Gesamtprozesses der Bildung wird der junge Mensch, durch die Schule in die geistigen, kulturellen und gesellschaftlichen Traditionen, eingeführt und erwirbt die dazu gehörenden Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten. Er soll sie jedoch in der Weise erwerben, daß er das Gelernte weiterzuentwickeln, Veränderungen zu beurteilen und aufzugreifen und selbständig weiterzulernen vermag. Es liegt im Prinzip des lebenslangen Lernens, daß mit der Vermittlung von Inhalten, das Lernen des Lernens Hand in Hand geht.“ (ebd. 1970, 32)

Diese fundamentale, in den allgemeinen Teil des Strukturplans aufgenommene Forderung weist auf das Kind als „Agent seiner Lernprozesse“ (Plowden-Report) hin. Dabei wird in diesem Zusammenhang nicht deutlich ausgewiesen, wie diese „alte“, stets mit dem Schulcurriculum verknüpfte Forderung nach zunehmender, bewusst aufgebauter Selbständigkeit, die hier mit der Zielperspektive nach permanentem Lernen und Umlernen vermittelt ist, schon und gerade in der Grundschule verwirklicht werden kann.

2. Ansatz: *Bedeutung der Lernmotivierung für grundlegende und weiterführende Lernprozesse*

Obwohl in der allgemeinen Diskussion die Bedeutung des Motivationalen für den Sachunterricht völlig unstrittig ist und auch an zahlreichen Stellen im Strukturplan darauf hingewiesen wird, soll ein Ansatz (unter „Frühes Lernen“) aufgegriffen und hervorgehoben werden. Dieser verdeutlicht schlaglichtartig

In diesem Zusammenhang erscheint es relevant, darauf hinzuweisen, dass vielfach verflochtene Beziehungen bzw. Verbindungslinien zwischen den wissenschaftlichen Beratern der Bildungskommission, den einzelnen Kultusverwaltungen der Länder, den mit der Entwicklung von Richtlinien und Lehrplänen beauftragten Wissenschaftlern bzw. Unterrichtspraktikern und den Herausgebern von Unterrichtswerken für den Sachunterricht, den „Meinungsführern“ in der öffentlichen (fachdidaktischen) Diskussion sowie den Ausbildern von Grundschullehrerinnen an den Hochschulen bestanden.

und exemplarisch, um was es sowohl in den Curricula für einen Elementarbereich wie insgesamt auch für den Sachunterricht der Grundschule gehen sollte, nämlich den Aufbau einer tragfähigen und andauernden Lernmotivierung aller Grundschüler.

In diesem Zusammenhang kann man fragen, wie es denn zu unmotivierten Schülern kommt? Liegt es in ihrer Natur, oder werden motivierte Kinder in der Schule zu unmotivierten Schülern? Neigt nicht Unterricht, insbesondere Frontalunterricht, der den Schülern eine Rezipientenrolle zudenkt, zur Demotivierung? Aufgabe der Didaktik und der Schulpolitik wäre zu versuchen, demotivierende Faktoren der Schule zu reflektieren und zu reduzieren.

„Viel wichtiger ist es aber, die Denk- und Erkenntnisfähigkeit insgesamt zu fördern, indem durch anregende Situationen und Erfahrungen die Neugierde des Kindes in Wissbegierde verwandelt wird, die zu erfolgreichen Verhaltens- und Leistungsformen befähigt und deren Betätigung und Erfüllung Kinder glücklich macht.“ (Deutscher Bildungsrat 1970, 46)

3. Ansatz: *Bezüge zur außerschulischen Realität und damit zur Erfahrungswelt der Grundschüler*

Dieser in seiner Tragweite (etwa in Bezug auf die Struktur der Schulcurricula oder in Hinblick auf Standortspezifika und Lerngruppenspezifika) bisher kaum erkannte und noch weniger systematisch bearbeitete Ansatz muss vor allem im Zusammenhang mit dem Sachunterricht, der die ursprünglich auf die tatsächliche Lebenswelt der Grundschüler bezogene Heimatkunde ablösen soll, deutlich hervorgehoben werden. Denn hieran wird sich vermutlich entscheiden, ob „lebenslanges Lernen“ (→ 1. Ansatz) und eine tragfähige spezifische Lernmotivierung (→ 2. Ansatz) lediglich Zielvorstellungen bleiben müssen oder schrittweise erreicht werden können.

„Den Lerninhalten und Lernzielen, die heute der Grundschule aufgegeben sind, steht die Vielfalt von neuartigen außerschulischen Lernerfahrungen der Kinder gegenüber. Allein schon deshalb müssen sich die Unterrichts- und Erziehungsaufgaben der Schule verändern.“

Man wird insgesamt sagen müssen, daß schon in diesem Alter gezieltere Schritte vom Erleben zum Erkennen, vom Tun zur Technik des Tuns, vom Anschauen zum sprachlichen Erfassen und vom sprachlichen Erfassen zum Begriff gewagt werden müssen. Dies bedeutet nicht, den Anschauungs- und Bilderhunger und das Bedürfnis nach konkreten Erlebnissen, Erfahrungen und Realbegegnungen des Kindes zu vernachlässigen, sondern seine Erfahrungen bewußter auf Sachklärungen hinzuführen. Es geht darum, wissenschaftliche Begriffsbildung elementar zu erschließen und den Grund zu legen für ein im

gleichen Sinne mehr wissenschaftsorientiertes Lernen in späteren Lern- und Schulstufen.

Wenn schon seit geraumer Zeit gefordert wird, die Heimatkunde durch eine technische Elementarbildung zu ergänzen, so muß dieser Gedanke heute zur Einführung in naturwissenschaftliches Denken überhaupt erweitert werden. Beides kann nicht bedeuten, schon Einzelwissenschaften zu lehren, sondern in die einfachsten und zugleich grundlegenden naturwissenschaftlichen Denk- und Untersuchungsweisen einzuführen, die im Anschluß an die Erlebnis- und Erfahrungswelt von Kindern dieses Alters deren Interessen erregen und die sie erklärt haben wollen.“ (Deutscher Bildungsrat 1970, 48)

4. Ansatz: *Anstoß zur Überwindung der Fächergrenzen und zur Einbeziehung allgemeiner Lernziele*

Wie schon im vorigen Ansatz erkennbar („kann nicht bedeuten, schon Einzelwissenschaft zu lehren“) wird im Strukturplan spezifisch zum Sachunterricht, jedoch auch allgemein zu den Grundentscheidungen in Curriculum-Fragen, ein Monitum zur Überwindung von Fächergrenzen vorgetragen:

„Bei der Bestimmung der Lernziele dürfen Innovationen weder dadurch verhindert werden, daß die zu entwickelnden Curricula in den Schranken der bestehenden Fächer perfektioniert und diese dadurch verhärtet werden, noch darf Innovation absolut gesetzt und ohne Beachtung der Schultradition und der Schulwirklichkeit deduktiv gewonnen und aufgezwungen werden.“ (Deutscher Bildungsrat 1970, 66)

Dieser Ansatz wird an anderer Stelle im Strukturplan näher dargestellt; gleichzeitig damit wird auf einen gangbaren Weg zur Überwindung von Fächergrenzen verwiesen und die Einbeziehung allgemeiner Lernziele angesprochen:

„Entsprechend wichtig ist es, das Verstehen fachübergreifender Begriffe und Verfahrensweisen, etwa in Physik, Chemie und Biologie oder in Geschichte und Soziologie als Lernziel aufzustellen und in die Lernkontrolle hineinzunehmen. Nur wenn die Erkenntnis solcher durchgängigen Prinzipien aufgezeigt und in die Lernzielkontrolle einbezogen und honoriert wird, läßt sich begrenztes Fachdenken schon durch die Art des Lehrens, Unterrichtens und der Kontrolle im Fach selbst überwinden.

Auch fachliche Lernziele werden sich mehr als früher ausdrücklich auf die Beherrschung der Verfahren beziehen, die in einem Fach zur Lösung von fachlichen Aufgaben entwickelt und lehrbar gemacht wurden. Sie werden dann zu Prozeßzielen (beobachten, beschreiben, unterscheiden, benennen, messen, experimentieren, aber auch nacherzählen, zusammenfassen, interpretieren,

interpolieren). Je rascher alte Fakten und Einsichten durch neue überholt werden, umso mehr wird das Erlernen der Arbeits- und Forschungsmethoden eines Faches auch in der Schule an Bedeutung gewinnen, um so mehr müssen sich auch die Lernzielkontrollen auf die Kontrolle der Verfahrensbeherrschung beziehen und methodisches Bewußtsein wecken. [...] Neben den fachlich-inhaltlichen und den fachlich-prozessualen Zielen gibt es nicht-fachliche, allgemeine Lernziele. Ein solches allgemeines Lernziel ist zum Beispiel problemlösendes Denken als allgemeines Denkverfahren, das den einzelnen auch für die Bewältigung neuer und unerwarteter Aufgaben des Lebens befähigt. Lernen soll zu solchen allgemeinen Lernzielen hinführen.“ (ebd., 83)

5. Ansatz: *Die These vom Lernen, das an den Wissenschaften orientiert werden soll*

In der Diskussion um die Reform der Grundschule und die Entwicklung des Sachunterrichts erwies sich die Forderung des Strukturplanes nach einem „wissenschaftsbestimmten Lernen“ als folgenreich.

Diese Forderung ist in ganz unterschiedlicher Weise in die staatlich organisierten Lehrplan- und Richtlinienentwicklungen wie auch in den über die Ländergrenzen hinweg reichenden curricularen Projekten aufgenommen worden.

„Die Bedingungen des Lebens in der modernen Gesellschaft erfordern, daß die Lehr- und Lernprozesse wissenschaftsorientiert sind. Das bedeutet nicht, daß der Unterricht auf wissenschaftliche Tätigkeit oder gar auf Forschung abzielen sollte; es bedeutet auch nicht, daß die Schule unmittelbar die Wissenschaften vermitteln sollte. [...] Wissenschaftsorientierung der Bildung bedeutet, daß die Bildungsgegenstände, gleich ob sie dem Bereich der Natur, der Technik, der Sprache, der Politik, der Religion, der Kunst oder der Wirtschaft angehören, in ihrer Bedingtheit und Bestimmtheit durch die Wissenschaften erkannt und entsprechend vermittelt werden. Der Lernende soll in abgestuften Graden in die Lage versetzt werden, sich eben diese Wissenschaftsbestimmtheit bewußt zu machen und sie kritisch in den eigenen Lebensvollzug aufzunehmen.

Die Wissenschaftsorientiertheit von Lerngegenstand und Lernmethode gilt für den Unterricht auf jeder Altersstufe. Es wird eine vordringliche Aufgabe der didaktischen Forschung sein, den für das jeweilige Lebensalter und den geistigen Entwicklungsstand förderlichsten Grad aufzufinden und einen entsprechenden Modus der Vermittlung zu entwickeln.“ (Deutscher Bildungsrat 1970, 33)

Außer in Richtung auf die allgemeine Wissenschaftsorientierung formuliert der Strukturplan unter dem Stichwort „wissenschaftliches Lehren im Primarbereich“ weitere Aussagen und stellt sie in einen spezifischen didaktischen Zusammenhang:

„Wissenschaftliches Lehren im Primarbereich heißt darüber hinaus: neue Inhalte. Die Anfänge der Naturwissenschaften, der Sozialwissenschaften sowie eine moderne Mathematik und Sprachlehre müssen in elementarisierte Form Eingang in den Primarbereich finden. Anknüpfungspunkte dafür sind in den Lernerfahrungen der Kinder zu suchen. Die Möglichkeit anspruchsvoll arbeiten und im Unterricht auch schwierige Fragen behandeln zu können, ist für das in seiner Umwelt neuen und wechselnden Reizen ausgesetzte Kind auch eine Befreiung. Die Kinder dürfen in ihrer kognitiven Entwicklung nicht zurückgehalten werden, und sie müssen die Freude an der Entdeckung neuer Lernmöglichkeiten erleben können. Die überwältigende Vielfalt der Eindrücke, denen heute schon ganz junge Kinder durch Fernsehen und Reisen ausgesetzt sind, ist zwar erheblich über die früheren Erlebnis- und Erfahrungsfelder hinaus erweitert, aber diese Eindrücke bilden häufig nur einen verschwommenen Informationshintergrund. Hier muß die Schule helfen, die Eindrücke zu ordnen und zu erklären, um zu verhindern, daß Klischeevorstellungen entstehen.“ (ebd., 134)

6. Ansatz: *Hinweis auf die Curriculumentwicklung außerhalb der Bundesrepublik – Partizipation an fremden Erfahrungen*

Der Anstoß des Strukturplanes, im Ausland nach alternativen Konzepten Umschau zu halten und die Möglichkeiten ihrer Adaption auf bundesrepublikanische Verhältnisse zu überprüfen bzw. vorzunehmen, wurde vielfach aufgegriffen (→ 3.1.1).

„Die Entwicklung konkreter Curricula für den Primarbereich, die inhaltlich und methodisch wissenschaftlichen Anforderungen gerecht werden, hat in der Bundesrepublik gerade erst begonnen. Doch besteht auch hier, wie schon im Elementarbereich, die Möglichkeit, die wesentlich weiter fortgeschrittene Curriculum-Forschung in den USA durch eine wissenschaftlich kontrollierte Übernahme von Curricula für die deutschen Verhältnisse nutzbar zu machen.

Bei der Erstellung wissenschaftlich orientierter Primarbereich-Curricula, das heißt von Unterrichtsprogrammen, die als durchgängige Lernabfolge im Hinblick auf die Ergebnisse und Verfahren der entsprechenden Wissenschaften geplant sind, werden in der amerikanischen Curriculum-Diskussion zwei Ansätze unterschieden, die in den Stichworten ‚Struktur und Disziplin‘ (structure of the discipline) und ‚Prozesse als Inhalte‘ (process as content) zusammengefaßt sind. Während die einen von den prinzipiellen Einsichten oder Begriffen der Wissenschaften ausgehen wollen, stellen die anderen auf das bereichsspezifische Repertoire an Verfahrensweisen und Prozessen einer wissenschaftlichen Disziplin ab, zum Beispiel im Bereich der Naturwissenschaften auf die folgende Bandbreite von intellektuellen Fertigkeiten, die schrittweise vom Kindergarten ab erschlossen werden: Beobachten, Klassifizieren, Gebrauch von Zahlen, Messen,

Gebrauch raum-zeitlicher Beziehungen, Voraussagen, Erschließen, Definieren, Formulieren von Hypothesen, Interpretieren von Daten, Kontrollieren von Variablen. Die für den Elementarbereich und das erste Jahr der Eingangsstufe skizzierten Funktionsziele sind eine direkte Vorform dieser Verhaltensweisen. Wenn solche Ziele verfolgt werden, ist ‚forschendes Lernen‘ bereits im Primarbereich möglich. Über den herkömmlichen Anfangsunterricht führt dieser Ansatz insofern hinaus, als die systematische Steigerung intellektueller Fähigkeiten den Kindern ermöglicht, selbst methodisch anspruchsvolle Informationen zu erarbeiten. Die Vermittlung bereichsspezifischer Fertigkeiten des Problemlösens ist zugleich ein Beitrag zu der allgemeinen Aufgabe, das Lernen zu lehren. Nach dieser Auffassung fällt erst dem Sekundarbereich die Aufgabe zu, die Schlüsselbegriffe für die einzelnen Wissenschaftsbereiche in sich verzweigenden Curricula zu entwickeln.“ (ebd., 139-140)

Der Impuls zur „Nutzbarmachung“ ausländischer Entwicklungen erscheint so gewichtig, weil zum ersten Mal in der Geschichte der Bundesrepublik von Seiten eines länderübergreifenden Gremiums versucht wurde, eine gewisse Distanz zur bildungspolitisch üblichen Praxis zu gewinnen, die jedes Bundesland in eigener Regie und Verantwortung landeseigene Lehrpläne und Richtlinien verfassen ließ. Eine derartig neue, tradierte Verfahren durch- bzw. abbrechende Strategie musste in vielerlei Hinsicht Folgen haben bzw. Gegenbewegungen auslösen, die sich vor allem für den naturwissenschaftlich-technischen Sachunterricht nachweisen lassen.

7. Ansatz: *Hinweis auf die neuartige Theorie der Curriculum-Struktur und auf die Curriculum-Elemente*

Als ebenfalls außerordentlich folgenreicher Impuls erwies sich – insbesondere für den Bereich der Grundschule und für den Sachunterricht – jener Hinweis im Strukturplan, mit dem neue Strukturen von Curricula und Curriculum-Elemente näher gekennzeichnet wurden.

„Den anspruchsvollen naturwissenschaftlichen Curricula, die in den USA für diese Stufe entwickelt wurden, liegt eine neue Theorie der Curriculum-Struktur zugrunde. Die Curricula enthalten in der Regel folgende Elemente:

- Die Lernziele, die genau definiert und zum Teil operational gefaßt sind und deren zeitliche Anordnung in Lehrgängen stark von sachlogischen Erwägungen her bestimmt sind;
- die Lehrinhalte als exemplarisch bedeutsame Lernstoffe;
- die Lehrverfahren, die auf die Lernziele abgestimmt sind und sich auch in zahlreichen Erprobungen als erfolgreich erwiesen haben;
- die curriculumspezifischen Lehr- und Lernmittel, zum Beispiel Schulbücher, Geräte, Arbeitsmaterialien;

- die Verfahren und Instrumente zur Kontrolle des Lernerfolgs;
- die Maßnahmen und Mittel zur curriculumbezogenen Lehrerbildung und -fortbildung.

Curricula, die in dieser Weise von vorneherein mit allen Realisierungshilfen ausgestattet sind, haben eine wesentlich höhere Chance, in der Praxis erfolgreich zu bestehen.“ (Deutscher Bildungsrat 1970, 140-141)

Damit war eine Veränderung der Lehrpläne und Richtlinien gefordert. Traditionelle Lehr- und Bildungspläne signalisierten dem Lehrer nur minimale Hinweise für seine Praxis. Eine Präambel mit allgemeinen Aussagen über Erziehungsziele und gesellschaftliche Wertvorstellungen wurde ergänzt durch spezielle Erläuterungen zu einzelnen Schuljahren und einem jeweils zugeordneten Stoffkatalog mit einem außerordentlich breiten Spielraum für subjektive Ausdeutung durch den Lehrer in seiner Klasse, sowohl hinsichtlich der Ziele, die es anhand des „Stoffes“ zu erreichen galt, wie auch hinsichtlich der notwendigen „Stoffmenge“ zu einem, meist kürzelartig verdichteten Stichwort aus dem Stoffkatalog (→ Beispiel 2.2)

Entscheidend für die im Anschluss an die Herausgabe des Strukturplanes voll einsetzende Phase der Lehrplan- bzw. Richtlinienentwicklung war folgerichtig die häufig feststellbare Neigung zu relativ geschlossenen curricularen Systemen. Diese Feststellung gilt gleichermaßen für die länderübergreifenden Curriculumentwicklungen seitens der großen Schulbuchverlage und Stiftungen sowie für jene Ansätze aus dem Hochschulbereich, die von Verlagen gefördert bzw. später von ihnen übernommen wurden. In beiden Fällen muten relativ geschlossene curriculare Systeme dem einzelnen Lehrer eine Objektrolle zu. Diese verlangt einerseits eine erhebliche Anpassungsleistung, andererseits aber eine ständige Orientierung an außerhalb der je spezifischen Lerngruppe gewonnenen Standards. Diese Situation konnte auf Dauer keinesfalls zu den optimistischen Konsequenzen führen (und hat dies auch nicht), die im Zusammenhang mit dem Hinweis auf neuartige Curriculumstrukturen und -elemente im Strukturplan dargestellt worden sind:

„Auch aus anderen Gründen wirken diese in allen Einzelheiten festgelegten Curricula in der Schulpraxis vorteilhaft aus: Sie machen für den Lehrer mehr Zeit zur Auseinandersetzung mit den Schülern über aktuelle Fragen frei, die aus der Umwelt der Kinder in die Schule hineingetragen werden und ebenso berechtigt nach Klärung und Aufklärung verlangen.“ (ebd.)

Im Gegenteil: Die Curricula wurden vielfach von den Lehrern abgelehnt und ignoriert. Robinsohn berichtet schon 1969 über den „Gegensatz zwischen Curriculumkonstruktoren und Lehrern“ in den USA – also zu einer Zeit, als die sog. „Nutzbarmachung“ amerikanischer Erfahrungen in der Bundesrepublik gerade begonnen hatte –, dass man sich dort intensiv mit der Frage

beschäftigt habe: „Wie sabotiere ich ein Curriculum, das eigens ‚lehrersicher‘ (teacher-proof) angelegt ist?“ (Robinson 1969, 13)

Da die auf die Impulse des Strukturplans folgende Phase der Curriculumentwicklung und Lehrplanrevision im naturwissenschaftlich-technischen Bereich des Sachunterrichts einerseits und im sozialwissenschaftlich-politischen Bereich andererseits deutlich unterschiedlich verlaufen ist – auch wenn Ansätze und Forderungen nach einer Integration aufgezeigt werden können – werden nachfolgend beide Entwicklungen getrennt dargestellt.

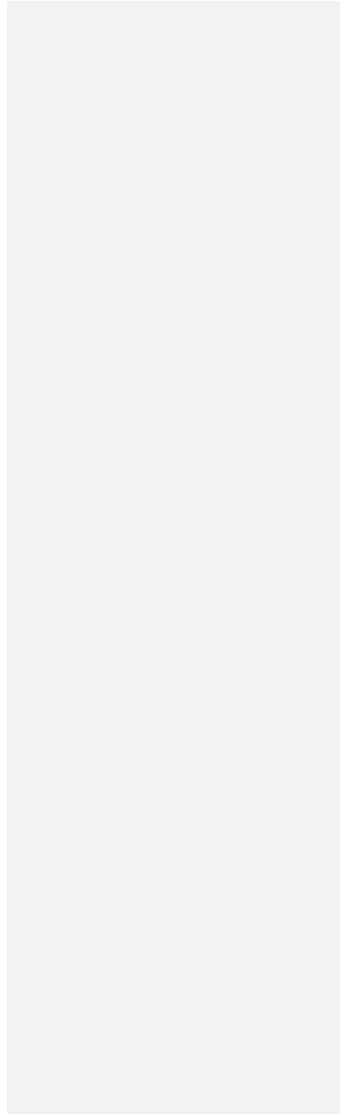
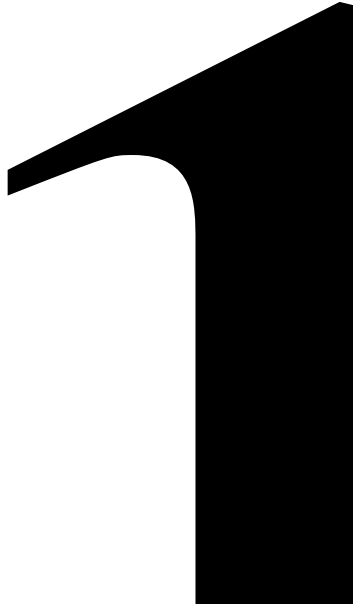
3.1 Sachunterricht – naturwissenschaftlich-technischer Bereich

3.1.1 Umschau in ausländischen Curricula – Partizipation an fremden Erfahrungen?

Dieser Abschnitt untersucht, wie sich der – wohl folgenreichste – Ansatz des Strukturplanes im naturwissenschaftlich-technischen Bereich ausgewirkt hat. Es wird aufgezeigt, welche Projekte aufgrund dieses Anstoßes in der BRD „gestartet“ wurden und wie sie in den ersten Jahren verlaufen sind.

Der schon vor der Herausgabe des Strukturplans erkennbare Ansatz, an ausländischen Entwicklungen partizipieren zu wollen, zielt nicht ohne Grund auf die in dieser Hinsicht schon früher ansetzenden Entwicklungen in den USA.

Exemplarische „Vorläufer“ für die Blickrichtung nach USA sind etwa der seinerzeit „bahnbrechende“ Aufsatz von R. Witte (vgl. Witte, R. 1966) sowie weitere von W. G. Mayer (vgl. Mayer 1966) bzw. von D. Völcker (Völcker 1967). Insbesondere die beiden letztgenannten Aufsätze vermitteln Erfahrungen aus amerikanischen Schulregionen und entwickeln aus der Kenntnis amerikanischer (regional bedeutsamer) Grundschulcurricula heraus Vorschläge zur Ergänzung bestehender Stoffkataloge für den Grundschulunterricht in der Bundesrepublik.



Gelegentlich wurden diese amerikanischen Curricula in Auszügen auch schon vor der Herausgabe des Strukturplanes in der Bundesrepublik veröffentlicht (vgl. Elementary Science 1968). So beziehen Mayer und Völcker sie ein, ohne allerdings deren Strukturprinzipien herauszuarbeiten (vgl. ebd.).

Kay Spreckelsen und Hans Tütken stellen in dem von ihnen herausgegebenen „Bericht über die Arbeitstagung ‚Naturwissenschaftlich-technischer Lernbereich in der Grundschule‘“, in Göttingen 1969 drei Praxisberichte aus der Bundesrepublik vor, die sich mit „Sachkunde“ (→ 3.2.4) bzw. technischer Elementarerziehung befassen, dazu drei amerikanische und eine englische Konzeption. In diesem Zusammenhang wurde die „Nutzbarmachung solcher Projekte für die deutsche Grundschule“ expressis verbis proklamiert und fast zeitgleich mit dem Strukturplan gefordert.

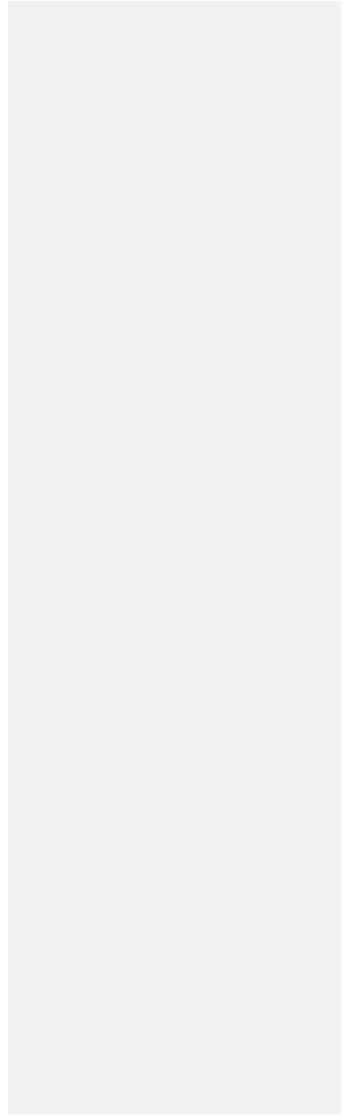
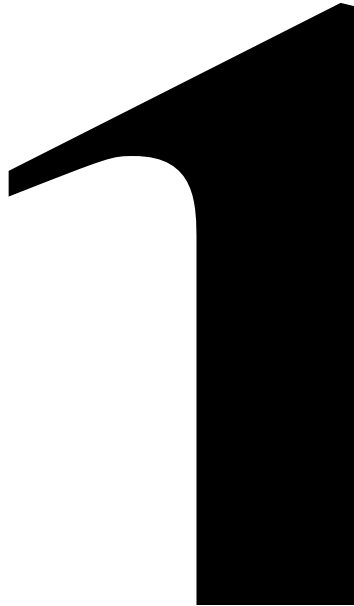
Die Umschau in amerikanischen Curriculumprojekten war nicht nur hinsichtlich der Didaktik des sich entwickelnden Lernbereiches Sachunterricht außerordentlich wichtig. Sie macht auch jene Abhängigkeit schulischer Innovationen und Innovationsversuche von einer allgemeinen politischen „Großwetterlage“ deutlich.

Als es der UdSSR vor der mit ihr um den Vorrang in der Welt konkurrierenden Großmacht USA am 3.10.1957 gelang, den Sputnik in eine Erdumlaufbahn zu schießen, reagierte die amerikanische Öffentlichkeit auf eine Weise, die allgemein als „Sputnik-Schock“ charakterisiert wird. Obwohl mit einiger zeitlicher Distanz vermutet werden kann, dass jene aufgrund der Weltraumerfolge vorgenommene Einschätzung des naturwissenschaftlichen und insbesondere des technischen Standards der allgemeinen und spezifischen Ausbildung in der UdSSR nicht zutreffend war, gingen von diesem Ereignis weitreichende Konsequenzen aus.

Offensichtlich stellte man in den USA in diesem Zusammenhang sehr bald öffentlich die Frage nach der Wirksamkeit schulischer Bildung bezüglich der naturwissenschaftlich-technischen Standards. Die Antwort erfolgte – ebenso öffentlich und relativ bald nach dem „Schockauslöser“ – in dem Sinne, dass die Schulen nicht das leisteten, was von ihnen erwartet wurde. Gleichzeitig stellte man ganz verschiedenartige Ursachen für diesen Zustand heraus.

Symptomatisch für eine in der Folge wesentliche und insbesondere auch die naturwissenschaftlichen Elementarschulcurricula nachhaltig beeinflussende Sichtweise ist ein Zitat aus dem sogenannten „Rockefeller Bericht“

Die Beiträge von Mayer und Völcker beziehen sich auf „Elementary Science“ und auf die Reihen „Science Life“ bzw. „Science, Health, Safty“ der Macmillan Company, New York, ohne allerdings deren Strukturprinzipien herauszuarbeiten.



von 1958:

„Jedenfalls würde jedes Schulfach dadurch gefördert, daß die besten Köpfe auf dem betreffenden Gebiet sich seiner annehmen. Allzu lange waren die Kapazitäten an den Hochschulen in der Höhenluft ihres abstrakten Lehrens nicht zu bewegen, sich darum zu kümmern, wie ihre Fächer an den Grundschulen und Oberschulen unterrichtet, was für Kurse erteilt und was für Schulbücher geschrieben werden. In den letzten Jahren haben sie mit Schrecken erkannt, daß eine magere Ernte im College sich oft unmittelbar auf eine schlechte Bodenpflege in den voraufgehenden Schulstufen zurückführen läßt!“ (von Hentig 1960, 37)

Die amerikanische Gesellschaft – wenn man diese höchst pauschale Feststellung gelten lassen will – „erkannte an diesem Ereignis [gemeint ist hier der Sputnikstart, GB/CC], welche Gefahren es mit sich bringt, wenn die Beziehungen zwischen den Schulfächern und den Bezugswissenschaften zu weit gelockert werden.“ (Tütken 1969a, 19)

Es fällt auf, dass der „Rockefeller Bericht“ als Antwort auf die heftige Reaktion der amerikanischen Öffentlichkeit in einem besonderen, hervorgehobenen Abschnitt „Ausbildung in den Naturwissenschaften“ unter der bezeichnenden Überschrift „Ihre Krise und die Erfolge der Sowjetunion“ folgendes ausführt:

„Erstens, die Krise in unserer naturwissenschaftlichen Ausbildung ist keine Erfindung der Zeitungen, der Naturwissenschaftler oder des Verteidigungsministeriums. Es ist eine wirksame Krise. Zweitens, die UdSSR hat die Krise nicht ‚verursacht‘. Die Ursache der Krise liegt in dem atemberaubenden Einbruch eines neuen technischen Zeitalters. Die UdSSR hat uns diese Tatsache nur in einer rauen Weise zu Bewußtsein gebracht. Im Grunde geht es darum, daß wir mit ungeheurer Geschwindigkeit in eine neue Phase des uralten Kampfes eingetreten sind, in dem der Mensch sich seine Umgebung zu unterwerfen versucht, eine Phase, neben der die sog. industrielle Revolution wie eine bescheidene Veränderung unserer Lebensweise erscheint. Die Verfügung über Kernenergie, die Erforschung des Weltraums, umwälzende Untersuchungen auf dem Gebiet der Gehirnforschung, wichtige neue Arbeiten an der lebendigen Zelle – sie alle bringen Veränderungen in unser Leben, die unsere Fähigkeit zur Anpassung, unsere Fertigkeit und unsere Besonnenheit auf die äußerste Probe stellen.“ (von Hentig 1960, 38)

Der Rockefeller Bericht über Erziehung und Bildung in Amerika umfasst eine Reihe von Untersuchungen des Special Studies Project der Rockefeller Fund, Inc. Hartmut von Hentig hat den Bericht übersetzt und unter dem Titel „Die Schule zwischen Bewahrung und Bewährung“ herausgegeben.

Ebenso vielsagend wie die Andeutung nationaler Zielsetzungen im Ringen der Großmächte sind auch die Folgerungen, die der „Rockefeller Bericht“ zum Bereich der naturwissenschaftlichen Bildung ausführt, wobei gewiss auch die – darin erkennbare – Rangordnung bedeutsam für die weitere Entwicklung ist:

„Wir brauchen einen breiten Nachwuchs an hochqualifizierten Naturwissenschaftlern, Mathematikern und Technikern.

Einseitige Argumente für eine größere Quantität, um die Lücken auf diesen Gebieten zu schließen, verfehlen das Problem: Wir brauchen Qualität, und wir brauchen sie in großer Zahl! [...] Wir müssen Beratungs- und Orientierungsdienste entwickeln, die darauf abzielen, alle begabten Jungen und Mädchen zu erfassen und wir müssen die für den naturwissenschaftlichen Unterricht nötigen Anlagen gehörig erweitern. Die Gefahr besteht, daß die Naturwissenschaftler eine so enge Spezialausbildung bekommen, daß sie nicht lernen, die sittliche und staatsbürgerliche Verantwortung zu tragen, die die moderne Welt ihnen auferlegt. Aber so wie wir darauf bestehen müssen, daß jeder Naturwissenschaftler eine breite Bildung erfährt, so müssen wir darauf bestehen, daß jeder gebildete Mensch wenigstens Grundkenntnisse in den Naturwissenschaften hat. Auf kurze Zeit mag das für unsern Lebenskampf wichtig sein. Auf lange Sicht geht es um den Zusammenhalt unserer Gesellschaft selbst. Wir können es uns nicht leisten, daß die intellektuellen Spitzen unseres Volkes in geistiger Isolierung voneinander leben, ohne elementares Verständnis ihrer gegenseitigen geistigen Tätigkeit. Eine solche Zersplitterung muß zum Verlust der gemeinsamen Ziele führen.“ (ebd.)

Die beiden, mit dem Rockefeller Bericht umrissenen Zielgrößen, nämlich die anzustrebende Beteiligung der Wissenschaftler an curricularen Entwicklungen sowie der Bedarf an „Naturwissenschaftlern, Mathematikern und Technikern“ für die nicht näher definierten „gemeinsamen Ziele“ der Nation führten 1958 zu einem, allgemein als beispiellos gekennzeichneten nationalen Kraftakt in der amerikanischen Bildungspolitik, zum „National Defense Education Act“, dem Gesetz zur „nationalen Verteidigung durch Erziehung“.

US-Präsident Eisenhower umriss in seiner Budget-Rede an den Kongress zum Steuer-Jahr 1959 dessen Dimensionen:

„Angesichts der sowjetischen Herausforderung sind die Sicherheit und das weitere Wohlergehen der Vereinigten Staaten wie nie zuvor abhängig geworden von der Entfaltung des naturwissenschaftlichen Wissens. Unser technologischer Fortschritt verlangt nach einem höheren Maß an Unterstützung der naturwissenschaftlichen Grundlagenforschung sowohl durch private als auch öffentliche Hilfsmittel. Er verlangt außerdem einen wachsenden Bestand an hochqualifizierten Arbeitskräften – Naturwissenschaftlern, Ingenieuren, Lehrern und Technikern.

Zu diesem Zweck empfehle ich ein ausgedehntes Programm für die ‚National Science Foundation‘ und ein neues Programm für das ‚Departement of Health, Education and Welfare‘. Diese Programme werden eng miteinander verbunden

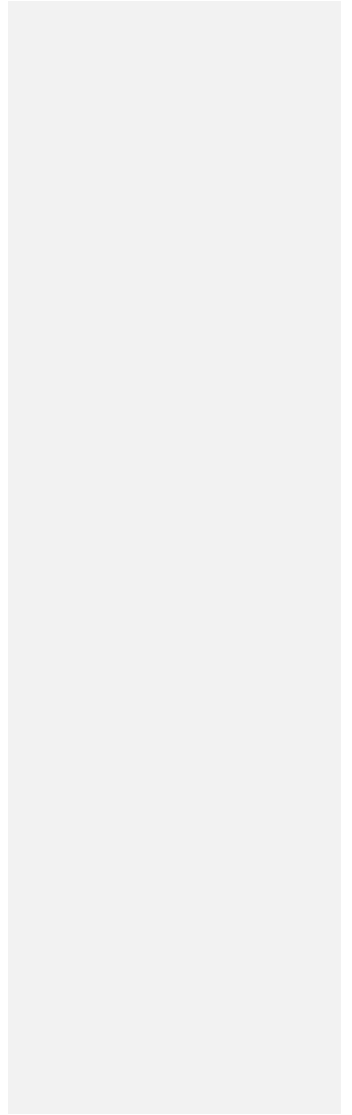
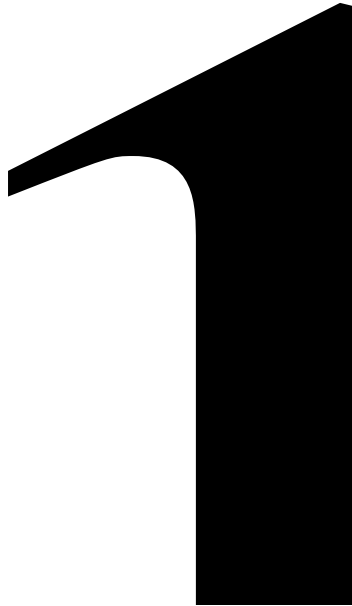
sein. Die ‚National Science Foundation‘ wird den naturwissenschaftlichen Unterricht und die Ausbildung vor allem durch Zuwendungen an Universitäten oder durch Stipendien an einzelne fördern. Das Programm des ‚Department of Health, Education and Welfare‘ wird unsere allgemeine Erziehungsgrundlage verstärken, die Aktivitäten der ‚National Science Foundation‘ ergänzen und vor allem mit Zuwendungen an die Bundesstaaten gestützt werden.“ (Tütken/Spreckelsen 1971, 38)

Diese Doppelstrategie zur Verteilung bzw. Bündelung von finanziellen Mitteln für die Erstellung von Curricula im universitären Bereich und für ihre Umsetzung in einer außerordentlich differenziert ausgeprägten Schulpraxis ist der Schlüssel für das Verständnis aller Folgewirkungen.

Während bei anfänglichen Interpretationen dieser Folgewirkungen noch die „spontane Vehemenz“ (Tütken 1969a, 19) mit der sich „amerikanische Wissenschaftler“ bereit fanden, „ihre Disziplinen für die Schule zu elementarisieren“, Erstaunen auslöste, wird dies in späteren Veröffentlichungen schon wesentlich realistischer beurteilt: „Dies hängt vermutlich mit dem Förderungszuschnitt der ‚National Science Foundation‘ zusammen, verrät aber darüber hinaus ein für deutsche Verhältnisse ungewöhnliches Maß an Bereitschaft auf Seiten der Naturwissenschaftler, sich für die Elementarisierung ihrer Disziplin zu engagieren.“ (Tütken 1971, 10)

An der – sich an den finanziellen „Impuls“ der US-Regierung anschließenden – Phase vielfältiger Curriculumprojekte sind einige Zusammenhänge und Fakten bemerkenswert, die auch ins Deutsche übersetzt sind, jedoch hier in der Bundesrepublik keine besondere Beachtung gefunden haben:

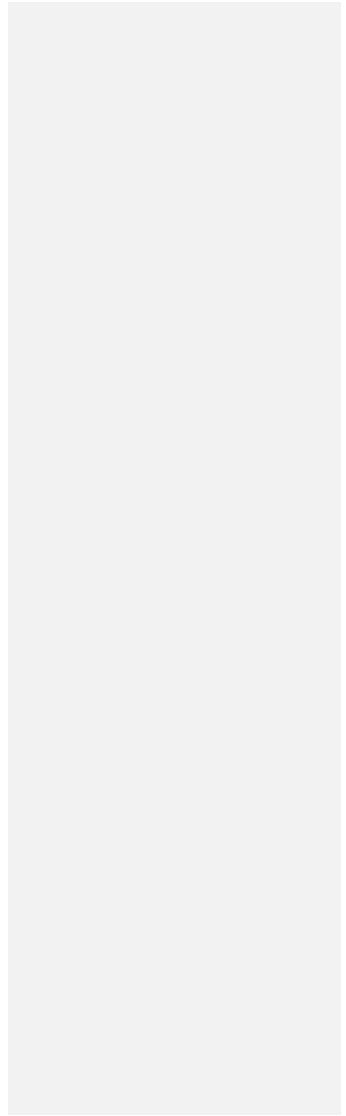
1. Die Curriculumentwicklung zielte zunächst auf die oberen Klassen der Highschool und erst danach auf die Elementarschulen (vgl. Tütken 1971, 10), ein Vorgang, der sich vermutlich – wie in analogen Fällen – in einem Rückwirkungseffekt, und zwar in zweierlei Weise äußerte. Zum einen dürfte er der Parzellierung naturwissenschaftlicher Inhalte (also einer Separierung von Physik, Chemie und Biologie) und der Abtrennung von den sozialwissenschaftlichen Inhalten Vorschub geleistet haben. Zum anderen scheint dieser Rückwirkungseffekt auch in den – zeitlich parallel auffällig stark akzentuierten – veränderten Annahmen (Theorien) über die kindliche Fähigkeitsstruktur auffindbar zu sein.
2. Erst in den frühen 1960er Jahren entwickelten sich danach wissenschaftliche Curricula



für die Elementarschulen, bei deren Erstellung eindeutig Wissenschaftler dominieren. Ein Vorgang, der – wie etwa Tütken berichtet – auch in den USA zur damaligen Zeit schon nicht ohne Kritik blieb (vgl. Tütken 1971). „Wissenschaftsorientierung“, jener mit dem Strukturplan in die bundesrepublikanische Diskussion eingeführte neue Leitbegriff für curriculare Entwicklungen, bedeutete ursprünglich zunächst einmal nichts anderes, als

Diese Curricula umfassten in der Regel das als „Kindergarten“ bezeichnete Vorschul-Jahr sowie die Klassen 1-6.

dass ausschließlich Wissenschaftler¹⁸ für die Entwicklungen verantwortlich



waren, wobei vermutlich auch dies zu einer Parzellierung naturwissenschaftlicher Inhalte geführt hat. (Zur Ausdifferenzierung, die der Begriff der „Wissenschaftsorientierung“ später erfahren hat (⇒)).

3. Obwohl mit erheblichen Investitionen im Bereich der Curriculumentwicklung beachtliche Projekte erarbeitet worden waren und obwohl als praktisch notwendige Folge umfangreiche Programme für eine spezifische, curriculumbezogene Lehrerbildung und Lehrerfortbildung angesetzt worden waren, blieb die Wirksamkeit dieser auf nationale Breitenwirkung angelegten Bemühungen in den USA weit hinter den Erwartungen zurück:

„Nur ein kleiner, schwer zu schätzender Bruchteil der über 1,1 Millionen Elementarschullehrer unterrichtet einstweilen nach den neuen Programmen. Die Szenerie wird noch von den Schulbüchern und der variantenreichen Fülle lokaler und regionaler Curricula beherrscht, denen gegenüber sich die neuen Curricula, die auf nationale Verbreitung abzielen, nur langsam durchsetzen.“ (Tütken 1969a, 26; 29)

Zwei Gründe scheinen im Zusammenhang mit der angedeuteten zögernden Verbreitung neuer Curricula – auch Elementarschulcurricula – maßgeblich zu sein.

Zum einen war dies offensichtlich jene – durch die gesellschaftliche Einschätzung erzwungene – passive Rolle der Schule, d. h. hier der Unterrichtspraktiker bei der Curriculumentwicklung und -umsetzung.

Andererseits war es genau die Zielrichtung „auf nationale Verbreitung“ hin, die aufgrund der zunehmenden Kommerzialisierung (d. h. hier die Übertragung entwickelter Curricula von den Universitäten an kommerzielle Organisationen und Verlage) durchaus deutlich erkennbar war, die Gegenbewegungen auslöste.

Die wichtigste Reaktion auf die allgemeine Abwehr eines „national curriculum“ war die daraufhin entstehende „große Zahl miteinander konkurrierender Curricula“ (Huhse 1968, 63).

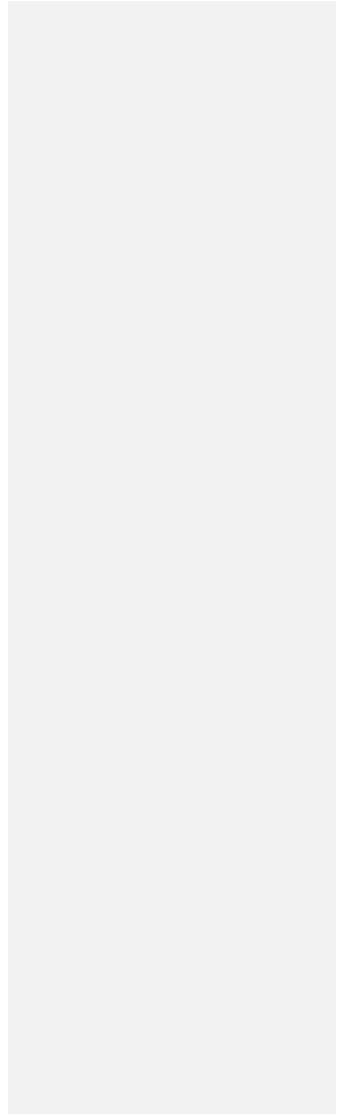
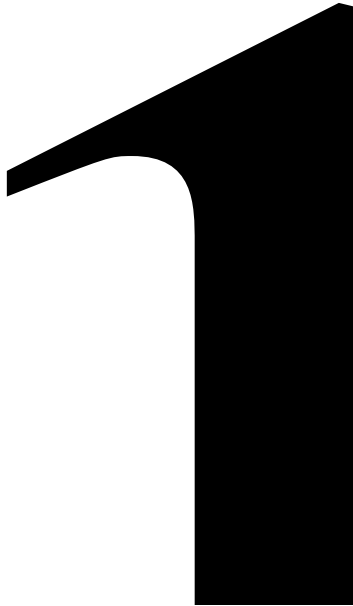
Solches Konkurrieren schon im Ansatz grundverschiedener Curricula konnte auch für die Adaption ausländischer Curricula in der Bundesrepublik nicht ohne Folgen bleiben.

Konkurrierende Curricula für einen Lernbereich Sachunterricht, der das ursprünglich zentrale Aufgabengebiet der Grundschule – die Heimatkunde – mit einem seit Generationen tradierten, fast überall gleichartig strukturierten Stoffkatalog und einem länderübergreifenden Grundkonsens ablöste, mussten

Teilweise waren Teams von 50, gelegentlich sogar von 100 Fachwissenschaftlern, Fachdidaktikern, Psychologen und Erziehungswissenschaftlern beteiligt.

zwangsläufig zu breiter Verwirrung der Betroffenen, d. h. hier der Grundschullehrer führen.

Trotz der genannten Problemlage, die aus der amerikanischen Literatur auch zu entnehmen war, begann in der Bundesrepublik die Adaption



amerikanischer Curricula oder auch ihrer zentralen Ideen.

Im Verlauf der damit verbundenen öffentlichen Diskussion wurde – auch und insbesondere aufgrund einer bemerkenswerten publizistischen Aktivität – jener Ansatz zu einem besonderen „Brennpunkt“, der das Erkennen und Erlernen der fundamentalen Strukturen der Bezugswissenschaften in den Mittelpunkt rückte.

Diese Orientierung von Elementar- bzw. Primarschulcurricula an der Struktur einer Disziplin bzw. mehrerer Disziplinen beruht auf Argumentationszusammenhängen, die von Jerome S. Bruner zuerst verbreitet worden sind.

Im Zusammenhang mit dem skizzierten allgemeinen bildungspolitischen Kontext in den USA gab die sog. „Woods Hole Konferenz“ 1959 den entscheidenden Anstoß für eine Neueinschätzung auch der Elementarschulcurricula. Sie befasste sich mit der Entwicklung naturwissenschaftlicher Curricula und nahm insbesondere eine – auf die amerikanischen Bundesstaaten bezogene – Bestandsaufnahme curricularer Entwicklungsarbeit vor.

Bruner legte dieser Konferenz Hypothesen vor, d. h. er zeigte auf, was erforscht werden müsse. Etwa ein Jahr später erschienen diese Hypothesen in Buchform (vgl. Bruner 1960); rund 10 Jahre später wurde das Buch ins Deutsche übertragen (vgl. Bruner 1970).

Die entscheidende Aussage, die zur Legitimation der bildungspolitischen Zielsetzungen „gebraucht“ wurde und von dem Psychologen Bruner vor dem Hintergrund seines eigenen Hauptarbeitsgebiets, dem kognitiven Lernen, formuliert wurde, umfasste eine optimistische Hypothese: Jedem Kinde könne auf jeder Stufe seiner Entwicklung das Erlernen jedes Sachverhaltes ermöglicht werden, wenn dies auf eine intellektuell vertretbare Weise geschähe.

Damit unterstützte der Lernpsychologe Bruner nachdrücklich den bildungspolitisch so aktuellen Anspruch der Naturwissenschaften insgesamt, dass Begriffe, aber auch Methoden der Naturwissenschaften in den Schulunterricht bis hin zu seinen Anfängen gehörten. Mit anderen Worten, sie sollten auch den Anfangsunterricht determinieren. Diese Hypothese – wie auch die folgenden – war undifferenziert genug, um nach dem jeweils erkenntnisleitenden Interesse verstanden oder missverstanden zu werden bzw. „um zahlreiche Anhänger zu finden, unkritische und kritische“ (Holtmann 1972b, 16).

Als besonders schwerwiegend und folgenreich erwies sich die Hypothese Bruners, alle Disziplinen (Wissenschaften) könnten auf grundlegende Ideen zurückgeführt werden, d. h. auf eine je spezifische Struktur.

Die Teilnehmer der Woods Hole Konferenz kamen seinerzeit aufgrund der Brunerschen Hypothesen zu der Überzeugung, die Struktur- bzw. die Wissen-

Übertragung, verbunden zumeist mit einer mehr oder weniger deutlichen „Anpassung“.

schaftsorientierung könnte ein geeigneter Theorieansatz für curriculare Entwicklungen sein. Die Grundannahme dazu war:

„In jeder Disziplin ist eine begrenzte Menge von Grundgedanken, prinzipiellen Einsichten oder Begriffen vorhanden, die ebenso einfach sind wie auch mächtig, Erfahrungen zu strukturieren. Sie werden als basic concepts, conceptual schemes, fundamental ideas, key ideas, themes u. a. bezeichnet.“ (Tütken 1971, 12)

Da außerdem – mit Blick auf den bildungspolitischen Kontext – Übereinstimmung darüber bestand, dass allen Kindern die wissenschaftlichen Denkmittel (Begriffe, Methoden, Theorien) zugänglich gemacht werden müssten, formulierten die Teilnehmer der Woods Hole Konferenz für die nächste Phase der Curriculumentwicklung zwei Aufgabenstellungen:

- Die Fachwissenschaften sollten die „strukturspezifischen Grundgedanken ihrer Disziplin“ ermitteln (Führungsrolle der Hochschulen bei der curricularen Entwicklung).
- Zur didaktischen Umsetzung in Curricula bzw. in Unterricht sollten „diese grundlegenden Gedanken möglichst früh [d. h. in den Anfangsunterricht aller naturwissenschaftlichen Fächer in den Elementarschulen, GB/CC] für ein intuitives Begreifen in den Lernprozess“ eingeführt werden, „um sie danach in einem Spiralcurriculum auf höheren Ebenen immer präziser und weitreichender, d. h. immer mehr erfahrungermächtigend ins Spiel zu bringen.“ (Tütken 1969a, 20)

Gemäß den kontinuierlich aufeinanderfolgenden Phasen (oder Stufen) einer angenommenen kontinuierlichen intellektuellen Entwicklung der Kinder sollten auf diese Weise die aufzubauenden Begriffe bzw. Konzepte auf einem je höheren Niveau erneut angewendet, erweitert bzw. ausdifferenziert werden.

Bruner bezieht sich bei der spiraligen Konstruktion des Curriculums ausdrücklich auf Jean Piaget.

Aus dieser doppelten Aufgabenstellung wird deutlich, dass offenbar auch Konsens hinsichtlich neuer Hypothesen über die kindliche Lernfähigkeit und Lernmotivation bestand, die sich erheblich von den tradierten entwicklungspsychologischen unterschieden, in der Regel aber zunächst genauso wenig überprüft waren wie jene.

Die genannten Hypothesen, die stets im Zusammenhang mit der Struktur von Disziplinen gesehen werden müssen, lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

- „1. Das Verstehen von Schlüsselbegriffen verhilft dem Kinde dazu, die Fülle vielfach isoliert wahrgenommener Umwelterfahrungen in struktureller Bindung anspruchsvoller, aber zugleich auch ökonomischer zu begreifen,

denn die Grundgedanken bilden ein operatives Wissen, das Übungsübertragung (Transfer) gegenüber strukturell ähnlichen Sachverhalten ermöglicht.

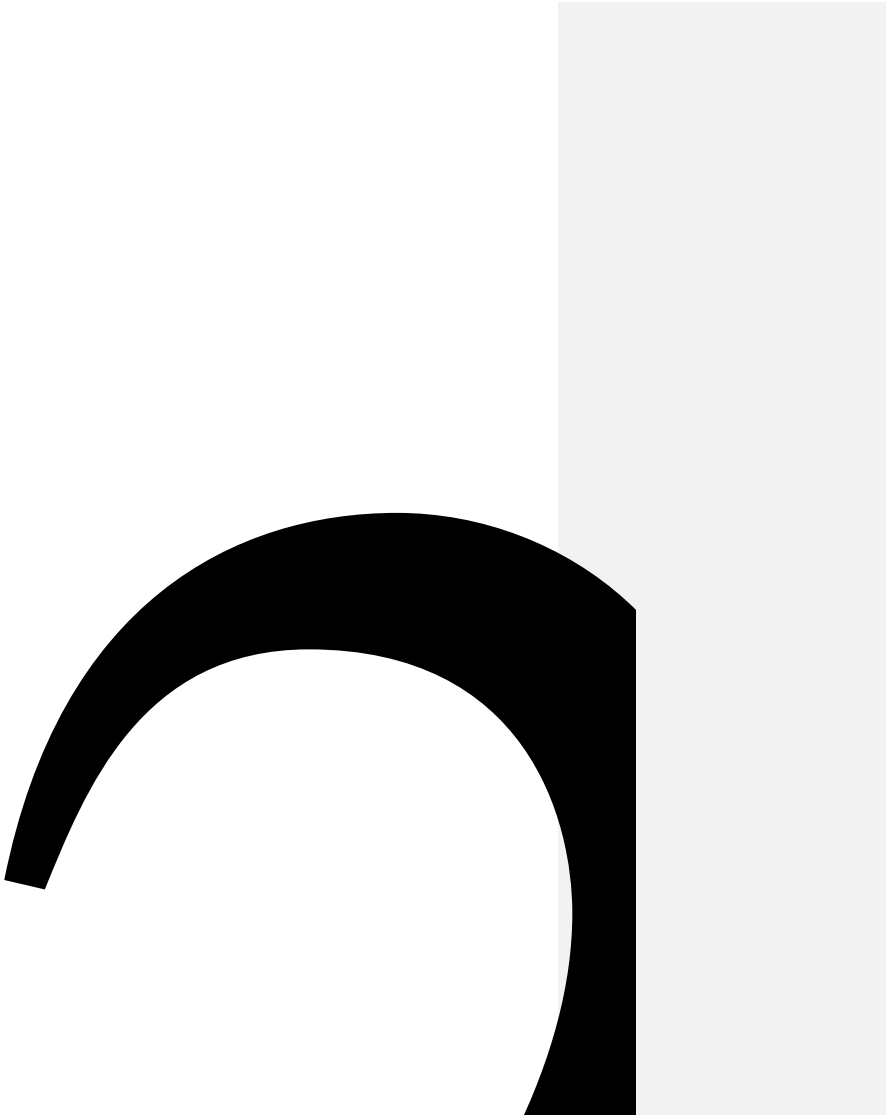
2. Die Gedächtnisforschung hat gezeigt, daß strukturell gebundenes Wissen länger behalten wird als unverbundenes Einzelwissen. Eine gute Struktur erleichtert das Begreifen wie das Behalten, denn strukturell gebundenes Wissen besitzt eine regenerierende Kraft gegenüber dem integrierten Einzelwissen.
3. Die große Kluft zwischen den elementaren und fortgeschrittenen Formen naturwissenschaftlichen Wissens wird verringert. Es eröffnet sich wieder eine Kontinuität der Erfahrung zwischen dem Forscher im originären Erkenntnisprozeß und dem Kind im nachvollziehenden Lernprozeß. In dem Maße wie es frühzeitig gelingt, dem Kind eine wissenschaftsorientierte Begrifflichkeit für die Organisation seiner Umwelterfahrung zu vermitteln, verringern sich die Umlernprozesse, die dadurch notwendig werden, daß frühe Erfahrungen unter anderen Kategorien begrifflich erfaßt und verarbeitet wurden.“ (Tütken 1969a, 21)

Mit diesen „neuen“ Hypothesen über die kindliche Lernfähigkeit, waren u.a. auch die meisten grundsätzlichen Forderungen der damaligen Diskussion (vgl. auch Rockefeller Bericht) zumindest vorläufig beantwortet. Über diese – mehr mit den Fachwissenschaften und ihrer didaktischen Umsetzung korrespondierenden – Hypothesen hinaus ging unter der Zielvorstellung, dass Schüler selber lernend forschen sollten, ein respektable Optimismus einher, nämlich dass dies den Schülern wesentlich mehr Spaß bereite, und sie mehr motiviere als lediglich nachvollziehendes Lernen. Mit anderen Worten: Schüler seien neugierig und motiviert, wenn sie Gelegenheit erhielten, die Strukturen einer Disziplin selbständig und im Verlaufe schulischen Lernens aufzufinden.

Es erscheint in der Rückschau überraschend, in welchem hohem Maße bildungspolitische Leitideen, fachdidaktische Überlegungen (Hypothesen) und auch neuformulierte entwicklungs- und lernpsychologische Erwartungen konvergierten, in curricularen Entwicklungsvorhaben zusammenliefen bzw. einen allgemeinen Konsens repräsentierten.

Allerdings kann er im Nachhinein als eine relativ dünne theoretische Decke über der anschließend entstehenden Vielzahl von curricularen Projekten angesehen werden.

Es kamen Zweifel auf,



ob sich die – aus den umfassenden begrifflichen Strukturen einer Wissenschaft abgeleitete – lehrersichere (teacher-proof) und bis ins Detail reichende Steuerung des gesamten Unterrichts auf den Brunerschen Ansatz zurückführen lasse.

Bezeichnend ist beispielsweise, dass sich selbst Bruner in Kenntnis der Folgewirkungen einer seiner Thesen zu dem Ausmaß äußerte, in dem die grundlegenden Prinzipien (also die „basic concepts“ einer Fachwissenschaft) alles und jedes im Unterricht steuern (determinieren) sollten:

„Wenn man schon Unterrichtsstoff, der mit der Struktur der [...] Physik etwas zu tun hat, nicht einfach beiseite schieben kann, so wäre ich schon froh, wenn man ihn nicht weiterhin überbetonte, sondern wenigstens im Zusammenhang mit aktuellen Problemen behandelte. [...] Möglicherweise sollten wir stärker als je zuvor pädagogischen Enthusiasmus und pädagogische Absichten in den Erziehungsprozeß einbeziehen.“ (Bruner 1971 zit. nach Dallmann/Grabowski-Pamliitschka 1973, 43 (dort übersetzt))

Die theoretische Unschärfe der Bruner'schen Hypothesen geht – auch nach dieser Selbstinterpretation – daraus hervor, dass sich beide Grundrichtungen einer strukturorientierten Curriculumentwicklung auf sie berufen und auch berufen können, da nicht ausdiskutiert ist, ob damit die umfassenden fundamentalen Konzepte und ihre möglichst frühe Einführung im Unterricht oder etwa der langfristige Prozess eines disziplinorientierten Methodenlernens gemeint sein könne.

Beide Ansätze sollen, da sie in der Bundesrepublik Bedeutung erlangt haben, nacheinander dargestellt werden.

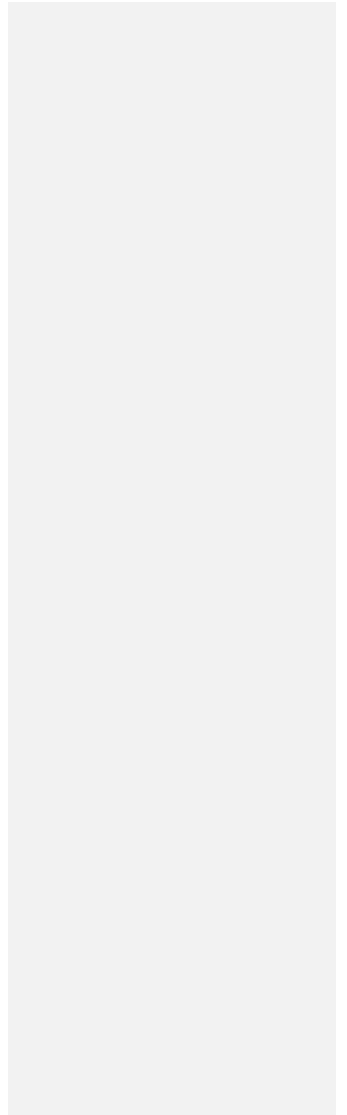
3.1.2 Strukturorientierte Curricula

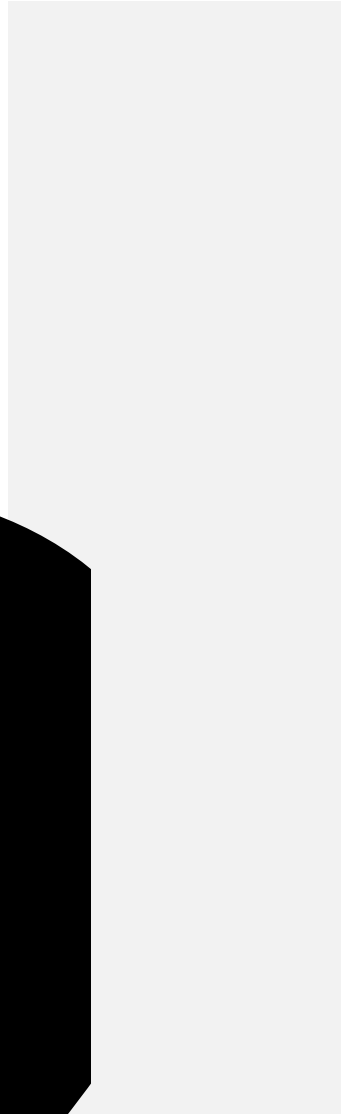
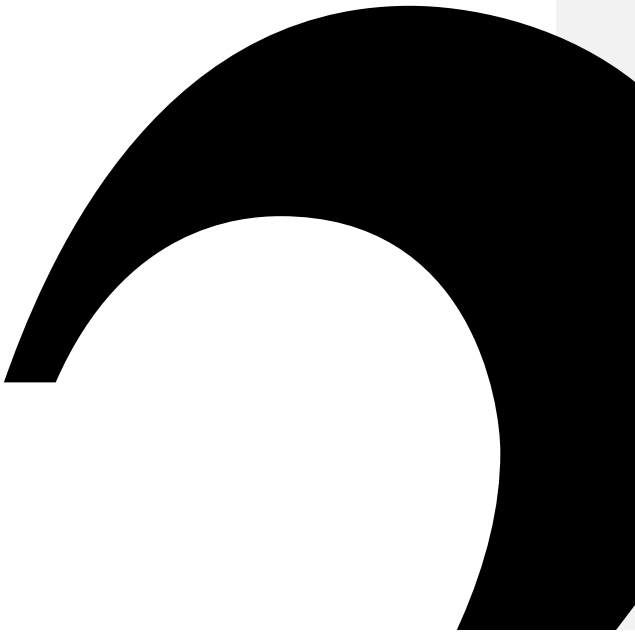
Lehrgang Physikalisch/chemischer Lernbereich von Spreckelsen, als Adaption von „Science Curriculum Improvement Study“

Dies gilt insbesondere im Zusammenhang mit den strukturorientierten, naturwissenschaftlichen Curricula als „relativ geschlossenen Lernsystemen“ (Tütken 1969a, 21).

116

(SCIS)



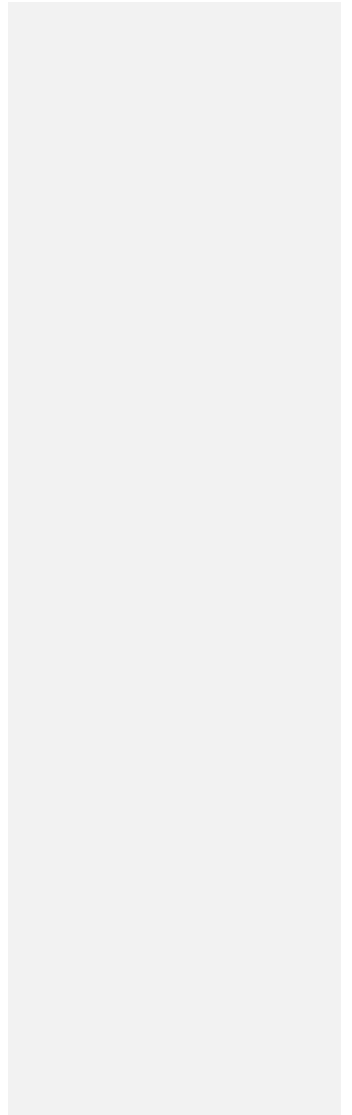


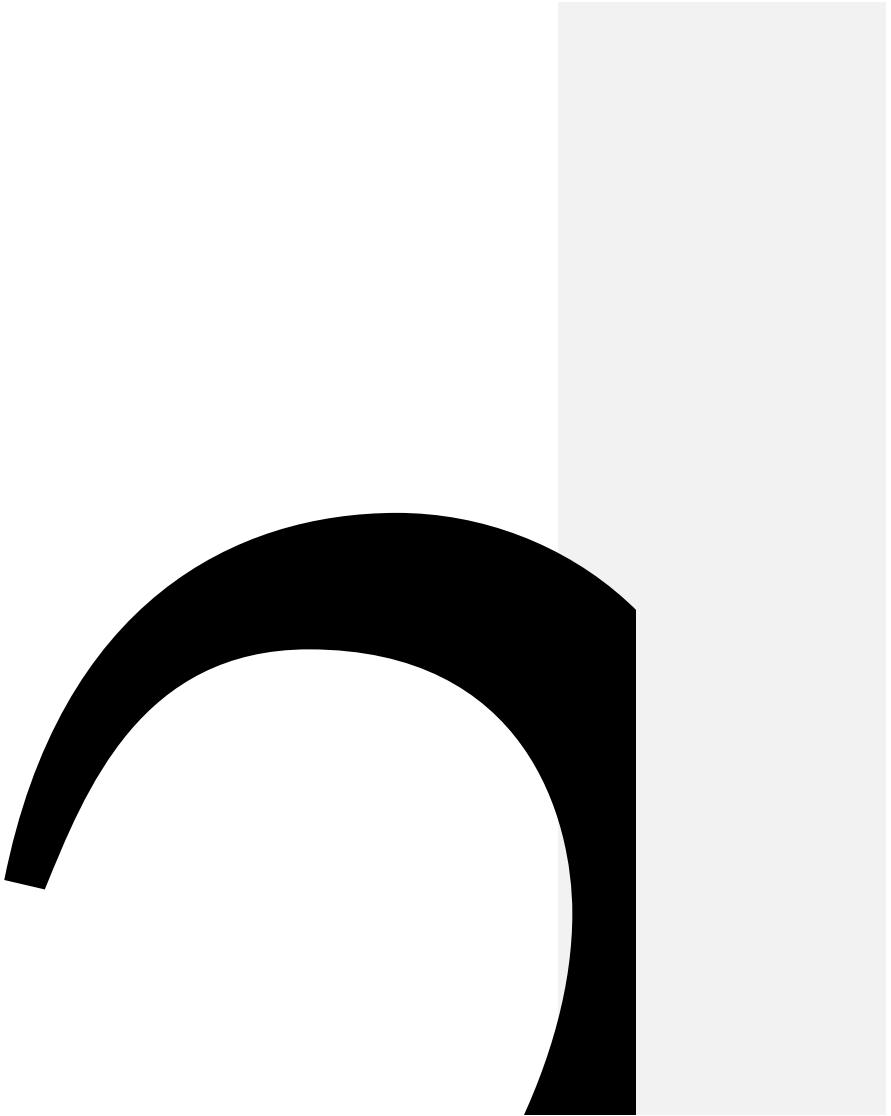
Das Curriculum von Robert Karplus aus Berkeley/Kalifornien stellt die Grundlage für den Lehrgang von Kay Spreckelsen dar (vgl. Spreckelsen 1969, 26 ff.; Lauterbach

Spreckelsen: Naturwissenschaftlicher Unterricht in der Grundschule. Lehrgang Physikalisch/chemischer Lernbereich. Frankfurt-Berlin-München. Ab 1971 Teillehrgang „Stoffe und ihre Eigenschaften“ (Spreckelsen 1971) für das 1. Schuljahr, ab 1971/ 1972 Teillehrgang „Wechselwirkungen und ihre Partner“ (Spreckelsen 1972b) für das 2. Schuljahr; nachfolgend die weiteren Teillehrgänge.

1973).

119





Entscheidend – auch für die deutsche Übertragung und Weiterentwicklung durch Spreckelsen – sind die der SCIS zugrundegelegten Annahmen über Lernphasen, die ein Schüler durchlaufen muss, um die Ziele dieses strukturorientierten Curriculum zu erreichen.

- „1. Exploration: Im Umgang mit ausgewähltem Material werden den Kindern neue Erfahrungen vermittelt, die zu anspruchsvollerem Begreifen nötigen.
2. Invention: Der Lehrer führt die naturwissenschaftlichen Begriffe ein, die geeignet sind, das von den Kindern Beobachtete zu beschreiben oder zu erklären.
3. Discovery: Der Lehrer plant Lernereignisse, die geeignet sind, die erworbenen Begriffe auf ähnliche Sachverhalte entdeckend anzuwenden. Diese Begriffe sollen zugleich die Kinder dazu anleiten, ihre außerschulischen Erfahrungen mit den Begriffen zu organisieren.“ (Karplus 1967 zit. nach Tütken 1971, 14)

Aus den – mit Blick auf die Schüler – relativ erfahrungsoffenen und ursprünglich rein begriffsbezogenen amerikanischen Curriculummaterialien entwickelte Spreckelsen einen Lehrgang, der sich von ihnen in zweierlei Hinsicht unterscheidet.

Zum einen differenziert Spreckelsen zwischen Begriffen und Konzepten. Er stützt seinen Lehrgang auf den Ansatz, „bei der Klassifizierung von Lernzielen zwischen den rein begrifflichen, kurzreichweitigen Zielen (‚Begriffe‘) und den allgemeineren, interpretationsmächtigeren Zielen (‚Konzepte‘) zu unterscheiden“ (Spreckelsen 1973, 278). Dabei favorisiert Spreckelsen die Bezeichnung Konzept:

„Konzeptdeterminierung des Unterrichts bedeutet, allgemeine Deutungsweisen (Konzepte) von Umweltereignissen und Umweltzuständen zur Grundlage und ihre Beherrschung zum Ziel des Unterrichts zu machen.“ (Spreckelsen 1972a, 590)

Diese Konzepte – hier ausdrücklich bezüglich Physik und Chemie – erläutert er folgendermaßen:

„Der hohe Erklärungswert dieser Konzepte zeigt sich in ihrer umfassenden Anwendbarkeit, die Allgemeinheit der Prinzipien in ihrer Aufweisbarkeit am scheinbar banalsten Beispiel. Sie eignen sich daher in besonderem Maße für eine didaktische Transformation im Hinblick auf die Grundstufe. Sie sind elementar und fundamentierend zugleich.

Eine eingehendere Beschreibung dieses Projektes wird an dieser Stelle nicht vorgenommen. Sie findet sich im „Bericht über die Arbeitstagung ...“ (Tütken 1969b). Er stellt den Arbeitsstand bis 1968 dar.

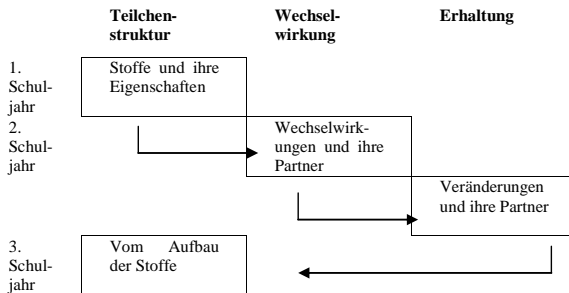
Andererseits sind es die fundamentalsten Ideen der Fachdisziplin, die für den Forscher dessen Erfahrung aufschlüsseln und systematisieren und zugleich die eigentlich fruchtbaren Konzepte auch für den Fortgang der Disziplin darstellen.“ (Spreckelsen 1973, 278)

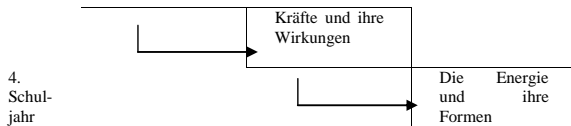
Drei grundlegende Konzepte stellen nach Spreckelsen das Gerüst seines curricularen Ansatzes dar:

- „1. Teilchenstrukturkonzept, als Vorstellung, alles Materielle als aus kleinsten Bausteinen („Teilchen“) zusammengefügt zu sehen,
2. Wechselwirkungskonzept, als Interpretationsweise, physikalische wie chemische Vorgänge auf Wechselwirkungsereignisse zurückzuführen, in denen jeweils mehrere Partner aufeinander einwirken,
3. Erhaltungskonzept, als Möglichkeit, bei physikalischen und chemischen Prozessen Größen bestimmen zu können, die unverändert bleiben (Masse, Energie etc.).“ (ebd., 286)

Diese drei Konzepte, die für Grundschüler hinsichtlich ihrer erfahrungerschließenden Wirkungen und hinsichtlich ihrer Reichweite im Verlauf der Grundschulzeit allerdings nicht erkennbar werden, sollen in den Lernprozess der Schüler eingeführt werden. Dazu dient ein spiralig aufgebautes Curriculumkonstrukt. Die drei Konzepte bestimmen im Ablauf von vier Grundschuljahren jeweils zweimal den Unterricht, u. a. auch mit eindeutig fachpropädeutischer Absicht. Das heißt, schon am Teilcurriculum für die Grundschule wird deutlich,

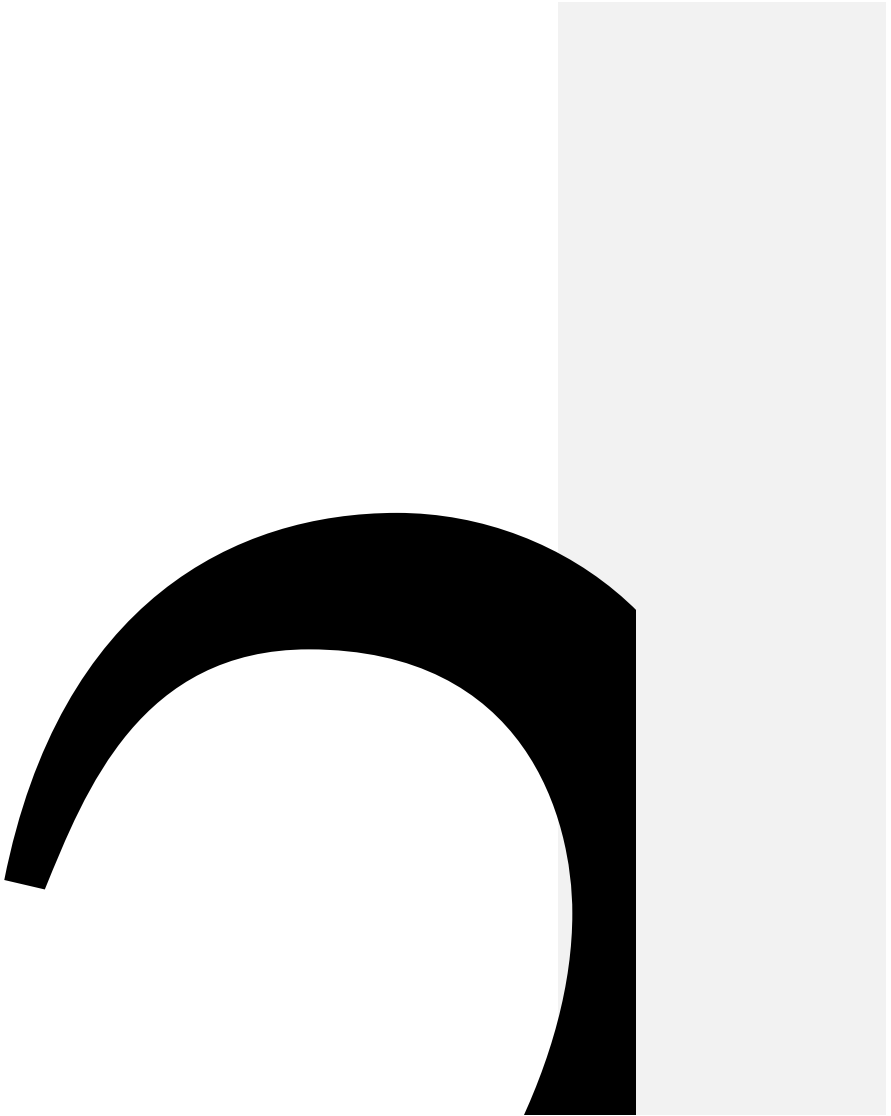
„wie im Rahmen der drei genannten Konzepte ein konsequenter Aufbau des Unterrichts vom Beginn bis in den Hochschulbereich möglich wird.“ (Spreckelsen 1971, VII)





Spreckelsen hat seinen Ansatz über die Grundschule hinaus weiter in den Bereich der weiterführenden Schulen entwickelt (vgl. Spreckelsen 1970, 355 ff.). Nach eigenem Anspruch „bemüht sich der Lehrgang“ für die Grundstufe in der „vorliegenden Form den Erfordernissen, die an ein modernes Curriculum gestellt werden, möglichst weitgehend zu entsprechen“ (Spreckelsen 1972b, VII).

Diesem Ziel will der Lehrgang mit außerordentlich detaillierten Unterrichtsverlaufsplanungen und ebenso detaillierten Hinweisen zum Unterricht genügen.



Spreckelsens Adaption von SCIS ist in mehrfacher Hinsicht aus unterschiedlichsten Positionen einer Kritik unterzogen worden:

Sie stellt den konsequentesten und auch „ausdauerndsten“ Versuch dar, von fachwissenschaftlich vorgegebenen Argumentationszusammenhängen aus allen Kindern nützliche erfahrungerschließende und -strukturierende Konzepte zu vermitteln. Zu fragen ist jedoch angesichts der erkennbar radikal fachpädagogischen Zielsetzung, ob nicht auch dieser Versuch in die Reihe anderer zu stellen ist, die eine faktisch „selektierende“ curriculare Struktur repräsentieren. Dies allerdings mit dem qualitativen Unterschied, dass Spreckelsens Adaption – im Gegensatz zu den klassischen Versuchen – wesentlich früher ansetzt und – wie nicht anders zu erwarten – bereits in die Vorschulzeit zurückwirkt (vgl. Zimmer 1972, 72-74). Aber nicht nur diese frühe Auffächerung wurde kritisiert.

Offenbar sind die eigentlichen Adressaten eines Curriculums, die Schüler, bei diesen Überlegungen aus dem Blick geraten. In diese Richtung verweisen auch weitere Kritikansätze:

Kernpunkt verschiedener Ansätze ist der Vorwurf, das vorliegende strukturorientierte Curriculum vernachlässige den Erfahrungshorizont bzw. die Erfahrungsgrundlage der Kinder und finde keinen Ansatz in oder an der Realität, in der sich gegenwärtig und zukünftig alle Kinder zurechtfinden müssen.

So hat Jeziorsky vorwiegend aus der Sicht des erfahrenen Unterrichtspraktikers nachgewiesen, wie die alleinige Steuerung des Unterrichts durch strukturorientierte Konzeptionen – wie sie der Lehrgang von Spreckelsens darstellt – die Kinder von ihren Erfahrungsgrundlagen abschneidet, sie gewissermaßen gar nicht zur Kenntnis nimmt und in eine künstliche, zudem völlig lehrerabhängige Sprech- und Lernweise einführt (vgl. Jeziorsky 1972).

Dies kann beispielhaft in den detaillierten Anweisungen für den Unterricht (zweite Hälfte des 1. Schuljahres!) nachgewiesen werden, die zu den Einzelstunden im Lehrerheft zum Lehrgang bereitstehen:

„Stufe I – Einstieg

Für jede Einzelstunde gibt das betreffende Lehrerheft genaue Anweisungen: „Lernziele“, „Wortschatz“, „Bedeutung der Lektion“, „Benötigte Lehr- und Lernmittel“, ein sog. „Flußdiagramm“ zum Unterrichtsablauf sowie eingehende, methodische Anweisungen zu den im Flußdiagramm vorgesehenen „Stufen“ des Unterrichts, zur „Hausaufgabe“, zur „Erfolgskontrolle“ und auch zur „räumlichen Anordnung“. Damit enthält der Lehrgang alle Merkmale eines lehrersicheren (teacher-proof) Curriculums bzw. Teilcurriculums.

Die Schüler erhalten keinerlei Anweisungen und Aufträge, sondern das gemeinsame Frühstück mit Milch oder Kakao soll sich vielmehr ganz alltäglich abspielen. [...]

Stufe II – Erarbeitung eines Tafelprotokolls

Die Schüler erhalten die Anweisung, sich über ihr soeben eingenommenes Frühstück zu äußern.

Der Lehrer hat die Aufgabe, weitschweifige Äußerungen der Schüler abzubremsen und die dem Unterrichtsvorhaben unmittelbar dienenden aufzugreifen und durch eventuelle Denkanstöße zu fördern.“ (Spreckelsen 1971a, 43)

Worum geht es schließlich dem Lehrer? Es geht um „feste Stoffe“ und „Flüssigkeiten“!

Giel beschreibt die Gleichsetzung von „Struktur der Disziplin“ mit der „Struktur der Wahrnehmung“ bei den Kindern als spezifisch erkenntnistheoretische Problematik jedes strukturorientierten Curriculums in der Grundschule (vgl. Giel 1974, 38).

Witte kommt hinsichtlich des Lehrgangs von Spreckelsen zu dem Schluss:

„Wenn Spreckelsen die FK [fundamentale Konzepte; GB/CC] als in besonderer Weise ‚wirklichkeitsdeutend und erfahrungserschließend‘ bezeichnet, und zwar auch im Hinblick auf die Grundschule und ihre Schüler, so ist dies in dieser Allgemeinheit einfach nicht zutreffend.

Erfahrungsermächtigend und -organisierend sind diese umfassenden Konzepte nur im Hinblick auf die abstrakten und hochspezialisierten Konstrukte und Systeme der Naturwissenschaften. Sie haben gar keinen oder nur geringen Wert für die allgemeinen Lebenserfahrungen des Individuums und für nichtnaturwissenschaftliche Bereiche.“ (Witte, R. 1971, 32)

Er zeigt darüber hinaus auf, dass SCIS hinsichtlich der Schüler und ihrer Qualifikationen weitaus dynamischer „um den Anschluß an kindliche Lernvoraussetzungen bemüht“ gewesen sei, „während in den Veröffentlichungen Spreckelsens eine fast radikale Vernachlässigung der kognitiven und motivationalen Lernvoraussetzungen deutlich wird“ (ebd., 37), so dass letztlich „der konzeptdeterminierte Unterricht [...] hier nicht ‚erfahrungsermächtigend‘, sondern erfahrungsbeschränkend ist“ (ebd., 40).

Auch die methodische Dimension des konzeptdeterminierten Unterrichts die „weitgehende Einschränkung der individuellen Handlungsfreiheit von Schülern und Lehrern“ beleuchtet Witte kritisch. Unter Hinweis auf die immerhin relative Handlungsfreiheit der Schüler aufgrund der Intentionen von SCIS charakterisiert er den Lehrgang von Spreckelsen wie folgt:

„Es kommt hinzu, daß die Kinder beim sogenannten Schülerversuch oft nicht mehr zu tun haben, als einen einmal ablaufenden Vorgang zu ‚beobachten‘, z. B. das Durchlaufen von Wasser durch einen Trichter. Das Ergebnis ihrer

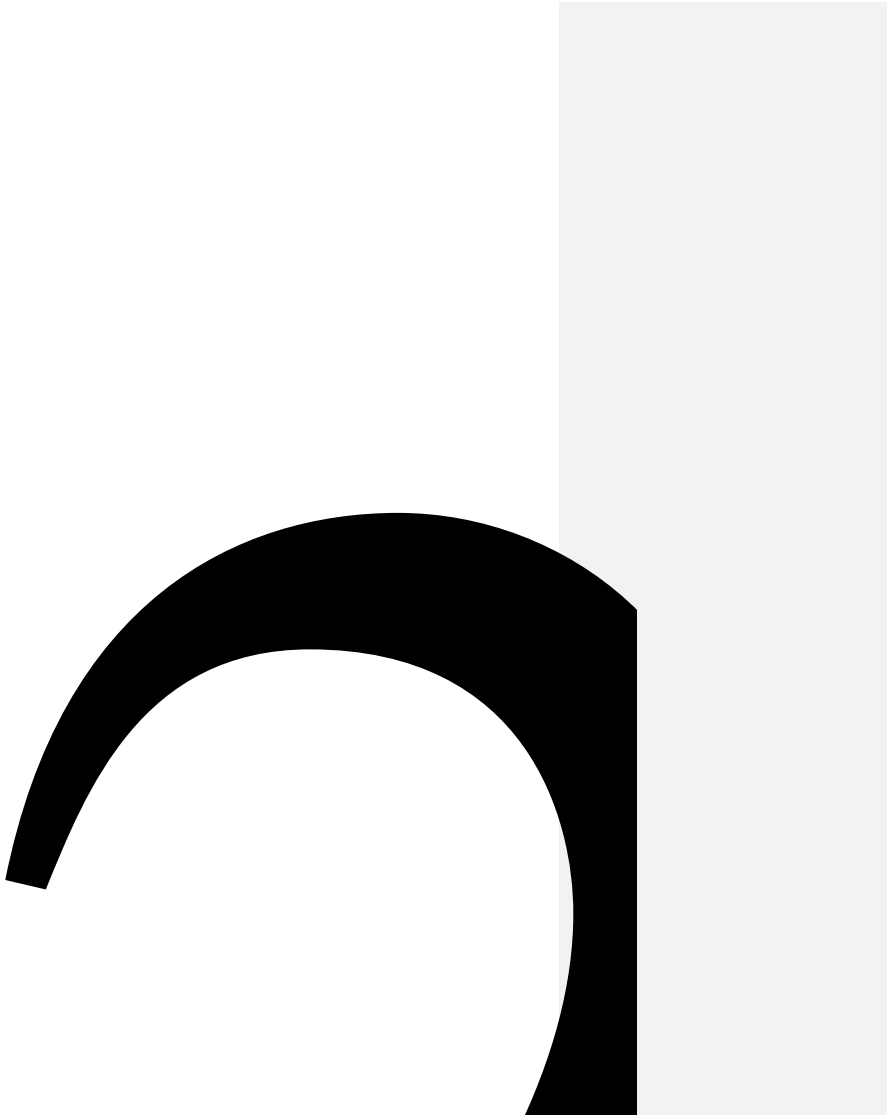
Beobachtung steht schon vorher fest: „Das Wasser ist klar, riecht nicht, fließt schnell durch den Trichter, ist dünnflüssig.“ (ebd., 41)

„Die Vorschläge für die Schülerversuche lassen ebenso wie die der Tafelarbeit zukommende Aufmerksamkeit die Frage nach den dem Lehrgang zugrundeliegenden lernpsychologischen Vorstellungen auftauchen. Es scheint, daß hier angenommen wird, Wissen werde erworben durch einfaches Hinsehen, durch eine Art geistiger Kopie. Die Kinder lassen eine Flüssigkeit durch einen Trichter laufen, betrachten die Flüssigkeit, riechen daran: schon ist die ‚Kopie‘ fertig und die nächste Flüssigkeit kann ‚kopiert‘ werden: Der Erstklässler als ein mit Sinnen ausgestatteter, aufnahmebereiter Datenspeicher.“ (ebd., 41-42)

In seiner Zusammenfassung kommt Witte hinsichtlich des methodischen Konzepts von Spreckelsen zu dem bemerkenswerten Schluss, dass hier lediglich „methodisches und lernpsychologisches Museum“ (ebd., 42) geboten werde, das zudem noch durch nicht selten fragwürdige, eine jeweils fehlende Motivation ausgleichende „Einstiege“ ergänzt werde:

„Da dienen die Wippe und das Wippen schließlich nur als Anlaß, um ein den Kindern nichts sagendes Interaktionsprinzip zu abstrahieren. Da wird eine Eisenbahn in der Klasse aufgebaut, aber entsprechende Erwartungen der Kinder werden frustriert: es geht nur um Längenvergleich. Ein Roller-Wettbewerb wird veranstaltet – um den Luftwiderstand zu demonstrieren – aber eine der beiden Parteien hat, wenn der Lehrer sein Lernziel erreichen will, von vornherein keine Gewinnchancen.“ (ebd., 42)

30 Jahre nach der Entwicklung des Konzepts durch Spreckelsen und die Kritik mehrerer Autoren daran kann gesagt werden, dass dieser Ansatz heute in der Didaktik des Sachunterrichts nicht mehr verfolgt wird. Auch Spreckelsen orientiert sich heute für den naturwissenschaftlichen Bereich des Sachunterrichts – integrative Konzeptionen des Sachunterricht werden auch gegenwärtig noch insbesondere von Didaktikerinnen naturwissenschaftlicher Herkunft eher selten entwickelt, auch wenn ihre Notwendigkeit allenthalben anerkannt wird – am Physikdidaktiker Wagenschein. Dessen völlig anders strukturierte Konzeption und ihre Rezeption steht aber heute in einer ähnlichen Gefahr wie naturwissenschaftliche der 1970er Jahre, zum Teil unkritisiert und unreflektiert die Debatte zu beherrschen.



Weg in die Naturwissenschaft als Adaption von „Science A-Process Approach“

Im Gegensatz zu dem konzept- bzw. begriffsorientierten Curriculumansatz geht der verfahrensorientierte Ansatz davon aus, „bestimmte intellektuelle Fertigkeiten zu entwickeln, mit deren Hilfe Kinder methodisch anspruchsvoller selbst Informationen über ihre natürliche Umwelt gewinnen können“ (Tütken/Spreckelsen 1971, 5-6).

Das bekannteste und aufgrund zahlreicher Veröffentlichungen in der Bundesrepublik auch auf die Curricula bzw. Lehrpläne und Richtlinien wirksam gewordene Curriculum ist das amerikanische Elementar-schulcurriculum „Science a Process Approach“ (S-APA).

Dieses von der American Association for the Advancement of Science (ARAS) entwickelte, die Naturwissenschaften und die daran orientierten Schulfächer übergreifende Curriculum aus der sog. Post-Sputnik-Periode ist schon relativ frühzeitig von Spreckelsen in die bundesrepublikanische Diskussion eingeführt worden (Spreckelsen 1968).

1970 erschien dann eine eingehendere Darstellung unter dem vorgesehenen Titel der deutschsprachigen Adaptionfassung „Weg in die Naturwissenschaft“ (vgl. Arbeitsgruppe für Unterrichtsforschung 1970).

Kennzeichnend für S-APA als einem ebenfalls geschlossenen, strukturorientierten Curriculum (→ 3.1.2) ist der Aufbau seiner Struktur auf der Grundlage einer hierarchisch präzise geordneten Folge von Qualifikationen. Im Gegensatz zu den w. o. beschriebenen Basiskonzepten wurden die Qualifikationen als Lernziele aufgestellt und repräsentierten die Grundannahme, Grundschülerinnen könnten diese – u. a. auch in der festgelegten Reihenfolge und Qualitätsstufe – erlernen.

Die Verfahren bzw. Qualifikationen basieren auf den lerntheoretischen Überlegungen von Robert M. Gagné (1969); die ersten acht werden „als grundlegend“ eingestuft:

- „1. Beobachten
2. Raum-Zeit-Bedingungen gebrauchen
3. Zahlen gebrauchen
4. Messen

Elke Wagner stellt dem Ansatz von Wagenschein neuere didaktische Konzeptionen zum Physiklernen gegenüber (vgl. Wagner 2004). Zur Relevanz Wagenscheins für die Didaktik des Sachunterrichts: Cech/Feige/Kahlert/Löffler/Schreier/Schwier/Stoltenberg (Hrsg.) 2001.

5. Klassifizieren
6. Kommunizieren
7. Vorhersagen
8. Schlüsse ziehen.“

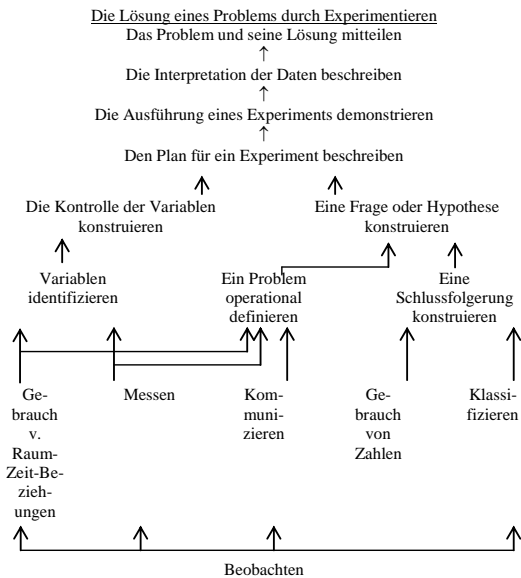
Diese acht Grundfertigkeiten gehen in fünf komplexere integrierende Fertigkeiten ein:

- „9. Daten interpretieren
10. Hypothesen formulieren
11. Variablen kontrollieren
12. Operational definieren
13. Experimentieren.“ (Griebel 1971, 20)

Bei der Auswahl dieser Qualifikationen als Lernziele für ein Curriculum ließ man sich von folgenden Zielsetzungen leiten: Die Schüler – auch schon in der Grundschule und im Kindergarten – sollen jene geistigen Operationen beherrschen lernen, „die sich im Prozeß des wissenschaftlichen Problemlösens als nützlich erwiesen haben“ (ebd., 17). Für die genannten Zielsetzungen sprachen mehrere Gründe:

- „Wissensvermittlung kann in einer Zeit des explodierenden, d.h. sich rasch vermehrenden und verändernden Wissens nicht mehr vorrangige Aufgabe der Schule sein. [...] Die stabileren und zugleich dynamischeren Methoden des Erwerbs von Wissen, die heuristischen Strategien als Werkzeuge des selbstständigen Entdeckens sind zumindest ebenso wichtig wie das Wissen selbst.“ (ebd., 17)
- „Naturwissenschaftler beobachten, klassifizieren, messen, ziehen Schlüsse, stellen Hypothesen auf und führen Experimente durch. Wie sind sie in den Besitz dieser Fähigkeiten gelangt? Vermutlich haben sie diese Verfahren erlernt, indem sie viele Jahre hindurch diese praktisch angewandt haben. Wenn Naturwissenschaftler in dieser Weise gelernt haben, Informationen zu erarbeiten, können sicherlich elementare Formen dieser Tätigkeit von Kindern der ersten Schuljahre erlernt werden.“ (Gagné 1969 zit nach Griebel 1971, 18)
- Unter Bezug auf J. Piaget wird unterstrichen, dass die typische Entwicklung intellektueller Fertigkeiten vom sehr Konkreten und Spezifischen zum zunehmend Abstrakten und Generellen verläuft. In hohem Maße generelle Fähigkeiten werden in der Regel in einem mehrjährigen Prozess erworben, von dem man annimmt, dass er von den sich kumulierenden Ergebnisse dieser Lernprozesse abhängt, die sich auf eine Vielzahl von Spielarten konkreter Prinzipien richten.

Vor dem Hintergrund dieses Begründungszusammenhangs und aufgrund der Einsicht, dass „Experimentieren können“ die höchste komplexe Qualifikation sei, versuchte man sie im Verlaufe der Projektplanung „analytisch in eine Reihe von Teilfertigkeiten zu zerlegen, die als Komponenten verfügbar sein müssen, wenn das selbständige Durchführen kleiner Experimente als Lernziel gesetzt wird“ (Griebel 1971, 19).



Als Endergebnis des curricularen Konstruktionsverfahrens erhielt man mehrere umfangreiche „Hierarchiekarten“.

Schon anhand der bisher aufgeführten Konstruktionsprinzipien des verfahrensorientierten Curriculums S-APA und seiner deutschsprachigen Adaptation wird deutlich, dass es sich hinsichtlich des didaktischen Entscheidungsspielraums für Lehrer und bezüglich des Handlungsspielraums

für Schüler um ein relativ einengendes, engmaschiges und geschlossenes Konstrukt handelt, das als lehrersicher (teacher-proof) gekennzeichnet werden kann.

Hierzu ein Beispiel aus der Unterrichtseinheit „Schmelzen und Erstarren“:

„Stellen Sie für alle Kinder gut sichtbar verschiedene feste und flüssige Körper in die Kreismitte: z. B. einen selbst geformten Körper aus Plastilin und die pyramidenförmige Kerze aus Unterrichtseinheit J, ein Schokoladenellipsoid, einen quaderförmigen Schwamm, ein Stück Kreide, ein Stück Holz, eine Schlüssel und Wasser, Kirschsafte, Milch, Motoröl, Leim oder Klebstoff. Bitten Sie die Kinder, sich die Dinge genau anzusehen und sie einzeln zu beschreiben und zu benennen. Erlauben Sie ihnen auch, die einzelnen Gegenstände in die Hand zu nehmen. Zur Beschreibung werden die Kinder die ihnen bereits vertrauten Kategorien wie Farbe, Form, Griff und Größe heranziehen. Bei der Benennung sollten Sie darauf achten, daß eine implizite Schlußfolgerung durch eine geeignete sprachliche Form ausgedrückt wird, z. B. „sieht aus wie Wasser.“ (Arbeitsgruppe für Unterrichtsforschung 1970, 24)

Solche genauen Anweisungen für den Lehrer wiederholen sich in jeder einzelnen Unterrichtseinheit und lassen die Einordnung des Curriculums als extrem strukturdeterminiert zu.

Diese Art der Vorgabe für den Unterricht ist nicht ohne Kritik geblieben.

In seiner generellen Kritik „Exakte Naturwissenschaften in der Grundschule?“ verweist Schietzel (1973) besonders auf ein Fehlen des notwendigen Freiraumes für intellektuelles Handeln von Kindern, auf eine Vernachlässigung der kindlichen Erfahrungswelt und damit auch auf eine äußerst problematische, geringe Einschätzung der Lernmotivation.

E. Neuhaus fasst schwerpunktartig die Kritik an der Adaptionsfassung von S-APA – vorwiegend aus der Sicht der Unterrichtspraxis – zusammen (Neuhaus 1974, 256). Sie führt damit Kritikansätze von Höcker (1972), Freise (1972) und Jeziorsky (1972) weiter.

- Neuhaus bestreitet, dass die Schüler für die angestrebten Lernprozesse „angemessen motiviert werden“.

„Der Lehrer fordert auf, die Schüler führen die Anordnung aus [...] Sie werden vielmehr Schritt für Schritt durch engbegrenzte Aufgabenstellungen des Lehrers zu dem erstrebten Lernziel geführt. Sie können nur die Tätigkeiten mit dem Material ausführen, die ihnen der Lehrer vorschreibt. Spielraum für selbständiges Hantieren und ein Durchspielen verschiedener Lösungsmöglichkeiten ist nicht gegeben. Nun ist schon die Aufgabenstellung so, daß sie verschiedene Lösungsmöglichkeiten kaum zuläßt. Für erfolgreiche Lernprozesse ist jedoch notwendig, daß die Kinder von sich aus an der Lösung einer Aufgabenstellung interessiert sind, daß sie vielfältige Möglichkeiten bekommen, mit dem Material

zu hantieren, und im handelnden Umgang Lösungen finden und Erkenntnisse sammeln.“ (Neuhaus 1974, 262)

- Die Künstlichkeit und Abstraktheit, sowie der geringe Aufforderungscharakter der Materialien bedingen, dass diese „mit der kindlichen Erfahrungswelt nicht in Zusammenhang stehen.“

„Vom Schüler wird vorrangig Reproduktion von Wissen verlangt, in Grenzen aber auch die Reorganisation des Gelernten, aber nicht schöpferisches Denken, problemlösendes Verhalten oder innovative Fähigkeiten.“

Durch den starren, vom Lehrer festgelegten Aufbau, der der Eigeninitiative der Kinder kaum Raum läßt, durch unmotivierte Einstiege und wenig motivierte Lernprozesse ähnelt er eher einer Unterrichtslektion Herbart-Zillerscher Prägung als einem nach heutigen lernpsychologischen und didaktischen Gesichtspunkten aufgebauten Unterricht. Der Mangel an Motivation liegt vermutlich auch darin begründet, daß die angestrebten Lernziele nicht – wie es hier weitgehend geschieht – inhaltsneutral eingeübt werden können. Eine die Kinder ansprechende wirklichkeitsnahe Lernsituation fehlt in dieser Lektion.“ (ebd., 262-263)

Neuhaus formuliert auch eine Alternative zu der von ihr in diesem Zusammenhang gesehenen „Gefahr, eine neue Lernschule zu begründen“ (ebd., 265). Sie hält es für erforderlich,

„die Curricula so ‚offen‘ zu gestalten, daß der Lehrer durch sie nicht eingeengt wird und sie der individuellen Lernsituation anpassen kann, sie andererseits so ‚geschlossen‘ anzulegen, daß sie dem Lehrer genügend Hilfe bieten und nicht seiner Willkür anheimfallen. Ebenso notwendig ist eine Lehrerbildung, die den Lehrer instand setzt, die mit den neuen Möglichkeiten gesetzten Ansprüche zu erfüllen. Nur so kann verhindert werden, daß sich die Reform des Primarbereichs nicht zum Schaden des Kindes auswirkt.“ (ebd., 266)

3.1.3 Offene Curricula

Vielleicht hat der Strukturplan (→ 1.2, 59) mit dazu beigetragen, dass zunächst und vor allem geschlossene Curricula wahrgenommen und adaptiert wurden. Daneben gab es aber auch eine andere Entwicklung, vor allem in England. Bereits 1968 hatte der Physikdidaktiker W. Jung einen „Bericht über die Möglichkeiten des naturwissenschaftlichen Unterrichts in der Grundschule – Das Nuffield Junior Science Projekt“ vorgelegt. Es wurde allerdings im Bericht über die Göttinger Arbeitstagung „Naturwissenschaftlicher-technischer Lernbereich in der Grundschule“ im Gegensatz zu den relativ ausführlich behandelten, strukturorientierten Curricula aus USA praktisch nur am Rande erwähnt.

Mit der 1970 erschienenen Einführung zu dem Buch von P. A. Nelson „Naturwissenschaftlicher Unterricht in der Grundschule“ von S. Thiel (vgl. Thiel 1970b) wurde bereits auf die spezifischen Unterschiede des Nuffield Junior Science Projekts als offenem Curriculum (auch unter Hinweis auf W. Jung) aufmerksam gemacht:

„Der Unterschied zu den geschilderten amerikanischen Ansätzen [gemeint sind die Konzeptionen „Struktur der Disziplin“ und „Prozesse als Inhalte“, GB/CC] besteht darin, daß nicht versucht wird, das System der Naturwissenschaften in einem relativ eng konzipierten Lehrgang von einigen Grundgedanken her aufzubauen, sondern daß die Schüler in einem ungefächerten Unterricht mit einer Vielzahl von Phänomenen konfrontiert werden, die zum Staunen, Nachdenken, zu Vermutungen und Lösungsvorschlägen anregen – die Ähnlichkeit mit dem Ansatz Martin Wagensehns ist unverkennbar.

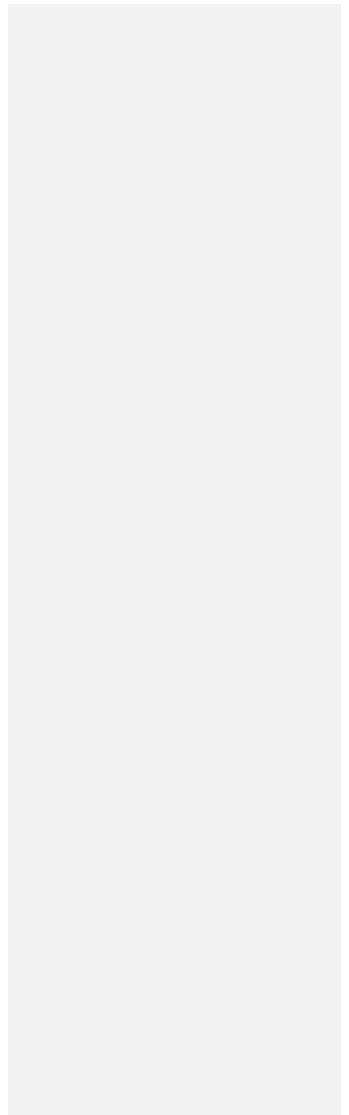
Das damit angesprochene Problemlösungsverhalten, das ja schon lange in der Literatur zur Didaktik der Naturwissenschaften bekannt ist, wird hier auch für die Grundschule fruchtbar zu machen versucht. Dabei liegt der Schwerpunkt nicht auf einem vom Lehrer geleiteten Frontalunterricht, der immer nur wenigen Kindern Sprechmöglichkeiten bietet, sondern auf der Arbeit in der kleinen Gruppe, wo die ‚informal discussion‘, das Sprechen der Kinder untereinander über das anstehende Problem, im Mittelpunkt steht. Gleichzeitig wird der Lehrer aus seiner überragenden Rolle entlassen, er ist nicht mehr Informationsfilter, sondern eher Informationshilfe.“ (ebd., 25)

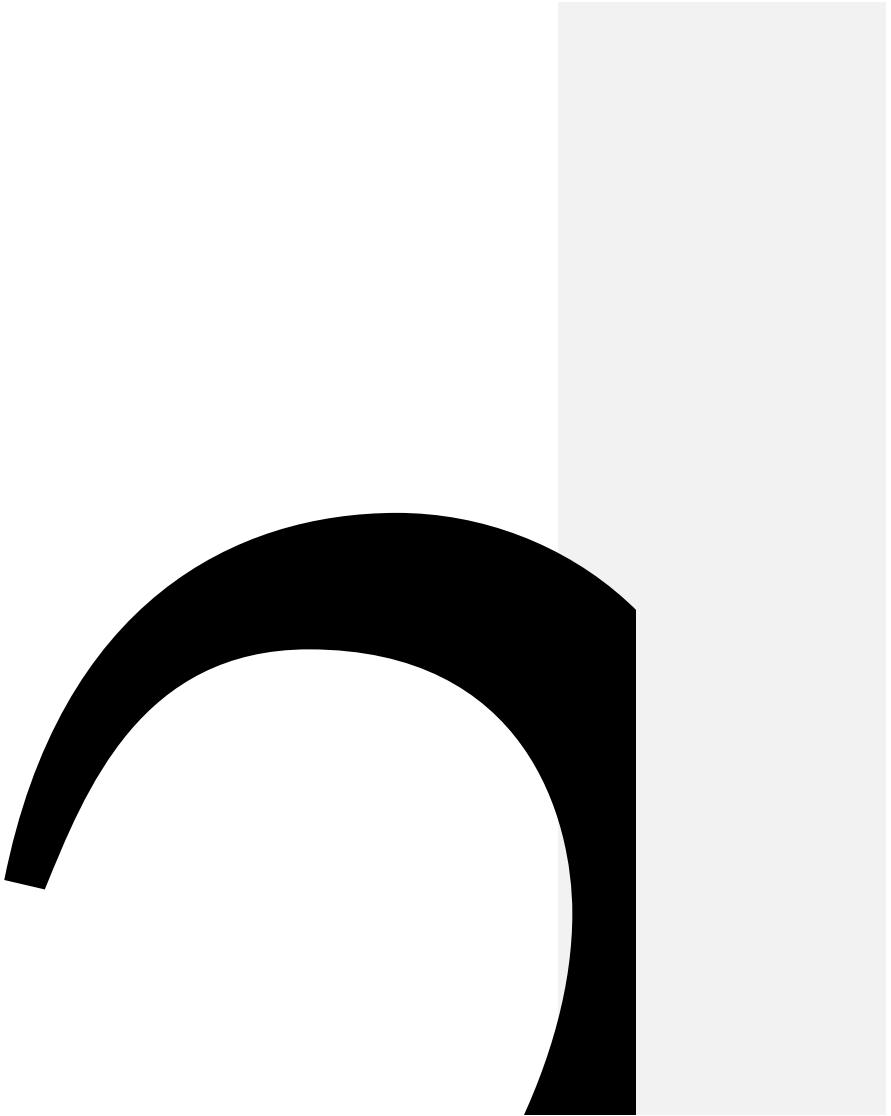
Auffällig ist, dass Thiel schon 1970 eine wichtige Wirkung des englischen Nuffield Junior Science Projekts als einem offen strukturierten Curriculumtyp hervorhob, die bei den geschlossenen Curricula und dem durch sie bestimmten Sachunterricht mehr und mehr vermisst wird:

„Das englische Projekt versucht dagegen, von den primären Erfahrungen und Denkansätzen der Kinder auszugehen, die diese in freiem Umgang mit Problemen und Phänomenen gewonnen haben; davon geht eine starke Motivation aus, sich weiter mit naturwissenschaftlichen Problemen zu beschäftigen.“ (ebd., 26)

Zwei wesentliche Anstöße zum Neuaufleben der Diskussion um offene curriculare Ansätze für die Grundschule in den Ländern der Bundesrepublik sind in der Veröffentlichung des sog. „Plowden-Reports“ 1967 (vgl. Council for Education 1967) bzw. seiner Übersetzung ins Deutsche unter dem Titel „Kinder/Schule/Elternhaus“ 1972 (vgl. Belsler/Roeder 1972) sowie in dem Beitrag von H. Brügelmann „Offene Curricula – Der experimentell-pragmatische Ansatz in englischen Entwicklungsprojekten“ (vgl. Brügelmann 1972) zu sehen. Beide Veröffentlichungen machen – auf höchst

unterschiedliche Weise – nachdrücklich auf die bis zu diesem Zeitpunkt
„übersehenen“ britischen Entwicklungstendenzen für Curricula aufmerksam.
Der „Plowden-
Report“





erscheint für die Diskussion um Probleme des Sachunterrichts in mehrfacher Hinsicht wichtig.

Die Plowden-Kommission war ab August 1963 tätig und hatte die Aufgabe „alle Aspekte der Primärerziehung und des Übergangs zur Sekundarstufe“ zu untersuchen (vgl. Belser/Roeder 1972, 1). Dazu bediente sie sich umfangreicher Befragungen, die ohne Ausnahme auf die konkrete Unterrichtspraxis gerichtet waren.

Für den diskutierten Zusammenhang mit dem naturwissenschaftlich-technischen Bereich des Sachunterrichts und dem offenen curricularen Ansatz sind die Erkundungen der Plowden-Kommission von erheblicher Bedeutung, weil sie aufzeigen, wie der offene curriculare Ansatz an den „primären Erfahrungen und Denkansätzen der Kinder“ sich in der Praxis darstellt und wie sich andererseits die englischen Primary Schools mit ähnlichen Problemen beschäftigen wie viele Grundschulen in der Bundesrepublik.

Es liegt in der besonderen Zusammensetzung einer solchen Kommission aus Lehrern, Eltern, Erziehungswissenschaftlern begründet, dass keine systematisch-didaktischen Abhandlungen über die aufgefundenen curricularen Strategien in den Primary Schools zustande kommen, hingegen detailgenaue „farbige“ Beschreibungen mit zahlreichen Hinweisen auf die Wirkung von schulreformerischen Zielsetzungen auf die Schulwirklichkeit.

So wird z. B. über das von der Nuffield Foundation ab 1965 zur Verfügung gestellte didaktische Konzept (einschließlich aller Materialien) folgendes angedeutet:

„Die äußere Umgebung einer Schule wie auch die des einzelnen Kindes enthält eine Vielfalt von Gegenständen und Erscheinungen. Außer der natürlichen Welt der Lebewesen, der Sonne, des Mondes, der Sterne, von Wind, Regen, Schnee, Frost, Hitze und Kälte, Tag und Nacht gibt es die von Menschen geschaffene Welt mit ihrer ganzen technischen Kompliziertheit.

Die herkömmliche Art, diese Erscheinungen in Biologie, Zweige der Physik, wie Optik, Elektrizität und Magnetismus, Chemie, Ingenieurwesen usw. einzuteilen, sind für kleine Kinder im Primarschulalter weder natürliche noch außer in einem sehr groben Sinne, verständliche Klassifizierungen: Ersetzt man die oben benutzten Begriffe durch Bezeichnungen wie Kaninchen, Lokomotiven, Fernrohre, Fernsehgeräte und Flugzeuge, so wird sofort erkennbar, daß es sich um Dinge handelt, für die Kinder eine spontane Neugier zeigen und über die sie zahllose Fragen stellen. Die Frage des naturwissenschaftlichen Unterrichts an Primarschulen beantwortet sich auf diese Weise fast von selbst. Es sind diese Gegenstände und Erscheinungen der äußeren Umwelt, die die Kinder anziehen und interessieren.“ (Belser/Roeder 1972, 139)

Hier stets unter Bezug auf die deutschsprachige Fassung zitiert.

Zwei weitere Ausschnitte aus den Ausführungen der Plowdenkommission zu „Naturwissenschaften“ weisen auf – auch in deutschen Grundschulen – zentrale Probleme hin:

„Die Art der Behandlung des Unterrichtsstoffes kann kurz durch die Wendung ‚Lernen durch eigene Entdeckungen‘ charakterisiert werden. In mancher Hinsicht ähnelt sie den besten Methoden an den Universitäten. Eine anfängliche Neugier, die oft durch die vom Lehrer geschaffenen Umweltfaktoren angeregt wird, führt zu Fragen und Überlegungen, welche Fragen vernünftigerweise gestellt werden können und wie die Antworten zu finden sind. Dies beinhaltet eine große Urteilsfähigkeit auf Seiten des Lehrers. Er wird am eigentlichen Ziel vorbeigehen, wenn er den Kindern die Antworten mitteilt oder zu bereitwillig und ausführlich andeutet, wie man die Antwort finden kann, aber er darf die Kinder nicht zu lange oder zu hilflos heruntappenlassen, und er kann ihnen oft dadurch zu Hilfe kommen, daß er eine weitere Frage stellt. Obwohl jedoch der dauernde Dialog zwischen Lehrer und Kindern ein grundlegendes Merkmal der von uns gerade beschriebenen Methode ist, wäre die Annahme falsch, dass sich alles in einem Klassenzimmer oder selbst in einem Laboratorium abspielt. Grundlegende Elemente des Verfahrens sind Untersuchungen, Erkundungen und direkte Erfahrungen, für die Ausflüge erforderlich sein können, die vielleicht nur bis zum Schulhof reichen, aber manchmal auch zu einem Bahnhof, einer Fabrik, einem Wald oder einem Teich führen müssen. Die Anfertigung von Modellen und der Aufbau und die Wiederholung von Experimenten werden ebenfalls eine wichtige Rolle spielen. Kleine Kinder möchten die Experimente vielleicht immer noch einmal wiederholen, und das Vergleichen der Ergebnisse, wird oft zu neuen Fragen führen. Falls die Kinder, wenn sie älter werden, die Ergebnisse eines einzigen Experimentes zu leichtfertig verallgemeinern, sollte der Lehrer dafür sorgen, daß sie ihre Experimente wiederholen. Hierdurch kann das Verständnis der Kinder für Genauigkeit, Verlässlichkeit und die Art des Beweismaterials gesteigert werden. Einige Studien werden die Kinder an Bücher heranführen, und die aus Büchern oder beim Fernsehen aufgenommenen Informationen werden ebenfalls Ausgangspunkte für Untersuchungen darstellen. Wenn sich aber der naturwissenschaftliche Unterricht an Primarschulen auf aus Büchern gewonnenes Wissen beschränkt, wird der Zweck der Auseinandersetzung mit diesem Bereich des Curriculum verfehlt.“ (ebd., 140)

Besonders aufschlussreich ist aus der Sicht offener Ansätze der Hinweis bezüglich der weiterführenden Schulstufen. Insbesondere für ein von tradierten Auffassungen immer noch geprägtes Schulsystem wie das in weiten Teilen der Bundesrepublik vorfindliche kann er größte Bedeutung haben.

„Die dargestellte Entwicklung ist nicht überall mit einmütiger Begeisterung begrüßt worden. Manche Fachlehrer für Naturwissenschaften an Sekundarschulen befürchteten, daß die Kinder mit allerlei bruchstückhaftem,

ungeordnetem Wissen zu ihnen kämen, von denen manches ungenau oder zumindest ‚unwissenschaftlich‘ alles aber unvollständig sei.

Obwohl es für eine allgemeine Beurteilung des neuen Ansatzes zu früh ist, kann man diesem speziellen Einwand ziemlich summarisch begegnen.

Das Wissen ist immer unvollständig, und die Kinder können nur allmählich ein zusammenhängendes Verständnis jedes Wissensaspektes entwickeln. Die Art der Klassifikation, die auf einer fortgeschrittenen Stufe nützlich und notwendig ist, können für Elfjährige bedeutungslos sein. Wenn die Kinder ihre Primarschulen mit einer nicht nur unverminderten, sondern geschärften natürlichen Neugier verlassen, mit der Erfahrung direkter Entdeckungen auf mehreren verschiedenen Gebieten, mit einiger Vorstellung davon, welche Fragen gestellt werden müssen und wie die Antworten zu finden sind, werden sie für eine Fortsetzung ihrer naturwissenschaftlichen Erziehung gut ausgestattet sein.

Wir nehmen an, daß viele Fachlehrer für Naturwissenschaften an Sekundarschulen dies jetzt schon begrüßen, und wir hoffen, daß es bald alle tun werden.“ (ebd., 143)

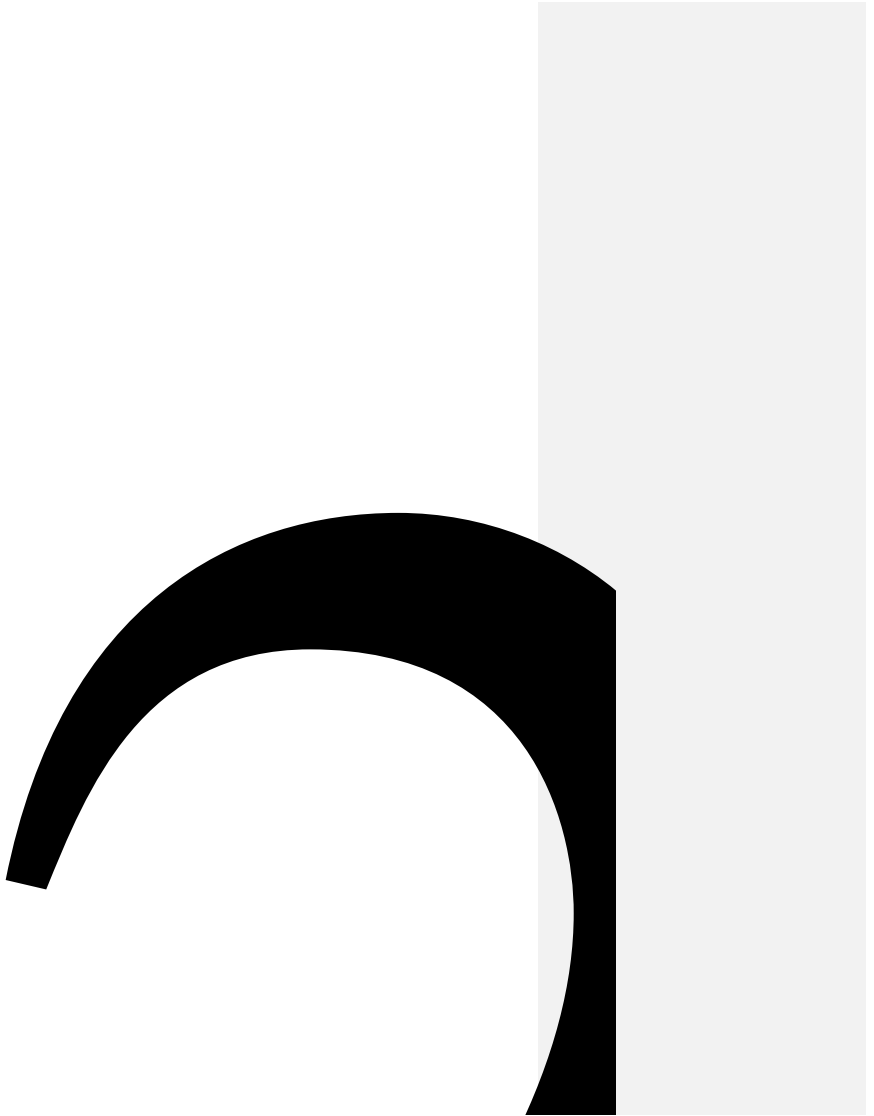
Zum Beitrag Brügelmanns ist zunächst anzumerken, dass er sich auf eine „Tagung über Probleme der Curriculumentwicklung“ bezieht. Brügelmann widmet sich dem Problem offener Curricula im Unterschied zum Plowden-Report weitgehend auf theoretischer bzw. curricular-strategischer Ebene (Brügelmann 1972, 95).

Aus der Perspektive offener Ansätze wirft Brügelmann eine Reihe provokativer Schlüsselfragen auf:

„Warum sollten auch nur solche Situationen in der Schule zugelassen sein, deren Ergebnisse der Lehrer schon im voraus kennt – oder zu kennen glaubt?

Warum soll ein Schüler nicht mit einem Problem konfrontiert werden, ohne daß ihm vorgeschrieben wird, was ihn daran zu interessieren hat, welche Fragen er stellen darf, wie er sich mit ihm auseinandersetzt, wohin sein Nachdenken führt?

Unterschätzt ein Unterricht, der alle Seiten- und Irrwege, alle Zweifel und Ambiguitäten, auch die Erfahrung des Versagens aus der Schule verbannt und nur noch sorgsam aufbereitete, sozusagen keimfreie Schritt-für-Schritt-Lektionen zuläßt, unterschätzt ein so entproblematisierter Unterricht nicht Neugier und Interesse, Lernwillen und Lernfähigkeit, vor allem aber das kreative Potential des Schülers? Mehr noch: Verdrängt er nicht all dies mit einem fragwürdigen Maßstab der ‚Relevanz‘ von Schüleraktivitäten, weil ein Plan für diesen Zeitpunkt andere Lernziele vorschreibt?“ (ebd.)



)

Brügelmann fasst die Vorzüge eines offenen Curriculums zusammen:

„In einer angegebenen Unterrichtssituation können verschiedene Schüler unterschiedliche Lernziele verfolgen und erreichen – der Unterricht ist ‚open-ended‘; der Lehrer kann auch wenig oder unstrukturierte Lernsituationen riskieren, er braucht dabei nicht eine Vielzahl von Feinlernzielen [...] im Kopf zu behalten, sondern kann seine Maßnahmen an einer begrenzten Zahl formaler Standards orientieren; er kann beweglich auf eigene Einfälle, Ideen der Schüler und situative Entwicklungen reagieren, ist nicht vor die Alles-oder-nichts-Entscheidung über einen präfabrizierten Unterrichtsverlauf gestellt, sondern auf flexibles Verhalten vorbereitet und dazu motiviert [...]“ (ebd.).

Sicherlich im Zusammenhang mit den Denkanstößen aus dem „Plowden-Report“ und dem Bericht Brügelmanns, jedoch auch beeinflusst von Erfahrungen aus verschiedenen ausländischen Curriculumprojekten, lebte die Diskussion um offene Ansätze im Jahre 1973 wieder auf.

Als wohl wichtigster Text – weil er ähnlich wie der Strukturplan 1970 bundesweit schulreformerische Initiativen beeinflussen sollte – sind die Empfehlungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates „Zur Förderung praxisnaher Curriculum-Entwicklung“ (Deutscher Bildungsrat 1973) aufzufassen.

Diese Empfehlungen knüpfen zwar ausdrücklich an den Strukturplan an (vgl. ebd., 11), setzen sich aber in dem Abschnitt „Offene Curricula“ (vgl. ebd., A 20) eindeutig vom Curriculum-Modell ab, das bezüglich des naturwissenschaftlich-technischen Sachunterrichts noch vom Strukturplan gefordert wurde.

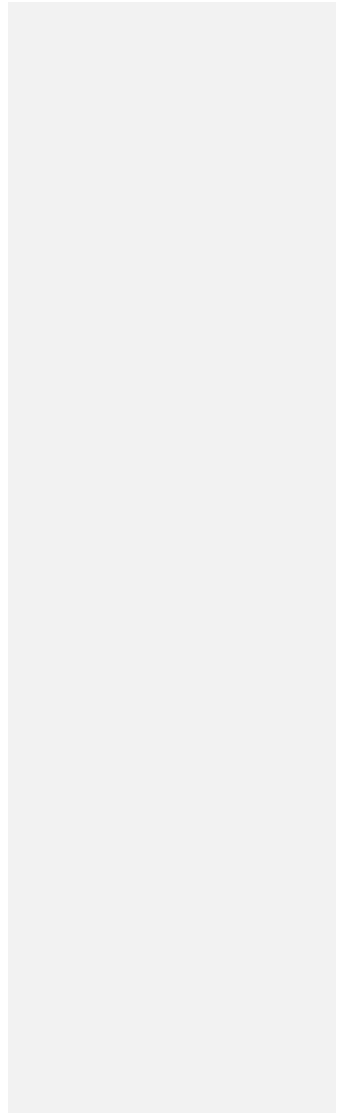
Über die „Empfehlungen“ der Bildungskommission hinaus rückte auch der Arbeitskreis Grundschule mit dem Band „Entdeckendes Lernen im Lernbereich Biologie“ offene Curriculumentwürfe wie das Nuffield Junior Science Projekt wieder stärker in den Mittelpunkt der Diskussion (vgl. Arbeitskreis Grundschule (Hrsg.) 1973). Dazu kamen Veröffentlichung damals noch nicht ins Deutsche übersetzter Texte aus dem „Teachers Guide I“. Klewitz und Mitzkat stellten „Didaktische Prinzipien und Beispiele“ des Nuffield Junior Science Projekt vor (vgl. Klewitz/Mitzkat 1973).

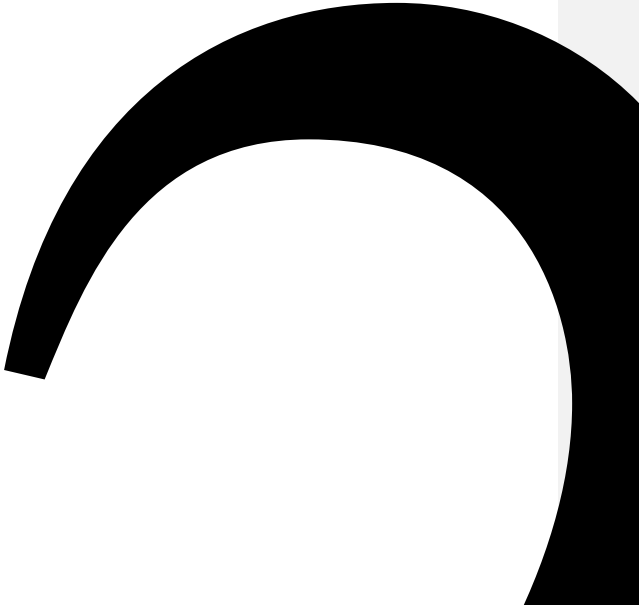
Im folgenden wird zunächst das „Nuffield Junior Science Projekt“, anschließend das etwas später begonnene Projekt „Science 5/13“ in unseren Diskussionszusammenhang um den naturwissenschaftlich-technischen Bereich des Sachunterrichts einbezogen.

Vgl. in diesem Zusammenhang auch Rumpf 1971.

Das Nuffield Junior Science Projekt

Die Veröffentlichungen der Nuffield Foundation seit dem Jahre 1966 (1947 gegründet und nach dem Gründer Lord Nuffield benannt) umfassen gemäß der gewählten curricularen Entwicklungsstrategie umfangreiche Unterrichtsmaterialien, beispielhafte Unterrichtsbeschreibungen und -dokumentationen für den elementaren naturwissenschaftlichen und technischen Unterricht von der Infant-School über die Junior-School bis hin zur Secondary-School mit spezifischen biologischen, physikalischen und chemischen Akzentuierungen.





Sie sind das

„Resultat einer mehrjährigen Arbeit, die mit Vorversuchen begann, von einzelnen Mitgliedern des Nuffield Teams an verschiedenen Schulen durchgeführt zum Zweck der Materialsammlung für die eigentlichen Versuche, die dann in Zusammenarbeit mit den Local Educational Authorities auf breiter Basis geplant und ausgeführt wurden. [...] Obwohl diese Entwicklung von neuen Unterrichtsverfahren und -zielen nicht im strengen Sinn als wissenschaftlich fundiert bezeichnet werden kann, enthält sie doch ein wesentlich stärkeres Element von Kontrolle und Rückkopplung, als es der verbreiteten Praxis bei Unterrichtsreformen entspricht. Vielleicht ist unter den gegenwärtigen Umständen und bei Einsatz verhältnismäßig bescheidener finanzieller Mittel eine größere Rationalität bei der Entwicklung von Programmen, die so umfassende Veränderungen anstreben, wie dies beim Nuffield Junior Science Projekt der Fall ist, gegenwärtig überhaupt nicht möglich.“ (Jung 1968, 45)

Die Veröffentlichungen der Nuffield Foundation zeigen die Vielfalt und den Ideenreichtum eines offensichtlich aus der Schulpraxis heraus entwickelten Curriculums, d. h. des Produkts eines spezifischen curricularen Entwicklungskonzepts mit einem engen Theorie-Praxis-Bezug.

Aus den detaillierten Beschreibungen der mit dem Nuffield Junior Science Projekt gewonnenen Erfahrungen geht eindeutig eine offene, explorierende, erkundende bzw. entdeckende Grundtendenz des curricularen Ansatzes hervor, der sich damit als ein „integrierter Bestandteil der englischen Primarschulreform“ erweist (vgl. Klewitz/Mitzkat 1973, 192).

Das damals in der Diskussion befindliche Konzept des „entdeckenden Lernens“ bildet das „Fundament“ des Nuffield Junior Science Projekts (vgl. Klewitz/Mitzkat 1973, 184-186; Klewitz/Mitzkat 1974; Brügelmann 1974, 366).

In der Folgezeit sind einige prägnante Beispiele aus dem Nuffield-Projekt ins Deutsche übertragen worden.

Neben dem ersten Hinweis von Jung – Unterrichtsbeispiel „Taschenlampe“ (Jung 1968) – sind z. B. die Unterrichtsbeispiele „Die Zentralheizung“ (Klewitz/Mitzkat 1973, 186), „Tiere auf dem Schulgelände“ und „Blätter“ (vgl. Arbeitskreis Grundschule (Hrsg.), 1973, 73ff.; 80) zugänglich.

Bisher sind folgende Bücher und „Handreichungen“ für Lehrer im Rahmen des Projekts erschienen: Teachers Guide 1. und 2 (1968); Apparatus: a Source Book of Information and Ideas (1968); Animals and Plants: a Source Book of Information and Ideas (1967); Teachers Background Booklets: Autumn into Winter (1968), Science and History (1968), Mammals in Class room (1967) (Published for the, Nuffield Foundation by William Collins, Sons & Co., London and Glasgow).

Sie geben einen genauen Einblick in die beabsichtigten Lernprozesse der Schüler und zeigen die Leitideen des Projekts auf:

„12. Oktober

Heute morgen war es sehr kalt und die Kinder beobachteten ihren Atem und sagten, sie würden ‚rauchen‘. Wir sprachen über die innere Feuchtigkeit, die sich in ihrem Atem zeigte, wenn er die kalte Luft draußen berührte, und ich erklärte, daß die Wolken ‚Wasserdampf‘ seien, der mit der höher liegenden Kaltluft zusammengestoßen sei und ebenfalls ‚kondensierte‘.

13. Oktober

Beim Öffnen der Tür hauchte Michele zufällig auf die Messingklinke und sagte: ‚Ich habe eine Wolke auf der Klinke gemacht – mit Wasser aus mir selbst‘.

Hoherfreut zeigte sie es jedem und dann gingen alle herum und hauchten die Dinge an und ‚machten das Wasser sichtbar‘ z. B. auf Spiegeln, Glas, Brillen, Abflußrohren, Karosserien etc.

Später, als sie sich über ihre Experimente unterhielten, stimmten die Kinder darin überein: daß das Wasser sich nur zeigte, wenn das Material kalt war – Blätter, Papier, Kleidung und Hände waren nicht zu gebrauchen.

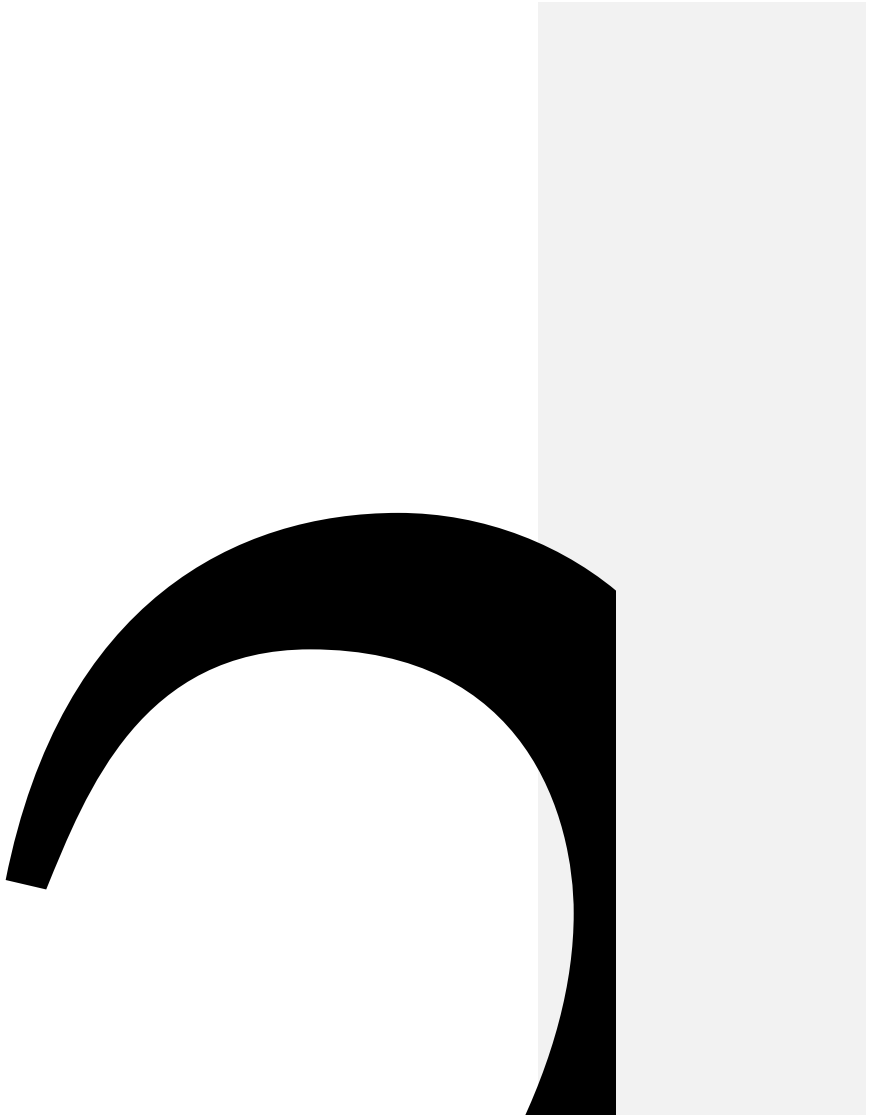
14. Oktober

Die Kinder behauchen immer noch alle möglichen Sachen! Ich bot ‚ganz besondere‘ Stücke Manilapapier (braunes Papier) an, damit sie ihre Entdeckungen illustrieren konnten, was sie auch taten und einige Kinder baten um Hilfe beim Schreiben über ihre Experimente. Das wurde sehr beliebt, und jedes Kind beteiligte sich daran. Nur ein Kind benutzte das Wort ‚Wasserdampf‘, keines schrieb ‚kondensiert‘.

‚Glänzend‘ und ‚silbrig‘ tauchten häufig in ihren Beschreibungen auf, und als wir miteinander sprachen, sagten sie: ‚Man braucht kalte Dinge, um die Feuchtigkeit zu zeigen, und man kann sie besser sehen, wenn die Dinge glänzend sind.‘“

GB/CC

[es handelt sich um Fünfjährige,



J. (Arbeitskreis Grundschule (Hrsg.) 1973, 53)

Die Leitideen des vorliegenden offenen curricularen Konzepts, das keine vorher festgelegten Lernziele kennt, und Lernprozesse an den Interessen, Fragen und Lernbedürfnissen der Kinder ansetzen lässt bzw. von daher entwickelt, d. h. das Prinzip „geleiteter Erfahrung“ (Jung 1968, 47) verwirklicht, können folgendermaßen zusammengefasst werden:

- Die Schüler haben unterschiedliche Erfahrungen erworben (unterschiedliche Lerngeschichten) und von daher auch unterschiedliche Lernbedürfnisse. Deshalb müssen sie viele Gelegenheiten, zum handelnden Umgang mit Objekten erhalten, die Anlass zu naturwissenschaftlichen Untersuchungen und Beobachtungen etc. sein können. Mit anderen Worten: Alle Schüler sollen möglichst vielseitige Erfahrungen machen können.
- Das Gewinnen weiterer Erfahrungen sowie die Verarbeitung bisher vorhandener – unsystematischer und ungeordneter – Erfahrungen soll auf eine „natürliche Lernweise“ erfolgen, d. h. mit den Mitteln und Verfahrensweisen der Grundschüler, die sie bereits besitzen. Darüber hinaus brauchen Kinder die ihnen gemäße Zeit, um selbst aufgefundenen Problemen nachzuspüren.
- Der Lehrer gibt selbst keine Verfahrensvorschläge zur Bewältigung eines Lernbedürfnisses bzw. zur Verfolgung eines Untersuchungsweges vor, leistet aber Hilfe bei deren Auffinden durch die Schüler. Damit erweist sich das Nuffield Junior Science Projekt als verfahrensorientiert. Grundlage dieses Ansatzes ist, dass die Grundschüler bereits Verfahrensweisen zum Erkunden, Erkennen und Bewirken besitzen, die unter spezifisch naturwissenschaftlichen und technischen Problemstellungen weiterentwickelt werden können. Diese – auch in anderen Konzeptionen auffindbare Auffassung – rückt Verfahren zur Lösung bestimmter Probleme wie z. B. das Experimentieren vor den Erwerb von Kenntnissen.

„Explorieren und Experimentieren sind grundlegende Bestandteile des naturwissenschaftlichen Erkenntnisprozesses. Das gilt für den Naturwissenschaftler wie für den Schüler. Im Unterricht muß das zu untersuchende Problem allerdings so beschaffen sein, daß es den jeweiligen Interessen der Kinder entspricht und mit ihren unterschiedlichen geistigen und manuellen Fähigkeiten sowie mit den vorhandenen Hilfsmitteln gelöst werden kann.“ (Klewitz/Mitzkat 1973, 189)

Aus den Texten des „Tagebuch eines Lehrers“ wird insbesondere die Leitidee des Nuffield Junior Science Projekts deutlich, aus dokumentierten Erfahrungen von Kindern Aufschlüsse über die Denk- und Handlungsansätze z.B. von Fünfjährigen zu gewinnen (vgl. Klewitz/Mitzkat 1973).

Die Themen (als Rahmenvorgaben mit naturwissenschaftlich-technischem Schwerpunkt) müssen breit genug angelegt sein, um eine Fülle von Untersuchungen zu ermöglichen.

„Das Experimentieren ist ein natürlicher Zug im Verhalten eines Kindes und, wenn der Lehrer die Kinder ermutigt, in dieser Richtung nur ein paar Wochen zu arbeiten, dann werden selbst sehr junge Kinder ab und zu ihre eigenen Versuche planen und durchführen. Ein solches Beispiel von einem Versuch, durchgeführt von jungen Kindern, fanden wir in einer Klasse von Fünfjährigen. [...]“

Man hatte ihnen ein Rattenpärchen gegeben. Die Lehrerin drängte die Kinder nicht zu experimentieren, weil sie daran interessiert war, die natürliche Reaktion der Kinder auf die Tiere zu sehen.

Nach ein oder zwei Wochen fragte ein Junge einen anderen, ob er schon bemerkt habe, wie die Ratten ihre Füße aufsetzen, wenn sie rennen.

„Sie setzen sie auf wie wir. Sie galoppieren nicht wie ein Pferd.“ ‚Wenn sie schnell genug rennen, könnten sie vielleicht doch galoppieren‘, sagte der andere Junge. Die Kinder schoben mehrere Tische zusammen und versuchten, eine Ratte dazu zu bewegen, schnell zu rennen, um zu sehen, ob sie vielleicht doch galoppiere.“ (Arbeitskreis Grundschule e. V. (Hrsg.) 1973, 19)

Als spezifische Leitidee erweist sich, dass die Kinder zunächst einfache Probleme mit einfachen Verfahrensweisen (z. B. einfachen Versuchen) lösen können; aus den einfachen Verfahrensweisen werden auf dem Weg über unsteife und unsystematische Lernprozesse zunehmend komplexere Verfahrensweisen entwickelt.

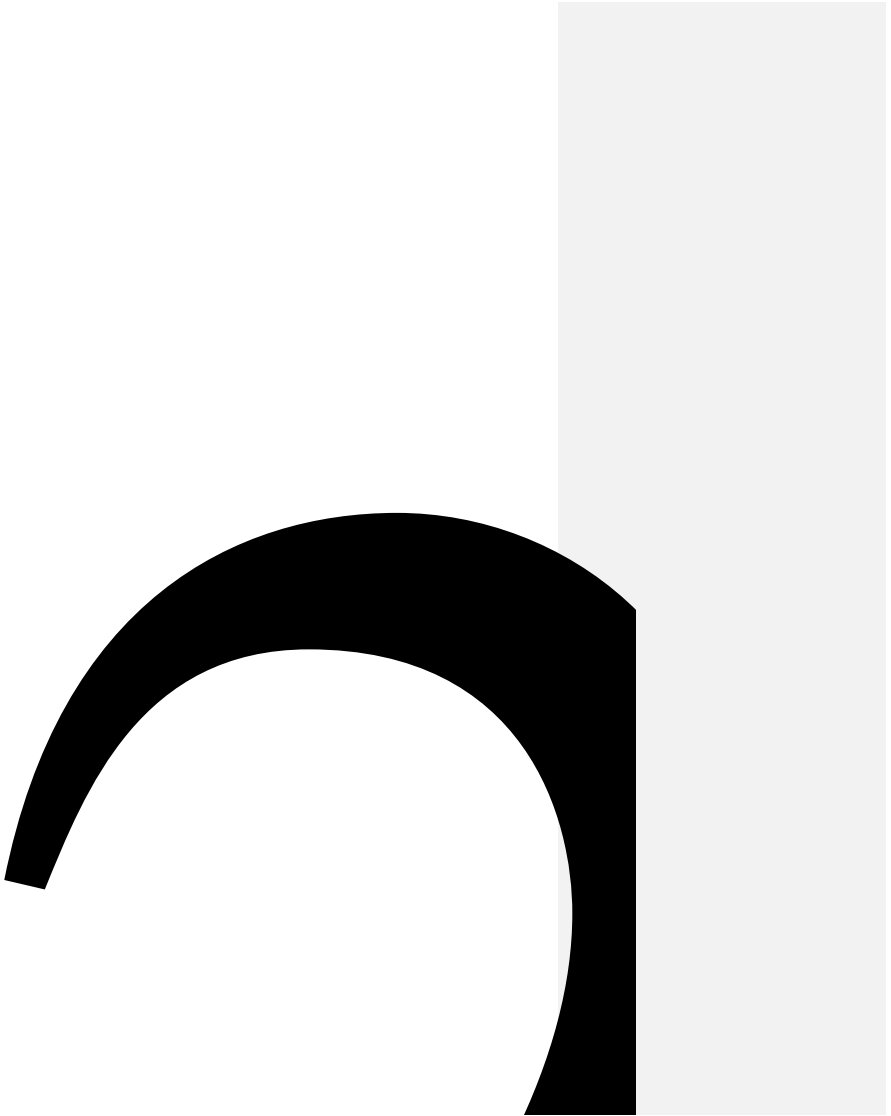
- Die Integration des naturwissenschaftlichen Unterrichts, d. h. hier seine nicht fachlich gegliederte Struktur wird durch praktisches Handeln und durch Orientierung des Unterrichts an den Interessen, Lernbedürfnissen und Fragerichtungen der Schüler erreicht.
- Durch Bereitstellung reichhaltigen Materials im Klassenraum und intensiver Nutzung allen Materials und aller Lernanlässe aus der näheren Umgebung wird das Prinzip einer „anregenden Lernumwelt“ konsequent verwirklicht.
- Auf die spezifische Rolle des Lehrers in einem Unterricht nach dem Nuffield Junior Science Projekt ist bereits mehrfach hingewiesen worden.

Als wesentliche Kritikpunkte werden im Zusammenhang mit dem Nuffield Junior Science Projekt bisher – insbesondere von Befürwortern – drei benannt:

- „Unterrepräsentation“ wesentlicher „konstituierender Elemente eines Curriculums“;
- „Zufälligkeit bei der Auswahl der Inhalte“ und hoher Zeitaufwand für die „Bearbeitung scheinbar abwegiger und unfruchtbarer Themen“;

- Beschränkung des „Erkenntnisradius“ durch nachdrücklich geforderte „direkte Erfahrung (first hand experiences)“.

Das Verhältnis „konstituierender Elemente eines Curriculum“ zueinander



wird bei jedem curricularen Ansatz anders bestimmt und gewichtet, und zwar je nach der allgemeinen Wertschätzung, die den genannten Elemente gerade zukommt. Ganz eindeutig erhalten die „Interessen und Bedürfnisse der Kinder“ im Nuffield Junior Science Projekt Vorrang.

„Von der Seite des Faches [besser: der Fächer, GB/CC] betrachtet, muß das nach den Prinzipien des Nuffield-Projektes erworbene Wissen als unsystematisch und zufällig erscheinen. Die Frage der Fachsystematik ist im Zuge der Reform des Sachunterrichts in der Bundesrepublik intensiv und kontrovers diskutiert worden. Die Tendenz, fachsystematische Betrachtungsweisen im Sinne einer Propädeutik in die Grundschule zu verlängern, scheint aber weitgehend zugunsten exemplarischer Problemstellungen überwunden zu sein. Ausschlaggebend dafür ist wohl eine realistische und differenzierte Einschätzung der psychologischen Voraussetzungen des Grundschulkindes. Zu welchen Konsequenzen ein einseitig von den Fachdisziplinen her entworfenes Curriculum für den Unterricht in der Primarstufe führen kann, hat die Kritik am Beispiel des SCIS herausgestellt.“ (Klewitz/Mitzkat 1973, 191)

Aus der gleichen Sichtweise heraus, nämlich einer fachlich bestimmten, erscheinen dann folgerichtig auch die Inhalte dieses curricularen Ansatzes zufällig ausgewählt. Unter Hinweis auf den Vorrang der Verfahrensweisen als Lernziele ist aber noch auf weitere Argumente aufmerksam zu machen:

„Von der Bedeutung, die solche Themen für das Kind haben, stellt sich das Problem allerdings anders dar.

Der Schüler ist an diesen, oft abseitig erscheinenden Inhalten interessiert und bearbeitet sie mit entsprechender Intensität. Es liegt auf der Hand, daß auf solche Weise kein grundlegendes und zusammenhängendes Wissen erworben wird, das die Basis für einen strukturierten naturwissenschaftlichen Unterricht in der Sekundarstufe bilden könnte [wenn das überhaupt möglich und sinnvoll sein sollte, GB/MR].

Zweifellos führt dieser Unterricht aber zu einer positiven Einstellung gegenüber Problemen der Naturwissenschaft, zu andauernden Motivationen und zur Fähigkeit, sich selbständig Kenntnisse anzueignen. Es sei dahingestellt, ob dadurch nicht die Nachteile des Programms mehr als wettgemacht werden.“ (Klewitz/Mitzkat 1973, 191)

Schwerwiegender erscheint der dritte Kritikpunkt, der im Zusammenhang mit der geforderten „direkten Erfahrung“ steht. Wenn Themen auf die Dimension des für Kinder unmittelbar „Untersuchbaren“ reduziert werden, dann können kaum Qualifikationen bzw. Verfahrensweisen entwickelt werden, die sich –

Gemeint sind die gesellschaftlichen Forderungen von dem, was kleine Kinder lernen sollen, die Erkenntnisse der einzelnen Disziplinen (Fächer) und die „Interessen und Bedürfnisse der Kinder“.

kurz gefasst – auf die Verarbeitung von Informationen „aus zweiter Hand“ beziehen. Allerdings bieten die überwiegend „sinnlichen Erfahrungen“, die der Unterricht vermittelt, die Chance für zahlreiche Sprechansätze und soziale Kontakte. Von daher ist zu erwarten, dass soziokulturell bedingte Defizite (z. B. sprachlicher Art) eher ausgeglichen werden können als in einem Unterricht, der sich zu früh auf nur indirekt erfahrbare Informationen richtet. Zusammenfassend kann Klewitz/Mitzkat durchaus zugestimmt werden:

„Während die englische Primarschulreform mit der Entwicklungstheorie Piagets in Einklang steht, gewannen in Deutschland vor allem die amerikanische neobehavioristische Richtung der Psychologie und die damit im Zusammenhang stehende Unterrichtstechnologie Einfluß auf die didaktische Theorie und Praxis. Dadurch wurde auch die Aufnahmebereitschaft für die amerikanischen Science-Projekte gefördert.

Angesichts der zunehmenden Vorbehalte gegenüber dieser Entwicklung, die in ihrer Konsequenz zu rigiden, engmaschigen Unterrichtsplanungen führte und damit die Ansprüche des Kindes zwangsläufig einschränkte, stellt sich die Frage, ob nicht die Übernahme von Elementen der englischen Primarschulreform hier ein Gegengewicht schaffen könnte.“ (Klewitz/Mitzkat 1973, 192)

Dies könnte und müsste dazu führen, dass bei Vorrang der „Interessen und Bedürfnisse der Kinder“, im Unterricht endlich auch umfangreichere Erkenntnisse über Lernbedürfnisse und Denkansätze von Grundschulern im Zusammenhang mit naturwissenschaftlichen und technischen Problemen gewonnen werden. Das heißt im einzelnen:

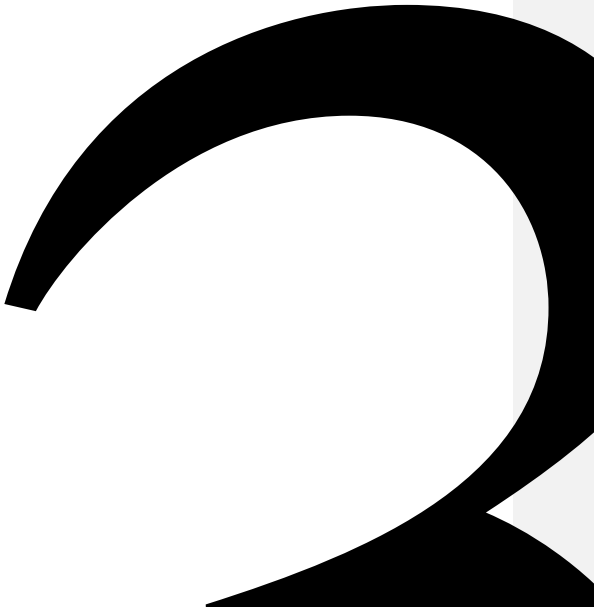
- allgemeine und spezifische Gesetzmäßigkeiten für kindliche Fragestellungen in diesem Bereich;
- generelle Trends für kindliche Interessen;
- Gesetzmäßigkeiten für kindliche Denkvorgänge und Arbeitsweisen, GB/MR.

Diese Grundlagen könnten in der Folge zu besser wissenschaftlich abgesicherten didaktischen Entscheidungen verhelfen.

Science 5/13

Drei wesentliche, charakteristische Merkmale offener Curricula, nämlich:

- „Offenheit der Lernsituation“



- „Anpassungsfähigkeit von Curriculum-Materialien an die besonderen Umstände der jeweiligen Unterrichtssituation“ und
- „Unabgeschlossenheit des [curricularen, GB/CC] Entwicklungsprozesses“ (Brügelmann/Brügelmann 1973, 173)

finden sich auch bei dem zweiten englischen Primarschulcurriculum „Science 5/13“.

Die „allgemeine Leitidee“ für die Entwicklung von „Science 5/13“ lautet:

„Bestimmung und Ausarbeitung von Problemen und Problemfeldern in den Naturwissenschaften, deren Schwierigkeit angemessen und die auf einen altersgemäßen Begriffsrahmen bezogen sind“ (zit nach: Brügelmann/Brügelmann 1973, 173).

„Ziel dieser Entwicklung sollte es sein, Lehrern zu helfen, den Schülern über eigene Entdeckungen („discovery methods“) Erfahrungen mit und Einsichten in ihre Umwelt zu ermöglichen und sie in der Entwicklung der entsprechenden Denkfähigkeit zu fördern.“ (ebd.)

Die Zielsetzungen dieses Curriculum werden in verschiedenen Elementen deutlich:

- An „Lernzielen, 175 an der Zahl, nach Entwicklungsstand der Kinder und Tätigkeitsbereichen aufgeschlüsselt“;
- an „Themenvorschlägen in Form von Inhaltsangeboten, die für Kinder interessant und für die Naturwissenschaft bedeutsam sind“;
- an „Prozeßkriterien zur Konkretisierung des Prinzips ‚discovery learning‘“ (Brügelmann/Brügelmann 1973, 172).

Da „Science 5/13“ den Erwerb und die Entwicklung naturwissenschaftlicher Einstellungen und Verfahrensweisen auf dem Wege über Erkundung und Erforschung der Kinderumwelt anzielt, kann das Projekt als methoden- bzw. verfahrensorientiert bezeichnet werden.

Unter Anlehnung an die lernpsychologischen Erkenntnisse J. Piagets wird versucht, die geistigen Fähigkeiten der Kinder im Grundschulalter in drei Entwicklungsstufen (stages of development) einzuordnen, um damit zugleich auch die Entwicklung dieser Fähigkeiten über einen längeren Zeitraum hinweg beschreiben zu können. Dabei wird allerdings – im Gegensatz zu den klassischen entwicklungspsychologischen Phasenmodellen – der allmähliche Übergang einer Stufe in die nächste und die mögliche bzw. wahrscheinliche

Vgl. hierzu auch von Hentig (von Hentig 1973) insbesondere die von ihm entwickelten Kriterien für die Auswahl und Gestaltung von Lernsituationen.

individuelle Abweichung hervorgehoben. So erhält auch diese Gliederung in Stufen (oder Stadien) lediglich die Funktion eines „Suchinstrumentariums“ für den Lehrer, wenn sie den Versuch unternimmt, die curricularen Vorschläge „an die besonderen Umstände der jeweiligen Unterrichtssituation“ anzupassen.

Von den Bearbeitern des Projekts wurde – orientiert an der Folge einer früh-operationalen, einer konkret-operationalen und einer formal-operationalen Stufe des Denkens nach Piaget – der Lebenszeitraum der Kinder von 5 bis zu 13 Jahren in drei Entwicklungsstufen eingeteilt:

- „Stage 1: Übergangsperiode vom intuitiven zum konkreten Denken
Infant School (5-6) und erste Klasse der Junior School (7-8).
- Stage 2: Periode konkreten Denkens.
Letzte Klassen der Junior School (9-11) und teilweise erste Klassen der Secondary School (12-13).
- Stage 3: Periode, in der der Schüler bereits fähig ist, abstrakt zu denken.
Befähigte Kinder der letzten Junior School-Klassen (10-11) und die ersten Secondary School-Klassen (12-13).“ (Pfeiffer 1974, 268)

Durch die Gliederung des Lebenszeitraumes wird für den Lehrer eine allgemeine Orientierung für ihre didaktischen Entscheidungen gegeben.

Beispielhaft können die Möglichkeiten zu einer allgemeinen Orientierung anhand einer näheren Beschreibung einiger Stadien aufgezeigt werden:

„Stadium 1
Übergang vom Stadium des intuitiven Denkens zum Stadium der konkreten Operationen [...]

Das Denken von Kindern im vorschulischen Alter unterscheidet sich charakteristisch vom Denken der Kinder, die älter als etwa sieben Jahre sind. Das Denken der Kinder im vorschulischen Alter wurde von Piaget als ‚intuitiv‘ bezeichnet.

Es ist eng mit Handlungen verbunden und wird von der unmittelbaren Wahrnehmung bestimmt. Im allgemeinen ist das Kind im vorschulischen Alter nicht in der Lage, über die Folgen einer Aktion nachzudenken oder sie sich vorzustellen, wenn es sie nicht tatsächlich ausgeführt hat. Es wird wahrscheinlich auch noch keine logischen Schlüsse aus seinen Erfahrungen ziehen. Kinder dieser frühen Altersstufe sind vor allem daran interessiert, ihre unmittelbare Umwelt zu erforschen und den kommunikativen Gebrauch der Sprache, zu entwickeln. Die Lernziele entsprechen dieser Interessenlage, insbesondere beziehen sie sich auf eine Einführung in verschiedene Methoden des Erforschens und Ordnen von Beobachtungen.“

„Konkrete Operationen/Frühes Stadium

In diesem Alter entwickeln die Kinder die Fähigkeit, in der Vorstellung mit Gegenständen zu operieren. Zunächst ist diese Fähigkeit auf Objekte und Materialien beschränkt, die sie auch konkret handhaben können, und selbst das

nur begrenzt. Die Lernziele dieses Stadiums intendieren, daß aufgrund des Umgangs mit konkreten Objekten und Materialien solche gedankliche Operationen ausgebildet werden. Diese Objekte und Materialien müssen für das Kind reale Bedeutung besitzen. Da ältere Kinder und selbst Erwachsene in neue Sachverhalte und Probleme am besten durch konkrete Beispiele und direktes Erkunden eingeführt werden, sind diese Ziele für Kinder aller Altersstufen angemessen, die zum erstenmal mit naturwissenschaftlichen Sachverhalten in Berührung kommen.“

„Stadium 2

Konkrete Operationen/Spätes Stadium

In diesem Stadium, – einer Fortführung des von Piaget so genannten Stadiums der konkreten Operationen – werden die gedanklichen Manipulationen vielfältiger und leistungsfähiger. Die zunehmende Fähigkeit, mit Variablen umzugehen – z.B.: bei der Beschäftigung mit mehrfachen Klassifikationen – bedeutet, daß Probleme systematischer und stärker quantitativ als dies früher möglich war gelöst werden können. Die Lernziele beziehen sich stärker auf die Erforschung der naturwissenschaftlichen Aspekte der Umwelt und weniger als vorher auf Erfahrungen allgemeiner Natur. Diese Lernziele entwickeln sich aus den Lernzielen des Stadiums 1 und bauen auf ihnen auf.

Sie werden nicht nur für Kinder zwischen neun und elf Jahren als geeignet betrachtet, sondern für alle Kinder, die das Stadium 1 hinter sich gelassen haben.“ (Schwedes 1975, 45)

Auf der Basis der entwicklungspsychologischen Erkenntnisse wurden zunächst acht Hauptziele („broad aims“) entwickelt und einem zentralen Ziel für den gesamten naturwissenschaftlichen Grundschulunterricht zugeordnet. Jedes dieser Haupt- oder auch Leitziele ist – für jedes Stadium gesondert – in Einzelziele (objectives) aufgegliedert, insgesamt 175, die jedoch nicht im Sinne operationalisierter Lernziele missverstanden werden dürfen.

Folgende Einzelziele die dem Leitziel „Beobachten, Erforschen und Ordnen von Wahrnehmungen“ zugeordnet werden können, werden für das Stadium 1 genannt:

- „Die Vielfalt der Lebewesen und Materialien in der Umwelt erkennen.
- Veränderungen wahrnehmen, die im Verlauf der Zeit auftreten.
- Erkennen grundlegender Formen, wie z. B. Quadrat, Kreis, Dreieck.
- Erkennen der Regelmäßigkeiten in Mustern.
- Fähigkeit, Gegenstände nach selbstgewählten oder vorgegebenen Kriterien zu gruppieren.
- Die Struktur und die äußere Gestalt von lebenden Objekten bewußt wahrnehmen.
- Veränderungen an Lebewesen und auch nicht lebenden Materialien bewußt wahrnehmen.
- Erkennen von Kraftwirkungen

- Fähigkeit, lebende und nicht lebende Objekte nach beobachtbaren Eigenschaften zu gruppieren.
- Fähigkeit, Regelmäßigkeiten bei Bewegungen und Vorgängen zu erkennen.“ (Schwedes 1975, 47)

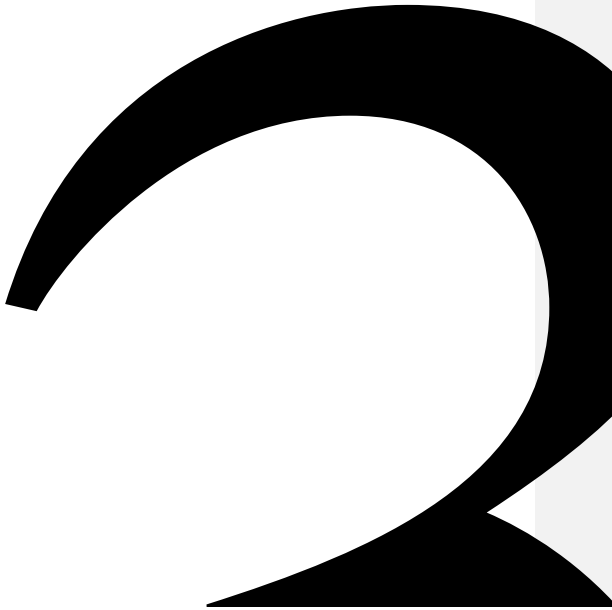
Zum Stadium 2 sind folgende Lernziele formuliert worden, und zwar zum Leitziel „Fragen stellen und Ausdenken von Experimenten oder Untersuchungen zu ihrer Beantwortung“:

- „die Fähigkeit, Fragen so zu formulieren, daß sie voraussichtlich durch Versuche beantwortet werden können.
- Fähigkeit, Variablen zu untersuchen und die wirksamen Variablen zu entdecken.
- Einsicht in die Notwendigkeit, Variablen zu kontrollieren und bei Untersuchungen Kontrollen einzubauen.
- Fähigkeit, gemäß den Erfordernissen beliebig gewählte oder genormte Maßeinheiten auszuwählen und anzuwenden.
- Fähigkeit, den ausreichenden Grad an Versuchsgenauigkeit zu bestimmen und die Arbeit danach einzurichten.
- Fähigkeit, zur Untersuchung von Problemen und Beziehungen Modelle zu benutzen.“ (Schwedes 1975, 48)

Aus der Formulierung der Zuordnung dieser offen formulierten Lernziele geht hervor, dass sie den Lehrer nicht gängeln (→ in diesem Zusammenhang die Teacher-proof-Curricula), sondern eher dazu anleiten sollen, in seinem Unterricht Anforderungen zu differenzieren und je nach Lerngeschichte der Schüler solche naturwissenschaftlich orientierte Lernziele zu entwickeln, die seine spezifische Unterrichtssituation erfordert.

Die Lernziele sollen im Bewusstsein des Lehrers vorhanden sein. Sie sollen sich aber nicht so weit in den Vordergrund drängen, dass der Lehrer sie mehr beachtet als die Kinder und deren Wege, ihren Interessen nachzugehen und ihre Lernbedürfnisse zu erfüllen.

Mit anderen Worten: Lernziele in relativ offener Formulierung wie im Projekt „Science 5/13“ sollen den Lehrer für den Unterricht und die in ihm auftretenden naturwissenschaftlich bedeutsamen Lernsituationen sensibilisieren. Damit erhalten sie eine veränderte Funktion.



„Sie steuern den Unterricht nicht allein, sondern dienen dem Lehrer als ein Suchschema neben anderen, um spontane Aktivitäten der Schüler beobachten, weiterführen, vertiefen zu können, um fruchtbare Fragen und Impulse zu entdecken, um über Schwierigkeiten hinwegzuhelfen und zusätzliche Anregungen geben zu können. Sie determinieren eine Entscheidung also nicht, sondern haben lediglich eine heuristische Funktion.“ (Brügelmann 1972, 99)

Im einzelnen wird durch dieses Verständnis von Lernzielen im Projekt „Science 5/13“ die Orientierung an Schülerbedürfnissen und -interessen realisierbar:

- Da die relativ offen formulierten Lernziele keine Materialhinweise umfassen und keine Anleitung zu bestimmten naturwissenschaftlichen Versuchen als unerlässlicher Voraussetzung zum Erreichen eines Lernzieles geben, lassen sie eine Umsetzung und Verwirklichung unter den Bedingungen einer spezifischen Unterrichtssituation und subjektiven Lernbedürfnissen zu.
- Die offene Formulierung und die daraus herleitbare Funktion lässt den Schülern und dem Lehrer Spielraum für eigene Probleme und entdeckendes Lernen, d. h. zum Erreichen von Lernzielen, die von vornherein nicht eindeutig festgelegt sind, sondern sich vielmehr aus dem Unterrichtsverlauf (aus den Lernprozessen der Schüler) ergeben können.
- Jedes Lernziel kann auf verschiedene Weise erreicht werden, d. h. um ein ausgewiesenes offenes Lernziel zu erreichen, können Schüler auch unterschiedliche Erfahrungen gewinnen und unterschiedlich verarbeiten.
- Lernziele dieses Typus setzen voraus, dass vielfältige Lernaktivitäten zugeordnet werden können, und zwar frei gewählte wie auch vom Lehrer angeregte längerfristige bzw. kurzfristig erreichbare Problemlösungen.

Von dieser veränderten Funktion der Lernziele her wird auch verständlich, dass sich das Projektteam dafür entschieden hat, keine Schülermaterialien; sondern Materialien für den Lehrer („Units“) zu entwickeln, die den Lehrer in den Themenbereich einführen und ihn dazu befähigen sollen, die Schüler zur Aufarbeitung eigener Fragerichtungen und Problemstellungen im Themenbereich anzuleiten und durch differenzierende Unterrichtsarrange-

Diese „veränderte Funktion“ stellt eine Gegenposition zu dem Verständnis von Lernzielen dar, wie sie insbesondere durch das Buch von R. F. Mager, *Preparing Objectives for Programmed Instruction* (ins Deutsche übertragen und unter dem Titel „Lernziele und programmierter Unterricht“, Weinheim/Berlin/Basel 1965) in der Bundesrepublik bekannt wurde.

ments die Aktivitäten der Kinder anzuregen. Dies zeigt sich deutlich an einzelnen Handlungsvorschlägen für Lehrer:

„Regen Sie das Denken der Kinder an, lassen Sie sie aber ihre Probleme selbst lösen und fragen Sie nicht zu häufig; das könnte sie verwirren. In fast jeder Situation wird es Kinder geben, die nur einen Hinweis oder ein Stück Material brauchen, während andere viel genauere Vorschläge und manchmal sogar bestimmte Handlungsanweisungen brauchen.“ (Schools Council London 1972, 7)

Die Materialien für den Lehrer stellen sich folgendermaßen dar:

„In den einzelnen Units wird zunächst jeweils die Thematik begründet und Beziehungen zu einzelnen Lernzielen aufgezeigt. Dann werden Möglichkeiten dargestellt, wie man die Schüler am besten anregen kann, von sich aus Teilprobleme aufzuzeigen und selbständig weiter zu verfolgen. Eine Kapitelüberschrift wie ‚Starting-points and how the work spreads out of them‘ kennzeichnet diese entscheidende Phase des Unterrichtsverlaufs. Die Thematik wird dann in eine große Zahl aller nur möglicher Teilaspekte aufgelöst, für die – jeweils ergänzt durch eine Fülle instruktiver Illustrationen – Anregungen in Form von Fragestellungen, Versuchsbeispielen und Materialhinweisen gegeben werden. Der Lehrer kann sich so auf einen weiten Spielraum von zunächst noch vorhersehbaren Unterrichtsvarianten vorbereiten. [...] Ohne Frage stellt das Projekt ‚Science 5/13‘ eine Konzeption dar, die größte Aufmerksamkeit verdient.“

Wird hier doch zum ersten Mal der konsequente Versuch unternommen, anstelle eines geschlossenen, von festgelegten Zielen her bestimmten Lernsystems ein offenes Verfahren zu setzen, in dem Unterrichtsziele sich mit Schülerinteressen und Schülerbedürfnissen verbinden und ein Lernprozeß ausgelöst wird, den Schüler und Lehrer gemeinsam entwickeln und dabei auch verändern können.“ (Pfeiffer 1974, 271-272)

3.1.4 Eigenständige deutschsprachige Ansätze und Entwürfe zum naturwissenschaftlich-technischen Bereich des Sachunterrichts

Aus den bisher angeführten Beispielen amerikanischer und englischer Curriculumentwicklungen wird ersichtlich, dass mit ihnen jeweils relativ deutlich voneinander abgrenzbare Curriculum-Typen für den naturwissenschaftlich-technischen Lernbereich der Grundschule und damit für den Sachunterricht vorliegen.

Demgegenüber finden sich in der deutschsprachigen didaktischen Literatur (mit Ausnahme der Adaptionenfassungen) nur relativ wenige umfassende curriculare Projekte zum naturwissenschaftlich-technischen Bereich.

Vielmehr sind zahlreiche und vielfältige Ansätze erschienen, die man als Teilstücke zu curricularen Entwürfen bezeichnen kann. Teilweise sind sie

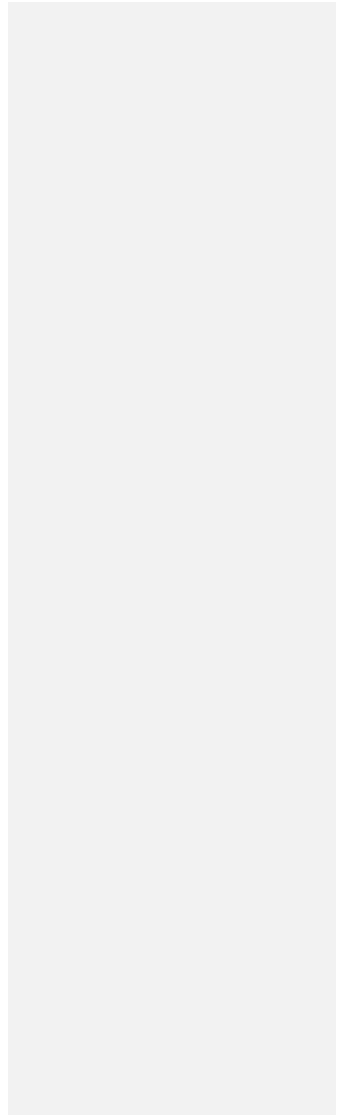
eigenständig entwickelt, teilweise übernehmen sie Leitideen bzw. Prinzipien aus ausländischen Curricula oder verwirklichen ohne nachweisbare innere Beziehung zu ihnen ähnliche Leitideen bzw. Prinzipien. Es kann allerdings nicht Aufgabe dieses Kapitels sein und würde den vorgesehenen Rahmen sprengen, auch nur annähernd einen Überblick über sämtliche Ansätze und Entwürfe zum Sachunterricht zu geben.

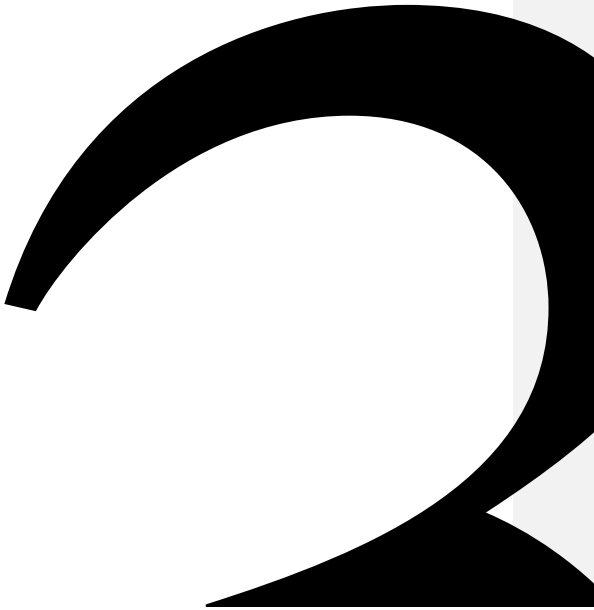
Annähernde Vollständigkeit ist hier nicht das Ziel, weil es um eine Einführung geht. Eine ausführlichere, auf Vollständigkeit zielende Beschreibung wäre auch deshalb nicht sinnvoll, weil viele dieser Ansätze und Entwürfe, die in den 1970er Jahren vorgelegt wurden, nur eine geringe Wirkung hatten, sowohl was die theoretische Diskussion, als auch was die Umsetzung in der Praxis betrifft. Man kann als grobe Orientierung von einer Dreiteilung ausgehen: die vorgelegten Ansätze und Entwürfe waren eher offen, eher fachpropädeutisch oder eher verfahrensorientiert:

- offen (dabei Kennzeichnungen wie situationsbezogen, mehr schülerzentriert, mehr problemorientiert, handlungsorientiert und mehr projektorientiert sowie mehr entdecken-lassend mit umfassend)
- fachpropädeutisch (dabei Kennzeichnungen wie mehr geschlossen, mehr lehrerzentriert, weniger situationsbezogen, mehr logisch-darlegend mit umfassend)
- verfahrens- bzw. methodenorientiert (dabei in unterschiedlichem Maße Offenheit bzw. Geschlossenheit, Situations- oder Fachbezug)

162

repräsentierend).





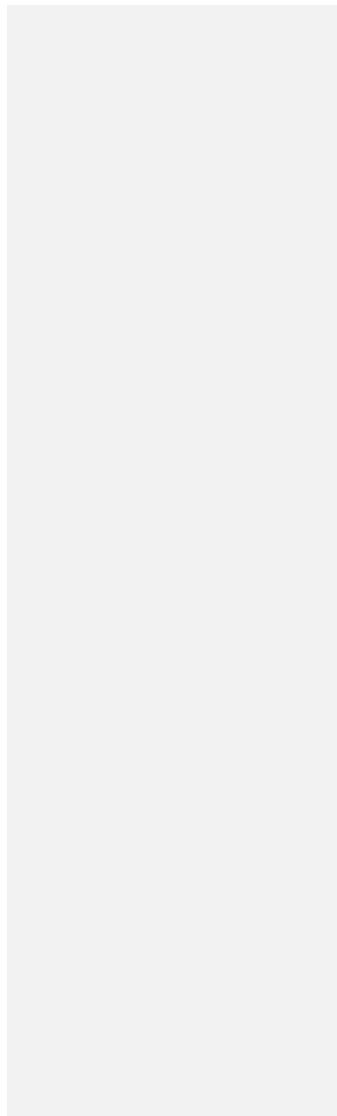
Die zahlreichen struktur- bzw. methodenorientierten fachpropädeutischen Entwürfe aus der Phase nach Einführung des Sachunterrichts beziehen sich vor allem auf das Fach Physik, teilweise unter Einbeziehung der Chemie, in geringerem Umfang auf die Fächer Biologie oder Technik.

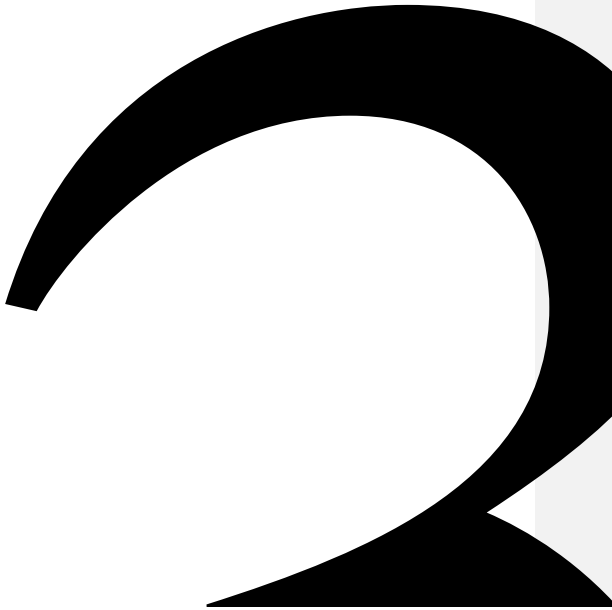
Offene Ansätze zum Sachunterricht finden sich als eigenständige Entwicklung für den Bereich Grundschule kaum bzw. erst später (→ 3.1.3), vor allem im Kontext der Diskussion um die Vorschulerziehung und um einen veränderten

Hier einige Beispiele: Aust/Kunz/Traegl (1970); Belgardt (1973); Dinter (1973); Druxes (1973); Eschenhagen (1973); Hummes (1972); Meier (1971); Mücke (1971); Ullrich/Klante (1973); Zenker/Zenker (1972)

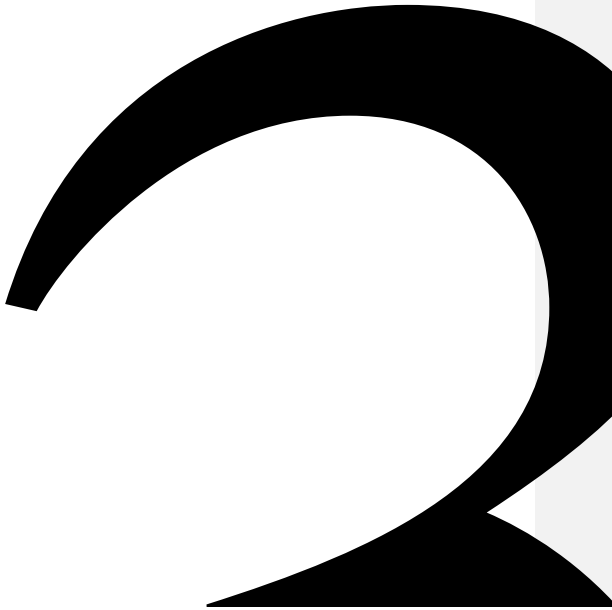
Schulanfang.

165





Einen völlig anderen, gleichwohl aber offenen Ansatz – der sich ausdrücklich nicht auf die Vorschule, sondern auf die Veränderung des Grundschulunterrichts richtet, hat S. Thiel in Weiterentwicklung der Überlegungen und didaktischen Vorschläge von Martin Wagenschein vorgelegt.



Er kann insofern als „offen“ bezeichnet werden, als Thiel an den „Erklärungsmodellen“ der Kinder ansetzen will, die diese sich zu Naturereignissen und -zuständen gebildet haben.

„Solche Erklärungsmodelle aufzunehmen, Fragestellungen der Kinder zu berücksichtigen und sie behutsam in die Welt der Physik einzuführen, ist das Hauptziel dieses Ansatzes. Kinder auf den Weg zur Physik zu führen bedeutet aber nicht, daß eine vereinfachte Physik in die Welt des Kindes hereingeholt wird, wie es eine volkstümliche Bildung über die ‚Kunden‘ versuchte. Es bedeutet vielmehr, daß dem Kinde ermöglicht wird, in die Welt der Physik und die damit verbundene Fachsprache einzudringen und so die Unterschiede zwischen Umgangserfahrung und aspekthafter wissenschaftlicher Erfahrung begreifen zu lernen.“ (Thiel 1972, 300ff.)

Dieser Versuch „an anthropomorph-animistischen Erklärungs- und Deutungsversuchen anzusetzen und von dort aus den Übergang zu stärker sachbezogenen oder wissenschaftsorientierten Sichtweisen und Sprachformen“ (ebd., 308) zu finden hat zwar nicht zu einer umfassenden didaktischen Strategie geführt, kann aber als ein Versuch gesehen werden, die Sichtweise und die Lernprozesse der Kinder stärker zu berücksichtigen.

3.2 Sachunterricht – sozialwissenschaftlich-politischer Bereich

Zunächst muss festgehalten werden, dass die Subsumierung politisch-sozialen Lernens unter den Begriff des Sachunterrichts keineswegs unumstritten in der Frühphase des Sachunterrichts war, da sie die Gefahr der „Gleichsetzung von Apparaten, Maschinen und Natur mit menschlichem Verhalten“ (Schefer 1973, 122) bedeuten kann. Andererseits erscheint es jedoch müßig, sich über den Namen eines Lernbereichs zu streiten. Wichtig dagegen ist die Auseinandersetzung mit den Zielen, Gegenständen und Arbeitsformen des Sachunterrichts und ihrer Bedeutung für politisch-soziales Lernen.

Bereits seit der Mitte der sechziger Jahre setzten Bemühungen ein, die sozialwissenschaftlichen Teile des Grundschulunterrichts zu überdenken und zu reformieren. Diese Bemühungen wurden seit 1969 (Richtlinien NRW, Grundschulkongreß Frankfurt) bzw. 1970 (Strukturplan, Empfehlung der KMK zur Arbeit in der Grundschule) intensiviert. Dabei fällt auf, dass der Bildungsrat bei seiner Empfehlung „die wesentlich weiter fortgeschrittene Curriculum-Forschung in den USA durch eine wissenschaftlich kontrollierte

Übernahme von Curricula für die deutschen Verhältnisse nutzbar zu machen“ wenig später direkt auf die „anspruchsvollen naturwissenschaftlichen Curricula, die in den USA für diese Stufe entwickelt wurden“ verweist (→ 3.1). Die Übernahme von sozialwissenschaftlichen Ergebnissen der Curriculumforschung und der entsprechenden Grundlagenforschung der USA wird nicht erwähnt. Das mag zunächst damit zusammenhängen, dass die Curriculumentwicklung in den USA mit der Veränderung naturwissenschaftlicher Curricula begann, während die Revision sozialwissenschaftlicher Curricula erst verspätet einsetzte und aufgrund der Ausstattung mit Finanzmitteln zu weniger anspruchsvollen Ergebnissen gelangte.

Eine Folge davon war, dass der Einfluss amerikanischer Curricula auf die Entwicklung des Sachunterrichts in der BRD im sozialwissenschaftlichen Bereich wesentlich geringer ausfiel als im naturwissenschaftlich-technischen Bereich.

Innerhalb der ersten Phase des Sachunterrichts ergaben sich in der Bundesrepublik durch die Übernahme ausländischer Ergebnisse oder durch eigenständige Entwicklungen Veränderungen innerhalb des sozialwissenschaftlichen Bereichs insbesondere im Teilbereich politisch-soziales Lernen. Vor diesem Hintergrund wird in diesem Kapitel folgendermaßen vorgegangen:

Am politisch-sozialen Lernen wird exemplarisch aufgezeigt, wie, in welcher Form und mit welchen Wirkungen ausländische Forschungsergebnisse und Unterrichtskonzeptionen rezipiert wurden bzw. welche Entwicklungen der Sachunterricht aus der Sicht der Didaktik politischer Bildung genommen hat oder nehmen sollte. Bereits im Teilbereich politisch-sozialen Lernens lassen sich Entwicklungslinien aufzeigen, die sich teilweise gegenseitig durchdringen und ergänzen, sich teilweise aber auch widersprechen bzw. unvermittelt nebeneinander herlaufen. Weiterhin wird untersucht, inwieweit die am politisch-sozialen Lernen aufgezeigte Situation für den gesamten sozialwissenschaftlichen Bereich zutrifft bzw. inwieweit durch fachdidaktische Ansätze oder integrierende Konzeptionen ergänzende bzw. gegenläufige Tendenzen erkennbar werden:

1. *Politische Sozialisation*

(Übernahme von Forschungsergebnissen zur politischen Sozialisation aus den USA und Ableitung von Hypothesen zur Bedeutung des Grundschulunterrichts für die politische Sozialisation in der BRD)

2. *Social Studies*

(Übernahme von Teilstücken amerikanischer Curricula für die Social Studies in den ersten vier Schuljahren sowie Kritik an den Social Studies)

3. *Politische Bildung*

(Anwendung von didaktischen Theorien und curricularen Konzepten politischer Bildung für den Sekundarbereich auf den Sachunterricht in der Grundschule)

4. *Sachkunde*

(Modernisierung und begrenzte Neueinführung von sozialwissenschaftlichen Inhalten für den Sachunterricht unter weitgehender Beibehaltung didaktisch-methodischer Prinzipien bzw. ohne Berücksichtigung der unter 1.-3. beschriebenen Entwicklungen)

5. *Fachdidaktische Ansätze*

(Versuche der Fächerung des sozialwissenschaftlichen Bereichs im Sachunterricht, Beziehung der Teilbereiche zueinander)

6. *Mehrperspektivischer Unterricht*

(Versuch einer integrierenden, mehrperspektivischen Rekonstruktionsdidaktik für den Sachunterricht, Konzeption der CIEL-Forschungsgruppe Reutlingen)

7. *Soziales Lernen*

(Diskussion um die Bedeutung, die Ziele und die Formen kommunikativen Lernens im Schulalltag und im Sachunterricht).

Nachfolgend werden zunächst diese Entwicklungslinien einzeln verfolgt. Dabei wird – soweit möglich – jeweils chronologisch referiert. D. h. es werden in zeitlicher Abfolge die Veröffentlichungen vorgestellt, die neue Impulse gegeben, Unterrichtsversuche oder theoretische Diskussionen und/oder verbindliche Entscheidungen im Rahmen von Lehrplänen und Richtlinien ausgelöst oder beeinflusst haben. Hierbei wird auf Vollständigkeit zugunsten exemplarischer Diskussion wichtiger Fragestellungen verzichtet.

Es schließt sich der Versuch an, Beziehungen zwischen den verschiedenen Entwicklungslinien aufzuzeigen. Dieser Versuch kann keineswegs beanspruchen, die Vielfalt der vorhandenen Verzweigungen und die Breite der Diskussion aufzuzeigen. Vielmehr geht es um das Herausarbeiten offener Fragen und um die Diskussion möglicher Konsequenzen für die damalige Weiterentwicklung des Lernbereichs Sachunterricht:

8. *Politisch-soziales Lernen im Sachunterricht*

(Beziehung zwischen Inhaltsebene und Beziehungsebene, Beziehung zwischen Erfahrung, Reflexion und politisch-sozialem Handeln, Entwicklungstendenzen und Gegenbewegungen).

3.2.1 Politische Sozialisation

1969 erschien das Gutachten des Deutschen Bildungsrates zum Problem „Begabung und Lernen“, das Fragen der Sozialisation in das Bewusstsein einer

breiteren Öffentlichkeit brachte (vgl. Roth 1969). Ebenfalls 1969 wurde durch einen Aufsatz von C. G. Behrmann zum ersten Mal auf die Ergebnisse der Forschung zur politischen Sozialisation in den USA aufmerksam gemacht (vgl. Behrmann 1969). Kurz darauf erschien ein Literaturbericht von Friedhelm Nyssen, der ein breites Echo auslöste (vgl. Nyssen 1970). Dann folgten in kürzeren Abständen mehrere Veröffentlichungen, in denen die Ergebnisse amerikanischer Sozialisationsforschung referiert und kritisiert wurden (vgl. Harnischfeger 1970; Hainke 1971; Müller, E. H. 1971a; Wasmund 1971; Zenke 1972; Ackermann 1974; Claußen 1976).

Die Rezeption dieser Forschungsergebnisse fiel in die Phase der Studentenbewegung und es kann angenommen werden, dass die durch die Studentenbewegung ausgelöste Beschäftigung mit bis dahin kaum diskutierten Erziehungskonzepten (z. B. antiautoritäre Erziehung, sozialistische Erziehung, proletarische Erziehung) die Aufnahmebereitschaft für die amerikanischen Ergebnisse erhöht, eine kritisch-distanzierte Einordnung jedoch teilweise erschwert hat.

Die Ergebnisse, die für die Entwicklung des Sachunterrichts direkt oder indirekt bedeutsam wurden, seien nachfolgend kurz wiedergegeben:

Politisches Verhalten wird sehr viel früher als bislang erwartet grundgelegt. Das geschieht sowohl über „manifeste politische Sozialisation“, d. h. durch ausdrückliche Vermittlung von Informationen (Meinungsäußerungen von Erwachsenen, Fernsehberichte, Erklärung politischer Feiertage, Hinweise auf politische Werte, u.a.m.), als auch durch „latente politische Sozialisation“, d. h. durch die Vermittlung von allgemeinen Werten und Verhaltensmustern (Gehorsam, Konkurrenzverhalten, Fairplay, soziale Initiative, u.a.m.) (vgl. Greenstein 1965, 11-12; Nyssen 1970, 21).

Dabei scheint in der frühesten Phase die affektive Beziehung besonders bedeutsam. Durch affektive Beziehungen entwickeln sich Einstellungen (Verhaltensdispositionen). Durch sie werden bestimmte Erklärungsmuster entwickelt, die als Wahrnehmungsfiler wirken können (vgl. Nyssen 1970, 21). Spätere Lernprozesse bleiben dann unter Umständen auf die Modifikation vorhandener Einstellungen beschränkt.

So zeigen die amerikanischen Forschungsergebnisse der 1960er Jahre übereinstimmend, dass Einstellungen gegenüber politischen Institutionen zu Beginn der Schulzeit fast ausschließlich durch Personalisierung gekennzeichnet sind. Diese Dominanz der Personen verliert sich aber im Laufe der Elementarschulzeit (etwa bis zum 14. Lebensjahr) und macht einem abstrakteren Verständnis der Institutionen Platz. Dabei kommt in den USA dem Präsidenten – nach übereinstimmendem Ergebnis aller Untersuchungen im Bewusstsein der jüngeren Kinder eine besondere Bedeutung zu. „Die meisten Kinder haben keine Schwierigkeiten, das Bild des Präsidenten in den

leuchtendsten Farben zu beschreiben. Er scheint eine Schatzkammer unvergleichlicher Tugenden zu sein – Weisheit, Gnade, Macht, Vertrauenswürdigkeit und ausgezeichnete Führungsqualität“ (vgl. Easton/Dennis 1969, 178). Dieser Sachverhalt wird entweder als Mittel interpretiert, mit eigenen Unterlegenheits- und Unsicherheitsgefühlen fertig zu werden (vgl. Hess/Torney 1967, 40), oder als eine Form von Projizierung aller in der amerikanischen Kultur geschätzten Eigenschaften auf das Amt des Präsidenten. Er ist die denkbar positivste Figur eines Amerikaners und über die Bindung an ihn wird „die Bindung an alle Normen und Institutionen der Gesellschaft in den USA leicht und sicher gewährleistet“ (Easton/Dennis 1969, 190-191). Beide Interpretationsmöglichkeiten – die der psychologischen Hilflosigkeit und Schutzbedürftigkeit sowie der dadurch bedingten Identifikation mit Objekten, die Sicherheit versprechen, und die der Projizierung von Tugenden und Vorzügen auf eine Symbolfigur – schließen sich nicht aus, sondern können sich wechselseitig ergänzen und bedingen. Die Beschreibung des Vorgangs der politischen Sozialisation von Kindern in der Gesellschaft der USA mit Hilfe beider Erklärungsmöglichkeiten scheint umso einleuchtender, als durch die Identifikation mit dem Präsidenten auch die Bejahung und Unterstützung anderer Institutionen und Normen des Systems erklärbar wird.

Nimmt man noch die Bedeutung von Nationalsymbolen für die frühe, affektive Bindung eines Heranwachsenden an das politische System hinzu, in dem er lebt, (vgl. Easton/Dennis 1969, 116; Hess/Torney 1967, 28-29), so kann man zusammenfassend feststellen, dass bereits bei Kindern im Vorschulalter die Entstehung von politischen Einstellungen beobachtet wurde und dass die Entwicklung des politischen Verhaltens über eine frühe emotionale Bindung an Personen und Symbole erfolgt, die dann durch zunehmend rationalere und abstraktere Erklärungen modifiziert wird.

Parallel zur Rezeption dieser Forschungsergebnisse wurde auch Kritik an deren Interpretationen und den Schlussfolgerungen laut. Kritisiert wurde vor allem:

- Kritiklosigkeit gegenüber dem Erkenntnisinteresse und dem Theorieverständnis der referierten Forschung zur politischen Sozialisation (vgl. Preuß-Lausitz 1973; Beck, G. 1973, 32-35).

Die Forschung bleibt systemimmanent, d. h. es wird nicht nach den Bedingungen und Voraussetzungen der Untersuchungsziele und -ergebnisse gefragt, sondern nur nach einer Beschreibung von Vorhandenem und nach einer potentiellen Effektivierung der politischen Lernprozesse. Die

rezipierten amerikanischen Untersuchungen können – wie Ulf Preuß-Lausitz es formuliert hat –

„erstens nicht erklären, wie die ermittelten Einstellungen usw. entstanden sind, weil sie diese nicht als Ausdruck umfassender Interpretations- und Handlungskonzepte der erfahrenen sozialen Realität der Kinder und Jugendlichen begreifen. Zweitens können sie keine theoretisch begründeten Verbindungslinien von den ermittelten Meinungen zu späterem gesellschaftlichem Handeln ziehen“ (Preuß-Lausitz 1973, 21).

- Beschränkungen auf die Übernahme einer bestimmten Art von Untersuchungen und Vernachlässigung gegenläufiger Forschungsergebnisse (vgl. ebd., 22 ff.).

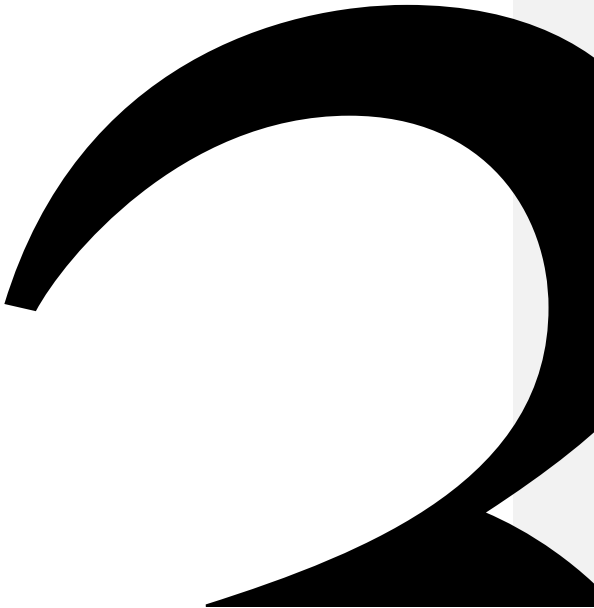
Diese Kritik wurde vor allem von Ulf Preuß-Lausitz geäußert. Er stellt fest, dass die rezipierten Untersuchungen vor allem in Bevölkerungsgruppen durchgeführt wurden, denen die Identifikation mit dem System verhältnismäßig leicht fällt. Untersuchungen über die politische Sozialisation in Außenseitergruppen wurden kaum rezipiert.

- Kritiklosigkeit der Übertragung von amerikanischen Untersuchungsergebnissen auf die BRD (vgl. Beck, G. 1973, 33-35).

In den amerikanischen Untersuchungen wird z. B. immer wieder betont, dass die Bindung an das System durch die Bindung an den Präsidenten gewährleistet werden könne. Die Stellung des Präsidenten im politischen System der Vereinigten Staaten ist jedoch mit der des Kanzlers oder des Bundespräsidenten in der BRD kaum vergleichbar.

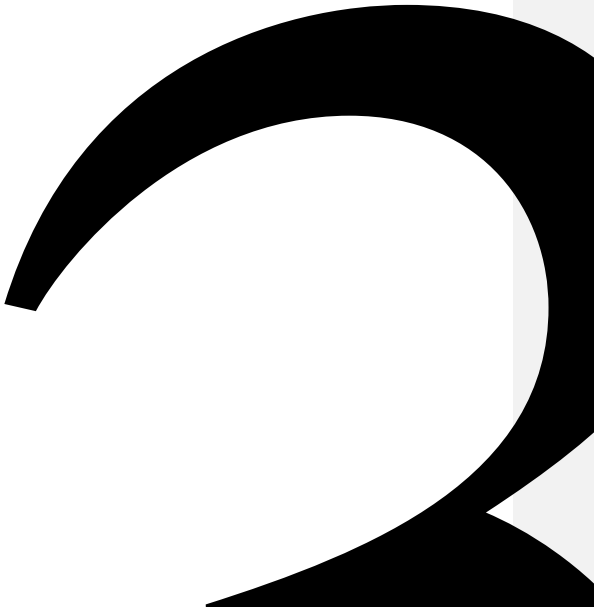
Die Forschungsergebnisse zur politischen Sozialisation in den USA und ihre Rezeption in der BRD wurden für den Sachunterricht in zweifacher Weise wichtig:

- Die Bedeutung früher Lernprozesse für späteres politisches Verhalten wurde betont und führte zu der Forderung, in den Sachunterricht der Grundschule politische Lerngegenstände aufzunehmen.



- Es wurden Hypothesen über die politische Sozialisation in der BRD entwickelt, Problemstellungen für notwendige Forschungsrichtungen aufgezeigt und in wenigen Einzelbereichen eigene empirische Untersuchungen durchgeführt.

Genannt seien hier vor allem zusammenfassende Arbeiten, auf die in Aufsätzen oder einzelnen Unterrichtsbeispielen häufig Bezug genommen wird: Engelhardt, R. 1970; Ackermann/Ott 1972; Beck 1972a; Der Hessische Kultusminister 1972b; Ackermann 1973; Müller, E. H. 1974.



Insgesamt ist jedoch dieser Ansatz der politischen Sozialisation nach einer Phase „freudiger“ Rezeption und einer Phase kritischer Distanzierung in der BRD kaum weiter verfolgt worden.

Die Übernahme von amerikanischen Forschungsergebnissen zur politischen Sozialisation und die nachfolgende Diskussion in der BRD hat lediglich deutlich werden lassen, dass es nicht genügt, neue modernisierte Inhalte sozialwissenschaftlicher Art in den Sachunterricht der Grundschule aufzunehmen, sondern dass es notwendig ist, Lernvoraussetzungen, Lernbedingungen und unbewusst ablaufende Lernprozesse innerhalb und außerhalb der Schule in die Überlegungen zum Sachunterricht einzubeziehen. Die daraus gezogene Schlussfolgerung, dass früher als bisher erwartet politische Inhalte thematisiert werden sollten, traf sich mit anderen Überlegungen, vor allem mit der Kritik an statischen Konzepten der Entwicklungspsychologie und mit Versuchen, Ergebnisse der Didaktik politischer Bildung auf die Grundschule zu übertragen.

3.2.2 Social Studies

Die Forschungsergebnisse und Konzeptionen zu den Social Studies in den USA wurden in der BRD von Anfang an sehr viel kritischer rezipiert als die naturwissenschaftlichen Curricula. Das hängt wohl damit zusammen, dass in die Rezeption zugleich Vorstellungen mit eingingen, die zur politischen Bildung in der BRD entwickelt worden waren. Von daher ist es wahrscheinlich auch zu erklären, dass es keine Versuche gab, Curricula der Social Studies direkt zu übersetzen und im Sachunterricht der Grundschule nachzuvollziehen. Es liegen nur einige Literaturberichte, punktuelle Versuche der Adaption von Curriculelementen und ein Konzept der Übersetzung und Übertragung eines amerikanischen Curriculums vor.

Entsprechend der amerikanischen Geschichte stand bis in die 1950er Jahre hinein im Zentrum schulischen Lernens das Kennenlernen der eigenen

Vgl. Beck, (1972b), 8-13, dort Thesen zur politischen Sozialisation durch die Familie in Bezug auf (1) Autorität, (2) schichtspezifische Unterschiede, (3) Leistung, (4) geschlechtsspezifische Unterschiede; Beck, G./Grauel/Hilligen/Röhner/Scholz (1973), 11-24, dort Thesen zur politischen Sozialisation durch die Grundschule in bezug auf (1) Vorbereitung auf den Umgang mit Macht, (2) Befähigung zu Arbeit und Leistung; Holtmann (1973) dort die Benennung notwendiger Untersuchungsansätze, z. B.: Entwicklungspsychologie in Verbindung mit einer dialektischen Sozialisationsforschung; Müller, E. H. (1971b); Beck (1973); Wasmund (1974)

Geschichte und der Geographie des Landes. Kritik an diesem Unterricht und Versuche zur Entwicklung neuer Konzepte setzten verstärkt im Anschluss an die Phase der Entwicklung neuer naturwissenschaftlicher Curricula ein (→ 3.1). Wesentliche Veränderungen vollzogen sich dabei vor allem in zwei Richtungen. Zum einen wurden integrierte Curricula entwickelt, die sich zwar in ihrer Schwerpunktsetzung stark unterscheiden, in jedem Fall aber außer Geschichte und Geographie sozialpsychologische und/oder wirtschaftswissenschaftliche Inhalte mit aufnahmen. Zum zweiten erhielt das „Lernen des Lernens“, die Methode der Aneignung und Entstehung wissenschaftlicher Erkenntnisse große Bedeutung. Die Schüler sollten in entdeckendem Lernen das Zustandekommen wissenschaftlicher Erkenntnisse nachvollziehen. Dazu entwickelte z. B. Edwin Fenton folgende Schritte:

- „1. Problemwahrnehmen aufgrund vorliegender Daten
2. Formulieren von Hypothesen
 - a) analytische Fragen stellen
 - b) Hypothesen setzen
 - c) sich der Vorläufigkeit von Hypothesen bewußt bleiben
3. Die logischen Zusammenhänge von Hypothesen erkennen
4. Sammeln zusätzlicher Daten
 - a) Entscheiden, welche Daten benötigt werden
 - b) Auswählen und Zurückweisen von Quellen
5. Analysieren, Bewerten und Interpretieren der Daten
 - a) Auswählen relevanter Daten
 - b) Bewerten der Quellen
 - (1) Bestimmen des Bezugsrahmens eines Autors
 - (2) Bestimmen der Genauigkeit der Sachaussage
6. überprüfen der Hypothesen im Lichte der analysierten, bewerteten und interpretierten neuen Daten
 - a) Eventuelles Modifizieren der Hypothesen
 - (1) Zurückweisen logischer Zusammenhänge, die von den Daten nicht gestützt werden
 - (2) Setzen der revidierten Thesen
 - b) Ausformulieren und Setzen einer generalisierenden Erkenntnis bzw. Einsicht“ (Fenton zit. nach Holtmann 1972b, 17)

Der Sozialpsychologe Ronald Lippitt hat folgende „Richtschnur für die Erforschung von Verhalten“ entwickelt:

- „a) Die Schüler werden einem verwirrenden Verhaltensbeispiel ausgesetzt oder mit ihm konfrontiert.
- b) Die Schüler formulieren gezielte Fragen.
- c) Die Schüler entscheiden, wie sie an die Informationen gelangen, die eine Antwort auf, die Fragen ermöglichen.
- d) Die Schüler sammeln Daten (Informationen).

- e) Die Schüler interpretieren und analysieren die Daten (Informationen).
- f) Die Schüler identifizieren Werturteile und erkunden deren Grundlagen.
- g) Die Schüler formulieren generalisierende Erkenntnisse bzw. Einsichten in Bezug auf das Erforschte.
- h) Die Schüler stellen neue Fragen oder halten das Erforschte fest.“ (Lippitt zit. nach Holtmann 1972b, 18)

Gerade in diesen sozialwissenschaftlich-methodischen Schritten zeigt sich deutlich, dass den Bemühungen um eine Reform der Social Studies meist ein bestimmtes Wissenschaftsverständnis zugrunde liegt: Die Auffassung, dass durch Sammeln und Vergleichen empirischer Daten und durch Unterscheiden von empirischen Ergebnissen und Werturteilen Wirklichkeit objektiv erfasst werden kann. Diese Wissenschaftsauffassung wird in der sozialwissenschaftlichen Diskussion der BRD „Positivismus“ genannt. Gegen sie wird vor allem vorgebracht, dass die Erkenntnisinteressen empirischer Forschung unberücksichtigt bleiben und dass wertfreie, von den Untersuchungsbedingungen losgelöste Sozialwissenschaft nicht denkbar ist (vgl. Adorno u.a. 1969; Hilligen 1975, 67-87).

Insgesamt fasst Antonius Holtmann die Curriculumbemühungen um eine Reform der Social Studies folgendermaßen zusammen:

„Die ‚New Social Studies‘ sind nur ein bescheidener Schritt nach vorn,

- weil sie personalisieren, wo die politisch-ökonomischen Ursachen analysiert werden müssen;
- weil sie bei aller Sozialwissenschaft allenfalls sozialpsychologisch belehren, aber nicht konkret-situationsbezogen reflektieren;
- weil sie in Form durchstrukturierter curriculum-units zumeist in vorgegebenen Denk- und Lösungsmöglichkeiten verharren und damit kreative Selbständigkeit unbemerkt beschränken;
- weil sie auf politische Praxis als Teil des schulisch arrangierten Lernens verzichten;
- weil sie den interessenbestimmten Wertrelativismus des amerikanischen politisch-ökonomischen Systems bestätigen und nicht durch eine auf die Menschenrechte bezogene konkret-utopische Dialektik zu ersetzen versuchen;
- weil sie die gesellschaftliche Funktion der Schule in Theorie und Praxis unreflektiert den pluralistischen Gegebenheiten überantworten und nicht vom Menschenrechtskatalog her gesellschaftlich bestimmen.“ (Holtmann 1972b, 29-30)

Um diese Kritik zu konkretisieren sei nachfolgend auf einen Literaturbericht und einen Übertragungsversuch näher eingegangen, durch die die Social Studies-Curricula für Grundschullehrer in der BRD bekannt wurden.

1968 berichtete Achill Wenzel über das „Greater Cleveland Social Science Programm“ (vgl. Wenzel 1968). Dieses Programm berücksichtigt fünf Wissenschaften bzw. Wissenschaftsbereiche, u.a.: Geographie, Philosophie, Religion, Psychologie – Soziologie und Anthropologie – Politische Wissenschaft – Geschichte. Für diese Bereiche weist er Themen aus, die im Sinne eines Spiralcurriculums in unterschiedlicher Schwerpunktsetzung vom Kindergarten bis zum 6. Schuljahr behandelt werden sollen. Um aufzuzeigen, wie unterschiedlich dieses Curriculum gegenüber herkömmlichen deutschen Lehrplänen und wie gering der Einfluss solcher Curricula auf die damaligen Richtlinien der Bundesländer gewesen ist, sei hier ein kurzer Überblick über die Themen für die Schuljahre 1–4 wiedergegeben:

„Erstes Schuljahr

- I. Kennen lernen des eigenen Landes: 1. Rückblick auf den Kindergarten: Schule, Heim, Gemeinde, Fertigkeiten im Umgang mit Globus und Karte, 2. Transport, 3. Eine Reise zur Hauptstadt der USA, 4. Pflichten unserem Lande gegenüber, 5. Biographien: Washington, Lincoln, Clara Barton, Amos Fortune.
- II. Forscher und Entdecker: Balboa, Byrd, Columbus, Cook, Costeau, De Soto, Glenn, Hudson, Magellan, The Norseman, Peary, Marco Polo.

Zweites Schuljahr

- I. Gemeinden zu Hause und in Übersee: 1. Studium der eigenen Gemeinde, 2. Der Schüler lernt, eine Gemeinde zu beschreiben im Hinblick auf die dort lebenden Leute, nach dem Gebiet, in dem sie leben und ihren Lebensunterhalt erwerben und wie ihre Gemeinde sich verwandelt und wächst, 3. Er studiert zwei verschiedene Gesellschaften, eine statische und eine andere in schneller Entwicklung: die Eingeborenen Australiens und die Eskimos von Barrow, Alaska.
- II. Die Gemeinden in den Vereinigten Staaten: Eine Anzahl von verschiedenartigen Gemeinden werden zum Studium angeboten, von denen eine Auswahl getroffen werden kann: geschichtlich (Williamsburgh, Virginia), landwirtschaftlich (Webster, Iowa), Erholung mit kulturellen Leben gepaart (Aspen, Colorado), Apfelanbau (Yakima, Washington), industriell (Papiermühlen, Croset, Arkansas), militärisch (ein Infanteriestützpunkt).

Drittes Schuljahr

- I. Die Entstehung Anglo-Amerikas: Entdeckung und Kolonisation, das Leben in der Kolonialzeit, die Revolution und die Konstitution, die Westbesiedlung und die Industrialisierung. Die grundlegenden Ideen der Revolution und der Konstitution sind zu erörtern. Die Regionen Anglo-Amerikas sind zu beschreiben: die atlantische Küste, das mittlere Amerika, der Westen, die großen Ebenen, das Gebirge und die Tundra.
- II. Die Großstadtgemeinden: Das Wesen und die Probleme des städtischen Lebens werden behandelt in der Geographie, Geschichte, Wirtschaftskunde,

Soziologie, Politik einer imaginären Stadt. Luftphotographie und Kartenlesen sind eingeschlossen.

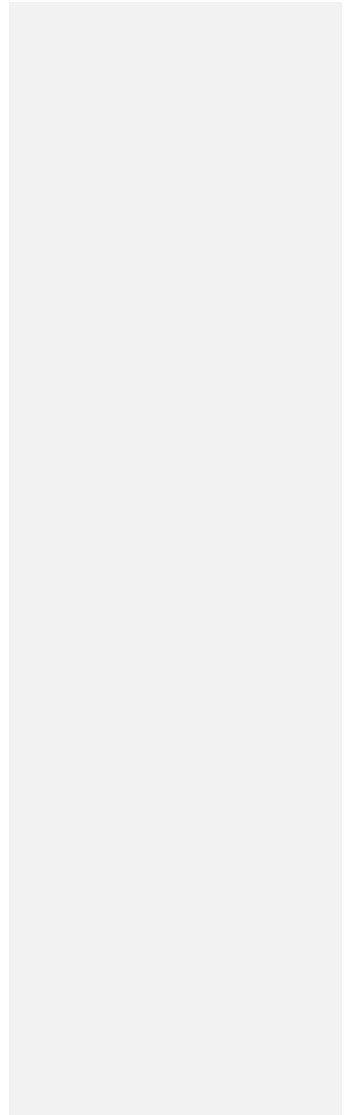
Viertes Schuljahr

- I. Die Entwicklung der Landwirtschaft: Geographie, Kulturkunde, Wirtschaftskunde, soziale Traditionen und politische Ereignisse werden in ihrem Einfluss auf die Entwicklung der Zivilisation untersucht, u. zw. am Beispiel Java und Texas
- II. Die Entwicklung der Industrie
- III. Indien eine Gesellschaft im Übergang. “ (vgl. Wenzel 1968, 39)

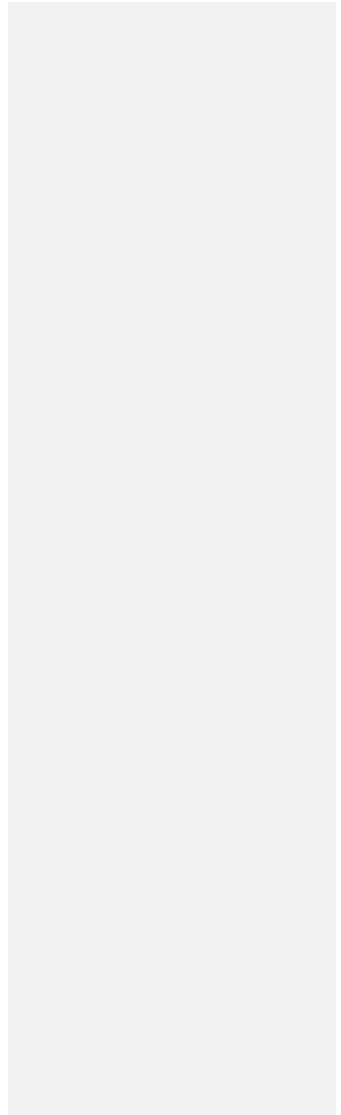
Achill Wenzel plädiert keineswegs dafür, ein solches Curriculum für den Sachunterricht zu übernehmen. Er betont vielmehr die Gegensätzlichkeit, von der er glaubt, sie könne zum Nachdenken und ggf. zur Kritik und Revision deutscher Vorstellungen führen.

„Der eine Plan ist weltweit, zeitlich umfassend und auf die Bedürfnisse einer Industrienation ausgerichtet. Der Heimatgedanke bei uns legt die Betonung auf die Nähe. [...] Unsere Heimatkunde stellt als das anzustrebende Verhältnis des Menschen zur Welt die ‚Natürlichkeit‘ heraus. Der ‚Social-Science‘- Plan aber betont gerade das ‚Künstliche‘ in Arbeitsteilung, Handel und Verkehr.“ (ebd.)

Dieser Gedanke des „Künstlichen“, des „Gemachten“ wird in frühen deutschen



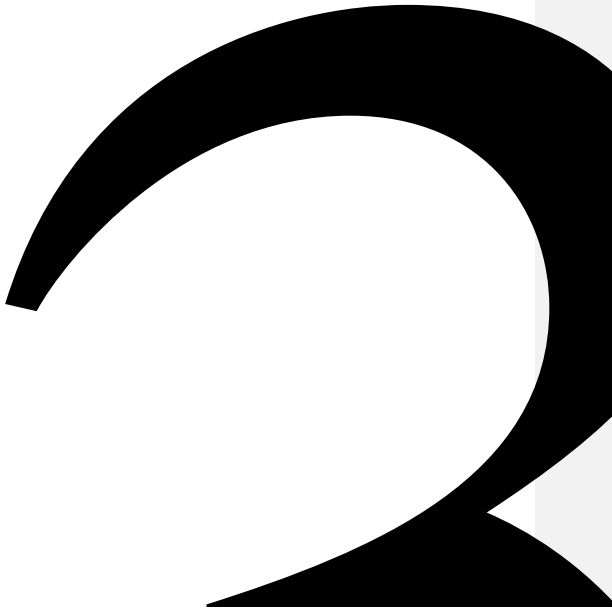
Sachunterrichtskonzepten stärker betont.³⁷



Gegensätzlich – und in der BRD zunächst als Problem kaum reflektiert – ist dabei auch die Annahme, dass das Andersartige, Fremde, Exotische (z. B. früher oder fremder Gesellschaften) eine besondere Motivation bei Grundschulern auslösen könne und ihnen durch Kontrast mit Andersartigem die eigene Umwelt erst „frag-würdig“ erscheine (→ 2.2; 44).

Dagegen lässt sich allerdings einwenden, dass gerade die Exotik, wenn sie nicht in ihrer konkreten historisch-politischen Bedeutung erhellt wird, einer rein affirmativen, unkritischen Anpassung an die eigene Gesellschaft

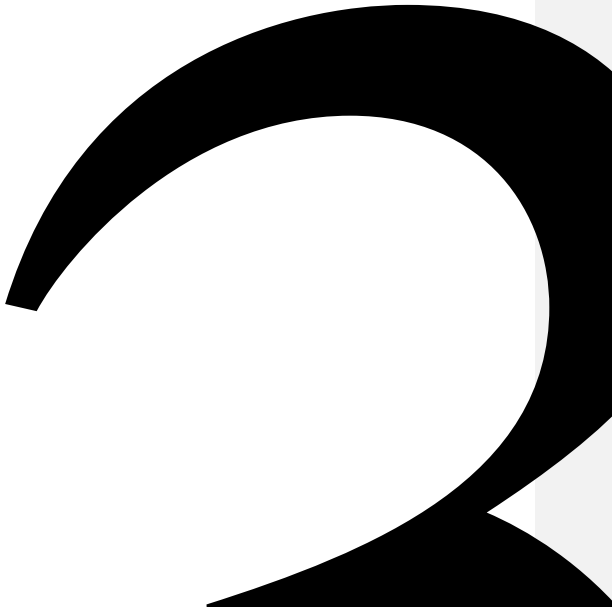
Das lässt sich z. B. in einigen Richtlinien und Unterrichtskonzeptionen nachweisen, wenn als Lernziel die Erkenntnis genannt wird, dass Vorhandenes seine Verbindlichkeit unter bestimmten Bedingungen erhalten hat und dass Regelungen gesetzt sind und verändert werden können (vgl. z. B. Urban 1970; Der Hessische Kultusminister 1972a; 1972b; Die Schule in Nordrhein-Westfalen 1973).



dienen und die Erkenntnis konkreter sozialer und politischer Probleme der eigenen Umwelt verstellen kann.

1969 – etwa parallel zum Grundschulkongress in Frankfurt – berichtete Wolfgang Mitter über zwei weitere Programme zu den Social Studies in den USA sowie über einige Aspekte der entsprechenden Entwicklungen und Fachdiskussionen dort (vgl. Mitter 1969).

Im Sinne von: Wie haben wir es doch heute und gegenüber anderen weit gebracht!



An beiden genannten Curricula kritisiert Mitter, dass sie nur die Erfahrungen der Vorortgesellschaft der „middle class“ berücksichtigen und die Probleme des Zusammenlebens von Menschen verschiedener Herkunft nur an den Beziehungen unter europäischen Einwanderern, nicht aber z. B. an den damals aktuellen Rassenkonflikten erörtern.

„Die gegenwärtigen Probleme werden zwar bewußt gemacht, aber nur als Störungen einer anzustrebenden Ordnung interpretiert, deren Fundamente die tradierten ‚Werte‘ der Nachbarschaftsgesinnung, kapitalistischen Wirtschaftsverfassung und demokratischen Staatsform sind, die den im Grunde nicht anzutastenden ‚American way of life‘ konstituieren.“ (ebd., 46)

Wie bereits erwähnt gibt es nur sehr wenige Ansätze, amerikanische Curricula für die Social Studies direkt – sei es in Form von Schulbüchern, sei es durch Richtlinien – auf den Sachunterricht zu übertragen. Zunächst sei, im Anschluss an das bereits genannte Curriculum von Lawrence Senesh (vgl. Senesh 1964; 1965; 1967) der Übertragungsversuch von Gerhard Hauptmeier referiert, weil sich an ihm auch die Problematik der Übertragung deutlich machen lässt.

In seinem Aufsatz „Wirtschaftserziehung in der Grundschule“ hat Hauptmeier 1968 versucht, in direktem Anschluss an Senesh einen Lehrplan für das 1. und 2. Schuljahr zu entwerfen (vgl. Hauptmeier 1968). Hauptmeier geht davon aus, dass es möglich ist,

„die abstrakten wirtschaftswissenschaftlichen Erkenntnisse didaktisch soweit zu reduzieren, dass sie mit den Erfahrungen der Erlebniswelt des Grundschülers übereinstimmen und somit für ihn fasslich werden. Der Vorgang der didaktischen Reduktion muss also die Ergebnisse der wissenschaftlichen Bezugsdisziplin, in unserem Falle die der Volkswirtschaftslehre, soweit ‚elementarisieren‘, daß die ‚Frage nach dem Bildungsgehalt‘ für Schüler dieser Altersstufe bejaht werden kann.“ (ebd., 614)

In diesem Sinne sucht er nach Grundeinsichten, die einen widerspruchsfreien Übergang von den Kenntnissen der Schüler zu den „wissenschaftlich obersten Aussagen“ ermöglichen (vgl. ebd., 615). Seinem Lehrplanentwurf für das erste Jahr legt er u.a. Einsichten zugrunde:

Contra Costa County Social Studies Guides, für die Klassen (grades) 1-6 (1965): I. Our School/Family Living, II Services to the Supermarket/Services in Our Community/The Farm, III. A Study in Comparative Communities. IV. California-Yesterday and Today, V. Anglo America, VI. Latin America, San Francisco und Senesh, L. (1964; 1965; 1967)

„Innerhalb der Familie findet eine Arbeitsteilung statt, wodurch die Leistungsfähigkeit der Familie gesteigert wird. Zu Hause sind alle Familienangehörigen Konsumenten, aber nur einige sind Produzenten. [...]“

Das verdiente Familieneinkommen kann ausgegeben oder gespart werden. Entscheidungen über Ausgabe oder Sparen beeinflussen die Wirtschaft dahingehend, was und wieviel von jeder Ware erzeugt wird.“ (ebd., 617-619)

Zu der letztgenannten „Erkenntnis“ gibt Hauptmeier u. a. folgende methodischen Hinweise:

„Der Lehrer kann die Frage diskutieren, wie die Ersparnisse der Kinder dem ganzen Land helfen können. Dies kann durch Zeichnungen verdeutlicht werden. Bild 1: Bernhard bringt sein Geld zur Sparkasse. Bild 2: Der Eiskremhersteller geht zur Bank, um einen Kredit zu erhalten, da er seinen Betrieb vergrößern muß. Bild 3: Mit dem geliehenen Geld kauft der Eiskremhersteller Baumaterialien, er stellt Arbeitskräfte ein, er kauft Ausrüstungsgegenstände usw., um eine größere Fabrik zu bauen. Bild 4: Die Fabrik stellt Eiskrem her und verkauft diese an die vielen Kinder, die vor dem Verkaufsstand vor der Fabrik Schlange stehen. Bild 5: Der Unternehmer bringt Geld zur Bank, um den Kredit einschließlich Zinsen zurückzuzahlen.“ (ebd., 619-620)

Selbst wenn man zunächst den Grundansatz hinnimmt, fundamentale Ideen und Prinzipien einer Wissenschaft an Kinder heranzutragen, drängen sich Fragen über Fragen auf: Handelt es sich hier tatsächlich um die Fundamentalia der Wirtschaftswissenschaft? Sind die genannten Aussagen fachwissenschaftlich überhaupt haltbar? Oder werden hier ausgewählte Teilchen einer Wissenschaft (nach welchen Kriterien ausgewählt?) auf angenommene Verständnismöglichkeiten von Kindern hin umformuliert? Werden hier nicht Realität und Wissenschaft gleichermaßen verfälscht, zumal ja Wissenschaft nur einen Teil der Realität erklären kann, und auch das nur unter einem bestimmten Blickwinkel?

Und was hat ein solcher Unterricht wirklich mit den Erfahrungen der Kinder zu tun: Sollen sie nun sparen, damit der Eishersteller einen Kredit aufnehmen kann, oder sollen sie nun Eis kaufen, damit der Eishersteller seinen Kredit zurückzahlen kann (Gewinn wird ja wohl sowieso nicht erwirtschaftet – wenn man Hauptmeiers Grundeinsichten für das erste Schuljahr folgt!)?

Es ließen sich noch mehr Fragen und noch mehr glossierende Bemerkungen hinzufügen. Aber bereits der kurze Abschnitt läßt wohl deutlich werden, dass Hauptmeiers Vorschläge nicht einmal dem von ihm selbst formulierten Anspruch wissenschaftlich vertretbarer Vereinfachung gerecht werden. Wenn das Beispiel trotzdem hier zitiert wird, so mit der Absicht, die Problematik strukturorientierter Curricula mit sozialwissenschaftlichen Inhalten deutlich werden zu lassen. Zu fragen ist u.a.:

- Welche Wissenschaften bzw. welche Wissenschaftsrichtungen sollen zugrunde gelegt werden?
- Wie und durch wen soll die Formulierung der Fundamentalia durchgeführt werden?
- Wie und in welcher Form wird der Bezug zu den Erfahrungen der Schüler hergestellt?
- Soll der Schüler die vorformulierten Fundamentalia nur nachvollziehend zur Kenntnis nehmen oder ihre Funktion durchschauen lernen?
- Was lernt der Schüler über seine eigene soziale Realität, welche Handlungsperspektive kann er sich erschließen?

Über den isolierten und auch isoliert gebliebenen Versuch von Hauptmeier hinaus lässt sich ein Versuch der Übertragung amerikanischer Curricula für die Social Studies vor allem im Zusammenhang mit den Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen nachweisen. So enthielt der 1969 erschienene Versuchsplan die für deutsche Verhältnisse neue Lernbereichsbenennung „Soziale Studien“, die offensichtlich in direkter Anlehnung an die amerikanische Formulierung „Social Studies“ gewählt wurde. Als allgemeine Zielsetzung des neuen Lernbereichs liest man dort:

„Der Bereich Soziale Studien ist auf Kenntnisse, Einsichten und Verhaltensweisen in Staat, Gesellschaft, Geschichte, Politik, Wirtschaft und Recht gerichtet.

Ausgangspunkt für die Arbeit im Bereich Soziale Studien ist die Tatsache, daß Politik von Menschen gemacht wird und durch Menschen geändert werden kann; die Forderung, daß der in unserer staatlichen Ordnung zur Teilnahme am politischen Leben Berechtigte auch dazu befähigt werden muß; die Gewißheit, daß ein menschenwürdiges Dasein nur in kritischer Selbstbestimmung und in gegenseitiger Achtung möglich ist.

Durch Wissens- und Kenntnisvermittlung allein kann eine Grundlage im Sinne dieser Zielsetzung nicht geschaffen werden. Der unmittelbare Zusammenhang zum Schulleben muß stets bewußt bleiben. Zugleich muß die enge Wechselbeziehung zu den Vorgängen in der Gesamtgesellschaft gesehen werden: Weder isolierte schulische Bemühungen noch gesellschaftliche Aktivitäten allein können das erforderliche demokratische Bewußtsein schaffen, erst im Wechselspiel von Schule und Gesellschaft wird das für die Zukunft Erforderliche geleistet werden können.“ (Die Schule in Nordrhein-Westfalen 1969, 250)

Anschließend wird der Bereich in drei als Kategorien bezeichnete Untergruppen gegliedert:

- Menschen als Konsument und Produzent
- Mensch und Zeit

- Mensch und Mitmensch (vgl. ebd., 250-251).

Weiterhin heißt es:

„Die Einübung folgender Arbeitstechniken ist unerlässlich:

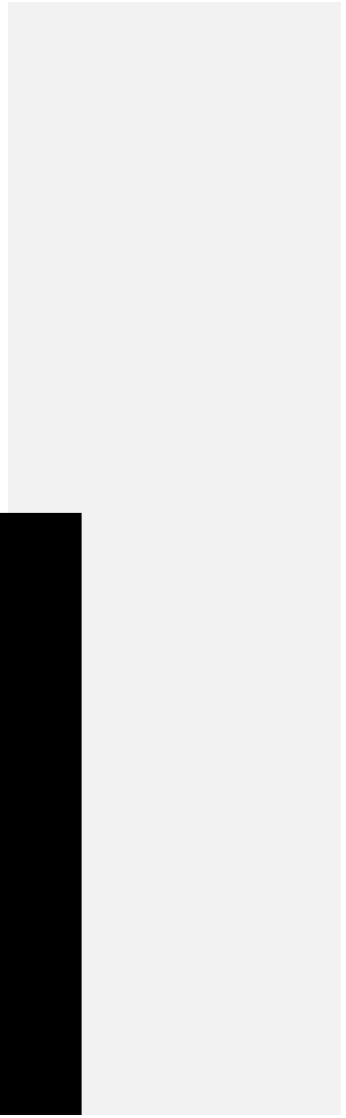
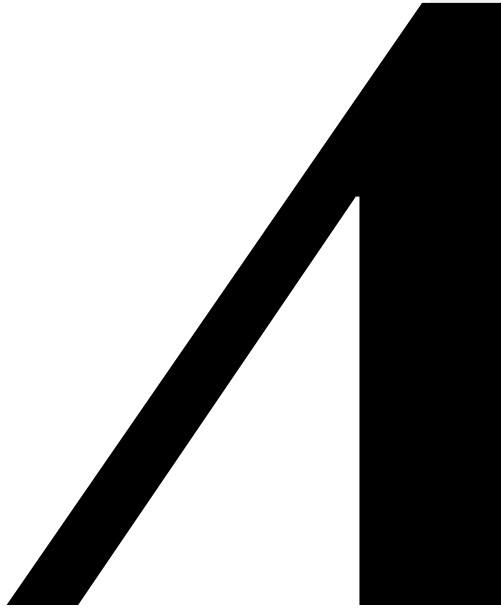
- die Erarbeitung der Tabelle als übersichtliche, abgekürzte schriftliche Foren umfangreicher Aussagen,
- die Erarbeitung einfacher Schaubilder und Statistiken, die Arbeit mit der Zeitleiste,
- die Fähigkeit des Ordners, des intensiven Vergleichens, der selbständigen Sinnentnahme aus textlichen wie bildlichen Angeboten,
- die Durchführung kleiner Beobachtungsreihen und einfacher Versuche mit entsprechenden protokollarischen Niederschriften,
- die Anlage von Arbeitsmappen.“ (ebd., 251)

Damit sind bereits alle wesentlichen Aussagen des Plans zum Bereich Soziale Studien referiert. Was ist nun hier geschehen? Ist die Einführung des neuen Lernbereichs Soziale Studien eine „Nutzbarmachung der weiter fortgeschrittenen Curriculumforschung in den USA“?

Zunächst kann man das annehmen, wenn man die Bezeichnung sieht und liest, dass verschiedene Wissenschaftsdisziplinen integriert und bestimmte Einsichten in strukturelle Zusammenhänge gewonnen werden sollen und dass dazu bestimmte Arbeitstechniken bedeutsam sind.

Hinzu kommt, dass in der Einführung „die Lehrplanreform für die Grundschulen des Landes Nordrhein-Westfalen selbst als ein Teil der internationalen Curriculum-Forschung“ bezeichnet wird (vgl. ebd., 6). Auch die im konkreten Teil gewählte Einteilung in „Themen, Arbeitsformen, Grunderfahrungen, Grundbegriffe“ könnte darauf hindeuten, da unter der Rubrik „Grunderfahrungen“ grundlegende Erkenntnisse bzw. Einsichten erscheinen. Schaut man sich jedoch das Literaturverzeichnis an, so findet sich dort keinerlei Hinweis entsprechender Art. Vielmehr werden mit Ebeling/Kühl, Hansen, Jeziorsky, Piaget und Roth nur bestimmte, eher traditioneller Entwicklungspsychologie zuzuordnende Autoren bzw. Schriften genannt.

Zunächst muss festgestellt werden, dass die Sozialen Studien entgegen allen vorliegenden Curriculumvorschlägen aus den USA nicht als Gesamtheit eines integrierten Lernbereichs ausgewiesen sind, sondern eher im Sinne des herkömmlichen Faches Sozialkunde: Sie werden ergänzt durch einen Teilbereich Geographie, der in den amerikanischen Curricula in jedem Fall in den Social Studies aufgeht, sowie durch die Teilbereiche Physik, Chemie, Wetterkunde, Technisches Werken, Biologie, Sexualerziehung und Verkehrserziehung.



Entsprechend kritisierte auch Holtmann 1971, es handele sich um „Soziale Studien ohne soziales Lernen“ (vgl. Holtmann 1971):

„Gesellschaftliche Wirklichkeit bleibt draußen, eine didaktische Reduktion in Richtung auf eine vereinfachende idealtypisierende Institutionenkunde, idyllische ‚Soziale Studien‘ also, die bestätigen, was ist und Probleme auf später verschieben, nachdem der Anpassungsdruck der familiären Sozialisation seine erste schulische Bestätigung erfahren hat.“ (Holtmann 1971, 17) (→ hierzu die Ausführungen zur „Sachkunde“ 3.2.4)

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Curriculumvorschläge zu den Social Studies in den USA für den Sachunterricht in den Grundschulen der BRD nur in wenigen Punkten Bedeutung erhalten haben:

- Zwar wurde der Begriff 1969 in die Richtlinien von NRW übernommen und im Anschluss an diese Richtlinien wurden neue Lernmittel veröffentlicht.
- Auch wurde Möglichkeit und Notwendigkeit eines sehr früh einsetzenden sozialwissenschaftlichen Unterrichts erkannt und führte zu Bemühungen um neue Inhalte und Methoden politisch-sozialen Lernens in den ersten Schuljahren.

Allerdings gab es nur im Kontext der Laborschule Bielefeld einen Versuch, ein amerikanisches Curriculum als ganzes ins Deutsche zu übertragen (Social Science Laboratory Units, vgl. von Hentig 1973, Lippitt/Fox/Schaible 1975/76), der jedoch außerhalb der Laborschule kaum wahrgenommen wurde und in der didaktischen Diskussion auf Kritik stieß. In diesem Kontext formulierte Antonius Holtmann folgende Forderungen:

„Den ‚New Social Studies‘ in den USA fehlt eine kritische politische Theorie und ein (politischer) Streit um den Positivismus; dem politischen Unterricht in der BRD fehlt eine empirisch orientierte Unterrichtsforschung im Kontext der Curriculumentwicklung und die Innovationsbereitschaft und -fähigkeit der ‚New Social Studies‘, damit politisch-didaktische Theoriebildung nicht esoterisch erstarrt und eine un- bzw. antiemanzipatorische Unterrichtspraxis kaschiert. Was hier den Social Studies anempfohlen wird, ist zumindest auch für die Praxis des politischen Unterrichts in der BRD ein notwendiger Anspruch. Positiva der ‚New Social Studies‘ müssen hinzukommen:

- der Versuch, ein integrierendes sozialwissenschaftliches Selbstverständnis zu erarbeiten, so daß Soziologie, Psychologie und Sozialpsychologie vom ersten

In der überarbeiteten und verbindlichen Fassung der Richtlinien von 1973 werden sogar 9 Lernbereiche für den Sachunterricht ausgewiesen (vgl. Die Schule in Nordrhein-Westfalen 1973, 12)

Schuljahr an dominieren und wissenschaftliche Erkenntnisfähigkeit ermöglichen;

- die Rezeption der lernpsychologischen Forschung mit den bisher vorliegenden Ergebnissen zur Entstehung kognitiver Strukturen durch den Lernprozess;
- das entschiedene Bevorzugen entdeckenden Lernens als wissenschaftlich-präpädeutische Erkenntnistheorie und Methodologie (mehr Qualifikationen als Inhalte);
- die Hinwendung zu einem Spiralen-Curriculum, daß die Arbeit an Problemen und Sachverhalten im Laufe des schulischen Lernens mehr und mehr differenziert und nicht Qualifikationen und Inhalte addiert;
- das Lernen in bezug auf unmittelbare Erfahrungsbereiche der Kinder vor allem in der Grundschule – und in bezug auf öffentliche ‚nationale‘ und weltpolitische Kontroversen in den Sekundarstufen;
- die wegen all dieser Akzentuierungen notwendige Abkehr vom traditionellen Lehrbuch als dominierendem Leitfaden für schulisches Lernen;
- d. h. die Entwicklung multimedialer, möglichst offener Curricula als materialisierte Planungseinheiten von Unterricht;
- die Integration der Curriculumentwicklung in die Lehrerbildung und Lehrerweiterbildung zur Koppelung der Theorie mit der Praxis und zur Sicherung der Innovationschancen durch die Qualifizierung von Lehrern Curriculum-Rezeption und eigene curriculare Arbeit im Unterricht als den Schülern bewußte Curriculumentwicklung;
- die organisatorische und finanzielle Förderung einer derartigen kurz- und langfristigen Curriculum-Reform.“ (Holtmann 1972b, 48-49)

3.2.3 Politische Bildung

Die stärksten Impulse für eine Neuorientierung der sozialwissenschaftlichen Aspekte des Sachunterrichts kamen aus den Versuchen, Ergebnisse und Überlegungen zur Didaktik der politischen Bildung auf die Grundschule zu übertragen. Dabei ist zunächst ein Aufsatz von Rudolf Engelhardt zu nennen, durch den weitere Diskussionen und Versuche ausgelöst wurden (vgl. Engelhardt, R. 1969). An diesem Aufsatz lässt sich deutlich zeigen, wie versucht wurde, aus dem Blickwinkel der Didaktik politischer Bildung für die Sekundarstufe nach den Möglichkeiten und Notwendigkeiten politischer Bildung in der Primarstufe zu fragen. Engelhardt knüpft an die Diskussion auf einem Fortbildungslehrgang zum Thema „Probleme der wirtschaftlichen Mitbestimmung im Unterricht“ an. Diese weist u. a. dem Unterricht die Aufgabe zu, folgende Qualifikation zu vermitteln:

„Der Schüler soll qualifiziert werden, Manipulation und Ideologie als solche zu erkennen und zu durchschauen, wenn sie sich unter verschleiender Terminologie (wie etwa ‚Gemeinwohl‘) verbergen.[...] An dieser Qualifikation, die stellver-

trend für die anderen dort aufgeführten stehen soll, wird im folgenden gezeigt, was die Grundschule beizutragen vermag, damit das in dieser Qualifikation steckende Erkenntnisziel in der Oberstufe erreichbar wird.“ (Engelhardt, R. 1969, 18)

Engelhardt kritisiert, dass man bisher von der Meinung ausging, „das kritische Potential des Grundschulkindes sei so geringfügig, daß man politisches Denken nicht erwarten könne und schon froh sein müsse, wenn einige soziale Verhaltensweisen (wie etwa die Fähigkeit, ein Gespräch zu führen) eingeübt würden.“ (ebd., 19) Demgegenüber vermutet er, es sei durchaus möglich, bereits für die Grundschule eine Reihe von Qualifikationen zu formulieren, die ausgesprochen politischen und nicht nur sozusagen „vopolitischen“ Charakter haben. In diesem Zusammenhang scheinen Engelhardt vor allem die Fragen wichtig, die in der Grundschule in der Regel nicht gestellt werden. Am Beispiel von Fabeln und Geschichten kann das heißen:

„Nicht gefragt wurde jedoch danach, ob die Intentionen des Autors mit den Forderungen einer Industriegesellschaft übereinstimmen. Nicht gefragt wurde, wer wen wohin stellt (man muß seine Pflicht tun, wohin man gestellt wird). Nicht gefragt wurde nach der Funktion von Mobilität in der Gesellschaft. Nicht deutlich wurde, daß es wohl im Interesse einer Agrargesellschaft liegt, aus der Verwurzelung der Menschen mit der Scholle eine Tugend zu machen und diese Tugend durch Erziehung so zu verinnerlichen, daß die Ablösung des Individuums von der Scholle schließlich als Schuld empfunden wird.“ (ebd., 19)

Engelhardts Kritik kann hier zugleich als Kritik an den Inhalten und Prinzipien der Heimatkunde verstanden werden. Er geht davon aus, dass ein solcher Unterricht die Fragemöglichkeiten und Fragewünsche der Grundschüler von Beginn schulischen Lernens an in eine bestimmte Richtung lenkt, andere Fragen einschränkt und blockiert und damit politisch *verbildende* Fragen und Antworten einübt. Er betont, dass der „Fragehorizont der Kinder“ umweltabhängig ist.

Engelhardts Forderungen beziehen sich auf das Provozieren und Einüben der „richtigen“ Fragen. Er vermutet, dass die Fähigkeit zur Ideologiekritik bereits in der Grundschule aufgebaut werden könnte, wenn Fragen wie die folgenden provoziert und eingeübt werden:

- „Welche Handlung(en) hält der Erzähler für gut?
- Was geschähe, wenn sich alle Menschen so verhielten?
- Wer hätte einen Nutzen davon, wenn sich alle Menschen so verhielten, wie es der Erzähler für richtig hält? Sehr viele Menschen oder nur ein kleiner Teil oder nur eine Gruppe? Welche Gruppe von Menschen wäre das?
- Können alle Menschen unserer Gesellschaft gezwungen werden (etwa durch Gesetze), sich so zu verhalten, wie es der Erzähler empfiehlt? Oder hätten

bestimmte Gruppen – vielleicht sogar die, die dieses Gesetz erlassen – die Möglichkeit, sich einem solchen Gesetz zu entziehen? (Zu dieser Frage die Reflexion der Moral der Fabel ‚Die Ameise und die Grille‘: Wer nicht arbeitet, soll auch nicht essen).

- Was hat sich seit Entstehung der Geschichte in unserem Leben geändert? Könnte es sein, daß diese Änderung das vom Erzähler empfohlene Verhalten, das ursprünglich ‚richtig‘ gewesen sein mag, heute ‚falsch‘ macht?
- Welches Interesse mag der Erzähler gehabt haben, als er die Geschichte niederschrieb? usw. usw.
- Das Training solcher Fragen (als das Einüben bestimmter Fragehaltungen, die auf politische, gesellschaftliche und wirtschaftliche Sachverhalte zielen), schon in der Grundschule begonnen, wird, durch die folgenden Schuljahre kontinuierlich weitergeführt, schließlich die Forderung nicht mehr utopisch erscheinen lassen, von der wir ausgingen: Der Schüler soll qualifiziert werden, Ideologie auch dann zu erkennen, [...]“ (ebd., 20)

Als Beleg, dass eine solche Qualifizierung von Grundschulern möglich ist, referiert Engelhardt anschließend die wichtigsten Beispiele aus der damals noch unveröffentlichten Arbeit von Dieter Urban, auf die nachfolgend genauer eingegangen wird. Engelhardt beantwortet dann seine Ausgangsfrage „Was kann, ja muß im 1. bis 4. Schuljahr geschehen, damit dort Grundlagen für Qualifikationen gelegt werden, die in den Abschlußklassen gefordert werden müssen?“ wie folgt:

„Der Qualifikationsstrang (in unserem Falle das Durchschaubarmachen von Ideologie und Manipulation) würde für die Grundschule beispielsweise ergeben:

- Der Schüler muß qualifiziert werden, zu erkennen, daß Sympathie und Antipathie machbar sind.
- Der Schüler muß qualifiziert werden, zu erkennen, daß man mit Bildern und Informationen manipulieren kann.
- Der Schüler muß qualifiziert werden, Tatsachen von Vermutungen zu unterscheiden.
- Der Schüler muß qualifiziert werden, bei jeder Information nach der möglichen Interessenlage des Informanten zu fragen, usw. usw.“ (ebd., 21-22)

Dieter Urban beschreibt die Aufgabe, vor die er sich gestellt sah, folgendermaßen:

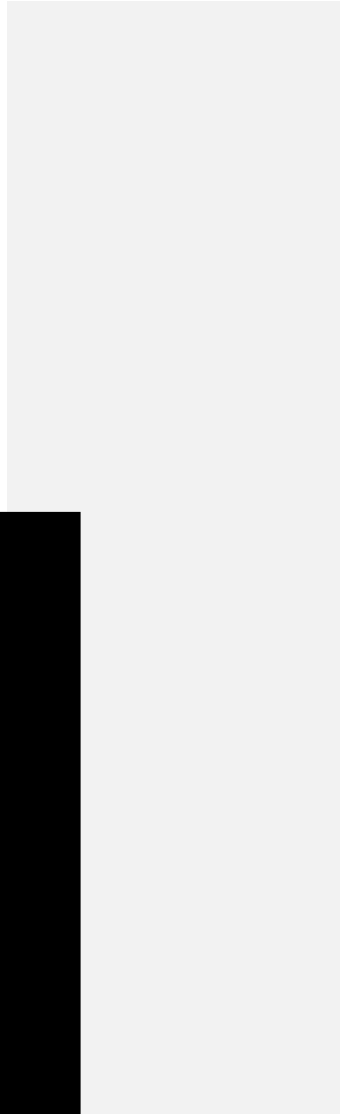
„Der Lehrer des 3. und 4. Schuljahres hat die Aufgabe, seine Kinder ‚an die Wirklichkeit heranzuführen‘. Diese Wirklichkeit ist komplex, widersprüchlich, fließend und kaum je eindeutig faßbar. Ungeachtet dieser alten Erkenntnis werden die Kinder täglich mit Darstellungen der Wirklichkeit konfrontiert, die durch ihren tendenziösen Charakter eine Fehleinschätzung eben dieser Wirklichkeit (als transparent, eindeutig, leicht verfügbar) befürchten lassen.

Dieser Gefahr, Wirklichkeit als Dinge mißzuverstehen, gilt es als Erzieher zu begegnen. Methodisch wäre es jedoch unklug, deduktiv vorzugehen und den Kindern die sofortige Einsehbarkeit solch komplizierter Sachverhalte zuzumuten. Wir gehen daher den umgekehrten Weg und lassen die Kinder selber Einseitigkeiten praktizieren. Dies bewußte Verfertigen von Tendenzprodukten hat zur Folge:

- a) Einblick in die Machbarkeit solcher Dinge, denen damit ein guter Teil ihres Zaubers genommen wird;
- b) Ermöglichung der Erkenntnis, daß ‚jedes Ding zwei Seiten haben‘ muß, wenn es den Anspruch, ‚wirklich‘ zu sein, erhebt;
- c) Skepsis allem gegenüber, das als gültig, wirklich, echt auftritt und offenbar einseitig fixiert ist.“ (Urban 1970, 12)

Dieser „induktive Weg“ Urbans sieht folgendermaßen aus: Der Lehrer fordert die Schüler auf, ein möglichst unsympathisches Bild eines Menschen herzustellen. Er bietet sich selbst als „Modell“ an. Nach dieser Eigenproduktion konfrontiert er die Schüler mit einem stark negativ manipulierten Foto eines Politikers, den die Schüler allerdings nicht kennen. Die entsprechenden Urteile der Schüler („Der ist böse!“) zeigen naive Übernahme der hinter der Manipulation steckenden Absicht. Daraufhin konfrontiert der Lehrer die Schüler kommentarlos mit ihren eigenen Bildern des unsympathischen Lehrers und führt sie zu der Erkenntnis, dass bewusst ein negativer Eindruck erzeugt worden war. Ein ausgesprochen „sympathisches“ Bild des gleichen Politikers vertieft die Erkenntnis. Anschließend wird das Erkannte in mehrfacher Form angewandt (Veränderung von Werbung, Herstellung einer Tendenzreportage „Dielfen, eine Perle des Siegerlandes – Dielfen, ein Schandfleck des Siegerlandes“, Herstellung von Werbeplakaten).

Diese Arbeit von Dieter Urban hat in mehrfacher Weise stimulierend gewirkt. Sie hat weitere Unterrichtsversuche provoziert (vgl. Beck, G. 1972a), zur Entwicklung umfangreicherer Unterrichtsreihen zum Thema „Werbung – Manipulation“ geführt



und dazu beigetragen, dass das Thema „Werbung“ Aufnahme in die neuen Lehrpläne und Richtlinien gefunden hat.

Im Oktober 1971 erschien in der Zeitschrift „Die Grundschule“ ein Heft mit dem Titel „Politische Bildung in der Grundschule“, das eine Zusammenfassung der bisherigen Diskussion bedeutete. Es enthielt einen Bericht über die „New Social Studies“ in den USA, eine Kritik der nordrhein-westfälischen Richtlinien von 1969, sowie einige Unterrichtsbeispiele und einen Grundsatzartikel von Rudolf Engelhardt, in dem er „Fünf Thesen zur Politischen Bildung in der Grundschule“ aufstellt:

„1. These:

Es ist nicht notwendig, beim Grundschulkind Neugierverhalten als Ausdruck eines Wissen-Wollens aufzubauen, sondern alles zu unterlassen, was seinem Abbau dient.

2. These:

Die Richtung der kindlichen Neugier ist nicht nur milieubedingt, sie ist auch bestimmt von den Annahmen, die jeweils über das, was man für kindgemäß hält, vorherrschen. Hält man das Kind für eine Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Wirklichkeit noch nicht reif, wird versäumt, jene ‚öffentliche Neugier‘ (Hentig) herzustellen, die die Grundlage ist für eine erfolgversprechende politische und gesellschaftliche Erziehung. Die Sorge von ‚Verfrühung‘ ist geringer einzuschätzen als die Sorge vor nur schwer aufzuholender ‚Verspätung‘.

3. These:

Die zwischen einzelnen Schülern und Schülergruppen ausgetragenen Konflikte sind der unterrichtlichen Behandlung (Analyse der Vorgänge) zumindest ebenso würdig wie die Behandlung von Sagen und die Herausarbeitung von Motiven und Verhaltensweisen ihrer Helden: Für die Selbsterkenntnis und für die Fähigkeit, ungekonnte Aggressivität in gekonnte umzuwandeln, sind sie entschieden wichtiger.

4. These:

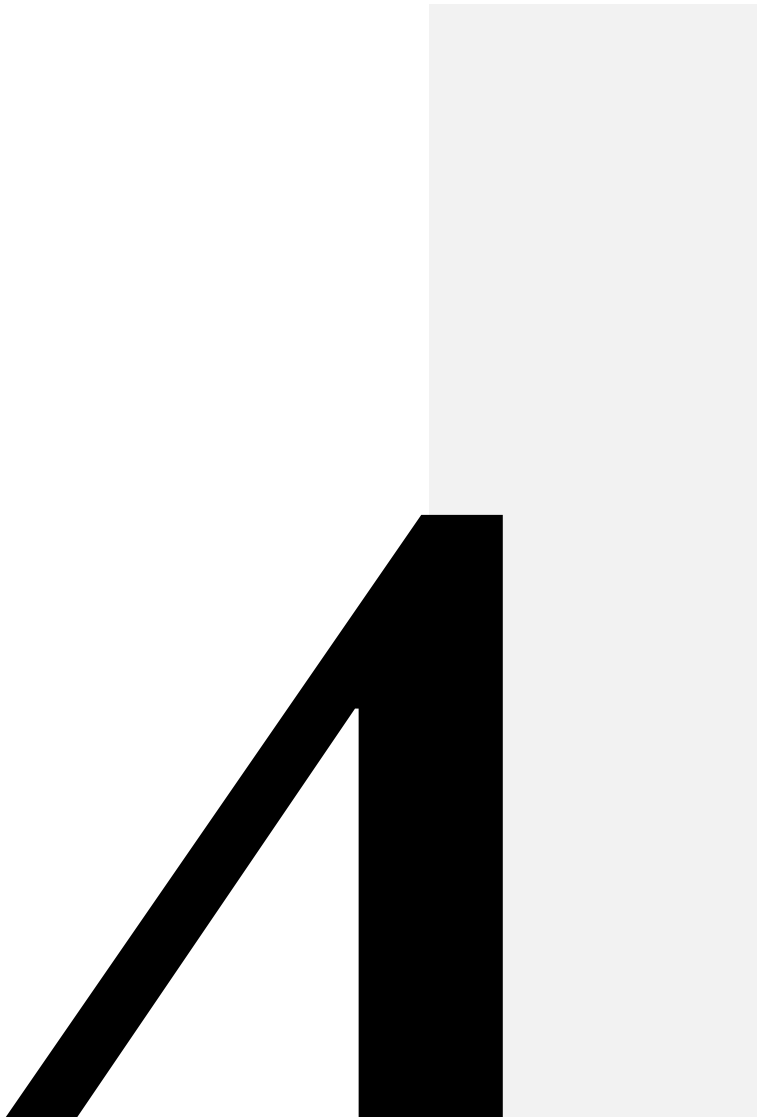
Pauschalurteile über Verhaltensweisen, über gut und böse, richtig und falsch, sind Ergebnisse von Lernprozessen, die das Kind bereits vor der Schulzeit durchlaufen hat. In der Grundschule sollte das Kind lernen, eigene und fremde Verhaltensweisen differenzierter zu beurteilen. Es sollte angehalten werden, nach Motiven und nach Ursachen von Motiven zu fragen, wodurch einem moralischen Rigorismus, der andere Menschen verurteilt, bevor er sie beurteilt, entgegengewirkt wird.

Das Kapitel „Werbung, Reklame, Propaganda oder: Wie man die Leute dazu bringt, sich etwas zu wünschen, etwas zu denken, etwas zu kaufen, etwas zu tun“ in „Arbeitsbuch zur politischen Bildung in der Grundschule“ (Beck/ Aust/ Hilligen 1971, 6 ff.); Manipulation in der Werbung, (4. Schuljahr) von Schmidt (Schmidt L. 1974); „Durst macht Spaß – mit Fanta“ (Lampe 1975).

5. These:

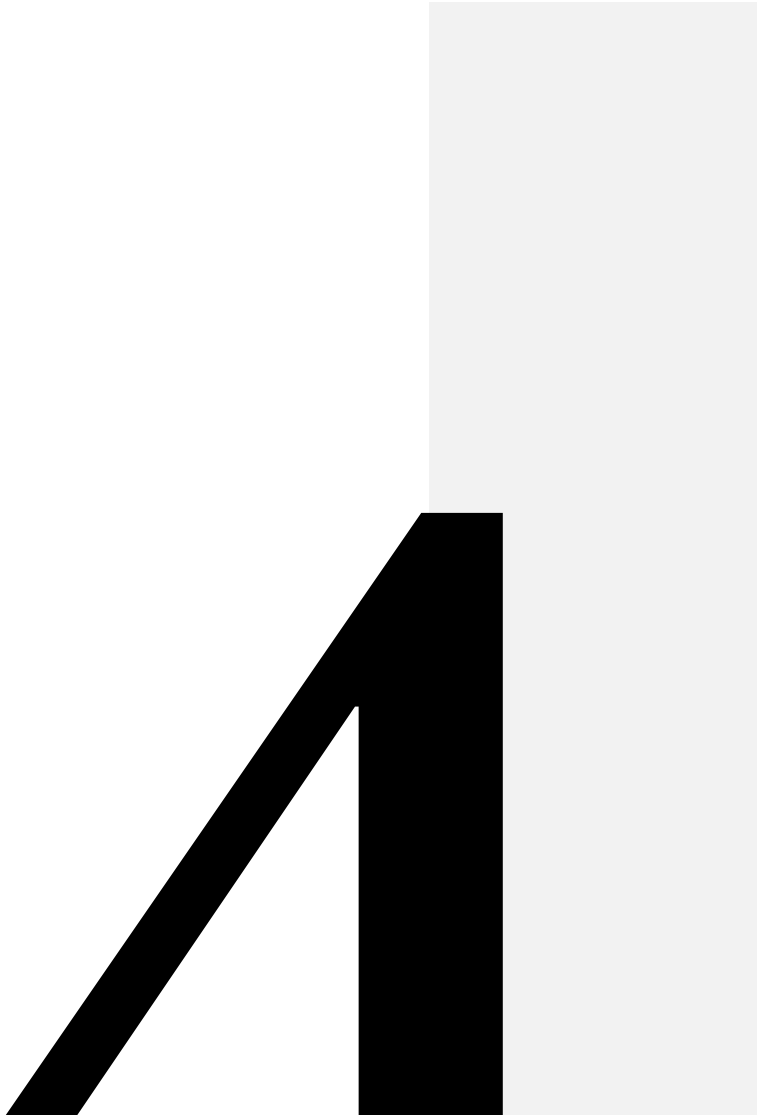
Es wäre verfehlt, der Grundschule ausschließlich Aufgaben des passiven Anpassungsprozesses zuzuweisen und die aktiven Anpassungsforderungen auf ein ‚reiferes‘ Lebensalter zu verschieben.“ (Engelhardt, R. 1970)

Zusammen mit anderen Aufsätzen des Heftes



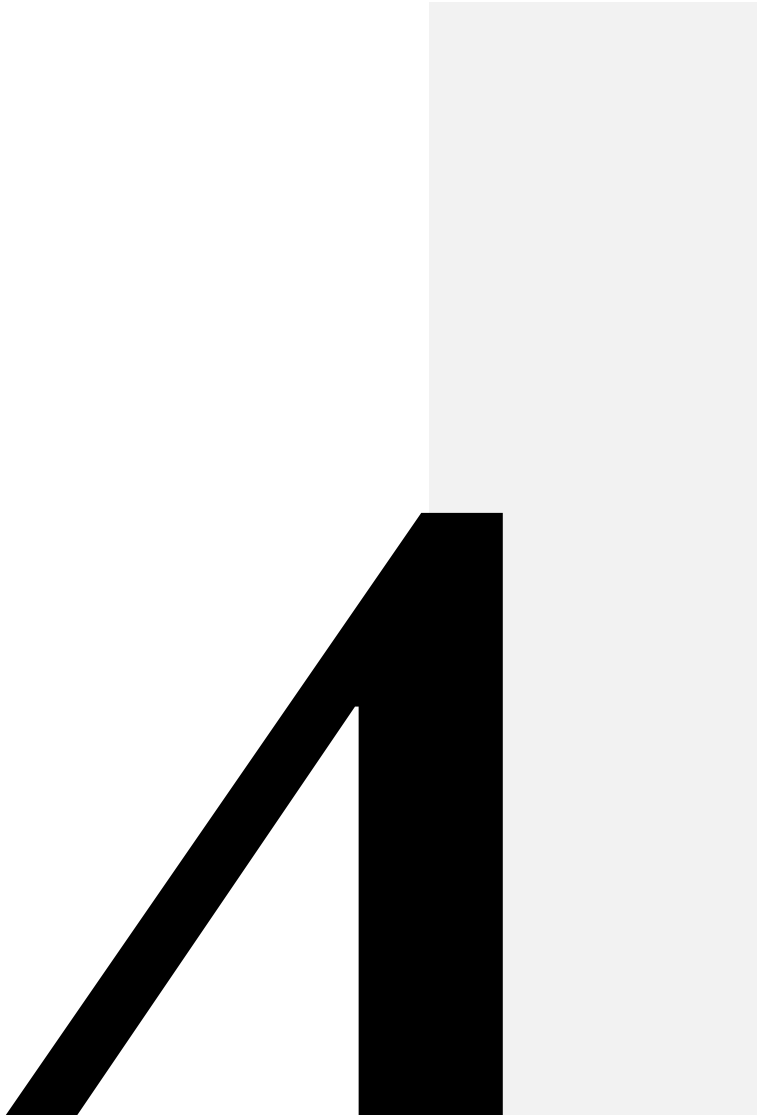
sowie einigen parallel entstandenen Einzelarbeiten und konzeptionellen Ansätzen haben diese Thesen die weitere Entwicklung nachhaltig beeinflusst.

Wulf 1971; Holtmann 1971; Czwalina 1971; Gieding 1971; Engelhardt, R. 1971; Dannenberg 1971; Riemenschneider 1971



Insgesamt – vor allem verglichen mit Entwicklungen in England oder den USA – ist diese Diskussion gekennzeichnet durch den Versuch, von einer kritisch-sozialwissenschaftlichen Gesellschaftsanalyse aus eine Zielbestimmung des politisch-sozialen Lernens didaktisch zu legitimieren.

Vgl. u. a.: Mildner 1970; Aust/Beck/Bingel/Schulmerich 1972; Beck/Aust/Hilligen 1971 sowie das dazu gehörige Lehrerheft Beck 1972b; Ackermann/Ott 1972



D. h. der Frage nach allgemeinen, übergeordneten Lernzielen und ihrer sozialwissenschaftlich-politischen Begründung einschließlich der daraus abgeleiteten Auswahl und Strukturierung von Lerninhalten wurde besondere Aufmerksamkeit gewidmet. In diesem Zusammenhang wurde von Anfang an darauf verzichtet, operationalisierbare Lernziele zu formulieren, weil die den entsprechenden Lernzieltheorien zugrunde liegende Programmierungsintention als nicht vereinbar mit den Grundentscheidungen der Didaktik politischer Bildung für Mündigkeit und Emanzipation erkannt wurde. In weitgehender Übereinstimmung wird dabei Emanzipation als subjektiver und objektiver Prozess aufgefasst. Als Ausdifferenzierung der subjektiven Funktion können die von Gerold Becker formulierten und in Veröffentlichungen zur politischen Bildung in der Grundschule mehrfach zitierten Qualifikationen gelten:

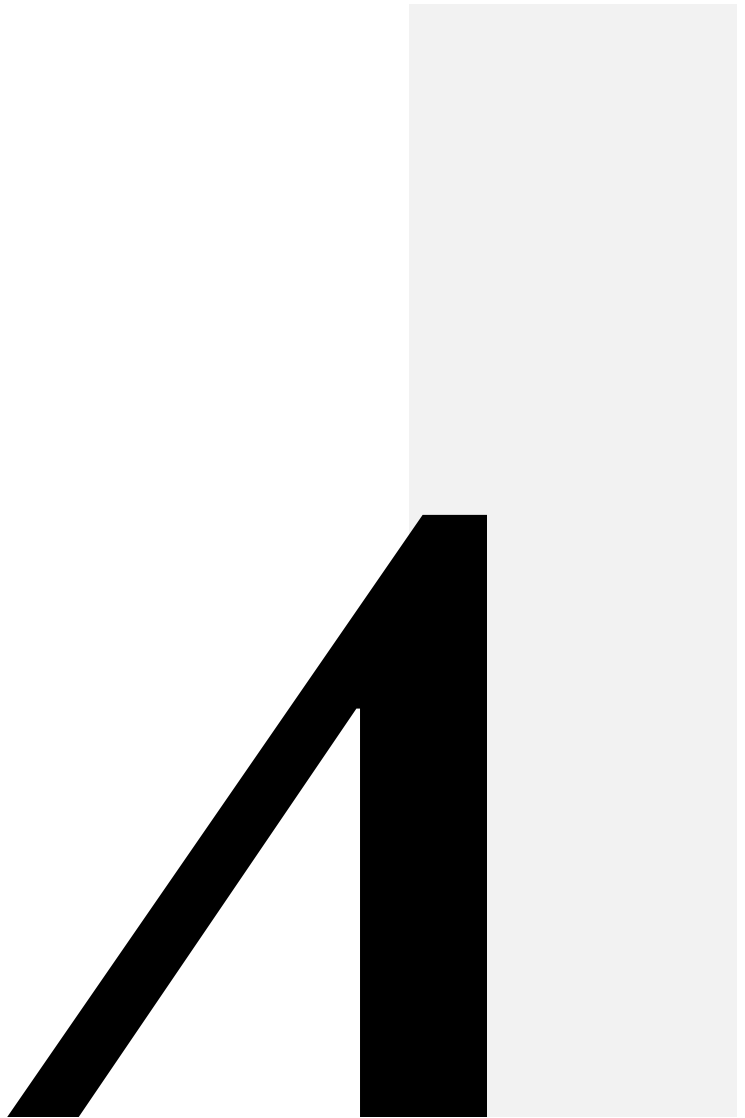
„Wahrnehmungsqualifikationen:	Rationalität-Sensibilität-Kreativität
Handlungsqualifikationen:	Aktive und passive Anpassungs- fähigkeit-Innovationsfähigkeit- Solidarität, Spontanität
Verhaltensdispositionen:	Selbstbestimmung-Mitbestimmung- Genußfähigkeit- Identifikationsfähigkeit- Frustrationstoleranz.“

(Becker 1971 zit. nach: Holtmann 1972a, 87; vgl. auch Lampe 1974a)

Als Beispiel für die Einbeziehung objektiver Bedingungen sei das in den Hessischen Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre 1972 formulierte oberste Lernziel genannt, das Gegenstand heftiger politischer Kontroversen war:

„Oberstes Lernziel für eine demokratische Gesellschaft ist die Befähigung zur Selbst- und Mitbestimmung. Dabei ist eine optimale Teilnahme des einzelnen an gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen an die Aufhebung ungleicher Lebenschancen geknüpft.“ (Der Hessische Kultusminister 1972b, 9)

Vgl. u. a.: George 1972; Giesecke 1973, darin vor allem das Kap. Richtlinien und Lehrpläne, 132 ff.; Hilligen 1975, darin vor allem Kap. 1.3.4.4 „Zu Begriff, Brauchbarkeit und Problematik der Operationalisierung von Lernzielen“, 121-126



Neben der Auseinandersetzung um allgemeine, übergeordnete Lernziele konzentrierte sich die Diskussion vor allem auf folgende Aspekte:

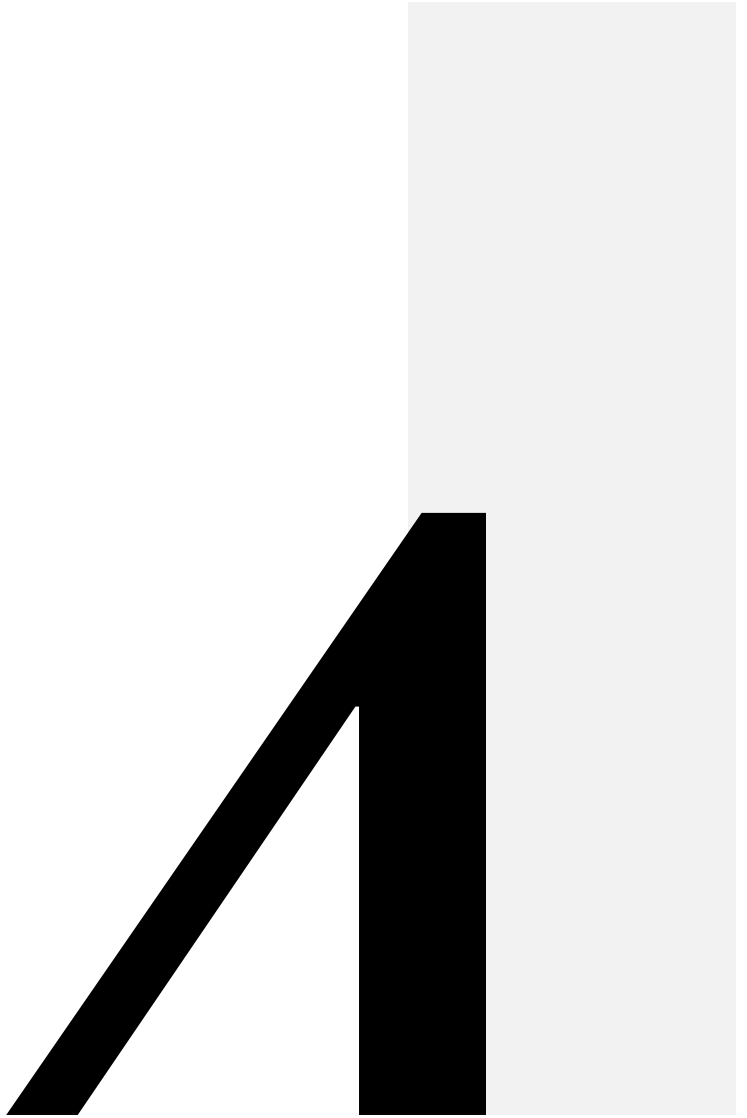
- Es wurde für frühe und geplante politische Lernprozesse plädiert.

In diesem Punkt finden sich Verbindungen zu den Entwicklungssträngen „Politische Sozialisation“ und „Social Studies“, die auch in verschiedenen Veröffentlichungen direkt benannt werden (→ 3.1.2; 3.2.2). Zugleich wurde gefordert, in die notwendige Entwicklung neuer Richtlinien und Curricula Ergebnisse der Sozialisationsforschung, vor allem bezüglich der schichtspezifischen Sozialisation, aufzunehmen.

- Es wurde nach neuen Inhalten gesucht, die in den Sachunterricht aufgenommen werden sollten.

Außer den Themen Manipulation und Werbung (↔ vgl. Fußnote 43) wurden in Einzelveröffentlichungen, Sammelbänden und Zeitschriftenaufsätzen Unterrichtsvorschläge u.a. zu den Themenbereichen Rollen, Mitbestimmung in der Schule, Konflikte zwischen Kindern, aber auch sozialgeographische Themen wie Altstadtsanierung, Umgehungsstraße und das Thema Umweltschutz behandelt. Während diese Themen meist auch Eingang in die zwischenzeitlich erschienenen Richtlinien und Lehrpläne gefunden haben, wurden Themen wie Kinder in aller Welt, Wahlkampf oder Ostverträge nur vereinzelt aufgegriffen. Andere Themen wie Frieden, Krieg, Soldaten, andere Völker werden kaum angesprochen, obwohl sie in anderen Ländern durchaus Bestandteil von Grundschulcurricula waren. Auch historische Themen sowie das Thema Arbeit finden sich kaum

Zum Begriff Emanzipation vgl. auch Hilligen 1975, Zu den Dimensionen des Emanzipationsbegriffs, 285-289



(vgl. Gehrens 1974; Knauf/Knauf 1975).

Die starke Übereinstimmung bezüglich „moderner“ Themen darf aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass der zum gleichen Thema angebotene Unterricht oft in seinen Zielen, Materialien und Methoden stark differiert. Am deutlichsten unterscheiden sich hier die Stundentwürfe bzw. -protokolle von den Beschreibungen von Lernprozessen. Während im ersteren Falle sich stärker die Tendenz zu operationalisierbaren Lernzielen abzeichnet, die dann nach 45 Minuten als „erreicht“ oder „nicht erreicht“ deklariert werden können (bezüglich der Schüler und bezüglich der „vorführenden“ Lehrerin!), überwiegt in anderen Beispielen die Frage nach den Lernvoraussetzungen und -bedingungen, die Untersuchung eigenen und fremden Verhaltens und die Reflexion möglicher Verhaltenskonsequenzen. Als Beispiel seien hier zwei kurze Auszüge zum Thema Rollen wiedergegeben:

„Ziel des Unterrichts ist es also, den sozialwissenschaftlichen Begriff ‚Rolle‘ so erarbeiten zu lassen, daß er bewußt und zur Analyse, Beurteilung und Veränderung menschlichen Verhaltens verfügbar wird. Die einzelnen Unterrichtsabschnitte sind als Einzel- und/oder Doppelstunden geplant. Bewußt wird der Initiative des Lehrers breiter Raum gelassen, weil in jeder Phase von der Arbeit und den Denkleistungen der jeweiligen Klasse auszugehen ist.“ (Waldermann 1974, 329)

„Als wesentlicher Faktor kam hinzu, daß die Schüler durch die angesprochenen Problemkreise zu äußerst engagierter Mitarbeit motiviert wurden, wodurch die Gesprächsphasen häufig den geplanten Zeitraum überschritten. Die geschilderte Resonanz ist wohl auf die für die Kinder offenbar existentiell bedeutsame Thematik zurückzuführen. [...] Ein starres Festhalten an detaillierten Verlaufsplanungen mit vorbestimmten Phasen hätte Blockierungen auslösen können, [...]. Da das Fehlen soziologischer Termini an keiner Stelle des Unterrichts die Erschließung struktureller Zusammenhänge erschwerte, wurde auf die Einführung abstrakter soziologischer Begriffe verzichtet, die möglicherweise nicht ‚organisch‘ in das Sprachverhalten integriert worden wären und Spontaneität wie unbefangenen Zugang zu analysierenden Arbeitsweisen vielleicht eher verstellt hätten.“ (Köhler, U. 1975, 33-34)

Die didaktisch-methodischen Prinzipien politischer Bildung wurden auf den Grundschulunterricht und speziell den sozialwissenschaftlichen Teil des Sachunterrichts angewandt. Als wesentlich erwiesen sich dabei vor allem drei Ansätze:

Hingewiesen sei auf zwei Aufsätze: Hantsche 1974; Lampe 1974b

Konflikt

Für die Didaktik politischer Bildung hat der Konflikt doppelte Bedeutung: Zum einen werden Konflikte als grundlegende und Veränderung bewirkende Momente gesellschaftlich-politischen Lebens angesehen. Zum zweiten gilt Konfliktlernen als wichtigstes didaktisch-methodisches Prinzip des Unterrichts. Oder anders formuliert: Sozialwissenschaftlich orientierter Unterricht muss die Schüler qualifizieren, gesellschaftliche Konflikte zu analysieren und er kann das am effektivsten, wenn Konflikte Ausgangs- und Mittelpunkt des schulischen Lernens sind (vgl. vor allem: Giesecke 1973, 139 ff.; Hilligen 1975, 149 ff.). Die Anwendung dieser Erkenntnis auf den Sachunterricht der Grundschule führte zu der Forderung wie:

„Im sozialen und politischen Lernbereich sollen dem Kind stufenweise die vielfältigen Beziehungen und Abhängigkeiten zwischen dem Individuum und der sozialen und politischen Umwelt erschlossen werden. Hierbei soll das Kind lernen, daß es ein Recht auf Selbstverwirklichung hat. Gleichzeitig soll es erfahren, daß neben ihm andere Menschen das gleiche Recht haben. Es soll erkennen, daß man sich zur Durchsetzung von Interessen organisieren kann. Hierbei entstehende Konflikte dürfen nicht als Übel verstanden werden, sondern als Aufgabe.“ (Kultusminister des Landes Rheinland-Pfalz/Minister für Kultus, Unterricht und Volksbildung des Saarlands 1971, 152)

„Gegenstand des Unterrichts ist der unmittelbare Erfahrungs- und Erlebnisbereich mit seinen Sozialisations- und Selektionsmechanismen, das Verhalten in Familie und Schule, im Bus und auf dem Spielplatz und im Geschäft, im Park und auf der Straße, in der Gemeinde und im Stadtviertel, das Verhalten im Umgang mit Eltern und Lehrern, mit Kindern und Erwachsenen, mit Verwandten, Bekannten und Freunden, mit Kranken und Gesunden, mit Rücksichtsvollen und Rücksichtslosen. Man muß Konflikte austragen, sich anpassen und sich wehren und immer wieder fragen, wie Ursachen und Folgen aussehen, welche Auswirkungen Sachverhalte und Fremdverhalten auf eigenes Verhalten haben, eigenes Verhalten auf andere Menschen hat. Man muß sich fragen, ob Sachverhalte und Verhaltensweisen der ‚Emanzipation‘ dienen, und ob und wie sie geändert werden müssen, um ihr dienen zu können, und wie gehandelt werden muß, um sie zu wahren und zu erreichen.“ (Holtmann 1972a, 94-95; vgl. hierzu auch Ackermann/Ott 1972, 92-93)

Bereits die beiden Zitate, die typisch für viele entsprechende Aussagen über die Bedeutung des Konflikts für politisch-soziales Lernen sind, lassen deutlich werden, dass ein Konsens über die Wichtigkeit von Konflikten noch keinen Konsens über den entsprechenden Unterricht bedeutet. Erst die Verbindung des didaktisch-methodischen Prinzips des Konfliktlernens mit den Inhalten und mit den Zielen, die die Analyse der Inhalte strukturieren, kann zu einer

Aussage über die Konzeption des politisch-sozialen Lernens im Sachunterricht führen.

Fallanalyse

Das didaktisch-methodische Prinzip der Fallanalyse hat in der Didaktik politischer Bildung besondere Bedeutung erlangt.

„Unter dem kasuistischen Prinzip (Fallmethode, soziokundliche Kasuistik) verstehen wir die Analyse eines aktuellen Problems, und zwar vom kleinen, örtlich und zeitlich begrenzten Ereignis, bis zu den großen Konflikten in der Gesellschaft. Der ‚Fall‘ dient dabei nicht als Einstieg oder Aufhänger, sondern ist durchgehend Gegenstand des Unterrichts. Am Fall sollen die Schüler das für dessen Behandlung notwendige Wissen erwerben und die notwendigen Arbeitsweisen einüben. Jeder Fall wird möglichst in all seinen Dimensionen erarbeitet und in seinen gesellschaftlichen Gesamtzusammenhang gestellt.“ (Schmiederer zit. nach Hilligen 1975, 225)

Als ein Prinzip unter anderen ist es auch auf den Sachunterricht übertragen worden. Allerdings liegen bisher nur wenige Unterrichtsbeispiele vor, in denen das Fallprinzip in seiner klassischen Form angewandt wurde. Meist werden Fälle in Lerneinheiten eingeordnet und nur in einer für die Lerneinheit bedeutsamen Dimension untersucht (vgl. hierzu vor allem den „Rasenprozeß“ als Beispiel einer Fallanalyse in: Beck/Aust/Hilligen 1971, Kap. 4, sowie dazu: Beck 1972b, 19-20; 48-62).

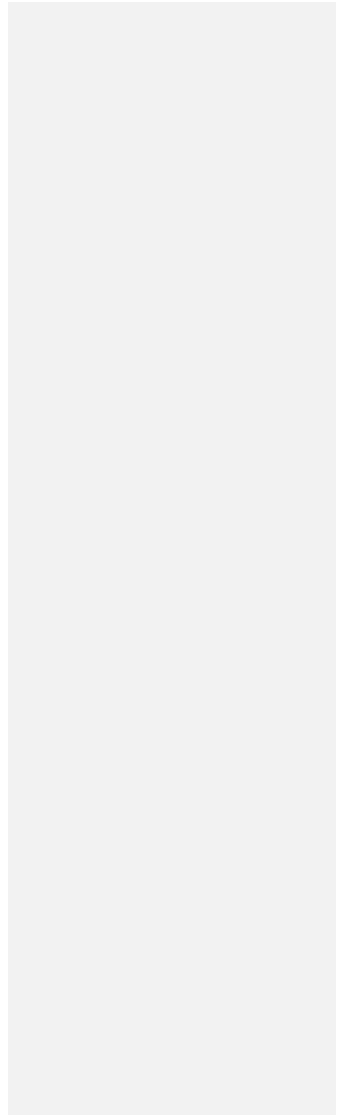
In diesem Zusammenhang muss auch auf das Lernen in und an Projekten hingewiesen werden. Allerdings liegen dazu meist nur Forderungen („umweltbezogenen epochalen Projektunterricht“ fordern die Richtlinien und Lehrpläne für den Sachunterricht in NRW) vor und kaum Beispiele und Vorschläge für die Verwirklichung (vgl. Beck/Schubert/Wolff 1976).

Rollenspiel

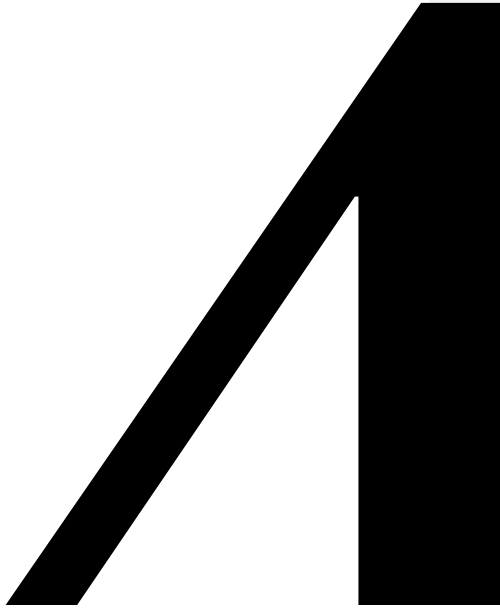
Zu den Möglichkeiten der Methode Rollenspiel für politisch-soziales Lernen ist in kürzester Zeit sehr viel veröffentlicht worden. In fast alle Richtlinien und Lehrpläne, die zwischen 1972 und 1975 erschienen sind, wurde ein entsprechender Hinweis aufgenommen. Dabei wird Rollenspiel einerseits als eine Möglichkeit gesehen, politisch-soziales Lernen in der Schule nicht nur verbal über Gespräche abzuhandeln. Zum anderen wird der besondere Simulationscharakter hervorgehoben, der zwar angstfreies Erproben ohne Sanktionsdruck ermöglicht, jedoch keineswegs die Übertragung auf reales Verhalten sicherstellt. Es liegen Versuche vor, Rollenspiel als eine Methode zur Einübung in einen flexiblen Normengebrauch zu nutzen oder als eine Methode, um die eigenen Lebensbedingungen bewusst zu machen und zu

214

verändern. Vor allem müssen die engen Beziehungen zum sprachlichen Handeln und Lernen gesehen und berücksichtigt werden.



215



Die für den Entwicklungsstrang politische Bildung genannten Schwerpunkte,

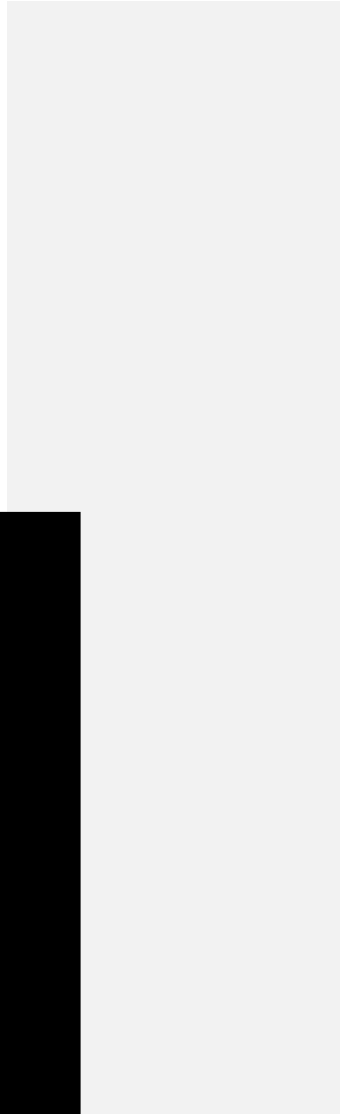
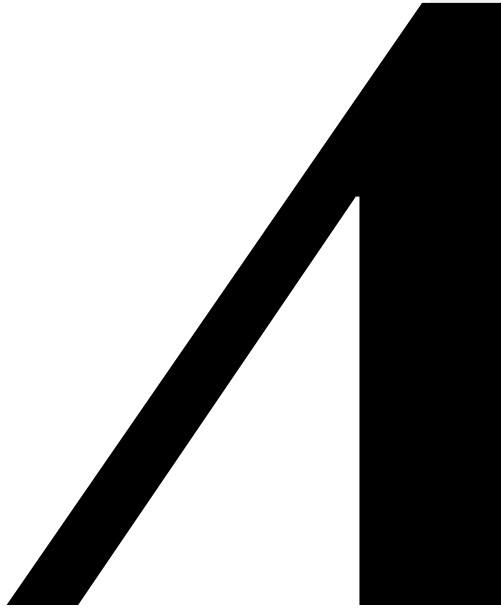
- Begründung der Notwendigkeit früher politischer Lernprozesse,
- Benennung und Begründung neuer Inhalte sozialwissenschaftlicher Art für den Sachunterricht,
- Formulierung und Diskussion allgemeiner Lernziele für politisch-soziales Lernen in der Grundschule,
- Übertragung und Anwendung didaktisch-methodischer Prinzipien der politischen Bildung auf das Lernen in der Grundschule,

charakterisieren weitgehend die in den 1970er Jahren erschienenen Aufsätze, Einzelschriften, Sammelbände und – in geringerem Umfang – auch die erschienen Richtlinien.

3.2.4 Sachkunde

Parallel zur zunehmenden Kritik an der Heimatkunde setzten bereits zu Beginn und verstärkt in der Mitte der 1960er Jahre Bemühungen um eine Veränderung des Grundschulunterrichts ein, die unter dem Namen „Sachkunde“ zur Entwicklung neuer Unterrichtsmittel (Sach- und Sprachkundebücher) führten und teilweise auch Eingang in Richtlinien fanden.

Aus der Fülle der Literatur sind hier solche Veröffentlichungen ausgewählt, die einen Zugang zu den Problemen und zu weiterführender Literatur eröffnen: Kochan 1974; Die Grundschule, 6/1974/10; Beck 1975.



Bereits 1970 wies Herrmann Müller auf mögliche Gefahren dieser Entwicklung hin:

„Sachkunde neigt dazu, die Phänomene aufzusuchen, die mit naturnotwendiger Folgerichtigkeit ablaufen, Kausalketten, die leicht einsichtig gemacht werden können. Solche zwangsmäßigen Abläufe können dann auch den Phänomenen angesonnen werden, die dem gesellschaftlichen Bewußtsein und Wandel unterliegen. [...]“

Wenn in der Sachkunde die Wasserversorgung als technisches Problem kommunizierender Röhren behandelt wird, wobei die sozio-ökonomische Problematik völlig unbeachtet bleibt als etwas Unwesentliches, das man vielleicht später als Ergänzung bringen kann, so ist es gerade später schwer, auf andere Zusammenhänge zu kommen. [...]“

So wird Sachkunde in der Tat als Information betrieben, aber als Information, die formiert, die den Menschen im Innern so festlegt, wie das Außen festgelegt erscheint.“ (Müller, H. 1970, 217)

Diese Kritik trifft nicht nur auf Bemühungen in den 1960er Jahren zu – für diesen Zeitraum hat Charlotte Röhner eine schlüssige Kritik der Lehrerhandbücher zu dem weitverbreiteten Sach- und Sprachbuch „Unsere neue Welt“ vorgelegt –, sie lässt sich auch auf viele der ersten Sachunterrichtslehrpläne und Richtlinien anwenden. Im Vordergrund stehen Institutionenkunde und Verhaltenslehre (vgl. Röhner 1973). Diese Tendenz ist umso stärker, je mehr Vorgaben, Auflagen und Verbindlichkeiten die jeweiligen Richtlinien und Lehrpläne enthalten. So erschweren z. B. die Richtlinien von Nordrhein-Westfalen (1973) durch die Vielzahl der Lernbereiche und Themen sowie durch die Benennung einer Vielzahl grundlegender Begriffe einen problemorientierten Unterricht und provozieren fast zwangsläufig – entgegen der eigenen Zielsetzung – Institutionenkunde und Verhaltenslehre. Noch deutlicher lässt sich das am Lehrplan für den Sachunterricht in Schleswig-Holstein (1975) nachweisen, der nicht nur einen umfangreichen Katalog verbindlicher Lerneinheiten, sondern auch Mindeststundenzahlen aufweist. Als Beispiel sei hier nur der verbindliche Plan für den Teilbereich Gesellschaft im 4. Schuljahr wiedergegeben:

„Verbindliche Lerneinheiten	Mindeststundenzahl
Schleswig-Holstein, ein Land der Bundesrepublik Deutschland	4
Grenzübergang	3
Vorbereitung auf die Pubertät	4
Das alte ... und seine Einwohner	4

Die Berliner Richtlinien von 1970 (vgl. Senator für Schulwesen 1970) enthalten den Begriff „Sachkunde“ anstelle des sonst verwandten Begriffs „Sachunterricht“.

Eingemeindung, Stadtranddorf	3
Sturmflut	3
Landgewinnung	3
Seebad	3
Fabrik – Fabrikviertel	3
Informationsquellen	4
Manipulation	4
Kulturhistorische	8
Entwicklungsreihe	
Kanalschleuse	3
Seehafenbecken	3
Ausgleichsküste	3
Verlandung eines Binnensees	3“

(Der Kultusminister des Landes Schleswig-Holstein 1975, 19-21)

16 verbindliche Themen, von denen jedes mindestens die fünf Stunden Sachunterricht, die für das vierte Schuljahr in der Studentafel ausgewiesen sind, voll beansprucht. Da bleibt dem Lehrer keinerlei Freiraum für eigene Planung, zumal die Reihenfolge der Themen als zwar nicht notwendige aber sinnvolle Reihenfolge bezeichnet wird. Ein solcher Plan führt zwangsläufig zu einem sachkundlichen Unterricht, der sich auf Informationsweitergabe an die Schüler beschränken muss, weil er anders gar nicht eingelöst werden kann. Wie anders als durch Lehrervortrag und Informationstexte soll ein Lehrer bei der Lerneinheit „Grenzübergang“ in drei Stunden mit allen SchülerInnen folgende Lernziele erreichen:

- „1. an einem Beispiel das Überschreiten der Grenze durchspielen,
2. Zollbestimmungen für Reisende erörtern,
3. die Notwendigkeit der Grenzkontrolle begründen,
4. natürliche und politische Grenzen unterscheiden,
5. einige Grenzübergänge auf der Karte lokalisieren, (auch zur DDR)
6. die innerdeutsche Grenze vom Priwall bis Lauenberg auf einer Karte zeigen,
7. Sperranlagen, an der Grenze zur DDR beschreiben und begründen.“

(Der Kultusminister des Landes Schleswig-Holstein 1975, 46)

Hier kann es nur noch um das Auswendiglernen von Beschreibungen gehen. Begründungen können sich in diesem Zusammenhang nur auf die Erklärung beziehen, dass es so sein muss. Ursachen, Folgen, Probleme aller Art kommen nicht ins Blickfeld, von den Fragen der Kinder ganz zu schweigen.

Wenn hier aus dem schleswig-holsteinischen Plan von 1975 genauer referiert wurde, so mit dem Ziel zu zeigen, dass die in den 1960er Jahren begonnene Tendenz, Heimatkunde durch Sachkunde zu ersetzen, parallel und teilweise unvermittelt neben Bestrebungen steht, Erkenntnisse und Konzeptionen der

Didaktik politischer Bildung auf die Grundschule zu übertragen. Wenn nun diese sachkundliche Richtung in einem Lehrplan Verbindlichkeitscharakter erhält, und zwar innerhalb sehr enger zeitlicher und inhaltlicher Grenzen, so wird damit nicht nur eine in der pädagogischen Diskussion „überholte“ Konzeption festgeschrieben und es werden nicht nur Beharrungstendenzen verstärkt. Es wird auch – was noch bedeutsamer ist – die pädagogische Freiheit aller Lehrer auf ein kaum erkennbares Minimum reduziert und es werden alle anderen möglichen Unterrichtskonzeptionen aus der Praxis ausgesperrt, und damit mögliche Weiterentwicklungen blockiert. Hier trifft zu, was Herrmann Müller bereits 1970 feststellte:

„Die Ordnung, die Strukturierung, die Technik der Sachen, das ist die Sachkunde selbst. Mehr noch: In der Sache hat die Struktur die Oberhand über die Materie, die Statik über die Dynamik, die Faktizität über die Möglichkeit. Die Information der Sachkunde bezieht sich auf das, was ist. Die Macht der Kausalität ist die Macht des Faktischen, Kausalitätszwang ist Sachzwang. Sachkunde ist Information darüber, woran man ist, wonach man sich zu richten hat.“ (Müller, H. 1975, 218)

3.2.5 Fachdidaktische Ansätze

Neben dem fachübergreifenden Ansatz politisch-sozialen Lernens finden sich in der Diskussion um den sozialwissenschaftlichen Bereich des Sachunterrichts auch fachdidaktische Ansätze, die allerdings nicht in gleichem Ausmaß ausdifferenziert wurden, wie das für die naturwissenschaftlichen Fachdidaktiken nachgewiesen werden kann (→ 3.1.1).

Der Versuch von Aust, Kunz und Traegl, eine Ausdifferenzierung des Sachunterrichts fachdidaktisch zu begründen sowie die grundlegenden Strukturen einzelner Sachbereiche, die wiederum mit Fachdisziplinen identisch sind, zu beschreiben und für die Verständnismöglichkeiten von Grundschulern zu elementarisieren, entspricht weitgehend dem Vorgehen, das amerikanischen Curricula zugrunde liegt. Gegenüber den „Social Studies Curricula“ entfällt jedoch der Versuch, die Fachaspekte auf der Ebene der Lerneinheiten erneut zu integrieren. Vielmehr erfolgt eine eindeutige Zuordnung von Themen zu Sachbereichen (im Sinne von Fächern), die teilweise im Widerspruch zu den formulierten Zielvorstellungen steht. Obwohl die formulierten Ziele übergreifend aufgefasst werden können, wird z. B. die Unterrichtseinheit „Das Rheindurchbruchtal von Bingen bis Koblenz“ ausschließlich der Geographie zugeordnet und unter dem Aspekt betrachtet, dass der Mensch auf die optimale Nutzung des geographischen Raumes bedacht ist. Eine mögliche Verbindung zum Bereich Soziologie-Politik wird auf eine mögliche Anschlusseinheit unter

dem Aspekt „Wissen um das verantwortbare Maß an Information, exemplarischer Inhalt: Die Verantwortung des Schiffslotsen“ reduziert (vgl. Aust/Kunz/Traegl 1970).

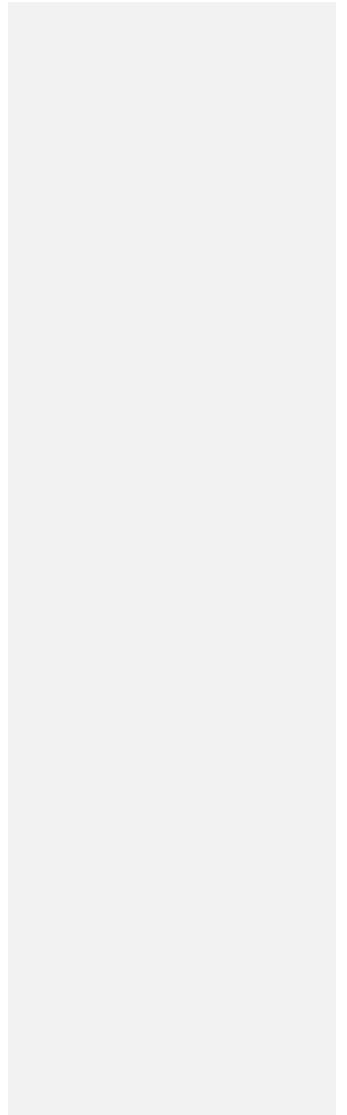
Gerade dieses Beispiel verdeutlicht, dass bei einer fachspezifischen Betrachtungsweise sowohl die Probleme selbst als auch die Fragen der Schüler aus dem Blick geraten können. Allerdings konnte die Schrift von Aust, Kunz und Traegl, deren Wirkung zumindest für die Fachdiskussion sich durch vielfältige Literaturverweise belegen lässt, recht bald nicht mehr als typisch für die vorherrschenden fachdidaktischen Ansätze gelten, da z. B. im Bereich der Geographie die Sozialgeographie zunehmend in das Zentrum fachdidaktischer Überlegungen gerückt ist.

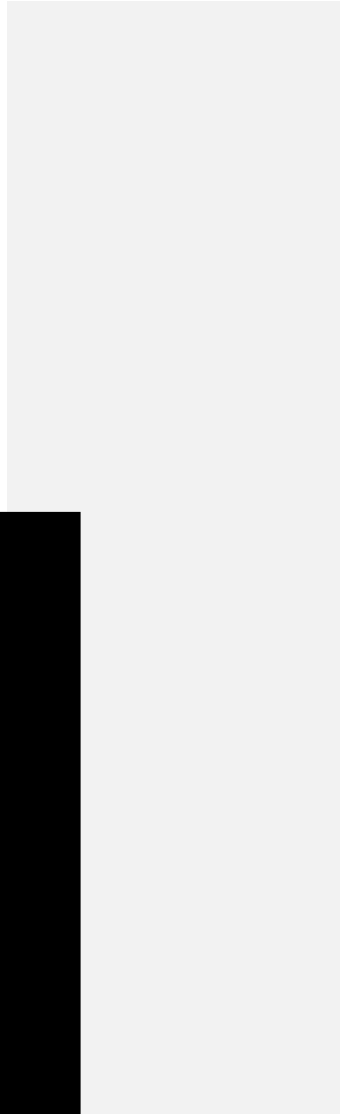
Geographie

Wie bereits mehrfach festgestellt, hat die Geographie innerhalb der Heimatkunde eine teilweise dominierende Stellung eingenommen (→ 2.2; S. 46.). Diese Dominanz lässt sich in Richtlinien und Lehrplänen, Stoffverteilungsplänen und Schulbüchern zum Teil auch für den sozialwissenschaftlich-politischen Bereich des Sachunterrichts noch lange nachweisen. Entsprechend vielfältig und heterogen sind auch die Veröffentlichungen, die sich mit Konzeptionen, Vorschlägen und Beispielen geographischer Art im Rahmen des Sachunterrichts auseinandersetzen. Eine differenzierte Darstellung der entsprechenden Beharrungs- bzw. Entwicklungstendenzen lässt sich an dieser Stelle nicht leisten. Vielmehr wird versucht, durch Konzentration auf wichtige Entwicklungslinien und Auseinandersetzungen deutlich zu machen, vor welchen curricularen Entscheidungen der Unterrichtspraktiker jeweils

222

steht.





Übereinstimmend gehen in den 1970er Jahren alle fachdidaktischen Ansätze davon aus, dass im Mittelpunkt des Geographieunterrichts in der Grundschule die Problembereiche raumrelevanten menschlichen Lebens stehen sollten, die die Sozialgeographie mit den sogenannten Daseinsgrundfunktionen zu fassen versucht:

- Arbeiten
- Wohnen
- Sich-erholen
- Konsumieren
- Sich-bilden
- Kommunizieren
- In-Gemeinschaft-leben (vgl. Partzsch 1964; Treu 1973).

„Erholungseinrichtungen für Kinder und Erwachsene, Arbeits- und Einkaufsstätten und ihre Wirkungsfelder, Räume, die durch die Funktion des Wohnens oder des Verkehrs unterschiedlich geprägt sind, werden so Aufgabenfelder in Lehrplänen und Schulbüchern; Altbausanierung, Eingemeindung, Umgehungsstraße, Einzugsbereiche von Schulen oder Institutionen erscheinen als Unterrichtsthemen.“ (Engelhardt/Wendel 1975, 75)

Von diesem Grundsatz her vertreten z. B. Wolf Engelhardt und Karl-Heinz Wendel die Auffassung, dass thematische Karten für das Lernen bedeutsamer seien, als physikalische bzw. Geländekarten. Dabei zeigt sich an allen Unterrichtsbeispielen, dass die Erkundung (einschließlich Planspiel und ggf. Befragung) als Organisationsform empfohlen wird (vgl. Engelhardt/Wendel 1975, 76-77; Treu 1973). Dieser sozialgeographisch orientierte fachdidaktische Ansatz nähert sich sehr weitgehend an die didaktischen Diskussionen zum politisch-sozialen Lernen an:

- Es soll problemorientiert gearbeitet werden;
- im Mittelpunkt stehen die für den Schüler erfahrbaren oder ihm zugänglich zu machenden Daseinsfunktionen bzw. gesellschaftliche Grundprobleme;
- Kenntnisse und Fertigkeiten werden nicht um ihrer selbst willen vermittelt, sondern legitimieren sich funktional am Problem;

Als Zusammenfassung des fachdidaktischen Diskussionsstandes kann das Heft „Sachunterricht und Geographie“ der Zeitschrift „Die Grundschule“ (2/75) gelten, das auch eine Zusammenstellung der bis zu diesem Termin wichtigsten Veröffentlichungen enthält.

- die selbständige Auseinandersetzung mit Problemen (durch Informationsbeschaffung, Spiel, Erkundung, Befragung, ...) wird als wichtigstes Prinzip der Lernorganisation anerkannt.

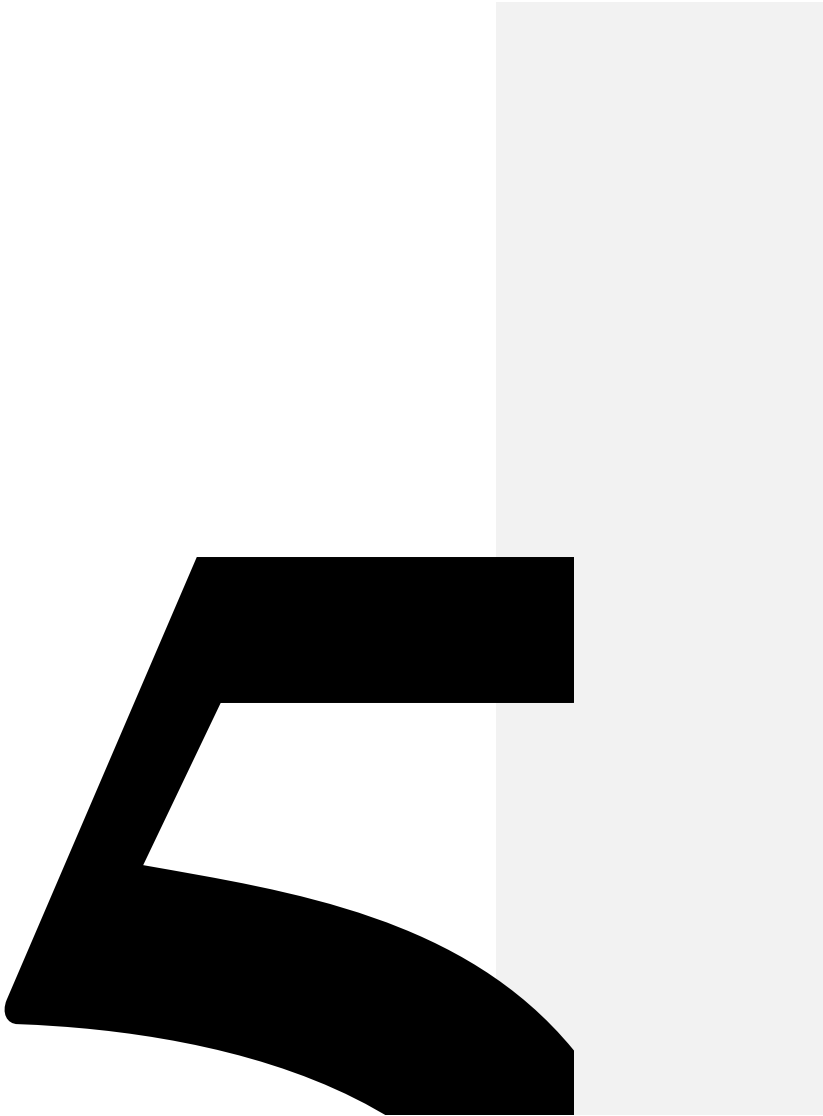
Allerdings hat sich diese problemorientierte sozialgeographische Sichtweise nicht völlig durchgesetzt. So finden sich in einigen Sachunterrichtslehrplänen lange Zeit länderkundliche Forderungen, z. B.:

„Die Sachbereiche orientieren sich in den ersten drei Klassen vornehmlich an Daseinsfunktionen (Wohnen, Arbeiten, am Verkehr teilnehmen, sich erholen u.a.m.) aus der unmittelbar wahrnehmbaren Umgebung der Schüler. In der 4. Klasse wird diese mehr analytische Arbeitsweise ergänzt durch die stärker synthetisch ausgerichtete Behandlung von drei typischen Landschaften Nordrhein-Westfalens (1 Tieflandlandschaft, 1 Gebirgslandschaft, 1 Ruhrgebiet).“ (Die Schule in Nordrhein-Westfalen 1973, Sachunterricht, Geographie, SU/36)

Das länderkundliche Prinzip herrscht auch in vielen Schulbüchern vor.

Daneben gibt es Versuche, neue Kategoriensysteme und Strukturgitter zu entwickeln, die entweder direkt der Fachwissenschaft entnommen werden (vgl. z. B. Schmidt, K. L. 1974) oder sich stärker an allgemeinen pädagogischen oder didaktischen Kategorien orientieren (vgl. Pollex 1975).

Insgesamt kann jedoch angenommen werden, dass die Beharrungstendenzen aufgrund der bisherigen Dominanz der Geographie in diesem Bereich besonders stark sind, und dass als Folge sich neuere Entwicklungen – seien sie spezifisch fachdidaktischer Art, seien sie stärker fachübergreifend im Sinne der Sozialgeographie – nur schwer durchsetzen. Um so gravierender erscheint es, wenn neue Richtlinien und Lehrpläne hier keineswegs eine Richtungsänderung markieren, sondern unbefragt und einseitig länderkundliche Tendenzen festschreiben und verstärken.



Geschichte

Obwohl die Mehrzahl der Richtlinien und Lehrpläne in den 1970er Jahren entweder einen gesonderten Teilbereich Geschichte ausweisen oder die historische Dimension gesellschaftlicher Lerngegenstände betonen, scheint die Unsicherheit und Verwirrung nirgendwo größer als bei der Frage, welche Bedeutung Geschichte für den Sachunterricht der Grundschule haben soll. Als typisch hierfür kann das folgende Zitat gelten:

„Dem Grundschüler soll – sofern keine eigene Stunde für das Sachgebiet oder den Lernbereich Geschichte zur Verfügung steht – auf jeden Fall Gelegenheit gegeben werden, an aktuellen Anlässen oder von vorhandenen geschichtlichen Überresten einen gewissen Unterricht im geschichtlichen Fragen und Denken, aber auch in geschichtlichen Methoden und Arbeiten erhalten. Dabei kann man von ganz praktischen Formen geschichtlichen Erarbeitens ausgehen – etwa von einem Text oder aber, was den Grundschüler brennend interessieren wird, von einer Ausgrabung oder von Museumsstücken, und man kann auch bis zu metaphysischen Fragen vom Sinn der Geschichte, vom Wesen der Vergänglichkeit und des Sich-Veränderns vorstoßen.“ (Schlegel 1974, 84)

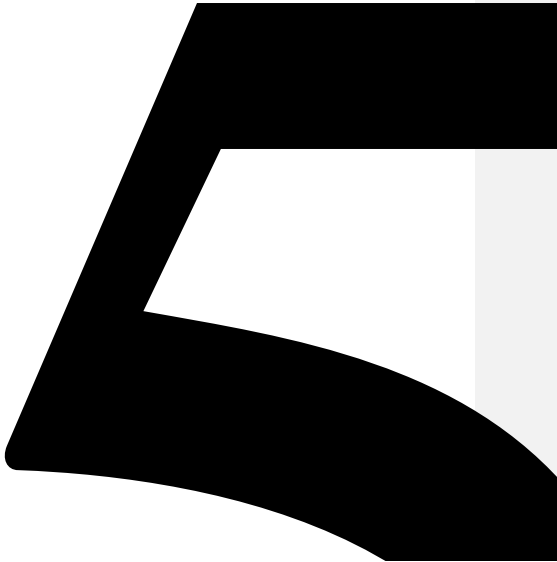
Noch mehr Beliebigkeit ist kaum denkbar: Sachgebiet oder Lernbereich, Fachunterricht oder Gelegenheitsunterricht, Inhalte oder Methoden, Texte (welche?) oder Ausgrabungen und Museumsstücke (Warum werden die Schüler „sich brennend interessieren“?), Einzelheiten oder metaphysische Grundfragen, – alles scheint gleichermaßen akzeptabel. Durch solche Unentschiedenheit und Widersprüchlichkeit sind viele Diskussionsbeiträge gekennzeichnet. Insgesamt lässt sich die Situation wie folgt kennzeichnen:

- Übereinstimmung zeichnet sich in den 1970er Jahren nur ab, wenn es um Zeitverständnis oder Zeitbegriffsbildung geht. Dabei werden zuvor fraglos akzeptierte Aussagen der Entwicklungspsychologie in Frage gestellt bzw. relativiert und es wird die Notwendigkeit einer neuen Grundlagenforschung zur Entwicklung des Zeitverständnisses bzw. des historischen Bewusstseins bei Kindern in unserer heutigen Gesellschaft betont (vgl. Holtmann 1972a,

Vgl. hierzu außer den bereits genannten Richtlinien und Lehrplänen NRW vor allem den Lehrplan für den Sachunterricht in Schleswig-Holstein: Fast genau die Hälfte der verbindlichen Themen sind ausschließlich geographischer Art und werden durch die entsprechenden Lernziele zur Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten – und fast ausschließlich dazu – benutzt (vgl. Der Kultusminister des Landes Schleswig-Holstein 1975).

89 ff.; Neukum, 1972, 148-149; Schäffer 1973; Holtmann 1973, 127-151; Tybl 1973, 209-213; Beek 1974). Außerdem finden sich in der Literatur entsprechende Konkretisierungsvorschläge und Unterrichtsbeispiele (vgl. Schlicht 1972; de Buhr 1974).

- Es lassen sich zwei im Grundansatz unterschiedliche Positionen erkennen: Einerseits die Einbeziehung der historischen Dimension in das politisch-soziale Lernen bei weitgehender Übereinstimmung mit den Zielsetzungen politischer Bildung (vgl. Holtmann 1972b; Holtmann 1973; Schaub 1973; Aust 1974; Lampe 1974a; Lampe 1974b). Andererseits die Begründung bzw. Forderung eines gesonderten Lernbereichs bzw. einer Fachpropädeutik (Neukum 1972; vgl. dazu: Schubring 1973, 395; Tybl 1973; Kirchhoff 1974).
- Ausgehend von unterschiedlichen Wissenschaftskonzeptionen kommen die Befürworter von Geschichtsunterricht zu stark abweichenden Folgerungen für die Auswahl und die intentionale Strukturierung der Lerninhalte.



Außer für Geographie und Geschichte lassen sich keine fachdidaktischen Ansätze innerhalb des sozialwissenschaftlichen Aspekts des Sachunterrichts nachweisen. Der als eigener Teilbereich ausgewiesene Problemkomplex Wirtschaft kann nicht als Schulfach im herkömmlichen Sinne angesprochen werden. Didaktische Ansätze hierfür sind vor allem im Zusammenhang „Polytechnik/Arbeitslehre“ entwickelt worden und müssen in der Regel eher den fachübergreifenden Konzeptionen politisch-sozialen Lernens zugeordnet werden. Die in einer Zeitschrift praktizierte Unterteilung in „Geographie – Soziologie – Arbeits- und Wirtschaftslehre einschließlich technisches Werken – Geschichte und Politik“ (vgl. Sachunterricht und Mathematik in der Grundschule 1973) hat weder in den Lehrplänen und Richtlinien noch in der didaktischen Diskussion eine Entsprechung. Eine Trennung von Soziologie und Politik als Bezugswissenschaften wird allerhöchstens im Zusammenhang mit der gymnasialen Oberstufe diskutiert.

3.2.6 Mehrperspektivischer Unterricht

Eine Sonderstellung innerhalb der Diskussion um den Sachunterricht in der Grundschule nehmen die „Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht“ (MPU) ein, die im Rahmen des CIEL-Forschungsvorhabens in Reutlingen entwickelt wurden (vgl. CIEL-Arbeitsgruppe Reutlingen 1976). Es handelt sich hier um den ersten theoretisch fundierten integrativen Curriculumvorschlag, der in der BRD entwickelt wurde und der in scharfem Widerspruch zum Fachunterricht bzw. zu fachdidaktischen Ansätzen für die Grundschule steht. Dass dieser Curriculumentwurf trotz seines integrativen Ansatzes in Zusammenhang mit dem sozialwissenschaftlichen Bereich des Sachunterrichts dargestellt wird, rechtfertigt sich nicht aus der Tatsache, dass die naturwissenschaftliche Perspektive als weniger bedeutsam für die Aufklärung der Alltagswirklichkeit erachtet wird, sondern vor allem durch den Ansatz im MPU, dass nahezu alle Teilthemen und Materialien in Richtung auf eine politisch-gesellschaftliche Aufklärung direkt relevant sind (vgl. CIEL-Arbeitsgruppe Reutlingen 1976, 63).

Die Konzeption des MPU geht davon aus, dass Kinder zwar direkt an der Alltagswirklichkeit partizipieren, diese aber nicht oder nicht mehr ohne fremde Hilfe durchschauen können. Durch Besorgungen in bestimmten Handlungsfeldern, die ohne das Zutun einzelner Individuen durch Handlungsmuster,

Vgl. vor allem den materialistischen Ansatz bei Tybl 1973 und den positivistischen Ansatz bei Neukum 1972 und Kirchhoff 1974.

Sprachspiele, Werthaltungen und Vorurteile strukturiert und geprägt sind, ist der einzelne in diese Alltagswirklichkeit verstrickt.

„Aufklärung der Alltagswirklichkeit will über das bloße faktische Agieren hinausführen, die Bedingungen objektivieren und diskutierbar machen, unter denen eben diese Handlungsmuster, Sprachspiele, Werthaltungen und Vorurteile zustandekommen. Aufklärender Unterricht will zeigen, welche Auswirkungen diese ‚Verfassung‘ der Handlungsfelder auf den darin Handelnden hat, für wen die jeweils spezifische Form von Vorteil ist und wie man unter Berücksichtigung anderer Interessen diesen Handlungsbereich umgestalten könnte.“ (ebd., 6)

Dazu soll im öffentlich geführten Diskurs mit allen beteiligten und interessierten Gruppen festgelegt werden, welche Handlungsfelder unter welchen didaktischen Leitfragen im Unterricht zur Sprache gebracht werden sollen (vgl. ebd., 6).

Außer diesem Ausgangs- und Zielpunkt der Alltagswirklichkeit ist für die Konzeption des MPU konstituierend, dass der „Unterricht als Bühne zur Rekonstruktion von Handlungsfeldern“ (ebd.) verstanden wird. Es soll verhindert werden, dass gesellschaftlich Konstruiertes als natürlich Gegebenes missverstanden wird. Als Mittel dazu wird die Rekonstruktion angesehen, wobei betont wird, dass jede Rekonstruktion einen bestimmten Zugriff auf die Wirklichkeit bedeutet und damit interessengerichtet ist.

„Das Spiel auf der Bühne (der Unterricht) will die Wirklichkeit nicht imitieren, sondern stellt sie unter angebbaren Interessen dar. Solche ‚Modellaufführungen‘ leisten in ihrer Darstellungsarbeit eine Reduktion der Komplexität, ohne den Prozeß der Modellbildung zu verschleiern.“ (ebd., 6)

Dazu werden einerseits Materialien für die Hand der Schüler angeboten (z. B. Teilcurriculum Schule/Einschulung, Supermarkt, Technischer Überwachungsverein, Kinderzimmer, Fernsehen, Post, Geburtstag, Sprudelfabrik, Wahlen), sowie zwei Bände mit Aufsätzen zur Konzeption und Lehrerbände zu jedem Teilcurriculum. Bei den Unterrichtsarrangements wird dabei jeweils nach vier Rekonstruktionstypen (szientisch, erlebnis-erfahrungsbezogen, politisch-öffentlich, szenisch), vier Ebenen der unterrichtlichen Kommunikation (Memoria, empirisch-pragmatisch, logisch-grammatisch, theoretisch-kritisch) und vier Strukturmomenten (Präsentation, Objektivierung, Interaktion, Integration) unterschieden.

Dieses komplexe und materialreiche Curriculum zeichnet sich vor allem aus durch unkonventionelle, ideenreiche Materialien. Die Wirkung blieb jedoch äußerst gering, vielleicht auch, weil das durchkomponierte Konstrukt für Außenstehende schwer nachvollziehbar ist und die höchst innovative Ent-

wicklung neuer Materialien nicht durch intensiv praktische Erprobung ergänzt und gesteuert wurde.

3.2.7 Soziales Lernen

Ausdrückliche Bemühungen um politisch-soziales Lernen in der Grundschule setzten in der BRD verhältnismäßig spät ein und waren zu Beginn – parallel zu aktuellen Tendenzen der politischen Bildung im Sekundarbereich – vor allem auf kognitive Probleme ausgerichtet (→ 3.2.3). Es wurde zunächst diskutiert, ob politisch-gesellschaftliche Fragen bereits Gegenstand des Grundschulunterrichts sein können bzw. sollen und in welcher Form bzw. mit welchem Ziel. Der Begriff Sozialerziehung wurde dabei weitgehend vermieden, weil er sowohl in Zusammenhang mit bestimmten Formen traditioneller Kindergartenpädagogik als auch im Zusammenhang mit der Phase der Partnerschaftserziehung in der politischen Bildung der Nachkriegszeit vor allem mit anpassender Erziehung identifiziert wurde (vgl. u. a.: Schulmerich 1972; vgl. hierzu auch: Halbfas/Maurer/Popp (Hrsg.) 1974, 188-189).

In Zusammenhang mit Diskussionen um die politische Sozialisation wurde jedoch die Bedeutung sozialer Lernprozesse für das zukünftige politische Verhalten von Heranwachsenden hervorgehoben (vgl. hierzu u. a.: Holtmann 1971; Ackermann/Ott 1972; Beck, G. 1972b → vgl. auch 3.2.1). Für diese Lernprozesse, die stärker von einer gefühlsmäßigen Betroffenheit und von spontanen Handlungen der Grundschüler her untersucht wurden, erschien in der Literatur zunehmend der Begriff Soziales Lernen (vgl. Halbfas/Maurer/Popp 1974; Müller, E. H. (Hrsg.) 1974; Dt. Bildungsrat 1975; Beck/Grauel 1975; Popp 1976). In der Diskussion tauchen aber Begriffe wie Sozialerziehung, Soziales Lernen, soziale Erziehung und viele andere Variationen gleichzeitig und nebeneinander auf.

Spiegelt dieser unterschiedliche Sprachgebrauch nur die unterschiedliche Vorliebe für moderne Vokabeln oder liegen hier begriffliche und theoretische Differenzierungen zugrunde? Sind die Begriffe austauschbar oder meinen sie eine je andere Art der Beeinflussung bzw. des Lernens?

Bisher gibt es keine Übereinkunft, wann und mit welcher Bedeutung die verschiedenen Begriffe verwandt werden. Es lassen sich allerdings einige Gemeinsamkeiten und bedeutsame Differenzen konstatieren.

„Sozialerziehung“ und „Soziales Lernen“ haben gemeinsam, dass sie nicht nur kognitive Prozesse, d. h. nicht nur die Inhaltsebene des sozialwissenschaftlichen Bereichs im Sachunterricht ansprechen, sondern zugleich die Beziehungsebene und zwar sowohl innerhalb als außerhalb des Sachunterrichts. Sie beziehen sich auf das formelle und informelle Sozialverhalten

innerhalb des gesamten Schulalltags. Sie können damit als Erweiterung und Ergänzung der Bemühungen um Soziale Studien, politische Bildung, Sachkunde und mehrperspektivischen Unterricht angesehen werden, durch die einerseits der sozialwissenschaftliche Teil des Sachunterrichts modifiziert werden soll und durch die andererseits der Sachunterricht in einen kontinuierlichen Zusammenhang mit anderen Lernbereichen gestellt werden kann (vgl. hierzu u. a. Gümber 1976).

Sozialerziehung und soziales Lernen scheinen sich aber auch deutlich zu unterscheiden, und zwar sowohl wissenschaftstheoretisch als auch in ihrer Praxis im Schulalltag. Sozialerziehung wird als Begriff in dem 1975 in Kraft getretenen Lehrplan Sachunterricht in Schleswig-Holstein verwandt und es muss angenommen werden, dass die Konzeption von Hans Hielscher diesem Plan zugrundegelegt wurde (vgl. Hielscher 1974; 1975). Deshalb soll nachfolgend an Hielschers Veröffentlichungen und am schleswig-holsteinischen Lehrplan näher erläutert werden, was Sozialerziehung bedeutet bzw. bedeuten kann. Hier zunächst die Ausführungen Hielschers zum Begriff:

„Sozialerziehung‘ richtet sich auf das Erlernen von sozialem Verhalten. Das heißt: Sozialerziehung zielt auf den Erwerb von Fähigkeiten, die den Kindern – und später den Erwachsenen – eine möglichst kompetente Handhabung ihrer Außenbeziehungen ermöglichen. Unter ‚Außenbeziehungen‘ werden alle Interaktionen zu einzelnen Menschen oder Menschengruppen verstanden, die für das Leben des Kindes bedeutsam sind. Leitziel der Sozialerziehung sind sowohl das flexible Einordnen in die vorgegebenen Ordnungsformen als auch das Kritisieren und mögliche Verändern dieser Formen. Von anderen Lernbereichen unterscheidet sich Sozialerziehung hauptsächlich dadurch, daß sie sich in der Regel auf den Umgang mit Menschen richtet und nicht – wie die meisten anderen Lernbereiche – auf den Umgang mit Symbolen und Sachen.“ (Hielscher 1974, 20-21)

Soziales Lernen unterliegt nach dieser Auffassung den gleichen Gesetzen wie anderes Lernen: Das, was gelernt werden soll, ist bekannt und der Verfügung der Erwachsenen überantwortet. Die vorgefundenen Muster für die „kompetente Handhabung der Außenbeziehungen“ werden erlernt, erworben, übernommen. Die Aktivitäten der Kinder beschränken sich weitgehend auf die Aneignung von Vorhandenem oder auf die „mögliche Veränderung von Formen“. Bedingungen und Folgen kommen nicht in den Blick, zumindest nicht in den Blick des Lernenden:

„Die Interaktion in einer Kindergruppe und die systembedingten latent ablaufenden Lernprozesse beeinflussen entscheidend den Erfolg einer systematischen Sozialerziehung. Aber diese Bedingungsbeziehungen, die zwar zentral in die didaktischen Überlegungen einzubeziehen sind, bilden das

Feld der Voraussetzungen und Folgen, dürfen jedoch nicht mit dem Gegenstand selbst verwechselt werden.“ (Hielscher 1975, 8)

Folgerichtig sind auch alle praktischen Vorschläge Hielschers darauf ausgerichtet, dass der Lehrer im Sinne traditioneller Sozialerziehung über die Ziele, Inhalte und Methoden verfügt und die Schüler „richtig“ anleitet. Hielscher sieht diese Beschränkung seiner Konzeption selbst. Als Begründung führt er an, dass durch zukünftigen Transfer dieses von ihm selbst als unpolitisch und gesellschaftsabstinente bezeichnete Lernen eine politische Qualität gewinnen kann. Wie jedoch ein solcher Transfer auch nur wahrscheinlich gemacht bzw. die von Hielscher für zukünftiges Verhalten postulierte Entscheidungsfähigkeit erworben werden kann, bleibt undiskutiert (vgl. Hielscher 1975, darin vor allem das Kapitel „Unpolitisch gesellschaftsabstinente?“).

Welche Konsequenzen aus Hielschers Überlegungen gezogen werden können, zeigt der schleswig-holsteinische Lehrplan:

„4.3 Die Sozialerziehung im Sachunterricht

Sozialerziehung richtet sich vor allem auf den Erwerb von Fähigkeiten, die es dem Menschen ermöglichen, in seiner sozialen Umwelt als Mitglied dieser Gesellschaft zu leben und sie mitzugestalten. Sozialerziehung thematisiert damit insbesondere den Umgang mit Menschen. Sie steht vor der Aufgabe, das Sozialverhalten rational zu begründen, und in sozialkundliche Sachverhalte einzuführen. Dabei ist es notwendig, die zahlreichen Bezugswissenschaften zu berücksichtigen.

Angestrebt werden folgende Lernziele:

- das Gewinnen von Grundfähigkeiten sozialen Lernens
- eine systematische Förderung kooperativen Arbeitens
- das Einüben und Erlernen neuer sozialer Rollen
- das Kennenlernen von gesellschaftlichen und staatlichen Institutionen
- ein erstes Verständnis für bedeutsame gesellschaftliche, wirtschaftliche und politisch-rechtliche Abhängigkeiten.

Die Sozialerziehung stellt die besondere Anforderung an den Lehrer, den Unterricht in der Grundschule freizuhalten von Indoktrination jeglicher Art. Im Unterricht sind Ausschnitte der sozialen Wirklichkeit zu erörtern, die dem Erfahrungsbereich der Grundschüler angemessen sind. Dabei geht der Unterricht von vorhandenen Vorstellungen aus.

Aus vielen Themen der Sozialerziehung muß ausgewählt werden. Strebt der Lehrer Vollständigkeit an, erschöpft sich der Unterricht im Verbalen: Nur sorgfältig erarbeitete Begriffe können ansatzweise transferiert werden.“ (Der Kultusminister des Landes Schleswig-Holstein 1975, 6)

Hier geht es nur noch um Erwerb, Mitgestaltung, rationale Begründung von Vorhandenem, Einführung, Gewinnen von Grundfähigkeiten, Einüben und

Erlernen, Kennenlernen und Verständnis. Die noch von Hielscher geforderten Zielperspektiven des Kritisierens und möglichen Veränderns entfallen völlig. Der Schüler wird auf ein rezeptives, aufnehmendes, anpassendes Verhalten, eingeschränkt. Hier ist zu fragen, ob nicht auch diese Einseitigkeit eine Art Indoktrination darstellt, von der doch nach Aussage des Planes die Grundschule in jedem Fall freizuhalten ist. Und entgegen dem Anspruch Hielschers wird Sozialerziehung reduziert auf Sozialerziehung im Sachunterricht, auf Themen, Begriffe und Verfahrensweisen, d. h. wiederum auf den kognitiven Bereich, auf den Bereich, über den in der Schule und speziell im Sachunterricht *gesprochen* wird. Folgerichtig wird Sozialerziehung damit zu einer passenden Ergänzung der Sachkunde: Zur sozialen Formierung (→ 3.2.4). Zur Begründung für diese Aussage zunächst noch die bisher nicht referierten Aussagen des Abschnitts „Die Sozialerziehung im Sachunterricht“:

„Der Unterricht soll sich entwickeln aus gespielten, dargestellten, erzählten Situationen, jedoch nur selten aus beobachteten, damit Bloßstellung einzelner vermieden wird.

Rollenspiele helfen dem Schüler, seine Erlebnisse durch das Mittel der Reproduktion zu verarbeiten und auf diese Art zu assimilieren. Darüber hinaus sind sie eine wichtige Sphäre der Entfaltung kindlicher Kreativität (Entscheidungsfähigkeit, sprachlicher Kompetenz).

Um das entsprechende Lernen geplant und langfristig anzulegen, wird in der Vorklasse und in der 1. Klasse (im wesentlichen innerhalb des Themenbereichs Familie/Gruppe/Gesellschaft) eine systematische Einführung in grundlegende soziale Verhaltensweisen erarbeitet. In den folgenden Klassen werden Lerneinheiten bearbeitet, die in zentrale gesellschaftliche, wirtschaftliche und politische Themenstellungen einführen.“ (Der Kultusminister des Landes Schleswig-Holstein 1975, 6-7)

1. Übersichtstabelle

Teilbereich Gesellschaft

Themenbereiche und Lerneinheiten der Geographie,
Geschichte und Sozialerziehung

Themenbereiche	Vorklasse Lerneinheiten	Klasse 1 Lerneinheiten
	0.01 2 Wer ich bin	1.01 2 Unsere Klasse
	⊗ 0.02 (2) Regeln in der Kinder- gruppe	□ 1.02 (3) Sich wieder vertra- gen

		0.03 3 Gefühle	<input type="checkbox"/>	1.03 (1) Unsere Klassenordnung
Familie/ Gruppe/ Gesellschaft	⊗	0.04 (2) Junge und Mädchen	<input type="checkbox"/>	1.04 (2) Falsche Freunde
	<input type="checkbox"/>	0.05 (4) Familie	<input type="checkbox"/>	1.05 (2) Niemand spielt mit Achmed
	<input type="checkbox"/>	0.06 (3) Einander helfen		
	<input type="checkbox"/>	0.07 (3) Streit		
		0.08 2 Niemand spielt mit Ralf		

(Der Kultusminister des Landes Schleswig-Holstein 1975, 18)

Selbst an der Stelle, wo zum ersten und einzigen Mal von *langfristigem Lernen* gesprochen wird, erfolgt die doppelte Reduktion: auf *Themen* und auf die Vorklasse und das 1. Schuljahr.

Konkret heißt das, dass in einem normalen 1. Schuljahr 12 Stunden über Sozialerziehung gesprochen wird.



Danach und daraufhin – so nimmt man wohl an – werden die Kinder schon das gewünschte Verhalten zeigen.

Zumindest finden sich in den weiteren Themenbereichen und Schuljahren keinerlei entsprechende Themen mehr.

Konträr zu der hier dargestellten Konzeption von Sozialerziehung gehen die Konzeptionen, die nachfolgend unter dem Begriff *soziales Lernen* zusammengefasst werden, davon aus,

- dass soziales Lernen sich im Rahmen von Wechselbeziehungen vollzieht, d. h. auch das Kind kann den Lernprozess aktiv beeinflussen, auch der Erwachsene ist ebenfalls als Lernender beteiligt;
- dass soziales Lernen nur als langfristiger Prozess fassbar ist, und zwar in enger Wechselbeziehung zwischen Handeln und Reflexion;
- dass soziales Lernen die Reflexion der Bedingungen und Folgen eigenen und fremden Verhaltens mit umfasst, d. h. ggf. auch die Veränderung der Bedingungen (vgl. Halfbas/Maurer/Popp (Hrsg.) 1974; Köbberling/Müller-Guntrum 1975).

„So verstanden bedeutet soziales Lernen nicht, daß nur ein führender Partner den anderen zum Lernen veranlaßt, sondern daß alle Beteiligten sich in einem Interaktionsprozeß befinden, dessen Ergebnis eine Einigung darstellt, in die sich die Beteiligten in je spezifischer Form eingebracht haben. Soziales Lernen umfaßt damit sowohl die Veränderung des eigenen Verhaltens als auch die Veränderung der Lernbedingungen, die Einwirkung auf fremdes Verhalten oder die Veränderung einer sozialen Beziehung. So verstanden [...] ist der Lehrer, der soziales Lernen initiiert, zugleich ein Lernender, der bereit ist, Veränderungen zu akzeptieren, wenn sie sich im gemeinsamen Lernprozeß als notwendig erweisen.“ (Beck/Grauel 1975, 5-6)

In ähnlicher Argumentation fordert Hubertus Halfbas die Lehrer dazu auf, „zu einer erheblichen Korrektur der traditionellen Lehrerrolle bereit [zu] sein“, zum Beispiel:

- „nicht mehr als Lehrer autonom zu bestimmen, was gemacht wird, sondern den Schülern zu helfen, ihre Lerninhalte und -prozesse selbst zu arrangieren;
- die Fähigkeit zur Selbstbestimmung durch Bereitstellung von Alternativen zu fördern;
- die Sitz- und Arbeitsordnung im Klassenzimmer so zu arrangieren, daß Formen der Gruppenarbeit zur regulären schulischen Erfahrung der Kinder werden können;
- den Klassenraum so mit Zeitschriften, Büchern, Nachschlagewerken, Spielmaterialien und sonstigen Lehrmitteln auszustatten, daß die sachlichen

Wenn keine Vorklasse vorausgegangen ist, müssen die beiden angekreuzten Lerneinheiten im 1. Schuljahr durchgeführt werden.

Voraussetzungen für verschiedenartige Beschäftigungen zur gleichen Zeit gegeben sind;

- die Kritikfähigkeit der Schüler dadurch zu stützen, daß von früh auf Formen institutionalisiert werden, die die Kinder Gefallen und Mißfallen über den Unterricht, das Lehrerverhalten, die Schulordnung usw. äußern lassen;
- auch die eigenen Grenzen und Konflikte, die dem Lehrer aus dieser Pädagogik erwachsen, den Schülern darzustellen, damit er Schwierigkeiten verstehen und Kompromisse akzeptieren lernt [...]“ (Halbfas 1974, 200)

Solche Konzeptionen sozialen Lernens haben zunächst nur begrenzt Eingang in Richtlinien und Lehrpläne erhalten. Das hängt vor allem damit zusammen, dass die meisten Richtlinien und Lehrpläne nach Lernbereichen bzw. Fächern getrennt Themen, Ziele, Begriffe usw. ausweisen. Dadurch finden sich Hinweise zum sozialen Lernen meist nur im Zusammenhang mit den allgemeinen Zielentscheidungen und bleiben notwendigerweise allgemein und abstrakt. Am deutlichsten lassen sich entsprechende Hinweise in den hessischen Rahmenrichtlinienentwürfen von 1972 ablesen, wenn es heißt:

„Außerdem muß berücksichtigt werden, daß Lernprozesse in der Regel durch Identifikation in Gang gesetzt und gefördert werden, d. h., das Verhalten des Lehrers und seine Äußerungen und Reaktionen auf das Verhalten der Schüler muß den angestrebten Lernzielen entsprechen.

Das bedeutet, daß der Lehrer keine Entscheidung, die durch einen Schüler oder eine Gruppe von Schülern getroffen werden kann, vorwegnehmen sollte, daß er Entscheidungen der Schüler auch dann anerkennt, wenn sie seinen eigenen Vorschlägen nicht entsprechen, daß er bei möglichen Gelegenheiten die Motive seines eigenen Verhaltens den Schülern offenlegt, daß er selbst sowohl zur Stellungnahme als auch zur Revision seines eigenen Standpunktes bereit ist, daß er auf die Reservibilität der Aussagen achtet, und daß Kontrollen von Verhaltensmustern und Regeln zunehmend nicht mehr durch den Lehrer allein, sondern auch durch die Gruppe geübt werden.“ (Der Hessische Kultusminister 1972b, 10-11)

Aber auch diese Richtlinien enthalten die Schwierigkeit, dass der Lehrer mit verhältnismäßig globalen und allgemeinen Forderungen konfrontiert wird, ohne dass ihm genauere Hilfen für die Übertragung in die konkrete Unterrichtsarbeit angeboten werden. Entsprechend rückt ab den 1970er Jahren die Frage der Lernorganisation zunehmend in den Mittelpunkt der Diskussion um den sozialwissenschaftlichen Bereich des Sachunterrichts und das soziale Lernen (vgl. u. a. Neff 1975, 250-255).

Die Richtlinien für die Grundschule in Niedersachsen stellen insofern eine Ausnahme dar, als sie in einem eigenen Abschnitt „Grundschule als sozialer Erfahrungsraum“ auf soziale Lernprozesse innerhalb der Schule eingehen und in dem Abschnitt „Der Schüler im Prozeß des sozialen Lernens“ auch

Hinweise auf die Rechte enthalten, die jedem Grundschüler zustehen (u. a.: Beschwerderecht) (vgl. Der Niedersächsische Kultusminister 1975, 13).

Die stärkste Berücksichtigung finden soziale Lernprozesse meist in den Richtlinien für Vorklassen oder Eingangsstufen. Hierbei können vor allem die Ende 1975 erschienenen Hamburger „Richtlinien für die Erziehung in Vorschulklassen“ als beispielhaft hervorgehoben werden, weil sie soziale Lernprozesse durchgängig berücksichtigen und dazu sehr konkrete Hinweise und Anregungen anbieten (Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung 1975).

3.2.8 Politisch-soziales Lernen im Sachunterricht

Nach der Darstellung einzelner Entwicklungslinien innerhalb des Gesamtbereichs politisch-sozialen Lernens im Sachunterricht der Grundschule in den 1970er Jahren sollen nachfolgend einige Hinweise auf vorhandene bzw. mögliche Verbindungen, Ergänzungen, aber auch Widersprüche und Gegenteiligkeiten gegeben werden. Dabei geht es keineswegs um abschließende Urteile, sondern um Problematisierungen, die bei der Auseinandersetzung mit den vielfältigen Strömungen dienlich sein können.

Als besonders bedeutsam für diese Phase der Diskussion erweist sich die Frage nach der Beziehung zwischen dem mehr kognitiv orientierten und dem Emotionalität und Handeln einbeziehenden Lernen. Hierzu zunächst ein Auszug aus den Problematisierungen, die Antonius Holtmann gegeben hat:

„Soziales und politisches Lernen, so sagen die einen, haben kaum etwas miteinander zu tun. Soziales Lernen, das ist privat, da handelt es sich um Umgangsformen, um die Entwicklung, der Persönlichkeit: um Hilfsbereitschaft und Rücksichtnahme, um Selbstbewußtsein und Zielstrebigkeit, um Zärtlichkeit, Humor und Liebesfähigkeit, um Denkvermögen und Handlungsbereitschaft, usw. [...]

Politisches Lernen, das meint Kenntnis demokratischer Institutionen und Entscheidungsprozesse, kritische Identifikation mit dem bestehenden System, Beteiligung an der politischen Willensbildung, Eingrenzung des Politischen auf Öffentlichkeit und auf Legitimation wie Kontrolle von Verwaltungs- und Herrschaftsinstitutionen zur Sicherung der privaten Freiräume. [...]

Andere sagen: Soziales Lernen ist Vorstufe politischen Lernens. Hier geht es um Verhaltensweisen, die Politik zu ermöglichen hat. Und es geht um Verhaltensweisen, die diese Politik erleichtert. Also geht es darum, institutionelle und organisatorische Gegebenheiten immer dahingehend in Frage zu stellen, ob sie noch der Selbstverwirklichung des Menschen dienen, so daß sie Schritt für Schritt bis hin zur Neugestaltung verändert werden können. So geht es darum, später in das politische Handeln die im sozialen Lernen erworbenen Verhaltensweisen als demokratisches Verhalten einzubringen. [...]

Und wieder andere sagen: Soziales Lernen ist immer auch politisches Lernen. Aber die Art und Weise, in der wir produzieren, verteilen und verbrauchen und dieses Arbeiten und Wirtschaften über Wählen, Mitbestimmen, Regieren und Verwalten organisieren, prägt unser Empfinden, Denken und Handeln. Andererseits: Unser Arbeiten, Wirtschaften, Wählen, Mitbestimmen, Regieren und Verwalten ist zugleich Ergebnis unseres Empfindens, Denkens und Handelns. Diese Zusammenhänge sind in ihrem Prinzip so schwer zu erkennen, weil wir dazu neigen, die Einzelheiten in unserer Umwelt isoliert und nicht in einem prinzipiellen Zusammenhang wahrzunehmen, und weil wir dazu neigen, unsere eigene Wahrnehmung der Wirklichkeit für objektiv und für nicht sehr abhängig von unserer Umwelt, unseren Interessen, Empfindungen, Kenntnissen und von wahrzunehmenden Sachverhalt selbst zu halten. [...]

Im Ganzen läßt sich nur soviel sagen,

- daß die einen dazu neigen, im Unterricht vorgegebene Normen und Sachgesetzmäßigkeiten in den Vordergrund zu stellen,
- die anderen Verhaltensweisen und deren institutionellen Rahmen sowie die kontroverse Relativierung von Normen und Strategien,
- und wieder andere schließlich die Entwicklung der Wahrnehmungsfähigkeit, die gesellschaftlichen Bedingungen sozialen/politischen Verhaltens und die unverzichtbaren Vorbedingungen für objektiv zu benennender, aber bisher nur relativ zu erreichender Selbstverwirklichung.“ (Holtmann 1975, 271-272)

Diese Charakterisierung möglicher Positionen wurde hier so ausführlich referiert, um zur Entwicklung von Kriterien für curriculare Entscheidung des Lehrers anzuregen. Bereits bei diesen drei von Holtmann beschriebenen Positionen wird deutlich, dass eine eindeutige Zuordnung vorhandener Konzeptionen, Richtlinien, Unterrichtsvorschläge und -beispiele sowie Materialien und Schulbücher zu einer dieser Positionen nicht immer möglich ist. Das hängt einerseits damit zusammen, dass stringente, theoretisch fundierte Konzeptionen bisher die Ausnahme bilden bzw. erst in Ansätzen erkennbar sind. Andererseits zeigt sich daran deutlich, dass Richtlinien und Lehrpläne und in der Regel auch Schulbücher Kompromisscharakter haben und versuchen, heterogene Auffassungen miteinander zu verbinden.

Als ein Versuch, einen heuristisch-pragmatischen Rahmen für die Analyse und Planung sozialer Lernprozesse abzuleiten, kann der von Walter Popp entwickelte Orientierungsrahmen für soziales Lernen in der Schule gelten (vgl. Popp 1976, 120-143). Popp nennt drei Zielkomplexe:

- Sensibilisierung der sozialen Wahrnehmung
- Erlernen von sozialen Rollen, Einstellungen und Verhaltensweisen zur Erweiterung und Reflexion des verfügbaren Verhaltensrepertoires

- Erwerb von Fähigkeiten der aktiven Wahrnehmung von Handlungsspielräumen im emanzipatorischen Interesse, in der Schule und in der Öffentlichkeit.

Für die Analyse und Planung von Lernprozessen im Rahmen dieser Zielkomplexe nennt er vier didaktische Dimensionen:

1. Aufklärung (textorientierte, situationsorientierte und lebensweltorientierte Aufklärung)
2. Simulation von Verhaltensweisen und unterschiedlichen Verhaltensvarianten in Rollenspielen, Planspielen und Entscheidungsspielen
3. Interne Praxis (im Raum der Schule, Formen der Lernorganisation)
4. Öffentliche Praxis (z. B. Projekt Kinderspielplatz mit Aktionen außerhalb der Schule).

An diesem Orientierungsrahmen zeigt sich sehr deutlich, dass soziales und politisches Lernen als nicht trennbar verstanden wird. Aufklärung bedeutet nicht nur Reflexion eigenen und fremden Verhaltens, sondern auch das Bewusst- und Durchschaubarmachen von Machtstrukturen und politischen Entscheidungsprozessen. Das wird sehr deutlich an dem von Popp ausgeführten Beispiel eines Spielplatzprojektes (Kennenlernen und nutzen einer Behörde im eigenen Interesse). Außerdem ermöglicht der Orientierungsrahmen, die Wechselbeziehungen zwischen Selbsterfahrung, reflexivem und handelndem Lernen sowie praktischer Anwendung des Gelernten genauer zu erfassen. Popp selbst bietet dafür folgendes Schema an:

Orientierungsrahmen für soziales Lernen in der Schule

	Sensibilisierung der sozialen Wahrnehmung:	Erlernen von sozialen Rollen:	Erwerb von Fähigkeiten der aktiven Wahrnehmung von Handlungsspielräumen im emanzipatorischen Interesse:	
	Erfahrung und Bewältigung soz. Verschiedenheit; Einsicht in die Funktion soz. Regeln; in Rollenstrukturen der eig. soz. Umwelt; Erhellg. von Emotionen, soz. Mechanismen, Motiven; Selbstwahrnehmung; Bewußtmachen gesellsch. bed. Abhängigkeit und mögl. Emanzipation	Affirmative, kritische, kooperative Verhaltensweisen, Verhaltensweisen der Mitbestimmung und der Wahrnehmung von Gruppeninteressen	in der Umwelt der Schule	in der Öffentlichkeit
Öffentliche Praxis				
interne Praxis				
Simulation				
Aufklärung				

Benennen die von Holtmann entwickelten Kriterien verschiedene Positionen und bieten so die Möglichkeit, zu einer Einschätzung vorhandener Konzeptionen, Beispiele und Richtlinien zu kommen, so ist mit dem von Popp entwickelten Orientierungsrahmen eine andere Möglichkeit gegeben: An dieser Konzeption lassen sich andere „messen“ bzw. untersuchen:

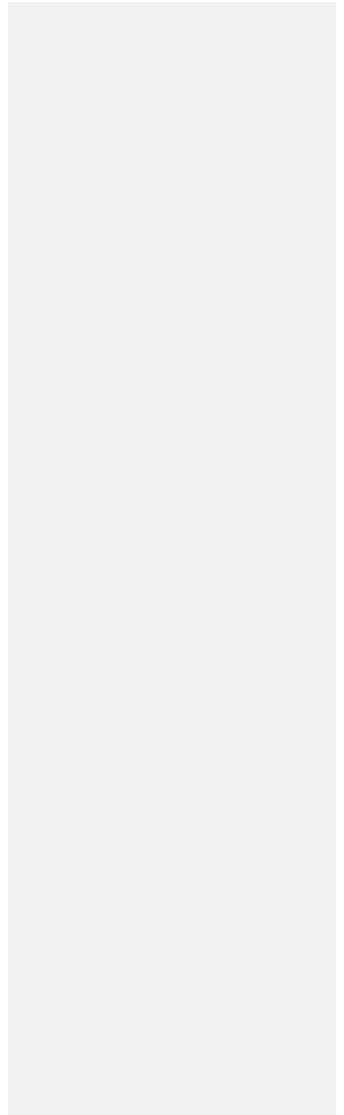
- Besteht Übereinkunft in der Zielsetzung?
- Werden alle vier didaktischen Dimensionen berücksichtigt?
- Welche Schwerpunkte sind erkennbar?

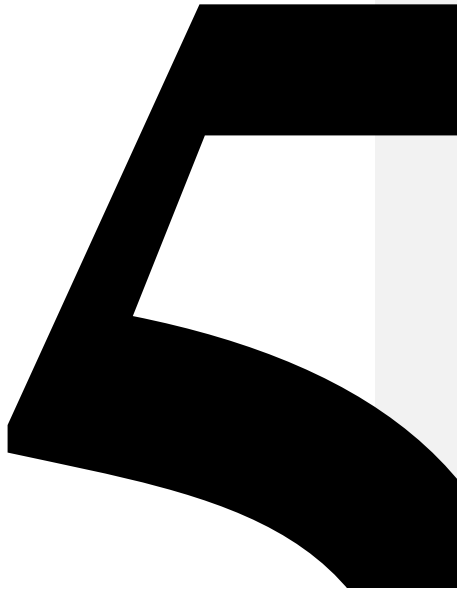
Dabei kann z. B. deutlich werden, dass in der ersten Entwicklungsphase die didaktische Dimension der internen Praxis vernachlässigt wurde und erst durch die Auseinandersetzung um Sozialerziehung bzw. Soziales Lernen eine stärkere Berücksichtigung erfahren hat.

Es ist aber auch zu bedenken, dass das Mitte der 1970er Jahre zu beobachtende Zurückdrängen der Dimension

244

Aufklärung





nicht nur einen Nachholbedarf deckt, sondern zugleich auch eine Entsprechung in der politisch-gesellschaftlichen Entwicklung hat. Die Entwicklung zurück zur Sach- (und Heimat-)kunde und zur Sozialerziehung – wie sie sich in der Umbenennung des Lernbereichs in Bayern, bzw. besonders deutlich im Lehrplan für den Sachunterricht in Schleswig-Holstein zeigt – kann und muss auf dem Hintergrund politischer Trends analysiert und interpretiert werden. Es besteht die akute Gefahr, dass die Kluft zwischen didaktischer Diskussion einerseits sowie offiziellen Richtlinien und Unterrichtspraxis andererseits durch solche Trends weiter vertieft wird.

3.3 Sachunterricht – Besonderheiten der Einführungsphase

Das Kapitel 3 abschließend werden in drei Schwerpunkten die Besonderheiten der ersten Phase des Sachunterrichts (1970er Jahre) herausgearbeitet.

3.3.1 Viele Einzelansätze, keine Gesamtkonzeption

Es muss bereits als typisch gelten, dass eine getrennte Entwicklung für den naturwissenschaftlichen Teil und den sozialwissenschaftlichen Teil des Sachunterrichts beschrieben werden konnte und musste: Die neuen konzeptionellen Vorschläge gingen weitgehend von den (Schul-)Fächern und ihren Bezugswissenschaften in den Hochschulen aus. Dabei lässt sich für den naturwissenschaftlichen Bereich ein deutliches Übergewicht der Übernahme ausländischer Konzepte gegenüber der Entwicklung eigenständiger Konzepte feststellen, während im sozialwissenschaftlichen Bereich eher an eigene Traditionen anknüpfend (z.B. Didaktik der politischen Bildung) nach neuen Konzepten gesucht wurde und es kaum Übernahmenvorschläge gab.

Neben der Fülle von meist einzelfachlich orientierten Entwürfen fällt auf, dass es keinen Versuch gibt, ein Gesamtkonzept für den Sachunterricht bzw. für das in Schule arrangierte Lernen der Kinder im Kontext ihrer natürlichen, technischen und sozialen Umwelt zu entwickeln. Selbst einzelne fächerübergreifende Themen wie „Umwelt“ oder „Dritte Welt/Eine Welt“ werden in dieser ersten Phase des Sachunterrichts noch kaum diskutiert. So

Sei es durch Betonung von Wissensvermittlung im Sinne der Kunde (Begriffe wie politische Bildung, politisches Lernen, ... verschwinden zunehmend aus der Diskussion), sei es durch stärkere Betonung der Sozialerziehung bzw. des sozialen Lernens.

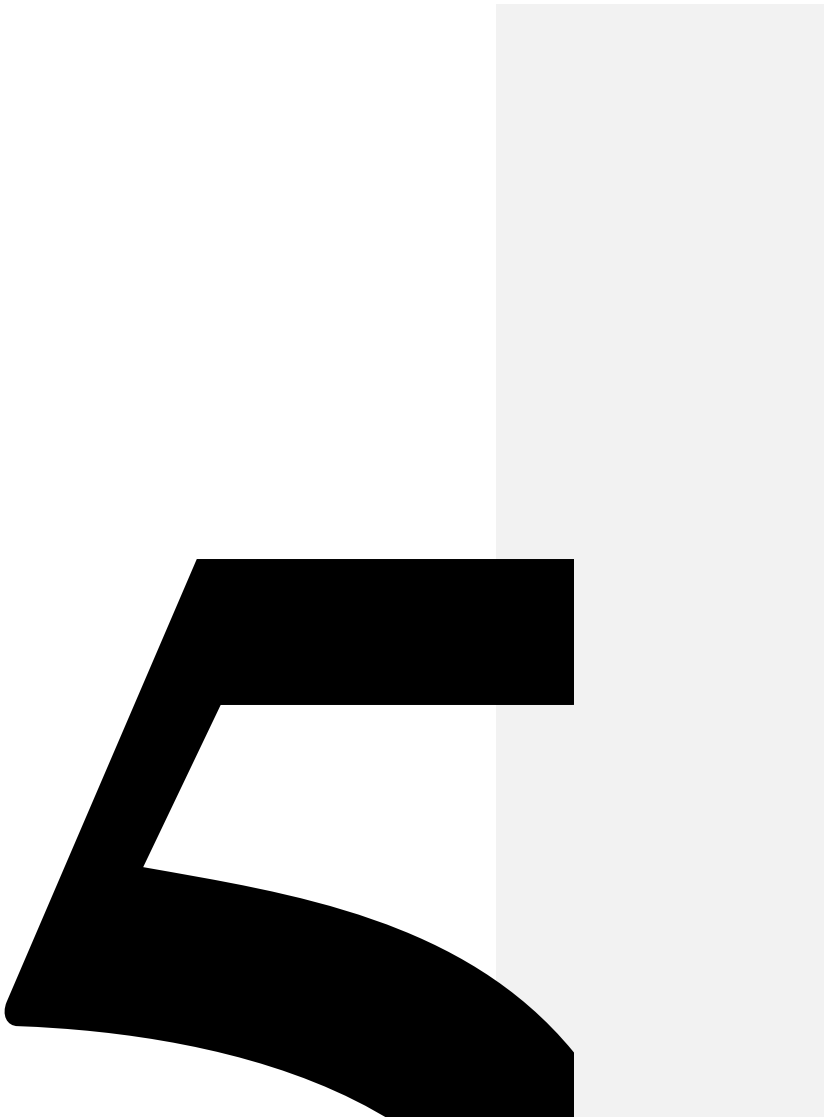
setzt zwar der mehrperspektivische Unterricht (→ 3.2.6) an Erscheinungen aus der Alltagswirklichkeit der Kinder an (z.B. Verkehr oder Kindergeburtstag) und nutzt damit ein Auswahlverfahren für die Lehrinhalte, das unabhängig von den Fächern und Fachwissenschaften ist. Die thematischen Entwürfe sind jedoch nach Selbsteinschätzung der Autoren nur „Stücke“, die sich in der vorliegenden Form nicht auf die gesamte Breite möglicher Lernsituationen übertragen lassen und sich fast ausschließlich auf gesellschaftliche Themen konzentrieren.

Dafür ist auffallend, dass die Mehrzahl der Entwürfe intensive Bemühungen spiegeln, die Lehrinhalte, Lernziele und Unterrichtsarrangements im Rahmen eines vierjährigen Curriculums zu ordnen. Im Kontext der Diskussion um Curriculumentwicklung und Lernzieldefinition entstanden viele Versuche, aufbauend vom 1. Schuljahr an, zu den jeweiligen Fachaspekten speziell strukturierte Lehrkonzepte zu entwickeln. Auch die offeneren Konzepte (z.B. Nuffield Junior Science Project → 3.1.3), aber auch Konzepte zum politisch-sozialen Lernen (z.B. Beck/Aust/Hilligen) suchen nach einem sinnvollen Aufbau von Wissen und Kompetenzen über die vier Grundschuljahre hinweg, – eine Entwicklung, die in den 1980er und 1990er Jahre kaum fortgesetzt wurde.

Die immens breite Schulbuchproduktion der 1970er Jahre wurde vielfach zu einer Art Gelenk zwischen den Diskussionen um Grundsatzfragen (strukturorientiert, methodenorientiert, problemorientiert, handlungsorientiert, ...?), die eher auf Kongressen und in den Fachzeitschriften geführt wurde, und der praktischen Arbeit im Schulalltag, für die die neuen Schulbücher vielfach eine Leitfunktion erhielten, was wiederum zur Stabilisierung lehrerzentrierter Unterrichtsarrangements führte.

3.3.2 Eindeutiger Schwerpunkt: Lehrkonzepte

Im Mittelpunkt des Interesses von Forschern und teilweise auch Praktikern, soweit es sich auf einen veränderten Unterricht in der Grundschule bezog, stand eindeutig die Suche nach neuen Inhalten, die an Kinder herangetragen werden sollten oder konnten. Das galt nicht nur für den naturwissenschaftlichen Bereich, für den, soweit es Physik, Chemie und Technik betraf, weitgehend neue, bisher nicht zum Kanon der Grundschule gehörende Inhalte formuliert wurden.



Diese Suche nach neuen Inhalten und Sichtweisen galt auch und vor allem für den sozialwissenschaftlichen Bereich, in dem bezogen auf das politisch-soziale Lernen völlig neue, zuvor für Kinder als Tabu geltende Themen und Sichtweisen erprobt wurden, aber auch für das Fach Geographie und dessen neue Sichtweise mit Hilfe sozialgeographischer Einteilungen (Bildung, Wohnen, Verkehr, ...) und in geringem Umfang sogar für das Fach Geschichte (Versuche, über Erzählungen hinaus erste historische Zugänge zu schaffen). Die wissenschaftliche Auseinandersetzung konzentrierte sich vorwiegend auf die Entwicklung neuer Konzepte. Entsprechend sind die Unterrichtsentwürfe sehr stark durch die Definition von Lehrzielen und durch lehrerorientierte Unterrichtsarrangements gekennzeichnet. Als Beispiel sei auf die Stücke zu einem Mehrperspektivischen Unterricht (CIEL-Arbeitsgruppe Reutlingen 1976) verwiesen, deren Materialien eine hohe Kreativität der an der Entwicklung beteiligten Erwachsenen spiegeln, deren Vorschläge für unterrichtliche Arrangements allerdings konventionell blieben.

Einzelne Unterrichtsbeispiele, vor allem auch viele Examensarbeiten zur zweiten Staatsprüfung, zeigten, was man alles machen kann, und provozierten damit eine heiße Diskussion, ob das, was man „machen kann“ auch sinnvoll sei.

3.3.3 Eindeutiges Desiderat: Lernkonzepte

Was aus heutiger Sicht (2004) erstaunlich anmutet, ist die geringe Aufmerksamkeit für die Lernprozesse der Kinder. Hier lassen sich zwar im Nuffield Junior Science Projekt (→ 3.1.3) und daran anknüpfenden Vorschlägen durchaus interessante Hinweise auf die Bedeutung der kindlichen Interessen, der aktiven Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen und der differierenden individuellen Lernwege finden. Solche Hinweise fanden aber nur zögerlich Eingang in die wissenschaftliche Diskussion und die Praxis des neuen Sachunterrichts, weil insgesamt eine Tendenz zu lehrerzentriertem Arbeiten dominierte.

Kinder wurden vor allem im Rahmen der damals aktuellen Entwicklungspsychologie wahrgenommen. Hier hat insbesondere die Phasentheorie von Jean Piaget Wirkung gezeigt (→ 100ff.). Weil Kinder im Grundschulalter der operationalen Phase zugerechnet werden, wurde in vielen Konzepten die Forderung nach aktiver, handelnder Auseinandersetzung der Kinder mit den

Für die biologischen Anteile wurde eher nach einer neuen Strukturierung der bisherigen Inhalte gesucht, z.B. Ordnung nach phänomenübergreifenden Kriterien wie „Wachstum“.

Lerngegenständen erhoben. Diese aktive Auseinandersetzung sollte sich in Experimenten oder in der selbständigen Bearbeitung von Materialien und Fallbeispielen zeigen, wobei die Art der Experimente und in den meisten Fällen auch die Form ihrer Durchführung bzw. die Auswahl der zu bearbeitenden Materialien durch den Lehrer vorgegeben war und auf die „richtige“ Antwort hin gelenkt wurde. Dadurch konnten sich auch geschlossene Entwürfe in ihrer Begründung auf Piaget berufen, ohne eine Öffnung hin zu individuellen Lernwegen vornehmen zu müssen.

Im Bereich des politischen und sozialen Lernens erhielt die Sozialisationsforschung eine relativ große Bedeutung. Damit wurde zumindest sichtbar, dass Schüler ihre Vorerfahrungen und ihre außerschulischen Erfahrungen in den Unterricht mitbringen und der Unterricht in irgendeiner Form auf diese höchst unterschiedlichen Lernerwartungen und Einstellungen reagieren müsste. Im politischen und sozialen Bereich wurde außerdem die Außenwelt auch als möglicher Handlungsraum verstanden, auf den sich das Lernen konkret beziehen lässt.

Wenn auf die Lernprozesse Bezug genommen wurde, wird in der ersten Phase des Sachunterrichts meist von „schülerzentriertem Unterricht“ gesprochen, eine Forderung, die die Aufmerksamkeit ein wenig vom Lehrer und seinem Unterricht weg auf die Schüler und ihre Beteiligung im Unterricht des Lehrers lenkte. Eine genauere Untersuchung der Lernprozesse von Kindern und eine systematische Entwicklung von Lernkonzepten stellen jedoch eindeutig Desiderate in der ersten Phase des Sachunterrichts dar.

4 Sachunterricht 1979 bis 2004 – Entwicklungstendenzen

Die im Kapitel 3 dargelegte stürmische Phase der Innovationen und kontroversen Diskussionen um das neue Grundschulfach Sachunterricht dauerte etwa 10 Jahre. Ende der 1970er Jahre begann sich die Situation zu ändern. Eine gewisse Etablierung des Sachunterrichts löste die stürmischen Zeiten ab, anstelle von „kontrovers“ erscheint seither eher die Bezeichnung „heterogen“ angemessen. Nach wie vor gibt es ein hohes Maß an Innovationen, allerdings weniger als zuvor in Form von curricularen Konzepten über vier Schuljahre für den gesellschafts- oder naturwissenschaftlichen Bereich des Sachunterrichts, sondern eher in der Entwicklung von Einzelprojekten oder in einzelnen Forschungsfragen.

Für die Veränderung der Situation lassen sich mehrere Faktoren ausmachen: Die 1980er Jahre standen eher im Zeichen der Diskussion um „die geistig moralische Wende“, als im Zusammenhang von „mehr Demokratie wagen“. Bildung und Bildungsreform traten im gesellschaftlichen Diskurs in den Hintergrund. Die Schülerzahlen gingen massiv zurück, parallel dazu stellte die Politik für Bildung wesentlich weniger Geldmittel zur Verfügung. In der Folge beider Entwicklungen wurden zunehmend weniger junge Lehrerinnen und Lehrer eingestellt. Von der ersten Generation junger Lehrkräfte, die – in welcher Form auch immer – Sachunterricht studiert hatten, wurden nur wenige eingestellt, die meisten erst nach jahrelangen Wartezeiten. Damit ließ der Schwung in der bzw. in die Praxis nach. Die Flut von Veröffentlichungen und die Konzeptdiskussionen der 1970er Jahre kam fast ganz zum Erliegen. Parallel dazu gerieten die wissenschaftsorientierten Sachunterrichtskonzeptionen vor allem in der Praxis in die Kritik. Zu fern vom Leben der Kinder seien sie, in der Praxis nicht zu verwirklichen, einseitig auf den Verstand und ganz bestimmte wissenschaftliche Erkenntnisse ausgerichtet. In der Folge wurden zum einen Konzeptionen für den Sachunterricht entwickelt, die nicht mehr auf einzelne (Natur-)Wissenschaften fixiert waren; zum anderen wuchs die Nachfrage nach praktikierbaren Entwürfen. Das änderte sich auch nicht, als die neuen Bundesländer (ehemalige DDR) 1990 der Bundesrepublik beitraten, die ja, zumindest für 40 Jahre, eine andere Heimatkundekonzeption praktiziert hatten. Als eine der „Starhilfen“ wurden Schulbücher aus den alten

Bundesländern in die neuen transferiert, bei der Entwicklung von Lehrplänen schlossen sich die neuen Länder stark an Partnerländer an (Sachsen – Bayern, ...). Die Lehrerfortbildung wurde durch DidaktikerInnen und Lehrerfortbildner aus den alten Bundesländern durchgeführt mit der Folge ähnlicher Tendenzen in den alten und neuen Bundesländern: Die Suche nach pragmatischen Entwürfen für den Alltag dominierte.

Will man die Jahre 1979-2004 des Sachunterrichts darstellen, dann macht es entsprechend keinen Sinn, **neue wissenschaftliche Konzepte und einzelne Untersuchungen zum Sachunterricht oder einem seiner Teilbereiche vorzustellen und vergleichen zu wollen**. Aus diesem Grund wählen wir hier einen anderen Zugriff, der geeignet erscheint, die Bedeutung der Rahmenbedingungen für den Sachunterricht ins Blickfeld zu rücken: Drei Handlungsfelder, in denen sich sachunterrichtliche Praxis konkretisiert, sollen nachfolgend genauer untersucht werden, um Probleme zu beleuchten, die sich für den Sachunterricht ergeben:

- Bildungspolitische Praxis
- Wissenschaftliche Praxis
- Schulische Praxis

Die hier vorgenommene analytische Differenzierung der drei Praxisbereiche, in denen sich Sachunterricht beobachten lässt, darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass sie faktisch eng miteinander verwoben sind:

- Die politische Praxis *kann* Erfahrungen der Unterrichtspraxis und Erkenntnisse der wissenschaftlichen Praxis z.B. für die Gestaltung neuer Richtlinien aufgreifen.
- Die schulische Praxis *muss* sich auf die durch die politische Praxis vorgegebenen Richtlinien und *kann* sich auf wissenschaftliche Erkenntnisse beziehen.
- Die wissenschaftliche Praxis *muss* sich bei der Gestaltung des Studiums für zukünftige Lehrerinnen an politisch genehmigten Prüfungsordnungen orientieren und *kann* die schulische Praxis beobachten, kommentieren und beforschen.

4.1 Zur politischen Praxis des Sachunterrichts

Die bildungspolitische Praxis und ihr – zumindest intendierter – Einfluss auf den (Sach-)Unterricht der Grundschule und die wissenschaftliche Praxis darf nicht unterschätzt werden: Von der politischen Praxis definierte Freiheiten und

Ansprüche haben für die schulische und wissenschaftliche Praxis mehr oder minder bindenden Charakter.

Offensichtlich wird dies gegenwärtig insbesondere durch die – im Sinne der sogenannten Haushaltskonsolidierung trotz Protest von vielen Seiten – vollzogenen strukturellen und inhaltlichen Veränderungen der Schule und des Unterrichts (z.B. die Einschränkung der Lehrmittelfreiheit und die Erhöhung der Anzahl von Schülerinnen und Schülern pro Klasse). Ebenso sind Universität und das Lehramtstudium von strukturellen Entscheidungen abhängig (Studiengebühren, Abbau von wissenschaftlichem Personal). Hier wird deutlich, dass Einrichtungen, die als pädagogische bzw. wissenschaftliche verstanden werden, in großem Ausmaß von (finanz-)politischen Entscheidungen geprägt und abhängig sind.

Neben den unter öffentlichem Protest vollzogenen punktuellen Maßnahmen greift Politik permanent – zumindest mit folgenden Maßnahmen – in die wissenschaftliche und schulische Praxis des Sachunterrichts ein, ohne dass dies in der Regel die Aufmerksamkeit einer breiten Öffentlichkeit erfährt:

Die politische Praxis

- formuliert Richtlinien und bestimmt den Namen für das Realienfach (Sachunterricht, Heimat- und Sachunterricht etc.) und für die amtliche Vorgabe (Rahmenplan, Bildungsplan etc.).
- formuliert bzw. genehmigt Prüfungsordnungen für das 1. Staatsexamen, die den Rahmen für die Studienordnungen definieren.
- gestaltet die zweite Ausbildungsphase und das 2. Staatsexamen.
- richtet Professuren ein bzw. schafft sie ab und beruft Professorinnen und Professoren.
- bestimmt über die Einstellung von Lehrkräften und nicht zu vergessen
- gibt die im Vergleich mit Gymnasiallehrkräften (weit) geringere Bezahlung von Lehrkräften für die Grundschule vor.

Vor dem Hintergrund der damit skizzierten latenten politischen Einflussnahme ließe sich zugespitzt fragen, ob es sich bei der Grundschule und damit dem Sachunterricht um ein pädagogisches oder ein politisches Feld handelt. Genauer beschrieben werden in diesem Kapitel

- die politische Praxis der Richtlinienerstellung und -strukturierung in den letzten 25 Jahren sowie Tendenzen in der Ausgestaltung des Sachunterrichts in neueren Richtlinien (→ 4.1.1),
- die Stundentafeln für den Sachunterricht der Grundschule (→ 4.1.2) und
- die Prüfungs- und Studienordnungen für die erste Phase der LehrerInnenbildung (→ 4.1.3)

4.1.1 Richtlinien des Sachunterrichts

Seit Bestehen der Grundschule regelt Politik mit „Richtlinien“⁵⁵ deren innere Ausgestaltung insgesamt und die der Fächer insbesondere.

Vor kurzem hat Rauterberg umfassend Kontinuität und Veränderung der amtlichen Vorgaben für den Sachunterricht aus dem Zeitraum 1945 bis 2002 herausgearbeitet (vgl. Rauterberg 2002, 83-92). Im Folgenden wird deshalb lediglich knapp auf den Entwicklungsprozess von Richtlinien und die Entwicklung der Struktur von Richtlinien für den Sachunterricht der letzten 25 Jahre eingegangen. Die inhaltlichen und didaktischen Vorgaben für den Sachunterricht in den seit 2000 herausgegebenen Richtlinien stellen wir umfassender dar.

4.1.1.1 Zum Entwicklungsprozess von Richtlinien

Richtlinien sind politisch beschlossene Vorgaben für Schule und Unterricht. In Deutschland sind die Bundesländer bzw. deren Kultusministerien für ihre Erstellung verantwortlich. Durch die Kultushoheit der einzelnen Bundesländer differieren die amtlichen Vorgaben von Bundesland zu Bundesland.⁵⁶

Für die Erarbeitung von Richtlinien berufen die Kultusministerien bzw. von ihnen beauftragte pädagogische Landesinstitute in der Regel Kommissionen, die mit Personen aus den Bereichen Fachdidaktik, Fachwissenschaft, Pädagogik und der Schulverwaltung sowie Lehrerinnen und Lehrern besetzt werden können. Die Kommissionen erarbeiten Vorschläge, die dann in parteipolitisch besetzten parlamentarischen Gremien diskutiert und der Kirchen, Gewerkschaften, Verbänden usw. kommentiert werden, sodass letztlich nicht zwingend der Vorschlag der Fachkommission verbindlich wird. In der Regel geben die Kultusministerien neue Richtlinien zunächst zur Erprobung frei und ändern sie ggf. auf Basis erfolgter Rückmeldungen bevor sie endgültig in Kraft treten.

Manche Bundesländer geben sehr regelmäßig neue Vorgaben für den Unterricht heraus (Baden-Württemberg alle 10 Jahre), andere haben z.T. bis zu 30 Jahre keine neuen Richtlinien in Kraft gesetzt. Für die letzten fünf Jahre,

⁵⁵ Die Bezeichnung der amtlichen Vorgaben hat sich historisch verändert und differiert gegenwärtig in den Bundesländern zwischen Rahmenplan, Rahmenrichtlinien, Lehrplan, Bildungsplan u.a.

⁵⁶ Einmalig seit Bestehen der Bundesrepublik haben Rheinland-Pfalz und das Saarland 1971 gemeinsame Vorgaben für zwei Bundesländer verfasst. Gegenwärtig geben die Bundesländer Berlin, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern (→ 4.1.1.3) gemeinsame Richtlinien für die Grundschule heraus.

die unter 4.1.1.3 betrachtet werden, lässt sich von einer vergleichsweise großen Anzahl neuer Richtlinien sprechen.

4.1.1.2 Tendenzen der Strukturierung von Richtlinien für den Sachunterricht 1979-2004

Die Richtlinien für den Sachunterricht der 1970er Jahre lassen sich – insbesondere gegenüber den vorherigen Richtlinien für die Heimatkunde – durch ihren ausgesprochen großen Umfang charakterisieren. Begründet wurden die sehr detaillierten und umfangreichen Angaben u.a. damit, dass den für den damaligen wissenschaftsorientierten Sachunterricht nicht ausgebildeten Lehrkräften eine Hilfestellung gegeben werden sollte. Ein weiteres Charakteristikum war, dass die Richtlinien jeweils für die einzelnen Fächer der Grundschule herausgegeben wurden. Für den Sachunterricht wurde teilweise mit Richtlinien für die einzelnen Bezugsfächer (vgl. Die Schule in Nordrhein-Westfalen 1969) bzw. für einen naturwissenschaftlich-technischen und einen gesellschaftswissenschaftlichen Bereich noch weiter differenziert (vgl. Der Hessische Kultusminister 1972a; 1972b). Durch die Vielzahl von Richtlinien für die einzelnen Fächer war der Gesamtzusammenhang Grundschule schwer erkennbar.

Mit Beginn der 1980er Jahre tritt die Grundschule mehr in den Vordergrund. Die Kultusministerien geben zunehmend Richtlinien für die Grundschule insgesamt heraus, die die Richtlinien für die einzelnen Fächer und Vorgaben für fächerübergreifendes Arbeiten in einen Gesamtzusammenhang Grundschule integrieren. Der Sachunterricht der Richtlinien zerfällt nicht mehr in seine Bezugsfächer, was dessen Angaben im Umfang deutlich reduziert. Statt der Bezugsfächer gliedern gegenwärtig je nach Bundesland sog. „Lernfelder“, „Handlungsfelder“, „Themenkreise“, „Themenbereiche“ oder „Erfahrungsbereiche“ den Sachunterricht, die mehr oder weniger stark auf Bezugsfächer verweisen. Sie sollen sich aber primär am Leben und den Erfahrungen der Kinder bzw. bestimmten Aspekten daraus orientieren.

Grundsätzlich umfassen Richtlinien in der Regel verbindliche Angaben zu den Themenfeldern, die in vier Grundschuljahren bearbeitet werden sollen, sowie Hinweise zum didaktischen Vorgehen.

Auf die inhaltlichen und didaktischen Aspekte der seit 2000 erschienenen Richtlinien geht der folgende Abschnitt ein. Mit den seit PISA diskutierten und von der Kultusministerkonferenz beschlossenen Bildungsstandards (→ 4.1.1.4) liegt eine neue verbindliche Vorgabe für die Arbeit in der Grundschule vor, mit dem Perspektivrahmen der GDSU (vgl. GDSU 2002; → 4.1.1.4) ein

Angebot zur Verfassung des Sachunterrichts. Die Darstellung der Richtlinien greift auf, inwieweit beide bereits einbezogen werden.

4.1.1.3 Zu den einzelnen Richtlinien für den Sachunterricht aus dem Zeitraum 2000-2004

Im Zeitraum von 2000-2004 sind sieben Richtlinien für den Sachunterricht erschienen, die in den neun Bundesländern Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Sachsen gelten.

Einer kurzen Beschreibung der einzelnen Richtlinien folgt eine differenziertere Darstellung genereller Tendenzen in den Richtlinien des Sachunterrichts.

Berlin, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern 2004

Die jüngsten Richtlinien für die Grundschule gelten für drei Bundesländer, was ein Novum in der Geschichte der Richtlinienentwicklung der Bundesrepublik darstellt. Alle drei Länder haben die Fachbezeichnung Sachunterricht gewählt (vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg u.a. (Hrsg.) 2004). Sie greifen die von der GDSU formulierten Perspektiven für den Sachunterricht mit einer nicht unwesentlichen Modifikation auf – die drei Bundesländer sprechen von einer „naturbezogenen Perspektive“, der Perspektivrahmen von einer naturwissenschaftlichen. Die drei Bundesländer gehen auch auf die Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz ein. Über sie würde der Anspruch der Gesellschaft an die Schule sichtbar. Die Rahmenpläne für die einzelnen Fächer weisen die jeweils zum Ende der Grundschulzeit in diesem Fach zu erreichenden Kompetenzen aus (vgl. ebd., 10).

Baden-Württemberg 2004

Das Bundesland Baden-Württemberg hat mit den neuen Richtlinien den Sachunterricht in der Grundschule abgeschafft. An seine Stelle tritt der Fächerverbund „Mensch, Natur, Kultur“ (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) 2003).

Wir fassen den neuen Lernbereich als Sachunterricht auf und beziehen ihn in die Beschreibung der Tendenzen ein. Obwohl Baden-Württemberg sich vom Sachunterricht verabschiedet hat, greifen seine Richtlinien für den neuen

Fächerverbund den Perspektivrahmen der GDSU auf, modifizieren ebenfalls die „naturwissenschaftliche Perspektive“ zur naturbezogenen und erweitern die fünf Perspektiven durch eine ästhetische Zugangsweise (vgl. ebd., 4).

Bildungsstandards haben in Baden-Württemberg eine zentrale Stellung. Die gesamten Ausführungen zu allen Grundschulfächern sind mit „Bildungsstandards für ...“ überschrieben. D.h., der Bildungsplan beinhaltet (nur) Bildungsstandards für die einzelnen Fächer (vgl. ebd., 4).

Anzumerken ist, dass die Richtlinien für Mensch, Natur, Kultur aus Sicht der wissenschaftlichen Praxis sehr modern wirken, also viele der gegenwärtig in der wissenschaftlichen Praxis diskutierten Aspekte aufgreifen. Warum das Bundesland die Bezeichnung und das Fach Sachunterricht bzw. Heimat- und Sachunterricht und damit auch die Geschichte des Faches aufgibt, bleibt in den Richtlinien unklar.

Sachsen 2004

Das Bundesland Sachsen ersetzt nach 12 Jahren die Richtlinien für Heimatkunde/Sachunterricht durch Richtlinien für den Sachunterricht. Unter „Ziele und Aufgaben des Faches Sachunterricht“ formulieren sie allerdings ausdrücklich, dass Heimat eine „zentrale Bedeutung für den Erwerb von Wissen und die Anbahnung von Weltverständnis“ (Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hrsg.) 2004, 2) hat.

Sachsen benennt ohne sich auf Bildungsstandards zu berufen Ziele, die sich auf die Lernfelder und Wahlpflichtthemen beziehen und am Ende der zweiten, dritten und vierten Klasse erreicht sein sollen (vgl. ebd., 5; 15; 21).

Auf den Perspektivrahmen der GDSU geht der Sächsische Lehrplan nicht explizit ein, auch implizit ist keine Bezugnahme erkennbar.

Hamburg 2003

Hamburg gibt 2003 erstmals seit 24 Jahren neue Richtlinien für den Sachunterricht heraus. Diese Richtlinien beinhalten weiterhin einen Sachunterricht und beziehen – wenn auch nicht explizit darauf verwiesen wird – den Perspektivrahmen der GDSU ein (vgl. Freie und Hansestadt Hamburg Behörde für Bildung und Sport Amt für Bildung - B 22 - (Hrsg.) 2003, 5-6; 8-9). Wie in den schon genannten Richtlinien wird gegenüber dem Perspektivrahmen der GDSU aus der „naturwissenschaftlichen Perspektive“ eine naturbezogene (vgl. ebd., 5).

Die Hamburger Richtlinien greifen die Bildungsstandards nicht erkennbar auf, sie weisen aber detailliert Kompetenzen aus, die sowohl

lernfeldübergreifende als auch auf die Lernfelder des Hamburger Sachunterrichts bezogene Kompetenzen aus. Deren Erwerb soll am Ende der zweiten und vierten Klasse überprüft werden (vgl. ebd., 32-38). Die Erfüllung erweiterter Anforderungen ermöglicht den Übergang auf das Gymnasium (vgl. ebd., 32; 39). Zur Beurteilung gibt der Hamburger Plan den Lehrerinnen Kriterien vor (vgl. ebd., 39-40)

Nordrhein-Westfalen 2003

Nordrhein-Westfalen hat in seinen neuen Richtlinien die Fachbezeichnung „Sachunterricht“ beibehalten (vgl. Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) 2003). Auf Bildungsstandards nehmen diese Richtlinien nicht erkennbar Bezug. Allerdings werden eine Reihe von Fähigkeiten und Fertigkeiten, Kenntnissen sowie Einstellungen und Haltungen benannt, die als tragfähige Grundlage ein erfolgreiches Lernen auf der Sekundarstufe I ermöglichen sollen (vgl. ebd., 64-65). Für die Bewertung der Leistung der Schülerinnen und Schüler sollen neben der mündlichen auch praktische Leistungen einbezogen werden (vgl. ebd., 66). Der Perspektivrahmen der GDSU findet offensichtlich keinen Eingang in diese Richtlinien.

Bremen 2002

Das Bundesland Bremen gibt nach 18 Jahren neue Richtlinien heraus, in denen weiterhin der Sachunterricht besteht (vgl. Freie Hansestadt Bremen, Der Senator für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.) 2002). Aufgrund des Erscheinungsdatums können diese Richtlinien weder den Perspektivrahmen noch die Bildungsstandards einbeziehen. Allerdings formulieren sie fachlich-inhaltliche Ziele, auf denen das Lernen ab der fünften Klasse aufbauen kann (vgl. ebd., 17).

Für das Erreichen der Lernziele gilt:

„Für die Beurteilung der Lernentwicklung und des Leistungsstandes am Ende von Klasse 4 können Lernerfolgskontrollen sowie Lerntagebücher herangezogen werden. Entscheidend ist jedoch das erfolgreiche, situationsbezogene Handeln.“ (ebd., 16)

Bayern 2000

Bayern benennt das Realienfach der Grundschule in den Richtlinien aus dem Jahr 2000 *Heimat- und Sachunterricht* und verzichtet damit erstmals auf den

Terminus „Kunde“ in der Fachbezeichnung (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2000). Weiterhin wird aber im Fachprofil die aktive Aneignung und demokratische Mitgestaltung der Heimat, in einem zeitgemäßen Verständnis hervorgehoben (vgl. ebd., 35). Angesichts des Erscheinungsdatums dieses Lehrplans konnten Bildungsstandards und Perspektivrahmen noch keinen Eingang finden.

4.1.1.4 Bundesweite Tendenzen für den Sachunterricht der Richtlinien seit 2000

Einbindung der Richtlinien innerhalb der Vorgaben für die Grundschule

Die Richtlinien für den Sachunterricht, wie auch aller anderen Fächer sind eingebunden in einen Gesamtplan für die Grundschule (z.B. „Lehrplan für die bayerische Grundschule“ (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2000)) bzw. die Aufgaben und Ziele der einzelnen Fächer sind denen der Grundschule untergeordnet („Der Beitrag des Faches zum Bildungsauftrag der Grundschule“ (ebd., 35). Damit setzt sich ein Trend aus den 1980er Jahren fort.

Einfluss der Bezugsfächer

Ein zweiter Trend der 1980er Jahre hält ebenfalls an. Die Bezugsfächer des Sachunterrichts üben in keinem Bundesland mehr einen strukturierenden Einfluss auf den Sachunterricht aus. In der Regel soll aber bei der Bearbeitung der Lernfelder auf korrespondierende Wissenschaften zurückgegriffen werden.

„Die sechs Lernfelder sind nicht getrennt voneinander zu betrachten. Grundlagen und Systematiken verschiedener Fächer und Lernbereiche, wie den Naturwissenschaften, der Geschichte und der Geographie werden anhand der vorgeschlagenen Themen integrativ vermittelt.“ (Freie Hansestadt Bremen, Der Senator für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.) 2002, 4)

Insofern finden die Bezugsfächer weiterhin – in je nach Bundesland unterschiedlichem Ausmaß – Erwähnung in den Richtlinien.

Wissenschaftliches bzw. an Wissenschaften orientiertes Wissen und Können zu erreichen, weisen sie weiterhin als Ziel der Arbeit im Sachunterricht der Grundschule aus.

„Er führt die Schüler von kindlicher Betrachtungsweise zunehmend zu wissenschaftsnaher Sachlichkeit, indem entsprechende Denk- und Arbeitsweisen entwickelt werden.“ (Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hrsg.) 2004, 2)

Inhalte des Sachunterrichts

Wenn sich aus den hier betrachteten sieben Richtlinien, die für neun Bundesländer gelten, generelle bundesweite Trends für die Inhalte des Sachunterrichts ableiten lassen, so werden in Deutschland folgende Themenbereiche behandelt:

- Zusammenleben
- Natur
- Raum und Zeit und
- das Ich (des Kindes).

Diese Inhaltsbereiche sind in unterschiedlichen Formulierungen in allen sieben Richtlinien genannt, sie stellen den inhaltlichen Kern des Sachunterrichts dar.

Diese Themen haben eine Tradition im Sachunterricht, die auch der Perspektivrahmen aufgegriffen hat. Insofern könnte man von der Formulierung dieser Themenfelder her bilanzieren: Inhaltlich nichts neues im Sachunterricht! Es bedürfte einer detaillierten Untersuchung, ob sich in den Ausführungen zu den Themenbereichen ein gegenüber früheren Richtlinien verändertes Verständnis von Zusammenleben, Natur, Raum und Zeit sowie dem kindlichen Ich finden lässt.

Nicht alle, aber doch eine Reihe der Richtlinien greifen Technik und Medien auf. Damit wird ein verändertes Verhältnis zu Technik und (Neuen) Medien in Richtlinien deutlich. Bisher ließ sich in Pädagogik, Didaktik und Richtlinien zu Medien und Technik eine große Distanz erkennen. Diese scheint aufzugeben. Auch wenn nicht alle Richtlinien Medien/Technik ein Inhaltsfeld widmen, so werden sie doch durchgehend als relevante Arbeitsmittel für die Schule und als wichtiger Lerngegenstand aufgefasst.

Vor dem Hintergrund der Fachgeschichte, halten wir noch eine Tendenz für erwähnenswert, die sich schon in der Bezeichnung des Faches andeutet: Gegenüber den 1990er Jahren wird Heimat bundesweit deutlich seltener für die Bezeichnung des Faches mit- verwendet. Auch auf der Ebene der Inhaltsfelder geht die Bezugnahme auf Heimat zurück, wenn sie auch nicht gänzlich verschwindet. Gegenüber der tradierten kleinräumigen Heimat, die jahrzehntelang als Gegenstand der Heimatkunde und zum Teil des Sachunterrichts fungierte, wird jetzt mit Europa in einer Reihe von Richtlinien und vereinzelt sogar der Welt (vgl. Freie und Hansestadt Hamburg Behörde für Bildung und Sport Amt für Bildung - B 22 - (Hrsg.) 2003, 16;24) dieser Raum weit überschritten.

Insofern: Der inhaltliche Kern des Sachunterrichts wird – ggf. mit modifiziertem Verständnis der traditionellen Themenfelder – tradiert, die

Bezugnahmen auf Medien und Heimat deuten allerdings auch Änderungen lange tradierter Positionen an.

Arbeitsweisen und didaktische Orientierungen

Als Ziel der Arbeit im Sachunterricht der Grundschule geben die Richtlinien durchweg vor, dass die Schüler befähigt werden sollen, sich in ihrer Lebenswelt zu orientieren. Die Zielformulierungen der einzelnen Bundesländer differieren für die Beschreibung dieses Auftrages etwas:

„Das Fach Heimat- und Sachunterricht möchte die Schüler befähigen, ihrer Entwicklung gemäß Ausschnitte ihrer Lebenswirklichkeit zunehmend differenziert wahrzunehmen, zu begreifen und begrifflich zu fassen, sie in wichtigen Zusammenhängen gedanklich zu durchdringen, zu deuten und zu werten.“ (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2000, 35)

Die drei Bundesländer Berlin, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern beziehen explizit den Beitrag der natur- und sozialwissenschaftlichen Fächer zur Orientierung in der Welt ein:

„Durch die Verknüpfung von lebensweltlich und fachlich orientiertem Lernen schafft der Sachunterricht Voraussetzungen für das selbstständige Erkunden der Welt durch die Schülerinnen und Schüler.“ (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg u.a. (Hrsg.) 2004, 17)

Didaktisch orientiert sich der Sachunterricht in den vorliegenden Richtlinien an der kindlichen Lebenswelt (→ 4.3.3.4) und deren Erleben durch die Kinder einerseits und wissenschaftlichem Wissen und wissenschaftlichen Arbeitsweisen andererseits. Was die Seite der Wissenschaftsorientierung angeht, differieren die Richtlinien allerdings. Zum Teil wird sie klar formuliert eingefordert (vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg u.a. (Hrsg.) 2004, 17), zum Teil soll sich eher behutsam wissenschaftlichen Arbeitsweisen und Erkenntnissen angenähert werden, wo in einer „Ausgewogenheit von Kind- und Sachorientierung [der bayerische Plan differenziert nicht zwischen Sachlichkeit und Fachlichkeit, MR]“ ... erst fachliche Bezüge hergestellt und entsprechende Arbeitsweisen vermittelt werden“ (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2000, 35) sollen.

Letztlich formulieren die Richtlinien aber keine Kompromisse: wissenschaftsorientiertes Wissen wird als Ziel vorgegeben.

Der Unterricht stellt damit ein Medium zum Übergang zwischen kindlicher Lebenswelt, kindlichem Wissen und kindlichen Erfahrungen der Lebenswelt und wissenschaftsorientierten Deutungen dar.

Neben den Inhalten, an denen dieser Übergang vollzogen werden soll (→ s.o.), geben die Richtlinien auch Arbeitsweisen dafür vor.

Zu den Arbeitsweisen machen die Richtlinien eine Vielzahl von Vorgaben: Der Bereich von selbsttätigem und instruktivem Lernen, von Projekt und Lehrgang wird beschrieben. Trotz der Breite, die einige Richtlinien formulieren, lässt sich auch für die Arbeitsweisen ein traditioneller Kern herausstellen, der den Sachunterricht in den genannten Richtlinien prägt:

Der Sachunterricht habe fächerübergreifend zu arbeiten. Handlungs- und problemorientiertes Lernen, den Besuch außerschulischer Lernorte, das Lernen in Projekten, anhand der originalen Begegnung sowie forschendes Lernen sehen fast alle Richtlinien vor. Damit werden traditionelle Lernformen des Sachunterrichts der Richtlinien fortgeführt.

Einige Angaben zu den sachunterrichtlichen Arbeitsweisen sind jedoch neu:

- Ein an den Konstruktivismus (→ 4.3.2.3) angelehntes Lernverständnis.

„Der Begriff Konstruktion zielt auf die Erkenntnis, dass Lernen ein Prozess ist, in dessen Verlauf Schülerinnen und Schüler eigene Bedeutungsschwerpunkte und Interpretationen entwickeln. Auch bei noch so genauer, sorgfältiger Strukturierung des Lehrvorgangs kann nicht davon ausgegangen werden, dass die Inhalte bei allen Schülerinnen und Schülern in der gleichen Weise verfügbar sind, denn Lernen ist als ein aktiver individueller Prozess zu verstehen, Inhalte werden nicht so gelernt, wie sie gelehrt werden, sondern erfahren während des Lernens individuell bedingte Veränderungen und das Lernen wird von Interessen, Vorwissen und Lernstrategien des Individuums beeinflusst“ (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg u.a. (Hrsg.) 2004, 11)

Dieser Möglichkeit wird jedoch die Instruktion, die „für eine Unterrichtsgestaltung, bei der durch die Art der Lernangebote auf systematische Lern- und Denkwege orientiert wird“ (ebd., 11), gegenüber gestellt.

- Ein verändertes Verständnis von Fehlern, das diese als „Bestandteil eines jeden Lernprozesses“ (ebd., 12), als fruchtbaren Teil des Lernens auffasst. Um die Eigenständigkeit der Schülerinnen und Schüler zu fördern, dürften sie nicht (mehr) „vorranging defizit-orientiert wahrgenommen und beurteilt werden“ (ebd.).

Bezugnahmen auf den Perspektivrahmen der GDSU

2002 gibt die GDSU (→ 4.3.3.2) die endgültige Fassung ihres „Perspektivrahmens Sachunterricht“ heraus. Der Perspektivrahmen ist von in der GDSU organisierten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern erarbeitet worden und soll den Kultusministerien als Vorlage für die Gestaltung von Richtlinien dienen. Sollten die Kultusministerien, mit denen auf Einladung der

GDSU eine Reihe von Gesprächen geführt wurden, den Perspektivrahmen übernehmen, könnte dies tendenziell zu einer bundesweiten Vereinheitlichung der Richtlinien für den Sachunterricht führen.

Der Perspektivrahmen will den spezifischen Beitrag des Sachunterrichts zu wirksamer Bildung formulieren und eine Antwort auf die Frage geben, was „Kinder nach der Grundschulzeit über ihre soziale, natürliche und technische Umwelt gelernt haben können – und warum?“ (GDSU 2002, 3)

Er geht von der speziellen Aufgabe des Sachunterrichts aus, die „Schülerinnen und Schüler darin zu unterstützen, sich die natürliche, soziale und technisch gestaltete Umwelt bildungswirksam zu erschließen und dabei auch Grundlagen für den Fachunterricht an weiterführenden Schulen zu legen.“ (ebd., 2) Um dieser Aufgabe gerecht zu werden, habe der Sachunterricht „Fragen, Interessen und Lernbedürfnisse von Kindern (zu) berücksichtigen sowie das in Fachkulturen erarbeitete, gepflegte und weiter zu entwickelnde Wissen (zu) nutzen.“ (ebd.)

Vor dem Hintergrund der sich gegenseitig kontrollierenden Ansprüche von Kindern und Sachfachern der weiterführenden Schulen wählt der Perspektivrahmen fünf Perspektiven aus, die trennscharf genug sein sollen, „um Könnens-, Wissens- und Verstehensfortschritte mit Bezug auf das in den Fachkulturen bereitgestellte und gepflegte Wissen zu benennen“ (ebd., 3). Der

- sozial- und kulturwissenschaftlichen,
- raumbezogenen
- naturbezogenen,
- technischen und
- historischen Perspektive

werden Inhalte und Methoden zugeordnet, die vernetzt werden sollen, „um übergreifende Zusammenhänge erfassbar und damit auch für Normen- und Wertfragen zugänglich zu machen.“ (ebd.)

Der Perspektivrahmen beschreibt inhalts- und verfahrensbezogene Beispiele für die einzelnen Perspektiven sowie Möglichkeiten der Vernetzung der Perspektiven, die jedoch so offen gehalten sind, dass die jeweilige Situation vor Ort und die Interessen von Schülerinnen, Schülern und Lehrerinnen einfließen können (vgl. ebd., 4; 11; 14; 16; 19; 21).

Bezüglich des Lernfortschritts und dessen Evaluation sieht die GDSU den Kompetenzbegriff als zentral. Kompetenzen werden dabei umfassend verstanden. Sie beinhalten

„Sach- und Faktenwissen (deklaratives Wissen) [...] Orientierungswissen, verfahrensbezogene Fähigkeiten und Fertigkeiten (pro-zedurales Wissen) sowie

Wissen, das der Kontrolle und Steuerung von Lern- und Denkprozessen zugrunde liegt (metakognitives Wissen).“ (ebd., 4)

Da das Können der Schülerinnen und Schüler in den verschiedenen Wissensarten nicht nur durch bloßes Abfragen ermittelt werden kann, ergibt sich die Notwendigkeit, weitere Beobachtungsmöglichkeiten für die Evaluation von Lernschritten im Sachunterricht aufzuzeigen. Die GDSU konkretisiert diese anhand eines Bündels „zu bewältigender Situationen und Anforderungen“ (ebd., 23) auch des Alltags für die einzelnen Perspektiven, verweist jedoch auf die Notwendigkeit, dass diese untereinander anschlussfähig sein müssen (vgl. ebd.).

Die Kompetenzanforderungen fallen durchaus unterschiedlich aus, wie Beispiele aus den einzelnen Perspektiven aufzeigen:

- Sozial- und kulturwissenschaftliche Perspektive
 - „Sie [die Kinder, GB/MR] wissen, dass nicht alle Kinder auf der Welt leben wie sie. In der Beschreibung der Unterschiede sind sie aufmerksam für soziale, ökologische und ökonomische Differenzen [...]
 - Die Kinder sind in der Lage, einige Vor- und Nachteile alternativer Konsumformen (gemeinsam nutzen, reparieren, Tauschen, weniger Verbrauchen, auf natürliche Bedingungen wie Jahreszeiten achten) zu benennen und zu berücksichtigen.
 - Die Kinder haben eine Fragehaltung entwickelt, die aufmerksam ist für Differenzen (warum ist das so?) und für Alternativen (was wäre wenn?). Dies können sie bei der Aushandlung von Meinungen in der Klasse, beim Beobachten von Situationen im Gemeinwesen, beim Ansehen von Fernsehsendungen demonstrieren.“ (ebd., 24)
- Raumbezogene Perspektive
 - „Kompetenzen werden erkennbar:
 - in der Sicherheit der Raumerfahrung, in der Beschreibung und Klassifikation von Räumen, in der Orientierung im Raum, im Anlegen von Skizzen, im Lesen und Auswerten von Karten unter angemessener Beachtung von Maßstab und Legende (Verkleinerung und Generalisierung); [...]
 - in dem frage- und problemgeleiteten Einsatz von Verfahren zur Daten- und Erkenntnisgewinnung“ (ebd., 25)
- Naturwissenschaftliche Perspektive
 - „Kompetenzen werden erkennbar, indem Kinder zum Beispiel:
 - Pflanzen, Blätter und Früchte zuordnen; [...]
 - ein naturwissenschaftlich beschreibbares Phänomen oder einen Sachverhalt erläutern“ (ebd.)

- Technische Perspektive

„Kinder können ihre erworbenen technischen Kompetenzen erweisen, indem sie zum Beispiel: [...]“

- technische Problemlösungen entwickeln, diskutieren, erproben und optimieren; [...]
- Kosten-/Nutzenabwägungen anstellen;
- Folgewirkungen von Technik beschreiben und bewerten“ (ebd., 26).

- Historische Perspektive

„Der Erwerb der für die historische Perspektive genannten Konsequenzen lässt sich am Verhalten der Kinder im individuellen und gemeinsamen Umgang mit historischen Fragestellungen und historischen Methoden erkennen. Als Beispiele seien genannt: [...]“

- Bei der Arbeit mit einer Quelle stellen die Kinder Fragen, die sich auf den Aussage- oder ‚Wahrheits-‘gehalt der in ihnen enthaltenen Informationen beziehen und finden Möglichkeiten, diesen (durch den Vergleich mit anderen Quellen oder die selbstständige Informationssuche zu überprüfen.
- Bei der Untersuchung des eigenen Lebensumfeldes finden die Kinder selbstständig ‚Spuren‘ und Zeugnisse der Vergangenheit. [...]
- Die Kinder können zwischen den Bedürfnissen, Wünschen und Zukunftserwartungen der Kinder aus fremden Kulturen und vergangenen Zeiten und den eigenen Vorstellungen unterscheiden und diese auf die jeweils unterschiedlichen Lebensbedingungen zurückführen.“ (ebd.)

Mit dieser Evaluation beschreibt die GDSU Kompetenzen in einer Weise, die mit der kultusministerieller Bildungsstandards vergleichbar ist, ohne allerdings die Abhängigkeit der weiteren Schullaufbahn vom Erreichen dieser Kompetenzen bestimmen zu müssen. Anders formuliert: es kann geradezu erstaunen, dass die Kultusministerkonferenz den Perspektivrahmen der GDSU für die Formulierung von Bildungsstandards für den Sachunterricht nicht bereits aufgegriffen hat. Hier lassen sich bildungspolitische Gründe vermuten.

Aus einer fachdidaktischen Perspektive betrachtet, lassen sich eine Reihe (kritischer) Anmerkungen und Fragen zum Perspektivrahmen formulieren:

- Die einzelnen Perspektiven verweisen direkt auf die klassischen Bezugsfächer des Sachunterrichts. Damit sind traditionell fehlende Bezugsfächer wie Medizin, Wirtschaft, Recht etc. wiederum ausgeschlossen, obwohl sie sehr wohl für das kindliche Leben relevant und wohl auch als relevante Wissenschaften bezeichnet werden müssen.
- Die klassische Situation des Sachunterrichts, sowohl die Ansprüche der Kinder als auch der Sachwissenschaften zu berücksichtigen, bleibt bestehen. Damit wird implizit die Kontinuitätsthese (→ 4.3.3.4) vom bruchlosen

Übergang vom kindlichen zum wissenschaftlichen Wissen didaktische Grundlage des Perspektivrahmens.

- Durch die Betonung, dass es sich bei dem zu erwerbenden Wissen um wissenschaftliches handelt wird deutlich, dass es sich dabei um eine bestimmte Art von Wissen handelt, nicht um das einzig mögliche. Das heißt, es wird nicht mehr Wissen über die Welt, *wie sie ist*, sondern wie sie sich aus wissenschaftlicher Perspektive darstellt, erarbeitet. Im Anschluss daran lässt sich fragen, warum nicht auch andere Wissensbereiche ausgewiesen wurden, wie z.B. Sagen.

Insgesamt kann der Perspektivrahmen weder didaktisch noch inhaltlich als besonders innovativ – auch nicht gegenüber neueren Richtlinien – bezeichnet werden. Dies ist insbesondere deshalb bedauerlich, da er von Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern und eben nicht von einer bildungspolitischen Instanz formuliert wurde.

Von den seit dem Erscheinen des Perspektivrahmens herausgegebenen fünf Richtlinien greifen drei den Perspektivrahmen auf, die allerdings für fünf Bundesländer gelten.

Die Perspektiven fungieren innerhalb der Richtlinien des Sachunterrichts in Hamburg als Deutungsperspektiven der Wirklichkeit. Diese werden zunächst nicht als fachliche Deutungen ausgewiesen. In den Beschreibungen zeigt sich aber, dass die natur- und sozialwissenschaftlichen Fächer relevante Deutungen darstellen (vgl. Freie und Hansestadt Hamburg Behörde für Bildung und Sport Amt für Bildung - B 22 - (Hrsg.) 2003, 5-6). Baden-Württemberg und die Richtlinien von Berlin, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern nutzen die Perspektiven zur Auswahl von Inhaltsbereichen (aus den Fachwissenschaften).

Baden-Württemberg will damit als Grundlage für die Weiterarbeit in den Sachfächern der Sekundarstufe einen Anschluss zwischen kindlichen Lebenswelterfahrungen und Interessen schaffen (vgl. Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) 2003, 79). Die gemeinsamen Richtlinien der drei Bundesländer akzentuieren die mehrperspektivische und vernetzte Bearbeitung, die ein tieferes Selbst- und Weltverständnis ermögliche (vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg u.a. (Hrsg.) 2004, 22-23).

Insgesamt lässt sich noch kein breiter Trend für die Funktion der Perspektiven in den Richtlinien ausmachen. Dazu muss auch noch einmal betont werden, dass keine der Richtlinien explizit auf den Perspektivrahmen verweist. Dennoch kann angenommen werden, der Perspektivrahmen der GDSU wurde bei der Richtlinienerstellung berücksichtigt. Ob und wie der

Perspektivrahmen generell in Richtlinien aufgenommen wird, kann erst nach der Sichtung zukünftig erscheinender Richtlinien gesagt werden.

Leistungsbewertung/Bildungsstandards

Seit der PISA-Studie mit ihrem allgemein als ausgesprochen unbefriedigend empfundenen Abschneiden der deutschen Schülerinnen und Schüler werden Bildungsstandards im Sinne bundesweit einheitlicher Standards diskutiert. Zentrale Rolle nimmt dabei die Kultusministerkonferenz ein, die Formulierung der Bildungsstandards obliegt, nicht mehr den Kultusministerien der einzelnen Bundesländer allein. Ziel ist „die Vergleichbarkeit der Leistungen in den Ländern und die Durchlässigkeit im Schulsystem“ (KMK 2004). Die Entwicklung von Bildungsstandards betrifft den Primarbereich nach der vierten Klasse. Sie beschreiben Kompetenzen, „die Schülerinnen und Schüler in der Bundesrepublik Deutschland am Ende der Jahrgangsstufe 4 in den Fächern Deutsch und Mathematik (...) erworben haben sollen.“ (ebd.). Das Zitat macht deutlich, dass gegenwärtig – und es lässt sich kein Anzeichen finden, dass sich dies zukünftig ändern wird – von der KMK nicht über den Entwurf von Bildungsstandards für den Sachunterricht nachgedacht wird. Unabhängig von der Frage, was von Bildungsstandards generell und im besonderen von der jetzt für Mathematik und Deutsch in der Grundschule vorgelegten Form gehalten wird, zeigt sich hier eines: Wie auch bei den Stundentafeln wird dem Sachunterricht eine andere, geringere Wichtigkeit als den beiden anderen Kernfächern der Grundschule zugemessen!

Durch die ausbleibende Formulierung von bundesweiten Standards für den Sachunterricht fällt diese Aufgabe weiterhin den Kultusministerien der Länder zu und sie nehmen diese auch wahr. Baden Württemberg spricht explizit von Bildungsstandards auch im Zusammenhang mit dem dortigen Sachunterricht „Lernfeld Mensch, Natur, Kultur“, die übrigen Bundesländer nutzen andere Bezeichnungen.

Den Aspekt der Leistungsformulierung und -bewertung führen die neueren Richtlinien deutlich präziser aus als dies vormals der Fall war. Es deutet sich – vermutlich vor dem Hintergrund der Entwicklung von Bildungsstandards in anderen Fächern – eine Tendenz an, ganz detailliert ausformulierte Kompetenzen zu benennen, die am Ende der einzelnen Schuljahre und insbesondere am Ende der vierten Klasse erreicht sein sollen.

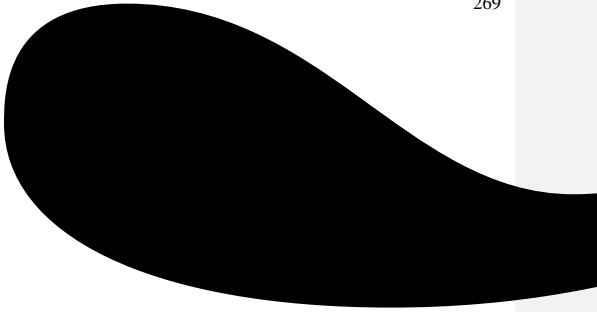
Die im ausgeführten Kompetenzen sind in den einzelnen und zwischen den Bundesländern durchaus ganz unterschiedlichen Charakters.

Bremen formuliert als Ziele des Unterrichts neben den Intentionen in den einzelnen Lernfeldern:

- „das Entwickeln von Fragestellungen und Lösungsmöglichkeiten zu Problemen,
- das Planen und Durchführen kleiner Experimente,
- das Nutzen technischer Anwendungen und Messverfahren,
- das Dokumentieren der Abläufe und Ergebnisse von Beobachtungen,
- das Schlussfolgern aus Ergebnissen,
- das Präsentieren von Ergebnissen.“ (Freie Hansestadt Bremen, Der Senator für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.) 2002, 16)

Baden-Württemberg formuliert für das Kompetenzfeld „Wer bin ich – was kann ich: Kinder entwickeln und verändern sich, stellen sich dar“ am Ende der vierten Klasse folgende Ansprüche:

- „Die Schülerinnen und Schüler können
- unterschiedliche Formen der Selbstdarstellung und ihre Wirkung auf andere entdecken und erkennen
 - differenzierte und vielfältige Ausdrucksformen für ihre Persönlichkeit, ihre Gedanken, ihre Gefühle
 - und ihre Selbstwahrnehmungen finden
 - aus praktischem musikalischem und künstlerischem Tun Freude und Zuversicht in die eigene Leistungsfähigkeit entwickeln
 - wichtige Funktionen des Körpers und den Zusammenhang zwischen Körper, Ernährung und Bewegung erkennen



(Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) 2003, 88)

Auch die Erhebungsmethoden des Kompetenzstands der einzelnen Kinder differieren von Bundesland zu Bundesland, basieren aber – ohne die Erhebungsmöglichkeiten des Leistungsstandes hier im einzelnen auszuführen – in keinem Falle nur auf einer reinen Abfrage von Wissen. Neben Lernerfolgskontrollen und Lerntagebüchern ist in Bremen „das erfolgreiche, situationsbezogene Handeln“ (Freie Hansestadt Bremen, Der Senator für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.) 2002, 16) entscheidend. In Baden-Württemberg ist die Präsentation eines Projekts am Ende des vierten Schuljahres für alle Schülerinnen und Schüler verbindlich (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) 2003, 82)

Über den Sinn und Unsinn der einen oder anderen Kompetenz kann sicher gestritten werden, für die Schullaufbahn der Schülerinnen und Schüler haben sie definitiv Konsequenzen: Welche weiterführende Schule besucht werden kann, hängt vom Erreichen der bundesweiten Bildungsstandards in Mathematik und Deutsch und vom Erreichen der Kompetenzen im Sachunterricht ab, die die einzelnen Bundesländer formulieren.

4.1.2 Sachunterricht in Stundentafeln für die Grundschule

Der Sachunterricht wurde 1970 als dritter Kernlernbereich der Grundschule eingeführt. Auch aus Sicht des kindlichen Lernens müsste der Sachunterricht als Kernlernbereich gelten, da er die Auseinandersetzung mit der sozialen, natürlichen und technischen Umwelt und deren Bedeutungen bearbeitet.

Dieser Status des Kernlernbereichs könnte, wenn nicht müsste, sich auch in der (zumindest annähernd) gleichen Zuweisung von Unterrichtsstunden an den Sachunterricht, den Mathematik- und Deutschunterricht zeigen.

Allerdings weisen die beispielhaft ausgewählten Bundesländer Schleswig-Holstein, Bayern, Berlin und Rheinland-Pfalz dem Sachunterricht (SU) z.T. erheblich weniger Wochenstunden zu als dem Deutsch- (D) und Mathematikunterricht (M):

Die Verteilung lautet

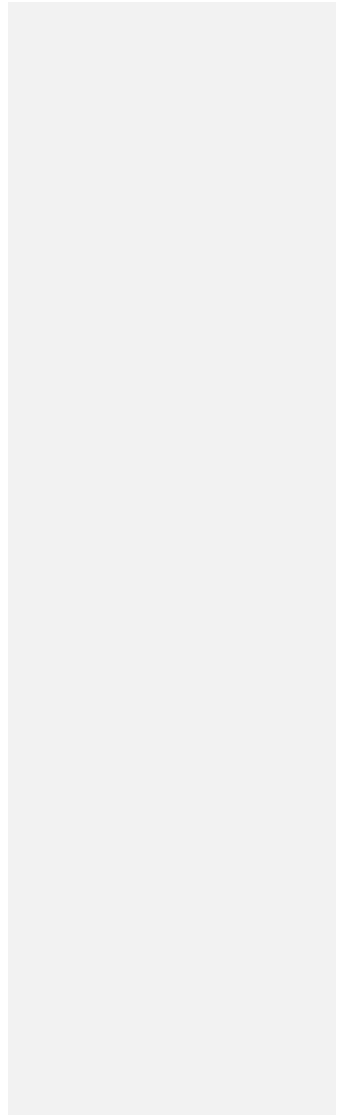
	D	M	SU
--	---	---	----

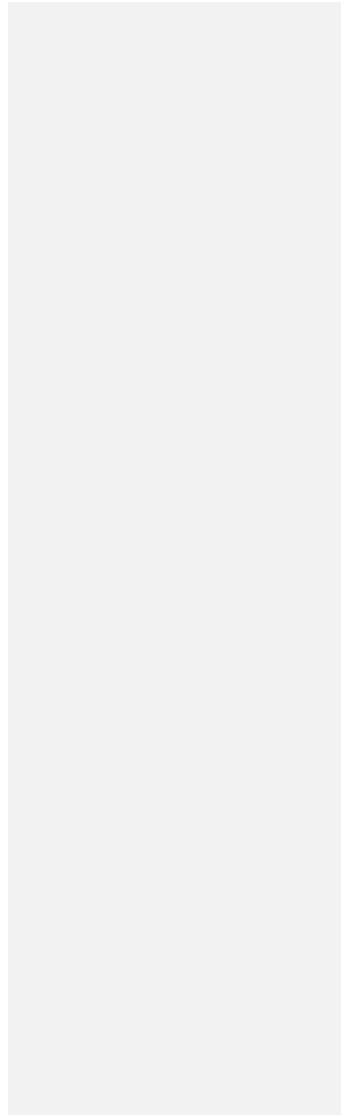
Diese Formulierungen verdeutlichen ein Problem: Was bedeutet „Selbstwahrnehmung finden“ oder „den Zusammenhang zwischen Körper, Ernährung und Bewegung erkennen“ konkret? Ab welche Differenziertheit wird ein solcher Zusammenhang als erreichter Bildungsstandard akzeptiert? Wie kann er festgestellt werden?

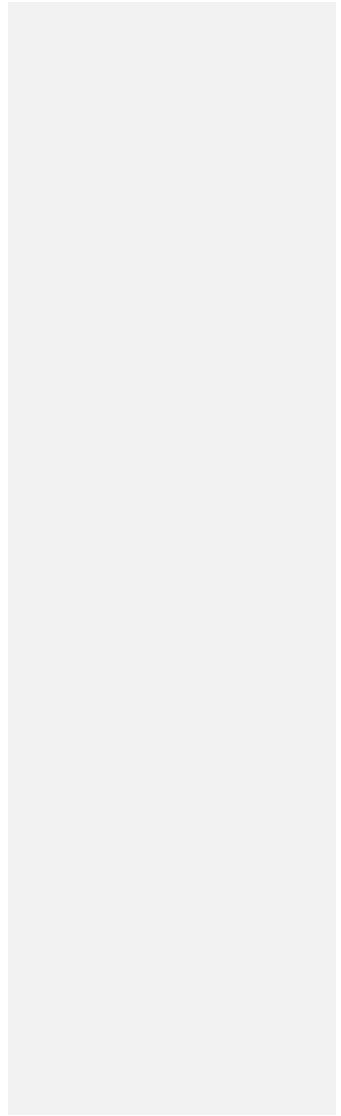
Klasse	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Schles- wig-	6	6	6	6	5	5	5	5	1	3	4	5

272

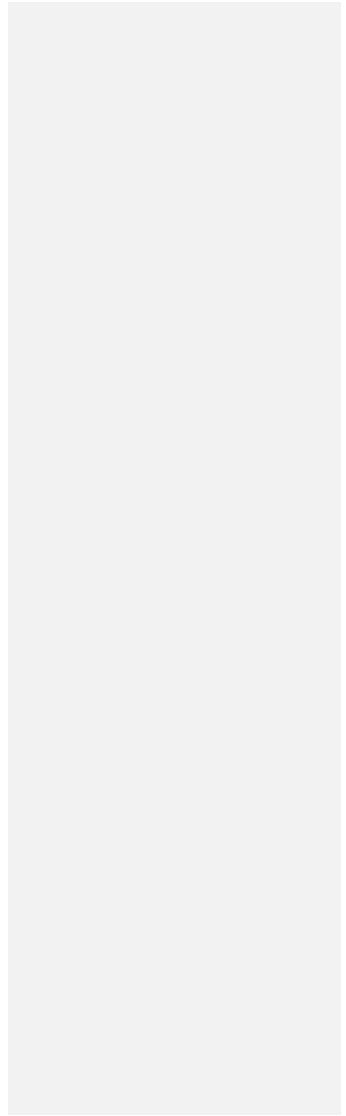
Holstein 58														
----------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

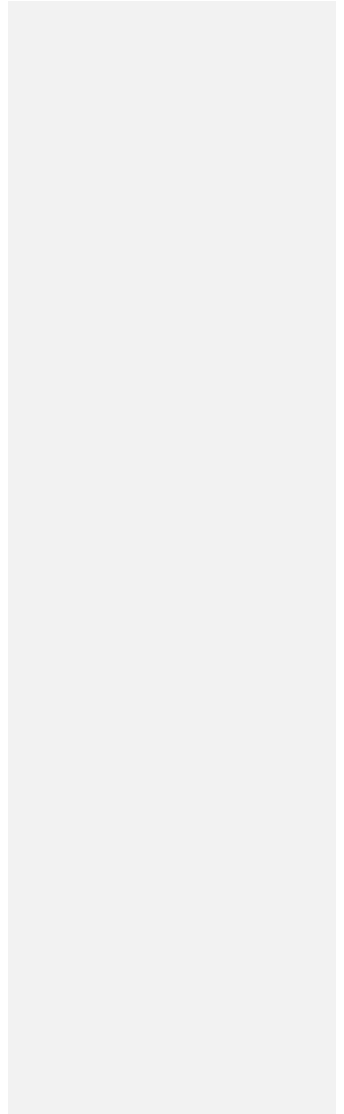


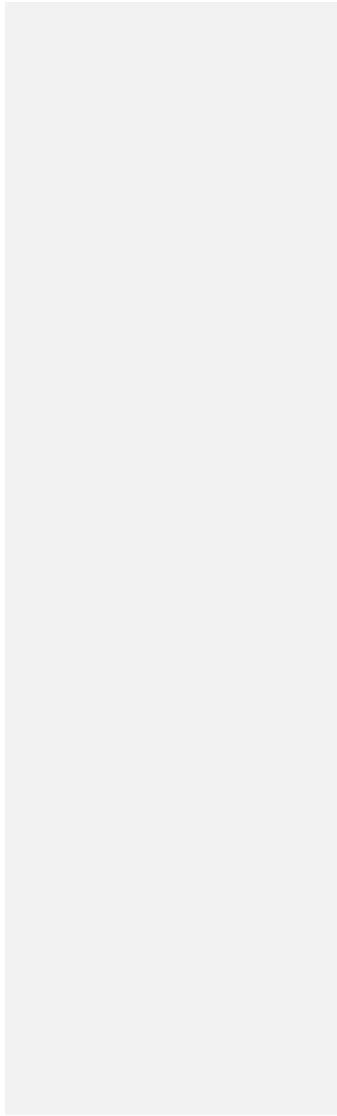




Bayern ⁵⁹	6	7	7	7	5	5	5	5	2	2	3	5/6 ⁶⁰
----------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	-------------------







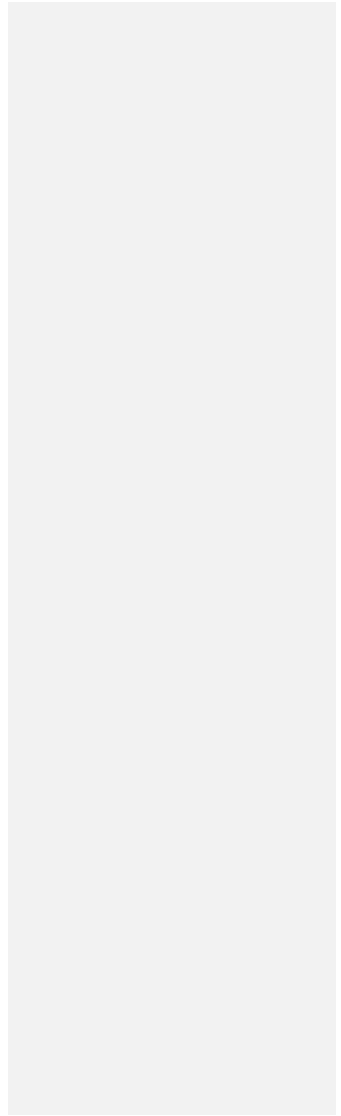
vgl. <http://www.schweizerhof-grundschule.de/DOK/Rahmenplaene/studentafel>

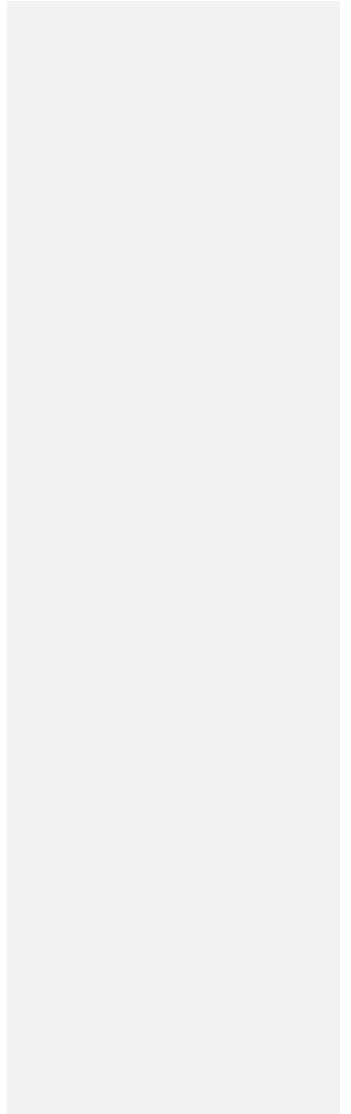
^g - 20042005

⁶⁰ Je nach Beschluss der Gesamtkonferenz

278

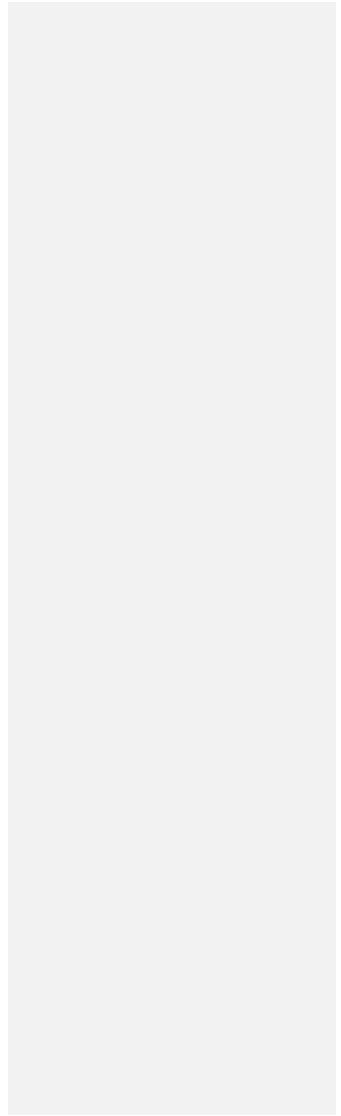
Berlin ⁶¹	6	6	7	7	5	5	5	5	2	3	3	5/6 ⁶²
----------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	-------------------



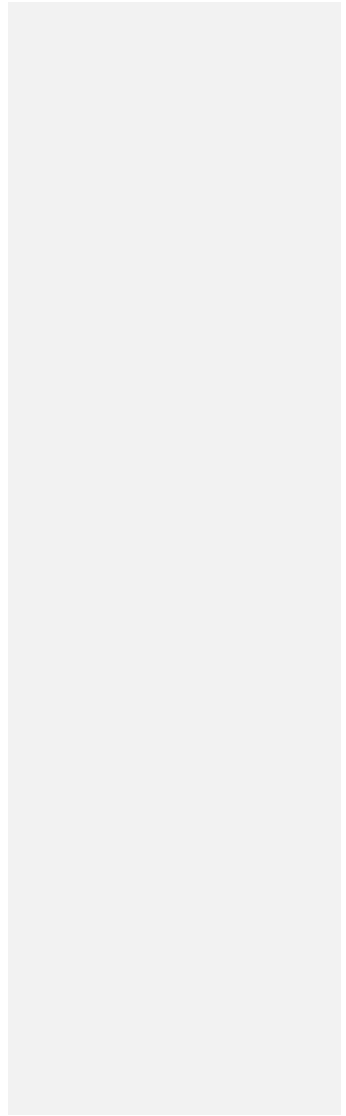


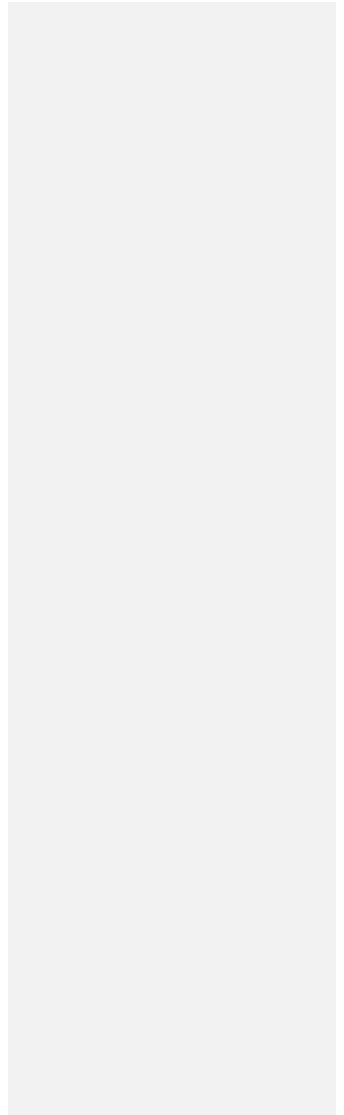
vgl. http://www.senbjs.berlin.de/schule/informationen_fuer_lehrer/Rundschreiben/rundschreiben_3_8_2002_anlage_1.pdf

⁶² Je nach Beschluss der Gesamtkonferenz



Rhein- land- Pfalz ⁶³	D/SU ⁶⁴									
--	--------------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--





	6,5	6,5	6,5	6,5	4,5	4,5	4,5	4,5					
--	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	--	--	--	--	--

Betrachtet man die Angaben für diese vier Bundesländer insgesamt, so zeigt sich, dass zumeist der Deutschunterricht quantitativ am besten mit Stunden ausgestattet wird, relativ eng gefolgt vom Mathematikunterricht. Weit abgeschlagen in der Stundentafel verfügt der Sachunterricht über etwas mehr als 50% der Stunden des Deutschunterrichts.

Die politische Stundenzuweisung scheint einer allgemein eher geringen Anerkennung des Sachunterrichts als Kernbereich der Grundschule zu entsprechen. Eltern und Lehrkräfte schätzen den Beitrag des Sachunterrichts zur „Grundlegenden Bildung“ im Vergleich mit Mathematik und Deutsch als eher gering ein (vgl. Marquardt-Mau 1998, 9).

Damit hat sich der Stellenwert des Realienfaches der Grundschule seit der Einführung der allgemeinen Grundschule 1919 drastisch vom Zentralfach des gesamten (Gesamt-)Unterrichts zu einem sekundären Kernlernbereich verändert. Klose nimmt vor dem Hintergrund einer Untersuchung zur Implementierung von Richtlinien für den Sachunterricht in Niedersachsen an, in der Zuweisung des Stundendeputats an die einzelnen Schulfächer zeige sich eine implizite (politische) Theorie der Grundschule, eine politische Wertzuweisung an die Fächer (vgl. Klose 1988, 81).

Was war an einer Heimatkunde so gefragt, dass sie als zentral für die Grundschule angesehen wurde? Dies scheint heute nicht gefragt zu sein oder Sachunterricht bietet es nicht an oder kann es nicht anbieten.

Nimmt man eine positive Korrelation von Menge der Unterrichtsstunden und Menge des Lernens an, würde der eher geringe Anteil des Sachunterrichts bedeuten, dass Kultusministerien ein Stück weit auf sachunterrichtliches Lernen verzichten. Was lernen also Schülerinnen und Schüler durch den geringen Stundenanteil des Sachunterrichts nicht?⁶⁵

Wenn die politische Praxis für den Sachunterricht den Auftrag formuliert, Hilfe bei der Orientierung in der Lebenswelt zu leisten, sind dann Kinder aufgrund des geringen Stundenanteils weniger orientiert oder desorientiert? Könnte die Zahl der Unfälle mit Grundschulkindern gesenkt werden, wenn der Stundenanteil der zum Sachunterricht gehörenden Verkehrserziehung erhöht würde?

vgl. <http://leb.bildung-rp.de/info/nachgefragt/studentafel/grundschule.htm>

⁶⁴ Rheinland-Pfalz macht Angaben für den Deutsch- und Sachunterricht gemeinsam ohne eine innere Differenzierung vorzugeben.

⁶⁵ Man kann unabhängig von der Stundentafel auch fragen, was eine Schülerin oder ein Schüler nicht gelernt hat, wenn sie oder er im Sachunterricht eine 5 hat. Das damit konstatierte Defizit wird sich je nach dem, was als Auftrag des Sachunterrichts angesehen wird, unterschiedlich beschreiben lassen.

Der vergleichsweise geringe Stundenanteil des Sachunterrichts kann darin begründet liegen, dass der Politik nicht deutlich wird, was als Nutzwert des Sachunterrichts aufzufassen ist: Kinder mit einer 5 im Sachunterricht finden eben doch zum Bäcker. Dies wäre auch so, wenn das Fach in der Grundschule ganz abgeschafft würde. Diese Aussage basiert auf einem räumlichen Verständnis von Lebenswelt. Legt man ein Verständnis zugrunde, das als Sache des Sachunterrichts die Beschreibungen von Sachen sieht (→ 4.3.2.3), so ginge es weniger darum, den Bäcker finden zu können, sich also räumlich orientieren zu können. Vielmehr könnte es beispielsweise darum gehen zu verstehen, dass der Weg zum Bäcker, die vorhandenen Parkmöglichkeiten, die Wege zu weiteren Einkäufen etc. Einfluss auf die Entscheidung haben kann, ob bei einem selbständigen Bäcker oder bei einer in einen Discounter integrierten Filiale einer Kette gekauft wird. Wenn dies wichtiges Wissen darstellt, ist ein Lernbereich Sachunterricht unverzichtbar.

Vermutlich fiel unter dem politisch wahrgenommenen finanziellen Druck das Fach noch deutlich leichter einer Streichung zum Opfer, wenn es sich nicht als Ort für politisch gegenwärtig als relevant erachtete – oder zumindest schwer zu ignorierende – Bildungsaspekte wie der Umweltbildung (→ 4.3.3.4), der Gesundheitserziehung, der Interkulturellen Bildung (→ 4.3.3.4), der Bildung für Europa sowie der Medien- und Verkehrserziehung anböte, die kaum anderen Lernbereichen der Grundschule zuzuschlagen wären.

Mit sechs von sieben seit 2000 erschienenen Richtlinien weisen die meisten Richtlinien dieses Zeitraums ein Fach Sachunterricht aus. Damit kann gegenwärtig noch nicht von einem generellen Trend zur Abschaffung des Schulfachs Sachunterricht gesprochen werden. Allerdings zeigt Baden-Württemberg die Möglichkeit der Abschaffung auf.

4.1.3 Studien- und Prüfungsordnungen

Exemplarisch sollen an dieser Stelle drei Prüfungs- bzw. die darauf basierenden Studienordnungen für den Sachunterricht vorgestellt werden.

Pädagogischen Hochschule Heidelberg 1998

Die Pädagogische Hochschule in Heidelberg differenziert das Studium des Heimat- und Sachunterrichts in vier Bereiche

1. Heimat- und Sachunterricht im engeren Sinne
 - z.B.: grundlegenden Strukturen und Bedingungen des Lernens im Heimat- und Sachunterricht, integrativen Formen und Inhalten des Lernens im HuS
2. ein Vertiefungsfach aus den Fächern Biologie, Chemie, Geographie, Geschichte, Physik, Gemeinschaftskunde (Politikwissenschaft) oder Technik
 - z.B.: Arbeitsmethoden, Techniken und Hilfsmittel im Vertiefungsfach, Fachliche Inhalte und Einführung in fachdidaktische Grundlagen des Vertiefungsfaches
3. ein Nicht-Vertiefungsfach
 - z.B.: Fachliche und didaktische Aspekte in einem Nichtvertiefungsfach
4. ein weiteres Nichtvertiefungsfach
 - z.B.: Fachliche Aspekte einem weiteren Nichtvertiefungsfach (vgl. Studienordnung für den Studiengang Lehramt an Grund- und Hauptschulen mit dem Fach Heimat- und Sachunterricht Stand: Senatsbeschuß vom 10. Februar 1999)

Insgesamt stehen für das Studium 35 Semesterwochenstunden (SWS) zur Verfügung, wovon 14 in den Vertiefungsfächern und 21 im engeren Bereich Heimat- und Sachunterricht studiert werden sollen. Damit liegt in Heidelberg der Schwerpunkt des Sachunterrichtsstudiums klar im Bereich des Sachunterrichts, nicht im Bereich der klassischerweise sog. Bezugsfächer.

Universität Bremen 1999

Im Bremer Sachunterrichtsstudium überwiegt der Anteil des sogenannten integrativen Teils. Neben dem integrativen Teil muss ein Vertiefungsfach aus Politik, Physik, Biologie, Geographie, Geschichte gewählt werden. Die Zwischen- und Abschlussprüfung wird zu etwa gleichen Teilen in diesen beiden Bereichen erbracht (vgl. Prüfungsanforderungen für den Lernbereich Sachunterricht vom 17. November 1999).

Diese Bremer Prüfungsordnung bringt zum Ausdruck, dass Sachunterricht auch als etwas anderes verstanden wird, als die hier sog. Vertiefungsfächer bezogen auf die Grundschule. Sachunterricht umfasst im Bremer Verständnis eine Fachgeschichte, eigene Didaktik und Methodik, einen Anteil am Anfangsunterricht und Theorien der Wirklichkeitserschließung. Angesichts dessen ist es beinahe überraschend, dass der integrative Teil nicht auch Gesellschaftstheorie und Theorien der Kindheit umfasst.

Universität Potsdam 1995

Bei der Studienordnung für den Sachunterricht der Universität Potsdam fällt auf, dass sie stark durch den Bezug auf Kinder bzw. kindliches Leben konturiert wird, weniger durch die Strukturen universitärer Wissenschaften. Dies zeigt sich in den Studienzielen und in den Studieninhalten, deren Auswahl durch eine „Bezugsetzung der jeweiligen Wissenschaftsbereiche und Teilgebiete zur Lebenswirklichkeit des Kindes“ (Amtliche Bekanntmachungen der Universität Potsdam Nr. 4/98 vom 08.05.1998) erfolgen soll.

Das Sachunterrichtstudium ist mit 20 SWS zzgl. Exkursionen und Fachpraktikum vergleichsweise kurz. Von den 20 SWS entfallen auf einen sozial- oder naturwissenschaftlich/technischen Wahlpflichtbereich insgesamt 8 SWS. In einem integrativen Studienteil sollen nur 6 SWS mit ausdrücklichem Bezug auf den Sachunterricht studiert werden.

- Einführung in den Sachunterricht
- Entwicklung und Konzeption des Sachunterrichts
- Erfahrungs- und Handlungsorientierung im Sachunterricht
- Unterrichtsforschung im Sachunterricht

Die übrigen sechs SWS sollen in Bereichen studiert werden, die sowohl den sozialwissenschaftlichen und naturwissenschaftlich/technischen Disziplinen oder dem Sachunterricht bzw. auch der allgemeinen Didaktik zugeordnet werden können, also nicht erkennbar sachunterrichtsspezifisch sind.

- Gestaltete Lebensräume in Gesellschaft und Natur
- Interdisziplinäre Aspekte ökologischer Grundprobleme
- Methodische und organisatorische Grundlagen der Unterrichtsgestaltung (vgl. ebd.).

4.1.3.1 Tendenzen in den Studien- und Prüfungsordnungen

Das Studium des Sachunterrichts ist von Universitätsstandort zu Universitätsstandort unterschiedlich strukturiert und unterschiedlich lang. An allen Standorten muss allerdings sowohl ein integrativer Teil als auch zumindest ein Bezugsfach studiert werden.

Die Verteilung der Studienanteile zwischen diesen Bereichen differiert. Bremen akzentuiert den integrativen Bereich am meisten und verweist damit darauf, dass dieser den Kern des Sachunterrichts ausmacht, der von einer Disziplin Sachunterricht mit eigenem Lehrstuhl ausgerichtet werden muss. Die Vertiefungs- oder Bezugsfächer können dies nicht. Sie haben einen anderen Forschungs- und Lehrgegenstand und sind aus Sicht des Sachunterrichts eben

„nur“ diejenigen Fächer (und bei weitem nicht alle), auf die sich der Sachunterricht bezieht.

4.2 Zur Schulischen Praxis des Sachunterrichts

4.2.1 Hauptproblem der schulischen Praxis

Zunächst muss festgehalten werden, dass sich Aussagen über die schulische Praxis des Sachunterrichts - anders als Aussagen zur bildungspolitischen und wissenschaftlichen Praxis - nicht auf wissenschaftliche Untersuchungen stützen können oder durch Quellentexte belegen lassen. Die nachfolgenden Ausführungen basieren vielmehr auf jahrzehntelangen Erfahrungen und vielfältigen Gesprächen mit Lehrerinnen im Rahmen von Hospitationen, Praktikumsprojekten sowie Lehrgängen und Workshops in der Lehrerfortbildung. Sie beschreiben auf diesem Hintergrund Tendenzen und Probleme, die sich häufig in der Alltagspraxis des Sachunterrichts wiederfinden und versuchen, Lösungsmöglichkeiten aufzuzeigen.

Das Hauptproblem scheint zu sein, dass es derzeit keine umfassende Qualifikation für den Sachunterricht gibt. Jede Lehrerin verfügt nur über partielle Qualifikationen (z.B. für Biologie, für Geschichte, für spezielle Umweltprojekte u.ä.m.), muss aber den gesamten Sachunterricht gestalten und verantworten. „Bei Bio kann ich die Kinder begeistern, zu den anderen Fächern muß ich mich zwingen“ formulierte eine Lehrerin auf einem Sachunterrichtslehrgang. Sehr typisch erscheint in diesem Zusammenhang auch folgende Episode:

„Eine Kollegin trifft auf dem Flur der Schule einen Kollegen, der sich mit seinen Schülern (3. Schuljahr) auf dem Weg zum Werkraum befindet. Die Schüler sind mit allerlei Rädern, Holzteilen und sogar einem Türblatt beladen. Sie wollen lenkbare Wagen bauen. Sofort erwacht in der Kollegin das schlechte Gewissen: „Das würde meinen Schülern sicher auch einen Riesenspaß machen. Aber das kann ich wirklich nicht. Wissen Sie was, Sie bauen mit meinen Schülern lenkbare Wagen und ich bringe in der Zeit ihren Schülern das Stricken bei.“ (Beck, 1985, 125)

Die kleine Geschichte zeigt etliche Probleme und wirft einige Fragen auf: Typisch ist wohl, dass jede Sachunterrichtslehrerin einige Fachaspekte des Sachunterrichts bevorzugt und andere eher halbherzig praktiziert oder sogar zu vermeiden sucht, gleichzeitig aber Schuldgefühle hat, ihr Fach nicht angemessen zu vertreten und vertreten zu können. Typisch erscheint ebenfalls,

dass technische oder auch bestimmte naturwissenschaftliche Themen eher als „männliche“ Domänen gelten und bei dem hohen Anteil weiblicher Lehrkräfte in der Grundschule u.U. im Sachunterricht zu kurz kommen, obwohl sie hervorragende Lernanreize für Kinder bieten.

Fragwürdig erscheint, ob das Kriterium „das würde meinen Schülern sicher Spaß machen“, als Entscheidungskriterium für die Wahl eines Unterrichtsgegenstandes ausreicht bzw. ob und wie es geleistet werden kann, dass Kollegen sich über Entscheidungen und Begründungen für ihren Sachunterricht verständigen können. Interessant erscheint die Lösung: Kompetenzen untereinander vergleichen und die Schüler wechselseitig von den unterschiedlichen Kompetenzen profitieren lassen. Im konkreten Fall mag diese Lösung ja funktioniert haben, aber ob sie insgesamt als Lösung gelten kann muss bezweifelt werden, da es keinesfalls sicher ist, dass die Kompetenzen aller Sachunterrichtslehrerinnen einer Schule sich so ergänzen, dass alle sinnvollen Themen abgedeckt werden können. Im Verlauf der letzten 25 Jahre ist z.B. der Frauenanteil in der Grundschule stark angestiegen und es ist daher zu vermuten, dass es kaum noch Kollegen mit technischer Kompetenz in einem Kollegium gibt.

Die ausschließlich partielle Qualifikation hat unterschiedliche Ursachen. Einerseits sind sie in den bildungspolitischen Entscheidungen zu suchen (→ 4.1.3), andererseits liegen sie aber auch in der Struktur der Sache (viele wissenschaftliche Bezugsdisziplinen, kaum Sachunterrichtsforschung, vor allem nicht in Bezug auf die Aneignungsprozesse der Kinder in ihrer Auseinandersetzung mit der sozialen, technischen und natürlichen Umwelt (→ 4.3.3.1).

Das es sich hierbei um ein systematisches Problem des Sachunterrichts handelt, sollte sich jede Sachunterrichtslehrerin bewußt machen. Das könnte einerseits helfen Schuldgefühle zu reduzieren und andererseits dazu führen, die vorhandenen Qualifikationen als eigene Stärken zu interpretieren und zu nutzen. Darüber hinaus könnte es helfen, Strategien zu entwickeln, diese Qualifikation gezielt zu erweitern.

Welche Folgen hatte das nun für die Entwicklung des Sachunterrichts in der Praxis des Schulalltags der letzten 25 Jahre? Dazu zunächst ein Zitat aus einer Grundschulzeitschrift von 1993:

„Anfang der 70er Jahre hielt ich ein Referat zum Sachunterricht vor deutschen und englischen Grundschullehrern, das für die Engländer simultan übersetzt wurde. Irgendwann wurde mir bewußt, daß bei einigen Teilen meines Referates nur Zuhörer mit Kopfhörer Beifall nickten und bei anderen Teilen nur Zuhörer ohne Kopfhörer: Immer wenn es um curriculare Fragen ging signalisierten deutsche Lehrer Interesse und Zustimmung, immer wenn es um Unterrichtsorganisation, um Material, um Raum- und Zeitgestaltung ging, fühlten

sich Engländer angesprochen und bestätigt. Und mir kam es so vor, als sei ich die einzige im Raum, die beides für gleichermaßen wichtig hielt. Zwanzig Jahre später hat sich die Lage in Deutschland geändert: Eine Fülle von Neugestaltungen räumlicher, zeitlicher und materieller Bedingungen des Lernens hat sich durchgesetzt. Aber ich vermute und befürchte, dass heute auch in Deutschland die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit der Wichtigkeit bestimmter Inhalte und ihrer didaktischen Aufbereitung kaum noch gesehen wird. Akzeptieren wir denn überhaupt noch eine ‚Lehraufgabe‘ der Lehrerin, des Lehrers? Reduziert sich Sachunterricht nicht allzu häufig auf hübsche Handlungsideen, auf zufällig vorhandene Materialien, Arbeitsblätter und Bücher, auf unsystematische Arbeit mit Karteien, auf zufällig vorhandene Schülerinteressen, an denen einzelne arbeiten dürfen, oft genug ohne großen Lernzuwachs? Mir scheint, das Pendel ist, wie üblich, von einer durchaus berechtigten Kritik an den Fehlentwicklungen eines wissenschaftsorientierten Sachunterrichts auf die andere Seite ausgeschlagen: Inhalte sind beliebig, Hauptsache es macht den Kindern Spaß und sie sind beschäftigt, Sachunterricht als eine Auseinandersetzung, die Kraft und Anstrengung kostet, auch die Anstrengung der Entscheidung, um welche Sachen es denn gehen sollte und mit welchen Begründungen, – das muß meiner Einschätzung nach neu bewusst gemacht werden.

Was bedeutet das aber im einzelnen? Was muss eine Lehrerin im Sachunterricht eigentlich alles können und leisten? Worauf müsste sie durch die Ausbildung – soweit es überhaupt eine sinnvolle Ausbildung für den Sachunterricht gibt – oder durch permanente Fortbildung vorbereitet sein bzw. sich vorbereiten? Nach meiner Einschätzung sind das vor allem folgende Qualifikationen:

- Fachwissen: Zugang über die Phänomene oder (da eine vollständige Ausbildung im Sachunterricht weder möglich noch erstrebenswert ist): Recherchieren als Qualifikation
- Wissen über Kinder: Zugang über Zuhören und Beobachten oder: Diagnostizieren des Entwicklungsstandes und der Zugangsmöglichkeiten als Qualifikation
- Bereitstellen von Lernmitteln, Zugang über Materialbeschaffung und -aufbereitung oder: Organisieren als Qualifikation
- Gestaltung von Lernsituationen, Zugang über didaktische Planung oder: Arrangieren als Qualifikation
- Begleitung von Lernprozessen, Zugang über Beobachten und Sammeln oder: Dokumentieren als Qualifikation.

Mir scheint, dass von diesen fünf Punkten zur Zeit vor allem die Materialbeschaffung im Zentrum steht.“ (Beck 1993, 6 ff.)

Diese Beschreibung erscheint auch heute noch durchaus zutreffend. Deshalb sollen nachfolgend die fünf genannten Qualifikationen genauer betrachtet

werden, um die Probleme und Schwierigkeiten der Schulpraxis bewußt zu machen und Wege zur Selbstqualifizierung aufzuzeigen.

4.2.1.1 Fachwissen/Recherchieren

Kein Studium und keine zweite Phase der Ausbildung kann einer Sachunterrichtslehrerin genügend Fachwissen vermitteln, um auf alle denkbaren Sachfragen sinnvoll vorbereitet zu sein. Hierzu wiederum ein kleines Beispiel:

In einem Seminar zum Sachunterricht, das ich (GB) zusammen mit einem Kollegen an der Universität Frankfurt angeboten habe, beschäftigte uns vor allem die Frage nach integrativen, fächerübergreifenden Ansätzen. Dazu hatten wir uns u.a. das Thema „Freizeit“ als Beispiel gewählt und die Studierenden aufgefordert, Kinder zu befragen, was sie an diesem Thema interessiert bzw. welche Fragen sie dazu haben. In der nächsten Sitzung brachte eine Studentin folgende Kinderfrage mit: „Haben Tiere auch Freizeit?“ Weder die Studierenden mit Fach Biologie noch die Studierenden mit Fach Sozialkunde sahen eine Möglichkeit, aus den Wissensbeständen ihres Studiums Hilfen zur Beantwortung dieser Frage zu gewinnen.

Wichtig wäre also in jedem Fall, dass sich Sachunterrichtslehrerinnen immer wieder bewußt die Frage stellen, um welche Sache(n) es denn gehen soll, welche Sache(n) der jeweilige Lehrplan meint, um welche Sache(n) es ihr selbst geht und welche Sache(n) für die Kinder bzw. für einzelne Kinder im Zentrum stehen (→ 5). Und dann müßte eine intensive Vorbereitung folgen, die *nie* vor Beginn des Unterrichts abgeschlossen sein kann, weil sich im Laufe eines offenen, die Denk- und Arbeitsweisen der Kinder berücksichtigenden Lernprozesses immer wieder neue Fragen ergeben werden. Diese Form der Recherche, der selbständigen intensiven und umfassenden Informationsbeschaffung muss geübt werden, z.B. durch selbständiges Arbeiten an Projekten während des Studiums – wofür nur zu oft keine Zeit bleibt. Daher wäre es schon sinnvoll, wenn jede Sachunterrichtslehrerin zumindest einmal in einem Halbjahr sich ein Thema vornimmt, in das sie sich durch intensive Recherche erst einarbeiten muss, um so in einem längerfristige Prozess ihre Sachunterrichtsqualifikation gezielt und systematisch zu erweitern.

4.2.1.2 Wissen über Kinder/Diagnostizieren

Sachunterrichtslehrerinnen sollen Kinder im Grundschulunterricht anregen, sich mit ihrer sozialen, natürlichen und technischen Umwelt auseinanderzusetzen. Dazu ist Wissen notwendig, wie solche Lernprozesse von Kindern in der Regel verlaufen. Dass diese Forderung in der Praxis auf

besonders große Probleme trifft, hängt zum einen damit zusammen, dass das Studium hierzu nur wenig Kenntnisse vermittelt, die sich zudem meist ausschließlich auf entwicklungspsychologische Erkenntnisse beziehen, d.h. eher auf Durchschnittswerte abzielen („Kinder im Vorschulalter haben animistische Vorstellungen“). Sie treffen keine Aussagen über die konkreten Lernprozesse einzelner Kinder sowie die für didaktische Entscheidungen wichtige Frage, welche Bedingungen für solche Lernprozesse besonders förderlich sind. Eine Forschung, die gezielt solche Lernprozesse untersucht, gibt es im Sachunterricht bisher nicht (→ 4.3.3.1). Hinzu kommt, dass wir heute wissen, dass sich die Kompetenzen in einzelnen Themenbereichen (soziale Kognition, Verständnis von Lebewesen, Erklärung von Naturphänomenen, technisches Verständnis, ...) bei jedem Kind höchst unterschiedlich entwickeln, also eine sehr breite Wissenspalette nötig sein kann. Das alles macht es für die Lehrerin besonders schwierig zu erkennen, an welchem Punkt seiner Entwicklung ein Kind sich befindet und wie und unter welchen Bedingungen es besonders gut weiterlernen kann und will. Die Probleme liegen also auf mehreren Ebenen:

- Der Blick müsste auf einzelne Kinder gerichtet werden. Man hat aber meist die ganze Klasse im Blick und muss sich erst gezielt Zeit und Raum schaffen, um sich auf einzelne Kinder konzentrieren zu können (→ 4.2.1.4).
- Es gibt eine Fülle von unterschiedlichen Entwicklungsbereichen, zu denen entwicklungspsychologische Kenntnisse vorliegen, die zudem nicht leicht nachzuschlagen sind.
- Es gibt kaum Erkenntnisse über konkrete Lernprozesse einzelner Kinder. Hier hilft nur, dass nach Wegen gesucht wird, einzelne Kinder und ihren Lernprozess bewußt und gezielt wahrzunehmen, z.B. durch Methoden wie
 - Notizen über einzelne Kinder, die systematisch überprüft und konkretisiert werden, z.B. in dem man sich pro Woche einzelne Kinder oder kleine Kindergruppen zu einem kurzen Sachgespräch holt und gezielt nach Vorstellungen, Fragen und Interessen befragt.
 - Ein pädagogisches Tagebuch führen, in dem regelmäßig Erlebnisse aus dem Schultag, vor allem auch über einzelne Kinder und deren Reaktion auf das eigene Unterrichtsangebot notiert werden.
 - Gespräche mit Fachkollegen, die in der gleichen Klasse unterrichten und deren Beobachtungen in bezug auf einzelne Kinder und deren Reaktionen auf bestimmte Aufgabenstellungen, Themen und Arbeitsweisen man mit eigenen Erfahrungen vergleichen kann.

4.2.1.3 Lernmittel: Organisieren und aufbereiten

Wie bereits oben erwähnt, hat sich gerade bezüglich der Bereitstellung von Lernmitteln in den letzten 25 Jahren sehr viel verändert. Zur Charakterisierung dieser Veränderung sprach man in den 1980er Jahren von der „Waschkorblehrerin“, die im Gegensatz zur früher üblichen „Handtaschenlehrerin“ jeden Morgen mit einem Waschkorb voll Material aus dem Auto steigt. Dieser Ruf nach Material hatte viel damit zu tun, dass sich aufgrund der Kritik an der verkopften Wissenschaftsorientierung der 1970er Jahre der Ruf nach Handlungsorientierung verstärkte. Die Kinder sollten durch eigenes Tun und Handeln lernen. Aber was heißt das nun konkret? Darüber herrschte und herrscht bis heute keineswegs Einigkeit. Als handlungsorientiert wurde und wird bezeichnet, wenn Kinder ein vorgegebenes Experiment ausführen, wenn sie aus einem Text bestimmte Informationen herausarbeiten, wenn sie eigenen Fragen nachgehen und selbständig Informationen sammeln oder eigene Versuche entwickeln, wenn sie an einem Arbeitsblatt arbeiten, ...

Sichtbare Aktivitäten traten in den Vordergrund, welche Lernprozesse dabei konkret abließen, wurde nur zu oft nicht mehr als die bedeutsame Frage gesehen. Deshalb sollen nachfolgend einige wichtige Lernmaterialien genauer betrachtet werden.

Schulbücher

Es gab in den letzten 25 Jahren zwar nicht mehr so viele Neuentwicklungen wie in den 1970er Jahren, aber noch immer stehen in jedem Bundesland mehrere Schulbücher für den Sachunterricht zur Verfügung. Schulbücher nehmen der Lehrerin ein gutes Stück Arbeit ab, weil sie für das 1.-4. Schuljahr ein Curriculum anbieten, dass die Vorgaben der Lehrpläne berücksichtigt bzw. vom jeweiligen Ministerium als den Lehrplänen entsprechend eingestuft wird. Wenn die Schulbücher didaktisch gut gemacht sind, bieten sie zu diesen Themen Material für die gemeinsame Arbeit aller Kinder und nach Schwierigkeit differenzierte Angebote für die selbständige Arbeit einzelner Kinder und enthalten auch bzgl. eines kontinuierlichen Aufbaus von Kompetenzen (Arbeitsmethoden) ein durchdachtes Angebot. Schulbücher bergen allerdings auch einige Probleme:

- Sie können in aller Regel nicht auf regionale Besonderheiten eingehen und bleiben damit immer auf bestimmte, allgemein wichtige Themen beschränkt.
- Sie können in aller Regel nur eine begrenzte Menge von Material anbieten, das als Grundstock dienen kann, aber nicht ausreicht, um für alle Kinder und alle auftretenden Fragen Arbeitsmöglichkeiten anzubieten.

- Die Handlungsmöglichkeiten bleiben weitgehend beschränkt auf das Handeln an und mit Texten oder Bildern, weitere notwendige Handlungsmöglichkeiten können zwar angeregt werden („Suche Beispiele in deiner Umgebung!“ „Du kannst auch selbst eine Zeitung herstellen.“ ...), wenn die Lehrerin solche Hinweise nicht bewußt aufgreift, reduzieren Schulbücher sich nur zu schnell auf Papierunterricht.

Diese Gründe haben dazu geführt, dass die Funktion des Schulbuchs für den Sachunterricht umstritten bleibt. Da außerdem zunehmend Geldknappheit herrscht, wird nur zu oft auf die Anschaffung von Sachunterrichtsbüchern ganz verzichtet oder es wird maximal ein Klassensatz pro Schuljahr angeschafft, der dann für bestimmte Themen ausgeliehen werden muss. Das führt u.U. dazu, dass nur veraltete Bücher vorhanden sind, deren Konzepte kaum den aktuellen Anforderung genügen. Wichtig ist also in jedem Fall, sich die vorhandenen Schulbücher genau anzuschauen und sie so einzusetzen, dass die aktive Auseinandersetzung der Kinder mit den angebotenen Informationen gewährleistet ist (z.B. durch Vergleich eines aktuellen Materials mit einem Artikel aus einem Schulbuch).

Sachbücher

Seit den Zeiten der ersten offenen Konzepte (→ 3.1.3) haben Sachbücher einen großen Stellenwert für den Sachunterricht. Sie ermöglichen es Kindern, sich selbständig zu informieren, d.h., sie vermitteln nicht nur Wissen, sondern vor allem die Fähigkeit, sich gezielt Wissen zu beschaffen. Die Zahl guter Sachbücher hat in den letzten 25 Jahren stark zugenommen, so dass für fast alle Themen sehr instruktive und interessant gestaltete Sachbücher zur Verfügung stehen. Sachbücher können, wenn sie im Klassenraum den Kindern zur Verfügung stehen,

- zum Schmökern einladen und Interessen wecken.
- einfache und schwierigere Informationen zu einem Thema anbieten.
- Grundlage für selbständige Arbeiten einzelner Kinder sein, z.B. um einen kleinen Vortrag auszuarbeiten.
- Grundlage für Partnerarbeit oder Gruppenarbeit sein (gemeinsam ein Buch bearbeiten oder unterschiedliche Informationen aus verschiedenen Büchern zusammentragen und vergleichen).
- dem gezielten Nachschlagen dienen.
- ...

Aber, Sachbücher sind teuer. Und so scheint es fast unmöglich, in jeder Schule eine genügend große Anzahl von Sachbüchern bereitzuhalten, damit je nach

Thema eine sinnvolle Auswahl in den Klassenraum geholt werden könnte. Hier kann es zwar helfen, die Kinder aufzufordern, eigene Sachbücher von zu Hause mitzubringen. Das hilft aber nur begrenzt, zu einem weil meist nur Kinder aus bestimmten Elternhäuser solche Bücher zu Hause haben, zum anderen, weil diese dann nicht unbedingt für alle anderen zur freien Verfügung stehen. Eine Möglichkeit bieten allerdings in aller Regel die öffentlichen Bibliotheken, die gerne bereit sind, zu bestimmten Themen Bücherkisten zusammenzustellen und diese für den Zeitraum eines Projektes auszuleihen.

Handlungsmaterial

Wichtig für den Sachunterricht sind nicht nur Bücher, sondern vor allem auch Handlungsmaterialien, wie Geräte aller Art zum Experimentieren (z.B. Gläser unterschiedlicher Form, Bunsenbrenner, Materialien für Versuche mit Strom, ...), Gegenstände und Werkzeuge zum Gebrauch und für Untersuchungen aller Art (Haushaltsgeräte, Scheren, Messer, ...), vorgefertigte Halbprodukte aus denen man Dinge herstellen kann (z.B. Farbkreisell, Kaleidoskop, ...), aber auch unstrukturiertes Material (z.B. Papier, Pappe, Garne und Fäden verschiedener Stärke, Klebstoff, ...). Die Fülle möglicher Materialien ist nahezu unbegrenzt. Deshalb ist es auch besonders schwierig, Vielfältiges zu beschaffen und griffbereit zu halten, aber es so zu ordnen, dass die Überfülle nicht zu Chaos und Beliebigkeit führt. Hier hilft es in der Regel, mit anderen Lehrerinnen, seien sie von der eigenen Schule, seien sie von benachbarten Schulen, gemeinsam eine solche Sammlung anzulegen und immer wieder zu erweitern, aber auch neu zu strukturieren. Im Klassenraum selbst muss höchst sorgsam darauf geachtet werden, daß eine gut durchschaubare Ordnung hergestellt wird, die hilft, eine Auswahl aktuell wichtiger Materialien zu nutzen.

Arbeitsblätter

Arbeitsblätter haben in den letzten 25 Jahren einen wahren Boom erlebt. Sie scheinen eine einfache Lösung zu bieten, um gleichzeitig Wissen zu transportieren und so etwas wie Handeln zu gewährleisten, zumal sie leicht zu vervielfältigen sind. Dabei muß man allerdings bei Arbeitsblättern besonders vorsichtig sein, denn sie enthalten eine Fülle von Problemen und Schwierigkeiten:

- Arbeitsblätter verlangen in aller Regel nur eine nachvollziehende, keine selbständige, problemlösende Tätigkeit.

- Oft enthalten sie nur Lückentexte, d.h. die intellektuelle Leistung liegt meist nicht in einer Auseinandersetzung mit dem Inhalt, sondern nur zu oft darin, herauszukriegen, was der Arbeitsblattauteur sich gedacht hat.
- Arbeitsblätter reduzieren auf einen eng begrenzten Ausschnitt, dessen Zusammenhang mit anderen Problemen, Fragen, Sachzusammenhängen oft überhaupt nicht mehr sichtbar wird.
- Arbeitsblätter vernachlässigen die Interessen und Fragen der Kinder und sind in aller Regel ungeeignet, gezielt die individuelle Auseinandersetzung mit der Sache zu fördern.
- Eine zu große Fülle von Arbeitsblättern führt zu starken Ermüdungs- und Demotivierungsreaktionen der Kinder.
- Die große Fülle der Arbeitsblätter verstärkt die Beliebigkeits- und Wegwerfmentalität. Selbst wenn sie sauber abgeheftet werden sollen, haben sie meist Eselsohren. Die so entstehenden Ordner sind keineswegs ein gutes „Bild“ für das eigene Lernen und Leisten. Aus einer deutschen Schule im Ausland hatte ich (GB) einmal eine Mappe in der Hand, in der alle Arbeitsleistungen eines Kindes zu einem Fach (Deutsch, Mathe, Sachunterricht) am Ende des Schuljahres als Buch gebunden dem Kind überreicht wurden. Der derzeitige Umgang mit Arbeitsblättern gibt da sehr zu denken: Welche der vielen Arbeitsblätter sind es wert, als Beispiel der eigene Arbeitsleistung zu gelten und aufgehoben zu werden?

Wenn hier davon ausgegangen wird, dass die Beschaffung und Aufbereitung von Lernmitteln als Qualifikation für Sachunterrichtslehrerinnen gelten muss, dann ist bei den Arbeitsblättern nicht so sehr das Beschaffen schwierig, sondern die Aufbereitung: Gerade in bezug auf die Arbeitsblätter erscheint es zwingend geboten, eine systematische Einschätzung in den Arbeitsprozess einzubauen, z.B. in einer Arbeitsgruppe mit anderen Kolleginnen, in der nicht nur ausgetauscht wird („Ich habe hier ...“), sondern in der auch immer wieder die Frage gestellt wird: In welchem Kontext ist dieses Arbeitsblatt sinnvoll? Auf welches Ziel hin ist eine Beschäftigung mit diesem Blatt wichtig? Was lernen die Kinder, was lernen X und Y wirklich, wenn sie dieses Blatt bearbeiten? ... Hier könnte es helfen, Arbeitsblätter selbst zu entwickeln und genau im Hinblick auf die jeweilige Lernsituation und/oder einzelne Kinder zu gestalten.

Zeitschriften

Materialien für den Sachunterricht werden auch über pädagogische Fachzeitschriften angeboten. Der Markt für diese Zeitschriften hat sich in den letzten 25 Jahren stark verändert. Beispiele, die in den 70er Jahren auch in

allgemeinen Zeitschriften (z.B. betrifft: erziehung) vorgestellt und im Kontext pädagogischer Grundvorstellungen diskutiert wurden, finden sich zunehmend nur noch in speziellen Zeitschriften für die Grundschule und dort nur zu oft ohne pädagogisch-didaktischen Kontext. Insgesamt ist die Bedeutung der Fachzeitschriften nicht mehr die gleiche wie in der ersten Phase des Sachunterrichts. Die Abonentenzahlen sind stark zurückgegangen, lediglich Zeitschriften mit vielen Arbeitsblättern (vgl. dazu die o.g. Probleme) verkaufen sich noch einigermaßen. Die wenigen Fachzeitschriften für den Sachunterricht, in denen Praxisvorschläge und didaktische Fachdiskussionen gemeinsam angeboten wurden, gibt es derzeit nicht mehr (→ 4.3.3.3). Bei den Artikeln zu Sachunterrichtsthemen handelt es sich meist um Berichte über die eigene Unterrichtspraxis, der Bezug zur allgemeinen didaktischen Diskussion wird nur in wenigen Zeitschriften bzw. Beispielen dargestellt (→ 5).

Computer

Der Computer spielt im Sachunterricht noch kaum eine Rolle. „Drill and Practice-Programme“, wie sie mittlerweile von manchen Lehrerinnen im Deutsch- und im Mathematikunterricht benutzt werden, machen im Sachunterricht wenig Sinn. Als Werkzeug und Medium kann der Computer genutzt werden, um mit anderen Klassen zu kommunizieren oder den Prozess der Ergebnisse von Erkundungen zu dokumentieren. Das Internet eignet sich nicht primär zur Informationsbeschaffung, eher zu der Frage, ob man dem dargebotenen Wissen vertrauen kann. Es gibt einige, speziell für Kinder erstellte Webseiten. Noch gar nicht im Blick ist die Tatsache, dass der Computer einen Einfluss darauf hat, was als Sache angesehen wird.

4.2.1.4 Gestaltung von Lernsituationen/Arrangieren

In der Anfangsphase des Sachunterrichts überwogen noch bei weitem die lehrerzentrierten Unterrichtsarrangements (→ 3.1.2). Erst die ersten Ansätze für offenen Unterricht (z.B. Nuffield Junior Science Project (→ 3.1.3)) und Erfahrungen aus der Eingangsstufenarbeit führten hier zu neuen Ansätzen, die sich in der folgenden Jahrzehnten rasch verbreiteten. Immer neue Formen wurden entwickelt, deren Ziel es war, die selbständige aktive Auseinandersetzung der Kinder mit den Lerngegenständen zu fördern. Um die Vielfalt dieser möglichen Arrangements überschaubar zu machen, sollen hier einige unterschiedliche Strukturierungen vorgestellt werden:

Lernsituationen nach sozialen Kriterien:

Im Klassengespräch oder in Phasen des Lehrervortrags wird die Gemeinsamkeit betont, der Blick der Kinder auf bestimmte Fragen und

Probleme gelenkt. Der Dialog mit der Lehrerin oder mit anderen Kindern kann unterschiedliche Sichtweisen bewußt machen und das Nachdenken über Erklärungsversuche und Interpretationen fördern, eine Qualität, die für den Sachunterricht besonders wichtig ist, da die Vielfalt möglicher Einzelfragen und -interessen sonst zu einer beliebigen Anhäufung von Informationen führen kann.

In der Partnerarbeit oder der Gruppenarbeit steht das soziale Miteinander, der wechselseitige Austausch bzw. die gegenseitige Ergänzung im Zentrum. Die Selbständigkeit wird betont, eigene Fragen können verfolgt, eigene Interpretationen erarbeitet werden. Auch dies sind Qualitäten, die für den Sachunterricht besonders wichtig sind, gerade weil durch die Zusammenarbeit verschiedene Perspektiven bewußt werden können und eine gedankliche und sprachliche Präzisierung notwendig wird.

In der Einzelarbeit stehen das individuelle Interesse und die Selbständigkeit im Zentrum. Hier erfolgt nicht nur die Aneignung bestimmter Kenntnisse und Fertigkeiten, sondern es werden vor allem auch neue Interessen und Zugänge ermöglicht.

Alle drei Formen müssen aufeinander bezogen werden:

- Einzelarbeit muss immer auch auf ein größeres Thema, ein sachliches Ziel bezogen sein und bedarf daher der Rückkoppelung, die durch Gespräche mit der Lehrerin oder der großen Gruppe erfolgen kann.
- Gruppenarbeit muss für jedes beteiligte Kind einen Lerngewinn erbringen und muss sich durch Darstellung der Ergebnisse wiederum der Rückbindung in größere Zusammenhänge stellen.
- Klassengespräche und zentral gelenkte Phasen müssen durch Einzel- oder Gruppenarbeit vorbereitet oder vertieft werden.

Lernsituationen nach räumlichen Kriterien:

Die Qualifikation, Lernsituationen räumlich zu organisieren und zu arrangieren hängt eng mit der Qualifikation „Materialien zu beschaffen und aufzubereiten“ zusammen. Es haben sich in den letzten Jahrzehnten viele Formen entwickelt, deren wichtigste Gemeinsamkeit ist, dass Kinder sich im Raum frei bewegen und an bestimmten Stellen im Raum tätig werden können. Hier ist an die Ateliers zu erinnern, die der Reformpädagoge Cèlestín Freinet in den 20er Jahren des letzten Jahrhunderts entwickelt hat: Materialien für einen bestimmten Lernzusammenhang werden in einer abgetrennten Ecke des Raumes oder einem Nebenraum bereitgestellt. Kinder, die mit diesen Materialien arbeiten wollen, können sich in dieses Atelier begeben.

In vielen Grundschulklassen werden solche Ecken nur als Materialdepot angelegt, aus dem die Kinder sich Dinge holen, mit denen sie dann an ihrem

Platz arbeiten. Eng damit verwandt ist auch das Stationenlernen. Dabei wird an mehreren Stationen eine von der Lehrerin getroffene Auswahl von Materialien und Handlungsanregungen bereitgestellt. Die Kinder haben die Aufgabe, in einem bestimmten Zeitraum an jeder der Stationen eine oder mehrere Aufgaben zu erledigen. Es gibt auch Schulen, in denen ein eigener Raum als Lernwerkstatt zur Verfügung steht, der wie eine Bibliothek in bestimmten Zeiten genutzt werden kann.

Solche Arrangements von Lernsituationen sind wiederum stark abhängig von den Inhalten, an denen einzelne Kinder oder alle Kinder gerade arbeiten und von der Qualität der zur Verfügung gestellten Bücher, Arbeitsblätter und Lernmaterialien (→ 4.2.1.3). Stationenlernen kann durchaus zu einem reinen Abhaken vorgefertigter Arbeitsblätter verkommen. In jedem Fall sind diese räumlich orientierten Formen abhängig von entsprechenden zeitlichen Arrangements und einer pädagogischen Grundhaltung, die die intensive Auseinandersetzung des einzelnen mit Sachfragen ins Zentrum stellt.

Lernsituationen nach zeitlichen Kriterien:

Für Kinder ist es wichtig, dass sie in einem zeitlich (und räumlich) klar strukturierten Konzept arbeiten können. In den letzten Jahrzehnten hat sich eine intensive Auseinandersetzung mit zeitlichen Konzepten des Lernens vollzogen. Im Zentrum stand dabei lange Zeit der Wochenplan, ein pädagogisch-didaktisches Instrument, das Kindern helfen soll, in einem überschaubaren Zeitraum (1 oder 2 Wochen) selbständig ihren Lernprozess weiterzutreiben. Dabei erhalten alle Kinder oder jedes Kind einen Arbeitsplan, auf dem für mehrere Fächer und Lernbereiche konkrete Aufgaben gestellt und darüber hinaus weitere Aktivitäten angeregt werden. Da der Wochenplan ein allgemeines grundschulpädagogisches Instrument darstellt, erscheint es weder möglich noch sinnvoll, hier alle Vor- und Nachteile zu diskutieren (vgl. Claussen 1997). Vielmehr soll auf einige Formen, die für den Sachunterricht besonders wichtig erscheinen, verwiesen werden.

- In Zeiten freier Arbeit stehen Einzelaktivitäten oder Aktivitäten kleiner, selbstgewählter Gruppen im Zentrum. Solche Zeiten müssen für alle klar erkennbar sein (z.B. 10 Minuten der ersten Stunde, d.h. bevor die Lehrerin mit dem gemeinsamen Unterricht beginnt; oder dienstags und donnerstags die 3. Stunde; oder ...). Zeiten freier Arbeit können z.B. benutzt werden, um Schülervorträge vorzubereiten.
- Beim Lernen in Projekten stehen inhaltliche Fragen im Zentrum, die im Rahmen unterschiedlicher Arbeitsformen und Zugangsweisen bearbeitet und in der Regel in einem gemeinsamen Endergebnis dargestellt werden (Buch, Ausstellung, Theaterspiel, Diaschau, Vorführung vor anderen

Klassen, ...). Die Eigenaktivität der Kinder ist dabei in besonderem Maße gefordert, und zwar nicht nur bei der Ausführung bestimmter Aufgaben, sondern vor allem auch bei der Ausdifferenzierung der Fragestellungen und der Art ihrer Bearbeitung. Projektlernen verlangt eine ständig neu gesuchte Balance zwischen zentral gelenkten und verbindlichen Teilen und intensiver Arbeit in kleinen Gruppen an selbst gewählten Aufgaben, wobei die Lehrerin immer wieder gefordert ist, die Beziehung zwischen den einzelnen Teilen für alle bewußt zu machen. Projekte sind darüber hinaus besonders geeignet, auch den Prozess der Weiterqualifizierung der Lehrerin zu befördern: Ein Projekt pro Halbjahr, das zeitlich etwas umfangreicher angelegt ist und für das und in dessen Verlauf die Lehrerin sich auch selbst neue Sachgebiete, neue Zugriffsweisen und neue Arbeitsformen erarbeitet, könnte im Laufe der Zeit zu einem umfangreichen Wissens- und Erfahrungsschatz führen.

Wichtig ist dabei vor allem, dass den Kindern genügend Zeit zur Verfügung steht, sich intensiv mit einer Sache auseinanderzusetzen. Die Qualität der Auseinandersetzung ist in jedem Fall wichtiger als die Menge der angesprochenen Fakten und Probleme.

4.2.1.5 Begleiten von Lernprozessen/Dokumentieren

Eine der Tätigkeiten der Sachunterrichtslehrerin ist die Leistungsbeurteilung. Wie aber kann man Leistungen eines Kindes im Sachunterricht beurteilen? Sind diese Leistungen in allen Teilfragen gleich? Wie war die Ausgangssituation eines Kindes, was hat es gelernt, geleistet? Diese Fragestellungen machen es besonders deutlich: Die Tätigkeiten einer Lehrerin enden nicht mit dem Vorbereiten und dem „Halten“ von Unterricht. Ihre Hauptaufgabe ist die Begleitung von Lernprozessen. Und diese Lernprozesse gilt es ständig wahrzunehmen, um die Veränderungen, die Lernzuwächse, die Umwege und Neuorientierungen in den Blick zu bekommen und ggf. durch gezielte Hilfen und Anregungen unterstützen zu können. Nur auf einer solchen intensiven Kenntnis des Lernprozesses eines Kindes ist dann auch eine Beurteilung möglich. Dazu ist die genaue Beobachtung und das Sammeln vielfältiger Informationen und Unterlagen notwendig. Wie aber kann das in den zwei bis maximal vier Stunden Sachunterricht in der Woche bei allen Kindern der Klasse, bei Fachunterricht noch in mehreren Klassen, gewährleistet werden? Es geht nur, wenn durch eine entsprechende Organisation Freiräume dafür geschaffen werden:

- Bei Gruppenarbeit oder in Phasen der Freien Arbeit können einzelne Gruppen oder Kinder genauer beobachtet werden.

- In Phasen von Gruppenarbeit oder Freiarbeit kann man einzelne Kinder oder kleine Gruppen zu einem Gespräch bitten, in dem gezielt bestimmte Fragen diskutiert werden können.
- Gelegenheiten müssen gesehen und aufgegriffen werden, z.B. wenn ein Kind in der Pause vor einem Bild/Zeitungsartikel o.ä. an der Pinnwand steht und man merkt, dass es sich mit bestimmten Gedanken beschäftigt.
- Man kann eine Sprechstunde einrichten, z.B. im Anschluss an einen Unterrichtstag, in der man für Einzelfragen zur Verfügung steht.
- Immer wieder muss man nach Gelegenheiten suchen, die Arbeitsergebnisse der Kinder zu veröffentlichen (Vorlesen, Ausstellen, ...) und dabei neue Situationen für intensive Gespräche über einzelne Fragen oder Aussagen zu schaffen.
- ...

Solche Beobachtungen gilt es festzuhalten, z.B. durch Anlage eines Begleitheftes für jedes Kind, in das Beobachtungen, kleine Geschichten, Beispiele für Aufgabenlösungen, ... eingetragen und geheftet werden. Zusammen mit gut geführten Sachunterrichtsmappen oder -heften sowie mit Ergebnissen einzelner Unterrichtseinheiten oder -projekte können sie dann Grundlage für den Versuch bilden, die jeweiligen Lernprozesse zu erkennen und einzuschätzen.

4.3 Zur wissenschaftlichen Praxis des Sachunterrichts

Mit Beginn der 1980er Jahre kommt es zu einer deutlichen Veränderung im Diskurs um den Sachunterricht, der auch in der wissenschaftlichen Praxis sichtbar wird: die Curriculumentwürfe für den Sachunterricht bzw. seinen natur- und sozialwissenschaftlichen Bereich oder seine Bezugsfächer gehen stark zurück⁶⁶ (vgl. Hiller/Popp 1990, 48). Für die nachfolgende Darstellung des Zeitraumes 1979-2004 bedeutet dies, sie kann nicht wie der Zeitraum 1969-1979 im Kapitel I3 primär anhand curricularer Konzeptionen für den natur- und gesellschaftswissenschaftlichen Teil erfolgen.

Vor diesem Hintergrund haben wir uns entschieden, zunächst die für den Sachunterricht relevante Konzeption von Wolfgang Klafki zu skizzieren

⁶⁶ Sehr wohl werden aber weiterhin Konzeptionsentwürfe entwickelt. Beispielsweise seien Astrid Kaisers Konzept zukünftigen Sachunterrichts (vgl. Kaiser 1995, 170ff.) und die „Didaktischen Netze“ von Joachim Kahlert genannt (vgl. Kahlert 2002, 203ff.)

(→ 4.3.1). Sie verdeutlicht in ihrer Bezugsfachunabhängigkeit und in der Form, die kein Curriculum für vier Schuljahre entwirft, den Unterschied zu den Konzeptionen der 1970er Jahre. Dazu bezieht Klafki beispielsweise Überlegungen zu Kind, Sache und Gesellschaft im Sachunterricht ein.

Die weitere Darstellung der wissenschaftlichen Praxis des Sachunterrichts strukturieren wir anhand der drei Aspekte Kind, Sache und Gesellschaft (→ 4.3.2). Auf sie beziehen sich in je unterschiedlicher Akzentuierung im- oder explizit alle Konzeptionen für den Sachunterricht wie auch die Richtlinien (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2000, 35) (vgl. zu dieser Trias u.a. Schreier 1994a, 37-176, insb. 41; Kaiser 1995, 102-158).

Neben diesen Aspekten des konzeptionellen Diskurses werden mit

- der Forschungslage,
- der Institutionalisierung des Sachunterrichts,
- Publikationen zum Sachunterricht und
- Themenbereichen, die seit 1980 den wissenschaftlichen Diskurs prägen,

vier Aspekte wissenschaftlicher Praxis thematisiert, die den Sachunterricht als Disziplin betreffen (→ 4.3.3).

4.3.1 Wolfgang Klafki: Epochaltypische Schlüsselprobleme für den Sachunterricht

Ein für die Fachdidaktik des Sachunterricht besonders einflussreicher Ansatz mit starkem Rekurs auf eine Beschreibung der Gesellschaft stammt aus der allgemeinen Erziehungswissenschaft von Wolfgang Klafki. Klafki hat seinen Ansatz auf der Gründungstagung der GDSU für den Sachunterricht ausformuliert (vgl. Klafki 1992).⁶⁷ Seit dem ist er von einer Vielzahl von Didaktikerinnen und Didaktikern aufgegriffen (vgl. u.a. Kaiser 1995, 150-154; Kahlert 2002, 207ff.) und auf verschiedene Felder des Sachunterrichts bezogen worden.

Klafki geht für die Arbeit in der Grundschule zentral vom Bildungsbegriff aus (vgl. Klafki 1992, 14). Diesen bestimmt er zumindest durch die Dimensionen des Zusammenhangs von Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit einerseits sowie einer Bildung für alle, einer Bildung im Medium des Allgemeinen und einer Bildung in allen Dimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten andererseits.

⁶⁷ Klafkis Ausführungen zum Sachunterricht basieren auf Klafki 1985, bzw. auf der 4. Auflage von 1994, S. 43-81.

Explizit verweist Klafki auf den Einfluss von Gesellschaft auf Schule, Unterricht und Kinder (vgl. ebd., 16) und stellt heraus, dass Kinder weit weniger naiv seien, als ihnen oftmals von der Pädagogik unterstellt werde (vgl. ebd., 17). Insofern könnten bzw. müssten sie sich auch mit „Epochaltypischen Schlüsselproblemen“ der gegenwärtigen und soweit absehbar auch der zukünftigen Menschheit befassen, die den Sachunterricht inhaltlich strukturieren sollten (vgl. ebd., 18).

Als solche sieht Klafki zu Beginn der 1990er Jahre:

- die Frage von Krieg und Frieden
- die ökologische Frage
- das rapide Wachstum der Weltbevölkerung
- die gesellschaftliche Ungleichheit
- die Gefahren der technischen Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien
- die Subjektivität des Einzelnen und das Phänomen der Ich-Du-Beziehungen (vgl. ebd., 19-21).

Klafki verweist darauf, dass für Probleme dieser Art, zumal in Bildungszusammenhängen, nicht von einer, sondern von verschiedenen Lösungsmöglichkeit auszugehen ist, die auch von Kindern rational diskutiert werden müssen (vgl. ebd., 21). Diese Schlüsselprobleme betreffen Kinder explizit, auch wenn es ihnen noch nicht möglich sei, sie zu formulieren (vgl. ebd., 22). Die Orientierung des Sachunterrichts an den Schlüsselproblemen müsse allerdings ergänzt werden durch eine „Interessen- und Fähigkeitsförderung anhand der Entwicklung von elementaren Kategorien und Formen des Wirklichkeits- und Selbstverständnisses von Grundschulkindern“ (ebd., 24).

Als verbindendes Glied zwischen beiden Orientierungsansprüchen sieht Klafki eine „Wissensorientierung des Lehren und Lernens“ (vgl. ebd., 26) insbesondere in Form des mehrperspektivischen und problemlösenden Unterrichts (vgl. ebd., 27). Angemessene methodische Prinzipien seien das exemplarische und methodenorientierte Lernen, der handlungsorientierte Unterricht (vgl. ebd., 29) sowie das sach- und selbstbezogene Lernen (vgl. ebd., 30).

Klafki zeigt mit seinem Ansatz die für konzeptionelles didaktisches Denken notwendige Verbindung der drei Elemente der didaktischen Trias Kind, Sache und Gesellschaft auf. Die Gesellschaft, hier berücksichtigt in Form der „Epochaltypischen Schlüsselprobleme“, dominiert den Ansatz nicht alleine, sondern wird durch die Einbeziehung kindlicher Interessen und Fähigkeiten sowie einer wissenschaftlichen Verfassung der Sache, in einem bestimmten

Verständnis von Wissenschaft im Zusammenhang mit dem Sachunterricht (vgl. ebd., 27) relativiert.

4.3.2 Tendenzen der wissenschaftlichen Praxis des Sachunterrichts zwischen Kind – Sache – Gesellschaft

Je spezifische Auffassungen zu Kind, Sache und Gesellschaft prägten auch die Konzeptionen der Heimatkunde vor 1970, des wissenschaftsorientierten Sachunterrichts von 1970 bis 1980 und prägen den Sachunterricht der letzten 25 Jahre. Den Entwicklungstendenzen für die Zeit von 1979 bis 2004 werden deshalb Kurzschilderungen des Verständnisses von Kind, Sache und Gesellschaft sowohl der Heimatkunde als auch des wissenschaftsorientierten Sachunterrichts der 1970er bis 1980er Jahre vorangestellt.

Unserer Auffassung nach, dieser Hinweis erscheint in diesem Zusammenhang wichtig, handelt es sich generell bei Kind, Sache und Gesellschaft jeweils um Bilder bzw. Konstruktionen der Pädagogik oder Didaktik bzw. von Pädagoginnen und Pädagogen oder Didaktikerinnen und Didaktikern, die sie auf Basis gewisser Grundannahmen erstellen (vgl. Hiller 2004). Diese Konstruktionen sind nicht „wahr“ im Sinne von „so sind Kinder, Gesellschaft und Sache“, sondern funktional im Sinne von „für unterrichtliches, politisches und wissenschaftliches Handeln im Sachunterricht nehmen wir Kinder, Sache und Gesellschaft an als ...“.

4.3.2.1 Kind, Sache, Gesellschaft in der Heimatkunde bis 1970

Konzeptionen der Heimatkunde beschreiben das Kind als primär endogenen Reifungsprozessen ausgesetzt. Diese Auffassung ließ eine Förderung und Forderung der Kinder von außen z.B. durch Unterricht nicht bzw. nur sehr bedingt zu, um den nach Auffassung der damaligen Entwicklungspsychologie im Kind angelegten Reifungsprozess nicht zu stören. Damit begründete sich eine „kindertümelnde“ Verzerrung der Sachen für den heimatkundlichen Unterricht: Komplexe Sichtweisen der Erwachsenen erschienen für die Heimatkunde unangemessen. Die für die Heimatkunde vorgenommene didaktische Rekonstruktion der Sachen war in der Gesellschaft der Erwachsenen allerdings nicht anschlussfähig. Das bedeutet, das, was die Kinder in der Schule zu den Sachen lernen sollten, entsprach nicht dem, was die Erwachsenen über die Sachen wussten⁶⁸, was Aussagen wie „Der Specht

⁶⁸ Diese Aussage muss differenziert werden: Im Rahmen einer sog. „volkstümlichen Bildung“ (→ 2.1.1) wurde auch dem größten Teil der Erwachsenen, nämlich dem, der

als Arzt des Baumes“ (weitere Beispiele → S. 44) verdeutlichen. Anders formuliert: Der Erwerb gesellschaftlich kommunizierter Aussagen und Differenzierungen von Sachen konnte so nicht erreicht werden (vgl. Kahlert 1997).

Die Sache der Heimatkunde bestand in der Heimat, zumeist verstanden als nahes bzw. nächstes Umfeld der Kinder, das für den Unterricht – in Richtlinien – jedoch in spezifischer Weise als ländlich, konfliktfrei und statisch rekonstruiert wurde (vgl. Rauterberg 2002, 119-127). Die Heimatkunde orientierte sich – bei allen Modifikationen im Laufe ihrer fünfzigjährigen offiziellen Existenz in der Grundschule – an einer statischen Gesellschaftsstruktur, in der klare Hierarchien vorgegeben und die als weitgehend unveränderlich angesehen wurden. Grundsätzlich geht die Heimatkunde von einer überschaubaren, in kleinen sozialen Einheiten gegliederten Gesellschaft im ländlichen Umfeld aus.

4.3.2.2 Kind, Sache, Gesellschaft im Sachunterricht 1970 bis 1980

Mit dem Sachunterricht der beginnenden 1970er Jahre wurden die heimatkundlichen Auffassungen von Kind, Sache und Gesellschaft politisch aufgegeben. In der Fachdidaktik allerdings gab es viele Vertreterinnen und Vertreter einer Tradierung der Heimatkunde und gibt sie heute noch bzw. wieder (vgl. Rauterberg 2002, 59-61; 71ff.). Entwicklungspsychologische Theorien (→ 3.1.1) lösten das Reifungsmodell der Heimatkunde ab. Damit wurde es aus theoretischer Sicht möglich, Kinder alles – angemessen aufbereitet – zu lehren. Die Sachen des Sachunterrichts waren nun elementare Erkenntnisse und Verfahren – bzw. das, was je nach Konzept dafür gehalten wurde – zunächst primär der Natur-, später auch der Sozialwissenschaften (→ Kap. 3). In der Fachdidaktik dominierte ein wissenschaftsorientiertes Bild der Gesellschaft, die anders als in der Heimatkunde – u.a. durch den Erwerb von Bildungsabschlüssen – als sozial durchlässig galt.

die Volksschule besuchte, keine wissenschaftliche Bildung zgedacht, wie Richtlinien bis 1970 aufzeigen. Trotz einer kapitalistisch, industriell und wissenschaftlich organisierten Nachkriegsgesellschaft wurde der Bildungsanspruch für diese Menschen politisch so reduziert, dass das „kindertümelnde“ Wissen der Heimatkunde dort anschlussfähig war. Aus der Position eines auf diese Phase rückblickenden Beobachters kann aber gesagt werden, dass für die damalige westdeutsche Gesellschaft und ihre tragenden Wirtschafts- und Politikstrukturen anderes Wissen relevant gewesen ist, an das das heimatkundliche wie das volkstümliche Wissen nicht anschlussfähig waren. Dieses blieb bis 1970 der höheren Bildung vorbehalten, die beispielsweise Bildungspolitiker genossen.

In der *Forschung* zum Sachunterricht lassen sich deutliche Unterschiede zwischen sozialwissenschaftlichen und naturwissenschaftlichen Ansätzen nachweisen. Im sozialwissenschaftlichen Bereich fanden sich Ende der sechziger und Anfang der siebziger Jahre vor allem Untersuchungen, die im Kontext der Sozialisationsforschung standen. Es ging um die Entwicklung von Wissen über die Gesellschaft oder um Einstellungen gegenüber sozialen und politischen Erscheinungen und Werten. Dabei wurde deutlich, dass Kinder durch ihr soziales Umfeld wesentlich in ihrer Entwicklung beeinflusst sind, d.h., die gesellschaftliche Bedingtheit schulischer Lernprozesse geriet in das Blickfeld und konnte auch in ihrer Bedeutung für Lernprozesse im Sachunterricht reflektiert werden (→ Kap. 3.2.1).

Im naturwissenschaftlichen Bereich dominierten entwicklungspsychologische und kognitionspsychologische Ansätze. Diese Forschung richtet sich an einem grundlegenden Schema aus: Es werden Situationen geschaffen, in denen Kinder sich äußern sollen, sei es zu einem Phänomen oder seien es Antworten auf gezielte Fragen. Aus dem, was mehrere Kinder gesagt haben, wird versucht, Entwicklungslinien abzuleiten, Einstellungen herauszufinden oder den Erfolg bestimmter Lernangebote zu erschließen. Die Situation (in ihrer Bedeutung für die Kinder), in der die Kinder die Aussagen gemacht haben und welchen Sinn bzw. welche Bedeutung die Aussagen für das einzelne Kind in seiner konkreten und stets komplexen Situation gehabt hat, wie die Lernprozesse vor der Befragung aussahen und wie sie durch die Befragung beeinflusst wurden, bleibt in der Regel ungefragt. Als für die Sachunterrichtsdiskussion besonders wichtig hat sich allerdings erwiesen, dass die Entwicklung des Denkens nicht nur allgemeinen Prinzipien folgt, sondern sich für bestimmte Bereiche wie u.a. Gerechtigkeitsdenken, spezielle biologische Vorstellungen zu Leben, Ernährung, Atmung oder Vorstellungen über Sonne, Mond und Sterne usw. je unterschiedliche Entwicklungen nachweisen lassen (vgl. Einsiedler 1997).

4.3.2.3 Kind, Sache, Gesellschaft im Sachunterricht: Tendenzen für den Zeitraum 1979 bis 2004

Die Annahmen des aufkommenden Sachunterrichts zu Kind, Sache und Gesellschaft sind bis heute im fachdidaktischen Diskurs präsent. Heimat hat – in modifizierter Form – als Gegenstand wieder Eingang in den Sachunterricht gefunden. Allerdings sind auch neue, andere Vorstellungen von Kind, Sache und Gesellschaft in den Diskurs um den Sachunterricht eingebracht worden.

Für den Zeitraum 1979-2004 lässt sich nicht mehr eine weitgehend einheitliche Orientierung der Fachdidaktik wie 1920 bis 1970 an Heimat bzw.

1970 bis 1980 an Wissenschaften erkennen. Dadurch bedingt können für den hier zu rekonstruierenden Zeitraum „nur“ Tendenzen einer heterogenen Entwicklung aufgezeigt werden, die zum Teil sogar widersprüchlich erscheinen.

Eine Tendenz der Fachdidaktik für diesen Zeitraum deutet sich damit schon an: Es kann nicht von einer einheitlichen Entwicklung ausgegangen werden. Wir sehen die gegenwärtige wissenschaftliche Praxis des Sachunterrichts als einen produktiv-heterogenen Diskurs⁶⁹ an. Dies macht diese Wissenschaft komplex (vgl. Klafki 1992, 11), insbesondere in der Außenwahrnehmung durch Politik und Schulpraxis problematisch, interessant und für eine Zeit angemessen, in der sich vielerorts Einheitlichkeit auflöst bzw. Heterogenität wahr- und Differenzierungen vorgenommen werden.

Zum „Kind“ im Sachunterricht 1979 bis 2004

Entscheidend für die didaktische Sicht auf das Kind im Zeitraum von 1979 bis 2004 ist wohl die Anlehnung an Diskurse um die „Veränderte Kindheit“ etwa der Kindheitsforschung, Grundschulpädagogik und Soziologie. Insofern wird für die nachfolgende Darstellung sowohl auf – häufig implizite – Kindbilder der Didaktik als auch auf explizite Kindbilder externer Diskurse zurückgegriffen.

Für die Thematisierung der „Veränderten Kindheit“ im Sachunterricht lassen sich zwei Phasen unterscheiden.

- Die erste Phase wird bestimmt von der These, gegenwärtige Lebensbedingungen führten zu einer problematischen Kindheit für das konkrete Kind
- Die zweite Phase reflektiert die Annahmen der 1. Phase und sieht das Kind als „autonom realitätsverarbeitendes Subjekt“

1. Phase: gegenwärtige Lebensbedingungen führten zu einer problematischen Kindheit für das konkrete Kind

„Sind die Kinder anders geworden? Ja, sie sind es. Vielleicht wäre es sogar besser zu sagen: Die Verhältnisse, unter denen sie aufwachsen, haben sich verändert – zum Teil radikal –; deshalb wurden sie anders“, (Bärsch 1997, 7)

⁶⁹ Die Annahme diskursiven Verhaltens muss an eine wissenschaftliche Disziplin gestellt werden. Im Falle des Sachunterrichts ist allerdings mittlerweile von verschiedenen Seiten die mangelnde Diskursivität beklagt worden (vgl. z.B. Engelhardt 2004).

konstatiert der Präsident des Deutschen Kinderschutzbundes eingangs des 1989 erschienen Bandes „Veränderte Kindheit – Veränderte Grundschule“⁷⁰.

Bärsch stellt eine kausale Verbindung zwischen einer veränderten Umwelt und veränderten Kindern her. Der Sachunterricht befasst sich unter den Grundschulfächern in besonderer Weise mit der Umwelt der Kinder und der Beziehung der Kinder zu ihrer Umwelt, weshalb das Verhältnis Kind-Umwelt generell und in der speziellen Konstellation, die Bärsch beschreibt, für ihn relevant ist.

Sofern man seiner Kausalkette zustimmt, würde es sich bei der veränderten Kindheit um ein ganz übliches Parallelphänomen einer sich permanent verändernden Gesellschaft handeln, das sich nur in den jeweiligen Ausprägung unterscheidet. Die Veränderungen in der Gesellschaft seit den 1970er Jahren sind sicher als besondere, von Menschen gemachte und damit auch änderbare anzusehen. Gekennzeichnet werden sie im Zusammenhang mit der „Veränderten Kindheit“ u.a. durch Mediatisierung, Veränderung der Familienstruktur, Zunahme des Verkehrs⁷¹, ...

An das Kind- und Kindheitsbild der „Veränderten Kindheit“, das vielfach in der Didaktik des Sachunterrichts aufgegriffen wurde, lassen sich eine Reihe von Fragen stellen. Damit können die Feststellungen der „Veränderten Kindheit“ auf ihre Aussagekraft geprüft werden.

- Für wen hat sich etwas verändert?
Im obigen Zitat wird eine Veränderung des einzelnen Kindes konstatiert. Peter, Maria, Walter sind also verändert. Gegenüber wem denn? Gegenüber Peter, Maria und Walter im 19. Jahrhundert? Für das jeweilige Kind ist seine Kindheit nicht verändert, sondern seine Kindheit mit guten und schlechten Seiten. Verändert erscheint Kindheit nur einem erwachsenen Beobachter in historischer Perspektive.
- Was ist gut für das Kind?
Die in pädagogischen Zusammenhängen oft als defizitär angesehene Bilanz der Veränderung für Kinder ist eine, die vor dem Hintergrund einer – zumeist nicht ausgesprochenen – (früheren) „optimalen“ Kindheit erfolgt, nach dem Motto: früher war die Kindheit besser! Dies setzt voraus,

⁷⁰ Dass der Band innerhalb von 5 Jahren 7 mal neu aufgelegt worden ist, zeigt die Aktualität der Thematik für die Grundschulpädagogik.

⁷¹ Drastische Veränderungen betrafen Kinder und Kindheit allein im vergangenen Jahrhundert allerdings mehrfach: zwei Weltkriege, ein kalter Krieg, die Auflösung des Ostblocks u.a. sind wohl als einschneidend für Gesellschaft und Kinder insbesondere anzusehen. Angesichts dessen relativiert sich auch der besondere Stellenwert, der den gesellschaftlichen Veränderungen als Hintergrund der „Veränderten Kindheit“ in den vergangenen 30 Jahren zugeschrieben wird.

unabhängig von pädagogisch didaktischen Verwertungszusammenhängen könne bestimmt werden, was denn „angemessen“ bzw. „das Beste“ für Kinder ist.

Bisher allerdings änderte sich das, was gesellschaftlich unter kindangemessen verstanden wurde historisch häufig. Das verweist darauf, dass es weniger von einem als unveränderlich anzunehmenden „Wesen“ des Kindes als vielmehr von der jeweiligen Gesellschaft abhängt. Auch gegenwärtig dürfte in der Frage kaum ein Konsens zu erreichen sein. Ein Blick auf andere Teile der Erde zeigt zudem, dass dort anderes als kindangemessen eingeschätzt wird. Insofern müssten (zumindest wissenschaftliche) Beobachter die Position bestimmen und offenlegen, vor der ihnen – den erwachsenen Beobachtern – Kindheit als verändert und insbesondere strukturell als Kindern nicht zuträglich erscheint⁷².

In didaktischen Zusammenhängen des Sachunterrichts führt die Diagnose einer „Veränderten Kindheit“ dazu, Kindern Defizite zuzuschreiben, die durch Sachunterricht ausgeglichen werden sollen. Die Kinder, nicht die Gesellschaft, sollen also die gesellschaftlich produzierte Situation kompensieren.

Prominentestes Defizit aus der Diskussion um Auswirkungen der „Veränderten Kindheit“ auf Kinder ist wohl der Mangel an sog. „Primärerfahrungen“, der aufgrund der Medien und ihres Konsums bei den Kindern bestünde. Diesem Defizit sollte Anfang der 1990er Jahre beispielsweise durch ein „Lernen mit allen Sinnen“ begegnet werden (um nicht zu sagen, das Defizit soll durch ein „Lernen mit allen Sinnen“ therapiert werden). Dem liegt die Annahme zugrunde, die „reale Begegnung“ mit etwas sei bildungswirksamer als die Begegnung mit seiner medialisierten Darstellungen (vgl. Götz 1994, 221). Je nach dem, was als Sache des Sachunterrichts angesehen wird, kann diese Annahme zutreffen – oder nicht (→ 4.3.2.3).

Grundsätzlich ist aber zu fragen, ob es Aufgabe der Grundschule und insbesondere des Sachunterrichts sein kann, gesellschaftlich produzierte Problemlagen bei Kindern zu kompensieren, was dem Verständnis der Grundschule als Bildungseinrichtung für Kinder entgegensteht.

Für die skizzierte erste Phase der Einbeziehung der „Veränderten Kindheit“ in den Sachunterricht kann insbesondere von einer wenig reflexiven Diagnose dieser „Veränderten Kindheit“ auch schon in der Grundschulpädagogik, ihres Transfers in den Sachunterricht sowie ihrer Bedeutung für das einzelne Kind gesprochen werden.

⁷² Politische Entscheidungen und Diskurse werden pädagogisiert bzw. gesellschaftlich produzierte Problemlagen individualisiert.

2. Phase *Das Kind als „autonom realitätsverarbeitendes Subjekt“*

Die zweite Phase der Einbeziehung der „Veränderten Kindheit“ konstituiert sich aus einer kritisch reflexiven Auseinandersetzung mit der ersten u.a. anhand der genannten Fragen und kann mit dem Schlagwort „Neue Kindheitsforschung“ in Verbindung gebracht werden.

Die „Neue Kindheitsforschung“ thematisiert grundlegend die Frage, was denn überhaupt unter Kindheit zu verstehen ist, wie sie entsteht usw.

Durchweg akzeptiert ist heute die Antwort: Kindheit ist eine Konstruktion, eine Konstruktion von Erwachsenen (vgl. Honig 1999; Scholz 1994). Damit besteht sie unabhängig von konkreten Kindern und abhängig von Erwachsenen, die historisch Kindheit verschieden formulieren. So sei Kindheit erst vor wenigen 100 Jahren entstanden in dem Sinne, dass Kinder vorher als kleine Erwachsene aufgefasst worden seien (vgl. Honig 1999, 14). Seit ihrer „Erfindung“, also historisch, wurde Kindheit in ganz unterschiedlicher lebenszeitlicher Ausdehnung verfasst und mit ganz unterschiedlichen Erwartungen und Zugeständnissen versehen.

Der Konstruktcharakter von Kindheit kann auch erklären, warum in der Pädagogik eine Vielzahl von Kindheits- und Kindbildern gleichzeitig kursieren konnte und kann, an denen orientiert Unterricht konzipiert wurde und wird.

Für den Sachunterricht zeigt Hiller sechs typische Kindkonstruktionen auf, die jeweils zu einer spezifischen pädagogisch-didaktischen Unterrichtsgestaltung und zu einem spezifischen Gegenstandsbereich führen (vgl. Hiller 2004). So gesehen, sind die Konstruktionen der Kindheit weniger von Kindern abhängig, als vielmehr von Kontexten, in denen – von Erwachsenen initiiert – mit Kindern gearbeitet oder in denen etwas über Kinder ausgesagt werden soll. Ein solches Vorgehen ist heute noch sehr gut in Richtlinien für den Sachunterricht beobachtbar: Kinder werden darin mit bestimmten Erfahrungen, einem bestimmten Wissen und bestimmten Kompetenzen konstruiert, an die das geplante Unterrichtsgeschehen angeschlossen werden soll und kann (vgl. Rauterberg 2002, 275-276). Zugespitzt formuliert: rein zufällig haben Kinder gerade in den Bereichen Erfahrungen, die der Sachunterricht der Grundschule aufgreifen soll. Diese Erfahrungen können und sollen, so die bildungspolitische Konzeption, auch kontinuierlich in Richtung auf das intendierte Schulwissen weiter geführt werden (Zur Problematik dieser Kontinuitätsannahme zwischen kindlicher Erfahrung und an Wissenschaften → 4.3.3.4).

Die neue Kindheitsforschung betrachtet Kindheit und das konkrete Kind nicht in erster Linie als linear abhängig von der Umwelt, was der zitierten Auffassung von Bärsch widerspricht. Vielmehr schaut sie auf die Bedeutungen, die Kinder – nicht erwachsene Kind- bzw. Kindheitsbeobachter

– auf Basis ihrer Wahrnehmungen und Erfahrungen der Umgebung zuweisen. So müssen in – allgemein – als „schlimm“ angesehenen Umständen nicht unbedingt unglückliche Kinder leben. Für den Sachunterricht als Fach, das sich auch mit der Umwelt der Kinder befassen soll, kann dies zumindest zwei didaktische Konsequenzen haben:

- Zum einen könnte sich nach der Bedeutung, die Kinder ihrer Umwelt zuschreiben *erkündigt* werden (vgl. Paul 1998), eine Bedeutungsvariante der Kunde, die im Sachunterricht wenig tradiert ist.
- Zum anderen könnten den Kindern Bedeutungen, die die Gesellschaft der Umwelt zuschreibt, aufgezeigt werden.
- Damit kann der Sachunterricht *sowohl* wissenschaftliche *als auch* kindliche Aussagen einbeziehen.

Vor dem Hintergrund der skizzierten „Veränderten Kindheit“ und der „Neuen Kindheitsforschung“ scheinen uns folgende Aspekte für die Didaktik des Sachunterrichts relevant:

1. Didaktik benötigt für didaktisches Planen und Handeln ein explizites Bild vom Kind.
2. Sie muss sich Rechenschaft darüber ablegen, um welches Bild vom Kind es sich handelt, wie sie zu diesem Kindbild kommt und weshalb sie gerade dieses für angemessen hält.
3. In diesem Zusammenhang genügt es nicht (zumindest dann nicht, wenn man versuchen will, konkreten Kindern gerecht zu werden), das Kindbild für didaktische Verwertungs- und Arbeitszusammenhänge wie z.B. den Schul(sach)unterricht passend zu konstruieren. Vielmehr geht es darum, Didaktik an den konkreten Kindern zu orientieren. Sich im Rahmen des Sachunterrichtsstudiums mit Ansätzen der Kindheitsforschung (vgl. Heinzel (Hrsg.) 2000) und ihren Ergebnissen zu befassen, kann hilfreiche Perspektiven auf die Kinder der eigenen Schulklasse eröffnen.

Leider erscheint es nicht übertrieben zu sagen, dass historisch betrachtet, Kinder und insbesondere Schulkinder durch die handlungsleitenden Kindkonstruktionen der Pädagogik oftmals zu leiden hatten: auch Prügel wurden eine lange Zeit lang pädagogisch begründet!

Das „Kind“ erfährt im Sachunterricht der Zeit 1979 bis 2004 gegenüber den 1970er Jahren mehr Be-Achtung, tritt statt der Wissenschaften in den Mittelpunkt didaktischen Denkens zum Sachunterricht. Das alleine wird allerdings Kindern noch nicht hinreichend gerecht.

Zur „Sache“ im Sachunterricht 1979 bis 2004

Im Unterschied zu den 1970er Jahren wird im Sachunterricht nicht mehr nur die wissenschaftliche Sache zugelassen: Von einer Orientierung der Sache des Sachunterrichts an den Natur- und Sozialwissenschaft ist zu einer Orientierung an der Lebenswirklichkeit der Kinder übergegangen worden (vgl. Schneider 1990, 80). Das bedeutet, nicht mehr nur wissenschaftlich relevante Sachen, sondern auch Sachen aus der Lebenswelt der Kinder müssen in den Sachunterricht Eingang finden und es bedeutet auch, dass die Sachen nicht nur in ihrem wissenschaftlichen Verständnis, sondern auch im kindlich-lebensweltlichen Verständnis einbezogen werden müssen.

Den Unterschied der Verständnisse und den unterrichtlich intendierten Übergang vom einen zum anderen, illustriert sehr schön eine Passage von Horst Rumpf:

„So berichtete ein Kind im Unterricht von Prinz, seinem Hund - kein Kind im Dorf würde ihn mit einem anderen Hund verwechseln; [...]. Die emotional durchränkte Erzählsprache des Kindes ist in einem ganz spezifischen Kontext stimmig. Die Einzigkeit der Erfahrung ist der Ausgangs- und Zielpunkt des (kindlichen) Denkens. Die Schule ist damit jedoch nicht einverstanden. Der Lehrer, so erinnert sich das Kind später, als Erwachsener, ‚Der Lehrer hörte es sich abwartend und, [...] immer mit etwas angespannter Geduld an und schien froh zu sein, wenn ich fertig war. Er horchte etwas Bestimmtes heraus [...] zeigte es uns und fügte es einem Lebewesen zu, das einfach ‚das Pferd‘ hieß. Er nahm meinem Erlebnis das Eigentliche, das, was mich gedrängt hatte, davon zu erzählen, und legte es zu anderem, das er für ähnlich hielt. Auch Hector blüfte dabei ein; er verlor das, was aus ihm Hector machte, und er tat mir leid. Obwohl der Lehrer keinen Hund [...] wußte er von ihnen allen etwas, was offenbar wichtiger war als unser einmaliges Erlebnis. Er schien viele Hunde, Duzende von Pferden und unzählige Kälbchen – vor allem aber DEN Hund, DAS Pferd und DAS Kälbchen zu kennen.“ (Rumpf 2003 zit. nach Siller 2004, 3)

Die Wissenschaftsorientierung wurde im Sachunterricht aber insofern nicht aufgegeben, als wissenschaftliche Erkenntnisse – wenn auch gegenüber den 1970er Jahren abgeschwächt – weiterhin den angestrebten Endpunkt sachunterrichtlichen Lernens bestimmen. Insofern werden auch nicht beliebige Aspekte der kindlichen Lebenswelt oder des kindlichen Erlebens für den Unterricht aufgegriffen, vielmehr nur solche, die an die intendierten wissenschaftsorientierten Kenntnisse anchlussfähig sind, was der Lebensweltorientierung Grenzen setzt.

Andererseits erfährt die Wissenschaftsorientierung nicht nur durch die Lebensweltorientierung, sondern auch durch das zugrundegelegte Wissenschaftsverständnis Einschränkungen. Beispielsweise befindet Häußling für den Perspektivrahmen der GDSU (vgl. GDSU 2002), sein

Wissenschaftsverständnis sei aller wissenschaftlichen Charakteristik beraubt (vgl. Häußling 2004, 124).

Die Debatte um Orientierung an Wissenschaft oder kindlicher Lebenswelt wird also auch im Zeitraum 1979 bis 2004 weiter geführt. Allerdings zeichnen sich neue Möglichkeiten des Umgangs mit diesem Konflikt ab, der einen Weg aus der Sackgasse *entweder* Wissenschaftsorientierung *oder* Kindorientierung weisen könnte.

In Teilen der Fachdidaktik kommt es zu einer veränderten Auffassung der Gültigkeit wissenschaftlicher Aussagen. Sie werden nicht mehr als absolut gültig im Sinne von „wahr“ aufgefasst, sondern als im wissenschaftlichen Kontext temporär gültig. Damit ergibt sich, dass in anderen Kontexten andere Aussagen als gültig anerkannt werden; beispielsweise eben auch kindliche Aussagen über ihren Alltag.⁷³

Im Zusammenhang mit dem sog. „intelligenten Wissen“ greifen dies die neuen Richtlinien aus Berlin, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern auf:

„Um dieses [intelligente, MR] Wissen in ähnlichen Situationen anwenden und erweitern zu können, muss zusammen mit der Sachlogik des Wissens auch der Verwendungskontext mitgelernt werden.“ (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg u.a. (Hrsg.) 2004, 12)

Angesichts der je kontextgebundenen Gültigkeiten von Wissensbereichen ist es nicht mehr angebracht, das Wissen der SchülerInnen einfach durch wissenschaftliches ersetzen zu wollen. Vielmehr ergeben sich aus der Situation zumindest zwei Bildungsaufgaben für den Sachunterricht:

- Aufzeigen, dass verschiedenes gültiges Wissen zu einer Sache besteht und dass menschliches Wissen grundsätzlich begrenzten Charakter hat (vgl. Michalik 2001). Je nach Situation ist eher eine romantische oder eine physikalische Beschreibung des Mondes angebracht, um mit einem alten Beispiel von Wagenschein zu sprechen. Welche Beschreibung eher auf den Mond zutrifft kann nicht gesagt werden, lediglich die Angemessenheit einer Aussage für den jeweiligen Kontext ist feststellbar.
- Aufzeigen gesellschaftlich besonders relevanten Wissens über Sachen. Auch wenn verschiedenes gültiges Wissen differenziert werden kann, kommt in einer sich selbst als weitgehend wissenschaftsorientiert

⁷³ Hier muss eine weitere Differenzierung vorgenommen werden: Es ist nicht davon auszugehen, dass in Wissenschaft, Alltag und anderen Kontexten jeweils nur eine Aussage als gültig anerkannt wird. Vielmehr scheint die Vorstellung zutreffend, dass in jedem Kontext verschiedene Aussagen miteinander um Anerkennung konkurrieren.

verstehenden Gesellschaft wissenschaftlich fundierten Aussagen ein besonderer Stellenwert zu. Das bedeutet, die SchülerInnen müssen im Laufe ihrer Schulzeit *auch* wissenschaftliche Disziplinen, ihre Erkenntnisse, ihre Methoden und Grundannahmen kennenlernen – Anfänge davon sicher auch schon im Sachunterricht der Grundschule. Das bedeutet aber nicht, dass ihre eigenen Erkenntnisse dadurch entwertet oder abgelöst werden müssen. Die begrenzte Gültigkeit kindlichen Wissens sollte aber ebenso wie die der wissenschaftlichen Aussagen aufgezeigt werden.

Sachunterricht – und damit komme ich zu einer Verknüpfung bzw. auf das Verhältnis der Aspekte Kind, Gesellschaft und Sache im Sachunterricht – könnte zu einem Ort der Verhandlung über verschiedene Aussagen zur Sache werden,⁷⁴ in dem über die Welt und das menschliche Wissen nachgedacht und gesprochen wird (vgl. Freie und Hansestadt Hamburg Behörde für Bildung und Sport Amt für Bildung - B 22 - (Hrsg.) 2003, 8). Wissenschaftlich wäre solch ein Unterricht insofern, als der Diskurs eine relevante Methode der Wissenschaften darstellt. Solch ein Unterricht würde von der Instruktion „richtiger“ wissenschaftlicher Aussagen – eine solche Konzeption kann insbesondere in den geschlossenen Curricula der 1970er Jahre gesehen werden (→ 3.1.2) – zur Verhandlung verschiedener (auch) widersprüchlicher gültiger Aussagen gelangen, wie sie sich beispielsweise schon im Ansatz „Philosophieren mit Kindern“ (vgl. Schreier 1994b; Michalik 2001) findet.

Von der Verknüpfung zurück zum Aspekt „Sache“:

Eine – im Sachunterricht zunehmend akzeptierte – Erkenntnistheorie, der Konstruktivismus, besagt, man könne die Sache selbst, die Wahrheit, die Wirklichkeit nicht erkennen, sondern stets nur Aussagen über die eigene oder die Konstruktion anderer, z.B. der Wissenschaften treffen (von Glasersfeld 1985, für den Sachunterricht Oettinger/ Klein 2001 und für einen „moderaten Konstruktivismus“ auch im Sachunterricht Möller 1999).

Das hieße auch, im Sachunterricht stünden nicht die Sachen selber⁷⁵ zur Debatte, sondern immer nur wahrnehmungsbasierte Aussagen über sie. Wissenschaften, Kinder u.a. nutzen verschiedene Wahrnehmungsmethoden, wodurch sie zu unterschiedlichen Aussagen über Sachen gelangen, was auf die Methodenabhängigkeit von Aussagen verweist⁷⁶.

⁷⁴ Joachim Kahlert hat eine Konzeption der „Didaktischen Netze“ für den Sachunterricht entwickelt, die die Vielheit von Wissen zu einem Thema (z.B. Wasser und Wassererternsorgung) aufzeigt (vgl. Kahlert 2002, 203ff.)

⁷⁵ Über die Sachen selber ist im konstruktivistischen Sinne gar keine Aussage möglich.

⁷⁶ Dies lässt sich auch auf das Verständnis von Sachunterricht anwenden: Zur Debatte steht im wissenschaftlichen Diskurs nicht *der Sachunterricht an sich*, sondern verschiedene spezifische Auffassungen von Sachunterricht.

Um verschiedenen möglichen Aussagen Rechnung zu tragen, sind für die Beschreibung der Sachen im Sachunterricht Formulierungen sinnvoll wie „Die Physik bestimmt Geschwindigkeit gegenwärtig als ...“ oder „Die Fachdidaktik sieht den Sachunterricht des beginnenden 21. Jahrhunderts bestimmt durch ...“. In diesen Formulierungen wird ein Subjekt als Träger einer Auffassung sowie ein zeitlich historischer Kontext genannt. Damit können zu anderen Zeiten und von anderen Subjekten, andere (begründete) Auffassungen vertreten werden, die sich dann in einem Widerstreit bewähren müssen. Das ist im bisher üblichen Formulierungsmodus des „Geschwindigkeit ist ...“ bzw. „Sachunterricht des 21. Jahrhunderts ist ...“ nicht deutlich geworden, da er die Differenz zwischen kindlichem Geschwindigkeitsempfinden und physikalischer Geschwindigkeitsdefinition übergeht.

Behandelt der Sachunterricht die Beschreibungen von Sachen, hat dies auch Auswirkungen auf eine Reihe tradierter didaktischer Unterrichtsformen, wie beispielsweise den Anschauungsunterricht und die Realbegegnung (vgl. Rauterberg 2004, 138-149).

Ein Sachunterricht, der sprachliche Beschreibungen zum Gegenstand hat, ist auch ein Unterricht zur Erweiterung des sprachlichen Vermögens. Dabei geht es nicht um das Sprachsystem, mit dem sich der Deutschunterricht befasst und nicht wie in den 1970er Jahren darum, eine Fachsprache zu erlernen. Zentral wäre dabei zu erkennen, dass Gegenstände nicht nur unterschiedlich beschreibbar sind, sondern die Beschreibungen auch unterschiedliche Gegenstände konstituieren, also ein Zusammenhang zwischen Sprache und Sache besteht (vgl. Rauterberg/Scholz (Hrsg.) 2004; Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg u.a. (Hrsg.) 2004, 24).

D.h. in einem Unterricht, in den die Schülerinnen und Schüler lebensweltliche und die Wissenschaft bzw. die Lehrerin wissenschaftliche Beschreibungen einbringen, geht es nicht um die identische Sache. Dies fällt oftmals zunächst nicht auf, da in beiden Bereichen teilweise gleiche Begriffe genutzt werden. Wenn Wasser thematisiert wird, ist dies ein Begriff, der sowohl im Alltag wie in der Naturwissenschaft, z.B. in der Physik genutzt wird. In der Physik kann Wasser beispielsweise als polar gebauter Stoff von Schülerinnen und Schülern als Badeexlexier angesehen werden. Damit differiert das, wovon gesprochen wird.

Der polare Bau und die Badequalitäten des Wassers sind nun beide nicht als Eigenschaften des Wassers zu verstehen, sondern als „Eigenschaften der jeweiligen Perspektive“ auf Wasser.⁷⁷

⁷⁷ So kann eben auch gesagt werden, dass die Naturgesetze nicht in der Natur bestehen und in ihr bzw. aus ihr herausgefordert werden, sondern als Konstrukte in sie hineingelegt werden.

In der Zeit von 1979-2004 entwickelt sich ein verändertes Wissenschafts- und Sachverständnis. Vor dem Hintergrund dieses Sachverständnisses geht es im Sachunterricht nicht um Realien, wie die frühere Bezeichnung „Realienunterricht“ nahe legt, sondern um kulturelle sprachliche Verfassungen von Sachen.

Zur „Gesellschaft“ im Sachunterricht 1979 bis 2004

So durchgängig wie in den 1970er Jahren die Beschreibung der Gesellschaft als wissenschaftliche im Sachunterricht dominierte, bestimmt den Sachunterricht gegenwärtig keine Gesellschaftsbeschreibung mehr. Die vielfältigen soziologischen, politischen und philosophischen Beschreibungen der gegenwärtigen Gesellschaft kursieren zum Teil bis in das Feuilleton hinein: „Risikogesellschaft“, „Postmoderne Gesellschaft“, „Erlebnisgesellschaft“, „spätkapitalistische Gesellschaft“, „globalisierte Gesellschaft“ u.v.m.

Aber es bieten sich nicht nur verschiedene Gesellschaftsbeschreibungen für den Sachunterricht an, sondern die Gesellschaft wird auch nicht mehr als homogene angenommen, wie sich in den Termini „multikulturelle Gesellschaft“ oder „2/3 Gesellschaft“ zeigt.

Für die Bezugnahmen der Didaktik des Sachunterrichts auf politische, soziologische und philosophische Gesellschaftsbeschreibungen lassen sich für die letzten 25 Jahre zwei Tendenzen differenzieren:

- Gegenüber den Gründerjahren bezieht sich der Sachunterricht weniger auf Gesellschaftsbeschreibungen, das Kind stellt heute die zentrale Orientierung dar.
- Dennoch sind eine Reihe von Gesellschaftsbeschreibungen relevant geworden. Insbesondere die an die Soziologie angelehnte „Veränderte Kindheit“ (→ 4.3.2.3), die Risikogesellschaft und die durch ökologische Probleme gefährdete Gesellschaft (→ 4.3.3.4) wurden von der Fachdidaktik rezipiert. Zu diesen Transfers von Theorien und Zeitdiagnosen aus anderen Disziplinen soll hier angemerkt werden, dass sie nicht ohne Verluste stattfinden: Anders ausgedrückt, häufig hat es den Anschein, dass Theoriemodelle z.B. der Soziologie von FachdidaktikerInnen des Sachunterrichts mit einer anderen – oftmals gegenüber dem Herkunftsdiskurs weniger differenzierten – Bedeutung belegt werden. Vermutlich ist ein umfassender Theorietransfer durch eine integrative Disziplin wie dem Sachunterricht nicht leistbar. Allerdings stellt die Übernahme und Modifizierung durch den Bezug auf ein didaktisches

Theoriefeld eine Verkürzung dar, wenn beispielsweise nicht aufgezeigt wird, von welchen anderen Begriffen der übertragene im Herkunftsdiskurs abgegrenzt wird und welche weiteren Bedeutungen als die im Sachunterricht aufgegriffenen in der Herkunftsdisziplin kommuniziert werden. Lange Zeit ist z.B. das Kulturverständnis der interkulturellen bzw. transkulturellen Bildung der allgemeinen Erziehungswissenschaft von der interkulturellen Bildung in der Didaktik des Sachunterrichts ignoriert worden bzw. ein sehr traditionelles übernommen worden, von dem man heute sagen kann, es definiert eher Differenzen, als dass es zur Verständigung beiträgt. Insofern ist eine Reformulierung der Termini im Sachunterricht zu fordern, um Bedeutungen *im Sachunterricht* sehr zentraler Begriffe klar herausstellen zu können. Dass dies bisher häufig auch für Zentralbegriffe wie Heimat und Wissenschaft nicht geleistet wurde, kann im Zusammenhang mit Defiziten im diskursiven Verhalten der Disziplin gesehen werden.

Als Tendenz für die Bezugnahmen der wissenschaftlichen Praxis des Sachunterrichts auf Gesellschaftsbeschreibungen in den letzten 25 Jahren lässt sich sagen, dass angesichts differierender Gesellschaftsbeschreibungen und der grundlegenden Annahme einer heterogenen Gesellschaft die Bezugnahmen auf Gesellschaft in der wissenschaftlichen Praxis immer komplexer werden. Witte formuliert, eine Metatheorie des Sachunterrichts scheitere am Pluralismus der Gesellschaft (vgl. Witte, A. 1983, 122). Insofern stellt die gesellschaftliche Komplexität ein schwerwiegendes Problem bzw. eine Herausforderung für die wissenschaftliche Praxis des Sachunterrichts dar.

Eine Konsequenz aus der Situation lässt sich jedoch unserer Meinung nach ziehen: Wenn Sachunterricht Kindern Handlungsfähigkeit in ihrer Lebenswelt ermöglichen will, kann er sich nicht den Ansprüchen, die aus gegenwärtigen Zeitdiagnosen an das Leben von Menschen insbesondere Kindern abgeleitet werden, verschließen, indem er sich seinen alten Methoden Anschauung, unmittelbare Begegnung und Erfahrung an seinem alten Gegenstand Heimat in ihrer alten und neuen Verfassung zuwendet (vgl. Götz 1994, 219).

Angesichts vielfältiger Gesellschafts-, Sach- und Kindbeschreibungen stellt sich heute leicht der Eindruck von Unübersichtlichkeit ein (vgl. ebd.; Kahlert 1997, 93). Statt diesen aber aus pädagogischen Gründen mit Ganzheitlichkeit zu übertünchen, sollten die Entwicklungsmöglichkeiten der Differenzierungen für kindliche Wahrnehmung und Entwicklung sowie für die Erkenntnismöglichkeiten der Sache (vgl. Kahlert 1997, 100-104; 112-115) genutzt werden.

4.3.3 Aspekte und Themen der Disziplin Sachunterricht 1979-2004

„Forschungen zu und im Sachunterricht“, „Insitutionalisierung des Sachunterrichts“, Publikationen des Sachunterricht“ und „Themen der Fachdidaktik des Sachunterricht“ stellen unter anderen Parameter für eine wissenschaftliche Disziplin – und als solche verstehen wir den Sachunterricht, bzw. versteht sich der Sachunterricht – dar.

4.3.3.1 Forschungen zu und im Sachunterricht

Das Forschungsfeld des Sachunterrichts soll hier insoweit dargestellt werden, als es uns für eine Einführung in Probleme des Sachunterrichts bedeutsam erscheint. Dafür greifen wir auf einige Zusammenstellungen und Dokumentationen von Forschungsansätzen zurück und formulieren anschließend einige aus unserer Sicht problematische Aspekte der Forschungslage des Sachunterrichts.

1996 stellt Wolfgang Einsiedler „Probleme und Ergebnisse des Sachunterrichtsforschung“ zusammen.⁷⁸ Er differenziert die Sachunterrichtsforschung in Forschungen

- zur Erprobung von Curricula und Unterrichtsansätzen (vgl. Einsiedler 1996, 2)
- zur Analyse von Lebenswelten, Schülerarbeitsmappen und Lehrplänen (vgl. ebd., 5)
- zu Schülervorstellungen und Problemlösefähigkeiten (vgl. ebd., 6)
- und zur Anschauungsproblematik (vgl. ebd., 7).

Einsiedler problematisiert, dass der Schwerpunkt der Sachunterrichtsforschung auf der geisteswissenschaftlichen Forschungsrichtung liege, die er mit seiner Fokussierung auf *empirische* Forschungen allerdings nicht berücksichtigt (vgl. ebd., 1).

1995 stellt Schmidt Forschungsprojekte zur Grundschule, zum Grundschulunterricht einschließlich Forschungen zu den Didaktiken mit Grundschulbezug und zu Kindern im Grundschulalter zusammen, ohne auf eine bestimmte Forschungsrichtung zu fokussieren (vgl. Schmidt, H. J. 1995, 4). Seine Erhebung beruht auf Selbstbeschreibungen der Forschungsprojekte durch die Forschenden. Von den knapp 120 aufgeführten Projekten etikettieren

⁷⁸ 1997 gibt Einsiedler eine Übersicht zur empirischen Grundschulforschung im deutschsprachigen Raum heraus, der auch Forschungen zum Sachunterricht umfasst (vgl. Einsiedler 1997).

sich 13 selbst als Forschung mit Bezug zum Sachunterricht. Die Forschungsansätze (qualitative und quantitative) und -gegenstandsbereiche (u.a. Lehrerbildung und Naturerfahrung von Kindern) differieren stark, was auf die Frage verweist, ob alles, was als Sachunterrichtsforschung (von Forschenden) ausgewiesen wird, als Sachunterrichtsforschung aufzufassen ist. Welche Kriterien kann es für die Abgrenzung sachunterrichtlicher Forschung beispielsweise zur fachdidaktischen Forschung der Bezugsfächer oder der Grundschulpädagogik geben?

Detaillierter als in den genannten Übersichten und von den Forschenden selber werden verschiedene Forschungsprojekte im Band „Forschungen zum Sachunterricht“ dargestellt, den die GDSU 1997 herausgegeben hat (vgl. Marquardt-Mau/Köhnlein/Lauterbach (Hrsg.) 1997).

Ausschließlich empirische Forschungszugänge und -projekte präsentiert der ebenfalls von der GDSU herausgegebene Band „Ansätze und Methoden empirischer Forschung zum Sachunterricht“ aus dem Jahr 2002 (vgl. Spreckelsen/ Möller/ Hartinger (Hrsg.) 2002).

An der Forschungslage des Sachunterrichts, die auch durch die genannten Publikationen skizziert wird, benennen wir einige aus unserer Sicht problematische Aspekte:

- Zu fragen wäre, was denn Forschung zum Sachunterricht ausmacht. Ist als Sachunterrichtsforschung jede Forschung zu verstehen, die sich beispielsweise auf das Vorwissen von Kindern zu einem Thema beziehen, das in der Schule üblicher Weise in den Sachunterricht fällt? In der Folge wäre dann bei einer Verschiebung des Themas in ein anderes Schulfach die Forschung nicht mehr als zum Sachunterricht gehörig anzusehen.⁷⁹
Zu überlegen wäre, ob als Sachunterrichtsforschung nicht nur solche aufzufassen ist, die sich explizit auf den Diskurs des Sachunterrichts bezieht. Damit wäre das Verständnis von Sachunterrichtsforschung vom Unterricht

⁷⁹ Im Bundesland Baden-Württemberg, das den Sachunterricht abgeschafft hat, wäre streng genommen eine durch Unterrichtsthemen definierte Sachunterrichtsforschung nicht mehr möglich.

Forschungsergebnisse aus anderen Kontexten, wie beispielsweise die in Weinerts Handbuch zur Pädagogischen Psychologie dargestellten, sind nicht automatisch sachunterrichtliche Forschungsansätze, eher können sie relevante Grundlagen für für die Forschungen zum Sachunterricht darstellen. Ihre Bedeutung für den Sachunterricht muss jedoch immer wieder neu bestimmt werden. Auch viele kleine Forschungsarbeiten, die eher Teilaspekte des Sachunterrichts betreffen (z.B. Chemie in Kindergarten und Grundschule), ohne ihren Stellenwert für den Sachunterricht insgesamt mit zu reflektieren (→4.3.2.2), müssen nicht unbedingt als Forschungen zum Sachunterricht angesehen werden.

der Schule, von Unterrichtsthemen abgelöst, ohne dass sie für den Unterricht unbedeutend wäre.

- Die Forschungen zum naturwissenschaftlichen Anteil des Sachunterrichts dominieren die Forschungslage zum Sachunterricht insgesamt. Das ist nicht per se problematisch, allerdings lässt sich unter einem integrativen Sachunterrichtsparadigma (vgl. GDSU 2004, I), fragen, ob sich Forschungen zum Sachunterricht überhaupt auf nur einen Teilbereich oder ein Bezugsfach des Sachunterrichts beziehen können. Der gleiche Anspruch lässt sich auch an die eher sozialwissenschaftliche Forschung im Sachunterricht richten, wobei dort häufiger mehrperspektivische Fragestellungen bearbeitet werden, die auch naturwissenschaftliche Perspektiven einbeziehen. Konkreter formuliert: Im Sachunterricht lassen sich nicht viele Aspekte ausmachen, über die Konsens besteht. Dass Sachunterricht als ein integratives Fach und als integrative Disziplin aufzufassen ist, ist einer dieser Aspekte. Insofern ließe sich der Anspruch an Forschung zum Sachunterricht stellen, dies zu berücksichtigen. Im Umkehrschluss hieße das, als Sachunterrichtsforschung wird nur solche aufgefasst, die den Sachunterricht als integratives Fach beforscht.
- Gertrud Beck verweist auf die fehlende Erwerbsforschung im Sachunterricht (vgl. Beck 2001). Mit der Forderung nach einer Erwerbsforschung grenzt sich Beck von einer im Sachunterricht tradierten Forschungsrichtung ab, die letztlich auf die Erreichung von gesetzten Lernzielen fokussiert. Dabei wird gemessen, ob Kinder das intendierte Lernziel erreicht haben, oder ob sie es mit der einen z.B. eher offenen oder anderen z.B. eher frontalen Unterrichtsmethode bis zu einem bestimmten Zeitpunkt besser erreichen. Erwerbsforschung dagegen versucht, die Lernprozesse der Kinder zu erfassen und geht davon aus, dass sich Lernen bei den Lernenden anders strukturiert, als die Lehrenden es annehmen und planen. Anders formuliert: Lernen ist nicht von Lehrenden intentional steuerbar und damit stellt sich bei allem Lehren die Frage, was denn gelernt wurde. Dies sucht die Erwerbsforschung, die in der Mathematik- und Deutschdidaktik weit ausgeprägter ist als im Sachunterricht, durch Langzeitforschung zu erheben.

4.3.3.2 Institutionalisierung des Sachunterrichts

Gegenüber den 1970er Jahren hat die Institutionalisierung des Sachunterrichts zugenommen. Verglichen mit anderen Didaktiken ist der Grad der Institutionalisierung, insbesondere, was die Einrichtung von Instituten und

Professuren angeht, allerdings weiterhin als eher gering anzusehen. Dies liegt vermutlich in der spezifischen Situation des Sachunterrichts begründet, disziplinar nicht an eine Fachwissenschaft gebunden zu sein und als Fach nur in der Grundschule zu bestehen.

Lediglich in einigen Bundesländern (u.a. Niedersachsen, Hessen, in Baden-Württemberg an Pädagogischen Hochschulen) existieren eigenständige Lehrstühle für den Sachunterricht. In anderen Bundesländern werden Forschung und Lehre zum Sachunterricht aus Instituten für Grundschulpädagogik oder den Instituten für die Didaktiken der Bezugsfächer heraus betrieben. Die letzt genannte Konstellation führt dabei häufig dazu, dass das integrative Fach Sachunterricht Studierenden als Additiv verschiedener Bezugsfächer erscheint, insbesondere dann, wenn es nicht zumindest einen integrativen Studienanteil gibt (→ 4.1.3). Dies ist ein Anzeichen dafür, dass sich die einhellig vertretene Position, nach der Kinder Welt nicht fachlich (vgl. Kahlert 1997, 93) – aber auch nicht ganzheitlich (vgl. ebd., 94-100; 107-108) – wahrnehmen, gegenüber einer universitären Struktur nicht durchsetzen kann.

Die Fachvertretung des Sachunterrichts hat sich mit der Gründung der GDSU (Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts) von den Bezugswissenschaften gelöst.

Die GDSU besteht, hervorgegangen aus der GDCP (Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik), seit über 10 Jahren als eigenständige Institution, die die Belange des Sachunterrichts insbesondere gegenüber der Bildungspolitik vertritt. Dies in den letzten Jahren insbesondere durch den sog. Perspektivrahmen Sachunterricht (vgl. GDSU 2002; → 4.1.1.4). Er formuliert Sachunterricht in fünf Perspektiven⁸⁰ (vgl. ebd., 6-9). Intendiert ist, mit dieser Konzeption der drohenden Abschaffung des Schulfaches entgegenzuwirken, indem den Kultusministerien ein Modell zur Strukturierung ihrer Richtlinien angeboten wird, was bei einer Übernahme in die Länderrichtlinien (→ 4.1.1.4) ein Stück weit zu einer bundesweit einheitlichen Konzeptuierung des Sachunterrichts führen könnte.

Für den wissenschaftlichen Austausch gibt die GDSU die Publikationsreihen „Forschungen zur Didaktik des Sachunterrichts“ und „Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts“ heraus (→ 4.3.3.3) und organisiert jährlich eine Tagung zu einem zentralen Thema der Sachunterrichtsdidaktik, auf der auch Arbeiten von Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler prämiert werden.

⁸⁰ Die GDSU beschreibt das Bildungspotential des Sachunterrichts in der sozialkulturwissenschaftlichen, der raumbezogenen, der naturwissenschaftlichen, der technischen und der historischen Perspektive (vgl. GDSU 2002, 6-9).

Die zukünftige Institutionalisierung und Etablierung des Sachunterrichts wird aber in Frage gestellt durch die teilweise Maginalisierung (→ 4.1.2) oder Abschaffung des Faches in der Schule (→ 4.1.1.3) und des akademischen Studienfaches u.a. durch die Verpflichtung, im Studium des Lehramtes für Grundschulen Fächer zu studieren, die auch in den Sekundarstufen bestehen sowie durch die Einführung von MA/BA Studiengängen.

Ob eine Gesellschaft, die sich in politischen Reden – oftmals vollmundig – als Wissensgesellschaft ausgibt, auf eine Disziplin und ein Schulfach verzichten kann, die sich in der frühen Bildungsphase der Kinder mit dem Umgang mit Wissen über Sachen im weitesten Sinne befassen, scheint fraglich bzw. der Verzicht fahrlässig, sofern Kinder tatsächlich gebildet und nicht lediglich für wirtschaftliche Verwertungszusammenhänge ausgebildet werden sollen

4.3.3.3 Publikationen zum Sachunterricht

Insgesamt kann man sagen, die Publikationslage für Beiträge zum *wissenschaftlichen* Sachunterricht ist ausgesprochen dünn. Dies betrifft insbesondere Zeitschriften, weniger den Bereich der Buchpublikationen.

Zeitschriften

Beiträge zum Sachunterricht in Grundschulzeitschriften sind in der Regel stark auf Praxis bezogen, wissenschaftliche Beiträge werden in ihrem Umfang so stark reglementiert, dass sie kaum mehr wissenschaftlich redlich einen Sachverhalt entfalten können. Spätestens seit der Abschaffung der Zeitschrift „Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe“ besteht keine konventionelle Zeitschrift für den wissenschaftlichen Diskurs um den Sachunterricht mehr⁸¹. Seit kurzem wird versucht, dieses Defizit mit der online-zeitschrift „www.widerstreit-sachunterricht.de“ zumindest ansatzweise zu kompensieren.

Buchpublikationen

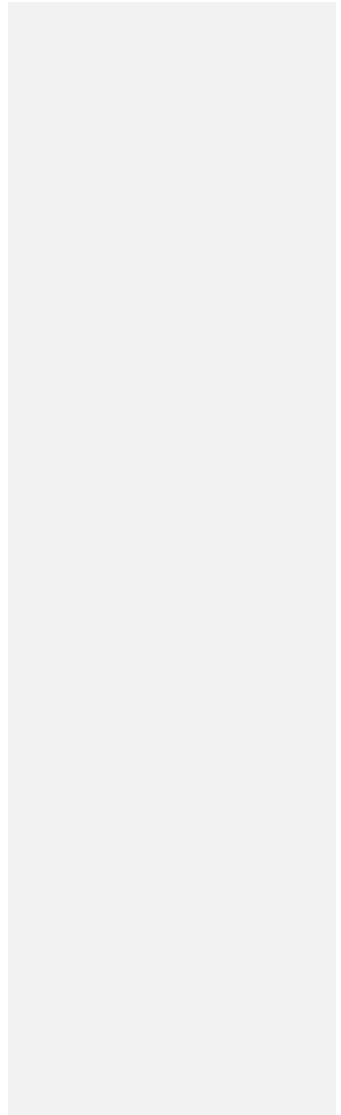
Zwei etablierte Buchreihen, beide von der GDSU herausgegeben, bestehen zur wissenschaftlichen Praxis des Sachunterrichts.⁸²

⁸¹ Damit ist die – in Sammelbänden oder Monographien nur bedingt oder in anderer Weise gegebene – Möglichkeit zu diskursiven Auseinandersetzung sehr eingeschränkt.

⁸² Die Titel aller Bände der beiden Reihen können unter www.widerstreit-sachunterricht.de auf der Ebene I unter „Foren“ in den Publikationen eingesehen werden.

322

Die Reihe „Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts“, die die thematisch gebundenen Jahrestagungen der GDSU dokumentiert, ist 2004 mit dem 14ten Band erschienen





. In der Reihe „Forschungen zur Didaktik des Sachunterrichts“ wird Ende 2004 der sechste Band herauskommen. Diese Bände sind nicht an Tagungen gebunden, sondern von den jeweiligen Herausgeberinnen und Herausgebern werden Bände zu Forschungsschwerpunkten zusammen gestellt.

Neben diesen etablierten Reihen kann noch auf die „kleinen“ Reihen „Dimensionen des Sachunterrichts“, herausgegeben von Dietmar von Reeken, und „Sache(n) des Sachunterrichts“, herausgegeben von Marcus Rauterberg und Gerold Scholz, hingewiesen werden, in denen jeweils bisher aber nur zwei Bände erschienen sind.

Über die mehr oder weniger regelmäßig erscheinenden Reihen hinaus werden Sammelbände und Monographien zum Sachunterricht publiziert, die hier nicht aufgelistet werden können. Die Mehrzahl von diesen – dies ist als Hinweis, nicht als Werbung zu verstehen – erscheinen im Klinkhardt Verlag und im Schneider Verlag Hohengehren.

4.3.3.4 Neue Themen in der Fachdidaktik des Sachunterrichts

Dieser Aspekt der Betrachtung soll nicht die seit den 1970er Jahren veränderten Unterrichtsthemen des Sachunterrichts aufzeigen,⁸⁴ sondern die

Die ersten zwei Bände der Reihe wurden vom Institut für Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN), unter dessen Herausgeberschaft in den 1970er Jahre eine ganze Reihe von Publikationen zum Sachunterricht erschienen sind, und dem Arbeitskreis Sachunterricht in der Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik (GDGP) herausgegeben, aus dem sich die Gesellschaft für Diaktik des Sachunterrichts gebildet hat. Das IPN gibt noch weitere drei Bände in Zusammenarbeit mit der GDSU heraus. Dies verweist auch darauf, dass in seiner Anfangszeit der Sachunterricht seinen Schwerpunkt im naturwissenschaftlichen Bereich hatte.

⁸⁴ Im Rahmen der Erarbeitung einer kommentierten Bibliographie wissenschaftlicher Schriften zum Sachunterricht aus dem Zeitraum von 1976 bis 2002 stellt sich überraschender – oder erschreckender – Weise heraus, dass die Fachdidaktik kaum Themen des Unterrichts entsprechend wissenschaftlichen Standards bearbeitet. Dieser Sachverhalt, den der Vorsitzende der GDSU, Joachim Kahlert, auf der Jahrestagung der Gesellschaft 2004 in Potsdam scharf kritisierte, kann damit empirisch fundiert werden. Andererseits werden – in der Regel von Vertreterinnen der schulischen Praxis – Unterrichtsthemen nur zu oft in einer Weise erarbeitet und dargestellt, die nach den – auch hier im Kapitel 4 dargestellten – wissenschaftlichen Überlegungen absolut nicht haltbar – um nicht zu sagen unverantwortlich – sind. Standards für die Ausarbeitung von Unterrichtsentwürfen zu entwickeln wäre aus verschiedenen Gründen ein problematisches Vorhaben. Mir erschiene es aber durchaus sinnvoll und praktikabel, Fragen zu entwickeln, die von Unterrichtsvorschlägen aufzugreifen, zu bearbeiten und

Diskursthemen der wissenschaftlichen Praxis. Seitdem sich der Sachunterricht von der Orientierung an den (Natur-)Wissenschaften abgewendet hat, sind andere Themen für den Sachunterricht aufgegriffen worden, die für ihn konstitutiv sein könnten. Eine Reihe von diesen wie „Grundlegende Bildung“, „Umwelt, Mitwelt, Lebenswelt“ oder auch Heimat und Welt lassen sich an den Titeln der Jahrbände der GDSU ablesen, die die Diskussionen zu diesen Themenbereichen auf den fachdidaktischen Jahrestagungen dokumentieren.

Besonders hervorzuheben sind u.E. für die letzten 25 Jahre die Diskussionen um

- Lebenswelt
- Umwelt und Umweltbildung
- grundlegende Bildung
- Heimat
- Ästhetik
- Interkulturelle Bildung
- Kontinuität/Diskontinuität

Da die Diskussion um diese Bereiche an dieser Stelle nicht umfassend rekonstruiert werden kann, wird mit kurzen Anmerkungen und Literaturverweisen auf sie eingegangen.

Lebenswelt im Sachunterricht

Vorbemerkung: Die Begriffe „Lebenswelt“ und „Lebenswirklichkeit“ werden in der wissenschaftlichen (auch in der politischen) Praxis des Sachunterrichts häufig synonym verwendet. Im Folgenden nutzen wir den Begriff „Lebenswelt“.

Dieser zumindest ab 1980 wieder zentrale Begriff in der wissenschaftlichen (und wenn man der Häufigkeit der Nennungen in Richtlinien folgt auch der politischen) Praxis des Sachunterrichts hat im Realienunterricht eine lange

für die jeweilige Thematik zu klären sind. Zu verwirklichen wäre dies u.E. nicht, wie Hoppe im Anschluss an eine grundlegende Kritik an Wissenschaft in der Lehrerbildung annimmt (vgl. Hoppe 2004, 86-87), allein aus der Praxis heraus. Es bedürfte der Reflexionsperspektiven wissenschaftlicher Praxis. Damit wäre die wissenschaftliche Praxis gehalten, sich verstärkt schulischer Praxis zu widmen, ohne die spezifischen Regeln wissenschaftlicher Praxis zu vernachlässigen. Die schulische Praxis wäre gehalten, wissenschaftlich generiertes Wissen zu Kind, Sache und Gesellschaft nicht fortgesetzt zu ignorieren und in scheinbar bewährten Alltagsroutinen zu verharren (vgl. Kahler 1997, 92), ohne dabei die Regeln schulischer Praxis zu vernachlässigen.

Geschichte. Glumpler verweist auf die Tradition des Begriffs für die Grundschule und sieht ihn als „ein zeitlos konsensfähiges Unterrichtsprinzip des Sachunterrichts“ (vgl. Glumpler 1992, 514-515). Daum zeigt weit kritischer auf, dass Heimatkundler, Nationalsozialisten und Sachunterrichtler den Begriff im letzten Jahrhundert gleichermaßen nutzten (vgl. Daum 1998, 47). Er fordert deshalb, den Begriff für eine Nutzung im gegenwärtigen Sachunterricht zu bestimmen, da ein Begriff nichts leiste, den jeder nach „Gutdünken ummodellern kann“ (ebd., 48). Er greift die im Sachunterricht prominente Auffassung, Lebenswelt sei aus sich selbst existent, sei „letzte umfassende Wirklichkeit“ (Soostmeyer 1992, 208f. zit. nach Daum 1998, 50) scharf an. Vielmehr sei Lebenswelt durch das Bewußtsein entstanden (vgl. ebd.). Grade ein so prominenter und orientierungsgebender Terminus wie Lebenswelt sollte für die Nutzung im Sachunterricht also differenziert werden.

weiterführende Literatur:

Daum 1998; 1999a; 1999b; Gebhard 1999; Maurer 1985; Rauterberg 1999

Umwelt und Umweltbildung im Sachunterricht

Die globale Bedrohung durch menschliche Umweltzerstörung ist nicht mehr nur ein Thema etwas belächelter Ökoaktivisten. Vielmehr sind Fragen des zukunftsfähigen Umgangs mit der Welt wohl das „Boomthema“ der letzten 15 Jahre auch im Zusammenhang mit schulischer Bildung im allgemeinen wie speziell im Sachunterricht. Insbesondere auf Grundlage der sog. „Agenda 21“ sind zahlreiche Konzeptionen zur nachhaltigen Bildung auch für den Sachunterricht entworfen worden.

weiterführende Literatur:

de Haan 1999; Hellberg- Rode 1998; Schreier 1992; Stoltenberg 1999

Grundlegende Bildung im Sachunterricht

Der Begriff der „Bildung“ ist nach Jahrzehnten der Ablehnung wieder im fachdidaktischen Diskurs aufgegriffen worden (vgl. Marquardt-Mau 1998, 7; Klafki 1992, 14 → 4.3.1). Der Sachunterricht habe als seinen Auftrag die Grundlegung der Bildung anzusehen, formulieren nicht nur Vertreterinnen und Vertreter der wissenschaftlichen Praxis, sondern auch eine Reihe von Richtlinien. Der Ansatz grundlegender Bildung grenzt sich heute ab von einer (nur) propädeutischen Funktion für die Fächer der weiterführenden Schulen, der im Sachunterricht der 1970er Jahre eine zentrale Rolle spielte. Grundlegend wird verstanden als grundlegend für den weiteren Bildungsgang

im umfassendsten Sinne. Köhnlein spricht von allgemeiner Bildung – nicht Allgemeinbildung – als Auftrag des Sachunterrichts.

„Bildung für alle ist *Bildung im Medium des Allgemeinen*, sie orientiert sich an den kulturell bedeutsamen und die Menschen gemeinsam betreffenden Fragen und Problemstellungen.“ (Köhnlein 1998, 28 (Hervorh. im Original))

weiterführende Literatur:

Köhnlein 1996; Beiträge der Bände: Einsiedler/Rabenstein (Hrsg.) 1985; Marquardt-Mau/Schreier (Hrsg.) 1998

Heimat im Sachunterricht

Die Frage, ob der Sachunterricht der Grundschule nicht doch an Heimat zu orientieren sei, war in der Fachdidaktik nie ganz verstummt, wenn auch in den 1970er Jahren etwas leiser. Heute finden sich verschieden begründete Stimmen für einen erneuten Bezug auf Heimat: „Veränderte Kindheit“ und die Notwendigkeiten einer „Ökologischen Bildung“, aber auch eine Nahraumbeziehung in einer „Globalisierten Welt“ werden für die Wiedereinbeziehung von Heimat genannt.

Wolf Engelhardt und Ute Stoltenberg stellen im Vorwort zum Band „Die Welt zur Heimat machen?“ erstaunt fest, dass der Schwerpunkt der Beiträge klar auf Heimat und keinesfalls auf der Perspektive Welt liegt (vgl. Engelhardt/Stoltenberg 2002, 10). Dies kann als Indiz für die ungeheure Prominenz der Orientierung an Heimat gewertet werden, die offenbar trotz aller politischer Vereinnahmungen und des Wirrwarrs um die Bedeutung des Begriffs anhält und sich verstärkt.

weiterführende Literatur:

Glumpler 1996b; Hasse 1994; Rauterberg 2002; Wiebel und Studierende 1994; Beiträge im Band: Engelhardt/Stoltenberg (Hrsg.) 2002

Ästhetische Bildung im Sachunterricht

Die Forderung nach einer Ästhetischen Bildung im Sachunterricht basiert auf zumindest drei Aspekten:

- Ästhetische Bildung sei im Sachunterricht notwendig, um die Verkürzung auf (natur-)wissenschaftliche Weltzugänge, die ihn in den 1970er Jahren dominierten, zu relativieren (Hasse 1993, 6; 36)
- Ästhetisch sei nicht das „Schöne“, sondern vielmehr als „sinnliche Wahrnehmung“ zu verstehen. Ein „Lernen mit allen Sinnen“ mache aber

noch keinen Sinn, sondern die reflektierende Verarbeitung, die Auslegung der Wahrnehmung sei integraler Bestandteil ästhetischer Bildung.

- Ästhetische Bildung sei nicht auf den Bereich der Kunst zu reduzieren, sondern auf alle Bereiche der Weltbegegnung anzuwenden (vgl. Hasse 2003, 1).

Mittlerweile haben eine Reihe von Richtlinien die ästhetische Annäherung an Welt für den Sachunterricht aufgegriffen (vgl. vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) 2003, 4).

weiterführende Literatur:

Aissen- Crewett 1997; Götz 2000; Hasse 2003; 1999; 1991

Interkulturelle Bildung im Sachunterricht

Nachdem Heimat und Einheimische lange Zeit das Inventar des Realienunterrichts der Grundschule dominierten, fanden sich in den Grundschulklassen der 1960er Jahre in Folge der Arbeitsmigration auch als fremd ausgewiesene Kinder. Zunächst wurde darauf mit der „Ausländerpädagogik“ reagiert, die sich ausschließlich an die „Ausländerkinder“ richtete und sie den „deutschen“ Kindern angleichen wollte. Ein theoretisch reflektierterer Ansatz, die „Interkulturelle Pädagogik“, lehnte diese Ausrichtung ab und lässt sich durch seine Adressierung an alle Kinder charakterisieren (vgl. Glumpler 1996a; Diehm/Radtke 1999). Allerdings basiert die Interkulturelle Bildung auf einer Reihe problematischer Grundannahmen u.a. bzgl. des impliziten Kulturbegriffs. So wird außerhalb der Fachdidaktik des Sachunterrichts seit etwa 10 Jahren ein Ansatz transkultureller Bildung entwickelt (vgl. zum transkulturellen Kulturbegriff Welsch 1997), dessen Bezug auf den Sachunterricht allerdings noch weitgehend aussteht.

weiterführende Literatur:

Böttger/Schack 1996; Gläser 2002; Glumpler 1996a; 1996b; Kiper 1994; 1993; von Reeken 2000

Kontinuität/Diskontinuität im Sachunterricht

Eine zentrale Frage der Didaktik des Sachunterrichts findet sich unter der Überschrift „Kontinuität oder Diskontinuität“. Gemeint ist die Frage, ob (an Wagenschein angelehnt) davon ausgegangen werden kann, dass der Übergang von kindlichem Wissen oder Alltagswissen zu wissenschaftlichem Wissen –

insbesondere der Physik – bruchlos, also kontinuierlich, erfolgen kann oder von einem Bruch, also einer Diskontinuität, ausgegangen werden muss. Diese *didaktische* Frage, der sich insbesondere zu Beginn der 1990er Jahre eine Reihe von Sachunterrichtsdidaktikern gewidmet haben, steht vor dem Hintergrund der *wissenschaftstheoretischen* Frage, ob die moderne Naturwissenschaft (noch) auf Erfahrungen basiert oder auf der Basis theoretischer Setzungen (vgl. Rauterberg/Scholz 2003). Die Kontinuitätsthese geht von der Erfahrungsbasierung aus, die Diskontinuitätsthese steht vor dem Hintergrund der Annahme, die Physik als System sei von Alltagserfahrungen getrennt zu sehen. Ohne die eine oder andere Position hier zu favorisieren, kann deskriptiv gesagt werden, dass Richtlinien aber auch viele didaktische Konzeptionen für den Sachunterricht der Kontinuitätsannahme unterliegen. In der Regel soll von Alltagserfahrungen ausgehend, wissenschaftliches Wissen im Unterricht erreicht werden.

weiterführende Literatur:

Köhnlein 2001; 1991; Löffler 1991; Max 1997; Wiesenfarth 1991

5 ... zum Schluss

In den Kapiteln 3 und 4 dieser Einführung haben wir versucht den Sachunterricht sowohl historisch als auch systematisch darzustellen und den politischen, den schulischen und den wissenschaftlichen Praxisbereich einzubeziehen. Damit sind Geschichte, Probleme und Entwicklungen des Sachunterrichts beschrieben. Offen bleibt die Frage nach möglichen Lösungen für die Probleme, die wir allerdings in Rahmen dieser Einführung nicht pauschal anbieten können. Wir wollen aber zum Schluß versuchen, anhand der für uns wichtigsten Fragen Konsequenzen für das praktische Handeln sichtbar werden zu lassen. Dabei können wir die Situation in der je konkreten Klasse oder Lerngruppe nicht berücksichtigen, die wir allesdings für die letztlich entscheidende Größe bei der Unterrichtsplanung und -durchführung halten. Die Angemessenheit von Überlegungen und Entscheidungen für die jeweilige Klassensituation muss von der jeweiligen Lehrerin erwogen und verantwortet werden, das kann (und sollte im Sinne eines professionellen Lehrerinnenhandelns) ihr niemand abnehmen.

Wir gehen von drei Fragen aus:

- Worum geht es? – Das Thema im Sachunterricht
- Worum geht es der Lehrerin? – Die Zielperspektiven im Sachunterricht
- Worum geht/ging es den Kindern – Die Lernprozesse im Sachunterricht

Worum geht es? – Das Thema im Sachunterricht

Dieser Absatz zielt nicht auf die theoretische Klärung der Gegenstände des Sachunterrichts, sondern auf die Frage, worum es bei der Wahl und vor allem der Aufbereitung eines Unterrichtsthemas gehen kann. Die Frage scheint banal; ihr Hintergrund lässt sich aber verdeutlichen: Bei der Sichtung einer großen, wenn auch nicht repräsentativen Menge von Beiträgen zum Thema „Wasser“ in grundschulpädagogischen Zeitschriften fallen zwei Sachverhalte auf:

- Das Thema wird kaum geklärt
Die Praxis wird beschrieben, ohne dass nachgefragt wird, was Wasser als Phänomen und Grundproblem in der Erwachsenenwelt und aus der Sicht der Wissenschaften bedeutet und welche Erfahrungen mit Wasser Kinder

machen oder machen sollten, um von diesen Erfahrungen aus sich das Phänomen Wasser in seinen vielfältigen Bedeutungen erschließen zu können. Das führt dazu, dass Wasser in der Regel nur als Unterrichtsgegenstand Wasser erscheint und außerunterrichtliche Bedeutungen meist gänzlich vernachlässigt werden. Der Gegenstand Wasser erscheint ausschließlich als didaktischer, der nur zu oft darauf reduziert wird, was an Inhalten und Material sich eignet, um „in einer Werkstatt“ oder „an einer Station“ unterrichtet zu werden. Alle anderen Kontexte, seien es die kindlichen Alltags Erfahrungen außerhalb der Schule, seien es wissenschaftliche, politische oder kulturelle Bedeutungen geraten nicht ins Blickfeld.

- In der Regel geht es gar nicht um Wasser, sondern das Thema stellt nur ein Medium dar, um ganz bestimmte Wissensbestände zu vermitteln. Da geht es um die physikalische Frage der Aggregatzustände oder Leitungssysteme oder es geht um Fragen der Hygiene oder das Wassersparen als Moralerziehung. Die Vielfältigkeit des Themas, teilweise auch seine Widersprüchlichkeit, die ja in den konkreten Erfahrungen und Kenntnissen der Kinder durchaus existiert, wird nicht berücksichtigt, welche Lerneffekte sich durch diese Spaltung in schulische und sonstige Erfahrungen und Wissensbestände ergeben, gerät nicht in den Blick.

Angesichts des veränderten Wissens über Wissen (→ 4.3.2.3.) und der Kenntnisse über kindliches Lernen kommt aber unserer Meinung nach den Bemühungen um eine Klärung des Gegenstandes besondere Bedeutung zu. Zunächst müsste das vorhandene Wissen über Wasser recherchiert werden, auch und gerade außerhalb von didaktischen Verwertungszusammenhängen. Dabei sollten zumindest wissenschaftliches, aber auch alltägliches Wissen und Erleben, Mythen, Märchen sowie regionale Sagen und Geschichten einbezogen werden. Aber ebenso wichtig sind die Überlegungen und Beobachtungen, welches Wissen und welche Erfahrungen die Kinder der Klasse wohl mit Wasser haben könnten, ohne dass Einzelbeobachtungen kollektiv unterstellt werden können.

Die Wissenssammlung darf nicht schon im ersten Schritt, der Zusammenstellung, um Wissen reduziert werden, das – angeblich – für Kinder nicht geeignet erscheint oder auf den ersten Blick – noch bevor der Unterricht begonnen hat! – als nicht zum Thema gehörig definiert wird. Es ist kaum generell zu klären, welches Wissen für Kinder einer konkreten Klasse nicht geeignet ist und – zumindest bei offenen Unterrichtsverläufen – kaum abzusehen, wohin sich ein Thema in dieser Klasse oder für einzelne Kinder entwickeln kann. Insbesondere durch Medien sind Kinder heute potentiell von

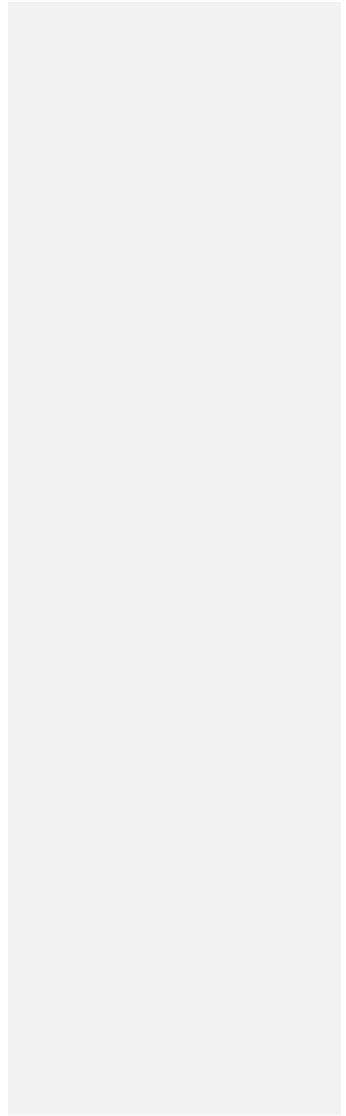
fast keinem Wissen mehr ausgeschlossen und von vielen scheinbar kindfernen Sachverhalten betroffen – was nicht heißt, dass sie die Bedeutung dieser Wissenspartikel entsprechend des gesellschaftlichen Verständnisses verstehen oder in größere Zusammenhänge einordnen können.

Ein Beispiel:

In einem Seminar an der Universität Frankfurt wurde die Frage diskutiert, ob „die Börse“ auch schon im Sachunterricht ein Thema sein kann. Eine Kommilitonin stellte dies in Abrede. Überlegungen wie, viele Familien haben dort in den letzten Jahren Geld erwirtschaftet oder verloren, noch vor einigen Jahren wurde die Börse nur im Wirtschaftsteil überregionaler Zeitungen thematisiert, heute finden Börsenentwicklungen Eingang in alle Nachrichtensendungen, der Druck der Aktionäre auf Gewinnmaximierung führt zu Entlassungen von Müttern und Vätern, haben uns nachdenklich gemacht.

Unabhängig von der Frage, ob Börse ein Thema in jeder konkreten Klasse sein kann und sollte, scheint eine generelle Ablehnung des Themas kaum vertretbar. Um zu sehen, was Börse im Leben von Kindern und Erwachsenen bedeutet, als was sie Thema im Unterricht sein kann, muss zunächst Wissen über sie zusammengetragen werden.

Das zusammengestellte Wissen bedarf einer Ordnung, um mit ihm umgehen zu können, denn in der konkreten Situation ist es wichtig, möglichst schnell einordnen zu können, was die Aussage oder die Handlung eines Kindes wohl bedeutet und in welche Richtung man dem Kinde helfen könnte, sein Wissen und Können gezielt zu erweitern und zu einem differenzierten Bewußtsein zu gelangen. Die Ordnungssysteme, die die Bezugswissenschaften traditionellerweise zur Verfügung stellen, sind dafür nur sehr bedingt geeignet. Deshalb beziehen wir uns hier auf ein Beispiel aus der Sachunterrichtsdiskussion, das unter dem Titel „Eine Themenlandkarte als Planungshilfe“ veröffentlicht wurde.



Gertrud Beck schreibt als Erklärung dazu:

„Eine Landkarte zeigt Orientierungspunkte und Wege, die dorthin führen. So verstanden kann es für die Planung von Lerngeschehen sinnvoll sein, Themenlandkarten zu entwerfen. Sie können helfen, Ausgangspunkte und Zielperspektiven bewußt zu machen und über mögliche Wege für einzelne Kinder oder die Lerngruppe nachzudenken und sich im Laufe des Lernprozesses immer wieder zu vergewissern, wer auf welchem Weg welchem Ziel näher gekommen ist. Man kann auch darüber nachdenken, wer bei welchem Thema oder Problem länger verweilt und sich intensiv damit auseinander gesetzt hat oder wer welchem Problem noch gar nicht begegnet ist und welche Anregungen entsprechend sinnvoll sein könnten. Als Beispiel wird hier eine Themenlandkarte wiedergegeben, deren Orientierungspunkte aus dem Beitrag Beck/Scholz (Wasser – ein Thema für vier Jahre Lernen, 1998) entnommen wurden. Auf den Wegen werden dabei Aktivitäten der Kinder angedeutet, über die sie sich den Phänomene nähern können. Über ihre Handlungen können sich die Kinder sehr unterschiedlichen Phänomenen nähern. Einige davon sind in der Karte genannt. Wählt man andere Ausgangs- und Zielpunkte, werden sich andere Kartierungen ergeben.“ (Beck 1998)

Solche Themenkarten ließen sich für viele Themen recherchieren und herstellen. Das im konkreten Fall der eigenen Lerngruppe gesichtete Wissen könnte den einzelnen Aspekten der Struktur zugeordnet werden. Damit bieten die Themenkarten dann die Möglichkeit, im Rahmen einer langfristigen Planung immer erneut zu fragen, wann welcher Aspekt vom wem und in welchem Zusammenhang mit anderen Themen aufgegriffen werden könnte. Sie eignen sich auch um zu fragen, wie konkrete Lernprozesse verlaufen sind, wobei die jeweilige Themenkarte vermutlich mehrfach verändert und ergänzt werden müsste.

Eine solche Wissenstrukturierung kann eine Sachunterrichtslehrerin allerdings kaum für alle Themen des Sachunterricht erstellen, zumal, wenn die Arbeitsbedingungen ständig verschärft werden (größere Klassen, höheres Lehrdeputat,...). Aber wenn der Versuch auch nur bruchstückhaft erfolgt oder nur an ein bis zwei Unterrichtsthemen pro Schuljahr durchgeführt wird, kann er helfen, das Bewusstsein eigenen Tuns zu schärfen und die eigene Qualifikation schrittweise zu erweitern. Sinnvoll ist sicher auch hier die Zusammenarbeit mit anderen Kolleginnen (→ 4.2.1.1., 4.2.1.2., 4.2.1.5.).

Worum geht es der Lehrerin? – Zielperspektiven im Sachunterricht

Vor dem Hintergrund einer umfassenden, strukturierten Wissensbasis müssen begründete Entscheidungen für die Auswahl der einen oder anderen Perspektive sowie die in diesem Kontext sinnvollen Zielsetzungen getroffen

werden, die sowohl die Situation der je konkreten Klasse und Schule, als auch didaktische Konsequenzen und Ansprüche von Richtlinien berücksichtigen.

Wir gehen davon aus, dass sich dieser komplexe Anspruch nur durch langfristige Planung (Aufbau von Wissen und Kompetenz in einem mehrjährigen Prozess) verwirklichen lässt und dabei immer die Einbeziehung verschiedensten Wissens angemessen ist. Diese Wissensperspektiven bedürfen einer begründeten Strukturierung, innerhalb derer das Thema bzw. einzelne Perspektiven erneut oder erweiternd aufgegriffen werden können.

Damit ergeben sich Fragen wie:

- In welchem Zusammenhang lässt sich das Thema in einer (neuen) Perspektive wieder aufgreifen?
 - Z.B. ein vergleichbarer oder gerade gegensätzlicher Sachverhalt bei einem anderen Thema (Aggregatzustände bei einem anderen Stoff als Wasser).
- Wann kann eine Perspektive zu einem zentralen Thema werden?
 - z.B. im Zusammenhang mit Jahreszeiten, Festen etc.
- Welche im schulischen Rahmen bisher eher unkonventionelle Themenzusammenhänge können aufgegriffen werden?
 - Unter Bezugnahme auf Klafkis Schlüsselprobleme z.B. Wasser im Zusammenhang mit Krieg und Frieden, ökologischen Fragen, der Zunahme der Weltbevölkerung etc. (vgl. Klafki 1992, S. 19-21; → 4.3.1).
- Gibt es regionale Erzählungen zum Thema?
 - „Die alte Quelle im Ort hat bei Mondschein heilende Wirkung.“

Die Auswahl der Perspektiven auf ein Thema wird mitbestimmt von den Zielen, die in der je konkreten Klasse erreicht werden sollen oder von einzelnen Kindern erreicht werden können, wobei es nicht nur um Wissen und Erkenntnisse geht, sondern auch um Fähigkeiten und Kompetenzen.

Neben dem Gegenstand ist also auch die Zielbestimmung sachunterrichtlichen Lernens ein Problem der Sachunterrichtsdidaktik. Politisch vorgegeben und damit für den Unterricht verbindlich ist das Erreichen bestimmter Wissensbestände, teilweise auch der von Fähigkeiten und Kompetenzen (→ 4.1.1.4. Leistungsbewertung/Bildungsstandards). Der Verweis auf die Kontextabhängigkeit der Gültigkeit von Wissen (→ 4.3.2.3.) zeigt auf, dass nicht nur wissenschaftliches Wissen für die „Orientierung in der Lebenswelt“ nützlich ist. Auch Richtlinien sprechen heute bei der Beschreibung intendierter Lernziele von der Bewältigung von Alltagssituationen, wozu auch regionales und Alltagswissen hilfreich ist. Insofern muss keineswegs in jeder Stunde oder thematischen Einheit ein

bestimmtes wissenschaftliches Wissen als Ziel gesetzt werden. Und wenn wissenschaftliches Wissen angestrebt wird, muss erneut entschieden, welche Wissenschaft denn für dieses Thema genutzt werden soll.

- Muss der Apfel immer ein biologisches Thema sein?
- Gehört Wasser in die/der Physik und Chemie?
- Geht „Börse“ in den Wirtschaftswissenschaften auf, die gar nicht Bezugswissenschaften des Sachunterrichts sind?

Es kommen also viele wissenschaftliche und nicht-wissenschaftliche Kenntnisse und Kompetenzen als Ziele für den Sachunterricht in Frage. Die Richtlinien geben einige vor, aber eher allgemein, nicht auf konkrete Situationen bezogen. Und manchmal hilft das sogar, weil die überordneten allgemeinen Lernziele wie Interesse wecken, Selbständigkeit und Teamfähigkeit fördern oder Verantwortung übernehmen sehr hilfreich sind, um bestimmte Entscheidungen zu legitimieren, aber auch genügend Spielraum lassen, um in konkreten Lernsituationen solches Lernen aufzuspüren, das man weder geplant noch erwartet hatte.

Wie auch bei der Frage der Unterrichtsthemas halten wir für die Frage des Ziels zunächst für wichtig, verschiedene Zieldimensionen zu entwerfen und zu strukturieren. Erst angesichts vieler Möglichkeiten kann dann eine begründete Entscheidung erfolgen. Was erscheint gegenwärtig als sinnvolles Wissen über Wasser und als sinnvolle Kompetenzen im Umgang mit Wasser? Wie lassen sich Konflikte zwischen dem Wissen (Wasser ist ein lebensnotwendiger und in der Menge begrenzter Stoff) und Handlungen (Wasserverbrauch) auflösen?

Wenn viele solche Fragen und Perspektiven sowie notwendige und mögliche Ziele im Bewusstsein der Lehrerin durchdacht und gewichtet präsent sind, kann sie auch in einer konkreten Situation schnelle Entscheidungen treffen, die ihrer Professionalität angemessen sind.

Worum geht/ging es den Schülerinnen und Schülern – Die Lernprozesse im Sachunterricht

Schon mehrfach haben wir darauf hingewiesen, dass eine Unterrichtsplanung nur anhand von Kenntnissen über die konkrete Klasse erfolgen kann. Das trifft in besonderem Maße auf die hier gestellte Frage zu. Nicht nur kollektiv als Lerngruppe, sondern auch individuell als Jungen und Mädchen, als kleingewachsene oder kraftstrotzende Kinder, als Kinder mit den unterschiedlichsten Fähigkeiten und Verhaltensweisen nehmen die einzelnen die Lernangebote der Lehrerin wahr und setzen sich mit ihnen auseinander oder auch nicht.

Von daher halten wir es für sinnvoll und hilfreich, grundsätzlich zwischen Lehre, Lehrplanung und Lehrziel etc. einerseits und Lernen, Lernprozessen und Lernzielen etc. andererseits zu unterscheiden. Mit der Trennung dieser beiden Seiten von Unterricht kann erreicht werden, die Lehrplanung und die Lehrziele nicht mit dem zu verwechseln, was an Lernen passiert. D.h. es kann vermieden werden, dass die Sicht auf das Lernen ständig vom Anspruch der Lehre überdeckt wird. Die Lehrerin muss sich für die Erkundung der Situation ihrer Klasse oder einzelner Kinder der Klasse von ihrer eigenen Lehrplanung distanzieren. D.h. nicht, dass sie keine Lehrplanung erstellen sollte, im Gegenteil. Sie benötigt die Lehrplanung auch und gerade, um auf Differenzen in der Wahrnehmung und in den Verarbeitungsprozessen der Kinder aufmerksam zu werden, muss sich dazu aber ständig der Begrenztheit und Einseitigkeit der Lehrplanung bewusst sein.

Vielleicht wird in der konkreten Situation nicht gelernt, auch wenn dies von der Lehrerin geplant war. Vielleicht wird nicht das gelernt, was laut Lehrplanung gelernt werden sollte, aber trotzdem wird gelernt, wenn auch etwas Nicht-Geplantes. Vielleicht haben einzelne Kinder eine ganz wichtige Erkenntnis gewonnen, während andere eher Auswendiggelerntes wiedergeben. Das zu erfassen, ist zwar nicht einfach, aber notwendig und für die Formulierung von Zielen, die erreicht werden sollen und die erreicht wurden und damit auch für die Leistungsbewertung hilfreich (→ 4.2.1.1; 4.2.1.5).

Die grundsätzliche Trennung zwischen Lehren und Lernen ermöglicht zwar immer noch nicht, in die Köpfe der Kinder zu schauen (Wird eigentlich in den Köpfen gelernt? Wo müsste man hinschauen um Lernen beobachten zu können?), aber sie öffnet insofern den Blick, als Lernen nicht nur vor dem Hintergrund der geplanten Lehre diagnostiziert werden kann. Damit kann nicht geplantes Lernen oder soziales Lernen oder Lernen, das üblicherweise mit einem anderen Fach in Verbindung gebracht wird, aber auch Lernen am Thema, das nicht den geplanten Wegen folgt etc. in den Blick geraten. Eine gut begründete These besteht in der Annahme, dass in der Schule unglaublich viel gelernt wird, das gesellschaftliches Zusammenleben erst ermöglicht, das aber nicht als Lernziel intendiert war. Wenn man sich nur auf die Lehrseite konzentriert, werden viele Lernerfolge nicht wahrgenommen und respektiert bzw. anerkannt.

Dass Inhalte nicht so gelernt werden, wie sie gelehrt werden, wird heute selbst in Richtlinien anerkannt (vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg u.a. (Hrsg.) 2004, 11). Dennoch fragen große Schulleistungsuntersuchungen stets danach, ob etwas Bestimmtes gelernt wurde, nicht aber, was gelernt wurde.

Damit soll Unterricht nicht beliebig werden, keinesfalls. Vor dem Hintergrund einer konstruktivistischen Lerntheorie muss aber davon

ausgegangen werden, dass instruktives Lehren nicht möglich ist, sondern die Lehrerin auf der einen und die Schülerinnen und Schüler auf der anderen Seite ihre jeweils eigenen Konstruktionen bilden. Vor diesem Hintergrund ist die Annahme, es ginge für die am Unterricht Beteiligten um die gleiche Sache, für die Unterrichtsgestaltung nicht mehr produktiv. Vielmehr ist es eine wichtige Aufgabe für alle Beteiligten, nach Verständigung und Vermittlung zwischen ihren unterschiedlichen Positionen zu suchen.

Dies eröffnet die Notwendigkeit und die Chance, die bei der Fixierung auf die Lehre nicht bestand bzw. wichtig erschien, zu versuchen, die Lernwege der Kinder herauszufinden und adäquate Lernangebote bereitzustellen.

Zusammengefasst dürfen entsprechend Unterrichtsplanung und -durchführung nicht auf einen Lernweg und ein von vorne herein bestimmtes Wissen beschränkt werden. Für die Lehrerin geht es zunächst um einen Horizont von Wissen über das vorhandene Wissen zu einem Thema und um Kenntnisse über das Lernen der Kinder in ihrer konkreten Klasse. Darauf basierend können begründete sachliche und didaktische Entscheidungen getroffen werden. Dabei muss die langfristige Planung auf der Lehrseite immer flexibel bleiben für nicht geplante Entwicklungen auf der Lernerseite.

Für die Schülerinnen und Schüler muss die Möglichkeit eröffnet werden, in der Konfrontation mit dem Wissen von Erwachsenen, dem Wissen anderer Kinder und dem eigenen Wissen Bedeutungen zu verstehen, d.h. die aktive Auseinandersetzung nicht nur mit der Sache selbst zu suchen, sondern mit unterschiedlichen Perspektiven in bezug auf die Sache.

6 Literatur

- Ackermann, P. (Hrsg.) (1974): Politische Sozialisation. Opladen
- Ackermann, P. (1973): Politisches Lernen in der Grundschule. München
- Ackermann, P./Ott, E. H. (1972): Politisch-gesellschaftliche Erziehung auf der Primarstufe. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung das Parlament. Bonn, B 49/72, 2. Dezember 1972, 3-19 (inzwischen auch erschienen in: Ackermann, P. (Hrsg.) (1973): Curriculum-Revision im sozialwissenschaftlichen Bereich der Schule. Stuttgart 1973, 71-106)
- Adorno, T. W. u. a. (1969): Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. Soziologische Texte Bd. 58. Neuwied
- Aissen-Crewett, M. (1997): Ästhetische Zugänge zur Welterkenntnis bei Kindern – Überlegungen zum natur- und naturwissenschaftsbezogenen Sachunterricht. In: Köhnlein, W./Marquardt-Mau, B./Schreier, H. (Hrsg.) (1997): Kinder auf dem Wege zum Verstehen der Welt. (Forschungen zur Didaktik des Sachunterrichts, 1). Bad Heilbrunn, 144-179
- Arbeitsgruppe für Unterrichtsforschung Göttingen (1970): Weg in die Naturwissenschaft. In: Die Grundschule, 3/1970, 21 ff.
- Arbeitskreis Grundschule e. V. (Hrsg.) (1973): Entdeckendes Lernen im Lernbereich Biologie. Beiträge zur Reform der Grundschule. Bd. 16/17. Frankfurt
- Aust, S. (1974): Elementare Lernprozesse im Sachunterricht unter den Aspekten Geschichte und politische Bildung (1). In: SMG, 2/1974/4, 179-184
- Aust, S./Beck, G./Bingel, P./Schulmerich, C. (1972): Beiträge zur politischen und sozialen Erziehung in der Grundschule. Essen
- Aust, S./Kunz, E./Traegl, R. (1970): Sachunterricht in Kategorien. Eine Planungshilfe für die Grundstufe. Oberursel
- Baier, H./Gärtner, H./Marquardt-Mau, B./Schreier, H. (Hrsg.) (1999): Umwelt, Mitwelt, Lebenswelt im Sachunterricht. (Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts, 9). Bad Heilbrunn
- Bärsch, W. (1997): Vorwort – Was ist mit unseren Kindern los? In: Fölling-Albers, M. (Hrsg.) (1997): Veränderte Kindheit – Veränderte Grundschule. Beiträge zur Reform der Grundschule, 75. Frankfurt (7. Aufl. 1997), 7-11
- Bausinger, H. (1990): Heimat in einer offenen Gesellschaft. In: Bundeszentrale für politische Bildung Band 294/I: Heimat. Analysen, Themen, Perspektiven. Bielefeld, 76-90
- Beck, G. (2001): Erwerbsforschung als Desiderat der Sachunterrichtsforschung. In: Beck, G./Rauterberg, M./Scholz, G./Westphal, K. (Hrsg.) (2001): Sache(n) des Sachunterrichts. Dokumentation einer Tagungsreihe 1997-2000. Frankfurt, 138-148
- Beck, G. (1998): Eine Themenlandkarte als Planungshilfe. In: Die

- Grundschulzeitschrift, 117/1998, 12-13
- Beck, G./Scholz, G.: Wasser – ein Thema für vier Jahre Lernen. In: Die Grundschulzeitschrift, 117/1998, 6-11
- Beck, G. (1993): Lehren im Sachunterricht zwischen Beliebigkeit und Wissenschaftorientierung. In: Die Grundschulzeitschrift, 67/93, 6 ff.
- Beck, G. (1985): Anforderungen an den Sachunterrichtslehrer. In: Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen (Hrsg.): Sachunterricht, Grundbaustein: Zur Pädagogik des Heimat- und Sachunterrichts. Tübingen, 124-152
- Beck, G. (1975): Sozialerziehung – Soziales Lernen (Auseinandersetzung mit der Rollenspielkonzeption von Shaftel/Shafel). In: Die Grundschule 7/1975/1, 15-18
- Beck, G. (1973): Autorität im Vorschulalter. Eine soziologische Untersuchung zur politischen Sozialisation in der Familie. Weinheim und Basel
- Beck, G. (1972a): Unterrichtsversuche im 4. Schuljahr zum Problem „Manipulation“ (Irreführung durch Bilder). In: Aust, S. u.a. (1972): a.a.O., 23-33
- Beck, G. (unter Mitarbeit von S. Aust und W. Hilligen) (1972b): Politische Sozialisation und politische Bildung in der Grundschule. Frankfurt/M.
- Beck, G./Clausen, C. (1976): Einführung in Probleme des Sachunterrichts. Frankfurt
- Beck, G./Grauel, G. (1975): Soziales Lernen in Eingangsklassen und Vorklassen der Grundschule. Frankfurt
- Beck, G./Grauel, G./Hilligen, W./Röhner, Ch./Scholz, E. (1973): Politische Bildung ohne Fundament. Neuwied
- Beck, G./Aust, S./Hilligen, W. (1971): Arbeitsbuch zur politischen Bildung in der Grundschule. Frankfurt
- Beck, G./Schubert, M./Wolff, P. (1976): Gemeinsamer Lernerfolg Projekte (4. Schuljahr). Frankfurt
- Beck, K. H. (1974): Zur Frage von Geschichte in der Grundschule. In: SMP, 2/1974/1, 20-24
- Behrmann, C. G. (1969): Politische Sozialisation in den USA und Politische Bildung in der Bundesrepublik. In: Gesellschaft, Staat, Erziehung 14/1969/13, 145-160
- Belgardt, K. A. (1973): Lebende Objekte im Sachunterricht der Grundschule – Ein Anreiz für entdeckendes Lernen. In: Arbeitskreis Grundschule (Hrsg.) (1973): a.a.O., 181 ff.
- Belser, H. u. a. (Hrsg.) (1975): Curriculum-Materialien III für Vorschule und Eingangsstufe – Mathematisches Denken, Natur und Technik. Weinheim und Basel
- Belser, H./Roeder, P.-M. (Hrsg.) (1972): Kinder, Schule, Elternhaus (Plowden Report, gekürzte Ausgabe in deutscher Sprache). Frankfurt
- Berendt, R. F. (1962): Der Mensch im Licht der Soziologie. Stuttgart
- Böttger, I./Schack, K. (1996): Rahmenrichtlinienvergleich der Lehrpläne für den Sachunterricht aller Bundesländer. In: Prote I./George, S. (Hrsg.) (1996): Handbuch zur politischen Bildung in der Grundschule. Schwalbach/Ts., 239-260
- Bredow, Wilfried von (1978): Heimat-Kunde. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Band 32/ 1978, 19-30
- Brehpohl, W. (1965): Heimat und Heimatgesinnung als soziologische Begriffe und Wirklichkeiten. In: Rabl, K. (1965): Das Recht auf Heimat. München
- Brügelmann, H. (1974): Mehr Autonomie, mehr Offenheit, mehr Selbständigkeit. In:

- Die Grundschule 1974, 366
- Brügelmann, H. (1972): Offene Curricula – Der experimentell-pragmatische Ansatz in englischen Entwicklungsprojekten. In: Zeitschrift für Pädagogik, 1/1972, 95 ff.
- Brügelmann, H./Brügelmann, K. (1973): Offene Curricula – ein leeres Versprechen? In: Die Grundschule, 3/1973, 165 ff.
- Bruner, J. S. (1970): Der Prozeß der Erziehung. Düsseldorf
- Bruner, J. S. (1960): The Process of Education. New York
- Cech, D./Feige, B./Kahlert, J./Löffler, G./Schreier, H./Schwier, H.J./Stoltenberg, U. (Hrsg.) (2001): Die Aktualität der Pädagogik Martin Wagenscheins für den Sachunterricht. W. Köhnlein zum 65. Geburtstag. Bad Heilbrunn
- CIEL-Arbeitsgruppe Reutlingen (1976): Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht. Einführung, Übersicht, Nutzungsvorschläge, Implementationsprogramm. Stuttgart
- Claussen, C. (1997): Unterrichten mit Wochenplänen. Kinder zur Selbständigkeit begleiten. Weinheim
- Claußen, B. (Hrsg.) (1976): Materialien zur politischen Sozialisation. München
- Clementz, B. (1913): Stichwortartikel zu „Heimatkunde“. In: Lexikon der Pädagogik. Freiburg („unveränderten Abdruck“ 1921)
- Council for Education, Children and their Primary Schools (1967): A report of the Central Advisory (Plowden Report), Her Majesty's Stationery Office. London
- Czwalina, C. (1971): Soziale Erziehung und politische Bildung durch Leibeserziehung. In: Die Grundschule, 3/1971/4, 25-31
- Dallmann, G./Grabowski-Pamitschka, S. (1973): Sachunterricht: Erfahrung und Emanzipation. Düsseldorf
- Dannenberg, U. (1971): Information und Argument. In: Die Grundschule, 3/1971/4, 41-44
- Daum, E. (1999a): Lebensorientierung und Lernen – Neue Aufgaben von Schule und Unterricht. In: Frohne, I. (Hrsg.) (1999): Sinn- und Wertorientierung in der Grundschule. Bad Heilbrunn, 77-96
- Daum, E. (1999b): Von der Lebenswelt zum eigenen Leben. In: Baier, H. u.a. (Hrsg.) (1999): a.a.O., 169-180
- Daum, E. (1998): Die „Sache“ und das „eigene Leben“ – autobiographisches Lernen im Sachunterricht. In: Marquardt-Mau, B. u.a. (Hrsg.) (1998): a.a.O., 47-58
- de Buhr, H. (1974): Versuche einer ersten Epochendifferenzierung im 4. Schuljahr. In: SMG, 1/1974/1, 31-35
- Deutscher Bildungsrat (1973): Empfehlungen der Bildungskommission „Zur Förderung praxisnaher Curriculum-Entwicklung“. Saarbrücken
- Deutscher Bildungsrat – Empfehlungen der Bildungskommission (1970): Strukturplan für das Bildungswesen. Verabschiedet auf der 27. Sitzung der Bildungskommission am 13. Februar 1970. Stuttgart
- Die Grundschule (1974): Interaktion und Rollenspiel, 6/1974/10
- Die Grundschule: Sachunterricht und Geographie, 2/1975
- Diehm, I./ Radtke, F.-O. (1999): Erziehung und Migration. Eine Einführung. Berlin und Köln
- Dinter, H. (1973): Curriculum Technik – curricularer Plan für die Techniklehre in der

- Sekundarstufe I mit Hinweisen für Vorschaltaufgaben in der Primarstufe. Ravensburg
- Druxes, H. (1973): Curriculum für den physikalischen Sachunterricht – Optisch-
Curriculum unter Verwendung des Fermatschen Prinzips. Bd. 1, Didaktische
Grundlegung und das Curriculum der Primarstufe. Ratingen
- Easton, D./Dennis, J. (1969): Children in the Political System. New York u. a.
- Einsiedler, W. (1997): Empirische Grundschulforschung im deutschsprachigen Raum –
Trends und Defizite. (Berichte und Arbeiten aus dem Institut für
Grundschulforschung, Bd. 85). Nürnberg
- Einsiedler, W. (1996): Probleme und Ergebnisse der Sachunterrichtsforschung.
(Berichte und Arbeiten aus dem Institut für Grundschulforschung, Bd. 83).
Nürnberg
- Einsiedler, W./Schirmer, G. (1986): Auswirkungen der Sachunterrichtsreform auf die
Unterrichtsgestaltung, aufgezeigt an Schülerarbeitsmappen von 1968-1981.
Berichte und Arbeiten aus dem Institut für Grundschulforschung. Nürnberg, 1-17
- Einsiedler, W./Rabenstein, R. (Hrsg.) (1985): Grundlegendes Lernen im Sachunterricht.
Bad Heilbrunn
- Elementary Science. In: Die Grundschule, 3/1968, 53ff.
- Engelhardt, R. (1971): Erkenntnisziel: Ideologie und Manipulation. In: Die
Grundschule 3/1971/4, 35-40
- Engelhardt, R. (1970): Fünf Thesen zur Politischen Bildung in der Grundschule.
Referat auf der Pädagogischen Woche in Unna 5.-10. Oktober 1970. In: Die
Grundschule, 3/1971/4, 4-11 und in: Bechert, G./Heermann, G. (Hrsg.) (1972):
Chancengleichheit durch Förderung. Weinheim und Basel, 107-122
- Engelhardt, R. (1969): Aspekte politischer Bildung in der Grundschule. In: Neue
deutsche Schule, 21/1969/1, 398-401; auch in: erziehung, 1970/2, 18-22
(es wird nach dem leichter zugänglichen Heft der Zeitschrift erziehung
zitiert)
- Engelhardt, W. (2004): Diskurskritische Momenteindrücke ... In: www.widerstreit-sachunterricht.de, 2/2004
- Engelhardt, W. D. (1970): Heimatkunde als Sachunterricht in der Grundschule? In:
Beck, J./Schmidt, L. (1970): Schulreform oder der sogenannte Fortschritt.
Frankfurt, 132-136
- Engelhardt, W./Stoltenberg, U. (2002): Die Welt zur Heimat machen? In: Engelhardt,
W. u.a. (Hrsg.) (2002): a.a.O., 9-26
- Engelhardt, W./Stoltenberg, U. (Hrsg.) (2002): Die Welt zur Heimat machen?
(Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts, 12). Bad Heilbrunn
- Engelhardt, W./Wendel, K.-H. (1975): Arbeiten mit thematischen Karten – statt der
Einführung in das Kartenverständnis. In: Die Grundschule, 7/1975/2, 74-82
- Eschenhagen, D. (1973): Vorwort. In: Eschenhagen, D. (Hrsg.) (1973): Biologie in der
Grundschule. Wolfenbüttel, o.S.
- Fiege, H. (1967/1972): Der Heimatkundeunterricht. Bad Heilbrunn (wieder
veröffentlicht 1972 unter dem Titel „Sachunterricht in der Grundschule“)
- Fikenscher, F./Rüger, K./Weigand, G. (1963): Die weiterführende Heimatkunde im 4.
Schuljahr. Ansbach

- Fikenscher, F./Rüger, K./Weigand, G. (1959): Die weiterführende Heimatkunde im 4. Schuljahr. Ansbach (4. Aufl.)
- Freise, G. (1972): Weg in die Naturwissenschaft – oder Irrwege einer Unterrichtsreform? Anmerkung zu einigen Arbeitsmaterialien für den naturwissenschaftlichen Sachunterricht in der Grundschule. In: Die Grundschule, 5/1972, 321 ff.
- Gebhard, U. (1999): Weltbezug und Symbolisierung. In: Baier, H. u.a. (Hrsg.) (1999): a.a.O., 33-53
- Geheins, F. (1974): Das Projekt „Arbeit“ in der Grundschule. München
- Geiser, H./Marquardt-Mau, B./Langeheine, R. (1997): Erhebung zur Praxis des Sachunterrichts (EBESA). In: Marquardt-Mau, B./Köhnlein, W./Lauterbach, R. (Hrsg.) (1997): Forschung zum Sachunterricht (Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts, 7). Bad Heilbrunn, 122–133
- George, S. (1972): Einführung in die Curriculumanplanung. des politischen Unterrichts. Ratingen
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (Hrsg.) (2004): GDSU-Info, 28/2004
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (Hrsg.) (2002): Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad. Heilbrunn
- Gieding, H. (1971): Ein Beispiel zur Konfliktanalyse. In: Die Grundschule, 3/1971/4, 32-34
- Giel, K. (1974): Perspektiven des Sachunterrichts. In: Giel, K./Hiller, G. G./Krämer, H. (1974): Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht – Aufsätze zur Konzeption 1. Stuttgart, 38 ff.
- Giesecke, H. (1973): Didaktik der politischen Bildung. München (8. Aufl.)
- Gläser, E. (2002): Vom lokalen Heimatgefühl zur globalen kulturellen Identität. In: Engelhardt u.a. (Hrsg.) (2002): a.a.O., 85-96
- Glaserfeld, E. von (1985): Einführung in den radikalen Konstruktivismus. In: Watzlawick, P. (Hrsg.) (1985): Die Erfundene Wirklichkeit. München, 16-38
- Glumpler, E. (1996a): Interkulturelles Lernen im Sachunterricht. Bad Heilbrunn
- Glumpler, E. (1996b): Heimatkunde für die Kinder der multikulturellen Gesellschaft? In: Glumpler, E./Wittkowske, S. (Hrsg.) (1996): Sachunterricht heute: zwischen interdisziplinärem Anspruch und traditionellem Fachbezug. Bad Heilbrunn, 171-188
- Glumpler, E. (1992): Erschließung von Lebenswirklichkeit durch Sachunterricht. Teil I: Überlegungen zur historischen und aktuellen Bedeutung eines Unterrichtsprinzips für die LehrerInnenbildung. In: SMP, 11/1992, 514-519
- Götz, M. (2000): Lernen mit allen Sinnen. Kritische Überlegungen zu gegenwärtigen Tendenzen. In: Hinrichs, W./Bauer, H. F. (Hrsg.) (2000): Zur Konzeption des Sachunterrichts. Donauwörth, 208-220
- Götz, M. (1994): Heimat – eine zwiespältige Bezugsgröße des Grundschulunterrichts. In: Götz, M. (1994): Leitlinien der Grundschularbeit. Langenau-Ulm, 211-226
- Götz, M. (1989): Die Heimatkunde im Spiegel der Lehrpläne der Weimarer Republik. Frankfurt a. M. u.a.
- Greenstein, F. J. (1965): Children and Politics. New Haven and London

- Griebel, M. (Hrsg.) (1971): Weg in die Naturwissenschaft – Ein verfahrensorientiertes Curriculum im 1. Schuljahr (Von der Arbeitsgruppe für Unterrichtsforschung in Göttingen). Stuttgart
- Groothoff, H.-H./Stallmann, M. (Hrsg.) (1965): Pädagogisches Lexikon. 3. Auflage Stuttgart
- Grotelüschchen, W. (1968): Eduard Spranger und die Heimatkunde. In: Westermanns Pädagogische Beiträge, 5/1968, 221 ff.
- Gümbel, G. (1976): Curriculare Ansätze zum politischen Lernen. In: Die Grundschule, 8/1976/2, 58-64
- Haan, G. de (1999): Von der Umweltbildung zur Bildung für Nachhaltigkeit. In: Baier, H. u.a. (Hrsg.) (1999): a.a.O., 75-102
- Hänsel, Dagmar (1980): Didaktik des Sachunterrichts: Sachunterricht als Innovation der Grundschule. Frankfurt a. M.
- Häußling, A. (2004): Diesseits von Sache(n) und Sprache(n). Versuche, die Sache(n) zur Sprache zu bringen. In: Rauterberg, M. u.a. (Hrsg.) (2004): a.a.O., 103-130
- Hainke, A. (1971): Politische Einstellungen und Lernprozesse bei Kindern und Jugendlichen. Neuere amerikanische Beiträge zu einer Theorie der politischen Sozialisation. Tübingen
- Halbfas, H. (1974): Soziales Lernen im schulischen Konkurrenzsystem. In: Halbfas, H. u.a. (Hrsg.) (1974): a.a.O., 200ff.
- Halbfas, H./Maurer, F./Popp, W. (Hrsg.) (1974): Neuorientierung des Primärbereichs, 2. Lernen und soziale Erfahrung. Stuttgart
- Hantsche, I. (1974): Industrialisierung und soziale Frage im 19. Jahrhundert – Ein Thema für die Sozialen Studien im vierten Schuljahr der Grundschule. In: SMG, 2/1974/7, 339-345
- Harnischfeger, A. (1970): Politische Sozialisation. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 21/1970/2, 80-90
- Hasse, J. (2003): Ästhetisches Lernen in der Grundschule. In: www.widerstreit-sachunterricht.de, 0/2003
- Hasse, J. (1999): Wahrnehmung – ein Schlüsselproblem des Sachunterricht. In: Baier, H. u.a. (Hrsg.) (1999): a.a.O., 54-74
- Hasse, J. (1994): „Heimat“ – Ein Gegenstand politischer Ästhetik für den Sachunterricht? In: Oberliesen, R. (Hrsg.) (1994): Heimatkunde – Sachunterricht wohin? Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg, 21-33
- Hasse, J. (1993): Heimatkunde und Sachunterricht – ein konstruktives Verhältnis. Das Beispiel eines norddeutschen Mühlenpfades. Universität Oldenburg: Oldenburger Vor-drucke 188/93
- Hasse, J. (1991): Warum ist der Himmel blau? Grundschulpädagogische Anmerkungen über Grenzen einer wissenschaftsorientierten und Chancen einer politisch ästhetischen Bildung. In: SMP, 7/1991, 288-293
- Hauptmeier, G. (1968): Wirtschaftserziehung in der Grundschule. In: Die deutsche Schule, 60/1968/12, 613-624
- Heinzel, F. (Hrsg.) (2000): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim
- Hellberg-Rode, G. (1998): Sachunterricht und Umweltbildung. In: Marquardt-Mau, B.

- u.a. (Hrsg.) (1998): a.a.O., 155-168
- Hentig, H. von (1973): Schule als Erfahrungsraum. Stuttgart
- Hentig, H. von (Hrsg.) (1960): Die Schule zwischen Bewahrung und Bewährung. Stuttgart
- Hess, R. D./Torney, J. V. (1967): The Development of Political Attitudes in Children. Chicago
- Hielscher, H. (1975): Förderung der Kooperation – ein Beitrag zur Sozialerziehung. In: Die Grundschule, 7/1975/1, 8-14
- Hielscher, H. (1974): Ziele und Inhalte einer systematischen Sozialerziehung im Kindesalter. In: Hielscher, H. (Hrsg.) (1974): Materialien zur sozialen Erziehung im Kindesalter. Heidelberg, 15-30
- Hiller, G. G. (2004): Sachunterricht – über die unterrichtliche Konstruktion von Kind und Wirklichkeit. In: www.widerstreit-sachunterricht.de, 2/2004
- Hiller, G. G./Popp, W. (1990): Unterricht als produktive Irritation – oder: Zur Aktualität des Mehrperspektivischen Unterrichts (MPU). In: Schreiber, H. (Hrsg.) (1990): Zum Bildungswert des Sachunterrichts. Kiel, 48-77
- Hillgen, W. (1975): Zur Didaktik des politischen Unterrichts I. Opladen
- Höcker, G. (1972): Sachunterricht in der Grundschule. In: Die Grundschule, 4/1972/5, 298-305
- Höcker, G. (1968): Inhalte des Sachunterrichts im 4. Schuljahr. In: Die Grundschule, 3/1968, 10-14
- Holtmann, A. (1975): Statt Rezensionen: Problematisierungen. In: Die Grundschule, 7/1975/5, 271-276
- Holtmann, A. (1973): Sozialisation, Lernen und Theoriebildung – Überlegungen zu einer sozialisationstheoretischen politisch-historischen Didaktik. In: Historischer Unterricht im Lernfeld Politik; Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Heft 96, Bonn 1973, 127-159
- Holtmann, A. (1972a): Soziallehre (Soziale Studien). In: Katzenberger, L. (Hrsg.) (1972): a.a.O., 83-118
- Holtmann, A. (1972b): Social Studies und politischer Unterricht. In: Holtmann, A. (Hrsg.) (1972): Das sozialwissenschaftliche Curriculum in der Schule. Opladen, 17ff.
- Holtmann, A. (1971): „Soziale Studien“ ohne soziales Lernen. In: Die Grundschule 3/1971/4, 15-18
- Honig, M.-S. (1999): Entwurf einer Theorie der Kindheit. Frankfurt
- Hoppe, O. (2004): Sache, Sprache und Bewußtsein – ein theoretischer Blick auf den wissenschaftlichen Verfügungswahn in der Pädagogik und Didaktik. In: Rauterberg, M. u.a. (Hrsg.) 2004: a.a.O., 69-88
- Huhse, K. (1968): Theorie und Praxis der Curriculumentwicklung. Ein Bericht über Wege der Curriculum-Reform in den USA mit Ausblicken auf Schweden und England. Studien und Berichte 13 – Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft. Berlin
- Hummel, H. D. (1972): Physikalische Propädeutik in der Grundschule. Ratingen
- Jeziorsky, W. (1972): Physik in der Grundschule – Kritische Betrachtungen zu einem wissenschaftsstrukturierten Unterricht nach K. Spreckelsen. In: Westermanns

- Pädagogische Beiträge, 2/1972, 72 ff.
- Jeziorsky, W. (1965): Allgemeinbildender Unterricht in der Grundschule. Braunschweig
- Jung, W. (1968): Das Nuffield Junior Science Projekt. In: Die Grundschule, 3/1968, 45 ff.
- Kade, F. (o.J.): Schule im Werden. Bonn
- Kahlert, J. (2002): Der Sachunterricht und seine Didaktik. Bad Heilbrunn
- Kahlert, J. (1997): Vielseitigkeit statt Ganzheit. Zur erkenntnistheoretischen Kritik an einer pädagogischen Illusion. In: Duncker, L./Popp, W. (Hrsg.) (1997): Über Fachgrenzen hinaus. Chancen und Schwierigkeiten fächerübergreifenden Lehrens und Lernens. Band 1, Grundlagen und Begründungen. Heinsberg, 92-118
- Kaiser, A. (1995): Einführung in die Didaktik des Sachunterrichts. Baltmannsweiler
- Karnick, R. (1964): Mein Heimatort I, Weinheim/Berlin
- Karplus, R. u. a. (1967): A New Look at Elementary School Science. Chicago
- Katzenberger, L. F. (Hrsg.) (1972/73): Der Sachunterricht der Grundschule in Theorie und Praxis, Teil 1 u. 2. Ansbach
- Kiper, H. (1994): Interkulturelles Lernen im Sachunterricht der Grundschule. In: Duncker, L./Popp, W. (Hrsg.) (1994): Kind und Sache. Zur pädagogischen Grundlegung des Sachunterrichts. Weinheim u.a., 131-143
- Kiper, H. (1993): Vom „Menschen“ zum „Außenseiter“ zum „Sündenbock“. In: Lauterbach, R./Köhnlein, W./Kiper, H./Koch, I.-A. (Hrsg.) (1993): Dimensionen des Zusammenlebens. (Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts, 4). Kiel, 97-114
- Kirchhoff, G. G. (1974): Wissenschaftsorientierter Geschichtsunterricht in der Grundschule. In: Arbeitskreis Grundschule (Hrsg.) (1974): a.a.O., 285-291
- Klafki, W. (1994): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: zeitgemässe Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim und Basel (4. Aufl.)
- Klafki, W. (1992): Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts. In: Lauterbach, R./Köhnlein, W./Spreckelsen, K./Klewitz, E. (Hrsg.) (1992): Brennpunkte des Sachunterrichts. (Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts, 3). Kiel, 11-31
- Kleinert, H. (Hrsg.) (1950): Lexikon der Pädagogik, I. Bern
- Klewitz, E./Mitzkat, H. (1974): Entdeckendes Lernen in der Grundschule. In: Die Grundschule, 1974, 356 ff.
- Klewitz, E./Mitzkat, H. (1973): Nuffield Junior Science Project. In: Die Grundschule 3/1973, 184 ff.
- Klose, P. (1988): Verwendung und Rezeption staatlicher Lehrpläne in Schulen: eine empirische Untersuchung am Beispiel des Sachunterrichts. Frankfurt a. M.
- KMK (2004): Entwürfe nationaler Bildungsstandards für die Jahrgangsstufe 4 und den Hauptschulabschluss. http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Bildungsstandards_Jg4.htm
- KMK (1970): Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule. Beschl d. KMK v. 2.7.1970. Abschnitt III, 2.3
- Knauf, A./Knauf T. (1975): Industriearbeit Unterrichtsprojekt in einer 4. Klasse. In:

- Arbeitskreis Grundschule (1975): Soziales und emanzipatorisches Lernen – Elterninitiativen. Beiträge zur Reform der Grundschule, 22/23. Frankfurt, 129-143
- Kochan, B. (Hrsg.) (1974): Rollenspiel als Methode sprachlichen und sozialen Lernens. Kronberg
- Köbberling, A./Müller-Guntrum, H. (1975): Politisch soziales Lernen. In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.) (1975): Gutachten und Studien der Bildungskommission. Die Eingangsstufe des Primarbereichs, 2/2: Soziales Lernen und Sprache. Stuttgart
- Köhler, B. (1972): Sachunterricht in der Grundschule, I. In: Westermanns Pädagogische Beiträge, 24. Jg. 7/1972, 382-392
- Köhler, U. (1975): Typisch Frau!? (3. Schuljahr). Frankfurt
- Köhnlein, W. (2001): Was heißt und wie kann „Verstehen lehren“ geschehen? In: Kahlert, J./Inckemann, E. (Hrsg.) (2001): Wissen, Können und Verstehen – über die Herstellung ihrer Zusammenhänge im Sachunterricht. (Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts, 11). Bad Heilbrunn, 55-69
- Köhnlein, W./Schreier, H. (Hrsg.) (2001): Innovation Sachunterricht: Befragung der Anfänge nach zukunftsfähigen Beständen. (Forschungen zur Didaktik des Sachunterrichts. Band 4). Bad Heilbrunn
- Köhnlein, W. (1998): Grundlegende Bildung – Gestaltung und Ertrag des Sachunterrichts. In: Marquardt-Mau, B. u.a. (Hrsg.) (1998): a.a.O., 27-46
- Köhnlein, W. (1996): Leitende Prinzipien und Curriculum des Sachunterrichts. In: Glumpler, E./Wittkowske, S. (Hrsg.) (1996): Sachunterricht heute: zwischen interdisziplinärem Anspruch und traditionellem Fachbezug. Bad Heilbrunn, 46-76
- Köhnlein, W. (1991): Annäherung und Verstehen. In: Lauterbach, R. u.a. (Hrsg.) (1991): a.a.O., 7-20
- König, R. (1965): Soziologische Orientierungen. Köln
- Kuhn, W. (1963): Neue Wege der Menschenkunde. In: Lebendige Schule, 11/1963, 547 ff.
- Lampe, K. (1975): „Durst macht Spaß – mit Fanta“. Unterricht über Werbung. In: Die Grundschule, 7/1975/4, 190-200
- Lampe, K. (1974a): Möglichkeiten emanzipatorischen Unterrichts durch Soziale Studien. In: Arbeitskreis Grundschule (Hrsg.) (1974): Richtlinien und Unterrichtspraxis. Prinzipien und Beispiele. Frankfurt, 272-284
- Lampe, K. (1974b): Sozialer Wandel am Beispiel des Freizeitverhaltens als Unterrichtsthema der Grundschule. In: SMG, 2/1974, 489-496
- Lauterbach, R. (1973): Naturwissenschaftliche Curricula der „elementary school“. In: Der Physikunterricht, 3/1973, 8 ff.
- Lauterbach, R./Köhnlein, W./Spreckelsen, K./Bauer, H. F. (Hrsg.) (1991): Wie Kinder erkennen. (Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts, Bd. 1). Kiel
- Lippitt, R./Fox, R./Schaible, L. (1975/1976): Detto und andere. Acht Einheiten für Sozialwissenschaften in der Schule. (Dt. Bearbeitung der Social Science Laboratory Units). Stuttgart
- Löffler, G. (1991): Analyse von Wahrnehmung und Ausdruck als methodischer Weg zur Einsicht, wie Kinder erkennen. In: Lauterbach, R. u.a. (Hrsg.) (1991): a.a.O., 21-33
- Marquardt-Mau, B. (1998): Einleitung: Grundlegende Bildung im Sachunterricht. In:

- Marquardt-Mau, B. u.a. (Hrsg.) (1998): a.a.O., 7-15
- Marquardt-Mau, B./Schreier, H. (Hrsg.) (1998): Grundlegende Bildung im Sachunterricht. (Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts, 8). Bad Heilbrunn
- Marquardt-Mau, B./Köhnlein, W./Lauterbach, R. (Hrsg.) (1997): Forschung zum Sachunterricht. (Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts, 7). Bad Heilbrunn
- Maurer, F. (1985): Sachunterricht als Erschließen der kindlichen Lebenswirklichkeit. Zur anthropologischen Grundlegung des Sachunterrichts. In: Beck, G. (Hrsg.) (1985): Zur Pädagogik des Heimat- und Sachunterrichts. Tübingen, 45-61
- Max, C. (1997): Verstehen heißt Verändern – „Conceptual Change“ als didaktisches Prinzip des Sachunterrichts. In: Meier, R. u.a. (Hrsg.) 1997: a.a.O., 62-89
- Mayer, W.G. (1966): Naturlehre, ein Problem der Grundschule/Umwelt im Aspekt der Wissenschaften. In: Neue Deutsche Schule, 20/1966, 346ff.
- Meier, R. (1997): Sachunterricht wohin? In: Meier, R. u.a. (Hrsg.) 1997: a.a.O., 27-44
- Meier, R./Unglaube, H./Faust-Siehl, G. (Hrsg.) (1997): Sachunterricht in der Grundschule. Frankfurt a.M.
- Meier, R. (1971): Biologie im Sachunterricht der Grundschule – Versuch einer Konzeption. In: Arbeitskreis Grundschule (Hrsg.) (1971): Materialien zum Lernbereich Biologie im Sachunterricht der Grundschule. Beiträge zur Reform der Grundschule. Bd. 6/7. Frankfurt, 123 ff
- Michalik, K. (2001): Das Wissen des Sachunterrichts. Über die Rätselhaftigkeit von Sachbegegnungen. In: Grundschule, 4/2001, 15-17
- Mildner, H. (1970): Grundstufe und politische Bildung. Praxis des politischen Unterrichts. Frankfurt
- Mitter, W. (1969): ‚Sozial Studies‘ in der amerikanischen Elementarschule. In: Die Grundschule, 1/1969/4, 37-46
- Mitzlaff, H. (1985): Heimatkunde und Sachunterricht: Historische und systematische Studien zur Entwicklung des Sachunterrichts; zugleich eine kritische Entwicklungsgeschichte des Heimatideals im deutschen Sprachraum. Diss. Universität Dortmund
- Möller, K. (1999): Konstruktivistisch orientierte Lehr-Lernprozessforschung im naturwissenschaftlich-technischen Lernbereich des Sachunterrichts. In: Köhnlein, W./Marquardt-Mau, B./Schreier, H. (1999): Vielperspektivisches Denken im Sachunterricht (Forschungen zur Didaktik des Sachunterrichts, Band 3). Bad Heilbrunn, 125-191
- Mücke, R. (1971): Unterrichtsplanung als Unterrichtshilfe, Planungsprojekt Biologie I. Bad Heilbrunn
- Mücke, R. (1967): Der Grundschulunterricht. Bad Heilbrunn
- Müller, E. H. (Hrsg.) (1974): Sozialkunde und soziales Lernen in der Grundschule. Ulm
- Müller, E. H. (1971a): Politische Sozialisation im Kindesalter. In: Müller, E. H./Rehm, W./Nußbaum, R. (Hrsg.) (1971): Politikunterricht und Gesellschaftskunde in der Schule. Ulm, 13-27
- Müller, E. H. (1971b): Politische Erfahrungen von Grundschulern. In: Müller, E. H./Rehm, W./Nußbaum, R. (Hrsg.) (1971): Politikunterricht und Gesellschafts-

- kunde in der Schule. Ulm, 28-52
- Müller, H. (1970): Affirmative Erziehung: Heimat- und Sachkunde. In Beck, J. u.a. (Hrsg.) (1970): Erziehung in der Klassengesellschaft. München, 202 ff.
- Neff, G. (1975): Probleme des verfahrensorientierten Sachunterrichts. Dargestellt an Hand der Lehrpläne von sieben Bundesländern. In: Die Grundschule, 7/1975/5, 250-255
- Neuhaus, E. (1974): Reform des Primarbereichs. Düsseldorf
- Neukum, J. (1972): Geschichte. In: Katzenberger, L. (Hrsg.) (1972): a.a.O., 143-160
- Nyssen, F. (1970): Kinder- und Politik. In: betrifft: erziehung 2/1970/1, 20-26
- Oettinger, U./Klein, K. (2000): Konstruktivismus – die neue Perspektive im (Sach-)Unterricht. Baltmannsweiler
- Partzsch, D. (1964): Zum Begriff der Funktionsgesellschaft. In: Mitteilungen des Dt. Verbandes für Wohnungswesen, Städtebau und Raumplanung, 4/1964
- Paul, A. (1998): Überlegungen zu einer Rekonstruktion der Heimat-Kunde. In: Marquardt-Mau, B. u.a. (Hrsg.) (1998): a.a.O., 59-66
- Pfeiffer, R. (1974): Science 5/13 – Ein neues Projekt zum naturwissenschaftlichen Elementarunterricht in englischen Primary Schools. In: Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht, 5/1974, 268 ff.
- Pollex, W. (1975): Strukturschema für schulgeographische Inhalte. Zur Geographie in der Grundschule. In: Die Grundschule, 7/1975/2, 90-97
- Popp, W. (1976): Orientierungsrahmen für die Analyse und Planung sozialen Lernens in der Schule. In: Halbfas, H./Maurer, F./Popp, W. (Hrsg.) (1976): Neuorientierung des Primarbereichs, 4. In Modellen denken. Stuttgart, 120-143
- Popp, W. (1970): Zur Reform des Sachunterrichts in der Grundschule. In: Die Deutsche Schule, 6/1970, 402 ff.
- Portmann, A. (1962): Zoologie und das neue Bild des Menschen. Basel
- Preuß-Lausitz, U. (1973): Vom Schwinden der „Fähigkeit“, sich mit dem politischen System zu identifizieren. In: betrifft: erziehung, 5/1973/2, 19-24
- Rabenstein, R./Haas, F. (1967): Erfolgreicher Unterricht durch Handlungseinheiten. Bad Heilbrunn
- Ramseger, J. (1997): Welterkundung statt Sachunterricht. Vorschläge zur Modernisierung der Grundschule. In: Direktorium des Instituts für Grundschulpädagogik (Hrsg.) (1997): Grundlegung von Bildung in der Grundschule von heute. Potsdam, 98-108
- Rauterberg, M. (2004): „Die Dinge haben Namen“ – erkenntnistheoretische und didaktische Überlegungen zum Verhältnis von Sache und Sprache im Sachunterricht. In: Rauterberg, M. u.a. (Hrsg.) (2004): a.a.O., 131-152
- Rauterberg, M./Scholz, G. (Hrsg.) (2004): Die Dinge haben Namen. Zum Verhältnis von Sache und Sprache im Sachunterricht. Sachen des Sachunterrichts, 2. Hohengehren
- Rauterberg, M./Scholz, G. (2003): Die Welt im Bild – Anmerkungen zur Gegenstandskonstitution des Sachunterrichts. In: Scholz, G. (Hrsg.): online zeitschrift grundschulforschung Nr. 6/2003
- Rauterberg, M. (2002): Die „Alte Heimatkunde“ im Sachunterricht: eine vergleichende Analyse der Richtlinien für den Realienunterricht der Grundschule in

Westdeutschland von 1945 bis 2000. Bad Heilbrunn

- Rauterberg, M. (1999): Der Begriff. Lebenswelt im Sachunterricht. In: Baier, H. u.a. (Hrsg.) (1999): a.a.O., 181-194
- Reeken, D. von (2000): Schimanski ein Deutscher? Kulturelle Pluralität in der deutschen Vergangenheit und ihre sachunterrichtliche Behandlung. In: Sache-Wort-Zahl, 27/2000, 42-47
- Reichsministerium des Inneren (1921): Die Reichsschulkonferenz 1920. Leipzig
- Riemenschneider, H. (1971): Soziales Umweltspiel und Bewußtseinsbildung. In: Die Grundschule, 3/1971/4, 45-49
- Robinson, S. B. (1969): Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied, 2. durchgesehene Auflage; Nachdruck 1970
- Röhner, Ch. (1973): Vom Erlebnis zum Sachzwang – Analyse ausgewählter Lehrerhandbücher für Heimatkunde und Sachunterricht. In: Beck, G. u.a. (1973): a.a.O., 149-189
- Rombach, H. (Hrsg.) (1971/1973): Lexikon der Pädagogik. Freiburg
- Roth, H. (Hrsg.) (1969): Begabung und Lernen. Gutachten und Studien der Bildungskommission, 4. Stuttgart (3. Aufl.)
- Rother, I. (1959): Schulanfang. Frankfurt (3. Aufl.)
- Rumpf, H. (1971): Zweifel am Monopol des zweckrationalen Unterrichtskonzepts. In: Neue Sammlung, 11/1971, 393 ff.
- Sachunterricht und Mathematik in der Grundschule, 1/1973 Köln
- Schäffer, R. (1973): Zeitbegriffsbildung im Rahmen der Sozialen Studien? In: SMP, 1/1973/2, 68-72
- Schaub, H. (1973): Irrwege einer fachimmanenten Lehrplanentwicklung für den Sachunterricht der Grundschule. In: SMG, 1/1973/5, 209-214
- Schefer, G. (1973): Gesellschaftslehre und Primarstufe. Kritik der hessischen Rahmenrichtlinien. In: Das Argument 80, Schule und Erziehung V. Berlin, 120ff.
- Schietzel, C. (1973): Exakte Naturwissenschaften in der Grundschule? In: Die Grundschule, 3/1973, 153 ff.
- Schlegel, W. (1974): Die Bedeutung des Grundschulunterrichts für die Grunderfahrung des Geschichtlichen. Vorüberlegungen zum geschichtlichen Lernbereich in der Grundschule. In: SMP, 2/1974/2, 80-85
- Schlicht, R. C. (1972): Wie die Menschen früher wohnten. In: Katzenberger (Hrsg.) (1972): a.a.O., 161-165
- Schmidt, H. J. (1995): Grundschulforschung in Deutschland. Eine Zusammenstellung von Forschungsprojekten in Kurzfassung. Universität Rostock, Fachbereich Erziehungs- und Sportwissenschaften, Institut für Schulpädagogik (2., korrigierte und erweiterte Auflage)
- Schmidt, K. L. (1974): Geographischer Lernbereich im Sachunterricht der Grundschule am Beispiel: Spargelanbau bei Speyer. In: SMG, 2/1974/2, 67-72
- Schmidt, L. (1974): Manipulation in der Werbung, (4. Schuljahr). Frankfurt
- Schneider, G. (1990): Überlegungen zur Pädagogik des Sachunterrichts im Anschluß an Kants Kritik der Urteilskraft – Denkanstöße zum Erziehenden Unterricht in der Grundschule. In: Schreier, H., u.a.: Zum Bildungswert des Sachunterrichts. Kiel, 78-105

- Scholz, G. (1994): Die Konstruktion des Kindes: über Kinder und Kindheit. Opladen
Schools Council London (Ed.) (1972): With objectives in mind. Guide to Science 5/13.
London
- Schreier, H. (1994a): Der Gegenstand des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn
- Schreier, H. (1994b): Philosophieren mit Kindern. In: Duncker, L./Popp, W. (Hrsg.)
(1994): Kind und Sache. Zur pädagogischen Grundlegung des Sachunterrichts.
Weinheim u.a., 41-56
- Schreier, H. (1994c): Sachunterricht zwischen den Ansprüchen von Affirmation und
Kritik. In: Oberliesen, R. (Hrsg.) (1994): Heimatkunde – Sachunterricht wohin?
Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg, 3-12
- Schreier, H. (1992): Das Erlebnis des Landes ... Ökologie und Ethik im Sachunterricht.
In: Grundschule, 3/1992, 35-40
- Schreier, H. (1979): Sachunterricht, Themen und Tendenzen: eine Inhaltsanalyse von
Lehrberichtsaufzeichnungen aus Kasseler Grundsch. im Zeitraum 1967-1975.
Paderborn
- Schubring, K. (1973): Sachunterricht und Geschichte – Beobachtungen und
Bemerkungen zu einem „Bereich“ in der Grundschule. In: SMG, 1/1973/9, 393-
402
- Schulmerich, C. (1972): Soziale Erziehung in den ersten Schulwochen – Einpassung,
Anpassung ... und nicht mehr? In: Aust, S. u.a. (1972): a.a.O., 53-68
- Schwedes, H. (Hrsg.) (1975): Zeit – Bausteine für ein offenes Curriculum –
Naturwissenschaftlicher Unterricht/Primarstufe, Stuttgart
- Senesh, L. (1964; 1965; 1967): Our Working World, I. Families at Work, II.
Neighbours at Work, III. Cities at Work. Chicago
- Siller, R. (2004): „Die Spur des Anderen“ Auf der Suche nach der Sache des
Sachunterrichts. In: www.widerstreit-sachunterricht.de 3/2004
- Spranger, E. (1952): Der Bildungswert der Heimatkunde. Stuttgart (3. Aufl.)
- Spranger, E. (1951): Die Volksschule in unserer Zeit. In: Päd. Perspektiven. 1953 (2.
Aufl.)
- Spreckelsen, K. (1973): Physik/Chemie: Basiskonzepte. In: Katzenberger, L. F. (Hrsg.)
(1973): Der Sachunterricht in der Grundschule, 2. Ansbach, 278ff.
- Spreckelsen, K. (1972a): Konzeptdeterminierter Physikunterricht in der Grundschule.
In: WPB 1972, 590 ff.
- Spreckelsen, K. (1972b): Wechselwirkungen und ihre Partner. Lehrerband. Frankfurt
(2. Aufl.)
- Spreckelsen, K. (1971): Stoffe und ihre Eigenschaften. Lehrerband. Frankfurt (2. Aufl.)
- Spreckelsen, K. (1970): Strukturorientierung im Physikunterricht der Realschule. In:
Die Realschule, 10/1970, 355 ff.
- Spreckelsen, K. (1969): SCIS. In: HRGS? (1969): Bericht über die Arbeitstagung „Nat-
urwissenschaftlich-technischer Lernbereich in der Grundschule“. Göttingen,
26 ff.
- Spreckelsen, K. (1971): Naturwissenschaftlicher Unterricht in der Grundschule.
Lehrgang Physikalisch/chemischer Lernbereich. Frankfurt, Berlin, München
- Spreckelsen, K. (1968): Science – A Process Approach. In: Beiträge zum
mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht, 15/1968, 35 ff.

- Spreckelsen, K./Möller, K./Hartinger, A. (Hrsg.) (2002): Ansätze und Methoden empirischer Forschung zum Sachunterricht. (Forschungen zur Didaktik des Sachunterrichts, 5). Bad Heilbrunn
- Stöcker, K. (1957a): Volksschuleigene Bildungsarbeit. Theorie und Praxis einer volkstümlichen Bildung. München
- Stöcker, K. (1957b): Gemeingeist des einfachen, werktätigen Volkes.
- Stoltenberg, U. (1999): Sinn-Bildung durch Auseinandersetzung mit Arbeit und Umwelt. In: Frohne, I. (Hrsg.)(1999): Sinn- und Wertorientierung in der Grundschule. Bad Heilbrunn, 179-200
- Thiel, S. (1973): Grundschul Kinder zwischen Umgangserfahrung und Naturwissenschaft. In: Wagenschein, W./Banholzer, A.;Thiel, S. (1973): Kinder auf dem Wege zur Physik. Stuttgart, 90 ff.
- Thiel, S. (1972): Grundschul Kinder zwischen Umgangserfahrung und Naturwissenschaft. In: Die Grundschule 1972/5, 306-311
- Thiel, S. (1970a): Kinder sprechen über Naturphänomene. In: Die Grundschule, 3/1970, 3-10
- Thiel, S. (1970b): Einführung. In: Nelson, A. P. (1970): Naturwissenschaftlicher Unterricht in der Grundschule. Stuttgart
- Treu, B. (1973): Geographie. In: Tybl, R. (Hrsg.) (1973): a.a.O., 166-195
- Tütken, H. (1971): Einleitende Bemerkungen zu den ‚neuen‘ naturwissenschaftlichen Elementarschulcurricula in den USA. In: Tütken, H./Spreckelsen, K. (1971): a.a.O.
- Tütken, H. (1969a): Die naturwissenschaftlichen Curricula in den USA während der Post-Sputnik-Periode. In: Tütken, H. (Hrsg.) (1969): Bericht über die Arbeitstagung „Naturwissenschaftlich-technischer Lernbereich in der Grundschule“. Göttingen, 19 ff.
- Tütken, H. (1969b): Bericht über das amerikanische Curriculum „Science – A Process Approach“ und die geplante Erprobung in deutschen Grundschulklassen. In: Tütken, H. (Hrsg.) (1969): Bericht über die Arbeitstagung „Naturwissenschaftlich-technischer Lernbereich in der Grundschule“. Göttingen, 29 ff.
- Tütken, H. (1966): Geschichtsunterricht und Erfahrungsraum. In: neue sammlung, 6/1966/2, 202 ff.
- Tütken, H./Spreckelsen, K. (1971): Zielsetzung und Struktur des Curriculum – Naturwissenschaftlicher Unterricht in der Grundschule, Band 1. Frankfurt
- Tybl, R. (1973): Geschichte. In: Tybl, R. (Hrsg.) (1973): Handbuch zum Unterricht, a.a.O., 196-244
- Tybl, R. (Hrsg.) (1973): Handbuch zum Unterricht. Modelle emanzipatorischer Praxis in der Grundschule. Starnberg
- Ulrich, H./Klante, D. (1973): Technik im Unterricht der Primarstufe. Ravensburg
- Unglaube, H. (1997): Fächerübergreifendes Arbeiten im Sachunterricht – ein altes Konzept im neuen Gewand? In: Meier, R. u.a. (Hrsg.) (1997): a.a.O., 45-61
- Urban, D. (1970): Wirklichkeit und Tendenz. Essen
- Völker, D. (1967): Der naturwissenschaftliche Unterricht in der Grundschule. In: Ganzheitliche Bildung, Okt./1967, 346ff.
- Wagner, E. (2004): Naturwissenschaftliche Fachbegriffe im Sachunterricht: Zeichen für

- Sprachlosigkeit oder Schlüssel zu notwendiger Propädeutik? In: Rauterberg, M. u.a. (Hrsg.) (2004): a.a.O., 171-195
- Waldermann, M. (1974): Sozialwissenschaftliche Begriffe durch „Soziale Studien“
Unterrichtsvorschlag zur Erarbeitung des Begriffs „Rolle“. In: SMP, 2/1974/7,
325-332
- Wasmund, K. (1974): Kinder und Wahlkampf. Eine empirische Untersuchung zur
politischen Sozialisation bei Viertklässlern. In: WPB, 26/1974/1, 31-45
- Wasmund, K. (1971): Politische Sozialisation im frühen Schulalter. Zu amerikanischen
Untersuchungen über politisches Lernen im außerschulischen Bereich. In: WPB
23/1971/10, 530-539
- Welsch, W. (1997): Transkulturalität - Zur veränderten Auffassung heutiger Kulturen.
In: Schneider, I./Thomsen, C. W. (Hrsg.) (1997): Hybridkultur. Medien, Netze,
Künste. Köln, 67-90
- Weniger, E. (1926): Heimat und Geschichte. In: Die Erziehung, 1. Jg. 1926, 208 ff.
- Wenzel, A. (1968): „Social Science“ – eine Anregung für den grundlegenden
Sachunterricht? In: Die Grundschule, Beiheft zu Westermanns Pädagogischen
Beiträgen, 1968/4, 34-40
- Wibel, K. H. und Studierende (1994): Heimat Begriff/en. In: Lauterbach, R./Köhnlein,
W./Koch, I./Wiesenfarth, G. (Hrsg.) (1994): Curriculum Sachunterricht (Probleme
und Perspektiven des Sachunterrichts, 5). Kiel: Institut für die Pädagogik der
Naturwissenschaften; Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts e.V., 104-115
- Wiesenfarth, G. (1991): Kontinuität oder Diskontinuität – Eine überflüssige
Diskussion? In: Lauterbach, R. u.a. (Hrsg.) (1991): a.a.O., 98-122
- Witte, A. (1983): Organisatorische und hochschuldidaktische Probleme der Ausbildung
von Lehrern für das Fach Sachunterricht an Grundschulen. In: Lauterbach,
R./Marquardt, B./Bolscho, D. (Hrsg.) (1983): Lehrerbildung Sachunterricht.
Kritik und Perspektiven. Beiträge und Ergebnisse des 11. IPN-Symposiums, Kiel
3. Bis 6. Mai 1982. Forschungsbeiträge zur Grundschulreform Band 6. Frankfurt,
121-134
- Witte, R. (1971): Konzeptdeterminierte Curricula für die Grundschule? In: Arbeitskreis
Grundschule e.V. (Hrsg.) (1971): Materialien zum Lernbereich Biologie im
Sachunterricht der Grundstufe. Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 6/7.
Frankfurt, 25-46
- Witte, R. (1966): Naturwissenschaftlicher Unterricht für die Grundschule. In:
Westermanns Pädagogische Beiträge, 7/1966, 320 ff.
- Wulf, Chr. (1971): Die „New Social Studies“ in den USA. In: Die Grundschule,
3/1971/4, 19-24
- Zenke, K. G. (1972): Zur Kritik der politischen Sozialisationsforschung. In: Die
deutsche Schule, 64/1972/12, 750-769
- Zenker, V./Zenker, E. (1972): Unterrichtsbeispiele für die Grundschule/Physik-
Chemie-Technik. Köln
- Zepp, P. (1931): Die weltkundliche Jugendbildung in Heimat- und Erdkunde. München
- Zimmer, J. (1972): Überlegungen zur Legitimierung und Entwicklung vorschulischer
Curricula in der BRD. In: Robinsohn, S. B. (Hrsg.) (1972):
Curriculumentwicklung in der Diskussion. Stuttgart-Düsseldorf, 72 ff.

Richtlinien, Studien- und Prüfungsordnungen, Studentafeln

Richtlinien

Baden-Württemberg:

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (2003):
Bildungsplan 2004 Grundschule. Stuttgart
Kultusministerium Baden-Württemberg (1958): Bildungsplan für die Volksschulen in
Baden-Württemberg. In: Kultus und Unterricht Amtsblatt des Kultusministeriums
Baden-Württemberg 7. Jahrgang, Nummer 1, Stuttgart, Januar 1958

Bayern:

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2000): Lehrplan für die
bayerische Grundschule

Berlin:

Senator für Schulwesen (1970): Rahmenpläne für Unterricht und Erziehung in der
Berliner Schule: Grundschule. Berlin (Nachdruck Rahmenplan März 1983)

Brandenburg, Berlin und Mecklenburg-Vorpommern:

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg/Senatsverwaltung
für Bildung, Jugend und Sport Berlin/Ministerium für Bildung, Wissenschaft und
Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Hrsg.) (2004): Rahmenlehrplan
Grundschule Sachunterricht. Berlin

Bremen:

Freie Hansestadt Bremen, Der Senator für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.) (2002):
Rahmenplan für die Primarstufe Sachunterricht. Bremen
Der Senator für das Bildungswesen (1960): Lehrplan für die Grundschule im Lande
Bremen. Bremen

Hamburg:

Freie und Hansestadt Hamburg Behörde für Bildung und Sport Amt für Bildung - B 22
- (Hrsg.) (2003): Bildungsplan Grundschule Rahmenplan Sachunterricht.
Hamburg
Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung (1975):
Richtlinien für die Erziehung in Vorklassen. Regensburg
Freie und Hansestadt Hamburg Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung (Hrsg.)
(1973): Richtlinien und Lehrpläne Grundschule (Kl.1-4). Hamburg

Hessen:

- Der Hessische Kultusminister (1972 a): Rahmenrichtlinien Primarstufe Sachunterricht naturwissenschaftlich-technischer Aspekt. Frankfurt
- Der Hessische Kultusminister (1972 b): Rahmenrichtlinien Primarstufe Sachunterricht Aspekt Gesellschaftslehre. Frankfurt
- Der Hessische Minister für Erziehung und Volksbildung (1956): Bildungspläne für die allgemeinbildenden Schulen im Lande Hessen. Wiesbaden (Nachdruck)

Niedersachsen:

- Der Niedersächsische Kultusminister (1975): Rahmenrichtlinien für die Grundschule. Hannover

Nordrhein-Westfalen:

- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2003): Grundschule Richtlinien und Lehrpläne zur Erprobung. Düsseldorf
- Die Schule in Nordrhein-Westfalen. Eine Schriftenreihe des Kultusministers (1973): Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Ratingen
- Die Schule in Nordrhein-Westfalen. Eine Schriftenreihe des Kultusministers (1969): Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule Schulversuch in Nordrhein-Westfalen. Wuppertal
- Erlaß des Kultusministers vom 8.3.1955: Richtlinien für die Volksschule des Landes Nordrhein-Westfalen. Ratingen 1955

Rheinland-Pfalz und Saarland:

- Kultusminister des Landes Rheinland-Pfalz; Minister für Kultus, Unterricht und Volksbildung des Saarlands (1971): Lehrplan für die Grundschule der Länder Rheinland-Pfalz u. Saarland. Grünstadt

Sachsen:

- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hrsg.) 2004: Lehrpläne für die Grundschule Sachunterricht. Dresden

Schleswig-Holstein:

- Die Ministerin für Frauen, Bildung, Weiterbildung und Sport des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.) (1997): Lehrplan Grundschule. Kiel
- Der Kultusminister des Landes Schleswig-Holstein (1975): Lehrplan in Schleswig-Holstein. Erziehung und Unterricht in der Grundschule und der Vorklasse. Kiel
- Der Kultusminister des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.) (1961): Richtlinien für die Lehrpläne der Grundschulen des Landes Schleswig-Holstein. Lübeck (4. Aufl.)

Thüringen:

- Thüringer Kultusministerium (Hrsg.) (1999): Lehrplan für die Grundschule und für die

Förderschule mit dem Bildungsgang der Grundschule. Saalfeld

Studien- und Prüfungsordnungen

Bremen:

Prüfungsanforderungen für den Lernbereich Sachunterricht vom 17. November 1999
zit. nach: http://www.bildung.bremen.de/sfb/bildung/lasl/p_sach.pdf

Heidelberg:

Studienordnung für den Studiengang Lehramt an Grund- und Hauptschulen mit dem
Fach Heimat- und Sachunterricht Stand: Senatsbeschluß vom 10. Februar 1999
zit. nach: <http://www.ph-heidelberg.de/org/gsu/studium/studienordnung.htm#b2>

Potsdam:

Amtliche Bekanntmachungen der Universität Potsdam Nr. 4/98 vom 08.05.1998 zit.
nach: <http://www.uni-potsdam.de/u/ambek/ambek498.htm#name6>

Studentafeln

Bayern:

http://www.schweizerhof-grundschule.de/DOK/Rahmenplaene/studentafel_g_20042005

Berlin:

http://www.senbjs.berlin.de/schule/informationen_fuer_lehrer/Rundschriften/rundschriften_3_8_2002_anlage_1.pdf

Rheinland-Pfalz:

<http://leb.bildung-rp.de/info/nachgefragt/studentafel/grundschule.htm>

Schleswig-Holstein:

http://www.elternvertretung-sh.de/leb_ghs/aktuelles/studentafel%20_rund.html