

1 Einleitung

Die folgenden Ausführungen haben sich zur Aufgabe gemacht, die konzeptionelle Entwicklung der Heimatkunde und des Sachunterrichts aufzuarbeiten, um von daher wesentliche Strukturen, Inhalte und Methoden der Didaktik des Sachunterrichts zu analysieren und zu begründen und sie in ihrer Genese aspektreich auf den aktuellen Diskussionsstand beziehen zu können (Kap. 3 und Kap. 4). Dabei wird die Untersuchung durch die Bearbeitung des historischen Entwicklungsverlaufs abgesichert.

In diesem Zusammenhang beanspruchen die Ausführungen zur Geschichte (Kap. 2) lediglich in ihrer zugespitzten Systematik einen eigenständigen Wert, denn Arbeiten zur historischen Entwicklung der Heimatkunde liegen vor, wobei zwischen breiter angelegten ideengeschichtlichen Beiträgen, die sich vor allem um den Heimatbegriff mühen (vgl. z.B. Fiege (1964) 1994), und Sammlungen von Quellentexten unterschieden werden kann (vgl. Plöger / Renner 1996 und vgl. Siller / Walter 1999).

Auf den Wiederabdruck der internationalen Zusammenhänge ist in dieser Auflage verzichtet worden; denn zwischenzeitlich ist die internationale Perspektive für die Europäische Union aufgegriffen und in ein vergleichendes Forschungsprojekt überführt worden (vgl. Blaseio 2006). Darüber hinaus erfolgte im Handbuch für die Didaktik des Sachunterrichts (vgl. Kahlert u.a. 2007) eine Übersicht über verschiedene internationale Ansätze zu Lernbereichen, die unserem Sachunterricht entsprechen, so dass von daher der Kenntnisstand aktualisiert wurde. Ausgangspunkt für die weiterführende Bearbeitung dieses Problemkreises waren die eigenen Veröffentlichungen in der 1. und 2. Auflage dieses Buches, so dass ihr wissenschaftlicher Zweck erfüllt ist (vgl. Blaseio 2007, S. 281). Eine Wiederholung an dieser Stelle ist daher nicht mehr notwendig.

Der Begriff „Sachunterricht“ wird als ein Oberbegriff für aktuelle oder historische Ansätze eines Realienunterrichts gebraucht (Realienunterricht zielt demnach auf Sachkenntnisse über die wirklichen Dinge und Tatsachen ausdrücklich unter Einbezug der Naturwissenschaften ab), wie er besonders mit Blick auf die ersten vier Schuljahre entwickelt worden ist. „Sachunterricht“ wird damit als eine Kategorie gedacht, die alle noch so unterschiedlichen Ansätze übergreifend begrifflich erfassen kann. Dies gilt für aktuelle Ansätze ebenso wie für solche aus der jüngeren oder fernerer Vergangenheit.

Auf diese Weise wird mit dem Begriff „Sachunterricht“ der neue Ansatz der Welterkundung ebenso erfasst wie der „Integrativ-mehrperspektivische Unterricht“ aus der jüngeren Vergangenheit, desgleichen fallen die verschiedenen

Ausprägungen von „Heimatkunde“ unter den Oberbegriff „Sachunterricht“, wodurch eine vergleichende Diskussion möglich ist.

Dabei meint das engere Verständnis von „Sachunterricht“ in diesem Zusammenhang den naturwissenschaftlich und sozialwissenschaftlich bezogenen Lernbereich der Grundschule, der seit dem Frankfurter Grundschulkongress 1969 und seit dem Strukturplan des Deutschen Bildungsrates (1970) mit „Sachunterricht“ bezeichnet wird.

Der Begriff „Sachunterricht“ war seinerzeit auch in behördlichen Texten keineswegs neu. Bereits im „Lehrplan für die Grundschule im Lande Bremen“ von 1961 taucht die Bezeichnung „Sachunterricht“ auf. Niedersachsen folgte 1962 mit den „Richtlinien für die Volksschulen des Landes Niedersachsen“. Ilse Rother führte „Sachunterricht“ als Bezeichnung für den heimatkundlichen Lernbereich in ihrem Buch „Schulanfang“ bereits 1954 ein.

Das weitere Verständnis von „Sachunterricht“ eröffnet die historische Perspektive. Auch hier soll „Sachunterricht“ der allgemeine Oberbegriff sein. Auch dafür zwei Belege. Bereits Karl Eckhardt bezeichnete die den Gesamtunterricht zentrierende Heimatkunde als „Sach- oder Umgebungsunterricht“, bei der der „sachunterrichtliche Kern“ das Wesentliche sei (vgl. 1925, S. 87 und S. 86), womit deutlich wird, dass die zeitliche und inhaltliche Eingrenzung des Begriffes „Sachunterricht“, so wie wir ihn heute gebrauchen, überschritten werden kann. Ebenso kann unter historischer Perspektive die uns heute geläufige Eingrenzung auf den Grundschulbereich verlassen werden. So verweist das Roloffsche „Lexikon der Pädagogik“ unter dem Begriff „Sachunterricht“ auf das Stichwort „Realien“ (vgl. 1915, Sp. 216). Dort wird in Hinblick auf den Volksschulunterricht unter „Realien“ verstanden: „Heimat= u. Welt=(Erd=)kunde, Geschichte, Naturgeschichte, Naturlehre u. Chemie“ (ebd., Sp. 215). Welchen Stellenwert die „Realien“ nach damaliger Sicht im Lehrplan der Volksschule einnahmen, wird dadurch deutlich, dass sie gegenüber den anderen Fächern als „akzessorische Fächer“ (ebd.) bezeichnet werden, wobei zudem der Heimatkunde als Teil des Realienunterrichts die Aufgabe einer „vaterländischen Lebenskunde“ (Sp. 218) zugedacht wurde. Neuere Forschungen (vgl. Feige 2007b) belegen darüber hinaus einen noch früheren Gebrauch der Begriffes „Sachunterricht“ zur Kennzeichnung reformpädagogischer Bestrebungen im Rahmen des Leipziger Lehrervereins (vgl. Vogel 1914).

Mit dem Begriff „Sachunterricht“ als übergreifende Kategorie ist es demnach unter historischer und systematischer Rücksicht möglich, zum Teil auseinanderstrebende Entwicklungen des Realienunterrichts vergleichend zu diskutieren.

Die Motivationsstränge, die zur Ablösung der Heimatkunde und zur Einführung des Sachunterrichts in der Grundschule führten, verweisen auf theoretische

Aspekte, die bei einer Analyse der folgenden und gegenwärtigen Entwicklungen in der Didaktik des Sachunterrichts hilfreich sind. Dabei wird nicht der Anspruch erhoben, eine „Theorie“ des Sachunterrichts vorzulegen, die ausgefeilte, widerspruchsfreie Aussagen formuliert und deren Voraussetzungen und Hypothesen offengelegt, die darüber hinaus einen hohen Erklärungswert geltend macht und Gesetzmäßigkeiten feststellen kann und die intersubjektiv überprüfbar ist und bestätigt oder widerlegt werden kann. Die Didaktik des Sachunterrichts bildete sich von Beginn an vor allem konzeptionell ab. Dabei kann unter einer „Konzeption“ des Sachunterrichts ein Gefüge von plausiblen und schlüssigen Aussagen über Unterrichts- und Erziehungsmaßnahmen verstanden werden, die Ziele, Inhalte und Methoden des Sachunterrichts betreffen (vgl. Katzenberger 2000, S. 164 f.). Eine Konzeption ist im Vergleich zu einer Theorie erkenntnistheoretisch weniger anspruchsvoll und kann durchaus lediglich ausschnittshaft formuliert sein, wie dies z.B. auf die frühen nur auf die Naturwissenschaften bezogenen Konzeptionen des Sachunterrichts zutrifft.

Für die Sachunterrichtsdidaktik ist es darüber hinaus notwendig, zwischen den sonst oft synonym gebrauchten Begriffen „Konzeption“ und „Konzept“ zu unterscheiden. Kahlert versteht den Begriff „Konzept“ gewissermaßen kleineräumiger als den Begriff „Konzeption“ auf überschaubare Handlungsanlässe bezogen, so dass etwa mit Blick auf die Planung einer konkreten Unterrichtsstunde von einem „Konzept“ gesprochen werden kann (vgl. Kahlert 2005, S. 156).

Kognitionspsychologisch bekommt der Begriff „Konzept“ die Zuschreibung von vorhandenen, ausdifferenzierenden oder aufzubauenden kognitiven Strukturen zum Verständnis naturwissenschaftlicher (bisher weniger sozialwissenschaftlicher oder technischer) Sachverhalte. Da bereits vorhandene „Konzepte“ für sich oft noch nicht tauglich sein können, gegebene naturwissenschaftliche Sachverhalte angemessen in kognitive Strukturen zu integrieren, werden sie auch als Präkonzepte bezeichnet. In der konstruktivistisch rückgebundenen Sachunterrichtsdidaktik geht es vor allem darum, die Weiterentwicklung von Präkonzepten zu tragfähigen Konzepten oder die Neuentwicklung von Konzepten zu erforschen. Gegenstand dieser Forschungen sind demnach die Veränderungen von Konzepten (Conceptual Change) (vgl. Möller 2004, S. 154 f.). Dem erläuterten Begriffsverständnis nicht unähnlich, aber noch ohne konstruktivistische Rückbindung ging es den frühen naturwissenschaftlichen Konzeptionen darum, möglichst ohne Umwege tragfähige naturwissenschaftliche Konzepte bei Kindern aufzubauen, so dass für den Bereich der Sachunterrichtsdidaktik von einer spezifischen Besetzung des Begriffs „Konzept“ auszu-

gehen ist. In den hier vorliegenden Ausführungen ist daher auf eine synonyme Verwendung dieser beiden Begriffe verzichtet worden.

Im Folgenden werden die wichtigsten Konzeptionen des Sachunterrichts erläutert und verglichen, wobei es problematisch wäre, die verschiedenen Konzeptionen nur auf konzeptioneller Ebene zu vergleichen, denn oftmals akzentuieren sie verschiedene Bereiche und ergänzen sich daher mitunter, was erst in den Blick kommt, wenn die Ebene des Vergleichs „von Konzeption zu Konzeption“ verlassen wird. Es ist demnach nötig, einen übergeordneten Standort einzunehmen, gleichsam einen „archimedischen Punkt“ zu finden, von dem aus es möglich ist, die Konzeptionen des Sachunterrichts kritisch vergleichend zu diskutieren (vgl. Duncker / Popp 1994, S. 15 f.), wobei schnell deutlich wird, dass es diesen einen „magischen Punkt“ nicht gibt, sondern dass verschiedene Blickwinkel eingenommen werden müssen.

Den Motivationssträngen für die Einführung des Sachunterrichts nachgehend, bieten sich vier übergeordnete Standorte an:

- Der Ideologievorbehalt gegenüber der „alten Heimatkunde“ und der hohe Stellenwert der Wissenschaften im neuen Sachunterricht stellen die Frage nach dem Wissenschaftsverständnis der jeweiligen Konzeption. Dieses wird vergleichend diskutiert.
- Der Wandel in der Auffassung von „Begabung“ und „Kindgemäßheit“ verweist auf den entwicklungspsychologisch-anthropologischen Aspekt, unter dem die Konzeptionen des Sachunterrichts verglichen werden können.
- Die Forderungen nach dem Ausschöpfen der Bildungsreserven und dem Abbau von Bildungsbarrieren eröffnen den gesellschaftlichen Blickwinkel und fragen darüber hinaus nach schulpädagogischen und nach curricularen Konsequenzen.
- Schließlich verweist die eingeforderte Überwindung der „volkstümlichen Bildung“ durch die „grundlegende Bildung“ auf bildungstheoretische Zusammenhänge. Obwohl sich alle Konzeptionen des Sachunterrichts nach Ablösung der Heimatkunde dem Denkmuster bzw. dem Paradigma einer „grundlegenden Bildung“ verpflichtet sahen, sind auch erhebliche Differenzierungen auszumachen. Im Zuge der Aufnahme des Strukturplans (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970, S. 123-141) fielen die frühen Konzeptionen des Sachunterrichts beispielsweise wesentlich stärker „wissenschaftsorientiert“ aus als spätere.

Aus der Vielzahl von Konzeptionen des Sachunterrichts musste eine Auswahl getroffen werden. Ein wesentlicher Punkt für die Auswahl waren rezeptionsgeschichtliche Gründe. Es wurden nur Konzeptionen berücksichtigt, denen auch im heutigen Diskurs (noch) eine bedeutende Rolle zukommt. Nachstehende

Konzeptionen des Sachunterrichts werden dargestellt und unter den genannten Perspektiven analysiert: der fachorientierte Ansatz, das struktur- oder konzeptorientierte Curriculum, das verfahrensorientierte Curriculum, der Ansatz Science 5 / 13, der Situationsansatz, der Mehrperspektivische Unterricht, der exemplarisch-genetisch-sokratische Sachunterricht, Welterkundung, Sachunterricht als Sozial- und Sachunterricht und der vielperspektivische Sachunterricht.

2 Geschichte des Sachunterrichts – Klärung der historischen Voraussetzungen

2.1 Sachunterricht unter theologischem Vorzeichen

Generell wird der Beginn des Sachunterrichts in seiner Ausprägung als ein grundlegender Realienunterricht mit Wolfgang Ratichius (1571-1635) und vor allem mit Comenius verbunden (vgl. z.B. Siller / Walter 1999, S. 13). In seinem Werk „Orbis sensualium pictus“, das 1653/54 erschien, schuf Johann Amos Comenius (1592-1670) erstmals ein Lehrwerk für den Unterricht, das mit Hilfe detailreicher Bilder (Holzschnitte) Sachwissen und Sprachwissen (Latein und Deutsch) miteinander verband. Das wichtige Unterrichtsprinzip der Anschauung ist auf dieses Unterrichtswerk zurückzuführen. Comenius kritisierte an dem zeitgenössischen Unterricht den reinen Verbalismus, der Sprache ohne die Sachen lehrte. Die daraus resultierende Einschätzung, Comenius sei der Begründer des pädagogischen Realismus gewesen, muss allerdings nach Befunden von Schaller relativiert werden. Dieser weist darauf hin, dass Comenius die Weltordnung als gottgegeben auffasst und den Menschen nur dazu auffordert, die Dinge aus Gehorsam zu Gott und nicht aus freiem Willen zu gebrauchen (vgl. Schaller 1962, S. 359). Der Gedanke zum freien Gebrauch der Dinge setzte sich erst mit der Aufklärung durch.

Auch ein weiterer Vordenker des frühen Sachunterrichts ist noch voraufklärerisch zu verorten, denn der Pietist August Hermann Francke (1663-1727) argumentierte ebenfalls theologisch. Ab 1695 rief Francke in Halle an der Saale mit seinen Waisenhäusern eine Schulgründung ins Leben, die in ihrer Hochzeit über 2000 Zöglinge beherbergte. Integraler Bestandteil dieses florierenden pädagogischen Unternehmens war der konkrete Umgang mit den Sachen in Form von Arbeit (vgl. Ringshausen 1979, S. 87). Um diese aber angemessen ausführen zu können, benötigt der Mensch Sachverstand und Sachwissen. Allerdings nicht zum freien Gebrauch der Dinge oder Sachen, sondern um „wahre Gottselig-