Studientexte zur Grundschulpädagogik und -didaktik

Bäuml-Roßnagl Sachunterricht

3. Auflage

Klinkhardt

Der Band bietet eine grundlegende Orientierung zum Sachunterricht durch eine systematisch geordnete und inhaltlich vielseitige Sammlung von Texten, die aus der reichen Tradition des Faches, aber auch aus der Sicht aktueller kulturpädagogischer Aufgaben des Sachunterrichts zusammengestellt wurden.

Den *Orientierungsrahmen* bilden jene *sechs Bildungsprinzipien,* die in der traditionellen und aktuellen Sachunterrichtsdidaktik bestimmend sind:

- Kindgemäßheit
- Heimatkunde
- Sachgemäßheit
- Anschaulichkeit
- Ganzheitlichkeit
- Grundlegende Bildung
- Schülerorientierung
- Umweltbildung
- Fachorientierung
- Selbsttätigkeit/sinnliches Lernen
- Integration/Projektunterricht
- Lebensweltorientierung

Als Exempla zu diesen Prinzipien wurden solche Texte ausgewählt, die für das entwicklungsgeschichtliche Verständnis und die gegenwärtige Weiterentwicklung der Sachunterrichtsdidaktik bedeutsam sind.

Die einzelnen Textinhalte und Cartoons sind bewußt von unterschiedlichen Zugangsweisen her ausgewählt, um so eine komplementäre Interpretation zu ermöglichen, sowohl innerhalb eines Bildungsprinzips als auch im Vergleich mit mehreren Bildungsprinzipien.

Typische Anliegen und wesentliche Merkmale jeder Gattung werden von der Herausgeberin jeweils in einem einleitenden Überblickstext charakterisiert.

ISBN 3-7815-0811-0

SACHUNTERRICHT

Bildungsprinzipien in Geschichte und Gegenwart

Herausgegeben von

Maria-Anna Bäuml-Roßnagl

3., neubearbeitete und mit didaktischen
Cartoons angereicherte Auflage

1995

VERLAG JULIUS KLINKHARDT · BAD HEILBRUNN/OBB.

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Sachunterricht : Bildungsprinzipien in Geschichte und Gegenwart / hrsg. von Maria-Anna Bäuml-Roßnagl. – 3., neubearb. und mit didaktischen Cartoons angereicherte Ausg. – Bad Heilbrunn/Obb. : Klinkhardt, 1995
(Studientexte zur Grundschuldidaktik und -pädagogik)
ISBN 3-7815-0811-0
NE: Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna [Hrsg.]

1995. 9. Ll. © by Julius Klinkhardt
Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.
Gesamtherstellung: Graphischer Großbetrieb Friedrich Pustet, Regensburg
Graphische Cartoons von Günther Fleps
Printed in Germany 1995
ISBN 3-7815-0811-0

Inhalt

A. Bildungsprinzipien des Sachunterrichts in Geschichte und Gegenwart
Systematischer Überblick und Quellen aus der Fachliteratur . . . 9

I. Kindgemäßheit / Schülerorientierung

Maria-Anna Bäuml-Roßnagl
Systematischer Überblick und Einführung zu den Texten 13

Heinrich Scharrelmann
Größere Beachtung des natürlichen Interesses im Kinde als Aufgabe des Sachunterrichts 15

Ilse Lichtenstein-Rother
Weisen des kindlichen Weltzugangs als Grundlage des Sachunterrichtsverständnisses 18

Martinus J. Langeveld
Das Kind in der Welt der Dinge als Herausforderung an den Sachunterricht 21

Martin Wagenschein
Das Kind auf dem Weg zu den Dingen als Orientierung für den Sachunterricht 24

Maria-Anna Bäuml-Roßnagl
Kind und Sache als »Sache« des Grundschulsachunterrichts 27

II. Heimatorientierung / Umweltorientierung

Maria-Anna Bäuml-Roßnagl
Systematischer Überblick und Einführung zu den Texten 32

Friedrich August Finger
Inhalte der Heimatkunde und ihre Unterrichtsgestaltung am Beispiel »Der Wagenberg« 34

Ludwig Duncker
Auf der Suche nach einem tragfähigen Heimatbegriff für das Schulfach Heimatkunde 38

Eduard Spranger
Heimat als »geistiges Wurzelgefühl« und Heimatkunde im Dienste des Erfassens der natürlichen und geistigen Wurzeln unserer Existenz 40

Ferdinand Kopp
Heimatwirklichkeit – Heimatkunde – Heimaterziehung – Heimatschule . 47

Maria-Anna Bäuml-Roßnagl
Kindweltklärung als Aufgabe der Heimat- und Sachkunde 50

Eduard W. Kleber
Welt- und Lebensorientierung als Bildungsaufgabe im Lernbereich Sachunterricht 54

III. Sachgemäßheit / Fachorientierung

Maria-Anna Bäuml-Roßnagl
Sytematischer Überblick und Einführung zu den Texten 57

Johann Amos Comenius
Sprache und Verständnis von den Sachen soll an den Sachen selbst sinnenhaft gelernt werden 59

Hans Prüll
Fachpropädeutik und Konzentration als Gesichtspunkte für die Stoffauswahl in der Heimatkunde 61

Heinrich Scharrelmann
Die Sache hat dienende Funktion gegenüber dem Interesse und der Entdeckungsfreude des Kindes 64

Maria-Anna Bäuml-Roßnagl
Wissenschaftsgemäße Unterrichtsinhalte und Unterrichtsmethoden als Forderung für den modernen Sachunterricht in der Grundschule 66

Wolfgang Einsiedler
Der Sachanspruch im traditionellen und im neueren Verständnis des Sachunterrichts in der Grundschule 69

Michael Soostmeyer
Die Sache als Gegenstand kindlichen Interesses und kindlicher Sachbegegnung heute 71

Karolina Fahn
Mehrdimensionales Verständnis von Sachlichkeit und Beispiele aus dem Grundschulunterricht 73

IV. Anschaulichkeit / Selbsttätigkeit

Maria-Anna Bäuml-Roßnagl
Systematischer Überblick und Einführung zu den Texten 78

Maria-Anna Bäuml-Roßnagl
Sinnliches Lernen und Sinnfragen heute durch Bildungsprozesse im Sachunterricht 80

Hans Scharrelmann
Anschaulichkeit als Stärkung der sinnlichen und geistigen Anschauung des Kindes, erläutert an Unterrichtsbeispielen 82

Mathäus Conrad
Kennzeichen des Anschauungsunterrichts als Sach-, Grund- und Arbeitsunterricht und seine Abgrenzung von anderen Unterrichtsformen . . . 85

Hans Brückl
Ziele und Aufgaben des Anschauungsunterrichts und grundsätzliche Prinzipien zur Veranschaulichung des Unterrichts 88

Elisabeth Faas
Die soziale Interaktion als mittelbarer Austausch und als unmittelbare Beziehung 91

V. Ganzheitlichkeit / Integration

Maria-Anna Bäuml-Roßnagl
Systematischer Überblick und Einführung zu den Texten 94

Leipziger Lehrerverein
Gesamtunterricht als »Konzentration um die Sacheinheit« mit Beispielen zur gesamtunterrichtlichen Unterrichtsgestaltung 96

Hans Brückl
Das »Kind und seine ichbezogene Umwelt« als Grundlage des Gesamtunterrichts 100

Soi Diamantopoulou
»Sehschule« mit Licht und Schatten als ganzheitliches Sinne-Projekt . . . 103

Maria-Anna Bäuml-Roßnagl
Ganzheitliche Erfahrungswelten und fachliche Begriffsbildung 106

Rudolf Karnick
Gesamtunterrichtsbeispiel »Der Herbst ist da« 108

Maria-Anna Bäuml-Roßnagl
Ganzheitlich-emotionale Sachbegegnung des Kindes und anthropologischer Bedeutungszusammenhang der »Sachen« als Orientierung für einen integrativen Sachunterricht 112

VI. Grundlegung der Bildung

Maria-Anna Bäuml-Roßnagl
Systematischer Überblick und Einführung zu den Texten 115

Johann Heinrich Pestalozzi
Durch Realkenntnis wirklicher Gegenstände zur Weisheit und Wahrheit bilden 117

Friedrich Adolf Wilhelm Diesterweg
Die Elementarschule soll eine »Schule der Anschauung« sein und so den Schülern »Bildung für das Leben« vermitteln 119

Eduard Spranger
Der organische Zusammenhang der Erkenntnisgegenstände als »bildende Kraft« der Heimatkunde 122

Günther Lubowski
»Sinnverwirklichung« als Aufgabe des Sachunterrichts in der Grundschule 125

Rainer Rabenstein
Grundlegendes Lernen als Auseinandersetzung mit lebendbedeutsamen Phänomenen unter »Sach- und Wertgesichtspunkten« 128

Maria-Anna Bäuml-Roßnagl
Der Bildungsauftrag des Sachunterrichts in der heutigen Grundschule . . 130

Maria-Anna Bäuml-Roßnagl
Merkmale und Ziele der grundlegenden Bildung in der Heimat- und Sachkunde 133

B. Entwicklung des Sachunterrichts in Geschichte und Gegenwart
Tabellarische Übersicht mit wichtigen pädagogischen und didaktischen Intentionen in Theorie und Schulpraxis
Zusammengestellt von Maria-Anna Bäuml-Roßnagl 141

1. *Sachunterricht als Realienunterricht (ca. 1700–1900)*
Didaktisches Grundprinzip: Vom Anschauen über das Denken zum Sprechen auf der Grundlage der erfahrungsmäßigen Sachwelt 146
2. *Sachunterricht als heimatkundlicher Anschauungsunterricht (ca. 1828–1960)*
Didaktisches Grundprinzip: Die Gegenstände des kindlichen Erfahrungsraumes über das Anschauen kennen- und benehmenlernen 148
3. *Sachunterricht in der Grundschule als »heimatlicher Sachkern« des Gesamtunterrichts (ca. 1910–1960)*
Didaktisches Grundprinzip: Erlebnismäßige, ganzheitliche Sachdurchdringung eines Wirklichkeitsausschnittes aus der Umwelt des Kindes 152
4. *Sachunterricht in der Grundschule als kindgemäße Heimatkunde (ca. 1920–1966)*
Didaktisches Grundprinzip: Heimat als ganzheitliche, anschauliche Grundlage für kindgemäßes Erkunden der näheren Erfahrungswelt 155
5. *Sachunterricht in der Grundschule als »grundlegender Sachunterricht (ca. 1954/1966–1971)*
Didaktisches Grundprinzip: Kindgemäße Gegenstandsbetrachtungen als Grundlage für elementare Sachvorstellungen und Sachbegriffe 159
6. *Sachunterricht in der Grundschule als wissensschaftsorientierter »Fachunterricht« (1969–1975/1980)*
Didaktisches Grundprinzip: Vermittlung wissenschaftsgemäßer und fachpropädeutischer Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten 163
7. *Sachunterricht in der Grundschule als ingegrativer Unterricht (ab ca. 1975)*
Didaktisches Grundprinzip: Integration von Fachinhalten durch Orientierung an kindlichen Erfahrungsbereichen und -umweltorientierten Themenkomplexen 167

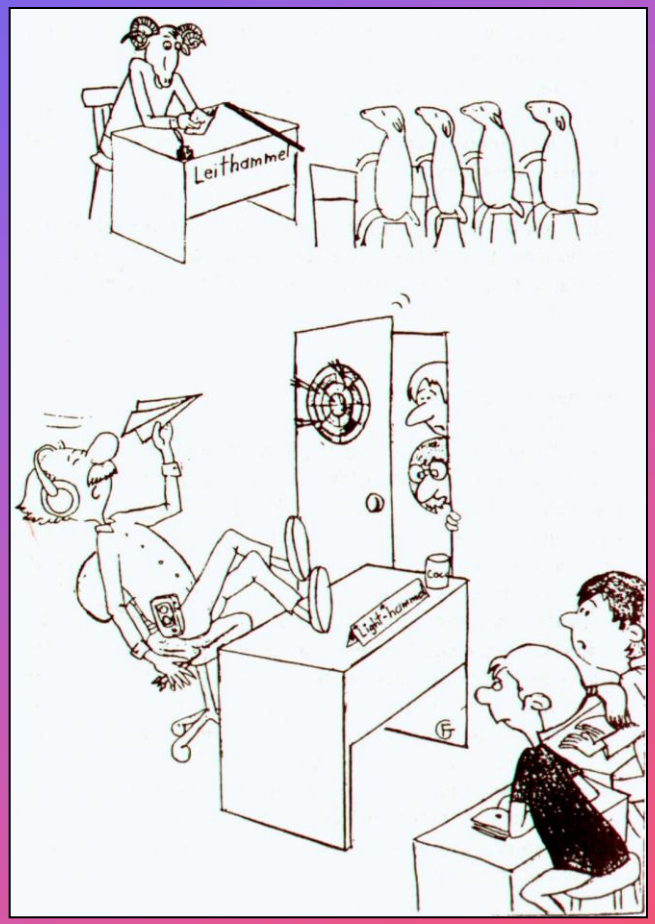
Bibliographie 173

In der Didaktik des Sachunterrichts in der wissenschaftlichen Lehre ist zu einem Spielfeld divergierender Interessen geworden. Das Vielfalts-Paradigma für dieses viele andere Fächer inhaltlich tragende Schulfach in loser Unverbindlichkeit gelten zu lassen bringt aber auch viel Unsicherheit in der unterrichtlichen Zielsetzung und Leistungsbeurteilung mit sich. Neue Lehrpläne und Projektvorgaben sollten sich deshalb um eine exemplarische Sichtung zukunftsfähiger Inhalte und Methoden bemühen. Dabei wäre eine Rückbesinnung auf die anthropologisch basale ‚Mensch-Ding-Welt-Triade' richtungweisend, die in zeitgerechter Reflexion fortentwickelt werden sollte in Bezugnahme auf die geistig-soziokulturellen Wurzeln der historischen Genese.

Die BILDUNGSPRINZIPIEN DES SACHUNTERRICHTS IN GESCHICHTE UND GEGENWART kennen und verstehen ist das Anliegen dieser Publikation, in der ich meine Lehre in der universitären Lehrerausbildung stets geortet und mit authentischen Beiträgen für die Fachdiskussion bereichert habe. Die nachfolgend angebotenen Dateien beziehen sich auf folgende Inhalte:

1. *PowerPoint-SURVEY zu den Bildungsprinzipien des Sachunterrichts MIT EXEMPLARISCHEN AUSZÜGEN AUS DEN QUELLENTEXTEN*
2. *TABELLARISCHER ÜBERBLICK ZUR HISTORISCHEN ENTWICKLUNG DES HEIMAT- UND SACHKUNDEUNTERRRICHTS*
3. *PUBLIKATIONS-SURVEY ZUR HISTORISCHEN GENESE DER BILDUNGSPRINIZPIEN DES SACHUNTERRICHTS MIT EXEMPLARISCHEN BEITRÄGEN VON BÄUML-ROßNAGL (1982 ff) – zu den historischen Quellentexten ab J. A. Comenius sind jeweils detaillierte Quellenangaben vorgenommen;*
4. *STUDENTISCHE INTERVIEW-STUDIE zur Deutung der visualisierenden Cartoons von Günther Fleps im Vergleich mit A. de S. Exupery in der Buchpublikation*
5. *SACHUNTERRICHTSTHEORETISCHE KONZEPT-REFLEXION ZUM AXIOM ‚WAS SACHE IST: die Fachwissenschaften liefern nur ein Puzzle-Bild davon' in der LMU-Publikation von Bäuml-Roßnagl (1990)*
6. *FORSCHUNG FÜR DEN SACHUNTERRICHT – Grundsatzerwägungen zu relevanten Forschungsinhalten und Forschungsmethoden (Bäuml-Roßnagl 2000)*

Bildungsprinzipien in Geschichte und Gegenwart



Anliegen der vorliegenden Quellentextsammlung

Die Auswahl der vorliegenden Quellentexte erfolgte auf der Erfahrungsgrundlage von universitären Lehrveranstaltungen. Es gibt wohl kaum ein Fach in der Schulgeschichte, das mit solch unterschiedlichen Unterrichts- und Erziehungsaufgaben und so verschiedenartigen methodischen Empfehlungen diskutiert und praktiziert wurde wie der Sachunterricht. Weil auch heute noch die Breite der Interpretation für die Ziele, Inhalte und Methoden im Sachunterricht sehr groß ist, gestaltet sich die alltägliche Unterrichtspraxis vielfältig und wird entscheidend bestimmt durch die Einstellung des Lehrers zum Sachunterricht. Umso wichtiger ist für den Unterrichtenden im Sachunterricht ein eigenständiger "Standpunkt" (im wahrsten Sinne des Wortes!) oder anders formuliert: der Sachunterrichtslehrer muß Stoffauswahl, Stoffanordnung und Stoffvermittlung eigenverantwortlich vornehmen und begründen können. Darauf verweisen auch alle neueren Lehrpläne nachdrücklich. Die ausgewählten Texte und die Art ihrer Anordnung können dem angehenden Lehrer Orientierungsgrundlagen bieten und dem praktizierenden Lehrer Impulse vermitteln.
Bewußt werden durch die Textauswahl unterschiedliche Zugangsweisen und auch kri-

Sachunterricht. Bildungsprinzipien in Geschichte und Gegenwart. Hg. Von M.-A. Bäuml-Roßnagl, Bad Heilbrunn 1995, 3. Auflage, Seite 9

Historische Entwicklung des Sachunterrichts

I SACHUNTERRICHT ALS REALIENUNTERRICHT (ca. 1700 - 1900)

Didaktisches Grundprinzip

anschauen → **denken** → **sprechen**

Sinnesübungen **Denkübungen** **Sprachübungen**

auf der Grundlage der erfahrungsmäßigen Sachwelt

● **J. A. COMENIUS** (1592 - 1670)

- "Didactica magna"
- "Orbis sensualium pictus" = 1. Sachbilderbuch "Welt in Bildern" als "Schulnotsurrogat" der "Welt im Original"
- "Muttersprachschule" (7. - 12. Lbj.)

● Didaktische Grundlegung des Realienunterrichts

- Einheit von Anschauung und Weltanschauung
- Prinzipien; Lehren des Sachlichen gleichzeitig mit dem Sprachlichen - Lebensnähe - Anschauung - Sachbindung
  "... so viel als möglich die Weisheit nicht aus Büchern schöpfen, sondern aus der Betrachtung von Himmel und Erde, Eichen und Buchen...
  Die Dinge müssen den Sinnen nahegebracht werden: Sichtbares den Augen, Hörbares den Ohren, Riechbares der Nase, Schmeckbares dem Geschmack, Fühlbares dem Gefühl. Der Anfang des Wissens soll vom Sinnlichen sein... mit realer Anschauung gemacht werden."

ZEITGESCHICHTLICHE ASPEKTE - BILDUNGS-THEORET. HINTERGRUND

THOMAS v.AQUIN

VIVES/LOCKES/BACON
"von der klaren, wahren sinnlichen Auffassung zu den Naturgesetzen gelangen" (BACON)

philosophischer Realismus:

"Sachstudium anstelle des Wortstudiums"

● **J. J. ROUSSEAU** (1712 - 1778)

"Emil"
(Erziehungsroman für "natürliche Erziehung)

● Erfahrungen des Kindes als Richtschnur des Unterrichts

- Gewinnung (geograph.) Begriffe auf der Grundlage der "Heimat"
- forschenden Durchdringung der Umwelt des Kindes
- Ausbildung der Sinne

"die beiden ersten Punkte in (Emils) Geographie werden seine Vaterstadt und das Landhaus seines Vaters sein, dann die dazwischen liegenden Orte."

"Kampf gegen alle toten Zeichen, in der Geographie bes. gegen Karten, Globen... Sachen! Sachen!..."

Rationalismus

Humanismus

Philanthropen

Sachunterricht. Bildungsprinzipien in Geschichte und Gegenwart. Hg. Von M.-A. Bäuml-Roßnagl, Bad Heilbrunn 1995 3. Auflage, Seite 146

Elementar-Schulkunde
Versuch eines Lehrplanes für heimat-kundlichen Anschauungsunterricht
Gesamtunterricht
1. und 2. Schuljahr
Teil B
Historische Entwicklung und Bildungsaufgabe des Sachunterrichts in der Grundschule
In der kindlichen Initiative liegt das beste und feinste unterrichtliche Ziel; ihm muß der eigentliche Lernakt völlig dienstbar gemacht werden. Daß die Schaffenskraft der Kinder wachse, sich betätige, sei unsere oberste Erwägung bei allen unterrichtlichen Maßnahmen.
(GANSBERG)
Heimatkunde
3. und 4. Schuljahr
SACHUNTERRICHT
Sandberg
Austritt des Wassers
Unsere „künstliche" Quelle im Sandkasten
kleiner Widerstand
großer Widerstand
Kahn
verschiedene Hobelklötze / Spielzeugschiffe
wenig
viel
Lederfußball
Spielball mit Loch
Gelenke

VII SACHUNTERRICHT IN DER GRUNDSCHULE ALS INTEGRATIVER UNTERRICHT (ab ca. 1975)

Didaktisches Grundprinzip

Integration von Fachinhalten durch Orientierung an kindlichen Erfahrungsbereichen und umweltorientierten Themenkomplexen

● **SACHUNTERRICHTS-DIDAKTISCHE DISKUSSION UND LEHRPLANREVISIONEN**

(verstärkt ab ca. 1975)

LEHRPLANÄNDERUNG IN BAYERN 1974:

Namensänderung von "Sachunterricht" zu "Heimat- und Sachkunde" ohne Änderung der Gliederung in fachl. Bereiche

● **BEISPIELE FÜR INTEGRATIV-OFFENE NEUKONZEPTIONEN**

* "fächerintegrierend"

KATZENBERGER 1973
LPI HESSEN 1972

* MPU = mehrperspektivischer U.

REUTLINGER GRUPPE/
GIEL, HILLER, KRÄMER 1974/1975

● Problematisierung von "geschlossenen" wissenschaftsorientierten curricularen Konzeptionen für den SU in der GSCH und verstärkte Forderungen nach "offenen" Konzeptionen für einen umweltorientierten Sachunterricht i. d. GSCH

neue Bezeichnungen anstelle der "fachlichen" Bereiche, z. B.
"Erfahrungs- und Handlungsbereiche" - "Lernfelder" - "mehrperspektivischer SU" - "fächerintegrierender SU" "situationsorientierter, problemorientierter SU"

● Gemeinsame Merkmale der sachunterrichtsdidaktisch "integrativen" bzw. curricular "offenen" Neuansätze:

* sachunterrichtsdidaktische Zielsetzung:

- Beschäftigung mit kindgemäßen, lebenspraktischen Umweltausschnitten
- Kindweltklärung und Lebenspropädeutik

Sachunterricht. Bildungsprinzipien in Geschichte und Gegenwart. Hg. Von M.-A. Bäuml-Roßnagl, Bad Heilbrunn 1995 3. Auflage, Seite 166

Den Orientierungsrahmen bilden jene 6 Bildungsprinzipien, die in der Sachunterrichtsdidaktik bestimmend sind:

1. Kindgemäßheit
2. Heimatkunde
3. Sachgemäßheit
4. Anschaulichkeit
5. Ganzheitlichkeit
6. Grundlegende Bildung

Als "Exempla" zu den einzelnen Prinzipien wurden Texte ausgewählt, die für das entwicklungsgeschichtliche Verständnis und für die gegenwärtige Weiterentwicklung der Sachunterrichtsdidaktik bedeutsam sind. Das typische Anliegen und die wichtigsten Merkmale jeder Prinzipiengattung wird zur grundlegenden Orientierung in einem einleitenden Überblickstext knapp charakterisiert.

Sachunterricht. Bildungsprinzipien in Geschichte und Gegenwart. Hg. von M.-A. Bäuml-Roßnagl, Bad Heilbrunn 1995, 3. Auflage, Seite 10

Vereinheitlichung? – Vielfältigkeit!

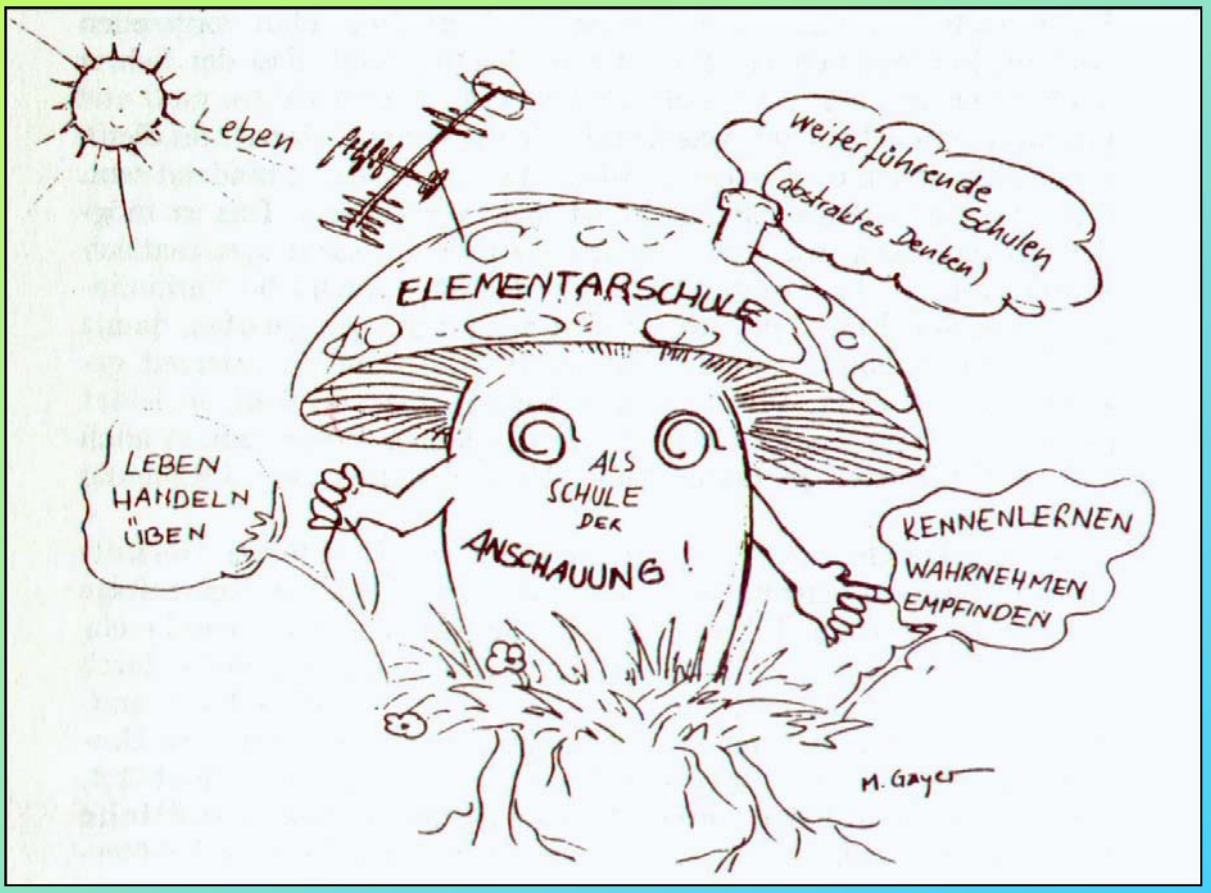
[Nun gehts los, zehn, zwanzig wollen mir ihre Sommererlebnisse erzählen. Das war eine Unvorsichtigkeit von mir, ich hätte doch lieber eine andere Wendung nehmen sollen. Denn nun habe ich direkt in ein Wespennest hineingegriffen. Das ist auch nicht erwünscht, daß zu viele sich melden. Also kurz abbrechen!]

Nein! Nein! Solcher Sand ist das nicht, der sieht ja weiß aus, so weißgrau, und dieser Wesersand der ist gelb.

Aber nun müßt ihr nicht glauben, daß die Sandschiffer etwa mit langen Wasserstiefeln ins Wasser hineinsteigen.

Scharrelmann H. Goldene Heimat. Für den Anschauungsunterricht und die Heimatkunde. Braunschweig: Westermann 1920 15. Auflage (orig. 1907) S. 27-29 in: Sachunterricht. Bildungsprinzipien in Geschichte und Gegenwart. Hg. Von M.-A. Bäuml-Roßnagl. Bad Heilbrunn 1995, 3. Auflage, Seite 84

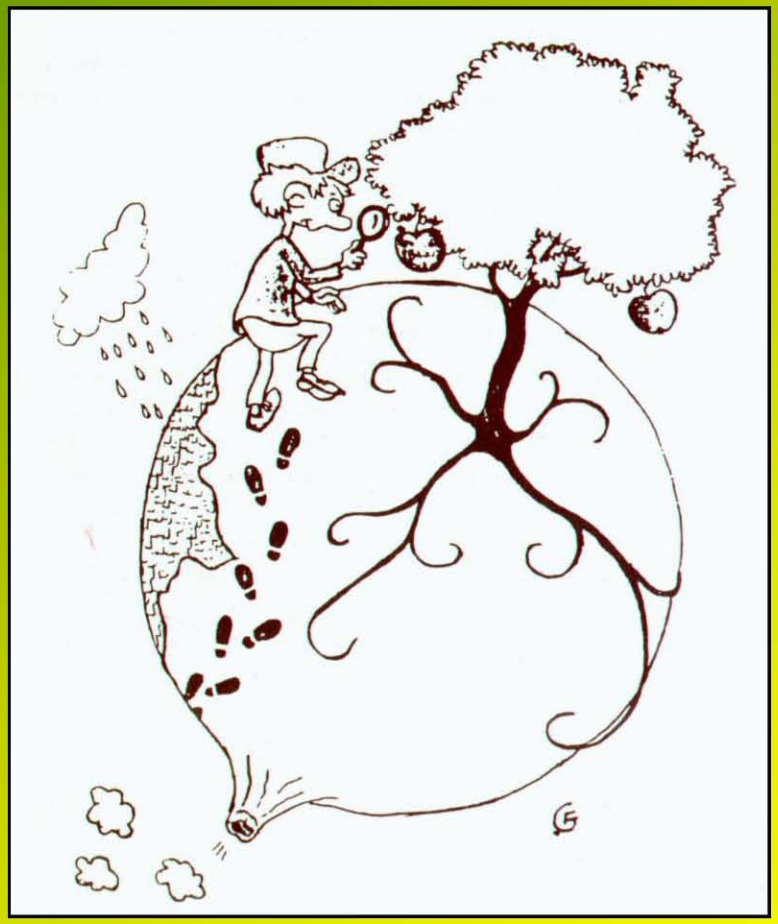
Das Kind und seine ichbezogene Umwelt ←→ der Gesamtunterricht



Das Wesen des Gesamtunterrichtes auf der Unterstufe besteht darin, daß er nicht mehr den Stoff, sondern das Kind und seine ich-bezogene Umwelt und die Rücksicht auf seine gesunde körperliche und geistige Entwicklung als Grundlage aller schulischen Maßnahmen betrachtet. Er wendet sich nicht einseitig an den Verstand und das Gedächtnis des Kindes, sondern erfaßt das Kind in seiner Gesamtpersönlichkeit, berücksichtigt das Tempo der natürlichen Entwicklung seiner Kräfte und sucht durch die innige Verbindung von Leben und Unterricht der Zersplitterung des menschlichen Lebens vorzubeugen, das nach Einheit und innerer Sammlung verlangt. Er läßt vor allem den kindlichen Tätigkeitstrieb zu seinem Rechte kommen, indem er Gelegenheit zum sinnenfrohen Forschen, zum selbständigen Ausdruck und phantasiemäßigen Gestalten gibt.

Brückl H.: Der Gesamtunterricht im 1. Schuljahr, in: Die neue Volksschule hg. V. Wallenburg-Stiftung-Kempfenhausen. München: Oldenbourg 1950, S. 35-39 in: Sachunterricht. Bildungsprinzipien in Geschichte und Gegenwart Hg. Von M.-A. Bäuml-Roßnagl, Bad Heilbrunn 1995, 3. Auflage, Seite 100

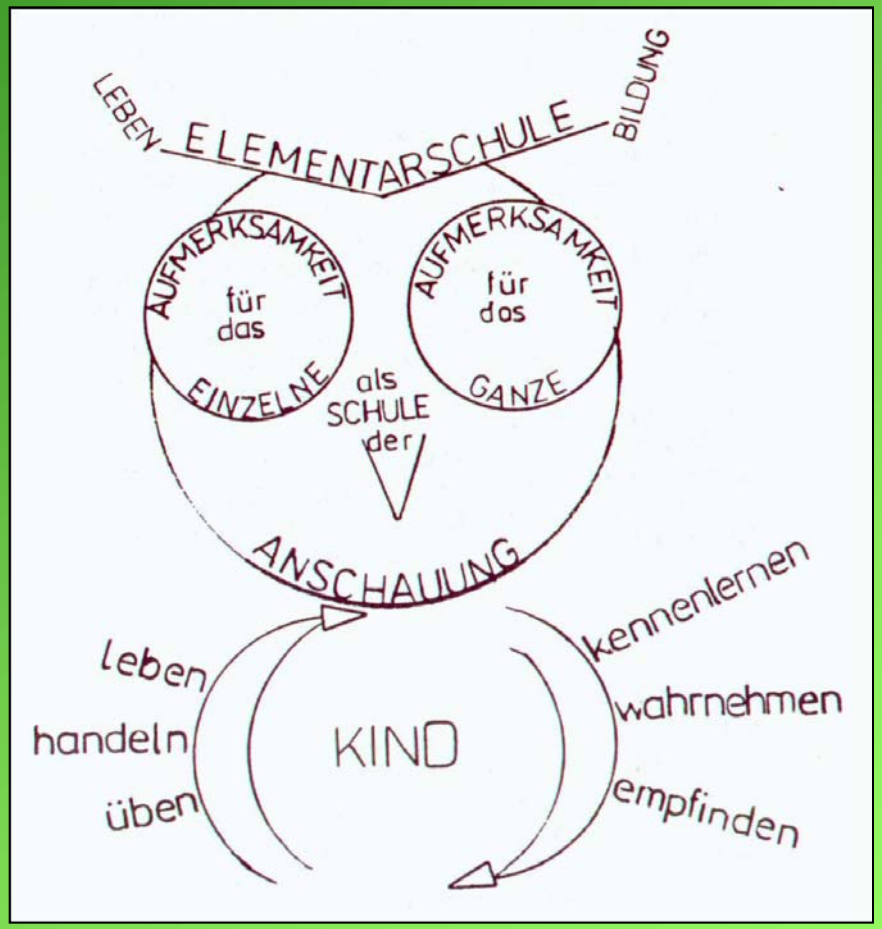
Der kindliche Weltzugang als Grundlage des Sachunterrichtsverständnisses



Auch der Text zum Leitmotiv "Kindweltklärung als Aufgabe der Heimat- und Sachkunde" M.-A. BÄUML-ROSSNAGL (1989) sollte gründlich reflektiert werden. Er thematisiert die Bedeutsamkeit des kindlichen Umgangs mit den Dingen seiner Lebenswelt und entwickelt dazu leitende methodische Ideen für den Grundschulsachunterricht heute. Die Frage nach dem Ziel des Sachunterrichts hinsichtlich der Qualifizierung der heutigen Lebenswelt wird dabei so beantwortet, daß die Qualifzierung für die heutige Lebenswelt höher gewichtet wird als die fachspezifische Inhaltsvermittlung.

Sachunterricht. Bildungsprinzipien in Geschichte und Gegenwart. Hg. Von M.-A. Bäuml-Roßnagl, Bad Heilbrunn, 1995, 3. Auflage 1995, Seite 14

Die Elementarschule:
Vermittlung von Bildung fürs Leben



ENTWURF ZU EINEM LEHRPLAN FÜR EINE SCHULE,

die aus drei Klassen besteht,
in deren unterster Knaben und Mädchen zusammen unterrichtet werden

VORBEMERKUNG

Da der Unterricht für die ersten Anfänger überall derselbe ist und sich für Knaben oder Mädchen nicht unterscheidet, so besteht die Schule, für welche vorausgesetztermaßen hier der Lehrplan entworfen werden soll, aus einer vollständigen Knaben- und einer vollständigen Mädchenschule von drei Klassen, deren untere nur zusammenfallen. Es ist daher hier der Lehrplan für eine Knabenschule von drei Klassen zu entwerfen, und nachträglich sind die Modifikationen für die Mädchenschule anzugeben.

Diesterweg F.A.W.: Das Prinzip des Elementarunterrichts, in: Sämtliche Werke hg. Von H. Deiters u.a. Band 3. Berlin: Volk und Wissen 1959, 3. Auflage (orig. 1834) S. 236, 244 u. S. 247-248 in: Sachunterricht. Bildungsprinzipien in Geschichte und Gegenwart. Hsg. M.-A. Bäuml-Roßnagl. Bad Heilbrunn 1995, 3. Auflage, S. 120-121

§1. Das allgemeinste, durchgreifende Gesetz für jeden Elementarunterricht ist das Gesetz der *Anschaulichkeit des Unterrichts*, und die vorherrschende *Lehrform* ist die des *Frageunterrichts*.

Das Gesetz der Anschaulichkeit verlangt, daß den Schülern aus der äußeren Welt, so viel als nur immer möglich ist, wirklich vorgezeigt und vorgeführt, daß sie überall an ihre eigenen Erfahrungen erinnert, das Neue an dieselben angeknüpft werde, daß sie ihr eigenes inneres Leben zu betrachten anfangen und sich desselben, des geistigen

Diesterweg F.A.W.: Das Prinzip des Elementarunterrichts, in: Sämtliche Werke hg. Von H. Deiters u.a. Band 3. Berlin: Volk und Wissen 1959 3. Auflage (orig. 1834) S. 236, 244 u. S. 247-248 in: Sachunterricht. Bildungsprinzipien in Geschichte und Gegenwart. Hsg. M.-A. Bäuml-Roßnagl. Bad Heilbrunn 1995, 3. Auflage ,S. 120-121

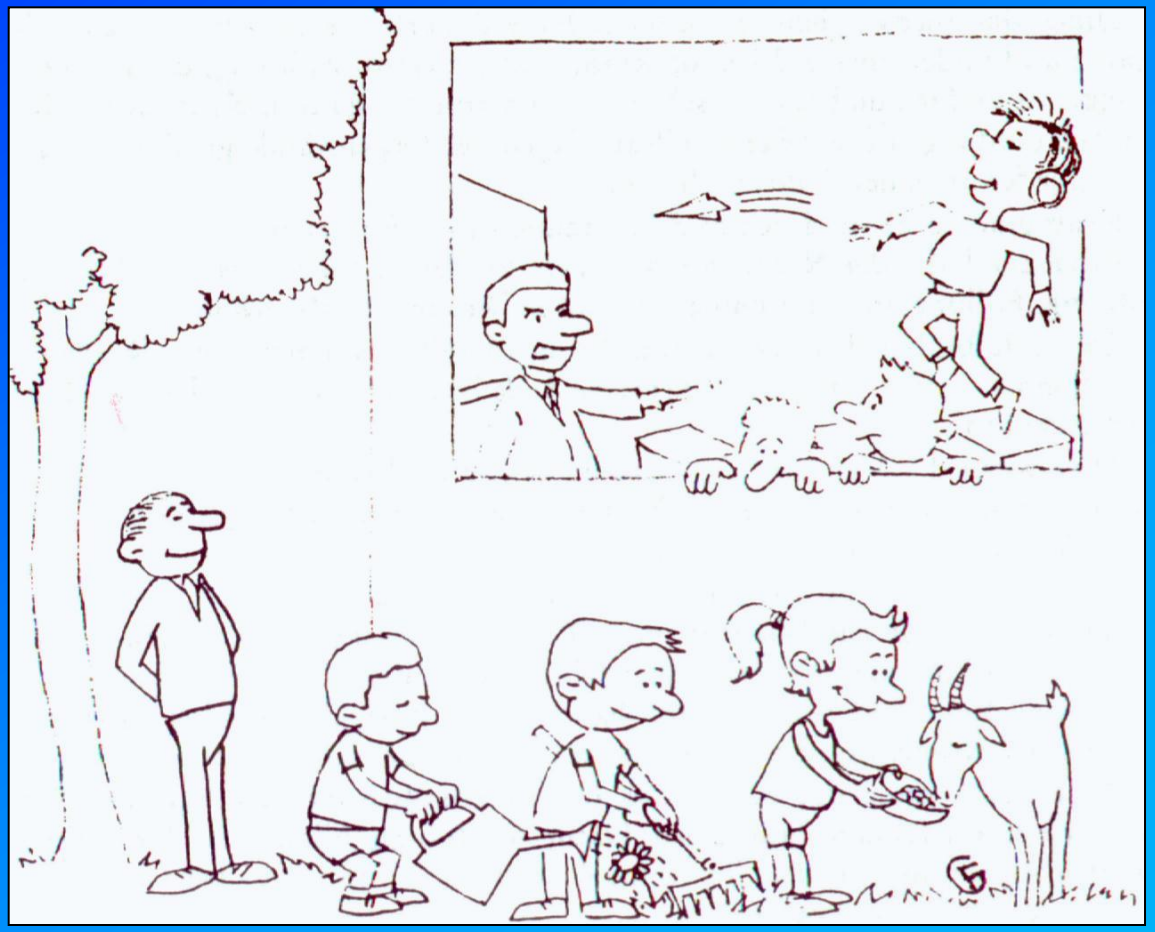
als des wesentlichsten, eigentlichsten Menschenlebens, immer klarer und vollständiger bewußt und daß alle geistigen Wahrheiten an die Beobachtungen des innern Lebens angereihet und durch dieselben erläutert werden. Je jünger die Kinder sind, um so notwendiger ist ein ganz anschaulicher Unterricht; aber er soll auf allen Stufen des Elementarunterrichts vorherrschen. Allgemeinsätze, abstrakte Regeln und Gesetze usw. müssen also überall vermieden oder sie müssen wenigstens aus der anschaulich gewonnenen Erkenntnis einzelner Fälle von und mit den Schülern gefunden werden.

Die *Form des Frageunterrichts* ist gleichfalls auf allen Stufen die herrschende. Bei den Anfängern kann sie zuweilen mit der Form des Vor- und Nachsprechens oder auch überhaupt durch kurze zusammenhängende Erzählungen oder erweckende Ansprachen an die Schüler unterbrochen werden.

§ 2. Die Unterrichtsgegenstände sind: Religion, deutsche Sprache, Zahlenlehre, Formen- und Raumlehre, Realkenntnisse, Zeichnen, Singen.

Diesterweg F.A.S.: Das Prinzip des Elementarunterrichts, in: Sämtliche Werke hg. Von H. Deiters u.a. Band 3. Berlin: Volk und Wissen 1959 3. Auflage (orig. 1834) S. 236, 244 u. S. 247-248 in: Sachunterricht. Bildungsprinzipien in Geschichte und Gegenwart. Hsg. M.-A. Bäuml-Roßnagl. Bad Heilbrunn 1995, 3. Auflage, S. 120-121

Durch Realkenntnis zur Weisheit und Wahrheit



Das Abstrahieren von ganzheitlichen Erfahrungswelten ist bei der fachlichen Begriffsbildung ein Problem, das bildungswirksam durch eine mehrperspektivische Begriffsanalyse zu bewältigen ist.

Dazu ein Exemplum: Kürzlich war in der "Süddeutschen Zeitung" eine Notiz über Forschungsergebnisse eines Frankfurter Kollegenteams aus der Psychologie zu finden mit dem Schlagwort: "Kinder erfassen Physik intuitiv"[7]. Wilkening und sein Team hätten als "Novum" bei Kindern, Vorschulkindern, Grundschulkindern und Erwachsenen festgestellt, daß sich das Wissen über die Welt im Alter nicht in dem Sinn verändert, daß die ursprünglichen Intuitionen von formallogischen Begriffen abgelöst werden. Die ursprünglichen, intuitiv erfaßten Theoriemuster der Kleinkinder blieben auch später relativ unabhängig vom Erkenntnisniveau weiterexistentDas anfängliche Wissen sei während der gesamten Entwicklung des Menschen auf unterschiedlichen Ebenen präsent.

Bäuml-Roßnagl M.-A.: Wege des Ordnens. Ordnungsstrukturen gewinnen aus: Fachsystematiken oder aus Erfahrungswelten. In: Wege des Ordnens, hg. V. Lauterbach R. u.a. Kiel IPN 1991 S. 51-62 in: Sachunterricht. Bildungsprinzipien in Geschichte und Gegenwart. Hsg. von M.-A. Bäuml-Roßnagl 1995 3. Auflage, Seite 107

Neuere entwicklungspsychologische Studien sprechen auch davon, daß die lebensweltlichen Erfahrungen, die Auseinandersetzung mit Alltagsinhalten für die Kinder und ihr Selbstverständnis sehr wichtig sind. Das intuitive Erfassen von Ordnungsstrukturen ist unterrichtlich ebenso ernst zu nehmen wie die "sachlogisch" zu entwickelnden Ordnungsgefüge. Eine didaktisch wichtige Frage ist dabei: Wieviel bewirkt das fachbegriffliche Ordnen für das pädagogische Richtziel des ordnenden Begreifens der Lebenswelt? Fachliche Begriffsbildung darf nicht zum Selbstzweck werden, sondern muß eine "ordentliche" Beschreibung von Sach- und Lebensweltstrukturen gewährleisten. Fachdidaktische Begriffe und Modelle sind gleichsam möglichen "Brillen", die man aufsetzen kann, um Lebensweltstrukturen zu ordnen oder genauer zu sehen[9].

Bäuml-Roßnagl M.-A.: Wege des Ordnens. Ordnungsstrukturen gewinnen aus: Fachsystematiken oder aus Erfahrungswelten. In: Wege des Ordnens, hg. von Lauterbach R. u.a. Kiel IPN 1991 S. 51-62 in: Sachunterricht. Bildungsprinzipien in Geschichte und Gegenwart. Hsg. von M.-A. Bäuml-Roßnagl 1995 3. Auflage, Seite 107

Mensch, forschest du in dieser Ordnung der Natur nach Wahrheit, so findest du sie, wie du sie brauchest, für deinen Standpunkt und für deine Laufbahn.

So wie sie dir Bedürfnis deiner Ruhe und deines Friedens ist, Mensch, so wie sie dir in deinen nähesten Angelegenheiten sicherer Leitstern, so wie sie Stütze ist, auf der dein Leben ruhet, so ist sie dir Segen.

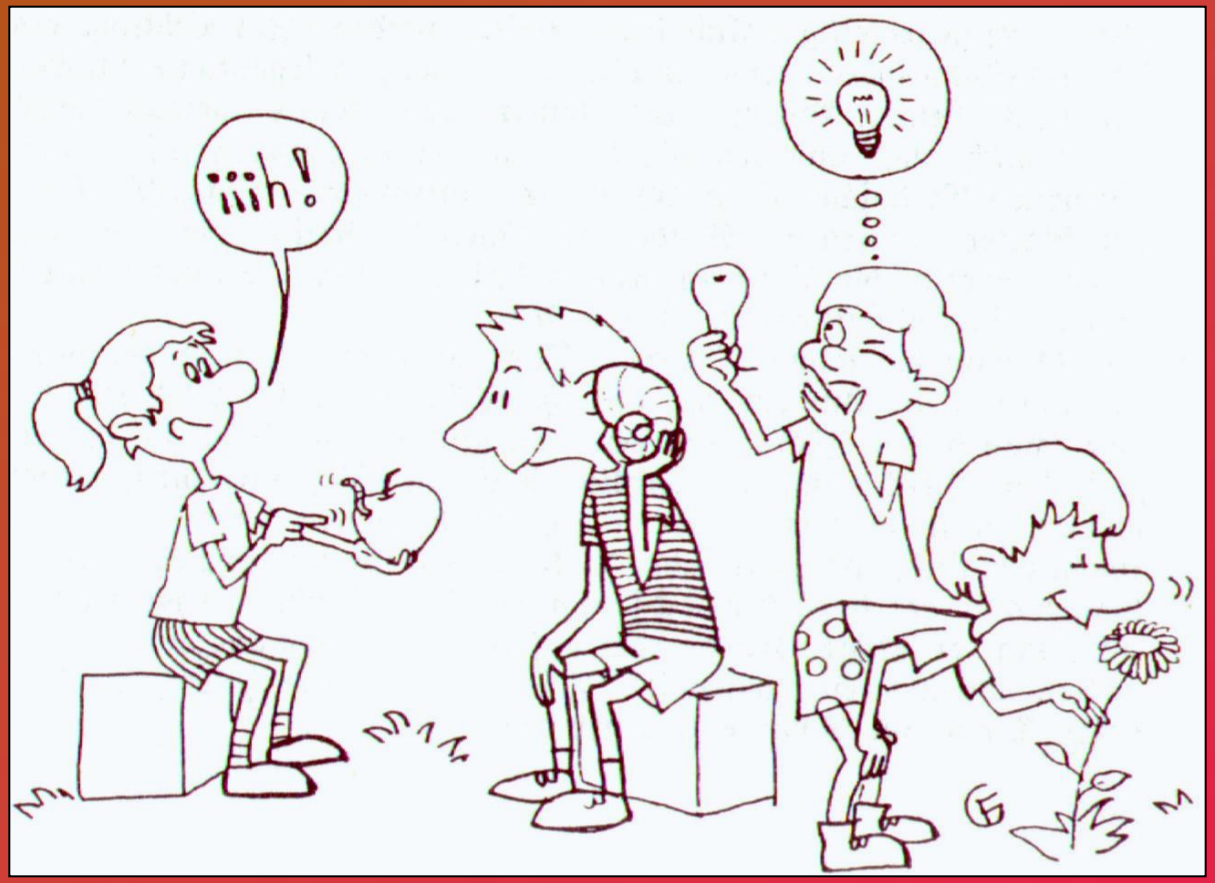
Du kannst auf dieser Laufbahn nicht alle Wahrheit brauchen.

Der Kreis des Wissens, durch den der Mensch in seiner Lage gesegnet wird, ist enge, und dieser Kreis fängt nahe um ihn her, um sein Wesen, um seine nähesten Verhältnisse an, dehnt sich von da aus und muß bei jeder Ausdehnung sich nach diesem Mittelpunkt aller Segenskraft der Wahrheit richten.

Reiner Wahrheitssinn bildet sich in engen Kreisen, und reine Menschenweisheit ruhet auf dem festen Grund der Kenntnis seiner nähesten Verhältnisse und der ausgebildeten Behandlungsfähigkeit seiner nähesten Angelegenheiten.

Pestalozzi J.H.: Die Abendstunde eines Einsiedlers, in: Kleine Schriften zur Volkserziehung und Menschenbildung. Band Heilbrunn 1964, 3. Auflage (orig. 1870), S. 5-6. In: Sachunterricht. Bildungsprinzipien in Geschichte und Gegenwart. Hg. von M.-A. Bäuml-Roßnagl, Bad Heilbrunn, 1995 3. Auflage, Seite 117

Ziele und Aufgaben des Anschauungsunterrichts



Mit diesem Beispiel sind wir schon auf die grundsätzliche Frage der Veranschaulichung selbst gekommen, die zusammenfassend folgendermaßen zu beantworten ist:

1. Die Objekte müssen möglichst mit allen Sinnen erfaßt werden. Das kann aber nur geschehen, wenn sie verweilend betrachtet und selbständig nach allen Seiten verglichen, geprüft und untersucht werden.

Ohne damit ein Schema für den Gang der einzelnen Beobachtungen aufstellen zu wollen, soll im folgenden kurz angedeutet werden, worauf bei Betrachtung eines Dinges die Sinnestätigkeit der Kinder gelenkt werden kann.

Brückl H. Anschauungsunterricht als Grundlage des elementaren Gesamtunterrichts. Ansbach 1925 (4) orig. 1923. S. 52 – 54 u. S. 59-61. In Sachunterricht. Bildungsprinzipien in Geschichte und Gegenwart. Hsg. M.-A. Bäuml-Roßnagl, , Bad Heilbrunn 1995, 3. Auflage, Seite 88 u. 89

a) Durch den Gesichtssinn können Farbe, Glanz und Durchsichtigkeit, Größen- und Zahlverhältnisse, sowie die Form erfaßt werden.

b) Aber für die Formauffassung ist der Gesichtssinn allein schon nicht mehr zureichend und muß durch den Tastsinn ergänzt werden. Geringe Abweichungen von der Kreis- und Kugelform z. B. können viel zuverlässiger durch Betasten (bei geschlossenen Augen) als durch Ansehen festgestellt werden. Der Tastsinn kann außer der Form noch die Oberflächenbeschaffenheit (rauh oder glatt), Härte, Gewicht und Temperatur feststellen. Um möglichst feine und zuverlässige Beobachtungen zu erzielen, werden nicht nur die Tastnerven der Hand, sondern auch die der viel empfindlicheren Gesichtshaut herangezogen, indem man einen Gegenstand z. B. an die Wange oder an die Stirne hält. Das Gewicht wird sowohl durch Wiegen auf der bloßen Hand als auch durch Benützung der Schülerwage, sowie durch Schwimmversuche ermittelt. Die Härte läßt sich durch Ritzen mit dem Fingernagel, dem Griffel oder einem Eisennagel, der im Arbeitskasten eines jeden Schülers enthalten ist, prüfen.

Brückl H. Anschauungsunterricht als Grundlage des elementaren Gesamtunterrichts. Ansbach 1925 (4) orig. 1923. S. 52 – 54 u. S. 59-61. In Sachunterricht. Bildungsprinzipien in Geschichte und Gegenwart. Hsg. M.-A. Bäuml-Roßnagl, , Bad Heilbrunn 1995 3. Auflage, Seite 88 u. 89

c) Schallwahrnehmungen können bei geeigneten Gegenständen durch Klingenlassen (Glocken, Spielzeug), außerdem durch Klopfen mit dem Fingerknöchel auf das Ding oder mit dem Ding auf die Bank oder durch gegenseitiges Anschlagen erzielt werden. Zur Prüfung des Unterscheidungsvermögens empfiehlt es sich, gelegentliche Proben bei geschlossenen Augen oder hinter dem Pulte vorzunehmen. Es ist auch nicht unwesentlich, bei Schülerwanderungen auf die verschiedenen Geräusche, die in der Natur wahrzunehmen sind (Rauschen der Blätter, Sausen des Windes, Knirschen des Kieses oder Schnees), insbesondere auf die Tierstimmen (Vogelgesang, Bienengesumm, Grillengezirp) die Aufmerksamkeit hinzulenken.

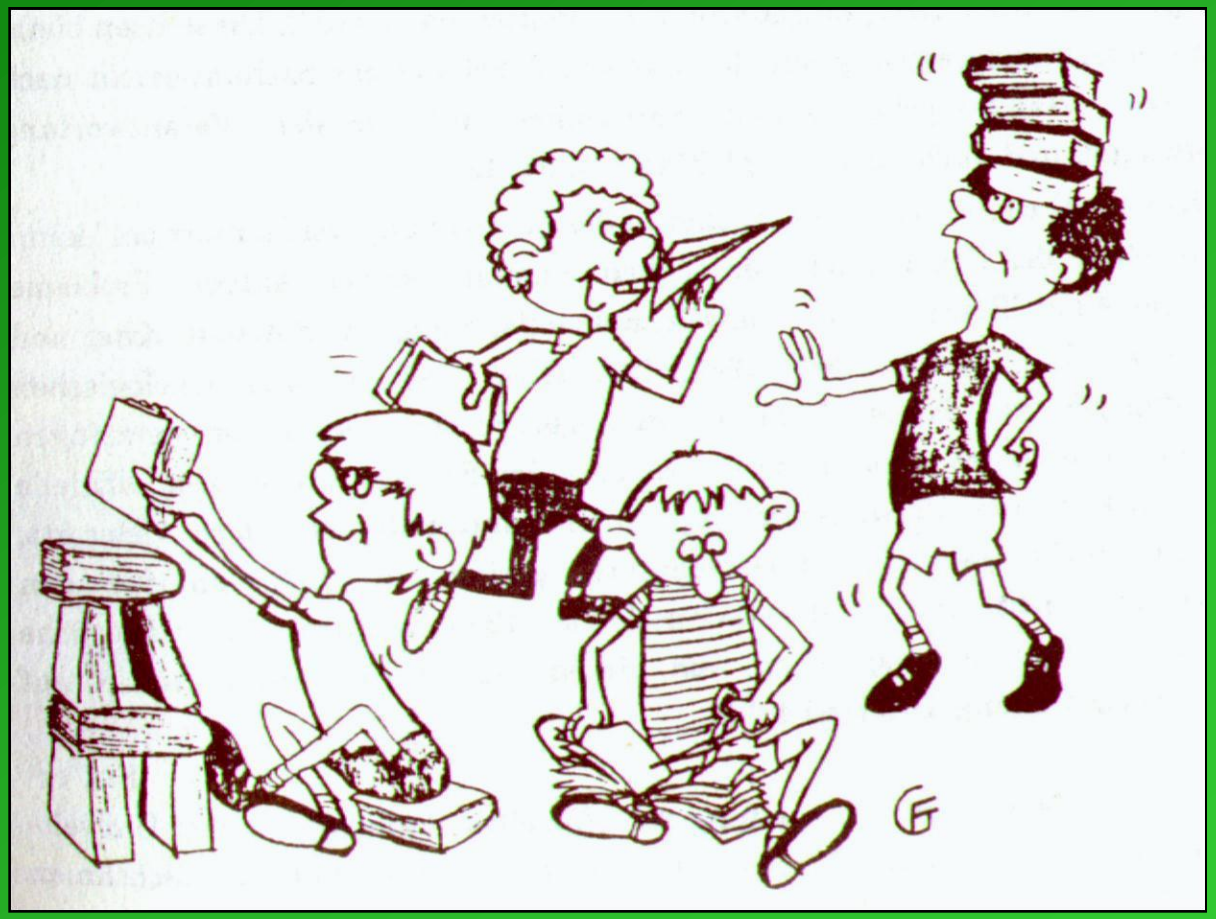
Brückl H. Anschauungsunterricht als Grundlage des elementaren Gesamtunterrichts. Ansbach 1925 (4) orig. 1923. S. 52 – 54 u. S. 59-61. In Sachunterricht. Bildungsprinzipien in Geschichte und Gegenwart. Hsg. M.-A. Bäuml-Roßnagl, , Bad Heilbrunn 1995 3. Auflage, Seite 88 u. 89

d) Verhältnismäßig ſelten (Blumen, Obſt, Gewürze) kommt der Geruchſinn zur Anwendung, obwohl es beſonders für Mädchen, die bald ſchon in der Küche hantieren, von größter Wichtigkeit iſt, daß ſie z. B. den Salat nicht mit Spiritus ſtatt mit Eſſig anmachen, wovor das vorherige Riechen an der Flaſche ſie bewahren kann.

e) Wenn wir Salz und Zucker oder Zucker und Mehl unterſcheiden wollen, kommt auch der Geſchmackſinn zu ſeinem Rechte. Nach der Betrachtung der ſaftigen Kirſche oder unſerer Radieschen aus dem Garten wollen wir unſeren Kleinen die Freude nicht vorenthalten, die köſtlichen Dinge am Schluſſe zu verſpeiſen.

Brückl H. Anschauungsunterricht als Grundlage des elementaren Gesamtunterrichts. Ansbach 1925 (4) orig. 1923. S. 52 – 54 u. S. 59-61. In Sachunterricht. Bildungsprinzipien in Geschichte und Gegenwart. Hsg. M.-A. Bäuml-Roßnagl, , Bad Heilbrunn 1995 3. Auflage, Seite 88 u. 89

Die Handlungskompetenz



Gewinnen von sachgemäßen *Informationen* über die Arbeits- und Berufswelt bringt nur dann eine sachkompetente Grundlage, wenn es *verbunden ist mit dem Gewinnen von sozialwirtschaftlichen Grunderfahrungen* sowohl im Hinblick auf elementare handwerkliche Herstellungsvorgänge wie auch hinsichtlich der alltäglichen Lebensgestaltung. In diesem Zusammenhang sollte ein breiter Raum in unseren Schulen, *viel Zeit und auch viel Material* dafür eingesetzt werden, die *Relativität materieller Produkte für die menschliche Lebensqualität* exemplarisch zu untersuchen. Vernünftiges Konsumverhalten bei unseren Kindern kann *nicht durch Postulate* erreicht werden, sondern nur im Sinne einer alltäglichen *Einübung an konkreten Situationen.*

Die unterrichtsmethodische Form für dieses Einüben von Handlungsstrategien kann wohl am besten in einem *offenen, projekt- und situationsorientierten Unterricht* geschehen.

Bäuml-Roßnagl M.-A.: Kinder und Sachen in der heutigen Lebenswelt als Gegenstand schulischen Lernens. In: Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe, 1989 H.9, S. 382-287. In: Sachunterricht. Bildungsprinzipien in Geschichte und Gegenwart. Hg. Von M.-A. Bäuml-Roßnagl, Bad Heilbrunn, 1995, 3. Auflage, Seite 53

Die Liebe, Wertschätzung und Verantwortung zu unserem Planeten (Lebens- und Weltorientierung)

Statement eines chinesischen Astronauten:

"Ein chinesisches Märchen erzählt von den Männern, die ausgeschickt wurden, einem jungen Mädchen etwas böses anzutun. Als sie aber sahen, wie schön es war, waren sie so gerührt, daß sie statt dessen seine Beschützer wurden. Ebenso erging es mir, als ich die Erde erblickte. Ich konnte sie nur noch lieben und bewahren" (NDR 1990).

Die Liebe zu unserem Planeten, als einer wunderbaren Heimat in einem lebensfeindlichen Weltall und die Wertschätzung des Lebenssystems unseres Planeten (verkürzt Natur) muß in der Primarstufe grundgelegt werden. Bei vielerlei Kontroversen dürfte darin ein Konsens bestehen.

Kleber, E.W.:Umwelterziehung um Sachunterricht in: Brennpunkt des Sachunterrichts, hg. von Lauterbach R. u.a. IPN Kiel 1992, Seite 126 –131 in: Sachunterricht. Bildungsprinzipien in Geschichte und Gegenwart. Hg. von M.-A. Bäuml-Roßnagl, Bad Heilbrunn, 1995, 3. Auflage, Seite 56

Mehrdimensionales Verständnis von Sachlichkeit

Im grundschulspezifisch-pädagogischen Kontext ist das Prinzip Sachlichkeit in mehrdimensionalem Verständnis aufzufassen und gleichsam Maßgabe für den Weg zur Sachlichkeit als Grundhaltung, vorausgesetzt, das Kind als das zu Bildende läßt sich freiwillig in den Prozeß der Bildung ein.

Sachlichkeit ist zu verstehen als empirisches Erfassen, als "originäre Begegnung" (H. ROTH) der Phänomene der Sach- und Mitwelt ⇒ **Gegenposition** zur vorwiegend verbalen Unterweisung.

Sachlichkeit im Sinne der Objektivität, Gegen-standstreue, Sachgerechtheit und Sachgemäßheit (Prinzip der Wissenschafts-orientierung) ⇒ **Gegenposition** zu kindertümelnden Verniedli-chungen,Verzerrungen und Vereinfachungen unterrichtlicher Sachverhalte.

Fahn, K. Sachlichkeit und Verinnerlichung als Bildungsprinzipien im Grundschulunterricht, in: Päd. Welt 1986, H.9, S. 417-420 in. Sachunterricht. Bildungsprinzipien in Geschichte und Gegenwart . Hsg. M.-A. Bäuml-Roßnagl, Bad Heilbrunn 1995 3. Auflage, Seite 73

Sachlichkeit als spontane Aktivität, als individuell zu leistende Sachauseinandersetzung, auch im Sinne von sich in den Dienst einer Sache stellen (Sachengagement) ⇒ **Gegenposition** zu vorwiegend rezeptiven, passiven Schülerverhaltensweisen.

Sachlichkeit als prüfende kritische Reflexionsfähigkeit auf der Grundlage von Sachkenntnis (Sachkompetenz) und jener Distanz, in der das Gegenständliche nicht durch stimmungsgebundene Voreingenommenheit verfälscht wird.

Sachlichkeit als "moralische Kategorie" (G. KERSCHENSTEINER) im mitmenschlichen Bereich, im Sinne von Mitverantwortung, verantwortlichem Umgang mit dem Wissen, u.a. auch im Sinne von vorurteilsfreier Einstellung.

Sachlichkeit als Grund für Sinn- und Wertklärung, -orientierung und Wertentscheidung.

Sachlichkeit als "pragmatische Rationalität" (H. HELFENBEIN)

⇒ **Gegenposition** zu Emotionalisierung bzw. Ideologisierung unterrichtlicher Themen.

Sachlichkeit nicht im Sinne des Realitätsprinzips nach H. MARCUSE.

Fahn, K. Sachlichkeit und Verinnerlichung als Bildungsprinzipien im Grundschulunterricht, in: Päd. Welt 1986, H.9, S. 417-420 in. Sachunterricht. Bildungsprinzipien in Geschichte und Gegenwart . Hsg. M.-A. Bäuml-Roßnagl, Bad Heilbrunn 1995 3. Auflage, Seite 73

Das Endziel, der sachliche Mensch, der in Selbstlosigkeit versucht, dem Wesen der Dinge, Zustände und Erscheinungen objektiv näher zu kommen, d.h. die Sachlichkeit als Richtschnur des Denkens und Handelns gelten zu lassen, ist u.a. von anderen Erziehungszielen und -prinzipien abhängig: Freiheit, Verantwortungsbereitschaft, Offenheit, Hingabebereitschaft, Interesse, Mitmenschlichkeit. Die einzelnen Prinzipien stehen in engem Wechselwirkungszusammenhang.

Fahn, K. Sachlichkeit und Verinnerlichung als Bildungsprinzipien im Grundschulunterricht, in: Päd. Welt 1986, H.9, S. 417-420 in. Sachunterricht. Bildungsprinzipien in Geschichte und Gegenwart . Hsg. M.-A. Bäuml-Roßnagl, Bad Heilbrunn 1995 3. Auflage, Seite 73

Entwicklung des Sachunterrichts in Geschichte und Gegenwart

Elementar-Schulkunde

Versuch eines Lehrplanes für heimatkundlichen Anschauungsunterricht

Gesamtunterricht

1. und 2. Schuljahr

Teil B

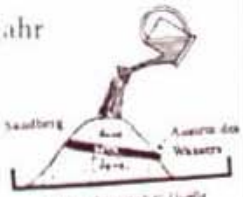
Historische Entwicklung und Bildungsaufgabe des Sachunterrichts in der Grundschule

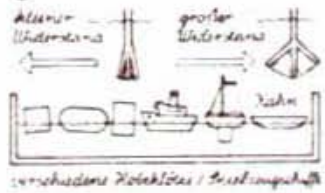
In der kindlichen Initiative liegt das beste und feinste unterrichtliche Ziel, ihm muß der eigentliche Lernakt völlig dienstbar gemacht werden. Daß die Schaffenskraft der Kinder wachse, sich betätige, sei unsere oberste Erwägung bei allen unterrichtlichen Maßnahmen.
(GAUDIG)

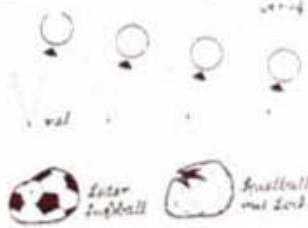
Heimatkunde

3. und 4. Schuljahr

SACHUNTERRICHT







Historische Entwicklung und Bildungsauftrag des Sachunterrichts in der Grundschule

Dieses Manuskript wurde erarbeitet und im Eigenverlag herausgegeben (3., veränderte Auflage 1986)

von Frau Prof. Dr. M.-A. Bäuml-Roßnagl / Universität München

Überblicksmäßig vereinfachte Darstellung

* der fachinhaltlichen Entwicklung des SU i. d. GSCH (zeitliche Einordnung)
* der pädagogischen und didaktischen Intentionen einzelner Pädagogen, Schulpraktiker, Richtlinien, Lehrpläne
* der realen Ausprägung des SU i. d. GSCH in Schulorganisation, Unterrichtspraxis, Lehr- und Lernmaterialien
* des zeitgeschichtlichen, bildungstheoretischen Begründungszusammenhanges der intentionalen Schwerpunktsetzungen

Hauptphasen der Entwicklung des SU i. d. GSCH

I. Sachunterricht als REALIENUNTERRICHT
II. Sachunterricht i. d. GSCH als HEIMATKUNDLICHER ANSCHAUUNGSUNTERRICHT
III. Sachunterricht i. d. GSCH als "HEIMATLICHER SACHKERN" DES GESAMTUNTERRICHTS
IV. Sachunterricht i. d. GSCH als kindgemäße HEIMATKUNDE
V. Sachunterricht i. d. GSCH als GRUNDLEGENDER SACHUNTERRICHT
VI. Sachunterricht i. d. GSCH als wissenschaftsorientierter FACHUNTERRICHT
VII. Sachunterricht i. d. GSCH als INTEGRATIVER UNTERRICHT

ANHANG : **Primärliteratur (auswahl) analog den im Manuskript zitierten Quellen**
Überblicksdarstellungen(Sekundärliteratur) - **Lexikalische Darstellungen - Richtlinien/Lehrpläne**
Quellentexte (theoretische Abhandlungen und Unterrichtsmodelle)

ENTWICKLUNG DES GSCH-SACHUNTERRICHTS

1700 ..... 1800 ..... 1900 .....

I SU als **REALIENUNTERRICHT**
anschauen → denken → sprechen
auf der Grundlage der erfahrungsmäßigen Sachwelt

COMENIUS (1592-1670) ROUSSEAU (1712-1778) PESTALOZZI (1746-1827) DIESTERWEG (1790-1866)

II SU als **HEIMATKUNDL. ANSCHAUUNGSUNTERRICHT**
1828 – 1960
anschauen → kennen → benennen
der Gegenstände des kindlichen Erfahrungsraumes

DENZEL (1828) HARNISCH (1787-1864) FINGER (1844) DITTES (1829-1896) GANSBERG (1902) KÜHNEL (1907/1921)

III SU als **"HEIMATL. SACHKERN" DES GESAMTUNTERRICHTS**
1910 – 1960
erlebnismäßige, ganzheitliche Sachdurchdringung
eines Wirklichkeitsausschnittes aus der kindl. Umwelt

B. OTTO (1906) LEIPZIGER LEHRERVEREIN (1908) BRÜCKL (1925/1964) BAYER. LEHRPLÄNE (1926-1966)

IV SU als kindgemäße **HEIMATKUNDE**
1920 – 1968
Heimat als ganzheitliche, anschauliche Grundlage für
kindgemäßes Erkunden der näheren Erfahrungswelt

CONRAD (1918) WEIMARER GRUNDSCHULE (1921) FIKENSCHER (1921/1951) SPRANGER (1923)

V GSCH-SU als **GRUNDLEGENDER SACHUNTERRICHT**
1954/66 – 1971
kindgemäße Gegenstandsbetrachtungen als Grundlage
für elementare Sachvorstellungen u. Sachbegriffe

KOPP (1952) ROTHER (1954) JEZIORSKY (1948/1972) DENZEL (1953/60) KARNICK (1958) RABENSTEIN (1969)

VI GSCH-SU als wissenschaftsorientierter **FACHUNTERRICHT**
1969 – 1975/80
wissenschaftsorientierte und fächerpropädeutische
Kenntnisse/Fähigkeiten/Fertigkeiten durch "Fächerung"

FRANKF.GSCH-KONGRESS (1969) STRUKTURPLAN (1970) NEUE LEHRPLÄNE (1969-75) SPRECKELSEN (1972u.a.) MÜCKE (1975)

VII GSCH-SU als **INTEGRATIVER UNTERRICHT**
1975 →
Integration von Fachinhalten durch Orientierung an kindl.
Erfahrungsbereichen und umweltorientierten Themenkomplexen

NEUE LEHRPLÄNE (ab 1975) ZIMMER (1973) KATZENBERGER (1973) CIEL (1974) BURK (1976) KLEWITZ/MITZKAT (1977)

I SACHUNTERRICHT ALS REALIENUNTERRICHT (ca. 1700 - 1900)

Didaktisches Grundprinzip

anschauen ⟶ **denken** ⟶ **sprechen**

Sinnesübungen **Denkübungen** **Sprachübungen**

auf der Grundlage der erfahrungsmäßigen Sachwelt

● **J. A. COMENIUS** (1592 - 1670)

- "Didactica magna"
- "Orbis sensualium pictus" = 1. Sachbilderbuch "Welt in Bildern" als "Schulnotsurrogat" der "Welt im Original"
- "Muttersprachschule" (7. - 12. Lbj.)

● Didaktische Grundlegung des Realienunterrichts

- Einheit von Anschauung und Weltanschauung
- Prinzipien; Lehren des Sachlichen gleichzeitig mit dem Sprachlichen - Lebensnähe - Anschauung - Sachbindung

"... so viel als möglich die Weisheit nicht aus Büchern schöpfen, sondern aus der Betrachtung von Himmel und Erde, Eichen und Buchen...
Die Dinge müssen den Sinnen nahegebracht werden: Sichtbares den Augen, Hörbares den Ohren, Riechbares der Nase, Schmeckbares dem Geschmack, Fühlbares dem Gefühl. Der Anfang des Wissens soll vom Sinnlichen sein... mit realer Anschauung gemacht werden."

ZEITGESCHICHTLICHE ASPEKTE - BILDUNGS-THEORET. HINTERGRUND

THOMAS v.AQUIN

VIVES/LOCKES/BACON
"von der klaren, wahren sinnlichen Auffassung zu den Naturgesetzen gelangen" (BACON)

philosophischer Realismus:

"Sachstudium anstelle des Wortstudiums"

● **J. J. ROUSSEAU** (1712 - 1778)

"Emil"
(Erziehungsroman für "natürliche Erziehung)

● Erfahrungen des Kindes als Richtschnur des Unterrichts

- Gewinnung (geograph.) Begriffe auf der Grundlage der "Heimat"
- forschenden Durchdringung der Umwelt des Kindes
- Ausbildung der Sinne

"die beiden ersten Punkte in (Emils) Geographie werden seine Vaterstadt und das Landhaus seines Vaters sein, dann die dazwischen liegenden Orte."

"Kampf gegen alle toten Zeichen, in der Geographie bes. gegen Karten, Globen... Sachen! Sachen!..."

Rationalismus

Humanismus

Philanthropen

●J. H. PESTALOZZI (1746 - 1827)

"Buch der Mütter"

"ABC der Anschauung"

(Das "Zunächstliegende" als Gegenstand der Anschauung: Leib - Schulstube - Wohnhaus)

●enger Zusammenhang von Sach- u. Sprachunterricht

Sachkenntnisse ⟶ Wortlehren

dunkle Anschauungen ⟶ klare Begriffe

Sach-, Gefühls- und Weltbezüge in enger Verbindung

"die Kräfte des Kindes zum Bemerken und Reden entwickeln... den ganzen Kreis der Gegenstände, die die Sinne des Kindes nahe berühren (wie beim menschlichen Körper) ins Auge fassen - und mit dem Kind behandeln"

Mühen um Bildung des gewöhnlichen Volkes

Sozialerziehung

Schulgeschichtlich: Formalismus

⟶ der Denkübungen

⟶ der Anschauungsübungen

⟶ der Sprachübungen

●F.A.W. DIESTERWEG (1790 - 1866)

"Der Unterricht in der Kleinkinderschule, oder die Anfänge der Unterweisung und Bildung in der Volksschule" (1827)

Auf"fächerung" des Anschauungsunterrichts in "Elementarkurse" der einzelnen Fächer der VSe

●Anschauungsunterricht als materiell-vorbereitender Elementarkurs für alle Schulfächer

- moderne Elementarschule als Denkschule
- dem mathematisch-realistischen Weltverstand bilden auf der Grundlage heimatlicher Anschauungen

"Die Hauptsache aber sollte es sein, daß die 6 - 8jährigen Schüler anschauen, beobachten, aufmerken, sprechen und denken gelernt haben außer den daneben getriebenen Vorübungen zum Zeichnen und Schreiben, dem Leseunterricht, dem Anfang der Zahlenlehre, den Gedächtnisübungen, den Anklängen für Kopf und Herz und den Anfängen des Gesangsunterrichts."

ca. 1850 - 1890: kritische Diskussionen zum Anschauungsunterricht als Realienunterricht

viele formalistische, "systemtolle" Fehlformen des Realienunterrichts i. d. VSe

teilweise Verbannung des Anschauungs-U aus den Volksschulen

Auflösung des Anschauungs-U in den Sprachunterricht (PREUSSISCHE REGULATIVE/1854)

zahlreiche theoret. und schulprakt. Vorschläge für einen "Anschauungsunterricht als Vorstufe des Realienunterrichts" bzw. einen sachbezogenen "heimatlichen Anschauungsunterricht"

II SACHUNTERRICHT IN DER GSCH ALS HEIMATKUNDLICHER ANSCHAUUNGS-UNTERRICHT (ca. 1828 - 1960)

Didaktisches Grundprinzip

anschauen → kennen → benennen

der Gegenstände des kindlichen Erfahrungsraumes

● **B.G. DENZEL** ("Vater" des Anschauungsunterrichts)

"Darstellung des Anschauungsunterrichts nach der Reihenfolge seiner Übungen, mit Andeutungen zur Behandlung desselben" (1828)

1. Elementarklasse als Fundament für den ganzen folgenden Sprach-, Rechen- und Schreibunterricht

1. Elementarunterricht = Stammunterricht

Schüler Denzels: G. LUZ

"Der Anschauungsunterricht für die unteren und mittleren Classen der Volksschule" (1871)

● Betonung der sachlichen Inhalte des Anschauungsunterrichts als Fundament für den Volksschulunterricht

"erste elementarische Anschauungslehre"

"Anschauungsunterricht"

"sowohl in Absicht auf Formen als in Absicht auf Sachen"

sachliche Vorbereitungen, Vermittlung von Grundanschauungen und Grundgefühlen für den aufbauenden Unterricht, entwickelt aus dem unmittelbaren Erleben der Umwelt des Kindes

"Jede Materie, wenn sie nur aus dem Kreis des Elementarischen genommen ist, kann formal, d. h. zur Erweckung, Stärkung und Bildung der geistigen Kraft des Kindes benützt und methodisch behandelt werden... in das Dunkel der verworrenen Kindervorstellungen Klarheit, in das Gemisch der Bilder Ordnung bringen... das Bemerken soll sich in ein Betrachten verwandeln, die Gefühle und Empfindungen aber, welche die Bilder des Lebens in dem Kinde erregen, sollen zum Bewußtsein kommen und in ihrem nothwendigen Zusammenhang mit der Sache erscheinen."

● **W. HARNISCH** (1787 - 1864)

"Weltkunde" (1817)

Heimatkunde als Stammfach innerhalb der "Weltkunde"

● stufenförmiges systematisches Fortschreiten in der heimatlichen Anschauung

- Kennen und Benennen der Gegenstände des kindlichen Erfahrungsraumes in der Reihenfolge: "Kunde von der Schule... heimatl. Dorf... heimatl. Stadt... Kreis/Provinz... Staat"
- "Heimatkunde" als Vertiefung und "Konkretisierung des Prinzips der Anschauung"

● **FR.A. FINGER** (1808 - 1888)
"Vater der Heimatkunde"

"Anweisung zum Unterricht in der Heimatkunde" (1844):
1. Methodik für den heimatkundlichen Anschauungsunterricht

"Heimatkunde" als selbständiges Fach und als Vorstufe des Faches "Geographie"

● methodisch systematisierte Anschauung der Heimat = räuml. Umwelt des Menschen

- "Heimat" als anschauliche Grundlage für die "handelnde" Erarbeitung der Grundbegriffe der Realien (Propädeutik)
- "Stufensystem der Heimatkunde": "eine auf Anschauung gegründete Bekanntmachung mit der heimatlichen Gegend", die "vorbereiten soll auf die Kenntnis der Erde"
- ab jetzt Dominanz des geograph. Aspekts im heimatl. Anschauungsunterricht und in der Heimatkunde, aber auch naturkundliche und geschichtliche Inhalte

● **DITTES** (1829 - 1896)

Anschauungsunterricht als "Vermittlungs- und Übergangsform" = Stammunterricht

- fachlich akzentuierte, intentionale Unterweisung
- Sammlung von "Vorbegriffen" als allgemeine Propädeutik für den Volksschulunterricht

● **H. PRÜLL**

"Heimatkunde" (1890)

= Lehrgang (exemplarisch) als Grundlage für den Realienunterricht

● "Heimatkunde" als Grundlage für den Unterricht in den Realien auf allen Klassenstufen

- "System, das am besten geeignet ist, den späteren erd- und naturkundlichen Unterricht vorzubereiten"
- method. Erwägungen in enger Anlehnung an die Herbartschen Formalstufen:
"Zusammenfassung und übersichtliche Darstellung des systematischen Materials"

● **REIN/KEHR/HEY** (ca. 1880 - 1910)

Kehr: "Der Anschauungsunterricht auf der Grundlage der Hey-Spechterschen Fabeln" (1883)

● "unterhaltender" Anschauungsunterricht

- Märchen, Fabeln, Bilder im Anschauungsunterricht (kindertümliche Literatur und Kunst - Kunsterziehungsbewegung)
- Kunst des Erzählens, Malbücher, Orientierung am natürlichen Jahresablauf

"Wir wählen aus dem reichen Schatze der dem Kinde kongenialen Märchen, Geschichten, Fabeln, Gedichte und Lieder das Beste und geeignetste aus und legen es dem Sachunterricht zugrunde."

● **BREMER BEWEGUNG: GANSBERG**

"Plauderstunden" (1902)

"Schaffensfreude" (1902)

● erlebnisorientierte Anschauung der heimatl.-kulturellen Menschenwelt

Erleben der Großstadtheimat (Erwandern und sprachlich wiedergeben)

Heimatkunde als "Menschenkunde mit ihren sozialen, sittlichen, rechtlichen und technischen Problemen...
Für unsere Stadtkinder ist die Menschenkunde mit ihren Fragen viel wichtiger, vertrauter, aufregender, geheimnisreicher und lebensvoller als die Streifzüge durch die Natur nur sein können"

● **SCHARRELMANN**

"Herzhafter Unterricht" (1905)

"Goldene Heimat" (1908)

● erzählende Heimatkunde; Beachtung des natürlichen Interesses im Kinde

"Nun ist aber das erste und wirksamste Mittel, der kindlichen Seele entgegenzukommen, eine lückenlose und streng durchzuführende Anschaulichkeit... Wer aber wissen will, welche Richtungen das lebendige Interesse der Kinder nimmt, der lasse sie erzählen in freier, unverbindlicher Form... So ist das innere Anschauungsvermögen der Kinder am sichersten zu wecken, wenn der Lehrer viel und ausführlich schildert und erzählt..."

● **J. KÜHNEL**

"Moderner Anschauungsunterricht" (1907/1921[7])

● heimatliche "Sach"-Anschauungen als grundlegende Anschauungen für die übrigen Fächer

Anschauungsunterricht als einleitender und vorbereitender Unterricht

"... daß dieser einleitende und vorbereitende Unterricht, der Anschauungsunterricht zur Erfüllung dieser Aufgaben wesentlich **Sachunterricht** sein muß, daß er es nicht in erster Linie zu tun hat mit Formen, Größen, Verhältnissen oder Fertigkeiten... Der Anschauungsunterricht nimmt seine Stoffe aus dem Menschen- und Naturleben, wie es sich abspielt innerhalb des geistigen Blickfeldes des Kindes oder an seinen Grenzen."

● **M. CONRAD**

"Der Anschauungsunterricht. Seine stoffl. und method. Gestaltung innerhalb der ersten beiden Schuljahre." (1922[3])

"Die Dinge erteilen Unterricht - ... darum gilt es, die Sinne der Kinder für das Wesen der sie umgebenden Natur- und Menschendinge zu öffnen, zu kräftigen, zu weiten und zu weihen, die Kindesseelen mit der Heimat zu verwurzeln und zu verweben im Interesse der Grundierung intellektueller, ethischer und ästhetischer Kräfte.

Unterschiedliche Konzeptionen zum "heimatlichen Anschauungsunterricht"

als natürliche Vorstufe des Realunterrichts (Fach-Propädeutik, bes. Geographie)

als anschauliche "Kunde" von der Heimat, in methodisch festgelegter Systematik (Dorf -- Welt)

als "anschaulicher" und "handelnder" Erwerb heimatlicher Raumerfahrungen

als beschreibender, erzählender und schildernder Unterricht über die heimatliche Erlebniswelt

als schulorganisator. Form: a) Unterstufe des gesamten Unterrichts
b) "Beifügung" zum "deutschen" Unterricht
c) Selbständigkeit neben dem Erstlese- und Erstschreibunterricht
d) Übergangs- und Stammunterricht

III SACHUNTERRICHT IN DER GSCH ALS "HEIMATLICHER SACHKERN" DES GESAMTUNTERRICHTS (ca. 1910 - 1960)

Didaktisches Grundprinzip

erlebnismäßige, ganzheitliche Sachdurchdringung eines Wirklichkeitsausschnittes aus der kindl. Umwelt

● **B. OTTO**

"Hauslehrerschule" (1906)

Ganzheits- und Gestaltpsychologie

● **LEIPZIGER LEHRERVEREIN** (1908)

Erprobung des gebundenen Gesamtunterrichts als heimatkundlicher Anschauungsunterricht (1./2. Schj.) im Anfangsunterricht der Volksschule
"Gesamtunterricht im 1. u. 2. Schj. zugleich ein Bericht über die Leipziger Reformklassen." (1914/1928[6])

● geistige Begründung des Gesamtunterrichts

"großer" und "kleiner" Gesamtunterricht als Mittelpunkt und Grundlage des gesamten Unterrichts"
"Die Welt steht als Gesamtheit vor uns, und wir suchen uns als Gesamtheit ihrer zu bemächtigen."

● Aufhebung der "Fächerung" zugunsten des "natürlichen" Zusammenhangs der Unterrichtsgegenstände

- Konzentration des gesamten Unterrichts um die aus dem Anschauungsunterricht gewonnene Sacheinheit
- "Sacheinheit" als Wirklichkeitsausschnitt aus der Umwelt des Kindes
- allseitige Durchdringung des Stoffes in naiv-sinnlicher Betrachtungsweise

"Unter Gesamtunterricht verstehen wie einen Unterricht, der im Gegensatz steht zu der heutigen Spaltung der täglichen Schularbeit in eine Anzahl meist äußerlich und innerlich voneinander geschiedener Fächer. Er stellt sich dar als eine Konzentration um die **Sacheinheit,** die der Natur des Kindes der Unterstufe entsprechend eine konkrete, in der unmittelbaren Anschauung gegebene sein muß. Das, was bisher abgeschiedenen Systemen folgte, gliedert sich organisch ein, sei es als Hilfsmittel der Sachdurchdringung (Lesen, Rechnen), sei es als Mittel des Ausdrucks (Sprechen, Schreiben, Rechtschreiben, Gesang, Malen u. Formen)."

● **H. BRÜCKL** (1925/1964[7])

"Mein 1. Buch"
(1. Ganzheits-Lese-Fibel)

"Der Gesamtunterricht im 1. Schj."
Mit organischem Einbau des 1. Lesens und Schreibens nach der Ganzheitsmethode.
Begleitschrift zur Fibel "Mein 1. Buch"

● "ganzheitlicher Gesamtunterricht um Sacheinheiten" als Erlebniseinheiten aus dem kindlichen Leben

"sachgebundener Anschauungsunterricht" als "Herz" des einheitlichen Gesamtunterrichts - nur erlebnismäßige Sachdurchdringung

"Das Wesen des Gesamtunterrichts besteht darin, daß er nicht mehr den Stoff, sondern das Kind und seine ich-bezogene Umwelt betrachtet. Er nimmt daher seinen Ausgang von wirklichen und gefühlsbetonten Erlebniseindrücken, die dem Kinde aus dem reichbewegten Leben seiner Umwelt zuströmen... Der Gesamtunterricht ist einem gesunden kräftigen Baume vergleichbar, als dessen Wurzel und Stamm der heimatliche Anschauungs- und Erlebnisunterricht zu betrachten ist, aus dem die übrigen Unterrichtszweige als natürliche Triebe hervorsprießen und von dem sie ihren Nährstoff und ihr Leben bekommen."

● **W. WITTMANN**

"Theorie und Praxis eines ganzheitlichen, analytisch-synthetischen Unterrichts" (1933)

(Ganzheits- und Gestaltpsychologie)

● didaktische Auswertung der Ganzheits- und Gestaltidee (Biologie/Psychologie) für den ersten Anschauungsunterricht als Ganzheitsunterricht

ganzheitlicher, analytisch-synthetischer Unterricht als methodisches Prinzip des Gesamtunterrichts

"Durch das Anschauen als 'wesentliches Produkt der gestaltenden Phantasie'... und durch das Zusammenschauen lernen die Kinder, die Fülle der Erscheinungen zu übersehen, zu ordnen und durch sie in ihrem Denken ganz aus eigener Kraft ihren Weg zu suchen ..."

Entwicklung von "Strukturen" im Anschauungs-Unterricht, z. B. "Zusammen" - "Auseinander" - "Geborgensein" - "Verändern" - "Dauern" u. a.

● **RICHTLINIEN ZUR AUFSTELLUNG VON LEHRPLÄNEN IN DER GRUNDSCHULE** (1921)	● Schulorganisatorische Festlegung des "heimatlichen Anschauungsunterrichts" als "Kern" des Gesamtunterrichts im 1./2. Schj.
● **LEHRORDNUNG FÜR DIE BAYER. VOLKSSCHULEN** (1926)	"Auf der Unterstufe bildet die Heimatkunde den Kern des gesamten weltlichen Unterrichts. Der Unterricht im ersten Schülerjahrgang ist Gesamtunterricht."
● **BILDUNGSPLAN FÜR DIE BAYER. VOLKSSCHULEN** (1955)	"Der Erstunterricht ist Gesamtunterricht. Vorgänge und Sachverhalte, Beobachtungen und Erfahrungen aus dem Erlebniskreis der Schüler, zuweilen auch musische Bildungsstoffe wie Märchen, Erzählungen, Lieder und Spiele, bilden seinen Ausgangs- und Mittelpunkt."
● **RICHTLINIEN FÜR DIE BAYER. VOLKSSCHULEN** (1966)	Stundentafel für den 1./2. Schülerjahrgang: Religionslehre, Gesamtunterricht (17 Std.), Leibeserziehung, Handarbeit

Gesamtunterricht als Unterrichtsform

- Grundgedanke: Einschränkung bzw. Aufhebung der Fächerung, um das Kind aus der ganzheitlich erfahrenen Lebenswirklichkeit in einem "innerlich geschlossenen Unterricht" in ein ganzheitliches Weltbild hineinzuführen
- verschiedene Richtungen der Ganzheitsidee"
  "freier" Gesamtunterricht (B. Otto) -
  "Lebenskreise" (H. Ohms)
  "Unterrichtssymphonien" (W. Albert)
- eigenständige Form für den Unterricht im 1./2. Schj.: Konzentration des gesamten Unterrichts der Unterstufe um eine aus dem heimatl. Anschauungsunterricht gewonnene Sacheinheit (stoffl. u. method.-psycholog. Begründung)

IV SACHUNTERRICHT IN DER GSCH ALS KINDGEMÄSSE HEIMATKUNDE (1920 - 1966)

Didaktisches Grundprinzip

Heimat als ganzheitliche, anschauliche Grundlage für kindgemäßes Erkunden der näheren Erfahrungswelt

● **Fortführung vieler Grundprinzipien des heimatl. Anschauungsunterrichts**
(vgl. insbes. W. HARNISCH / FR.A. FINGER / H. PRÜLL / H. SCHARRELMANN)

● **O. WILLMANN**
"Didaktik" (1910)

● philosophisch-pädagogische Begründung des Heimatprinzips - "Gemütswerte der Heimat"

Heimat als "Abglanz des Ganzen"... "Spiegel des Großen und Fernen... Mittelpunkt der ethischen Konzentration aller Bildung... Sie ist weit mehr als Gegenstand des Interesses und der Teilnahme: mit ihr verwächst der ganze Mensch und soll es; der Heimatsinn ist ein Moment des sittlichen Bewußtseins."

● **E. SPRANGER**
"Der Bildungswert der Heimatkunde" (1923)
Heimatkunde als "Ganzheitsfach": Überwindung der Fächertrennung

● Beschreibung des subjektiven Bildungswertes der Heimatkunde

- Heimat als "geistiges Wurzelgefühl"

  "Der Mensch hat, wo er auch lebe, immer eine Umwelt... eine Heimat hat er nur da, wo er mit dem Boden und mit allem Naturhaft-Geistigen, das diesem Boden entsprossen ist, innerlich verwachsen ist.
  ... Von Heimat reden wir, wenn ein Fleck Erde betrachtet wird unter dem Gesichtspunkt seiner Totalbedeutung für die Erlebniswelt... Sie ist erlebnismäßig angeeignete, folglich durchgeistigte und zuletzt durchaus persönlich gefärbte Natur."

- Heimatkunde als "organischer Zusammenhang der Erkenntnisgegenstände", als Weg zur "Totalität des Selbst"...

  "Sie klärt ihn (den Menschen) auf über seine Stellung im Ganzen der lebendigen Kräfte."

● **NACH DEM 1. WELTKRIEG** (1918)

Forderungen nach einer "Heimatschule" (Heimatbewegung)

● Heimatidee bietet Leitbilder und Sinnesdeutungen menschlichen Handelns:

Heimat als ideale, Hingabe fordernde Ganzheit

● **REICHSSCHULKONFERENZ** (1920)

Gründung der Grundschule ("Weimarer Grundschule")

● Schulorganisatorische Festlegung der Heimatkunde für das 3./4. Schj.

- Unterrichtsstoffe aus der "näheren Erfahrungswelt des Kindes" ("Haus, Hof, Garten, Feld, Wiese, Hain, Wald, Arbeit...")
- eigenes Beobachten und Erkunden der Wirklichkeit (Wanderungen, Schulgarten...)

● **RICHTLINIEN ZUR AUFSTELLUNG VON LEHRPLÄNEN IN DER GRUNDSCHULE** (1921)

- heimatlichen Anschauungsunterricht (1./2. Schj.)
- Heimatkunde (3./4. Schj.)

- "heimatlicher Anschauungsunterricht" als Zentrum des ungefächerten Gesamtunterrichts (1./2. Schj.) im Sinne eines "seelisch nahen Umweltunterrichts."
- Heimatkunde als "Vorbereitung für den erdkundlichen, naturkundlichen, geschichtlichen Unterricht in der Volksschuloberstufe" (3./4. Schj.) im Sinne eines "Wirklichkeitsunterrichts mit Unterrichtsstoffen aus der "näheren Erfahrungswelt der Kinder"

● **LANDESLEHRORDNUNGEN - "LEHRORDNUNG FÜR DIE BAYERISCHEN VOLKSSCHULEN** (1926)

"Der Heimatkundeunterricht ist grundlegender Sachunterricht.
Er muß Wirklichkeitsunterricht sein...
schafft Sachvorstellungen... soll die Eigentätigkeit der Kinder in weitem Umfang in Anspruch nehmen...
Anschauungen, Beobachtungen, Vorstellungen..."

● **ZEIT DES NATIONALSOZIALISMUS** (1933 - 1945)

"Blut- und Bodenideologie"

"Helden der Heimat"

● Akzentverschiebung des Heimatprinzips im Sinne der Ideologisierung der Heimatidee

"Reichsrichtlinien" (1937/1939)

"Der gesamte Unterricht dient der Heimatkunde im weiteren Sinne... es ist der Grund für den Stolz auf Heimat, Sippe, Stamm, Volk und Führer zu legen."

"Bayerische Landesschulordnung" (1940/42)

"... eine volkhafte Heimatkunde, d. h. Heimatlebenskunde anstatt Heimatkartenkunde...
den heldischen Gedanken in den Vordergrund stellen."

● **NACHKRIEGSÄRA** (ab 1945)

"Bayer. Bildungsplan 1950"

● restaurative Tendenzen im Anschluß an die Weimarer Grundschule

Der Mensch "wurzelt in der Heimat... Grundsatz der Heimatverbundenheit, der Lebens- und Gegenwartsnähe und der Weltoffenheit... Einheiten unter erdkundlichen, naturkundlichen, kultur- und sozialkundlichen und geschichtlichen Aspekten... Heimat als ganzheitliche, anschauungsgesättigte Grundlage."

"Bayer. Richtlinien 1966"

"Der Unterricht geht von der heimatlichen Lebenswelt aus und schreitet in einen sich erweiternden heimatlichen Erfahrungsraum über."

● **Zahlreiche Vorschläge zur Verwirklichung des Heimatprinzips im Grundschulunterricht**

(B. CLEMENZ 1922 / W. SCHOENICHEN 1924 / A. HUTH 1924 / WARMUTH 1927 / FIKENSCHER 1921/1929,1938/1951 F.X. WEIGL 1949 / F. KOPP 1952 / F. GÄRTNER 1958 u. a.)

"Heimatkunde" als Unterrichtsfach in der Grundschule

- Weiterentwicklung bzw. Fortführung des Heimatprinzips im heimatl. Anschauungsunterricht (19. Jhdt.) zu einem eigenständigen Unterrichtsfach

- philosophisch-pädagogische, kulturphilosophische bildungstheoretische Begründung der Heimatidee in "objektiver" und "subjektiver" Perspektive (Heimatbewegung)

- Schulorganisatorische Verankerung des "heimatl. Anschauungsunterrichts" und der "Heimatkunde" in der "Weimarer Grundschule"

- Schulpraktische Erlasse bzw. Empfehlungen (Richtlinien/Lehrpläne: 1920 - 1966) und Vorschläge für die Unterrichtspraxis der Heimatkunde (Method. Handbücher/ umfangreiche did.-method. Konzepte und Lehrstoffkataloge)

- Ziel des Heimatkundeunterrichts:
  * stufenweise Vermittlung des "heimatlichen Weltbildes": "Heim → kindl. Umwelt → Heimat → Vaterland → Welt"
  * Kennenlernen - Verstehenlernen - Liebenlernen der Heimat

V SACHUNTERRICHT IN DER GRUNDSCHULE ALS "GRUNDLEGENDER SACHUNTERRICHT" (ca. 1954/66 - 1971)

Didaktisches Grundprinzip

kindgemäße Gegenstandsbetrachtungen als Grundlage für elementare Sachvorstellungen und Sachbegriffe

● **J. ROTHER** (1954)
"Schulanfang" (1954/1969[7])

● "Sachunterricht" als eigenständiger Bereich im Anfangsunterricht

"räumliche und geistige Kinderheimat" als sachlicher Kern der Bildungsarbeit des Anfangsunterrichts" -

Vermitteln von Sachvorstellungen und Sachzusammenhängen durch planmäßiges Vorgehen, Ordnung und Klärung kindlicher Eigenerfahrungen

● **BILDUNGSPLAN FÜR DIE BAYERISCHEN VOLKSSCHULEN** (1955)

● neue Akzentuierung des heimatl. Anschauungsunterrichts als "Wirklichkeits , Erlebnis- und Arbeitsunterricht

"Er läßt an wirklichen Gegenständen und Sachverhalten die Erkenntnisse gewinnen... Er verlebendigt die Sachverhalte, ergänzt und belebt die sachlich erarbeiteten Ergebnisse durch Personifizierung, poetische Verklärung, phantasiereiche freie Ausgestaltung..."

● **F. DENZEL** (1953/1960)
"Methodik des Erstunterrichts" (1953)

- "elementarer Sachunterricht" mit "fachgesetzlichen Blickrichtungen, Auffassungs- und Arbeitsweisen"
- Erarbeitung von elementaren Sachvorstellungen und Grundbegriffen

● **R. KARNICK** (1958)
"Redet um Sachen!" (1958/1964[20!])

● starke Bestrebungen "in Richtung Sachlichkeit" auch in der Heimatkunde

Anliegen eines "sinnvollen Sachunterrichts" als "heimatkundlicher Sachunterricht": "Sachwissen - "Sachverhalte" - "Sachgebiete" - "Gegenstandsbetrachtungen" "in der Sache einwandfrei trotz Berücksichtigung der Schülerbedürfnisse"

● **F. GÄRTNER** (1958/1963)
"Neuzeitliche Heimatkunde.
Der ungefächerte Sachunterricht der Grundschule." (1969[4])

- Sachunterricht als "ungefächerter Umweltunterricht"
- fachspezifische Seiten der Heimatkunde:
  physikalisch-technische, geschichtliche, erdkundliche, geschichtliche Komponente

● **W. JEZIORSKY** (1965/1972)
"Allgemeinbildender Unterricht" (1965)

- kindgemäße Erschließung der Technik und der menschlichen Umwelt - die Schüler "sachverständig" machen
- 8 fachdidaktische Aspektrichtungen:
  technische, warenkundliche, handwerksbezogene, biologische, materialkundliche, verkehrserzieherische, institutionelle und geschichtliche Themen

● **F. KOPP** (1952/1972)
"Methodik des Heimatkundeunterrichts" (1952/1963[3])

- fachliche "Sichtweisen" - "Sachaspekte" der Heimatkunde:
  erdkundliche, geschichtliche, naturkundliche, kulturelle, volkskundliche, sozialkundliche, wirtschaftl.-technische, religiöse
- Arbeitsweisen der Heimatkunde: unmittelbare Sachbegegnung vor Sekundärerfahrungen

- **RICHTLINIEN FÜR DIE BAYERISCHEN VOLKSSCHULEN** (1966)

  - "grundlegender Sachunterricht" löst offiziell den traditionellen Anschauungsunterricht in Bayern ab
    - grundlegender Sachunterricht als "sammelnder und ausstrahlender Mittelpunkt des Gesamtunterrichts"
    - "fachliche Blickrichtungen" für die Heimatkunde

- **H. FIEGE** (1958/1969)
  "Die Heimatkunde"

  "Komponenten" der Heimatkunde: erdkundliche, biologische, technologische, wirtschaftliche, sozialkundliche, geschichtliche, volkskundliche Komponente

- **W. HANSEN** (1968)
  "Kind und Heimat" (1968)

  - besondere Arten der Gegenstandsbestimmung durch die Kinder
  - "Sachbereiche", nicht Fachbereiche für die Heimatkunde
  - psycholog. Aspekte der Heimatkunde: das Erleben, das Bilden von Anschauungen, das Erfahren, das Spielen, das Gestalten und Darstellen

- **R. RABENSTEIN** (1969)
  "Grundlegender Sachunterricht im 1. u. 2. Schj." (1969)
  "Handlungseinheiten" - "Darstellungseinheiten"

  - "stärkere Hinwendung zu den Inhalten"
  - Anliegen einer kindgemäßen, gesamtunterrichtlichen Gestaltung und Anliegen einer fachgerechten Grundlagenarbeit:
    "nicht nur das Erlebnis... sondern fachlich wichtige Begriffe"

Zusammenfassung der Bestrebungen in "Richtung Sachlichkeit"

1. langsame Loslösung des heimatlichen Anschauungsunterrichts aus dem Gesamtunterricht:

   "grundlegender Sachunterricht" gilt als eigenständiger Bereich innerhalb des Anfangsunterrichts

2. langsame Verdrängung des konzentrierenden Heimatprinzips im Heimatkundeunterricht:

   "fachliche Blickrichtungen", "fachspezifische Sichtweisen", "fachdidaktische Aspekte" der Heimatkunde

3. Akzentverschiebung in der Unterrichtsmethodik vom kindl. Erleben auf die sachbezogene Begriffserarbeitung und fachgerechte Grundlegung

4. Aufzeigen von Mißverständnissen und Fehlformen des heimatkundl. Anschauungsunterrichts und Kritik an der traditionellen Heimatkunde

VI SACHUNTERRICHT IN DER GRUNDSCHULE ALS WISSENSCHAFTSORIENTIERTER FACHUNTERRICHT (1969 - 1975/80)

Didaktisches Grundprinzip

wissenschaftsorientierte und fächerpropädeutische Kenntnisse/Fähigkeiten/Fertigkeiten durch "Fächerung"

● bildungs- und gesellschaftspolitische sowie lerntheoretische Begründung der Neukonzeption des Grundschul-Sachunterrichts

J. BRUNNER (1967)
A. JENSEN (1969)
H.R. LÜCKERT (1967)
H. ROTH (Hg./1969)

- Wandel im Begabungsbegriff (päd.-psycholog.-soziolog.): rationalist. Förderungstheorie als Maxime contra naturalistische Reifungstheorie

J. PIAGET (1946 ff)
R. OERTER (1969)
H. AEBLI (1969)
H. ROTH (Hg./1969)

- Wandel in der Sicht des Lernprozesses: umweltabhängiger, steuerbarer Prozeß als Maxime contra endogen veranlagte Lernfähigkeit des Kindes

H. SCHELSKY (1957)
"SPUTNIK-SCHOCK" (1957)
PICHT (1965)
E. SCHWARTZ (1966)
ROLFF (1967)

- Wandel im Verständnis der Funktion der Schule: gesellschaftspolitische Leistungsanforderungen als Maxime contra Grundschule als Schonraum

KRITIK-REVISION-ABLÖSUNG DER "HEIMATKUNDE" (vgl. u. a. **E. SCHWARTZ** 1966/ **L. KATZENBERGER** 1972/ **F. KOPP** 1972)

- Wandel in den unterrichtlichen Zielsetzungen: curriculare Strukturierung, wissenschaftsgemäße und fachpropädeutische Kenntnisse/Fertigkeiten als Maxime contra kindgemäße Unterrichtsinhalte (bes. SU i. d. GSCH / Mathematik i. d. GSCH)

● **FRANKFURTER GRUNDSCHULKONGRESS** u. a. (1969)

● **STRUKTURPLAN DES DEUTSCHEN BILDUNGS-RATES** (1970)

Anregung zu bundesweiten Initiativen zur Neufassung der Lehrpläne

● **"EMPFEHLUNGEN ZUR ARBEIT IN DER GRUNDSCHULE - KMK"** (1970)

● **LEHRMITTELMARKT BESTIMMT DEN "NEUEN GSCH-SU" ENTSCHEIDEND MIT**

● Wissenschaftsorientierte Neukonzeption des Sachunterrichts in der Grundschule

- Forderungen nach einem rational bestimmten Sachunterricht: sachstrukturelles, lernzielorientiertes, wissenschaftsorientiertes Erschließen der modernen, technisch geprägten Umwelt

- Anstöße, Hinweise, Empfehlungen und Zielsetzungen für den GSCH-SU:

Forderung nach "wissenschaftsbestimmtem Lernen" -

"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... Die Wissenschaftsorientiertheit von Lerngegenstand und Lernmethode gilt für den Unterricht auf jeder Altersstufe."

* bes. Betonung der naturwiss.-techn. Kenntnis- und Methodengewinnung - "die einfachsten und zugleich grundlegenden naturwiss. Denk- und Untersuchungsweisen einführen"

* handelnde Auseinandersetzung der Schüler mit den Sachverhalten mit dem Ziel, Methoden und Bezugssysteme zur eigenständigen Welterschließung zu vermitteln - "vom Tun zur Technik des Tuns" entdeckendes Lernen - Fähigkeiten zur Theoriebildung - "die Neugierde des Kindes in Wißbegierde verwandeln"

* vorfachlicher Unterricht als Propädeutik auf die Sachfächer der Sekundarstufe -

"wissenschaftliche Begriffsbildung elementar erschließen und den Grund legen für ein im gleichen Sinne mehr wissenschaftsorientiertes Lernen in späteren Lern- und Schulstufen"

- umfangreiche Entwicklung von Materialien u. Medien (Sachbücher, Medienpakete, Experimentiermaterialien)

● **ADAPTION AUSLÄNDISCHER CURRICULA UND NEUE DIDAKTISCHE ANSÄTZE**

SPRECKELSEN 1971 - **SCIS**
(vgl. **LPI BAYERN** 1971/1975)

MÜCKE 1975

ARBEITSGRUPPE FÜR UNTERRICHTSFORSCHUNG GÖTTINGEN 1971 - **SAPA**
(vgl. **LPI NORDRHEIN-WESTFALEN** 1973
RHEINLAND-PFALZ 1971)

● **NEUE LEHRPLÄNE IN ALLEN BUNDESLÄNDERN** (1969 - 1975)

"Sachunterricht in der Grundschule" als zusammenfassende Bezeichnung der Lernbereiche
a) soziokultureller Lernbereich mit den fachl. Bereichen:
Sozial- und Wirtschaftslehre / Erdkunde / Geschichte,
b) nat.wiss.-techn. Lernbereich mit den fachl. Bereichen:
Biologie / Physik / Chemie (Technik)

● **BAYERN** (1971)

"Sachunterricht in der Grundschule"

● curriculare Konzeptionen

"geschlossene"

"konzeptdeterminierte"

"begriffsorientierte"

"verfahrensorientierte"

● "Sachunterricht" als selbständiges Fach in der Grundschule löst den heimatkundl. Anschauungsunterricht und die Heimatkunde ab

* starke Orientierung am Fächerkanon der weiterführenden Schulen - Fächerpropädeutik - fachliche Gliederung - Betonung der Eigengesetzlichkeit der Inhalte
* Orientierung an den "Basisinhalten" der Wissenschaften - und an den grundlegenden Forschungsmethoden - Wissenschaftsorientierung - "Basiskonzepte"/ wissenschaftliche Grundbegriffe - fachgemäße Arbeitsweisen
* sachliche Auseinandersetzung mit der Umwelt des Kindes - Umweltorientierung - "technische", "soziale" und "gesellschaftliche" Umweltthemen
* curriculare Lehrpläne - Stoffanordnung nach dem "Spiralmodell" - Lernzielorientierung/"verbindliche Lehraufgaben"/Leistungsmessung

"Der Sachunterricht der Grundschule führt die Kinder zu sachgemäßer Auseinandersetzung mit den Gegenständen ihres Erfahrungsraumes. Dabei weckt er ihr Interesse für fachlich ausgerichtete Fragestellungen und schafft die Voraussetzungen für den gefächerten Sachunterricht der weiterführenden Schulen."

Prinzipien und Probleme des wissenschaftsorientierten Sachunterrichts in der Grundschule

1. Prinzipien des "modernen" Sachunterrichts der Grundschule im Vergleich zur traditionellen "Heimatkunde"

Fach-Unterricht	⟷	Erziehung/Bildung
Erforschen der Welt	⟷	Erleben der Welt
Gesellschaft/Umwelt/Fach-orientierung	——	Heimatorientierung
Schülerorientierung	——	Kindgemäßheit
Wissenschaftsorientierung	——	volkstümliche Bildung
Kognitionsförderung	——	Gesinnungs- und Gemütsbildung
Sachlichkeit	——	Erlebnisorientierung
Strukturgemäßheit	——	Ganzheitlichkeit
Emanzipationsförderung	——	Persönlichkeits- und Gemeinschaftserziehung
Lernzielorientierung	——	Lebensraumorientierung
"Forscher"tätigkeit	——	Selbsttätigkeit

2. Probleme des wissenschaftsorientierten Sachunterrichts in der Grundschule

- stoffliche Überfrachtung der Lehrpläne - "Fächeregoismen" übertriebene Informations- und Begriffsvermittlung
- kognitive Überforderung der Kinder - erfahrungs- und erlebnismäßige "Verarmung"
- "geschlossene", zu eng lernziel- und leistungsorientierte Unterrichtsorganisation
- Vernachlässigung der emotionalen und erziehlichen Dimensionen der Unterrichtsstoffe
- Problematik des wissenschaftstheoretischen Grundverständnisses von "Wissenschaftlichkeit"
- method. Probleme des wissenschaftsadäquaten Elementarisierens
- Umwelt- und Lebensferne von U-Inhalt und Lernweg-isoliertes Fachwissen

VII SACHUNTERRICHT IN DER GRUNDSCHULE ALS INTEGRATIVER UNTERRICHT (ab ca. 1975)

Didaktisches Grundprinzip

Integration von Fachinhalten durch Orientierung an kindlichen Erfahrungsbereichen und umweltorientierten Themenkomplexen

● **SACHUNTERRICHTS-DIDAKTISCHE DISKUSSION UND LEHRPLANREVISIONEN**

(verstärkt ab ca. 1975)

LEHRPLANÄNDERUNG IN BAYERN 1974:

Namensänderung von "Sachunterricht" zu "Heimat- und Sachkunde" ohne Änderung der Gliederung in fachl. Bereiche

● **BEISPIELE FÜR INTEGRATIV-OFFENE NEUKONZEPTIONEN**

* "fächerintegrierend"

  KÄTZENBERGER 1973
  LPI HESSEN 1972

* MPU = mehrperspektivischer U.

  REUTLINGER GRUPPE/
  GIEL, HILLER, KRÄMER 1974/1975

● Problematisierung von "geschlossenen" wissenschaftsorientierten curricularen Konzeptionen für den SU in der GSCH und verstärkte Forderungen nach "offenen" Konzeptionen für einen umweltorientierten Sachunterricht i. d. GSCH

neue Bezeichnungen anstelle der "fachlichen" Bereiche, z. B.
"Erfahrungs- und Handlungsbereiche" - "Lernfelder" - "mehrperspektivischer SU" - "fächerintegrierender SU" "situationsorientierter, problemorientierter SU"

● Gemeinsame Merkmale der sachunterrichtsdidaktisch "integrativen" bzw. curricular "offenen" Neuansätze:

* sachunterrichtsdidaktische Zielsetzung:

- Beschäftigung mit kindgemäßen, lebenspraktischen Umweltausschnitten
- Kindweltklärung und Lebenspropädeutik

* offene, informelle "Curr." (U. allg.)

  ENGL."OPEN EDUCATION"/PLOWDEN REP. 1967
  NJSP/SCIENCE 5/13 1968
  SCHWEDES 1975 - 1977
  KLEWITZ/MITZKAT 1977
  NUBER 1977 NEFF 1977
  KASPER/PIECHOROWSKI 1978
  KUNERT 1978

* situationsorientierte Curr. Konz.

  ZIMMER 1973
  ARBEITSGRUPPE VORSCHULERZ. 1976
  DALLMANN u. a. 1976
  LPI NIEDERSACHSEN 1975
  LPI BADEN-WÜRTTEMBERG 1975
  KNERR 1977

* "synthetisierend"

  BECHER 1975

* "Lernbereichsdidaktik"

  BURK 1976

* "mehrdimensional-komplementärer SU"

  EINSIEDLER 1980

* Didaktisch-methodische Prinzipien:
  - Kind(Schüler)orientierung
  - Umweltorientierung
  - Lebensnähe

* Auswahl/Strukturierung der Unterrichtsinhalte:
  - Themen als "Kindwelt"ausschnitte
  - kind- lebens- gesellschaftsbedeutsame Stoffauswahl
  - Lernsituationen – Lernfelder
    - "offene" Lehr- und Lernplanung – - SU und andere GSCH-Fächer

● **NEUFASSUNG DES LEHRPLANS FÜR DIE GRUNDSCHULE IN BAYERN** (1976)

"Ausgewogenheit zwischen sozio-kulturellen und nat.wiss.-techn. Inhalten"

"Lerninhalte, die grundlegend sind für das Zusammenleben der Menschen, für das Verstehen von Natur, Kultur und Technik."

- Reduzierung der Stoffülle, insbes. im nat.wiss. Bereich
- Aufforderung zur Erstellung "örtlicher Lehrpläne"- Neubetonung der heimatlichen Orientierung der Unterrichtsinhalte
- Forderung nach sozialem Lernen und erzieherischem Handeln

SCHULAUSSCHUSS DER KMK:

Tendenzen und Auffassungen zum Sachunterricht in der Grundschule (1980):

Darlegung des Standes der amtlichen Meinungsbildung als Orientierungshilfe bei der Fortschreibung der Lehrpläne in den einzelnen Bundesländern

* Bereiche, Aufgaben und Ziele des Sachunterrichts in der Grundschule

"Sachunterricht bezeichnet den Teil des Grundschulunterrichts, in dem die Schüler dazu angeleitet werden, sich mit Ausschnitten ihrer sozialen, technischen und natürlichen Umwelt auseinanderzusetzen...
Ziele, Inhalte und Methoden des Sachunterrichts werden bestimmt durch die Bedürfnisse, Erfahrungen und Erlebnisse der Kinder in ihrer Umwelt, die Erfordernisse individuellen und gesellschaftlichen Lebens und die Erkenntnisse der Wissenschaften...

* Didaktische Leitlinien und methodische Prinzipien im SU i. d. GSCH

"Um einseitige Konzeptionen zu vermeiden, wird bei der Planung und Durchführung des Sachunterrichts versucht, "Schüler", "Umwelt", "Wissenschaft" und "Gesellschaft" als zentrale Bezugspunkte des Unterrichts in einem ausgewogenen Verhältnis zu berücksichtigen...
Im Mittelpunkt des Sachunterrichts steht die Sache selbst: das Erlebnis, die unmittelbare Begegnung, die Beobachtung und der handelnde Umgang."

* Zur Organisation des SU in der GSCH

Rahmenrichtlinien, Lehrpläne und Schulpläne lassen dem Lehrer einen Freiraum, um aktuelle Ereignisse, Erlebnisse, Erfahrungen, Interessen und spontane Fragen der Schüler..., aber auch örtliche Besonderheiten des Heimatraumes angemessen zu berücksichtigen.
... projektartige Unterrichtsformen... für einen begrenzten Zeitraum eine lehrgangsartige Form des Sachunterrichts...
intensive Nutzung der vielfältigen Sozial- und Arbeitsformen...
Differenzierung..."

* Lehr- und Lernmittel im SU der GSCH

"Lehr- und Lernmittel... ersetzen nicht die unmittelbare Sachbegegnung der Schüler... haben eine begrenzte, spezifische Funktion in bestimmten Phasen des Unterrichts...

* Erfolgskontrolle im SU der GSCH

"...Aufgabe, Situationen zu organisieren, in denen die Schüler [1]

[1] erworbene Verhaltensweisen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einsichten möglichst in Handlungszusammenhängen nachweisen können... gezielte Beobachtung... schriftliche Erfolgskontrollen nur einen begrenzten Stellenwert."

● LEHRPLAN FÜR BAYER. GRUNDSCHULEN (1981)

"Heimat- und Sachkunde"

"Die Grundschule hat die Aufgabe, Unterricht und Schulleben aus ihrem Erziehungsauftrag heraus zu gestalten...
Sinn- und Wertorientierung sind Grundlagen und Ziele von Erziehung und Unterricht...
In der Auseinandersetzung mit den Mitmenschen, den Lerngegenständen und sich selbst im Rahmen einer pädagogisch gestalteten Klassen- und Schulgemeinschaft lernt das Kind verbindliche Wertmaßstäbe kennen und sich an ihnen orientieren"

"Der Lehrplan stellt die Orientierung am Kind in den Mittelpunkt... Dabei werden Eigenart und Lebenssituationen des Kindes berücksichtigt, Hilfen zur allseitigen persönlichen Entfaltung und Selbstverwirklichung gegeben und Wege zu verantwortlichem Leben und Wirken in der Gemeinschaft aufgezeigt...
Heimat- und Sachkunde beschränkt sich auf grundlegende und für das Kind bedeutsame Lernziele und -inhalte."

"Der Lehrplan (für Heimat- und Sachkunde) ist in 7 Themenbereiche gegliedert...
Der Unterricht der Grundschule erlaubt viele Verbindungen fachlicher Inhalte, soweit dies sinnvoll ist. Vor allem Heimat- und Sachkunde, aber auch andere Fächer bieten hierfür Anlässe...
berücksichtigt das dem Kind dieser Altersstufe eigene, zunächst nicht nach Schulfächern gegliederte Erfahren seiner Umwelt."

● Konzeptionelle Merkmale für einen kindorientiert-integrativen, umweltoffenen - erfahrungs- und wertorientierten Sachunterricht i. d. Grundschule

* Grundschultheoretische Einordnung

- Koordination von Erziehung und Unterricht
- Sinn- und Wertorientierung als Bildungsziel
- "Schulleben" als Raum für Unterricht und Erziehung

* Didaktische Grundlegung

- Kind in personaler Ganzheit
- grundlegende Bildung
- vielseitiges Lernen

* Strukturelle Gestaltung

- 7 "Themenbereiche"
- fächerintegrierend kind- und umweltoffen
- "grundlegender Unterricht"

"Der Unterricht knüpft an Erfahrungen und Erlebnisse der Schüler an... Die unmittelbare Begegnung und Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit ist Grundlage der Erfahrungsbildung... Das Fach Heimat- und Sachkunde unterstützt und fördert das Hineinwachsen des Kindes in seine Lebenswelt, so daß sich in ihm eine Wertschätzung der Heimat als persönlichem Lebensraum bilden und festigen kann... zu beachten, daß Wissen und Erkenntnisse stets in engem Zusammenhang mit Gefühlen und Einstellungen, Inhalte im Zusammenhang mit Arbeitsweisen erworben werden."

"(Die Grundschule) entwickelt einen eigenen stufengemäßen Stil des Zusammenlebens und -arbeitens... betreut jedes Kind mit dem Ziel seiner allseitigen Förderung. Sie sucht individuelle Begabungen bestmöglich zu entfalten... Der Unterricht geht nach Möglichkeit von situativen Anlässen aus."

* Sachunterrichtsspezifische Anliegen

- nähere Erfahrungswelt kindl. Erlebniswelt
- Heimat als persönliche Lebenswelt
- handelnd-aktiver-emotionaler Zugang zu den Lerninhalten

* Methodische Empfehlungen

- "zusammen leben" und "zusammen arbeiten"
- grundschulkindgemäße Lernformen
- Erfahrungslernen situative Lernanlässe

Einige problematische Aspekte der aktuellen Diskussion um einen integrativ-offenen Sachunterricht in der Grundschule

1. Bestimmung des grundschulspezifischen Unterrichts- Bildungs- und Erziehungsauftrages des Sachunterrichts innerhalb der Grundschule

2. "Rückbesinnung" auf traditionell gültige Prinzipien, Inhalte und Methoden des Sachunterrichts (Gesamtunterricht/Heimatkunde/grundlegender Anschauungsunterricht) und gleichzeitig "Neubestimmung" der Ziele und Aufgaben des Sachunterrichts der Grundschule in einer veränderten Lebenswelt

3. Problematik der gleichermaßen berechtigten Ansprüche von Kind - Gesellschaft - Wissenschaft - Umwelt und deren Berücksichtigung in einer curricularen Konzeption bzw. im Unterrichtskontext

4. Diskrepanz zwischen didaktischer Zielsetzung/Forderung nach Zielerreichung (mit der Notwendigkeit von mehr "geschlossenen" Unterrichtsprogrammen) und der Forderung nach Offenheit bzw. Situationsgemäßheit hinsichtlich Kind - Umwelt (Forderung nach "offenen" Richtlinien und Unterrichtsempfehlungen)

5. Problematik der Inhaltsauswahl - curricularen Strukturierung - Bereitstellung von Unterrichtsmaterialien für "pluralistische Interessen" ohne "ideologisches Vakuum"

Bildungsprinzipien des Sachunterrichts in Geschichte und Gegenwart

Systematischer Überblick und Quellen aus der Fachliteratur

EINLEITUNG

Die vorliegende Handreichung "Sachunterricht in Geschichte und Gegenwart" setzt die Reihe "Sachunterricht in der Grundschule" als 3. Band fort. Das Selbstverständnis und die unterrichtlichen Aufgaben dieses Kernfaches des Grundschulunterrichts werden systematisch und exemplarisch aufgezeigt an Texten aus der Geschichte und Gegenwart. Band III bringt so an typischen Quellentexten einen historischen und systematischen Einblick in die Sachunterrichtsdidaktik, nachdem sich Band I mit dem aktuellen Problemkreis "Natur und Technik" und Band II mit dem "grundlegenden Lernen" als einem unterrichtlichen Hauptproblem des Sachunterrichts auseinandergesetzt haben. Band III bietet auch einen Überblick zur Entwicklungsgeschichte des Faches und zwar auf knappem Raum in leicht überschaubarer tabellarischer Anordnung (vgl. Teil B).
In Teil A führt das vorliegende Studienbuch an ausgewählten Texten exemplarisch in das bildungstheoretische, fachdidaktische und schulpraktische Verständnis des Faches 'Sachunterricht in der Grundschule" ein (vgl. Teil A). Das spezifische Anliegen der Kinkhardt‘schen Quellentextsammlungen als leicht handhabbare Einführung in bildungsgeschichtliche Studien und die für gegenwärtige Studienaktivitäten bedrängende Zeitnot der Studierenden waren für Auswahl, Anordnung und Aufbereitung der vorliegenden Quellentexte richtungweisend; die Motivation für die jahrelange Arbeit an der Aufbereitung der Quellentexte entsprang jedoch der persönlichen Freude am Aufspüren ideengeschichtlicher Zusammenhänge.

Anliegen der vorliegenden Quellentextsammlung

Die Auswahl der vorliegenden Quellentexte erfolgte auf der Erfahrungsgrundlage von universitären Lehrveranstaltungen. Es gibt wohl kaum ein Fach in der Schulgeschichte, das mit solch unterschiedlichen Unterrichts- und Erziehungsaufgaben und so verschiedenartigen methodischen Empfehlungen diskutiert und praktiziert wurde wie der Sachunterricht. Weil auch heute noch die Breite der Interpretation für die Ziele, Inhalte und Methoden im Sachunterricht sehr groß ist, gestaltet sich die alltägliche Unterrichtspraxis vielfältig und wird entscheidend bestimmt durch die Einstellung des Lehrers zum Sachunterricht. Umso wichtiger ist für den Unterrichtenden im Sachunterricht ein eigenständiger "Standpunkt" (im wahrsten Sinne des Wortes!) oder anders formuliert: der Sachunterrichtslehrer muß Stoffauswahl, Stoffanordnung und Stoffvermittlung eigenverantwortlich vornehmen und begründen können. Darauf verweisen auch alle neueren Lehrpläne nachdrücklich. Die ausgewählten Texte und die Art ihrer Anordnung können dem angehenden Lehrer Orientierungsgrundlagen bieten und dem praktizierenden Lehrer Impulse vermitteln.
Bewußt werden durch die Textauswahl unterschiedliche Zugangsweisen und auch kritische Gedankengänge zur Sprache gebracht, um die Weite der sachunterrichtsdidaktischen Tradition aufzuzeigen und individuelle Interpretation zu ermöglichen. Festgehalten wurde aber an der

jahrhundertealten Tradition der Bildungsprinzipien für den Sachunterricht der Grundschule. Diese können im Wesentlichen nach 6 Richtungen unterschieden werden:

1. Kindgemäßheit/Schülerorientierung
2. Heimatkunde/Umweltbildung/Lebensweltorientierung
3. Sachgemäßheit/Fachorientierung
4. Anschaulichkeit/Selbsttätigkeit/Sinnliches Lernen
5. Ganzheitlichkeit/Integration/Alltagsprojekte
6. Grundlegende Bildung

Als "Exempla" zu den einzelnen Prinzipien wurden Texte ausgewählt, die für das entwicklungsgeschichtliche Verständnis und für die gegenwärtige Weiterentwicklung der Sachunterrichtsdidaktik bedeutsam sind. Das typische Anliegen und die wichtigsten Merkmale jeder Prinzipiengattung werden zur grundlegenden Orientierung in einem einleitenden Überblickstext knapp charakterisiert.

Möglichkeiten der „Handhabung der vorliegenden Quellentextsammlung.

Der praxisorientierte Leser kann sich bewährte Ideen "aus Theorie und Praxis für die Praxis" holen - der theoretisch orientierte Leser wird aus den vorgelegten pädagogisch-didaktischen Erörterungen und den reflektierten Praxisberichten Begründungszusammenhänge für seinen eigenen sachunterrichtsdidaktischen Standort entwickeln. Als Anregung für die praktische Arbeit mit der Quellentextsammlung im alltäglichen Studienbetrieb seien aus eigener Erfahrung folgende Möglichkeiten aufgezeigt:

- **sich einen Überblick verschaffen**
  - über fachliterarische Theoriebestände: die hier vorliegende exemplarische Auswahl erspart mühevolle Literatursuche, die durch Zeitmangel oder auch durch wenig rasche Zugänglichkeit in den Fachbibliotheken häufig erschwert wird.
  - über die historische Entwicklung des Faches: die systematische Übersicht in tabellarischer Form ermöglicht eine Information auf schnellstem Blick und ist m. W. die einzige bisher vorliegende geschichtliche Überblicksdarstellung zum Sachunterricht der Grundschule, welche die Zeitspanne "COMENIUS bis heute" umfaßt.

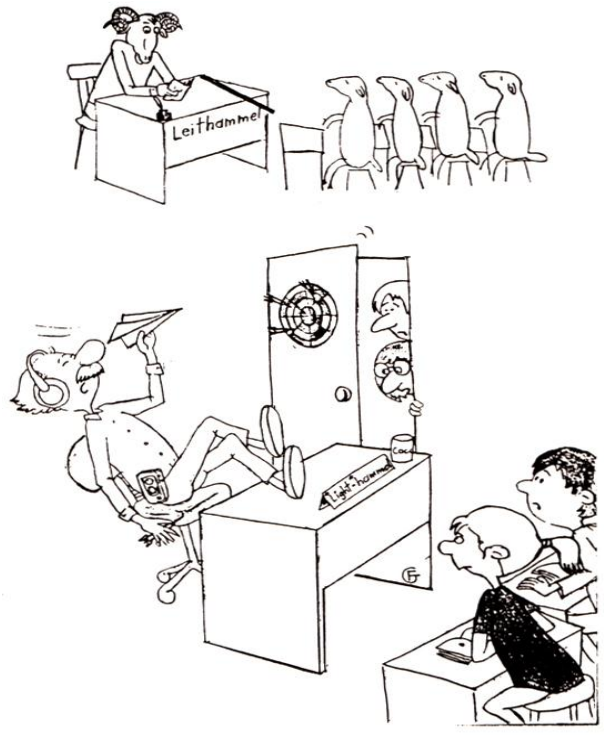
- **sich ein vertieftes Verständnis erarbeiten**
  - von bedeutsamen Texten zur Theorie des Faches "Sachunterricht"; die ausgewählten Texte sind zur selbständigen Analyse gut geeignet und bieten eine aspektreiche Diskussionsgrundlage, sowohl für Erörterungen mit dem Hochschullehrer als auch zur eigenständigen Erweiterung der Fachliteraturkenntnisse.
  - durch Einordnen der Textaussagen in den umfassenderen Entstehungs- und Begründungskontext der Fachgeschichte und Fachdidaktik; dabei bietet das historische Schaubild eine sinnvolle Unterstützung.
  - durch Vergleich einzelner Textaussagen bezüglich der Korrelation der verschiedenen Bildungsprinzipien; so können z. B. Beziehungen zwischen inhaltlicher Bestimmung und Funktion des Prinzips der Kindorientierung und dem Prinzip der Ganzheit hergestellt werden.
  - für das Verständnis der aktuellen Situation der Sachunterrichtsdidaktik; der Zusammenhang zwischen aktuellen Forderungen und Denkzusammenhängen und

ideen- und schulgeschichtlichen Gegebenheiten wird gerade aus dem Textvergleich unmittelbar anschaulich.

Daß diese inhaltlichen Anregungen in den vielfältigsten methodologischen Möglichkeiten und individuellen Arbeitsstilen Gestalt gewinnen können, ist durch die relative Offenheit der Textanordnung, Texteinführung und didaktischen Bebilderung angestrebt worden.

Besonderheiten der 3. Auflage

Das Interesse am "Schulfach "Sachunterricht in der Grundschule" hat seit Erscheinen der 1. und 2. Auflage in allen Bundesländern eher zugenommen als nachgelassen. Man kann sogar von einer didaktischen Entwicklung sprechen, die im Sachfach wieder eine zentrale, integrierende Funktion für den Grundschulunterricht sieht. Dabei wurde insbesondere die traditionelle Idee der Heimat-Kunde neu überdacht und mit inhaltlichen Neuorientierungen versehen, die sich vor allem auf die ökologische Dimension der Heimat beziehen. In manchen Konzeptionen wird der Heimatbegriff bereits durch den Umweltbegriff ersetzt. Insgesamt ist jedoch in der Sachunterrichtsdidaktik die elementare Zielsetzung der "Welt- und Lebensorientierung" in den Mittelpunkt des Interesses getreten. "Kind-Welt-Klärung" ist das unterrichtliche Leitprinzip. Um diese Entwicklung in das vorliegende Studienbuch zu integrieren, wurden neue Texte aufgenommen (S.38-39, S.50-51, S.54-56, S.106-107). Als weitere wichtige Schwerpunkte in der derzeitigen Sachunterrichtsdidaktik gilt die Favorisierung des Prinzips "Sinnliches Lernen" und die aktuelle Notwendigkeit einer verstärkten Auseinandersetzung mit sozialkundlichen Unterrichts- und Erziehungsaufgaben. Auch diese didaktischen Intentionen wurden exemplarisch durch Studientexte verdeutlicht (S.80-81, S.91-93, S.103-105). Im Sinne einer multisensorischen Vermittlung der Textinhalte wurden in die 3. Auflage auch didaktische Grafiken eingebracht; diese sind in ihrer Bildaussage von Studierenden entwickelt worden und wurden von Margot Gayer und dem Graphiker Günther Fleps für dieses Studienbuch originell gestaltet. Damit ist das Anliegen des "Orbis sensualium pictus" (vgl. das 1. Bilderbuch für den Sachunterricht von Comenius aus dem 17. Jahrhundert!) in eine moderne Version für Sachunterrichts-Studierende eingebracht.



Grafik: Günther Felps

1. BILDUNGSPRINZIP: KINDGEMÄSSHEIT - SCHÜLERORIENTIERUNG

Maria-Anna Bäuml-Roßnagl
Systematischer Überblick und Einführung zu den Texten

Heinrich Scharrelmann
Größere Beachtung des natürlichen Interesses im Kinde als Aufgabe des Sachunterrichts
(Quelle: Scharrelmann, H.: Goldene Heimat. Für den Anschauungsunterricht und die Heimatkunde. Mit vielen Beispielen aus dem Unterricht. Hamburg. Jansen 1908 und ders.: Aus meiner Werkstatt. Präparationen für Anschauungsunterricht und Heimatkunde. Hamburg, Jansen 1909, S. 9-11. – Anmerkung: Sämtliche Titel von Heinrich Scharrelmann wurden vom Georg Westermann Verlag übernommen.)

Ilse Lichtenstein-Rother
Weisen des kindlichen Weltzugangs als Grundlage des Sachunterrichtsverständnisses
(Quelle: Lichtenstein-Rother, I.: Schulanfang. Pädagogik und Didaktik der ersten beiden Schuljahre. Frankfurt, Diesterweg 1969[7] (orig. 1964) S. 151-153)

Martinus J. Langeveld
Das Kind in der Welt der Dinge als Herausforderung an den Sachunterricht
(Quelle: Langeveld, J.M: Das Ding in der Welt des Kinders, in: ders. Studien zur Anthropologie des Kindes. Tübingen, Niemeyer 1968[3] S. 142ff)

Martin Wagenschein
Das Kind auf dem Weg zu den Dingen als Orientierung für den Sachunterricht
(Quelle: Wagenschein, M. in: Wagenschein/Banholzer/Thiel: Kinder auf dem Weg zur Physik. Stuttgart, Klett 1974, S. 10-11/S. 27/ S.32)

Maria-Anna Bäuml-Roßnagl
Kind und Sache als »Sache« des Grundschulsachunterrichts

Survey

Seit der Jahrhundertwende wird dem Schüler als "Kind" großes Interesse entgegengebracht. Die verschiedenen Richtungen der Reformpädagogik bemühten sich um die Befreiung des Schulkindes aus seiner einseitig gesehenen Lern- und Zöglingsrolle. Anthropologische und bildungsphilosophische Überlegungen sowie kindpsychologische Forschungsergebnisse trugen viel zu einer neuen, eben kindgemäßen Sicht des Kindes in Erziehung und Unterricht bei.

Als Beispiel für das reformpädagogische Engagement wurde in der vorliegenden Textsammlung eine Abhandlung ausgewählt, welche die Forderung nach einer "größeren Beachtung des natürlichen Interesses im Kinde" anschaulich und praxisbezogen verdeutlicht; der Text stammt vom begeisterten und auch heute noch begeisternden reformpädagogischen Autor H. SCHARRELMANN (1908). Solche aus der "Pädagogischen Werkstatt" entwickelten "Präparationen für den Anschauungsunterricht und die Heimatkunde" haben inhaltlich in die amtlichen Bestimmungen der neu gegründeten sog. "Weimarer Grundschule" Eingang gefunden (vgl. Histor. Überblick, S. 145 ff.).

In dieser gedanklichen Tradition steht auch der ausgewählte Text von I. LICHTENSTEIN-ROTHER (Orig. 1954), der die "Weisen des kindlichen Weltzugangs" als Grundlage des Sachunterrichts-Verständnisses verdeutlicht. Der Frage nach dem Verhältnis von "Kind und Ding" bzw. "Kind und Sache" wird in Texten von M. I. LANGEVELD (1968) und M. WAGENSCHEIN (Orig. 1965) in grundsätzlicher Reflexion nachgegangen; das Studium anthropologischer Zusammenhänge zum "Kind in der Welt der Dinge" bringt grundlegende Einsichten und anregende Impulse für einen das Kind fördernden Umgang mit sachunterrichtlichen Gegenständen und kann so zu einer pädagogischen Herausforderung an den Sachunterrichtslehrer werden. Der pädagogisch motivierte Naturwissenschaftler M. WAGENSCHEIN (Orig. 1965) begeistert den Leser geradezu, sich "mit dem Kind zusammen auf den Weg zu den Dingen" zu begeben; seine Texte bieten vor allem sachunterrichtsmethodisch eine gute Orientierungshilfe.

Die in den 60iger- und 70iger-Jahren intensiv aufgeworfene Frage nach einer Betonung des Sachaspekts gegenüber der Kindorientierung unter der Leitidee einer wissenschaftsorientierten modernen Grundschulbildung wurde von Sachunterrichtsdidaktikern und Grundschulpädagogen nachdrücklich und auch kontrovers reflektiert. Für diese Auseinandersetzung mit der Frage nach dem Zusammenhang von Wissenschaftsorientierung und Kindgemäßheit steht überblicksmäßig der Text von M. SOOSTMEYER (1984).

Im Grundschul-Sachunterricht wurde die sachbestimmte Erfahrungswelt als Unterrichtsgrundlage bald wieder ergänzt durch die erlebnis- und gefühlsbestimmte Lebens weit des Kindes. Neben den Fachinteressen trat Ende der siebziger Jahre die Forderung nach komplementären Erziehungsbestrebungen: leistungsorientierte Schülerorientierung und persönlichkeitsbildende Kindorientierung wurden wieder in einem engen Zusammenhang gesehen. Diesen neuen Ansatz begründen und verdeutlichen Texte von M.-A. BÄUML-ROSSNAGL (1985), in denen das Leitmotiv des Grundschulsachunterrichts "Kind und Sache" unter Hinzuziehung neuerer psychologischer, anthropologischer und alltagskundlicher Theoriebestände nach vier inhaltlichen Bestimmungen entfaltet werden.

Auch der Text zum Leitmotiv "Kindweltklärung als Aufgabe der Heimat- und Sachkunde" M.-A. BÄUML-ROSSNAGL (1989) sollte gründlich reflektiert werden. Er thematisiert die Bedeutsamkeit des kindlichen Umgangs mit den Dingen seiner Lebenswelt und entwickelt dazu leitende methodische Ideen für den Grundschulsachunterricht heute. Die Frage nach dem Ziel des Sachunterrichts hinsichtlich der Qualifizierung der heutigen Lebenswelt wird dabei so beantwortet, daß die Qualifizierung für die heutige Lebenswelt höher gewichtet wird als die fachspezifische Inhaltsvermittlung.
In der Zusammenschau der Inhalte aller vorgelegten Texte zur Thematik der "Kindorientierung" im Sachunterricht der Grundschule" kann sowohl die entwicklungsgeschichtliche Entfaltung wie auch der systematische Begründungsund Inhaltszusammenhang des Prinzips der Kindorientierung als wichtiges Anliegen der Sachunterrichtsdidaktik nachvollzogen werden. Als besonders wichtige Merkmale gelten dabei hinsichtlich der Inhaltsauswahl und Stoffgestaltung das Kriterium des "für das Kind Konkret-Erfahrbaren". Im Blick auf die Unterrichtsgestaltung ist die analoge Gewichtung von kognitiven Unterrichtsinhalten und dem Einbringen von Gefühlen, Erlebnissen und sinnlichen Erfahrungen des Kindes bedeutsam. Das fordert eine Unterrichtsgestaltung, bei der konkretes Handeln, Anschauen und alltagserfahrungsbezogenes Tun des Kindes einen sehr breiten Raum einnehmen und die ursprüngliche Neugier sowie die vielseitigen Interessen der Kinder entfaltet werden können.

Kind und Sache als "Sache" des Grundschulsachunterrichts

BÄUML-ROSSNAGL, M.-A.: Kind und Sache als "Sache" des Grundschulsachunterrichts, in: Blätter für Lehrerfortbildung 1985, H. 12, S. 442-444

1. **Kind und Sache: handelnd-konkret**

Das Grundschulkind geht mit den "Sachen" seiner Umwelt spielerisch-handelnd um - der Grundschul-Sachunterricht soll diesen handlungsbezogenen Sachzugang durch originale Begegnung und konkret-operative Unterrichtsmethoden vertiefen.

> *"Der Unterricht knüpft an Erfahrungen und Erlebnisse der Schüler an und geht nach Möglichkeit von situativen Anlässen aus. Die unmittelbare Begegnung und Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit ist Grundlage der Erfahrungsbildung." (Bayer. Lehrplan I98I)*

Kinder leben ständig in Aktion. Die spielerisch-handelnde Auseinandersetzung mit den Dingen der alltäglichen Umgebung ist für die allseitige Entwicklung des Kindes von entscheidender Bedeutung (vgl. traditionelle und moderne entwicklungs- und lernpsychologische Forschungsergebnisse). Am Umwelt"ding" Wasser realisiert das Kind alltäglich seine vitaI-praktische Verbundenheit mit den Dingen der Welt. Wasser in seinen unterschiedlichen Erscheinungsformen fordert auf zu vielerlei Handeln: spielen, gestalten, beobachten, untersuchen, erproben, erforschen (vgl. Grafik). "Indem Kinder mit Dingen spielen, auf sie einwirken, experimentieren, bauen sie sich ein Handlungswissen auf, und sie gewinnen ein Erfahrungswissen über Gegenstände und Material Jen, z.B. daß sie spröde oder weich, brennbar, unterschiedlich schwer sein können und im Wasser schwimmen." (3) Das vom Kind in spielerisch-handelnder Erprobung gewonnene "Handlungswissen" über Sachen und Sachverhalte der Umwelt sollte die Grundlage sein für die sachunterrichtliche Führung des Kindes zu einem elementaren "Struktur-, Erklärungs- und Prinzipienwissen" (4) im Sinne des Lernens von Begriffen, Sachinformationen und Arbeitsweisen. Im Laufe der Grundschulzeit schreitet das Kind zwar im Prozeß der "Verinnerlichung" der Handlungen voran, aber nur auf der Basis konkreter Handlungserfahrungen (vgl. PIAGET). So gelten aus der Sicht des handlungsgeleiteten Grundschulkindes als Prinzipien für die Unterrichtsgestaltung im Grundschul-Sachunterricht:

- Originale multisensorische Sachbegegnung (Anschaulichkeit/Selbsttätigkeit)
- erprobend-experimentelle Lernsituationen (spielerisch)
- "Handlungseinheiten"/fächerübergreifende Handlungsstrategien

2. Kind und Sache: erfahrungs-offen-kindbedeutsam

Das Grundschulkind lebt erfahrungsoffen in seiner alltäglichen Umwelt - der Grundschul-Sachunterricht soll kindliche Erfahrungen in offenen Lernsituationen aufgreifen und exemplarisch-grundlegend vertiefen.

> *"Das Fach Heimat- und Sachkunde unterstützt und fördert Hineinwachsen des Kindes in seine Lebenswelt... beschränkt auf grundlegende und für das Kind bedeutsame Lernziele Inhalte." (Bayer. Lehrplan 1981)*

Kinder machen täglich neue Erfahrungen. Wohl verleitet die gesteigerte Reizfülle unserer modernen Alltagsweit auch schon Kinder zu flüchtigen Gegenstandseindrücken; aber wenn man den Kindern Freiraum und Zeit im Umgang mit den Dingen einräumt, wandelt sich die

oberflächliche Selbstverständlichkeit des Gebrauchens z.B. des Wasserrauschen zu erfindungsreichem (auch "nutzlosem") Umgang mit dem Wasser (vgl. Grafik). So wie für den Erwachsenen heute die Umwelt "keine stabile Dauerbestimmung" (B. PETERMANN) hat, so ermöglicht die noch grundsätzliche Offenheit beim Umgang mit den Alltagsdingen dem Kind einen immer wieder neuen Bedeutungszusammenhang. Der "Anspruch der Alltagsdinge" (P. SCHREIER) wird situationsbezogen "erfahren". Selbsterfahrung und Gegenstandserfahrung sind im vitalen Erleben des Kindes meist ganzheitlich verbunden. Weil aber Erziehung auch "eine Auslese der Welt durch das Medium einer Person auf eine andere Person" (M. BUBER) bedeutet, tritt in der erziehungsorientierten Heimat- und Sachkunde der Grundschule neben die für das Kind bedeutsame, originäre Alltagsding-Erfahrung des Kindes auch die "Kunde" von den grund- legenden Inhalten der Umwelt-Erfahrung. Das bedeutet für die Gestaltung des Grundschul-Sachunterrichts

- kinderfahrungsoffene Lernsituationen
- kinderfahrungsbedeutsame Inhalte für Gegenwart, Vergangenheit, Zukunft
- sachexemplarische Inhalte für die Umwelterschließung

3. Kind und Sache: interessiert-sacherkundend

Das Grundschulkind begegnet den Phänomenen seiner Umwelt staunend-fragend-untersuchend - der Grundschul-Sachunterricht soll durch entdeckend- forschendes Lernen das Sachinteresse der Kinder erhalten.

> *"Die Grundschule betreut jedes Kind mit dem Ziel seiner allseitigen Förderung... das besondere Anliegen des Grundschulunterrichts ist es, vielseitige Interessen zu wecken." (Bayer. Lehrplan 1981)*

Kinder sind neugierig und können auch in unserer informationslastigen Lebenswelt noch staunen. Sie suchen oft mit scheinbar "zwecklosem" Fragen den Dingen "an sich" auf die Spur zu kommen. (6)/vgl . Grafik - Wasser (Trägheitsgesetz) - Beispiel (7). "Wann und wie geht das staunende, fragende, unbeirrt sehende Sehen der Kinder verloren? Und kann man es - und wenn ja wie? - wieder erlangen? Der Eigenwille der kindlichen Erkenntnis weicht der offenkundigen Macht unserer Erklärungen. Wollen wir ihn erhalten, müssen wir nicht diese, wohl aber unseren Umgang mit ihnen, unsere pädagogischen und didaktischen Verfahren ändern."(8)
Es müßte die "Sache des Sachunterrichts" (H. SCHREIER) sein, die kindliche Neugier, das Staunen, den Wissenshunger und die kindlichen Such-Untersuchungsprozeduren auf einen "Antwort-Finde-Weg" zu führen. Solches Sachlernen im Sinne des kindgeleiteten und lehrerbegleitenden Erkundens ist in der Unterrichtsmethode des entdeckenden Lernens oder in der genetisch-sokratischen Methode WAGENSCHEINS (9) vielfach beschrieben worden. Das fragend-staunende Interesse der Kinder soll auf dem sachunterrichtlichen Weg der Sachumweltklärung und Al/tagsproblemerhellung gefördert werden durch

- kindinteressegeleitetes zweckfreies Fragen
- lernzieloffenes Erkunden und Explorieren
- an/wortfindendes entdeckendes Lernen

4. Kind und Sache: lernfreudig-sachmotiviert

Das Grundschulkind will lern- und leistungsfreudig "den Dingen auf den Grund gehen" - der Grundschul-Sachunterricht soll durch elementare Sachinformationen und sachgemäße Arbeitsweisen die sachgerechte Umwel/bewältigung fördern.

"In zielstrebigem Aufbau führt der Grundschulunterricht das noch stark ichbezogene und von Augenblickbedürfnissen bestimmte Kind schritt- weise zu sachlicherer Einstellung... Das Kind wird zu differenziertem Erleben, Wahrnehmen und Denken sowie zu selbständigem und verantwortlichem Handeln geführt." (Bayer. Lehrplan 1981)

Kinder wollen die Dinge "in den Griff" bekommen. Ihr Tun und Denken ist getrieben von der Hoffnung, daß sie "den Dingen dahinterkommen". "Kinder denken, sich selbst überlassen, immer von der Sache aus, ihrer Sache, der Sache, die sie antreibt."(10) Ichbezogene Emotion und sachbezogene Motivation bilden beim Grundschulkind oft eine Einheit. Jede Sachbegegnung kann für das Kind ein emotionaler Wachstumsanreiz oder eine Wachstumshemmung sein. Nur "schrittweise" soll der Sachunterricht von der gefühlsbetonten Sachbegegnung zur sachgerechten Sachauseinandersetzung führen. Durch eine kind- und lernvoraussetzungsgemäße Elementarisierung der sachlichen Erklärungszusammenhänge kann die sachgerichtete Umwelterkundung bedeutsam gefördert werden; Hand in Hand muß eine langsame, aber gezielte Anweisung zu sachgemäßen Arbeitsweisen gehen (vgl. Wasser(-Experimentierbeispiele)-Grafik). Da sich im Laufe der Grundschulzeit die Sach-interessen der Kinder differenzieren und stabilisieren, sollte der Grund schul- Sachunterricht

- Sachinteressen der Kinder individuell aufgreifen und erweitern
- die Lernfreude durch elementare, interessante Sachinformationen fördern
- sachgemäße Arbeitsweisen zur selbständigen Sachauseinandersetzung vermitteln

Anmerkungen

3) KÖHNLEIN, W.: Zur Konzipierung eines genetischen, naturwissenschaftlich bezogenen Sachunterrichts, in: BAUER ,H .F./KÖHNLE IN ,W.: Problemfeld Natur und Technik, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1984, S. 198

4) BIESTER, W.: Sachunterricht. Ideen, Modelle, Methoden, Material für die Unterrichtspraxis. Freiburg: Herder 1981. In diesem Buch ist eine Theorie des Sachunterrichts für die Grundschule entwickelt und mit zahlreichen Beispielen belegt, die das handlungsorientierte Kind zur Grundlage hat.

5) Dieses Beispiel stammt aus einem Beobachtungsprotokoll von MARTIN WAGENSCHEIN und ist dort weiterführend kommentiert: Der kleine Johannes in der Badewanne "entdeckt damit, was wir Trägheit, nennen oder "Beharren"... auch Aristoteles fand derartiges schwer verständlich." in: WAGENSCHEIN, M.: Erinnerungen für morgen. Eine pädagogische Autobiographie. Weinheim: Beltz 1983, S. 103

6) vgl. dazu die umfangreiche Fachliteratur zum "entdeckenden Lernen", WAGENSCHEINS zahlreiche Beispieldokumentationen in seinen Schriften oder auch SCHREIER, H.: Die Sache des Sachunterrichts. Entwurf einer Didaktik auf der Grundlage der Erfahrungspädagogik. Paderborn: Schöningh 1982, S. 5 ff

7) vgl. Anm. 5) - dazu auch WAGENSCHEINS These S. 129: "Ich nenne eine Didaktik herzlos, die das eigene Denken der Kinder nicht achtet, statt sich von ihm auf den Weg bringen zu lassen."

8) aus HENTIG, H.V.: Lernen wie die Kinder, in: MAI, M. (Hg): Das Land der Kinder mit der Seele suchen. Beziehung statt Erziehung. Stuttgart: Kreuz 1984, S. 236

9) vgl. dazu u.a. WAGENSCHEIN, M.: Anmerkungen zum exemplarischgenetischen Prinzip, in: TWELLMANN, W.(HG): Handbuch Schule und Unterricht. Band 4.1. Düsseldorf: Schwann 1981, S. 178 ff

10) vgl. Anm. 5)

Grafik: Günther Fleps

2. HEIMATORIENTIERUNG / UMWELTORIENTIERUNG

Maria-Anna Bäuml-Roßnagl
Systematischer Überblick und Einführung zu den Texten

Friedrich August Finger
Inhalte der Heimatkunde und ihre Unterrichtsgestaltung am Beispiel »Der Wagenberg«
(Quelle: Finger, Fr.A. Anweisung zum Unterricht in der Heimatkunde, gegeben an dem Beispiel der Gegend um Weinheim an der Bergstraße. Berlin, Weidemannsche Buchhandlung 1908[9] (orig. 1844) S. 4-6 / S.17/S.100/S. 131-133)

Ludwig Duncker
Auf der Suche nach einem tragfähigen Heimatbegriff für das Schulfach Heimatkunde
(Quelle: Duncker, L.: Lernen als Kulturaneignung. Schultheoretische Grundlagen des Elementarunterrichts. Weinheim & Basel, Beltz, 1994, S. 228-230)

Eduard Spranger
Heimat als »geistiges Wurzelgefühl« und Heimatkunde im Dienste des Erfassens der natürlichen und geistigen Wurzeln unserer Existenz
(Quelle: Spranger, E.: Der Bildungswert der Heimatkunde. Stuttgart, Reclam 1952 (origi.1923), S. 5-6 / S. 9-10 / S. 11-19)

Ferdinand Kopp
Heimatwirklichkeit - Heimatkunde - Heimaterziehung – Heimatschule
(Kopp, R. Heimatkunde. Sonderdruck aus Handbuch für Lehrer. München Bertelsmann o.J. (ca. 1961) S. 1-2 / S. 3 / S. 321-322 / S. 334-335)

Maria-Anna Bäuml-Roßnagl
Kindweltklärung als Aufgabe der Heimat- und Sachkunde

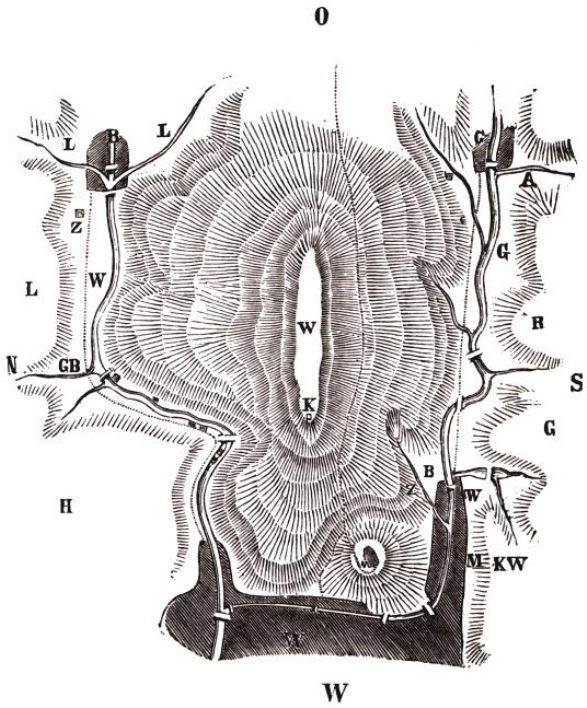
Eduard W. Kleber
Welt- und Lebensorientierung als Bildungsaufgabe im Lernbereich Sachunterricht
(Quelle: Kleber, E.W.: Umwelterziehung im Sachunterricht, in: Brennpunkte des Sachunterrichts, hg. Von Lauterbach R. u.a. IPN: Kiel 1992, S. 126-131)

Survey

Das Prinzip der Heimatorientierung ist so alt wie der Grundschulsachunterricht. Das Ziel der "auf Anschauung gegründeten Bekanntmachung der Kinder mit der heimatlichen Gegend", wie es der "Vater" der Heimatkunde, FR.A.FINGER schon 1844 formulierte, war durch alle unterschiedlichen Strömungen und Zielsetzungen dieses Unterrichtsfaches entscheidend für die Inhaltsauswahl und die Unterrichtsgestaltung. In dem von FR.A.FINGER (1844) ausgewählten Text werden die Inhalte der Heimatkunde erstmalig systematisch dargestellt. Das Beispiel "Der Wagenberg" zeigt das typische heimatkundliche Methodikmodell, das zur Erarbeitung heimatkundlicher Grundbegriffe angewandt wurde.

Dazu vergleichend kann der Text von R. KARNICK (Orig. 1964) herangezogen werden. Allerdings darf die räumliche Orientierung, die Einführung in den heimatlichen Lebensraum des Kindes nicht als einziges Ziel dieses Sachunterrichtsprinzips gesehen werden. Komplementär war neben der heimatgeographischen Orientierung immer die Idee einer Heimaterziehung.

Bild 6. Der Wagenberg.



Heute gilt es in besonderem Maße, die Kinder hinzuführen zu einer Erfahrung von Heimat als "innerliches Zuhause" und als "Umwelt, in der man sich aufgehoben fühlt" (Mitscherlich 1969). Damit verbunden ist die traditionelle Aufgabe der Heimatkunde, ein "Weltbild" mit dem Kind und für das Kind im Sinne einer heimatlichen Welt zu erarbeiten. Dieses Prinzip verfolgt der Text von M.-A. BÄUML-ROSSNAGL (1989) aus der Erfahrung der neueren sachunterrichts-didaktischen Arbeit. Die heutige Lebenswelt als "heimatliche" Umwelt wird als Gegenstand des schulischen Lernens thematisiert und beispielhaft verdeutlicht für sachunterrichtliche Aufgaben. Die Bedeutung fachbezogener Erklärungsmodelle für den sachunterrichtlichen Qualifikationserwerb wird ansatzhaft herausgestellt, jedoch deren dienende Funktion für das Hauptmotiv der "Kindweltklärung" immer wieder betont.

Das Kind soll durch eine sinngebende Welt-Anschauung auch eine subjektive Standort-findung in der Welt erhalten. E. SPRANGER (1923) hat in seinem berühmt gewordenen Vortrag "Zum Bildungswert der Heimatkunde" solchermaßen Heimat als "erlebnismäßig angeeignete, folglich durchgeistigte und zuletzt auch persönlich gefärbte Natur" charakterisiert. Demgemäß muß die Heimatkunde im Dienste des Erfassens der natürlichen und geistigen Wurzeln der kindlichen und menschlichen Existenz stehen. Der geographische Lebensraum ist nicht zu verstehen ohne die vielfältigen Verflechtungen mit den sozialen, kulturellen, wirtschaftlichen und weltanschaulichen Verzweigungen und Verwurzelungen.

Diese Forderung hat auch F. KOPP immer wieder nachdrücklich erhoben. In dem von ihm ausgewählten Text (1961) wird der Zusammenhang zwischen der inneren und äußeren Heimatwirklichkeit und die gegenseitige Verwiesenheit von Heimatverständnis, Heimatkunde und Heimaterziehung überzeugend aufgezeigt. Auch heute kann das Prinzip der Heimatorientierung nicht ohne Reflexion der Prinzipien Gesellschaftsorientierung, Umwelt- und Lebensraumorientierung verwirklicht werden; aber ein Unterricht über die Sachverhalte des heimatlichen Lebensraumes kann auch heute nicht ohne die sinnvermittelnde "Kunde" und die Anbahnung der Verantwortlichkeit für den heimatlichen Lebensraum sinnvoll erfolgen.

Die konkrete Lebenswirklichkeit des Grundschulkindes muß - wenn auch in exemplarischer und elementarer Weise - in den Unterricht und in die Kunde von der Heimat mit einbezogen werden. Dieser Zusammenhang wird aus der Sicht neuerer soziokultureller Überlegungen im Beitrag von L. DUNCKER (1994) bezüglich eines tragfähigen Heimatbegriffes heute erörtert.

Den ökologischen Schwerpunkt der aktuellen Lebensweltorientierung repräsentiert der Text von E.W. KLEBER (1992), der die Mitwelterziehung innerhalb der Welt- und Lebensorientierung heute besonders intensiv gewichtet.

Faßt man die Grundgedanken in den Texten zum Prinzip der Heimatorientierung zusammen, so wird deutlich, daß der Heimatkundeunterricht heute keinesfalls einseitig an geographischen Strukturen ausgerichtet werden darf. Aufgabe des Lehrers ist es, selbst verantwortliche Analysen der gegenwärtigen kindlichen Heimat vorzunehmen und traditionelle Leitbilder so zu erweitern, daß das Kind seine Lebensverhältnisse einordnen kann. Die innere Standortfindung soll dabei Grundlage zur Bewältigung konkreter Alltagsprobleme sein. Räumliche, natürliche, technische und soziale Umweltphänomene werden in ihrer heimatlichen Dimension erschlossen und eine Wertschätzung des persönlichen Lebensraumes als Heimat angebahnt.

Kindwelterklärung als Aufgabe der Heimat- und Sachkunde

BÄUML-ROSSNAGL, M.-A. Kinder und Sachen in der heutigen Lebenswelt als Gegenstand schulischen Lernens, in: Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe, 1989, H 9, S. 362-387

Ohne Umgang des Kindes mit den umgebenden Dingen der Lebenswelt kann es sich nicht entwickeln - ohne tägliche Erfahrung und Auseinandersetzung mit den Dingen der Lebenswelt kann der Mensch nicht leben. Begegnung entsteht aus einer gleichsam naturgegebenen Weltzuwendung des Menschen; Welterschließung und Weltdeutung sind grundlegende Vollzugsformen des menschlichen Lebens überhaupt. Aus einem *individuellen Deutungswissen* (vgl. Sinngebung der Dinge nach *Langeveld* durch das Kind) entsteht im Laufe der

kindlichen Entwicklung ein Bedeutungswissen, das auch überindividuelle Momente enthält, und das von möglichst vielen Sinnrichtungen her (aus möglichst vielerlei Erfahrungsgrundlagen konstruiert) dem Kind ein Weltbild und ein Weltbewußtsein erwachsen läßt.

Sachunterricht in der Grundschule sollte über diese elementaren *anthropologischen Grundgegebenheiten* nachdenken und vor allem *zwei Postulate* als leitende methodische Ideen für den Sachunterricht in der Grundschule realisieren:

1. Sachwissen der Kinder sollte auf vielseitiger Erfahrungsbasis gewonnen werden und kindgerechten Bedeutungen in Zusammenhang gebracht werden (sinnbezogenes Sachwissen!); dann ist auch ein sachgebundenes Sinnverstehen als Erkenntnisgrundlage für Sachwissen angebahnt!
2. Wenn sich der Sachunterricht um sachstrukturelles Verstehen von Sachverhalten bemüht, sollte er dem kindlichen Bedürfnis nach sinnsuchender Deutung der Sachverhalte aus der kindlichen Erfahrungs- und Lebenswelt heraus entgegenkommen!

Nicht Fachweltklärung, sondern Kindweltklärung! - Nicht „fachspezifische" Arbeitsweisen, sondern „kindgemäße Erkundungs- und Erkenntniswege"

Forschend und erkundend den Weg zu einem Sachverständnis und zu einer Sacherfahrung gehen, wie sie unsere heutige Erwachsenenwelt und auch die heutigen wissenschaftlichen Ergebnisse zur Verfügung stellen! Die „Fachweltklärung" ist damit nachgeordnet jenem anderen Prinzip der Grundschularbeit, das für alle Fächer in der Grundschule Ziel- und Orientierungsmotiv darstellen sollte: Die Kindweltklärung!

Fachspezifische Arbeitsweisen als „kindgemäße Erkundungs- und Erkenntniswege" im Sinne einer Qualifizierung für die heutige Lebenswelt sollten in drei Perspektiven entfaltet werden:

1. Sachkompetenz -
   damit sind gemeint Arbeitsweisen, die unterschiedliche Sachzugänge für das Kind verfügbar machen und verfügbar halten und vorwiegend aus dem kognitiven menschlichen Potential gespeist werden.
2. Handlungskompetenz -
   dazu zählen einerseits jene Fähigkeiten, die dem Kind theoretische Problemlösungsstrategien für die alltägliche Lebensbewältigung bereitstellen (ganz gleich welcher fachlichen Provenienz!) -andererseits auch alle Formen pragmatischen Handelns, welche wiederum aus den unterschiedlichen fachlichen Zusammenhängen interpretiert bzw. abgeleitet werden können.
3. Einstellungskompetenz
   hier geht es vor allem um die Förderung der Bereitschaft, im Sinne einer humanen Lebensgestaltung die notwendigen Einstellungen und Wertungen beim Kind aufzugreifen, aufzubauen und in der alltäglichen Lebensführung aktiv einzusetzen.

Erkunden und Erkennen mit den täglichen Sach- und Menschenerfahrungen - das müßte das Leitziel für Arbeitsweisen auch im schulischen sachunterrichtlichen Lernen heute werden!

Was Fachinhalte, was Wissenschaften als Grundlagenwissenschaften für fachliches Wissen bedeuten, das wird ein Kind sehr intensiv aufnehmen, wenn der Lehrer es vermag, diesen Unterrichtssituationen den lebensweltlichen Zusammenhang und die kindliche Erfahrungs- und Gesprächsbasis zu geben. Hier, meine ich, sollte sich der Lehrer sehr bewußt sein, daß er eine echte Basis legen kann für das Verständnis von Wissenschaften und Fachinhalten in der heutigen Zeit, wenn er den Wissenschaften den Stellenwert einräumt, der ihnen zukommt! Und

das heißt keinen lebensbestimmenden, sondern dem Leben dienenden Stellenwert! Das kann mit den Kindern in einfacher Sprache, aber sicher in sehr gültigen Zusammenhängen erörtert werden, was Martin Wagenschein immer wieder aufgezeigt hat: Daß auch die Naturwissenschaften für den Menschen da sind und nicht umgekehrt!
Diese Bedeutung von Naturwissenschaft und Technik kann an sehr vielen Beispielen dem Kind erfahrbar gemacht werden, Beispiele, die sich mit den handwerklichen Grundlagen von Technik und Naturwissenschaften beschäftigen wie z. B. Backen, Weben, Töpfern, Gärtnern u. ä., also Einsichten in die Entlastung von Alltagstätigkeiten durch technische Apparate. Die vermehrte Abhängigkeit des Menschen von Energien und Dienstleistungen durch Spezialisten erfordert heute auch schulische Inhalte, die dem heutigen Grundschulkind Sachkompetenz für die Lebensbewältigung von Gegenwart und Zukunft vermitteln. Die unreflektierte Selbstverständlichkeit des Gebrauchens, das Knopfdruckwissen, das infantile „Funktionieren-lassen der Dinge" und das damit verbundene „Sich-bemächtigen" der Alltagswelt ohne deren Funktionsweisen zu verstehen und deren Bedeutung zu reflektieren - das sind Erziehungsaufgaben, die noch viel zu wenig Raum in der heutigen Schule einnehmen.

Im Hinblick auf die Handlungskompetenz scheint mir die wirtschaftliche und soziale Alltagswelt des Kindes viel stärker gewichtet werden zu müssen als das bisher in unseren Lehrplänen der Fall ist.

Gewinnen von sachgemäßen Informationen über die Arbeits- und Berufswelt bringt nur dann eine sachkompetente Grundlage, wenn es verbunden ist mit dem Gewinnen von sozialwirtschaftlichen Grunderfahrungen sowohl im Hinblick auf elementare handwerkliche Herstellungsvorgänge wie auch hinsichtlich der alltäglichen Lebensgestaltung. In diesem Zusammenhang sollte ein breiter Raum in unseren Schulen, viel Zeit und auch viel Material dafür eingesetzt werden, die Relativität materieller Produkte für die menschliche Lebensqualität exemplarisch zu untersuchen. Vernünftiges Konsumverhalten bei unseren Kindern kann nicht durch Postulate erreicht werden, sondern nur im Sinne einer alltäglichen Einübung an konkreten Situationen. Die unterrichtsmethodische Form für dieses Einüben von Handlungsstrategien kann wohl am besten in einem offenen, projekt- und situationsorientierten Unterricht geschehen.

Grafik: Günther Fleps

3. SACHGEMÄSSHEIT / FACHORIENTIERUNG

Maria-Anna Bäuml-Roßnagl
Sytematischer Überblick und Einführung zu den Texten

Johann Arnos Comenius
Sprache und Verständnis von den Sachen soll an den Sachen selbst sinnenhaft gelernt werden
(Quelle: Comenius, J.A.: Didacta Magna. Übers. und hg. von A.Flinter. Düsseldorf u.a.: Küpper 1954 (orig. 1627), S. 130 / S.135/ S. 140-141)

Hans Prüll
Fachpropädeutik und Konzentration als Gesichtspunkte für die Stoffauswahl in der Heimatkunde
(Quelle: Prüll, H.: Heimatkunde als Grundlage für den Unterricht in den Realien auf allen Klassenstufen. Leipzig, Wunderlich 1902 (orig. 1872) S. IV / S. 96-98)

Heinrich Scharrelmann
Die Sache hat dienende Funktion gegenüber dem Interesse und der Entdeckungsfreude des Kindes
(Quelle: Scharrelmann, H.: Goldene Heimat. Für den Anschauungsunterricht und die Heimatkunde. Braunschweig, Westermann 1920[15] (orig. 1907), S. 96-98, Anmerkung: Scharrelmann bringt im Anschluß an den hier abgedruckten Text sechs didaktische Hinweise)

Maria-Anna Bäuml-Roßnagl
Wissenschaftsgemäße Unterrichtsinhalte und Unterrichtsmethoden als Forderung für den modernen Sachunterricht in der Grundschule

Wolfgang Einsiedler
Der Sachanspruch im traditionellen und im neueren Verständnis des Sachunterrichts in der Grundschule
(Quelle: Einsiedler, W.: Sachunterricht der Grundschule zwischen Sachanspruch und Schülergemäßheit. In: Päd. Welt 1985, H12, S. 530-533)

Michael Soostmeyer
Die Sache als Gegenstand kindlichen Interesses und kindlicher Sachbegegnung heute
(Quelle: Soostmeyer, M.: Zur Sache des Sachunterrichts. Unveröffentlichtes Manuskript. Essen 1986, S. 116-117)

Karolina Fahn
Mehrdimensionales Verständnis von Sachlichkeit und Beispiele aus dem Grundschulunterricht
(Quelle: Fahn, K.: Sachlichkeit und Verinnerlichung als Bildungsprinzipien im Grundschulunterricht, in: Päd. Welt 1986, H 9, S.417-420)

Survey

Seit COMENIUS ist die Forderung nach Sachgemäßheit ein Grundprinzip der Sachunterrichtsdidaktik. "Sachstudium anstelle des Wortstudiums" und das "Lehren des Sachlichen gleichzeitig mit dem Sprachlichen" sind Grundprinzipien jeder unterrichtlichen Sachbildung geworden. Dabei sind die Prinzipien der Anschauung, der Lebensnähe und der Heimatorientierung in der Unterstufe der Volksschule stets in enger Beziehung untereinander gesehen worden. Die "Welt in Worten" und die "Welt in Bildern" sollte im Unterricht womöglich immer durch die "Welt im Original" ersetzt werden. Das Bild von der Welt und das

Verständnis von den Sachen soll an den Sachen selbst sinnenhaft gelernt werden. Diese grundlegenden Aspekte des Prinzips der Sachgerechtigkeit werden am ausgewählten Text von COMENIUS (orig. 1627) deutlich.

Das Selbstverständnis der Heimatkunde war zu einem nicht geringen Teil über Jahrhunderte hindurch auch bestimmt durch die Aufgabe der Propädeutik im Hinblick auf den Unterricht in den Realien auf den oberen Klassenstufen. Dieses Anliegen greift der von H. PRÜLL (orig. 1872) vorgelegte Text auf. Methodisch wird hier und auch in der Entwicklungsgeschichte des Faches Sachunterricht immer wieder das Prinzip der Konzentration als wichtiger Gesichtspunkt für die Stoffauswahl und die Stoffanordnung empfohlen.

Im Text von H. SCHARRELMANN (orig. 1908) dagegen wird klar die dienende Funktion der Sache gegenüber dem Interesse und der Entdeckerfreude des Kindes aufgezeigt, eine Gewichtung, die in der gegenwärtigen Didaktik des Sachunterrichts der Grundschule ebenso gilt.

Die Phase der sog. modernen Grundschulreform in den 70iger Jahren hatte demgegenüber die Forderung nach wissenschaftsgemäßen Unterrichtsinhalten und Unterrichtsmethoden auch schon für die Grundschule gefordert und die Prinzipien der Schülerorientierung und Umweltorientierung nur in enger Rück-koppelung an die Erfüllung elementaren wissenschaftsgemäßen Lernens gesetzt. Die bildungspolitische und pädagogische Begründung für diese Forderung der Sachgemäßheit als Fach- bzw. Wissenschaftsorientierung wird im Text von M.-A. BÄUML-ROSSNAGL (1979) überblicksmäßig dargestellt. Dabei wird die typische curriculare Nomenklatur verwendet, welche die wissenschaftsorientierte Didaktik der sogenannten "modernen Grundschulreform" zu Beginn der 70er Jahre gekennzeichnet hat. Wissenschaftsorientierte Inhalte, Methoden und Einstellungen wurden dabei gleichermaßen angestrebt. Insbesondere der prozessuale Aspekt der Erkenntnisgewinnung für naturwissenschaftliche Dingerklärungen wurde in unterrichtsmethodischen Arrangements angewendet. Dem Experiment kommt als zentrale Methode dabei eine besondere Bedeutung zu.

Die Ausführungen von W. EINSIEDLER (1985) stellen knapp die wichtigsten Merkmale des traditionellen und des aktuellen Verständnisses des Prinzips der Sachgemäßheit für den Grundschulsachunterricht dar und zeigen eine Wertung des Prinzips aus der aktuellen grundschulpädagogischen Sicht.

Eine interessante Interpretation des Sachanspruchs in Gegenüberstellung mit dem Prinzip der Kindgemäßheit bringt M. SOOSTMEYER (1986), indem er die oft heuristische Sachbegegnung des Kindes als Fragen der Kinder formuliert; die systematische Anordnung der Kinderfragen verdeutlicht zugleich sachstrukturelle Dimensionen.

In der gegenwärtigen Sachunterrichtsdidaktik wird das Prinzip der Sachgemäßheit ausdrücklich anderen Erziehungs- und Unterrichtsprinzipien zugeordnet bzw. sogar untergeordnet. Als Beispiel ist der Text von K. FAHN (1986) ausgewählt, die das moderne Verständnis des Prinzips "Sachlichkeit" in Absetzung bzw. Komplementarität mit dem Prinzip der Innerlichkeit diskutiert und ein mehrdimensionales, nicht nur an fachlichem oder wissenschaftlichem Denken orientiertes Verständnis des Sachanspruchs für die Grundschuldidaktik postuliert.
Sachlichkeit und Mitmenschlichkeit, Sach- und Soziallernen sind dann nicht gegeneinander isolierte Grundhaltungen. Vielmehr soll gerade im Grundschulsachunterricht grundgelegt

werden, daß Kinder sorgsam, redlich, sachgerecht und unvoreingenommen mit Menschen, anderen Lebewesen, Sachen und Sachverhalten umgehen lernen. Das schließt wichtige Elemente des Prinzips der Sachlichkeit ein, wie sie in den vorgelegten Texten deutlich geworden sind, so das Umgehen mit originalen Sachphänomenen, die erlebnismäßige und systematische Aneignung von "Sachen" und Sachverhalten in ihrer Struktur, in ihren Zusammenhängen, Ordnungen, Funktionen und sozialen Gebrauchswerten. Methodisch wird dabei das Prinzip des Exemplarischen und Elementaren leitend sein müssen.

Wissenschaftsgemäße Unterrichtsinhalte und -methoden als Forderung für den modernen Sachunterricht in der Grundschule

BÄUML-ROßNAGL M.-A.: Das Experiment im Sachunterricht der Grundschule. Umweltorientiertes, wissenschaftsorientiertes und schülerorientiertes Lernen durch Experimentieren. Ansbach: Prögel 1979, S. 64-69

Die Wissenschaftsorientierung als Zielvorstellung des grundlegenden Sachunterrichts

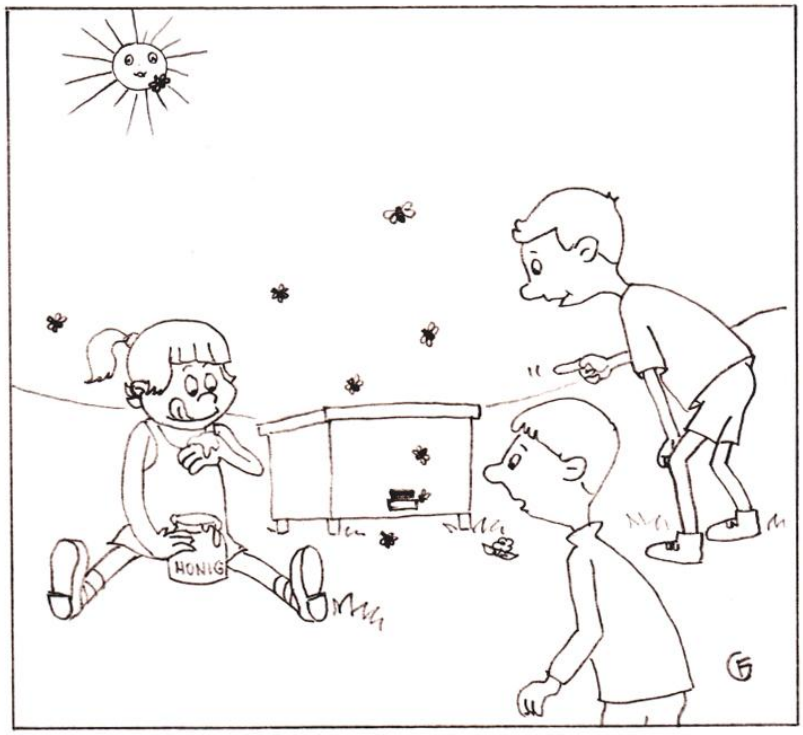
Die wissenschaftsgemäße Vermittlung der Lehrinhalte, wissenschaftsadäquate Methoden und die Gewinnung einer positiven Einstellung zur „Wissenschaft als Phänomen und Daseinsmacht" (Kanz) sind Aufgabe insbesondere des grundlegenden Sachunterrichts. Angezielt ist dabei die Erarbeitung eines modernen Umweltverständnisses auf wissenschaftlicher Grundlage (Bloch u.a. 1976; Sprissler 1976, S. 159f.; Wenzel in: Herget/ Götz/Siepmann (Hrsg.) 1975, S. 53). Die Wissenschaftsorientierung bezieht sich also nicht nur auf die Vermittlung von elementarisierten wissenschaftlichen Inhalten, Methoden und Konzepten, sondern auch auf die Vermittlung von wissenschaftlichen Einstellungen. Die am traditionellen Heimatkundeunterricht kritisierte unreflektierte Emotionalität soll durch Rationalität und Objektivität ersetzt werden (Tütken 1970, S. 19). Die Einübung in sach-bestimmte Einstellungen, in Sachlichkeit, bildet neben den konzept- und verfahrens-orientierten Curriculumansätzen die dritte elementare Komponente wissen-schaftlicher Ziel-orientierung im Grundschulunterricht.
Grundlegend für diese Reformbestrebungen ist die Forderung des Deutschen Bildungsrates (Strukturplan 1970, S. 138) nach der Orientierung des Schulunterrichts an den Inhalten und Methoden der Wissenschaften. Begründet wurde diese Forderung durch die Analyse der Bedingungen in der modernen Gesellschaft und der „Bedingtheit und Bestimmtheit" der Bildungsgegenstände durch die Wissenschaften.
Die Forderung der Wissenschaftsorientierung des Schulunterrichts wird durch die Einteilung des Unterrichts in fachliche Bereiche analog der wissenschaftlichen Systematik zu realisieren versucht. Die Gleichsetzung von Wissenschaftsorientierung und Fachorientierung ist allgemein gebräuchlich. „Für die meisten Lehrplanautoren scheint die Gliederung und Strukturierung des Sachunterrichts nach Fachprinzipien die einzige Möglichkeit zu sein, einen wissenschaftsorientierten Unterricht zu realisieren. Alternativen, wie z. B. ein Ausgehen von Lebenssituationen und Problemstellungen der Kinder, die durchaus in wissenschaftlich adäquater Weise diejenigen Inhalte aus verschiedenen Disziplinen heranziehen, die zur Lösung dieses Problems zutragende Funktionen haben, kommen nicht in den Blickwinkel." (Marquardt in Lauterbach/Marquardt (Hrsg.) 1976. S. 102)

Die disziplinorientierte, fachwissenschaftlich geprägte Realisationsform der Wissenschafts-orientierung als Fachorientierung wird nicht nur von der fächer- und stufenübergreifenden

lebenspraktischen Verpflichtung des (grundlegenden) Sachunterrichts (vgl. Burk 1977; Eckhardt 1974 u. a.) her kritisch gesehen, sondern auch im Hinblick auf die Entwicklung der modernen (Natur-)Wissenschaften. Denn „die so scharf erscheinenden Grenzen entspringen ja viel weniger der tatsächlichen Arbeitsweise als vielmehr der schulmäßigen Systematisierung der Forschungsperspektiven. . .

Gemäß dem innovatorischen didaktischen Ansatz der Wissenschaftlichkeit soll (natur-) wissenschaftliches Sachwissen als wissenschaftliche Substanz in elementarer Form an die Grundschüler vermittelt werden. Das Bemühen um eine stufenübergreifende Kontinuität der Lernprozesse (Deutscher Bildungsrat, Strukturplan 1970, S. 133) läßt keine prinzipiellen, nur graduelle Unterschiede hinsichtlich des Abstraktionsniveaus der Lerninhalte zu, und die „Wissenschaftsorientiertheit von Lerngegenstand und Lernmethode gilt für den Unterricht auf jeder Altersstufe" (ebd., S. 133)...

Dieser Forderung liegt die Annahme zugrunde, daß sich das Erkenntnisvermögen der Wissenschaftler nur graduell vom Erkenntnisvermögen des Kindes unterscheidet. Der konzeptorientierte curriculare Ansatz geht von dem Tatbestand aus, daß jede Wissenschaft ihr Theoriegefüge auf fundamentalen Begriffen aufbaut, die einen Phänomenbereich begrifflich erklären und strukturieren. Key ideas, fundamental ideas (Bruner), basic concepts (Spreckelsen) erschließen als „Schlüsselbegriffe" und „Modellvorstellungen" die durch die wissenschaftlichen Disziplinen oder Fachbereiche erklärten Sachverhalte. Die „Struktur einer Disziplin" (Bruner) soll erschließend für die L-L-Gegenstände sein. Grundbegriffe und fundamentale Einsichten wirken bei der Beschreibung und Erklärung der Unterrichts-gegenstände elementar-erschließend und elementar-ordnend.



Grafik: Günther Fleps

Die L-L-Gegenstände werden in ihrem Stellenwert innerhalb der wissenschaftlichen Bezugssysteme betrachtet. Nach Bruner (1961, 1966, 1970) haben die Curricula eine spiralige Konstruktion aufzuweisen, d. h. die aufzubauenden Begriffe bzw. Konzepte sollen nach einer anfänglichen elementaren Einführung im Laufe der Grundschulzeit auf einem je höheren Reflexionsniveau erneut angewendet, erweitert und ausdifferenziert werden.

Die Vermittlung der wissenschaftsadäquaten Methoden des Wissenserwerbs wie disziplin -spezifische und disziplinübergreifende Kategorien zur Informationsgewinnung, Informations-darstellung und Informationserarbeitung ist angesichts der immensen Wissensexplosion und der teilweise auch raschen Überholbarkeit der wissenschaftlichen Erkenntnisse ein komplementäres Leitziel zur Konzeptvermittlung (vgl. Deutscher Bildungsrat, Strukturplan 1970, S. 33f. u.a.). „Um der Gefahr des Veraltens zu entgehen, muß die Erziehung in den Naturwissenschaften auf Informationen aufbauen, die dauernden Wert haben, und auf Strategien des forschenden Lernens (strategies of inquiry), die eine Anpassung des Wissens an neue Anforderungen möglich machen." (Hurd in Tütken/Spreckelsen 1971, S. 55) So ist in fast allen neueren Curricula eine Abkehr von den „reinen" Wissenszielen zugunsten der Prozeßziele unverkennbar (vgl. Beck/Claussen 1976; Bloch u.a. 1976 u.a.).
Mit der Betonung des prozessualen Aspekts im naturwissenschaftlichen Unterricht wird den Lernstrategien nicht nur ein instrumentaler Wert zur Erreichung von Zielsetzungen zugesprochen, sondern auch ein eigenständiger Zielcharakter. Das entdeckende Lernverfahren (in-quiry approach, discovery learning), bei dem in erster Linie auf Schülerversuche aufgebaut wird, fördert kognitive und emotionale Leistungsdispositionen eines problemlösenden Verhaltens und intendiert gleichzeitig das Erkennen wissenschaftlich reflektierter Zusammenhänge (Riedel 1973. S. 28; Ausubel in Neber 1975a, S. 46).

Grafik: Günther Fleps

4. ANSCHAULICHKEIT / SELBSTTÄETIGKEIT

Maria-Anna Bäuml-Roßnagl
Systematischer Überblick und Einführung zu den Texten
Maria-Anna Bäuml-Roßnagl
Sinnliches Lernen und Sinnfragen heute durch Bildungsprozesse im Sachunterricht
Hans Scharrelmann
Anschaulichkeit als Stärkung der sinnlichen und geistigen Anschauung des Kindes, erläutert an Unterrichtsbeispielen
(Quelle: Scharrelmann, H.: Goldenen Heimat. Für den Anschauungsunterricht und die Heimatkunde. Braunschweig, Westermann 1920[15] (orig.1907) S. 27-29, Anmerkung: Hier wurde nur der Anfang eines ausführlichen Textes zum Prinzip der Anschaulichkeit abgedruckt.)
Mathäus Conrad
Kennzeichen des Anschauungsunterrichts als Sach-, Grund- und Arbeitsunterricht und seine Abgrenzung von anderen Unterrichtsformen
(Quelle: Conrad, M.: Der Anschauungsunterricht. Seine stoffliche und methodische Gestaltung innerhalt der ersten beiden Schuljahre. Ansbach, Proegel 1922[3] (orig. 1913), S. 20-22, §12 und§ 13)
Hans Brückl
Ziele und Aufgaben des Anschauungsunterrichts und grundsätzliche Prinzipien zur Veranschaulichung des Unterrichts
(Quelle: Brückl., H._ Anschauungsunterricht als Grundlage des elementaren Gesamtunterrichts. Ansbach, Proegel 1925[4], S 52-54 und S. 59-61)
Elisabeth Faas
Die soziale Interaktion als mittelbarer Austausch und als unmittelbare Beziehung
(Quelle: Faas, E. Soziale Schüler-Lehrer-Interkation. Leitgedanken für eine Erneuerung des „pädagogischen Bezugs“ in einem zeitgerechten Grundschulunterricht, in: Grundschulunterricht, 1993, H. 7/8, S. 6-11)

Survey

Das Prinzip der Anschauung war in der Tradition des Grundschulsachunter-richts eng gekoppelt an die Prinzipien der Sinnesschulung und der Selbsttätigkeit. Wohl galt nicht immer die Forderung nach einer "Einheit von Anschauung und Weltanschauung" wie sie COMENIUS aufgestellt hatte. Aber daß "der Anfang des Wissens vom Sinnlichen sein soll" und das "Sachstudium anstelle des Wortstudiums" treten müsse - diese Forderungen von COMENIUS haben alle Reformen im Grundschulsachunterricht entscheidend geprägt. Die konkrete Anschauung der Dingwelt geht mit der Ausbildung der Sinne Hand in Hand. So forderte bereits J. H. PESTALOZZI, daß der Erzieher mit dem Kind "den ganzen Kreis der Gegenstände, die die Sinne des Kindes nahe berühren", zu behandeln habe, um die im Kind eng verbundenen Sach-, Gefühls- und Weltbezüge sinnvoll entfalten zu helfen. Nicht zuletzt haben die Ergebnisse der modernen Kognitionspsychologie die im wahrsten Sinne des Wortes grundlegende Bedeutung der kindlichen Sinnestätigkeit für die geistig-körperliche Entwicklung des Kindes aufgezeigt.

Anschauung im Sinn von "sinnenhafter Anschauungstätigkeit" und "multisensorischer Sinnlichkeit" sind methodische Postulate, die in der Gegenwart wieder stark favorisiert werden.

Daß die "Kinder unserer Welt" in einer zivilisatorischen Umwelt aufwachsen, in der sinnennahe Erkenntnisse weithin fehlen und mediale Ersatzwelten die Dingerkenntnis bestimmen, ist ins gegenwartsdidaktische Bewußtsein getreten. Der Text von M.-A. BÄUML-ROSSNAGL (1990) weist die schädliche Alternative "sinnliches oder abstraktes Lernen" zugunsten einer ganzheitlichen Sinnlichkeit zurück, in der auch die Sinnfrage angesichts der sinnenhaften Lebenswelterfahrung heute zu Worte kommen darf.

Daß die Anschaulichkeit als Stärkung der sinnlichen und geistigen Kräfte des Kindes dienen soll, wird von H. SCHARRELMANN (1908) besonders lebendig erläutert. Auch die Lehrpläne für den Sachunterricht in der Grundschule haben seit eh und je die Forderung erhoben, durch Anschauung, Beobachtungen und Eigentätigkeit des Kindes einerseits Sachvorstellungen zu schaffen, andererseits die Sinne des Kindes bewußt und gezielt zu schulen.

Nach einer in der Grundschullehrerschaft weit verbreiteten Methodik für den Anschauungsunterricht der Weimarer Grundschule galt es als Hauptziel, "die Sinne der Kinder für das Wesen der sie umgebenden Natur- und Menschendinge zu öffnen, zu kräftigen, zu weiten und zu weihen" (M. CONRAD) und so beim Kind eine "Grundlegung intellektueller, ethischer und ästhetischer Kräfte" zu bewirken. Im vorliegenden Text von M. CONRAD (orig. 1913) wird der Anschauungsunterricht in seinen wesentlichen Merkmalen als Sach-, Grund- und Arbeitsunterricht erläutert und die Abgrenzung dieser Unterrichtsart zu anderen Unterrichtsformen vorgenommen. Bei H. BRÜCKL (orig. 1923), einem der wichtigsten methodischen Vertreter des Anschauungsunterrichts, werden Ziele und Aufgaben des Anschauungsunterrichts klar formuliert und grundsätzliche Prinzipien zur Veranschaulichung des Unterrichts vorgestellt. Dabei erhalten Einsatz und Schulung der Sinne ein besonderes Gewicht.

Daß Anschauung und Selbsttätigkeit in einen neuen psychologisch-pädagogischen Begründungs- und Handlungszusammenhang auch sozialerzieherische Dimensionen erfüllen können, zeigen die engagierten Ausführungen von E. FAAS (1993), in denen die soziale Interaktion als mittelbarer Austausch und als unmittelbare Beziehung für eine am ganzen Menschen orientierte Erziehungsarbeit erläutert werden.

Auch der Lehrplan für bayerische Grundschulen fordert in zahlreichen Zielen und Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung, daß die Grundschüler im Sachunterricht ihre Fähigkeiten in allen Sinnesbereichen ausbilden und sowohl die einzelnen Sinne wie auch ihr funktionales Zusammenwirken erfaßt werden (vgl. histor. Übersicht S. 145 ff.). Wenn die individuellen, eigentätigen Erfahrungen des Kindes Ausgangspunkt und Weg für die "Behandlung" aller Themenstellungen des Grundschulsachunterrichts wären, könnte der Sachunterricht ein nicht unbedeutsames "Stück Lebenserfahrung" mit den Kindern zusammen leisten. Sie würden lernen, sensibel und offen, sinnenhaft und sinnsuchend in der Welt zu leben. Handelnd und eigentätig würde sich das Kind die Welt erschließen und seine Lebenswelt auch deuten und bewältigen lernen. Der heute auch weithin schon bei Kindern vorhandene Konflikt zwischen Selbsterfahrung und Welterfahrung wäre einer Lösung nahe; Probleme der weitverbreiteten "sekundären" Weltvermittlung durch die öffentlichen Medien hätten weniger Gewicht. In der Schulpraxis bedeutet das, daß jede Begriffs- und Stofferarbeitung auf möglichst vielen sinnenhaft-anschaulichen Erfahrungsgrundlagen beruht und durch die Sinnesbetätigung an Umweltobjekten beim Kind auch die Sensibilität für Umweltaufgaben angebahnt wird.

Grafik: Günther Fleps

Sinnliches Lernen und Sinnfragen heute durch Bildungsprozesse im Sachunterricht

BÄUML-ROSSNAGL, M.-A.: Eine neue Schule zur Jahrtausendwende? Leitmotive für eine zeitgerechte anthropologische Grundlegung der Schulbildung, in: Pädagogische Welt, 1990, H.11, S. 482 - 500

Wir kennen die berühmt gewordene bildungstheoretische Maxime des großen Didaktikers der abendländischen Schulgeschichte Johann Arnos Comenius:

„Man sollte die Weisheit so viel als möglich nicht aus Büchern schöpfen, sondern aus der Betrachtung von Himmel und Erde, Eichen und Buchen ... Die Dinge müssen den Sinnen nahegebracht werden: Sichtbares den Augen, Hörbares den Ohren, Riechbares der Nase. Schmeckbares dem Geschmack, Fühlbares dem Gefühl".

Und als Comenius seinen „Orbis sensualium pictus" (‚Die Welt in Bildern') als erstes Sachbilderbuch für die Schule geschaffen hatte, war ihm sehr wohl bewußt, daß dieser „Erdkreis in Bildern" nur ein „Schulnotsurrogat" sein konnte. Das war im 17. Jahrhundert - doch mit dem Schulnotsurrogat von Bildern, Zeichen, Büchern und Medien anstelle der realen, sinnlichen Wirklichkeit leben Schul-Pädagogen heute noch! Die wirkliche sinnliche Erfahrung nimmt in unseren Schulen viel weniger Zeit und Raum ein als es unsere Bildungsanliegen

eigentlich fordern. Der Weg von den Sinnen zum Sinn wird vielfach verkürzt gegangen - die Einheit von Anschauung und Weltanschauung, die Einheit von Sachlichem und Sprachlichem fällt der Schulbildung immer noch schwer.

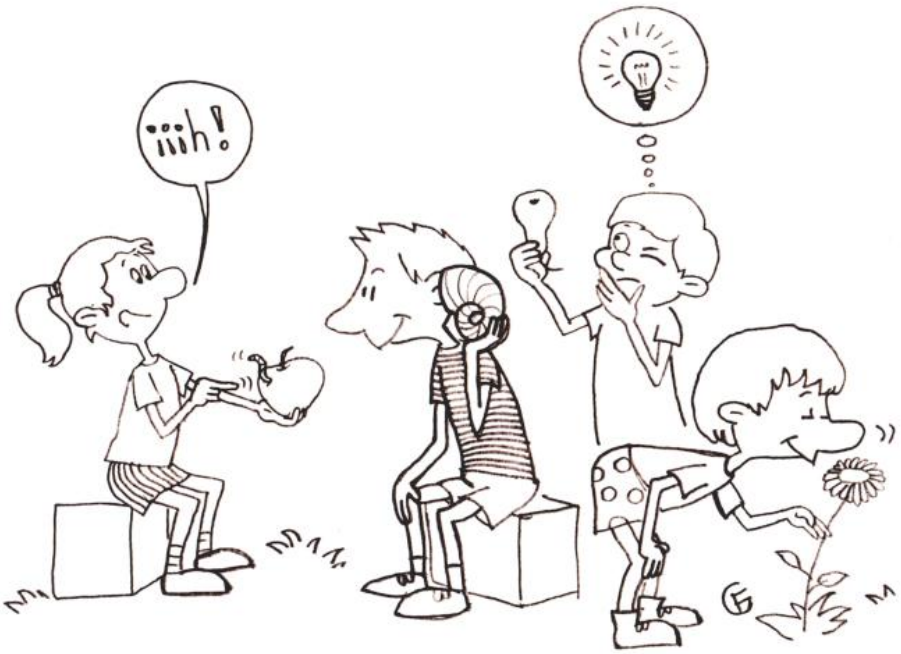
Sinnliches oder abstraktes Lernen -keine Alternative, vielmehr ein komplementäres Geschehen auf dem .einen' Bildungsweg

Zumindest seit Beginn der 80er Jahre ist aber in unserem Bildungswesen eine gewisse Tendenzwende spürbar; allüberall können wir ein „Tauwetter für die Eisigkeit der wahnhaft verabsolutierten Rationalität" (M. Wagenschein) beobachten. Die Problematik des Sinnverlustes einer von den Sinnen entfremdeten Schule wird heute deutlich gesehen von Bildungstheoretikern und Lehrplanmachern, nicht zuletzt auch von Eltern, Lehrerinnen und Lehrern. In den neueren Lehrplänen wurde deshalb die Forderung nach mehr Anschauung und Anschaulichkeit in der Unterrichts- und Schulgestaltung deutlich erhoben. Es wächst auch die Einsicht, daß die Lerngegenstände innerhalb ihres Lebensortes erfahren, gefühlt, getastet, erlebt, gerochen, geschmeckt, gesehen und gehört werden müssen, wenn ihre sinnlichen Qualitäten verinnerlicht und versprachlicht werden sollen. So haben der Unterrichtsgang und außerschulische Lebens- und Lernsituationen neu eine Wertschätzung erhalten. Bildungsanliegen heute muß es sein, daß sich Erwachsene und Kinder zusammen auseinandersetzen mit den Dingen, Sachverhalten, Problemen und Wünschen ihrer Lebenswelt. Die Phänomene der Lebenswelt wollen primär sinnlich-leiblich und erst sekundär „medial" wahrgenommen werden. In der sinnlichen Tätigkeit werden Kinder und Pädagogen ganzheitlich gefordert; die Sinne werden geschärft und sensibel gemacht für Wahrnehmungen in der menschlichen Innenwelt, Mitwelt und Umwelt. Nur wenn Erwachsene heute - in einer Zeit auch „sachlicher Orientierungslosigkeit" - die sog. „Sachen" der Lebenswelt neu erkunden und so auch neu zu „Lernsachen" machen, können Sacherfahrungen zu Sinnerfahrungen führen. Kinder zeigen dem erwachsenen Pädagogen oft den Weg dazu.

Sinnfragen angesichts der heutigen Lebenswelt neu stellen lernen und durch Bildungsprozesse Scheinwelten entlarven.
Man spricht seit langem von einer beängstigenden „Wahrnehmungskrise" bis hin zum kritischen Phänomen, daß selbst lebensbedrohliche Gegebenheiten wie der radioaktive Fallout nicht mehr mit unseren menschlichen Sinnen wahrgenommen werden können. Die Krise der menschlichen Wahrnehmung läßt den Menschen weithin ein Ersatzleben führen.

Schon Kinder lernen die Welt nur noch zu einem geringen Teil durch körperlichsinnliche Wahrnehmung kennen. Erfahrung wird „durch Kenntnis ersetzt" (H. Kükelhaus) - und wir alle leben weithin in einer Ersatzwelt, in einer Scheinwelt. Was heißt das für die Pädagogik - die Pädagogen? Der Blick auf reale Wirklichkeitserfahrungen, mit den vielfältigen Dimensionen der Wirklichkeit, muß neu eingeübt werden - von Erwachsenen ebenso wie von den Kindern. So ist es z. B. im Zusammenhang mit dem Sach- bzw. Fachunterricht wichtig, daß das magische Fühlen und emotionsabhängige: Denken ebenso „zum Zuge kommt" wie sachlich-fachliche Erklärungsmodelle, daß wünschen und träumen angesichts der Wirklichkeit ebenso ernst genommen wird wie sachkundig erklären können. Die subjektbezogenen Fragen und Einstellungen haben ebenso Sinn und Bedeutung wie die objektorientierten Sachzusammenhänge - auch sog. „objektive" Sachwelten und Erklärungsmuster können Scheinwelten sein! In diesem Gedankengang ist es wichtig, sich darüber im Klaren zu sein, daß die „uns täglich ins Haus gelieferte Welt" eben auch ein Teil unserer Welt ist -aber eben nur ein „Teil" unserer gesamten Lebenswelt - ein Teil, der durch bewußte Bildungsanstrengungen zu

anderen Teil-Welterfahrungen führen muß: erst aus der Zusammenschau ergibt sich dann ein ganzes („ganzheitliches") Weltbild!



Grafik: Günther Fleps

5. GANZHEITLICHKEIT / INTEGRATION / ALLTAGSPROJEKTE

Maria-Anna Bäuml-Roßnagl
Systematischer Überblick und Einführung zu den Texten
Leipziger Lehrerverein
Gesamtunterricht als »Konzentration um die Sacheinheit« mit Beispielen zur gesamtunterrichtlichen Unterrichtsgestaltung
(Quelle: Leipziger Lehrerverein (Hg.) Gesamtunterricht im 1. und 2. Schuljahr. Zugleich ein Bericht über die Leipziger Reformklassen. Leipzig. Brandstetter 1922[3] (orig. 1914) S. 70-73 und S 9-81)
Hans Brückl
Das »Kind und seine ichbezogene Umwelt« als Grundlage des Gesamtunterrichts
(Quelle: Brückl H.: Der Gesamtunterricht im 1. Schuljahr, in: Die neue Volksschule, Hg. von Wallenburg-Stiftung-Kempfenhausen. München, Oldenbourg, 1950, S. 35-39)
Soi Diamantopoulou
»Sehschule« mit Licht und Schatten als ganzheitliches Sinne-Projekt
(Quelle: Diamantopoulou S.: Originaltext, Chania / Kreta 1993)
Maria-Anna Bäuml-Roßnagl
Ganzheitliche Erfahrungswelten und fachliche Begriffsbildung
Rudolf Karnick
Gesamtunterrichtsbeispiel »Der Herbst ist da«
(Quelle: Karnick, R.: Frohes Schaffen und Lernen mit Schulanfängern. Beiträge für den Unterricht im 1. Schuljahr von Hermann Schulze, überarbeitet von Rudolf Karnick, Weinheim Beltz 1961[10] S. 208-211)
Maria-Anna Bäuml-Roßnagl
Ganzheitlich-emotionale Sachbegegnung des Kindes und anthropologischer Bedeutungszusammen hang der »Sachen« als Orientierung für einen integrativen Sachunterricht

Survey

Persönlichkeitsbildung in einem ganzheitlichen Sinn ist das übergeordnete Leitprinzip für alle Bildungsprinzipien der Grundschule. Ohne die Berücksichtigung der "Ganzheit der Person", der gesamten Persönlichkeit des Kindes, wird der Lehrer weder dem Kind noch dem Hauptziel allen Unterrichtens und Erziehens gerecht, nämlich der Vermittlung grundlegender Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten für die Lebensbewältigung. Die Forderung nach "Gesinnungs- und Gemütsbildung" stand deshalb schon in der Weimarer Grundschule komplementär zur methodischen Forderung nach einer ganzheitlichen Unterrichtsgestaltung. Durch die gesamtunterrichtliche Unterrichtsorganisation als inhaltliche Konzentration aller Unterrichtsfächer um den heimatkundlichen Anschauungsunterricht als "Kern" wollte man vor allem der individuellen Ganzheit des Kindes entgegenkommen. Gestützt durch jugendpsychologische Forschungsergebnisse sowie Aussagen der Ganzheits- und Gestaltpsychologie forderte man den Anfangsunterricht ganzheitlich zu gestalten, wobei als sammelndes Motiv der Sinnzusammenhang der kindlichen Erlebnisinhalte galt. So zeigt der Text vom LEIPZIGER LEHRERVEREIN (orig. 1914), wie die "Spaltung der Schularbeit durch innerlich und äußerlich getrennte Fächer überwunden werden kann durch die Konzentration um die Sacheinheit, die der Natur des Kindes der Unterstufe entsprechend eine konkrete, in der unmittelbaren Anschauung gegebene sein muß".

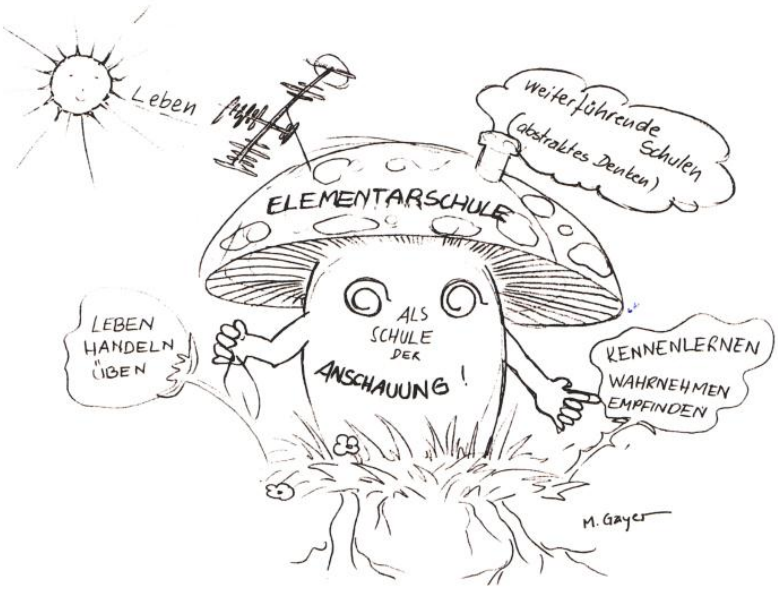
Nicht der Stoff, sondern das Kind und seine ichbezogene Umwelt sind auch nach H. BRÜCKL (1950) im Mittelpunkt des ganzheitlich orientierten Anschauungsunterrichts der Grundschule. Die Einschränkung bzw. Aufhebung der Fächer hatte das Hauptziel, eine "innerlich geschlossene" Unterrichtsform zu schaffen, die dem Kind in seiner ganzheitlichen Erfahrung der Lebenswirklichkeit einerseits gerecht wird und andererseits zu einem ganzheitlichen Weltverständnis hinführt.

Am Beispiel "Der Herbst ist da" von R. KARNICK (Orig. 1961) werden besonders die methodischen Dimensionen eines solchen Gesamtunterrichts bzw. Heimatlichen Sachunterrichts deutlich. Wie die Beiträge der einzelnen Kernfächer und der musischen Fächer in eine geschlossene Unterrichtseinheit eingebettet (integriert) werden und wie sorgsam die Unterrichtsgestaltung im Blick auf die Kinder vorbereitet wurde, zeigt die hier vorgestellte Unterrichtseinheit.

Eine moderne Form der ganzheitlichen Unterrichtsgestaltung wird im Sinne-Projekt von SOI DIAMANTOPOULOU (1993) vorgestellt. Die "Sehschule" mit Licht und Schatten macht deutlich, wie wichtig für eine ganzheitliche Pädagogik und Didaktik die Zusammenschau anthropologischer und fachlicher Dimensionen ist. Philosophische Reflexionen und naturwissenschaftliche Erklärungsmodelle werden in diesem sinnennahen interkulturellen Alltagsprojekt in einen sinnvollen Erlebnis-, Handlungs- und Erkenntniszusammenhang gebracht. Daß dabei Leib und Geist, Kinder und Lehrer(innen), Sache und Sinn, Schule und Umwelt gleichermaßen einbezogen werden können und sollen, sind wichtige Motive für ganzheitliche Projekte innerhalb einer anzustrebenden neuen Schulkultur.

Bedenkt man diese traditionelle Konzeption eines ganzheitlichen Unterrichts, so erscheinen die Begriffe der "Integration", des "mehrperspektivischen Unterrichts", des "fächerintegrierenden Unterrichts" - Bezeichnungen, welche die moderne Sachunterrichtsdidaktik verwendet - inhaltlich verarmt. Wie der Zusammenhang von Fachsystematik und Erfahrungswelt als Basis sachunterrichts-didaktischer Theoriebildung gefunden werden kann verdeutlichen die Ausführungen von M.-A. BÄUML-ROSSNAGL (1991), in denen der Versuch unternommen wird, ganzheitliche Erfahrungswelten und fachliche Begriffsbildung in ihrer gegenseitigen Bedingtheit für einen integrativen Sachunterricht der Gegenwart zu bestimmen.

Wie ganzheitlicher Unterricht im Blick auf das Kind und seine Lebenswelt heute begründet und entfaltet werden kann, wird im Text von M.-A. BÄUML-ROSSNAGL (1985) aufgezeigt. Insbesondere der erlebnisbezogene Zugang des Kindes zur umgebenden Sachwelt und die deutend-sinnsuchende Begegnung des Kindes mit den Dingen seiner Umwelt müssen in der Grundschule der Ansatz für Ganzheitlichkeit sein. Die pädagogischen Anliegen der Grundschule fordern eine ganzheitliche Bildung, welche jeden einzelnen Schüler in seiner individuellen Ganzheit ernstnimmt, möglichst vielseitig Anlagen und Neigungen, Eignungen und Fertigkeiten der Schüler fördert und Denken und Erleben, Handeln und Träumen, Spiel und Arbeit der Kinder gleichmäßig entwickelt. Sachwissen wird dann sinnbezogen erarbeitet und die "zahlreichen, oftmals voneinander isolierten Sachinformationen der kindlichen Lebenswelt in ein sachgebundenes Verstehen eingebracht. Das erfordert allerdings auch einen Lehrer, der mit seiner gesamten Lehrerpersönlichkeit in einer ganzheitlich orientierten Wirklichkeitsbegegnung steht.



Grafik: Margot Geyer

Ganzheitliche Erfahrungswelten und fachliche Begriffsbildung

BÄUML-ROSSNAGL, M.-A.: Wege des Ordnens. Ordnungsstrukturen gewinnen: aus Fachsystematiken oder aus Erfahrungswellen, in: Wege des Ordnens, hg. v. Lauterbach R. u. a., Kiel: IPN 1991, S. 51 - 62

Fachwissen kann erklärende und ordnende Funktion für Alltagserfahrungen haben und den Kontext von Sache und Person herstellen helfen.

Bei dieser zweiten These geht es mir vor allem um den Zusammenhang von Sache und Person bei der Erkenntnissuche, aber auch bei der Interpretation von Ordnungsvorstellungen, die aus Sacherklärungszusammenhängen wissenschaftlicher Art kommen. Fachsystematiken und Fachwissen müssen immer wieder auf ihre Funktion für die Lebensweltgestaltung des Menschen hinterfragt werden. Fachwissen kann ordnende und erklärende Funktion für die Lebensweltgestaltung haben.
Das bedeutet für den Forscher oft, daß er sich auf "unsicheren Pfad" begibt. Die ordnende Funktion von fachlichen Gesetzmäßigkeiten muß im Blick auf menschenwürdige Ordnungsbedürfnisse und Weltbildwünsche durch zusätzliche oder andere Ordnungs- oder Wertungskriterien als "nur wissenschaftliche" ergänzt werden. In diesem Zusammenhang spricht H. Rohrs (1989) davon, daß neben einer "Apparatepädagogik" auch eine "Theorie des gekonnten Umgangs" notwendig ist, wenn Bildung lebensdienlich sein will5. Bildungsvorgänge, die wir in unseren Schulen anstreben, die wir verantworten wollen als Pädagogen und Didaktiker, haben immer das Anliegen, der Selbstentfremdung des Menschen entgegenzutreten und menschengerechte Lebensordnungen mit zu begründen. Dort, wo der Mensch ernstgenommen wird in allen seinen Möglichkeiten und Fähigkeiten, können technologische Strategien nicht alleinige Ordnungsstrukturen sein. Die sinnlich-ganzheitliche Welterfahrung fordert den ganzen Menschen und sie bildet auch den ganzen Menschen. Ihr

steht die methodisch strenge Konzentration auf die berechenbaren und technisch nutzbaren Relations- und Funktionsgefüge gegenüber, die "hinter" der sinnlichen Erscheinungswelt erkennbar sind. Nach Th. Litt haben beide Sichtweisen ihre spezifische Berechtigung und Bedeutung; er versteht sie als komplementäre Auffassungen, die jeweils etwas anderes, aber gleich Wichtiges erschließen.

Bemühungen um eine "Phänomenologie der Lebenswelt" (vgl. u.a. Brand 1971, Lippitz 1980, Bäuml-Roßnagl 1990) haben insbesondere auch soziologische Bestimmungsgrößen und Zielperspektiven in dieses wissenschaftliche und alltagsrelevante Erkenntnisproblem eingebracht.

Abstrahieren von ganzheitlichen Erfahrungswelten ist bei der fachlichen Begriffsbildung ein Problem, das bildungswirksam durch eine mehrperspektivische Begriffsanalyse zu bewältigen ist.

Dazu ein Exemplum: Kürzlich war in der "Süddeutschen Zeitung" eine Notiz über Forschungsergebnisse eines Frankfurter Kollegenteams aus der Psychologie zu finden mit dem Schlagwort: "Kinder erfassen Physik intuitiv"(7). Wilkening und sein Team hätten als "Novum" bei Kindern, Vorschulkindern, Grundschulkindern und Erwachsenen festgestellt, daß sich das Wissen über die Welt im Alter nicht in dem Sinn verändert, daß die ursprünglichen Intuitionen von formallogischen Begriffen abgelöst werden. Die ursprünglichen, intuitiv erfaßten Theoriemuster der Kleinkinder blieben auch später relativ unabhängig vom Erkenntnisniveau weiterexistent Das anfängliche Wissen sei während der gesamten Entwicklung des Menschen auf unterschiedlichen Ebenen präsent.
Wenn ich richtig interpretiere sprechen auch die neueren Studien der Tiefenpsychologie dafür, daß die inhaltlichen Erfahrungen, die intuitiven Erfahrungsdokumente, wie etwa die Symbole, die Kinder z.B. auch in Kinderzeichnungen ausdrücken, nicht im 7. oder 8. Lebensjahr "überwunden" sind und dem logisch-verstandesmäßigen Ordnen und Analysieren weichen, sondern daß es mehrere "Schichten" sind, die nebeneinander und ineinander wirken. Begriffsbildung und theoretische Wissenskonzeption kann zeitlebens auf sinnlicher, symbolischer und formal-logischer Ebene existieren und ko-existieren. Neuere entwicklungspsychologische Studien sprechen auch davon, daß die lebensweltlichen Erfahrungen, die Auseinandersetzung mit Alltagsinhalten für die Kinder und ihr Selbstverständnis sehr wichtig sind. Das intuitive Erfassen von Ordnungsstrukturen ist unterrichtlich ebenso ernst zu nehmen wie die "sachlogisch" zu entwickelnden Ordnungsgefüge. Eine didaktisch wichtige Frage ist dabei: Wieviel bewirkt das fachbegriffliche Ordnen für das pädagogische Richtziel des ordnenden Begreifens der Lebenswelt? Fachliche Begriffsbildung darf nicht zum Selbstzweck werden, sondern muß eine "ordentliche" Beschreibung von Sach- und Lebensweltstrukturen gewährleisten. Fachdidaktische Begriffe und Modelle sind gleichsam möglichen "Brillen", die man aufsetzen kann, um Lebensweltstrukturen zu ordnen oder genauer zu sehen (9)

---

7) Süddeutsche Zeitung Nr. 140 vom 21.6.1990 "Kinder erfassen Physik intuitiv"
9) Aus soziologisch-zeitkritischer und sinnesanthropologischer Perspektive habe ich vielfältige Überlegungen dazu entwickelt in der Monographie "Leben mit Sinnen und Sinn in der heutigen Lebenswelt“. Wege in eine zeitgerecht« pädagogische Soziologie". Regensburg 1990; vgl z B. S. 75 f "Das Kästchendenken der Erwachsenen nimmt das intuitive Kinderwissen nicht ernst genug, das solche logisch-analytischen Kriterien nicht ansetzt. Wie wirklich ist denn unsere Wirklichkeit? Heute unterscheiden wir zwischen einer ersten und einer zweiten Wirklichkeit.

Die dritte, vierte und fünfte nennen wir meistens nicht mehr. Wir tun so, als ob die AV-Wirklichkeit der Medien, als ob das allein die zweite Wirklichkeitsebene wäre. Dabei gibt es noch viel mehr Wirklichkeitsebenen - nicht nur in der Erfahrung des modernen Menschen"!

Grafik: Günther Fleps

Ganzheitlich-emotionale Sachbegegnung des Kindes und anthropologischer Bedeutungszusammenhang der "Sachen" als Orientierung für integrativen Sachunterricht

BÄUML-ROSSNAGL, M.-A.: Kind und Sache als "Sache" des Grundschul-Sachunterrichts, in: Blätter für Lehrerfortbildung 1985, H. 12, S. 444 -445

Kind und Sache: erlebnisbezogen-ganzheitlich

Das Grundschulkind erlebt die Dinge seiner Umwelt ganzheitlich - der Grundschul-Sachunterricht soll alle Sinne des Kindes ansprechen und die ganzheitlich-emotionale Sachbegegnung gleichwerten mit der sachlich-kognitiven Sachauseinandersetzung.

> *"Die Grundschule berücksichtigt das dem Kind dieser Altersstufe eigene, zunächst nicht nach Schulfächern gegliederte Erfahren seiner Umwelt sowie sein Ausdrucks- und Bewegungsbedürfnis... Es ist jedoch zu beachten, daß Wissen und Erkenntnisse stets in engem Zusammenhang mit Gefühlen und Einstellungen, Inhalte im Zusammenhang mit Arbeitsweisen erworben werden." (Bayer. Lehrplan 1981)*

Kinder erleben und erfahren sich und die Dinge ihrer Lebenswelt ganzheitlich. Sie registrieren die Dinge und Ereignisse ihrer Umwelt nicht "rein objektiv": So wird das Wasser beim Duschen nicht nur in seiner Reinigungsfunktion "registriert" oder beim Regnen in seiner physikalischen Eigenschaft "naß" erfahren (vgl. Grafik). Der multisensorische Kontext, Stimmung, Deutung und Bedeutung sind neben der sachlichen Gegenständlichkeit entscheidend für Dingerfahrung und Sacheinschätzung. Das erfordert eine enge sachunterrichtli-

che Korrelation von Gefühlen, Einstellungen, Wissen und Einsichtsgewinnung (II). "Gerade für Kinder gilt, daß die Umwelt für sie ein "persönlich bedeutsames Ganzes" ist, das ihnen als "Gegenpol" und "Mitspieler" ihres Daseins, als "Aktualfeld" und "Lebensfeld" ihres Tuns und Handelns erscheint.. So wird die Schule immer im Sinne ihres Bildungsauftrages zu entscheiden haben, welche Umwelterlebnisse des Kindes dem Unterricht zugrunde zu legen sind." (12) Kindliche Erlebnisse mit der dinglichen Umwelt sind deshalb in einem sinnvollen Unterricht "an und über Sachen" aufzuschließen durch

- ganzheitliche, multisensorische Sachbegegnung
- sach- und fächerübergreifende "Sach"-erklärungen und –deutungen
- Gefühl-und-Denken-anregende Sacherkundung

Kind und Sache: deutend-sinnsuchend

Das Grundschulkind begegnet den Dingen seiner Umwelt deutend und sinnsuchend - der Grundschul-Sachunterricht soll deshalb den anthropologischen Bedeutungszusammenhang der Sachen für das Kind aufzeigen.

> *"Unterrichtsinhalte und Situationen fordern immer wieder wertende Stellungnahmen und Entscheidungen heraus... Wertung, Einstellungen und Haltungen werden dem Kind im konkreten Fall verständlich." (Bayer. Lehrplan 1981)*

Kinder "erklären" viele Dinge, indem sie deren Gebrauch oder Funktion in alltäglichen Lebenssituationen beschreiben, wie z.B. das Wasser ist zum Trinken (Waschen, Spielen...) da". Sie fragen aber auch über den Alltagszweck der Dinge hinaus. "Kinder lernen mit zunehmendem Alter Erfahrungen, die sie in unterschiedlichen Lebenszusammenhängen machen, aufeinander zu beziehen. Hierzu betreiben sie eine Phänomenologie der Wirklichkeit, die nach dem Wesen von belebter Natur, nach Sinn und Bedeutung der Dinge und Ereignisse fragt: "Wozu ist das gut? Welchen Sinn hat das? Warum ist das geschehen? Häufig treten diese Fragen mit der für Kinder charakteristischen Bereitschaft zu verantwortlichem Umgang mit den Dingen und Mitmenschen auf." (13) Das kindliche Handeln und Denken hat natürlicherweise eine "Tendenz zum Sinn hin"; beziehungslos dargebotene Sachinformation werden der kindlichen Sinnsuche nicht gerecht. "Fächerübergreifende Sinnganzheiten" (SOOSTMEYER) aus der Lebenswelt des Kindes sind deshalb als inhaltliche Lernsituationen des Sachunterrichts auszuwählen. Der Lehrer darf nicht nur sachkundiger Informator sein, er muß auch - will er das Kind in seiner personalen Ganzheit ernstnehmen - "Kunde" geben von Bedeutungen und Sinnzusammenhängen der Sachverhalte. Anthropomorph-animistische Denk- und Sprechweisen sind als "leibgebundene Erkenntnisformen nur allmählich in sach-fachliche Erklärungen überzuführen (vgl. Grafik/Fisch mit "menschenwürdiger Wohnung" (14). Grundsätzlich wird der Sachunterricht der sinnsuchenden Sacherkundung des Kindes gerecht durch

- kindeigene Deutung und individuelle Sinnbestimmung von Sachen
- ordnenden, fürsorglichen, sinnvollen "Sachumgang"
- sachgemäße und kindbedeutsame Klärung von Sachverhalten in lebensweltlichen Sinnganzheiten

Anmerkungen

11) Der o.a. Leitsatz aus der Präambel des Bayerischen Lehrplans 1981 darf nicht nur als "Wiederbelebung" des traditionellen gesamtunterrichtlichen Prinzips verstanden werden; er

wird durch neuere entwicklungs- und lernpsychologische Forschungsergebnisse bedeutsam vertieft; vgl. dazu u.a. BÄUML-ROSSNAGL, M.-A.: Verlorene Sinnlichkeit? bzw. Wie der Lehrer dem Bildungsauftrag des Sachunterrichts der Grundschule gerecht werden kann, in: Päd. Welt 1985, H. 4, S. 145 ff

12) aus HANSEN, W.: Kind und Heimat. Psychologische Voraussetzungen der Heimatkunde in der Grundschule. München: Kösel 1968, S. 63

13) SOOSTMEYER, M.: Spracherziehung im Sachunterricht? in: Monatshefte für die Unterrichtspraxis - Die Scholle 1982, H. 4, S. 744

14) Die Grafik ist folgendermaßen kommentiert: "Das Kind hatte im Anschluß an die Besprechung der Einrichtung eines Aquariums einen Fisch gemalt und die Bedürfnisse, die der Fisch nach Ansicht des Kindes haben mußte, z.B. Sitz- und Schlafgelegenheit, Stuhl, Tisch und Bett, Nahrung, Becher und Karaffe und Unterbringungsmöglichkeiten für Kleidung etc. Schrank in den Fisch hineingezeichnet. Die Interpretation des Kindes über die eigene Zeichnung war: "Der Fisch braucht eine "menschenwürdige" Wohnung mit allem Drum und Dran. Ich habe das, was er will, in ihn hineingezeichnet." Aus SOOSTMEYER, M.: Überlegungen zu einer didaktischen Theorie des naturwissenschaftlich-technischen Lernbereichs in der Primarstufe, in: chem. did. Sonderdruck 1980, H. 6, S. 223

6. GRUNDLEGUNG DER BILDUNG

Maria-Anna Bäuml-Roßnagl
Systematischer Überblick und Einführung zu den Texten
Johann Heinrich Pestalozzi
Durch Realkenntnis wirklicher Gegenstände zur Weisheit und Wahrheit bilden.
(Quelle: Pestalozzi, J.J.: Die Abendstunde eines Einsiedlers,in: Kleine Schriften zur Volkserziehung und Menschenbildung. Bad Heilbrunn, Klinkhardt 1964[3] (orig. 1870) S. 5-6)
Friedrich Adolf Wilhelm Diesterweg
Die Elementarschule soll eine »Schule der Anschauung« sein und so den Schülern »Bildung für das Leben« vermitteln
(Quelle; Diesterweg F.A.W.: Das Prinzip des Elementarunterrichts, in: Sämtliche Werke, hg. v. H. Deiters u.a. Band 3. Berlin Volk und Wissen 1959, 3. Durchgesehene und erweitere Auflage (orig) 1834), S. 236, 244 u. S 247-248)
Eduard Spranger
Der organische Zusammenhang der Erkenntnisgegenstände als »bildende Kraft« der Heimatkunde
(Quelle:Spranger, E.: Der Bildungswert der Heimatkunde. Stattgart, Reclam 1952 (orig 1923) S. 22-26)
Günther Lubowski
»Sinnverwirklichung« als Aufgabe des Sachunterrichts in der Grundschule
(Quelle: Lubowsky, G. Der pädagogische Sinn des Sachunterrichts. München, Ehrenwirth 1967, S. 93-97 und S. 105)
Rainer Rabenstein
Grundlegendes Lernen als Auseinandersetzung mit lebendbedeutsamen Phänomenen unter »Sach- und Wertgesichtspunkten«
(Quelle: Rabenstein, R.: Aspekte grundlegenden Lernens im Sachunterricht, in: Berichte und Arbeiten aus dem Institut für Grundschulforschung, Nürnberg 1984, S. 15 – 16)
Maria-Anna Bäuml-Roßnagl
Der Bildungsauftrag des Sachunterrichts in der heutigen Grundschule
Maria-Anna Bäuml-Roßnagl
Merkmale und Ziele der grundlegenden Bildung in der Heimat- und Sachkunde

Survey

Die Vermittlung grundlegender Sachkenntnisse und Fertigkeiten im Umgang mit Sachen ist im Grundschulsachunterricht stets mit einer übergeordneten pädagogisch-anthropologischen Zielbestimmung verbunden gewesen: der Weckung und Schulung aller geistigen, seelischen und körperlichen Kräfte der Kinder mit dem Ziel einer allseitigen Persönlichkeits- und Sozialbildung. So war es schon ein wichtiges Anliegen von PESTALOZZI (orig. 1780), durch "Realkenntnis wirklicher Gegenstände" die jungen Menschen zur Weisheit und Wahrheit zu führen; nicht "Vielwisserei", sondern die "Wahrheit aus Realgegenständen" sollte die Grundlage der Menschenbildung sein.

Dieser Gedanke wird bei A. W. DIESTERWEG (orig. 1830) im Hinblick auf den Elementarunterricht und den Grundsatz der Anschaulichkeit durchdacht und weiterentfaltet hinsichtlich der Bildung von Anschauungen als Grundlage des gebildeten Denkens. Die Elementarschule soll eine "Schule der Anschauung" sein und so "Bildung für das Leben" grundlegen und vermitteln.

In einer umfassenden bildungstheoretischen Reflexion entwickelt E. SPRANGER (1923) den "Bildungswert der Heimatkunde"; er betont, daß der "organische Zusammenhang der Erkenntnisgegenstände" in der Heimatkunde die "bildende Kraft" darstellt. SPRANGER spricht vom "Geheimnis" des Bildungswertes der Heimatkunde und stellt das Heimatprinzip auch in unterrichtlicher Hinsicht in eine metaphysische Dimension. Damit verweist er auf eine Perspektive der heimatkundlichen Bildung, die mit der Heimatidee ursprünglich verbunden ist.

In mehr sachorientierter Überlegung erläutert LUBOWSKY (1967) Dimensionen der "Sinnverwirklichung des Sachunterrichts" und zeigt an drei Sinnmotiven auf, wie lebenspraktische Informationen, rationale Geistesbildung und Führung zu verantwortlicher Haltung als drei einander ergänzende Weisen der Sachauseinandersetzung zu verstehen sind, wenn Sachunterricht bildungswirksam sein soll.

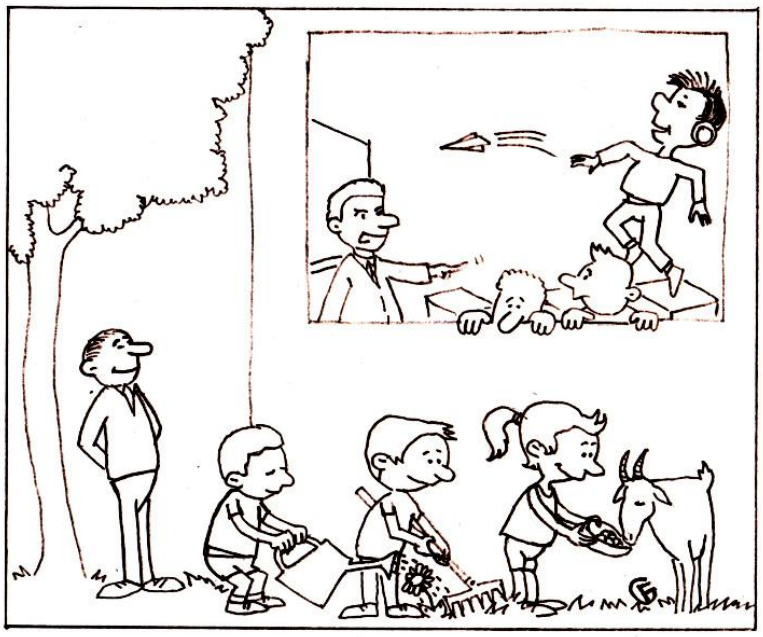
In anderer Weise verdeutlicht der Text von R. RABENSTEIN (1984), wie grundlegende Bildung durch Sachunterricht vermittelt werden soll. Grundlegende Bildung im Sachunterricht bedeutet demgemäß die Erschließung der Lebenswirklichkeit des Kindes, die eine erste elementare Auseinandersetzung mit lebensbedeutsamen Problemen "unter Wert- und Sachgesichtspunkten" einschließt; dazu sind der Erwerb und die Anwendung grundlegender fachlicher Begriffe, Einsichten und Arbeitsweisen in dienender Funktion heranzuziehen.

Der Bildungsauftrag des Grundschulsachunterrichts ist eng verbunden mit dem Auftrag der Grundschule insgesamt. Dieser Zusammenhang wird im Text von M.-A. BÄUML-ROSSNAGL (1987) in seinen wichtigsten Aspekten dargestellt. Innerhalb des 1./2. Schul-jahres hat die Grundlegungsarbeit auch für die sachkundlichen Bereiche ein besonderes Gewicht. Der Bayerische Lehrplan 1981 spricht von einem "Grundlegenden Unterricht" mit der einheitlichen Funktion einer Grundlegung der Bildung für alle Kernfächer.

Detaillierte inhaltliche Merkmale dieser Grundlegung der Bildung umfaßt der anschließende Text von M.-A. BÄUML-ROSSNAGL (1986); er bringt auch Beispiele zur Veranschaulichung der vielfältigen Aufgaben, die mit einer solchen sachkundlichen Grundlegungsarbeit verbunden sind. Pädagogisch-didaktische Postulate von Fachvertretern und lehrplanbezogene Beispielangaben sind dabei durchgängig auf wichtige Dimensionen des grundlegenden Bildungsanliegens bezogen.

Vergleicht man die in den vorliegenden Texten formulierten Aufgaben für eine Grundlegung der Bildung durch Sachunterricht, so wird deutlich, daß das übergeordnete Leitziel in der Erklärung von Sachverhalten und kindgemäßen Deutung der kindlichen Umwelt gesehen wird. Das dem Kind zu vermittelnde Weltverständnis muß aber aus der konkreten Erfahrung heraus gewonnen werden. Dabei sind die kognitiven, emotionalen und sensomotorischen Lernfähigkeiten des Kindes mit den entsprechenden Lernqualitäten der Umweltgegenstände unterrichtsmethodisch in Verbindung zu bringen. Fachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten nehmen als fachpropädeutisches Grundwissen dabei gerade in einer sachfunktional und wissenschaftlich geprägten Umwelt einen wichtigen Stellenwert ein. Die Fachpropädeutik dient aber immer dem übergeordneten Ziel der kindlichen Weltklärung und der Befähigung zur

personalen, sozialen und sachlichen Lebensbewältigung. In dieser Hinsicht hat der Sachunterricht auch schon in der Grundschule eine Schlüsselfunktion für Bildung überhaupt.



Grafik: Günther Fleps

Der Bildungsauftrag des Sachunterrichts in der heutigen Grundschule

BÄUML-ROßNAGL M.-A.: Der neue Sachunterricht im 4.Schuljahr. München/Ansbach : Oldenbourg/Prögel 1986, S. 20 - 23

Der Bildungsauftrag des Sachunterrichts in der heutigen Grundschule

- Was ist Aufgabe und Sinn des Sachunterrichts in der heutigen Grundschule?
- Welchen Stellenwert nimmt der Grundschul-Sachunterricht im Gefüge aller Bildungsmaßnahmen der Grundschule ein?
- Worin besteht der eigenständige Bildungsauftrag des Grundschul-Sachunterrichts?

Der Bildungsauftrag des Sachunterrichts der Grundschule steht in engem Zusammenhang mit dem Anliegen der grundlegenden Bildung.

1. Grundlegung der Bildung als grundschulspezifische Aufgabe

Die Rückbesinnung der Grundschule auf ihre besondere Bedeutung für die Grundlegung der Bildung des Kindes - wobei „Grundlegung" und „Bildung" nicht nur im Sinne der Weimarer Grundschule verstanden werden dürfen - hat für die Konzeption des Sachunterrichts der Grundschule eine entscheidende Wende gebracht. Sachorientierung (Fachorientierung) und Kindgemäßheit (Schülerorientierung) als traditionelle Prinzipien der Arbeit im grundlegenden Sachunterricht haben neue Bedeutungsinhalte erfahren. Die Sachorientierung der Unterrichtsinhalte und Unterrichtsmethoden ist im neueren Verständnis aus der fachlichen

Einengung befreit (vgl. die Erläuterungen zur Integrationsproblematik in Kap. I). Sie wurde schwerpunktmäßig auf das Ziel: Sacherschließung der Lebenswelt / Alltagswelt / alltägliche Erfahrungswelt des Kindes festgelegt. Kindgemäßheit erhielt eine neue Akzentsetzung durch das (wieder) umfassende Verständnis des Kindes in seiner Ganzheit als Person, ohne Einengung auf die Schülerrolle.
Grundlegende Bildung im Sachunterricht der Grundschule ist somit sowohl von der sachlichen wie auch von der kind-personalen Seite her zu verstehen, schließt fachliche Grundlegungsarbeit und erziehliche Forderung des Kindes in seiner personalen Ganzheit ein. So ist die Frage, welche „Sachen" und „Sachverhaltensweisen" der Sachunterricht erarbeiten soll, nur unter der Koordination von „Kind und Sache" zu entscheiden.

Eingeordnet in den Bildungsauftrag der gesamten Grundschularbeit lassen sich für den Sachunterricht der Grundschule folgende Aufgaben formulieren:

- Vermittlung einer grundlegenden Bildung und Persönlichkeitserziehung anstelle rein fachlicher Wissensvermittlung;
- Verbindung von wertorientierter Sachkunde und sachgemäßem Sachunterricht,
- kindorientiert ganzheitlicher Zugang zu den Sachverhalten, um die sachliche Kompetenz mit der personalen Kompetenz zu verbinden;
- Integration von Unterrichtsinhalten entsprechend der näheren Umwelt und Erfahrung des Kindes, um die fachlichen Unterrichtsinhalte für die Lebensbedeutsamkeit der kindlichen Weltbewältigung aufzubereiten;
- Lernwege im Sachunterricht, die das Miteinander-Erleben und Miteinander-Tun fördern, um der Vereinzelung und Vereinsamung des Lebens heute entgegenzuwirken.

2. Der eigenständige Bildungsauftrag des Sachunterrichts in der Grundschule

Der Grundschul-Sachunterricht hat sich schon immer - wie auch die Ausführungen in Kapitel I deutlich gemacht haben - als ein „besonderes", von den übrigen Fächern „abgesondertes" Fach im Fächerkanon der Grundschule verstanden. Das zeigt nicht zuletzt auch das Ringen um eine angemessene Bezeichnung dieses Faches. Wohl kein anderes Fach hat so oft seinen Titel gewechselt, denken wir nur an die Namen wie Realienunterricht, Elementarunterricht, Anschauungsunterricht, heimatkundlicher Anschauungsunterricht, Heimatkunde, Kernunterricht des Gesamtunterrichts, grundlegender Sachunterricht, Sachunterricht, Sachkunde, Allgemeinbildender Unterricht, Heimat- und Sachkunde.

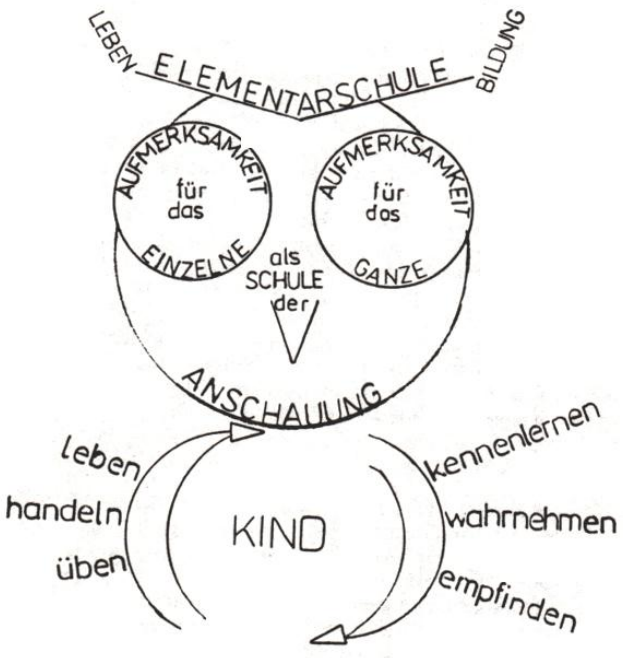
Die unterschiedlichen Bezeichnungen verdeutlichen das oft lange und meist nicht zu einem befriedigenden Ergebnis gekommene Ringen um eine typische inhaltliche Bestimmung dieses Faches. Gegenwärtig wird der Name „Sachunterricht" wiederum mit vielen Zweifeln von Fachdidaktikern und Schulpraktikern gebraucht, nicht zuletzt deshalb, weil die fach- und sachorientierte Schwerpunktsetzung des Grundschul-Sachunterrichts in der Zeit der wissenschaftsorientierten Grundschulreform viele Probleme aufgeworfen hat.
Für alle neueren Grundschullehrpläne gültig sind folgende fünf Bestimmungen des Grundschul-Sachunterrichts, die seinen Eigenwert gegenüber den übrigen Grundschulfächern deutlich hervorheben:

- Erklärung und Gestaltung der kindlichen Umwelt durch kindgemäße Wirklichkeitsdeutungen
- Gewinnen eines Weltverständnisses des Kindes aus der konkreten kindlichen Erfahrung heraus
- Aufgreifen von Lernqualitäten der Umweltgegenstände, die das Kind in kognitiver, emotionaler und sensomotorischer Hinsicht fördern

- Erweiterung und Vertiefung der kindlichen Wirklichkeitserfahrung auch durch fachpropädeutisches Grundwissen und fachliche Fähigkeiten/Fertigkeiten
- Vermittlung von Sachinhalten in elementarer Form, gemäß der kindlichen Gegenstandserfahrung

Der Grundschul-Sachunterricht ist - seit Bestehen der Grundschule - ein Kernfach der Unterrichtsfächer in der Grundschule gewesen. Im Gesamtunterricht und in der traditionellen Heimatkunde war der Sachunterricht sogar „Kern" und „ausstrahlender Mittelpunkt" des gesamten Grundschulunterrichts. Wie JEZIORSKY überzeugend sagt, war und ist es das ursprüngliche Bildungsanliegen dieses Faches, dem Kind das „Aufnehmen und Aneignen und Klären dessen zu ermöglichen, was die reiche Welt uns aufdrängt. Er (der GSCH-SU) soll das Bemühen des Kindes bestärken, sich in dieser Welt zurechtzufinden, sie zu erkunden und sie zu verstehen; er soll den Wachstumsprozeß der Kräfteentwicklung, der sich bei dieser Auseinandersetzung vollzieht, in rechter Weise fördern." (JEZIORSKY, W: Allgemeinbildender Unterricht in der Grundschule. Braunschweig: Westermann 1968, S. 16)

Zusammenfassend kann festgestellt werden, daß der Grundschul-Sachunterricht einen zentralen Lernbereich innerhalb des Grundschulunterrichts darstellt. Er orientiert seine Ziele, Inhalte und Methoden am pädagogischen und didaktischen Auftrag der Grundschule und weist deshalb gemeinsame Merkmale mit anderen Grundschul-Fächern auf. Er erfüllt wesentliche Funktionen innerhalb des Bildungsauftrages der Grundschule. Allerdings ist sein fachlicher Eigenwert immer wieder betont worden. So war und ist es das Hauptanliegen dieses Grundschulfaches, kindliche Wirklichkeitsdeutungen und Wirklichkeitserfahrungen aufzugreifen, zu erweitern und zu vertiefen. Dabei wird vor allem das Weltverständnis des Kindes gefördert; fachpropädeutisches Grundwissen und fachliche Fähigkeiten/Fertigkeiten nehmen eine dienende Funktion ein. Kindwelterklärung und in ihrem Dienste die Fachpropädeutik gelten als besondere Aufgaben des Grundschul-Sachunterrichts.



Grafik: Günther Fleps

Merkmale und Ziele der grundlegenden Bildung in der Heimat-und Sachkunde

BÄUML-ROßNAGL M.-A.: Grundlegung der Bildung als Aufgabe der Heimat-und Sachkunde im Grundlegenden Unterricht, i n: Päd. Welt, 1986, H.9, S. 405 - 408

Wie geschieht „Grundlegung der Bildung" in der Heimat- und Sachkunde innerhalb des Grundlegenden Unterrichts?

Dieser Frage soll im Folgenden nachgegangen werden anhand von Unterrichtsbeispielen aus dem Grundlegenden Unterricht. Vier schlagwortartig gefaßte Aspekte werden durch ein Zitat von einem bedeutenden Vertreter der Sachunterrichtsdidaktik in ihrem -typischen Anliegen vorgestellt, dann anhand von unterrichtspraktischen Beispielen erläutert und abschließend knapp theoretisch erörtert" (11).

„ergründen wollen": Den Dingen „auf den Grund gehen" durch Fragen und Erkunden

„Die Dinge erteilen Unterricht - darum gilt es, die Sinne der Kinder für das Wesen der sie umgebenden Natur- und Menschendinge zu öffnen, zu kräftigen, zu weiten und zu weihen, die Kinderseelen mit der Heimat zu verwurzeln und zu verweben im Interesse der Grundierung intellektueller, ethischer und ästhetischer Kräfte." (M. Conrad 1922)

Dieses altbekannte Thema aus dem grundlegenden Sachunterricht - ob es nun formuliert war als „Wir putzen unsere Schuhe" oder als „Fett macht Stoffe wasserdicht" ist hier unbedeutsam - kann einen wichtigen Beitrag zur grundlegenden Bildung leisten, wenn der Lehrer bei der Unterrichtsarbeit auf folgende Kriterien achtet:

- Aufnehmen und Verstärken des kindlichen Neugier- und Explorations-verhaltens sowie Beantworten von Fragen, die aus entsprechenden Umwelterfahrungen und -erlebnissen resultieren - aber nur „soweit die Fragen reichen", z.B.
    - Warum haben meine neuen Schuhe schon Flecken?
    - Warum müssen wir unsere Lederschuhe eincremen? (und Gummistiefel nicht?)
    - Warum heißt das Papier „Butterbrotpapier?
- Leistungen des Durchschauens und der auf den Sachverstand aufbauenden sachgerechten Entscheidungen und dadurch bewußter Zuwachs an Kenntnissen und Einsichten über erfragte und erkundete Sachverhalte, z.B.
    - Wenn ich mehr Schuhcreme einfette, läuft das Wasser schneller ab
    - ich kann Fett nicht mit Wasser vermischen
    - verschiedene „Cremes" enthalten Fett zum Schutz vor Wasser, z.B. die Sonnencreme"
- sachgerechtes Erklären von Phänomenen beim Sich-orientieren im praktischen Lebensvollzug und Anbahnung der Bereitschaft zur praktischen Lebensmeisterung, z.B.
    - die Schuhe brauchen an den Stellen, wo das Regenwasser direkt auffällt, mehr Schuhcreme
    - wenn Stoffe wasserdicht sein sollen, kann ich das durch Eincremen erreichen (Transfer z. B. auf Autowachsen)

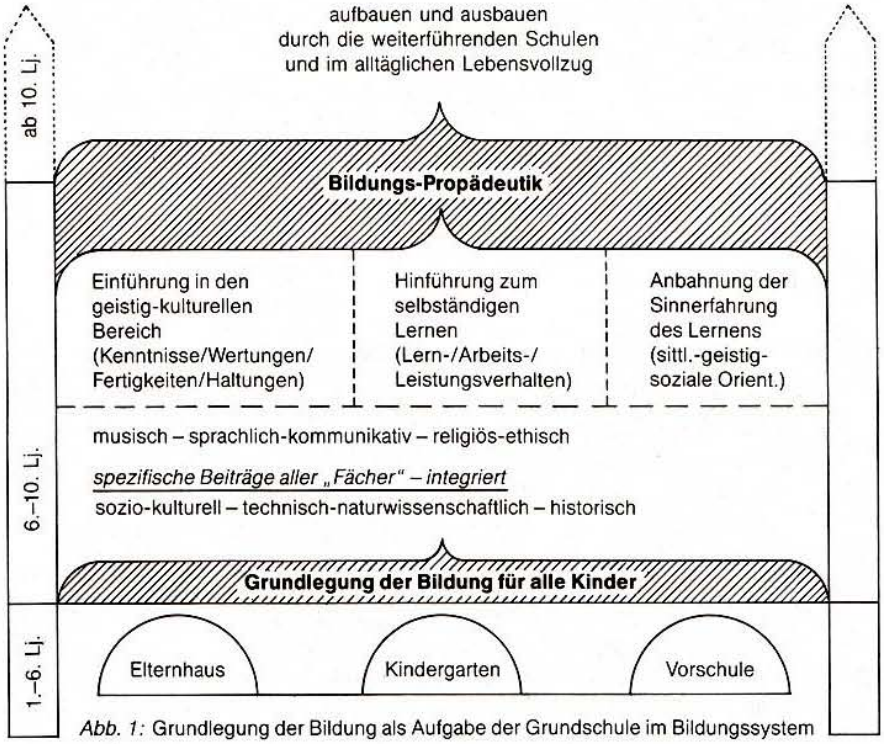


Abb. 1: Grundlegung der Bildung als Aufgabe der Grundschule im Bildungssystem

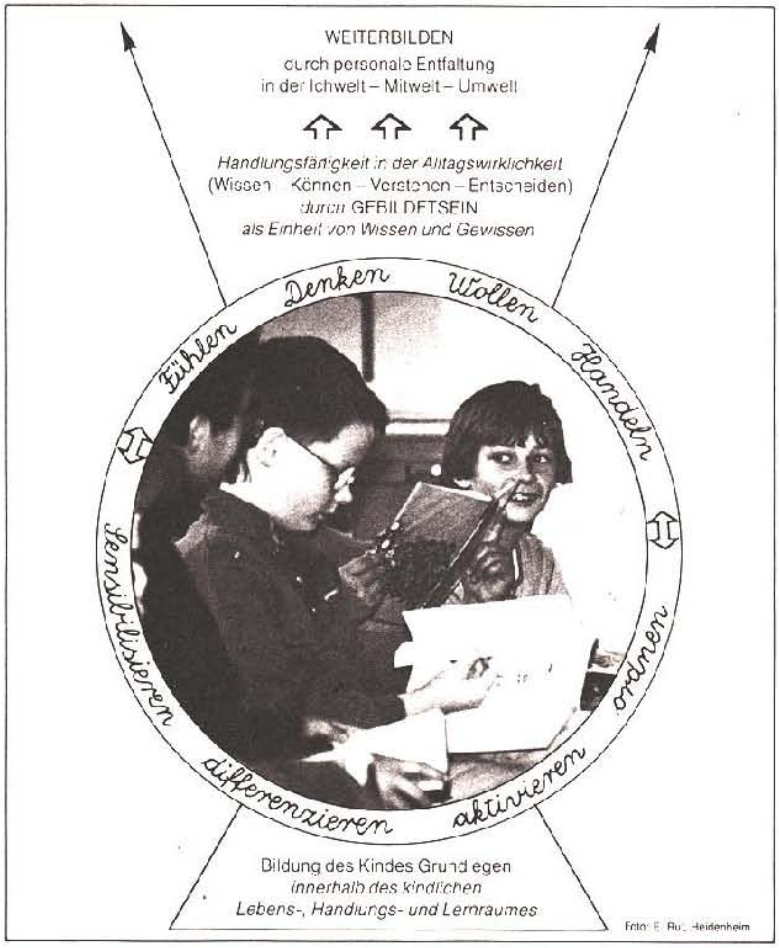


Abb. 2: Grundlegung der Bildung in pädagogisch-anthropologischer Sicht auf das Grundschulkind

Wenn das Kind in solcher Weise als „persona agens" in der schulischen Bildungsarbeit „ganz bei der Sache", die „seine Sache" ist, sein kann, dann gelingt im Unterricht der „Anschluß an das Denken der Kinder, das weit hinaufreicht, in zarten Kräuselungen, bis in der Studenen und unser, der Erwachsenen, Geister, und das die Schule nicht zu .überwinden' , sondern zu überbauen hat" (12), - dann wird auch der Grund gelegt für das, was J. W. v. Goethe als das „wirksamste Mittel wahrer Bildung" bezeichnet, nämlich uns „auf dem Wege selbst zu beglücken".

„begründen können": „Gründe haben" für Sachverhalte durch Erklären und Verstehen

Der sachliche Erkenntnisprozeß und seine Ergebnisse sollen eingebettet sein in übergeordnete objektive Sinnzusammenhänge, in die sie gehören und in welchen sie uns menschlich wichtig und bedeutsam sind. Sinnbezogenes Sachwissen soll das Ziel des Sachunterrichts der Volksschule sein, welches durch sinngesteuertes sachgemäßes Lernen, ebenso wie durch sachgebundenes Sinnverstehen zu gewinnen ist." [Kley 1963)

Die in den Bildern wiedergegebenen Situationen aus dem Alltagsleben des Kindes beinhalten viele Ansatzmöglichkeiten für grundlegende Bildung und sind im Stoffkanon des Lehrplans an den unterschiedlichsten Stellen der einzelnen „Fächer" des Grundlegenden Unterrichts einzubringen. Hinsichtlich der sachunterrichtlich orientierten Bildungsarbeit können unter dem o.a. Kriterium „begründen können" folgende Ziele erarbeitet werden:

- Klären von Sachzusammenhängen und Pflegen von Beziehungen zwischen Sache und Schüler, wobei die sachgerechte Erklärung des Lebendigen anderen Gesetzmäßigkeiten folgt als bei ehem. und physikal. Sachverhalten, z. B.
    - Warum steht die Schaukel still, wenn Clemens sich in der Mitte hinaufstellt? (Begründung durch physikal. Gesetzmäßigkeiten)
    - Warum ärgen uns Clemens beim Schaukeln? (Gründe haben aus emotional-sozialen Motiven)
- Das beziehungslose Nebeneinander von Phänomenerklärungen = Sach- bzw. Fachwissen ganzheitlich in einen subjektiven Erfahrungs- und Urteilszusammenhang einbinden, z. B.
    - „Blindekuhspiel:
      Die Augen sind zum Sehen da; wenn ich die Augen verbinde, muß ich mich mit anderen Sinnen orientieren (Tastsinn).
    - Die Wippe muß sich in der „Mitte" frei bewegen können; wenn ich das Schaukeln verhindern will, muß ich die aufliegende Stelle belasten.

- nicht nur Wissen „über", sondern auch Verstehen „von", Bedeutung „für" und Handeln „mit" hinsichtlich der Sachverhalte und Umweltphänomene, z. B.
    - Susi baut den Turm im Sand schief, deshalb stürzt er zusammen; ich weiß, wie die Bauklötzchen aufeinander halten und helfe ihr.
    - Damit man mit einer Wippe „schaukeln" kann, muß diese „richtig" gebaut sein; wir probieren gemeinsam so lange, bis es „stimmt".

Unter dem Aspekt der Bildung erhält das „begründen können" einen umfassenderen Bedeutungsaspekt als dies im allgemeinen kognitiv-argumentativ orientierten Begriffs-verständnis gefaßt ist. Subjekt und Sache sind unlösbar miteinander verschränkt; „Bildung intendiert das Ineinander von Person und Sache zu einer neuen, menschlich gestalteten Welt"(13). Der Lehrer darf deshalb nicht bei sogenannten „sachlich-fachlichen" Erklärungen stehenbleiben, sondern muß -wie das die Tradition des heimatlichen Anschauungsunterrichts

gefordert hat und realisiert hat - zur Kunde von Bedeutung und Sinn der Sachverhalte hinführen und auch soziale Dimensionen aufzeigen.

„**gründlich sein":** im Umgang mit den Sachen und Lerngegenständen

„Jede Materie, wenn sie nur aus dem Kreis des Elementarischen genommen ist, kann formal, d.h. zur Erweckung, Stärkung und Bildung der geistigen Kraft des Kindes benützt und methodisch behandelt werden... in das Dunkel verworrener Kindervorstellungen Klarheit, in das Gemisch der Bilder Ordnung bringen... das Bemerken soll sich in ein Betrachten verwandeln, die Gefühle und Empfindungen aber, welche die Bilder des Lebens in dem Kinde erregen, sollen zum Bewußtsein kommen und in ihrem notwendigen Zusammenhang mit der Sache erscheinen." (B. G. Denzel 1871)

Die Grafiken weisen auf ein Unterrichtsthema hin, das gerade in der Phase des wissenschaftsorientierten Sachunterrichts bereits im 1. Schuljahr mit fachlicher Akribie „durchgenommen" wurde. Nachfolgend sollen einige Hinweise gegeben werden, welche ganzheitlichen Bildungswirkungen bei der Arbeit mit diesem Thema erreicht werden können.

- Üben und Schärfen der kindlichen Sinne sowie Pflege des logischen Denkens durch Ordnen und Verknüpfen der Vorstellungen, z. B.
    - genau fühlen, tasten, sehen, wie Wasser auf den Gummistiefel, den Plastikeimer, den Ball u. a. tropft - vergleichen und unterscheiden
    - wenn Wasser vom Filterpapier und vom Wollstoff aufgesaugt wird, dann müssen sie ähnliche Eigenschaften haben, obwohl es ganz verschiedene Dinge sind...
- unmittelbare Erfahrungen der Kinder bewußt machen und in methodisch gezielt erworbene Erfahrungen überführen durch Beobachten, Erkunden, Messen, Untersuchen, z. B.
    - wir transportieren täglich Wasser, aber nicht alle Behälter eignen sich dazu; wir prüfen, aus welchen Stoffen Wasserbehälter sein können und aus welchen nicht
    - wir „messen" mit der Stoppuhr, wie schnell Wasser durch den Filter - durch Filter und Kaffeepulver - durch Filter, groben/leinen Sand läuft
- anstelle von stofflicher Verfrühung und früh mißratenen Abstraktionen ein aus wiederholter Erfahrung erworbenes Können und Verstehen gewinnen, z.B.

Sammeln von Erfahrungen aus dem Alltag, wofür wasserdurchlässige bzw. wasser-undurchlässige Stoffe gebraucht werden; dazu Situations-Schilderungen aus der häuslichen Erfahrung; dann erst „Nachgestalten" von Versuchsreihen mit möglichst umweltentsprechenden Materialien (Kaffeepulver - Kaffeefilter; Putzkübel; Regenkleidung - keine „Stoff-Flecken-Experimente")

Bildung ist immer Tätigkeit und Ergebnis zugleich. Grundlegende Bildung muß sich auf jene Kenntnisse, Einsichten und Fertigkeiten konzentrieren, die einen fortgesetzten Bildungsvorgang auslösen und unterstützen. „Bildungswissen ist aber nicht Vielwisserei, nicht Gedächtnisballast, sondern lebendiges Arbeitswissen, das im Zuwachs immer neuer Einsichten zur Weisheit führt"14

Für die eigenständige Weiterentwicklung, für das „Lernen des Lernens", sind auch Fähigkeiten und Fertigkeiten einzuüben, die in der Bildungstradition mit „Funktionsbildung", in der neueren Didaktik mit sachgerechten Arbeitsweisen bzw. -techniken bezeichnet wurden. Aber

auch dafür gilt der Grundsatz, diese „nicht in einem mechanischen Drill, sondern in einem durchgeistigten Können zu erstreben. Erst nachfolgende Übung läßt das Können zur Fertigkeit, zur Gewohnheit, zur Tugend werden, die aber doch in der Einsicht fundiert ist" (ebda.).

„den Grund legen für das weitere Leben und Lernen

„Die Hauptsache aber sollte es sein, daß die 6- bis 8jährigen Schüler anschauen, beobachten, aufmerken, sprechen und denken gelernt haben außer den daneben getriebenen Vorübungen zum Zeichnen und Schreiben, dem Leseunterricht, den Anfang der Zahlenlehre, den Gedächtnisübungen, den Anklängen für Kopf und Herz und den Anfängen des Gesamtunterrichts." (Diesterweg 1827)

Die Grafik zeigt eine Reihe von alltäglichen Umweltgegenständen, zusammengestellt unter der fachlich orientierten Fragestellung „Plastik oder Gummi?" Das typische Anliegen der grundlegenden Bildung; den Grund legen für die Bewältigung der realen Lebenswelt mit Hilfe sachadäquater Kenntnisse, Einsichten und Fertigkeiten, kann daran erarbeitet werden. Im Einzelnen lassen sich beispielhaft drei Richtungen der Grundlegung von Bildung entfalten:

- sachstrukturelles Erfassen und Wissen als Basis für sachgerechten Umgang mit den Sachverhalten der Umwelt und gleichzeitig als Vorbereitung auf differenzierte Auseinandersetzungen mit fachlichen Ordnungssystemen in den weiterführenden Schulen, z.B.
    - die Materialien, aus denen die alltäglichen Gebrauchsgegenstände sind, müssen der Gebrauchsfunktion entsprechen wie etwa der Gummi für einen Luftballon dehnbar sein muß
    - Materialien und Stoffe haben ähnliche und unterschiedliche Eigenschaften, z.B. gleiche Farbe, aber weich - hart; gleicher Stoff (Plastik), aber biegsam - fest.
- Einüben von Grundfertigkeiten und Techniken, wie Wissen neu aus der Alltagserfahrung gewonnen werden und systematisch vertieft werden kann, z. B.

Verschiedene Dinge des alltäglichen Umgangs sind biegsam, weil sie aus Gummi sind, wie z. B. der Autoschlauch, der Wasserschlauch, der Luftballon; wir untersuchen auch andere biegsame Gegenstände und stellen ihre Stoffmerkmale fest, z. B. Zahnbürste (Borsten - biegsam); wir vergleichen und unterscheiden

- Urteilsvermögen und wertorientierte Grundhaltungen, die aus der Zusammenschau von Sachfunktionen und deren Bedeutung für die Lebenswirklichkeit gewonnen werden, um ein sachgerechtes und menschenwürdiges Handeln zu ermöglichen, z. B.
    - mit den Dingen des Alltags muß ich so umgehen, wie es zu ihnen „paßt", z. B. Reifen aus Gummi nicht mit harten Gegenständen verletzen
    - viele alltägliche Gebrauchsgegenstände darf ich nicht „zweckentfremden", z.B. Zahnbecher als Farbmischbecher verwenden, Zahnbürste zum Spielen

Wer sich derartig um grundlegende Bildung bemüht, muß ganz besonders in der Grundschule dem Grundprinzip folgen, das M. Wagenschein anschaulich beschrieben hat; er spricht davon, daß die Kinder keinesfalls „flüchtigstraffen Lernziel-Läufen" ausgesetzt werden dürfen und betont:

„Verraten wir nicht die langsamen - nicht selten nur bedächtigen - Segler zugunsten der bloß cleveren Schnelldampfer? Wenn wir uns verführen lassen, voreilig Halbverstandenes (also Hinfälliges) anzuhäufen, so nehmen wir dem, was als Lehren und Lernen geschieht, seine wissenschaftliche wie pädagogische Würde." (15)

Anmerkungen

11) Die Zitate zu den Punkten in 3. sind folgenden Werken entnommen:
Conrad, M.: Der Anschauungsunterricht. Seine stoffliche und methodische Gestaltung innerhalb der ersten beiden Schuljahre. 1922 (3). - Kley. E.: Zum Bedeutungsaspekt im Sachunterricht, in: ders: Sache und Sinn. Studien zur Didaktik der Volksschule. H. 10, Braunschweig 1963, S 461 - B. G. Denzel: Der Anschauungsunterricht für die unteren und mittleren Klassen der Volksschule. 1871. - Diesterweg, F.A.W.: Der Unterricht in der Kleinkinderschule oder die Anfänge der Unterweisung und Bildung in der Volksschule. 1827. - Die Grafiken zu den Beispielen in 3. sind dem Buch entnommen: Brehmer, E.: Der Sachunterricht im 1. Schuljahr. Proegel. Ansbach 1977; Abb. 3 von S. 200; Abb 4 von S. 76; Abb. 5 von S.184, Abb. 6 von S.85
12) Wagenschein, M.: Pädagogische Erinnerungen für morgen. Eine pädagogische Autobiographie. Weinheim: Beltz 1982. S.129
13) vgl. Schaller. K./Schäfer, K.-H. (Hg): Bildung und Kultur. 1968
14) Eggersdorfer, F.X., a.a.O., S.355
15) Wagenschein, M.. a.a.O., S. 128/129
16) Ausführungen zum Prinzip der Ganzheitlichkeit als didaktisches Grundprinzip des Grundschul-Sachunterrichts finden sich u.a. in: Bäuml-Roßnagl, M.-A.: Leitprinzipien der Unterrichtsgestaltung Im Grundschul-Sachunterricht in traditioneller und aktueller Sicht, in: Päd. Welt, 1985, H.4, S. 146 ff.
17) Robinsohn, S. B.: Bildungsreform als Revision des Curriculums. Neuwied u.a. 1971, S. 13ff.
18) Lindner-Schiller: „Bildung", in: Loos, J. (Hg): Enzyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde. Bd. I. Leipzig 1906. S.149

BIBLIOGRAPHIE

BÄUML-ROSSNAGL, M.-A.: Das Experiment im Sachunterricht der Grundschule. Umweltorientiertes, wissenschaftsorientiertes und schülerorientiertes Lernen durch Experimentieren. Ansbach: Prögel 1979

BÄUML-ROSSNAGL, M.-A.: Kind und Sache als "Sache" des Grundschulsachunter-richts, in: Blätter für Lehrerfortbildung 1985, H. 12, S. 442-444

BÄUML-ROSSNAGL, M.-A.: Der neue Sachunterricht im 4. Schuljahr. München/Ansbach: Oldenbourg/Prögel 1986

BÄUML-ROSSNAGL, M.-A.: Grundlegung der Bildung als Aufgabe der Heimat- und Sachkunde im Grundlegenden Unterricht, in: Pädagogische Welt, 1986, H. 9, S. 405-408

BÄUML-ROSSNAGL, M.-A.: Kinder und Sachen in der heutigen Lebenswelt als Gegenstand schulischen Lernens, in: Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe, 1989, H. 9, S. 382-387

BÄUML-ROSSNAGL, M.-A.: Eine neue Schule zur Jahrtausendwende? Leitmotive für eine zeitgerechte anthropologische Grundlegung der Schulbildung, in: Pädagogische Welt, 1990, H. 11, S. 482-500

BÄUML-ROSSNAGL, M.-A.: Wege des Ordnens. Ordnungsstrukturen gewinnen: aus Fachsystematiken oder aus Erfahrungswelten, in: Wege des Ordnens, hg. / Lauterbach R. u. a., Kiel: IPN 1991, S. 51-62

BRÜCKL, H.: Anschauungsunterricht als Grundlage des elementaren Gesamtunterrichts. Ansbach: Prögel 1925[J](orig. 1923)

BRÜCKL, H.: Der Gesamtunterricht im 1. Schuljahr, in: Die neue Volksschule, hg. v. Wallenburg-Stiftung-Kempfenhausen. München: Oldenbourg 1950

COMENIUS, J.-A.: Didáctica Magna, übers, und hg. von A. FLINTNER. Düsseldorf u. a.: Küpper 1954 (orig. 1627)

CONRAD, M.: Der Anschauungsunterricht. Seine stoffliche und methodische Gestaltung innerhalb der ersten beiden Schuljahre. Ansbach: Prögel 1922[J] (orig. 1913)

DIAMANTOPOULOU, S.: "Sehschule" mit Licht und Schatten (Originaltext), Chania/Kreta 1993

DIESTERWEG, F.A.W.: Das Prinzip des Elementarunterrichts, in: Sämtliche Werke, hg. v. H. DEITERS u. a. Band 3. Berlin: Volk und Wissen 1959, 3. durchgesehene und erweiterte Auflage (orig. 1834)

DUNCKER, L.: Lernen als Kulturaneignung. Schultheoretische Grundlagen des Elementarunterrichts. Weinheim & Basel: Beltz 1994

EINSIEDLER, W.: Sachunterricht der Grundschule zwischen Sachanspruch und Schülergemäßheit, in: Pädagogische Welt 1985, H. 12, S. 530-533

FAAS, E.: Soziale Schüler-Lehrer-Interaktion. Leitgedanken für eine Erneuerung des "pädagogischen Bezugs" in einem zeitgerechten Grundschulunterricht, in: Grundschulunterricht, Berlin 1993, H. 7/8, S. 6-11

FAHN, K.: Sachlichkeit und Verinnerlichung als Bildungsprinzipien im Grundschulunterricht, in: Pädagogische Welt 1986, H. 9, S. 417-420

FINGER, FR.A.: Anweisung zum Unterricht in der Heimatkunde, gegeben an dem Beispiele der Gegend um Weinheim an der Bergstraße. Berlin: Weidmannsche Buchhandlung 1908" (orig. 1844)

KLEBER, E.W.: Umwelterziehung im Sachunterricht, in: Brennpunkte des Sachunterrichts, hg. von Lauterbach, R. u.a. IPN: Kiel 1992, S. 126-131

KOPP, F.: Heimatkunde. Sonderdruck aus Handbuch für Lehrer. München: Bertelsmann o.J. (ca. 1961)

LANGEVELD, J.M.: Das Ding in der Welt des Kindes, in: ders.: Studien zur Anthropologie des Kindes. Tübingen: Niemeyer 1968[1]
LEIPZIGER LEHRERVEREIN (Hg): Gesamtunterricht im 1. und 2. Schuljahr. Zugleich ein Bericht über die Leipziger Reformklassen. Leipzig: Brandstetter 1922[3] (orig. 1914)
LICHTENSTEIN-ROTHER, I.: Schulanfang. Pädagogik und Didaktik der ersten beiden Schuljahre. Frankfurt: Diesterweg 1969' (orig. 1954)
LUBOWSKY, G.: Der pädagogische Sinn des Sachunterrichts. München: Ehrenwirth 1967
PESTALOZZI, LH.: Die Abendstunde eines Einsiedlers, in: Kleine Schriften zur Volkserziehung und Menschenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1964' (orig. 1870)
PRÜLL, H: Heimatkunde als Grundlage für den Unterricht in den Realien auf allen Klassenstufen. Leipzig: Wunderlich 1902 (orig. 1872)
RABENSTEIN, R.: Aspekte grundlegenden Lernens im Sachunterricht, in: Berichte und Arbeiten aus dem Institut für Grundschulforschung. Nürnberg 1984
SCHARRELMANN, H.: Goldene Heimat. Für den Anschauungsunterricht und die Heimatkunde. Braunschweig: Westermann 192015 (orig. 1907)
SOOSTMEYER, M.: Zur Sache des Sachunterrichts. Unveröffentlichtes Manuskript. Essen 1986
SPRANGER, E.: Der Bildungswert der Heimatkunde. Stuttgart: Reclam 1952 (orig. 1923)
WAGENSCHEIN, M. in: WAGENSCHEIN/BANHOLZER/THIEL: Kinder auf dem Weg zur Physik. Stuttgart: Klett 1974

WS 2004/2005

Prof. Dr. Maria-Anna Bäuml-Roßnagl
LMU – München
Vorlesung: Einführung in das sachunterrichtl.
Lehren und Lernen

Thema: Vergleich der Visualisierungen der SU-STB-Grafik und „Exupéry- Kleiner Prinz auf Globus“ mit dem Vergleich von Textstellen, die für die einzelnen Grapheme erklärend sind, und einer eigenen Meinung mit einem abschließenden Interview.

Bild 1

Bild 2

Verfasser:
Kirmeier Johanna
Horst Susanne

I. Inhaltsverzeichnis:

1. Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen der SU-STB-Grafik[1] und der Zeichnung „Exupéry- Kleiner Prinz auf Globus“[2] (Seite 2)
    a) Ähnlichkeiten der beiden Grafiken
    b) Unterschiede zwischen den beiden Grafiken
2. Erklärende Textstellen zu den einzelnen Graphemen (Seite 3)
    a) Textstellen zur Zeichnung „Kleiner Prinz auf Globus“
    b) Textstellen zur Sachunterrichts-Studienbuch-Zeichnung im Studienbuch und im „Kleinen Prinzen“
    c) Inhaltlich übereinstimmende Textstellen im Studienbuch und im „Kleinen Prinzen“
3. Deutung der Grafiken (Seite 7)
    a) Die Grafik von Saint-Exupéry „Kleiner Prinz auf Globus“
    b) Die Grafik von Fleps auf dem Sachunterrichts-Studienbuch
4. Umfrage zwischen Kindern und Erwachsenen zur SU-STB-Grafik und der „Exupéry- Kleiner Prinz auf Globus- Grafik“ (Seite 9)
    a) Die gestellten Fragen und die gegebenen Antworten der Kinder und der Erwachsenen
    b) Nach den Antworten der Kinder erstellte Tabellen
    c) Auswertung der Umfrage

II. Anhang:

Poster zu den gegebenen Antworten der Kinder bei der Umfrage zu den beiden Grafiken

---

[1] aus: Maria Anna Bäuml-Roßnagl, Sachunterricht: Bildungsprinzipien in Geschichte und Gegenwart, 3., neubearbeitete und mit didaktischen Cartoons angereicherte Ausgabe, Bad Heilbronn/ Obb.: Klinkhardt, 1995 (Studientexte zur Grundschuldidaktik- und pädagogik)

[2] aus: Antoine de Saint-Exupéry, «Der kleine Prinz », Ungkürzte Buchgemeinschafts-Lizenzausgabe mit Genehmigung der Karl Rauch Verlag KG, Düsseldorf, Copyright 1950 und 1956 Karl Rauch KG, Düsseldorf, Buch Nr. 027722

1. Ähnlichkeiten und Unterschiede in der SU-STB-Grafik und „Exupéry-Kleiner Prinz auf Globus“

a) Ähnlichkeiten der beiden Grafiken

Die Ähnlichkeiten bestehen darin, dass in beiden Grafiken jeweils eine Person vorhanden ist und dass sie sich beide auf einer Kugel befinden. Auf beiden Kugeln gibt es mindestens einen Vulkan und der Himmel bzw. das Universum ist mit Wolken, Sternen und Sonne versehen. Der Vulkan spuckt auf beiden Grafiken etwas aus, zum einen ist es bei der „Exupery-Grafik“ Feuer für die Kochstelle und zum anderen ist es bei der SU-STB-Grafik Luft bzw. Rauch.

b) Unterschiede zwischen den beiden Graphiken

Unterschiede sind wesentlich mehr zu finden. Bei den Personen ist aufgefallen, dass bei der SU-STB-Grafik die Person eine Lupe in der Hand hält, einen Hut auf dem Kopf trägt und Fußspuren auf der Kugel hinterlässt und bei der „Exupéry-Grafik“ der kleine Prinz seinen Vulkan putzt und einen langen Schal um seinen Hals hat. Auf der SU-STB-Grafik sind außerdem ein Baum mit langen Wurzeln und zwei Äpfeln zu sehen und ein Teil von der Welt, der von einer Wolke mit Regen begossen wird. Im Gegensatz zu der Wolke gibt es auf der „Exupéry-Grafik“ Sterne und die Sonne zu sehen. Ebenso findet man dort einen Vulkan, der umzäunt ist, einen weiteren, der einen Hut auf der Spitze trägt und einen, der als Kochstelle dient. Auch eine Blume, die unter einer Glashaube steht, ist auf dem Bild zu sehen. Als Unterschied kann man vor allem die Vulkane sehen, denn bei der SU-STB-Grafik stellt der Vulkan keinen Vulkan im eigentlichen Sinne dar, wie bei der „Exupéry-Grafik“, sondern könnte auch als das Ende eines Luftballons interpretiert werden, dem die Luft ausgeht.

2. Erklärende Textstellen zu den einzelnen Graphemen

a) Textstellen zur Zeichnung „Kleiner Prinz auf Globus"

Da diese beiden Visualisierungen jeweils zu einem Buch gehören und sie größtenteils dessen Inhalt bildlich darstellen, kann man fast zu jedem einzelnen Graphem eine erklärende Textstelle finden.

Das Bild im „Kleinen Prinz" ist direkt nach den Beschreibungen gezeichnet, die der Prinz dem Piloten in den Erzählungen von seinem Planeten liefert. Wenn man so beispielsweise das Größenverhältnis zwischen dem Prinzen und seinem Planeten betrachtet, erscheint der Prinz viel zu groß. Eine Aussage des kleinen Prinzen auf Seite 15 kann uns dazu eine Erklärung liefern: „Weil bei mir zu Hause alles ganz klein ist...".

Über die einfachen Blumen, die auf dem Planeten wachsen, spricht der Erzähler, der als Pilot vor vielen Jahren den kleinen Prinzen kennen gelernt hat: „Es hatte auf dem Planeten des kleinen Prinzen immer schon Blumen gegeben, sehr einfache, aus einem einzigen Kranz von Blütenblättern geformt; sie spielten keine große Rolle und störten niemanden." („Der kleine Prinz", Seite 40). Genau nach dieser Beschreibung sind auch die kleinen Blumen auf dem Bild des Planeten gezeichnet.

Eine ganz andere Bedeutung für den Prinzen hat - im Vergleich zu den einfachen Blumen - seine Rose, deren Entstehung von Seite 40 bis Seite 46 im Buch erläutert wird. Diese Blume ist für den Prinzen von besonderer „Schönheit" (S.40) und sie ruft in ihm „Bewunderung" (S.41) hervor.

Auf diesen Seiten wird außerdem auch der Sinn der Glasglocke erklärt, unter der die Rose auf der Zeichnung steht. Die Blume verlangt nämlich vom kleinen Prinzen, dass er sie jeden Abend „unter einen Glassturz" (S.44) stelle, um sie vor Zugluft zu schützen.

Auch die drei Vulkane werden im Text so beschrieben, wie man sie auf dem Bild sehen kann: „Er (der kleine Prinz) besaß zwei tätige Vulkane, das war sehr praktisch zum Frühstückkochen. Er besaß auch einen erloschenen Vulkan. Da er sich aber sagte: man kann nie wissen!, fegte er auch den erloschenen Vulkan." (S.47). Wieso allerdings auf dem Bild der Vulkan, den der Prinz kehrt, umzäunt ist und einer der anderen Vulkane einen Hut oder Deckel auf seiner Spitze trägt, wird im Text nicht erklärt.

Ähnlich ist es mit den Sternen und der Sonne: Sie werden zwar im Buch erwähnt, aber in anderen Zusammenhängen. Von der Sonne spricht der kleine Prinz, als er von seiner Liebe zu den Sonnenuntergängen erzählt (S.33) und über die Sterne hört der Leser das erste Mal, als der kleine Prinz bei dem Geschäftsmann ist, der die Sterne zählt und angibt, sie zu besitzen (S.63- 68).

b) Textstellen zur Sachunterricht-Studienbuch-Zeichnung im Studienbuch und im „Kleinen Prinzen"

Die Grafik des Cartoonisten Fleps auf dem Buchdeckel des „Buch(es) mit den Studientexten für den Sachunterricht in der Grundschule" von Frau Prof. Dr. Bäuml-Roßnagl ist im Vergleich zu dem Bild mit dem kleinen Prinzen viel weniger exakt nach Texten im Buch gezeichnet. Dafür aber lassen sich neben den erklärenden Textstellen im Studienbuch auch noch Stellen im „Kleinen Prinzen" finden, die die Sachunterricht-Studienbuch-Zeichnung besser verständlich machen. Der Grund dafür ist, dass der Cartoonist Fleps, als er sich die Grafik erdachte, mit Sicherheit den „Kleinen Prinzen" kannte und er wahrscheinlich sogar absichtlich in Anlehnung an das berühmte Kinderbuch zeichnete.

Auf Seite 29 in Frau Prof. Dr. Bäuml-Roßnagls Studienbuch z.B. heißt es: „Kinder sind neugierig,..." und es wird von einem „staunende(n), fragende(n), unbeirrt sehende(n) Sehen der Kinder" gesprochen. In der Sachunterricht-Studienbuch-Zeichnung ist als Symbol für diese Neugierde eine Lupe in der Hand des Kindes zu finden, mit der der Junge einen Apfel am Baum näher betrachtet. Dieses Verhalten resultiert daraus, dass das Kind bisher noch „die Dinge der Welt nicht" kennt (Studienbuch, S.21). Deshalb untersucht es „die einzelnen Dinge nach allen Seiten und will sich klar werden über ihre Beschaffenheit und Form,..." (Studienbuch, S.100). Genauso interessiert an den Dingen ist auch der kleine Prinz. Deshalb stellt er dem Piloten unzählige Fragen, wie beispielsweise auf Seite 16: „Was ist das für ein Ding da?... Wie! Du bist vom Himmel gefallen?" Auf diese Weise hofft der Prinz, das Vorgehen und die Dinge auf den ihm fremden Planeten zu durchschauen.

Eine weitere Textstelle, die einen Zusammenhang mit der Studienbuch-Grafik zu haben scheint, ist auf Seite 21 im Sachunterrichts-Studienbuch zu finden. Hier heißt es, dass niemand „so ahnungslos in die Welt hinein-irren" könne, wie Kind. Vielleicht wollte Fleps dieses „Hinein-Irren" in der Grafik durch die Fußspuren darstellen, die

das Kind auf seinem Weg hinterlässt. Diese Ahnungslosigkeit ist auch beim „Kleinen Prinzen" zu finden, als er erkennen muss, dass er fälschlicherweise geglaubt hatte, seine Rose sei „auf der ganzen Welt einzig in ihrer Art" (S.90/91).

Außerdem heißt es im Studienbuch (S.28): „Kinder machen täglich neue Erfahrungen" und es wird sogar von einer „Reizfülle unserer modernen Alltagswelt" gesprochen. In der Sachunterricht-Studienbuch-Grafik wird diese unglaubliche Menge an Eindrücken, die auf die Kinder in der modernen Welt einstürmen, dadurch ausgedrückt, dass relativ viele Dinge auf der Erdkugel zu finden sind, ganz im Gegensatz zu dem Bild mit dem kleinen Prinzen, der auf einem fast leeren Planeten zu leben scheint, so dass es ihn aus seiner Einsamkeit und seiner Sehnsucht heraus, etwas neues zu Sehen, in die Welt zieht. Auf den anderen Planteten schließlich macht auch der Prinz viele neue Erfahrungen (S.53ff).

Eine Auffälligkeit an dem Planeten in Fleps Grafik, der die Erde darzustellen scheint, ist der rauchende Vulkan, durch den beim Betrachter der Eindruck entsteht, dass die Erde zugleich ein Luftballon sei, dem aus seinem Ventil, nämlich dem Vulkan, die Luft entweiche. Wahrscheinlich will der Cartoonist uns auf diese Weise darauf hinweisen, dass unsere Kinder auch lernen müssen, dass es Probleme mit unserer Umwelt gibt, zu denen auch Vulkanausbrüche gehören. In Prof. Dr. Bäuml-Roßnagls Studienbuch ist hierzu ein Zitat von B. Petermann zu finden, das besagt, dass „für den Erwachsenen heute die Umwelt „keine stabile Dauerbestimmung" hat" (S.28), und auch der kleine Prinz weiß, dass Vulkane „Verdruss" (S. 47) machen.

Zuletzt soll noch das Element Wasser genannt werden, das in der Studienbuch-Karikatur als Meerwasser und als Regen dargestellt ist. Im Allgemeinen steht Wasser oft für alle Fruchtbarkeit auf der Erde. Beim Prinzen ist diese Notwendigkeit des Wassers nicht sehr ausführlich thematisiert, aber auch er gießt seine Rose, denn er will ihr etwas Gutes tun (S.42). Im Studienbuch zum Sachunterricht ist die Rolle des Wassers erheblich ausführlicher behandelt. Eine erklärende Textstelle dazu ist auf Seite 27 zu finden, wo vom „Umwelt"ding" Wasser" gesprochen wird, das „in seinen unterschiedlichen Erscheinungsformen" die Kinder zu vielerlei Handeln auffordere, wie beispielsweise „spielen, gestalten, beobachten, untersuchen, erproben, erforschen."

Gerade diese Aufgabe des Kindes als Forscher, die die Grafik von Fleps durch die Lupe, die der Junge verwendet, und die Fußspuren, die er hinterlässt, ebenfalls

aufzeigt, erinnert uns wieder an den Prinzen, dem der Geograph entgegnet: „Du bist ein Forscher!“ (S.76).

c) Inhaltlich übereinstimmende Textstellen aus dem Studienbuch und im „Kleinen Prinzen“

Auch weisen die beiden Bücher zusätzlich noch einige interessante inhaltliche Übereinstimmungen auf, die in den Zeichnungen leider nicht zum Ausdruck kommen. So zitiert Bäuml-Roßnagl in ihrem Buch M. Wagenstein, der sagt: „Kinder denken, sich selbst überlassen, immer von der Sache aus, ihrer Sache, der Sache, die sie antreibt.“ (S.30). Dieses Wesensmerkmal findet man auch beim kleinen Prinzen wieder, der, wenn er sich einmal mit etwas befasst, erst wieder aufhört, wenn er die Lösung oder Antwort für seine Überlegungen und Fragen kennt. Folgender Ausschnitt kann als Beispiel dienen: „...und ich (der Pilot) fragte hastig: „Du kommst also von einem anderen Planeten?“ Aber er (der kleine Prinz) antwortete nicht. ..., indem er mein Flugzeug musterte...“ (S. 16). Oft stellen Kinder deshalb „scheinbar „zwecklose“ Fragen“ (Studienbuch, S. 29), wie auch der kleine Prinz auf Seite 61, als er den Säufer fragt: „Warum trinkst du? ... Um was zu vergessen? ... Weshalb schämst du dich?“. Doch diese scheinbare Zwecklosigkeit wird relativiert, wenn man bedenkt, dass sich das Erkenntnisvermögen der Wissenschaftler... graduell vom Erkenntnisvermögen des Kindes unterscheidet.“ (Studienbuch, S.67). Diese Differenzierung ist folglich auch auf das unterschiedliche Denken von Kind und Erwachsenem zu beziehen, was Saint-Exupéry in seinem „Kleinen Prinzen“ immer wieder zu betonen und auszudrücken versucht: Der Pilot erzählt dem Leser davon, dass die Erwachsenen in als Kind nicht verstehen konnten, als er eine Schlange zeichnete, die ein Tier verschlungen hatte, und sie immer dachten, es handle sich um einen Hut (S.7/8). Aber auch er hat später als Erwachsener Probleme damit, den kleinen Prinzen zu verstehen und drückt dies folgendermaßen aus: „Er antwortete (...). Als ob es sich um das klarste Ding der Welt handelte. Und ich musste meinen ganzen Verstand aufbieten, um der Sache auf den Grund zu kommen.“ (S.27). Hierbei darf man es Erwachsener jedoch nie vergessen, dass auch „das kindliche Handeln und Denken (...) natürlicherweise eine „Tendenz zum Sinn hin““ (S. 113) hat.

3. Deutung der Grafiken

a) Die Grafik von Saint-Exupéry „Kleiner Prinz auf Globus"

Schon beim ersten genaueren Betrachten der beiden Grafiken zeigt sich, dass Saint-Exupéry auf der einen und der Cartoonist Fleps auf der anderen Seite mit unterschiedlichen Zielsetzungen an ihre Arbeit herangegangen sein müssen. Antoine de Saint-Exupéry hat eine kindgerechte, phantasievolle Zeichnung angefertigt, mit klaren Linien, vielen Farben und nur wenigen Gegenständen.
Besonders ideenreich ist der Vulkan, auf dem ein Topf steht, da der kleine Prinz seine Hitze zum Kochen nutzt. Hier sehen die Kinder auch, dass der kleine Prinz auf seinem Planeten ganz allein auf sich selbst gestellt ist.
Anzunehmen ist, dass Exupéry mit dem beinahe leer wirkenden Planeten auch die Einsamkeit des kleinen Prinzen zu Papier bringen wollte, die im Prinzen die Sehnsucht hervorruft, etwas Neues zu sehen, und ihn letztlich auch dazu bewegt, seinen Planeten zu verlassen und verreisen. Außerdem will Exupéry dadurch, dass er auf dem Bild den kleinen Prinzen einen Vulkan kehren lässt, genauso die Naturliebe des Prinzen ausdrücken, wie er es auch mit der Rose unter der Glaskuppel beabsichtigt, die der kleine Prinz auf diese Weise vor dem Luftzug auf seinem Planeten schützen will. Der Umgang des kleinen Prinzen mit seiner Rose zeugt von seinem Beschützerinstinkt und dazu von Verantwortungsbewusstsein. Beides sollte den Betrachter, vor allem die Kinder, zum verantwortlichen Umgang mit der Umwelt und der Natur anregen.
Der Grund dafür, dass eigentlich nur wenige Dinge auf dem Planeten sind und der Planet relativ klein ist, ist möglicherweise ein Versuch des Zeichners, den Planeten mit der Kinderwelt gleichzusetzen. Auch diese ist klein, da die Kinder die große Welt mit ihrer Fülle an Informationen erst noch erkunden müssen, genau wie der Prinz es mit den Planeten und Sternen macht, die Exupéry neben der Sonne rund um den Planeten des kleinen Prinzen angebracht hat.

b) Die Grafik von Fleps auf dem Sachunterrichts-Studienbuch

Dieser Aspekt der „kleinen Kinderwelt" ist auch bei der Sachunterricht-Studienbuch-Grafik zu finden. In dieser schwarz-weiß gehaltenen Karikatur legt Fleps allerdings erheblich mehr Wert auf den Naturbegriff, der auch im Sachunterricht enthalten ist. Das Kind auf dem Planeten, der die Erde sein könnte, scheint dem kleinen Prinzen bei Exupéry zu entsprechen, doch es lebt auf einem Planeten voller Natur, man kann nicht davon sprechen, dass der Planet leer wäre. Diese Darstellung entspricht dem Bild des Kindes in der heutigen Welt: Auf die Kinder kommen aus allen Richtungen Möglichkeiten zu neuen Erlebnissen und neuen Erfahrungen zu, die das Kind erst mit der Zeit verarbeiten kann. Auf diese Weise vergrößert das Kind nach und nach seinen Horizont von einer kleinen, begrenzten Welt zu einem Bild der Welt, das die Zusammenhänge aller Dinge mit einbezieht. Das Kind mit der Lupe steht genau für diese Tatsache, die selbst zeigt dabei das große, natürliche Interesse der Kinder an ihrer Umwelt. Wahrscheinlich hat der Cartoonist auch mit Absicht einen Apfel gewählt, den das Kind mit seiner Lupe untersucht. Einerseits steht der Apfel als Obst für das Fruchtbare auf der Erde und zeigt, dass derartige, für Erwachsene alltägliche und „normale" Dinge für Kinder noch neu und interessant sind, andererseits steht der Apfel als Symbol für die Vielschichtigkeit des Sachunterrichts in der Grundschule, da er von allen möglichen Seiten und Fachrichtungen her erkundet werden kann. So kann der Lehrer den Kindern am Beispiel des Apfels die gesunde Ernährung näher bringen, ihnen die Biologie und Chemie des Apfels erklären und auch anhand des Apfels überleiten zu seiner religiösen Bedeutung in der Schöpfungsgeschichte im Zusammenhang mit Adam und Eva.

Der Baum, der beinahe die Hälfte der Erde umwurzelt zeigt, dass die Natur ein fester Teil der Erde ist, dass die Kinder die Natur überall auf der Erde finden können sollten und dass sie die Lebenswelt der Kinder ausfüllt und umgibt.

Möglich gemacht wird dieses Leben auf der Erde durch das Wasser. Dies drückt der Karikaturist durch die Wolke aus, aus der es in ein großes das Meer, regnet. Eine Nebenwirkung dieses Meeres ist es, dass es beim Betrachter sofort die Assoziation des Planeten mit der Erde hervorruft.

Zuletzt muss noch ein weiteres auffälliges Detail in der Sachunterrichts-Studienbuch-Grafik zu nennen: Der rauchende Vulkan, der an die Vulkane beim kleinen Prinzen erinnert. Doch der Vulkan bei Fleps ruft beim Betrachter auch die Idee hervor, der

Planet könnte ein Luftballon sein, dem die Luft ausgeht. Vielleicht will der Zeichner durch diese Ähnlichkeit daran erinnern, dass die Kinder heute auch in einer Welt aufwachsen, die Probleme hat. Die Schönheit der Natur ist vergänglich, wie dieser Luftballon. Gerade Naturkatastrophen, wie zum Beispiel hier ein Vulkansausbruch, gefährden das Leben auf unserer Erde. Oft sind diese Probleme sogar von den Menschen verursacht, man denke beispielsweise an das Ozonloch, Treibhauseffekt und Klimaerwärmung. Auch dies sind Themen, die der Sachunterricht nicht ganz vernachlässigen darf.

4. Umfrage zwischen Kindern und Erwachsenen zur SU-STB-Grafik und der „Exupéry-Kleiner Prinz auf Globus Grafik“

a) Die gestellten Fragen und die gegebenen Antworten der Kinder und der Erwachsenen

Die Umfrage wurde bei Kindern zwischen 8 und 12 Jahren und bei Erwachsenen zwischen 20 und 50 Jahren durchgeführt. Ihnen wurden jeweils beide Bilder vorgelegt und folgende vier Fragen gestellt:

1. Was siehst du?
2. Was könnte das sein?
3. Was findest du schön?
4. Was gefällt dir nicht?

Die Fragen wurden sehr einfach und direkt formuliert, damit sie für die Kinder leicht verständlich sind. Dann musste jeder auf einem eigenen Zettel die vier Fragen für beide Bilder beantworten.
Am Ende der Umfrage bei den Kindern wurde noch eine Zusammenfassung gemacht, welches Bild den Kindern besser gefällt und aus welchen Gründen.

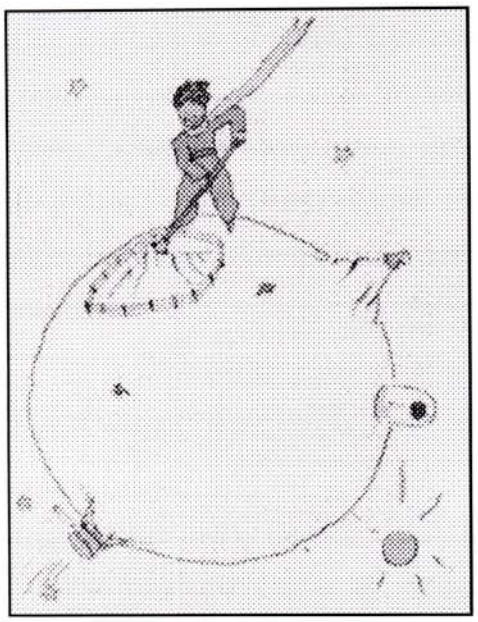


Bild 1

Bild 2

Umfrage :

Auf die erste Frage haben die Kinder folgendes geantwortet:

Bild 1: Sonne, Topf über Lagerfeuer, Mann, Junge, Garten, Schal, Gehirn, Blumen, Jägerhut, Sterne, Schaufel, Erde, Pfanne, Zaun, komische Kugel, Rauch, Mann auf dem Mond, Rose unter einer Glasschüssel, Pfanne auf einem komischen Herd, Berg mit Hut, Baum in Glas, Mütze, Luftballon

Bild 2: Baum mit langen Wurzeln, Mann mit Lupe, Wolken, Vulkan, Fußspuren, Wasser, Regen, Kappe, Junge, Detektiv, zwei Äpfel, Wurzeln, Luftballon

Die Erwachsenen haben geantwortet:

Bild 1: Der kleine Prinz gräbt ein Loch in den Mond. Der Prinz ist sehr groß im Gegensatz zum Mond. Auf dem Mond sind komische Dinge, z.B. eine Pfanne. / Eine

Person, die aus dem heißen inneren der Erde neues Leben zieht. / Mann auf Kugel mit Saugnapf, Sonne, Sterne, Berg, Blumen, Blume im Glas, Kochstelle mit Pfanne, Hut auf Gipfel, Zaun. / Ein Junge steht auf einem Ballon, während dieser durchs Weltall fliegt. Der Junge versucht, einen Berg aufzuschütten. / Einen Planeten, auf dem 2 Blumen sind. Einen Berg, dessen Spitze ein Hut mit weißer Feder ist. Eine Blume in einem Glaszylinder. Eine Pfanne, die auf einem Kochgestell steht. Von der Pfanne steigt Dampf auf. Als Wärmequelle dient ein Vulkan. Ein eingezäuntes Gelände in dem u.a. ein Berg sich befindet. Der Hügel wird von einem kleinen Jungen bearbeitet. Der Planet wird von der Sonne angestrahlt. Rund um den Planeten gibt es Sterne. / Sterne, Sonne, Zaun, Junge mit Schal.

Bild 2: Mensch, Baum, Fußtritte, Äpfel. / Ein Junge untersucht die Blätter eines Baumes mit der Lupe. Er ist sehr groß - genauso groß wie der Baum. Er steht auf einem Planeten - evtl. die Erde? / Jugend forscht. / Mann mit Lupe auf Ballon, Baum mit Wurzeln, Fußstapfen, Regenwolke, Wolken. / Ein alter Mann mit Hut und Lupe untersucht Obst an einem Baum. Der Mann geht dabei über einen Ballon, der die Weltkugel darstellt. / Einen Planeten, auf dem ein Baum mit ausgeprägten Wurzeln steht: An dem Baum hängen Äpfel. Ein Mann mit einer Lupe in der Hand geht auf den Baum zu, um sich diesen näher anzuschauen. Dem Baum gegenüber befindet sich ein Vulkan. Aus einer Wolke regnet es in ein Meer. Oberhalb des Vulkans sind kleine Wolken.

Auf die zweite Frage haben die Kinder folgendes geantwortet:

Bild 1: Planet, Kugel, Riesenwelt, Junge, der auf einem Schneeball ein Loch gräbt, Mond mit verschiedenen Sachen, Mondmann, Junge, der den Planet aufsaugt, Mann auf dem Mars

Bild 2: Erde, Planet, Luftballon, Detektiv, der auf Spurensuche ist, Luftballonweltkugel, Mensch, Welt, aufgeblasener Luftballon

Die Erwachsenen haben geantwortet:

Bild 1: Ein Planet, der bearbeitet wird und auf dem verschiedene Pflanzen wachsen. / Erde / Ein Märchen / Aus Alt macht Neu ... / Erdkugel mit einzelnen Erdteilen / Es ist das Bild eines Kleinkindes, das die Weltkugel darstellen soll.

Bild 2: Es ist eine eigenartig verzierte Weihnachtskugel. / Ein Planet, auf dem es Wasser gibt und ein Baum wächst, der von einem Mann untersucht wird. / Planet, wächst Apfelbaum. / Ein Naturkundler – Geologe / Nötig, um die Welt zu erhalten. / Luftballon

Auf die dritte Frage haben die Kinder folgendes geantwortet:

Bild 1: Sonne, Sterne, Blume, der Junge lebt auf dem Mond, Gefäß mit dem Baum, Gehirn, Mensch

Bild 2: Baum, Meer, Vulkan, Wolken, Apfelbaum, Luftballon, Nichts, Mensch ist im Weltall

Die Erwachsenen haben geantwortet:

Bild 1: Umzäunung mit entstehenden Bergen, Kochstelle / - / Die Blumen, die nicht im Glaskolben sind. / Jungen / Die Sterne, die Sonne & der kleine Prinz ist niedlich / -

Bild 2: Das die Welt als Luftballon dargestellt wird, der die Puste ausgeht, wenn man die Forschung nicht vorantreibt. / Baum mit Wurzeln / Die Wurzeln des Baumes / Der Baum mit den Äpfeln. / Das ganze Bild / Der Baum ist schön.

Auf die vierte Frage haben die Kinder folgendes geantwortet:

Bild 1: Gehirn, Bratpfanne, das ganze Bild, Kugel, Junge, Mensch, Junge ist so groß, Junge ist alleine, Junge, der das begrenzte Land aufsaugt, Nichts

Bild 2: Mann ist hässlich, Nichts, Mann, fast alles, Vulkan, Fußabdrücke, Junge, Hut von dem Mann sieht doof aus, Baum, Auspuff, Mann ist so groß

Die Erwachsenen haben geantwortet:

Bild 1: Etwas kahl auf dem Mond. Er ist allein. / Der Hut, weil er in mein Schema nicht reinpasst. / Blume im Glas / Die einsamen zwei Blümchen. Die Rose im Glas. Der Berg mit Hut. / Die triste Oberfläche. / Loch in der Erde

Bild 2: Der Junge hat keine schöne Frisur – Streber / - / - / Mir fehlt die Sonne / - / -

b) Nach den Antworten der Kinder erstellte Tabellen

Am Ende der Umfrage bei den Kindern haben wir gemeinsam noch drei Tabellen erstellt. In der ersten Tabelle haben die Kinder gemeinsam diskutiert, was sie an der SU-STB-Grafik gut und schlecht finden und haben sich dann geeinigt, was notiert werden sollte. In der zweiten Tabelle wurde das gleiche mit der „Exupery-Grafik" gemacht. Als letztes haben die Kinder noch in Gruppen ausgearbeitet, was identisch und verschieden ist und haben dies dann noch zusammen getragen.

Tabelle 1:

GUT	**SCHLECHT**
Es ist viel drauf.	Die Wurzeln sind so groß.
Es ist genauer gezeichnet und schöner.	Es ist zu finster.
Es entspricht mehr der Wirklichkeit.	Es ist ein aufgeblasener Luftballon.
Es ist geheimnisvoll, wegen den Spuren.	

Tabelle 2:

GUT	SCHLECHT
Man kann mehr Phantasie benutzen.	Es ist so viel kaputt.
Rose unter dem Glas	Es ist zu wenig drauf
Sonne	Es ist schwer verständlich. (Rose=Gehirn, Hut auf Berg)
Helligkeit	Es ist komisch, denn es ist ein Hut auf dem Vulkan.
	Zaun, denn der Mensch ist eingesperrt.

Tabelle 3:

UNTERSCHIEDLICH	IDENTISCH
Baum/Blume	Planet
Sonne+Sterne/Wolken	Mensch/Junge/Mann
Alter	Vulkan
Lupe/Fußspuren	

c) Auswertung der Umfrage:

Bei der Umfrage unter Kindern und Erwachsenen ist sehr aufgefallen, dass die Kinder einfache und präzise Antworten geben. Sie schreiben kurz und knapp auf, was sie sehen und bringen zum größten Teil alle Dinge, die auf den Bildern zu sehen sind, auf ihr Blatt. Bei den Erwachsenen war es viel schwieriger, weil sie alle sehr verschiedene Antworten gegeben haben. Viele haben sehr lange Sätze formuliert, andere wiederum haben nur in Stichworten geantwortet. Aufgefallen ist auch, dass die Erwachsenen nur die wesentlichen, großen Dinge auf den Bildern sehen und oft kleine Details, wie den Schal oder den Hut oder die Äpfel gar nicht beachtet haben. Ebenso antworten die Erwachsenen oft nicht direkt auf die Frage. Bei den Kindern haben sich die Antworten immer wiederholt. Alle Kinder haben im Wesentlichen dieselben Antworten gegeben. Weiterhin hat sich herauskristallisiert, dass die Kinder den Mensch auf dem SU-STB-Bild als einen Mann ansehen, jedoch war es für die Erwachsenen ein kleiner Junge. Da kann man sehr schön die verschiedenen

Sichtweisen unter Kindern und Erwachsenen sehen. Bei den Fragen, was man schöner bzw. nicht so schön findet, haben sich die Kinder auf die Dinge gestützt, die sie nicht kennen. Man konnte feststellen, dass alle Gegenstände, die für sie komisch waren bzw. die sich nicht kannten, nicht schön sind. Sehr oft wurde die Blume unter dem Glas auf dem „Exupery-Bild" als Gehirn identifiziert. Erwachsene interpretieren oft etwas in die Dinge hinein, die gar nicht zu erkennen sind. Viele der Befragten haben Dinge gesehen, die es gar nicht gab oder die nicht der Wirklichkeit entsprechen. Deshalb haben sie auf die Frage, was denn das Bild darstellen könnte, sehr unterschiedliche Dinge geantwortet, die man nicht immer nachvollziehen kann.
Aus diesen einigen Beispielen kann man sehr gut sehen, dass eine Umfrage unter Kindern und Erwachsenen sehr unterschiedliche Ergebnisse bringen kann. Deshalb war es sehr interessant und aufschlussreich für unseren Vergleich zu sehen, was Menschen denken, die noch sehr viel jünger sind als wir und Menschen, die schon einiges mehr an Lebenserfahrung haben als wir. Im Gesamten kann man sagen, dass die Ausführungen zwar sehr unterschiedlich sind, aber im Wesentlichen auf den gleichen Dingen beruhen.

Prof. Dr. Maria-Anna Bäuml-Roßnagl:

Forschung zum Sachunterricht in der Grundschule: statistische Empirie und/oder phänomenologische orientierte Hermeneutik?

Abstract

Die heute viel diskutierte Wahrnehmungskrise am Ausgang der Moderne ist eine Herausforderung an die Pädagogik, wenn sie im Bildungsgeschehen einen Beitrag zur Verwirklichung des Menschen und zur Deutung von Mensch und Welt leisten will. Sachunterrichtliche Bildungsprozesse müssen sich dabei auf ein neues Verständnis von "Sachen" gründen, in dem sowohl Gegenstandsmerkmale von Sachen wie auch Erfahrungsmerkmale der die Sachen erkundenden Menschen adäquat berücksichtigt werden.

Nach klassischer Betrachtungsweise gab es eine feststellbare Grenze zwischen den sog. "harten" und "weichen" Wissenschaften, wie sie in den Naturwissenschaften (z.B. Physik, Chemie) und in den Humanwissenschaften (z.B. Philosophie, Soziologie) studiert werden. Diese Unterscheidung schrumpft wissenschaftstheoretisch immer mehr zusammen.

Jede menschliche Erkenntnis - auch die naturwissenschaftliche - hat ein "Leibapriori" (K. O. Apel), das die subjektiven Anteile auch des sog. objektiv-empirischen Erkenntnisprozesses mitbestimmt. Jedes "wissenschaftlich" gewonnene Wissen steht mit dem Alltagswissen in einem engen Implikationszusammenhang. In den sachunterrichtlichen Bildungsprozessen in unseren Schulen können wissenschaftliche Modellvorstellungen und Fachbegriffe erst dann pädagogisch sinnvoll vermittelt werden, wenn sie auf phänomenal-ganzheitlichen Erfahrungen der Kinder aufbauen. Der sachunterrichtliche Erkenntnisweg hat sich zwischen den alltäglichen Phänomenen und den fachwissenschaftlich gesicherten Erkenntnisdaten zu bewegen.

In den letzten Jahrzehnten ist in der sachunterrichtsdidaktischen Forschung und Lehre eine extreme Akzentuierung von sog. "Wissenschaftsorientierung" und "Kindorientierung" vollzogen worden. Dabei hat man "Wissenschaftsgemäßheit" oft einseitig bestimmt oder falsch verstanden; aber auch ein reduziertes Verständnis von "Kindgemäßheit" ist im Zuge neuerer grundschulpädagogischer Plädoyers erkennbar. Aufgabe gegenwärtiger sachunterrichtsdidaktischer Forschung ist die Erarbeitung eines neuen Verständnisses von (kindlicher) Sacherfahrung, in der analytische und ganzheitliche Elemente, objektive und subjektive Dimensionen adäquat berücksichtigt werden.

Intuition und Logik werden heute in Forschungsprozessen als beiderseits bedeutsam anerkannt. Das impliziert intensive Bemühungen um einen neuen, nicht einseitig analytisch festgemachten Rationalitätsbegriff - auch in der pädagogischen Forschung.

Übersicht

1. Einleitung
2. Den Sachbegriff revidieren - Gegenstandsmerkmale und Erfahrungsmerkmale zusammensehen
3. Das noch unbewältigte "Dilemma" Die Überwindung der Fächergrenzen um der Lebensbedeutsamkeit der Fachinhalte Willen
4. Der Sachunterrichtliche Erkenntnisweg Ein Pendeln zwischen der Alltagserfahrung von Sachphänomenen und der Aneignung fachwissenschaftlich gesicherter Erkenntnisdaten
5. Aufgabe zukunftsweisender sachdidaktischer Forschung Ein neues Verständnis von Sacherfahrung beschreiben, in dem analytische und ganzheitliche Dimensionen koordiniert sind.
6. Schlußbemerkung

1. Einleitung

Der folgende Beitrag befaßt sich mit der Entwicklung des Faches "Sachunterricht in der Grundschule" in den vergangenen beiden Jahrzehnten. Die relativ geringen empirischen Forschungsergebnisse werden dabei nicht vollständig angeführt bzw. referiert; vielmehr geht es mir darum, an exemplarischen Schlaglichtern aufzuzeigen, in welche Richtung die Forschungsparadigmen für diesen Forschungsbereich geführt haben und in welcher Hinsicht Forschungsperspektiven zu entfalten sind.

2. Den Sachbegriff revidieren- Gegenstandsmerkmale und Erfahrungsmerkmale zusammensehen lernen

In den letzten Jahrzehnten hat sich das Verständnis von "Sachen", die für eine grundlegende Bildung bedeutsam sind, gewandelt - man kann nahezu von einer Sichtweise in die diametral entgegengesetzte Richtung sprechen. Zu Beginn der 70iger-Jahre herrschte in Lehrplänen und in der sachunterrichtsdidaktischen Literatur die Abkehr von der Heimatkunde bzw. vom heimatkundlichen Gesamtunterricht vor. "Sachen" als Unterrichtsgegenstände wurden definiert aus den fachlich und fachdidaktisch definierten Theoriebeständen; die Kriterien "wissenschaftlich" und "fachwissenschaftlich" sind dabei oft unreflektiert parallelisiert worden. In den 80iger-Jahren erfolgte zunehmend eine Retrospektive zu einem mehr "ganzheitlich-anthropologisch" bestimmten Sachverständnis - markiert durch Lehrplanpostulate wie "grundlegende Sachbildung", "kindgemäße Sacherkundung", "wertorientierter Sachunterricht". Sogar der vormals verschmähte Heimatkundeunterricht erfuhr eine Wiederauffrischung und das Heimatprinzip eine Wiedereinführung in die grundschulspezifischen Lehrpläne - oftmals, aber nicht neu bestimmt mit aktueller, ökologisch orientierter Sinngebung.

Wenn ich als ein Ergebnis der letzten Jahrzehnte der grundschulbezogenen Sachunterrichts-entwicklung die Maxime formuliere "Gegenstandsmerkmale und Erfahrungsmerkmale zusammensehen lernen", dann zeigt diese in Lehrplantexten und schulpraxisbezogener Fachliteratur sich ausdrückende Tendenz - betrachtet und erörtert auf ihre geistigen Grundlagen hin - folgenden Begründungskontext: Die große, auch bildungspolitische Hoffnung, in der sog. "Wissenschaftsorientierung" eine solide und effektive Basis für sachunterrichtliche Inhalte und Arbeitsmethoden gewonnen zu haben, diese Hoffnung hat sich nicht realisiert. Zu schnell wurde das wackelige Gerüst des Zukunftsbaues "Wissenschaftlichkeit" ins Wanken gebracht - nicht zuletzt von Autoren, die sehr wohl wußten, was "Wissenschaftlichkeit" und "natur-

wissenschaftliche Forschung reell bedeuten[1]. Ein fiktiver Wissenschaftsbegriff und in seiner Folge ein unhaltbarer "Sach"-Begriff wurde zunehmend entlarvt. Daneben arbeiteten die Praktiker im Sachunterricht mit Kindern und Eltern, die ein weit komplexeres Verständnis von den sog. "Sachen" hatten und wünschten (vgl. u.a. Lehrer- und Elternbefragungen zu Lehrplanerlassen). Effektivität im Sinne einer lernzielorientierten Operationalisierung und Überprüfbarkeit der sachunterrichtlichen Unterrichtsgegenstände wurden zwar als schulbürokratisch brauchbares Mittel anerkannt - doch die Lebensbedeutsamkeit des Sachunterrichts und auch die Weiterführbarkeit eines zu sehr vereinfachten Fachverständnisses der "Sachen" im Fachunterricht der weiterführenden Schulen wurde zunehmend angezweifelt[2].

Im Zuge der ökologisch und lebensweltlich geführten, öffentlichen Diskussionen (insbes. seit den 80iger-Jahren) meldeten sich immer mehr Stimmen aus Schulpraxis und Hochschule, die nach einer "neuen Grundlegung der Didaktik des Sachunterrichts in der Grundschule" suchen und rufen. "Fächerintegration", "Integrativer Sachunterricht" reichen als didaktisches Paradigma nicht mehr aus (vgl. Häußling in Bäuml 1979). Die sog. "Fächer" und Fachdidaktiken sind ihrerseits so sehr in einer inhaltlichen und didaktischen Fortentwicklung bzw. Umstrukturierung, daß sie kein sicheres Gerüst mehr bieten für eine elementare, analoge Gestaltung - schon gar nicht für eine sinnvolle fächerkoordinierende Didaktik innerhalb eines fächerübergreifenden, fächerintegrativen Sachunterrichts.

Die Analogie zu einem Puzzle-Bild verdeutlicht diesen Sachverhalt: Aus einem Puzzle können Teile herausgelöst und wieder zusammengesetzt werden - wieder zu einem ganzen "Puzzle-Bild" - aber dieses Bild ist noch als Puzzle erkennbar und die einzelnen Puzzle-Teile können sich nicht selbst koordinieren; vielmehr bedarf es eines "Jemand", der alle Einzelteile "im Blick" hat, in "einem" Blick, in "seinem" Blick - vermag das der Sachunterrichtsdidaktiker besser als ein Fachdidaktiker? Oder ist hier eine andere als sachlich-fachlich begründete Disziplin gefragt? Hier wird das Problem der Begründung und wissenschaftlichen Konstituierung einer eigenständigen Sachunterrichtsdidaktik deutlich[3].

---

[1] Vgl. z.B. Wagenschein, M.:
Der Vorrang des Verstehens,
In: Neue Sammlung 1974, S.144 ff;

- Wagenschein/ Banholzer/ Thiel:

Kinder auf dem Weg zur Physik.
Stuttgart 1973;

- Spreckelsen, K.:

Konzeptdeterminiserter Physikunterricht in der Grundschule. Bemerkungen zur Kritik von Jeziorsky, W.,
In: Westermanns pädagogische Beiträge, 1972, S. 590 ff;
Eckardt, F. D.:
Sachunterricht: Analyse und Kritik.
Ratingen 1974;

- Bäuml-Roßnagl, M.-A.:

Sachunterricht in der Grundschule: naturwissenschaftlich-technischer Lernbereich.
München 1979 (bes. Kap. 1 und Kap. 2)

[2] Dazu kam auch eine unüberhörbare, mehr oder weniger sachlich begründete Kritik von verschiedenen Fachvertretern aus den weiterführenden Schulen.

[3] Eduard Spranger hat schon 1923 ("Der Bildungswert der Heimatkunde") auf die interdisziplinäre wissenschaftstheoretische Grundlegung des Faches "Heimatkunde" aufmerksam gemacht; diesbezüglich wurden seine theoretischen Ansätze wenig gehört und entfaltet. Aus den 70iger-Jahren ist besonders erwŠhnenswert die Problemanalyse von A. Häußling: "Bemerkungen zur Sachlage einer Didaktik des Sachunterrichts", in: Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe, 1978, S. 2ff. Ich selbst habe aus kindpsychologischer Sicht dieses Problem thematisiert in dem Beitrag: "Kind und Sache als "Sache" des Grundschulsachunterrichts" oder: "Mit dem Kind von der Sache aus, die für das Kind die Sache ist" (M. Wagenschein) in: Blätter für Lehrerfortbildung, 1985, S. 442 ff.

Interessengebundenes Ordnen und Zusammen-sehen von einzelnen Sachmerkmalen - näher formuliert: ein am Interesse des Menschen orientiertes Sachverständnis ist eine neuere Tendenz der Sach-auseinandersetzung der Gegenwart (vgl. Obermeier 1990). Mit den Interessen der Menschen an den Sachen heute ist eng verbunden ein "naturales" und nicht nur "artifizielles" Bedürfnis: es geht um die Lebensbedeutsamkeit und sogar Überlebensbedeutsamkeit der sog. "Sachen" für die Menschen - es geht um die Umgangsqualitäten der Sachen für die Menschen - es geht um die Sinnes- und Sinnperspektiven von Sachen für die menschliche Lebensgestaltung. Grundlegend für diese Neuorientierung ist eine menschliche Lebenswelt, in der ins allgemeine Bewußtsein getreten ist, wohin die Gespaltenheit zwischen Sachumgang und Menschenbildung geführt hat (vgl. Bäuml-Roßnagl 1990; Köhnlein 1991). Die "Mitweltständigkeit" (Obermeier) der Menschen und der Sachen ist so zur neuen Maxime des Sachverständnisses geworden - das Explizieren dieser Art von Sachverständnis eine Hauptaufgabe sachunterrichtsdidaktischer Forschung.

Die heute viel diskutierte Wahrnehmungskrise am Ausgang der Moderne ist eine Herausforderung an die Pädagogik, wenn sie im Bildungsgeschehen einen Beitrag zur Verwirklichung des Menschen und zur Deutung von Mensch und Welt leisten will. Sachunterrichtliche Bildungsprozesse müssen sich dabei auf ein neues Verständnis von "Sachen" gründen, in dem sowohl Gegenstandsmerkmale von Sachen wie auch Erfahrungs-Merkmale der die Sachen erkundenden Menschen adäquat berücksichtigt werden.

3. Das noch unbewältigte "Dilemma": Die Überwindung der Fächergrenzen um der Lebensbedeutsamkeit der Sachinhalte willen

Das Postulat einer Überwindung der Fächergrenzen um der Lebens-Bedeutsamkeit der Sachunterrichtsinhalte willen steht nun seit Jahrzehnten in den bundesdeutschen Sachunterrichtslehrplänen. Am inhaltlich-methodischen Teilbereich "Einführung in fachgemäße Arbeitsweisen" habe ich in einer Analyse deutlich gemacht, wie fachliche Orientierung allein kontrovers zu den Bildungsinteressen von Grundschulunterricht steht. Das methodische Leitprinzip des "entdeckenden Lernens" und die methodische Forderung nach der Erarbeitung fachspezifischer Arbeitsweisen bedarf eines erweiterten und revidierten Verständnisses[4]. Wenn ein wichtiges Merkmal von "Wissenschaftlichkeit" und Fachlichkeit im neueren Verständnis die "organisierte Komplexität" ist (Obermeier 1990, S.248), müßte das "Schubladendenken" in fachlich definierten, fachdidaktischen curricularen Strategien für Unterricht auch endlich überwunden werden. Fachdidaktisch eng bestimmte Sachdefinitionen gehören einem veralteten wissenschaftstheoretischen Verständnis an, das noch eine genau feststellbare Grenze zwischen den sog. "harten" und "weichen" Wissenschaften, wie sie in den Naturwissenschaften (z.B. Physik, Chemie) und in den Humanwissenschaften (z.B. Philosophie, Soziologie) studiert werden, annimmt. Diese Unterscheidung schrumpft wissenschaftstheoretisch immer mehr zusammen (vgl. Herzog 1990, S.157; Bäuml-Roßnagl 1979; Kap. 4 dieses Beitrages). Bestenfalls können für fachdidaktische Sachdefinitionen die Fachstrukturen als Analogie-Modelle oder heuristische Ordnungs- und Suchstrukturen gelten. Das bedeutet eine

---

[4] Bäuml-Roßnagl, M.-A.:
Kinder und Sachen in der heutigen Lebenswelt als Gegenstand schulischen Lernens. Einige grundsätzliche und kritische Überlegungen zum Postulat "Erarbeitung fachgemäßer Arbeitsweisen im Sachunterricht der Grundschule", in: Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe, 1989, S. 382 ff.

Umorientierung in der wissenschaftlichen Bestimmung von "Sache" und erfordert eine methodologische Offenheit in der Erforschung von "Sachen" und "Sachverhalten" - und das impliziert die Akzeptanz der Unbrauchbarkeit von traditionellen, sog. "wissenschaftlichen" Objektbestimmungen. Fachwissenschaftliche Begriffe und Modellvorstellungen sind bestenfalls als "Interpretationsfolien" sinnvoll verwendbar.

Der phänomenologische Schlachtruf "Zu den Sachen" (Husserl) beinhaltet heute vor allem auch den Blick auf die "Sachen" im Lebenskontext der (jungen) Menschen zu lenken. Fachstringente Sacherklärungsmodelle sind zu unterscheiden von komplexen Sacherklärungskontexten in der lebensweltlichen Bedeutsamkeit. Dazu gehört gleichsam "Toleranz" im Sachverständnis - kein Fach und keine Fachwissenschaft kann für sich allein beanspruchen, wie die sog. "Sachen" zu bestimmen sind, wenn es um Sachverständnis für Bildungsprozesse geht[5]. Die lebensweltliche "Erfahrung von Sachen", ihre Erkundung und ihr lebensweltlicher Stellenwert können zu einer wohl nicht-fachlichen, aber bildungsbedeutsamen Bestimmung von Sachinhalten beitragen. In neueren wissenschaftstheoretischen Erwägungen wird der Zusammenhang von wissenschaftlich erklärenden Theoriebeständen und wertabhängigen Theoriebildungen mit bilateraler Gewichtung gesehen (vgl. z.B. Gigerenzer 1988).
Der inhaltliche Aspekt der Lebensbedeutsamkeit der Sachen und der methodische Aspekt der lebensweltlichen Erkundung von Sachverhalten ist im sachunterrichtsdidaktischen Theoriebemühen des letzten Jahrzehnts zwar vielfach als didaktisch-methodisches Postulat angeführt und anerkannt worden. Bis heute fehlt aber eine wissenschaftstheoretische Explikation sachinhaltlicher Begriffs- und Inhaltsbestimmung, die einen echten Neuansatz darstellen würde gegenüber ganzheitlich-geisteswissenschaftlich orientierten Konzepten (z.B. traditioneller Gesamtunterricht, ganzheitliche Heimatkunde) und Integration anvisierenden Fachkonzepten (Mehrperspektivischer Unterricht, überfachlicher Unterricht u.a.).

Aufgabe der gegenwärtigen und zukünftigen Sachunterrichtsdidaktik wäre es, auf der Basis phänomenologischer Forschungen mit sinnvoller Zuordnung empirisch evaluierter Tatbestände eine neue Basis von Sachverständnis zu entwickeln und zu begründen - ohne dabei die komplexen Sachphänomene der heutigen Lebenswelt aus dem Blick zu verlieren.

4. Der sachunterrichtliche Erkenntnisweg: Ein Pendeln zwischen der Alltagserfahrung von Sachphänomenen und der Aneignung fachwissenschaftlich gesicherter Erkenntnisdaten

In den sachunterrichtlichen Bildungsprozessen in unseren Schulen können wissenschaftliche Modellvorstellungen und Fachbegriffe erst dann pädagogisch sinnvoll vermittelt werden, wenn sie auf phänomenal-ganzheitlichen Erfahrungen der Kinder aufbauen. Der sachunterrichtliche Erkenntnisweg hat sich gleichsam "im Pendeln" zwischen den alltäglichen Phänomenen und den fachwissenschaftlich gesicherten Erkenntnisdaten zu bewegen. Diese Maxime wurde in den letzten Jahrzehnten der Entwicklung des Sachunterrichts in Theorie und Praxis nicht nur postulatorisch-präjudikativ (z.B. in zahlreichen Lehrplanerlassen) entwickelt; vielmehr sind zwischen 1970 und 1990 zunehmend Forschungsansätze grundgelegt worden, die sich um eine valide Explikation dieser These bemühen[5].

---

[5] Vgl. u.a. Bäuml, M.-A.:
Das Experiment im Sachunterricht der Grundschule. Umweltorientiertes, wissenschaftsorientiertes, schüler-orientiertes Lernen durch Experimentieren. Ansbach 1989;
Lauterbach, R./Marquardt, B. (Hg): Sachunterricht zwischen Alltag und Wissenschaft. Frankfurt/ Kiel 1982;
Einsiedler, W./ Rabenstein R.: Grundlegendes Lernen im Sachunterricht. Bad Heilbrunn 1985

Das Einbeziehen der Alltagserfahrungen in die sachunterrichtlichen Strategien gilt nicht nur für soziokulturell thematisierte Unterrichtsinhalte, sondern auch für die im öffentlichen Bewußtsein wissenschaftlich als "präziser" geltenden naturwissenschaftlich-technischen Inhalte des Sachunterrichts. Diese alltagsphänomenale Abstützung der sachunterrichtlichen Lerninhalte hat nicht nur Motivations- und Beispielfunktion für die Erarbeitung fachlicher Inhalte. Sie ist dem neueren Wissen-schafts- und Sachverständnis immanent. Besonders in den 80iger-Jahren wurde gefordert, "um der wissenschaftlichen Objektivität willen den Selbstvollzug der erkennenden Subjektivität niemals aus dem Wissen, auf welches Wissenschaft thematisch reflektiert und zu dem sie sich in ausdrücklich gewordenen Methoden fragend verhält, auszuklammern" (Ulrich F. 1965, S.130).

Diese Relationalität der wissenschaftlichen Wahrheit ist von grundlegender Bedeutung für die forschungsgestützte wissenschaftliche Grundlegung einer Sachunterrichtsdidaktik. Sach-verstehen, Umweltverstehen, Weltverstehen wird nicht durch bloßes Aneignen von Daten und Fakten aus der sog. "Wissenschaft" aufgebaut, sondern immer in der Auseinandersetzung von Menschen mit diesen Daten und Fakten und deren oft historisch bedingten Objektstrukturen.

Für diesen elementaren Implikationszusammenhang von wissenschaftlich methodisierter Erfahrung und subjektiver Alltagserfahrung blieben im Zuge einer euphorisch begonnenen, aber simplifizierenden Wissenschaftsorientierung im Grundschulsachunterricht folgende Fragen offen:
"Auf welchen Wissenschaftsbegriff soll sich das didaktische Prinzip der Wissen-schaftsorientierung beziehen?
Ist die neuzeitliche Einengung wissenschaftlicher Rationalität auf "instrumentelle Vernunft" (Horkheimer) nicht eine dogmatische Einengung des Wissenschaftsbegriffes, die der Komplexität des Gegenstandes in keiner Weise gerecht wird?
Ist die moderne Art und Weise wissenschaftlicher Inhalts- und Methodenvermittlung im Schulunterricht nicht eine dogmatische Vereinseitigung des Prinzips der Wissen-schaftsorientierung, die dem komplexen Problem und der Vielfalt wissenschaftlich rationaler bzw. anthropologischer Denk- und Erscheinungsweisen in keiner Weise gerecht werden kann" (Bäuml 1979, S.48).

Es ist und bleibt ein problematisches Ziel des Sachunterrichts - zumindest für die Grundschule - , Wissen als "wissenschaftliches" Wissen oder als "nur" fachliches Wissen zu vermitteln. Denn stets geht es um "konditionales" oder "funktionalisiertes" Wissen (vgl. Neber H. 1990), das zwar fachlichem Wissen nicht widersprechen darf und das auch in elementarer Form "propädeutisches" Wissen für den weiteren Fachunterricht grundlegen kann (vgl. u.a. Köhnlein 1991) - aber sachunterrichtliches Bildungsziel sollte es immer sein, quasi ein "Hilfswissen" für kompetentes Handeln im Lebensalltag darstellen (vgl. bes. Bäuml-Roßnagl 1988 und 1990). Zu diesem lebensweltlich orientierten Wissensziel von Sachunterricht sind noch kaum empirische Studien angesetzt worden; eine datengestützte Rechtfertigung und inhaltliche Weiterentwicklung dieser Forderung ist Aufgabe zukunftsorientierter sachunterrichts-didaktischer Forschung. Exemplarisch möchte ich verweisen auf einige Forschungsansätze in diesem Kontext, so z.B. ein seit 1984 bestehendes Erhebungsmodell zur detaillierten Erkundung der Begriffsbildung aus Alltagshypothesen und Alltagssprache, in dem auch die drängende Frage nach der sachunterrichtlich sinnvollen Betreuung von Kindern anderer Nationalitäten in unseren Grundschulen anvisiert wird (Melenk 1989); des weiteren auf Forschungsstrategien zur Leistungsbeurteilung im Sachunterricht innerhalb des Grundschul-unterrichts, wobei insbes. das elementare naturwissenschaftliche Sachverständnis erfaßt wird

(Helmke 1989) und schließlich auf eine spielmotivationale, auch für den Sachunterricht bedeutsame Basisforschungen (Einsiedler 1989).

5. Aufgaben zukunftsweisender sachunterrichtsdidaktischer Forschung: Ein Sachunterrichtsverständnis beschreiben, in dem analytische und ganzheitliche Dimensionen koordiniert sind

Die extreme Akzentuierung von sog. "Wissenschaftsorientierung" und "Kindorientierung" in der Sachunterrichtsdidaktik hat oft zu einseitigen Akzentuierungen geführt. Problematisch ist ein reduziertes bzw. überzogenes Verständnis von "Kindgemäßheit" im Zuge neuerer grundschulpädagogischer Plädoyers[6] ebenso wie eine quasi-wissenschaftliche Wissenschaftlichkeit für Sachunterrichtsinhalte. Aufgabe gegenwärtiger sachunterrichtsdidaktischer Forschung ist die Erarbeitung eines neuen Verständnisses von (kindlicher) Sacherfahrung, in dem analytische und ganzheitliche Elemente, objektive und subjektive Dimensionen adäquat berücksichtigt werden.

Das Ringen um eine neue inhaltliche Bestimmung des Grundschulsachunterrichts ist deutlich ablesbar an zahlreichen Lehrplanrevisionen (vgl. u.a. Bäuml-Roßnagl 1981; Renner 1989 und nahezu in allen Bundesländern der BRD im letzten Jahrzehnt). Ein deutliches Abrücken von einseitig-fachlichen Inhaltszielen zugunsten komplexer, heimatlich-erfahrungsbezogener Unterrichtsgegenstände wird weithin aus dem umgreifenden Bildungsauftrag der Grundschule legitimiert, aber noch nicht ausreichend auf den sachunterrichtsspezifischen Begründungskontext hin analysiert. Die Diskussion um die Eigenständigkeit der sachunterrichtlichen Inhalte und ihr Begründungskontext aus der Lebensweltbedeutsamkeit der Inhalte dauert an[7]. In diesem Zusammenhang ist die Gewichtigkeit des "heimlichen Lehrplans" bzw. die durch die Lehrpersonen individuell vorgenommene Interpretation der Lehre von den "Sachen" wie auch die in den Lehrplänen "lehrformelmäßig" ("leerformelhaft"?) vorgenommene Lehrzielvorgabe für den Sachunterricht ein forschungswürdiges Problem - vgl. dazu auch die ausufernde Handreichungsliteratur für den Unterrichtsalltag, in der viele Unterrichtsvorschläge keine spezifische Sachunterrichtskonzeption mehr erkennen lassen.

Für eine stärkere Betonung der ganzheitlichen Sachvermittlung und der damit verbundenen ethisch-ökologischen Dimensionen sprechen nicht nur sinnenpädagogische Argumente der Gegenwartspädagogik. Auch humane und global-ökologische Notwendigkeiten werden im Bewußtsein unserer heutigen Grundschulkinder oft selbstverständlicher artikuliert als in Lehrergehirnen und erwachsenenpädagogischen Handlungsstrategien. "Children have to develop awareness of existential boundaries and of optimum ranges, i.e. children have to experience and anticipate them. It is, by the way, also a prerequisite for human survival because only reflection upon them (and on theory beyond) will open up chances for modifying the conditions of living to fit our needs in its most humane qualities." (Lauterbach 1990; vgl. auch Bäuml-Roßnagl 1990/ Kap.1 und 5). Aus dieser neuen, lebens- und Über-lebensstrategischen

---

[6] Vgl. dazu den Sammelband: Moll-Strobel, H. (Hg): Grundschule-Kinderschule oder wissenschaftsorientierte Leistungsschule? Darmstadt 1982.
Außerdem die theoretisch interessante Analyse von Burk, K.: Grundschule-Kinderschule oder Vorschule der Wissenschaft. Frankfurt 1976

[7] Vgl. dazu meine Erwägungen in: Bäuml-Roßnagl, M.-A.: Leben mit Sinnen und Sinn in der heutigen Lebenswelt. Wege in eine zeitgerechte pädagogische Soziologie. Regensburg 1990

Perspektive des Sachverständnisses sind neue Kriterien in die Erklärungs- und Wissenszusammenhänge von Sachphänomenen einzubringen, die fachlichen Modellen und Begriffen nicht widersprechen sollen, aber wohl den didaktischen und sachlichen Stellenwert fachlicher Theorien für den Sachunterricht relativieren.[8]

Eine fast hedonistisch vertretene Fachwissenschaftlichkeit/ Sachlichkeit an unseren Schulen und Bildungs- bzw. Forschungseinrichtungen ist ebenso gefährlich wie eine hedonistisch vereinseitigte Sinnestätigkeit "an" den Sachen - beide führen nicht zu einem Verständnis von den Sachen, das den Menschen zu den Sachen führt und mit den Sachen leben läßt. Sinnlichkeit und Reflexionsverpflichtung sind in einer wechselseitigen Interdependenz zu vollziehen; logisches und ganzheitliches Sachverstehen ist als zu findende Einheit zu postulieren, "was zu so grundlegend neuen Formen des Verstehens führt, daß der Trennung von Subjekt und Objekt existentiell ein Ende gemacht wird" (Legler W. 1988, S. 14).

6. Schlußbemerkung

Das mit diesem Beitrag anvisierte Forschungsparadigma erfordert eine Verlagerung des Forschungsinteresses für sachunterrichtsdidaktisch relevante Forschung von "eindeutigen", aber lebensweltfernen Datenkomplexen hin zu einer "komplexen", aber lebensbedeutsamen Datenerhebung. Die wenigen Forschungsansätze zum Sachunterricht scheinen an diesem Postulat bewußt oder unbewußt zu "knabbern". Mut für weitere Forschungsvorhaben ist angesagt, um das in den vergangenen Jahrzehnten angesammelte Theoriearsenal auszuwerten und wissenschaftlich "in den Griff" zu bekommen - mit welchen wissenschaftstheoretischen Ansätzen auch immer. Erst auf der Basis einer breiteren Datenerhebung und Datenreflexion lassen sich begründete sachunterrichtsdidaktische Theorien entfalten.

In einer "Bilanz der empirischen Bildungsforschung seit 1965" sagt H. Fend (1990), die empirische Bildungsforschung sei "pädagogischer" geworden, "unmittelbarer auf die optimale Menschwerdung in normativem und erfahrungsbezogenem Horizont ausgerichtet" und er zitiert Lazarsfeld (1931): "...es ist die Aufgabe der Statistik, die Zahlen reden und die Menschen handeln zu machen". Aus anderem Blickwinkel postuliert J.Kuhl 1990 im Anschluß an Heckhausen ein neues wissenschaftstheoretisches Verständnis, das die intuitiven Komponenten des wissenschaftlichen Tuns und das "Geheimnis intuitiver Wissensrepräsentation" ernst nimmt und in die wissenschaftliche Erarbeitung von Theorien über Sachverhalte und Sachen, mit denen der Mensch Umgang pflegt, miteinbezieht.

Intuition und Logik werden heute in Forschungsprozessen als beiderseits bedeutsam anerkannt. Das impliziert intensive Bemühungen um einen neuen, nicht einseitig analytisch festgemachten Rationalitätsbegriff - auch in der pädagogischen und didaktischen Forschung.

[8] Die bewege diskussion zu diesem wichtigen sachunterrichts-didaktischen Aufgabenfeld der Gegenwart gibt Hoffnung für ein sinnvolles neues Verständnis dieses Faches (vgl. die Tagung der GDCP in Berlin / März 1991)

Verwendete Literatur, die in den Anmerkungen nicht angeführt ist:

* Bäuml-Roßnagl, M.-A.: Sachunterricht in der Grundschule: naturwissenschaftlich-technischer Lernbereich.
München 1979
* Bäuml-Roßnagl, M.-A.: Heimat- und Sachkunde in Bayern. Der Versuch einer wertorientierten Neugestaltung des Sachunterrichts in der Grundschule.

In: Pädagogische Welt, 1981, S. 390 ff
* Bäuml-Roßnagl, M.-A.: Sachunterricht. Bildungsprinzipien in Geschichte und Gegenwart.
Bad Heilbrunn 1988 (1990, 2.Aufl.)
* Bäuml-Roßnagl, M.-A.: Leben mit Sinnen und Sinn in der heutigen Lebenswelt. Wege in eine zeitgerechte pädagogische Soziologie.
Regensburg 1990
* Einsiedler, W./ Treinies, G.: Direkte und indirekte Wirkungen des Spielens im Kindergarten auf Lernbegleitprozesse/ Lernleistungen im 1. Schuljahr.
In: Unterrichtswissenschaft, 1989, S. 109 ff.
* Fend, H.: Bilanz der empirischen Bildungsforschung.
In: Zeitschrift für Pädagogik, 1990, S.687 ff.
* Gigerenzer, G.: Woher kommen Theorien über kognitive Prozesse?
In: Psychologische Rundschau, 1988, S.91 ff.
* Helmke, A./ Weinert F.-E.: Das SCHOLASTIK-Projekt (Schulorganisierte Lernangebote und Sozialisation von Talenten, Interessen und Kompetenzen).
1979. Max-Planck-Institute for psychological research. D-8000 Munich 40
* Herzog, M.: Die heuristische Unfruchtbarkeit der Subjekt-Objekt-Spaltung in der Psychologie der Gegenwart.
Psychologische Rundschau, 1989, S. 155 ff.
* Köhnlein, W.: Werterziehung im Sachunterricht.
In: Rekus, J. (Hg):Schulfach und Ethik. Fachdidaktische Beiträge zur moralischen Erziehung im Unterricht.
Hildesheim/ Zürich/ New York 1991, S.75 ff.
* Kuhl, J.: Intuition und Logik der Forschung in der Psychologie.
In: Heckhausen, H.: Erinnerungen, WŸrdigungen, Wirkungen. Berlin u.a. 1990
* Lauterbach, R.: Making Sense in the World of Human Diemensions.
Kiel 1990
* Legler, W.: Sinnenbewußtsein - Wege zum "Ganzen der Vernunft".
In: Kunst und Unterricht, 1988, S. 127 ff.
* R. z. Lippe: Sinnenbewußtsein - Grundlegung einer anthropologischen Ästhetik.
Hamburg 1987
* Melenk, H./ Oomen Welke, I.: Wortschatz im Sachunterricht.
in: SMP 1989, S. 462 ff.
* Neber, H.: Neuere lernpsychologische Konzeptionen als Grundlage des Unterrichts mit dem Lernangebot AKTIF.
In: Hameyer U. (Hg): AKTIF. ipn-materialien. Kiel 1990
* Renner, E.: Lehrplangenerationen und Unterrichtswirklichkeit.
In: SMP, 1989, S.50 ff.
* Ulrich, F.: Philosophische Reflexion über die Frage "Was ist Didaktik?".
In: Röhrs, H.(Hg): Die Lehrerbildung im Spannungsfeld unserer Zeit.
Ratingen 1965