

Thema 1:

SACHUNTERRICHT

M.-A. Bäuml-Roßnagl

Wie der Lehrer dem Bildungsauftrag des Sachunterrichts in der Grundschule gerecht werden kann

Leitprinzipien der Unterrichtsgestaltung im Grundschul-Sachunterricht in traditioneller und aktueller Sicht

Kaum ein anderes Fach in der Grundschule hat in den letzten beiden Jahrzehnten so viel Kritik aus den Reihen der Theoretiker und auch Schulpraktiker erfahren wie der Sachunterricht in der Grundschule. Die Folge waren rasch aufeinanderfolgende Lehrplanänderungen in allen Bundesländern und die Publikation einer immensen Flut von Handreichungen für die Unterrichtspraxis – besonders auf dem nicht immer und nicht nur von pädagogischen Interessen geleiteten Lehrmittelmarkt. Der Lehrer in der Grundschule hat oft gerade hinsichtlich des Sachunterrichts erhebliche Probleme, seine Unterrichtsarbeit sicher zu begründen. Angesichts der gegenwärtigen Offenheit in der sachunterrichtsdidaktischen Zielbestimmung – die durch die Forderung nach klasseneigenen und standortbezogenen Lehrplänen praktische Gestalt annahm – ist es dem sich verantwortlich fühlenden Lehrer oft nicht möglich, den eigenen Standort gültig und befriedigend zu finden. Allzuleicht erfolgt eine einseitige Festlegung, die sich teils an Erfahrungswerten der eigenen Lehrtätigkeit, teils an einzelnen Fachpublikationen aus der selbst durchgemachten Zeit der Lehrerausbildung (1. und 2. Lehramtsprüfung!) oder auch an einzelnen besonders praktikablen Handreichungen für die Unterrichtspraxis ausrichtet. Der größere Begründungszusammenhang dieses Unterrichtsfaches, seine Wurzeln in einer reichen Tradition pädagogischen und bildungspolitischen Denkens und seine Einbettung in gegenwärtige kulturelle Aufgaben werden im Getriebe des Schulalltags oft nicht mehr gesehen.

Aus langjähriger eigener Erfahrung als Grundschullehrerin und aus dem intensiven Studium der traditionellen und aktuellen Sachunterrichtsdidaktik ist es mir ein Anliegen, dieses Problem – das für mich ein echtes, „zeit-notwendiges“, Bildungsproblem darstellt – zu formulieren. Gerade aus dem Austausch von Praxiserfahrungen mit vielen Junglehrern weiß ich, wie bedrängend es sein kann, ein Fach unterrichten zu müssen, das in Theorie und Praxis einerseits mit so vielen Widersprüchen behaftet ist – andererseits so wesentlich für die Bildungsarbeit in der Grundschule wäre. So steht der reflektierende Grundschullehrer immer wieder vor folgenden Problemen:

- Was ist das *Anliegen* meiner Unterrichtsarbeit im Grundschul-Sachunterricht?
- Welchen *Sinn* hat die Art meiner Unterrichtsgestaltung im Grundschul-Sachunterricht für die Bildung und Erziehung meiner Schüler?
- Wo möchte ich *persönlich* – in meiner individuellen Lehrverantwortung – die erzieherischen und unterrichtlichen Schwerpunkte setzen?

Mit diesen Fragen wird jeder Lehrer nicht nur vor seinem pädagogischen Gewissen konfrontiert. Er hat auch Antworten zu finden im Gespräch mit Kollegen, Eltern und nicht zuletzt mit den Schülern selbst.

Ich möchte im folgenden versuchen, aus der zusammenschauenden Reflexion der traditionellen und aktuellen Sachunterrichtsdidaktik gültige Leitprinzipien des Grundschul-Sachunterrichts darzustellen, die dem Lehrer eine Standortfindung erleichtern können.

1. Leitprinzipien der Unterrichtsgestaltung im Grundschul-Sachunterricht

Die Vielfalt der didaktischen und lehrplanmäßigen Neuansätze für den Grundschul-Sachunterricht im letzten Jahrzehnt spiegeln Anliegen und „Gegen“-Anliegen wider, die sich wie ein roter Faden durch die gesamte Geschichte dieses Unterrichtsfaches ziehen. Prinzipiell lassen sich zwei fast gegensätzliche Leitgedanken unterscheiden:

Einmal gilt das Anliegen der *Sachklärung und Fachpropädeutik* mit dem Ziel der Erarbeitung *fachlicher Grundlagen* als Leitmotiv der Lehrplanerstellung –

zum anderen das Anliegen der *Kindweltklärung und Lebenspropädeutik* mit dem Ziel der *Beschäftigung mit kindgemäßen, lebenspraktischen Umweltausschnitten*.

Die Entscheidung für eine von diesen didaktischen Leitmaximen – sei sie nun pädagogisch, gesellschaftlich, psychologisch oder sonstwie bestimmt –, also die Legitimationsfrage soll in diesem Kontext nicht diskutiert werden. Auf jeden Fall führt die Entscheidung für eine dieser Leitvorstellungen zur Forderung nach gewissen Prinzipien der Stoffauswahl, Stoffanordnung und Unterrichtsgestaltung im Grundschul-Sachunterricht. So gelten zum einen die Prinzipien der *Sachorientierung, Fachorientierung und Wissenschaftsorientierung* – zum anderen die Prinzipien der *Kindorientierung, Umweltorientierung, Heimatorientierung*

und Lebensnähe als Entscheidungskriterien für die strukturelle und inhaltliche Gestaltung der Lehrpläne.

So wird dann ein Lehrplan einerseits geprägt sein durch *fachinhaltliche Themen, fachsystematische Stoffanordnung und eine nach Fächern bzw. Fachbereichen (naturwissenschaftlich – technisch/soziokulturell) vorgenommene Gesamtstrukturierung*; andererseits ist er geprägt durch eine *kindgemäße, lebensbedeutsame und gesellschaftsbezogene Stoffauswahl, durch möglichst offene Lernfeldplanung, in die situative Lern- und Lebenssituationen der Schüler frei eingebracht werden können* sowie Bezüge zu anderen Grundschulfächern empfohlen werden.

Diese im Prinzip beinahe gegensätzliche curriculare Gesamtkonzeption läßt sich durch die gesamte Geschichte des Grundschul-Sachunterrichts hindurch verfolgen. Gerade im letzten Jahrzehnt hat jeder Grundschul- und Sachunterrichtslehrer die beiden Ansätze in nahezu extremen Lehrplanvorgaben vorgegesetzt bekommen und sich damit auseinandersetzen müssen: zu Beginn der siebziger Jahre bei den Lehrplänen zum *wissenschaftsorientierten Grundschul-Sachunterricht als Fachunterricht*; ab Mitte der siebziger Jahre in den vielerorts deutlich werdenden Rückwendungen zur *traditionellen Heimatkunde* bzw. in den neuesten Lehrplanerlassen zu *kindorientierten, situationsoffenen, fächerintegrativen, umweltorientierten curricularen Konzeptionen*.

Dieser geraffte Überblick zur traditionellen und gegenwärtigen Sachunterrichtsdidaktik zeigt, daß die Unterrichtsprinzipien immer wieder verschieden formuliert und teilweise mit unterschiedlichem Inhalt bedacht wurden. In der folgenden überblicksmäßigen Charakterisierung werden jeweils mehrere ähnliche Prinzipien gemeinsam aufgeführt, um den inneren Bedeutungszusammenhang zu verdeutlichen. Außerdem hat diese „Bündelung“ bzw. Parallelisierung den Vorteil, daß der Schulpraktiker die verschiedenen Ansätze der analytisch-theoretisch zu trennenden Begriffe oft in einem engen praktischen Zusammenhang realisiert. Für die Unterrichtspraxis sind theoretisch-begriffliche Abgrenzungen weit weniger bedeutsam als in der wissenschaftlichen Analyse der Unterrichtswirklichkeit.

2. Persönlichkeitsbildung/Kindgemäßheit/Schülerorientierung/Kindorientierung

„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“ (F. Gansberg, 1902).

„Er (der Grundschul-Sachunterricht) soll das Aufnehmen und Aneignen und Klären dessen ermöglichen, was die reiche Welt uns aufdrängt und das Bemühen des Kindes bestärken, sie zu erkunden und sie zu verstehen; er soll den Wachstumsprozeß der Kräfteentwicklung, der sich bei dieser Auseinandersetzung vollzieht, in rechter Weise fördern“ (W. Jezziorsky, 1965).

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 Schülerrolle. Anthropologische, bildungsphilosophische Überlegungen sowie kindpsychologische Forschungen trugen viel zu einer neuen, „kindgemäßen“ Sicht des Kindes in Erziehung und Unterricht bei. Neue Konzeptionen für den Grundschul-Sachunterricht betonten seit *Gründung der Grundschule* (1921) die *kindorientierte Ausrichtung der Grundschularbeit* auch für dieses Fach.

Im Gesamtunterricht und heimatkundlichen Anschauungsunterricht galten die *Interessen und Erlebnisse des Kindes in der Begegnung mit ihrer Lebenswelt* als Richtschnur von Stoffauswahl, Stoffanordnung und Stoffgestaltung. Auch die im 3./4. Schuljahr stärker an Inhalten aus der heimatischen Umwelt orientierte Heimatkunde bezog die kindlichen Aktivitäten und Vorstellungen entscheidend in die Unterrichtsgestaltung ein. Beiden Sachunterrichtskonzepten übergeordnet galt der *erzieherliche Leitgedanke einer umfassenden Persönlichkeitsbildung* durch die Grundschule.

Als man in der Reformphase der sechziger Jahre Kritik an der „heilen Kinderwelt“ dieser Sachunterrichtskonzeptionen übte und die Vorstellung von einer Grundschule als „Schonraum“ des freien, d. h. naturgemäßen Entfaltens der kindlichen Kräfte aus mehr oder weniger gültigen Gründen nicht mehr gelten lassen wollte, erhielt das Prinzip Kindorientierung einen neuen Akzent. Unter dem Begriff der

„*Schülerorientierung*“ versuchte man dem unabdingbaren Anteil der kindlichen Subjektivität im Unterrichtsgeschehen gerecht zu werden. Auch im Grundschul-Sachunterricht galt die Sicht des Kindes vom „Schüler als Lernsubjekt“ und vom „Schüler als Lehrobjekt“; die lernende Teilnahme am überwiegend fachorientierten Unterrichtsgeschehen war in den Mittelpunkt gerückt.

Doch bald sah man die Schwächen einer lern- und leistungsorientierten Sicht des Unterrichts. Im Grundschul-Sachunterricht wurde die *sachbestimmte Erfahrungswelt als Unterrichtsgrundlage wieder ergänzt durch die erlebnis- und gefühlsbestimmte Lebenswelt* des Kindes. Neben Fachinteressen trat Ende der siebziger Jahre die Forderung nach komplementären Erziehungsbestrebungen: *leistungsorientierte Schülerorientierung und persönlichkeitsbildende Kindorientierung* wurden wieder in einem engeren Zusammenhang gesehen. Das Kind gilt nun wieder stärker als Subjekt des Unterrichtsgeschehens. Interessen und aktive Selbstbestimmung des Kindes sind im erzieherlichen und wertorientierten Kontext der Grundschularbeit elementare Motive der Unterrichtsgestaltung.

Das bedeutet konkret, daß der *Grundschullehrer* auch im Grundschul-Sachunterricht eine Reihe von *Grundsätzen bei der Unterrichtsgestaltung beachten* muß. Nachfolgend seien stichpunktartig entsprechende Anregungen exemplarisch aufgeführt:

- *Für Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft des Kindes bedeutsame Umweltausschnitte* als inhaltliche Grundlage des Grundschul-Sachunterrichts;
- *das für das Kind „Konkret-Erfahrbare“* als entscheidendes Kriterium der Inhaltsauswahl und Stoffgestaltung;
- gleichberechtigtes *Einbringen von Gefühlen, Erlebnissen und sinnlichen Erfahrungen des Kindes* neben den kognitiven Vorstellungen und Überlegungen;
- *Unterrichtsgestaltung* unter ganz besonderer Berücksichtigung des *konkreten Handelns, Anschauens und erfahrungsbezogenen Tuns des Kindes*;
- bewußte Rücksichtnahme bzw. Weckung der ursprünglichen Neugier und *vielseitigen Interessen der Kinder*;

- Leben, Erleben, Erfahren und Handeln der Kinder in kindgemäßen Lebenswirklichkeitsausschnitten als Inhalte des Sachunterrichts.

3. Heimatorientierung/Lebensraumorientierung/Umweltorientierung/Gesellschaftsorientierung.

„Der mit Sachunterricht bezeichnete Bereich des Gesamtunterrichts hat die „räumliche und geistige Kinderheimat“ zum Gegenstand. Sie ist der sachliche Kern der Bildungsarbeit des Gesamtunterrichts . . . Gegenstand des Unterrichts ist das dem Kind Nahe und Vertraute. Durch bewußtes Auffassen und tätiges Nachgestalten wird das aus dem Mitleben und Umgang Bekannte geistiger Besitz . . . Jedes Ding ist eingefügt in eine in Jahrtausenden gewachsene Ordnungs- und Sinnggebung –, in die das Kind sich nun hineinleben muß“ (*I. Lichtenstein-Rother, 1969*).

„Die eigentliche Ganzheitlichkeit des heimatkundlichen Bildungsgutes liegt nicht in stofflichen oder psychologischen Zuordnungen, sondern im einheitlichen Wertsinn. Die innere bindende Mitte aller Bildungsarbeit liegt in den tragenden Werten des Sozialen, Sittlichen und Religiösen, die in der Heimat erlebt und erfaßt werden können und auf denen die eigentliche Einheit der Heimatbildung beruht“ (*F. Kopp, 1952*).

Auch das Prinzip der Heimatorientierung ist so alt wie der Grundschul-Sachunterricht. Das Ziel der „auf Anschauung gegründeten Bekanntmachung der Kinder mit der heimatlichen Gegend“ wie es der „Vater“ der Heimatkunde, *F. A. Finger*, schon 1844 formulierte, war durch alle unterschiedlichen Strömungen und Zielsetzungen dieses Unterrichtsfaches entscheidend für die Inhaltsauswahl im Grundschul-Sachunterricht.

Allerdings darf die räumliche Orientierung, die *Einführung in den heimatlichen Lebensraum des Kindes*, das Kennenlernen des oft durch die Geburt vorgegebenen Lebensraumes nicht als alleiniges Ziel dieses Sachunterrichtsprinzips gesehen werden. Das Bewußtmachen und Sich-Zurechtfinden in der Heimat als geographischer Gebundenheit des Kindes war und ist ein wesentliches Anliegen der sachunterrichtlichen Erziehungsarbeit. Das Kind soll hingeführt werden zur *Erfahrung von Heimat als „innerliches Zuhause“*, als „Umwelt in der man sich aufgehoben fühlt“ (*Mitscherlich, 1969*), als „erlebnismäßig angeeignete, folglich durchgeistigte und zuletzt auch persönlich gefärbte Natur“, wie es bereits *E. Spranger (1923)* formu-

lierte. So erstrebt das Prinzip der Heimatorientierung immer auch so etwas wie die *Erarbeitung eines „Weltbildes“ mit dem Kind und für das Kind*, eine „subjektive Standortfindung in der Um-Welt, die für das Kind eine sinngebende Weltanschauung beinhaltet.

Heimatkunde muß deshalb in enger Rückkopplung an soziokulturelle, wirtschaftliche, geschichtliche, sittliche, religiöse und auch rechtliche Wirkungszusammenhänge vermittelt werden. Der geographische Lebensraum ist gerade heute nicht zu verstehen ohne die vielfältigen Verflechtungen mit den sozialen, kulturellen, wirtschaftlichen und weltanschaulichen Gegebenheiten und Verwurzelungen. So kann das Prinzip der Heimatorientierung einerseits nicht ohne Einbezug der Prinzipien der Gesellschaftsorientierung, Umwelt- und Lebensraumorientierung in der aktuellen Dimension verwirklicht werden; andererseits kann ein Unterricht über die Sachverhalte des heimatlichen Lebensraumes nicht ohne die sinnvermittelnde „Kunde“ und die *Anbahnung der Verantwortlichkeit für den menschlichen Lebensraum* der heutigen Lebenssituation gerecht werden. Die Lebenswirklichkeit des Grundschulkindes heute muß – wenn auch in exemplarischer und elementarer Weise – in den Unterricht und die Kunde von der „Heimat“ mit einbezogen werden.

Dazu seien nachfolgend *Grundsätze* genannt, die *aus der Reflexion zum „Heimatkundeunterricht heute“* formuliert sind und zu einer aktuellen Erweiterung des Heimatbegriffs führen:

- *Mit dem Kind zusammen die „Heimat“ erschließen* in ihrer räumlichen, sozialen, wirtschaftlichen, technischen, natureingeschränkten und medialen Dimension – an Situationen und Beispielen aus der alltäglichen kindlichen Erfahrungswelt;
- die *kindlichen Verhaltensmuster seines Lebens- und Weltverhältnisses sehen und klären* helfen (sein Welt-„bild“ aufbauen);
- räumliche, natürliche, technische und soziale Umweltphänomene *beispielhaft in ihren Zusammenhängen erhellen*;
- *verantwortliche Analysen der kindlichen Heimat = Lebenswirklichkeit heute* im Vergleich mit traditionellen Vorstellungen und Leitbildern durchführen;
- *den Kindern Sinnperspektiven und*

Wertvorstellungen zur inneren Standortfindung bzw. Lebensbewältigung vorstellen;

- eine *Wertschätzung des persönlichen Lebensraumes als Heimat* bei den Kindern anbahnen;
- die *Bereitschaft zu verantwortlichem Handeln* im kindlichen Lebensraum fördern;
- *Erfahrungen und Erlebnisse des „Zusammengehörens“* und des „innerlichen Zuhause“ vermitteln.

4. Ganzheitlichkeit/Erlebnisorientierung/Sinn- und Wertorientierung/Integration

„Der Gesamtunterricht wird das Kind weit mehr als bisher in Anspruch nehmen, nicht nur durch Verinnerlichung der Arbeit, wie sie durch Gründlichkeit und Wahrhaftigkeit erzielt wird, sondern auch, weil er die aufnehmenden und vor allem auch die darstellenden Kräfte in höherem Maße beansprucht und zur Entfaltung bringt. Durch die innere Einheit des gesamten Schaffens wird auch die Einheit des Bewußtseins angebahnt und der Trieb zur Arbeit gesteigert.“ (*Leipziger Lehrerverein, 1914*)

„Das Wesen des Gesamtunterrichts besteht darin, daß er nicht mehr den Stoff, sondern das Kind und seine ichbezogene Umwelt betrachtet. Er nimmt daher seinen Ausgang von wirklichen und gefühlsbetonten Erlebniseindrücken, die dem Kind aus dem reichbewegten Leben seiner Umwelt zufließen.“ (*H. Brückl, 1925*)

Eng mit den beiden Sachunterrichtsprinzipien der Kindorientierung und der Heimatorientierung verbunden ist das Prinzip der Ganzheitlichkeit. Diesen drei Prinzipien übergeordnet ist das Leitziel allen pädagogischen Bemühens: die Persönlichkeitsbildung. Ohne die Berücksichtigung der „Ganzheit der Person“, der „gesamten Persönlichkeit des Kindes“ wird der Lehrer weder dem Kind noch dem Hauptziel allen Unterrichts gerecht, nämlich der Vermittlung grundlegender Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten für die Lebensbewältigung. Die Forderung nach ganzheitlicher sog. „Gesinnungs- und Gemütsbildung“ stand deshalb in der *Weimarer Grundschule* neben der methodischen Forderung nach ganzheitlicher Unterrichtsgestaltung.

Die Forderung nach einem ungebrochenen und behutsameren Übergang vom Elternhaus bzw. Kindergarten in die Grundschule hatte den *Ganzheitsgedanken in erzieherischer und kind-*

orientierter Hinsicht stark betont. Durch die gesamtunterrichtliche Unterrichtsorganisation, also der inhaltlichen Konzentration aller Unterrichtsfächer um den heimatlichen Anschauungsunterricht als „Kern“, wollte man vor allem der individuellen Ganzheit des Kindes gerecht werden. Gestützt durch jugendpsychologische Forschungsergebnisse sowie Aussagen der Ganzheits- und Gestaltpsychologie forderte man, den Anfangsunterricht „kindgemäß“ und das heißt in diesem Verständnis „ganzheitlich“ zu gestalten, wobei das *sammelnde Motiv der Sinneszusammenhang der kindlichen Erlebnisinhalte* war. Die Spaltung der Schularbeit durch innerlich und äußerlich getrennte Fächer sollte nach einer Forderung des *Leipziger Lehrervereins* (1911) überwunden werden 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 ich-bezogene Umwelt im Mittelpunkt“ (H. Brückl) sind kennzeichnend für die ganzheitliche Gestaltung des Grundschul-Sachunterrichts. Die *Einschränkung bzw. Aufhebung der Fächerung* 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 Weltbild hinführt. Das setzt natürlich auch einen *Lehrer* voraus, der *mit seiner eigenen Persönlichkeit in einer ganzheitlich orientierten Wirklichkeitsbegegnung steht* und der sowohl dem Kind wie auch seiner Umwelt gegenüber die polare Wechselwirkung lebt „zwischen Objektivieren, Planen, Definieren und Handeln einerseits und Betroffensein, Offensein, Selbst-Sein, Subjekt-Sein, Unkontrolliert-Sein und Erleiden andererseits“ (Speck).

Dieser *Grundgedanke der Ganzheitlichkeit* war also *eng gekoppelt an die Unterrichtsprinzipien der Kindgemäßheit und Erlebnisorientierung* und in seiner Tiefendimension nicht realisierbar ohne das Prinzip der „Gesinnungs- und Gemütsbildung“ (wie es die reformpädagogische Tradition formulierte) bzw. der Sinn- und Wertorientierung (wie es die neuere Pädagogik und Didaktik fordert).

Bedenkt man den inneren Zusammenhang der o. a. Unterrichtsprinzipien,

erscheint der Begriff der Integration, des *integrativen Unterrichts*, des mehrperspektivischen Unterrichts, des fächerintegrierenden Unterrichts, wie er in der neueren Sachunterrichtsdidaktik gebraucht wird, doch sehr einseitig und *inhaltlich verarmt*. Das mag auch ein Grund dafür sein, daß im Bayerischen Lehrplan 1981 das „alte“ Anliegen der Ganzheitlichkeit mit der Bezeichnung „*grundlegender Unterricht*“ versehen wurde.

Will man heute im Grundschul-Sachunterricht das Prinzip der Ganzheitlichkeit im originären und umfassenden Sinn verwirklichen – und insbesondere *die erzieherischen Anliegen dieses Faches fordern eine ganzheitliche Bildung angesichts der Gespaltenheit und Oberflächlichkeit vieler Bereiche der kindlichen Lebenswelt* – so müssen folgende Grundsätze vom Lehrer verantwortlich in die Unterrichtsgestaltung eingebracht werden:

- Jeden einzelnen Schüler in seiner *individuellen personalen Ganzheit* im Unterrichtsgeschehen ernst nehmen;
- *möglichst vielseitig* die Anlagen, Neigungen, Eignungen und Fertigkeiten der Schüler fördern;
- die *physischen und psychischen Dimensionen* der kindlichen Entfaltung gleichermaßen berücksichtigen;
- *Denken und Erleben, Handeln und Träumen, Spiel und Arbeit* der Kinder gleichwertig beurteilen;
- *gleichzeitig mit kindgemäßem Erleben sinnbezogenes Sachwissen und sachgebundenes Sinnverstehen* anbahnen;
- die *kindliche Weltbegegnung* mit einer *kindgemäßen Weltdeutung* verbinden;
- die *eigene (Lehrer-)Persönlichkeit* in die Unterrichtsgestaltung und Erziehungstätigkeit *integrieren*.

5. Anschauung/Selbsttätigkeit/Sinnesschulung

„Der Anfang des Wissens soll vom Sinnlichen sein . . . mit realer Anschauung gemacht werden . . . Die Dinge müssen den Sinnen nahegebracht werden: Sichtbares den Augen, Hörbares den Ohren, Riechbares der Nase, Schmeckbares dem Geschmack, Fühlbares dem Gefühl“ (J. A. Comenius, 1645).

„Wir sind seit Jahrhunderten darin geübt, die Erfahrung durch die Kenntnis zu ersetzen. Und leben in einer Ersatzwelt. In der nichts anderes ersetzt wird als das Leben selbst . . .

Haut ist Grenze – Tasten: Der welterfahrende Prozeß . . . Nicht das Auge sieht, nicht das Ohr hört, nicht das Gehirn denkt, sondern der Mensch mit seinem ganzen Leib ist Seher, Hörender, Denker“ (H. Kükelhaus, 1979).

Das Prinzip der *Anschauung* ist so alt wie die Reflexion über Sachunterricht selbst. Es war auch immer *eng gekoppelt an die Prinzipien der Sinnesschulung und Selbsttätigkeit*. Wohl galt nicht immer die Forderung nach einer Einheit von „Anschauung“ und „Weltanschauung“, wie sie J. A. Comenius aufgestellt hatte. Aber daß der „*Anfang des Wissens vom Sinnlichen sein soll*“ (J. A. Comenius) und das „*Sachstudium*“ anstelle des „*Wortstudiums*“ treten müsse – diese Maxime haben alle großen Reformbewegungen im Grundschul-Sachunterricht entscheidend bestimmt. Die konkrete Anschauung der Dingwelt geht mit der Ausbildung der Sinne Hand in Hand. Die Wahrnehmung als Reizverarbeitung basiert auf der Sacherfassung mit allen Sinnen. Wahrnehmung und Sensorik sind Voraussetzung für die Vorstellung und das Denken. Nicht zuletzt haben die Ergebnisse der modernen Kognitionspsychologie (im Anschluß an Piaget) die im wahrsten Sinne des Wortes „*grundlegende*“ *Bedeutung der kindlichen Sinnestätigkeit für die geistig-körperliche Entwicklung des Kindes* aufgezeigt.

Sinnestätigkeit, Sinnesschulung und Sinnerfahrung sind nicht nur wortkundlich in einem engen Zusammenhang zu sehen. Die durch die Sinne subjektiv erfaßte Umwelt konkretisiert sich in Vorstellungen; von der Sinneserfahrung geht das Kind den Weg zur Sinngebung. Die Sinnestätigkeit führt zur Sinnerfahrung, so daß das *Be-greifen* zum *Begreifen* wird. So forderte bereits 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. Kükelhaus (1982) bezeichnet denselben Sachverhalt als „der die Welt erfahrende Prozeß“.

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 „Grundierung intellektueller, ethischer und ästhetischer Kräfte“ (ders.) zu bewirken. Auch der *Lehrplan für bayerische Grundschulen 1981* fordert in zahlreichen Zielen und Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung im Grundschul-Sachunterricht, daß die Grundschüler ihre Fähigkeiten in allen Sinnesbereichen ausbilden und sowohl die *einzelnen Sinne wie auch ihr wechselseitiges Zusammenwirken funktional erfaßt* werden. Wenn die individuellen, eigentätigen Erfahrungen des Kindes Ausgangspunkt und Weg für die „Behandlung“ aller inhaltlichen Themenstellungen des Grundschul-Sachunterrichts würden, könnte der Sachunterricht ein nicht unbedeutendes „Stück Lebenserfahrung“ für die Kinder leisten. Sie würden lernen, *sensibel und offen, sinnhaft und sinnsuchend* in der Welt zu leben. Handelnd und persönlich-eigentätig würde sich das Kind die Welt – seine Lebenswelt – erschließen, deuten und bewältigen lernen. Der heute weithin auch schon bei Kindern vorhandene Konflikt zwischen Selbsterfahrung und Welterfahrung wäre einer kindgemäßen und menschenwürdigen Lösung nahe, Probleme der weitverbreiteten „medialen Weltvermittlung“ durch Fernsehen, Video u. a. weniger gravierend.

Wohl mögen diese pädagogischen und didaktischen Forderungen für manchen Schulpraktiker theoretisch klingen. Setzt man die Intentionen dieser zentralen Unterrichtsprinzipien für den Grundschul-Sachunterricht in *praxisnahe Handlungsanweisungen* um, so lassen sich folgende praktische Grundsätze formulieren:

- Jede Begriffsfestlegung und jeder inhaltliche Erklärungszusammenhang (= „Unterrichtsstoff“) hat *auf möglichst vielseitigen sinnhaften Erfahrungsgrundlagen* zu basieren;
- die *individuellen kindlichen Erlebnisse und Erfahrungen* sind bewußt aufzugreifen, zu erweitern und zu vertiefen;
- *Schulung der Sinnestätigkeit als Hauptprinzip* der unterrichtlichen Sachauseinandersetzung;
- *Kindgemäße Sinnerfahrung* eng gekoppelt an *kindgerechte Sinnesbetätigung*;
- *Sinnesbetätigung an Umweltobjekten und Sensibilität für Umweltaufgaben* in gegenseitiger Bedingung wie „Anschauung“ und „Weltanschauung“ und als Leitmotive der Sachunterrichtsarbeit;
- *mediale Vermittlung* als meist einseitige Reduktion auf eine einzelne Sinnesbetätigung (optisch/akustisch) im Grundschul-Sachunterricht nur als „*Notlösung*“;
- *multisensorische Selbsttätigkeit* als kindgemäßer Weg zum Empfinden, Wahrnehmen, Erkennen und Verstehen der Umweltphänomene und der Selbsterfahrung des Kindes.

Hält man als Grundschullehrer, der sich tagtäglich mit inhaltlichen Lehrplanvorgaben und zu erreichenden Stoffzielen – trotz aller auch neuerdings wieder laut gewordenen Rufe nach der Priorität von Kind und Lehrerpersönlichkeit – ein wenig inne und reflektiert die eigenen alltäglichen Unterrichtserfahrungen auf dem Hintergrund der Ausführungen zu den Prinzipien des Grundschul-Sachunterrichts, so empfindet man wohl leicht ein wenig Unbehagen. Nur selten bleibt in der Hektik des Schulbetriebs genügend Zeit und Kraft, die eigene Unterrichtsgestaltung so zu reflektieren und zu begründen, wie es die Realisierung dieser Leitmotive darstellt. Trotzdem „*weiß*“ jeder Lehrer oft *genau, wann und wo er sein unterrichtliches und er-*

ziehliches Handeln nicht an gültigen Prinzipien ausgerichtet hat. Das Kriterium für die Sinnhaftigkeit des Lehrerhandelns im Grundschul-Sachunterricht kann nach den o. g. Ausführungen mit einer Goetheschen Weisheit treffend umrissen werden: „Ich habe immer gefunden, daß unsere Grundsätze nur ein Supplement zu unseren Existenzen sind“ (J. W. v. Goethe: Wilhelm Meisters Lehrjahre).

Literatur

- Bäuml-Roßnagel, M.-A.: Sachunterricht in der Grundschule: naturwissenschaftlich-technischer Lernbereich. Kompendium Didaktik. München: Ehrenwirth 1979
- Bäuml-Roßnagel, M.-A.: Das Experiment im Sachunterricht der Grundschule. Umweltorientiertes, wissenschaftsorientiertes, schülerorientiertes Lernen durch Experimentieren. Prögel: Ansbach 1979
- Bäuml-Roßnagel, M.-A.: Heimat- und Sachkunde 1981 in Bayern. Versuch einer wertorientierten Neugestaltung des Sachunterrichts in der Grundschule. In: Päd. Welt, 1982, H. 7, S. 390 ff.
- Bäuml-Roßnagel, M.-A.: Historische Entwicklung und Bildungsauftrag des Sachunterrichts der Grundschule. Vorlesungsmanuskript/Universität München. München 1984. (Anm.: Alle Vertreter aus der Geschichte des Grundschul-Sachunterrichts, die in der theoretischen Grundlegung zitiert sind, sind hier mit genauen Quellenangaben vermerkt.)
- Fahn, K.: Sachunterricht der Grundschule: soziokultureller Lernbereich. Kompendium Didaktik. München: Ehrenwirth 1983
- v. Hentig, H.: Das allmähliche Verschwinden der Wirklichkeit. München u. a.: Hanser 1984
- Kopp, F.: Methodik des Heimatkundeunterrichts. München 1964³
- Kükelhaus, H.: Organismus und Technik. Gegen die Zerstörung der menschlichen Wahrnehmung. Mit einem Vorwort von F. Vester. Frankfurt: Fischer 1977
- Lichtenstein-Rother, I.: Schulanfang. Frankfurt u. a.: Diesterweg 1969⁷ (überarb. Aufl.)
- Lubowsky, G.: Der pädagogische Sinn des Sachunterrichts. München: Ehrenwirth 1967
- Piaget, J.: Theorien und Methoden der modernen Erziehung. Wien u. a. 1972
- Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Lehrplan für die Grundschule in Bayern. 1.–4. Jahrgangsstufe. Ausgabe 1982. München: Maß 1982
- Ständige Konferenz der Kultusminister in der Bundesrepublik Deutschland: Tendenzen und Auffassungen zum Sachunterricht in der Grundschule. Beschluß des Schulausschusses 19 in: Lauterbach R./Marquardt, B./Bolscho, D. (Hg.): Lehrerbildung Sachunterricht. Kritik und Perspektive Kiel/Frankfurt: AKG/IPN 1983, S. 40 ff.

Ich weiß nicht, ob die Erziehung ihre neue Aufgabe schon ganz begriffen hat: Menschen dahin zu führen, daß sie mit einem Leben unter Robotern, Glücksdrogen, künstlichen Nahrungsmitteln, eugenischen Experimenten und geheimen Verführern fertig werden. Evolutionär nicht revolutionär.

Aus: Pädagogische Ketzereien. Von Rudolf Wegmann. Donauwörth 1984