



**Probleme und Perspektiven
des Sachunterrichts**

Hartmut Giest
Andreas Hartinger
Sandra Tänzer
(Hrsg.)

**Vielperspektivität
im Sachunterricht**

Giest / Hartinger / Tänzer
Vielperspektivität im Sachunterricht

**Probleme und Perspektiven
des Sachunterrichts**
Band 27

Hartmut Giest
Andreas Hartinger
Sandra Tänzer
(Hrsg.)

Vielperspektivität im Sachunterricht

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2017

k

Schriftenreihe der
Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts e.V.

Die Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) e.V. ist ein Zusammenschluss von Lehrenden aus Hochschule, Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Schule. Ihre Aufgabe ist die Förderung der Didaktik des Sachunterrichts als wissenschaftliche Disziplin in Forschung und Lehre sowie die Vertretung der Belange des Schulfaches Sachunterricht.
www.gdsu.de

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2017.d. © 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.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2017.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2162-9

Inhaltsverzeichnis

Hartmut Giest, Andreas Hartinger und Sandra Tänzer:
Editorial.....9

Vielperspektivität im Sachunterricht

Roland Lauterbach:
Vielperspektivität – ein Beitrag zur Identitätsfindung
der Didaktik des Sachunterrichts.....13

Christine Künzli David, Stefanie Gysin und Franziska Bertschy:
Sachunterricht als inter- und transdisziplinär konstituiertes Fach –
Implikationen für die Unterrichtsplanung und -gestaltung.....27

*Matthias Barth, Kirsten Bruhn, Lina Bürgener,
Silke Edelhoff, Eva Freund und Sabine Richter:*
Vielperspektivität auch in der Forschung? – Beobachtungen zur
Entwicklung der Sachunterrichtsforschung im Rahmen eines
„Systematic Reviews“.....40

Bettina Blanck:
Vielperspektivischer Sachunterricht und
erwägungsorientiert-deliberative Bildung.....49

*Swaantje Brill, Susanna May-Krämer, Andreas Nießeler und
Bernd Wagner:*
Förderung von Vielperspektivität im Sachunterricht durch die
Verknüpfung von Sachlernprozessen mit
außerschulischem Lernen im Museum.....58

Christian Mathis und Ludwig Duncker:
Perspektivenwechsel als didaktische Kategorie – Zur Qualität von
Lehrwerken für den Sachunterricht.....66

Ines Oldenburg und Julia Lüpkes:
Sexuelle Bildung im Spannungsfeld vielperspektivischen
Sachunterrichts.....74

<i>Angelika Pahl:</i> Vielperspektivischer Sachunterricht!? Ein vergleichender Blick nach Südtirol (Italien).....	83
---	----

Forschung zum naturwissenschaftlich-technischen Lehren

<i>Mareike Bohrmann und Kornelia Möller:</i> Welcher Magnet ist stärker? – Förderung des Verständnisses der Variablenkontrolle im Sachunterricht der dritten Klasse.....	91
<i>Marcel Bullinger und Erich Starauschek:</i> Fördern instrumentelle Handlungen und instruierte Selbsterklärungen die Entwicklung intendierter mentaler Repräsentationen beim Lernen von Physik? – Ergebnisse einer Pilotstudie.....	100
<i>Sarah Gogolin, Moritz Krell, Kim Lange-Schubert, Andreas Hartinger, Annette Upmeier zu Belzen und Dirk Krüger:</i> Erfassung von Modellkompetenz bei Grundschüler/innen.....	108
<i>Thorsten Kosler:</i> Neue philosophische Ansätze zur Charakterisierung der naturwissenschaftlichen Perspektive in ihrer Relevanz für den Sachunterricht	116
<i>Nina Skorsetz und Manuela Welzel-Breuer:</i> Wie aufmerksam sind Vorschulkinder beim strukturierten Explorieren? – Der Versuch einer videobasierten Detailanalyse.....	126
<i>Sebastian Tempelmann, Laura Abbas, Esther Bäumler und Pascal Favre:</i> Schulisches Lernen im Naturpark – Evaluation einer konzeptbasierten exemplarischen Lernumgebung.....	134

Heterogenität und Inklusion

<i>Eva Blumberg und Theresa Mester:</i> Motivationale und selbstbezogene Lerneffekte im inkluisiven naturwissenschaftlichen Sachunterricht.....	143
---	-----

<i>Karsten Elfering, Christin Heidrich und Heike Rauhut:</i> Wissen und Einstellungen von Grundschulkindern zu geflüchteten Menschen – Ergebnisse einer explorativen Studie.....	152
<i>Markus Kübler:</i> Die Perspektive der Kinder – Zeichnungen als Methode, um kindliche Wissensbestände und Konzepte zu erheben.....	160
<i>Julia Peuke:</i> Was war die DDR? – Vorstellung einer qualitativen Studie zu Perspektiven von Grundschulkindern auf Zeitgeschichte.....	169
<i>Toni Simon:</i> Vielperspektivität im Sachunterricht – Annäherungen an inklusionspädagogische und -didaktische Begründungslinien.....	177
<i>René Schroeder und Susanne Miller:</i> Schülerfragen im Sachunterricht am Beispielthema „Brücken – und was sie stabil macht“.....	185

Professionalität und Professionalisierung

<i>André Dorn und Martin Gröger:</i> Bildung für nachhaltige Entwicklung als fakultative Vertiefungsmöglichkeit im Sachunterrichtsstudium – Erste Ergebnisse einer Begleituntersuchung zu einem perspektivvernetzenden Vertiefungsmodul.....	193
<i>Anja Göhring:</i> Naturwissenschaftlich integrierte Lehrerbildung an der Universität – Modellversuch Naturwissenschaft und Technik (NWT).....	201
<i>Janina Pawelzik, Maria Todorova, Miriam Leuchter und Kornelia Möller:</i> Entwicklung von Lehr-Lern-Überzeugungen zum naturwissenschaftlichen Sachunterricht im Verlauf des Bachelorstudiums.....	209
<i>Barbara Reichhart:</i> Motivationale Orientierungen von Grundschullehramtsstudierenden im Bereich der politischen Bildung.....	217

Cornelia Sunder, Maria Todorova und Kornelia Möller:
Wie entwickelt sich die professionelle Wahrnehmung von
Sachunterrichtsstudierenden im Verlauf des Bachelorstudiums? –
Zusammenhänge mit Veränderungen in den
Lehr-Lern-Überzeugungen.....225

Autorinnen und Autoren.....233

Editorial

Der Begriff der *Vielperspektivität* ist so zentral mit der Didaktik des Sachunterrichts verbunden wie wohl kaum ein anderer. Das hängt unmittelbar mit dem Bildungswert und -auftrag des Sachunterrichts zusammen. Bildung kann dabei verstanden werden als die Fähigkeit eines Menschen, seinen *Standort in der Welt [zu] definieren*, *Persönlichkeitsprofil [zu] entwickeln* und *Lebens- und Handlungsorientierungen [zu] gewinnen* (vgl. Kößler 1997, 164f. zitiert in Götz et al. 2015, S. 14). Aufgabe des Sachunterrichts ist es demnach, es Kindern zu ermöglichen, „in der Welt sein“ zu können (vgl. Lichtenstein-Rother/Röbe 2005), was konkret bedeutet, Handlungsfähigkeit zu gewinnen, um sich als Persönlichkeit in die Gestaltung des eigenen Lebens (*Selbstbestimmungsfähigkeit*), die Gestaltung der Gesellschaft (*Mitbestimmungsfähigkeit*) sowie des mitmenschlichen Zusammenhalts (*Solidaritätsfähigkeit* – Aspekte in Klammern nach Klafki, 1992) einbringen zu können.

Soll Bildung inhaltlich konkreter gefasst werden, müssen Ordnungs- und Entscheidungsraster gefunden werden, die einerseits individuelle und kollektive Zugänge zur Welt eröffnen und andererseits eine eigenständige Handlungsfähigkeit des Individuums in der Welt ermöglichen (vgl. Götz et al. a.a.O., S. 15). Während der oben erwähnte Bildungsbegriff weitgehend konsensfähig ist, gab und gibt es mit Blick auf die je konkreten Ziel- und Inhaltsvorstellungen des Sachunterrichts zahlreiche auch kontrovers diskutierte Ansätze – vgl. etwa die „epochaltypischen Schlüsselprobleme“ nach Wolfgang Klafki (vgl. a.a.O.), der Kompetenzansatz, der Ansatz der „Modi der Weltbegegnung“ der „Literacy“-Ansatz oder eben der Ansatz der Vielperspektivität (vgl. Götz et al. a.a.O.). Gerade der letztgenannte Ansatz soll für den Sachunterricht sichern, dass einerseits die (in fachlichen Abstraktionslinien nicht erfassbare) Lebenswelt in den Gegenstand des Sachunterrichts Eingang findet sowie andererseits Einseitigkeiten und Perspektivverengungen, worin gewisse Grenzen der Fachlichkeit bestehen, vermieden werden. Schon aus den grundlegenden didaktischen Kategorien des Sachunterrichts – dem Kind, der Sache, der Kind- und Wissenschaftsorientierung (Fölling-Albers 2015), den Fragen, Interessen und Lernbedürfnisse von Kindern und dem in Fachkulturen erarbeiteten, gepflegten und weiter zu

entwickelnden Wissen (GDSU 2013) ist abzuleiten, dass Sachunterricht nur vielperspektivisch zu denken und zu entwickeln ist: Das erfordert, die kindliche und die wissenschaftliche, die lebensweltliche und fachliche Perspektive sowie die der kindlichen Fragen und jene der o.g. Schlüsselfragen der Menschheit (Klafki) aufeinander zu beziehen.

Betrachtet man diese Kategorien genauer, so fällt auf, dass es sich um Gegensätze, Spannungsfelder handelt, die nicht als „entweder oder“, sondern als „sowohl als auch“ zu interpretieren sind. Die Spannung zwischen ihnen muss dabei ausgehalten, ja ausgebaut und entwickelt werden, weil nur sie die Entwicklung des Gesamtzusammenhangs garantiert, der durch diese konstituiert wird.

Andererseits lässt sich erkennen, dass Gegensätze ein Spektrum an möglichen Ausgestaltungen der dadurch konstituierten Spannungsverhältnisse stiften. Die aus gegensätzlichen Polen sich konstituierende spannungsvolle Einheit ist es, die sowohl demokratischen Gesellschaften als auch der Konzeption des Sachunterrichts sowie seinem Leitprinzip der Vielperspektivität Eindeutigkeit und Gewissheit versagen und eine gewisse Offenheit für Möglichkeiten eröffnen. Diese Offenheit für Möglichkeiten einer konkreten Ausgestaltung des Prinzips der Vielperspektivität nimmt der vorliegende Jahresband auf, indem er verschiedene Facetten des Diskurses dazu zugänglich macht.

Der – für die Selbstdefinition des Faches Sachunterricht wirkungsmächtige – Perspektivrahmen Sachunterricht – bezieht sich in seiner Grundanlage auf die Vielperspektivität, um den – gleichermaßen erforderlichen Bezug – zu den entsprechenden Fachdisziplinen in ein konstruktives Spannungsverhältnis zu bringen. In der Didaktik des Sachunterrichts gilt somit der vielperspektivische Anspruch des Sachunterrichts als zentral. Ein vielfältiger und vielperspektivischer Zugang zu den Sachen, der Wissensbestände, Wissensformen sowie Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen aus unterschiedlichen Perspektiven des Welterkennens und -verstehens miteinander vernetzt, wird als unerlässlich gesehen, um die plurale Lebenswelt der Kinder mit ihren vielfältigen Beziehungen und Bezügen angemessen zu erschließen und es den Kindern zudem zu ermöglichen, (im Sinne Klafkis) für ihre Lebenswelt erschlossen zu sein.

Nicht nur wegen der prinzipiellen Offenheit und Ungewissheit hinsichtlich der Vielperspektivität sondern auch angesichts des Forschungsstandes zum Gegenstand selbst ist zu konstatieren, dass es weiterer Forschungsbemühungen bedarf, um den Anspruch der Vielperspektivität des Sachunterrichts weiter zu fundieren sowie ihn auch für (empirische) Forschungsfragen fruchtbar zu machen, die explizit Fragestellungen zur Vielperspektivität des Faches in den Fokus nehmen. Dies ist auch bedeutsam, da mit Blick auf unsere Disziplin

aktuell zu beobachten ist, dass eher domänenspezifische Lehr-Lernprozesse zum Gegenstand der Forschung gemacht werden (vgl. dazu auch den Beitrag von Barth et al. in diesem Band). Zugleich sind Überlegungen anzustellen, die sich damit beschäftigen, inwieweit sich dieses Prinzip mit aktuellen Fragestellungen (wie z.B. der Gestaltung des Sachunterrichts unter den Herausforderungen der Inklusion) verbinden lässt – bzw. inwiefern dies hier sogar hilfreich sein kann.

Diese Überlegungen lenken dann auch den Blick auf das Studienfach Sachunterricht. Hier stellt sich die Frage, wie Studienstrukturen und fachspezifische Studienmodule dem Fachverständnis des Sachunterrichts als integratives Fach weiterhin gerecht werden können und welche Effekte dies zeitigt.

Auch auf der Ebene des Schulfaches sind Fragen der Vielperspektivität zu besprechen – einerseits mit Blick auf die Stellung des Faches im Rahmen des Fächerkanons (u.a. in der Anschlussfähigkeit auf die meist einzelperspektivisch ausgerichteten) Fächer der weiterführenden Schulen. Andererseits ist mit Blick auf den tatsächlich durchzuführenden Unterricht in der Grundschule zu bedenken, durch welche Maßnahmen der Anspruch der Vielperspektivität erfüllt werden kann und inwieweit es gelingt, diesen Unterricht so durchzuführen, dass die Schüler/innen hier profitieren.

In diesem Jahresband werden diese verschiedenen Ebenen aufgegriffen und ausdifferenziert durch Beiträge, die vorwiegend aus Vorträgen der 25. Jahrestagung der GDSU in Erfurt zum Thema „Vielperspektivität im Sachunterricht“ entwickelt wurden. Mit der Intention, dieses fachdidaktische Leitprinzip ins Zentrum einer wissenschaftlichen Diskussion zu stellen und historische, theoretisch-konzeptionelle und empirisch fundierte Wissensbestände zu bilanzieren sowie Desiderata kenntlich zu machen, verbindet sich der Anspruch, den Kern unseres Fachverständnisses als Wissenschaftsdisziplin, Studienfach und Schulfach zu reflektieren. Dies gilt sowohl für Beiträge, in denen explizit die Vielperspektivität fokussiert wird als auch für Studien, die ihren Schwerpunkt stärker in einer einzelnen Perspektive des Sachunterrichts besitzen, und bei denen Fragen nach der Verbindung mit anderen Perspektiven bzw. der Übertragung der Befunde zu stellen sind.

Im ersten Kapitel „*Vielperspektivität im Sachunterricht*“ sind Beiträge versammelt, welche sich direkt mit der Kategorie der Vielperspektivität beschäftigen. Grundlegend wird dabei die Frage nach der Geschichte des Konzeptes beantwortet, und es werden Implikationen für Unterrichtsplanung und Gestaltung diskutiert. Insgesamt wird in diesem Kapitel ein breites Spektrum an Themen berührt, das von der Reflexion über Begriff und didaktische Kategorie, die Vielperspektivität in der Forschung, die Verbindung von schulischem und

außerschulischem Lernen, die Berücksichtigung des Perspektivenwechsels als didaktischer Kategorie und Qualitätskriterium für Lehrwerke bis hin zur sexuellen Bildung im Sachunterricht und einer vergleichenden Länderstudie reicht. Im zweiten Kapitel wird über *Forschung zum naturwissenschaftlich-technischen Lehren und Lernen* berichtet. Hierbei stehen vor allem die Bedeutung erkenntnisorientierten Handelns (Verständnis der Variablenkontrolle, instrumentelle Handlungen, Modellkompetenzstrukturiertes Explorieren), philosophische Ansätze zur Charakterisierung der naturwissenschaftlichen Perspektive sowie das Lernen in einem Naturpark im Mittelpunkt der Erörterung.

Das dritte Kapitel ist dem Schwerpunkt *Heterogenität und Inklusion* gewidmet. Hier finden sich sowohl Beiträge, die sich konkret dem Thema der Inklusion widmen als auch solche, die weitere Aspekte der Heterogenität (Motivation, Selbstbezug; Wissen und Einstellungen von Grundschulkindern zu geflüchteten Menschen; kindliche Zeichnungen; Perspektiven auf Zeitgeschichte und Schülerfragen) thematisieren.

Das vierte und letzte Kapitel ist dem Problembereich der *Professionalität und Professionalisierung* gewidmet. Es wird über Begleituntersuchungen zu Lehrveranstaltungen im Rahmen der Bildung für Nachhaltige Entwicklung, einen Modellversuch zu Naturwissenschaft und Technik, die Veränderung von Lehr-Lern-Überzeugungen im Verlauf des Studiums, über motivationale Orientierungen von Studierenden und ihre professionelle Wahrnehmung im Verlauf des Studiums berichtet.

Literatur

- Fölling-Albers, M. (2015): Kind als didaktische Kategorie. In: Kahlert, J.; Fölling-Albers, M.; Götz, M.; Hartinger, A.; Miller, S.; Wittkowske, St. (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn, S. 31-35.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (Hrsg.) (2013): Perspektivrahmen Sachunterricht. Vollständig überarbeitete und erweiterte Ausgabe. Bad Heilbrunn.
- Götz, M.; Kahlert, J.; Fölling-Albers, M.; Hartinger, A.; Reeken, D.v.; Wittkowske, St. (2015): Didaktik des Sachunterrichts als bildungswissenschaftliche Disziplin. In: Kahlert, J.; Fölling-Albers, M.; Götz, M.; Hartinger, A.; Miller, S.; Wittkowske, St. (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn, S. 13-26.
- Klafki, W. (1992): Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts. In: Lauterbach, R.; Köhnlein, W.; Spreckelsen, K.; Klewitz, E. (Hrsg.): Brennpunkte des Sachunterrichts. Kiel, S. 11-31.
- Lichtenstein-Rother, I.; Röbe, E. (2005): Grundschule: Der pädagogische Raum für Grundlegung der Bildung. Weinheim.

Roland G. Lauterbach

Vielperspektivität – ein Beitrag zur Identitätsfindung der Didaktik des Sachunterrichts

“Multiperspectivity” has been favored as one of the foremost principles of “Sachunterricht”, the German equivalent to primary science education. The vagueness of its connotation allowed the academic community of the young science of “Sachunterrichtsdidaktik”, originally members of different disciplines, free application of meaning without dominating different ideas and approaches. The productive result was a curricular framework of five inter-related science oriented perspectives. This article reconstructs and discusses the historical development under sociological and epistemic considerations.

1 Das Thema

Vielperspektivität gehört zum geläufigen Wortschatz der Didaktik des Sachunterrichts, beschreibt und fordert Vielseitigkeit, Vielfältigkeit und Vieltätigkeit des Faches und seiner Aufgaben. Sachunterrichtsdidaktiker/innen wissen, was sie mit dem Begriff meinen, und meinen zu wissen, was Kolleg/innen meinen, wenn diese von Vielperspektivität sprechen. Doch nicht alle Publikationen unseres Faches spiegeln das gleiche Verständnis wider. Der Begriff der Vielperspektivität wird nicht selten mit alltagssprachlicher Sorglosigkeit, mit changierenden Bedeutungen terminologisch unbestimmt gebraucht, obwohl er fachwissenschaftlich eingeführt und begründet wurde. Die selbstbewussten Wissenschaftler/innen unseres Faches mag das nicht allzu sehr stören. Konkurrierende Ideen und der Reiz des Unbestimmten beleben Forschung und Entwicklung, halten Wissenschaft ständig in Bewegung: In ihrer Studie über „*Die Fabrikation von Erkenntnis*“ beobachtete Karin Knorr-Cetina (1991), dass in den Naturwissenschaften das Forschungsgeschehen innerhalb des fachlichen Erwartungshorizontes überwiegend quasi-chaotisch abläuft: Forschergruppen denken, sprechen und handeln nach eigenem Gusto – mit opportunistischer Rationalität: erwartungs-, herkunfts-, lokal-, kontextgeprägt. Während des Forschungsprozesses erfolgen

zudem situations- und entwicklungsbedingte Deregulierungen. In den Veröffentlichungen der wissenschaftlichen Ergebnisse tauchen diese Selektions- und Einflussfaktoren jedoch nicht auf: Wir lesen eine bereinigte und geglättete Erzählung, die – da im Format des Forschungsberichtes präsentiert – den Anspruch der paradigmatischen Universalität von wissenschaftlichen Methoden nutzt und damit implizit wissenschaftliche und letztlich transwissenschaftliche Rationalität beansprucht (a.a.O., S. 90f.).

Der neu gefasste Perspektivrahmen des Sachunterrichts verspricht eine solche Solidität. Sie ermöglicht Lehrer/innen, tagtäglich das „Richtige“, „Gute“ und „Gültige“ zu unterrichten; und nach Meinung vieler Eltern, Bildungspolitik und Schulverwaltung sollten sie das auch tun. Dennoch: Genügt eine solche Außenwirkung dem wissenschaftlichen Anspruch einer universitären Disziplin? Die Innenansichten des Faches auf „Vielperspektivität“ sind den Fachleuten bekannt. Sie kennen diese, haben zum Thema gelesen, gedacht, geforscht, diskutiert, geschrieben, praktiziert. Dieser Beitrag befasst sich mit Außenansichten – naiv, wissenschaftshistorisch, wissenssoziologisch, transwissenschaftlich, allgemein-didaktisch.

2 Der Begriff

2.1 Bildungssprachliche Reflexion

Vielperspektivität zählt nicht zum Wortschatz der alltäglichen Umgangssprache, erscheint nicht im Wörterbuch der Standardsprache, schafft keinen Treffer im neuen Wortschatzportal der Universität Leipzig, keinen im Digitalen Wörterbuch der Deutschen Sprache, ebenso wenig im Etymologischen Wörterbuch, nicht im Open Thesaurus, auch nicht im Deutschen Textarchiv. Einmal, am 16.11.2000, wird es in einem Zeitartikel registriert – allerdings belanglos für unsere Thematik.

Dennoch können wir das Wort bildungssprachlich erschließen.

Der Wortstamm „Perspektive“ ist uns geläufig. Bildungssprachlich wird damit laut Duden zum einen die Betrachtungsweise oder Betrachtungsmöglichkeit von einem bestimmten Standpunkt aus bezeichnet – synonym zu Sicht oder Blickwinkel –, zum anderen eine Aussicht auf Zukunft, genauer auf Zukunftserwartungen.

Das Suffix in *Vielperspektivität* verursacht Geltungs- und Bedeutungsprobleme: Es bezeichnet als substantivierte Eigenschaft etwas Abstraktes, grammatikalisch und sprachwissenschaftlich etwas Nichtgegenständliches im Sinne von allgemeiner Gültigkeit, in unserem Fall die Abstraktion von Betrachtungsmöglichkeiten oder Zukunftsaussichten.

Da „Weisen“, „Möglichkeiten“, „Aussichten“ wie „Erwartungen“ Verallgemeinerungen und damit selbst Abstraktionen sind, stellen sich ohne deren Konkretisierung Bedeutungsdefizite ein. Die didaktische Qualität der Perspektiven ordnet sich dem Primat der Quantität unter. Partikuläre und unverbindliche Vielfalt begünstigt deren Geltungsverlust und verstärkt diesen unter dem Totalitätsanspruch von Perspektivität.

Eine Steigerung der didaktischen Unbestimmtheit bewirkt das Präfix „viel“. Es multipliziert die abstrahierte Gesamtheit der Perspektiven auf ungewisse Weise und entfernt uns so noch mehr von einer verpflichtenden Einlassung auf Konkretes. Für den Sachunterricht ist das von Belang: sprachlich (es werden keine Namen genannt), gegenständlich (es wird nicht auf sinnlich wahrnehmbare Dinge verwiesen), methodisch (es werden weder Verfahren noch Ordnungsformen angegeben).

Als indefinites Numerale erzeugt „viel“ nur ein vages, unscharfes Maß an Bestimmtheit. Kommunikationsanalytisch betrachtet kann es eine offen geführte Kommunikation positiv beeinflussen. Die Beteiligten erreichen beim wechselseitigen Formulieren mehr Klarheit für sich und übernehmen tendenziell mehr Eigenverantwortung für das Geäußerte. Gleichzeitig vergrößert sich der Spielraum für das weitere Denken und Handeln. Konfrontationen können leichter entschärft und zukünftig eventuell vermieden werden. Mit Bewusstsein eingesetzt, können Selbstklärung gefördert und Kommunikation erleichtert und positiv für das Zusammenfinden unterschiedlicher Positionen und Sichten genutzt werden.

Allerdings lassen sich mit diesem Präfix auch Unsicherheiten kaschieren und zugleich Überlegenheit signalisieren. Es ermöglicht, sich über das Geschehen zu erheben und sich der Verantwortung für verbindliche Konkretisierungen zu entziehen.

Demzufolge ermöglicht die bildungssprachliche Konnotation von Vielperspektivität für den kritischen didaktischen Diskurs Entwicklungsdynamik; für die didaktische Praxis dagegen forciert der implizite Anspruch auf Universalität, auf Autorität, auf Majorität, auf Geltung eher Gefolgschaft. Da Vielperspektivität als wissenschaftsdisziplinäres Herausstellungsmerkmal der Didaktik des Sachunterrichts fungiert, ist zudem nach den Auswirkungen auf die Organisation und Entwicklung des disziplinären Wissens, der Wissenschaftler und der Wissenschaft selbst zu fragen.

2.2 Fachsprachliche Reflexion

Nach den vorherigen Ausführungen sollte es kaum überraschen, dass Fachdidaktiker/innen und Lehrer/innen des Sachunterrichts Perspektiven nach ihrem Verständnis, nach eigenen Interessen und Vorstellungen benannt und inhalt-

lich bestimmt haben und das vermutlich weiterhin tun – mal spontan, intuitiv, durchaus kreativ als Idee mit Verweis auf situative Passung oder empirischen Druck des Faktischen, mal auch intentional mit frei interpretierten Begriffen von „Konzept“ oder „Theorie“, hin und wieder anarchisch.

Der Sachstand im dritten Forschungsband der GDSU mit dem Titel „*Vielperspektivisches Denken im Sachunterricht*“ (Köhnlein/ Marquardt-Mau/ Schreier 1999) dokumentiert, was nach etwa 30 Jahren des „Neuen Sachunterrichts“, also 7 Jahre nach Gründung des GDSU, unter Vielperspektivität sachunterrichtsdidaktisch verstanden wurde.

Dieser Band markiert die fachöffentliche Anerkennung und Aufnahme von Vielperspektivität in den wissenschaftlichen Diskurs der Didaktik des Sachunterrichts. Etwas verhalten noch wirbt der Titel um unterrichtsfreundliche Aufmerksamkeit und Einlassung. Explizit und unmissverständlich wird dann auf dem rückseitigen Umschlag festgestellt: „Vielperspektivität ist ein wichtiges Prinzip des Sachunterrichts, das diesen Unterricht offen halten kann für die Pluralität möglicher Zugriffe auf die Welt und die methodische Kreativität, aber auch für die nicht selten überraschenden Ideen, Sichtweisen und Deutungen der Kinder.“ Der Satz interpretiert die bildungssprachliche Bedeutung von Vielperspektivität trefflich auf fachsprachliche Weise: formal als Prinzip und inhaltlich als Pluralität möglicher Zugriffe auf Welt, seien diese methodisch, routiniert, praktisch, informell oder interpretativ, spontan, intuitiv als Ideen, Sichtweisen oder Deutungen.

In den sieben Beiträgen von sechs anerkannten Didaktiker/innen geht es differenzierter, heterogener und weniger apodiktisch zu. Vier der Beiträge verwenden Vielperspektivität im Titel.

Walter Köhnlein (1999a, S. 9ff.) führt in den Forschungsband ein. Unter dem Titel „*Vielperspektivität als didaktische Kategorie*“ skizziert er Rahmen, Richtung und Reichweite. Vielperspektivität sei kein „elaboriertes didaktisches Konzept“, sondern ein „basales Prinzip“ des Sachunterrichts (a.a.O., S. 13), das neben den didaktischen Prinzipien Kindgemäßheit, Sachgemäßheit, Exemplarität und genetische Orientierung „die Polyvalenz der Zugriffsweisen auf die Wirklichkeit und damit die erforderliche inhaltliche und methodische Vielfalt in der Einheit des Sachunterrichts“ (a.a.O., S. 9) bekräftigen solle. Zudem stehe es „für eine bestimmte Weise von Offenheit, nämlich Offenheit für die vielfältigen [...] Ideen, Sicht- und Denkweisen, Fragen und Vorschläge der Kinder“ (a.a.O., S. 10).

Ungeachtet der ergänzenden Ausführungen ist diese Aussage als intentionale Auslegung sowohl für die Inhalts- als auch für die Zielbestimmung des Sachunterrichts zu interpretieren: Sachunterricht habe prinzipiell *alle* Zugriffsweisen auf die Wirklichkeit zu berücksichtigen. Das verlangt nicht zwangsläufig,

alle möglichen auch zu lehren, wohl aber die vorrangigsten auszuwählen und deren Auswahl zu begründen. Die so ermittelten Inhaltsbereiche und Methoden ihrer Erschließung werden dann zur unterrichtsplanerischen Aufgabe mit der Maßgabe, sie stufenbezogen zu übersetzen und thematisch zu integrieren. Köhnleins zweiter Beitrag „*Vielperspektivität und Ansatzpunkte naturwissenschaftlichen Denkens*“ (1999b, S. 88ff.) setzt sich anhand einer Analyse von Unterrichtsbeispielen mit Korrespondenzen zwischen Vielperspektivität und Verstehen auseinander, wobei vor allem die physikalische Dimension sowie „inhaltliche, didaktische, unterrichtsmethodische und mediale Perspektiven der geistig geordneten Auseinandersetzung mit der Welt“ (ebd.) beleuchtet werden. Komplementär kommen die für ein Verstehen-Lehren und Verstehen-Lernen unabdingbar zu berücksichtigenden vielfältigen Perspektiven der Kinder dazu, d.h. deren Vorverständnisse sowie deren Sichtweisen auf die Lerngegenstände und deren produktive Thematisierung im Unterricht.

Der Forschungsband enthält fünf weitere, thematisch relevante Beiträge:

Walter Popps „*Perspektivität und Pluralität als Aufgabe des Sachunterrichts*“ (1999, S. 60ff.) reflektiert die philosophische Grundfrage nach dem Verhältnis von (vorfindbarer) Welt und (konstruierter) Wirklichkeit mit den daraus sich ergebenden „unendlichen“ Möglichkeiten für Interpretationen, unterschiedlich projiziert je nach Biografie, Gruppe, Situation und unterschiedlich konkretisiert in deren Handeln. Notwendig für den produktiven wie beglückenden Umgang mit Pluralität seien intersubjektive und interkulturelle Verständigung. Vielperspektivisches Denken sowie die Bereitschaft und Fähigkeit zum Perspektivenwechsel seien die dafür erforderlichen Kompetenzen.

Helmut Schreiers Beitrag „*Vielperspektivität, Pluralismus und Philosophieren mit Kindern*“ (Schreier 1999, S. 24ff.) betont die Vielfalt der Perspektiven aus Sicht der Betrachtenden und der Handelnden. Die Pluralität der Betrachtungsweisen müsse für die Didaktik letztlich einschließen, dass die in unserer Kultur traditionsgemäß intendierte Einheitlichkeit der Weltsicht und des Erkenntnisstrebens auf nur eine Wahrheit hin aufzugeben sei zugunsten einer „Pluralisierung des Begriffs ‚Wahrheit‘“ (a.a.O., S. 25). Das sei ein riskantes Unterfangen, weil weder Didaktiker (als Vertreter und Vermittler ihrer Fächer) noch die Lehrer mit dem Auftrag, Kindern zu verdeutlichen, wie die Welt tatsächlich beschaffen ist, darauf vorbereitet seien. (Das gilt vermutlich immer noch). Das Projekt des „Mehrperspektivischen Unterrichts“ stellte diesen Auftrag nicht nur in Frage, es forderte die Entgegenstellung: „*Es geht auch anders.*“ Dass sich dieser Ansatz nicht etablieren konnte, lag wohl daran, dass er mit der tradierten Praxis des Grundschulunterrichts nicht vereinbar war. Mit einer Didaktik des Philosophierens mit Kindern

wollte Helmut Schreier die Gefährdungen von Subjektivität und Relativität bei der Wahrheitssuche reduzieren, indem Kinder mit Vielperspektivität – im Sinne von Pluralität der Sichtweisen und Urteile – vertraut werden und sie verstehen und respektieren lernen.

Edith Glumplers Beitrag behandelt die *„Herausforderung vielperspektivischen Denkens im Sachunterricht durch die Kulturenvielfalt an deutschen Schulen“* (1999, S. 226ff.). Das Thema ist auf dramatisch neue Art und mit großer Wucht heute wieder virulent geworden. Flüchtlings- und Migrantenkinder müssen beschult werden, und zwar so, dass ihre Integration und möglichst auch die ihrer Eltern weitgehend gelingen kann. Das erfordert, dass Schule, Didaktik und Unterricht sich auf deren kulturelle und soziale Umgebung, auf deren Milieu und Prägung einlassen als auch an deren persönlichen Erfahrungen und dem individuell verdichteten und entwickelten Verständnis ihrer und unserer Kultur anknüpfen. Das war Glumplers forschungsgestützte Überzeugung. Sie sah darin *eine* der Voraussetzungen, damit die Kinder sich *miteinander* nach und nach anderen Sichtweisen – also auch unseren – nähern, sie kennen und verstehen lernen, um schließlich zu gemeinsamen, wenigstens aber zu wechselseitig akzeptierten Perspektiven zu gelangen.

Joachim Kahlert hatte frühzeitig unter dem Titel *„Ganzheit oder Perspektivität? Didaktische Risiken des fächerübergreifenden Anspruchs und ein Vorschlag“* (Kahlert 1994) und später in seinem Modell der didaktischen Netze das Konzept eines integrativen, Perspektiven ausdifferenzierenden Ansatzes vorgestellt und instrumentell für die Ausgestaltung thematischer Einheiten des Sachunterrichts umgesetzt. In seinem Beitrag *„Vielperspektivität bewältigen. Eine Studie zum Management von Wissen und Information bei der Vorbereitung von Sachunterricht“* (Kahlert 1999) diskutiert er nicht sein Konzept, sondern berichtet von der Komplexität und Vielschichtigkeit der Auswahl und Aneignung von Materialien, die Lehrer/innen vorzugsweise nutzen und für jedes Thema des Sachunterrichts erneut zu bewältigen haben. Aus und mit diesen gewinnen sie dann pragmatisch, situationsbedingt und biografisch eingefärbt Perspektiven für ihren Unterricht.

Kornelia Möllers Beitrag *„Konstruktivistisch orientierte Lehr-Lernprozessforschung im naturwissenschaftlich-technischen Bereich des Sachunterrichts“* (1999, S. 125ff.) hat auf den ersten Blick wenig mit der Thematik des Bandes zu tun, jedenfalls diskutiert sie nicht Begriff oder Idee der Vielperspektivität. Bei näherem Hinschauen erlangen jedoch drei Feststellungen thematische Bedeutung: Es geht *erstens* um die Identifizierung der je besonderen Sichtweisen und Deutungen von Kindern, d.h. um deren unterschiedliche Perspektiven auf Sachverhalte in einer der inhaltlichen Dimensionen des Sachunterrichts, *zweitens* um deren Pflege und Weiterentwicklung zu zu-

kunftsfähigem Wissen und Können durch zielbezogene Planung, *drittens* um Format und Qualität von empirischen Untersuchungen für diese und ähnliche Fragen.

Vielperspektivität erweist sich in all diesen Beiträgen übergreifend als vorzügliches Attribut produktiver Explikation und didaktischer Anreicherung von Zielen, Inhalten, Themen, Methoden, Unterrichtsarrangements, Unterrichtsereignissen und Unterrichtsmaterialien. Zugleich allerdings befreit die Verwendung des Begriffs wegen seiner Unbestimmtheit und hohen Adaptabilität sowie der gewollt flexiblen Auslegung von einer verbindlichen sachunterrichtsdidaktischen Ausrichtung. Da der Begriff primär bildungssprachlich verwendet wird, erlaubt er zwar – wie in den vorgetragenen Beiträgen – Anspruch, Systematik und Ordnung, duldet jedoch für sich genommen ebenso Trivialität, Irrtum und Zufall. Deshalb ist zu klären, ob er ein theoretisch fundiertes oder immerhin fachstrategisch zu kennzeichnendes Herausstellungsmerkmal des Sachunterrichts bezeichnet. Denn in allgemeiner Wendung ähnelt er den grundschulpädagogisch motivierten Pleonasmen, die bei den Verknüpfungen beispielsweise von Sach-, Kind- oder Handlungsorientierung mit dem Sachunterricht entstehen. Diese Eigenschaften sind keine wählbaren Spezifika für Sachunterricht, sie sind für dieses Fach konstitutiv.

Grundsätzlich: Ohne sachunterrichtsdidaktische Konkretisierung und deren Rechtfertigung schwebt die Mehrfachabstraktion Vielperspektivität bestimmungslos über Unterrichtsplanung und Unterricht. Deshalb ist bei jeder konzeptuellen Attribuierung „vielperspektivisch“ in Verbindung mit Sachunterricht nach den theoretischen wie praktischen Mehrwerten zu fragen.

3 Der historische Mehrwert

Angeregt von Ludvik Flecks wissenschaftshistorischer und wissenschaftssoziologischer Studie zur Entstehung einer wissenschaftlichen Tatsache (1935, 1994) betrachte ich im Folgenden das wissenschaftssoziologische Feld, in dem sich Fachvertreter/innen des Sachunterrichts bewegen, danach die wissenschaftssoziologische Entwicklung einer fachwissenschaftlichen Tatsache, eines fachwissenschaftlichen Begriffs oder auch eines fachwissenschaftlichen Prinzips, und anschließend beides hinsichtlich der historischen Entwicklung von Vielperspektivität für die Didaktik des Sachunterrichts.

Fleck teilte das wissenschaftssoziologische Feld in einen strukturierten inneren Kreis der Fachleute und einen heterogenen äußeren Kreis der Nichtfachleute, unterschied bei diesem aber zwischen gebildeten, populärwissenschaftlich an dem Fachgebiet interessierten Laien und nicht-interessierten Personen. Den inneren Kreis bilden Wissenschaftler/innen, verantwortlich und

tätig in der Forschung, umgeben von einem Kranz wissenschaftlich gebildeter Praktiker/innen.

Übertragen auf die Didaktik des Sachunterrichts stellen Didaktiker/innen den inneren Kreis dar, umgeben von praktizierenden Lehrer/innen und populärwissenschaftlich interessierten Laien – den Eltern.

Folgt man aus der Perspektive der Sachunterrichtsdidaktik dem Ansatz Flecks, bilden die Wissenschaftler/innen eine Art Denkkollektiv, in denen sich ein eigener Denkstil ausprägt. Dieser dominiert das Denken der Fachleute, bewirkt Ähnlichkeit, versichert Zugehörigkeit und verschafft den passgerechten Aussagen Geltung sowohl nach innen als auch nach außen. Betrachtet man wiederum die Didaktik des Sachunterrichts, so wiesen in der historischen Genese dieser Wissenschaftsdisziplin nur wenige Wissenschaftler/innen tatsächlich eine idealtypische Berufsbiographie auf. Die meisten sind „Autodidakten“ im Fach, qualifizierten sich für andere Sachgebiete (u.a. Geschichte, Geografie, Biologie, Physik), zum Teil auch für deren Didaktik, oder für Spezialbereiche der Schulpädagogik und Erziehungswissenschaft (u.a. Umwelterziehung, Medienerziehung, Sexualerziehung). Demgemäß werden sie von deren Denkkollektiven sozialisiert und in deren Denkstile eingeführt.

Für die ersten 30 Jahre des „Neuen Sachunterrichts“ darf schon deshalb – überspitzt formuliert – ein quasi-chaotischer Entwicklungsverlauf der Didaktik des Sachunterrichts konstatiert werden.

Mit der Installation von Professuren für die Didaktik des Sachunterrichts Anfang der 80er Jahre begann die Entwicklung einer wissenschaftlichen Didaktik des Sachunterrichts moderner Prägung. Die erforderliche universitäre Anerkennung erzwang eine harmonisierende, wissenschaftlich substantiierte Identitätsbildung für dieses neue wissenschaftliche Fach. Zwangsläufig konnte das nur mit einem soziologisch wirksamen Prozess demokratischer Prägung gelingen, denn Sachunterricht, Heimatkunde, Sachkunde waren Ländersache. Sie waren es inhaltlich wie organisatorisch, und sie unterschieden sich in den professionellen Qualifikationsanforderungen der Lehrer/innen und deren Ausbilder/innen. Dank des gemeinsamen Interesses und der Bereitschaft zur Zusammenarbeit entwickelte sich im Kern die Vorstufe des sachunterrichtsdidaktischen Denkkollektivs, das wir heute kennen. Es ging zunächst um Verständigung, später um Abstimmung und Kooperation. Genaueres lässt sich den einschlägigen Veröffentlichungen entnehmen.¹

¹ Die historische Entwicklung des Faches hat Bernd Thomas (2013) zusammenhängend dargestellt und interpretiert. Autobiografisch geprägte gute Einblicke geben unter anderem die Beiträge der damaligen Akteur/innen (siehe Köhnlein/ Schreier 2001 und Hempel/ Wittkowske 2011).

Mit der Gründung der GDSU wurden 1992 die ideellen und organisatorischen Voraussetzungen geschaffen, die ermöglichten, dass sich in einem Interaktionsprozess der Vielen ein wissenschaftliches Fach selbstorganisiert entwickeln konnte. In dieser Phase „erfand“ Walter Köhnlein als passfähigen Leitgedanken das *Prinzip der Vielperspektivität*, das das Viele umfassen und zugleich unter einem begrifflichen Dach gemeinsames Handeln ausrichten konnte. In Flecks Terminologie: Das neu sich formende Denkkollektiv der Didaktik des Sachunterrichts erhielt mit dem Prinzip der Vielperspektivität seine vielleicht erste unumstrittene orientierende Kategorie, mit und aus der sich der charakteristische Denkstil des neuen Wissenschaftsgebiets zu entwickeln vermochte.

Der Weg dahin lässt sich analog zu Flecks Studie beschreiben: Das erste Auftauchen der Ideen von Vielperspektivität geschieht eher unauffällig im Kontext bisherigen Denkens. Die angeforderte Wissenschaftsorientierung für den „Neuen Sachunterricht“ beantworteten die Bundesländer zunächst mit einem elementarisierten Mosaik der Sachfächer aus der Sekundarstufe. Grundschulpädagog/innen sahen darin einen Mangel an Kindorientierung und den Verlust an heimat- und sachkundlicher Bildung. Curriculare Modellentwicklungen mit theoretischem Anspruch (vgl. Köhnlein/ Schreier 2001), wie sie auch das Förderprogramm CIEL zur Elementarerbziehung (Bennwitz/ Weinert 1973) u.a. mit dem Projekt „Mehrperspektivischer Unterricht“ (MPU) hervorbrachte, verunsicherten das traditionale Selbstverständnis der Grundschule und entschuldigten den Verbleib der Praxis bei scheinbar Bewährtem. Zugleich ermunterten sie die mit der Neuausrichtung der Didaktik des Sachunterrichts befassten Personen.² Im Bemühen um konzeptionelle Integration und Ordnung transformierten diese die diskutierten Vorstellungen. Aus der Sekundarfachorientierung entstand nach und nach eine wissenschaftsbezogene Weltorientierung, die eine curriculare Kontinuität von Themen der kindlichen Lebenswelt und den Beständen der Kultur hin zu fachlichen Ausdifferenzierungen ermöglichte. Walter Köhnlein entwickelte dafür eine Systematik inhaltlicher Dimensionen mit gesamtcurricularen Perspektiven auf dem genetischen Weg zu den Fächern (Köhnlein 1990); Joachim Kahlert diskutierte in Erweiterung die didaktische Relevanz unterschiedlicher

² Auf den Jahrestagungen der GDGP fanden sich Didaktiker/innen zusammen, die sich für das naturwissenschaftliche Lernen von Grundschulkindern interessierten. Nach und nach entstand eine sachunterrichtsaffine Arbeitsgruppe unter Führung von Walter Köhnlein und Kay Spreckelsen. Das geschah noch in der zweiten Hälfte der 1970er Jahre. Anfang der 1980er Jahre wuchs das Bedürfnis der Teilnehmer nach Kontakt und Austausch mit Kolleg/innen mit anderen didaktischen Schwerpunkten. Seit 1982 fanden regelmäßige, jährliche Treffen statt. Es ging zunächst um Verständigung, später um Abstimmung und Kooperation.

Perspektiven, mit denen auf eine Sache geblickt wird (Kahlert 1994). Obwohl noch bildungssprachlich gefasst, bereitete die fachinterne Rezeption die fachsprachliche Thematisierung vor, auf die bereits ausführlich eingegangen wurde.

Den Werdegang zur fachwissenschaftlichen Tatsache beschreibt Fleck von der vorwissenschaftlichen Thematisierung und Problematisierung über die Ambition auf wissenschaftliche Anerkennung mittels Publikation in wissenschaftlichen Zeitschriften, vermehrt auch in wissenschaftlichen Sammelbänden (wie für uns die Tagungs- und Forschungsbände der GDSU), die Aufnahme in den wissenschaftlichen Diskurs des Fachkollektivs mit Festigung der wissenschaftlichen Geltung durch Aufnahme in dessen wissenschaftliche Handbücher und schließlich – hinreichend etabliert – vereinfacht und vermittlungsgerecht didaktisiert bis zum Bestandteil der Lehrbücher des Faches. Diese Abfolge beschreibt die sichtbaren Stadien der Entstehung und Entwicklung einer (neuen) Wissenschaft: Zeitschriftenwissenschaft, Handbuchwissenschaft, Lehrbuchwissenschaft; sie wiederholt sich bei der Ausbildung eines neuen Wissenschaftszweiges, eines neuen Denkstils. Eine derartige Abfolge lässt sich ohne Not für die Didaktik des Sachunterrichts insgesamt wie für deren diverse Konzeptionen, Prinzipien und sonstige Thematisierungen feststellen. Für Praktiker/innen, mehr noch in der populärwissenschaftlichen Fassung für die gebildete Öffentlichkeit, muss der im wissenschaftlichen Denkstil inhärente Zweifel an der methodenunabhängigen Gültigkeit des neuen Wissens unterdrückt werden. Lehrer/innen haben wie Ärzt/innen im jeweiligen hier und jetzt ihrer Praxis zweifelsfrei zu handeln, zumindest in dem Verständnis, die beste der bekannten Möglichkeiten gewählt zu haben.

Der Vorstand der GDSU hat sich im Jahre 2000 dieser Aufgabe angenommen, um die vielen Richtungen und Ausprägungen des Sachunterrichts zum Zwecke der bildungspolitischen wie bildungspraktischen Wirksamkeit des Faches und seiner Didaktik konzeptionell und operativ abzustimmen und zu binden. Auf der Grundlage einer Delphi-Studie erarbeitete eine Arbeitsgruppe der Gesellschaft den ersten Perspektivrahmen für den Sachunterricht. Das Prinzip der Vielperspektivität war damit fester Bestandteil des fachdidaktischen Denkstils geworden. Die Mitglieder des GDSU unterwarfen sich trotz mancher konzeptioneller Zweifel dem fachpolitischen Diktat, bundesweit mit einem gemeinsam abgestimmten Programm für die Inhalte und Ziele des Sachunterrichts aufzutreten, eine vermittelbare didaktische Interpretation zu akzeptieren und sie in der Öffentlichkeit zu vertreten. Vorgelegt wurde eine Art Kompendium für die Praxis, das sich mit Flecks Beschreibung von Vereinfachung und Unschärfe deckte, zugleich aber Akzeptanz erleichterte und

Gebrauchswert versprach. Die Erfolgsgeschichte dieses Projektes ist bekannt. Mehrere tausend Exemplare wurden verkauft und in Aus- und Fortbildung eingesetzt. Lehrer/innen werden anhand dieses Quasi-Lehrbuchs – jetzt in der erweiterten Fassung – ausgebildet und können darauf bei Bedarf zurückgreifen.

Rückblickend betrachtet war die Konzeptualisierung der Vielperspektivität notwendig, um die Vielheit von Ansätzen und Richtungen einzubinden. Wissenschaftler/innen wie Praktiker/innen erhielten eine gemeinsame fachliche Identität mit erhöhtem sozialem Status, in dem die unterschiedlichen individuellen, fachlichen und didaktischen Perspektiven im Kollektiv aufgehoben waren. Liberalisiert und demokratisiert über die Delphi-Studie und der sich anschließenden Entwicklung des Perspektivrahmens war die historische Aufgabe der Konsolidierung im Wesentlichen damit abgeschlossen. Der Perspektivrahmen begrenzt pragmatisch die Entfaltung des Konzepts durch den Geltungsdruck, den er auf Lehrplanentwicklung, Praxis und Lehrerfortbildung ausübt.

4 Die Aufgaben

4.1 Kontinuität

Für den Sachunterricht hat sich auf dem Vermittlungsweg von Wissenschaft zur Praxis eine Perspektivierung wissenschaftsorientierter Prägung durchgesetzt. Sie wirbt mit Argumenten der Anschlussfähigkeit und Passung in das schulische Gesamtcurriculum, mit der Bedeutung und dem Ansehen der Wissenschaften und dem ihnen zugesprochenen entwickeltesten Stand des Wissens hinsichtlich Welterklärung, methodischer Leistungsfähigkeit, theoretischer Konsistenz sowie technischer Verwertbarkeit und praktischer Wirksamkeit. Damit wäre im Verständnis von Fleck der wissenschaftsorientierte Denkstil als dominanter etabliert und mit der Modellierung des Perspektivrahmens auch das geltende didaktische Paradigma des Faches im Verständnis von Thomas Kuhn erarbeitet.

Doch für das damit implizite Gültigkeitsbegehren reicht die curriculare Rekonstruktion von Vielperspektivität innerhalb der Grenzen des Perspektivrahmens der GDSU nicht aus. Die Didaktik des Sachunterrichts wird sich der theoretischen Grundlegung wie konzeptuellen Vervollständigung im Sinne Köhnleins (2012) widmen müssen, verbunden zum einen mit dem Nachweis der jeweils beabsichtigten vielperspektivischen Wirksamkeit bei den Schüler/innen – inhaltlich, kulturell, individuell, nachhaltig, zum anderen mit der Prüfung ihrer wissenschaftstheoretischen wie -methodischen Tauglichkeit.