

Eine Arbeitsgemeinschaft der Verlage
Brill | Schöningh – Fink · Paderborn
Brill | Vandenhoeck & Ruprecht · Göttingen – Böhlau Verlag · Wien · Köln
Verlag Barbara Budrich · Opladen · Toronto
facultas · Wien
Haupt Verlag · Bern
Verlag Julius Klinkhardt · Bad Heilbrunn
Mohr Siebeck · Tübingen
Narr Francke Attempto Verlag – expert verlag · Tübingen
Psychiatrie Verlag · Köln
Ernst Reinhardt Verlag · München
transcript Verlag · Bielefeld
Verlag Eugen Ulmer · Stuttgart
UVK Verlag · München
Waxmann · Münster · New York
wbv Publikation · Bielefeld
Wochenschau Verlag · Frankfurt am Main

Die Herausgeberinnen und Herausgeber

Maria Fölling-Albers, Dr., Professorin (i.R.) für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Universität Regensburg.

Margarete Götz, Dr., Professorin (i.R.) für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Universität Würzburg.

Andreas Hartinger, Dr., Professor für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Universität Augsburg.

Joachim Kahlert, Dr., Professor (i.R.) für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Universität München.

Susanne Miller, Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Grundschulpädagogik an der Universität Bielefeld.

Steffen Wittkowske, Dr., Professor für Didaktik des Sachunterrichts an der Universität Vechta.

Joachim Kahlert
Maria Fölling-Albers
Margarete Götz
Andreas Hartinger
Susanne Miller
Steffen Wittkowske
(Hrsg.)

Handbuch Didaktik des Sachunterrichts

3., überarbeitete Auflage

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2022

Online-Angebote oder elektronische Ausgaben zu diesem Buch
sind erhältlich unter www.utb-shop.de

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens
aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

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

2022.L. © 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.

Umschlagillustration: © Vladgrin/istockphoto.

Einbandgestaltung: Atelier Reichert, Stuttgart.

Druck und Bindung: Friedrich Pustet, Regensburg.

Printed in Germany 2022.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

utb-Band-Nr.: 8621

ISBN 978-3-8385-8801-8 **digital**

ISBN 978-3-8252-8801-3 **print**

Vorwort zur 3. Auflage

Mit seinem systematischen Aufbau erschließt das Handbuch für Lehrende und Studierende das breite Feld der Fachdidaktik Sachunterricht als eine wissenschaftliche Disziplin mit vielfältigen Bezügen zur Bildungstheorie, zu anderen Fachdidaktiken, zur Entwicklungspsychologie sowie zur Lehr-Lern- und zur Unterrichtsforschung.

Für die dritte Auflage wurden die Beiträge der vorausgehenden Auflage aktualisiert. Sofern wissenschaftliche Entwicklungen und neue Anforderungen an den Sachunterricht es erforderlich machten, wurden einige Kapitel und Beiträge thematisch neu akzentuiert oder erweitert und zusätzlich Beiträge aufgenommen.

Die Herausgeberinnen und Herausgeber

Inhaltsverzeichnis

1 Bildungstheoretische Grundlagen der Fachdidaktik des Sachunterrichts

1.1 Didaktik des Sachunterrichts als bildungswissenschaftliche Disziplin

- | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1 Didaktik des Sachunterrichts als bildungswissenschaftliche Disziplin | 15 |
| <i>Margarete Götz, Joachim Kahlert, Maria Fölling-Albers, Andreas Hartinger, Susanne Miller, Steffen Wittkowske und Dietmar von Reeken</i> | |
| 2 Lebenswelt/Heimat als didaktische Kategorie | 29 |
| <i>Andreas Niefeler</i> | |
| 3 Kind als didaktische Kategorie | 33 |
| <i>Maria Fölling-Albers</i> | |
| 4 Sache als didaktische Kategorie | 39 |
| <i>Walter Köhnlein</i> | |

1.2 Methoden der Erkenntnisgewinnung

- | | |
|-----------------------------|----|
| 5 Historische Zugänge | 44 |
| <i>Margarete Götz</i> | |
| 6 Empirische Zugänge | 50 |
| <i>Andreas Hartinger</i> | |
| 7 Pragmatik..... | 55 |
| <i>Joachim Kahlert</i> | |

2 Fachdidaktik Sachunterricht

2.1 Der Sachunterricht in Schule und Hochschule

- | | |
|------------------------------------------------------------------------------|----|
| 8 Sachbezogene Bildung in der frühen Kindheit..... | 63 |
| <i>Miriam Leuchter</i> | |
| 9 Sachunterricht in schulischen Lehrplänen | 67 |
| <i>Bernd Reinboffer</i> | |
| 10 Inklusion im Sachunterricht – Ansprüche, Chancen, Herausforderungen | 76 |
| <i>Kim Lange-Schubert und Joachim Kahlert</i> | |
| 11 Lehrer- und Lehrerinnenbildung..... | 84 |
| <i>Iris Baumgardt und Astrid Kaiser</i> | |
| 12 Professionelle Kompetenzen von Lehrpersonen im Sachunterricht | 93 |
| <i>Kim Lange-Schubert und Kezia Schlotter</i> | |

2.2 Aufgaben und Ziele des Sachunterrichts

13	Aufgaben und Ziele des Sachunterrichts.....	100
	<i>Walter Köhnlein</i>	
14	Methodisches Erschließen	109
	<i>Hartmut Giest</i>	
15	Reflektiertes Verstehen	113
	<i>Andreas Nießeler</i>	
16	Kompetentes Handeln	118
	<i>Joachim Kahlert</i>	
17	Sachgerechtes Urteilen	122
	<i>Hans-Joachim Müller</i>	
18	Interessen entwickeln	126
	<i>Andreas Hartinger</i>	
19	Anschlussfähiges Wissen und Können grundlegen.....	131
	<i>Kay Spreckelsen</i>	

2.3 Inhaltsbereiche

2.3.1 Fachbezogene Inhaltsbereiche

20	Physikalische Aspekte.....	135
	<i>Michael Haider</i>	
21	Chemische Aspekte.....	141
	<i>Mirjam Steffensky</i>	
22	Biologische Aspekte.....	146
	<i>Carolin Retzlaff-Fürst und Steffen Wittkowske</i>	
23	Geographische Aspekte	151
	<i>Marco Adamina</i>	
24	Technische Aspekte	157
	<i>Ingelore Mammes, Monika Zolg und Swantje Dölle</i>	
25	Soziologische Aspekte.....	164
	<i>Volker Schwier</i>	
26	Ökonomische Aspekte.....	169
	<i>Eva Gläser</i>	
27	Politische Aspekte	173
	<i>Georg Weißeno und Dagmar Richter</i>	
28	Historische Aspekte.....	179
	<i>Dietmar von Reeken</i>	
29	Ethische Aspekte	184
	<i>Hans-Joachim Müller</i>	

2.3.2 Beitrag des Sachunterrichts zu fächerübergreifenden Bildungsaufgaben

30	Digital literacy – Medienbildung im Sachunterricht.....	188
	<i>Markus Peschel</i>	
31	Interkulturelles Lernen im Sachunterricht	198
	<i>Bernd Dühlmeier und Uwe Sandfuchs</i>	

32	Gesundheitsbildung und -erziehung.....	203
	<i>Hartmut Giest und Ksenia Hintze</i>	
33	Bildung für nachhaltige Entwicklung.....	212
	<i>Katrin Hauenschild und Dietmar Bolscho</i>	
34	Mobilitätsbildung	216
	<i>Philipp Spitta</i>	
35	Friedensbildung	221
	<i>Dagmar Richter und Nina Kallweit</i>	

2.4 Historische und aktuelle Konzeptionen des Sachunterrichts

36	Wozu dienen Konzeptionen?.....	226
	<i>Joachim Kablert</i>	
37	Zur Geschichte des Sachunterrichts	231
	<i>Margarete Götz</i>	
38	Heimatkunde in der DDR.....	239
	<i>Hartmut Giest und Steffen Wittkowske</i>	
39	Der heimatkundliche Unterricht in der Grundschule.....	247
	<i>Johannes Jung</i>	
40	Wissenschaftsorientierung als konzeptioneller Anspruch	255
	<i>Bernd Thomas</i>	
41	Genetisches Lernen und Conceptual Change	262
	<i>Kornelia Möller</i>	
42	Vielperspektivischer Sachunterricht.....	269
	<i>Bernd Thomas</i>	
43	Perspektivrahmen Sachunterricht	277
	<i>Andreas Hartinger und Hartmut Giest</i>	
44	Sachunterricht in Reform- und Alternativschulen	283
	<i>Johannes Jung</i>	

2.5 Sachunterrichtliches Lernen in internationaler Perspektive

45	Sachunterricht in Europa – ein Überblick	288
	<i>Beate Blaseio</i>	
46	„Sachunterricht“ an den Primarschulen in England	298
	<i>Daniela Schmeinck</i>	
47	Sachunterricht in Frankreich.....	303
	<i>Michaela Vogt</i>	
48	Lebenskundeunterricht als Einführungsfach der Primarschule in Japan.....	309
	<i>Nobuyuki Harada</i>	
49	Sachunterricht in den USA	313
	<i>Simone Gutwerk</i>	
50	Sachunterricht in Australien.....	319
	<i>Alison Sammel und Meike Munser-Kiefer</i>	

3 Sachunterrichtsspezifische Lernvoraussetzungen

51	Anthropologische Lernvoraussetzungen.....	327
	<i>Klaudia Schultheis</i>	
52	Kognitive Entwicklung.....	334
	<i>Hartmut Giest</i>	
53	Moralische Entwicklung.....	343
	<i>Klaus Zierer und Lukas Otterspeer</i>	
54	Entwicklung von Zeit- und Geschichtsbewusstsein	349
	<i>Markus Kübler</i>	
55	Entwicklung des naturwissenschaftlichen Denkens.....	355
	<i>Susanne Koerber, Beate Sodian und Christopher Osterhaus</i>	
56	Soziale Entwicklung.....	360
	<i>Hanns Petillon</i>	
57	Entwicklung des ökonomischen Denkens	367
	<i>Eva Gläser</i>	
58	Entwicklung von Raumbewusstsein	372
	<i>Michael Hemmer und Katja Wrenger</i>	
59	Gender im Lehr-Lernprozess	377
	<i>Linya Coers und Marlies Hempel</i>	
60	Kulturelle Unterschiede.....	382
	<i>Angelika Speck-Hamdan</i>	
61	Sozioökonomische Differenzen	387
	<i>Susanne Miller</i>	
62	Heterogene Lernvoraussetzungen	392
	<i>Bärbel Kopp und Sabine Martschinke</i>	

4 Lehren und Lernen im Sachunterricht

4.1 Methoden, Prinzipien und Arbeitsformen

63	Methoden und Prinzipien des Sachunterrichts	401
	<i>Wolfgang Einsiedler (†) und Ilonca Hardy</i>	
64	Erfahrungsorientierter Sachunterricht	412
	<i>Klaudia Schultheis</i>	
65	Problemorientierter Sachunterricht	417
	<i>Christina Beinbrech</i>	
66	„Handlungsorientierung“ im Sachunterricht	422
	<i>Kornelia Möller</i>	
67	Instruktionsorientierter Sachunterricht	428
	<i>Katrin Lohrmann</i>	

68	Öffnung von Unterricht.....	434
	<i>Andreas Hartinger und Sabine Martschinke</i>	
69	Lehren und Lernen in Projekten	439
	<i>Brunhilde Marquardt-Mau und René Schroeder</i>	
70	Kooperatives Lernen	445
	<i>Sabine Martschinke und Bärbel Kopp</i>	
71	Philosophieren im Sachunterricht	450
	<i>Kerstin Michalik</i>	
72	Lehren und Lernen an außerschulischen Lernorten.....	455
	<i>Janine Brade und Bernd Dühlmeier</i>	
73	Den Sachen begegnen	463
	<i>Andreas Niefsele</i>	
74	Die Sachen erschließen.....	471
	<i>Sandra Tänzer</i>	
75	Die Sachen mitgestalten.....	481
	<i>Hartmut Giest und Steffen Wittkowske</i>	
76	Die Sachen darstellen und reflektieren.....	489
	<i>Marcus Rauterberg</i>	
77	Die Sachen versprachlichen.....	499
	<i>Astrid Rank und Anja Wildemann</i>	

4.2 Medien, Repräsentationsformen und Arbeitsmittel

78	Expertinnen und Experten	506
	<i>Gudrun Schönknecht</i>	
79	Modelle.....	511
	<i>Kim Lange-Schubert, Florian Böschl und Kay Spreckelsen</i>	
80	Arbeitsmittel	517
	<i>Henning Unglaube und Angela Jonen</i>	
81	Digitale Medien	523
	<i>Friedrich Gervé</i>	
82	Bilder	529
	<i>Sabine Martschinke und Heiner Oberhauser</i>	
83	Texte.....	535
	<i>Dietmar von Reeken</i>	
84	Schulgarten	540
	<i>Lissy Jäkel und Steffen Wittkowske</i>	

4.3 Leistungen im Sachunterricht

85 Leistungen ermitteln und bewerten.....	546
<i>Frauke Grittner</i>	
86 Bildungsstandards als Leistungsnorm	555
<i>Gabriele Faust (†) und Carina Neubauer</i>	
87 Naturwissenschaften in der Grundschule – Ergebnisse aus der internationalen Leistungsstudie TIMSS	561
<i>Mirjam Steffensky und Thilo Kleickmann</i>	
 Sachregister	 567
 Autorinnen und Autoren	 573

1 Bildungstheoretische Grundlagen der Fachdidaktik des Sachunterrichts

1.1 Didaktik des Sachunterrichts als bildungswissenschaftliche Disziplin

1 Didaktik des Sachunterrichts als bildungswissenschaftliche Disziplin

Margarete Götz, Joachim Kahlert,
Maria Fölling-Albers, Andreas Hartinger,
Susanne Miller, Steffen Wittkowske
und Dietmar von Reeken

Die Didaktik des Sachunterrichts ist – wie andere Fachdidaktiken auch – eine vergleichsweise junge Wissenschaftsdisziplin. Sie verdankt ihre Entstehung weniger der Bearbeitung eines wissenschaftlichen Theorie- und Methodenproblems als vielmehr der gesellschaftlichen Aufgabe, Wissen, Handlungsnormen und Kompetenzen an die nachfolgende Generation unter den Bedingungen institutionalisierten Lernens zu vermitteln. Als historisch erfolgreichstes Medium zur Ordnung und Sequenzierung des in der Schule zu vermittelnden Wissens wie der Handlungsnormen haben sich, ausgehend von den höheren Lehranstalten, weltweit die Unterrichtsfächer durchgesetzt (vgl. Goodson, Hopmann & Riquarts 1999). Mit ihrer schulischen Etablierung gehen gesellschaftlich, politisch und wissenschaftlich zu verhandelnde Begründungs-, Entscheidungs-, Klärungs- und Forschungsprobleme einher. Sie beziehen sich u.a. auf Fragen nach der Legitimation der einem Unterrichtsfach zugeschriebenen Zielsetzungen, nach den Kriterien der Auswahl, der Sequenzierung und Hierarchisierung seiner Inhalte, nach den Realisierungsbedingungen, der Qualität und Wirksamkeit seines unterrichtsmethodischen Arrangements, nach den fachlichen und psychischen Ausgangslagen sowie den erzielten Wirkungseffekten auf Seiten der Lernenden und nach den vorhandenen wie wünschenswerten professionellen Kompetenzen auf Seiten der Lehrenden. Weder in der Didaktik des Sachunterrichts noch in anderen Didaktiken steht ein Einheitsmodell für die Theorieanstrengungen und Forschungsformate zur Verfügung, mit dem diese und weitere Fragen zu lösen wären.

Mit den anderen Fachdidaktiken teilt die Didaktik des Sachunterrichts die Angewiesenheit auf Erkenntnisse der Bildungswissenschaften einschließlich ihrer schulbezogenen Subdisziplinen sowie der je zugehörigen Fachwissenschaft. Allerdings unterscheidet sich die Didaktik des Sachunterrichts von den übrigen Fachdidaktiken insofern, als sie nicht eine einzige, sondern eine Vielzahl von Fachwissenschaften als Referenzdisziplinen besitzt. Diese Eigenart erklärt sich aus den Spezifika ihres Gegenstandes, dem Unterrichtsfach Sachunterricht, näherhin aus dessen im

deutschen Schulsystem historisch wie aktuell vorgenommenen Begrenzung auf die erste Schulstufe und dem dadurch bedingten Anspruch, die Anfänge schulischer Bildungsprozesse in ihren Zielsetzungen, ihren Inhalten, ihrem Verlauf und ihren Wirkungserwartungen nicht ausschließlich auf Anforderungen eines rein fachlich-systematischen Lernens einzuengen.

Eine solche Ausgangslage wirkt sich eher erschwerend als erleichternd aus, wenn es darum geht, die Didaktik des Sachunterrichts als wissenschaftliche Disziplin mit einer eigenen fachlichen Identität zu kennzeichnen. Dennoch soll dieser Versuch mit den nachfolgenden Überlegungen unternommen werden, indem die Gegenstandsannahmen, das Erkenntnisinteresse und die Erkenntnismethoden der Didaktik des Sachunterrichts näher bestimmt werden. Um das zu leisten, werden wir zunächst die Didaktik des Sachunterrichts bildungstheoretisch verorten, danach ihren Gegenstand, den schulischen Sachunterricht, betrachten und abschließend die Wege der Erkenntnisgewinnung charakterisieren.

1 Bildung als Referenzrahmen der Didaktik des Sachunterrichts

Historisch und aktuell existiert sowohl innerhalb wie außerhalb der erziehungswissenschaftlichen Fachkommunikation eine Vielzahl von Analysen des Bildungsbegriffs, von definitonischen Bestimmungen und von inhaltlichen Vorstellungen darüber, was einen gebildeten Menschen ausmacht (vgl. Tenorth 2020). Das Bildungsverständnis unterliegt der Dynamik und der Interpretation des gesellschaftlichen Wandels wie der sich ständig verändernden wissenschaftlichen Erkenntnisse, die immer wieder neue Auffassungen und Erwartungen darüber hervorbringen, welche individuellen und sozialen Anforderungen die Kinder heute und in Zukunft bewältigen müssen. Dennoch, oder gerade deshalb, ist es für die wissenschaftliche Verständigung über die Auswahl und Gestaltung von *schulischen* Lernangeboten unverzichtbar, Bildungsvorstellungen zu entwickeln, zu diskutieren und zu klären. Mit dieser Reflexionsleistung gewinnt die Didaktik des Sachunterrichts eine Orientierungsgrundlage zur Abgrenzung bildungstheoretisch legitimierbarer von nicht legitimierbaren Anforderungen und sichert dadurch wissenschaftsintern wie -extern die Nachvollziehbarkeit ihrer Argumentation. Diese ist ihrerseits Voraussetzung für eine Verständigung darüber, was Schule als der zentrale öffentliche Ort für die Ermöglichung von Bildung der nachwachsenden Generation anbieten sollte. Vom Anspruch her geht es dabei darum zu klären, welches Wissen und Können jeder haben sollte (vgl. Koch 2004, 184 f.), und zwar nicht nur, um in der gegebenen Welt zurechtzukommen und sich selbst darin weiterzuentwickeln. Darüber hinaus schließt Bildung die Fähigkeit ein, „in eine kritische Distanz zu sich selbst und zur außersubjektiven Welt zu treten“ (Köhnlein 2012, 246) und bereit zu sein, sich für notwendig erkannte Änderungen unter dem Primat der Demokratie einzusetzen.

Einen für die Didaktik des Sachunterrichts anschlussfähigen Bildungsbegriff liefert Henning Kößler, der Bildung versteht als „Erwerb eines Systems moralisch erwünschter Einstellungen durch die Vermittlung und Aneignung von Wissen derart, dass Menschen im Bezugssystem ihrer geschichtlich-gesellschaftlichen Welt wählend, wertend und stellungnehmend ihren Standort definieren, Persönlichkeitsprofil bekommen und Lebens- und Handlungsorientierung gewinnen“ (Kößler 1997, 113).

Was dieses Bildungsverständnis trotz einer starken Betonung ethisch-moralischer Ansprüche für die Didaktik des Sachunterrichts fruchtbar macht, ist der starke Zusammenhang zwischen Wissenserwerb, Persönlichkeitsentwicklung und Beziehung der Person zu ihrer Lebenswelt. Bildung wird dabei nicht nur als ein Kanon von Wissen, Fähigkeiten bzw. Kompetenzen verstanden. Vielmehr wird Bildung gedacht als Qualitätsmerkmal der Beziehungen, die eine Person zur Welt, zu ihren Menschen und zu ihrer Kultur einnimmt. Nicht das Haben und Besitzen von

Wissen ist Ausdruck von Bildung, sondern der verständige und verantwortungsvolle Umgang mit eigenem und fremdem Wissen. Speziell auf die Inhaltsbereiche des Sachunterrichts bezogen, stellen sich Fragen wie: Mit welchen Auswirkungen für andere macht jemand von seinem Wissen und Können Gebrauch? Berücksichtigt man andere Interessen, hat man nur die eigenen Ziele im Sinn oder ist man bereit, sich auch an Zielen anderer zu orientieren? Geht man selbstgewiss und dogmatisch mit dem um, was man gerade weiß oder was man für Wissen hält, oder nimmt man eine fragende und abwägende Haltung ein – auch sich selbst gegenüber? Ist man bereit, Neues zu erproben und eigene Vorstellungen und Ideen auch gegen Widerstand oder gegen Gewohnheiten einzubringen? Gibt man sich damit zufrieden, Wissen zu nutzen, das man selbst für richtig hält, oder bemüht man sich zu prüfen, ob auch andere dieses Wissen teilen? Setzt man sich mit der Umwelt gezielt, engagiert und mit einer zugewandten Haltung zum Gegenstand auseinander oder hat der Austausch mit der Umwelt eher den Charakter des Erledigens, des Abarbeitens?

Versucht man, über die gewählte begriffliche Klärung hinaus, den schulischen Bildungsauftrag konkreter zu fassen, dann sieht man sich zum Zwecke der Identifikation bildungsbedeutsamer schulischer Ziele und Inhalte mit der Aufgabe konfrontiert, ein Entscheidungs- und Ordnungsraster zu finden, das einerseits gleichermaßen individuelle wie kollektive Zugänge zur Welt eröffnet und andererseits die eigenständige Handlungsfähigkeit des Individuums in dieser Welt ermöglicht. Für die Bearbeitung dieser Aufgabe liegt eine Vielzahl historischer wie aktueller Lösungsvarianten bereit. Eine Auswahl der gegenwärtig durchaus kontrovers diskutierten Ansätze soll nachfolgend kurz skizziert werden:

- Im Rahmen seines Allgemeinbildungskonzeptes hat Wolfgang Klafki ein problemorientiertes Ordnungsmodell für schulische Bildungsprozesse entwickelt. Auf der Basis einer kritischen Gegenwartsdiagnose identifiziert er verschiedene sog. „epochaltypische Schlüsselprobleme“, wie z. B. die Frage des Friedens oder die der gesellschaftlich produzierten Ungleichheit (vgl. Klafki 1992). Die didaktische Aufbereitung und unterrichtliche Erarbeitung solcher Probleme – auch im Sachunterricht – soll eine zukunftsfähige Bildung sichern.
- Kompetenztheoretisch ausgerichtet ist die Klassifikation von Fähigkeiten, die nach Heinz-Elmar Tenorth unerlässlich für eine allen Schülerinnen und Schülern gleichermaßen zukommende Grundbildung sind. Diese konkretisiert sich in der „Beherrschung der Verkehrssprache, mathematischer Mitteilungsfähigkeit, Selbstregulation des Wissenserwerbs, Kompetenz im Umgang mit modernen Informationstechnologien“ sowie in „fremdsprachlicher Kompetenz“ (Tenorth 2005, 27). Als inhaltliche Grundlage für den schulischen Erwerb dieser Basiskompetenzen bestimmt Tenorth vier „Lernbereiche“, den sprachlichen, den historisch-gesellschaftlichen, den mathematisch-naturwissenschaftlichen und den ästhetisch-expressiven (Tenorth 1994, 174).
- Aus „unterschiedliche[n] Modi der Weltbegegnung“ gewinnt Jürgen Baumert ein Entscheidungs- und Ordnungsgerüst für die schulische Bildung, in dem verschiedene Formen der Rationalität mit den kulturellen Errungenschaften in modernen Gesellschaften korrespondieren. Dazu gehören: die kognitiv-instrumentelle Rationalität, die in den Naturwissenschaften, in der Mathematik und in der Technik zum Ausdruck kommt, die ästhetisch-expressive Rationalität der Kunst, Sprache, Musik und der Körperlichkeit, die Rationalität von Normen und Bewertungen im Umgang mit Inhalten und Fragen des Rechts, der Wirtschaft und des Zusammenlebens sowie die philosophisch-religiöse Rationalität mit dem Fokus auf existenziell bedeutsame Fragen nach dem Sinn von Leben und der Begründung eigenen Handelns (vgl. Baumert 2002, 106 ff.).

- Durch die internationalen Schulleistungsvergleichsstudien erreichte innerhalb wie außerhalb der Sachunterrichtsdidaktik ein Bildungsverständnis erhöhte Aufmerksamkeit, das in Anlehnung an das aus dem Angloamerikanischen stammenden Literacy-Konzept funktional-pragmatisch ausgerichtet ist. Es verpflichtet die schulische Grundbildung auf den Erwerb jener Kompetenzen, die als „basale Kulturwerkzeuge“ für eine befriedigende persönliche Lebensführung wie für die aktive Teilnahme am Leben moderner Gesellschaften als notwendige Voraussetzung gelten (Baumert, Stanat & Demmrich 2001, 20). Unter diesen Vorzeichen umfasst die schulische Grundbildung in bereichsspezifischer Konkretisierung Lesekompetenz (reading literacy), mathematische Grundbildung (mathematical literacy) sowie die – auch in die Zuständigkeit der Sachunterrichtsdidaktik fallende – naturwissenschaftliche Grundbildung (scientific literacy) (vgl. ebd., 22 f.; Marquardt-Mau 2004). Ausdifferenziert umschließt letztere das Verständnis a) naturwissenschaftlicher Begriffe und Prinzipien, b) naturwissenschaftlicher Untersuchungsmethoden und Denkweisen, c) der Möglichkeiten und Grenzen der Naturwissenschaften sowie d) der Beziehungen zwischen Naturwissenschaft, Technik und Gesellschaft (Prenzel, Geiser, Langeheine & Lehmann 2003, 146 f.).
- Folgt man jenseits bildungstheoretischer Erwägungen bildungsadministrativen Vorgaben, wie sie für das deutsche Schulsystem in kultusministeriellen Empfehlungen, staatlichen Lehrplänen und Richtlinien enthalten sind, dann dominiert hier eine nach dem Fächerprinzip differenzierte schulische Bildung, die in aller Regel durch einen jeweils fachspezifischen Kenntnis- und Fähigkeits- bzw. Kompetenzerwerb definiert ist, dessen Niveau und Umfang mit aufsteigender Jahrgangsstufe zunimmt. Parallel zu dieser fachbezogenen Bildung und ihr teilweise übergeordnet sollen ganze Kataloge von fächerübergreifenden Zielsetzungen durch schulische Anstrengungen realisiert werden (vgl. Beitrag von Reinhoffer in diesem Band, Nr. 9). Auch andernorts ist diese Zweiteilung von fachspezifischen und -unspezifischen Bildungsansprüchen gebräuchlich (vgl. die Beiträge im Kapitel 2.5 dieses Bandes).
- In unterrichtsfachspezifischer Konkretisierung haben für den hier interessierenden Sachunterricht – abgesehen von historisch bedeutsamen Positionen (vgl. Spranger 1923) – zunächst Walter Köhnlein und dann Joachim Kahlert ein Bildungsverständnis expliziert, das in didaktischer Wendung mit einem Dimensionen- bzw. Perspektivenmodell als Ordnungsraster operiert (vgl. Köhnlein 1990, 2012; Kahlert 2022). Dessen Anwendung soll dem Sachunterricht eine Bildungswirksamkeit sichern, die in Überwindung von Einseitigkeiten und monistischen Sichtweisen den Schülerinnen und Schülern einen vielperspektivischen Zugang zur Welt eröffnet, ein Anspruch, der auch für den Perspektivrahmen Sachunterricht der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts zentral ist (vgl. GDSU 2013). Folgt man dem mehr bildungsphilosophisch ausgerichteten Ansatz von Ludwig Duncker, dann liegt die Bildungsbedeutsamkeit des Sachunterrichts in der Herstellung und Kultivierung von methodischen, d.h. strukturierten, an Disziplinen orientierten Zugängen zur Wirklichkeit, die die Grundlage bieten, sowohl für eine klärende Ordnung lebensweltlicher Erfahrungen als auch für die eigenständige Reflexion und Urteilsbildung (vgl. Duncker 2004).

Wie an den beispielhaft vorgestellten Positionen ablesbar ist, werden die dem Bildungsbegriff zugerechneten schulischen Ansprüche nicht nur unterschiedlich klassifiziert, differenziert und gewichtet. Sie variieren auch in der inhaltlichen Bestimmung dessen, was schulische Bildung leisten soll. Die Differenzen sprechen nicht für die Unbrauchbarkeit des Bildungsbegriffs für schulische Zwecke, sondern sind vielmehr der Tatsache geschuldet, dass es in demokratischen Gesellschaften keine verlässlichen Gewissheiten (mehr) gibt, mit denen sich eine Einheitsformel schulischer Bildung begründen ließe. Ein Insistieren darauf würde zudem negieren, was jede schulische Bildungsanstrengung zu beachten hat: „die Rechte der Lernenden und den Eigensinn ihrer Lernprozesse“ (Tenorth 1994, 168).

Trotz fehlender Eindeutigkeiten und Gewissheiten kommt die Didaktik des Sachunterrichts nicht ohne bildungstheoretische Vergewisserung aus. Auch wenn diese im Ergebnis keine zweifelsfreien Sicherheiten liefert, so hält sie doch orientierungsmächtige Maßstäbe bereit, auf deren Grundlage sich entscheiden lässt, was einer sachunterrichtlichen Bildung zurechenbar ist und was nicht. Das bewahrt die Didaktik des Sachunterrichts als Wissenschaftsdisziplin vor einer grenzenlosen Ausuferung und thematischen Beliebigkeit ihrer Reflexions- und Forschungsanstrengungen. Für den sachunterrichtsdidaktischen Binnendiskurs sichert ein Rückgriff auf bildungstheoretische Argumentationen eine rational nachvollziehbare Begründung der im eigenen Feld vertretenen Positionen und macht diese dadurch kommunizierbar, intern vergleichbar und kritisierbar. Allerdings resultiert aus der Anbindung an den bildungswissenschaftlichen Diskurs für die Didaktik des Sachunterrichts die Notwendigkeit, das spezifische Bildungspotential des Unterrichtsfaches Sachunterricht regelmäßig zu konkretisieren bzw. Konkretisierungen regelmäßig zu überprüfen.

2 Das Unterrichtsfach Sachunterricht als Gegenstand der Didaktik des Sachunterrichts

Der Sachunterricht ist unter variierenden terminologischen Bezeichnungen (z. B. Sachunterricht, Heimat- und Sachunterricht, Heimat- und Sachkunde) im allgemeinbildenden deutschen Schulsystem bislang auf die Grundschule begrenzt. Daneben wird er noch in bestimmten Förderschulen erteilt und ist auch unter anderer Namensgebung in Alternativschulen anzutreffen, die allerdings quantitativ gesehen eine eher randständige Bedeutung einnehmen (vgl. den Beitrag von Jung in diesem Band, Nr. 44). In den Schulen des europäischen Auslandes, aber auch darüber hinaus, ist ein lehrplanmäßiger Unterricht verankert, der dem Sachunterricht in deutschen Grundschulen konzeptionell ähnlich ist, aber in einzelnen Ländern erkennbar davon abweicht (vgl. die Beiträge im Kapitel 2.5 dieses Bandes).

Bedingt durch seine Zugehörigkeit zur Grundschule, markiert der Sachunterricht in der Bildungsbiographie des Kindes eine Differenz zwischen zufällig gemachten Sacherfahrungen und dem unter institutionellen Bedingungen der Schule geregelten Erwerb von Sachwissen. Bereits in der Vorschulzeit hat das Kind Sacherfahrungen gesammelt, sei es im Spiel, durch explorative Auseinandersetzung mit Erscheinungen der eigenen Umwelt, durch den alltäglichen Umgang mit Eltern, Geschwistern, Nachbarn oder Freunden, durch Reisen, durch eigenes Fragen, durch die Nutzung von Medienangeboten oder nicht zuletzt durch die Lernangebote in den Kindertagesstätten, die deren Erziehungs- und Bildungspläne seit den 2000er Jahren vorsehen (vgl. dazu den Beitrag von Leuchter in diesem Band, Nr. 8). Solche Erfahrungen haben in aller Regel einen eher unsystematischen Charakter, erfolgen punktuell und weisen in Umfang und Intensität erhebliche Unterschiede auf, die aus regionalen, ökonomischen, sozialen und kulturellen Gegebenheiten des Herkunftsmilieus sowie durch die Nicht-Verbindlichkeit der Lernangebote in den Kindertagesstätten resultieren.

In ständischen und vergleichsweise homogenen Gesellschaften, die sich langsam über Generationen hinweg entwickelten, mag dieses unsystematische, zufällige „Lernen vom Leben“ als ausreichend gegolten haben. Es schien zu genügen, um sich hinreichend in den sozialen Schichten und in den Regionen zurechtzufinden, in die man hineingeboren wurde und die man – aller Wahrscheinlichkeit nach – sein Leben lang nicht verlassen würde. Aber in modernen, differenzierten und demokratischen Gesellschaften stellen sich andere Bildungsanforderungen (vgl. auch den Beitrag Nr. 3 in diesem Band).

Zum einen besteht der Anspruch, Kindern Bildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten zu bieten, die ihre Persönlichkeit nicht nach den Zufällen von Geburt und Stand, sondern nach Maßgabe von Anlagen, Fähigkeiten und Interessen fördern. Zum anderen kann man sich nicht darauf verlassen, dass Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten, die für das gedeihliche Zusammenleben in kommunikationsintensiven, komplexen und dynamischen Gesellschaften wünschenswert sind, sich von selbst aus dem Zusammenleben heraus entwickeln.

Daher kommt der öffentlichen Schule mit ihrem Inklusionsanspruch – sowohl mit Blick auf die Persönlichkeitsentwicklung des Einzelnen als auch auf das Zusammenleben mit anderen – die grundlegende Aufgabe zu, allen Kindern angemessene Bildungs- und Lernchancen zu bieten. Unabhängig von den Besonderheiten ihrer Lebenswelt sollen sie diejenigen Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten erwerben können, die nach bestem erziehungswissenschaftlichen Wissen ihrer persönlichen Entwicklung und dem Zusammenleben mit anderen dienen. Bezogen auf naturwissenschaftlich, technisch und sozialwissenschaftlich deutbare Phänomene, Gegebenheiten, Entwicklungen und Beziehungen soll Sachunterricht dafür Grundlagen schaffen – durch Wissen, das zu wissen erforderlich ist und lohnt. Auch wenn in der öffentlichen Wahrnehmung die Grundschule nach wie vor mit dem Erlernen der Kulturtechniken des Lesens, Schreibens und Rechnens identifiziert wird, so betont spätestens die PISA-Nachfolgediskussion die Bedeutung des Sachunterrichts, in dessen Zuständigkeit die grundlegende Förderung jener naturwissenschaftlichen Kompetenzen fällt, in deren Ausbildung ein Nachholbedarf bei der überwiegenden Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler in Deutschland besteht. Allerdings darf dies nicht dazu führen, die sozialwissenschaftlichen und historischen Kompetenzen zu vernachlässigen; charakteristisch für den Sachunterricht sind gerade die Gleichwertigkeit der Perspektiven und ihre Verflechtung.

Obwohl *offizielle* Lehrpläne und Richtlinien für den Sachunterricht unterschiedliche inhaltliche Akzente setzen, herrscht weitgehend Einigkeit über den grundlegenden Bildungsauftrag des Faches. Es soll Kinder dabei unterstützen, sich belastbares und geordnetes Wissen über die soziale, natürliche und technisch gestaltete Umwelt anzueignen, sich in der modernen Gesellschaft zunehmend selbstständig und verantwortlich zu orientieren und in diesem Sinne zu handeln. Zugleich sollen anschlussfähige Grundlagen für die natur- und sozialwissenschaftlichen Fächer weiterführender Schulen gelegt werden. Den Lernbereichen im Ausland, die am ehesten dem Sachunterricht entsprechen, werden ähnliche Aufgaben zugeschrieben (vgl. die Beiträge im Kapitel 2.5).

Darüber, was Erschließen der Umwelt im Einzelnen heißt und wie es unterstützt werden kann, mag es verschiedene Auffassungen geben. Wenn dabei jedoch, dem grundlegenden Anspruch an Schule entsprechend, individuelle Selbstständigkeit und soziale Verständigungsfähigkeit gefördert werden sollen, dann gehören dazu

- Verstehen zu unterstützen (a),
- sinnvolle Zugangsweisen zu neuem Wissen und Können zu eröffnen (b),
- Interessen an der sozialen, natürlichen und technischen Umwelt auszubauen (c),
- Könnenszuwachs erfahrbar zu machen (d) und
- zum verantwortungsbewussten Handeln zu ermutigen (e).

Zu a) *Verstehen unterstützen*: Sachunterricht soll dazu beitragen, dass die Kinder ihre Wahrnehmungen und Interpretationen der Umwelt zunehmend auf belastbares und zuverlässiges Wissen aufbauen. Dazu gehört auch, eigenes und fremdes Wissen kritisch zu reflektieren. Eine Anforderung an den Sachunterricht im Hinblick auf die Bildungsentwicklung der Kinder besteht somit darin, Alltagsvorstellungen über die Umwelt in Richtung intersubjektiv nachvollziehbarer Interpretationen auf der Basis bewährten Wissens zu entwickeln.

Zu b) *Sinnvolle Zugangsweisen eröffnen*: Da Kinder zunehmend in die Lage versetzt werden sollen, ohne fremde Anleitung und ohne fremde Hilfe neues Wissen zu erwerben und ihr Können zu entwickeln, soll Sachunterricht auch zur Entwicklung methodischer Kompetenzen beitragen, die es Kindern ermöglichen, Wissen eigenständig zu erwerben, zu ordnen, zu prüfen und ggf. zu revidieren, darzustellen und anzuwenden.

Zu c) *Interessen ausbauen*: Sachunterricht soll nicht nur eigene Vorstellungen und Erfahrungen der Kinder aufklären helfen, sondern auch den Horizont für neue Erfahrungen öffnen. Das Fach macht auch auf Erscheinungen, Inhalte, Probleme aufmerksam, die im Alltagsleben außerhalb der Schule nicht so ohne weiteres in den Horizont der Kinder rücken. Es beschränkt sich nicht darauf, vorhandene Interessen der Kinder aufzugreifen, sondern hat auch die Aufgabe, die Schülerinnen und Schüler für den Erwerb von neuen Kenntnissen und Fähigkeiten zu interessieren und diese auszubauen.

Zu d) *Können erfahrbar machen*: Umwelt ist nicht nur etwas Vorgegebenes, in das Kinder nach und nach hineinsozialisiert werden. Sie kann auch mitgestaltet werden. Dafür benötigen Kinder Fakten- und Sachwissen sowie reflektierte Haltungen. Unterricht sollte dabei die ermutigende Erfahrung ermöglichen, dass Lernen im Sachunterricht tatsächlich dabei hilft, eigene Absichten umzusetzen und Ziele zu erreichen.

Zu e) *Zum Handeln ermutigen*: Das durch den Sachunterricht erworbene Wissen und die aufgebauten Kompetenzen sollen in der „Realität“ auch genutzt werden. Es geht also nicht nur darum, zum Urteilen und Handeln zu befähigen, sondern auch darum, sich als kompetent zu erfahren.

3 Das Erkenntnisinteresse der Didaktik des Sachunterrichts

3.1 Welches Erkenntnisinteresse liegt der Didaktik des Sachunterrichts zugrunde?

Damit eine wissenschaftliche Disziplin entsteht und sich als solche etablieren kann, bedarf es – neben angemessenen Methoden und bei aller wünschenswerten Vielfalt von speziellen Erkenntnisinteressen – gemeinsamer inhaltlicher Problemstellungen (vgl. dazu z. B. Serres 1998, 18 ff.). Diese sorgen, gleichsam als Gravitationszentrum für die fachliche Kommunikation dafür, dass die mit dem Fortschritt der Disziplin notwendigerweise einhergehenden Differenzierungen und Spezialisierungen in Beziehung zueinander bleiben.

Weil sich die Themen und Inhalte des Sachunterrichts zum einen auf die Umwelt und zum anderen auch auf spezialisierte Wissensgebiete eines breiten Fächerspektrums beziehen, gibt es wohl keinen zweiten Lernbereich im schulischen Bildungswesen, der so unterschiedliche Gebiete und Themenfelder zu bearbeiten hat wie das Grundschulfach Sachunterricht. Ihm fallen den aktuellen kompetenzorientierten Grundschullehrplänen zufolge so unterschiedliche Themen zu wie z. B. „Stoffe und Energie“, „Beruf und Arbeit“, „Gefühle und Wohlbefinden“, „Institutionen lokaler und regionaler Gemeinschaft“, „viele Kulturen - eine Welt“ oder „Freundschaft und Sexualität“ und vieles andere mehr. Die vom Fach erwartete Unterstützung der Grundschülerinnen und -schüler bei der Erschließung ihrer Umwelt sowie die Vielzahl der Fächer, die sich in weiterführenden Schulen an den Sachunterricht anschließen, bringt besondere Herausforderungen bei der Auswahl und Begründung von Inhalten, Themen und zu erwerbenden Kompetenzen mit sich. Für die Didaktik des Sachunterrichts konstitutiv ist das Problem, dass das potenziell sinnvolle und nützliche Wissen und Können, das Kinder im Umgang mit ihrer Umwelt haben bzw. erwerben können, die schulischen Lehr- und Lernressourcen bei weitem übersteigen. Die Umwelt bietet weitaus mehr an sinnvollen Lernmöglichkeiten

als in der Schule genutzt werden können. Daher müssen Entscheidungen darüber vorbereitet, getroffen und begründet werden, was von dem sich ständig erweiternden natur- und sozialwissenschaftlichen Wissen über die Umwelt bereits in den ersten Jahren des schulischen Bildungsganges grundgelegt werden sollte. Diese Entscheidung und damit die Frage, was von der Umwelt im Sachunterricht zu einem Thema wird, kann nicht einfach mit den Anforderungen der Fächer in den weiterführenden Schulen begründet werden. Schon allein die Frage, ob es wichtiger ist, in der Grundschule geographische Kenntnisse, grundlegende Einsichten aus den Naturwissenschaften, ökonomisches Grundwissen, geschichtliche und soziologische Orientierungen oder philosophische Reflexionen anzustreben, lässt sich nicht mit fachsystematischen Ansprüchen weiterführender Schulfächer beantworten. Jede einzelne Fachdidaktik kann gute Gründe dafür anführen, warum man schon in den ersten Schuljahren Grundlagen für das jeweilige Schulfach legen sollte. Aber gerade weil viele starke Bildungsangebote miteinander konkurrieren, ist eine Entscheidungsgrundlage nötig, die über die curriculare Binnenrationalität der einzelnen Fächer hinausweist.

Diese Entscheidungsgrundlage bietet die Didaktik des Sachunterrichts, die sich als eine bildungswissenschaftliche Disziplin konstituiert und entwickelt hat. Diese bildungswissenschaftliche Grundlegung ist dabei die Voraussetzung für solche Entscheidungen – sie genügt jedoch nicht. Konstitutiv für die Didaktik des Sachunterrichts ist zusätzlich die Orientierung an einer Schulstufe (der Grundschule) und deren Schülerinnen und Schüler sowie (im Unterschied z. B. zur Didaktik der Grundschule) der direkte Bezug auf die Inhalte des Faches. Die Entscheidung für oder gegen bestimmte Inhalte und Themen wird somit auf der Grundlage eines Bildungsverständnisses, aus dem Verständnis über die jeweiligen Sachen (und ihre Bedeutung für die jeweiligen Fachwissenschaften) sowie aus dem Wissen über die Lernfähigkeit und -voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler getroffen. Hinzu kommt – wie bei jeder wissenschaftlichen Disziplin – die Verständigung über Wege der Forschung bzw. des Erkenntnisgewinns. Dabei ist die Didaktik des Sachunterrichts keine additiv ausgerichtete Disziplin. Vielmehr stellt die gezielte und theoriefundierte wissenschaftlich abgesicherte Integration dieser verschiedenen Elemente einen eigenständigen Aufgabenbereich dar, der der Didaktik des Sachunterrichts ein eigenes Profil gibt.

In Auseinandersetzung mit den damit verbundenen curricularen und unterrichtlichen Auswahl- und Entscheidungsproblemen hat sich die Didaktik des Sachunterrichts entwickelt. Sie erforscht, wie Grundschulunterricht Kinder dabei unterstützen kann,

- sich *zuverlässiges Wissen* über die soziale, natürliche und technisch gestaltete Umwelt anzueignen,
- sich mit Hilfe dieses Wissens in der modernen Gesellschaft zunehmend *selbstständig und verantwortlich zu orientieren*,
- in gegenwärtigen und zukünftigen Lebenssituationen *kompetent zu urteilen und zu handeln* – verständig in der Sache und verantwortungsvoll in der Wahl von Zielen und Mitteln.

Die Ausrichtung des Erkenntnisinteresses auf den Unterricht in der Grundschule sowie auf die natur- und sozialwissenschaftlichen Inhaltsfelder markiert die Spezialisierung der Sachunterrichtsdidaktik gegenüber anderen Disziplinen, die sich zwar auch mit der kindlichen Realitätswahrnehmung und -verarbeitung sowie mit Möglichkeiten, darauf Einfluss zu nehmen, beschäftigen, wie zum Beispiel die Entwicklungspsychologie und die Lehr-Lernforschung. Allerdings beziehen diese die schulischen Bedingungen für die Gestaltung von Lernsituationen nicht systematisch in ihre Forschungen ein. Dazu gehören zum Beispiel die Einbindung des Lernens in zeitliche, curriculare und organisatorische Zwänge, die Heterogenität in und zwischen Schulklassen, die bildungspolitisch geforderte Vielfalt von Inhalten sowie die realistischereweise anzutreffenden Fähigkeiten und fachlichen Kenntnisse der Lehrerinnen und Lehrer.

Die von der Didaktik des Sachunterrichts zu bearbeitende Frage nach sinnvollen Themenbereichen und Inhalten wirft zudem normative Vorstellungen über die wünschenswerte Entwicklung des Einzelnen sowie über die Qualität des Zusammenlebens auf. Pädagogisch konkretisieren sich diese Vorstellungen als Bildungsvorstellungen.

3.2 Welche Wege der Erkenntnisgewinnung gibt es in der Didaktik des Sachunterrichts?

Bildungsfragen, zumal solche, die für eine öffentliche Pflichtschule relevant sind, lassen sich allein auf der Grundlage philosophischer Betrachtungen des menschlichen Daseins, anthropologischer Reflexionen und gesellschaftswissenschaftlicher Analysen nicht zufriedenstellend beantworten. Diese Zugänge sind für anwendungsorientierte, bildungswissenschaftliche Disziplinen notwendig, aber nicht hinreichend. Ohne kritische Reflexionen und systematische Prüfungen bleiben die normativen Orientierungen, die mit Bildungsentscheidungen immer verbunden sind, ohne wissenschaftliche Legitimation. Sie werden willkürlich und funktionalistisch. Nicht wissenschaftlich kontrollierte und abgesicherte Reflexion, sondern ein Zusammenspiel von Interessen meinungsstarker Gruppen bestimmt dann, was als gültige Ziele und Aufgaben von Bildung angesehen wird. Daher ist die Auseinandersetzung mit normativen Fragen für jede Wissenschaft, die sich mit Bildung und Erziehung beschäftigt, unverzichtbar.

Allerdings muss eine bildungswissenschaftliche Disziplin dafür Sorge tragen, dass Entscheidungen über Bildungsinhalte und -ziele nicht nur vor dem Hintergrund normativer Debatten und wissenschaftlicher Reflexionen getroffen werden. Über Bildungsziele und sinnvolle Bildungsinhalte kann nicht ohne Berücksichtigung von Umsetzungsmöglichkeiten entschieden werden. Damit kommen Erkenntnisse darüber ins Spiel, welche Inhalte und Ziele mit welchen Mitteln und in welcher Qualität tatsächlich erreicht werden können. Solche Erkenntnisse basieren auf Forschungen, die in ihren Standards und Methoden verschiedenen Paradigmen verpflichtet sind:

- Um methodisch kontrollierte Einblicke in den gegenwärtigen Sachunterricht, in seine erwarteten wie unerwarteten Wirkungen und die Bedingungen seiner Veränderungsmöglichkeit bemüht sich die *empirische Sachunterrichtsforschung* (3.2.1).
- Der historische Zugang, frühere Entwicklungen und Erkenntnisse für heutige Problemstellungen nutzbar zu machen, ist ein Anliegen der *historischen Sachunterrichtsforschung* (3.2.2).
- Möglichkeitsräume für Unterrichten zu erweitern, setzt sich die *pragmatisch orientierte sachunterrichtsdidaktische Entwicklungsforschung* zum Ziel (3.2.3).
- Theorien und Begriffe, mit denen Aufgaben, Fragen und Perspektiven des Sachunterrichts und seiner Didaktik kommuniziert werden, systematisch zu klären und weiterzuentwickeln, versucht die *pädagogisch-systematische Sachunterrichtsforschung* (3.2.4).

3.2.1 Erforschen, was wirksam sein könnte – ein empirischer Forschungszugang zum Sachunterricht

Mit Hilfe einer empirisch orientierten Sachunterrichtsforschung lassen sich methodisch gestützte Erkenntnisse über einzelne Bedingungen sichern, die Sachunterricht weiter entwickeln können (vgl. den Beitrag von Hartinger in diesem Band, Nr. 6). Dazu gehören unter anderem:

- die Erforschung sachunterrichtsrelevanter Lernvoraussetzungen der Kinder zu ausgewählten Inhalten des Sachunterrichts (Interessen, Präkonzepte, Erfahrungen, Alltagswissen),
- eine sachunterrichtsspezifische Lern- und Leistungsdiagnostik,
- eine Treatment-Effekt-orientierte Forschung über Wirkungen von Unterrichtsarrangements,
- die Erforschung von (Sach-)Unterrichtsqualität,

- eine sachunterrichtsspezifische Curriculumforschung, um Erwartungen an den Sachunterricht, wie sie sich zum Beispiel in Lehrplänen, Fachdokumenten und Expertenstellungennahmen niederschlagen, zu ermitteln,
- im Rahmen einer spezialisierten Lehrerprofessionsforschung die Aufklärung des Handlungs- und Orientierungswissens von Lehrkräften im Hinblick auf Planung, Gestaltung und Analyse von Sachunterricht.

Die sachunterrichtsdidaktische Forschung hat in den letzten Jahrzehnten wichtige Erkenntnisse auf diesen Gebieten hervorgebracht. Diese sind unter anderem in Forschungs- und Jahresbänden der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts dokumentiert (vgl. z. B. Spreckelsen, Möller & Hartinger 2002; Hartinger & Kahlert 2005; Pech, Schomaker & Simon 2019). Sie informieren über wichtige Erfolgsbedingungen für Sachunterricht, können jedoch – wie andere präskriptive Forschung auch – Erfolg nicht mit Gewissheit vorhersagen.

3.2.2 Erforschen, wie sich das Fach entwickelt und was sich bewährt hat – ein historisch orientierter Forschungszugang zum Sachunterricht

Auch schulische Bildungsanforderungen unterliegen in modernen, sich rasch wandelnden Gesellschaften dem Revisionszwang. Grundlegende Bildungsvorstellungen mögen zwar vergleichsweise stabil sein, aber sowohl die Erfahrungshorizonte und damit die Lernvoraussetzungen der Kinder und Jugendlichen als auch die Lebensbedingungen, für die Sachunterricht Orientierungs- und Bewältigungshilfe geben soll, ändern sich permanent. Außerdem führt der wissenschaftliche Fortschritt vieler Fächer zu immer neuen Einsichten über Erfolgsbedingungen von (Sach-)Unterricht. Entsprechend vielfältig sind die Anschlussmöglichkeiten für neue Ideen, Zielsetzungen, methodische Anregungen und Konzeptionen.

Nun kann nicht jede Änderungsvorstellung zunächst empirisch getestet werden, ehe sie als Idee kommuniziert und umgesetzt wird. Dafür wären in vielen Fällen Designs notwendig, die aus ressourcenökonomischen Gründen scheitern müssen. Das heißt jedoch nicht, dass es nicht „gute Gründe“ geben kann, die Trag- und Innovationsfähigkeit neuer Ideen zu beurteilen. Solche Urteilsgrundlagen liefert auch die historische Sachunterrichtsforschung (vgl. den Beitrag von Götz in diesem Band, Nr. 5). Sie erlaubt es, die Innovationsfähigkeit neuer Ideen und Vorstellungen zu beurteilen, ohne sie empirisch immer gleich schon prüfen zu müssen. Was hat es an ähnlichen Ideen gegeben, welche sind heute noch bedeutsam, was hat sich warum als Sackgasse erwiesen? Welche gesellschaftlichen Bedingungen haben zu welchen sachunterrichtsdidaktischen und sachunterrichtlichen Konzepten geführt? Was sind aufgrund dieser Analysen zukunftsfähige Bestände früherer Konzeptionen? Historisch orientierte (Sach-)Unterrichtsforschung trägt nicht nur dazu bei, Vergangenheit aufzuklären, sondern sie schafft auch eine Basis für die rationale Beurteilung neuer Ideen, Entwicklungen und Anregungen.

3.2.3 Erproben, was außerdem möglich sein könnte – ein pragmatischer, entwicklungsorientierter Forschungszugang zum Sachunterricht

Der pragmatische Zugang zum Forschungsfeld Sachunterricht ist methodisch noch am wenigsten erschlossen (vgl. den Beitrag von Kahlert in diesem Band, Nr. 7). Dies mag damit zusammenhängen, dass pädagogisches Handeln bei aller Absicherung durch empirisches, historisches und pädagogisch-systematisches Wissen zukunfts offen ist. Unterrichten, als Sonderfall pädagogischen Handelns, funktioniert nicht nach exakt aufklärbaren oder gar beherrschbaren Gesetzmäßigkeiten. Diese sind etwas für das Labor. Doch die Bedingungen für die Umsetzung von Ideen und Vorschlägen sind in der Schulpraxis nicht laborrein gegeben, sondern von allen möglichen individuellen und situativen Besonderheiten durchsetzt. Aus der Sicht der empirischen

Forschung sind dies Störvariablen, die man kontrollieren muss; nach pädagogischen Ansprüchen ist es die Subjektivität der Lernenden und Lehrenden sowie die Spezifik der jeweiligen Lernsituation, für die es Spielräume geben muss.

Kein Unterrichtsmodell, keine Unterrichtsmethode, kein Treatment lässt sich eins zu eins von einem Anwendungskontext in den anderen übertragen. Kaum eine Unterrichtsidee ist so gut, dass sie nicht durch eine bessere ersetzt werden könnte. Keine Unterrichtssituation ist mit einer vorherigen identisch, so dass auch die besten Unterrichtskonzepte keine Gewähr für Unterrichts- und Lernerfolg bieten. Daher ist Unterricht nie bloß Anwendung von bestehendem Wissen, sondern hat immer auch Entwurfscharakter. „In einer komplexen Situation ist kreatives Erfinden eine absolute Notwendigkeit“ (Fisher, Ury & Patton 2004, 121) – dieser Leitsatz aus der Verhandlungstechnik lässt sich auch auf Unterricht beziehen. So notwendig wie der Geist des kontrollierten Wissensaufbaus über Bildungsprozesse ist, so notwendig ist es auch, den Geist des aufgeklärten Probierens wach zu halten. Es wäre eine Vergeudung von Ideenreichtum, wenn – um einige sachunterrichtsrelevante Beispiele zu nennen – Vorschläge zur Gestaltung von Gruppenarbeit, zur Einführung in den Stromkreis, in das Kartenverständnis oder zum Thema Familie so lange in der Schublade bleiben müssten, bis sie nach allen Regeln der empirischen Kunst evaluiert worden sind.

Unterrichten ist weniger eine kontrollierte Anwendung von erforschten Gesetzen des Handelns, Wahrnehmens und Lernens, sondern eher so etwas wie aufgeklärtes, begründetes Experimentieren. Hinreichend sinnvolle Vermutungen über Wirkungen leiten das Handeln, das von der Suche nach Indizien für Erfolg begleitet sein sollte. Dabei kann es nicht um den exakten Nachweis von Gesetzmäßigkeiten gehen, an die sich die Objekte der Forschung als Subjekte des praktischen Handelns ohnehin nicht so gerne halten (vgl. von Hentig 2003, 160 ff.), sondern um die Aufdeckung von Möglichkeiten.

Wer dabei das Gespenst von Beliebigkeit aufziehen sieht, sollte bedenken, dass auch noch so zweifelsfrei nachgewiesene Treatment-Effekt-Beziehungen außerhalb der Studie erst dann praktisch wirksam werden, wenn Lehrerinnen und Lehrer die geprüfte pädagogische Maßnahme in ihr Handlungsrepertoire übernehmen, diese auf die eigene Klasse übertragen und sie damit auch – mal mehr, mal weniger – umgestalten.

Die Publikation von Ideen und Unterrichts Anregungen sieht sich mitunter dem Verdacht ausgesetzt, es würden Rezepte produziert. Rezepthafte Angebote kann man sich tatsächlich sparen. Aber das Rezepthafte liegt nicht in der Publikation von Ideen selbst, sondern erst in der Behauptung, damit lasse sich in jedem Fall die angestrebte Wirkung erzielen oder in der Annahme, die Anwendung der Angebote garantiere einen Erfolg. Auch das „Erwägen von Wirkung“ ist wissenschaftlicher Kommunikation zugänglich, weil es darum geht, sich um intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Erwartungen zu bemühen. Unterrichtsbezogene Ideen und Empfehlungen dürfen nur nicht als Wirkungsgewissheiten kommuniziert, vielmehr sollten sie mit begründeten Erwartungen verknüpft werden. Allerdings sollten mögliche Probleme nicht verschwiegen werden.

In diesem Zugang liegen für die Fachdidaktiken lohnenswerte neue theoretische und methodische Aufgaben bereit, deren Bearbeitung im Rahmen des „Design-Based Research-Ansatzes“ (vgl. Reinmann 2017) auch auf international anschlussfähigem Niveau erfolgen kann. Damit die Orientierung wissenschaftlichen Arbeitens auf „Aufdeckung von Möglichkeiten“ nicht zu ineffektivem Pragmatismus führt, müssen Fachdidaktiken Kriterien entwickeln und durchsetzen, die eine intersubjektive Beurteilung von Erwartungen erlauben: Die aufgedeckten Möglichkeiten müssen Wirkungserwartungen enthalten, die sich mit Bezugnahme auf anerkanntes Wissen und theoretische Überlegungen begründen lassen. Ihr möglicher Nutzen muss nachvollziehbar dargestellt werden, damit die Anwenderinnen und Anwender Anhaltspunkte für ihre

eigenen Entscheidungen erhalten. Es müssen Kriterien genannt werden, mit denen sich beurteilen lässt, ob man in der Praxis dem erhofften Nutzen näher kommt.

Dies alles lässt sich der überprüfenden Beobachtung der Fachleute aussetzen, deren Akzeptanz oder Ablehnung, wie auch sonst in der Wissenschaft, über die Gültigkeit der vorgelegten Ergebnisse – hier in Form von Entwicklungsideen – entscheiden. Dabei ist schon der Weg ein Stück vom Ziel. In dem Maße, wie Fachdidaktiken Kriterien für die Beurteilung von Unterrichtsideen systematisch begründen, operationalisieren und in ihrer Publikationspraxis anwenden und weiterentwickeln, tragen sie zur Herausbildung einer Verantwortungsgemeinschaft zwischen Ideenerlieferanten und Ideennutzern als Teil einer „community of practice“ (Willke 1998, 17) bei.

3.2.4 Zusammenführen, was erkannt worden ist – ein pädagogisch-systematischer Forschungszugang zum Sachunterricht

Wie alle pädagogischen Disziplinen, so muss auch die Didaktik des Sachunterrichts der Einsicht Rechnung tragen, dass beim „Handeln noch immer etwas anderes herauskommt, als wir gewollt haben“ (Spranger 1962, 8). Unterrichts- und Erziehungshandeln ist soziales Handeln, das mit Interpretationen, Eigensinn, Missverständnissen und Widerständen zurecht kommen muss. Intentions-Wirkungs-Beziehungen sind nicht vollständig überschaubar und schon gar nicht exakt berechenbar (vgl. Heid 2002, 59). Zwischen den wissenschaftlich gestützten Erwartungen an pädagogisches Handeln und den tatsächlichen Wirkungen des Handelns bleibt ein „missing link“ – Grenzen gezielter Einflussnahme für die einen, Spielraum für die Entfaltung von Eigensinn für die anderen.

Es reicht daher nicht aus, pädagogisches Handeln auf didaktisches Diskurswissen, auf empirisch gesichertes Funktionswissen und auf historisch geschärftes Vergleichswissen zu stützen. Vielmehr muss es von einem Reflexionswissen begleitet werden („reflektierter Praktiker“, vgl. Schön 1993), das es ermöglicht, die durch den tatsächlichen Verlauf von Handlungen zu sammelnden Erfahrungen aufzunehmen, zu interpretieren und für neue Handlungen verfügbar zu machen. Dieses Reflexionswissen wird in der pädagogischen Kommunikation unterschiedlich bezeichnet, zum Beispiel als „Risikowissen“ (Lenzen 1996, 107) oder als „Pädagogische Nachdenklichkeit“ (Wittenbruch 2003, 968). Es hat die Funktion, den oben bezeichneten „missing link“ zwischen Wissen und Wirkung möglichst so weit zu kontrollieren, dass Ungewissheit reflexiv bearbeitet und rational kommuniziert werden kann.

Um dies leisten zu können, bedarf das Reflexionswissen einer Absicherung durch systematische Theorie- und Begriffsarbeit. Zwar wird diese gelegentlich auch im Rahmen einzelner und auf Detailfragen bezogener spezialisierter Forschungsprojekte betrieben, dennoch ist die übergreifende systematische Theorie- und Begriffsarbeit keineswegs Selbstzweck. Zum einen hält sie die Disziplin zusammen, denn sie sorgt dafür, dass notwendige Spezialisierungen und unvermeidbare Differenzierungen des wissenschaftlichen Arbeitens disziplinär integriert werden können. Zum anderen hat diese systematische Begriffs- und Theoriearbeit praktische Konsequenzen. Verdeutlichen lässt sich dies auch mit Bezug auf den Sachunterricht: Slogans wie „ganzheitliches Lernen“, „Lernen mit allen Sinnen“, „Handlungsorientierung“ oder „Schüler-“ bzw. „Kindorientierung“, die sowohl in der allgemeinpädagogischen als auch in der fachdidaktischen Kommunikation sowie in der professionellen Kommunikation von Lehrkräften eine Rolle spielen, legen Zeugnis davon ab, wie unzureichend geklärte Begrifflichkeiten Kommunikationsressourcen und somit Zeit als auch Handlungs- und Erkenntnismöglichkeiten unproduktiv binden. Um nur ein Beispiel zu nennen: Der heftig ausgetragene und den Blick auf wichtige andere Fragen verstellende Streit in der Didaktik über schüler- bzw. wissenschaftsorientierten Unterricht hätte schneller beendet werden können, wenn beide Begriffe zur Markierung einer Differenz gründlicher

entfaltet worden wären. Dann hätte man sehen können, dass weder die Schülerorientierung die Heranführung an wissenschaftliche Denkweisen ausschließt noch die Wissenschaftsorientierung die Einbeziehung von Schülerinteressen und -vorstellungen.

Eine pädagogisch-systematische Sachunterrichtsforschung, die die Tragfähigkeit von Begriffen analysiert, sachunterrichtsbedeutsame Erkenntnisse von Bezugsdisziplinen argumentativ stringent erschließt und in guter systematisch-analytischer Tradition (wie z. B. Oelkers 1985; Luhmann 2004) nach den theoretischen Implikationen ihrer Konstrukte fragt, könnte helfen, Umwege der Theorieentwicklung zu vermeiden und die Kommunikation vom Ballast unzureichend explizierter Begriffe zu entlasten. Das vorliegende Handbuch kann zwar eine erziehungswissenschaftlich-systematische Forschung nicht ersetzen, aber es erbringt dafür einige Vorleistungen: Es dokumentiert, ordnet und hierarchisiert sachunterrichtsdidaktische Reflexionsanstrengungen, forschungsbasiertes Wissen, Forschungszugänge sowie zentrale Gegenstandsannahmen und basale Begriffe der Disziplin.

4 Ziele und Aufbau des Handbuches

Die Didaktik des Sachunterrichts liefert als bildungswissenschaftliche Disziplin eine Verständigungsbasis für Auswahl- und Strukturierungsentscheidungen für den Unterricht. Sie regt spezielle Forschungsfragen an und bietet einen auf Unterricht bezogenen Theorierahmen, um die Erträge spezialisierter Forschung aufeinander zu beziehen und für die Planung, Analyse, Reflexion, aber auch für die Weiterentwicklung von Sachunterricht, nutzbar zu machen. Das sich dabei ständig weiterentwickelnde Wissen und der für bildungswissenschaftliche Disziplinen unverzichtbare Bezug auf Menschenbilder sowie auf Analysen und Theorien über gesellschaftliche Entwicklungen bringen vielfältige Auffächerungen auch der Didaktik des Sachunterrichts mit sich. Differenzierung und Spezialisierung sind Kennzeichen dafür, dass sich eine wissenschaftliche Disziplin konsolidiert hat und sich weiterentwickelt, sie erschweren jedoch den Überblick über die Disziplin.

Das vorliegende Handbuch möchte dazu beitragen, das in der Didaktik des Sachunterrichts erarbeitete Wissen und die vielfältigen Erkenntnisse der Disziplin für weitere Forschung, für die Lehre und auch für die Unterrichtsentwicklung nutzbar zu machen. Um Beziehungen zwischen dem spezialisierten Wissen, das von den jeweiligen Fachleuten komprimiert dargelegt wird, erkennbar zu machen, haben sich die Herausgeberinnen und Herausgeber bemüht, das Handbuch in systematisch unterscheidbare, aber aufeinander beziehbare Bereiche der Didaktik des Sachunterrichts zu gliedern:

Der erste Teil des Handbuchs widmet sich der *Didaktik des Sachunterrichts als einer bildungswissenschaftlichen Disziplin*. Untersucht werden zentrale Begriffe, mit denen über Ziele, Aufgaben und Ausrichtung der Fachdidaktik kommuniziert wird. Außerdem werden Methoden der Erkenntnisgewinnung in der Didaktik des Sachunterrichts vorgestellt.

Im zweiten Teil steht die Fachdidaktik des Sachunterrichts im Vordergrund. Dabei geht es zum einen um die *institutionelle Einbettung der Fachdidaktik Sachunterricht und des Schulfaches Sachunterricht* in das Bildungssystem und zum anderen um die *konzeptionelle Entwicklung* der Fachdidaktik. Dazu gehören die Auseinandersetzung mit Aufgaben und Zielen, die dem Unterrichtsfach zugeschrieben werden, sowie die Darlegung der fachbezogenen Inhaltsbereiche und der Bezüge zu den Fächern weiterführender Schulen, der fächerübergreifenden Bildungsaufgaben, der konzeptionellen Differenzierungen sowie Informationen über Struktur, Inhalte und Aufgaben von Lernbereichen, die im Ausland dem deutschen Sachunterricht entsprechen.

Der dritte Teil des Handbuchs widmet sich unter verschiedenen Perspektiven den *Lernvoraussetzungen*, die Grundschulkinder für den Sachunterricht mitbringen. Neben einer anthropologisch orientierten Analyse werden verschiedene entwicklungsorientierte und soziokulturelle Erkenntnisse angeboten.

Schließlich beschäftigt sich der vierte Teil des Handbuches im engeren Sinne mit dem *Unterrichten* des Faches. Neben leitenden Unterrichtsprinzipien und Methoden werden Arbeitsformen, der Einsatz von Medien und Arbeitsmitteln sowie Fragen der Leistungsbewertung im Sachunterricht erörtert.

Literatur

- Baumert, J. (2002): Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: Killius, N., Kluge, J. & Reisch, L. (Hrsg.): Die Zukunft der Bildung. Frankfurt a.M., 100-150. – Baumert, J., Stanat, P. & Demmrich, A. (2001): PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen, 15-68. – Duncker, L. (2004): Der Erziehungsanspruch des Sachunterrichts. In: Duncker, L. & Popp, W. (Hrsg.): Kind und Sache. Zur pädagogischen Grundlegung des Sachunterrichts. 4. Aufl., Weinheim, München, 29-40. – Fisher, R., Ury, W. & Patton, B. (2004): Das Harvard-Prinzip. Frankfurt a.M. – Goodson, I.F., Hopmann, St. & Riquarts, K. (Hrsg.) (1999): Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion von Schulfächern. Köln, Weimar, Wien. – GDSU (Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts) (Hrsg.) (2013): Perspektivrahmen Sachunterricht, 2. Aufl., Bad Heilbrunn. – Hartinger, A. & Kahlert, J. (Hrsg.) (2005): Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses im Sachunterricht. Perspektiven fachdidaktischer Forschung. Bad Heilbrunn. – Heid, H. (2002): Erziehung. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek bei Hamburg, 43-68. – Hentig, H. v. (2003): Wissenschaft. Eine Kritik. München, Wien. – Hentig, H. v. (2004): Bildung. Ein Essay. Weinheim und Basel. – Kahlert, J. (2022): Der Sachunterricht und seine Didaktik. 5. Aufl., Bad Heilbrunn. – 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, 11-31. – Koch, L. (2004): Allgemeinbildung und Grundbildung, Identität oder Alternative. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 7, H. 2, 183-191. – Köhnlein, W. (1990): Grundlegende Bildung und Curriculum des Sachunterrichts. In: Wittenbruch, W. & Sorger, P. (Hrsg.): Allgemeinbildung und Grundschule. Münster, 107-125. – Köhnlein, W. (2012): Sachunterricht und Bildung. Bad Heilbrunn. – Kößler, H. (1997): Selbstbefangenheit – Identität – Bildung. Beiträge zur Praktischen Anthropologie. Weinheim. – Lenzen, D. (1996): Handlung und Reflexion. Vom pädagogischen Theoriedefizit zur reflexiven Erziehungswissenschaft. Weinheim, Basel. – Luhmann, N. (2004): Schriften zur Pädagogik. Frankfurt a.M. – Marquardt-Mau, B. (2004): Ansätze zur Scientific Literacy. Neue Wege für den Sachunterricht. In: Kaiser, A. & Pech, D. (Hrsg.): Basiswissen Sachunterricht Bd. 2. Neuere Konzeptionen und Zielsetzungen im Sachunterricht. Baltmannsweiler, 67-83. – Oelkers, J. (1985): Erziehen und Unterrichten. Grundbegriffe der Pädagogik in analytischer Sicht. Darmstadt. – Pech, D., Schomaker, C., & Simon, T. (Hrsg.) (2019): Inklusion im Sachunterricht. Bad Heilbrunn. – Prenzel, M., Geiser, H., Langeheine, R. & Lobemeier, K. (2003): Das naturwissenschaftliche Verständnis am Ende der Grundschule. In: Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Walther, G. & Valtin, R. (Hrsg.): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster, 143-187. – Reinmann, G. (2017). Design-based Research. In Schemme, D. & Novak H. (Hrsg.), Gestaltungsorientierte Forschung – Basis für soziale Innovationen. Erprobte Ansätze im Zusammenwirken von Wissenschaft und Praxis. Bielefeld, 49-61. – Schön, D. (1983): The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action. New York. – Serres, M. (Hrsg.) (1998): Elemente einer Geschichte der Wissenschaften. Frankfurt a.M. – Spranger, E. (1923): Der Bildungswert der Heimatkunde. Berlin. – Spranger, E. (1962): Das Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der Erziehung. Heidelberg. – Spreckelsen, K., Möller, K. & Hartinger, A. (Hrsg.) (2002): Ansätze und Methoden empirischer Forschung zum Sachunterricht. Bad Heilbrunn. – Tenorth, H.-E. (1994): „Alle Alles zu Lehren“. Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung. Darmstadt. – Tenorth, H.-E. (2005): Grundbildung – institutionelle Restriktion oder legitimes Programm? In: Götz, M. & Müller, K. (Hrsg.): Grundschule zwischen den Ansprüchen der Individualisierung und Standardisierung. Wiesbaden, 17-30. – Tenorth, H.-E. (2020): Die Rede von Bildung. Tradition, Praxis, Geltung - Beobachtungen aus der Distanz. Stuttgart. – Willke, H. (1998): Systemisches Wissensmanagement. Stuttgart. – Wittenbruch, W. (2003): Kompetenz für die Praxis! Schulpädagogische Anmerkungen zum Programm „Reflexives Lernen“ der Mobilen Lernwerkstatt Münster. In: Erziehung & Unterricht, 153, 958-969.

2 Lebenswelt/Heimat als didaktische Kategorie

Andreas Nießeler

Im Kontext der sozialwissenschaftlichen Wende der Erziehungswissenschaften hat sich der Lebensweltbezug als ein zentraler Bezugspunkt des Sachunterrichts und seiner Didaktik etablieren können, welcher die vorherige Konzentration des Faches um das Bezugsfeld „Heimat“ ersetzt hat. Diese integrative Ausrichtung wird sowohl fachdidaktisch als auch grundschulpädagogisch begründet und hat Einzug in die Rahmenrichtlinien und Lehrpläne aller Bundesländer der Bundesrepublik Deutschland gehalten (vgl. Kahlert 1998). Ähnliche Begründungszusammenhänge des Sachunterrichts finden sich in der sozial- und naturökologischen Konzeption der Weltorientierung in den Niederlanden und in der japanischen Konzeption der Lebenskunde. Der internationale Vergleich zeigt allerdings, dass zumeist eine Strukturierung nach Lernbereichen präferiert wird (vgl. zu internationalen Konzeptionen des Sachunterrichts die Beiträge Nr. 44-51 in diesem Band).

1 Zum Begriff „Lebenswelt“

Der Terminus „Lebenswelt“, der nicht trennscharf abzugrenzen ist von den Begriffen „Lebenswirklichkeit“ und „Alltagswelt“, kommt aus der modernen Wissenssoziologie mit phänomenologisch-philosophischer Tradition und meint eine allumfassende, letzte Realität, die sprachlich verfasst und anthropologisch begründet ist (vgl. Maurer 1990). Seine Grundlagen reichen bis ins 19. Jahrhundert, als in der Lebensphilosophie Zweifel am Wissenschaftsbetrieb mit seiner dominierenden naturwissenschaftlichen Methode und an den langsam zerfallenden bürgerlichen Wertvorstellungen aufkamen. Husserl versuchte im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts diese Krise zu bewältigen, indem er eine Neubegründung der Wissenschaften und eine Überwindung ihrer Lebenswelt-Vergessenheit anvisierte. Dazu zeigte er die Fundierung der Wissenschaft in einem ihrer Theoriebildung voraus und zugrunde liegenden Erfahrungs- und Erlebnisbereich auf. So wird der Blick auf einen Bereich menschlicher Praxis frei, den Heidegger in der Struktur des In-der-Welt-seins beschrieben und Merleau-Ponty als zentrales Moment phänomenologischer Erkenntnisbildung herausgestellt hat (vgl. Lippitz 1980; Sierra 2012).

Die alltagssprachliche und damit geschichtliche und kulturelle Konstitution der Lebenswelt rückt in der Wissenssoziologie in den Vordergrund. Für Schütz und seine Schülerinnen und Schüler (P.L. u. B. Berger, Luckmann, Kellner u.a.) bildet die Lebenswelt eine unhintergehbare Realität, womit sie sich von ihrem Lehrer Husserl unterscheiden, der mittels der phänomenologisch-transzendentalen Reflexion (*epoché*) die unwandelbaren logischen Kategorien des Bewusstseins aufdecken wollte. Das Lebensweltkonzept zeichnet so den Versuch aus, Grundlagen und Voraussetzungen der Vernunft und des Handelns zu bestimmen, indem diese auf Erfahrungs- und Erlebnisvollzüge menschlicher Existenz bzw. auf sich in Alltagsroutinen, Ritualen und Alltagspraxen verdichtende Sinnschichten rückgeführt werden. Diese Kontexte werden als lebensweltliches Hintergrundwissen in ihrer Relevanz für Verstehensprozesse und Handlungen analysierbar.