

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).