

## Eine kurze Geschichte des Sachunterrichts oder: Zum Verhältnis von Politik und Erziehungswissenschaft<sup>1</sup>

Ich habe Herrn Kruse versprochen, eine alternative Erzählung zur Geschichte des Sachunterrichts vorzutragen. Alternativ zu dem, was üblicherweise erzählt wird.

Also muss ich zunächst sagen, was üblicherweise erzählt wird. Ich versuche dies so knapp wie möglich zu machen und greife deshalb zuerst auf wikipedia zurück.

Wikipedia ist für meinen Zweck hier angemessen, weil es eben nicht der Brockhaus ist und damit nicht orientiert an der Überprüfung aller Aussagen, sondern eine von Männern dominierte Plattform, auf der Texte so lange geändert werden bis sich niemand mehr beschwert. Es spiegelt den Konsens der Beteiligten, hier also in der Übereinstimmung über die Richtigkeit einer Erzählung über die Geschichte des Sachunterrichts.

Und die liest sich wie folgt:

Sachunterricht ist aus den Realien des 18. Jahrhunderts, der Anschauungspädagogik des 19. Jahrhunderts und der Heimatkunde des 20. Jahrhunderts hervorgegangen. Die Entwicklungsgeschichte des Sachunterrichts ist im Kontext der sozio-kulturellen Entwicklung zur modernen Wissensgesellschaft zu verstehen und historisch zu verorten. Der Sachunterricht wurde erstmals bei Friedrich Wilhelm Dörpfeld im 19. Jahrhundert unter diesem Begriff beschrieben. Eingeführt wird der Sachunterricht unter diesem Namen aber erst in den 1970er Jahren als Reaktion auf den Sputnikschock, die gesellschaftliche Demokratisierungsbewegung im Zuge der Stärkung der außerparlamentarischen Opposition und als Ideologiekritik an der alten Heimatkunde. Anders als die bisherige Heimat- und Weltkunde soll der Sachunterricht keine volkstümliche Bildung, sondern eine grundlegende, wissenschaftsorientierte Bildung vermitteln. (<https://de.wikipedia.org/wiki/Sachunterricht> 21.5.2019)

Demokratiebewegung, Konkurrenz mit dem Kommunismus, Ideologiekritik an der alten Heimatkunde und ihrer Volkstümlichkeit waren danach Auslöser für die Einführung eines in dieser Form neuen Faches. Sein wesentlicher Unterschied zur Heimatkunde sei es, eine grundlegende wissenschaftsorientierte Bildung zu vermitteln.

Bernd Thomas schreibt 2014 in seinem Aufsatz „Historische Entwicklungslinien des Schulfaches Sachunterricht“: „Eine maßgebliche Orientierungsgröße wurde dabei in den Wissenschaften gesehen, vor allem in Bezug auf die Reformen im Bildungswesen. Wissenschaft wurde zum Leitstern jener Zeit“ (Thomas 2014, S. 16).

Thomas gibt dafür eine eher populäre Begründung, etwa die Begeisterung für die Mondlandung, aber erklärt nicht, warum nun Wissenschaft zum Leitstern jener Zeit wurde.

Dies nun ist eine Frage, die mich in dem Vortrag beschäftigen wird. Meine zweite Frage ergibt sich daraus, dass in der didaktischen Diskussion des Sachunterrichts dieser Ursprungsmythos nicht hinterfragt wurde und nicht hinterfragt wird und es deshalb zu Zielformulierungen kommt, die ich für populistisch halte. Ich werde dies an zwei Texten zeigen, dem Perspektivrahmen Sachunterricht und dem „Qualitätsrahmen Lehrerbildung Sachunterricht“, der zur Zeit diskutiert wird.

Ich muss eine zweite Vorbemerkung machen:

Eine alternative Erzählung beruht auf einer alternativen Perspektive. Der Untertitel meines Vortrages lautet „Zum Verhältnis von Politik und Erziehungswissenschaft“. Das ist eine - der Kürze wegen - ungenaue Beschreibung dessen, was mich interessiert. Auf meiner Homepage an der Goethe Universität findet sich als ein Projekt: Grundschulpädagogische Tabuforschung: Zum Verhältnis von Politik und Pädagogik.

„Tabus“ sind das, worüber nicht geredet wird oder geredet werden darf. „Tabuforschung“ versucht herauszufinden, warum etwas tabuisiert wird.

Im angelsächsischen Bereich gibt es den Begriff der „curriculum studies“. Er ist weitläufiger als etwa die deutsche Debatte und hat selbst viele Facetten. Im Anschluss an Mollenhauer kann man vielleicht sagen, dass die angelsächsische Debatte sich stärker mit dem beschäftigt, was Mollenhauer „Präsentation“ genannt hat im Unterschied zur Repräsentation. Über „Repräsentation“ schreibt Mollenhauer:

„Wenn wir also den Kindern die ‚Welt‘ zeigen, dann zeigen wir ihnen nicht die Welt, sondern, was wir dafür halten, und das, was uns an dem, was wir für die Welt halten, Kindern zeigenswert und zuträglich erscheint“ (Mollenhauer 1983, S. 77).

Das bedeutet aber auch, dass - gewissermaßen unbemerkt - unsere Befürchtungen, unsere Wünsche, unsere blinden Flecken, kurz gesagt, unser emotional aufgeladenes Weltbild unsere Repräsentation zumindest mitbestimmt. In der Art und Weise, in der wir für Kinder Welt repräsentieren präsentieren wir uns selbst. Was und aus welchen

<sup>1</sup> Dokumentation eines Vortrags, gehalten in Kassel am 12.06.2019

Gründen soll Kindern in der kurzen Zeit ihres Lernens in welcher Weise von der Welt gezeigt werden – das ist es, worüber sich die Diskutanten streiten. Neben vielen anderen Aspekten gehen in diese Debatten Zukunftswünsche und Zukunftsängste der Erwachsenen ebenso ein, wie Bilder oder Konstruktionen von Kind, Moral, Individuum und Gesellschaft usw. Ein Aspekt der für Kinder hergerichteten Welt lässt sich beschreiben als das, worüber die – relevanten – Erwachsenen reden, nachdenken und sich streiten. Ein anderer, eben der, den wir präsentieren, besteht in dem was wir vermitteln ohne darüber nachzudenken, ohne uns darüber zu streiten. Einfach, weil wir es für selbstverständlich halten oder weil wir der herrschenden Erzählung folgen.

Michael Sebastian Honig hat in einem noch unveröffentlichten Text einen mir wichtigen Aspekt für die Frühpädagogik beschrieben:

„Voraussetzung ist, dass die Frühpädagogik ihren Gegenstand als eine gesellschaftliche Veranstaltung begreift. Zumindest die deutsche Frühpädagogik, von der ich mehr verstehe als von der Grundschulpädagogik, beharrt aber seit jeher darauf, dass die Kindertagesbetreuung eine genuin pädagogische Aufgabe ist und blendet ihre Kontextualität weitgehend aus. Daher kann sie gar nicht die Frage stellen, wie sich pädagogische Aufgaben und Praktiken gesellschaftlich konstituieren“ (Honig 2018, unver. MS)

Ich denke, dass dies auch für die Didaktik des Sachunterrichts gilt. Sie begreift sich als genuin pädagogische Aufgabe und blendet weitgehend ihre gesellschaftliche Einbettung aus.

Der abgekürzte Begriff „Politik“ wird ausführlich bei Bernfeld beschrieben:

„Die Institution Schule (...) entsteht aus dem wirtschaftlichen - ökonomischen, finanziellen - Zustand, aus den politischen Tendenzen der Gesellschaft; aus den ideologischen und kulturellen Forderungen und Wertungen, die dem ökonomischen Zustand und seinen politischen Tendenzen entspringen; aus den (zweck-) irrationalen Anschauungen und Wertungen, die die psychische Beziehung alt - jung, die Bürgerschaft in einer bestimmten Gesellschaft, in einer bestimmten ihrer Klassen, unbewußt und unkorrigiert erzeugt“ (Bernfeld 1976, S. 27).

Es gibt seit letztem Jahr eine Arbeitsgruppe, die ein wenig versucht, Aspekte dessen, was Bernfeld als Beziehungsgeflecht anführt, weiter zu entwickeln und zu konkretisieren.

Dies ist also der Hintergrund vor dem ich argumentiere.

Doch nun zum Sachunterricht selbst.

Die Didaktik des Sachunterrichts hat traditionell drei Probleme, ein viertes ist seit einigen Jahren hinzugekommen.

Das erste Problem besteht in dem Verhältnis zwischen Kindorientierung und Sachorientierung. In einer anderen Formulierung: der Spannung zwischen Lebenswelt und Wissenschaft.

Das zweite Problem besteht darin, dass der Sachunterricht als einziges Fach, das es nur in der Grundschule gibt, einerseits ein spezifisches grundschulpädagogisches Bildungsverständnis haben soll und andererseits auf die Sachfächer nach der Grundschule vorbereiten soll.

Das dritte Problem ergibt sich aus der Tatsache, dass - wiederum als einziges Schulfach - dem Sachunterricht keine entsprechende Fachwissenschaft vorgelagert ist. Entsprechend gibt es den Versuch, den Sachunterricht als eigenständige Disziplin zu konstruieren. Danach ist der Sachunterricht integrativ, fächerverbindend oder fächervermeidend oder in der Formulierung des Perspektivrahmens nimmt der Sachunterricht bestimmte Perspektiven ein. Das Sachwissen und die Organisation der Lehrerbildung an den Hochschulen ist aber fachlich organisiert. Abgesehen von wenigen Versuchen, über Fächer hinweg auszubilden, wird die Integrationsleistung an die Erziehungswissenschaft abgegeben. Die Idee des neuen „Qualitätsrahmen Lehrerbildung Sachunterricht“, Lehrer sollten eine Fachidentität für den Sachunterricht ausbilden, resultiert meines Erachtens aus dieser Problemlage.

Das vierte Problem, das relativ neu ist, lässt sich an der Bezeichnung „Sachunterricht“ verdeutlichen. Mit dem Begriff „Sachlernen“ sollte auf die veränderte Zuschreibung an den Kindergarten reagiert werden. Das ist kaum geschehen und hat als Problem, dass die frühkindliche Pädagogik offenbar keinen Unterricht machen will und die Didaktik des Sachunterrichts die Auseinandersetzung mit Sachen offensichtlich schwer ohne Unterricht denken kann.

Was ich hier angedeutet habe ist nicht neu. Man kann eher sagen, dass die ersten drei Fragen seit Beginn der Einführung des Faches permanent bearbeitet wurden. Die Probleme wurden gesehen, es gibt eine Vielzahl von Lösungsvorschlägen.

Alle können die Probleme nicht lösen.

Die Frage nach dem Sachlernen im Kindergarten ist ein eigenes Thema, dem ich heute nicht nachgehen werde.

Ich bleibe bei den traditionellen Fragen: dem Verhältnis von Kind und Sache, dem Verhältnis von Grundschule und weiterführenden Schulen und dem Verhältnis von Sachunterricht und Sachwissenschaft.

Ich möchte hier keine neue Lösung vorschlagen. Vielmehr einen Schritt zurück treten und fragen, ob es eine Ursache für die drei Probleme gibt.

Das ist eine historische Frage. Bevor ich historisch werde, möchte ich sie noch zuspitzen und bin damit noch in der Gegenwart.

Was ich an der gegenwärtigen Debatte kritisiere ist der Versuch, nicht überwindbare Spannungsverhältnisse zu harmonisieren, statt sie offen zu legen.

Der Begriff der „Fachidentität“ aus dem neuen „Qualitätsrahmen Lehrerbildung Sachunterricht“ ist dafür ein Beispiel. Es heißt dort: „Zentral in der Mitte steht die Ausbildung einer sachunterrichtlichen Fachidentität. Die Ausbildung dieser Fachidentität, die fachdidaktische Überzeugungen und Beliefs integriert, gilt es im Studium durch die gleichwertige Ausbildung in allen vier Qualifikationsbereichen zu ermöglichen.“ (S. 28)

Die Qualifikationsbereiche sind

- Wissenschaftsdisziplinäres Verständnis Sachunterricht und seine Didaktik
- Kind & Sache/ Sache & Kind
- perspektivenspezifisch
- perspektivenübergreifend/perspektivenvernetzend

Dem folgen - wenn ich es richtig gezählt habe - 32 Qualifikationsziele.

Ich zitiere nur eines dieser Ziele, die Studierende erreichen sollen:

„kennen den internationalen Kontext des Schulfaches, des Studienfaches und der Wissenschaftsdisziplin Sachunterricht und können diese unterschiedlichen Bezüge reflektierend auf die Generierung von Inhalten anwenden“ (S. 32)

Wenn man mich eine Woche in Ruhe lässt, so kriege ich Teile dieser Aufgabe vielleicht gelöst.

Was meines Erachtens hier geschieht ist zweierlei.

Erstens soll die widersprüchliche Struktur des Sachunterrichts in der Weise gelöst werden, dass die Studierenden eine angemessene Sachunterrichtsseele ausbilden. In ihrem Kopf, in ihrer Person soll vereint werden, was sich widerspricht.

Zweitens führt die Vielzahl sehr anspruchsvoller Qualifikationsziele zur Abwertung aller. Hier wird etwas gefordert, von dem man wissen kann, dass es nicht erreichbar ist.

Das halte ich für Populismus. Gemeint ist damit, etwas zu versprechen, von dem der, der es verspricht, weiß, dass er es nicht einhalten wird und nicht einhalten kann. Populismus sorgt dafür, dass Probleme nicht bearbeitbar werden.

Zur Seele. Das ist hier einerseits Metapher, andererseits Teil des Professionsverständnisses gerade in der Grundschule. Die „gute Seele“ ist eine, die das richtige tut, ohne nachdenken zu müssen, weil sie das richtige zu tun verinnerlicht hat.

Wenn ich mit Lehrerinnen und Lehrern spreche, bin ich mit ihnen darin einig, dass entgegen der gegenwärtigen Kompetenz- und Outputorientierung die Person des Lehrers wichtig ist. Die wichtigste Anforderung an die Lehrperson besteht allerdings in postmodernen Zeiten darin, sich der Widersprüchlichkeit der eigenen Person bewusst zu sein; in der Komplexität von Situationen begründet zu handeln im Wissen darum, dass andere Handlungen möglich und vielleicht besser gewesen wären.

Um es kurz zu machen. Ich habe vor einigen Monaten eine Wochenzeitung gekündigt, weil sie im Editorial behauptete eine Identität zu haben. Das liegt gerade im Trend, aber ist dennoch Unfug. Was die Zeitung hat, wenn sie gut ist, ist ein Profil.

Ich komme zu einem zweiten Beispiel.

Hinter dem „Qualitätsrahmen Lehrerbildung Sachunterricht“ ist der Perspektivrahmen Sachunterricht erkennbar.

Man kann sagen, dass er funktioniert. Als Positionspapier der GDSU hat er sich durchgesetzt; man findet ihn in Lehrplänen und es gibt eine Reihe von begleitenden Publikationen. Und es gibt keinen erkennbaren Widerspruch, vermutlich deshalb, weil es in einem langwierigen Prozess gelungen ist Kompromisse auszuhandeln.

Oder aus meiner Sicht: Etwas zu versprechen, was man nicht halten kann.

Der zentrale Absatz im Perspektivrahmen lautet:

„Der Sachunterricht legt Grundlagen für den Fachunterricht an weiterführenden Schulen. Daraus resultiert eine doppelte Anschlussaufgabe. Der Sachunterricht muss einerseits anschlussfähig sein an die Lernvoraussetzungen, an die vor- bzw. außerschulisch erlangten Wissensbestände und Kompetenzen sowie an die Fragen, Interessen und Lernbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler. Andererseits muss er Anschluss suchen an das in Fachkulturen erarbeitete, gepflegte und weiter zu entwickelnde Wissen“ (GDSU 2013: 10).

Damit ist das Kind & Sache Problem benannt. Allerdings auch die Lösung. Die Lösung liegt in dem Begriff „anschlussfähig“.

Bezieht man sich auf die Eisenbahnmetaphorik, so weiß jeder, dass Waggons, die man aneinander koppeln will, auf dem gleichen Gleis fahren müssen.

Kind und Sache müssen eine gemeinsame Grundlage haben, wenn man sie aneinander anschließen will. Das setzt ein Denkmodell voraus, wonach die Fragen, Interessen und Lernbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler mit dem in Fachkulturen erarbeiteten Wissen beantwortbar sind oder zumindest bearbeitet werden können. Das mag ja sein, aber ich habe noch nirgends dafür eine Begründung gefunden.

Nun spricht der Perspektivrahmen hier von „Schülerinnen und Schülern“. An anderen Stellen ist von „Kindern“ die Rede: „Ausgangspunkt sachunterrichtlicher Lernprozesse sind die Erfahrungen und die Lebenswelt der Kinder“ (ebd.).

Wenn man unterstellt, dass es einen Unterschied zwischen Kindern und Schülern gibt - sonst würden wohl die beiden Wörter keinen Sinn machen - dann fragt sich, worin der Unterschied besteht und ob er für sachunterrichtliche Lernprozesse - oder Lehrintentionen? - wesentlich ist.

Ich habe Ende Mai im Rahmen der Martha-Muchow-Stiftung einen Workshop zur Frage der „Perspektive des Kindes“ organisiert. Auch wenn man sagen muss, dass die „Perspektive des Kindes“ eine Forschungsperspektive ist und es leichtsinnig wäre, Kinder und Kindheit naturalistisch aufzufassen, so kann man doch sagen, dass das, was Kinder auf eine Frage eines Erwachsenen antworten, wahrscheinlich nicht ihren Zugang zu ihrer Welt wiedergibt.

Und umgekehrt: der Ausdruck „Lebenswelt“ wird so inflationär und unspezifisch gebraucht, dass er als Begriff untauglich geworden ist. Nicht zuletzt, weil nicht zwischen Lebenswelt und Alltagswelt unterschieden wird.

Als ein Beispiel: Mit Martha Muchow kann man sagen, dass Kinder in einer Welt leben, dass sie eine Welt erleben und dass sie diese Welt umleben. (vgl. Behnke/Honig 2012)

Ich möchte die hinreichend bekannte Debatte nicht weiter vertiefen. Was ich sagen will ist: hier wird über Widersprüche hinweg formuliert.

Den Grund dafür, etwas kitten zu wollen, was sich nicht kitten lässt, sehe ich darin, dass die Sachunterrichtsdidaktik ein Problem bearbeitet, das weder sie noch die Allgemeine Grundschuldidaktik oder die Allgemeine Pädagogik verursacht hat, sondern die Politik.

Das bringt mich zu dem Zeitpunkt der Geburt des Sachunterrichts.

Es geht um die angebliche oder tatsächliche Ablösung der Heimatkunde durch den Sachunterricht.

Die Erzählung über den Sputnik Schock ist bekannt. Ich werde darauf zurückkommen.

Ich zitiere zunächst aus einer Verordnung aus dem Jahre 1987, allerdings aus einem Staat, der der Heimat treu geblieben war. Ich meine die DDR:

„Die Studenten werden durch die Auseinandersetzung mit den Pflanzen und Tieren im Heimatgebiet zur sicheren Artenkenntnissen geführt, empfinden die Schönheit der Natur, vertiefen die Liebe zu ihrer Heimat und festigen die Bereitschaft, unser sozialistisches Vaterland engagiert mitzugestalten.“ (Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik: 1987: 7.)

Das ist grundschulpädagogische Tradition. Es gab zum Beispiel eine lange und intensive Diskussion darüber, welche Fabeln in welcher Reihenfolge am besten geeignet seien, Kindern die richtigen Werte zu vermitteln.

So schreibt Seidel, L.E. (1898):

"Alle Lehrfächer stehen bei uns ununterbrochen im Dienste der sittlich-religiösen Charakterbildung des Zöglings" (S. 4)

Nun ging es 1987 in der DDR nicht um religiöse Charakterbildung, sondern um die Festigung eines bestimmten Geschichts- und Weltbildes auf der Grundlage vermittelter Gefühle und Wertvorstellungen. Das Wissen selbst hat keinen Zweck in sich. Es dient der Erzeugung von Einstellungen, Haltungen und - neudeutsch formuliert - Kompetenzen. Die Schönheit der Natur empfinden, ebenso die Liebe zur Heimat und den Willen, sich am gesellschaftlichen Aufbau der DDR mit Verve zu beteiligen. Man kann auch vermuten, dass darin die Zumutung enthalten war, sich in einem möglichen Krieg mit den Westmächten zu opfern.

Liest man den Text aus einer anderen Perspektive werden die Probleme der DDR-Elite deutlich. Die DDR war auch 1987 nur zum Teil als eigenständiger Staat anerkannt; das Verhältnis zur Sowjetunion von der Frage nach Unterordnung bzw. Eigenständigkeit geprägt. Auffallend ist, dass das Wort „deutsch“ nicht vorkommt. Das „deutsche“ Vaterland, statt des „sozialistischen Vaterlandes“ hätte den von beiden Seiten eingeschlagenen Weg, nämlich eine mögliche Wiedervereinigung zugunsten einer jeweiligen Bindung an die Machtblöcke aufzugeben, in Frage gestellt.

Der Versuch, der nachkommenden Generation eine neue Identität zu vermitteln wird umso radikaler je weniger selbstverständlich und historisch begründet dieser Versuch sein kann.

Die Heimatkunde - und das lässt sich m.E. nun gut verallgemeinern - diente nicht der Vermittlung von Wissen, sondern von Weltbildern, Werten und der Aufforderung, sich diesen unterzuordnen.

Die entwicklungspsychologischen und methodischen Orientierungen der Heimatkunde, wie die Orientierung an der Erlebniswelt der Kinder, die Abfolge vom Nahen zum Fernen usw. sind - um mit Bernfeld zu sprechen - jene Debatten, die die Pädagogen führen sollen, damit sie nicht auf die wichtigen Fragen aufmerksam werden.

Dass die Heimatkunde nicht kindgemäß war, worauf Marcus Rauterberg deutlich hingewiesen hat, dürfte heute Konsens sein (vgl. Rauterberg 2002).

Ich kehre zurück aus der DDR nach Westdeutschland oder in die BRD - eine Bezeichnung, die Lehrer nicht wählen sollten - und in die fünfziger Jahre des vorigen Jahrhunderts. Eine Zeit, die häufig mit der Bezeichnung „Adenauer Ära“ belegt wird. Eine Zeit, als Frauen von ihren Männern eine Erlaubnis brauchten, wenn sie arbeiten wollten, viele Nazis direkt oder indirekt rehabilitiert wurden, dank des Koreakrieges die deutsche Wirtschaft boomte und Kinder in Anwesenheit von Erwachsenen nur sprechen sollten, wenn sie gefragt wurden.

Es war kalter Krieg, also ein Weltbild, das sich seit einigen Jahren wieder entwickelt und wo man nicht fragt, ob etwas stimmt oder nicht, sondern ob eine bestimmte Behauptung dem Gegner schaden kann und einem selbst nutzt. Häufig wird nicht einmal der eigene Nutzen gewahrt, Hauptsache es schadet dem Gegner.

Dies war die Situation als 1957 die Russen die erste Rakete - Sputnik - in den Weltraum schossen.  
wikipedia schreibt lakonisch:

„Sputnik verhalf den Rüstungsindustrien beider Seiten zu neuen Rekordgeschäften“.

In Bezug auf Bildungspolitik findet sich dort eine m.E. zutreffende Interpretation:

„Der Sputnikschock löste eine Krise in der Selbstwahrnehmung der US-Amerikaner aus. Demokratie und freie Marktwirtschaft alleine reichten nicht aus für den Erhalt der in den vorangegangenen Jahren teilweise erreichten technologischen Überlegenheit. Die Tatsache, dass nun die kommunistische, planwirtschaftlich organisierte Sowjetunion den USA im Weltraum zuvor gekommen war, schockierte die US-Amerikaner. Forderungen nach einer grundlegenden Reform des Bildungssystems erlangten eine breite Unterstützung in der Bevölkerung. Es galt, die Sowjetunion beim Wettlauf ins All zu schlagen.“ (<https://de.wikipedia.org/wiki/Sputnikschock> 31. 5. 2019)

Das ist so weit bekannt und dürfte auch für die Bundesrepublik Deutschland zutreffen. Mich interessiert nun die Frage, mit welchen Mitteln die Sowjetunion geschlagen werden sollte. Sicher, es gab mehr Geld, angeblich den Versuch der Förderung bildungsferner Schichten, von dem dann tatsächlich die Mädchen profitierten, den Beginn einer frühkindlichen Bildung usw.

Und in Deutschland die Propagierung eines neuen Schulfaches, nämlich des Sachunterrichts. Dessen Ausrichtung hat Walter Köhnlein knapp so zusammengefasst:

„Das Kriterium des Kindgemäßen konnte nicht mehr ausreichen; „Wissenschaftsorientierung“ wurde das dominante Stichwort; gefordert wurde die prinzipielle wissenschaftliche Orientierung der Unterrichtsinhalte und Lernprozesse.“ ([http://www.gdsu.de/gdsu/wp-content/uploads/2011/02/koehnlein\\_1\\_11\\_a.pdf](http://www.gdsu.de/gdsu/wp-content/uploads/2011/02/koehnlein_1_11_a.pdf). 31. 5. 2019)

Köhnlein konnte sich auf den Strukturplan für das Bildungswesen des Deutschen Bildungsrats berufen. Dort hieß es (1970):

„Eine für den Unterricht im Primarbereich neue Akzentuierung ist die prinzipielle wissenschaftliche Orientierung der Lerninhalte und Lernprozesse.“ (S.133)

Dieses Konzept hat sich nicht durchgesetzt. Köhnlein sieht dafür zwei Gründe:

„... insbesondere waren die Lehrer nicht für die neuen Anforderungen ausgebildet. Außerdem gab es politische Widerstände. Schon in den frühen 70er Jahren wurden Teile der Reform zurückgenommen; heimatliche Verhältnisse sollten wieder stärker berücksichtigt werden.“ ([http://www.gdsu.de/gdsu/wp-content/uploads/2011/02/koehnlein\\_1\\_11\\_a.pdf](http://www.gdsu.de/gdsu/wp-content/uploads/2011/02/koehnlein_1_11_a.pdf). 31. 5. 2019)

Köhnlein führt hier nicht aus, welche politische Widerstände es gab.

Ich gehe dieser Spur über einen Umweg nach.

1965 wurde der Deutsche Bildungsrat gegründet. Es war schon damals schwer, Ausländern zu erklären, was das sei. 1975 wurde er aufgelöst. Die Zusammensetzung durch gesellschaftlich relevante Gruppen wie Wissenschaft, Gewerkschaft, Politik etc. hatte die Idee zur Voraussetzung, dass sich über Bildungsfragen sachlich Argumente austauschen lassen und dass Wissenschaft und rationale Planung zu einem Konsens über Bildungsorganisation und Bildungsziele führen könnte.

Wissenschaftlichkeit oder Wissenschaftsorientierung ließ sich nun auf zweierlei Weise verstehen, einmal als Methode der Diskussion; zum anderen als objektivierbare Methode des Erkennens.

Im Vorwort zum Bildungsratgutachten findet sich beides: "An diesem Prozeß der fundamentalen Konsensbildung hatte entscheidenden Anteil die Übernahme der Resultate der modernen Begabungsforschung durch die Bildungskommission..." (S. 15)

Und:

"Schließlich aber wäre ... eine gemeinsame Aussage nicht möglich gewesen, wenn die Mitglieder ... sich nicht in der politischen Intention gefunden hätten, ideologische Gegensätze zu versachlichen." (S. 15)

Man kann das wohl in dem Sinne lesen, dass die Existenz des Bildungsrates Exempel für die Möglichkeit eines wissenschaftlich geführten Diskurses über Bildung sein sollte. Seine Auflösung bedeutete mithin eine Rückkehr zu weltanschaulichen und ideologischen Positionen. In Hessen, später auch in anderen Bundesländern, wurden Bildungsthemen zu Wahlkampfthemen, mit den entsprechenden Unterstellungen und Unsinnigkeiten. Der interessierten pädagogischen Öffentlichkeit wurde schmerzhaft bewusst, dass Wissenschaft zum Moment politischen Handelns geworden war.

Ich ziehe eine Zwischenbilanz.

Erstens: Zwischen Kindorientierung und Wissenschaftsorientierung ein Spannungsverhältnis zu konstruieren war Ergebnis einer politischen Orientierung und nicht Ergebnis einer pädagogischen oder didaktischen Diskussion.

Zweitens: Kulminiert am Streit um die Hessischen Rahmenrichtlinien wurde deutlich, dass Bildungsziele nicht wissenschaftlich erarbeitet werden können, sondern Ergebnis politischer und gesellschaftlicher Auseinandersetzungen sind.

Drittens: Wissenschaftlichkeit und Wissenschaftsorientierung widersprechen der Grundaufgabe von Schule, nämlich der Einübung in Einstellungen und Haltungen.

Diese dritte Behauptung muss ich wohl erklären. Wenn Wissenschaftlichkeit das pädagogische Konzept ist, um in dem kalten Krieg gegen die Sowjetunion zu gewinnen, ist vorausgesetzt, dass der Westen im Besitz der Wahrheit ist, die sich zeigen wird, je sachlicher und wissenschaftlicher man den Dingen nachgeht.

Was ich sagen will: Es gibt einen Widerspruch zwischen Wissenschaftlichkeit und deren Indienstnahme für politische Auseinandersetzungen.

Anders formuliert: Es liegt der Verdacht nahe, dass die Behauptung von Wissenschaftlichkeit - nicht deren Realisierung - im Ost-West-Konflikt selbst eine Weltanschauung darstellt. Noch einmal anders: Die Ideologie des neuen Faches lautete nun: wir sind sachlich und wissenschaftlich - und ihr nicht!

Ich gebe zu, dass dies eine etwas komplizierte Denkfigur ist, weil sie mit dem Narrativ bricht, dass der freie Westen sich für Fortschritt, die Verbesserung des Lebens aller und für Menschenrechte einsetzt, während die jeweils gegnerische Seite mehr oder minder aggressiv ihre eigenen politischen und wirtschaftlichen Machtinteressen vertritt.

Dass dies nicht der Fall ist, sollte man sich gelegentlich bewusst machen, auch wenn es wichtige Unterschiede zwischen demokratischen und autoritären Systemen gibt.

Und man sollte nicht vergessen, dass hier wie dort die Schule nicht nur qualifiziert, sondern auch sozialisiert, selektiert, allokiert und nicht zuletzt das eigene System legitimiert.

Dass das Bild von Wissenschaft, das den Sachunterricht leitet, mit realer Wissenschaft nichts zu tun hat, kann jeder Wissenschaftler, gleich, ob Geistes- Sozial oder Naturwissenschaftler leicht erkennen. Der Sachunterricht vermittelt kein Wissenschaftsverständnis, sondern ein didaktisches Wissenschaftsweltbild. Fundamental nicht enthalten sind darin u.a. zwei für das Wissenschaftsverständnis zentrale Punkte.

Erstens wird nicht deutlich, dass Wissenschaftlichkeit eine von mehreren Möglichkeiten ist, sich zu Welt zu verhalten. So wird weder deutlich, was Wissenschaftlichkeit leistet, noch worüber sie nichts sagen kann.

Zweitens wird nicht deutlich, dass Wissenschaftlichkeit vom Streit lebt und nicht vom Nachvollziehen vorhandenen Wissens.

Diese beiden Punkte fehlen meines Erachtens im Sachunterricht, weil die Grundfigur der Heimatkunde, nämlich die Orientierung an Moral und dem richtigen Weltbild in den Sachunterricht integriert worden ist. Dafür steht die Metapher der „Kindorientierung“.

Die Formel von der notwendigen Verbindung von Kind und Sache hat die Funktion zu verhindern darüber nachzudenken, was Kind heißt und was eine Sache im Sachunterricht sein kann.

Nun erwarten Sie eine Lösung.

Es gibt eine Reihe von Lösungsansätzen, die immer wieder zitiert werden.

Man könnte mit Wolfgang Klafki (2005) epochaltypische Schlüsselprobleme der Gegenwart und Zukunft zu dem zentralen didaktischen Kriterium machen.

Man könnte, wie die Hessischen Rahmenrichtlinien 1979, die Frage wie das was ist, entstanden ist, also eine grundsätzlich historische Perspektive wählen.

Man könnte, wie Pech und Rauterberg (2008/2013) in ihrem „Bildungsrahmen“ zeigen, auf alles „Identifizieren“ verzichten und den Umgang mit Welt zentral stellen.

Ich möchte vor einer didaktischen Problemlösung dafür werben, die Voraussetzungen didaktischer Lösungen zu reflektieren.

Wenn es zutrifft, dass der Sachunterricht als schulisches Fach notwendig Weltbilder vermittelt, dann könnte die Didaktik des Sachunterrichts eine Wertediskussion führen und sich für Werte entscheiden.

Eine dieser Werte könnte vielleicht tatsächlich Wissenschaftlichkeit sein. Der Sachunterricht hätte den Streit darüber zu organisieren, was denn nun eigentlich die Sache sei.

Ein anderer Wert könnte die Bedeutung von Kultur als Fähigkeit herausarbeiten mit Menschen aus unterschiedlichen Orientierungen zusammen zu leben.

Ein weiterer könnte im Kontext einer nicht ontologischen sondern grundsätzlich historischen Perspektive nach den Möglichkeiten fragen, Machtverhältnisse erkennen und ändern zu können. Reflexionsfähigkeit wäre hier das entscheidende Merkmal.

Der Sachunterricht könnte reflektiert und begründet das tun, was er unreflektiert tut, nämlich ethische und moralische Grundsätze auf der Höhe der Zeit vermitteln: Welche Regeln des Zusammenlebens in einer postmodernen, kapitalistischen, globalisierten und digitalisierten Welt gelten sollen. Dem könnte ein Wissen darüber zugrunde gelegt werden, das erklärt, warum diese Regeln noch erarbeitet und durchgesetzt werden müssen. Kurz gesagt: Der Sachunterricht müsste wieder parteisch werden. Aus meiner Sicht - dafür Partei ergreifen, dass es nichts gibt,

das wichtiger ist als das eigene Leben und das anderer Menschen. Darin steckt möglicherweise eine Frage, die in naher Zukunft relevant werden könnte.

## Literatur

- Beck, Gertrud/Rauterberg, Marcus (2005): Sachunterricht – Eine Einführung: Geschichte, Probleme, Tendenzen. Berlin: Cornelsen-Scriptor
- Behnken, Imbke/Honig, Michael-Sebastian (Hrsg.) (2012): Martha Muchow/Hans Heinrich Muchow – Der Lebensraum des Großstadtkindes. Weinheim und Basel: Beltz Juventa (Neuausgabe)
- Bernfeld, Siegfried (1976): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Das erste Schuljahr. Theoretisch-praktische Anweisung für Lehrer und Lehrerinnen zur Erteilung eines erfolgreichen Unterrichts in der Elementarklasse nebst vollständig ausgeführten Präparationen. Auf Grund der gesetzlichen Bestimmungen und nach den Herbartischen formalen Stufen von L.E. Seidel. Langsalza: Schulbuchhandlung von F.W.L.Greßler. 5. Aufl., S. 4
- Deckert-Peaceman, Heike/Scholz, Gerold (2016): Vom Kind zum Schüler. Diskurs-Praxis Formationen zum Schulanfang und ihre Bedeutung für die Theorie der Grundschule. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich Verlag.
- Deutscher Bildungsrat (1970): Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart: Klett.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (2002): Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (2013): Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (2019): Qualitätsrahmen Lehrerbildung Sachunterricht und seine Didaktik im Kontext der universitären Ausbildungsphase.
- Honig, Michael-Sebastian (2018): Betreute Kindheit. Beitrag zur Tagung „Hidden Curriculum in Kindergarten und Grundschule“. unver. MS. Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik. Ministerium für Volksbildung. Lehrprogramm für die Ausbildung von Lehrern für die unteren Klassen und Freundschaftspionierleitern in Heimatkunde an Instituten für Lehrerbildung der DDR. Berlin 1987, S. 7.
- Mollenhauer, Klaus (1983): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. München: Juventa.
- Pech, Detlef/Rauterberg, Marcus (2013): Auf den Umgang kommt es an. ‚Umgangsweisen‘ als Ausgangspunkt einer Strukturierung des Sachunterrichts. Skizze der Entwicklung eines „Bildungsrahmens Sachlernen“. Beiheft 5 von [www.widerstreit-sachunterricht.de](http://www.widerstreit-sachunterricht.de) (völlig überarbeitete und ergänzte Neuausgabe 2013).
- Rauterberg, Marcus (2002): Die „Alte Heimatkunde“ im Sachunterricht. Eine vergleichende Analyse der Richtlinien für den Realienunterricht der Grundschule in Westdeutschland von 1945 bis 2000. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Thomas, Bernd (2014): Historische Entwicklungslinien des Schulfaches Sachunterricht. In: Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (Hrsg.): Die Didaktik des Sachunterrichts und ihre Fachgesellschaft GDSU e.V. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 15-24.