

Marc Müller und Juliane Gröber

Sachunterricht als Kulturwissenschaft für Kinder

According to its contemporary understanding, Primary Science Education in Germany (“Sachunterricht”) goes back to considerations of the 1970/80s. A special feature (and a challenge for its didactics), unlike to all other subjects taught at school, is the lack of an original academic reference science. In contrast, we argue for Cultural Studies as such an academic reference and show both methodological and historical reasons for it. Primary Science Education could then be grasped as “Cultural Studies for children”.

1 Einleitung: Eine Herausforderung aus der Lehrpraxis

Kommen Studierende erstmalig mit der Didaktik des Sachunterrichts in Kontakt, erleben sie eine Reihe von Überraschungen: Ihr Unterrichtsfach hat eine lange und wechselvolle Geschichte (grob überschlagen dreieinhalb Jahrhunderte), seine Didaktik gilt als junge Disziplin (ihres bald fünfzigjährigen Alters zum Trotz), Sachunterricht und Sachkunde sind keineswegs Synonyme und fast jede Unterrichtsidee, die die Studierenden selbst vorschlagen, erweist sich in fachlicher, fachdidaktischer, pädagogischer sowie bildungstheoretischer Hinsicht als kritikwürdig. Anders gesagt: Sachunterricht stellt sich (in aller Regel) als etwas deutlich Komplexeres dar, als von ihnen anfangs vermutet.¹

Nach dem ersten Studienjahr ist der „Anfangsschock“ meist überwunden und die Studierenden (hier: solche an der HU Berlin) beschreiben recht sicher, welchen Ansprüchen ihr späterer Sachunterricht zu genügen habe. Er solle sein: *vielperspektivisch, perspektivenübergreifend, perspektivenvernetzend, kompetenzorientiert, lebensweltlich, inklusiv, Heterogenität sowie Genderaspekte berücksichtigend* und dazu noch einiges mehr. Doch so ambitioniert, wie diese Ansprüche wirken, so schwer fällt zumeist ihre Begründung. Vorrangig wird vage auf „den Perspektivrahmen“, auf „das Fehlen einer Bezugswissenschaft“ oder auf „Klafki“ verwiesen. Eine weitere Schwierigkeit zeigt sich, wenn Studierende in Vorbereitung auf fachdidaktische Überlegungen zu einer konkreten Sache fachlich recherchieren sollen,

¹ „Es war mir jedoch nicht klar, was denn Sachunterricht wirklich ist. Ich hatte den Eindruck, dass es ein Sammelsurium an unterschiedlichen Themen ist, die irgendwie nicht für sich selbst als Fach stehen können, aber dennoch wichtig für Kinder sind.“ (Frau A., Reflexion zum ersten Modul Grundlagen des Sachunterrichts und seiner Didaktik, HU Berlin, SoSe 2020)

zum Beispiel unter Zuhilfenahme didaktischer Netze (Kahlert 2009): Es bleibt ihnen oft unverständlich, wie ihre vormalig als Ganzes erscheinende Sache nach Berücksichtigung einzelner fachlicher Perspektiven wieder zu etwas Zusammengehörendem wird.

Das alles könnte als Problem unserer eigenen Lehrpraxis abgetan werden, würde es nicht auch auf eine fachdidaktische Herausforderung aufmerksam machen: Es fällt schwer, eine knappe, gemeinsam geteilte und dabei positive Bestimmung davon zu geben, was Sachunterricht ist. Zwar gelten die grundlegendsten Probleme hinsichtlich der Orientierung an Wissenschaften („*Vielperspektivität*“), dem Einfluss von Zukunft und Welt („*Bildung*“) sowie dem Verhältnis zu den Adressaten („*Lebenswelten* von Kindern“) inzwischen als diskursiv gelöst, herrscht Einigkeit über die *Aufgaben* des Sachunterrichts (GDSU 2013) sowie die Bedeutungsvielfalt von ‚*Sache*‘ (Köhnlein 2022), die populärste Bestimmung (vgl. Abschnitt 2) ist trotz alledem negativ: Der Sachunterricht hätte als einziges aller Fächer der Stundentafel keine originäre Bezugswissenschaft (und seine Didaktik stehe deshalb vor außerordentlichen methodischen Herausforderungen).

Wie wären denn für Studierende (letztendlich aber auch für Kinder sowie für interessierte, fachfremde Kolleg*innen) folgende drei zentrale Fragen knapp zu beantworten: *Was ist Sachunterricht, wodurch wird etwas zu seinem Gegenstand und was zeichnet eine Sache* (dieser Ausdruck steht schließlich im Namen des Faches) *als Sache aus?* Zu diesen Fragen recherchieren wir im folgenden Abschnitt anhand von Antworten aus unserer Forschungsgemeinschaft. Vor dem Hintergrund eines Exkurses plädieren wir schließlich für ein Verständnis von Sachunterricht als „Kulturwissenschaft für Kinder“, indem wir skizzieren, welche Antworten sich von dort her ergeben.

2 Zur Bestimmung des Sachunterrichts

In systematischer Hinsicht lassen sich mindestens drei Antworttypen auf den Gesamtkomplex der drei „zentralen Fragen“ unterscheiden: I) historische, II) propädeutische und III) konzeptionelle Antworten.

I) *Historische Antworten* erzählen von der Entwicklung vom Realien- und Anschauungsunterricht über die Varianten der Heimat- und Sachkunde bis hin zu frühen Überlegungen zu einem Sachunterricht und enden damit in der Regel in den 1980er Jahren der alten BRD, als die Didaktik des Sachunterrichts dort akademisch etabliert war (vgl. Thomas 2018, Kap. 2). Von ihnen lässt sich vor allem lernen, *woher* der Sachunterricht kommt und *wovon* er abzugrenzen ist.

II) *Propädeutische Antworten* führen dagegen in die akademische Disziplin selbst ein und kreisen deshalb schwerpunktmäßig zwischen den 1970er Jahren der alten BRD und heute (vgl. a. a. O., Kap. 3). Sie geben vor allem Übersichten davon,

womit sich die Forschenden *beschäftig(t)en*, zeigen also, was es heißt, Fachdidaktik des Sachunterrichts zu betreiben, und damit eher, was Sachunterricht *sein könnte*.

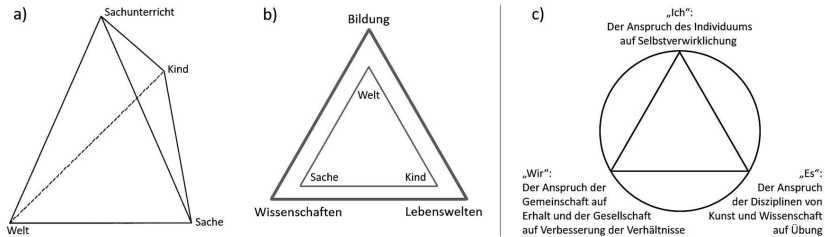


Abb. 1: Varianten der fachdidaktischen Trias: a) nach Pech & Kaiser (2019, 4) mit dem Fach Sachunterricht über der Trias und dem tetraederförmigen Raum fachdidaktischer Beschäftigungen; b) nach Pech (2009, 4) mit den „drei zentrale[n] Begründungswege[n] für die Auswahl von Inhalten für den Sachunterricht“, dargestellt als die Trias umschließendes Dreieck; c) als die dem Lehrplan zugrundeliegenden Ansprüche nach Schreier (1994, 41), vgl. Fußnote 3 (alle Abb. neu gezeichnet).

Ein Beispiel dafür ist die *fachdidaktische Trias* (vgl. Abb. 1), nach der „mindestens drei Ebenen aufeinander bezogen werden müssen. [...] – Vom Kind aus. – Von der Sache aus. – Von der Gesellschaft, der ‚Welt‘ aus“ (Pech & Kaiser 2019, 3), wobei „unterschiedliche Konzeptionen [...] jeweils einen dieser Aspekte verstärkt fokussierten“ (Pech 2009, 4). Dieses griffige Bild bietet also Orientierung über den fachdidaktischen Diskurs. Studierende wiederum (miss)verstehen es leicht als fachdidaktische Bestimmung der Grundlagen ihres Faches und suchen deshalb instinktiv nach Argumentationswegen, die Trias von innen her zu rechtfertigen.² III) *Konzeptionelle Antworten* liegen in großer Zahl und Vielfalt vor. Tänzer (2014) unterscheidet zudem zwischen „Konzeptionen“ und „Positionen“. Während sich erstere durch theoretische Fundierung, empirische Plausibilität sowie die Empfehlung einer bestimmten Unterrichtsart auszeichnen, fielen der Gesamtanspruch zweiterer merklich geringer aus, denn sie fokussierten eher auf „profilbildende Elemente des Lehrens und Lernens im Sachunterricht“ (a. a. O., 58). Eine verwandte Einschränkung lässt sich jedoch ebenso für die aufgeführten Konzeptionen festhalten: Infolge ihrer bewussten Abgrenzung von historischen Antworten starten sie alle mehr oder weniger deutlich mit einer Tabula rasa und gewinnen ihre innere Substanz durch Einlösung eines externen Anspruches. So *soll* der Sachunterricht seinem Alleinstellungsmerkmal nach ein a) *integratives* oder b) *diskursives* oder c) *autobiographisches* oder d) auf *nachhaltig wirkende Ge-*

2 „Zukünftig erhoffe ich mir, die Eckpunkte in Verbindung setzen zu können und zu verstehen, wieso die Orientierung an den drei Eckpunkten ‚zentrale Begründungswege für die Auswahl von Inhalten für den Sachunterricht skizzieren‘.“ (Frau K., Reflexion zum ersten Modul *Grundlagen des Sachunterrichts und seiner Didaktik*, HU Berlin, SoSe 2022)

staltungskompetenz zielendes Fach sein, woraus sich jeweils spezifische fachdidaktische Forschungsaufträge ergeben.³ Sicherlich hat genau dieser emanzipatorische Denkstil zu der erfreulichen Aufwertung des Faches beigetragen, gleichzeitig wird durch ihn das *Was?* des Sachunterrichts anhand eines *Wie?* verhandelt. Wobei über wesentliche Merkmale dieses *Wie?* wiederum auffällige Einigkeit herrscht. Denn erstens erwarten alle Vorschläge von einem konkreten Unterricht *Transdisziplinarität, Diskursivität* und ein *Eingehen auf Genese*. Und zweitens teilen sie ihrer unterschiedlichen Verständnisse von „Sache“ zum Trotz auch diesbezüglich eine ausgeprägte Tendenz: Ob „Sache“ im „Sinn lebensweltlicher und wissenschaftlicher Kontextualität verstanden“ wird (Köhnlein 2010, 166) oder als „Umgangsweisen mit Welt“ (Pech & Rauterberg 2013) oder als über Fragen des eigenen Lebens bestimmt (Daum 2006), immer geht es dabei im Kern um *menschliche Praktiken*. Zuletzt besteht als weitere, vielsagende Gemeinsamkeit noch das stetige Problem der riesigen Fülle an Inhalten des Sachunterrichts. Als *pragmatische Rechtfertigung* für dessen Zustandekommen gilt, dass es sich um „[e]in Fach mit keiner bzw. vielen Bezugswissenschaften“ handelt (Richter 2002, 16; stellvertretend für unzählige ähnliche Formulierungen). In den Einführungswerken findet sich dieser Gedanke meist nahe am Anfang, quasi als Fundament. Was wäre, wenn es sich dabei um einen pragmatischen Mythos handelte?

3 „Die Erfindung der Wolken“ – ein Sachbuch

Wolken können nicht erfunden werden, ebenso wenig wie alle anderen Naturdinge und ebenso wenig wie das Lächeln (wohl aber die Comedy), das Gehen (wohl aber der Schuh) oder die Zärtlichkeit (wohl aber die Minne). Trotzdem trägt das Sachbuch von Richard Hamblyn (2001) den Titel *The Invention of Clouds*. Es handelt davon, wie die Wolken ihren Platz in unserer heutigen Welt fanden. Hauptprotagonist ist Luke Howard, ein Londoner Apotheker, der 1802 einen Hinterzimmervortrag „Über die Modifikationen der Wolken“ hielt, was zur Etablierung der Meteorologie als wissenschaftlicher Disziplin führte. Howards Wolkensprache von „Cirrus“, „Stratus“ etc. durchzieht noch heute alle Wetterberichte weltweit. Hamblyns Buch handelt aber nicht nur von ‚Wolken‘ und ‚Wetter‘ von der Antike bis heute, sondern auch vom Quäkertum, von den Eigenarten (pseudo)wissenschaftlicher Unterhaltungskultur im 19. Jahrhundert, von den Gepflogenheiten in wissenschaftlichen Clubs, von der Technik der Klassifikation, von

3 Gemeint sind a) der „Vielperspektivische Sachunterricht“ nach Köhnlein, Kahlert u. a., b) „Umgangsweisen als Gegenstände des Sachunterrichts“ nach Pech, Rauterberg, Scholz u. a., c) der „Sachunterricht des eigenen Lebens“ nach Daum u. a. sowie d) die „Konzeptionen zur Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (vgl. Tänzer 2014, 60ff.). Schreier (1994) denkt die ersten drei Normen in seiner Konzeption noch gemeinsam: explizit als *Ansprüche* (!) aus dem „*Ich*“ (eigenes Leben), „*Wir*“ (diskursive Komponente) und „*Es*“ (integrative Komponente), vgl. Abb. 1c).

Lobesdichtungen Goethes sowie den Landschaftsmalereien Turners und Constables und von noch vielem weiteren mehr. Wer ein Beispiel für Vielperspektivität sucht, findet es hier. Das von dieser Vorlage her entwickelte Lehrstück „Howards Wolken“ für die 4. bis 7. Klassenstufe (Jänichen 2011, siehe auch lehrkunst.org) ist zudem perspektivenübergreifend und -vernetzend sowie phänomenbasiert, kompetenzorientiert, genetisch, exemplarisch, inklusiv und konkret, vereint also „fast von Natur aus“ die fachdidaktischen Besonderheiten des Sachunterrichts. Woher rührt diese Eigenart?

„Die Erfindung der Wolken“ ist nicht nur ein *Sachbuch*, sondern ein *kulturwissenschaftliches Sachbuch*. Und es teilt seine konzeptionellen Eigenarten dem Prinzip nach mit allen kulturwissenschaftlichen Abhandlungen. Gemeint sind damit die Forschungsergebnisse der akademischen Disziplin *Kulturwissenschaft* [Singular!] (nicht zu verwechseln mit „den Kulturwissenschaften“ [Plural!], die als zeitgemäßer, oft institutionell gebrauchter Ensemblebegriff für die Geisteswissenschaften erhalten). Die dort auftretende Themenvielfalt wird durch ein methodisches Grundprinzip geeint: Die Untersuchungsgegenstände werden als von Menschen gemachte angeschaut. Es werden ihre Wege in menschliche Praktiken hinein nachvollzogen. Es wird gefragt, wie sie *für uns* wurden, was sie sind, und so wird verständlich, *was* sie sind. Dies ist der wesentliche Kern der Kulturwissenschaft, von dort her werden alle konzeptionellen Besonderheiten verständlich (vgl. Böhme, Matussek & Müller 2007).

Ganz ähnlich der Didaktik des Sachunterrichts begann die Geschichte der Kulturwissenschaft vor ca. drei Jahrhunderten (mit der „Scienza Nuova“ des Philosophen Giovanni Battista Vico), ist sie erst seit etwa fünfzig Jahren akademisch, arbeitet sie stets interdisziplinär, integrativ sowie diskursiv und beschäftigt sie sich potentiell mit allem. Lässt sich die Kulturwissenschaft dann nicht als akademischer Zwilling der Sachunterrichtsdidaktik ansehen? Zu Gegenständen des Sachunterrichts würden Themen dann dadurch, dass sie *kulturwissenschaftlich* erschlossen werden, und zwar explizit für Kinder.

4 Sachunterricht als „Kulturwissenschaft für Kinder“

Dass es im Sachunterricht auch um Kultur geht und gehen muss, ist kein neuer Gedanke. Er findet sich zentral bereits bei Duncker (1994) und aktuell bei Nießeler (2005, 2020) sowie noch in der ersten Fassung des Perspektivrahmens (GDSU 2002). Bezogen wird sich dort vor allem (aber nicht nur) auf den kulturellen Kontext, in den das Kind hineinwächst, also weit stärker im Sinne von „Enkulturation“ verstanden als in demjenigen der akademischen „Kulturwissenschaft“ selbst. Wir versuchen abschließend zu umreißen, welche fachdidaktischen Folgen der darüber hinaus gehende Gedanke hätte, Sachunterricht sei tatsächlich „Kulturwissenschaft für Kinder“ (vgl. Abb. 2).

Angenommen, Sachunterricht wäre Kulturwissenschaft für Kinder, dann hätte seine Fachdidaktik eine *bestimmte Methode* der Sacherschließung, einen *bestimmten Gegenstand* und einen *bestimmten Adressatenkreis*. Die Methode der Sacherschließung bestünde darin, die Dinge, Themen etc. im Kontext ihrer erkenntnislogischen sowie kulturhistorischen Aneignung als „von Menschen gemacht“ (vgl. Abschnitt 3) anzuschauen und damit als etwas, das ohnehin bereits über Genese und diskursiven Charakter verfügt. Und genau *dies* (also die Anwendung dieses bestimmten methodischen Blicks) machte sie begrifflich zu *Sachen*. Als Gegenstand käme dann, wie in der Kulturwissenschaft auch, *die gesamte Welt* in Frage. Der Adressatenkreis jedoch wäre auf *Kinder* einzuschränken. Die Trias aus Kind, Sache und Welt ergibt sich unter diesen Bedingungen also zwangsläufig, und zwar nicht infolge externer Ansprüche, sondern von innen, d. h. von einer Antwort auf die Was-Frage her.

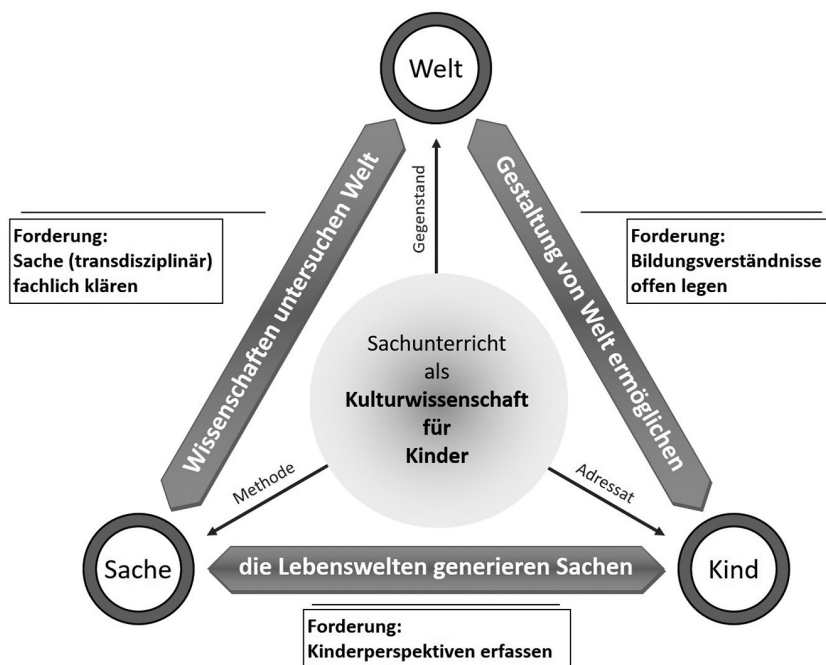


Abb. 2: Fachdidaktische Konsequenzen eines Sachunterrichts als „Kulturwissenschaft für Kinder“: Aus Methode, Gegenstand und Adressatenkreis ergibt sich die fachdidaktische Trias aus Kind, Sache und Welt; aus den konzeptionellen Beziehungen der Ecken untereinander ergeben sich die drei Begründungswege für Unterrichtsinhalte als drei fachdidaktische Forderungen, deren Erfüllung dem Unterricht vorausgeht.

Außerdem bestünden dann inhaltliche Bezüge zwischen den drei Ecken, die zu fachdidaktischen Forderungen führten: Weil die Gegenstände der Welt durch eine Vielzahl spezialisierter Wissenschaften mit jeweils spezifisch eingeschränktem Blick untersucht werden, ginge ihre Betrachtung *als Sache* zwingend mit einer transdisziplinären Klärung einher. Weil sich das Unterfangen an Kinder richtet, müssten, um Adressatenpassung zu gewährleisten, Sachen betrachtet werden, die sich aus *deren Lebenswelten* generieren, was mit einer Erfassung von Kinderperspektiven einherginge. Weil es (anders als in den historischen Antworten) letztlich um die in Bezug auf Erziehung und Unterricht *autarke Zukunft* der Kinder geht, müsste die moderierte Auseinandersetzung den Kindern die Gestaltung von Welt ermöglichen, was pädagogisch mit der Offenlegung und Prüfung involvierter Bildungsverständnisse der Lehrenden einherginge. Was die Sachunterrichtsdidaktik unter den Schlagworten von „Vielperspektivität“, „Lebenswelten“ und „Bildung“ manchmal getrennt verhandelt, fügt sich unter diesen Bedingungen also von der Trias her zu einem (längst intensiv bearbeiteten) übergreifenden Forschungskonzept.

Fragen nach dem konkreten *Wie?* des Sachunterrichts folgen diesen konzeptionellen Überlegungen zum *Was?* erst nach. Das muss jedoch kein Mangel sein. Im Gegenteil, denn dadurch würde die Rechtfertigung losgelöst von externen Ansprüchen und die oben angesprochenen Antworten könnten auf ihre Möglichkeiten zur Umsetzung gelingenden Sachunterrichts hin gelesen werden. Zusätzlich liegt hier die Chance, Forderungen nach einer konzeptionellen „Vernetzung und Integration“ der unterschiedlichen fachdidaktischen Ansprüche „für das Lehren und Lernen im Unterricht“ anhand von so oft vermissten konkreten Beispielen auszuführen (Schomaker & Tänzer 2020, 381). Nicht zuletzt würde eine Orientierung an der Kulturwissenschaft vor einem Aufsummieren bloß individueller Erfahrungen bewahren und stattdessen weit gesellschaftsrelevanter auf Genese und Praktiken zielen, d. h. darauf, wie der fragliche Gegenstand ein in menschliche Praktiken eingebundener geworden und geblieben ist. Dies zu leisten ist freilich eine kollektive Aufgabe, deren fachliche Seite allerdings bereits in einer konkreten Disziplin angegangen wird.

Literatur

- Böhme, H., Matussek, P. & Müller, L. (2007): Orientierung Kulturwissenschaft. Was sie kann, was sie will. Reinbek.
- Daum, E. (2006): Der Sachunterricht des „eigenen Lebens“ – Grundkonzeption und empirische Relevanz. In: www.widerstreit-sachunterricht.de, 4 (7).
- Duncker, L. (1994): Lernen als Kulturaneignung. Schultheoretische Grundlagen des Elementarunterrichts. Weinheim, Basel.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (2002/13): Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn.
- Hamblyn, R. (2001): Die Erfindung der Wolken. Wie ein unbekannter Meteorologe die Sprache des Himmels erforschte. Frankfurt am Main.
- Jänichen, M. (2011): Dramaturgie im Lehrstückunterricht. Himmelsuhr und Erdglobus – Howards Wolken – Erd-Erkundung mit Sven Hedin. Ein Beitrag zur Theorie, Praxis und Poiesis der Lehrkunsdidaktik. Marburg.
- Kahlert, J. (2009): Der Sachunterricht und seine Didaktik. Bad Heilbrunn.
- Köhnlein, W. (2010): Planung von Sachunterricht aus dem didaktischen Primat der Sache. In: Tänzer, S. & Lauterbach, R. (Hrsg.): Sachunterricht begründet planen. Bedingungen, Entscheidungen, Modelle. Bad Heilbrunn, 165–178.
- Köhnlein, W. (2022): Sache als didaktische Kategorie. In: Kahlert, J., Fölling-Albers, M., Götz, M., Hartinger, A., Miller, S. & Wittkowske, S. (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. 3. Aufl. Bad Heilbrunn, 39–43.
- Nießeler, A. (2005): Die Gegenstandskonstitution im kulturellen Kontext. Kulturwissenschaftliche Analysen der „Sachen des Sachunterrichts“. In: www.widerstreit-sachunterricht.de, 3 (5).
- Nießeler, A. (2020): Kulturen des Sachunterrichts. Bildungstheoretische Grundlagen und Perspektiven der Didaktik. Baltmannsweiler.
- Pech, D. (2009): Sachunterricht – Didaktik und Disziplin. Annäherungen an ein Sachlernverständnis im Kontext der Fachentwicklung des Sachunterrichts und seiner Didaktik. In: www.widerstreit-sachunterricht.de, 7 (13).
- Pech, D. & Kaiser, A. (2019): Aussichtspunkte. Perspektiven und Richtungen sachunterrichtlichen Denkens. In: Kaiser, A. & Pech, D. (Hrsg.): Neuere Konzeptionen und Zielsetzungen im Sachunterricht. 4. Aufl. Baltmannsweiler, 3–22.
- Pech, D. & Rauterberg, M. (2013): Auf den Umgang kommt es an. „Umgangsweisen“ als Ausgangspunkt einer Strukturierung des Sachunterrichts - Skizze der Entwicklung eines „Bildungsrahmens Sachlernen“. 2. überarb. Aufl. In: www.widerstreit-sachunterricht.de, 11, Beiheft 5.
- Richter, D. (2002): Sachunterricht – Ziele und Inhalte. Ein Lehr- und Studienbuch zur Didaktik. Baltmannsweiler.
- Schomaker, C. & Tänzer, S. (2020): Sachunterrichtsdidaktik. Bestandsaufnahme und Forschungsperspektiven. In: Rothgangel, M., Abraham, U., Bayrhuber, H., Frederking, V. Jank, W. & Vollmer, H.J. (Hrsg.): Lernen im Fach und über das Fach hinaus. Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven aus 17 Fachdidaktiken im Vergleich. Münster, 363–390.
- Schreier, H. (1994): Der Gegenstand des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn.
- Tänzer, S. (2014): Konzeptionen und Positionen der Didaktik des Sachunterrichts in der Gegenwart. In: Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (Hrsg.): Die Didaktik des Sachunterrichts und ihre Fachgesellschaft GDSU e.V. Bad Heilbrunn, 57–74.
- Thomas, B. (2018): Der Sachunterricht und seine Konzeptionen. Historische und aktuelle Entwicklungen. 5. Aufl. Bad Heilbrunn.