

Eva Cless, Florian Dietz, Sabine Erbstöber, Clara Hölterhoff, Aylin Jordan, Nina Kiewitt, Christina Klätte, Detlef Pech, Dominique Sifontes, Cornelia Schaffert, Florian Schütte & Anika Wawzyniak

Affirmative Bildung und anarchische Lebenswelt?

Ein Versuch „Sachunterricht und Bildung“ von Walter Köhnlein (2012) zu verstehen.

Intro

Eine kleine Gruppe von am Sachunterricht und seiner Didaktik Interessierten an der Humboldt-Universität zu Berlin hat sich gleich nach Erscheinen des 2012 bei Klinkhardt publizierten Bandes „Sachunterricht und Bildung“ von Walter Köhnlein gemeinsam der Aufgabe gestellt, den Band zu lesen und zu diskutieren. Schnell standen Lesarten, Deutungen im Zentrum der Diskussion, denn der Argumentationsgang erschloss sich der Gruppe nicht von selber. Daher fiel recht bald die Entscheidung sich zu konzentrieren und den Fokus auszurichten auf jene Passagen, in denen Köhnlein Aussagen zum Sachunterricht und der Sachunterrichtsdidaktik „an sich“ trifft. Zu diesen Passagen wurden dann unter Durchsicht des gesamten Bandes gezielt Lesarten entwickelt. D.h. es wurden Deutungen der Textstellen diskutiert, die man als Annäherungen verstehen kann und die auf der Folie der Sachunterrichtsdidaktik, Möglichkeitsräume der Interpretation eröffnen sollten.

Es mag eine ungewöhnliche Annäherung an die Besprechung eines Bandes sein – doch vielleicht erfordert ein monumentaler Band wie Walter Köhnlein ihn vorgelegt hat eben eine Diskussion – und nicht nur eine Beschreibung.

Zugang

Walter Köhnlein hat ein monumentales Werk vorgelegt. Unter dem Titel „Sachunterricht und Bildung“ veröffentlichte er einen Band mit mehr als 550 Seiten, der sein Denken über Sachunterricht nachzeichnet. Ein Denken, das sich über einen langen Zeitraum entwickelt hat, was an vielen Stellen deutlich wird und die Lektüre sicher nicht einfach macht, auch nicht machen soll. Nur Wissenden erschließt sich, wie in einigen Passagen direkt Schriften aus Walter Köhnleins umfangreichen Schaffen eingeflossen sind (wie bspw. seine Ausführungen zum Bildungswert des Sachunterrichts aus dem Jahr 2006 auf Seite 18 des neuen Werkes). Doch kann dies kaum erstaunen. Walter Köhnlein verkörpert den Sachunterricht, als erster Professor für Sachunterrichtsdidaktik in Deutschland und Ehrenmitglied der GDSU, wie wohl kaum ein anderer. So steht dieses Werk als Produkt, als Produkt einer Jahrzehnte währenden Auseinandersetzung mit dem Sachunterricht und seiner Didaktik – und vielleicht macht eben dies, diesen dicken Band so sperrig.

Es ist nicht irgendeine Position von Sachunterrichtsdidaktik, es ist kein Anspruch eines Repetitoriums, sondern es ist eine Positionierung – jene Walter Köhnleins, die das Werk kennzeichnet. Zugegeben, vielleicht wünscht man sich beim Lesen in manchen Passagen eine breitere Darstellung des Diskurses, so beispielsweise, wenn Walter Köhnlein im Kapitel ‚Sachunterricht und Forschung‘ im Wesentlichen die Arbeiten von Kornelia Möller und Andreas Hartinger ins Zentrum seiner Betrachtung rückt und selbst all die Arbeiten, die mit den Preisen der GDSU ausgezeichnet wurden als herausragend in der Sachunterrichtsdidaktik (von Gläser über Seitz bis hin zu Schomaker oder Murmann) nichtmals erwähnt. Vielleicht wünscht man sich, die Diskussion um eine plausible, theoretisch fundierte Konzeption des Sachunterrichts würde breiter wahrgenommen und nicht nur jene Momente herausgestellt, die die eigene Argumentation stützen – der Blick in das Literaturverzeichnis dieses umfangreichen Werkes lässt doch einige Positionen vermissen (und dabei eben auch Werke, die sich insgesamt sicher deutlich „im Kern“ des Faches platzieren – vom Einführungsband Kaisers Mitte der 1990er bis hin zur Bibliografie Rauterbergs aus der jüngeren Zeit).

Doch mögen all diese Aussparungen legitim sein, angesichts des fundamentalen Anliegens, die eigene Position umfassend darzustellen. Problematischer und auch viel überraschender ist, dass die Lesenden in Passagen des Bandes mit der Genauigkeit der Begrifflichkeiten kämpfen müssen. So können wir bereits auf Seite 13 lesen: „Wir brauchen eine Theorie des Sachunterricht...“ Doch gleich der nächste Absatz, der erste auf Seite 14, eröffnet mit der Formulierung: „Der Versuch einer Annäherung an eine sachunterrichtsdidaktische Theorie...“. Walter Köhnlein ist die Differenz von Unterrichtsfach und wissenschaftlicher Disziplin zweifellos mehr als präsent – doch macht er es den Lesenden in solchen Passagen nicht einfach, denn die Begriffe fallen schnell, ohne dass sie in ihrer Tragweite entfaltet wären.

Zitationsvorschlag: Eva Cless et al.: Affirmative Bildung und anarchische Lebenswelt? Ein Versuch „Sachunterricht und Bildung“ von Walter Köhnlein (2012) zu verstehen. In: www.widerstreit-sachunterricht.de, Nr. 18, Oktober 2012 (7 Seiten)

Wirklichkeit

„Sachunterricht ist ein Ringen um eine gemeinsame ‚Wirklichkeit‘“ (Köhnlein 2012, S. 112).

Ringen

Der Sachunterricht ist eine Tätigkeit. Die Tätigkeit ist das Ringen. Ringen kann zweierlei bedeuten.

Lesart 1:

Ringen ist eine Tätigkeit, die sich dadurch auszeichnet, dass mit dem gesamten Körper und Krafteinsatz nach festgelegten Regeln darum gekämpft wird, dass ein_e Gegner_in zu Boden gebracht oder durch Punkte besiegt wird. Das, um was gerungen wird, ist eine gemeinsame „Wirklichkeit“. Da es um eine gemeinsame „Wirklichkeit“ geht, ist davon auszugehen, dass mit der eigenen Wirklichkeit um eine gemeinsame „Wirklichkeit“ gerungen wird. Das Ringen um eine gemeinsame Wirklichkeit ist nicht möglich, da sich „Ringen“ und „gemeinsame“ gegenseitig ausschließen. Entweder wäre es kein Ringen, weil es schon vorher ein gemeinsames Kampfziel gäbe. Das bedeutet, jede_r Kämpfer_in würde schon mit einer gemeinsamen „Wirklichkeit“ anfangen zu kämpfen und es gäbe keine_n, gegen den/die gerungen werden müsste. Wäre es also tatsächlich Ringen, muss das, um was gerungen wird, etwas anderes sein, als die gemeinsame „Wirklichkeit“, von der hier als Kampfziel ausgegangen wird. „Wirklichkeit“ ist in Anführungsstriche gesetzt, weil es nicht das ist, um was gerungen wird oder weil es nach dem Ringen für keinen der beiden Ringer_innen mehr eine Wirklichkeit ist.

Lesart 2:

Ringen bedeutet, mit aller Kraft eine Sache zu bewältigen. Sachunterricht ist dann die Tätigkeit, mit aller Kraft eine gemeinsame „Wirklichkeit“ zu bewältigen. Dabei sind die Mitbewältigenden gleichberechtigt für sich oder als Gruppe zusammen beteiligt. „Wirklichkeit“ ist deshalb in Anführungsstriche gesetzt, weil diese durch die Prozesshaftigkeit nicht final definiert werden kann.

„Wirklichkeit“

Die diskutierte Textstelle ist im Kapitel „Genetischer Unterricht und das konstruktivistische Paradigma“ zu finden. Innerhalb dieses Themenkomplexes soll ein „Lernfeld Sachunterricht“ aufgebaut werden, welches sich auf die Begriffe genetisch, sokratisch, konstruktiv, exemplarisch und vielperspektivisch bezieht – die Bestimmungsmerkmale des genetischen Lernens. Innerhalb des Kapitels werden das genetische und das konstruktive Prinzip verhandelt. Das oben genannte Zitat befindet sich in einem Unterkapitel, welches sich thematisch auf den „didaktischen Konstruktivismus“ bezieht. Innerhalb dieses Kapitels beschreibt Köhnlein „Wirklichkeit“ folgendermaßen:

„Wirklichkeit‘ wird subjektiv – abhängig vom bisherigen Erfahrungshorizont – durch sich bewährendes Handeln und durch sprachliche Kommunikation erzeugt; unterschiedliche Erfahrungen und Beschreibungen generieren differente Wirklichkeiten als Varianten einer gemeinsamen Welt. Kurz: Objekte werden nicht dadurch erkannt, dass sie ‚einfach da‘ sind, sondern durch einen komplexen Konstruktionsprozess“ (Köhnlein 2012, S. 110f.).

Das bedeutet „Wirklichkeit“ ist subjektiv, abhängig vom bisherigen Erfahrungshorizont, erzeugt durch bewährtes Handeln und sprachliche Kommunikation. Die Wirklichkeiten sind Varianten einer gemeinsamen Welt, die nur durch Konstruktion, nicht aber alleine existieren. Es gibt eine immer schon vorhandene kulturelle Welt, die menschliche Sozialität und die damit einhergehende Möglichkeit der kommunikativen Verhaltensregulation. Damit entsteht eine auf die Mitglieder einer Gemeinschaft bezogene intersubjektive Welt, in der man sich orientieren kann (vgl. Köhnlein 2012, S. 110f.).

Exkurs: Konstruktion

Konstruktion bedeutet „Vollzug von Erkenntnisprozessen“, die stabile, reproduzierbare und konsensfähige Resultate liefert (vgl. Köhnlein 2012, S. 111). Hier argumentiert Köhnlein zunächst erkenntnistheoretisch und grenzt das im Folgenden von einer lerntheoretischen und einer didaktischen Betrachtung ab. In der Schule orientiere sich ein Lernen nicht am Ideal eines objektiven Wissens aber das Lernen in der Schule gewährleistet eine „intergenerative Konstruktion“ (Köhnlein 2012, S. 111). Das könnte ein Hinweis auf die Aktionspartner_innen beim Ringen um eine gemeinsame „Wirklichkeit“ sein. Durch den Kulturbezug wird ein Abgleiten in bloße Subjektivität verhindert.

Sachunterricht als Unterricht ist die intergenerationale Konstruktion einer gemeinsamen Variante einer gemeinsamen kulturellen Welt.

Exkurs: Kultur

Innerhalb des Kapitels „Orientierung in der Welt der Phänomene“ beschreibt Köhnlein Kultur wie folgt:

„In gesellschaftlicher Hinsicht ist mit Kultur kein geschlossenes Konzept gemeint, sondern das zentrierende, auf die Normen demokratisch-freiheitlicher Verfassungen und Institutionen verpflichtete Gemeinsame, das alle Netzwerke von Werten, Einstellungen und kognitiven Konzepten sowie die Pluralisierung von Lebensformen und ethische Bindungen übergreift“ (Köhnlein 2012, Fußnote 7, S. 26).

Das bedeutet, Kultur ist das zentrierende, auf Normen demokratisch-freiheitlicher Verfassungen und Institutionen verpflichtete Gemeinsame, das alle Netzwerke von Werten, Einstellungen und kognitive Konzepten sowie die Pluralisierung von Lebensformen und ethischen Bindungen übergreift.

Am Ende der Analyse wird aus der ursprünglichen Textstelle:

Sachunterricht als Unterricht ist die intergenerationale Konstruktion einer gemeinsamen Variante einer gemeinsamen, auf Normen demokratischer Verfassungen und Institutionen verpflichtenden, inhaltlich alle diese Werte berücksichtigende Inhalte wie Werte, Einstellungen und kognitiven Konzepte übergreifende Welt.

Der Wirklichkeitsbegriff wird innerhalb des Buches „Sachunterricht und Bildung“ unterschiedlich gebraucht – unter anderem ist der Begriff in oder ohne Anführungsstriche zu finden. Die denkbaren Trennungsmöglichkeiten zwischen „Wirklichkeit“ und Wirklichkeit anhand der Linien: subjektive-objektive Wirklichkeit; individuelle-gesellschaftliche Wirklichkeit; konstruierte Wirklichkeit-absolute Wirklichkeit erweisen sich nicht als tragfähig. Demnach sind für Wirklichkeit noch weitere Interpretationsmöglichkeiten möglich. Fraglich bleibt dann, was diese gemeinsame ‚Wirklichkeit‘, um die gerungen werde, sein könnte.

Das Bildungspotenzial der Dimensionen des Sachunterrichts

„Mit dem Wissenschaftsbezug, der in diesen Dimensionen zum Vorschein kommt, wird die phänomenale Wahrnehmung der Welt oder ein bloß lebensweltlicher Horizont überschritten, strukturierende Zusammenhänge werden erkennbar und symbolische Verdichtungen (z.B. im Elementaren) ermöglicht. [...] Eine spezifische bildende Funktion bekommt der Sachunterricht, indem er mit dem Potenzial dieser Dimensionen versucht, Verstehenshorizonte zu eröffnen, Wirklichkeiten fassbar zu machen, Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft aufeinander zu beziehen und damit durch Einsicht und Erziehung auch regelnd in Lebenswelten einzugreifen.“ (Köhnlein 2012, S. 64f.)

Lesart 1:

Lebenswelt meint eine unmittelbare Wirklichkeit, eine rein sinnlich wahrnehmbare Welt. Aufgrund ihrer Subjektivität, d.h. ihrer Abhängigkeit von individuellen Erfahrungen, lässt sie sich durch Komplexität, Vielfalt und Unstrukturiertheit (= „Anarchie“) charakterisieren. Unstrukturiert meint dabei eine fehlende Strukturierung von Welt durch wissenschaftliche, fachspezifische Konstrukte. Die Dimensionen des Sachunterrichts – definiert als wissenschaftsbezogene(r) Rahmen und Struktur bildungsrelevanter Inhalte – lassen den Sachunterricht (als Fach) daher bildend fungieren, denn mit ihrer Hilfe wird der diffuse Erfahrungshorizont der Lebenswelt von den Lernenden überschritten, d.h. die unmittelbare Wirklichkeit auf Grundlage gemeinsamen kulturellen Wissens (= Wissenschaftsbezug) strukturiert, also verstehend gedeutet und fassbar gemacht. *Bildend* meint dann auch, der „anarchischen“ Lebenswelt eine Ordnung zu geben.

Lesart 2:

Die Dimensionen des Sachunterrichts – definiert als wissenschaftsbezogene(r) Rahmen und Struktur bildungsrelevanter Inhalte – eröffnen dem Sachunterricht eine spezifisch bildende Funktion. Diese manifestiert sich in dem Versuch, *neben* dem lebensweltlichen Horizont weitere Verstehenshorizonte zu erschließen und Wirklichkeit im Kontext wissenschaftlicher Deutungen von Welt fassbar zu machen.

Erkenntnis

„Sachunterricht ist Einführung in die Welt des Wissens; er eröffnet den Kindern in einem Alter Denkräume **und** Handlungsoptionen, in dem sie von sich aus fragend und untersuchend auf die Welt zugreifen und in dem Neugierde noch das unmittelbare Motiv des Erkennens ist; er trägt dazu bei, den Anspruch der Kinder auf kulturell gegebene Entfaltungsmöglichkeiten, die Voraussetzung für Selbstständigkeit, Selbstbestimmung und verantwortliche Lebensführung sind, einzulösen. Mit dem Sachunterricht beginnt für Kinder die Lesbarkeit der Welt.“ (Köhnlein 2012, S. 13)

Lesart 1:

Sachunterricht ist bildender Unterricht, der auf zu gewinnende Autonomie und Mündigkeit abzielt. Die „kulturell gegebene(n) Entfaltungsmöglichkeiten“ stellen für das lernende Kind den Rahmen dar, in dem es interessengetrieben Welt untersucht. Schule stellt für die Kultur den institutionalisierten Rahmen, in dem fragender „Weltzugriff“ zur nicht-direktiven Entfaltung der Kinder führt. Erkenntnis ist dann kein an den Domänen des Weltzugriffs (vgl. Köhnlein 2012, S. 15) ausgerichtetes Weltwissen, sondern die die Persönlichkeitsentwicklung

(vgl. Köhnlein 2012, S. 15) betreffende Fähigkeit, bedeutungs- und sinnbildendes Verstehen im selbsttätigen Weltzugriff auszubilden (Es geht um das *Erkennen*, das als Prozess beschrieben nicht das Ziel der *Erkenntnis* in den Blick nimmt).

Lesart 2:

Sachunterricht ist als institutionalisierter Weltzugriff der erste Zugang für Kinder zur „Lesbarkeit der Welt“ (Köhnlein 2012, S. 13). Die „Erweiterung des Sinnhorizontes“ (Köhnlein 2012, S. 15 zit. n. Giel 2000) geht von einem defizitären Kindbild aus, das mit dem schulisch entfachten und domänenorientierten Weltverstehen erst den Aufbau von Bedeutungs- und Sinnbildung ermöglicht.

Die „kulturell gegebene(n) Entfaltungsmöglichkeiten“ beschreiben dann nicht mehr die Gewährleistung der freien Entfaltung in bildender Hinsicht, die eine besondere Errungenschaft der modernen demokratischen Gesellschaft darstellt. Vielmehr ist dann eine Orientierung an kulturell gegebenen Maßgaben der Entfaltungsmöglichkeit vorgeschaltet. Diese Maßgaben sind beschrieben als „das zentrierende, auf die Normen demokratisch-freiheitlicher Verfassungen und Institutionen verpflichtete Gemeinsame, das alle Netzwerke von Werten, Einstellungen und kognitiven Konzepten sowie Pluralisierung von Lebensformen und ethnische Bindungen *übergreift*“ (Köhnlein 2012, S. 26, Fußnote, Hervorh. durch Verf.). Eine Kultur, die sich mittels der ihr innewohnenden Disparitäten Sinn und Bedeutung erst erschließt, ist in diesem Konstrukt, das sich eher dem demagogischen Bild einer Leitkultur zugesellt, als einem kulturwissenschaftlichen Blick auf Kultur als Praxis, ausgeschlossen.

Mit dem von Köhnlein vielzitierten Duncker zu sprechen, ist Kultur „kein geschlossenes Ganzes“, das von einem archimedischen Punkt aus aufzuschlüsseln wäre, sondern (sie) ist ‚vielschichtig‘, ‚mehrdeutig‘ und (...) von auffälliger Individualität, und darum nicht im Gesetzen faßbar“ (Duncker 1994, S. 45). Darum ist von „Kultur als Methode“ (Duncker 1994, S. 60) zu sprechen, deren Errungenschaft es ist, über symbolische Formen die Kultivierung / Enkulturation von Individuen zu ermöglichen. Dies geschieht entlang der Kulturpraxis und nicht gemäß Normen, die von außerhalb der Kultur zu setzen wären.

Bestehende Kultur ist deshalb ein möglicher Ausdruck des Symbolsystems, über das Sinn konstruiert wird. Ebenso muss aber offen bleiben, ob Sinn- und Bedeutungskonstruktion über abweichende Symbolsysteme gefunden werden kann. Die „Lesbarkeit der Welt“ ist danach da gegeben, wo Symbole zur Verständigung von Gemeinschaften und zur Selbstvergewisserung des Individuums herangezogen werden können.

Sollte mit der Orientierung am Kulturbegriff die Überwindung des für den Sachunterricht bedeutsamen Begriffs der *Lebenswelt* intendiert sein, so führt sich dieser auf der Ebene der Kultur als Ausgangspunkt von Lernen mittels sinngebender Symbolsysteme von selbst wieder ein.

Quellbereich 1: Wissen und Wissenschaft

„Sachunterricht ist das Lernfeld möglicher schulischer Erfahrung in der physischen und sozialen Welt und der Quellbereich der späteren Sachfächer; seine Inhalte greifen hinein in Gebiete, für die naturwissenschaftliche und sozialwissenschaftliche Disziplinen fundiertes Wissen und methodische Verfahren erarbeitet haben.“ (Köhnlein 2012, S. 64)

Drei Deutungen zu diesem Satz:

- 1) Sachunterricht ist das Lernfeld möglicher schulischer Erfahrung in der physischen und sozialen Welt
- 2) Sachunterricht ist der Quellbereich der späteren Sachfächer
- 3) Die Inhalte des Sachunterrichts greifen hinein in Gebiete, für die naturwissenschaftliche und sozialwissenschaftliche Disziplinen fundiertes Wissen und methodische Verfahren erarbeitet haben.

Die zweite und dritte Aussage sollen hier genauer betrachtet werden, da sie aus sachunterrichtsdidaktischer Sicht zu hinterfragen sind.

Lesart 1: Sachunterricht ist der Quellbereich der späteren Sachfächer

Eine Quelle ist ein Ort an dem Grundwasser an die Erdoberfläche tritt, ein Ort an dem bspw. ein Fluss seinen Ursprung nimmt. Eine Quelle bildet also einen ursprünglichen Ausgangspunkt. Sachfächer sind Schulfächer, die sich mit „Sachen“ beschäftigen und in der Regel an weiterführenden Schulen unterrichtet werden. Dabei fokussieren diese in der Regel eine Sache, bspw. Geschichte. Wenn der Sachunterricht nun der Quellbereich dieser späteren Sachfächer ist, dann impliziert dies, dass Sachunterricht den Ursprung und Grundstein der weiterführenden Fächer bildet.

Lesart 2: Die Inhalte des Sachunterrichts greifen hinein in Gebiete für die naturwissenschaftliche und sozialwissenschaftliche Disziplinen fundiertes Wissen und methodische Verfahren erarbeitet haben.

Diese Aussage stützt noch die vorangegangene: Inhalte des Sachunterrichts greifen in verschiedene sozialwissenschaftliche sowie naturwissenschaftliche Fächer, in denen bereits fundiertes Wissen erarbeitet wurde, hinein. Der Sachunterricht muss dieser Aussage folgend, seine Inhalte nun aus diesem bereits fundierten

Wissen rekurren. Dabei ist dieses Wissen auf lediglich zwei Wissenschaftsbereiche (Naturwissenschaften und Sozialwissenschaften) begrenzt. Andere Bereiche (bspw. Humanwissenschaften oder Kulturwissenschaften) werden nicht genannt und stellen demnach keine Quellen für Inhalte des Sachunterrichts dar und bieten auch keine methodischen Verfahren an. Zudem lässt sich die Lesart bilden, dass Bereiche, in denen kein fundiertes Wissen erarbeitet wurde, nicht Inhalt des Sachunterrichts sein können. Bildungsrelevanz entsteht also nur durch Fächer, die bereits Wissen erarbeitet haben. Ob Sachunterricht dann das Lernfeld möglicher schulischer Erfahrung in der physischen und sozialen Welt sein kann, ist in Frage zu stellen, wenn bestimmte Bereiche, die auch Bestandteil der sozialen und physischen Welt sind und nicht zu den Sozial- und Naturwissenschaften gehören, ausgeklammert werden.

Diese Argumentation läuft dem Ansatz, Sachunterricht als eigene Fachwissenschaft mit einer dazugehörigen Fachdidaktik zu etablieren, entgegen. Sachunterricht wird vielmehr als ein Fach gezeichnet, das die Aufgabe erfüllen soll, auf späteren Fachunterricht vorzubereiten. Ob das von Köhnlein formulierte Ziel: „*Wir brauchen eine Theorie des Sachunterrichts um zu wissen, wie wir ihn gestalten wollen. Als akademische Disziplin muss die Didaktik des Sachunterrichts Geistigkeit und empirische Festigkeit gewinnen.*“ (Köhnlein 2012, S. 13) mit solch einem uneigenständigen Verständnis von Sachunterricht bzw. den Inhalten von Sachunterricht zusammenpasst, ist fraglich.

Quellbereich 2: Fachlichkeit vs. Lebenswelt

„Wir haben Sachunterricht als den Quellbereich der späteren Schulfächer beschrieben, in dem in der Lerngeschichte der Kinder unterschiedliche Perspektiven auf die Welt einen Ansatz finden. Im Hinblick auf den Bildungsprozess ist damit das Bemühen gemeint, das Denken der Kinder in Wahrnehmen, Suchen, Erkennen und Wissen in Bezug auf Wissensdomänen in Gang zu bringen und Interessen zu wecken.“ (Köhnlein 2012, S. 149)

Lesart 1:

In dem Unterrichtsfach Sachunterricht werden Wissen und Kompetenzen erworben, aus denen die späteren Schulfächer schöpfen, der Sachunterricht wird daher als „Quellbereich“ beschrieben. Ihn zeichnet die Eigenschaft aus, unterschiedliche Perspektiven auf die Welt, bzw. deren Ansätze in die Lerngeschichte der Schüler_innen zu inkorporieren. Es wird ein besonderer Bildungsprozess initiiert. Dieser wird verfolgt, indem versucht wird, kindliche Interessen zu wecken und ein Denken in Gang zu setzen, das auf Wissensdomänen ausgerichtet ist. Dieses Denken umfasst das Wahrnehmen, Suchen, Erkennen und Wissen spezifischer Inhalte bestimmter Wissensdomänen.

Lesart 2:

In dem Zitat finden sich mehrere Aussagen. Das Unterrichtsfach Sachunterricht wird von Köhnlein als Quellbereich beschrieben, da dessen Inhalte noch nicht fachspezifisch differenziert sind, aber erste Grundlagen für spätere Schulfächer gelegt werden. Um bei seiner Metapher zu bleiben, ist der Sachunterricht die Quelle, aus der die unterschiedlichen Flüsse der Fachdisziplinen entspringen: „Immer wieder und bei unterschiedlichen Themen erzeugt die sachliche Klärung Ansatzpunkte fachlicher Bezüge. Insofern ist der Sachunterricht der Quellbereich der Fächer weiterführender Schulstufen.“ (Köhnlein 2012, S. 151)

Im Sachunterricht finden des Weiteren in der Lerngeschichte der Kinder unterschiedliche Perspektiven auf die Welt einen Ansatz. Die gefundenen Ansätze für Perspektiven auf die Welt fokussieren der Quellbereichs-Argumentation folgend Perspektiven, die späteres Fachlernen anbahnen. Einen Ansatz finden bedeutet, dass vorher noch kein Ansatz da war, sondern dass dieser erst im Sachunterricht gefunden wird. Außerdem wird impliziert, dass sich Ansätze nicht in außerschulischen Lernsituationen finden. Oder dass Ansätze, die nicht im Sachunterricht entstehen nicht relevant für die Lerngeschichte der Kinder sind, zumindest nicht in Hinblick auf die späteren Schulfächer.

Für den Bildungsprozess soll weiterhin das Denken der Kinder in Gang gebracht werden. Etwas in Gang zu bringen ist ein Vorgang, bei dem auf etwas Passives, Inaktives von außen eingewirkt und es dadurch aktiviert wird. Im Zitat wird folglich zum Ausdruck gebracht, dass ein auf spezifische Wissensdomänen ausgerichtetes Denken der Kinder, oder ein fachliches Denken, von selbst nicht stattfindet, sondern erst durch den Sachunterricht initiiert werden muss. Dem kindlichen Denken wird, in dieser Hinsicht zumindest, ein Zustand zugesprochen, der passiv ist und nicht selbsttätig aktiviert werden kann.

Im Sachunterricht sollen außerdem Interessen geweckt werden. Auch das bedeutet, dass Interessen nicht von selber erwachen oder dass sie sich in eine andere Richtung, nämlich nicht in Bezug auf bestimmte Wissensdomänen entwickeln würden. An anderer Stelle schreibt Köhnlein in Hinblick auf den Bildungsauftrag des Sachunterrichts, dass zur Interessenförderung auch die „Zentrierung diffuser Interessen“ (Köhnlein 2012, S. 71) gehöre. Die Grundschule sei dabei der allseitigen Förderung der Kinder verpflichtet, „d.h. [einer] Einführung in jene Lern- und Kulturbereiche, aus denen sich Perspektiven für das Weiterlernen eröffnen. Sie soll also nicht

nur vorhandene Interessen fördern, sondern auch neue initiieren.“ (Köhnlein 2012, S. 71) In beiden Zitaten ist eine inhaltliche Ausrichtung auf spätere Fachdisziplinen zu erkennen, das heißt, dass die Interessen der Kinder eigentlich auf fachliche Bezüge verengt und nicht umfassend gefördert werden.

Ein Lernen und Denken und die Interessenförderung im Sachunterricht geht also nicht von der Erfahrungswelt des Kindes aus, sondern folgt Vorgaben, die sich an einem kindlichen Bildungsprozess mit dem Ziel der Fokussierung bestimmter (von Köhnlein nicht weiter spezifizierten) Wissensdomänen ausrichten. Somit liegt die Begründung der zu lernenden Inhalte und einzunehmenden Perspektiven auch nicht eindeutig bei kindlichen Interessen und Denkweisen, sondern richtet sich an späteren Schulfächern und den damit verbundenen Wissensdomänen aus.

Im Gegensatz zu dieser propädeutischen Lesart erwähnt Köhnlein an anderer Stelle, dass die Themen und Unterrichtseinheiten des Sachunterrichts noch nicht fachlich begrenzt seien, sondern sich in komplexer Weise auf die Lebenswelt der Kinder beziehen würden, sowie auf Bestände unserer Kultur, die zu vermitteln seien (vgl. Köhnlein 2012, S. 151). Fraglich bleibt, warum die Lebenswelt der Kinder in seiner Argumentation in Vergleich zu einer Anbahnung fachlichen Lernens kaum Berücksichtigung findet.

Kind, Kindheit, Gesellschaft

„Ein weiteres [Hindernis des Lernens] betrifft den Sachunterricht stärker als andere Lernbereiche. Kinder aus einer neuen Unterschicht und z.T. Migranten leiden in Bezug auf ihre Lebenswelt und auf ihre vor- und außerschulischen Erfahrungen, die stark an das zivilisatorische Umfeld gebunden sind, unter gesellschaftlicher Exklusion. Sie teilen nicht die Lebensformen der Mehrheitsgesellschaft, was an Praktiken der Lebensführung wie Fernsehkonsum, Fast-Food-Ernährung, unstrukturierter Tagesablauf immer wieder gezeigt worden ist. Was ihnen fehlt sind jene schulrelevanten Erfahrungen, „stillen Kenntnisse“ und Haltungen, die im täglichen Leben erworben, aber nicht ausdrücklich formuliert werden.“ (Köhnlein 2012, S. 52f.)

Lesart 1:

Jede Sachunterrichtstheorie beinhaltet eine Konstruktion von *Kind* (vgl. Duncker 1994, S. 9). Diese kann offengelegt werden oder ist implizit enthalten. Auf Walter Köhnleins Sachunterrichts-Konzeption trifft letzteres zu.

Lernende im Sachunterricht bringen verschiedene Interessen und Erfahrungen mit, die in der außerschulischen Welt erworben werden. Kinder wachsen in unterschiedlichen sozialen und kulturellen Umfeldern auf. Nicht in jeder Familie werden Erfahrungen – Köhnlein konkretisiert in „stille[n] Kenntnisse“ und Haltungen – die für die Schule relevant sind, erworben. Gemeint sind z.B. „notwendige Primärerfahrungen“ aus der sozialen und physischen Welt, wie der Umgang mit Materialien (vgl. Köhnlein 2012, S. 49). Kinder jener Familien gehören einer „neuen Unterschicht“ an, die von der Gesellschaft ausgeschlossen wird. Vor allem der Sachunterricht steht vor der Herausforderung, Lernhemmnisse, die aus Benachteiligungen resultieren, zu überwinden. Gleichzeitig kann er Möglichkeiten benachteiligter Kinder verbessern, weil „tendenziell Erfahrungsdefizite“ (Köhnlein 2012, S. 348) ausgeglichen werden können. Ihm kommt also eine kompensatorische Funktion zu.

Lesart 2:

Lernende im Sachunterricht bringen heterogene Erfahrungen, also Kenntnisse und Haltungen, mit. Der Autor zeichnet ein kontrastiertes Bild von Kindern und Kindheiten. Er unterscheidet Kinder in jene, die schulrelevante Erfahrungen mitbringen und jene, die dies nicht tun – demzufolge „Erfahrungsdefizite“ haben (Köhnlein 2012, S. 348). Fehlende schulrelevante Erfahrungen resultieren aus einer „Vernachlässigung“ (Köhnlein 2012, S. 49) und können zu einem Lernhemmnis werden. Kinder ohne schulrelevante Erfahrungen gehören einer „neuen Unterschicht“ an oder sind z.T. Migranten (auch: „neun[en] städtische[n] Unterschicht[en]“, Köhnlein 2012, S. 49; „Herkunftsfamilien enger oder defizitärer kultureller Orientierung“, Köhnlein 2012, S. 50). Den Sachunterricht „betreffen“ Lernhemmnisse – alternativ kann hier das Wort Leistungsheterogenität stehen – „stärker als andere Lernbereiche“. Warum der Autor für den Sachunterricht eine besondere Herausforderung annimmt, bleibt dem Leser/der Leserin weitestgehend verborgen. Die von Köhnlein vorgenommene Dichotomisierung in „schulrelevant“ und „nicht schulrelevant“ wirft bei einer kritischen Lesart der Textstelle verschiedene Fragen auf: Erstens, welche Kriterien legt er an, wenn er in schulrelevant und nicht -relevant unterscheidet? Zweitens, wie würde Unterricht aussehen, wenn man als Lehrperson davon ausginge, dass (einige) Kinder der Klasse keine unterrichtsrelevanten Erfahrungen mitbringen? Ob es mit dieser angenommenen Vorstellung gelingt, an die Lebenswelten, Voraussetzungen und Interessen der Kinder anzuknüpfen, ist fragwürdig. Ebenso, ob dies dann überhaupt Intention wäre. Drittens stellt sich die Frage, ob der Autor divergente kulturelle Erfahrungen ausschließlich als Lernhemmnis für die Lernenden und Schwierigkeit für den Sachunterricht wahrnimmt, oder in diesen auch das Potential für eine perspektivenvielfältige und möglicherweise (selbst-) kritische Auseinandersetzung mit Lebenswelten erkennt. Viertens, inwieweit der Autor Migrationsgeschichte als Merkmal von Kindern differenziert, d.h. ob er bei seinen

Schilderungen zum Einfluss auf die Erfahrungen an primäre Herkunftseffekte oder an Effekte, die beispielsweise über die soziale Lage vermittelt sind, denkt, bleibt unklar.

Ergänzung:

Die Textstelle kann über *Unterricht* hinaus gedacht werden. Man kann sich fragen, welches Gesellschaftsbild hier implizit enthalten ist. Zuerst fällt die Verwendung des „Schichten“-Begriffs ins Auge, das ein seit den 1980er Jahren kontrovers diskutiertes Konzept nahelegt. Zu Kritik führte es beispielsweise, weil es sich stark an der Erwerbstätigkeit von Männern orientiert und die Vielfalt an Lebensformen nur unzureichend berücksichtigt. Letzteres führt mit einem erneuten Blick in die Textstelle zu der Annahme, dass der Autor ausgehend von der Idee einer Mehrheitsgesellschaft kulturelle Standards setzt und abweichende Erfahrungen als defizitär wahrnimmt.

Sachen und Umwelt

„Die Aufgabe, die bildungswirksame Erschließung der natürlichen, sozialen und technisch gestalteten Umwelt in Gang zu setzen und dabei auch Grundlagen für den weiterführenden Unterricht zu legen, stellt den Sachunterricht vor die besondere curriculare Herausforderung, seine potenziell relevanten Inhalte zu artikulieren, immer mit dem Ziel, den unterrichtlichen Zugriff zu intensivieren.“ (Köhnlein 2012, S. 64)

Lesart 1:

Sachunterricht ist ein Unterrichtsfach, das auf andere Unterrichtsfächer vorbereitet. Es ist verantwortlich für den Aufbau von Kompetenzen, für das Schaffen von Grundlagen, die der Fähigkeit, die eigene natürliche, soziale und technisch gestaltete Umwelt erschließen zu können, Voraussetzung sind. Der Anspruch des Faches ist es, dieser Anforderung durch angemessene Inhalte gerecht zu werden, solche Inhalte auszuwählen und zu benennen. Bildungsrelevante Inhalte ermöglichen ein effizienteres Heranführen an das Ziel des Erschließens der Umwelt. Letztlich bleibt ein optimistischer Ausblick: für das Fach und seine Lehrenden lassen sich explizit Inhalte finden, die der Verantwortung des Grundlegenden und der Komplexität von *Umwelt* gerecht werden können.

Lesart 2:

Sachunterricht ist ein Unterrichtsfach, das für die fachinterne Debatte über Inhalte, Ziele und Grenzen nicht berücksichtigen muss, dass (Sach-)Lernen auch vor und außerhalb der Schule stattfindet. Eine Unterscheidung in systematische und unsystematische Lerngelegenheiten scheint obsolet. Erst der systematische Zugriff durch das Fach Sachunterricht setzt bildungswirksames Erschließen von Umwelt in Gang. Das heißt, vor und außerhalb von Sachunterricht in der Schule wird nicht gelernt, nichts über *Sachen* gelernt oder es ist einfach nicht bildungswirksam. Das, was dann systematisch gelernt werden kann an klar benennbaren Inhalten, schafft die Grundlage für Lernen in den Unterrichtsfächern, die noch nicht grundschulrelevant sind. Seine Berechtigung erhält das so Gelernte eben durch die Bedeutung für den weiterführenden Unterricht, nicht aus und für sich selbst. Sachunterricht, dessen Zugriff durch relevante Inhalte intensiviert werden kann, scheint vor einer Vorstellung entwickelt worden zu sein, die es notwendig macht, auf Lernende zuzugreifen und ihr Erschließen von Umwelt zu lenken und effizient zu gestalten.

Literatur

- Duncker, Ludwig (1994): Lernen als Kulturaneignung. Schultheoretische Grundlagen des Elementarunterrichts. Studien zur Schulpädagogik und Didaktik (= Band 9). Weinheim / Basel: Beltz.
- Köhnlein, Walter (2006): Thesen und Beispiel zum Bildungswert des Sachunterrichts. In: Cech, Diethard et al. (Hrsg.): Bildungswert des Sachunterrichts. Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts (= Band 16). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 17-38
- Köhnlein, Walter (2012): Sachunterricht und Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt