

Spiralgang durch das Gelände des Sachunterrichts und seiner Didaktik

Walter Köhnlein: Sachunterricht und Bildung. Klinkhardt Verlag: Bad Heilbrunn 2012.

Vom 19. bis 21. März 1992 fand die Gründungstagung der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) in Berlin statt. Der erste Vorsitzende dieser Gesellschaft war Walter Köhnlein. Er war es auch deshalb, weil er wie kein anderer dazu beigetragen hatte, dass die Gründung überhaupt zustande kam. Exakt 20 Jahre nach der Gründung, wenige Tage nachdem die inzwischen auf ca. 450 Mitglieder angewachsene Gesellschaft das Jubiläum der Gründung feierlich begangen hatte, präsentierte der Klinkhardt Verlag Köhnleins neustes Werk „Sachunterricht und Bildung“. Das Buch ist 560 Seiten stark. In ihm präsentiert der seit sechs Jahren emeritierte Autor gleichsam die „Summe“ eines Wissenschaftlerlebens, das dezidiert und leidenschaftlich der Didaktik des Sachunterrichts gewidmet ist. Die Zeitspanne, die das Buch überschaut, misst vor allem jene gut 40 Jahre, in denen sich in Deutschland eine Didaktik des Sachunterrichts als wissenschaftliche Disziplin etablieren konnte.

Der Aufbau des Buches folgt einer Metapher, die Jerome S. Bruner gewählt hatte, um den Gang der Bildung zu verdeutlichen: der Spirale. Die Spirale ist der Linie entgegengesetzt. Ein linearer Prozess addiert eins zum anderen und wächst mit der bloßen Zunahme. Dagegen wendet sich die Spirale immer wieder zurück, um im wiederholten Durchgang Niveau und Höhe zu gewinnen. Darin folgt sie der Logik eines hermeneutischen Zirkels. Köhnleins Buch ist ein Bildungsangebot an seine Leser. Es will nicht einfach objektives Wissen anhäufen. Vielmehr möchte es eine subjektive Auseinandersetzung anregen, die Verstehen begründet. Ganz wie der Bildungsgang auf Verstehen angelegt ist, den das Buch für seinen Gegenstand, den Sachunterricht, intendiert, so ist auch der Weg durch das Buch darauf angelegt, zu immer höheren Ebenen des Verstehens zu gelangen. „Der ‚Kreisgang‘“, verrät der Autor, „verläuft nach dem Muster einer spiralförmigen Wendeltreppe, die Ausblicke nach allen Seiten und unter verschiedenen Perspektiven sowie verweilende Vertiefungen auf gestaffelten Plattformen ermöglicht (S. 16).“ Neben Bruner steht Wagenschein, der Lehrer Walter Köhnleins, als Architekt und Plangeber der Wendeltreppe, dem der Schüler das Motiv der exemplarischen Vertiefung, ja Verdichtung im Bildungsgang entlehnt. „Dieses Bild sollte aber nicht so verstanden werden, als würden Elemente einer Theorie des Sachunterrichts im aufsteigenden Kreisprozess sich erweiternder Horizonte nur besichtigt oder registriert, vielmehr werden sie auf dem Weg des Suchens erst ‚erzeugt‘, indem Vorhandenes geprüft, geordnet, modifiziert, ergänzt und nach aktuellem Bedarf als Baustein in neue Zusammenhänge eingefügt wird“ (ebenda). Wir dürfen den Erzeuger begleiten, mit ihm Stufe um Stufe, Wendung um Wendung emporsteigen und dabei nicht nur an Höhe und Weitblick gewinnen, sondern auch an Tiefe. Wenn wir von der je aktuell erreichten Plattform hinunterblicken, scheinen die darunterliegenden Ebenen hindurch. Der Standpunkt, den man auf jeder höheren Ebene neu gewinnt, bedarf der tieferen Ebenen nicht nur als Stufen, um hinaufzugelangen. Weiter unten bildet sich jeweils ein Vorverständnis, das das Verstehen weiter oben allererst begründet und qualifiziert. Ein genetisch angelegter Erkenntnisgang, der seine Wahrheit im Durchscheinen der übereinander geschichteten Ebenen und Horizonte sucht und findet.

Sein Buch in der Hand, stelle ich mir vor, mit Walter Köhnlein hinaufzusteigen. Er zeigt mir seine Ausblicke, weist Richtungen, markiert Orte, macht darauf aufmerksam, wie sich deren Ansichten mit steigender Höhe verändern. Mir fällt auf, wie oft und wie sehr das, worauf er zeigt, Teil seines eigenen Lebens war und ist. Was er nun aus der Distanz überblickt, in Beziehung setzt und einordnet, hat er oft hautnah miterlebt und mitgestaltet. Er ist Weggefährte der meisten Personen, von denen im Buch die Rede ist. Mit ihnen hat er in den letzten 40 Jahren um den rechten Weg gerungen, die Didaktik des Sachunterrichts als eigene wissenschaftliche Disziplin voranzubringen. Anders wäre es wohl gar nicht möglich gewesen, ein solches Buch zu schreiben. Der Bedingungs-zusammenhang von Erfahrung und Reflexion, der für jeden Lernprozess gilt, gilt auch für den Weg wissenschaftlicher Erkenntnis, gilt erst recht für die Herausforderung, rückblickend eine Architektur der Didaktik des Sachunterrichts zu entwickeln. Das Buch gründet in mannigfachen eigenen Versuchen und Erfahrungen. Es kommt aus unzähligen Dialogen und Auseinandersetzungen, die es nun, distanzierend und objektivierend, in einen systematischen Zusammenhang stellt.

Ich merke tatsächlich, wie mich die Wendeltreppe, auf der ich dem Autor folge, auch zu eigenen Ausblicken anregt, wie ich selbst anfangen zu zeigen, zu fokussieren, Horizonte zu verschieben, wie ich versucht bin, neue Stockwerke und Aussichtsplattformen einzuziehen. Ein Blick auf den Konstrukteur vergewissert mich, dass er dies nicht nur akzeptiert, sondern insgeheim herausgefordert hat. Der Spiralgang ist nicht nur darauf angelegt,

den Weg Walter Köhnleins nachzugehen. Die Konstruktion lädt darüber hinaus ein, mitzuschauen, selbst zu schauen, eigene Verstehensgründe und Ziele mit einzubringen, um darüber an der Konstruktion des Spiralgangs, die das Verstehen trägt, mit- und weiterzubauen. Die Konstruktion selbst ist offen und dialogisch angelegt, so, wie sie für den Sachunterricht und seine Didaktik, indem sie ihn überschauend ordnet und justiert, einen offenen und dialogischen Erkenntnisweg begründet. Zugleich spüre ich, wie sehr die Konstruktion bei aller Offenheit (und gerade wegen dieser Offenheit) auch tragender Grundpfeiler bedarf, die nicht wackeln. Es ist das Projekt der Aufklärung, das einen Impetus der konstruktiven und kritischen Suche nach Wahrheit, ein unabschließbares Bemühen um ein jeweils tieferes Verstehen als Bildungsideal eines jeden einzelnen Menschen fasst, welches letztlich auch die Konstruktion des Spiralgangs trägt. Nicht nur das Leben, die Orientierung und Sinnsetzung des einzelnen Menschen in der Welt, auch das Zusammenleben finden darin eine Chance der Humanisierung. Darin spüre ich eine tiefe Verbundenheit mit dem Autor. Und mir wird bewusst, welche Schlüsselfunktion dem Sachunterricht und seiner Didaktik für die Erziehung und Bildung nachwachsender Generationen und für deren gelingende Lebensgestaltung zukommt. Immer wieder reklamiert Köhnlein einen „Bildungswert“ des Sachunterrichts. Darin liegt eine doppelte bildungstheoretische Implikation: die Verpflichtung, dass der Sachunterricht einen entscheidenden, ja grundlegenden Beitrag zur Bildung zu leisten habe und die Einsicht, dass sich diese Leistung an einer alles fundierenden Wertsetzung zu bemessen habe: dem Wert des vernunftbegabten mündigen Subjekts. Darin gründen das Handlungsinteresse des Sachunterrichts einerseits und das Erkenntnisinteresse seiner Didaktik andererseits.

Der Spiralgang, zu dem ich Walter Köhnlein folge, schraubt sich in fünf Windungen empor. Als wir in die erste einbiegen, begegnet die Frage, wo denn der Sachunterricht seinen Anfang nehme. Noch sind wir nicht weit gekommen, noch ist der Horizont, den wir überblicken, eng gezogen und doch stellen sich Fragen von großer Tragweite. Wo beginnt der Sachunterricht oder – mit den Worten – Walter Köhnleins: Was liegt im „Einstiegs-horizont des Sachunterrichts“, in dem sich die Welt dem Kind erstmalig als Herausforderung einer geistig ordnenden Auseinandersetzung aufschließt? Ich denke daran, dass Kinder die Welt in ihren Anschauungen und Empfindungen, in ihren Gefühlen und Stimmungen finden, dass sie sie in ihre Bewegungen und Aktionen nehmen, dass sie sich ihnen über Gewohntes, Verlässliches, Vertrautes, Wiederkehrendes erschließt, aber auch über Neues, an dem sich Spannungen aufbauen, Aufmerksamkeit bildet, Freude, Neugier, ihm nahe zu gehen und es auszuprobieren, dass die Welt sich über Beziehungen öffnet, dass Kinder auch Beziehungen zu Dingen eingehen, dass die Wichtigkeiten und Wertigkeiten, die sie von den Erwachsenen erfahren, auch die Dinge einfärben, dass ihnen die Welt in Eindrücken und Bildern, Geschichten und Episoden präsent ist, dass sie im Mitmachen und Nachmachen, in alltäglichen Besorgungen begegnet ... Ja, das implizite Weltwissen ist auch für den Sachunterricht von großer Bedeutung, höre ich Walter Köhnlein durch die Zeilen seines Buches verlauten. Aber der Sachunterricht beginnt mit einer Anstrengung des Bewusstseins. Es gilt, die Welt als Sache und Gegenstand zu gewinnen. Deshalb nimmt der Sachunterricht seinen Ausgang von Phänomenen. Phänomene elementarisieren, fokussieren und konzentrieren den kindlichen Weltzugang auf etwas, was bereits als Gegenständliches dem Subjekt gegenübertritt, so dass es sich klärend, ordnend, deutend und verstehend darauf beziehen kann. Phänomene werden im Dialog einer äußeren und inneren Welt allererst hervorgebracht. Deshalb sind das Explorieren, Erkunden und Ausprobieren einerseits und das Konstruieren, Modellieren andererseits zwei wechselseitig aufeinander angewiesene Anstrengungen, diesen Dialog zu führen. Da der Reichtum an Phänomenen unüberschaubar, die Aufgabe der grundlegenden Bildung aber begrenzt ist („Wir haben nur wenig Zeit für sehr viel Welt“ (S. 30)), müssen wir uns auf Bedeutsames, Zugängliches und Ergiebiges beschränken. Worauf es hier zentral ankommt, ist nicht das Anhäufen von Wissen, sondern die Genese einer methodischen, ja wissenschaftlichen, auf kritisches Prüfen und das Herstellen von Begründungen und Zusammenhängenden gerichteten Erkenntnishaltung. Ohne die Phänomene, die eigene Erfahrungsgrundlage, fehlte dem kindlichen Geist die Herausforderung, in die Anstrengung des Verstehens zu gehen. „Phänomene sind das Fundament, auf das in Lernprozessen Bewusstseinszustände und Haltungen, Urteile und Denkwelten aufbauen, also schließlich auch Theorien“ (S. 41).

Aber alles kommt darauf an, diese Anstrengung zu fördern. Deshalb müssen schon tief unten, in der ersten Spirale, die wesentlichen „Konturen des Bildungsfeldes“ unmissverständlich sichtbar und deutlich werden. Subjektiv geht es darum, das Kind zum begrifflich-abstrahierenden, überschauenden Denken und zu methodisch effektivem Problemlösen zu befreien. Objektiv wird angestrebt, im Ausgang von der Erfahrungswelt der Kinder exemplarisch solche Inhalte zu erschließen, die kulturell bedeutsames Wissen aufschließen und möglichst ergiebig für weiterführendes Lernen sind. Hier wird deutlich, wie sehr die Spiralkonstruktion Köhnleins auf Fundamenten einer Theorie der Kategorialen Bildung aufbaut. Wolfgang Klafki, der an ihrer Formulierung entscheidenden Anteil hatte und der in seinem Eröffnungsvortrag auf der Gründungsveranstaltung der GDSU 1992 die Didaktik des Sachunterrichts als das möglicherweise schwierigste Aufgabenfeld unter den Fachdidaktiken be-

zeichnete¹, konkretisierte den kategorialen Bildungsauftrag des Sachunterrichts im Blick auf zwei „Orientierungsdimensionen“: epochaltypische Schlüsselprobleme und vielseitige Interessen- und Fähigkeitsförderung. Walter Köhnlein steht dieser Auslegung der kategorialen Bildung durchaus nahe, auch wenn er sie stärker perspektivisch an den Wissenschaften orientiert. Dabei kommen verschiedene „Interpretationshorizonte der Auslegung von Wirklichkeit“ ins Spiel, die das Bildungsfeld des Sachunterrichts strukturieren. Sie sind einerseits dafür zu öffnen, die Erfahrungswelt von Kindern wahrzunehmen. Andererseits führen sie perspektivisch in die Ordnungen der Wissenschaft. Im Unterschied zum Perspektivrahmen der GDSU, dessen aktuelle Neufassung er konstruktiv begleitet hat, spricht Köhnlein freilich nicht von fünf Perspektiven, sondern von neun Dimensionen.

Eine dritte alles andere fundierende Fragestellung taucht auf. Wie die Grenzziehung an den Phänomenen und die innere Formierung des Bildungsfeldes ist sie konstitutiv ist für eine Didaktik des Sachunterrichts als wissenschaftliche Disziplin. Diese ist nämlich darauf angewiesen, Lehren und Lernen nicht nur zu konzipieren, sondern zu erforschen. Wie die Praxis ein Interesse daran hat, erforscht zu werden, so ist umgekehrt diese Forschung in ein praktisches Erkenntnisinteresse eingebunden. Sie soll den Sachunterricht fördern. Köhnlein stellt fest, dass die Forschung im Lehr-Lernfeld des Sachunterrichts erst am Anfang steht und entwickelt zwei grundsätzliche Szenarien, Forschung für die Belange einer Didaktik des Sachunterrichts in Dienst zu nehmen. Einerseits beruht jede theoretische und praktische Konzeption des Sachunterrichts auf konzeptionellen Prämissen, die einer empirischen Überprüfung standhalten müssen. Ausgehend von den Ergebnissen moderner Unterrichtsforschung ergeben sich deshalb Rückfragen, die der Autor für seine eigene Position, den genetisch-exemplarischen Sachunterricht, beispielhaft stellt. Andererseits ergeben sich aus der Struktur des Lernfeldes Sachunterricht spezifische Forschungs- und Entwicklungsaufgaben, die sich zu „Arbeitsbereichen sachunterrichtlicher Forschung“ bündeln lassen.

Wir haben den ersten Kreisgang vollendet. Rückblickend erkenne ich drei Grundpfeiler, die die Konstruktion tragen. Erstens: Phänomene konstituieren das Verstehen, die Herausforderung zu kategorialer Bildung in dimensionierten Interpretationshorizonten konstituiert das Bildungsfeld Sachunterricht, Forschungsbezug konstituiert die Didaktik des Sachunterrichts als Wissenschaft. Vor uns liegt nun eine zweite Spirale. Sie soll den eigenen konzeptionellen Entwurf sichtbar machen, der Walter Köhnleins Didaktik des Sachunterrichts trägt. Während die Gesamtkonstruktion, in einen öffentlichen Raum gestellt, von dem Anspruch getragen wird, das Ganze des Sachunterrichts systematisch zu erschließen, hat es den Anschein, als betreten wir nun gewissermaßen „privates Gelände“. Dies gilt aber nur mit Einschränkung. Sicher, das Kapitel, wie auch das ganze Buch, verzichten auf eine systematisch-überschauende Diskussion verschiedener Sachunterrichtskonzeptionen in Geschichte und Gegenwart. Stattdessen wird entschieden eine eigene Position vorgestellt. Diese hat natürlich mit der Herkunft des Autors aus der Didaktik Martin Wagenscheins zu tun. Aber die Plattform, die im zweiten Spiralgang erreicht wird, hat den Anspruch, den gesamten Sachunterricht zu tragen. Sie stellt alles Lehren und Lernen im Sachunterricht auf zwei Prinzipien: das genetische Prinzip und das konstruktivistische Prinzip. Erstmals hat Walter Köhnlein eine innere Verbindung dieser Prinzipien 2006 systematisch analysiert². Hier wird diese Verbindung, auf eine erweiterte Grundlage gestellt, nun zu einem Grundstein für die Didaktik des Sachunterrichts überhaupt. Das genetische Prinzip beruht auf der erkenntnistheoretischen Prämisse, dass etwas nicht fertig, sondern nur aus seinem Werden heraus verstanden werden kann. Didaktisch folgt daraus, dass auch am Lernen das Werden, nicht das fertige Ergebnis bedeutsam ist. Hier trifft sich das genetische Prinzip mit dem konstruktivistischen, das im Lernen kein Aufnehmen, sondern ein Erzeugen sieht. Nicht nur hinsichtlich der didaktischen Konsequenzen, auch hinsichtlich des zugrunde liegenden Menschenbildes sieht Köhnlein zentrale Entsprechungen. Letztlich geht es hier wieder um den eigenaktiven und reflexiven, auf Autonomie und Verantwortung gleichermaßen angelegten Menschen und um den Auftrag des Sachunterrichts, seine Eigengnese zu unterstützen.

Im weiteren Kreisgang weist Köhnlein auf didaktische Erfindungen vor allem aus der Wagenschein-Schule hin, in denen sich das genetisch-konstruktivistische Lehren und Lernen didaktisch konkretisiert. Wie sehr individuelle Verstehensprozesse auf einen unterstützenden und kritisch-prüfenden Austausch mit anderen Menschen angelegt und angewiesen sind, macht er im Blick auf Wagenscheins und Nelsons Überlegungen zum sokratischen Dialog und am Beispiel der Unterrichtsprotokolle Siegfried Thiels deutlich. Individuelles Erkennen erfährt im intersubjektiven Dialog Steigerung, Stütze, Konzentration und Bindung. Darin liegen Möglichkeiten, die der Unterricht wie kein anderes Lernfeld zu nutzen vermag. Mir wird auch deutlich, wie sehr dadurch nicht nur eine intensive Zuwendung zur Sache, sondern auch eine eigene Qualität von Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden begründet wird. Eine Beziehung, die darauf basiert, im anderen das vernünftige Argument zu achten. Neben das Genetische und das Sokratische hat Wagenschein als einen dritten Pfeiler das Exemplarische gestellt.

¹ Vgl. Klafki, Wolfgang (1992): Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts. In: Lauterbach, Roland/Köhnlein, Walter/Spreckelsen, Kay/Klewitz, Elard (Hrsg.): Brennpunkte des Sachunterrichts. Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts, Bd. 3. Kiel. S. 11-31.

² Vgl. Köhnlein, Walter (2006): Thesen und Beispiele zum Bildungswert des Sachunterrichts. In: Cech, Diethardt/Fischer, Hans-Joachim/Holl-Giese, Waltraud/Knörzner, Martina/Schrenk, Marcus (Hrsg.): Bildungswert des Sachunterrichts. Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts, Bd. 16. Bad Heilbrunn. S. 17-38.

Nicht alles kann und muss gelernt werden. Es bedarf einer Konzentration auf wenig Ertragreiches, das als Schlüssel für Vieles und Bedeutsames gelten kann. Dies gelingt über die Gewinnung von Allgemeinem aus dem Besonderen, über begrifflich-abstrahierende Modellierungen. Exemplarischer Sachunterricht bietet Kindern Inseln der Konzentration auf Wesentliches in ertragreichen Lernepisoden. Köhnlein spricht hier von „Kristallen des Verstehens“, die darauf angelegt sind, zusammenzuwachsen. Neben exemplarischen Vertiefungen bedarf es dazu auch orientierender Verbindungen. Die Bildung von Wissen und Verstehen an Kristallisationskernen findet in einem didaktisch vorbereiteten Gelände statt, das vielperspektivisch angelegt ist und in dessen Horizont die Wissensgründe der Fachkulturen aufscheinen. In diesem Sinne begreift der Autor den Sachunterricht auch als einen „Quellbereich“ für die Sachfächer. Bemerkenswert erscheint mir, dass Walter Köhnlein die Konstitution der Inhalte und ihrer Genese im Sachunterricht nicht aus einer Fachlogik der Wissenschaften allein, sondern gleichermaßen aus den Erkenntnisweisen, den diesen verhafteten Erfahrungen und den daraus begründeten Fragen der Kinder ableitet. Dabei spricht er nicht nur vom Kind als geistiges Subjekt, sondern sieht es auch in seiner Leiblichkeit und seinen kulturellen Einbindungen begründet. Die Frage kommt mir in den Sinn, ob der Bildungsauftrag des Sachunterrichts nicht ebenso, wie er sich perspektivisch in Fachkulturen begründet, auf eine Anthropologie des Kindes systematisch angewiesen ist. Da geht mein Blick auf die nächste Spirale. „Kinder und Sachen“ steht über dem Einstieg.

Deutlich wird hier, dass die Didaktik des Sachunterrichts, indem sie Kinder nicht irgendwie, sondern in ihrer Beziehung zu „Sachen“ in den Blick nimmt, eine eigene anthropologische Fragestellung aufwirft. Diese lässt sich grundsätzlich in zwei Richtungen verfolgen: Einerseits lässt sich fragen: Was lässt sich aus unserem Wissen über Kinder folgern für deren Beziehung zu Sachen? Dies ist auch die vordringliche Fragestellung Walter Köhnleins: „... es geht um die Struktur der Konstitution von Sachen im Denken von Kindern (S. 162).“ Die Konzentration auf diese Frage begründet sich aus dem übergeordneten Erkenntnisinteresse, „Bausteine oder Impulse für eine zeitgemäße Didaktik (ebenda)“ zu gewinnen. Anzumerken bleibt, dass die Frage auch anders gewendet werden könnte. Der Sachunterricht hat ein eigenes Fenster ins Kinderleben. In der Begegnung von Kind und Sache eröffnet sich eine anthropologische Perspektive von besonderer Dignität. „Sache“ geht ja – wie der Autor feststellt – weit über Phänomene hinaus, in dem sie diese ontologisch und epistemisch zugleich fasst. Damit betrifft sie nicht nur den Prozess der Vergegenständlichung durch ein erkennendes menschliches Subjekt, also die Gewinnung von Etwas als Sache und Gegenstand. Sie stellt diese subjektiven Leistungen zugleich in historische, soziale und kulturelle Bezüge. Was Sachen wirklich sind, lässt sich also nicht gänzlich unabhängig von ihrem deutenden Verstehen ausmachen. Wenn das so ist, haben auch Kinder einen eigenen bedeutungsvollen Zugang, in dem etwas Wesentliches über Sachen aufscheint. Kinder sind also (auch in didaktisch vorbereiteten Lehr-Lernumgebungen) nicht nur Empfangende, sondern auch Gebende. Tatsächlich gewährt mir der Autor beim Gang durch die Spirale eine Fülle von Ausblicken, die genau dies bestätigen.

An drei Stellen hat Walter Köhnlein Haltepunkte eingepflanzt. Am ersten Haltepunkt können wir einen Blick auf jene Forschungen werfen, die seit den 1920er Jahren von unterschiedlichen methodologischen Standpunkten aus nach den Bedeutungen fragen, welche Sachen in der Welt von Kindern haben. Untersuchungen und Analysen von Banholzer, Wagenschein und Thiel zur kindlichen Deutung physikalischer Phänomene werden vorgestellt, ergänzt durch anthropologische Studien von Langeveld, Aissen-Crewett und Litt sowie durch unterrichtstheoretische Betrachtungen bei Loch, Duncker und Popp. Der zweite Haltepunkt betrifft vor allem die erste der beiden oben angesprochenen Fragestellungen. Es geht darum, die Lernfähigkeit und Zuwendungsbereitschaft von Kindern im Blick auf die Aufgabenstellung des Sachunterrichts einzuschätzen. Zu diesem Zweck werden wichtige reformpädagogische Beiträge zum Verständnis kindlichen Lernens aufgegriffen und zentrale lern- und entwicklungstheoretische Erkenntnisse der letzten Jahrzehnte zusammengestellt. Gleichzeitig wird am Beispiel des MPU dargestellt, wie sehr das Lernen des Kindes in seinen Möglichkeiten von Lehre und Unterricht abhängt. Man kann also losgelöst von den jeweils kulturell gestalteten Lernbedingungen gar keine sinnvolle Aussage über die Lernfähigkeit von Kindern treffen. „Unterricht als produktive Irritation“ (S. 211) ermöglicht letztlich – hier greift Köhnlein zweimal ein Wort Giels auf – eine „Befreiung aus der Festgelegtheit durch das kulturelle Milieu“ (S. 217). Von da aus drängt es sich auf, einen dritten Haltepunkt dort zu nehmen, wo die Sachen Kindern im Kontext des Sachunterrichts begegnen. Der Blick geht auf wichtige konzeptionelle Entwürfe, die in den achtziger Jahren die „Sachen“ im Sachunterricht explizit thematisiert haben, die Entwürfe Schreiers und Soostmeyers. In der Darstellung, die in der theoretischen Analyse und in Beispielen der praktischen Durchführung vor allem an Beiträgen Soostmeyers orientiert ist, wird noch einmal deutlich, wie sehr die anthropologische Frage nach den Lernmöglichkeiten von Kindern abhängt von der pädagogischen Frage nach der bestmöglichen Förderung des Lernens. Diese zu geben, darin liegt die Aufgabe und Legitimation des Sachunterrichts: „*Sachunterricht* selbst lässt sich nun näher bestimmen als der Bereich in der Grundschule, der die Kinder in ihrer Weltwahrnehmung unterstützt und ihrer Weltdeutung Richtung und Methode gibt.“

Wir starten zum vierten Rundgang. Auch dieser steht im Zeichen einer Gegenüberstellung zweier Begriffe: Bildung und Kompetenz. Wieder ist die Gegenüberstellung als Relativierung zu verstehen. Bildung ist auf die Gewinnung von Kompetenzen angewiesen. Kompetenzen bedürfen des Bezugs auf Bildung. Auf den ersten

Blick scheint es, als sei dieser Kreisgang darauf angelegt, einen Zielhorizont für den Sachunterricht abzustecken. Tatsächlich geht es Köhnlein um eine Klärung der „Zwecke des schulischen Sachlernens“ (S. 243). Aber diese wird weniger dadurch geleistet, dass Zielperspektiven inhaltlich vorgestellt und diskutiert werden. Vielmehr werden grundlegende Konzepte, die konstitutiv für unser Nachdenken über die Ziele des Sachunterrichts sind, gewissermaßen metasprachlich eingebracht und analysiert. Auf diese Weise wird deutlich, dass Sachbildung durchaus an einem Output nützlicher Kompetenzen von wissensbasiertem Handlungs- und Reflexionsvermögen gemessen werden kann, jedoch ohne einen übergreifenden Kompass der Bildung, der die „klärende Auseinandersetzung mit Sachen“ auf die Frage der selbstbestimmten und verantwortlichen Persönlichkeit und damit auf ethische Maßstäbe und Sinnsetzung bezieht, orientierungslos wäre. Dahinter steht die Konzeption einer Didaktik des Sachunterrichts, die zwar forschungsbasiert, aber nicht -determiniert ist. Die Frage nach der Bildung durch Sachunterricht darf deshalb nicht reduziert werden auf die Ermittlung dessen, was Erwachsene Kindern effektiv an (partikularen) Kompetenzen vermitteln können. So nützlich und unabdingbar dieses Wissen ist, es bedarf einer umfassenden wertorientierten Analyse, die sich nicht am Machbaren und Zweckrationalen orientiert, sondern an der „Bildung als pädagogischer Aufgabe, gerichtet auf das geistige Werden junger Menschen, auf die Entwicklung der Vernunft, auf Selbstfindungsprozesse und den Aufbau von Selbstständigkeit sowie auf mögliche Lebensperspektiven, auf verständige Teilnahme an der Kultur und Zuwachs an Entfaltungsmöglichkeiten, aber auch auf Erfordernisse einer demokratischen Gesellschaft ...“ (S. 243). Köhnlein beansprucht hier einen Wertekompass, der nicht nur die wissenschaftliche Erforschung von Mitteln und Zielen des sachunterrichtlichen Lernens, sondern auch den Anspruch von Wissenschaft bindet, im Zielhorizont des Sachunterrichts als Sachwalter des rechten Weltwissens und der bewährten Wege, es zu ermitteln, in Erscheinung treten. Tatsächlich gibt es eine Spannung zwischen a) der Herausforderung an das Kind, selbst zu erfahren, seine Erfahrungen selbst zu denken, dabei seine eigene Sprache zu gebrauchen, sich dabei als Subjekt hervorzubringen, das seine Welt probierend und tastend als Sache und Gegenstand gewinnt und b) der Herausforderung, seine Überzeugungen zu objektivieren, sie an bewährten Erfahrungen, Begriffen, Theorien und Maßstäben zu überprüfen, welche in Fachkulturen gelten, die unstreitbar das beste Wissen verwalten. Bisher hat meines Wissens niemand diese Spannung auflösen können, die in der Didaktik des Sachunterrichts, wie sie auch Köhnlein versteht, systematisch angelegt ist. Ich freue mich, dass der Autor die Spannung so klar markiert. Er ist entschieden der Auffassung, dass Sachunterricht heute wissenschaftsorientiert sein muss. Und er tritt ebenso entschieden dafür ein, den Bildungsbegriff (der auch erzieherische Implikationen hat) an der werdenden Persönlichkeit des Kindes und ihren Lebensbezügen zu orientieren. Fast erinnern seine Äußerungen an Formulierungen, wie sie u.a. Herman Nohl gebrauchte, um der Pädagogik (als Sachwalter von Kindern) eine relative Autonomie zu geben. Damit hängt auch zusammen, dass Köhnlein sich weigert, Die Ziele (bzw. den „Output“) des Sachunterrichts isoliert von den Prozessen zu denken. Diesem in der Auffassung einer genetischen Didaktik begründete Vorbehalt ist wohl auch zu verdanken, dass im Fortgang der Spirale Strukturen und Methoden des Sachunterrichts diskutiert werden, die dem skizzierten Erziehungs- und Bildungsauftrag entsprechen. Didaktische, methodische und curriculare Voraussetzungen eines solchen Sachunterrichts werden eingehend analysiert. Am Ende problematisiert ein eigenes Teilkapitel, wie sehr die bildende Klärung von Sachen mit dem Erwerb von Sprache verknüpft ist.

Auch wenn Köhnlein den Bildungsanspruch der objektiven Kulturinhalte und insbesondere der Wissenschaft relativiert und damit die subjektive und lebensweltliche Perspektive des zu bildenden Kindes zur Geltung bringt: Die bildende Klärung von Sachen ist kein beliebiges und unverbindliches Angebot. Sie ist als Angebot an noch unmündige Menschen auf Aufklärung und Mündigkeit gerichtet. Daraus ergibt sich ein „Vorrang für bildende Inhalte und Methoden ihrer Erschließung“ (S. 340). Sie werden entlang eines letzten Spiralgangs ins Auge gefasst. Wie wichtig dem Autor dieser Ausblick auf die Lernangebote des Sachunterrichts ist, wird nicht nur am Umfang der Darstellung deutlich, die mehr als ein Drittel seines Buches einnimmt. Er zeigt sich auch darin, dass der Autor sich nicht mit der exemplarischen Darstellung einzelner Bereiche begnügt. Obwohl er als gelernter Physikdidaktiker der physischen Welt etwas mehr Beachtung schenkt, beeindruckt die Darstellung auch dadurch, dass jeder bildungsrelevante Bereich sorgfältig bedacht und ausgeführt wird. Anknüpfend an die Grundlegung in der ersten Spirale werden relevante „Dimensionen und Perspektiven des Sachunterrichts“ im Sinne von kulturell bedeutsamen und etablierten Weisen, Wirklichkeit standpunktbezogen zu interpretieren, d.h. begrifflich-rational aufzuschließen und zu rekonstruieren, vorgestellt. Sie suchen den Anschluss an domänenspezifische Wissensordnungen, ohne diese dem Sachunterricht überzustülpen. Vielmehr sollen sie vielperspektivische sachklärende Zugriffe auf Wirklichkeit ermöglichen und sich darin wechselseitig durchdringen. In dieser Hinsicht begegnen sie als ein verbindliches, gleichwohl auch offenes Bildungsangebot, das Schwerpunktsetzungen und exemplarische Auswahl passender Aufgaben sowie Spielraum für die Denkwege und Interessen der Kinder nicht nur ermöglicht, sondern verlangt. Verbindlichkeit setzt allerdings dieser Offenheit Grenzen: Eine der wichtigen Aufgaben des Sachunterrichts in der Grundschule besteht ja darin, über gemeinsame Bildungsgrundlagen ein Zusammenleben in einer komplexen Gesellschaft zu ermöglichen. Dass Köhnlein sich – wie oben erwähnt – in der Zusammenstellung und im Zuschnitt der Dimensionen und Perspektiven vom Perspektivrahmen der GDSU unterscheidet, ist wohl weniger bedeutsam als eine grundsätzliche Übereinstimmung, den Sachunterrichts an die

perspektivische Rationalität von Wissenschaften zu binden. Da Gesellschaft und Wissenschaft im Wandel begriffen sind, sind die Perspektiven und die darin liegenden Bildungsherausforderungen eh immer wieder neu zu überprüfen und anzupassen. Folgende Dimensionen und Perspektiven werden vom Autor vorgeschlagen:

- Kinder und Lebenswelt: die lebensweltliche Dimension
- Kinder und Raum: die geographische Dimension
- Kinder und Wirtschaft: die ökonomische Dimension
- Kinder und soziales Umfeld: die gesellschaftliche und politische Dimension
- Kinder und physische Welt: die physikalische und chemische Dimension
- Kinder und konstruierte Welt: die technische Dimension
- Kinder und lebendige Welt: die biologische Dimension
- Kinder und Umwelt: die ökologische Dimension

Ähnlich wie der Perspektivrahmen steckt Köhnlein für jede Dimension am Ende einen Horizont von Zielsetzungen ab, die er als Lernaufgaben bestimmt. Den Schwerpunkt legt er jedoch auf eine gründliche Sachanalyse, die Anschluss an einschlägige fachliche und fachdidaktische Diskurse sucht, verbunden mit einer didaktischen Reflexion der Bildungsbedeutung angesichts gegenwärtiger und zukünftiger Herausforderungen. In dieser Hinsicht können die Köhnleinschen Dimensionen als eine Vertiefung und Ergänzung des Perspektivrahmens gelesen werden. Die erste und letzte Dimension haben dabei eine gewisse Sonderstellung. Die lebensweltliche „Dimension“ markiert nämlich keine eigene wissenschaftliche Perspektive, sondern ist im Brückenbau zwischen Kind und Wissenschaft, den jeder Perspektive für sich zu leisten hat, mit enthalten. Dass Köhnlein sie darüber hinaus als eigene Dimension den anderen voranstellt, folgt der anthropologischen Einsicht, dass das Aufklärungsprojekt „Sachunterricht“, das auf kritische Distanz, begriffliche Abstraktion, universelle Methoden und Konzepte gerichtet ist, im Lernweg des Kindes aus Anfangsgründen kommt, aus konkreten Welterfahrungen und -beziehungen, aus Bindungen, Sicherheiten, Vertrautheiten, Gewohnheiten, Identifikationen und Sinnzusammenhängen, ja aus Heimat. Darin liegt freilich nicht nur ein Anfang der Sachklärung, sondern auch ein Ende. Aufklärung und Vernunft machen nur soweit einen Sinn, als sie das Leben fördern. Am Ende hat Köhnlein eine ökologische Dimension gestellt, die wie keine andere zeigt, wie sehr die Klärung der Sachen im Sachunterricht auf Mehrdimensionalität und Vielperspektivität angewiesen ist. Nirgendwo kommt so viel zusammen, ist die Herausforderung, Komplexität zu bewältigen, Abstraktion zu leisten und zu einer globalen Überschau zu gelangen so groß wie hier. Aber am Ende stellt sich auch für die Grundschule diese Herkulesaufgabe. Sie bedarf der Forschungs- und Denkmittel, die in den wissenschaftsorientierten Dimensionen perspektivisch angebahnt werden. Aber sie kann auch nur gelingen, wenn die Anfangsgründe nicht verloren gingen. Verantwortung kann man nur für eine Welt tragen, in der man selbst zu Hause ist.

Ich stehe auf der oberen Plattform des Spiralgangs und schaue zurück. Unter mir liegen die Ebenen und Stufen, die ich durchschritten habe. Die Ansichten, die ich gewonnen habe, fügen sich nun zusammen zu einem ineinander geschichteten komplexen und mehrdimensionalen Bild mit gestaffelten Ebenen. Ich sehe jetzt unter den differenzierten Ausblicken in die Bildungsperspektiven jenen grundlegenden Zusammenhang von Bildung und Kompetenz durchscheinen, der wiederum von der anthropologischen Beziehung von Kind und Sache getragen wird. Darunter die alles durchwirkende konzeptionelle und pädagogische Entscheidung für einen genetisch und konstruktivistisch angelegten Sachunterricht, gestützt durch die drei tragenden Grundpfeiler der ersten Spirale. Die Konstruktion ist stabil, offen und transparent. Obwohl sie Ausblicke auf unzählige Details ermöglicht, findet man in ihr eine Ordnung, die das Wichtige und Wesentliche hervorhebt. Ein wenig schwindelt mir bei dem Gedanken, dass Walter Köhnlein alleine an der Konstruktion gearbeitet hat. Gewiss stellt er die Didaktik des Sachunterrichts als ein Werk von Vielen vor. Aber er hat die Plattformen gezimmert, die Ausblicke gewählt, die Topographie des Geländes vermessen. Die Konstruktion hat er natürlich so angelegt, die Blicke so gewählt, dass das beste Licht dahin fällt, wo sein eigener Weg durch das Gelände führt. Es gibt andere Wege, die immer wieder aufleuchten, wenn sie den eigenen Weg kreuzen, die aber jenseits der Kreuzungen ins Dunkel tauchen. Manche Wege hat er näher ins Licht geholt, andere mehr im Dunkeln gelassen. Es lohnt sich jedoch für alle, die im Gelände des Sachunterrichts unterwegs sind, immer wieder die Konstruktion Walter Köhnleins zu betreten und an einzelnen Stellen zu verweilen. Es lohnt sich auch, das Ganze zu durchschreiten und dabei den Gedankenkreisen des Autors nachzugehen – und sei es, um daran den eigenen anderen Weg zu ermessen und zu orientieren. So bald werden wir in dieser umfassenden und detaillierten Zusammenschau keine zweite Konstruktion des Sachunterrichts und seiner Didaktik aus der Werkstatt eines einzelnen Autors bekommen. Darin hat das Werk sicher einen singulären Wert. Mit der Liebe zur Sache zusammengestellt, die wir von Walter Köhnlein gewohnt sind, bezeugt es zugleich eindrucksvoll den Reichtum an Fragestellungen, Problemlösungen und Forschungsergebnissen, Ideen und Begründungen, Theorie- und Praxisentwürfen, die die Didaktik des Sachunterrichts heute zu präsentieren vermag. Daran hat gewiss nicht zuletzt Walter Köhnlein einen guten Anteil.