

Wolf Engelhardt

SOS Sachunterricht!

Eindrücke eines Ehemaligen

Im Jahr 2007 übernahm ich noch einmal zwei Lehraufträge für Didaktik des Sachunterrichts an der Leuphana Universität Lüneburg, meiner ehemaligen Arbeitsstätte – sechs Jahre nach meiner Pensionierung und nach völligem Rückzug aus der Universität. Die Seminare gerieten mir zum spannenden Unterfangen in der Reflexion der eigenen Biografie und der Disziplin. Drei Aspekten der Erfahrungen aus dieser späten Lehrtätigkeit möchte ich hier rückblickend zur Diskussion stellen – über Ergänzung, Widerspruch und ggf. Widerlegung würde ich mich freuen, wo ich zu schwarz sehe (oder zu rosarot):

- a) Der Kompetenzbegriff beunruhigte mich erneut,
- b) die Kategorie ‚Raum‘ deutet auf eine weiter ungelöste Problematik des Sachunterrichts hin und
- c) die Berichte der Länderbeauftragten der GDSU signalisieren SOS für die Disziplin.

1 Eine subjektive Anmutung vorweg

Ich war erstaunt, wie viel ich neu lesen und studieren musste zur Vorbereitung von Seminaren, die alles andere wurden, als Routine. Zunächst empfand ich das als gutes Zeichen für den Diskurs und die Entwicklung in dieser Disziplin und um sie herum – was alles ist geschehen in sechs Jahren!

Neben manchem Neuen erstaunte, ja erschreckte mich im Verlauf der Seminare, was von den von mir vorgeesehenen Titeln und AutorInnennamen seinen früheren Stellenwert verloren zu haben schien. Ehemals zentrale Positionen meiner Lehre traten vor dem Horizont neuer Leistungsanforderungen an die Schule zurück, wirkten teils unvernetzbar und uneinbindbar in der aktuellen Diskussion um vorgegebene Ziele, deren Erreichen und Überprüfen.

Celestin Freinet, Horst Rumpf, Gunter Otto mit ihren Ansprüchen von Unterrichtsgestaltung als Anleitung zu kindangemessener Freiheit, Selbstverantwortung, individueller Bildungsförderung – nicht mehr wegweisend? Selbst Martin Wagenschein, Wolfgang Klafki und sogar Helmut Schreier und deren Abheben auf Vernunft, elementares Bürgerbewusstsein, diskursives Verhandeln in der Pluralität nur noch Positionen neben dem Mainstream der Planbarkeit?

Ich weiß, die Eindrücke aus zwei Seminargruppen sind nicht repräsentativ – und doch empfand ich die Wahrnehmung deutlich: Da sind sie, die Halbwertzeiten und wir sind selbst ein Teil darin. Wandel ist zu spüren, Wertigkeiten verändern sich, Ausgrenzungen zeichnen sich ab. Schwindet das Pädagogische zugunsten von Wissenserwerb? Gerät die konkrete Unterrichtsgestaltung aus dem Blick, der Anspruch ‚schulische Praxis‘ in fundierter Theorie begründbar zu halten? Kehrt ein überwunden geglaubter lehrerzentrierter Unterricht zurück, um Testwissen zu erreichen? Welche Rolle spielen die Kinder, wie werden ihr Erleben und ihre gegenwärtigen Interessen berücksichtigt? Ist ihre Mündigkeit nicht mehr Ziel, ihre Rolle als demokratische StaatsbürgerInnen von Anfang an? Wie viel gilt Phantasie noch, Utopie, Zuversicht von Gestaltungsanspruch und Mitsprache des Einzelnen neben der Nützlichkeit in einem System?

Mit vielen Fragen endete für mich das letzte Gastspiel in Lüneburg.

2 Zum Begriff der Kompetenz

Als Ehemaliger zurückkommend in meine frühere fachdidaktische Heimat, fand ich mich in der aktuellen Literatur unversehens wieder bei der Zielvorstellung *Kompetenz* angelangt. Schon vor 2001 hatte sich bei der Erstellung des Perspektivrahmens Sachunterricht abgezeichnet und war weit über diese Disziplin hinaus sichtbar geworden, dass ein bereits verworfener und scheinbar gescheiterter Begriff seine Renaissance erleben würde, erneut ausgehend vom englischen „Competency“ und erneut international forciert, diesmal stärker auf der Ebene der global führenden Industrieländer durch die OECD (vgl. OECD 1997). Deutlicher als Detlef Pech und Marcus Rauterberg auf der Jahrestagung 2006 der GDSU hätte man die heute drohenden Implikationen nicht aufzeigen können (vgl. Pech/Rauterberg 2007).

Es erstaunte mich, wie dieser Begriff, sich in Verordnungen wie unterrichtsrelevanter Literatur wieder gut erholt und nun mit Messbarkeit verknüpft zeigt. Nicht unähnlich der Zeit damals – auf den ersten Blick jedenfalls – als Schülerinnen und Schüler im erdkundlichen Rahmen etwa die sogenannte „Raumverhaltenskompetenz“ zu

erwerben hatten. Welch gewaltige Luftblase, hörte man damals Kritiker sagen. Aber in neuesten Fachpublikationen steht dieser Zielbegriff wieder; Hochstapelei wie damals, behaupte ich.

Offenbar gibt es das doch: Bereits verpönte, als miss- und verbraucht angesehene, letztlich nie einlösbare, normative Begriffe lassen sich zu neuem curricularem Leben erwecken, wenn man nur lange genug wartet, Verschiebungen der Bedeutung vornimmt und neue Dringlichkeit aufbaut (der Sputnik I piepte 1957, also genau 50 Jahre vor meinen letzten Seminaren – und wie war ich seinen Auswirkungen damals mit erlegen!). Die Argumentationsfigur jedenfalls scheint vergleichbar nämlich, dass es eine Bedrohung von außen abzuwehren gelte – damals eine ideologische und technologische, heute eine ökonomische, eine Wettbewerbssituation auf dem globalisierten Markt. Und wieder erhoffen sich engagierte PädagogInnen in dieser Sinndeutung auch Chancen für die SchülerInnen wie die Schule.

Gibt es doch auch grundsätzlich Neues? Eine neue Bescheidenheit vielleicht, die nach den Erfahrungen des Scheiterns in den 1970er Jahren Kompetenzen heute handhabbarer formulieren lässt, dazu empirische Erkenntnisse zur Überprüfungsredlichkeit?

Ein Blick auf das neue Kerncurriculum Sachunterricht in Niedersachsen macht wenig Hoffnung, wie ein erstes Beispiel zeigt. Als „erwartete Kompetenz“ für 6- bis 7-jährigen Kinder lese ich 2007 sehr anspruchsvoll formuliert („Zeit und Geschichte“): „Die Schülerinnen und Schüler können anhand biografischer Zeugnisse und Dokumente ihre eigene Lebens- und Familiengeschichte nachvollziehen und sie in ein Verhältnis zu ausgewählten zeitgeschichtlichen Ereignissen setzen“ (Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) 2006, S. 17).

Kompetenz ist dabei auch in Niedersachsen komplex definiert: „Kompetenzen umfassen Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten, aber auch Bereitschaften, Haltungen und Einstellungen, über die Schülerinnen und Schüler verfügen müssen, um Anforderungssituationen gewachsen zu sein“ (ebd., S. 5). „Müssen“ – es ist kein Schreibfehler.

Dezidierte Grundlage der Begriffsfestlegung ist das Verständnis von Kompetenz als „Disposition zur Befähigung erfolgreicher Problemlösung“, definiert durch die Elemente „Fähigkeit, Wissen, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung, Motivation“ nach Weinert, so zitiert und vorgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (vgl. OECD 1997, S. 72ff.).

Nein, da ist im oben zitierten Beispiel von SchulanfängerInnen altersunangemessen viel zu viel verlangt und zwar unabhängig davon, ob es sich in Niedersachsen um Regel- oder Mindeststandards handelt, wozu sich das Kerncurriculum ausschweigt¹ – vor allem, wenn Schülerinnen und Schüler wie Lehrerinnen und Lehrer an den erreichten Kompetenzen evaluiert werden sollen. Dies umso mehr, als in der Praxis schon im ersten Schuljahr dem Kompetenzerwerb in Sachunterricht am Montag von 8.00-8.45 Uhr konsequent der in Deutsch folgt (8.45-9.30 Uhr), nach der Pause der in Mathematik, dann in Sport, Musik, Englisch und sicher auch noch in Religion...

Es ist zu bezweifeln, dass sich eine solche Zielvorstellung „Kompetenz-Erreichung“ diesmal längerfristig als weiterführend darstellen und durchsetzen lässt – nur weil etwa zusätzlich Evaluationsdruck als Sanktion bereitsteht. Die Schiene OECD – Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft – Ländercurricula scheint nach den niedersächsischen Vorgaben für Sachunterricht auch heute im Schulalltag kaum anderswohin zu führen als ins Nichterfüllenkönnen und -wollen, trotz aller zugestandenen Notwendigkeit von Reformen bzw. Weiterentwicklungen unter der Bedingung gesellschaftlichen Drucks und Wandels (Demographie, Globalisierung). Sollte zukünftig ein ausdifferenziertes System operationalisierter Standards für Sachunterricht entwickelt werden, mag das Lehrerinnen und Lehrern als vermeintlich objektives Selektionskriterium erscheinen. Ich wage die Prognose: Diese Selektion (in der Grundschule!) wird engagierte Lehrende auf Dauer pädagogisch nicht befriedigen, sie wird gesellschaftlich kontraproduktiv sein – auch aus Sicht der Ökonomie – und sie wird dem als dringlich erkannten Aspekt des Förderns (statt des Aussortierens) nicht gerecht werden.

Es fehlt ganz offensichtlich bisher am Einspruch und Beitrag qualifizierter FachdidaktikerInnen, PädagogInnen und LehrerInnen. Zu den berechtigten Forderungen einer ökonomieorientierten Gesellschaft und eifrig kooperierender BildungspolitikerInnen müssten die Fachleute für kindliche Entwicklung, für Unterricht und für Bildung ihren Disziplinverstand und ihre Verantwortung gleichberechtigt einbringen.

Am Beispiel des Kompetenzbegriffs im Perspektivrahmen Sachunterricht bis hin zum Kerncurriculum in Niedersachsen frage ich: Wann endlich erklären Experten für Empirie aus dem Grundschulbereich, wie meine ehemaligen Kollegen Einsiedler, Rossbach oder von Saldern und andere, wie absurd fern jeder wissenschaftlichen Erkenntnis der verbreitete Anspruch liegt, den dort formulierten Kompetenzerwerb qualifiziert „messen“ zu wollen? Und, dass das mögliche Messen von Wissensbeständen zugleich absolut unzureichend erscheint, wenn Kompetenz gefragt ist.

Ich halte Leistungsanforderungen nicht für falsch, auch nicht den Versuch, erwünschte Kompetenzen zu beschreiben und im Unterricht mit zu gewinnen. Aber der gegenwärtige allumfassende Gebrauch des Begriffes als Messgröße, die Beliebigkeit der komplexen Anforderungsniveaus und die formulierten Erwartungen (dazu) sind

¹ Man hätte hierzu Angaben im Teil „Allgemeine Informationen zu den niedersächsischen Kerncurricula“ erwarten können (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) 2006, S. 5-6), sie bleiben jedoch aus.

es gewiss. Insofern wäre es heute erforderlich gerade auch für den Perspektivrahmen abgrenzend zu erklären, was man damals um 2000 mit dem gewählten Begriff ‚Kompetenz‘ als Leitformel *nicht* initiieren und *nicht* fest-schreiben wollte.

3 Zur Perspektive „Raum“

Der Perspektivrahmen Sachunterricht wurde gegen Ende meiner aktiven Berufsphase entworfen, nur am Rande nahm ich an Diskussionen noch teil. Obwohl dieses aufwändige und verdienstvolle Werk politisch stark beachtet wird und positive Folgen zeitigt, verlangt es nach Veränderungen und Korrekturen. Drei besonders sichtbar werdende Schwächen scheinen mir nun im Kerncurriculum Sachunterricht Niedersachsen und anderswo in die Schulpraxis einzugehen:

Zum einen schlägt sich die faktische Vernachlässigung der Gestaltungsgröße „Kind“ – die mehrfach postuliert aber nirgends anspruchshaft ausgeführt ist – weitgehend in den Ländercurricula nieder. Zum zweiten vernachlässigt man dort erst recht die nur an wenigen (teils dünnen) Beispielen aufgezeigte Vernetzung oder Integration der fachlichen Perspektiven. Die GDSU selbst stärkt damit die Position der Befürworter eines gefächerten Unterrichts von Klasse 1 an, zumindest im Studium der zukünftigen Lehrkräfte – wie es etwa der Landesbeauftragte von Schleswig-Holstein aus seiner engagierten fachpolitischen Arbeit berichtet (vgl. Müller 2007).

Genau umgekehrt erwarte ich es: Die GDSU ist bezogen auf das Sachlernen Anwalt der Selektion und Vernetzung oder Integration fachlicher Perspektiven und auch Anwalt der Kinder von 6-10 Jahren. Sie hat aber bei den Disziplinen Rückfragen zu zukunftsorientierten fachlichen Wissensbeständen und deren Gewichtung zu stellen.

Ich wähle ein Beispiel der Kategorie „Raum“ in niedersächsischer Sicht, die sich an den Perspektivrahmen anlehnt, ihn allerdings – relativ beliebig – noch weiter ausdünnst und die Kategorie „abfragbares Wissen“ fast verabsolutiert. Gut zeigen lässt sich hier die dritte Schwäche, dass der Anspruch, „bildungswirksame Fachperspektiven“ (GDSU 2002, S. 3) darzustellen, ohne die Mitarbeit fachlicher Experten aus den Bezugsdisziplinen nur ungleichgewichtig gut resp. unzureichend gelingen kann.

Beim Lesen der Vorschläge zum geographieorientierten Kompetenzbereich „Raum“ bin ich spontan geneigt, mit dem comicsprachlichen „Gäh“ zu reagieren. Wer mag den hier formulierten Unterricht erteilen, wer ihn ertragen? Sachlicher: Warum wirkt, wie vorher schon im Perspektivrahmen, die einst lebendige „Raumorientierte Perspektive“ so wenig anregend und modern?

Zunächst ist der Kindbezug so gering wie irgend möglich geraten. Kaum eine Zeile im niedersächsischen Kerncurriculum Sachunterricht macht sichtbar, dass es um Schülerinnen und Schüler im Alter von sechs bis zehn Jahren geht, um Kinder mit einem lebendigen eigenen Leben und Interessenshorizont, jenseits der Welt von Erwachsenen.

Man muss in Niedersachsen in vier Schuljahren zwei „Raumkompetenzen“ erwerben, in regionaler Ausdehnung über die vier Jahre, wenn auch wenigstens nicht mehr in konzentrischen Kreisen.

- a) Die SchülerInnen müssen sich zunächst in der Umgebung orientieren lernen, dann in den Schuljahren 3/4 Karten lesen bzw. sie zur Orientierung nutzen können.
- b) Sie müssen die (Verbindung von) Gestaltung und Nutzung – dies scheint zweierlei zu sein – von Räumen zuerst benennen und vergleichen, später erkennen können; zuerst innerhalb der Schule und der näheren Umgebung, weiterführend in ausgewählten Räumen Niedersachsens (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) 2006, S. 21-22).

Eine der beiden geforderten Komponenten, also gewissermaßen die halbe Perspektive „Raum“ wird ausdekliniert als das alte (aber schon jahrzehntelang gar nicht mehr gute) Kartenverständnis. Ohne die Frage zu stellen, bei welchen Gelegenheiten und mit welchen Mitteln man sich heute, in einer sich wandelnden Welt wie im Alltag, zu orientieren hat oder sich orientieren kann – als Kind wie späterer Erwachsener – wird der tradierte Lehrgang „Einführung ins Kartenverständnis“ nahe gelegt.

Die m.E. entscheidenden didaktischen Erkenntnisse der letzten 30 Jahre hierzu (vgl. Engelhardt und viele andere in Engelhardt/Glöckel (Hrsg.) 1977) bleiben weitgehend unberücksichtigt: Denn Kartenverständnis ist *innerhalb* der unterrichtlichen Sachverhalte, eingebettet in sie, ihnen sachdienlich zu gewinnen, nicht in isolierten Sonderlehrgängen. Die genutzten oder selbstentworfenen Karten sind deshalb vielfach „thematische“ und vielfach selbst erstellte, „subjektive“ Karten“ (mental maps), folglich beziehen sie sich zunächst möglichst auf Gegenstände aus dem Interessens- und Spielhorizont der Kinder, auf ihren Alltag. Reisen, Freizeitaktivitäten und Konsum sind darin ebenso berücksichtigt, wie die Arbeitswelt der Eltern und die länderübergreifende Mobilität.

Noch weniger zeigt sich in den vorgegebenen Inhalten zur Kategorie Raum, insbesondere in der zweiten formulierten Kompetenz, die intendierte wissenschaftsgesellschaftliche Qualität der Fachlichkeit. Wie soll das den Stand wissenschaftlicher Fachkultur spiegeln? Wo zeigt sich da etwas von Erkenntnissen und Methoden moderner universitärer Geographie – sozialwissenschaftlich wie zukunftsorientiert und relevant für irgendeine Bewältigung von Herausforderungen der Zeit?

Schon ein erster Blick in eine Suchmaschine hätte gezeigt, „Raum“ für sich gesehen ist heute *nicht* der geographische Leitbegriff. Die Geographie bearbeitet *Beziehungen* zwischen menschlichem Handeln *und* Räumen, schwerpunktmäßig unter humangeographischem Blick.

Sicher liegt der Grundirrtum bereits im Perspektivrahmen. Dort entschied man sich, als Leitbegriff für eine Perspektive den Begriff „Raum“ zu wählen, „raumbezogen“ genauer (vgl. GDSU 2002, S. 7), wohl weil die Aussage knapp und griffig sein sollte. (Ähnlich als würde man für *Beziehungen* zwischen Menschen, für Ehe, Partnerschaft, Freundschaft, Konflikte nur *Mann* schreiben oder nur *Frau*.) So verabsolutierte man genau den Terminus, den die dabei angesprochene Fachdisziplin so isoliert *nicht* als kennzeichnend ansieht. Es geht der Geographie des Menschen vielmehr um eine *Relation*, eine Zweipoligkeit aus der Blickrichtung „Mensch“, des handelnden Menschen in seiner Rationalität wie in subjektiven und emotionalen Wahrnehmungen.

Menschen, gesellschaftliche Gruppen, Gesellschaft, deren Prozesse, Wahrnehmungen, Deutungen, Prägungen, Veränderungen – in möglichen Verortungen oder Lokalisierungen untersucht die führende Geographie heute. Handelnde Auseinandersetzungen in – zudem eben nicht eindeutig abgegrenzten – räumlichen Strukturen, Regionalisierungen von Aktivitäten, Auseinandersetzungen mit Raumgegebenheiten, sozialen Aktivitäten auf ihrem Hintergrund sind ihr aktueller Forschungsgegenstand.

„Die Geografie suche sich mit der Region den falschen Untersuchungsgegenstand. Die Globalisierung unserer Zeit höhlt nämlich die naturhaft verstandene Region der Alltagswelt aus. In einer globalisierten, einer entankerten Welt verlieren die räumlichen Bezüge in den Lebenszusammenhängen der Individuen an Bedeutung ... Nicht der Raum sollte die Geografen interessieren, denn er erklärt nichts, sondern wie die Menschen mit dem Raum umgehen, wie sie Geografie machen“ (Niedermeyer zu Werlen 1999, S. 12),

lautet eine besonders pointierte Fachposition dazu. Das wäre dann auch der sinnvolle Ansatz für die unterrichtliche Arbeit mit Kindern: Mensch und Raum, Menschen in Räumen, Menschen in Verortungen, regionalen Beziehungen, Standorten, räumliche Organisation menschlichen Handelns. Oder eben auch Kinder bzw. deren Familien, Bekannte, NachbarInnen im Schwimmbad, in der Fußgängerzone, im Dorf, im Wald, auf Radwegen, beim Spielen mit Lego und Playmobil, auf Reisen und Ausflügen, in unterschiedlich verorteten Freizeiteinrichtungen mit wiederum räumlichen Dimensionen, im Schulgelände und im Wohnblock, am Lieblingsplatz, Lieblingsstrand oder in einer als langweilig empfundenen oder gar furchtbesetzten Lokalität oder Wegezone, beim Einkaufen, im Krankenhaus, beim Umzug. Mensch-Raum-Beziehungen (er)spüren, lesen, schreiben, also interpretieren wie gestalten, jedenfalls in Entwürfen und Weiterentwicklungen, individuell und gesellschaftlich, könnte der Auftrag sein (vgl. Rauterberg 2007). Das würde weiter greifende Konzepte der Raumeignung, wie Spacing, Raumüberlagerungen, Heterotopologie, imaginäre Räume usw. über das enger Geographische hinaus mit berücksichtigen lassen (vgl. Westphal (Hrsg.) 2007).

Als in den 1970er Jahren Geographiedidaktiker (Beier, Cech, Engelhardt, Köck, Schrettenbrunner u.a (vgl. Schrettenbrunner u.a. (Hrsg.) 1974) Anteile ihrer Disziplin für den Sachunterricht aufbereiteten (vgl. Cassube u.a. (Hrsg.) 1974) orientierten sie sich eng am aktuellen Diskurs ihrer Disziplin, in der die Münchener Sozialgeographie (Ruppert u.a.) eine dominierende Rolle spielte. Diese heute so nicht mehr hochaktuellen Positionen kennzeichnen in deutlichen Ausdünnungen noch heute den fachlichen Bereich oder die fachliche Komponente „Raum“ im Perspektivrahmen Sachunterricht wie im niedersächsischen Kerncurriculum.²

Wo bleibt der Bezug zu in aktueller Wissenschaft führenden Geographen und deren Werke? Wo werden z.B. der Einfluss von Werlen sichtbar (vgl. Werlen 2004), die Forschungsbeiträge von Hasse oder das aus dem amerikanischen übersetzte und von Gebhardt u.a. in deutscher Sprache herausgegebene, amerikanische Werk „Humangeographie“ von Knox und Marston (vgl. Knox/Marston 2001), um neuere Gedanken heutiger führenden Fachvertreter zu nennen?

Diese Schlaglichter auf die Geographie erfolgen aus meiner Perspektive als Sachunterrichtler, sie sollen nicht als geographische Expertise verstanden werden, die ich, solange am Paradigma der Bezugsfachlichkeit festgehalten wird, für unabdingbar halte: Die Fachgesellschaft muss sich des Rates eines heute führenden Geographen/einer Geographin als Sachverständigen/Sachverständiger versichern (und einer Biologin, Physikerin, eines Technik- Wirtschafts- oder auch Rechtswissenschaftlers, den oder die Kulturwissenschaftler/in nicht zu vergessen (vgl. auch Engelhardt 2004)). Es geht, solange bezugsfächerorientiert ausgerichtet, nicht selbst gebastelt und mit Bordmitteln – außer eine Kapazität einer Partnerdisziplin ist „an Bord“.

Es müsste gelingen solche Referenzpersönlichkeiten als möglichst kontinuierliche Expertinnen/Experten bei den Jahrestagungen vorstellen zu lassen, was sie als aktuellen und notwendigen Beitrag ihrer Disziplin für das Lernen von Kindern sehen und den DidaktikerInnen des Sachunterrichts zur Einarbeitung *unter deren* Sachverstand und entsprechend der didaktischen Prämissen des *Sachunterrichts* vorschlagen. Dies wird zukünftig umso leichter, je mehr Disziplinen ihre neuen, an Standards und Kompetenzen orientierten Fachcurriculumvorschläge präsentieren – wie zuletzt die Geographie und ihre Didaktikergesellschaft DGfG. Der Rat längerfristiger fachlicher Außenexperten würde in der GDSU Kräfte freisetzen, sich doch noch umfassend den gebotenen

² Dort taucht sogar noch rührend der Begriff „Daseinsgrundfunktionen“ auf, der einer jungen Generation von Lehrerinnen und Lehrern rätselhaft erscheinen muss.

Vernetzungen solcher fachlichen Gegenwartserkenntnissen zu widmen und über die fachlichen Grenzen hinauszublicken – unter der kompetenten Vertretung der Ansprüche, Interessen und Fähigkeit jüngerer Kinder.

4 Die Länderberichte der GDSU– oder: Mehr Öffentlichkeitsarbeit tut Not

Ich beginne mit einer zweiten Empfehlung und liefere die Begründung anschließend – eine Begründung, die sich ohne Spekulation rein aus einem Faktenbericht ableitet:

Der Sachunterricht braucht über seine Fachgesellschaft deutlich mehr Presse-/Medienarbeit, nicht nur im Internet!

Die GDSU benötigt an der Seite des/der Vorsitzenden sehr schnell eine/n finanzierte/n PressereferentIn/ten oder Öffentlichkeitsbeauftragte/n! Und sei es vorerst in Teilzeit. Die „Not“-wendige Arbeit in einer prekären Situation kann nicht im kleinsten Kreise und wohl auch nicht ehrenamtlich geleistet werden.³

Zum einen müsste die Popularität und Bedeutung des Grundschulfaches „Sachunterricht“ wieder ins Gedächtnis gerufen werden, etwa auch indem man bei prominenten Schlüsselpersonen im öffentlichen Leben biographische Erinnerungen abrufen und publiziert. Vom Zerlegen des ersten Fahrrades, der Vermessung einer Burg, der Aufzucht von Rettichen oder dem Bau des ersten Stromkreises, vom Besuch einer Urgroßmutter in der Schule, dem eigenen Buch über Kaninchen oder der Herstellung von Butter, vom Unterrichtsgang auf den Bauernhof, dem Planen eines Bauspielplatzes und dem Löschen von Feuer sowie vom möglichen initialen Weiterwirken solchen Unterrichts ins Leben könnte eine Dokumentation handeln.

Daneben wäre medial Öffentlichkeit herzustellen für eine Entwicklung, die den heute gesellschaftlich geforderten Kompetenzanforderungen grob entgegenläuft.

Eine universitäre Disziplin, die so sehr die Grundlagen für zukünftig relevante Sach- und Fachqualifikation legt, gerät momentan bei BürgerInnen wie PolitikerInnen in Vergessenheit und sei es, weil die „Frühe Bildung“ auch in den sachunterrichtlichen Bereichen mehr in den Fokus rückt. Sachunterricht wird vielfach von dafür gar nicht oder lächerlich gering ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrern unterrichtet. Das zumeist vergleichsweise geringere dem Sachunterricht zugestandene Universitätsstudium vernachlässigt die Bildung seiner Lehrerinnen und Lehrer auf herausragende Weise. Ein Laien- und Dilettantenfach für vier Jahre Grundschulunterricht zu Sachkompetenz – wo bleibt hier nur die besorgte wirtschaftspolitische Frage nach dem Humankapital? Geschätzt unterrichten im Sachunterricht derzeit etwa 96000 Lehrerinnen und Lehrer (vgl. Reimann/Kahlert (Hrsg.) 2007), was sich grob auf knapp 2 Millionen Schülerinnen und Schüler hochrechnen lässt. Will man sich für solch ein Fach weiterhin erlauben, es von den am schlechtesten ausgebildeten Lehrkräften im Land unterrichten zu lassen?

In der universitären Bildungsebene zeigt sich der große Unterschied zur Reaktion auf den Sputnikschock: Damals wurden zum Sachunterricht Professuren für die Lehrerbildung *eingerrichtet*, um eine fachliche Bildung grundzulegen. Heute streicht man, unter einem noch viel stärker wirtschaftsorientiertem Bildungsleitbild, Stellen und Studienanforderungen bis gegen Null. Nein, hier übertreibe ich nicht.

Ich lese schlicht die knappen Berichte der Landesbeauftragten der GDSU 2007 zur Lage des Faches und bin geschockt. KultusministerInnen müssten es ebenso sein, BildungsexpertInnen, JournalistInnen, Parteien, die Wirtschaftsverbände, die Öffentlichkeit insgesamt.

Zwei Blicke auf die Fakten nur – sie sind leicht zugänglich, aber offenbar zu wenig wahrgenommen?⁴

a) Sachunterricht in der Universitätsbildung

Die relativ junge Disziplin „Didaktik des Sachunterrichts“ erscheint in mehreren Bundesländern Deutschlands schwach und gefährdet. „Heimat- und Sachunterricht ist als integratives Studienfach abgeschafft“, heißt es wörtlich etwa für Baden-Württemberg. Man hat dort die Bezugsfächer zu studieren, ohne Integrationsabsichten und oft ohne grundschuldidaktischen Bezug. „Kein Lehramtstudium Primarstufe“ im Saarland übertrifft das noch, die Lehrkräfte studieren in anderen Bundesländern. Brandenburg sieht das Lehramtsstudium „längerfristig in Gefahr“, immerhin ist es bisher im BA- und MA-Studium verankert. Sachsen berichtet, „SU ist überwiegend relativ bedeutungslos“. „Vergleichsweise marginale Rolle“ heißt es aus Bayern, wo 6 SWS Studium zum Sachunterricht verlangt werden. Das verwundert besonders, da doch offenbar an (mindestens) vier Universitäten Lehrveranstaltungen von Professorinnen/Professoren angeboten werden. „Der Besuch von Sachunterrichtsveranstaltungen ist optional und dann lediglich im Umfang von drei Veranstaltungen verbindlich“ berichtet Hamburg, sieht aber bessere Aussichten für das BA-Studium. In Mecklenburg-Vorpommern beschränkt sich die Angebotskapazität auf 4 SWS pro Semester und einen Lehrenden. Nur eine Stelle in der universitären Lehre und damit nur ein Standort pro Land steht offenbar auch in den Ländern Sachsen und Sachsen-Anhalt zur Verfügung.

³ Man müsste ggf. Geldgeber für solche Honorararbeit finden, nicht nur bei den Fachverlagen, denen die Leser schwinden, sondern auch etwa auch bei Stiftungen oder Organisationen mit Bildungsbezug oder bei Spendern.

⁴ Alle folgenden Kurzzitate entnommen den Berichten der jeweiligen Länderbeauftragten auf der GDSU homepage www.sachunterricht-online.de/gdsu/index.html [Zugriff: Feb. 2008]

In einem Mittelfeld mit gutem bis zufriedenstellendem universitären Studienangebot und Anforderungsprofil rangieren Berlin, Bremen, Hessen (wobei der Bericht allerdings nicht umfassend Einblick gibt), Schleswig-Holstein und mit Abstand Sachsen-Anhalt (wo die einzige Professur nur zur Hälfte dem Sachunterricht zugeschrieben ist). Insgesamt scheint lt. vorliegender Berichte in diesen Bundesländern für den Sachunterricht erreicht bzw. erkämpft, was die Disziplin universitär zumindest auf mittlere Sicht stabilisieren dürfte. In Berlin bleibt Sachunterricht allerdings auf das BA-Studium beschränkt (12 SWS Studien). In Bremen hat das Fach einen „hohen sachunterrichts-didaktischen Kernbereich“ in der BA-Phase. Mit sichtlich großem politischen Bemühen wurde der universitäre Sachunterricht an einem Standort in Schleswig-Holstein gesichert; er ist gleichberechtigtes Studienfach im BA- und Masterbereich – gegen besondere Widerstände, die eine Ausbildung in den Bezugsfächern favorisierten.

Strukturell zeigt sich Niedersachsen in Deutschland noch immer als die große positive Ausnahme: Hier könnte man den „Leuchtturm“ sehen oder den „Exzellenzansatz“, käme es zum bundesweiten Ausbildungs-Ranking: Sieben Standorte in einem Bundesland (auch wenn Braunschweig als gefährdet bezeichnet wird), mit noch neun Professuren, denominiert für Sachunterricht.

Für Öffentlichkeitsarbeit bietet sich an, diese Spitzenposition für das Image der Disziplin werbend herauszustellen. Ein Bundesland bzw. seine Regierung nimmt es ernst, interdisziplinäre Sachbildung seiner jüngeren Bürger in angemessenem Umfang zu betreiben, jedenfalls in der Bildung von Lehrerinnen und Lehrern. Ein Bundesland realisiert, was von OECD und Bundesministerium für Bildung und Forschung gefordert wird: Kompetenzförderung von Kindheit an, Kompetenzförderung in Naturwissenschaften *und* Sozialwissenschaften (in denen Politik und Wirtschaft ihren angemessenen Platz noch suchen).

Ich wiederhole: Mehr Öffentlichkeitsarbeit – mit einer eigenen Fachkraft – erscheint unausweichlich! Wo eigene Professuren mit dem Schwerpunkt Sachunterricht und seiner Didaktik bestehen oder wenigstens Ratsstellen, wurde in der GDSU bundesweit offenbar noch nicht abgefragt – es würde den jedenfalls partiellen Fehlbestand belegbar machen und die Ernüchterung wohl noch vergrößern. Mit der völligen Umstellung auf die neuen MA- und BA- Studiengänge, mit oder ohne Staatsexamen, werden sich die Länderberichte aktualisieren, jedoch kaum positiv verändern.

b) Sachunterricht in den Schulen der Bundesländer

In der Schulpraxis in Deutschland findet sich der in den Berichten dokumentierten Faktenlage nach noch am ehesten die tragbare Rechtfertigung, zu versuchen, das Universitätsfach zu erhalten. In acht von 12 dazu berichtenden Bundesländern – also zumindest in der halben Republik – *lebt* der Sachunterricht. Er ist dort Kernfach neben oder knapp hinter Deutsch und Mathematik (Berlin, Hamburg, Niedersachsen, Saarland, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein), „scheint sich zu behaupten“ (Hessen) oder hat ein „akzeptables Gewicht“ (Bayern). Diese Beispiele – unterstellt sie sind umfassend berichtet – gilt es herauszustellen und eingebunden in den gesamten Curricula zu sichern. Alarmsignale kommen dagegen aus Baden-Württemberg, wo nur „25 Unterrichtsstunden bezogen auf die gesamte Grundschulzeit“ für eine Fächerverbindung mit Bildender Kunst, Musik und Textilem Gestalten zur Verfügung stehen und Sachsen, wo zum Sachunterricht lapidar „relativ bedeutungslos“ gemeldet wird. Zu Bremen steht im Bericht „Lehrkräfte mit dem Fach Sachunterricht werden bisher nicht abgefragt“, in Sachsen-Anhalt soll der Sachunterricht in den Klassen 1/2 nicht mehr eigens ausgewiesen werden, sondern als Anteil im Fach Deutsch.

Zusätzlich müsste noch genau dokumentiert werden, wo überall Anteile von Fächern wie Werken oder Textiles Gestalten in das unveränderte Kontingent für Sachunterricht eingerechnet wurden und wo das Fach Kapazitäten zugunsten von Englisch abgeben musste. Das weisen die Länderberichte bisher noch nicht umfassend aus.

Es bleibt abzuwarten, wie die laufende Einführung neuer Curricula das Fach zukünftig berücksichtigt und es bleibt zu diesen Curricula die Aufgabe darauf zu drängen, dass bei angebotener Bildung von Lehrerinnen und Lehrern für Sachunterricht auch deren Berücksichtigung bei der Einstellung realisiert wird. Gerade da fällt das vorher so gelobte Niedersachsen dann auch wieder zurück in grauen Alltag; das geschaffene Humankapital wird verschleudert, wenn – so die Landesbeauftragte – in den Schulen „die übergroße Mehrzahl der Lehrerinnen und Lehrer das Fach Sachunterricht fachfremd“ erteilt (so die Studie von 1991 noch zutrifft).

Dass sich immer noch in zwei Bundesländern, darunter dem mit großer Sachunterrichtstradition, Nordrhein-Westfalen, in fast zwei Jahren kein/e Landesbeauftragte/r der GDSU zu Wort meldete, ergänzt nur das insgesamt doch weitgehend trostlose Gesamtbild der Disziplin oder auch den Stellenwert, den die Gesellschaft bei ihren Mitgliedern hat.

5 Ausblick

Die Studierenden in meinen letzten beiden Seminaren lassen sich grob zwei Positionen zuordnen. Eine kleinere Gruppe teilte den Standpunkt, die Wirtschaft beeinflusse gegenwärtig in unzulässiger Weise unterrichtliche Konzeptionen und verdränge Fachdidaktik und Pädagogik. Darauf müsse mit kritischer Rückfrage bzw. Protest

reagiert werde, wie sie Pech/Rauterberg bei der GDSU-Tagung 2006 formulierten (vgl. Pech/Rauterberg 2007) oder wie sie der Wiener Philosoph Liessmann in einer Streitschrift „Theorie der Unbildung“ z.B. mit dem Satz: „Das, was sich im Wissen der Wissensgesellschaft realisiert, ist die selbstbewusst gewordene Bildungslosigkeit.“ (Liessmann 2007, S.73) verabsolutiert.

Ich argumentiere hier im Text, wenn auch skeptisch, eher mit jener zweiten Gruppe von Studierenden, die im neuen gesellschaftlichen Interesse an Schule eine Chance sieht, selbst unter dessen ökonomischem Interessenshintergrund. Die Wirtschaft fragt etwas nach – wir im Sachunterricht haben es anzubieten: Zukunftsorientierte Welterschließung, entwicklungsgemäß zunächst im Interessenshorizont von Kindern, Anbahnung fachlichen Denkens, spannende Grundlegung von u.a. biologischem, physikalischen, politischem, wirtschaftlichen Arbeiten, Vernetzung und Integration unterschiedlicher Perspektiven für Problemlösungen. Die Gesellschaft fragt Qualifikationen nach, wir wissen, wie man sie erwerben kann. Und mehr noch: Wir wissen als Fachdidaktiker nicht nur das Wie, sondern haben auch Antworten zum Warum und sogar zum Was.

Wo nur bleibt die Kooperation zweier kompetenter Interessenvertretergruppen (da man bisher eher bemüht vorauszuweichen scheint, auf Pädagogenseite)? Wann wird die/der erste prominente Wirtschaftssachverständige zur GDSU-Jahrestagung eingeladen und sagt dann auch zu?

Ich bin mir bewusst, mit Idealisierungen zu arbeiten. Ich schreibe, als gäbe es Konsens im Fachverband des Sachunterrichts darüber, dass es der Disziplin um das Kind gehe und um Integration von fachlich orientierten-Perspektiven, gleichgewichtig um naturwissenschaftliche und sozialwissenschaftliche, in der Pädagogik und Didaktik um Bildung sowie in der Politik um Demokratie und Vernunft, im Beispiel Geographie um Raum und Mensch, in den Forderungen der Wirtschaft an die Schule um Bereitschaft zur Kooperation mit der Bildung im Interesse der Menschen. Dies ist Absicht in diesem Text.

P.S. („von der anderen Seite“)

Ich arbeite an der Endfassung meines Textes am Strand von Kovalam in Südindien und lese in der führenden Tageszeitung „THE HINDU“ (27.2.08) dazu passend:

„Neo-liberal policies being adopted as a part of the process of globalisation will distort the general educational system in India and hinder the creation of a multicultural society based on equality for all citizens, vice-chairman of the State Higher Education Council K.N. Pannikar has said... While it is important to be a part of the knowledge society, it is also important to distinguish between globalisation and universalisation. What with the digital divide, a knowledge society will inherently be an unjust society ...“ Mit seinen Eröffnungsworten wird der Erziehungsminister von Kerala M.A.Baby zitiert: „ ... Globalisation is nothing but a project of imperialism, one that aims at the social, political and military domination of the world.“ (S. 3)

Eine Geste

Lieber Marcus Rauterberg, dieser Beitrag ist Dir gewidmet. Ich wünsche Dir zum Abschied von „www.widerstreit-sachunterricht.de“ sehr, dass Du noch lange engagierte Theorie-Gedanken in Deiner, mit anderen zur Realität gemachten, Idee einer Fachzeitschrift im Internet lesen kannst, lesen zu „Deiner“ Disziplin wissenschaftlicher Sachunterricht.

Literatur

- Cassube, Gerhard u.a. (Hrsg.) (1974): Beiträge der Geographie zum Sachunterricht in der Primarstufe. Beiheft Geographische Rundschau 1/1974. Braunschweig
- Engelhardt, Wolf (2004): Diskurskritische Momenteindrücke. In [www.widerstreit-sachunterricht.de/Ausgabe 3/März 2004](http://www.widerstreit-sachunterricht.de/Ausgabe%203/M%C3%A4rz%202004)
- Engelhardt, Wolf, Glöckel, Hans (Hrsg.) (1977): Wege zur Karte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- GDSU (2002): Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Knox, Paul L./Marston, Sallie A (2001): Humangeographie. Deutsche Ausgabe herausgegeben von Gebhardt, Hans u.a. Heidelberg, Bonn: Spektrum
- Liessmann, Konrad Paul (2006): Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Wien: Zsolnay
- Müller, Gerd Jürgen (2007): Zur Situation des Sachunterrichts in Schleswig-Holstein. www.sachunterricht-online.de/gdsu/index.html [Zugriff: Feb. 2008]
- Niedermeyer, Stephan (1999): Über Benno Werlens Sozialgeografie alltäglicher Regionalisierungen. Aus dem wissenschaftlichen Colloquium des SFB. In: ZHS/SFB-Info 3/1999, S. 12-13 (<http://www.uni-leipzig.de/~sfb417/berichtwerlen.htm>) [Zugriff: Feb. 2008]
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2006): Kerncurriculum für das Unterrichtsfach Sachunterricht. Hannover (<http://www.db2.nibis.de/1db/cuvo/ausgabe/>) [Zugriff: Feb. 2008]
- OECD (1997): The Definition and Selection of Key Competencies. Executive summary. <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf> [Zugriff: Feb. 2008]
- Pech, Detlef, Rauterberg, Marcus (2007): Sollen wird Können (oder soll Können werden) – Sachunterrichtskompetenzen und ihre gesellschaftliche Bedeutung. In: Lauterbach, Roland u.a. (Hrsg.) (2007): Kompetenzerwerb im Sachunterricht fördern und erfassen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 47-58
- Rauterberg, Marcus (2007): Raum im Sachunterricht der Grundschule: Rückblick und fachdidaktischer Ausblick. In: Westphal, Kristin (Hrsg.): Orte des Lernens. Beiträge zu einer Pädagogik des Raumes. Weinheim: Juventa, S. 135-150
- Reimann, Gabi/Kahlert, Joachim (Hrsg.) (2007): Der Nutzen wird vertagt ... Bildungswissenschaften im Spannungsfeld zwischen wissenschaftlicher Profilbildung und praktischem Mehrwert. Lengerich u.a.: Pabst
- Schrettenbrunner, Helmut (Hrsg.) (1974): Sozialgeographie für die Schule. Beiheft Geographische Rundschau 2/1974. Braunschweig
- Werlen, Benno (2004): Sozialgeographie. Bern, Stuttgart, Wien: UTB (2. Aufl.)
- Westphal, Kristin (Hrsg.) (2007): Orte des Lernens. Beiträge zu einer Pädagogik des Raumes. Weinheim: Juventa