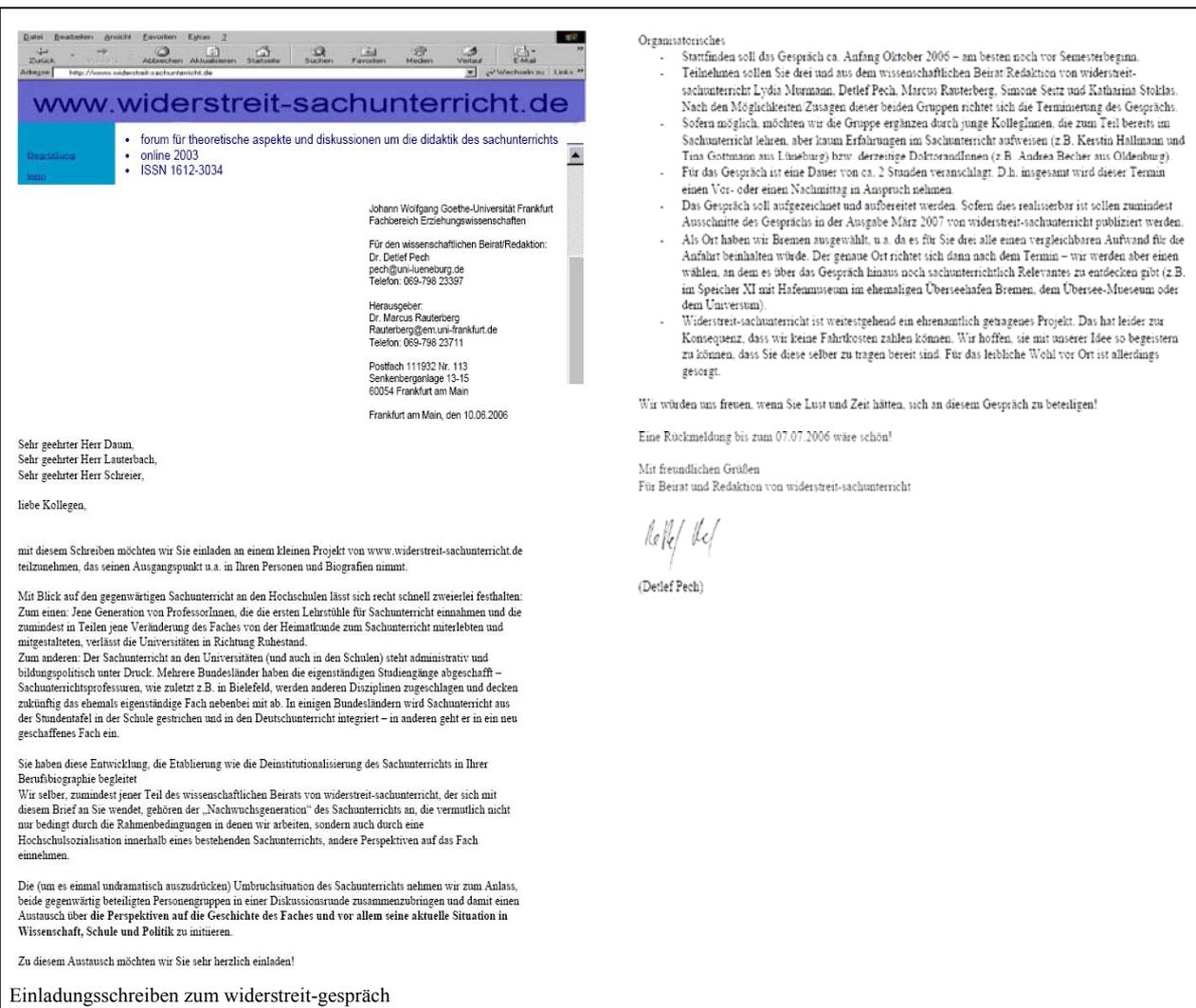


widerstreit-gespräch 1

Autobiografische Perspektiven auf den Sachunterricht des Gestern, des Heute und hoffentlich auch des Morgen

Redaktion: Detlef Pech

Die Gegenwart des Sachunterrichts an den Hochschulen ist gekennzeichnet von Umbrüchen. Dazu zählen die Umstellungen der Lehramtsstudiengänge auf modularisierte Formate und zum Teil auch ihre Umwandlung in Bachelor- und Masterstudiengänge. Verbunden mit diesen Umstellungen ist in vielen Bundesländern ein Verschwinden des Sachunterrichts an den Hochschulen – aus eigenständigen Studiengängen oder zumindest einem eigenständigen Fach werden einzelne Module, die „irgendwo“ im Studienverlauf platziert werden. Zugleich lässt sich auch ein personeller Wandel im universitären Sachunterricht beschreiben: Mit Walter Köhnlein, Wolf Engelhardt oder Diethard Cech ist die allererste Generation von Professoren des noch jungen universitären Sachunterrichts bereits vor einigen Jahren in Pension gegangen. Gegenwärtig verabschiedet sich nun sukzessive auch die zweite Generation aus dem aktiven Hochschuldienst, die die Etablierung des universitären Sachunterrichts noch mitgestaltete. Wissenschaftlicher Beirat und Redaktion von widerstreit-sachunterricht nahmen dies zum Anlass, einige Personen dieser Gruppe zu einem Austausch mit „jungen SachunterrichtlerInnen“ aus dem Beirat sowie Kolleginnen in der Qualifikationsphase einzuladen. Der zentrale Fokus bei dem Gespräch sollte auf autobiografischen Perspektiven auf den Sachunterricht liegen.



www.widerstreit-sachunterricht.de

- forum für theoretische aspekten und diskussionen um die didaktik des sachunterrichts
- online 2003
- ISSN 1612-3034

Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt
Fachbereich Erziehungswissenschaften

Für den wissenschaftlichen Beirat/Redaktion:
Dr. Detlef Pech
pech@uni-kuensburg.de
Telefon: 069-798 23397

Herausgeber:
Dr. Marcus Rauterberg
Rauterberg@em.uni-frankfurt.de
Telefon: 069-798 23711

Postfach 111932 Nr. 113
Senkenberganlage 13-15
60054 Frankfurt am Main
Frankfurt am Main, den 10.08.2006

Sehr geehrter Herr Daum,
Sehr geehrter Herr Lauterbach,
Sehr geehrter Herr Schreiber,

liebe Kollegen,

mit diesem Schreiben möchten wir Sie einladen an einem kleinen Projekt von www.widerstreit-sachunterricht.de teilzunehmen, das seinen Ausgangspunkt u.a. in Ihren Personen und Biografien nimmt.

Mit Blick auf den gegenwärtigen Sachunterricht an den Hochschulen lässt sich recht schnell zweierlei festhalten: Zum einen: Jene Generation von ProfessorInnen, die die ersten Lehrstühle für Sachunterricht einnahmen und die zumindest in Teilen jene Veränderung des Faches von der Heimatkunde zum Sachunterricht miterlebten und mitgestalteten, verlässt die Universitäten in Richtung Ruhestand. Zum anderen: Der Sachunterricht an den Universitäten (und auch in den Schulen) steht administrativ und bildungspolitisch unter Druck. Mehrere Bundesländer haben die eigenständigen Studiengänge abgeschafft – Sachunterrichtsprofessuren, wie zuletzt z.B. in Bielefeld, werden anderen Disziplinen zugeschlagen und decken zukünftig das ehemals eigenständige Fach nebenbei mit ab. In einigen Bundesländern wird Sachunterricht aus der Stundentafel in der Schule gestrichen und in den Deutschunterricht integriert – in anderen geht er in ein neu geschaffenes Fach ein.

Sie haben diese Entwicklung, die Etablierung wie die Deinstitutionalisierung des Sachunterrichts in Ihrer Berufsbiographie begleitet

Wir selber, zumindest jener Teil des wissenschaftlichen Beirats von widerstreit-sachunterricht, der sich mit diesem Brief an Sie wendet, gehören der „Nachwuchsgeneration“ des Sachunterrichts an, die vermutlich nicht nur bedingt durch die Rahmenbedingungen in denen wir arbeiten, sondern auch durch eine Hochschulsozialisation innerhalb eines bestehenden Sachunterrichts, andere Perspektiven auf das Fach einnehmen.

Die (nun es einmal undramatisch auszudrücken) Umbruchsituation des Sachunterrichts nehmen wir zum Anlass, beide gegenwärtig beteiligten Personengruppen in einer Diskussionsrunde zusammenzubringen und damit einen Austausch über die Perspektiven auf die Geschichte des Faches und vor allem seine aktuelle Situation in Wissenschaft, Schule und Politik zu initiieren.

Zu diesem Austausch möchten wir Sie sehr herzlich einladen!

Einladungsschreiben zum widerstreit-gespräch

Organisatorisches

- Startfinden soll das Gespräch ca. Anfang Oktober 2006 – am besten noch vor Semesterbeginn.
- Teilnehmen sollen Sie drei und aus dem wissenschaftlichen Beirat/Redaktion von widerstreit-sachunterricht Lydia Neumann, Detlef Pech, Marcus Rauterberg, Simone Seitz und Katharina Stoklas. Nach den Möglichkeiten: Zusagen dieser beiden Gruppen richtet sich die Terminierung des Gesprächs.
- Sofern möglich, möchten wir die Gruppe ergänzen durch junge KollegInnen, die zum Teil bereits im Sachunterricht lehren, aber kaum Erfahrungen im Sachunterricht aufweisen (z.B. Kerstin Hallmann und Tina Gottmann aus Lüneburg) bzw. derzeitige DoktorandInnen (z.B. Andrea Becker aus Oldenburg).
- Für das Gespräch ist eine Dauer von ca. 2 Stunden veranschlagt. D.h. insgesamt wird dieser Termin einen Vor- oder einen Nachmittag in Anspruch nehmen.
- Das Gespräch soll aufgezeichnet und aufbereitet werden. Sofern dies realisierbar ist sollen zumindest Ausschnitte des Gesprächs in der Ausgabe März 2007 von widerstreit-sachunterricht publiziert werden.
- Als Ort haben wir Bremen ausgewählt, u.a. da es für Sie drei alle einen vergleichbaren Aufwand für die Anfahrt beinhalten würde. Der genaue Ort richtet sich dann nach dem Termin – wir werden aber einen wählen, an dem es über das Gespräch hinaus noch sachunterrichtlich Relevantes zu entdecken gibt (z.B. im Speicher XI mit Hafenmuseum im ehemaligen Überseehafen Bremen, dem Übersee-Museum oder dem Universtam).
- Widerstreit-sachunterricht ist weitestgehend ein ehrenamtlich getragenes Projekt. Das hat leider zur Konsequenz, dass wir keine Fahrtkosten zahlen können. Wir hoffen, sie mit unserer Idee so begeistern zu können, dass Sie diese selber zu tragen bereit sind. Für das leibliche Wohl vor Ort ist allerdings gesorgt.

Wir würden uns freuen, wenn Sie Lust und Zeit hätten, sich an diesem Gespräch zu beteiligen!

Eine Rückmeldung bis zum 07.07.2006 wäre schön!

Mit freundlichen Grüßen
Für Beirat und Redaktion von widerstreit-sachunterricht

Detlef Pech
(Detlef Pech)

Als mögliche Themen oder Fragen, die diskutiert werden könnten, wurden allen Beteiligten vorab folgende vorgeschlagen:

- Einschätzungen der gegenwärtigen Situation des Sachunterrichts in Schule und Hochschule.
- Was war und ist im und aus dem Sachunterrichtsdiskurs für das eigene Arbeiten bedeutsam?
- Warum eigentlich Arbeiten im Sachunterricht? Was ist hier das Interessante?
- Eigene Beiträge zur Entwicklung des Sachunterrichts und deren Wirkungsgeschichte.
- Integrativer Anspruch vs. Trennung in natur- und sozialwissenschaftlichem Sachunterricht vs. Bezugsfächer.
- Die Bedeutung einer Fachgesellschaft.
- Warum oder fehlt dem Sachunterricht Internationalität?
- Welche Weltbilder sind von Bedeutung für den Sachunterricht?
- Was macht guten Sachunterricht in der Schule aus? Was macht ein gutes Sachunterrichtsstudium aus?
- Wie und wovon sollte ein Kultusminister, eine Kultusministerin im Sinne des Sachunterrichts überzeugt werden?
- Wie sehen Bezüge zum Sachunterricht nach dem Dienstende aus?

Am 14.11.2006 fanden sich dann nach einem Rundgang durch das Hafensemuseum im Speicher XI in Bremen alle DiskutandInnen im „Hinterzimmer“ des Museumsrestaurants bei Schnitzchen und Getränken zum 1. „widerstreit-gespräch“ zusammen.¹

Teilnehmer und Teilnehmerinnen der Diskussion²

Roland Lauterbach (RL), bis Oktober 2006 Professor für Sachunterricht an der Universität Hildesheim
Egbert Daum (ED), bis April 2007 Professor für Sachunterricht an der Universität Osnabrück
Andrea Becher (AB), Doktorandin im Sachunterricht an der Universität Oldenburg
Christina Krumbacher (CK), Doktorandin im Sachunterricht an der Universität Hamburg
Lydia Murmann (LM), Wissenschaftlicher Beirat von widerstreit-sachunterricht
Marcus Rauterberg (MR), Herausgeber von widerstreit-sachunterricht



widerstreit-Gesprächsrunde, von links beginnend, dem Uhrzeiger folgend: Andrea Becher, Christina Krumbacher, Egbert Daum, Marcus Rauterberg, Roland Lauterbach, Lydia Murmann

Moderation

Detlef Pech (DP), Wissenschaftlicher Beirat von widerstreit-sachunterricht

Begrüßung & Vorstellungen³

DP: Ich möchte Sie im Namen von widerstreit-sachunterricht sehr herzlich begrüßen und sagen, dass wir uns freuen, dass es zu diesem Termin gekommen ist. Ich würde vorschlagen, vielleicht mit einer kurzen Orientierungs- und Vorstellungsrunde zu beginnen.

Damit werde ich dann auch starten: Detlef Pech, der Name. Die letzten eineinhalb Jahre habe ich in Frankfurt eine Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Grundschulpädagogik vertreten. Seit dem ersten Oktober bin ich zurückgekehrt auf meine Stelle als wissenschaftlicher Mitarbeiter im Sachunterricht an der Universität Lüneburg. Meine Schwerpunkte im Sachunterricht liegen in der politischen und historischen Bildungsarbeit mit oder von Kindern und dem großen Block, den ich mal nennen würde, Theorie eines integrativen Sachunterrichts. Das sind so die Dinge, mit denen ich mich derzeit beschäftige.

AB: Mein Name ist Andrea Becher und ich habe unter anderem bei Detlef Pech studiert. Ich bin jetzt seit eineinhalb Jahren an der Universität Oldenburg. Dort habe ich ein Stipendium im Promotionsprogramm „Fachdidaktische Lehr- und Lernforschung/didaktische Rekonstruktion“ und promoviere im Sachunter-

¹ Ein „widerstreit-gespräch 2“ war eigentlich nicht geplant. Allerdings haben wir diese Form des fachlichen Austausches als sehr produktiv erlebt, so dass im wissenschaftlichen Beirat derzeit über eine Fortsetzung der Gesprächsform im Jahr 2007 diskutiert wird.

² Der ebenfalls angefragte Helmut Schreier wollte an dem Gespräch nicht teilnehmen. Die Kolleginnen Katharina Stoklas, Kerstin Hallmann und Tina Gottmann waren leider dienstlich verhindert. Simone Seitz musste ihre Teilnahme an dem Termin aufgrund des sich zum damaligen Zeitpunkt nähernden Geburtstermins ihres Kindes leider absagen.

³ Besonderer Dank gebührt Kathrin Scherer aus Lüneburg für die mühsame Arbeit der Transkription!

- richt bei Astrid Kaiser. In der Dissertation beschäftige ich mich mit Vorstellungen von Grundschulkindern der dritten und vierten Klasse zu Holocaust oder zum Lerngegenstand Holocaust im Hinblick auf einen integrativen Sachunterricht des sozialwissenschaftlichen Lernbereichs.
- CK: Ich bin Christina Krumbacher. Ich habe auch in Lüneburg studiert, bin jetzt an der Universität in Hamburg und promoviere bei Lydia Murmann. Ich beschäftige mich mit physikbezogenem Experimentieren mit Kindern in der Grundschule. Das ist es eigentlich schon.
- ED: Ich bin Egbert Daum, habe Geographie, Anglistik und Publizistik studiert, war eine Zeit an der Schule tätig und bin dann in Hannover in die akademische Laufbahn eingestiegen – damals noch Pädagogische Hochschule Hannover – und zwar im Fach Geographie. Ich komme aus der Fachdidaktik Geographie. In Hannover war ich über 20 Jahre und habe 1985 dort auch die Etablierung des Sachunterrichtes erlebt. Jetzt bin ich seit elf Jahren in Osnabrück. Dort bot sich die Chance, besonders durch die Einrichtung einer Lernwerkstatt, der *Didaktischen Werkstatt Sachunterricht*, aus Erfahrungen etwas Neues und damit ein Fach aufzubauen, das es bis dahin noch nicht in Osnabrück gab.
- MR: Ich habe auch in Lüneburg studiert, heiße Marcus Rauterberg, und mache nun seit sechs Jahren Sachunterricht in Frankfurt. Und ich weiß nicht, ob ich von Schwerpunkten sprechen würde, aber ich glaube, meine Arbeit kreist eigentlich immer um die Frage „Was ist die Disziplin Sachunterricht?“, vielleicht liegt der Schwerpunkt also in der Frage der Konzeption von Sachunterricht. Ja, und mit „widerstreit“ hab ich auch was zu tun. Der Server läuft in Frankfurt und zwei Büros neben meinem steht der Rechner, von dem das Ganze installiert wird.
- RL: Roland Lauterbach, außer Dienst seit dem 1.10.2006. Meine Biografie entspricht nicht dem üblichen Muster eines deutschen Hochschullehrers. Ich wurde als Junge ausgewandert in die USA. Nach der High School studierte ich Physik und Mathematik an der University of Minnesota, mit ein paar Einsprengseln wie Theater, englische Literatur, Soziologie und Psychologie. Dann folgte der Wehrdienst in der US-Army. Als GI kam ich nach Deutschland zurück, heiratete und wir hatten sehr bald drei Kinder. Ich studierte dann in Göttingen für das Lehramt an Volksschulen. Meine erste Lehrerstelle bekam ich in Giesen bei Hildesheim. Zwei Jahre danach wurde ich von Hans Tütken zur Mitarbeit in der Arbeitsgruppe für Unterrichtsforschung (AfU) von Heinrich Roth am Pädagogischen Seminar der Universität Göttingen eingeladen. Das war 1969, zu Beginn des Sachunterrichts. Ich wurde Erprobungslehrer bei der Adaptation des amerikanischen Grundschulcurriculum „Science - A Process Approach“ (S-APA) und der Entwicklung eines neuen naturwissenschaftlich orientierten Grundschulcurriculum im Projekt CIEL der Stiftung Volkswagenwerk. Nach fünf Jahren wechselte ich an das Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) an der Universität Kiel, das 1966 von der Stiftung Volkswagenwerk zur Verbesserung des Naturwissenschaftlichen Unterrichts in der Bundesrepublik Deutschland gegründet wurde. 1969 wurde es vom Bund und von den Ländern gemeinsam übernommen, heute ist es eines der Leibniz-Institute. Dort blieb ich zwanzig Jahre in der Abteilung Physikdidaktik und hatte Gelegenheit an diversen institutsübergreifenden Projekten teilzunehmen und mehrere selbst zu leiten 1979 promovierte ich in Erziehungswissenschaft, 1993 habilitierte ich. Mit Brunhilde Marquardt betreute ich u.a. das Gebiet „Natur und Technik in der Grundschule“. Wir eröffneten die Publikationsreihe „Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts“ mit Walter Köhnlein und Kay Spreckelsen und wirkten an der Gründung der GDSU mit, ich war deren erster Geschäftsführer. 1994 übernahm ich die Professur „Grundschuldidaktik Sachunterricht“ an der Universität Leipzig. Dort war ich acht Jahre, davon drei Jahre als Dekan der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät. 2002 wechselte ich zur Universität Hildesheim. Da gab es ein eigenständiges Institut, mit einem Studiengang für das Fach Sachunterricht von insgesamt 40 Semesterwochenstunden (SWS); in Leipzig war die Professur Teil des Instituts für Grundschulpädagogik mit 8 bzw. 10 SWS des Studienfaches Grundschuldidaktik. Was mich vor Ort dann jedoch neu herausforderte, waren zum einen der Übergang der Universität Hildesheim in eine selbständige Stiftung und zum anderen die neue BA/MA-Struktur der Lehrerbildung. Beides scheint für unser Fach vorerst geglückt. Hildesheim hat ein relativ autonomes Fachinstitut und neue Studiengänge mit einem eigenständigen Fach Sachunterricht sowohl für das Lehramt als auch für das Studium der Erziehungswissenschaften.
- LM: Ich muss jetzt kürzen... Ja, mein Name ist Lydia Murmann, studiert habe ich Physik, und zwar in Aachen und bin dann mittlerweile vor neun Jahren nach Bremen gekommen. Und das ist für mich letztlich auch der Schritt in den Sachunterricht. Dieser hat aber die ersten fünf Jahre in Bremen gar nicht wirklich stattgefunden. Ich hab nämlich drei Jahre lang in der Bremer Physikdidaktik promoviert. Bei der Promotion ging es um Physiklernen zu Licht, Schatten, Sehen und das eben im Grundschulalter. Das ist eine empirische Studie und deswegen auch in der Grundschule im Sachunterricht angesiedelt gewesen. Ich würde aber im Rückblick sagen, dass es mit Sachunterricht noch relativ wenig zu tun hatte. Dann habe ich noch zwei Jahre multimediale Lernumgebungen für Nebenfach-Studierende der Physik entwickelt, das hatte mit Sachunterricht so richtig gar nichts zu tun, abgesehen davon, dass es einen fächer-

übergreifenden Aspekt hat, also dass es um Nebenfachlernen der Physik ging, das hat für mich schon Auseinandersetzungen gebracht, die für den Sachunterricht auch produktiv sind. Und jetzt bin ich mittlerweile seit drei Jahren in Hamburg und vertrete da als Junior-Professorin die Didaktik des Sachunterrichts mit dem Schwerpunkt Natur und Technik. Zu den Bachelor- und Master-Studiengängen: Ich kann dem auf eine bestimmte Art auch was abgewinnen, es gibt da viele Punkte, mit denen ich etwas anfangen kann, oder bei denen ich denke, das kann man produktiv machen, aber in Hamburg sieht das anders aus, dort ist Sachunterricht ein Lernbereich neben vielen anderen Lernbereichen, also allen Fächern der Grundschule außer Mathematik und Deutsch, und nach den aktuellen Plänen wäre das Sachunterrichtsstudium nach dem zweiten Semester abgewickelt.

Ein Brief als Diskussionseinstieg

DP: Da hatte ich mir viele Gedanken gemacht, wie man ein Gespräch über Sachunterricht hier entwickeln könnte und jetzt haben wir nach der Vorstellungsrunde 15 Fäden auf dem Tisch, die man alle gut aufgreifen könnte. Ich würde trotzdem gerne auf etwas zurückgreifen, um vielleicht auch in der historischen Struktur zu bleiben, was ich mir als Einstieg ins Gespräch überlegt hatte. Und zwar stolperte ich beim Nachdenken über eine E-Mail, die ich vor ungefähr acht Wochen bekommen habe, die sich auf die Internetseite von widerstreit-sachunterricht bezieht. Die Email würde ich Ihnen gerne einmal vorlesen:

„Sehr geehrter Herr Pech, eigentlich bin ich, ehemalige Rektorin einer Grundschule, per Zufall in Ihre Rubrik geraten. Sie diskutieren hier über das Fach „Sachunterricht“, das Ende der 60er Jahre als Ersatz für den Heimatkunde-Unterricht eingeführt wurde. Aus den Beiträgen kann man entnehmen, daß es ein Fach der Beliebigkeit geworden ist, - d.h. hier kann jeder Lehrer nach eigenem Gusto sein Steckenpferd ausbauen, z.B. wertvolle Unterrichtszeit sich „exemplarisch“ mit dem Igel beschäftigen. (Selbst bei Kollegen erlebt!)

Ich bedauere sehr, daß auf diese Weise der Heimatkunde-Unterricht praktisch ausgefallen ist, schon allein aus Zeitgründen. Nie mehr kann in weiterführenden Schulen diese Lücke aufgeholt werden. Nie mehr können sich Schüler mit ihrer engeren und weiteren Heimat in der Schule beschäftigen.

Sie meinen sicher, daß dieses Lehren nicht mehr zeitgemäß ist, - ein großer Irrtum. Wie soll ein Jugendlicher die Welt erfassen, wenn er seine Heimat, seine Umgebung, in der er aufwächst, nicht kennt. Ich plädiere für die Wiedereinführung der Heimatkunde, - vom Nahen zum Fernen, - d.h. Schule/Elternhaus, Straßen, Plätze etc. des Stadtteils, - die Stadt und ihre Geschichte, - das Bundesland mit Flüssen, Orten, Gebirgen und Ebenen, - Landeshauptstadt, - schließlich Deutschland mit den Bundesländern. Dazu gehören Besichtigungsgänge, Ausflüge, etc.

Ich empfehle sehr das Buch "Der Bildungswert der Heimatkunde" von einem unserer größten Pädagogen und Philosophen, Dr. Eduard Spranger.

Mit guten Wünschen

Wofür für mich diese Mail, die mich erstmal perplex gemacht hat, spricht, ist, dass offensichtlich auch jetzt, 2006, der Eindruck oder das Gefühl bei Lehrkräften noch da ist, dass die Heimatkunde deutlich mehr Orientierung geboten hat, also für so etwas wie eine „Eindeutigkeit“ stand, als es der Sachunterricht kann, und dass Orientierung zu finden im Sachunterricht, immer noch schwierig zu sein scheint. Was ich hier gerne diskutieren würde, wäre: Wie könnte man an dieser Stelle antworten? Wie lässt sich dieser Eindruck von Eindeutigkeit und Orientierungslosigkeit, festgemacht an Konzeptionen von Heimatkunde und Sachunterricht, verändern?

ED: Ich bin erstaunt darüber, dass es so weit kommen konnte zu glauben, dass das, was für diese Rektorin wichtig war in der Heimatkunde, jetzt nicht mehr Thema sein könne. Dies müsste man erst einmal klar machen, vielleicht auf andere Art, nicht von Spranger her kommend, aber doch anhand der gleichen Probleme die es immer schon gab und immer geben wird. Es geht zum Beispiel darum, sich dort, wo man wohnt und lebt, zurechtzufinden. Das wäre ein Ansatz. Darüber hinaus hat es der Sachunterricht Unterrichtende schwer mit seinen Aufgaben, die von ihm erwartet werden, die thematisch vom Igel über die Physik bis hin zu was weiß ich was allem reichen. Es ist schon eigenartig, dass nur eine bestimmte Spielart von Sachunterricht paradigmatisch-prototypisch geworden ist, dass nur so nun Sachunterricht sei. Ich möchte genau an dieser Stelle nochmals sagen, dass das, was diese Rektorin bewegt, auch heute noch mein Anliegen sein muss.



Im Hafenumuseum/Speicher XI in Bremen

LM: Nämlich? Worin besteht dann das Anliegen, was es heute noch sein muss?

ED: Kurz angedeutet: Dort, wo man sich befindet, einen Platz suchen, sich zurechtfinden, sich auf neue Art und Weise Heimat schaffen. Ich liebe das Wort nach wie vor, es soll keinesfalls ausgemerzt werden. Alle, die „Heimat“ vorschnell aufgeben, laufen Gefahr, sie den ewig Gestrigen und der rechten Szene zu

überlassen, die Heimat dann weidlich auf ihre Art ausschachten. Wenn ich dort, wo ich mich aufhalte und lebe – vielleicht nicht mehr so permanent wie früher, sondern auch mobilitätsgedrungen –, mir ein eigenes Umfeld schaffe, dann ist das Heimat und nicht mehr „die Fahne“ oder nur der Ort, sondern das, was wir konstruktiv die Verlässlichkeit der Beziehungen nennen. Es gehört beispielsweise auch dazu, ein gewisses Erfülltsein davon zu spüren. Ich kann hier, wo ich lebe und wohne, etwas erreichen, wenn ich mich engagiere. Die Chancen gibt es ja immer noch und sie werden von viel zu wenigen Leuten wahrgenommen. Solche Ansätze meine ich, aber noch viel, viel mehr – man muss ja irgendwo anfangen.

RL: Obwohl ich nachvollziehen kann, was Sie gesagt haben, frage ich mich, ob die Rektorin überhaupt so weit gedacht hat, und zwar mit den gleichen Motiven. Ich vermute, es ist eher eine operative Ordnung, die sie braucht. Sie fragt: Wo kann ich ansetzen?, Wie kann ich bei der Vielfalt der Dinge, von denen ich nicht weiß, wie sie in die Welt gekommen sind und nach welchen Kriterien sie geordnet werden, die richtigen auswählen und im Unterricht unterbringen. Es ist schiere Hilflosigkeit. Und da ist das natürliche Ordnungsmuster: „Fangen wir doch in der Nähe, also wo wir uns befinden, an“, und dann erarbeiten wir unser Umfeld mit alledem, was dort vorkommt. Das ist noch kein Konzept des Sachunterrichts, sondern eines der Ordnung, des Vorgehens. Deswegen tritt noch kein Konflikt auf. Aber wie stellt sich die Rektorin diese Bearbeitung inhaltlich, d.h. hinsichtlich der Bildungsqualität vor? Spranger hat in seinem kleinen Büchlein zur Heimatkunde ja nicht geschrieben, wie Sachunterricht durchzuführen ist, und insofern liefert er uns auch keine praktische Lösung dafür. Er argumentiert pädagogisch, führt eine geschichtsgebundene didaktische Diskussion. Das scheint mir die Rektorin nicht zu tun.

Heute müsste nach meinen Vorstellungen jede Grundschullehrerin, jeder Grundschullehrer die Geschichtlichkeit, in der sie/er in ihrem/seinem Fach agiert und in der die Menschen, die mit den Kindern zu tun haben, heute leben, kennen und verstehen. Aus einem solchen Verständnis heraus müssten wir auch die Bearbeitung des Sachunterrichts denken. Didaktisch schlicht kann das bedeuten, wir befassen uns mit dem Gegenstand, wie er hier und jetzt erscheint. Aber Lehrende müssen das Hier und Jetzt des Gegenstandes geschichtlich verstehen: dessen Herkunft und individuelle Entstehung, die Funktion und Bedeutung, die er für die Menschen früher hatte und die er heute (vielleicht noch) hat. Für die Umsetzung in den Unterricht wird eine Lehrerin an eine bestimmte Kindergruppe denken müssen, an einen geeigneten Ort, zu dem sie mit den Kindern gelangen kann, an günstige Zeiten und Situationen, in denen die Begegnung Bildung bewirken kann. Dazu muss das Moment der Nähe berücksichtigt werden, aber es ist eine andere Art von Nähe als nur Lokalität. Das ist kein Problem, weil fast alles, was uns im Konkreten, Gegenständlichen oder Situativen begegnet, was Kindern begegnen kann, mit Erscheinungen (Phänomenen) verbunden ist und darüber auch Zugänge eröffnet werden können, durch die die Kinder an andere Orte, in andere Zeiten und zu anderen Formen gelangen können. Darüber hinaus haben wir heute die Möglichkeit, vieles, was wir erlebt haben, nochmals anzuschauen und zu überlegen, wie man es anders machen könnte.

Ich bin überzeugt, dass im Zusammenhang mit diesem Denken eine eigenständige Theorie des Sachunterrichts – sogar eine richtig gute Theorie des Sachunterrichts möglich ist.

Alpha und Omega des Studiums

DP: Den Punkt schiebe ich noch ein bisschen zurück. Da würde ich gerne später noch ein paar Sätze zu hören, was eine Theorie des Sachunterrichts oder wie diese in Ansätzen formuliert sein könnte. Zu dieser Rektorin: Mich hat es beim Nachdenken über diese Mail stark erinnert an die Erfahrungen aus der Lehre mit Studierenden. In der Regel – wenn es überhaupt so weit kommt – habe ich bisher die Erfahrung gemacht, dass im Examenscolloquium, also vor dem Ende des Studiums, kurz vor der Prüfung, das erste Mal ein Satz zu hören ist, wie „jetzt habe ich ein Bild, eine Spur, was Sachunterricht sein könnte“.

CK: Ja, das war bei mir genauso.

DP: Ihr seid da ja noch relativ nahe dran. Könnt ihr vielleicht irgendwie was dazu sagen?

CK: Ja. Mich hat das sofort erinnert an die Reaktionen der Studierenden nach der einführenden Ringvorlesung Sachunterricht in Lüneburg, wo eben die Perspektiven aus dem GDSU-Perspektivrahmen aufgezeigt und besprochen werden. Die Studierenden haben sich dann eigentlich schon überfordert gefühlt von dieser Masse, also dieser Menge an Themen, die sie jetzt scheinbar irgendwie bewältigen müssen und die für die Studierenden auch erstmal relativ zusammenhangslos erscheinen. Also das bestätigt dann noch mal, dass man sich eigentlich wirklich erst kurz vor dem Examen dann so ein übergeordnetes Bild so zu sagen davon machen kann, was Sachunterricht überhaupt beinhaltet.

AB: Das kann ich fast genauso sagen. Ich habe erst in Kiel zwei Semester auf Gymnasiallehramt Geographie und Wirtschaft/Politik studiert, also Gemeinschaftskunde. Habe dann aber gemerkt, das ist mir zu wenig Pädagogik und Psychologie und bin deswegen dann ins Grundschullehramt gegangen und habe gesagt, dann musst du Sachunterricht nehmen, das ist mein Hauptfach, das hat ja ein bisschen was mit Geogra-

phie und auch mit Wirtschaft/Politik zu tun. Ich kam also von den Fächern her und wusste überhaupt nicht, was mich da erwartet. Mein erstes Seminar war bei Herrn Rauterberg, „Werkstattunterricht“. Ich hab dann gemerkt, das hatte ja gar nichts mit „Werkstatt“ zu tun, denn ich habe mir wirklich eine Werkbank vorgestellt, die mir da vorgesetzt wird. Und das ging dann so weiter. Ich hab drei Semester oder so gebraucht, um mich überhaupt so ein bisschen zurechtzufinden, was könnte Sachunterricht überhaupt sein. Bei Wolf Engelhard bekam ich dann so was zu hören, wie „Heimat“ ist nicht mehr das, wo ich wohne, sondern „Heimat“ ist das, wo ich mich wohl fühle. Das warf er dann mit einem Mal auch über Bord. „Heimat“, das ist gar nicht mehr der Ort, das was ich gelernt hab, die Matrizen mit Flüssen, Bundesländern, die Stadtkarte von Rotenburg an der Wümme auswendig lernen, wo meine Straße war, mein Haus, wie weit es zur Schule ist, das ist mein Sachunterricht gewesen, immer noch „Sachkunde“ genannt (heute noch und damals auch immer SK abgekürzt) und es ging dann so weiter im Studium. Man hat dann immer nur so fachliche Fetzen mitbekommen: Man hat was physikalisches gemacht, dann hat man was „methodisches“ gemacht, wie Werkstattunterricht, oder was zum „politischen Lernen“, dann vielleicht zu „Bildungstheorien“. Dieses Ringen und Kämpfen um einen roten Faden, das war die ganze Zeit da und das fand ich vielleicht auch das Spannende am Sachunterricht, dieses Uneindeutige, was man sich selber ordnen musste oder versuchen musste zu kapiern, worum es eigentlich geht und der Aha-Effekt kam wirklich erst nachher so ungefähr im Examenscolloquium, wo man dann in kleinen Gruppen die Chance hatte, das zu ordnen und zu versuchen, ein Bild zu generieren, da könnte es vielleicht „klick“ machen. Also ich glaube, Sachunterricht studieren ist, wenn man sich da wirklich drauf einlässt, ein Ringen. Und dann hat man ja auch noch das Vorlesungsverzeichnis und wir haben ja noch nicht nach BA/MA studiert, da konnten wir uns ja auch noch vieles aussuchen und da hat man natürlich auch so Präferenzen. Wenn das Wort „Kind“ drin war im Titel, dann war es der Renner und dann bin ich da auch immer hingerannt. Das ist eine Orientierungslosigkeit, die wir vielleicht im Sachunterrichtsdiskurs auch haben, oder die diesem einfach nur vorgeworfen wird, die haben Studierende auch.

MR: Okay, wenn ich das jetzt noch ergänzen darf, vielleicht aus einer Position vom Lehrenden, wenn ich mich auch ohne Professur so nennen darf. „Was ist Sachunterricht?“ ist immer die erste Frage, die in der Orientierungsveranstaltung, die ich eigentlich seit Jahren jedes zweite Semester mache und das artet in der Regel aus zu einer Sammlung von „mein Schulweg“, „die Zitrone“, „das Wasser“, „der Bauernhof“ und so weiter. Und in der Regel verändere ich die Frage dann in „Wer versteht was unter Sachunterricht?“ Also versuche ich, Differenzierungen einzubauen im Laufe des Semesters, zum Beispiel eben der Kultusminister, der Herr Lemke, sieht das anders als Lehrer und sieht das anders als Frau Marquard-Mau, um das hier am Orte so zu sagen an Personen festzumachen. Das ist die erste Klippe, die im Prinzip im ersten Semester meistens nicht verstanden wird. Und das Problem taucht dann wieder im Examenscolloquium auf, weil man dann plötzlich ein Prüfungsthema hat, das man irgendwie einordnen und begründen muss. Da ist es dann nicht mehr automatisch der Bauernhof, bzw. da kriegen die Leute die Antwort, wenn sie es wollen, können sie den Bauernhof machen, das ist kein Problem, sie müssten nur noch sagen, warum eigentlich. In dem Moment wird ihnen glaube ich deutlich, dass sie irgendetwas anderes brauchen als ein Thema. Und also sozusagen der Verlust oder dieses Ringen setzt in dem Moment an, wo der ganze Spaß letztendlich zu Ende ist.

Thema oder Inhalt?

AB: Aber das Thema ist, glaube ich, dabei für viele hilfreich. Die meisten suchen sich ja ein Thema für die Prüfung aus. Sei es „Heimat als didaktische Kategorie“ oder wir machen etwas über Wagenschein oder über interkulturelles Lernen etc. Weil da etwas ist, wo man sich festhalten kann, sage ich jetzt mal ganz bildlich, und das muss ich jetzt mit Sachunterricht und dem, was ich unter „Sachunterricht“ verstehe und was andere in ihren Büchern schreiben darüber, in Einklang bringen.

RL: Haben Sie ein Thema oder haben Sie einen Inhalt?

AB: Eben! Aber die meisten nehmen ein Thema.

RL: Sie haben einen potenziellen Inhalt am Anfang und erarbeiten ihn sich in der Weise, dass sie mögliche Themen, die den Inhalt umliegenden Themen, die für sie Bedeutung haben, zu bestimmen versuchen ...

AB: Ja, aber...

RL: ... und die nachher bearbeitet werden. Mir scheint das ein wichtiges systematisches Problem. Wir haben nie ein Thema am Anfang, auch nicht mit den Kindern, auch nicht im Unterricht - selbst wenn wir es so nennen. Sondern wir haben einen Inhaltsbereich, der (bildungswirksam) erschlossen werden soll. Das macht unser Fach immer wieder hoch spannend, sofern wir wissen, was seine Aufgabe ist und wie wir (selbst und mit den Kindern) von Inhalten zu Themen gelangen. Im Sachunterricht werden wir, die Lehrerinnen, die Kinder, Teil der Realität, um deren Erschließung es geht. Um Teil werden zu können, müssen wir etwas von uns hineinbringen und es zum Thema machen. Prinzipiell gilt das für jeden in gleicher Weise und kann deshalb nicht am Anfang verbindlich festgelegt werden.

MR: Aber es ist ja die Frage, ob man dieses Problem erkennt, oder ob man denkt, zum Bauernhof, das ist dann ja auch total banal, also verblödend könnte man geradezu sagen, muss man die Tiere und die Melkmaschine auf dem Bauernhof benennen können und dabei zugleich einen Bauernhof im Kopf haben, der Anfang des zwanzigsten Jahrhunderts ausgestorben ist. Im Prinzip also nicht das Problem sehen, dass man sich da in etwas einarbeiten muss, was über ein mehr oder weniger banales Alltagswissen oder -verständnis hinaus kommt – was es auch gibt, in der Gesellschaft oder was im gesellschaftlichen Sprechen gibt, aber es gibt eben auch noch was anderes und da müsste man hinkommen und das als Problem oder Aufgabe verstehen.

„Gegenstand“ des Sachunterrichts

LM: Selbst ein Inhalt ist ja schon viel Gedachtes und Erfahrenes und so weiter. Ich glaube, dass weder ein Thema noch ein Inhalt am Anfang ist, also ein Thema vielleicht als Überschrift, sondern wahrscheinlich doch eher ein Gegenstand. Also, der Bauernhof ist ja an sich auch noch kein Inhalt.

RL: Oder Situationen.

LM: Oder Situationen. Also auf jeden Fall ein Begegnungszusammenhang.

RL: Wenn Sie „Inhalt“ als didaktische Kategorie verstehen, ja...

LM: Ja.

RL: Ich spreche von der „Didaktisierung der Realität“. Sie erzeugt Inhalte. Also brauchen wir didaktische Prozesse, sei es bei der Auseinandersetzung oder eben in der Bearbeitung von Realität.

LM: Dann ist es vielleicht ein Gegenstand oder eine Situation oder ein Realitätsausschnitt.

RL: Ja, der aber so beschaffen ist, dass er uns herein holt oder uns herein lässt.

ED: Aber die Gefahr von Banalität ist immer sehr groß; diese Gefahr der Trivialisierung wie Schreier sie nennt und davor gewarnt hat. Das wird letztlich deutlich in dem verniedlichten Bild vom Kinde, das noch immer herum geistert. Welche Vorstellung habe ich von Kindern überhaupt? Kinder sind im Alter von fünf, sechs Jahren Profis auf ihre Art und Weise, die durchaus den Erwachsenen mal sagen: „Nun komm, mach mir nichts vor! Ich möchte das und das genau wissen!“

Ich möchte den Gedanken, den Herr Lauterbach formulierte, fortsetzen: Wenn wir fragen, was ist Sachunterricht, dann meinen wir um Gotteswillen kein Gebäude und auch keinen Schrank mit Schubladen. In der Geographie, aus der ich komme, gab es immer schon die Frage nach dem Materiell-Substanziellen: „What is geography?“ Da haben sich amerikanische und englische Geographen gern herausgeredet mit ironischem Augenzwinkern: „Geography is what geographers do“. Das ist nicht nur ein Witz, sondern wenn man weiterspinnt, ist es auf einer konstruktivistischen Ebene auch möglich zu sagen: Sachunterricht ist das, was sich ereignet, was sich tut, was sich erst konstituiert – jedes Mal, wenn Sachunterricht stattfindet, auf welcher Ebene auch immer, ob in der Schule, an der Hochschule oder mit welchen Beteiligten auch immer. Und das ist das eigentlich Spannende daran. Dazu braucht man aber wahrscheinlich mehr Leitlinien, damit dies nicht ins Uferlose geht. Die Frage nach einem Curriculum im älteren Sinne, nach einem Themenkatalog, die kriegen wir heute gar nicht mehr in den Griff. Also, was muss man dringend mindestens behandelt haben? Den Igel, den Schmetterling, die Raupe, die Kirschblüte, Holocaust und was noch alles – das geht so nicht mehr. Wir brauchen vielmehr als Grundelement dieses „Sicht-Konstituieren“. Das müssen wir schärfer in eine Theorie einbringen. Was passiert da eigentlich bei jedem der Beteiligten, wenn wir Sachunterricht machen? Im Grunde schafft sich jeder selbst ein Bild von der Welt – auch das Kind. Es gilt ernst zu nehmen, dass jedes einzelne Kind seine Dignität hat. Dann würden wir uns doch davor hüten, mit irgendeiner Klatsche zu kommen und zu sagen, das müssen jetzt alle lernen oder gar besinnungslos Arbeitsblätter, Kopiervorlagen, auszuteilen.

RL: Ich habe einen grundsätzlichen Einwand. Vieles kann ich teilen. Aber es gibt ein Problem, wenn wir die Formulierung ernst nehmen, denn „physics is what physisists do“ beinhaltet nicht die Taten von irgend jemandem, sondern die von Physikern als Physiker, analog eben die von Geografen als Geografen. Wobei der Geograf die Grenzen seines Faches und seines Tuns kennt, selbst wenn er sie überschreitet. Die Annahme ist, dass er nicht mehr fachlich unabhängig handelt, sondern bestimmte Regularien berücksichtigt, bestimmte Wissenschaftsauffassungen, Traditionen, in denen er steht. Diese müssten auch wir,



Ein Modell des Speichers XI auf dem begehbaren Luftbild von Bremen – v.l.n.r.: Marcus Rauterberg, Egbert Daum, Christina Krumbacher, Roland Lauterbach und die Betreuerin des Hafenseums

also wir jetzt als Mitglieder der Hochschulen und der Wissenschaftsentwicklung unseres Faches, zunächst einmal für uns bestimmen. Wir stehen ja, historisch gesehen, noch relativ am Anfang unserer universitären Fachtradition und sind uns noch nicht einig – wie wir ja aus *widerstreit* lesen konnten –, wie wir unser wissenschaftliches Fach definieren. Wollen wir es „Sachunterricht“ nennen? Oder nicht? Sie haben im GDSU-Info etwas dazu geschrieben und sofort „eins über die Rübe bekommen“ – entschuldigen Sie das Wort.

MR: Es hat kritische Reaktionen gegeben. Aber das würde ich nicht als „über die Rübe“ bezeichnen. Ich würde da gerne bei Herrn Daum mal nachfragen: Meinen Sie tatsächlich, man müsste Leitlinien haben oder muss man einen diskursiven Prozess haben? In dem Sinne empfinde ich es nämlich überhaupt nicht als „eins über die Rübe“, sondern sehe es als einen großen Erfolg an, dass sich endlich mal jemand geregt hat, also einen Prozess in Gang zu kriegen, wo auf ein Papier hin zwei Leute unaufgefordert reagieren.

RL: Also ich hab das mehr so...

MR: Ja, ja, das ist schon klar.

RL: ... nur so gesagt, aber Sie antworten richtig.

ED: Ich möchte da jetzt mindestens zwei Ebenen unterscheiden. Einmal die, in der wir uns hauptsächlich befinden, die akademische, die luxuriös angelegt ist, die Gedankenaustausch „ad infinitum“ betreiben kann, ohne Konsequenzen. Das ist diese luxuriöse Ebene. Was ich mit Leitlinie meinte: Wer Sachunterricht praktiziert, braucht mehr Erfahrungen oder Hilfen, um es noch schlichter auszudrücken, ohne dass er das Gefühl hat, er wird jetzt an die Hand genommen oder er braucht nur ein Arbeitsblatt zu kopieren, wie es immer wieder passiert. Es geht mir um eine praktische Didaktik, die sich dazu eignet, dass die Menschen, die Lehrerin, die Lehrer geworden sind, weiterhin Teil an dem didaktischen Diskurs nehmen. Sie alle wissen, wie schwierig Lehrerfortbildungen sind. Dass diese zwar hier und da gelingen, aber im Großen und Ganzen ja doch immer noch problematisch sind, das gilt es vernünftig anzupacken. Wie schaffe ich es, Leute, die ich aus der Hochschule entlasse, fortwährend bzw. wieder am didaktischen Diskurs teilhaben zu lassen?

Diskursivität

DP: Ich würde in der Diskussion, Sie haben das eben schon vorgelegt, versuchen, auch noch mal zwei Stränge zu trennen. Das Eine ist die Beschreibung von Marcus Rauterberg, die ich fast zuspitzen würde dahingehend, zu sagen, der wissenschaftliche Diskurs des Sachunterrichts findet eigentlich nicht statt. Also es fehlt Diskursivität. Hab ich das zu sehr zugespitzt?

MR: Nein. Ich habe den Eindruck, das größte Defizit ist, dass zu wenig miteinander gesprochen wird. Auch auf den GDSU-Tagungen, auf der sehr viele einzelne Personen etwas vortragen, sind für Diskussionen über die einzelnen Vorträge jeweils nur zehn Minuten vorgesehen. Da passiert im Prinzip nichts. Und auch in dem, sage ich mal, größeren Rahmen, passiert es eigentlich nicht. Es sind mehr Einzelpersonen, die dann mal was miteinander zu tun haben. Ein größeres Gespräch sehe ich da nicht, das regelmäßig läuft.

ED: Ein typisches Beispiel ist die Entstehung des Perspektivrahmens. Ich meine, da hat ein Diskurs in dem Sinne, wie wir ihn uns wünschen, nicht stattgefunden, obwohl man sich in der entsprechenden scientific community mindestens einmal im Jahr trifft. Dort waren diese wichtigen Diskussionen über den Perspektivrahmen nicht präsent. Und deswegen ist er teils auch so unausgegoren geworden. Aber darüber müssten wir vielleicht gleich noch mal extra reden, was jeder vom Perspektivrahmen hält und wie die Konsequenzen bzw. Alternativen aussehen könnten.

AB: Als Ergänzung: Ich habe versucht, mich gestern auf dieses Gespräch vorzubereiten und hab mir die Fragen ein bisschen durchgesehen. Und eine der ersten Sachen, die mir einfielen, war, dass beim Sachunterricht – ganz subjektiv betrachtet – die Standorte nicht miteinander diskutieren. Dass ich schon vielleicht auch zugespitzt sagen würde, dass sich bestimmte „Schulen“ herauskristallisiert haben.

RL: Das haben Sie doch aber in den anderen Wissenschaften auch...

AB: Ja, natürlich, aber ich finde, dass das so hemmt. Vielleicht, weil es so eine kleine Wissenschaft ist, die sich vielleicht dadurch eine Chance vertut.

RL: Sie hat noch nicht die Anerkennung, aus dem Umfeld anderer Wissenschaften ...

AB: Ja, okay ...

RL: ... und ist immer noch dabei, auf diese Weise ihre Identität zu finden und zu bilden.

AB: Aber ...

RL: Und wenn sie die etablierten Wissenschaften ansehen, die sich darum nicht scheren, dann zeigen sich auch Schulen, Fachschwerpunkte der Professoren und was noch alles. Selbst Vertreter eines Faches können über ihre Spezialgebiete kaum noch miteinander reden. Die einzigen, mit denen sie sich verständigen können, ist eine Gruppe in Japan oder anderswo.

- AB: Ja, und deswegen habe ich das gesagt. Das findet sogar im Sachunterricht statt.
MR: Aber wir kennen uns doch alle persönlich!
RL: Ja.
MR: Ich denke, dass ist in anderen Disziplinen genauso, nur das hilft uns ja im Prinzip nicht. Und die Identitätsbildung wird vielleicht dadurch erschwert, wenn gewisse Standpunkte, ich sag mal, redundant wiederholt werden, so dass man im Rahmen zum Beispiel der Erstellung einer Bibliografie in die Artikel guckt und weiß bei gewissen Autoren oder Autorinnen bereits zu Beginn des Lesen, was auf Seite 3 steht. Man weiß aber auch, es gibt andere Positionen und die werden einfach nicht berücksichtigt. Im Sachunterricht lässt sich, um das mal böse zu sagen, eine Ignoranz anderer Positionen aufzeigen, die man sich eigentlich nicht leisten kann, oder, um das noch einmal anders auszudrücken, die man sich nicht leisten sollte.

Die vielen Sprachen des Sachunterrichts

- DP: Den Strang würde ich gerne noch mal ein bisschen akzentuieren. Kann es vielleicht auch sein, dass Diskussionen im Sachunterricht so schwierig sind, weil die an der Diskussion Beteiligten an vielen Stellen gar nicht die selbe Sprache sprechen? Wenn ich mir die Bildungsbiografien derjenigen, die auf Professuren im Sachunterricht in den 25, 26 Jahren, die es solche Professuren gibt, berufen wurden, angucke, dann kommen manche aus der Fachwissenschaft, Fachdidaktik, manche kommen aus den Erziehungswissenschaften, aus der Bildungstheorie und manche kommen direkt aus der Grundschulpädagogik – das sind völlig unterschiedliche Bezugssysteme. Vielleicht hängt fehlende Diskursivität unter anderem damit zusammen, dass man sich gar nicht versteht, dass man gar nicht über die selben Dinge redet.
- MR: Das drehe ich aber um und sage, man kann auch nie über die selben Dinge reden: Wo soll die Sprache herkommen, wenn man sie nicht entwickelt?
- RL: Ja, in dem Moment, wo wir das akzeptieren – und das können wir alle leicht akzeptieren, folge ich dieser Feststellung.
- AB: In meinem Promotionsprogramm sitzen hauptsächlich Didaktiker, beziehungsweise Leute, die Lehramt studiert haben und ein paar Fachwissenschaftler. Und das ist wirklich so: Wir reden anders! Wenn wir da jedes Semester den aktuellen Stand unseres Vorhabens vorstellen, sehen die ganz andere Dinge. Da ist immer ein großer Konsens bei den Lehrern, vor allem bei den Gymnasiallehrern, für die ich immer noch „Sachkunde“ bin. Dass man das studieren kann ist bei den Gymnasialleuten immer noch nicht angekommen. Aber wenn dann Fachwissenschaftler da sitzen, also da ist zum Beispiel eine Textilwissenschaftlerin, die guckt ganz anders. Das stimmt! Und trotzdem klappt die Kommunikation.
- MR: Aber trotzdem würde ich sagen, dass es einen diskursiven Prozess im Sachunterricht gibt. Also, Herr Daum war ja auch an diesem Papier „Disziplin Sachunterricht in Wissenschaft und Hochschule“ beteiligt, also insofern haben Sie auch einen abgekriegt, stelle ich denn hier noch fest, ...
- ED: Das juckt mich nicht.
- MR: ... da haben wir eine ganze Weile mit sechs Leuten per E-Mail, also ohne uns zu treffen, etwas ausgehandelt. Wo ich jetzt mal davon ausgehe, die sechs Leute waren in ihren Positionen nicht meilenweit voneinander weg, aber auch nicht total dicht beieinander. Aber wir haben da etwas zusammen erstellt, wo der Prozesscharakter gut gewesen ist und auch das Ergebnis anders diskutiert ist, als wenn jeder jetzt gesagt hätte, jeder schreibt einen Punkt oder jeder kriegt zwei Punkte zum Schreiben. Also insofern würde ich denken, in diskursiven Prozessen kann sich etwas entwickeln.
- LM: Muss ja auch.
- RL: Auch im Hinblick auf das Stichwort „Theorie des Sachunterrichts“, das ja später mal dran kommen soll.
- ED: Unser Papier enthält ja auch schlicht eine Reihe von Selbstverständlichkeiten, die fast jeder unterschreiben könnte. Dass dies nun offenbar doch ein bisschen Wirbel erzeugt hat, beleuchtet die Szene in besonderer Weise. Denn ich meine, dass am Anfang des Sachunterrichts, auch mit der Konstitution der GDSU, noch mehr Offenheit herrschte. Von einer reichlich verknöcherten Geographie und ihrer Didaktik her kommend, fand ich die GDSU ganz erfrischend. Aber bedenklich ist jetzt, über die Jahre, dass einiges nicht mehr offen ausgesprochen wird oder kein Forum da ist. Ich meine, auch Anstöße für Diskussionen wie dieses Papier jetzt, wären damals stärker vorhanden gewesen, nach meinem subjektiven Empfinden. Zumal wenn man vom sozialwissenschaftlichen Sachunterricht kommt, denn wo findet der eigentlich noch statt? Wo zum Beispiel offenbart sich die politische Dimension, die im Perspektivrahmen total untergebuttert wurde? Ganz offensichtlich traute man sich nicht, eine dezidiert politische Perspektive zu benennen. Ich finde, es läuft zu viel in Gruppen, in Zirkeln und in Dingen, die nicht mehr öffentlich sind oder die keinen mehr bewegen, und dann kann man auch nichts mehr bewegen.
- RL: Ich möchte ansetzen an der Aussage zum Diskurs, der nötig sei und von dem Sie sagen, dass er nicht stattfände. Richtig finde ich die Feststellung, es fehle der Ort, an dem regelmäßig Auseinandersetzungen

gen geschehen, wo ganz bewusst darauf auch Wert gelegt wird, dass sie geschehen. Obwohl diese Idee ja in *widerstreit* steckt und das Forum zur Diskussion eingerichtet ist. Ich erinnere mich, als ich nach Niedersachsen kam, dachte ich, dort finde ich die Partner im Fach, die ich in Sachsen nicht hatte. Es gibt mehrere Standorte, ideal, um ein Netzwerk der Verständigung mit modernen Mitteln aufzumachen. Dann habe ich festgestellt, das es so leicht und schnell nicht geht. Aus verschiedenen Gründen und auch als Neuer.

LM: Die Niedersächsischen Standorte in Kommunikation zu bringen...?

RL: Ein Netz aufzumachen, in dem wir die Potentiale, die durch Schwerpunktbildung vorhanden sind, nutzen. Also nicht nur miteinander reden, sondern auch was zu unternehmen. Das hielt ich schon für möglich und notwendig.

Orientierung im Dschungel Sachunterricht

DP: Ich würde noch mal versuchen den Dreh an einer anderen Stelle hineinzukriegen. Das ist gleichzeitig auch der zweite Strang, der vorhin mal angekündigt war, und zwar möchte ich gern noch mal auf den Begriff der „Orientierung“ zurück. Herr Daum hat vorhin mal gesagt, die Zeiten, in denen versucht werden konnte, ein stehendes Curriculum für Sachunterricht zu entwickeln, seien eigentlich vorbei, das könnten wir gar nicht mehr machen. Was kann denn jetzt – das wäre der erste Teil – Studierenden oder Lehrkräften in der Schule Orientierung für Sachunterricht geben? Und das würde ich gerne erweitern: Was bietet uns denn Orientierung auf der universitären Ebene für Sachunterricht oder anders, was qualifiziert für Sachunterricht? Wenn ich mir Ihre beiden Bildungsbiografien angucke, dann kommen Sie aus der Geographie, Herr Lauterbach aus der Physik, daher kommt der Zugang zu Sachunterricht. Mittlerweile haben wir eine riesige Heterogenität. Andreas Hartinger, mit dem Sie, Herr Lauterbach, zuletzt in Hildesheim zusammen gearbeitet haben, kommt ja relativ klar aus der Grundschulpädagogik. Lydia Murmann hier kommt aus der Physik als Fachwissenschaft. Ich selber komme aus den Sozialwissenschaften. Marcus Rauterberg kommt aus dem Sachunterricht, so würde ich es mal direkt formulieren. Das ist deutlich heterogener als zu sagen, Geographie und Physik als Fachwissenschaften und das ist der Zugang. Was qualifiziert denn auf der Ebene der Universität für Sachunterricht, wenn gleichzeitig der Blick auf die Qualifikation innerhalb der Universität, was für Sachunterricht qualifiziert in den Berufungskommissionen größtenteils auch noch von Nicht-Sachunterrichtlern gemacht wird. Die, ich nenne es mal Orientierungslosigkeit im Studium und in der Schule, die haben wir auf der professionellen, lehrenden Seite in den Wissenschaften ja genauso.

RL: In den neuen BA/MA-Curricula kann man die Anforderungen an die Ausbildung nun relativ ausführlich beschreiben. Was das bewirkt, wie es gelingt, das wissen wir noch nicht. Aber ich gehe einmal davon aus, dass wir das Geplante umsetzen können. Aufgrund dessen, was in Hildesheim viele Jahre gemacht wurde, kann ich mir auch vorstellen, was dabei heraus kommen könnte. Wir haben dann Absolventen, die mit einem gewissen Bewusstsein von den Tücken des Sachunterrichts, aber auch mit Hoffnungen für das, was möglich erscheint, und einer gewissen Grundausstattung von Kompetenzen entlassen werden zum Unterrichten. Und wenn sie Glück haben, finden sie Schulen, in denen sie ihre Ideen und ihr Vermögen einbringen und damit Schule beeinflussen. Das können wir kritisch wie konstruktiv beschreiben und nach außen vertreten.

Aber, wie ich vorhin andeutete, benötigen wir eine Theorie des Sachunterrichtes, und zwar nicht nur eine aus Prinzipien, sondern auch mit geprüften Grundelementen, Beschreibungen, wo sie herkommt, wo sie anzubinden wäre. Mit einer Theorie des Sachunterrichts hätten wir eine spannende Verbindlichkeit für die, die unterrichten, und die, die dafür ausgebildet werden. Auch wir, die lehren und forschen, brauchen sie, unter anderem für die Integration des Fachlichen aus den so genannten Bezugsfächern. Das kann aus dem Sachunterricht allein allerdings nicht kommen. Hieran hätten wir gemeinsam zu arbeiten und zu diskutieren. Das hat noch nicht stattgefunden. Die Frage ist deshalb, wie das gehen kann. Zur Frage der Theorie: Die diskutierten wir erstmals bei der Jahrestagung, bei der Sie, Herr Daum, Ihre Überlegungen zur Lebenswelt vorgestellt haben. Die ist mir zu schnell verschwunden.

ED: In Kiel?

RL: In Kiel war das.

DP: 1997?

ED: Ja.

RL: Ich habe das damals als Kernbestand angesehen, um weiter zu kommen, theoretisch weiter zu kommen und habe nach der nächsten Tagung festgestellt, das hat dann keiner mehr verarbeitet. Es tauchte einfach nicht mehr auf. Und dann, kurz nach 2000, erfolgt in der Soziologie die Wiederentdeckung der Lebensweltthematik, wenn man so will, in etwas anderer Form. Aber im Sachunterricht ist davon nichts angekommen, obwohl sich doch einige von uns vorher damit befasst hatten. Vielleicht blieben wir zu oberflächlich bei dem Begriff eines Alltagsverständnisses, statt uns voll auf einen theoretischen Begriff

von Lebenswelt einzulassen. Es gilt, ihn erneut aufzunehmen und ihn dann aber zu unserem eigenen zu machen. Wir müssen uns befreien von der Herkunftsdisziplin und fragen, wie wir deren Erkenntnisse in unserem Kontext rekonstruieren. Die Gegenstände, denen wir begegnen, die Situationen, die wir aufnehmen, sind nicht dieselben, wie die Gegenstände und Situationen der Soziologie oder der Physik.

Fachwissenschaft Sachunterricht?

- MR: Gut. Ist dann Sachunterricht eine Fachwissenschaft? Das ist eine Frage, die ich unbedingt stellen muss. Da nicken Sie jetzt ... – weil Sie die Frage begrüßen oder weil Sie zu der Frage „ja“ sagen?
- RL: Das ist gut nachgefragt.
- MR: Nein, also, weil Sie sagen, die Tasse ist eine andere für die Physik und für die Soziologie, dann gibt es auch eine sachunterrichtliche Tasse. Damit kann Sachunterricht nicht nur Didaktik sein, ...
- RL: Das ist wahr.
- MR: ... sondern muss eine Fachwissenschaft sein, die Gegenstände generiert, gewissermaßen.
- RL: Das ist interessant. Augenblick, Sie müssen noch unterscheiden, wenn Sie Sachunterricht sagen, das...
- MR: Na gut, nennen wir es „X“, meinetwegen, um von diesem „Unterricht“ wegzukommen.
- RL: Nein, nein, das meine ich nicht! ... „-unterricht“ ist nicht irrelevant. Ich kann mit gewisser Überzeugung formulieren, dass dieser Teil des Fachnamens eine Strategie sein kann zur Identitätsfindung und -entwicklung des Faches. Die anderen Schulfächer haben sich über den Bezug zu einer Wissenschaft definiert. Die Frage ist: Können wir für den Sachunterricht eine Realität abgrenzen, also Situationen, Gegenstände, Ereignisse, Ideen und anderes, die zusammengehören und wissenschaftlich beschrieben und aufgeklärt werden (müssten). Ich hatte einmal kurz überschlagen, wie viele Situationen sich weltweit, zu jedem Moment ereignen, die ich als sachunterrichtlich im Sinne eines Prozesses des weltbildenden Unterrichtens beschreiben würde. Gibt es eine Wissenschaft, die dieses Geschehen systematisch untersucht? Haben wir nicht. Es wäre aber ein Auftrag für eine Wissenschaft, diese Art der Realität analog zu anderen Wissenschaften zu untersuchen, und zwar mit Bestandserhebung, der Fragen von Regularien, Verschiedenartigkeit der Auslegung, der kulturellen Differenzen, die auftreten und vieles mehr. Damit ist es auch eine Frage berührt, die wir noch thematisieren wollen. Sie fragen, wieso ist Sachunterricht denn nicht international? Ich habe eine Antwort dafür. (Nicht, weil Sie die Frage stellen.) Ich habe mich früher, als ich die ersten Male in anderen Ländern für den Sachunterricht tätig war, wiederholt gefragt, warum die amerikanischen und englischen Grundmuster von „Science“ so verbreitet sind und das Verständnis, das wir mit unserer Tradition des Sachunterrichts und der Heimatkunde verbinden, nämlich die Idee einer kulturell gebundenen Grundbildung, kaum hervortrat. Das ist heute sicherlich anders. Wenn wir uns also auf dieses Feld wissenschaftlich einlassen würden und fragen, wo und wie geschieht Grundbildung in der Welt, wie wird sie initiiert, begleitet, unterstützt, in Verfahren gebracht, geprüft und so weiter, eröffnet sich ein riesiges Feld für Forschung. Wer ist dafür zuständig? Jetzt wäre es die Erziehungswissenschaft ..., nein, wir müssten genauer sagen, die Unterrichtswissenschaften, und zwar Unterricht in einem sehr weiten Sinne verstanden.
- DP: Ich würde gerne probieren zu ordnen. Ein Einschub: Die sprachliche Genauigkeit bei dem Diskussionsgegenstand ist ja nun eine unglaublich mühsame, weil eine Wissenschaft, die „Unterricht“ heißt, das wäre absurd. Du hast „X“ genommen – ich habe in der letzten Woche, glaube ich, Studierende im ersten Semester furchtbar verwirrt, denn um sprachlich es irgendwie hinzubekommen, habe ich bezogen auf Sachunterricht in der Schule, also sachunterrichtliche Praxis in der Schule, irgendwann von „Sachunterricht-Unterricht“ geredet. Gut, aber das ist kaum eine Lösung. Ich finde diesen Punkt sehr interessant, der Frage weiter nach zu gehen: „Was ist denn dann diese sachunterrichtliche Tasse?“ oder „Wie ließe sich eine sachunterrichtliche Tasse abgrenzend von anderen beschreiben?“ Was könnte eine Fachwissenschaft „Sachunterricht“, um bei dieser Bezeichnung zu bleiben, eigentlich ausmachen? Das wäre ein ordnender Punkt, an dem wir gerne noch dranbleiben können. Da würde mich auch Ihr Blick aus der Historie des Sachunterrichts interessieren. Weil ich glaube, in den Siebziger Jahren wäre niemand auf die Idee gekommen, Sachunterricht als Fachwissenschaft zu bezeichnen. Was ist da eigentlich passiert? Was hat sich in diesem Fach gewandelt, dass so eine Debatte überhaupt nötig und möglich geworden ist?
- RL: Sachunterrichtswissenschaft. Ich würde für das von mir Gemeinte das lange Wort bevorzugen - mit seinem riesigen Auftrag, seinem riesigen Potential, all dem, was zu bearbeiten wäre. Für die Bearbeitung stellen sich viele Fragen: Wie wird etwas zum Gegenstand – im Unterricht, in der Wissenschaft? Wie wird er bearbeitet? Wie wird er beforscht? Und was soll beforscht werden? Welches sind die Institutionen, in denen Sachunterricht abläuft? Welche geschichtlichen Ereignisse und Betrachtungen haben dazu geführt, dass man sachunterrichtlich denkt? In unserer Tradition kommen wir zurück auf Comenius, Rousseau, Diesterweg und andere. Wo und wie passt Sachunterricht in die Anfänge institutionalisierter Erziehung? Dazu äußern sich viele Leute, sie sind nicht vom Fach, und es gibt da ja auch (noch)

kein Fach. Sie machen keine Physik, keine Chemie, sprechen auch nicht von Biologie. So würde ich das heute auch angehen. Und jetzt versuche ich Ihre Frage zu beantworten. Wo geraten wir hin – Sie auch, wenn Sie darüber schreiben – wenn wir uns ernsthaft einlassen? – Wir gelangen in die Philosophie. Das ist die einzige Wissenschaft, die über die Sprache verfügt, die die Kategorien entwickelt hat, mit denen wir all das erfassen können

MR: Witziger Weise ist sie nie Bezugsfach des Sachunterrichts gewesen, die Philosophie.

RL: Aber das wäre im Moment, wenn wir das wollten, ein geeignetes Fach.

MR: Ich meine, Sie waren in der Entstehung des Sachunterrichts mehr dabei als ich, aber da hat man ja Wissenschaften als Bezugsfächer ausgewählt, die so zu sagen immer schon wussten, was ihr Gegenstand ist. Man hätte ja auch eine Wissenschaft wählen können, die fragt – wie die Philosophie. An der Auswahl hängt dann wohl der Vermittlungsgedanke dran. Man hatte etwas, was man an die Kinder bringen wollte. Mit der Philosophie als Bezugswissenschaft hätte man immer eine fragende Disziplin gehabt, über das Verhältnis von Sich zur Welt, sage ich mal ganz allgemein. Das war aber nicht die Frage. Sondern offenbar war sich die Gesellschaft zu einem gewissen Zeitpunkt sicher, dass es unabdingbare Bestände gibt, jetzt nicht Elementaria des Sachunterrichts, sondern Elementaria der Gesellschaft, die sich als wissenschaftsorientiert verstand und gesagt hat, das müssen wir vermitteln. Und man hat sich nicht als eine Gesellschaft verstanden, die sagt, wir gehen auf die Welt zu und fragen, sondern wollen, dass unsere Nachkommen kein fragendes sondern ein wissendes Verhältnis zur Welt haben.

LM: Sind Sie nicht begeistert?

RL: Nein, das ist so auch nicht überlegt worden. Es ist in Teilen so realisiert worden, weil die Leute wenig darüber nachgedacht und schlicht die Grundmuster der Sekundarstufe übernommen haben. Und die Eltern wollten das auch; und die Lehrer meinten, dass die Kinder ein solches Wissen benötigten.

MR: Ist ja klar, so was nannte sich Zeitgeist.

RL: Aber es entsprang nicht dem Zeitgeist. Der Zeitgeist wollte durchaus voran. Schauen Sie die damaligen Veröffentlichungen an, die Fachliteratur, die es gab. Darin wurde immer wieder vom neugierigen, fragenden Kind und vom Öffnen der Dinge, die ihnen neu begegneten, geschrieben. Die Problembearbeitung wurde als wichtige Aufgabe gesehen. Aber es gab auch die Feststellung, dass unsere Lehrer das nicht können. Die Lehrer und Lehrerinnen seien nicht in der Lage, in verschiedenen der inhaltlich geforderten Bereiche mit nicht vorgegebenen Antworten mit den Kinder zu arbeiten. Sie würden nicht wissen, wohin das führt. So zu unterrichten, entspräche nicht ihrer beruflichen Biografie, dazu fehlte ihnen die Sicherheit, die sie als Lehrende brauchten.

Wer nicht fragt, bleibt ...

MR: Witziger Weise hat Widerstreit als letzte Frage in der Rubrik „Fragen & Antworten“ gefragt, was Didaktiker und Didaktikerinnen für Fragen an Kinder haben. Üblicher Weise haben wir ca. 20 Einsendungen auf unsere Fragen, diesmal waren es vier. Es hat offenbar, oder wir haben es nicht mitgekriegt, keiner eine Frage an Kinder.

RL: Ja, wieso? Was sollen wir denn die Kinder fragen?

MR: Ja eben.

RL: Die Kinder sollen doch fragen...

Mehrere: Nein!

MR: Nein, umgekehrt.

AB: Ich fand die Frage fantastisch, als die rumgeschickt wurde.

RL: Wie haben Sie geantwortet?

AB: Ich habe geantwortet, aus dem Bauch heraus, das kam auch durch meine Interviews mit Kindern, dass ich die Kinder fragen wollte, zum Beispiel: „Können Männer Männer heiraten und Frauen Frauen?“ und „Was ist überhaupt die Ehe?“ Dass ich das von Kindern wissen möchte, ich möchte wissen, was die sich darunter vorstellen, um deren Weg zu sehen. Also ich fand diese Frage gerade im Zusammenhang mit Kinder-Unis so toll. Das hast du auch mal in einem Artikel geschrieben, dass das vermeintlich nach dem Motto geht „wir erzählen denen irgendwas, wo es immer Antworten drauf gibt“, aber nicht „Warum stirbt jemand?“ oder „Warum ist man zum Sterben verurteilt?“ oder so ähnlich.

MR: Nein, „Warum sterben Menschen?“ Das ist im ersten dieser Kinder-Uni-Bücher.

ED: Warum müssen Menschen sterben?

MR: Nein, da wurde formuliert, es wären die Fragen von Kindern gewesen, die dort bearbeitet wurden. „Warum müssen Menschen sterben?“, glaube ich heißt das und dazu wird dann kein Philosoph, sondern ein Mediziner befragt. Der sagt im ersten Satz: „Diese Frage kann ich nicht beantworten, aber ich kann sagen, woran die Leute sterben.“ Und dieser erste Satz, das ist der entscheidende Punkt. Das man den Kindern nicht antwortet: „Kinder, das ist eine Frage, wir wissen es selbst nicht!“ Stattdessen stellt sich eine Universität als Bildungsanstalt hin, dreht den Kindern das Wort im Munde um. An der Stelle müss-

- te man sagen: „Kinder, kommt rein, das ist die Frage, wir können euch keinen Experten hinstellen. Wir wissen es nicht.“ Das wäre mutiger Sachunterricht. Und dann hätte man mit den Kindern überlegen können. Oder man hätte einen Philosophen fragen können. Aber in dem, wie das gelöst wurde, wird das so hermetisch, indem man einen Mediziner hinstellt, der sagt „30 Prozent der Leute sterben an Krebs.“ Also, ich meine, das ist keine Antwort.
- AB: Und das was in meiner Forschungsarbeit eben so enorm war, war, dass ich beim Abtippen der Interviews, bei denen ich ja einen ganz bestimmten Fokus hatte, immer wieder Sachen kamen, bei denen ich dachte: „Uff, das ist dir gar nicht aufgefallen, damals.“ Also zum Beispiel mit dieser Frage „Dürfen Männer Männer und Frauen Frauen heiraten?“ das kam so nebenbei im Interview. Da hatte ich einen Pass von 1938, da war eine Frau drauf abgebildet. Da war ein Foto und neben dem Foto war ein Foto-platz frei. Da steht eigentlich „Ehefrau“, aber in diesem Fall ist das Bild der Frau aus Versehen auf den „Ehemann-Platz“ geklebt worden. Und da sagte ein Junge: „Aus dem Pass kann man entnehmen, diese Frau hat keine Ehefrau. Äh, Ehemann. Ach nee, die kann ja aber auch eine Frau heiraten.“ Das war für den Jungen in dem Moment ganz selbstverständlich und ich habe da gesessen und dachte: „Boa!“ Das war für diesen Viertklässler völlig selbstverständlich, dass die ja auch eine Ehefrau haben kann. Ich würde mir gerne von ihm erklären lassen: Warum er das denkt. Das finde ich spannend. Zuhören und diese Welt erklären lassen und da weiter zu denken. Deswegen fand ich diese Frage so toll.
- RL: Ja, natürlich können Sie das spannend finden. Aber als „wer“? Wer sind Sie? In welcher Funktion? Als Person? Als Forscherin? Als Lehrerin? Als wer oder was agieren Sie da eigentlich? – Wenn sie sich fragen, ist das schon Grund genug? Also, wenn ich in dem Moment als Lehrerin frage, darf ich diese individuelle Antwort dann verallgemeinern? Oder ist das nicht die Aufgabe der Kinder, der anderen, zu befinden, ob sie etwas annehmen? Also in welcher Rolle muss ich mich da verstehen?
- AB: Warum kann denn eine Lehrerin nicht in eine Klasse kommen und sagen: „Ich habe folgende Frage an euch und ich möchte gerne, dass...“
- RL: Ja, aber warum haben Sie die Frage? Da sind 25 Kinder und die müssen alle auf Ihre Frage antworten. Dann müssen Sie das ordentlich begründen. – Mir gegenüber, schon...
- AB: Nein.
- RL: ...wenn ich Sie frage, dann müssen Sie begründen, wieso Sie Ihre Frage beantwortet haben wollen von 25 Kindern.
- CK: Ich denke „Warum müssen wir sterben?“, die ja nach Vorstellungen fragt, ist eine andere Frage als „Kann ein Mann einen Mann heiraten?“, denn das geht in bestimmten Ländern, in einigen Ländern nicht, ist also eine ganz klare Antwort. Also, da gibt es auch Sachantworten. Ich finde, es ist so ein bisschen, na ja, „Kinder-Verarschung“, dass man eine Frage fragt, bei der man weiß, da ist ein bestimmter Sachhintergrund. Da kann ich nach einer Meinung fragen. Also ich kann fragen „Wie ist eure Meinung dazu?“ oder „Was sind eure Vorstellungen dazu?“, aber ich kann nicht fragen „Ist das so?“
- MR: Mir hat eine Studentin geantwortet, und zwar „Ich würde mir gerne mal von Kindern erklären lassen, „was ist Wasser?“. Und das finde ich ist eine kolossal gute Frage. Weil wir letztendlich mit der Antwort „H₂O“ immer schnell bei der Hand sind, aber es uns auch, glaube ich, nicht vorstellen können, dass da jetzt hier 100 Meter weiter ein Haufen H₂O durch die Gegend schwimmt. Ich kann es mir selber nicht vorstellen und ich wüsste gerne etwas von Leuten, die nicht automatisch H₂O auf die Frage antworten, was ist Wasser.
- LM: Also die Frage nach Vorstellungen.
- MR: Ja. Und dann kann man ja nachfragen und fragen: „Wie stellst du dir vor, dass da ein Tropfen rauszuholen ist?“
- RL: Jetzt ernsthaft. Wie kommen Sie dazu, so was zu fragen?
- MR: Wen?
- RL: Nicht mich, die Kinder...
- MR: Tu ich ja gar nicht. Erstmal frage ich ja die Erwachsenen.
- RL: Also, ich meine das natürlich ein bisschen überzogen. Die Grundfrage ist, warum fragen Sie Kinder danach, wie sie sich Wasser vorstellen? Ich habe jetzt mehrere Kinder, ich kann mir einiges in Erinnerung rufen. Die würden Sie etwas erstaunt angesehen haben: „Geh doch hin! Nimm doch mal Wasser in die Hand. Kannst du doch selber spüren und sehen“ und was noch alles.
- AB: Aber das ist doch eine gute Antwort!
- RL: Wenn Sie sagen, ich führe eine Untersuchung durch, weil ich eine Absicht habe, ich möchte eine bestimmte Art Aufklärung, ich möchte sehen, was vorher dort vorlag und ob sich nicht manches festgesetzt hat, so dass wir anderes vorgehen müssen. Also, das kann ich alles nachvollziehen, aber...
- MR: Ich habe zwei Antworten, Herr Lauterbach. Zum einen will ich ja gar nicht, dass die Fragen den Kindern gestellt werden, sondern ich möchte wissen, wo Erwachsene Kinder insofern ernst nehmen, als dass sie sich aus dieser Frage, eine Antwort im Sinne einer Aufklärung über ein Stück Welt verspre-

chen. An welcher Stelle fragen Erwachsene bei Kindern nach ihren Vorstellungen. Also wo ist eine Frage, bei der ich mir ernsthaft eine Antwort von einem Kind erwarte. Und das zweite ist, dass in den Seminaren, in denen Studierende dann Kinder befragen, danach was ihnen zu Wasser einfällt, sich die Antworten mit der dritten Klasse ändern. Ab da gibt es eine Unterteilung in Süß- und Salzwasser, möglicher Weise sogar mit H₂O, also da ist so ein bisschen Physik oder lexikalisches Wissen, sagen wir jetzt einfach mal, abrufbar. Davor antworten die Kinder in reinen Alltagszusammenhängen. Und ich glaube nicht, dass die Kinder sagen würden, also im Sinne von böseartig „geh doch hin und gucke selber“, sondern vielleicht im Sinne von „nee, das muss man selbst erfahren.“ Das wäre eine Antwort und das ist ein Weltverständnis, finde ich, das daraus spricht, wie... die Welt ist erfahrbar. Das finde ich eine absolut relevante Antwort.

- CK: Also, mir ist jetzt aber immer noch nicht klar, ob es darum geht, stelle ich jetzt an Kinder eine Frage, um von Kindern eine bestimmte Information über Welt zu erhalten oder stelle ich den Kindern die Frage, um bestimmte Informationen über Kinder zu erhalten? Also, wie sehen die die Welt oder was haben die für Vorstellungen. Also, das sind ja zwei Sachen, die ich finde, die sich jetzt gerade hier vermischen.
- RL: Das finde ich hilfreich, weil es in meinem Verständnis die Unterscheidung trifft, zwischen dem, was wir im Sinne von Sachunterrichtsforschung betreiben sollten und den Fragen, die auch die Psychologen stellen. Die Psychologen stellen die eine Art von Frage seit Jahrzehnten. Und die andere Frage ist schlichtweg noch nicht gestellt worden!

Lebenswelt

- DP: Ich bin an einer Stelle, die vorhin schon auftauchte, nämlich an den Arbeiten von Herrn Daum. Sie haben vorhin ja schon verwiesen auf die Auseinandersetzung mit dem Lebenswelt-Begriff und der Bedeutung von Alltagsvorstellungen oder Alltagszugängen von Kindern zu Welt. Und was Sie skizziert haben in Ihren Arbeiten ist meines Erachtens, dass Sie sagen: Die Thematisierung, also nicht die Weiterbearbeitung, sondern die Thematisierung der Vorstellungen von Kindern über Welt sind selber bildungsrelevant – und zwar nicht nur im forschenden Sachunterricht, sondern im unterrichtlichen Sachunterricht.
- ED: Im Unterricht selber.
- DP: Das ist genau die Diskussion, die wir hier gerade führen.
- ED: Ja, ich würde das gern aufnehmen, was Herr Lauterbach sagte. Sie haben die Nähe zur Philosophie gewählt. Man könnte sagen, Sachunterricht wäre dann so etwas wie eine – fast im Sinne von Luhmann – systemische Wissenschaft, die sich mit der *Konstituierung von Sinn* auseinandersetzt. In dieser Welt einen Sinn zu finden, das wäre doch ein Paradigma! Dann würden sich auch Themen, relevante Themen, unterordnen. Man bekäme sie leichter in den Griff als jetzt nur zum Beispiel fachlich zu systematisieren. Ich habe das zuletzt ausdifferenziert mit der „Geographie des eigenen Lebens“. Vielleicht, haben einige Leute schon gesagt, das Konzept sei zu egozentrisch gedacht. Aber letzten Endes ist es nicht so, weil wir uns über die je eigenen Weltansichten auch wieder austauschen. Es bleibt ja nicht jeder in seiner Schale für sich und baut sich etwas zusammen, sondern das Soziale gehört dazu. Indem wir uns über unsere eigenen Konzepte auch immer wieder austauschen, sie relativieren, weiß ich von anderen überhaupt, was die denken. Nachdem wir angefangen hatten, Lebenswirklichkeit oder Lebenswelt zu diskutieren, ist auch mir diese Diskussion viel zu schnell verschwunden. Ein typisches Beispiel: Es existierten dreißig Jahre Rahmenrichtlinien in Niedersachsen, die folgendes paradigmatisch auf der ersten Seite verkündeten: Was ist Aufgabe von Sachunterricht? Antwort: Erschließung der kindlichen Lebenswirklichkeit. Jedes einzelne Wort davon ist ein Hammer. Das muss man einzeln erläutern. Was heißt „Erschließung“, was heißt „Kind“, was heißt „Lebenswirklichkeit“.
- MR: Und warum heißt es Sachunterricht?
- ED: So *konstituiert* sich Sachunterricht, egal wie das Fach nun heißt. Ich meine: Die Rückbesinnung auf den Sinn würde viele der sachunterrichtlichen Probleme, durchschaubarer machen und das Fach ganz anders konstituieren. Man käme weg von dem müden Abklatsch rein fachlicher Perspektiven.

Bildungspolitischer Paradigmenwechsel oder: eine neue Sau durchs Dorf jagen

- ED: Noch mal zu diesen Richtlinien in Niedersachsen: Die haben dreißig Jahre lang ihren Dienst getan, und zwar auf dem Hintergrund der Erschließung kindlicher Lebenswirklichkeit. Dieses lange Zeit Konsens stiftende Paradigma wurde von heute auf morgen ausgetauscht, ohne Erklärung, nur weil jetzt eine andere Sau durchs Dorf gejagt wird, nämlich Kerncurriculum, Kompetenzen, fünf Perspektiven, basta. Und da könnte man sich wirklich Löcher in den Bauch beißen, wenn man sieht, dass den Lehrerinnen und Lehrern nicht erklärt wird, warum denn die Rahmenrichtlinien, die sicherlich auch Nachteile haben und bei denen gefragt werden müsste, was nach dreißig Jahren noch gültig sein kann, verändert und

verbessert werden müssen. Aber es wird nichts erklärt. Und da sind wir auch mit beteiligt, mitschuldig, wenn die Basis sich beklagt: „Ja, was soll ich denn mit den Rahmenrichtlinien oder mit dem Kerncurriculum tun? Ich bleib bei meiner Heimatkunde. Womöglich im Jahr 2020 landen wir wieder da. Dann haben sich die anderen gedreht und gewendet, Diskurse gemacht und ich stehe dort, wo ich immer schon war und bin zufrieden damit.“

- RL: Nur als Anmerkung– ich teile die Sache mit dem „Sinn“ nicht.
ED: Nicht?
RL: Absolut nicht. Ich habe natürlich nichts dagegen, dass etwas Sinn macht, aber das ist nicht das Problem. Entschuldigung. Nur als Anmerkung.
ED: Ich dachte, wir seien sehr nah mit Ihrer Philosophie.
LM: Da machen wir gleich weiter! Ich wollte gerade noch mal was zu Rahmenrichtlinien sagen, Herr Daum. Wenn Sie sagen, nach dreißig Jahren wird ein anderer Sachunterricht dort – wie sagt man – betrieben. Ich bin mir sicher, dass die Leute, die an dem Curriculum in Niedersachsen jetzt arbeiten, begründen können, warum sie glauben, dass es ein neues geben muss. Also selbst wenn die das nicht könnten, ich finde das völlig sinnvoll, sich allerspätestens nach dreißig Jahren mal darüber zu verständigen, was man hier nun eigentlich machen möchte und das dann auch neu formuliert, ohne sich erstmal dezidiert abzusetzen von dem, was vor dreißig Jahren war.
ED: Ist klar. Aber ich stelle mir jemanden vor, dem das vermittelt werden soll, der als Lehrerin, als Lehrer nicht im Diskurs und in den Informationen drin steckt, ich möchte mal sagen „draußen im Lande“, sagen die Politiker immer, oder „an der Basis“. Denen ist das ist doch unbegreiflich. Da darf man sich nicht wundern, dass Lehrerinnen und Lehrer alles genau so machen wie bisher. Es können noch so viele Curricula ins Internet gestellt werden – es nützt gar nichts, solange sie nicht lebendig gemacht werden.
LM: Klar, das ist eine andere Ebene.
ED: Dass man so etwas machen kann, ist außer Zweifel. Ich frage jetzt wieder nach dem Sinn und nach dem Nutzen, den zweifle ich an.
MR: Ich würde da gerne einhaken. Ich glaube auch, dass man es begründen kann. Und in Bremen, wir hatten das Thema hier gestern Abend bereits, wird es sicherlich auch eine Begründung dafür geben, dass das alles geändert wird und auch dass man sich einen Vorschlag machen lässt, dass man den vom Tisch kickt und das hinschreibt, was man sowieso hinschreiben wollte. Wenn es aber um Bildung von Kindern geht, bin ich da auch ein bisschen allergisch und da wüsste ich schon die Bezugspunkte gern. Und da hätte ich gerne einen anderen Bezugspunkt, als eine Sau, die durchs Dorf getrieben wird. Denn wir haben wissenstheoretische Veränderungen, so dass wir zum Beispiel gar nicht mehr vom „Sinn“, sondern von „Sinnen“ sprechen...
ED: Ja.
MR: ... und auf das Wasser die Chemie die Antwort gibt, sondern wir sehen, das es für unterschiedliche Personen unterschiedlichen Sinn gibt oder auch für unterschiedliche Disziplinen. Dann würde ich das auch verstehen, dass es neue Richtlinien gibt. Aber ich glaube, genau das passiert nicht, sondern es ist tatsächlich eine Sau oder eine Ideologie im Zusammenhang mit Bildung, die denkt, es müsste jetzt alles in kleine Kisten. Da hätte ich gerne schon eine Rechtfertigung, wenn es um die Bildung von Kindern für die nächsten dreißig Jahre geht, die könnten es ja werden.

Macht Sachunterricht Sinn?

- RL: Ich sehe als Aufgabenstellung des Sachunterrichts, dass sich Welt in ihm bildet, dass Welt erstmals aufgebaut werden muss. ...
ED: Das ist gar kein Widerspruch.
RL: Nein, ich meine, nicht unbedingt zu diesem Zeitpunkt mit Sinn versehen werden muss. Die Sinnkonstituierung als eine eigenständige notwendige Aufgabe verlege ich in den Moment hinein, in dem ich zum Handeln, zum Umgestalten, aktiv werden muss. Also überall dort, wo Kinder aufgefordert werden: „Greif ein! Gestalte die Welt!“ oder dergleichen.
ED: Ja. Handeln. Handlungsorientierter Unterricht.
RL: Genau.
ED: Ja, genau so. Der kommt ohne Sinn nicht aus, ...
RL: Genau.
ED: ... sonst wäre es ja Aktionismus.
RL: Ja, aber wir verwenden einen zweifachen Handlungsbegriff: Der eine baut auf und der trägt Verantwortung.
ED: Gut.
RL: Dann war das nur eine begriffliche Bereinigung.

ED: Da sehe ich keine großen Unterschiede. Vielleicht ist es etwas überhöht gesagt, aber letzten Endes brauchen wir für die Handlung Sinn.

Weltwissen und Welt aufbauen

ED: Was ich noch loswerden wollte: Mit dem sagenhaften Buch von Donata Elschenbroich, „Weltwissen der Siebenjährigen“ ist eine Riesenchance versäumt worden. Das Buch ist ein Bestseller. Wenn wir das mit Sachunterrichtsleuten zusammen gemacht hätten, dann wäre das der Knüller geworden. Wir wissen, es ist hunderttausendfach verbreitet, weil offenbar auch eine Not besteht. Nicht unter Fachleuten, sondern Hunderttausende von Büchern werden eben nicht von Fachleuten gekauft, sondern von Menschen, die auch Sinn suchen. Sinn suchen und Antworten haben wollen. Was Elschenbroich aber nur gemacht hat, ist, dieses Weltwissen in siebzig Partikel zersplittert ungeordnet über das Buch zu verstreuen. Es sind doch so viele ausbaufähige und verknüpfbare Berührungspunkte in dem, was sie da beschreibt, was Kinder tun, was zu ihrem „Weltaufbau“, wie Sie sagen, gehört.

MR: Sie sagen, Kinder sollen eine oder „die“ Welt aufbauen, in einem ersten Schritt. Dann müsste man aber aus der Erwachsenen-Perspektive beschreiben können, wie diese Welt aussieht.

RL: Das Problem ist nicht ein philosophisches, sondern ein Entwicklungsproblem. Wenn wir heute, als Erwachsene, beschreiben, wie die Weltverhältnisse sind, wie die Welt aufgebaut und wie sie strukturiert ist, auch wenn wir versuchen, dabei ohne Wissenschaft auszukommen, aber in irgendeiner Weise realitätsnah zu bleiben, wenn wir also versuchen, das zu beschreiben, was wir wahrnehmen, dann würden wir dennoch eine andere Weltbeschreibung formulieren als die Kinder. Unsere Biografie, das was wir erlebt haben, wandert in die Beschreibung mit hinein. Die haben die Kinder nicht. Und die Antwort, die ich Kindern nicht geben kann, ist, dass die Beschreibung, die wir, die Sie und ich heute geben würden, die adäquatere für sie sei. Sie ist vielleicht differenzierter und vollständiger, aber für das, was Kinder und Erwachsene als gleiches antreffen, bin ich mir nicht sicher. Mit der Festlegung auf meine Beschreibung würde ich doch den Kindern die Chance nehmen, die eigene Welt aufzubauen, wie sie ihnen begegnet. Was ich aber tun darf, ist das, was Sie von uns hier und von allen, die mit dem Sachunterricht zu tun haben, fordern: Ich darf eine Frage stellen, die problematisiert. Ich darf den kindlichen Beschreibungen auch etwas entgegen setzen.

ED: Natürlich, Anstöße geben.

RL: Anstöße geben. Ich bin sogar verpflichtet als LehrerIn, das zu tun. Aber es ist nicht meine Aufgabe zu sagen, so ist die Welt und nicht anders.

MR: Gut, also weil Sie gesagt hatten, „Welt aufbauen“, wollte ich das klarstellen, dass also... Ich behaupte mal, die Kinder haben gar kein Defizit im Weltaufbau, weil sie immer auch ein Weltbild haben. Und wenn ich hier jetzt aus der Tür gehe, dann habe ich ja nicht den Eindruck, ich hätte ein Defizit und müsste eine neue Welt aufbauen oder meine in Frage stellen - es sei denn, ich bin philosophisch angehaucht. Sondern ich denke, ich komme hier ganz gut klar und komme auch nach Hause. Das denken Kinder auch. Sie wissen Lösungen und wenn die Lösung darin besteht, weinend zu Mama oder zu Papa zu laufen. Das ist es auch eine Lösung eines Problems. Und insofern ist der Anspruch, Welt aufzubauen, eigentlich einer, der von Erwachsenen kommt, die sich einbilden, dass es ein besseres Weltbild gibt, als das der Kinder. Letztlich aber, behaupte ich, feststellen müssen, dass sie mit ihrem Weltbild auch nicht weiter kommen, weil nämlich die Frage, warum müssen Menschen sterben, darin auch nicht beantwortbar ist.

CK: Zu dem Weltaufbau: Ich meine, die Welt der Kinder, die verändert sich ja. Und ich finde es ziemlich legitim zu sagen, man soll Kinder dann irgendwie dabei unterstützen. Also, es wird einfach nicht die Lösung sein, bis man 32 ist, heulend zu Mama oder Papa zu laufen.

LM: Das finden die aber von selber doch auch raus.

CK: Ja, aber es ist doch durchaus legitim, sie dabei zu unterstützen. Da ist ja nicht irgendwie etwas falsch dran, oder? Zu unterstützen in dem Sinne, nicht irgendwas vorzuschreiben, sondern einfach zu helfen, die eigene Lebenswelt zu konstituieren.

RL: „Zu unterstützen“ ist besser als helfen.

CK: Ja, unterstützen.

RL: Wir wollen ja nicht helfen. Es ist kein defizitäres Kind,

CK: Ja, stimmt.

RL: ...sondern es ist eines, das aktiv ist, arbeitet.

CK: Genau.

LM: Ja.

RL: Es arbeitet dauernd an der Weltbildung. Das macht es sowieso. Wir wissen, dass auch eigene Weltbildung phasenweise eben Dinge baut, die nachher wieder verworfen werden müssen. Das gehört mit zu diesem Aufbauen.

- ED: Völlig richtig.
- RL: Manche Baustellen sind allerdings gefährlich. Auch das wissen wir. Wie verhalten wir uns in solchen Fällen? Enthalten wir uns? Da würde ich ganz konsequent sagen: Nein. Schauen wir uns die Kinder genau an und die Angebote, die sie zur Ermöglichung von Welterfahrung durch das Elternhaus erhalten.
- MR: Sind wir völlig d'accord, Herr Lauterbach. Es war ja nur der Satz „als erstes Weltaufbau“ und ich würde sagen, Weltaufbau ist immer schon passiert.
- RL: Aber doch noch nicht zu Ende....
- MR: Nein, nein, aber wenn Sie sagen „als erstes Weltaufbau“, würde ich sagen, das hat gar keinen Nullpunkt, sondern ist ein Prozess, der permanent läuft. Insofern klang mir ihre Aussage zu sehr nach Tabula Rasa am Anfang und einem „jetzt bauen wir mal Welt auf“. Das wäre eine typische Erwachsenen-sicht gewesen.

Sinnkonstruktionen

- RL: Zum Problem der Sinn-Bestimmung: Wenn ich jetzt vom Sachunterricht her denke, würde ich sagen, erst Aufbau, dann Sinngebung für Handeln. Weil ich keine Entscheidung zum Handeln treffen kann, wenn ich nicht irgendetwas aufgebaut habe.
- LM: Ich glaube, es dreht sich hier aber auch ein bisschen um das „Sinn-Verständnis“. Also ich kann mir den Aufbau von Welt gar nicht vorstellen, ohne sozusagen auf den Begriff „Sinn“ zurück zu gehen, weil ich einfach glaube, dass sich die Welt nach subjektiven Zusammenhangs-, Konsistenz- und Plausibilitäts-Geschichten auch aufbaut. Also, dass ich ja versuche, die Dinge aufeinander zu beziehen, und die Beziehungen zu verstehen.
- RL: Und die als Sinn zu bezeichnen?
- LM: Das würde ich als „Sinn“ bezeichnen. Genau.
- ED: Das ist ja das Typische des Konstruktivismus', also Sinn und Tun zu unterlegen, sich einen Sinn zu machen – sogar dort, wo es gar keinen gibt.
- LM: Das macht ja nichts, genau.
- ED: Siehe die Sternbilder am Himmel, deren einzelne Sterne haben nichts miteinander zu tun. Die liegen eigentlich unterschiedlich weit von uns entfernt und gar nicht auf einer „Ebene“ – zum Beispiel der des Großen Wagens
- LM: Besonderes mit Sinn zu füllen, auch, wo ja vielleicht eigentlich keiner sein müsste, wenn man es aushalten würde.
- ED: Ja.
- RL: Also, Sie sagen, in dem Moment, wo ich aufbaue, konstituiere ich sinngleiche Bedeutungen ...
- ED/LM: Ja.
- ED: Nun kommen wir aber in die Schwierigkeit, weil Schule, auch Sachunterricht als Teil von Schule, meine ich, eigene Sinn-Provinzen aufbaut. Und das müssen Kinder dann befolgen, und zwar ganz, ganz schnell! Wenn ich das und das lerne, braucht mich das innerlich gar nicht zu berühren, sondern ich lerne für die nächste Klausur, danach ist es vergessen, so komme ich da durch. Die Träumer kommen nicht zurecht. Die bleiben hängen und kriegen ihre Quittung. Ja, weil sie diese „Sinn-Provinz Schule“ nicht verstanden haben.
- MR: Im Prinzip wollen wir eine Bildung, aber eigentlich beschreiben wir immer einen Prozess, von dem wir im Singular wissen, wie er sein sollte. Also, unterstelle ich jetzt nicht Ihnen, aber wenn Sie sagen, „die Welt“, warum sagen wir nicht „Welten“, dann haben wir schon mal ...
- ED: Ja.
- RL: Nein, es müsste natürlich „Welten“ heißen. Nur die Frage ist, wann komme ich „zur Welt“?
- MR: Ja, das ist eine Frage der Erwachsenen, nicht der Kinder. Kinder haben Welten, die können ihre Meinung von jetzt auf sofort ändern.
- RL: Meine Welten sind andere.
- MR: Ja, Ihre Welten sind andere, das glaube ich auch.
- RL: Die Welten, die ich beschreibe, von denen ich auch sage, sie sind präsent... Zum Beispiel agieren wir hier in einer bestimmten Welt. Wir verwenden bestimmte Begriffe, folgen bestimmten Ordnungen, haben bestimmte Absichten. Wenn Sie etwas sagen, weiß ich mehr oder weniger was Sie in diesem Kontext meinen und wollen. Wenn wir die Tür zu nebenan öffnen und jemanden von dort einladen, „setzen Sie sich doch ein bisschen zu uns“, sagen, würde das für diese Person anders aussehen. Für mich konstituieren sich diese Welten ineinander verschachtelt und die bekomme ich zu Beginn nicht auseinander. Die Frage ist, bewegen sich die Kinder schon in solchen Welten oder bewegen sie sich noch nicht darin, sondern in noch einer, die nicht differenziert.
- MR: Das setzt schon wieder voraus, dass die „noch eine Welt“ zuerst da ist und die mehreren Welten später kommen. Das glaube ich nicht.

- RL: Das tun sie aber.
MR: Nein.
RL: Doch, das tun sie. Es gibt ein paar soziologische Analysen, die zeigen, dass diese Welten sich entwickeln. Die sind teilweise da, aber noch nicht als Welt verstanden, in der jemand lebt, dazu muss man erst Teilnehmer dieser Welten werden. Das ist etwas, was Zeit braucht, und wo man sich hinein begeben muss. Es gibt eine schöne Studie von Anne Honer über Heimwerker. Sie zeigt in soziologischen Kategorien, dass es in der Tat so etwas wie eine eigene Welt der Heimwerker gibt, mit allen Merkmalen, die Soziologen einer Welt zuschreiben.
LM: Das sieht man jedem Baumarkt auch an.
RL: Das sieht man ihm an, genau.
DP: Ein Schnitt. Wir müssen die Diskussion ja nicht auflösen, aber ich glaube, es wird Zeit den offiziellen Teil mit Aufnahme, langsam zu beenden. Vielleicht formuliere ich es zum Abschluss noch einmal so: Das, was ich mir erhofft habe, so hatte ich es in der letzten Mail an alle geschrieben, war, dass ich keine große Rolle spiele und gar nicht viel fragen muss, sondern hoffte, dass die Diskussion lebendig genug wird, und zwar von selber. Das war sie auch. Die liebe Studentin, die das alles transkribieren muss, hat mich gestern mit den Worten verabschiedet, sie würde hoffen, dass wir nicht so viel reden, damit sie nicht so viel transkribieren müsse. Ich bin sehr froh, dass ich sie enttäuschen muss, sie wird nun viel zu tun haben.

Das Leben nach dem Sachunterricht

- MR: Ich hätte gerne zum Abschluss die Frage an Sie beide gestellt, vielleicht im Sinne eines Schlussplädoyers: Wie sieht denn Ihr zukünftiges Verhältnis zum Sachunterricht aus? – So man mit ihm ein Verhältnis haben kann, angesichts des vollzogenen Ausstiegs aus dem Berufsleben bzw. angesichts des anstehenden Ausstiegs aus dem Berufsleben?
RL: Ich habe eingangs gesagt, dass ich mich dazu noch nicht festlegen werde. Ich bin gerade mit 138 Kisten Bücher und Ordner umgezogen. 40 Kisten sind noch nicht untergebracht. Bei dem Versuch, Aufgehobenes loszuwerden, bin ich auf frühere Bearbeitungen gestoßen, die liegen geblieben sind und mir immer noch wichtig erscheinen, zum Beispiel auf die Lebenswelt-Diskussion. Ich möchte so einzelne Dinge abarbeiten, Fragen, die zu beantworten ich für möglich und notwendig halte.
ED: Von allen Dingen mit der „Welt“ könnte man noch viele Komposita bilden. Ich habe eine bestimmte Idee, die ich seit 10 Jahren verfolge. Für mich muss Sachunterricht wieder etwas mit dem eigenen Leben zu tun haben, und zwar nicht im Lernprozess „der Kinder“, sondern im Lernprozess jedes einzelnen Kindes. Mein Aufsatz zum „Sachunterricht des eigenen Lebens“ steht bei www.widerstreit-sachunterricht.de, und ich würde mich freuen, wenn ich Mitstreiter fände. Also, ich hätte nichts gegen Leute, die etwas dagegen hätten. Andererseits würde ich mich natürlich über Leute freuen, die sagen: „Ja, das ist eine Idee, die kann man weiter ausbauen, differenzieren; ich bin nicht mit allem einverstanden, aber das könnte auch meine Idee werden...“ Dies wäre so mein Wunschtraum, meine ideelle Hoffnung über das offizielle Ausscheiden aus dem Dienst hinaus.
DP: Dann nochmals unsererseits, meinerseits, herzlichen Dank fürs Kommen. Im letzten Monat ist das dritte beiheft von Widerstreit erschienen und die beihefte haben eine „Tradition“, nämlich dass ein paar auch in gedruckter Version erscheinen und davon möchten wir Ihnen gerne als „Dankeschön“ fürs Kommen und diese spannende Gesprächsrunde jeweils eines überreichen. Vielen Dank.