



Sandra Tänzer / Roland Lauterbach /
Eva Blumberg / Frauke Grittner /
Jochen Lange und Claudia Schomaker

Sachunterricht begründet planen

Das Prozessmodell Generativer Unterrichtsplanung
Sachunterricht (GUS) und seine Grundlagen

2., vollständig überarbeitete Auflage

Tänzer / Lauterbach / Blumberg /
Grittner / Lange / Schomaker
Sachunterricht begründet planen

Sandra Tänzer
Roland Lauterbach
Eva Blumberg
Frauke Grittner
Jochen Lange
Claudia Schomaker

Sachunterricht begründet planen

Das Prozessmodell Generativer
Unterrichtsplanung Sachunterricht (GUS)
und seine Grundlagen

2., vollständig überarbeitete Auflage

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2020

k

*Ergänzend zu diesem Titel haben die Autor*innen unter dem Link „www.gus-modell.de“ ein Internetportal eingerichtet, das die hier vorgestellten Erkenntnisse sukzessive um Praxisbeispiele und ergänzende wissenschaftliche Texte anreichert.*

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2020.r. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Satz und Farbgrafiken: Kay Fretwurst, Spreeau.

Grafik Umschlagseite 1: © Kay Fretwurst unter Verwendung von Zeichnungen von Neele Gohde.

Zeichnungen: Neele Gohde.

Druck und Bindung: Friedrich Pustet, Regensburg.

Printed in Germany 2020.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2404-0

Inhalt

Sandra Tänzer und Roland Lauterbach

Vorwort zur zweiten, vollständig überarbeiteten Auflage 7

1 Einleitung: Das Problem (Sachunterricht planen) und die Aufgabe (Es begründend tun) 9

I Fachlicher und planungstheoretischer Rahmen

Roland Lauterbach

2 Der fachliche, fachdidaktische und historische Kontext sachunterrichtlicher Bildung 15

Sandra Tänzer

3 Der planungstheoretische Kontext und die Besonderheiten des Planungshandelns 30

Roland Lauterbach und Sandra Tänzer

4 Strukturdiagramm und Prozessmodell
Generativer Unterrichtsplanung Sachunterricht (GUS) 48

II Die Planung von Unterrichtseinheiten im Kontext sachbezogener, individueller und schulischer Bedingungen und Entscheidungen

A Planungsbedingungen

Roland Lauterbach

5 Bedingungen und Voraussetzungen der Sachen 59

Claudia Schomaker

6 Bedingungen und Voraussetzungen von Schüler*innen 78

Sandra Tänzer

7 Bedingungen und Voraussetzungen in der Lehrperson 95

Jochen Lange

8 Bedingungen und Bedeutungen der Dinge 109

B Planungsentscheidungen*Roland Lauterbach*

- 9 Sachauslese und Sachklärung 129

Roland Lauterbach

- 10 Bildungsinhalte bestimmen 141

Eva Blumberg

- 11 Ziele festlegen und formulieren 161

Sandra Tänzer

- 12 Unterrichtsthemen entwerfen 181

Roland Lauterbach

- 13 Unterrichtsmethoden ermitteln 197

Jochen Lange

- 14 Medien auswählen und einbinden 215

Claudia Schomaker

- 15 Unterrichtssituationen antizipieren und gestalten 227

Claudia Schomaker und Sandra Tänzer

- 16 Lernaufgaben konstruieren 241

Frauke Grittner

- 17 Sachunterricht auswerten, Leistungen feststellen und bewerten 263

III Das Prozessmodell *Generativer Unterrichtsplanung Sachunterricht (GUS)* in der Anwendung*Projektgruppe GUS*

- 18 Das Smartphone im Prozessmodell *Generativer Unterrichtsplanung Sachunterricht (GUS)* 285

- Glossar 328

- Literatur 333

- Autor*innen 359

Vorwort zur zweiten, vollständig überarbeiteten Auflage

Ziel dieses Buches ist es, grundlegende theoretische Zusammenhänge für eine begründete und verantwortungsbewusste Sachunterrichtsplanung transparent und zugänglich zu machen sowie an Beispielen zu veranschaulichen. Dabei werden sowohl fachdidaktische als auch gesamtgesellschaftliche Bedingungen für das Lehren und Lernen in den Blick genommen.

Es soll das Verständnis gefördert werden, dass die Planung von Unterricht kein technischer Vorgang, sondern ein reflektiertes Erwägungs- und Entscheidungshandeln vor dem Hintergrund normativer pädagogischer und didaktischer Prinzipien sowie empirischer Arbeiten ist.

Dieses Buch bietet damit Student*innen wie Referendar*innen und Lehrer*innen sowie Lehrenden an Hochschulen und Studienseminaren eine zusammenhängende, theoretisch fundierte wie auch unterrichtspraktisch akzentuierte Darstellung über die Planung von Sachunterricht. Nicht zuletzt will es konkrete Unterstützung bei der Bewältigung unterrichtspraktischer Anforderungen geben. Ausgangspunkt aller konzeptionellen Überlegungen zum Arrangement dieses Buches war die Frage, welche Kenntnisse und Erkenntnisse Sachunterrichtslehrer*innen benötigen, um begründet und verantwortungsvoll thematische Einheiten im Fach Sachunterricht zu planen.

Im Vergleich zur 2010 erschienenen ersten Auflage des Buches „Sachunterricht begründet planen“ prägen diese vollständig überarbeitete Neuauflage folgende grundlegende inhaltliche und strukturelle Neuerungen und Veränderungen: Entwicklungskern der in diesem Buch verdichteten planungstheoretischen Überlegungen bildet ein neues, bislang unveröffentlichtes Planungsmodell, das die konstitutiven Faktoren und Elemente einer theoriegeleiteten, reflexiven Planung von Sachunterricht systematisch zueinander in Beziehung setzt und aufzeigt, welche dynamisierende und sequenzierende Funktion diese innerhalb eines Planungsprozesses haben. Zusammengefasst sind diese Aspekte in dem von uns unter der Leitung von Sandra Tänzer und Roland Lauterbach entwickelten Prozessmodell *Generativer Unterrichtsplanung Sachunterricht (GUS)*.

Vor diesem Hintergrund, aus Gründen der inneren Kohärenz und Stimmigkeit, entschieden wir uns, jene in der Erstauflage enthaltenen Ansätze und Modelle der Planung von Sachunterrichtseinheiten (Köhnlein 2010; Giest 2010; Schneider & Oberländer 2010; Lauterbach 2010b; Köster 2010; Kahlert 2010) nicht in diese Neufassung zu integrieren. Wir sind uns gleichsam bewusst darüber, dass jeder

einzelne dieser Ansätze für den theoriegeleiteten Umgang mit Bedingungen und Entscheidungen der Planung von Unterrichtseinheiten im Sachunterricht und deren vergleichender Reflexion von zentraler Bedeutung ist, so dass diese Beiträge wie auch ergänzende Materialien zu dieser Neuauflage im Internet zugänglich gemacht werden sollen.

Aus diesem Grund ist parallel zum Buch unter dem Link „www.gus-modell.de“ ein Internetportal eingerichtet, das die hier zusammengefassten Erkenntnisse sukzessive um Praxisbeispiele und ergänzende wissenschaftliche Texte anreichert. Studierende, Referendar*innen sowie Lehrende an Schulen, Hochschulen und Studienseminaren laden wir ein, ihre Überlegungen zum und Erfahrungen aus der Anwendung des Modells auf dieser Plattform allen Interessierten zugänglich zu machen. Anregungen wie auch Kritik und Anfragen können direkt an das Autor*innenteam per Email gerichtet werden: projektgruppe@gus-modell.de.

Strukturell hat sich die Autor*innenschaft verändert: Unter der hauptverantwortlichen Federführung von Sandra Tänzer und Roland Lauterbach sind sowohl die Struktur des Buches als auch das „GUS-Modell“ und ein Großteil der Inhalte im Team entstanden.

Sehr herzlich danken wir Neele Gohde für ihre originellen Zeichnungen zu den einzelnen Planungsaufgaben und für unsere Portraits sowie Daniel Höhn für die sorgfältige Manuskriptbearbeitung.

Ein besonderer Dank geht an den Klinkhardt-Verlag, der dieses Vorhaben von Anfang an bis zur Finalisierung durch seine professionelle Beratung bei der Erstellung des Manuskripts und der Umsetzung unserer Gedanken in treffende grafische Darstellungen v. a. zu unserem neuen Planungsmodell unterstützt hat.

Wir wünschen allen Leser*innen und Nutzer*innen unseres neuen Buches viel Freude und hohen Erkenntnisgewinn beim Lesen sowie reichhaltige, anregende Erfahrungen mit der Anwendung dieser Erkenntnisse.

*Sandra Tänzer, Roland Lauterbach, Eva Blumberg, Frauke Grittner,
Jochen Lange & Claudia Schomaker*

*www.gus-modell.de
projektgruppe@gus-modell.de*

1 Einleitung: Das Problem (Sachunterricht planen) und die Aufgabe (Es begründend tun)

„Notwendig. Manchmal zeitraubend. Ähm, manchmal auch lästig, aber wie gesagt: höchst notwendig. Es lässt sich nicht vermeiden; unvermeidbar einfach; gehört dazu.“ – Assoziationen einer Lehramtsanwärterin zum Stichwort „Unterrichtsplanung“

Von vielen Sachunterrichtsstunden, die wir, die Autor*innen dieses Buches, selbst unterrichtet, miterlebt, beobachtet, begleitet, von denen wir gehört und gelesen haben, wissen wir, wie attraktiv, faszinierend, motivierend, anregend, individuell wie gemeinschaftlich fordernd und fördernd Sachunterricht für Schüler*innen und Lehrer*innen sein kann. Er erlaubt, dass Schüler*innen Fragen stellen und diese auch selbst klären, Sachen und Sachverhalte ordnen, andere Ansichten kennenlernen, Interessen entwickeln und ihnen nachgehen. Und er bietet die außerordentliche Gelegenheit zu Abenteuern: vor Ort im Klassenraum wie in der näheren Umgebung, virtuell sogar das Reisen zu fernen Räumen und Zeiten, anderen Kulturen und Naturen, in Makro- und Mikrowelten, zu altem wie neuem Denken, Erleben und Handeln. Aber wir beobachteten auch Gegenteiliges: Lese- und Schreibübungen, Lückentexte und Ausmalblätter, Zufälliges, Ungeordnetes, Verwirrendes. Guter Unterricht bedarf guter Planung, wenn auch eine gute Planung noch kein Garant für guten Unterricht ist.

Forschungsergebnisse von Karl-Oswald Bauer, Andreas Kopka und Stefan Brindt unterstreichen den Stellenwert der Planungstätigkeiten für pädagogisch-professionelles Handeln: Als Teil der „Hintergrundarbeit“ eines Lehrers oder einer Lehrerin ist sie „von ausschlaggebender Bedeutung“ für „wirksames pädagogisches Handeln“ (1996, 238; vgl. auch Bauer 2005, 20 und 105ff.).

Planungswissen wird in Ansätzen und Modellen zur Erfassung pädagogisch-professioneller Handlungskompetenz als Bestandteil professionellen Lehrer*innenwissens ausgewiesen (Baumert & Kunter 2011). Und auch bildungspolitisch-programmatische Dokumente wie jenes von der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK), den Bildungs- und Lehrgewerkschaften sowie dem Deutschen Gewerkschaftsbund (DGB) am 5. Oktober 2000 verfasste Lehrerleitbild, die sog. „Bremer Erklä-

nung“, weisen als „Kernaufgabe“ von Lehrer*innen „die gezielte und nach wissenschaftlichen Erkenntnissen gestaltete Planung, Organisation und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen sowie ihre individuelle Bewertung und systemische Evaluation“ (KMK 2000, 2) aus. Im Beschluss der Kultusministerkonferenz über „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ vom 16.12.2004 in der Fassung vom 16.05.2019 wird die fach- und sachgerechte Planung sowie sachlich und fachlich korrekte Durchführung des Unterrichts als eine zentrale Kompetenz bezeichnet, die innerhalb der Lehrer*innenausbildung von Studierenden und Referendar*innen zu erwerben ist (vgl. KMK 2019b, 7). Lehramtsstudierende sollen beispielsweise „allgemeine und fachbezogene Didaktiken [kennen] und wissen, was bei der Planung von Unterrichtseinheiten beachtet werden muss“ (ebd., 7), während Referendar*innen nach erfolgreichem Abschluss der 2. Phase der Lehrer*innenausbildung auf der Basis erworbener fachwissenschaftlicher, erziehungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Kenntnisse und Erkenntnisse sowie Qualifikationen im Umgang mit modernen Medien Unterricht begründet planen und gestalten sowie die Qualität des eigenen Lehrens überprüfen können sollen (vgl. ebd., 7).

Durch die Ausbildung soll damit die wissenschaftliche Grundlegung der Professionalisierung von Sachunterrichtslehrer*innen erfolgen. Sie verspricht die gesellschaftlich anerkannte fachliche Autorität, Entscheidungen in eigener Verantwortung zu treffen und durchzusetzen, bevor berufliche Erfahrung und praktische Kompetenz ihr professionelles Handeln vervollständigen und erweitern.

Ob und wie diese hohe Anforderung in der Praxis auftritt, kann aufgrund begrenzter systematischer Forschung über alltägliches Planungshandeln nicht beantwortet werden. Angesichts der Vielfalt, des Umfangs und der Komplexität des Faches und des dafür erforderlichen Forschungsaufwandes überrascht dies auch nicht. Exklusiv auf die Planung alltäglichen Sachunterrichts von Lehrer*innen nach dem Berufseinstieg beziehen sich drei Studien.¹ Hartmut Giest (2002) führte mit 43 Lehrer*innen aus Brandenburger Schulen und 39 Studierenden der Universität Potsdam eine Fragebogenerhebung zur Planung ihres Unterrichts durch. Er stellte u. a. fest, dass beide Bezugsgruppen vor allem auf Unterrichtsmaterial zurückgreifen, um schwerpunktmäßig Unterrichtstätigkeiten der Lernenden zu entwerfen, denn darauf konzentrierte sich deren Unterrichtsvorbereitung (vgl. ebd., 63ff.). Demgegenüber erklärten die von Eva Heran-Dörr und Joachim Kahler (2009) befragten 205 Lehrer*innen jene von den Forschenden vorgegebenen Planungsaufgaben wie das Klären von Lernzielen oder das Klären eigener Sachfragen alle als „sehr wichtig“ (ebd., 160) für die Planung naturwissenschaftlichen Sachunterrichts. Erfragt wurden in dieser Studie zudem die von den Lehrer*innen

1 Darüber hinaus liegen sachunterrichtsdidaktisch ausgerichtete Forschungsprojekte zum Planungshandeln von Studierenden im Praxismester (Kirsch 2020) und Lehramtsanwärter*innen im Sachunterricht (Hasenkamp, Windt & Rumann 2016; Tänzer 2017) vor.

genutzten Planungsmedien. Die Antworten stimmen weitgehend mit Ergebnissen einer Studie von Reinhold Hedtke, Joachim Kahlert & Volker Schwier (1998) überein, die aus Leitfadeninterviews mit 15 Lehrpersonen zur Planung einer Unterrichtseinheit zur Thematik „Müll/Müllvermeidung“ erfuhren: Die eigene Materialsammlung ist, wenn auch zum Teil als unübersichtlich und veraltet kritisiert (vgl. ebd., 65), bedeutsam für die Planung. Zentrale Materialquellen sind zudem das Schulbuch, fachdidaktische Zeitschriften und der kollegiale Austausch. In der Untersuchung von Heran-Dörr und Kahlert wiesen die Lehrkräfte zudem auf Kinder- und Jugendsachbücher sowie Lexika zur fachlichen Vorbereitung hin (vgl. ebd., 161).

Erlebte Praxis – sei es die eigene Praxis, die Praxis von Kolleg*innen oder jene in Fachzeitschriften und Fachbüchern beschriebene – spielt demzufolge für die Planung von Sachunterricht eine handlungsleitende Rolle. Erlebte Praxis kann jedoch nicht unbesehen in Planungsentwürfe gegossen werden. Denn den eigenen Sachunterricht ungefiltert anhand vorgefertigter Abläufe durchzuführen, ist pädagogisch fahrlässig, weil fremdbestimmt, und didaktisch unprofessionell. Komplexe Ereignisse lassen sich nicht wiederholen. Lehrer*innen unterscheiden sich voneinander, ebenso die Schüler*innen und die Lerngruppen als Ganze, deren Vorerfahrungen zur Sache, die Materialien, die Raum-Zeit, die schulische wie außerschulische materiale und soziokulturelle Umgebung, die habitualisierte Praxis. Die pädagogische Verantwortung für die Kinder, die in ihrem Hier und Jetzt zu unterrichten sind, fordert die Fokussierung auf deren Gegenwart. Sachunterricht praktiziert inhaltlich und methodisch indes aus und in dem Modus des Vergangenen, denn Schule ist im Vollzug zwangsläufig traditionsgebunden. So dürfe sie aus der Verantwortung für die ihr übergebenen Kinder diese nicht, wie Theodor Litt klärte, der Ungewissheit und den Risiken idealisierter Zukunftsentwürfe unterwerfen. Ebenso wenig dürfe sie aus gleicher Verantwortung an überholten und Entwicklung behindernden Traditionen, obsoleten Kenntnissen und kontraproduktiven Praktiken festhalten und Kinder daran binden (vgl. Litt 1965, Erstveröffentlichung 1927).

Sachunterricht muss deshalb mehr als jedes andere Unterrichtsfach aus und in der jeweiligen Gegenwart stattfinden und stets erneut mit bestmöglicher Kenntnis des Vorhandenen und Vergangenen zukunftsgerichtet geplant werden – theoretisch fundiert, kritisch-reflexiv und konstruktiv. Das vorliegende Buch möchte dazu einen grundlegenden Beitrag leisten.

Teil I (Kapitel 2 bis 4) führt dabei in den fachlichen, fachdidaktischen und planungstheoretischen Kontext sachunterrichtlicher Bildung ein und mündet in die Vorstellung eines Prozessmodells *Generativer Unterrichtsplanung Sachunterricht (GUS)*. Teil II (Kapitel 5 bis 17) setzt sich, anknüpfend an die Struktur dieses Planungsmodells, differenziert mit dessen Elementen, den theoretischen Grundlagen konstitutiver Planungsbedingungen und -entscheidungen, auseinander. Im

Teil III (Kapitel 18) wird an einem ausgewählten Sachzusammenhang, der Bedeutung, Verwendung und Wirkung des Smartphones, praktisch veranschaulicht, wie das „GUS-Modell“ für die Planung einer Unterrichtseinheit im Sachunterricht bildungswirksam verwendet werden kann.

I Fachlicher und planungstheoretischer Rahmen

Sachunterricht ist nicht ohne professionelle Planung verantwortlich vorzubereiten und durchzuführen. Er ist der Realitätserkenntnis und Aufklärung verpflichtet, setzt damit voraus, dass seine Inhalte vor jedem Unterricht auf Aktualität und Wahrheit geprüft, seine Ziele auf das tatsächliche Leistungsvermögen der Schüler*innen ausgerichtet, seine Thematik sachgemäß, lebensbedeutsam sowie situativ motivierend entworfen und unterrichtlich thematisiert, seine Gestaltung methodisch und organisatorisch bedacht, Aufgaben präzise formuliert sowie funktional platziert und das Unterrichtsgeschehen letztlich mit Aufmerksamkeit formativ evaluiert werden. Folglich gehören zum Qualifikationsprofil von Sachunterrichtslehrer*innen auch Kompetenzen der Organisation und Planung von Sachunterricht.

Dieser Teil I führt dazu in den fachlichen, fachdidaktischen und planungstheoretischen Kontext dieser Aufgabe ein. Die fachdidaktische Charakteristik des Sachunterrichts, seine curricularen wie methodischen Anforderungen betrachtet Kapitel 2 systematisch und historisch. Im Kapitel 3 werden Ebenen und Entscheidungskontexte sowie Faktoren der Planung dargestellt, zugleich Interferenzen und Anschlüsse der allgemeindidaktischen Diskussion aufgezeigt und Merkmale des Planungshandelns ermittelt, bevor Kapitel 4 daraus das in diesem Band verwendete Modell zur Planung von Unterrichtseinheiten im Sachunterricht begrifflich-semantic, systematisch und funktional entwickelt.

Roland Lauterbach

2 Der fachliche, fachdidaktische und historische Kontext sachunterrichtlicher Bildung

Was mit Sachunterricht gemeint ist, scheint auf den ersten Blick selbsterklärend. Bei näherer Befassung differenziert sich das Gemeinte: Es bezeichnet ein Unterrichtsfach der heutigen Grund- und Förderschulen, verweist ebenso auf dessen geschichtliche Vorläufer, umfasst als Oberbegriff allen Unterricht der schulischen Sachfächer sowie Bildungsbereiche der Elementarerziehung in Abgrenzung zum Sprach- und Mathematikunterricht sowie zu den künstlerischen Fächern, erstreckt sich zudem auf außerschulische Sachbildung und kennzeichnet überdies das Studienfach oder auch einen Studiengang für das Lehramt. Inhaltlich und formal ist zwischen dem Schulfach Sachunterricht und dem Studienfach mit seiner wissenschaftlichen Disziplin, der Didaktik des Sachunterrichts, zu unterscheiden. Der spezifische Auftrag beider ist sachunterrichtliche Bildung als erfahrungs- und wissensbasierter Inbegriff grundlegender Bildung, die mit Hilfe der Didaktik des Sachunterrichts durch Sachunterricht bewirkt werden soll. Wie Sachunterricht daraufhin systematisch geplant und durchgeführt werden kann, ist Thema, Inhalt und Ziel dieses Buches. Kapitel 2 skizziert geltende Anforderungen in Lehrplänen, Richtlinien und sonstigen curricularen Vorgaben, identifiziert drei historisch wie systematisch begründete fundamentale Prinzipien sachunterrichtlicher Bildung und argumentiert für die Instrumentierung einer entsprechenden Praxis theoretisch fundierter Unterrichtsplanung.

2.1 Lehrpläne, Richtlinien, Curricula

Sachunterricht ist die bundesweit geltende, in den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK 1970) der Bundesländer zur Arbeit in der Grundschule vereinbarte und seither mehrfach bestätigte (zuletzt KMK 2015) generische Bezeichnung für das Kernfach *grundlegender Bildung*². In ihm werden die Vielfalt und die

2 Zum Konzept u. a. Schwartz (1969); Köhnlein (1990, 2012); Schorch (1994). Eine erste Orientierung bietet das Stichwort „Bildung“ im Wörterbuch „Schulpädagogik“. Dessen erziehungswissenschaftlichen Kern fasst Leo Roth (1999) bündig zusammen: „Entfaltung selbständigen Denkens und emanzipatorisches Verantwortungsbewusstsein“ (zit. nach Keck 2004b, 72f.). Systematisch und historisch differenziert für die Didaktik des Sachunterrichts siehe Kapitel 10 in diesem Band.

Zufälligkeiten des Erfahrenen und Erlebten inhaltlich und methodisch geordnet und realitätsverpflichtet gebunden. Ihm kommt die Aufgabe zu, Kinder auf systematische Weise in die Beschaffenheit der Welt und der sie konstituierenden Sachen und Sachverhalte einzuführen und sie zu ermutigen und zu befähigen, dieses auch zu wollen und sich das erforderliche Wissen und Können nach und nach selbst anzueignen, um produktiv und verantwortlich ohne Schaden für Natur, Gesellschaft, Kultur, andere Menschen und die eigene Person handeln zu können. Sachunterricht wird an allen deutschen Grundschulen und Förderschulen unterrichtet, nicht überall unter dem gleichen Namen, nicht auf die gleiche Weise, nicht mit den gleichen Themen, Inhalten und Zielen. Die bundeslandspezifischen Benennungen und curricularen Vorgaben unterscheiden sich weiterhin und zeigen neben der föderalen Eigenständigkeit in Bildungsfragen auch die kulturelle und regionale Orientierung des Faches sowie dessen Wertschätzung im Gesamtcurriculum. Lehrpläne und Richtlinien werden in der Regel von unterrichtserfahrenem Personal entwickelt und mit vermeintlich Bewährtem ausgestattet. Das betrifft ihren Inhalt wie ihre Form. Sie sind per Konstruktionsprinzip konservativ. Sie bleiben in der Regel mehrere Jahre in Kraft, bevor sie aktualisiert werden. Lehr- und Lernmittel folgen nach, werden zum Fundus für den Sachunterricht, den Lehrer*innen mit eigenem Material und autodidaktischem Knowhow kreativ anreichern (vgl. Kahlert 2010).

Den gesetzlichen Rahmen für den staatlichen Unterricht gibt jedes Bundesland in kulturhoheitlicher Verantwortung vor, inhaltlich, intentional und thematisch unterschiedlich ausgeprägt und formalisiert in Lehr-, Bildungs- oder Rahmenplänen, Richtlinien oder curricularen Vorgaben. Diese sind hochgradig planungsrelevant. Lehrer*innen haben sie pflichtgemäß einzuhalten. Im Folgenden wird übergreifend der historisch wie theoretisch erarbeitete Begriff *Lehrplan* verwendet (vgl. Dolch 1965). Sachunterricht ist mittlerweile in allen sechzehn Bundesländern als ordentliches Grund- und Förderschulfach vertreten, vierzehn davon mit der Fachbezeichnung *Sachunterricht*. Bayern nennt das Fach weiterhin *Heimat- und Sachunterricht* (2013), Thüringen noch *Heimat- und Sachkunde* (2015).³ Nachdem Deutschland die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung 2009 ratifiziert hat, wird Inklusion für das allgemeinbildende Schulwesen mit entsprechenden sonderpädagogischen Differenzierungsmaßnahmen für alle Bundesländer verpflichtend. Nach Vollzug gelten die jeweiligen Lehrpläne der Schulart für alle Schüler*innen. Einsicht in die jeweils geltenden Lehrplanfassungen der Bundesländer ermöglicht der Deutsche Bildungsserver (www.bildungsserver.de). Die Lehrplanentwicklung in den Bundesländern folgt dem zeitweiligen politischen Willen und dessen institutioneller Praxis. Während in den Lehrplänen für den Sachunterricht – anders als für Deutsch, Mathematik und die

3 Die programmatische Ausweitung des Sachunterrichts in den Elementarbereich beschreiben die diesbezüglichen Bildungs- und Erziehungspläne der Bundesländer. Sie bleiben hier unberücksichtigt.

künstlerischen Fächer – traditionsgemäß gerade die Identität regionaler Differenz und heimatlicher Kultur betont wurde, lässt sich trotz der weiterhin bestehenden Unterschiede zwischen den Bundesländern bei neueren Lehrplänen für den Sachunterricht ein Trend zur Konvergenz erkennen. Neben der Bezeichnung des Faches betrifft das vor allem die Umwandlung von Lernzielen in Kompetenzerwartungen, auf den ersten Blick weniger auffällig auch die fachliche Konzeption und curriculare Struktur, die sich dem *Perspektivrahmen Sachunterricht* der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (GDSU 2002/2013) annähert. In der KMK-Vereinbarung von 2015 heißt es:

„Im Kontext aller Fächer ist fachübergreifendes und fächerverbindendes Arbeiten handlungsleitend. Dabei bilden Deutsch, Mathematik und Sachunterricht den fachlichen Kernbereich der Grundschule“ (KMK 2015, 11).

Und weiter:

„Der Sachunterricht begründet sich in der Wahrnehmungswelt und Denkweise des Kindes und verkörpert diese durch einen vernetzten Ansatz. Ausgehend von der Lebenswelt der Kinder nimmt er die Fragen der Kinder auf und klärt sie exemplarisch zunehmend mit Hilfe fachlicher Konzepte, Methoden und Theorien. Er kultiviert das kritisch-prüfende Nachdenken und den Austausch der Argumente. Dadurch erschließen sich für die Kinder neue Welt- und Denkhorizonte, die ihnen helfen, ihre eigene Welt besser zu verstehen und mitzugestalten. Zugleich erwerben die Schülerinnen und Schüler Kompetenzen in naturwissenschaftlich-technischen wie auch human-, sozial- und kulturwissenschaftlichen Bereichen. Diese bilden die fachspezifischen Grundlagen für anschlussfähiges Lernen in den natur- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern. In besonderer Weise ist der Sachunterricht darauf angelegt, Perspektiven zu vernetzen, so etwa in den Bereichen Bildung für nachhaltige Entwicklung, Verkehrs- und Mobilitäts-erziehung, Medienbildung und Gesundheit“ (ebd., 13).

Relativ eigenständig bleiben in den Lehrplänen der Umfang und die Reichweite der Kompetenzen und Inhalte, die Typik der Bearbeitung und der Geltungsanspruch, die Art und der Grad der Verbindlichkeit inhaltsthematischer Vorgaben, die Ausprägung von schulischer Autonomie und demokratischem Selbstverständnis, von historischem und kritischem Bewusstsein, von gesellschaftlicher Modernität und kultureller Offenheit.

2.2 Didaktik des Sachunterrichts

Die Didaktik des Sachunterrichts ist die vornehmliche Berufswissenschaft für Sachunterrichtslehrer*innen. Sie befasst sich auf wissenschaftliche Art und Weise mit allen Belangen des Sachunterrichts. Sie ermittelt, klärt, reflektiert und begründet relevante Aspekte des Faches. Sie rekonstruiert dessen historische Entwicklung und erarbeitet dessen theoretische Grundlegung. Ihr originäres Untersuchungsobjekt ist die Planung, Durchführung und Analyse des Unterrichtens im

Sachunterricht. Dafür erforscht sie den tatsächlich stattfindenden Unterricht und seine Ergebnisse, entwirft Konzeptionen für die Praxis, entwickelt und überprüft Unterrichtsmodelle und führt in die Praxis des Unterrichtens ein.

2.2.1 Eine Fachdidaktik eigener Prägung

Mit all dem ist sie Fachdidaktik wie die Didaktiken der anderen Schulfächer, obwohl diese auf die präzisierende Kennzeichnung des Unterrichtens verzichten.⁴ Doch anders als diesen fehlt ihr die prominente namengebende Fachwissenschaft. Mangels einer *einheitlichen* Sach- und Weltwissenschaft zählt sie alle Sachwissenschaften nebst Philosophie unbefangen zu ihren Bezugswissenschaften (die Sachwissenschaften, um die Realität differenziert zu erfassen, die Philosophie, um das Ganze im Zusammenhang zu denken) und die Lebenswelt des Alltags zum primären Fundus ihrer Inhalte. Auf diese greift sie mit ihrem eigenen fachdidaktischen Instrumentarium nach Bedarf und Intention zu. Das ist ihre Stärke und zugleich ihre Schwäche. Ihre Stärke beweist sich in der für Schüler*innen lebensbedeutsamen (vollen) Thematisierung ihrer Inhalte im Hier und Jetzt, sofern sie historisch antizipierend agiert, Herkunft und Vorgeschichte der Inhalte wie der Schüler*innen kennt und versteht und das entwickeltste Wissen sachbezogen integriert. Das Wissen der Sekundarstufenfächer allein genügt indes weder vom Umfang noch von der Reichweite, um die Eigenheit und Lebensbedeutsamkeit einer Sache über das einzelfachlich Verstehbare hinaus zu erschließen (siehe Kapitel 5). Ihre Schwäche zeigt sich bei der verengten wie limitierten Ausbildung von Sachunterrichtslehrern*innen in den Sachwissenschaften und bei der Zurückhaltung mit wissenschaftsbasierter Kritik am und im praktizierten lebensweltaffirmativen Sachunterricht. Dadurch ist dieser anfällig für die ungeprüfte Geltungspraxis des Alltags: den sogenannten „gesunden Menschenverstand“ und dem „Bauchgefühl“, den vermeintlichen Wahrheiten des gemeinsam Geglaubten sowie den herrschenden Meinungen und Überzeugungen des aktuellen Zeitgeistes. Doch ohne entwickeltes Wissen und substanzielle Kritik kann Bildung nicht gelingen, wenn Komplexes vereinfacht, Wichtiges trivialisiert, Zusammenhängendes partikularisiert, gültiges Wissen desavouiert, Ignoranz toleriert und Einfalt gefeiert wird.

Demzufolge gehört zu den ausdrücklichen Aufgaben der Fachdidaktik darauf hinzuwirken, dass im Sachunterricht nicht nur Kenntnisse vermittelt werden oder Glauben und Meinen vertreten und behauptet werden, sondern vor allem gültiges Wissen gesucht, begründet und kritisch angewendet wird. Dieses hat sie fach-

⁴ Das Schulfach Mathematik bezieht sich z. B. auf Mathematikdidaktik auch dann, wenn „Mathematikunterrichtsdidaktik“ gemeint ist, analog für „Physikdidaktik“, wenn es sinngemäß „Physikunterrichtsdidaktik“ heißen müsste. Im ersten Fall sind die Fachwissenschaften der Bezug, im zweiten das darauf bezogene Schulfach. Die Unterscheidung ist begriffssystematisch sinnvoll, zudem theoretisch wie praktisch produktiv. Kapitel 5 diskutiert die Differenz von „Sachdidaktik“ und „Sachunterrichtsdidaktik“ systematisch und funktional für die Unterrichtsplanung.

didaktisch zu prüfen, zu nutzen und auszugestalten, und zwar nicht nur retroaktiv mit den ihr zur Verfügung stehenden Mitteln, sondern auch proaktiv in der begründenden und erprobenden Vorwegnahme möglicher Sachunterrichtspraxis. Diese Erkenntnis hat sich historisch mit der Entwicklung der Wissenschaften herausgebildet und ist Grundlage und Antrieb aufklärerischer, europäischer Bildungsideen. Infolgedessen erfordert fachdidaktisches Denken immer auch vertiefende Einsicht in die Geschichte und die Entwicklung des Wissens: ihre Bedeutung und ihren Wert, ihre Wirkungen und Nebenwirkungen, ihre Grenzen und ihre Aussichten (u. a. Kuhn 1992). Die Ausrichtung und den einenden Zusammenhang bieten philosophische Entwürfe, unter anderem Beiträge zur evolutionären Erkenntnistheorie, zur geschichtlichen Anthropologie oder auch zu Theorien der Selbstorganisation, der Autopoiesis, wie in kritischer Absicht zu Varianten des Konstruktivismus. Carl Friedrich von Weizsäcker⁵ formulierte in seinem summarischen philosophischen Werk „Zeit und Wissen“:

„Für die abendländische Wissenschaft, welche die Vielheit der Dinge in der Welt betrachtet, kennzeichnet reales Sein die Objekte des Wissens, Wissen aber seine Subjekte, praktisch die Menschen. Wissen schreitet fort in der Zeit der menschlichen Geschichte, und diese ist eingebettet in die Geschichte der Natur“ (v. Weizsäcker 1992, 28).

Als fachdidaktisches Prinzip für den Sachunterricht übersetzt: Wir wissen von der realen Welt nur durch die Geschichtlichkeit dieses Wissens und wir verstehen dieses Wissen nur, wenn wir seine Geschichte verstehen. Etwas grundsätzlicher: Gegenwart kann nur aus ihrer Geschichte verstanden werden und nur aus beidem kann Zukunft realitätsnah antizipiert werden. Diese Erkenntnis ist der Didaktik des Sachunterrichts bekannt; doch sie hat diese als Zukunftswissenschaft, die sie ist, auch bei sich und im Sachunterricht beharrlich anzuwenden und geltend zu machen.

2.2.2 Eine Fachdidaktik mit bildender Grundlegung

Vorgeschichte

Die Geschichte des Sachunterrichts ist umfangreich dokumentiert (Mitzlaff 1985) und aus didaktischer Rückschau kausalistisch nacherzählt (u. a. Thomas 2018, Götz 2015, Nießeler 2010, Schomaker & Tänzer 2019). Sie zeigt die Herkunft und Entwicklung des Faches und lässt erkennen, welches seine konstitutiven Prinzipien sind und warum an ihnen festzuhalten ist. Für die Unterrichtsplanung interessiert vor allem die Grundlegung von Bildung durch didaktisch angeleitete Sacherfahrung, Sacherschließung und Welterkenntnis mittels Unterricht.

5 C.F. v. Weizsäcker, von 1970-1980 Leiter des „Max-Planck-Instituts zur Erforschung der Lebensbedingungen der wissenschaftlich-technischen Welt“, identifizierte in Vorbereitung seines philosophischen Hauptwerkes (1992) vier jener bei Wolfgang Klafki (u. a. 1992) in die allgemeindidaktische Diskussion eingegangenen Schlüsselprobleme für das menschliche Überleben: Reichtum und Armut, Krieg und Frieden, Mensch und Natur, Mann und Frau (v. Weizsäcker 1991, 232ff.).

Die historischen Grundlagen der für den Sachunterricht bedeutsamen Didaktik legten die Schriften von Wolfgang Ratke und Jan Amos Komenský.

Ratke (1571-1635), auch Ratichius genannt, entwarf 1612 ein „aufklärendes, ideologiefreies“ Bildungsprogramm, damit statt Krieg und Vernichtung Vernunft und Einsicht für ein menschenwürdiges Zusammenleben herrschen möge. In den Schulen sollten „Alle Künste vnd Fakulteten Ausführllich kennengelernt und Propagirt werden“ (zit. nach Blättner 1961, 50). Für den Elementarunterricht forderte er vor allem muttersprachliche Bildung (Deutsch für alle) und eine anschauliche Naturkunde, bei der das Lernen von Zusammenhängen wichtiger sein sollte als Auswendiglernen: „Denn weil der Verstand muß an die Wort gebunden seyn, hat er nicht Raum einem Dinge recht nachzusinnen“ (zitiert n. Stötzner, 1893, 14). Methodisch didaktisierte er Lernen durch Erfahrung und Experiment, vom Konkreten zum Abstrakten, durch Wiederholen und Üben.

Komenský (1592-1670), bekannt als Johann Amos Comenius, wollte nach dem Ende des Dreißigjährigen Krieges (1618-1648) mit Kunst und Kompetenz möglichst allen Kindern dazu verhelfen, eine realitätsnahe Vorstellung von der Beschaffenheit der Welt und der Sachen und Sachverhalte in ihr zu entwickeln, und sie befähigen, dieses Wissen selbst zu beschaffen, zu beurteilen und verantwortungsvoll zu nutzen. Er war darin gründlicher, konkreter und nachhaltiger als Ratke. In seinen Schriften ist die historische Grundlegung der für den Sachunterricht bedeutsamen Didaktik ausformuliert: grundsätzlich in seiner Großen Didaktik (1657/1993), vollständig in seiner *Pampaedia* (1681/1991), der Allerziehung („Alle – Alles – Allumfassend“)⁶, sachunterrichtlich verdichtet im *Orbis sensualium pictus* („Die sichtbare Welt“) von 1658.⁷ Im *Orbis pictus*, wie er kurz genannt wurde, zeigt Comenius die „vornehmsten Welt-Dinge und Lebens-Verrichtungen“ in Bildern und mit Namen schon den Kindern der ersten sechs Schuljahre, um sie „zuverlässig“, „rasch“ und „gründlich“ auf den Weg durch die von Gott vorgedachte Welt zu führen, auf dass sie diese kennen und erkunden lernen und das Erkundete nachahmen, wann immer es benötigt würde. Erfolgreicher Unterricht sollte der Methode Gottes folgen, die durch die Wissenschaften erkannt und angewandt werde. Diese betreibe man vor allem mit den Dingen selbst und erkenne im Lichte der Anschauung die Natur und die Weisheit Gottes, die sich in ihr offenbare. Dementsprechend sollten auch alle Kinder auf alters- und stufengerechte Weise umfassend gebildet werden, wobei die Methode die Art des Kindes zu beachten habe und vom Leichten zum Schweren fortschreiten, Lebensbedeutsames lehren, Nützliches üben sowie Sinn und Bedeutung der Anschauung zeigen solle (vgl. Comenius 1658/1991). Sein Leitmotiv: *Die Kunst, allen Kindern*

6 Comenius (1681/1991), in deutscher Übersetzung kommentiert und herausgegeben von Klaus Schaller 1991.

7 Ebenso wie für Schaller die *Pampaedia* im Studium der Pädagogik nicht fehlen darf, darf der *Orbis sensualium pictus* nicht im Studium der Didaktik des Sachunterrichts fehlen.

*beiderlei Geschlechts ohne Ausnahme auf sichere und vorzügliche Weise alles zu lehren, so dass sie in den Wissenschaften gebildet und zu guten Sitten geführt werden.*⁸ Bis ins späte 19. Jahrhundert wurde der *Orbis sensualium pictus* mit unterschiedlicher Aufmerksamkeit für die Beschaffenheit der Welt vor allem als Fibel für Latein und Muttersprache genutzt, in mindestens 18 Sprachen übersetzt und in 200 Auflagen gedruckt. Heute noch lässt sich mit ihm aufschlussreich unser gegenwärtiges Wissen und Verstehen sowie deren Entwicklung bedenken und historisch komplementiert unterrichten. Und er zeigt der modernen Didaktik des Sachunterrichts auf paradigmatische Weise ihre zentrale Stellung, leitenden Prinzipien und unerlässlichen Aufgaben im Gesamtsystem einer umfassenden Bildung. Das erleichtert die historische Rekonstruktion sachunterrichtlichen Denkens und begünstigt über kritische und systematische Durchdringung die Weiterentwicklung der Didaktik und die Besserung des Unterrichts. Insofern wäre es ungeschickt, ja leichtfertig, die Erfahrungen und Erkenntnisse aus der mehr als 350-jährigen Geschichte zugunsten augenblicklicher Tendenzen zu vernachlässigen. Eine professionelle Praxis greift gleichermaßen auf Theorie und Geschichte zurück und entwickelt sich bei kritischer Prüfung in rekursiven Schritten selbstbewusst fort.

Didaktische Fundamentalprinzipien des Sachunterrichts

1. *Alle Kinder erhalten eine umfassende Grundlegende Bildung.*

Die Comenische Fundierung grundlegender Bildung für alle garantierte in der deutschen Realgeschichte erstmals die Weimarer Verfassung von 1919 für eine vierjährige, für alle Kinder gemeinsame Grundschule. Der Lehrplan von 1921 sah für die ersten beiden Schuljahre einen heimatkundlichen Gesamtunterricht vor, für das dritte und vierte Schuljahr das zentrale und zentrierende Fach Heimatkunde. Mit diesen Vorgaben und einer insgesamt produktiven und reformfreudigen Pädagogik entwickelte sich der bis heute anerkannte Reichtum pädagogischer Theorie und Praxis der Volksschulen, darin vor allem auch in der Heimatkunde mit ihren inhaltlich-thematischen und unterrichtsmethodischen Maximen Lebensnähe, Kindgemäßheit, Anschaulichkeit, Ganzheitlichkeit, Selbsttätigkeit.⁹ Nach der gesellschaftlichen Dehumanisierung zwischen 1933 und 1945 folgte eine lange Periode pädagogischer Regeneration. Die Grundschule im Westen

8 Der Untertitel der „Großen Didaktik“ des Comenius lautet in Schallers Übersetzung: „DIE VOLLSTÄNDIGE KUNST, ALLE MENSCHEN ALLES ZU LEHREN oder Sichere und vorzügliche Art und Weise, in allen Gemeinden, Städten und Dörfern eines jeden christlichen Landes Schulen zu errichten, in denen die gesamte Jugend beiderlei Geschlechts ohne Ausnahme RASCH; ANGENEHM UND GRÜNDLICH in den Wissenschaften gebildet, zu guten Sitten geführt, mit Frömmigkeit erfüllt und auf diese Weise in den Jugendjahren zu allem, was für dieses und das zukünftige Leben nötig ist, angeleitet werden kann; ... (Comenius 1993, 8. Auflage, 1).

9 Mit kritischem Blick „Von der Heimatkunde zum Sachunterricht. Erinnerungen für die Zukunft.“ (Lauterbach 1992).

Deutschlands, der Anfang der sechziger Jahre vom Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1966) noch eine erfolgreiche Genesung zugesprochen worden war, wurde 1969 als dringend überholungsbedürftig eingestuft. Der *Strukturplan für das Bildungswesen* (Deutscher Bildungsrat 1970) präsentierte ein komplettes Reformprogramm, das die Grundschule organisatorisch als sechsjährige Primarstufe, formal als Einrichtung wissenschaftsbestimmten Lehrens und Lernens, inhaltlich als wissenschaftsorientierte Grundlegung einer für alle Kinder gemeinsamen Bildung, curricular als Prozess ständiger Verbesserung des Unterrichts durch Forschung, Entwicklung, Evaluation und Revision etablieren sollte. Lehrer*innen seien wissenschaftlich auszubilden, wissenschaftliches Personal für Forschung und Lehre zu qualifizieren, Fort- und Weiterbildung auf hohem Niveau forschungsnah zu sichern. Als Neuerungen wurden ein modernes Umweltverständnis auf wissenschaftlicher Grundlage und dem gemäßige Denk- und Arbeitsformen des Entdeckens und Problemlösens gefordert: Erlebnis- und Erfahrungsfelder der Kinder ausweiten und in die Anfänge der Natur- und Sozialwissenschaften einführen, dabei an die Erfahrungswelt der Kinder anknüpfen und Inhalt wie Form an individuelle Lerndispositionen, Lernumwelten und Lerngeschichten anpassen. Das habe für alle als Grundrecht auf Bildung zu gelten und sei durch die Sicherung von Chancengleichheit, die besondere Förderung einschließt, zu gewährleisten.

Nach einem fulminanten Start in den Neuen Sachunterricht verflachten viele Reformansprüche bis hin zur Trivialisierung. Die Wiedergewinnung des Bildungsbegriffs für Schule und Ausbildung begann Mitte der achtziger Jahre im Austausch mit der Allgemeinen Didaktik und der Grundschulpädagogik. 1991 rief Ilse Lichtenstein-Rother (1992) mit Verweis auf die veränderte Lebenswelt der Kinder zu mehr Lebensnähe in der Grundschule auf. Ein Jahr später legte Wolfgang Klafki (1992) in dem Gründungsvortrag der GDSU sein bildungstheoretisches Angebot für die Didaktik des Sachunterrichts vor. Beides gehört heute zum didaktischen Selbstverständnis des Sachunterrichts (s. o.), *also allen Kindern alles zu lehren, was für ein selbstbestimmtes, mitbestimmendes und solidarisches Handeln in einer gemeinsam gelebten und verantworteten Welt erforderlich ist*. Dieser Grundsatz scheint unstrittig. Seine Realisierung indes bleibt gesellschaftlich, kulturell, pädagogisch und didaktisch unerledigt und weiterhin für den Sachunterricht und seine Didaktik herausfordernd.

Offensichtlich lässt sich in der dem Sachunterricht zugeteilten Zeit nicht alles lehren und auch nicht lernen. Deshalb wird die Forderung nach einer umfassenden und vollständigen Grundlegung für den Sachunterricht didaktisch auf die Auswahl und Bearbeitung von Exemplaria umgedeutet. Der weltbildende Auftrag des Sachunterrichts bleibt indes ungemindert bestehen, fordert somit die didaktische Prüfung und unterrichtliche Gestaltung für jeden einzelnen Fall. Das entspricht dem didaktischen Programm Klafkis und findet auch in

sachunterrichtsdidaktischen Konzeptionen, theoretischen Ansätzen und Modellen weitgehend seinen Niederschlag, prominent in Veröffentlichungen der GDSU und sachunterrichtsdidaktischen Einführungen und Basistexten (u. a. Kahlert et. al. 2015, Köhnlein 2012, Kahlert 2016, Kaiser 2014, Richter 2009). Prospektiv ermutigend ist die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskommission in verbindliche Inklusionsgesetze. Hierzu hat die Didaktik des Sachunterrichts früh und konstruktiv inklusionskonzeptionelle Eigeninitiative gezeigt (u. a. Giest, Kaiser & Schomaker 2011, Heimlich & Kahlert 2012).

2. Sachunterricht und seine Didaktik orientieren sich am Stand des entwickeltsten Wissens.

Die für Raticius und Comenius selbstverständliche Orientierung am gültigen Wissen der Zeit war prägende Philosophie aufklärerischen Denkens auch in der Folgezeit. Doch erreichte dieses gesellschaftspolitisch bedingt nicht stetig und allerorts die Schulen, mangels wissenschaftsverständiger Ausbildung der Unterrichtenden an Volksschulen zwangsläufig auch nicht alle Schüler*innen (Lauterbach 2011).

Die Humanisten des 14. und 15. Jahrhunderts hatten die Würde und den Wert des Individuums hervorgehoben, die Utopisten des 16. Jahrhunderts den Zugang zu wahren Weltwissen für alle Menschen erstrebt. Gleiches wollten die Herausgeber der großen französischen Enzyklopädie des 18. Jahrhunderts, die die Beschaffenheit der Welt und aller Dinge in ihr mit dem neusten Wissen ihrer Zeit beschrieben und beschreiben ließen. Unter dem Neuhumanismus des 19. Jahrhunderts, der unser immer noch geltendes Bildungsideal prägt, entwickelte sich die Heimatkunde in Anlehnung an die ihr nahen Bezugswissenschaften der Geographie, Biologie, Geschichte und Volkskunde meist wissenschaftsorientiert bis hin zu Eduard Sprangers Idee einer einenden wissenschaftlichen Heimatkunde (Spranger 1964, erstmals 1923). Erst in den sechziger Jahren erholte sich die Bundesrepublik Deutschland von der Demontage kulturwissenschaftlichen Denkens durch den Nationalsozialismus. Höhepunkt der in der Bundesrepublik eingeleiteten Bildungsreformen mit vergleichbarer Zielsetzung war das wissenschaftsbasierte Programm des Deutschen Bildungsrates. Für Lehrer*innen und Didaktiker*innen des damaligen Heimat- und Sachkundeunterrichts war es zugleich Überfall, Beleidigung und Überforderung. Die aus den USA und England importierten Modellprojekte für die beabsichtigte Neuerung hatten mit dem bekannten Heimat- und Sachkundeunterricht deutscher Schulen wenig gemein. Natur- und Sozialwissenschaften präsentierten sich lernpsychologisch durchgestylt in curricularen Gesamtsystemen, die unter Mitwirkung von anerkannten Fachwissenschaftler*innen mit nationalen Fördergeldern in gemischten Teams entwickelt und empirisch evaluiert worden waren. Als curriculumtheoretischer Prototyp für den Primarbereich galt *Science – A Process Approach (S-APA)*. Dessen Potenziale für den Neuen Sachunterricht und für die von der Bildungs-

kommission geforderte Curriculumreform untersuchte Heinrich Roths Arbeitsgruppe für Unterrichtsforschung in einem Adaptationsprojekt (AfU 1971, siehe auch Kapitel 3). Im Unterschied zu den inhaltsthematisch zentrierten deutschen Lehrplänen zielte *S-APA* auf die Entwicklung von Verfahrenskompetenz, auf Methoden und intellektuelle Fertigkeiten zur selbstständigen Erarbeitung von Wissen. Obwohl einzelne der neuen Ansätze fachdidaktisch produktiv aufgegriffen und Vorlage und Vorlage für einzelne Adaptations- und Entwicklungsforschungsprojekte wurden, fanden sie letztlich keinen nachhaltigen Eingang in den Sachunterricht (rückblickend Köhnlein & Schreier 2001). Anders als der aus der Sekundarstufe bekannte, an konkreten Versuchen ausgerichtete Experimentierunterricht zielten die neuen Primärinhalte auf ein allgemeines Verständnis des wissenschaftlichen Denkens (*scientific literacy*, leichthin übersetzt als wissenschaftliche Bildung) orientiert an Strukturen wissenschaftlicher Disziplinen: an deren fundamentalen Ideen (z. B.: Energieerhaltung), an Basiskonzepten (z. B. Population) und leitenden konzeptuellen Schemata (z. B. System), an Schlüsselbegriffen (z. B. Wechselwirkung) und Modellvorstellungen (z. B. Stoffkreislauf), an Erkenntnismethoden (z. B. Experimentieren) und anderen wissenschaftsrelevanten Verfahren (z. B. Operational Definieren). Obgleich die programmatische Wissenschaftsorientierung den Diskurs der Sachunterrichtsdidaktik früh herausforderte, wurde erst mit der Errichtung sachunterrichtsdidaktischer Professuren der verbindliche Einstieg in die Fachdidaktik des Sachunterrichts als Wissenschaft vollzogen: Lehre *und* Forschung, Promotionsrecht *und* Graduiertenstudien, Theorie- *und* darauf bezogene Praxisentwicklung. 1992 gründete sich die bereits erwähnte Gesellschaft für die Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) e. V. als wissenschaftliche Fachgesellschaft. Sie hält jährlich Fachtagungen ab, veröffentlicht Tagungs- und Forschungsbände, ist im Internet präsent (www.gdsu.de) und fördert den interdisziplinären Dialog (vgl. GDSU 2014). 2002 veröffentlichte sie einen Perspektivrahmen für den Sachunterricht mit fünf Perspektiven, deren wissenschaftliche Ausrichtung in der Neufassung unmissverständlich als sozialwissenschaftlich, naturwissenschaftlich, geographisch, historisch und technisch expliziert wird (vgl. GDSU 2013). Trotz der fulminanten Entwicklung der Sachunterrichtsdidaktik ist sie eine vergleichsweise junge wissenschaftliche Fachdidaktik. Deren konzeptuelle Breite (vgl. Tänzer 2014), vielperspektivisch entfaltet (vgl. Giest, Hartinger & Tänzer 2017), erfordert als eigenständige Fachdidaktik von den Sachen lebensweltlicher Realität inhaltlich wie konzeptuell die verdichtende Arbeit an ihrer wissenschaftlichen Identität (Lauterbach 2017).

3. *Sachunterricht beschreibt, erschließt und klärt Schüler*innen weltbildend die Beschaffenheit von Welt sowie die der sie konstituierenden Sachen und Sachverhalte und befähigt sie, sachgemäß und verantwortlich zu handeln.*

Funktionales Wissen und Können werden benötigt, um effektiv und effizient handeln zu können. Doch mit ihnen allein lassen sich weder die Anforderun-

gen des lebensweltlichen Alltags noch die der sich ständig wandelnden Weltbedingungen selbst- und mitbestimmend bewältigen. Sie klären weder elementare Zusammenhänge noch erzeugen sie weltbildende Vorstellungen und Fähigkeiten. Ohne systematische Prüfung sichern sie weder individuell geglaubtes Verstehen ab, noch befähigen sie zu verlässlicher Teilhabe und substanzieller Kritik sowie bewusster Verantwortung und effektiver Mitwirkung. Die Sachunterrichtsdidaktik fragt daher sowohl nach deren Bildungsrelevanz und Lebensbedeutsamkeit für Schüler*innen als auch nach ihrer gesellschaftlichen Relevanz und systemischen wie weltbildenden Funktion.

Schon im *Orbis sensualium pictus* wird den Kindern die Beschaffenheit der im Kulturkreis des Christentums gekannten und gedachten Welt und der sie konstituierenden Sachen und Sachverhalte grundlegend und auf konkrete Weise dargestellt und orientierend erklärt. Er zeigt und beschreibt die sichtbare Welt als Gottes meisterliche Schöpfung in ihrer Ganzheit mit den Naturdingen und einem gottgefälligen Leben der Menschen, dem es nachzueifern galt. Alles begrifflich benannt und als Erkenntniskreis der Welt systematisch geordnet. Darin und in seinen didaktischen Kommentaren darf der *Orbis pictus* als paradigmatisch gelten. Zeitlich näher ist das Paradigma bodenständigen Erfahrens und Erlebens in heimatlicher Umgebung, der Kunde und Erkundung im didaktischen Muster ausgreifender konzentrischer Kreise vom Nahen zum Fernen, im 19. Jahrhundert zur wissenschaftsaffinen Heimat- und Weltkunde entwickelt, mehrmals auch ideologisiert und nach 1945 im Heimat- und Sachkundeunterricht noch idealisiert mit Ausläufern bis in die Gegenwart. In seinem Vortrag zum *Bildungswert der Heimatkunde* von 1923, der über vier Jahrzehnte (Spranger 1964, 6. Auflage) das Schulfach beeinflusste, argumentierte Spranger, Leipziger Philosoph und Pädagoge, dass die Beschaffenheit der Welt am Einzelnen und seinen Beziehungen im Mikrokosmos seiner Umgebung zu erkennen sei. Der dem Kinde vertraute Ort (Heimat) sei das elementare Paradigma für das Erleben, Erfahren und Verstehen der Welt und der Sachen in ihr. Nur dort seien sie in ihrer natürlichen und kulturellen Gewordenheit präsent und (nur dort) in Totalität erkennbar.

Das empiriebasierte Weltverständnis und die sich darauf beziehenden Weltvorstellungen haben sich seitdem fundamental gewandelt. Sie über- und unterschreiten die menschlichen Wahrnehmungsdimensionen, erfassen und klären systematisch und geprüft Makro- und Mikrowelten, Gegenwärtiges wie lang Vergangenes, Lokales wie Globales, unmittelbar Wahrnehmbares wie kulturell, technisch und methodisch Vermitteltes, Theoretisches wie technisch Entwickeltes, Materielles wie Virtuelles. Das geschieht nicht nur in den Wissenschaften und fachlichen Spezialgebieten. Wissen und Können wird von fast jedem Ort und zu jeder Zeit zugänglich, prinzipiell verfügbar für jede Person, die über die dafür erforderlichen Mittel und Kompetenzen verfügt. Zugleich sind Mythen, Artefakte und Dogmen unterschiedlicher Kulturen über tradierte Institutionen, Glaubenslehren, Bräuche

und Sprache virulent. Wie die Wissenschaften und das fachliche Spezialwissen durchwirken sie meist unbemerkt und ungeklärt den Alltag, wandeln „die einzig wirkliche, die wirklich wahrnehmungsfähig gegebene, die je erfahrene und erfahrbare Welt – unsere alltägliche Lebenswelt“ (vgl. Husserl 1986, 254) in eine medial vermittelte, raumzeitlich entbundene virtuelle Allgegenwart. Die primäre Welt der naiven Weltsicht, die dem Soziologen Alfred Schütz das „fraglos Gegebene“ und „Boden der natürlichen Weltanschauung“ (Schütz & Luckmann 1979) galt, verliert ihre Gültigkeit und Solidität. Der „gesunde Menschenverstand“ büßt seine Alltagstauglichkeit ebenso ein wie der „Common Sense“.

Lebensweltanalysen der phänomenologischen Soziologie¹⁰ erkunden inzwischen systematisch „Kleine soziale Lebens-Welten“ (nach B. Luckmann 1978) in einer Art „Ethnologie der eigenen Gesellschaft“ (Hitzler 1999). Damit vollzieht sich auch wissenschaftsbasiert ein Paradigmenwechsel für die didaktische Kategorie Heimat hin zu der der Lebenswelt (u. a. Nießeler 2015; Kahlert 2004, Lichtenstein-Rother 1992), wobei sich die Horizonte des Alltags zugleich weiten und entgrenzen. Das erfordert eine sachunterrichtsdidaktische Neubewertung und Neubefassung, die indes nicht nur inhaltsmethodisch (Pech & Rauterberg 2013), sondern auch inhaltsthematisch konsequent theorie- wie empiriebasiert zu erfolgen hat. Denn tatsächlich handelt es sich um Komplexe geschichteter, miteinander verwobener Weltvorstellungen der individuellen (subjektiven) Wirklichkeiten der Schüler*innen und Lehrer*innen und deren jeweiligen (objektiven) Lebenswelten des Alltags, einer Vielzahl spezifischer kleiner und größerer Lebens-Welten je eigener Prägung (wie beispielsweise die Schule, Sportvereine, Arbeitswelten, Religionsgemeinschaften) mit ihren in ihnen geltenden Sprachen, Interpretationen und Verhaltensnormen. Hinzugekommen sind neuartige, medial konstruierte virtuelle Welten; geblieben ist die alles durchwirkende eine reale Welt, auf und in der all das geschieht. Letztere bildet das Fundament allen lebensweltlichen Erfahrens und Erlebens und den Horizont für sachdidaktische Perspektiven. Sie ist Orientierungsrahmen für die Auswahl und Thematisierung exemplarischer Bildungsinhalte des Sachunterrichts, die idealtypisch nicht nur Sachen und Sachverhalte erschließen und aufklären, sondern auch Lebenswelten, um darin erkenntnisgeleitet und achtsam, wirksam und verantwortungsbewusst handeln zu können.

Die Erwartung, dass Sachunterricht zu verantwortlichem Handeln beitragen solle, bis hin zur Bearbeitung von Schlüsselproblemen der Menschheit (Klafki 1992), lässt sich indes nur unter Auflagen rechtfertigen. Die ersten beiden heißen kurz und

10 „Zentrales Thema der Mundanphänomenologie ist die Rekonstruktion der formalen Strukturen der Lebenswelt. ‚Lebenswelt‘ im Sinne Edmund Husserls ist bekanntlich ein egologisches Gebilde: Sie ist die ‚primordiale‘ Sphäre, der selbstverständliche, unbefragte Boden sowohl jeglichen alltäglichen Handelns und Denkens als auch jeden wissenschaftlichen Theoretisierens und Philosophierens ... In ihren konkreten Ausformungen ist sie in milliardenfacher Vielfalt den jeweiligen Subjekten zugeordnet als deren je einzig wirkliche Welt“ (Hitzler & Eberle 2000, 1).

prägnant im Sinne Hartmut von Hentigs (1985): „Kinder stärken, Sachen klären“. Hinzukommen müssen Beispiele einer nachahmenswerten gesellschaftlichen Praxis, geeignete schulische Voraussetzungen und wiederkehrende Gelegenheiten, an lebens- und überlebensbedeutsamen Ereignissen didaktisch begleitet mit Momenten bewusster und gewollter Verantwortung teilzunehmen. Hans Jonas (1979) präzierte den von Max Weber 1919 diskutierten Begriff der *Verantwortungsethik*, nach der man im Gegensatz etwa zum religiösen Gehorsam einer *Gesinnungsethik* „für die (voraussehbaren) Folgen seines Handelns aufzukommen habe“ (Weber 1988, 551f.). Da nach allem, was wir wissen, die Menschen die einzigen Lebewesen auf diesem Planeten sind, die die Folgen ihres Handelns erkennen können, haben sie die Pflicht und Verantwortung, Schaden zu vermeiden und eingetretene Schäden zu beheben. Das zu wissen, zu verstehen und demgemäß zu handeln, schließt der Auftrag des Sachunterrichts zwangsläufig ein. Denn nicht nur das Wissen, wie Sachen beschaffen sind, wie sie so geworden sind, wie sie sind, und welche weltkonstituierende Qualität sie haben, gehört zu den bildungstheoretischen Erwartungen, sondern auch die fundamentale Einsicht, dass und wie mit ihnen verantwortlich umzugehen ist.

2.3 Sachunterricht didaktisch planen

Sachunterricht und seine Didaktik sind dem Bildungsauftrag der Schule verpflichtet: formal gemäß der geltenden gesellschaftlich legitimierten Anforderungen, inhaltlich gemäß der gültigen Erkenntnisse der Wissenschaften und anderer bildungsrelevanter gesellschaftlicher Praxisbereiche, bildungshistorisch gemäß dem in den Fundamentalprinzipien identifizierten aufgeklärten Verständnis von sachunterrichtlich herbeiführbarer Bildung und pädagogisch gemäß der Bedürfnisse, Fähigkeiten und Lebensperspektiven der Schüler*innen.

Demnach hat gelingender Sachunterricht bei Schüler*innen das Wissen von, das Können in und das Verhältnis zu der Realität grundzulegen: zu Sachen und Sachverhalten von besonderem Wert, von besonderer Bedeutung und von besonderer Wirkung für das Geschehen, Verstehen und Handeln in ihren nahen wie fernen Lebenswelten, bei sich selbst und perspektivisch im Weltganzen. Sachunterricht soll aus- und aufbauen, klären und festigen. Er soll bilden und selbstbildend wirken. Er soll alle Schüler*innen ansprechen, einbeziehen, aktivieren und fördern, ihre Identität und Integrität, Bewusstheit und Verantwortung entwickeln helfen. Sachunterricht soll gesellschaftlich gesetzten Erfordernissen und Perspektiven genügen. Er soll lebensweltlich wie persönlich im Hier und Jetzt wie für die absehbare Zukunft Sinn stiften. Er soll effektiv, effizient und ökonomisch sein. In ihm soll Lernen Interesse wecken und Freude bereiten. – Offensichtlich kann das keine Person allein schaffen. Sie könnte allenfalls vorleben, wie sie es versucht, um Schüler*innen und Kolleg*innen zum Nacheifern zu bewegen.

Dieser Aufgabenkomplex fordert den Sachunterricht (Praxis), seine Didaktik (Wissenschaft) und regulative Instanzen der Bildungspolitik zum nachhaltigen Zusammenwirken. Für das Gelingen zuständig ist jedoch letztlich die Praxis des Sachunterrichts, personalisiert in den Lehrer*innen des Faches. Ihnen obliegt die didaktische Transformation von Anforderungen und Erwartungen, Erkenntnissen und Empfehlungen, Vorerfahrungen und aktuellem Vermögen in Prozesse des Lehrens und Lernens, des Entdeckens und Entwickelns, des Prüfens und Versicherns von je besonderen Sachen, an je besonderen Gegenständen, mit je besonderen Schüler*innen, in einmaligen Situationen, in der begrenzten Raumzeit des Unterrichts. Damit Praxis gelingt, braucht es außer den qualifizierten Lehrpersonen und begünstigenden Bedingungen ein sachunterrichtsspezifisches Instrumentarium der Planung, das legitime Anforderungen und Erwartungen mit wissenschaftlichen Erkenntnissen und Empfehlungen sowie Erfahrungen und Einsichten sachunterrichtlicher Praxis berücksichtigt und für den eigenen Unterricht in verantwortlicher Pragmatik ständig neu entwirft. Ein derartiges didaktisches Transformationsinstrument sollte ermöglichen, dass Lehrer*innen bildungspolitische Anforderungen, theoriebasierte Erkenntnisse und Konzeptionen, existentielle Herausforderungen und interessengeleitete Perspektiven sachunterrichtsspezifisch analysieren und zu praxistauglichen Unterrichtsentwürfen transformieren können.

Damit wäre das Potenzial eines solchen didaktischen Werkzeugs freilich nicht ausgeschöpft. Als fachdidaktische Kernfrage der Gegenwart darf gelten, wie Sachunterricht im dynamischen Wandel gegenwärtiger Lebensverhältnisse konzeptionell und lebensweltlich konkret, inhaltlich und methodisch bildungswirksam zugleich für und mit Schüler*innen Welt erschließen und Welt bilden kann. Idealerweise müsste jede Sachunterrichtsstunde darauf antworten, und zwar aktuell lebensbedeutsam und perspektivisch bildend für alle Schüler*innen.

Welche sachunterrichtsdidaktisch geeignete Beispiele sind, welche davon zu priorisieren und für und im Sachunterricht verlässlich und bildungswirksam weiterführend sind, kann letztlich nur durch übergreifende fachdidaktische Forschung im Verbund mit praxistheoretischen Betrachtungen ermittelt werden. Um Kerne lebensweltrelevanter sachunterrichtsdidaktischer Entwicklungsforschung gruppiert, wäre deren vornehmliche Aufgabe in der Form einer generativen fachdidaktischen *Praxeologie* (vgl. Schäfer 2016, insb. Röhl 2016)¹¹ lebensweltnah inhaltsthematische innovative Unterrichtseinheiten mit dem Bildungsanspruch des Sachunterrichts exemplarisch zu entwerfen, evaluativ begleitend zu realisieren, kritisch-konstruktiv auszuwerten und systemisch in einem sich ständig aktualisie-

11 Für die Modellierung der Transformationsbeziehung zwischen theoriegenerierender Fachdidaktik und paradigmengenerierendem Sachunterricht wären zudem korrespondierende wissenschaftssoziologische Modelle hinzuzuziehen (einprägsam und entwicklungsaffin z. B. das von Krohn & Küppers 1989, 58).

renden Prozess rekursiv zu implementieren. Dafür werden generative Instrumente der Planung, Durchführung und Evaluation benötigt, die kooperativ mit gleichem Verständnis genutzt und auf einer gemeinsamen Plattform von sachunterrichtsdidaktischer Forschung und Unterrichtspraxis verwendet werden können. Denn es müssen vor allem Lehrer*innen gewonnen werden, die als Letztverantwortliche für Unterricht partnerschaftlich mit ihren Schulen mitwirken.

Sandra Tänzer

3 Der planungstheoretische Kontext und die Besonderheiten des Planungshandelns

Unterrichtsplanung ist eine zentrale Anforderung professionellen Lehrer*innen-handelns. Ich verstehe sie wie Karl-Heinz Arnold und Barbara Koch-Priewe als „Teil eines intendierten Bildungsgeschehens, das in personaler Verantwortung durch die Lehrperson und letztlich auch in ihrer Autonomie liegen muss“ (Arnold & Priewe 2008, 90). Diese Autonomie ist jedoch relativ. Lehrer*innen sind in ihrer Freiheit und ihrer Verantwortung gebunden an und eingeschränkt durch Entscheidungen weiterer Instanzen. Und das betrifft nicht allein die Kultusministerien der Bundesländer oder die Schüler*innen selbst, die in unserer demokratisch verfassten Gesellschaft (mit der Anerkennung der UN-Kinderrechtskonvention) zu Mitsprache und Mitbestimmung legitimiert und aufgefordert sind. Um die Unterrichtsplanung von Lehrer*innen genauer zu erfassen, muss man sie in ihren systemischen Bezügen betrachten.

3.1 Kontexte und Ebenen der Planung

Roland Lauterbach untersuchte in einer Studie Ende der 1970er Jahre, wo im Bildungswesen planungsrelevante Entscheidungen für den Sachunterricht getroffen werden und welchen Einfluss diese auf die Planung von Lehrer*innen haben (Lauterbach 1979). Der Fokus lag auf der Unterrichtsplanung der Lehrer*innen "als Ort zwischen Vollzug und Theorie" (Lauterbach & Tänzer 2010, 26). Sie wird von zehn weiteren Kontexten beeinflusst: neben dem Unterricht „die schulische und außerschulische Lebenswelt, Schule als Organisationseinheit, Schuladministration mit Lehrplan- und Curriculumplanung – wobei letztere teils virtuell als Konzept, teils in Verlagsprodukten oder erfahrungsbasiert nur in den Köpfen und Aufzeichnungen der Lehrpersonen vorhanden waren –, Lehreraus- und Fortbildung, Forschung und Entwicklung, staatliche und nicht-staatliche Öffentlichkeit, Verbände, Privatwirtschaft (Verlage, Lehrmittelhersteller)“ (ebd.). Sein Resümee: „Bei der Spezifischen Unterrichtsplanung konnte auf weitreichende Selektions-, Kontroll- und Steuerfunktionen zurückgegriffen werden, die aber je nach Kompetenz, Vermögen und Bewusstsein der Lehrperson[en] unterschiedlich wahrgenommen und genutzt wurden“ (ebd., 26f.)

Auch der Ansatz von Peter Menck (1975) zur Unterscheidung von vier Bezugsebenen didaktischer Reflexion¹² schließt an dieses systemische Verständnis von Planung an. Wie Tabelle 1 verdeutlicht, sind Lehrer*innen in Diskurse und Entscheidungsprozesse auf den Bezugsebenen des *Didaktischen Gesamtsystems* – der Schulfachstruktur in einem Bundesland im Allgemeinen – und der *Fachdidaktik* (mit dem Fokus auf Lehrplan- und Curriculumentwicklung) in der Regel nicht eingebunden. Dennoch bleibt ihr didaktisches Handeln auf der dritten und vierten Ebene didaktischer Reflexion – der Strukturierung von Themenkreisen im Rahmen der *Didaktischen Analyse* und der Strukturierung von Lernprozessen in konkreten *Unterrichtssituationen* – nicht unbeeinflusst von Entscheidungen dieser übergeordneten Bezugsebenen.

Von diesem komplexen Zusammenhang der Unterrichtsplanung zu wissen sowie einflussnehmende Planungsinstanzen zu kennen und zu reflektieren, gehört zum professionellen Handeln von Lehrer*innen bei der Planung von Unterricht. Es verhindert, dass das eigene Planungshandeln verkürzt und zufallsanfällig wird. Denn die Kenntnis der Planungskontexte ermöglicht Lehrer*innen, sowohl deren Angebote und Produkte zu vergleichen und geeignete zu nutzen als auch offene Forderungen beurteilen und unterschwellige Einflussnahme abweisen zu können. Bei der Unterrichtsplanung werden sie bewusster entscheiden.

3.2 Planung in der Verantwortung von Lehrer*innen

Planungstheoretische Ansätze differenzieren die Aufgabe der Unterrichtsplanung in der Verantwortung von Lehrer*innen weiter aus und weisen ihr vor diesem Hintergrund spezifische Merkmale und Funktionen zu: So unterscheidet Wilhelm H. Peterßen (vgl. 2000, 206) den Jahresplan vom Arbeitsplan, der mittelfristigen Unterrichtseinheit und dem Unterrichtsentwurf. Wolfgang Schulz schließt Entscheidungen im konkreten Unterrichtsvollzug in sein Verständnis von Unterrichtsplanung ein (vgl. Schulz 1981, 3). Die von ihm genannten Planungsebenen ergänzen Mencks Bezugsebenen didaktischer Reflexion, in dem zwischen zweiter Bezugsebene (Fachdidaktik) und dritter Bezugsebene (Didaktische Analyse) Planungs- und Konstruktionsaufgaben von Lehrer*innen „eingeschoben“ werden. Wenn auch etwas missverständlich als Ebenen bezeichnet, handelt es sich um einzelne Planungsanforderungen mit eigenem Charakter und eigener Spezifik. Die *Perspektivplanung* als Auswahl und Ordnung einzelner thematischer Einheiten im Schuljahresverlauf gewährleistet beispielsweise, dass Lehrplanvorgaben für ein Schuljahr in eine sinnvolle Ordnung in Abhängigkeit der zeitlichen

12 Menck verwendet in seinem Buch „Unterrichtsanalyse und didaktische Konstruktion“ konsequent die Kleinschreibung mit Ausnahme von Satzanfängen und Eigennamen. Die Zitate einschließlich der Tabelle wurden adäquat übernommen.

Tab. 1: Bezugsebenen didaktischer Reflexion (Menck 1975, 41)

bezugsebene	aufgabenfeld didaktischer konstruktion	entscheidungsinstanz	kommunikationsstruktur	kommunikationsmedien (informativ- onsquellen)	medien der didaktischen steuerung
1. didaktisches gesamtsystem	bildungssystem teilsysteme	legislative (exekutive)	öffentlichkeit; wissenschaftliche u. unterrichtspraktische politikberatung; planungskommissionen, planungsstäbe	bildungspolitik bildungsökonomie bildungstheorie	stunden tafel kursfolge
2. fachdidaktik	entwicklung von lehrplänen/ richtlinien »curricula«	exekutive	wissenschaftliche u. unterrichtspraktische politikberatung; richtlinienkommissionen	fachwissenschaft didaktik humanwissenschaften erfahrungen der praxis und verwaltung	richtlinien
3. didaktische analyse	didaktische strukturierung von themenkreisen	fachlehrer schüler	fachlehrer, fachkonferenzen (eltern, schüler)	fachdidaktik fachwissenschaft erfahrungen der praxis	lehrplanung lehrbuch unterrichtsprogramm
4. didaktik der unterrichtssituation (mikrodidaktik)	durchführung von unterricht: strukturierung von lernprozessen	fachlehrer schüler	fachlehrerschülerinteraktion	unterrichtsmedien (»sache«)	sprechakte der beteiligten bzw. unterrichtsmaterialien

Bedingungen und der konkreten schulischen und personalen Bedingungen vor Ort gebracht werden und nichts „vergessen“ wird. Die *Umrissplanung* zielt auf die Planung thematischer Sinneinheiten. Sie wird ergänzt um die *Prozessplanung*, die jene Planungsentscheidungen der Umrissplanung in eine Abfolge einzelner Unterrichtsschritte sowie zugehöriger Kommunikations- und Arbeitsformen in der Zeit transformiert. Ihre abschließende Konkretisierung erfährt die Planung von Unterricht im Unterricht selbst mit der *Planungskorrektur*, denn kein noch so ausführlicher Plan kann ein so komplexes soziales Geschehen wie den Unterricht gänzlich antizipieren. Indem Lehrer*innen bestimmte Entscheidungen vorweg treffen, bestimmte Unterrichtshandlungen antizipieren, ein komplexes Geschehen in bestimmter Weise gedanklich ordnen, gewinnen sie in der konkreten Unterrichtssituation jene Freiräume, um sich auf die situativen Bedingungen der geplanten Handlungssituation einzustellen und einzulassen und ihre vorunterrichtlichen Planungen entsprechend zu modifizieren. Ulf Mühlhausen charakterisiert das Handeln in der Situation vor diesem Hintergrund auch als ein (Um-)Planen (vgl. Mühlhausen 1994, 84).

Dabei ist jedes Planungsergebnis Ausdruck einer spezifischen Form des Umgangs mit der Komplexität von Unterricht. Es ordnet zukünftigen Unterricht in einer bestimmten Art und Weise. Je nach Planungsbereich und individuellen Bedingungen und Vorlieben der Planenden selbst wird die Form dieser Ordnung anders aussehen, doch gemeinsam ist ihnen allen, dass sie beständige, in Zielen, Inhalten, Lernaufgaben anschlussfähige Lern- und Bildungsprozesse über längere Zeiträume hinweg stimulieren, sichern und der Evaluation zugänglich machen sowie Lehrer*innen im Unterricht Handlungssicherheit verleihen sollen.

Claudia Gassmann (vgl. 2013, 110) verweist diesbezüglich auf empirische Befunde, die jene Funktion der Handlungssicherheit belegen. Marion Rogalla und Franziska Vogt (2008) weisen zudem nach, dass sich eine verbesserte adaptive Planungskompetenz¹³ von Lehrer*innen positiv auf die Lernzuwächse der Schüler*innen und damit den Unterrichtserfolg auswirkte, was die Forscherinnen ebenfalls mit der handlungssteuernden Funktion der Planung im Unterricht begründen (vgl. ebd., 34).

Indem Lehrer*innen mit jeder Unterrichtsplanungshandlung professionelles Wissen und Können anwenden, wird ihre berufliche Expertise gefördert und ihre Professionalität weiterentwickelt (vgl. Stender 2014; vgl. auch Wengert 1989). Anita

13 Gemeint ist damit eine gezielte lern- und verstehensorientierte Orchestrierung idealtypischer Unterrichtsverläufe (vgl. Rogalla & Vogt 2008, 20) „unter bestmöglicher Berücksichtigung der inhaltlichen Anforderungen des Unterrichtsinhalts (Sachkompetenz), der Vielfalt der Wissens- und Lernvoraussetzungen und der Lernverläufe der Schülerinnen und Schüler sowie der situativen Aspekte des Lernens (diagnostische Kompetenz), der Möglichkeiten und Chancen der didaktischen Gestaltung der Lernsituation (didaktische Kompetenz), der pädagogischen Maßnahmen zur Steuerung, Führung und Begleitung einer Schülergruppe oder Klasse (Klassenführung)“ (ebd.).

Stender begründet diesen Prozess mit der kognitionspsychologischen ACT-Theorie (ACT steht für Adaptive Control of Thought) von Anderson: Das deklarative Wissen von Lehrer*innen bildet die Grundlage von Handlungsplänen, mit denen durch die Unterrichtsplanung Lehrer*innen- und Schüler*innenhandeln im Unterricht vorstrukturiert wird. Die Umsetzung der Handlungspläne und deren Reflexion führen zur Verbesserung der Handlungspläne oder es werden weniger erfolgreiche Handlungspläne verworfen. Mit der Zeit werden erfolgreiche Handlungspläne als Handlungsskripte abgespeichert, die mit zunehmender Erfahrung schnell abgerufen und angepasst an eine bestimmte Situation eingesetzt werden können. Zunehmende Routine ist die Folge. Dieser gesamte Prozess ist von weiteren Dispositionen wie Überzeugungen, Motivation und selbstregulativen Fähigkeiten (vgl. Stender 2014, 33ff. und 98) und der Bereitschaft sowie Fähigkeit zur Selbstreflexion beeinflusst. Denn Erfahrung, so Hans Georg Neuweg, führt zwar zu intuitiverem Handeln, doch muss dieses nicht zwangsläufig erfolgreicher sein: „Implizites Wissen kann auch implizites Vorurteil und implizite Blindheit sein“ (Neuweg 2007, 4). Die Fähigkeit und die Bereitschaft zur Selbstreflexion gilt deshalb als Basis- oder Schlüsselkompetenz professionellen Handelns und als Motor professioneller Weiterentwicklung (u. a. Helsper 2001; Helmke 2015).

3.3 Planung von Unterrichtseinheiten

Ein besonders hohes Maß an Flexibilität und Verhaltenssicherheit ermöglicht die Planung von Unterrichtseinheiten: Peter Menck spricht von der „didaktischen Strukturierung von Themenkreisen (1975, 41), Wolfgang Schulz, wie oben erwähnt, von der „Umrissplanung“ (1981, 3) als dem „Kernstück der Unterrichtsplanung in der Alltagspraxis“ (1981, 75), da sich „im Bild des Umrisses die Unverfügbarkeit der am Unterricht beteiligten Personen erhalten läßt, die sich die Möglichkeit vorbehalten müssen, die Details anders als vorgesehen auszuführen“ (ebd.).

Damit geraten Planungsentscheidungen in den Blick, die darauf gerichtet sind, Interaktionsprozesse zwischen den am Unterricht Beteiligten über Einzelstunden hinweg lern- und bildungswirksam in Gang zu setzen, aufrecht zu erhalten und zu einem erfolgreichen Ende zu führen. Der Überblick über die thematische Einheit in ihrem Gesamtzusammenhang gibt nicht nur der Einzelstunde ihre konkrete didaktische Verortung und intentionale Ausrichtung (vgl. auch Klafki 1996, 268). Er ermöglicht spontanes Abweichen vom Plan, ohne dabei die Geschlossenheit einer thematischen Sinneinheit aus dem Blick zu verlieren oder didaktisch unreflektiert zu handeln – beispielsweise, weil die Lehrperson Bildungsinhalte didaktisch-methodisch durchdacht und relevante Materialien beschafft hat, um sofort reagieren oder auf eine spätere Unterrichtssituation (mit besseren zeitlichen, räumlichen, personalen oder materiellen Bedingungen) verweisen zu können.

Die Planung von Unterrichtseinheiten steht in diesem Buch im Fokus. Um die damit verbundenen Merkmale und Anforderungen genauer zu bestimmen, thematisiert der nächste Abschnitt, welche konkreten Faktoren beim planerischen Entwurf von Unterrichtseinheiten zu durchdenken sind (Was planen?), bevor anschließend der Planungsprozess selbst im Mittelpunkt steht (Wie planen?).

3.3.1 Was planen? – Faktoren der Planung von Unterrichtseinheiten

Um Faktoren der Planung von Unterrichtseinheiten inhaltlich genauer zu bestimmen, ist der Rückgriff auf didaktische Modelle notwendig. Didaktische Modelle antworten auf die Frage, wie Unterricht gedacht und mit welchen Kategorien er zu erfassen ist. Sie ordnen das komplexe Geschehen des Unterrichts, betonen dabei Einzelnes und rücken anderes in den Hintergrund. Im Anschluss an Wolfgang Schulz stellt ein didaktisches Modell „seinen Gegenstand unter begründeten Leitgedanken dar; es nimmt damit eine kalkulierbare und kritisch beobachtete Reduktion des Zusammenhangs in Kauf; es ermöglicht eine Akzentuierung des Feldes, die dem Modellkonstrukteur das für ihn wesentliche hervorzuheben gestattet“ (Schulz 1991, 51).

Es gibt verschiedene theoretische Ansätze in dem Bemühen, Unterricht in seiner „formale[n] Struktur“ (Schulz 1970, 23; Hervorhebung i. O.) zu erfassen, „als deren inhaltliche Variation sich konkreter Unterricht beschreiben“ (ebd., Hervorhebung S. T.), planen und analysieren lässt. Einige Positionen zielen darauf, die Handlungsbeziehungen des Unterrichts in einem Modell abzubilden, wie es in der Figur des Didaktischen Dreiecks seine graphische Entsprechung findet. Unterricht ist vor diesem Hintergrund ein soziales Geschehen, in dem Lehrende und Lernende miteinander interagieren und sich dabei auf eine ‚Sache‘ beziehen, die im Unterricht durch entsprechende Gegenstände, Medien etc. materialisiert wird (siehe dazu die Kapitel 5 und 8). Solcherart Argumentationslinien finden sich u. a. in den Schriften von Klaus Prange (1986, 35), Peter Menck (1986, 21) oder Wolfgang Sünkel, welcher die Verbindung von Unterrichtsgegenstand, Lehrer und Schüler im „didaktischen Dreieck“ als „Fundamentalstruktur der Unterrichtssituation“ (Sünkel 1996, 64) bezeichnet. Meinert A. Meyer (2016, 262f.) schließt in seinen Planungsüberlegungen im Rahmen der Bildungsgangdidaktik ebenso an diese Denkfigur an wie Edmund Kösel mit dem theoretischen Ansatz der Subjektiven Didaktik, indem er als „Minimum fundamentaler Strukturfaktoren von Unterricht“ (Kösel 1993, 166) die Basiscomponenten ‚Ich‘, ‚Wir‘ und ‚Sache‘ unterscheidet. Planung bedeutet aus dieser Perspektive, das interaktive Geschehen Unterricht antizipativ zu strukturieren.

Allgemeindidaktisch umfassendere Ansätze richten den Blick darüber hinaus auch auf nicht direkt beobachtbare Strukturelemente und -beziehungen dieses Geschehens, die Unterricht von anderen sach- und themenbezogenen Interaktionssituationen unterscheiden. Diesen Blickwinkel spiegeln didaktische Modelle der Analyse und Planung von Unterricht wider, wie sie von Wolfgang Klafki im Rahmen

der bildungstheoretischen bzw. kritisch-konstruktiven Didaktik sowie von Paul Heimann in Zusammenarbeit mit seinen Schülern Wolfgang Schulz und Gunter Otto (und später in der Weiterentwicklung zum Hamburger Modell von Schulz) im Rahmen der lehr-lerntheoretischen Didaktik entwickelt wurden. Auch Lothar Klingberg entwickelte im Rahmen der dialektischen Didaktik ein Strukturmodell zur Erfassung dessen, „was Unterricht elementar-kategorial ‚zusammenhält‘“ (Klingberg 1997, 10). Diese Modelle werden nachfolgend auf ihre je spezifischen Antworten auf die Frage nach dem WAS der Planung befragt, ergänzt um Ausführungen zur curriculumtheoretischen Didaktik, die den systemischen Zusammenhang von Unterrichtsplanung schärfen. Benannt werden formale Strukturelemente und -beziehungen von Unterricht, die – ob als Lehrperson allein, kooperativ mit Kolleg*innen oder gemeinsam mit den Schüler*innen – zu durchdenken, abzuwägen und zu entscheiden sind, um jene unterrichtliche Handlungssicherheit zu erlangen, wie sie der Planung funktional zugeschrieben wird. Im zweiten Teil dieses Buches werden diese Entscheidungen dann systematisch erörtert.¹⁴

Faktoren der Unterrichtsplanung aus der Sicht der lehrtheoretischen Didaktik¹⁵

Das von Paul Heimann konstruierte Berliner Modell (siehe Abb. 1) unterscheidet innerhalb einer Strukturanalyse sechs „konstante Situationsmomente [...], auf die sich der Entscheidungs- und Begründungswille immer zu richten hat“ (Heimann 1962, 415): „Es muß entschieden werden, *welche Absichten an welchen Inhalten* unter Verwendung *welcher Methoden und Medien* verwirklicht werden sollen“ (ebd., 416; Hervorhebung i.O.).“ (ebd., 416).

Intentionalität (pädagogische Absichten, Ziele), Inhalte (Thematik), Methoden und Medien stehen dabei miteinander und mit zwei weiteren Strukturelementen in Beziehung: den anthropologisch-psychologischen Voraussetzungen von und Folgen für Lehrer*innen und Schüler*innen sowie den soziokulturellen Voraussetzungen des Unterrichts und Folgen für nachfolgende Unterrichtssituationen (vgl. ebd, 416; Schulz 1970, 23).

14 Neben den ausgewählten Didaktischen Modellen gibt es weitere didaktische Ansätze, die sich mit der Planung von Unterricht auseinandersetzen. Sie liefern jedoch für die bearbeitete Frage nach elementaren Planungsfaktoren (Was planen?) keine weiteren Erkenntnisse, weil sie diese (ganz oder teilweise) integrieren und vor dem Hintergrund ihrer theoretischen Rahmungen anders akzentuieren.

15 Als Elemente der *lehr*theoretischen Didaktik werden die im Folgenden skizzierten Didaktischen Modelle – das Berliner Modell (Paul Heimann) und dessen Weiterentwicklung zum Hamburger Modell (Wolfgang Schulz) – erst in den Schriften von Wolfgang Schulz bezeichnet. Paul Heimann spricht von der *lern*theoretischen Didaktik (Heimann 1962, 411). Zu Recht jedoch macht Schulz darauf aufmerksam, dass das Berliner Modell aus der Perspektive der Lehrenden gedacht ist, weshalb eine begriffliche Korrektur angemessen sei. Es bedenkt zwar die Lernenden mit ihren individuellen Bedingungen, weist dem Lernen selbst aber keinen eigenständigen Platz im Planungsmodell zu.