

‘Überlegungen zur faktischen Ignorierung des Kindes und zu einer subjekt- und prozeßorientierten Forschungsfrage in der Didaktik des Sachunterrichts’

Ich habe meine Ausführungen in vier Punkte gegliedert und befinde mich am Punkt null.

0 Annäherung: Ein mich interessierendes Problem innerhalb der Didaktik des Sachunterrichts

Ärger war der Ausgangspunkt für mein Interesse und die folgenden Überlegungen.

Entstanden ist er bei der Analyse einer großen Anzahl von Richtlinien und didaktischen

Beiträgen zu Sachunterricht und Heimatkunde über Aussagen zur Position des Kindes.

Das KIND, zunächst mit seinen vorschulischen Erfahrungen, ist in diesen Medien eine (vielfach sogar die) Begründung für die sachunterrichtliche Bearbeitung von Themen oder die Nutzung bestimmter didaktischer Konzepte.

Zur Verdeutlichung -wie so etwas aussehen kann- ein Beispiel aus einer neueren fachdidaktischen Publikation:

“Angesichts der Lebenswirklichkeit von Kindern sollte die Bearbeitung der Schlüsselprobleme schon in der Grundschule beginnen.” (Kiper 1997, S.12)

Dieser Satz genügt der Autorin zur Begründung. Die Lebenswirklichkeit der Kinder wird in keiner Weise in ihrem Zusammenhang mit den Schlüsselproblemen dargestellt.

Generell kann man im Rückblick auf die Geschichte des Sachunterrichts sagen, die Kategorie Kind hat Heimat und Wissenschaft als primäre Orientierungsgrößen sachunterrichtlicher Didaktiken verdrängt, zumindest wenn man sich an den Wortlaut in didaktischen Beiträgen und Richtlinien hält (Vgl. Köhnlein 1996, S. 57). Dies muß noch keinen Grund für Ärger und Interesse darstellen. Warum sollte das Kind nicht didaktische Orientierungsgröße sein? Mein Ärger resultiert aus der Differenz zwischen den Feststellungen, daß das Kind zwar als relevante didaktische Orientierungsgröße angegeben wird, jedoch -zugespitzt formuliert- in Didaktik und Richtlinien faktisch ignoriert wird. Kinderheimat, Erfahrungen des Kindes, Lebenswelt oder -wirklichkeit des Kindes und wie sie alle heißen, die vermeintlich kindorientierenden Termini, sie beschreiben etwas, das nach meiner Auffassung mit Leben, Theorien, Erfahrungen, Wünschen und Interessen der real existierenden Kinder -wenn überhaupt- nur zufällig etwas zu tun hat. Die mittlerweile mehrfach herausgearbeitete unklare Verwendung und Bedeutung der Begrifflichkeiten in Didaktik und Richtlinien (Vgl. Rauterberg, M. 1999/ Vgl. Daum, E. 1999) tun ihrer Konjunktur keinen Abbruch, auch wenn diese den Charakter eines “folgenlosen Glaubensbekenntnisses” (Daum, E. 1999, S.170) hat, wie Daum es ausdrückt. Ich will Ihnen meine These von der de-facto Ignorierung des Kindes innerhalb der Kindorientierung des Sachunterrichts unter zwei Aspekten erläutern und im

Anschluß eine Forschungsfrage grob umreißen, die versucht eine Kindorientierung im Sachunterricht ernst zu nehmen.

Der erste Aspekt beleuchtet zwei Prozesse, die m.E. zur Konstruktion eines Bildes vom Kind als Orientierungsgröße der Didaktik mehr beitragen als Kinder selbst. Der zweite Aspekt sucht die Forschungen im Sachunterricht, die das sachunterrichtsdidaktische Kind mit seinem Lernen in den Blick nehmen.

1 Fehlwege: Einflußgrößen auf die Konstruktion des Bildes von Kindern in didaktischen Beiträgen und Richtlinien des Sachunterrichts

Die Kindbilder, an die lt. Literatur didaktisch angeschlossen werden soll, sehe ich konstruiert in Abhängigkeit von den zwei Einflußgrößen 'Ziele des Unterrichts' und 'Umwelt des Kindes'.

Beide Einflußgrößen skizziere ich kurz:

1 Ziele des Unterrichts als Einflußgröße auf die Konstruktion des Kindes:

Angeblich soll sich Unterricht am Kind als Ausgangspunkt orientieren. M.E. wird dafür ein Kindbild aus der Perspektive der Unterrichtsziele heraus entworfen. Diese Ziele resultieren zumeist aus gesellschaftlichen Problemstellungen (Rassismus, Umweltschutz) (Vgl. Köhnlein 1996, S.46-47) sowie Erkenntnissen und Methoden der Wissenschaften bzw. der mit ihnen korrespondierenden Fächer der Sekundarstufen. (Vgl. Schreier 1994, S.11 / Vgl. Köhnlein 1996, S.49)

Ich behaupte, die Konstruktion des Kindes in der Didaktik des Sachunterrichts verläuft in einem Prozeß, der zunächst fachliche und gesellschaftliche Ziele festsetzt und das Kind dazu in einen gedachten Zustand 'vier Schuljahre Sachunterricht' vorher versetzt. Das angenommene Kind, mit seinen Erfahrungen und Theorien zu den Komplexen, die im Unterricht behandelt werden, ist gewissermaßen Ergebnis einer Subtraktion. Dieses Vorgehen ist unausweichlich, sofern man eine relativ normierte soziale

(und wie normativ es hier zugehen kann, zeigen viele Schulbücher sowie die Richtlinien Sachunterricht aus Baden-Württemberg)

und fachliche Zielebene verfolgt und dabei annimmt, daß die Kinder -noch- nicht in diesen Systemen denken. Sofern also die angestrebten sozialen und fachlichen Systeme nicht natürlicherweise in das Lernen von Menschen in der dritten Klasse eintreten, muß es auf dem Weg zu fachlichen Zielen zum Bruch mit einer ernstgenommenen Kindorientierung kommen, oder das Kind wird schon mit Bezug auf die Ziele konstruiert. Ich unterstelle eine Inkompatibilität zwischen einerseits der Kategorie Kind und andererseits der Kategorie der sozialen und fachlichen Ziele. Ich komme auf diese Kategorien am Ende zurück. Zunächst halte ich fest, daß nach meiner Beobachtung die programmatische Orientierung am Kind

überlagert wird von einer realen Dominanz der gesetzten Ziele. Damit geht es nicht, wie behauptet, um Kinder als Ausgangspunkt von Unterricht.

Zur zweiten `Störgröße`:

2. Eine von Erwachsenen gedanklich konstruierte Umwelt sehe ich als zweite Einflußgröße auf die Konstruktion des Kindes in der Didaktik: Das Kind wird in Abhängigkeit von einer Umwelt konstituiert. Diese ist jedoch nicht die Umwelt des jeweils konkreten Kindes, sondern

-insbesondere in Richtlinien- eine allgemeine, für alle Kinder von Erwachsenen angenommene. Das heißt, das Kind an dem man sich orientieren soll, wird konstruiert anhand der angenommenen Einflüsse einer generalisierten Umwelt, unter Auslassung des subjektiven Anteils der Umweltbegegnung.

Dieser Prozeß läßt sich an einem Beispiel aus der Fachgeschichte des Sachunterrichts besonders verdeutlichen: Beim Übergang von der Heimatkunde zum Sachunterricht wurden in der Didaktik innerhalb kürzester Zeit eine stark verändert strukturierte Umwelt für die Kinder verordnet. Diese umfaßte plötzlich Medien, naturwissenschaftlich-technische Phänomene und sogar Sexualität. Damit einhergehend wurden den Kindern binnen weniger Jahre vollkommen veränderte Erfahrungen zugeschrieben. In den Richtlinien veränderte sich die unterstellte kindliche Erfahrung in Jahresfrist von einer ländlich-dörflich-gemeinschaftlich geprägten Kinderheimat zur Erfahrung einer konflikthafte Industriegesellschaft. Die Kenntnisnahme eines geänderten gesellschaftlichen Umfeldes war überfällig, der Prozeß der Ableitung kindlicher Erfahrungen aus der vermeintlichen Umwelt ist geblieben.

Ich kritisiere daran zum einen, daß für alle Kinder prinzipiell gleiche Umwelten angenommen werden und zum anderen, daß ihnen gleiche Erfahrungen mit und Theorien über diese Umwelt zugeschrieben werden. Eine Differenzierung zwischen etwas wie einer inneren "Erlebenswelt" (von Glasersfeld 1996, S.26), ein Begriff von von Glasersfeld und einer äußeren Lebenswelt wird nicht vorgenommen (Vgl. Rauterberg 1999).

Dabei will ich nicht leugnen, daß die Umwelt für die Erfahrung von Menschen eine Rolle spielt. Ich sehe aber keinen allgemein-objektiven, sondern einen subjektiv geprägten Zusammenhang zwischen Umweltphänomenen und Erfahrungen und Theorien, insbesondere bei Kindern, die noch nicht so stark auf die gesellschaftlichen Deutungen von Phänomenen zurückgreifen können.

In Didaktik und Richtlinien wird jedoch weitestgehend normativ, nicht deskriptiv schon gar nicht aus Perspektive der Kinder argumentiert.

Ein erstes Fazit: Der in der Didaktik des Sachunterrichts zentrale Ansatz der Kindorientierung scheint mir weitgehende Defizite aufzuweisen, die aus einer Orientierung an Unterrichtszielen und einer normativen Umwelt der Kinder resultieren.

2 Überblick: Forschungsstand zur `Orientierung am Kind` in der Fachdidaktik Sachunterricht

Ausgehend von der dargestellten Situation, ist die Frage für mich, wie tradiert sich mit einigen kurzen Unterbrechungen seit mindestens 80 Jahren im Realienfach der Grundschule die Annahme, die Ausgangspunkte der Kinder zu kennen und tatsächlich, nicht nur programmatisch, an ihnen anzusetzen? Man stelle sich die vielfach zitierte Aussage Wagenscheins

”mit dem Kinde von der Sache aus, die für das Kind die Sache ist” (Wagenschein u.a. 1973, S.11 zit. nach Köhnlein a.a.O., S.57)

innerhalb des heutigen Unterrichts und der heutigen Schulorganisation einmal vor.

Realisierbar schiene mir eine Kindorientierung noch, sofern zu Vorwissen und Lernen der Kinder bzgl. der Gegenstände, die der Sachunterricht als seine beansprucht, breite Forschungsergebnisse vorlägen. Im Sachunterricht existieren dazu aber lt. der Übersicht zur Grundschulforschung von Schmidt jedoch kaum Ergebnisse (Vgl. Schmidt 1995). Einsiedlers Überblicke von 1996 und 1997 zur Grundschul- bzw. Sachunterrichtsforschung weisen wenige Forschungen zu Präkonzepten aus. Zumeist beziehen sie sich auf den naturwissenschaftlich-technischen Bereich des Sachunterrichts (Vgl. Einsiedler 1996/ 1997). Aus dem sozialwissenschaftlichen Bereich werden nur zwei Untersuchungen (mit Frankfurter Beteiligung) genannt (Vgl. Einsiedler 1996, S.7).

Zusammenfassend formuliert Kornelia Möller das Desiderat, das aus dieser Situation entsteht zumindest bezogen auf den kognitiven Anteil des Lernens deutlich

”Um produktives Lernen und Handeln im Unterricht zu ermöglichen, müssen wir uns Kenntnisse über das Vorwissen der Schüler verschaffen. Wir brauchen Untersuchungen, die Aufschluß geben über außerschulische Primärerfahrungen und das den Schülern verfügbare `Wissen aus zweiter Hand` ...” (Möller 1992, S.222 zit. nach Glumpler 1996, S.22)

Es scheint, als wüßten wir wenig über kindliche Theorien und schließen dennoch seit Jahrzehnten auch weitgehend ungeachtet neuerer Erkenntnis- und Gesellschaftstheorien daran an.

Für mich ist die Frage: Welche Art von Forschungsaufgabe entsteht, wenn ich den Anspruch einer Kindorientierung für die Didaktik des Sachunterrichts ernst nehme, sie für den Sachunterricht theoretisch begründen könnte, dennoch aber nicht in der Lage wäre, mich unmittelbar an den 25 Schülern meiner Klasse zu orientieren?

3 Forschung: Überlegungen zu einer subjekt- und prozeßorientierten Forschung in der Didaktik des Sachunterrichts

Die Didaktik des Sachunterrichts hat im Gegensatz zu anderen Didaktiken keine eindeutige Bezugswissenschaft. Daraus entsteht für ihn ein besonderes Verhältnis zu Kind und Wissenschaftssystem. In dieser Situation sehe ich die Möglichkeit, Kinder und ihr Lernen in den Blick zu nehmen, ohne mit den Ansprüchen der Fachwissenschaft zu kollidieren, und ohne sich dabei von der Intention leiten zu lassen, alles über die Kinder erfahren zu wollen und dies sofort in die bessere Didaktik übersetzen zu können. Das widerspricht der Auffassung von didaktischer Forschung, wie sie Einsiedler vertritt.

„Andererseits hat die Didaktik selbstverständlich eine spezifische Fragestellung, und über die Beschreibung von Schülervorstellungen hinaus muß sie zur Frage nach dem angemessenen Unterricht vorstoßen.“ (Einsiedler 1996, S.21)

Mir ginge es zunächst um Forschung, die die bisherige Kindorientierung im Sachunterricht kritisch in den Blick nimmt und dabei ausgelassene Perspektiven und neuere erkenntnistheoretische Ansätze einbezieht - also eine eher theoretische Aufarbeitung

Der zweite Schritt geht von folgendem Gedanken aus:

Vielleicht kann ein bestimmtes Konzept von Kindheitsforschung dem -aufgrund des Ausfalls einer Bezugsdisziplin als zweitem Bein- hinkenden Gebilde Sachunterricht zum geraden Gang verhelfen. Ich kann mir die Konsequenz aus den folgenden Gedanken selber kaum vorstellen, - für meinen Vortrag war aber auch nicht ein Vorstellbares, sondern ein Problem gefragt, das mich interessiert: Vielleicht kann der Sachunterricht zu einem Bezugssystem gelangen, indem er versucht zu fokussieren, welche Theorien Kinder in bezug auf sachunterrichtliche Gegenstände entwerfen und wie der Prozeß ihrer Generierung aussieht. Die Systeme der Kinder als Bezugsgröße des Sachunterrichts! Damit würde der Sachunterricht als didaktische Disziplin den Ausgangspunkt seiner unterrichtlichen Arbeit bzw. der didaktischen Überlegungen für seine Konstituierung heranziehen, während andere Fachdidaktiken sich anhand ihrer Fachwissenschaften über die intendierte Zielebene konstituieren.

Innerhalb meines Gedankenmodells wäre beim Sachunterricht die Zielebene noch offen, da es den Sachunterricht nicht als primär propädeutisch versteht, also nicht auf ein fixes System zur Zieldefinition zurückgreift.

An diesem Punkt komme ich noch einmal auf die grundsätzliche Frage der Kompatibilität zwischen kindlichem Verstehen einerseits und wissenschaftlicher Systematik andererseits zurück. Ich halte sie, wie erläutert, für nicht gegeben, sofern nicht einer der beiden Pole innerhalb des Unterrichts abgewürgt werden soll, zumeist die noch immer so genannten “naiven Theorien” der Kinder. (Kiper 1997, S.11/ Einsiedler 1996, S.4).

Ich denke, man muß die beiden Kategorien Kind und wiss. Systematik auf der ganzen Linie zwischen didaktischem Ausgangspunkt und Ziel trennen. Gehe ich von disziplinärem Wissen als Ziel aus, muß ich auch in dieser Kategorie den Anfangspunkt definieren.

Gehe ich vom Kind aus, muß ich in dieser Kategorie Ziele definieren. Hanna Kiper spricht zur Frage der Herausbildung einer Gesamtkonzeption des Sachunterrichts davon, daß diese interdisziplinär "auf dem Hintergrund des Bildungsbegriffs und / oder des Erfahrungsbegriffs oder durch eine 'Wende' zur Lebenswirklichkeit (Maurer 1985) oder zur Lebenswelt (Leeb 1988) der Kinder versucht" werden könnte. (Kiper 1997, S.8) Sie benennt damit subjektorientierte Größen, die der Kategorie Kindorientierung zugerechnet werden können. Alle vier Begriffe (Bildung, Erfahrung, Lebenswirklichkeit und Lebenswelt) sind im Sachunterricht schon fachgeschichtlich vorbelastet, insofern würde ich in Abgrenzung dazu für den Sachunterricht vorschlagen, Verstehensprozesse von Kindern in den Blick zu nehmen. Wenn es Ziel und Aufgabe des Sachunterrichts wäre, Verstehensprozesse der Kinder hinsichtlich sachunterrichtlicher Gegenstände zu evozieren, ist Aufgabe der Forschung, Verstehensprozesse von Kindern zu dokumentieren, präziser: Verstehensprozesse von Kindern in Bezug auf die Gegenstände des Sachunterrichts.

Dafür müßten zunächst die drei Größen Kind, Gegenstände des Sachunterrichts und Verstehen definiert werden.

Im einem zweiten Schritt geht es um die Beobachtung der Verstehensprozesse zwischen Kind und Gegenständen.

1. Zum Verständnis der Forschungsobjekte Kind und Gegenstand und des Verstehensprozesses

Zur Klärung des sachunterrichtlichen Gegenstands, der hier umfassend verstanden wird, können möglicherweise die in Arbeit befindlichen "Elementaria des Sachunterrichts" Hilfen geben. Sie werden wohl nicht aus der wissenschaftlichen Systematik einer Bezugsdisziplin abgeleitet, stellen wohl aber den Konsens eines Teils der Sachunterrichtscommunity dar.

Innerhalb des Verständnisses der menschlichen Forschungsobjekte halte ich eine Differenzierung zwischen Kind und Schüler für relevant.

Beide können Forschungsobjekte sein. Es sollte aber immer klar sein, um wen es gerade geht (, was ich in den Aussagen zur Kindorientierung nicht immer sehe). Ich verstehe Schüler als Rolle, die das Kind in der Schule inne hat, die jedoch von der Alltagsrolle nicht abgeschnitten ist des Kindes, die die des Geschwisters, der JugendmusikschülerIn, der SozialhilfeempfängerIn, der InternetsurferIn usf. umfaßt. D.h. die Schülerinnen und Schüler sind nicht auf die Rolle eines kognitiven Lernsubjekts reduziert.

Daraus ergibt sich für die Fassung des Verstehensbegriffs, daß er über das kognitive Wissen, wie es traditionell in Präkonzepten erfaßt wird, hinausgreift.

Erst nach der Beobachtung von Prozessen zwischen Kind und Gegenstand kann formuliert werden, was in diese Verstehensprozesse hineinwirkt.

Erst im Anschluß an diesen Schritt sollten m.E. Folgerungen für den Unterricht, wie sie Einsiedler von der didaktischen Forschung fordert, gezogen werden (Einsiedler 1996, S.21).

Zusammenfassung: Ich gehe von Defiziten an der bisher in der Literatur postulierten "Kindorientierung" des Sachunterrichts aus. Diese müßten in einem ersten Forschungsschritt kritisch aufgearbeitet werden. Für den zweiten Teil nehme ich den Anspruch des Sachunterrichts ernst, kindorientiert sein zu wollen und versuche anhand der Beobachtung, Interpretation und Analyse von kindlichen Verstehensprozessen Anhaltspunkte für die Orientierung der Didaktik des Sachunterrichts zu gewinnen.