

# Ist der integrierte Sachunterricht Vorbild oder Warnung für eine sozialwissenschaftliche Bildung in den Sekundarstufen?

Dagmar Richter

[Download \(pdf/zip\)](#)

## 1. Ein kurzer Blick auf die Geschichte und den heutigen Stand der Didaktik des Sachunterrichts

### Inhalt

*[1. Ein kurzer Blick auf die Geschichte und den heutigen Stand der Didaktik des Sachunterrichts](#)*

Der provokant auf zwei Extreme zugespitzte Titel - Vorbild oder Warnung - markiert die Argumentationsrichtung dieses Textes, in dem nicht die Frage diskutiert wird, ob eine Integration von politischem und ökonomischem Lernen sinnvoll ist, sondern welche Probleme sich bei verschiedenen Möglichkeiten der Integration, wie sie im Sachunterricht versucht wurden, jeweils theoretisch oder auch in der Praxis abzeichnen.

*[2. Drei Skizzen zu den Integrationsversuchen in der Didaktik des Sachunterrichts](#)*

*[2.1 Orientierungen an Interdisziplinarität](#)*

*[2.2 Orientierungen an ganzheitlichen Modellen: Zum Beispiel Lebenswelt](#)*

*[2.3 Orientierungen an Mehrperspektivität: der MPU](#)*

*[3. Vorbild oder Warnung?](#)*

*[Literatur](#)*

Das Grundschulfach Sachunterricht hat eine wechselvolle Geschichte mit verschiedenen ‚Integrationsvarianten‘ hinter sich. Sie reicht vom frühen Realienunterricht über die verschiedenen Konzeptionen der Heimatkunde und der wissenschaftsorientierten Abbilddidaktik der Siebzigerjahre bis hin zu seiner heutigen Gestalt, die sich vielleicht am Besten noch mit dem gleichfalls mehrdeutigen Begriff Lebensweltorientierung beschreiben ließe. Außer in den Siebzigerjahren, in denen Einzelfachdidaktiken mit Wissenschaftsorientierung vorherrschten, sollte mit dem Fach meistens "die vielfältige Welt" eingefangen werden, die sich den in ihr lebenden Kindern als ungegliedert und "ganzheitlich" präsentiert - so lautet jedenfalls die gängige Meinung. Alles ist mit allem verknüpft - oder moderner: vernetzt. Für ein erstes Verständnis des Anliegens dieses Faches mögen derart vieldeutige und damit leider auch unklare Wörter taugen. Für den Entwurf einer curricularen Struktur des Faches reichen sie jedoch nicht aus, wie ein Blick auf aktuelle didaktische Diskussionen schnell zeigt. Die Komplexität und Differenziertheit der Welt ist nicht mit einfachen und undifferenzierten Aussagen zu erklären.

Das Besondere des Faches Sachunterricht, keine "erste" wissenschaftliche Bezugsdisziplin zu haben, die eine Orientierung über Inhalte und Methoden geben könnte, wurde bislang nicht zu seinem Vorteil genutzt. Stattdessen werden eher sehnsüchtig die Didaktiken anderer Fächer betrachtet, bei denen durch die Vormundschaft einer Disziplin anscheinend der zu vermittelnde Wissensbereich und seine vorrangigen Erkenntnismethoden klar sind und nur mit aktuellen Bildungsansprüchen und pädagogischen Vermittlungsraffinessen

verbunden werden müssen. Da die Wissenschaften selbst bislang keine Kriterien bzw. Kategorien bereitstellen, die sich für eine neue interdisziplinäre Zugangsweise anbieten, versuchen dies die Didaktiker/innen theoretisch oder auch die Praktiker/innen in den Schulen sach- und situationsbezogen selbst zu leisten. Die methodische angeblich ideale Form ist der Projektunterricht; doch die Methode allein kann eine inhaltliche Integration nicht herstellen.

Obwohl es in der Geschichte des Faches Integrationsversuche gab, die m.E. durchaus eine erneute Reflexion mit Blick auf ihre Aktualisierung verdienen, wie im Folgenden an einem Beispiel skizziert werden soll, ist der derzeitige Diskussionsstand eher dürftig: Die community ist seit einigen Jahren auf der Suche nach den "Elementaria" bzw. neuerdings mit dem Entwickeln eines "Perspektivrahmens" beschäftigt: Zu den fünf Perspektiven zählen historisches, technisches, naturbezogenes, raumbezogenes und sozial- und kulturwissenschaftliches Lernen (*GDSU-Info 11/2000*). Jede/r Fachdidaktiker/in des Sachunterrichts, biografisch gesehen in der Regel ursprünglich aus anderen Fachdidaktiken kommend, kann sich in einer Perspektive wieder finden. Hiermit ist ein erstes Problem der Integrationsversuche benannt: Alle denken immer schon in Fächern, bevor der Versuch einer Integration beginnt. Das, was angeblich in der Welt ‚naturgemäß‘ zusammengehört, ist schon längst auseinander dividiert, bevor mühsam wieder vernetzt werden soll. Die grundsätzliche Frage, ob eine Integration überhaupt sinnvoll ist, kann von den Fachdidaktiker/innen des Sachunterrichts nicht mehr gestellt werden, denn sie stellte die Berechtigung einer Didaktik des Sachunterrichts selbst in Frage. Und doch erinnern heutige Versuche, für die Grundschule eine Art Gesamtcurriculum mit Orientierungsfunktionen für Lernende und Lehrende zu entwerfen, manchmal an das vergebliche Bemühen, nach Diderot und d'Alembert noch einmal so etwas wie eine Enzyklopädie der Wissenschaften, Künste und Handwerke schreiben zu können. Jede Fachdidaktik möchte sich mit ihren Zielen, Inhalten und Methoden im Sachunterricht gut vertreten wieder finden und die gängigen Auswahlkriterien wie Exemplarität, Bedeutsamkeit und Zugangsmöglichkeit reichen für eine Reduzierung von Vielfalt nicht aus.

Für unseren Zusammenhang hier ist interessant, dass im Perspektivrahmen die Perspektive des sozial- und kulturwissenschaftlichen Lernens politische, soziale, kulturelle, ökonomische, physische und ethnische Aspekte umfasst - quasi wie eine Proklamation, die auf künftige didaktische Arbeitsrichtungen verweist. Das "wie" der Integration ist (noch) offen, obwohl es hier "nur" um die Integration sozial- und geisteswissenschaftlicher Bereiche geht, die zumindest auf den ersten Blick einfacher erscheint als die von sozial- und geistes- sowie naturwissenschaftlichen und technischen Disziplinen: Die sozial- und geisteswissenschaftlichen Bereiche unterscheiden sich nicht auf Grund von methodischen Differenzen, sondern auf Grund verschiedener Gegenstandsbereiche, die jedoch viele Überschneidungen aufweisen. Dennoch ist die gewünschte Integration im Sachunterricht bislang lediglich eine Addition, in der nach- und nebeneinander Einzelthemen vermittelt werden.

Fazit: Aus dem aktuellen Stand der Integrationsbemühungen in der Didaktik des Sachunterrichts lassen sich derzeit keine Vorbilder für andere Fachdidaktiken mit Integrationsbestrebungen gewinnen. Auch die Argumente, die bislang zur Begründung dieser Bemühungen herangezogen wurden, bedürfen noch empirischer Validierung. Denn es ist nicht erwiesen, ob Grundschulkindern tatsächlich einen leichteren Zugang zu den Phänomenen dieser Welt bekommen, wenn sie immer schon in ihren Vernetzungen präsentiert werden. Köhnlein schreibt: "Komplexe Themen und Probleme fordern vielperspektivische Zugriffsweisen heraus" (*Köhnlein 1999: 17*). Dies mag für erwachsene Denker gelten, aber welche Zugriffsweisen braucht ein

Siebenjähriger? Solange es keine differenzierten didaktischen Vorschläge und entsprechende Unterrichtsforschungen gibt, ist die Integrationsfrage nicht zu beantworten, sondern bleibt auf der Ebene der Thesen. Die Didaktik des Sachunterrichts ist noch in einem vorparadigmatischen Stadium. Im Folgenden werden drei Ansätze skizziert, mit denen in der Didaktik des Sachunterrichts bislang eine Integration verschiedener Fächer versucht wurde.

## **2. Drei Skizzen zu den Integrationsversuchen in der Didaktik des Sachunterrichts**

### **2.1 Orientierungen an Interdisziplinarität**

In den Siebzigerjahren entstanden didaktische Konzeptionen, die sich an den Strukturen der zu integrierenden (Natur-)Wissenschaften orientierten; zu nennen sind der verfahrens- und der konzeptorientierte Ansatz. Wichtig für die Konstruktion eines Curriculums, so die Annahme, ist die Struktur einer Wissenschaftsdisziplin, also ihre erkenntnisgewinnenden Prozesse und weniger die derzeit jeweils gültigen Wissensbestände. Daher sollten die Methoden, Arbeitsweisen und Tätigkeiten der Disziplinen geübt und angewandt werden. Der verfahrensorientierte Ansatz entwickelte ein hierarchisches System von formalen Prozessen, mit denen sich Lernende (beliebige) naturwissenschaftliche Inhalte aneignen können sollten (Science-A Process Approach, kurz: SAPA). Zu lernen sind nach dieser Vorstellung zunächst grundlegende Fertigkeiten (wie z.B. Wahrnehmen/Beobachten, Klassifizieren, Messen, raumzeitliche Beziehungen herstellen, Kommunizieren), die sich dann zu anspruchsvolleren, weil komplexeren Fertigkeiten (wie z.B. operationales Definieren, Hypothesen formulieren, Daten interpretieren, Variablen kontrollieren) entwickeln sollten. Im Lernprozess sollten sich einfache, elementare Verhaltensformen zu komplexeren verbinden, die sogar fachübergreifend angewendet werden sollten - das "wie" dieser Transformationen aber wurde nie überzeugend in den Didaktiken gezeigt oder in Unterrichtsexperimenten geleistet. Gegen die Möglichkeiten eines Transfers formaler Fähigkeiten auf neue Inhaltsbereiche spricht lerntheoretisch heute u.a. die Bereichsspezifität kognitiver Strukturen.

Auf Grund dieser Schwierigkeiten wurde der konzeptorientierte Ansatz entwickelt: "Man geht hier bereits von key-ideas, Schlüsselbegriffen aus, die im Grunde genommen Strukturen bezeichnen, in denen Elemente und Verknüpfungsformen von Elementen explizit unterschieden werden. [...] Als solche Grundkonzepte gelten das Teilchenstrukturkonzept..., das Wechselwirkungskonzept..., das Erhaltungskonzept" (*Giel 1974: 19*). In diesen Ansätzen werden, wie Giel herausarbeitet, Strukturen abstrakter Denkprozesse der Wissenschaften mit Wahrnehmungsformen, also mit Kategorien der Erfahrung gleichgesetzt, die entweder jeder konkreten Erfahrung schon vorausgehen - eine Auffassung, die heute kaum noch geteilt wird. Oder es wären konkrete Transformationsregeln anzugeben, "die die formalen Strukturen auf die Erfahrung übertragen. An Kant orientiert könnte man sagen, diesem theoretischen Modell fehlt noch das entscheidende Zwischenglied zwischen Denk- und Anschauungsformen, als das in der Kant'schen Lehre die transzendente Einbildungskraft eingeführt war" (*Giel 1974: 20*). Nun ist dieses Problem nicht nur bei Integrationsbemühungen verschiedener Wissenschaften und ihrer Didaktiken zu finden. Aber es verdeutlicht, dass eine Integration nicht allein entlang der Strukturen der zu integrierenden Disziplinen oder Formen der Anschauung ihrer Phänomene versucht werden kann.

## **2.2 Orientierungen an ganzheitlichen Modellen: Zum Beispiel Lebenswelt**

Ganzheit als Metapher geisterte von Anfang an durch die Köpfe der Pädagogen und Didaktiker des Faches. Heute kann hierzu auch die Orientierung an der Lebenswelt gezählt werden. Hier ist nicht der Ort, diesen gleichfalls mehrdeutig gewordenen Begriff zu diskutieren. Vorgestellt werden soll lediglich eine Variante des Lebensweltbezugs, die sog. didaktischen Netze nach Kahlert: "Vernetzt werden sollen Lebenswelt- und Fachbezüge, und das ‚Knüpfen‘ soll ausdrücken, dass es dabei nicht um ein Schema geht, das standardisiert angewendet werden könnte, sondern um eine letztlich immer neu herzustellende, auf Zeit brauchbare Konstruktion" (*Kahlert 1998: 70*). Kahlert gibt - in konzentrischen Kreisen angeordnete - Beispiele der verschiedenen "Abstraktionsstufen von der unmittelbaren Erfahrung zu lebensweltlichen Dimensionen und fachlich orientierten Perspektiven"; zu ersteren gehören Deutungen von Ereignissen, Zuständen oder Dingen der Welt, die im zweiten Kreis verallgemeinert als lebensweltliche Dimensionen interpretiert werden, mit denen die fachlich orientierten Perspektiven des dritten Kreises korrespondieren sollen (*Kahlert 1998: 72*). "Erst die fachlich orientierten Perspektiven versuchen, die dabei zu machenden Erfahrungen mehr oder weniger formalisiert und mit mehr oder weniger weit gehendem Anspruch an methodisch gesicherte Nachvollziehbarkeit zu beschreiben" (*Kahlert 1998: 74*). Während sich die fachlichen Perspektiven wie "wirtschaftliche Perspektive" oder "soziologische Perspektive" aus den etablierten Disziplinen bzw. ihren Fachdidaktiken ableiten lassen - wobei bei Kahlert keine politische Perspektive vorkommt (!) -, bleibt die Begründung für die Wahl der "lebensweltlichen Dimensionen" offen und der Begriff selbst unscharf: "Das Dasein jedes Einzelnen spielt sich in der unmittelbaren Begegnung mit der Welt ab, die vielseitig, individuell und bruchstückhaft erlebt wird. Mit den lebensweltlich orientierten Dimensionen versuchen wir, diese individuelle Weltbegegnung so zu beschreiben, dass Gemeinsamkeiten zwischen den individuellen Begegnungsweisen benannt werden können" (*Kahlert 1998: 73*). Lehrende haben mit diesen didaktischen Netzen zwar ein "Generalisierungsinstrument für sachlich fundierte Unterrichtsideen" in der Hand, also für die Wahl verschiedener inhaltlicher Aspekte zu einem Themenbereich, die additiv nebeneinander stehen. Fragen ihrer Integration aber werden genauso wenig gestellt wie erkenntnistheoretische Probleme aus der Sicht der Lernenden diskutiert. Sehen Lernende überhaupt einen Zusammenhang zwischen der wirtschaftlichen und der soziologischen Perspektive? Besteht für sie eine Verbindung zwischen den verschiedenen Abstraktionsstufen? Bevor dieses Modell überzeugen kann, sind die offenen Fragen zu beantworten.

## **2.3 Orientierungen an Mehrperspektivität: der MPU**

Den nach wie vor überzeugendsten Versuch einer Integration verschiedener fachlicher Perspektiven auf eine ‚Sache‘ des Sachunterrichts stellt der Mehrperspektivische Unterricht (kurz: MPU) dar, obwohl auch er nicht unproblematisch ist. Er wurde in den Siebzigerjahren von der sog. CIEL-Arbeitsgruppe Reutlingen entwickelt. Theoretischer Hintergrund sind wissenschafts- und erkenntnistheoretische Überlegungen. Die Arbeitsgruppe rekonstruierte in theoretisch reflektierter Art und Weise verschiedene Handlungsfelder, die sie in Themen des öffentlichen Diskurses fanden und zu unterrichtlichen Handlungsfeldern aufarbeiteten. Sie entschieden sich für die Handlungsfelder Wohnen, Dienstleistungen, Erziehung, Produktion, Freizeit,

Handel, Gewerbe, Kommunikation, Politik und Feiern und konzipierten jeweils entsprechende Teilcurricula. Die Wahl dieser Handlungsfelder lässt sich nicht weiter begründen, wie sie selbst schreiben. Innerhalb der einzelnen Handlungsfelder leisten sie jedoch eine Art fachlicher Integration, die bislang einzigartig geblieben ist. Zur Darstellung ist hier zunächst auf die in jedem Teilcurriculum wiederkehrenden didaktischen Reflexionen und Anleitungen einzugehen; in einem zweiten Schritt werden die Beispiele "Supermarkt" und "Sprudelfabrik" konkreter dargestellt.

Handlungsfelder sind, so die Arbeitsgruppe, strukturiert durch Handlungsmuster, Sprachspiele, Werthaltungen und Vorurteile, in die jeder verstrickt ist. Zentraler didaktischer Bezugspunkt ist diese (ungefächerte) Alltagswirklichkeit der Schüler/innen, die es aufzuklären gelte, damit Handlungsfähigkeiten in Alltagssituationen gefördert werden könnten. Dies setzt voraus, dass sich Schüler/innen durch didaktisch-methodische Arrangements von diesen gelebten Alltagssituationen distanzieren können. Aus dem Alltäglichen kommt man nicht allein und lediglich 'kraft Nachdenkens' heraus. Alltagswelten bestimmen Erkenntnis- und Denkweisen, sodass sich dieser Zirkel nur mit einem verfremdenden Blick auflösen lässt. Zum gelebten Alltag aber fehlt die Distanz, die nötig ist, damit er reflektiert werden kann und in seinen Forderungen oder ggf. Manipulationen verstanden werden kann. Alltag zu thematisieren heißt, den (konkreten) Ausgangspunkt, den Alltag oder das Alltagsbewusstsein von Lernenden bietet, aufzugreifen und sich schrittweise hiervon zu lösen. Die Forderung nach Lebensnähe schulischen Lernens ist daher eine sinnvolle und unsinnige zugleich: Sinnvoll, da mit ihr die Notwendigkeit ausgedrückt wird, an den Erfahrungen der Schüler/innen anzusetzen, ihre Lebenswirklichkeiten zu beachten usw. Unsinnig aber ist sie, weil sie in der Institution Schule trotz aller Einbeziehung außerschulischer Lernorte nie zu erreichen möglich ist - und damit umgekehrt Möglichkeiten der Verfremdung ‚verschenkt‘ werden. Der MPU betrachtet Unterricht daher als "Inszenierung" auf der "Bühne" des Klassenzimmers. Dort wird Wirklichkeit inszeniert, d.h. rekonstruiert. Dafür sollen gesellschaftliche Handlungsfelder bzw. Sachverhalte aus vier unterschiedlichen Perspektiven betrachtet bzw. rekonstruiert werden, sodass den Schüler/innen die ‚Sache‘ als konstruierte deutlich wird; methodisch unterstützt durch Projekt- und Kursunterricht sowie verknüpfendem Metaunterricht.

Die Rekonstruktionen sind für sozial- und naturwissenschaftliche Betrachtungen von Gegenständen relevant; sie bilden die erste Dimension didaktischer Erwartungen:

1. Die erlebnis-erfahrungsbezogene Rekonstruktion dient der Aufklärung und Reflexion eigener Erlebnisse, (Vor-)Erfahrungen und besonderen Interessen aller am Unterricht Beteiligten (auch der Lehrenden!) und somit der Verknüpfung von schulischer mit außerschulischer Lebenswelt.
2. Die politisch-öffentliche Rekonstruktion stellt Bezüge zwischen individuellen und gesellschaftlichen Zusammenhängen her; institutionalisierte Wirklichkeit wird genauso bearbeitet wie verschiedene Interessen von Einzelnen oder sozialen Gruppen.
3. Die wissenschaftliche Rekonstruktion vertieft Sachkenntnisse und fachspezifische Kompetenzen, wobei die Fachwissenschaften im Sinne von Hilfsfunktionen zu verstehen sind und nach den Bedingungen ihrer ‚Wahrheit‘ gefragt wird. Hier werden ggf. auch interdisziplinäre Arbeiten herangezogen.
4. Die szenische bzw. spielende Rekonstruktion erlaubt ein Ausprobieren verschiedener Rollen, ein Verfremden von

Situationen usw.

Für jedes ausgearbeitete Teilcurriculum werden alle vier Rekonstruktionstypen vorgestellt. Insofern kann man sagen, dass der MPU politische Bildung als ein Unterrichtsprinzip versteht und sie mit allen anderen Fächern bzw. Lernbereichen verbindet. Im realen Unterricht sind jedoch von der Lehrkraft meistens nur bis zu drei Rekonstruktionstypen auszuwählen, da sonst der zeitliche Umfang einer Unterrichtseinheit zu groß würde (*vgl. Wohler 1975: 145 ff.*).

Die zweite Dimension didaktischer Erwartungen wird durch vier Ebenen der unterrichtlichen Kommunikation aufgespannt, "mit denen man den unterrichtlichen Diskurs entwerfen, steuern und vermessen kann" (*Wohler 1975: 147 ff.*):

1. Die Ebene der Memoria bezieht sich auf den Bedarf und Fragen der Beschaffung von Informationen.
2. Die empirisch-pragmatische Ebene hat die Funktion, über die vorfindbare Wirklichkeit aufzuklären und unter bestimmten Interessen, Frage- und Problemstellungen aufzuarbeiten.
3. Die logisch-grammatische Ebene setzt Wissen zu anderem Wissen in Beziehung, hier werden Beziehungsgefüge betrachtet.
4. Die theoretisch-kritische Ebene hinterfragt die Zusammenhänge aus der Distanz heraus.

Diese Dimension vermittelt methodische Fähigkeiten, die in dieser abstrakten Formulierung für alle Fächer wichtig sind. Der von der Arbeitsgruppe gewählte Begriff der "unterrichtlichen Kommunikation" kann m.E. als Methodenintegration verstanden werden. Welche konkreten (Einzel-) Methoden jeweils zu Unterrichtsmethoden werden, hängt vom Gegenstand und vom Erkenntnisinteresse ab.

Eine dritte Dimension didaktischer Erwartungen beschreibt vier Strukturmomente didaktischer Erwartungsfelder:

1. Präsentation: Angaben, wie ein Vorverständnis erzeugt und ein Verständnis aufgebaut werden kann, mit dem sich anschließend auseinander zu setzen ist.
2. Objektivation: Angaben, wie ein Angebot im Unterricht thematisiert werden kann.
3. Interaktion: Handlungs- und Kommunikationsformen, unterrichtliche Verfahrensweisen.
4. Integration: "welche Bedeutung man dem beimessen will, was im jeweiligen didaktischen Erwartungsfeld aufgebaut wird, wie das möglicherweise in die Handlungsfähigkeit Einzelner zu integrieren ist und welchen Stellenwert ein Erwartungsfeld somit im Zusammenhang mit anderen haben kann" (*Wohler 1975: 149 f.*).

Insbesondere der vierte Punkt veranlasst Lehrende, über Fragen der fachlichen Integration jeweils neu nachzudenken.

Mit diesen Dimensionen ergibt sich ein Raster der Felder didaktischer Erwartungen. Die Rekonstruktionstypen und die Ebenen werden als Achsen gesetzt. In die sich ergebenden Felder kann die Lehrkraft die didaktischen

Erwartungsfelder einzeichnen, sodass sich ein Unterrichtsarrangement ergibt: Zur Erleichterung der Durchführung wird für jedes Teilcurriculum ein Unterrichtsarrangement (oder auch ‚Partitur‘ genannt) vorgestellt, das einerseits sicherstellen soll, "dass die didaktischen Ideen entsprechend den übergreifenden Zielsetzungen des Rahmenkonzepts interpretiert werden und durch alle konkreten unterrichtlichen Aufführungen hindurch erhalten bleiben; andererseits aber muss sie den Spielraum für unterrichtliches Handeln so weit offen halten, dass der Lehrer als didaktischer Interpret und Regisseur seines Unterrichts ebenso in seiner Kompetenz herausgefordert und in Anspruch genommen wird wie die Schüler als Mitspieler und Partner der unterrichtlichen Inszenierung" (*Wohler 1975: 143 f.*).

Beispiele für Teilcurricula: Supermarkt und Sprudelfabrik

Zu Beginn der didaktischen Reflexionen in einem Teilcurriculum steht jeweils eine Art Sachanalyse, d.h. es werden theoretisch fundiert die gewählten Aspekte des Themenbereichs in Form didaktischer Leitideen dargestellt, die das Ganze strukturieren: "Didaktische Leitideen erlauben die Entdeckung und Organisation von Kriterien für die Konstruktion und die unterrichtliche Verwendung des Curriculums; sie provozieren dadurch einzelne Entscheidungen zur Klärung des curricularen Entwicklungsprozesses, damit eine Auseinandersetzung über das ‚Was‘ (Themen), das ‚Womit‘ (Materialien/Medien, Verfahren) und das ‚Wozu‘ (Legitimation) des Unterrichts in der Schule und außerhalb möglich wird" (*Wohler 1975: 10*). Die dazu herangezogenen (soziologischen, ökonomischen oder politischen) Bezugstheorien erscheinen in ihrer Konkretisierung in Form von Leitideen oder didaktischen Fragestellungen mittlerweile zwar als veraltet. Aber sie zeigen, dass die Autoren für jedes Teilcurriculum durchgängige Ziele verfolgen. An oberster Stelle steht die ‚Kritikfähigkeit‘.

Das Teilcurriculum Supermarkt aus dem Handlungsfeld "Handel und Gewerbe" ist so angelegt, "dass mit der Darstellung der Institution Supermarkt die gesellschaftliche Funktion der Warenverteilung (der Handel also) problematisiert wird" (*Hahn 1976: 7*). Es folgen drei beispielhaft und idealtypisch konstruierte Positionen als didaktische Leitideen: 1. Konsum als Freude (Möglichkeiten des individuellen Konsums), 2. Kritischer Konsum (Verbraucheraufklärung) und 3. Konsum, Ökonomie, Ökologie (Zusammenhang zwischen Massenkonsum, -produktion, Vollbeschäftigung und Masseneinkommen sowie sozialer und ökologischer Kosten). Insbesondere die kritischen Ausführungen der dritten Position folgen marxistisch-sozialistisch inspirierten Theorien: "Ansatzpunkt der Kritik ist dabei die sich zunehmend verselbstständigende, nicht an den individuellen und gesellschaftlichen Bedürfnissen, sondern vorrangig an der Kapitalverwertung orientierte Produktionsweise hoch industrialisierter Volkswirtschaften" (*Hahn 1976: 14*). Die Integration von Politik und Wirtschaft - als ein Beispiel - leisten sie nicht selbst, sondern ziehen entsprechende interdisziplinäre wissenschaftlichen Arbeiten heran.

Deutlich wird dieses Vorgehen auch beim Teilcurriculum Sprudelfabrik aus dem Handlungsfeld "Produktion". Die Autoren setzen bei der Sprudelfabrik die "unterrichtliche Rekonstruktion ... an zwei Schwerpunkten an. Es geht 1. um die Rekonstruktion des Binnenaspekts der Produktion unter der Hauptfragestellung: Unter welchen Produktionsbedingungen können sich die Beteiligten mit dem Produktionsprozess identifizieren? (Problemkreis: Humanisierung der Arbeit, Mitbestimmung vs. Fremdbestimmung.) Es geht 2. um die Rekonstruktion des Außenaspekts der Produktion unter den Leitfragen: Wie können Herstellung und Vertrieb eines Produkts als Beitrag zum Gemeinwohl gerechtfertigt werden? In welcher Form sind die Gewinnung der Rohstoffe, die Herstellung, die Verteilung, die Verwendung und ggf. die Beseitigung des Produkts zu organisieren? (Problemkreise: knappe

Ressourcen, Steigerung des Lebensstandards, ökologisches Gleichgewicht / Umweltverschmutzung.)" (*Wohler 1975: 8*). Die Unterrichtsmaterialien sind so angelegt, "dass mit ihrer Hilfe das Funktionieren industrieller Produktion am Beispiel der ‚Sprudelfabrik‘ demonstriert werden kann" (*Wohler 1975: 8*). So sehen sie für die Sprudelfabrik zwei mögliche Leitideen: eine, die sich auf betriebswirtschaftliche Aspekte bezieht und eine andere, die den "Zusammenhang zwischen Wirtschaft, Technik, Wissenschaft und Politik" herzustellen versucht (*Wohler 1975: 15*). Für letztere entscheiden sie sich. Die didaktische Leitidee ist die "Zweckrationalität", begrifflich u.a. von Max Weber abgeleitet. Ihr folgen die grundsätzlichen Aspekte des Unterrichts. Die Autoren begründen ihre Entscheidung gewissenhaft, denn einen objektiven Bezugsrahmen, der ‚Zweckrationalität‘ verbindlich machte, gibt es nicht. Zum Entwickeln, aber auch ‚nur‘ zum Nachvollziehen ihres Konzeptes muss man "in der Lage sein, bestimmte wissenschaftliche Theorien und deren technologische Konsequenzen einer politischen Kritik und Kontrollen unterziehen und umgekehrt, politische Sätze mittels verschiedener wissenschaftlicher Methoden und Verfahren auf Bedingungen ihrer Realisierbarkeit überprüfen zu können" (*Wohler 1975: 16*). Sie ziehen Arbeiten aus der politischen Ökonomie und Sozialphilosophen wie Marcuse oder Habermas heran; die theoretische Dichte beeindruckt (und ist so heute kaum noch in Sachanalysen zu finden!) und diskutieren relevante Aspekte wie z.B. "Entfremdung" oder bearbeiten den Bereich "Bilanzierung, Kostenrechnung und Kalkulation". Es findet also zunächst eine sehr gründliche Aufklärung der Lehrenden statt, bevor diese mit dem Sachunterricht beginnen.

Die Arbeitsgruppe stellt Unterrichtsmaterialien vor, gegliedert in fünf Teilgebiete mit ihren möglichen Verbindungen und Verweisen, die von der Lehrkraft je nach didaktischen Interessen ausgewählt und verknüpft werden können. Stark verkürzt sind dies für die Sprudelfabrik:

Teil 1: Einführung in Begriffe, Problemhorizonte; Teil 2: ökologische Zusammenhänge, Arbeit und Freizeit und Konsum; Teil 3: Kalkulation, Markt und Preis; Teil 4: historische Entwicklung eines Abfüllbetriebs; Teil 5: technische, technologische und humanitäre Probleme des Arbeitsplatzes 'Flaschenkontrolle'.

Der Unterricht kann aber auch aufgebaut werden "unter dem Kriterium der wachsenden Komplexität fünf verschiedene(r) Systeme (kritisch-) zweckrationalen Handelns..., die durch ihr wechselseitiges Zusammenwirken ein umfassendes System ökonomischen Handelns konstituieren, dessen Funktion wiederum im Kontext komplexerer Systeme interpretiert oder beschrieben werden kann:

Z1 Darstellung eines Arbeitsplatzes als kleinster Funktionszusammenhang in einem komplexen ökonomischen Handlungssystem;

Z2 Rekonstruktion einer automatischen Abfüllanlage (die in Z1 integriert ist) als Teilsystem eines durchrationalisierten Betriebs;

Z3 Darstellung der Interdependenz der Funktionsbereiche Förderung, Abfüllung, Verwaltung und Vertrieb, die zusammengenommen das Produktionssystem Sprudelfabrik ausmachen, in die Z1 bis Z3 integriert sind;

Z4 Darstellung der Interdependenzen zwischen Produktion, Verteilung und Konsum. Probleme alternativer Marktsysteme (Konkurrenz, Kooperation und Planung);

Z5 Darstellung der sozio-ökologischen Interdependenzverhältnisse zwischen industrieller Produktion, Markt, Konsum und den daraus resultierenden Belastungen der ökologischen Systeme" (*Wohler 1975: 73*).

Zu jedem dieser Teilgebiete gibt es erklärende Texte, die den Bezug zwischen



der ‚Sachanalyse‘, der didaktischen Leitidee und der didaktischen Rekonstruktion herstellen.

Funktion und Einsatz der Unterrichtsmaterialien ergeben sich aus dem theoretischen Ansatz. Die Materialien lassen sich jeweils mindestens einem Feld des oben skizzierten didaktischen Rasters zuordnen. So haben sie z.B. ein Planspiel entworfen (MINERALY), das die verschiedenen Interessen der Beteiligten am Problemfeld Sprudelfabrik verdeutlicht. Beispielhaft werden Unterrichtsarrangements zu den Materialstücken (Sachheft und diverses weitere Material), mögliche Lernziele und z.T. auch Unterrichtsprotokolle vorgestellt. Der Band zum Teilcurriculum Sprudelfabrik, also das sog. Grundmaterial umfasst 263 Seiten. Dazu kommen Arbeitssatz, Sachheft, Kartenspiel "Quaspl" und ein Lehrerband.

Es war von der Arbeitsgruppe her geplant, dass Lehrkräfte nach einer Zeit der Einarbeitung in ihr didaktisches Grundkonzept durchaus selbst in der Lage sein sollten, derart reflektierte Sachanalysen zu schreiben und nach den didaktischen Prinzipien dieses Ansatzes umzusetzen. Dazu ist es aber nie gekommen. Auch aus heutiger Sicht drängen sich entsprechende Fragen auf: Wer kann angesichts der Fülle an Themenbereichen, die aufzuarbeiten wären, eine solche theoretische Anstrengung heute noch vollbringen? Zwar gibt es wohl zu fast allen denkbaren Teilcurricula geeignete wissenschaftlichen Arbeiten, die sie theoretisch fundieren könnten. Aber das Lesen und umsetzen in didaktische Leitideen kostet Zeit - und wie schnell scheinen Fragestellungen heute zu veralten (im Gegensatz zu den Siebzigerjahren)? Zumindest wäre das Auswahlkriterium "Aktualität", das heute in vielen Konzeptionen zu finden ist zu überdenken. Eine nächste Frage schließt sich leider gleich an: Welche Lehrkräfte oder auch Lehramtsstudierende arbeiten sich durch diese Analysen hindurch, deren Bände mit den Sachanalysen immerhin ca. 200 Seiten umfassen? Auch in den Siebzigerjahren litt die Rezeption der Konzeption des MPU unter diesem Umfang. Die "Stücke zu einem MPU" wurden daher in den Siebzigerjahren zwar viel diskutiert, sehr gelobt - aber beiseite gelegt. Die anspruchsvolle Konzeption ist in ihrer Komplexität schwer zugänglich und ihre Vermittlung glückte auch an den Pädagogischen Hochschulen nur selten. Falls die so ausgebildeten Lehrkräfte dann überhaupt in den Schuldienst kamen (in den Achtzigerjahren herrschte vielerorts Einstellungsstop), haben sie spätestens nach einigen Jahren sich von dem Konzept abgewandt; der Klett Verlag hat in den Neunzigerjahren die letzten Exemplare des MPU verschenkt. Heute, fast 30 Jahre später, sind aber immer noch Stimmen zu vernehmen, die für eine Rückbesinnung auf den MPU plädieren bzw. für seine ‚Modernisierung‘.

### **3. Vorbild oder Warnung?**

Deutlich zeigt das Beispiel des MPU, dass eine Integration verschiedener fachlicher Perspektiven nicht einfach zu haben ist. Neben der inhaltlichen Aufklärung der Lehrenden mittels interdisziplinärer wissenschaftlicher Arbeiten ist eine didaktische Konstruktion zu entwickeln, die die Integration auch auf didaktischer Ebene und insbesondere für die Lernenden selbst verdeutlicht. Die Konstruktion scheitert, wie die Beispiele in 2.1 zeigen, wenn sie in Form einer Abbilddidaktik konzipiert ist. Sie scheitert des Weiteren, wenn undifferenzierte alltagsweltliche Betrachtungen auf ‚Sachen‘ als ausreichende Grundlage angesehen werden. Es gilt sich zu entscheiden, welche Art von politischer und ökonomischer Bildung wir wollen - und ob dementsprechend die Integrationsversuche des Sachunterrichts und insbesondere das Beispiel des MPU Vorbild oder Warnung sind: Will man didaktisch aufgeklärten Unterricht, der sich bestmöglich bemüht, heutige Erkenntnisse und

Reflexionen der Bezugswissenschaften zur Grundlage zu machen und davon theoretisch begründbare Ziele abzuleiten und anspruchsvolle Inhalte zu entwickeln, die Lernende herausfordern, so scheinen theoretische Anstrengungen wie in der Konzeption des MPU unabdingbar - mit den genannten Hürden - und bekommen m.E. Vorbildcharakter. Will man stattdessen einen auf erste Reflexionen zum Thema zielenden, aktuelle Themen aufgreifenden Unterricht, der eher an der Motivation der Lernenden und unterhaltenden Informationen ausgerichtet ist, die nach Möglichkeit von den Lernenden selbst eingebracht werden, genügt zur Vorbereitung das Niveau, das sich in Wochenzeitungen bzw. Zeitschriften findet - und das Beispiel des MPU wird zur Warnung.

## Literatur:

GDSU-Info 11 / 2000: [Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts e.V.](#) (Hg.), Heft 17, Hochschule Vechta

Giel, Klaus 1974: Probleme des Sachunterrichts, in: CIEL-Arbeitsgruppe Reutlingen: Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht. Teilcurriculum Supermarkt 1. Handel und Gewerbe, Stuttgart, S. 9 - 27

Hahn, Regine 1976: Didaktische Leitideen zum Teilcurriculum Supermarkt, in: CIEL- Arbeitsgruppe Reutlingen: Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht. Teilcurriculum Supermarkt 2. Handel und Gewerbe, S. 9 - 32

Kahlert, Joachim 1998: Grundlegende Bildung im Spannungsverhältnis zwischen Lebensweltbezug und Sachanforderungen, in: Marquardt-Mau, Brunhilde / Schreier, Helmut (Hg.): Grundlegende Bildung im Sachunterricht, Bad Heilbrunn, S. 67 - 81

Köhnlein, Walter 1999: Vielperspektivisches Denken - eine Einleitung, in: Köhnlein, Walter / Marquardt- Mau, Brunhilde / Schreier, Helmut (Hg.): Vielperspektivisches Denken im Sachunterricht, Bad Heilbrunn, S. 9 - 23

Wohler, Gerhard 1975: Teilcurriculum Sprudelfabrik. Produktion. Herausgegeben von CIEL-Arbeitsgruppe Reutlingen: Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht, Stuttgart

---

KeyWords: Sachunterricht, sozialwissenschaftliche Bildung, Didaktik des Sachunterrichts, Grundschule, Integration, Lebensweltorientierung, Bezugsdisziplin, kulturwissenschaftliches Lernen, Fachdidaktik, Integrationsproblem, Interdisziplinarität, Wissenschaftsorientierung, fachliche Perspektive, Mehrperspektivität, mehrperspektivischer Unterricht, CIEL-Arbeitsgruppe Reutlingen, Handlungsfeld, Alltagswelt, Rekonstruktion, Kommunikation, didaktische Erwartungen, didaktische Konstruktion, politische Bildung, ökonomische Bildung



(c) 2001 sowi-online e. V., Bielefeld  
Herausgeber des sowi-onlinejournals 1/2001: Reinhold Hedtke; WWW-Präsentation: Norbert Jacke; Bearbeitung: Lea Holtmann, Doris Meyer

URL des Dokuments: <http://www.sowi-onlinejournal.de/2001-1/richter.htm>  
Veröffentlichungsdatum: 01.07.2001