

George, Siegfried; Henrich, Nicole

Integrierter Sachunterricht als Konzept und in der Praxis

Kuhn, Hans-Werner [Hrsg.]: Sozialwissenschaftlicher Sachunterricht. Konzepte, Forschungsfelder, Methoden. Ein Reader. Herbolzheim : Centaurus 2003, S. 23-37. - (Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Freiburg; 15)



Quellenangabe/ Reference:

George, Siegfried; Henrich, Nicole: Integrierter Sachunterricht als Konzept und in der Praxis - In: Kuhn, Hans-Werner [Hrsg.]: Sozialwissenschaftlicher Sachunterricht. Konzepte, Forschungsfelder, Methoden. Ein Reader. Herbolzheim : Centaurus 2003, S. 23-37 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-35774 - DOI: 10.25656/01:3577

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-35774>

<https://doi.org/10.25656/01:3577>

in Kooperation mit / in cooperation with:



CENTAURUS
Verlag & Media KG

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Hans-Werner Kuhn (Hrsg.)

Sozialwissenschaftlicher Sachunterricht

Konzepte
Forschungsfelder
Methoden

Ein Reader



Centaurus Verlag
Herbolzheim 2003

Wissenschaftlicher Beirat der Schriften der Pädagogischen Hochschule Freiburg:
Michael Klant (Vorsitzender), Dietgart Kramer-Lauff, Wolfgang Schwark,
Herbert Uhl, Gerhard Weber.

Der Druck erfolgte mit freundlicher Unterstützung der Pädagogischen Hochschule Freiburg.

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Bibliographische Information der Deutschen Bibliothek:
Die deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten
sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar

ISBN 3-8255-0456-5

ISSN 0942-9557

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden

© CENTAURUS Verlags-GmbH. & Co. KG, Herbolzheim 2003

Satz: Vorlage des Herausgebers
Umschlaggestaltung: Dörte Eickhoff
Druck: primotec-printware, Herbolzheim

Einleitung

Hans-Werner Kuhn
Sozialwissenschaftlicher Sachunterricht – ein Phantom?! 7

Konzepte

Siegfried George/ Nicole Henrich
Integrierter Sachunterricht als Konzept und in der Praxis 23

Ingrid Prote
Partizipation als Schlüsselqualifikation für das
Demokratie-Lernen in der Grundschule 39

Peter Massing
Politische Bildung durch historisches Lernen im Sachunterricht 53

Tilman Grammes
Traditionslinien des Sachunterrichts 77

Georg Weißeno
Lebensweltorientierung – ein geeignetes Konzept für die
politische Bildung in der Grundschule? 91

Karin Kroll
Frauenbilder – Männerbilder 99

Ingrid Weißmann
Gewaltprävention – ein Thema für die Grundschule? 117

Forschungsfelder

Hiroyuki Kuno Sachunterricht und Unterrichtsforschung in Japan.....	133
Hans-Werner Kuhn Sozialwissenschaftlicher Sachunterricht – qualitativ erforscht.....	151
Carla Schelle Wie lassen sich politische Lernprozesse von Kindern beobachten? Vorschläge zur Dokumentation und Auswertung von Lernsituationen im sozialwissenschaftlichen Sachunterricht	175
Andrea Moll Sachunterricht als Ort politisch-gesellschaftlicher Gespräche	191

Methoden

Dagmar Richter Politisch-ästhetisches Lernen im Sachunterricht	209
Gabriele Metzler Neue Lernwege und kreative Methoden im Heimat- und Sachunterricht	229
Friedrich Gervé Formen selbstbestimmten Lernens in der Grundschule.....	273
Siegfried Thiel Die Verbindung von Natur- und Sozialwissenschaften im Sachunterricht	287
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren.....	305

Siegfried George / Nicole Henrich

Integrierter Sachunterricht als Konzept und in der Praxis

Der Aufsatz ist ein leicht verändertes Vortragsmanuskript. Er enthält (a) ein Theoriekonzept über den integrierten Sachunterricht und (b) dessen Anwendung im Rahmen des *Unterrichtsprojektes „Planeten“* eines dritten Schuljahres. Autorin und Autor zeichnen für den gesamten Aufsatz gemeinsam verantwortlich; die unterrichtliche Erprobung des Konzeptes lag aber in den Händen von Nicole Henrich.

1. Begriffliche Abgrenzungen: integrativ, fächerübergreifend, vielperspektivisch

Sachunterricht ist ein *Kernfach* in der Grundschule. Er ist so wichtig wie Deutsch, Rechnen und die anderen Fächer. Viele Lehrer und Lehrerinnen halten ihn sogar für den wichtigsten Lernbereich in der Grundschule. In ihm soll die Auseinandersetzung mit der natürlichen und gesellschaftlichen Umwelt stattfinden. Lesen, Schreiben, Rechnen haben für diese Wahrnehmung und Aneignung der Welt eher dienende Funktion.

Im Gegensatz zu anderen Fächern der Grundschule hat Sachunterricht nicht nur eine Bezugswissenschaft. Seine wissenschaftlichen Grundlagen bezieht er sowohl aus (a) Naturwissenschaften: Biologie, Physik, Chemie, Technik als auch aus (b) Gesellschaftswissenschaften: Erdkunde, Geschichte, Sozialkunde. Diese Vielzahl der Bezugsfächer macht es unabweislich, nach integrativen Elementen der Fächer zu suchen und diese im Unterricht zu vermitteln.

Ein aus dieser Überlegung heraus entwickeltes Konzept ist der *integrative Sachunterricht*. Was darunter verstanden werden kann, ist in der grundschuldidaktischen Diskussion nicht eindeutig bestimmt (vgl. Löffler, G. u.a., 2000). Wir stützen uns auf ein Manuskript von Ingrid Prote aus dem Jahr 1993, das sie im Rahmen einer Ringvorlesung an der Universität Gießen vorgetragen hat (Prote, I. 1993).

Ein weiteres Konzept von Sachunterricht berücksichtigt Aspekte, die in den Fächern Deutsch, Mathematik, Kunst, Musik, Sport, Religion für das Verständnis sachunterrichtlicher Themen von Bedeutung sind. Dies ist die Grundlage für einen *fächerübergreifenden* Unterricht.

Schließlich gibt es in der Grundschule auch Kinderfragen, die nur schwerlich einem der traditionellen Fächer zuzuordnen sind. Auch diese Probleme haben ihre Berechtigung. Einen großen Teil solcher Fragen stellen philosophische Kinderfragen dar, wie z.B. ein dreijähriges Mädchen beim Anblick einer toten Maus gefragt hat: Wo ist das Leben hingegangen, wenn die Maus jetzt tot ist?

Kinder bringen viele Perspektiven in den Unterricht. Deshalb kann man ihn *vielperspektivisch* nennen (vgl. Köhnlein, W. u.a. 1999). Der Begriff Vielperspektivität ist ein Oberbegriff für integrierten Sachunterricht, fächerübergreifenden Sachunterricht und weitere Fragen, die in der Grundschule keinem der Fächer zuzuordnen sind.

Kinder denken vielperspektivisch

Dass mit diesen begrifflichen Unterscheidungen tatsächlich auch die Denkweise der Kinder erfasst werden kann, zeigte sich im Unterricht von Nicole Henrich. Sie hat beim Thema „Planeten“ die Fragen der Kinder zur Grundlage der Bearbeitung gemacht. Einige dieser *Fragen* waren:

- Ist das Universum unendlich?
- Gibt es außer unserem Weltall noch weitere Weltalle?
- Warum geht das Licht der Sonne nicht aus?
- Gibt es Leben auf den Planeten?
- Wie ist das Universum entstanden?
- Hat der Sonntag und der Montag etwas mit Sonne und Mond zu tun?
- Wenn die Erde rund ist, warum fallen die Menschen, die unten sind, nicht runter?

Im Religionsunterricht, wo „Planeten“ auch Thema war, wurde dann gefragt:

- Wohnt Gott im Universum?
- Besteht er aus Luft und Liebe?
- Ist Gott Energie?
- Hat Gott eine Frau?

Die *Kinderfragen* sind ein Ausdruck ganzheitlichen Denkens und Fühlens. Sie entstammen nicht fachwissenschaftlichem Denken, sondern drücken die Wissbegierde der Kinder aus, die sich im Leben orientieren wollen. *Integrativ* ist z.B. die Frage: Gibt es Leben auf den Planeten? Biologische, physikalische, chemische Kenntnisse sind zur Beantwortung erforderlich. Aber in dem Interesse am Leben auf den Planeten zeigt sich auch eine Übertragung der hier auf der Erde gemachten Erfahrungen mit Lebewesen. Leben ist immer auch etwas Soziales, und für Kinder verbindet sich mit der Frage nach Leben auf den Planeten immer auch die Frage, ob es im Weltall andere Menschen gibt.

Fächerübergreifende Elemente sind in allen Fragen enthalten. Mathematische Kenntnisse sind erforderlich, um Entfernungen zu messen und zu vergleichen. Planeten können gemalt, gebastelt werden; man kann Lieder über sie singen.

Auch *vielperspektivische* Fragen sind von den Kindern gestellt worden, so z.B. „Ist Gott Energie?“ „Hat Gott eine Frau?“ Es mag nicht möglich sein, diese Fragen zu beantworten, aber die Kinder haben auf jeden Fall das Recht, sie zu stellen. In einem solchen Unterricht wird bearbeitet, was Kinder interessiert – und nicht, was einer Sachsystematik gemäß ist.

2. Geistige und emotionale Vorprägungen der Grundschul Kinder

Die referierten Kinderfragen könnten zu dem Fehlschluss führen, alle Kinder der Klasse hätten die gleichen Fragen gestellt. Das ist natürlich nicht der Fall. Kinder haben unterschiedliche Interessen, die sich aus ihren je verschiedenen Weltbildern erklären. Jedes Kind hat seine Individualität, entwickelt somit eigene Fragestellungen und Interessen. Die Formung durch die Umwelt ist kein Prozess, in dem das Kind nur passiv bleibt. Vielmehr ist es aktiv an der Schöpfung seines eigenen Weltbildes beteiligt. Dieses Wechselverhältnis wird heute häufig als „konstruktivistisch“ bezeichnet (vgl. Klein, K./Oettinger, U. 2000). Wir geben zwei Anregungen für den Unterricht, in denen die eigene Konstruktion von Wirklichkeit sichtbar wird.

(2.1) Die gesellschaftliche Determiniertheit unseres Denkens und Fühlens mag in einem Gedankenexperiment deutlich werden:

Man kann einen Vergleich anstellen, wie Grundschul Kinder vor hundert Jahren und wie sie heute ihre natürliche und gesellschaftliche Umwelt wahr-

nehmen. Stichpunkte des Vergleichs könnten sein: Wohnverhältnisse, Konsumgüterangebot, Medien, Familienstrukturen, politische Verhältnisse, Bedeutung der Religion. Zu diesen sozialen Dimensionen kommen technische: Autos, Flugzeuge, Waschmaschine, Telefon, Fernseher, Computer.

Die heutigen Kinder erfahren ihre Umwelt sowohl von den Inhalten her als auch methodisch anders als jene zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Das Alltagswissen, das die Kinder in die Schule mitbringen, schließt z.B. ein medial vermitteltes Verständnis ihrer natürlichen und sozialen Umwelt ein. Naturwissenschaftlich-technisches Denken gilt als selbstverständlich akzeptiert. Es gibt „zunehmend ein Einsickern fachlicher und wissenschaftlicher Erkenntnisse in das Alltagswissen, das bei Kindern und Erwachsenen zu fachlichem Detailwissen, zu Fachbegriffen, zu quasi wissenschaftlichen Wissensbrocken, aber auch zu halb- oder auch missverstandenen Erkenntnissen führen kann“ (Schreier 2000, 22).

(2.2) Wie Kinder ihre eigene Welt konstruieren, kann ihnen selbst an einem einfachen Beispiel deutlich gemacht werden.

Einer Grundschulklasse wurde das Märchen von Rotkäppchen vorgelesen. Danach malten die Kinder Szenen des Märchens und erklärten später ihre Bilder. Das Ergebnis war: Jedes Kind hatte eine andere Vorstellung vom Rotkäppchen, von dem Wald mit dem Wolf, von dem Haus der Großmutter. Sofern nicht Fernsehbilder als Vorbild dienten, war es ein Nachbarkind oder eine alte Frau aus der Verwandtschaft, die als Modell für Rotkäppchen und die Großmutter standen. Wald und Wolf waren auch der jeweiligen Erfahrungswelt der Kinder entnommen.

Aus diesen Überlegungen gewinnen wir unsere erste These:

These 1

Das Bewusstsein und die Gefühlswelt der Kinder sind kein leeres Blatt (*tabula rasa*), sondern sie sind schon voll von Erfahrungen. Jedes Kind nimmt seine Welt auf individuelle Art wahr und fügt neue Erkenntnisse und Gefühle an bereits vorhandene an. Es baut so seine eigene Weltvorstellung auf, und zwar auf dem Hintergrund heutiger Welt – und nicht wie vor hundert Jahren.

(2.3) Es ergibt sich nun die Frage, auf welche Weise Kinder ihre Umwelt, ihre Lebenswelt wahrnehmen. Sind sie kleine Naturwissenschaftler, Gesell-

schaftswissenschaftler, die nach den Regeln der Fachwissenschaften vorgehen, oder haben sie eher eine komplexe Realitätswahrnehmung? Wir denken:

These 2

Kinderfragen werden nicht in Anlehnung an Fachwissenschaften gestellt. Vielmehr zeigen sich in den Fragen Anknüpfungspunkte an die Erfahrungen der Kinder, und diese Erfahrungen sind komplexe Realitätsausschnitte und Situationen. Kinder sind in ihrer Erfahrung mit einer ganzheitlichen Wirklichkeit konfrontiert, und sie suchen deshalb ein ganzheitliches Verständnis dieser Phänomene. Die bereits zitierten Kinderfragen zu „Planeten“ bestätigen unsere These.

(2.4) Die Wahrnehmung komplexer Realitätsausschnitte sagt zunächst nichts darüber, ob die Kinder ihr Verständnis der Wirklichkeit lediglich an Alltagsvorstellungen orientieren, oder ob sie bereits so etwas wie ein wissenschaftsorientiertes Vorgehen entwickeln. Wir denken, letzteres ist der Fall:

Das wissenschaftsorientierte Vorgehen lässt sich z.B. an dem korrekten Problemlösungsverhalten einzelner Kinder beobachten (vgl. die Schülerinterviews im Anhang). Sie können sehr wohl unterscheiden zwischen (a) einem Problem, das beobachtbar ist (z.B. Armut in Afrika), (b) den darin liegenden Ursachen (Afrikaner haben keine Arbeit, kein Geld) und (c) den Lösungsmöglichkeiten für dieses Problem (Wohlstand teilen). Kinder haben also Problemlösungskompetenz, und sie sind sich dieser Fähigkeiten durchaus bewusst.

Als Ergebnis dieser Überlegungen formulieren wir wieder eine These:

These 3

Das Verständnis von Wissenschaftsorientierung, das dem integrierten Sachunterricht zugrunde liegt, besteht darin, dass die Kinder in ihrer Zugewandtheit auf Neues bereits wissenschaftsorientiert sind. Ausgehend von ihren Erfahrungen, Fragen und Erlebnissen und dem, was bei ihnen Staunen und Erkenntnisbedürfnis auslöst, verbinden sie z.B. Unbekanntes und Neues mit bereits Bekanntem und versuchen mit Hilfe einer eigenständigen Theorie, die ihrem Alter und Kenntnisstand entspricht, Zusammenhänge zu erklären. Dabei benutzen sie Vorformen und Formen wissenschaftlicher Methode. Sie lernen hierbei die dienende Funktion wissenschaftlicher Methoden kennen, weil sie diese dazu gebrauchen, ihre eigenen Fragen zu beantworten.

Im Konzept des integrierten Sachunterrichts steckt pädagogischer Optimismus. Er ist ein Plädoyer für die Offenheit selbstgesteuerten Lernens, dem viele Lehrerinnen und Lehrer oft skeptisch gegenüber stehen. Den Kindern wird viel zugetraut, und die Schulpraxis bestätigt immer wieder diesen Optimismus.

3. Zwei Wege von Unterrichtsplanung

In der Grundschulpädagogik ist es unbestritten, dass Kinder einen ganzheitlichen Zugang zu ihrer Erfahrungswelt haben. Mit dieser Feststellung ist aber nichts darüber gesagt, nach welchen Methoden die unterrichtliche Bearbeitung der Phänomene und Kinderfragen erfolgen soll.

(3.1) Eine Möglichkeit ist die Orientierung an naturwissenschaftlichen Kenntnissen. Beim Thema „Planeten“ etwa bietet es sich an, mathematische, physikalische, chemische, biologische, klimatologische Erkenntnisse zu vermitteln. Dies könnte reichen von der Berechnung der Entfernungen der Planeten, der Sonne und anderer Sterne über die Frage, ob es auf den Planeten Leben gibt bis zu der Überlegung, warum das Licht der Sonne nicht ausgeht. Für letztere Erklärung müsste über Kernenergie gesprochen werden.

Solche naturwissenschaftlichen Sichtweisen haben etwas Verführerisches. Sie bringen eine gewisse Systematik in den Unterrichtsablauf. Auch werden die Kinder dadurch auf das fachspezifische Arbeiten in der Sekundarstufe vorbereitet, sie lernen schon eine wissenschaftliche Zugangsweise zu naturwissenschaftlichen Phänomenen.

Dieses naturwissenschaftliche Vorgehen kann auch an Kinderfragen anknüpfen. Beispiele dafür finden sich in dem von Köhnlein/Marquardt-Mau/Schreier herausgegebenen Sammelband „Vielperspektivisches Denken im Sachunterricht“: Warum schwimmt ein Schiff? (S. 100 ff.), Was ist ein Schatten? (S. 108ff.).

(3.2) Unser Ansatz war anders, nämlich vielperspektivisch in dem eingangs erläuterten Sinn.

Das folgende Beispiel von Martin Wagenschein kann der Verdeutlichung dienen. Wagenschein hat „in einem Aufsatz mit dem Titel ‚Die beiden Monde‘ (1979) darauf hingewiesen, dass in unseren Schulen nebeneinander zwei unterschiedliche Monde vermittelt werden: Der Mond der Astronauten und

Physiker, ein mit Staub und Steinen bedeckter kugelförmiger Körper von der Masse m , dessen Geschwindigkeit und Abstand zur Erde genau bekannt sind, und der Mond der Dichter, die Lampe der Einsamen und Liebenden, das Symbol von Gleichheit im Wandel.“ (Schreier 1998, 30)

Die Idee Wagenscheins, dass zwei Monde in unseren Schulen vermittelt werden, muss nicht stimmen. Sie hat nur dann ihre Berechtigung, wenn man von vornherein mit dem Blick der Fachwissenschaften an das Phänomen Mond herangeht. Es mag dann eine Entscheidungssituation darüber entstehen, welcher der beiden Monde im Unterricht bevorzugt werden soll. Für Kinder gibt es zunächst nur einen Mond – zumindest wenn man an ihrem Vorwissen anknüpft.

Aus diesen Überlegungen gewinnen wir unsere nächste These:

These 4

Wer den Mond – nicht einen der „beiden Monde“ – zur Grundlage des Unterrichts macht, braucht einen grundlegenden Perspektivenwechsel. Der dominierende Stellenwert des jeweiligen Faches für die Strukturierung und Auswahl des jeweiligen Themas wird zugunsten einer an der Erfahrung der Kinder orientierten Sichtweise aufgegeben. Fachliche Bezüge, Erkenntnisse und Erkenntnismethoden haben darin lediglich eine dienende Funktion. Sie werden gebraucht, um Fragen und Probleme der Kinder zu beantworten und zu lösen. Sie gewährleisten die sachliche Richtigkeit der Einsichten und Erkenntnisse.

Diesen Anforderungen hat der Unterricht von Nicole Henrich Rechnung getragen. Wann immer es notwendig war, sind Sachbücher von den Kindern hinzugezogen worden. Die von ihnen erstellten Wandzeitungen enthielten durchweg naturwissenschaftlich begründete Informationen, die aber von den Kindern je nach Interessenlage ausgesucht wurden. Da nicht alle Kinder die gleichen Interessen hatten, wurden in den Dokumentationen eine Vielzahl von naturwissenschaftlichen Aspekten deutlich.

Die vielfältigen Dimensionen des Themas „Planeten“ spiegeln sich im unterrichtlichen Verfahren wider:

- Gruppenarbeit und Wochenplan zu Planeten (Naturwissenschaften)
- Berechnung der Durchmesser der Planeten (Mathematik)
- Szenische Darstellung der Abstände der Planeten in der Turnhalle (Deutsch)
- Gruppenarbeit zu Basteln und Malen von Planeten (Kunst)

- Lied über Planeten singen und spielen (Musik)
- „Grüne Männchen“ urteilen über unsere Erde (Sozialkunde)
- Fantasiereise/Weltraumreise (Deutsch)
- Diskussion über Schöpfung des Universums, Gott (Philosophie, Religion)

(Die verwendeten Texte und Interviewantworten der Kinder sind im Anhang beigefügt).

4. Lernchancen eines so verstandenen integrierten Sachunterrichts

Die Dimensionen, die in einem solchen Unterricht angesprochen werden, gehören trotz ihrer Vielzahl zusammen. Kinder suchen ein halbwegs stimmiges Weltbild. Deshalb trennen sie die Aspekte nicht. Diese Erwartungshaltung begründet unsere nächste These:

These 5

Das unterrichtliche Vorgehen zielte darauf, die einzelnen Aspekte/ Perspektiven der Planeten nicht nur aneinander zu reihen, sondern sie in wechselseitigen Zusammenhängen von Natur, Gesellschaft und Technik zu bearbeiten. Sie sollten in ihrer Vernetztheit aufgezeigt werden. Dies ist immer nur möglich, wenn komplexe Probleme und Sachverhalte – und nicht fachspezifisch ausgewählte Teilaspekte – Ausgangspunkt des Lernens sind. Damit werden, wie These 6 sagt, viele Dimensionen des Lernens in den Unterricht einbezogen.

These 6

Ein so verstandener Unterricht ermöglicht den Kindern ein Lernen mit Kopf, Herz und Hand, oder wie man präziser sagen könnte: die vier grundlegenden menschlichen Charakteristika werden angesprochen: Sinneswahrnehmungen, Fühlen, Denken, Handeln. Literarische, künstlerische, phantasiebezogene und spielerische Zugänge sowie handlungsorientierte Lernformen eröffnen vielfältige Möglichkeiten zur Bearbeitung eines Themas. Hierdurch werden zwanglos lernbereichsübergreifend Beziehungen zu anderen Fächern der Grundschule und auch zu Fragen geschaffen, die traditionell in der Grundschule nichts zu suchen haben. So lässt sich wohl am ehesten die in These 7 angesprochene Atomisierung schulischen Lernens überwinden.

These 7

Die Verbindung des Sachunterrichts mit anderen Fächern der Grundschule verhindert, dass sich die Kinder unverbundenes Wissen aneignen. „Die spezifische Funktion des Sachunterrichts gegenüber den anderen Fächern der Grundschule besteht (nämlich) darin, die in den anderen Fächern erworbenen fachspezifischen Fähigkeiten und Fertigkeiten wieder zusammenzufügen und um naturwissenschaftlich-technische und sozialwissenschaftliche Inhalte und Methoden zu erweitern. Das Ziel eines so konzipierten Sachunterrichts ist es, Lernsituationen zu organisieren, in denen die Atomisierung des schulischen Lernens und die Trennung von Leben und Lernen ein Stück weit aufgebrochen wird“ (Hänsel, 1980, 76f.).

Diese Überlegung führt zu unserer letzten These:

These 8

Die Integration der Fächer, aber auch die Verbindung von Leben und Lernen enthalten pädagogische und didaktische Prinzipien, die auf einen demokratischen Unterricht zielen. Dies trifft insbesondere dann zu, wenn das Konzept des offenen Unterrichts praktiziert wird. Einige dieser Prinzipien sind:

Pluralität: Es gibt eine Vielfalt von Gesichtspunkten, Meinungen, Fragen und Lösungsvorschlägen der Kinder. So etwas wie eine einheitliche Meinung kann gar nicht entstehen. Plural sind die Denkweisen der Kinder, plural sind die Kinder auch selbst: Mädchen, Jungen, Deutsche, Ausländer, Christen, Moslems etc.

Denken in Alternativen: Eng verwandt mit Pluralität ist das Denken in Alternativen. Kinder machen die Erfahrung, dass es zu ihrer eigenen Meinung, zu ihrem eigenen Wissen auch immer Alternativen gibt.

Kommunikation: Lernen im integrierten Sachunterricht ist immer ein kommunikativer Prozess. Die Kinder haben zwar auch die Möglichkeit, für sich allein zu arbeiten, aber meist arbeiten sie in Gruppen und präsentieren dann ihre Ergebnisse den anderen Kindern der Klasse.

Das Kommunikative am Sachunterricht findet sich aber nicht nur im Gespräch der Kinder untereinander und mit der Lehrerin. Es liegt schon in der Verbindung der Fächer miteinander. Man könnte sagen: Die Fächer kommunizieren miteinander, mit anderen Worten: die Fächer tragen mit ihren je spezifischen Fragestellungen und Methoden zur Aufhellung eines Problems bei.

Die eigene Meinung äußern, aber auch zuhören können: Grundlage einer echten Kommunikation ist die Fähigkeit und Bereitschaft der Kinder, ihre eigene Meinung, ihr Wissen zu äußern, aber auch anderen zuzuhören. Kinder

lernen im Sitzkreis und bei Gruppenarbeiten zu sagen, was sie denken und wie anstehende Aufgaben angegangen werden können.

Selbstbestimmtes Lernen: In offenen Unterrichtsformen lässt sich die Selbststeuerung der Kinder erheblich besser realisieren als in einem traditionellen Unterricht. Die Kinder können, sie müssen aber auch dauerhaft selbstständig darüber entscheiden, welche Inhalte sie bearbeiten, wie sie methodisch vorgehen wollen, auf welche Art die Ergebnisse dokumentiert werden etc.

Vielfältige Sozialformen: Der integrierte Sachunterricht als offener Unterricht hat als gemeinsame Sozialform immer den Sitzkreis, in dem alle Angelegenheiten besprochen werden, die die gesamte Klasse betreffen. Für das individuelle Arbeiten oder das Arbeiten in Gruppen wählen die Kinder dann selbst ihre Sozialformen.

Dokumentation der Arbeitsergebnisse: Die Vielperspektivität des Sachunterrichts macht es notwendig, die Ergebnisse der Gruppenarbeiten zu dokumentieren, damit auch die anderen Kinder sehen, was alles bearbeitet wurde. Dies kann auch dazu führen, dass anderen Klassen oder der ganzen Schule die Produkte gezeigt werden.

Öffnung der Schule nach außen: In den Unterricht können Eltern oder andere Interessierte kommen. Die Klasse ist ein offenes Arbeitsfeld, Gäste sind willkommen. Die von den Kindern erstellten Produkte eignen sich aber auch, um Eltern und andere anzulocken. Kinder haben so die Möglichkeit, ihre Arbeiten nach außen hin bekannt zu machen.

5. Integrierter Sachunterricht als demokratisches Unterrichtskonzept

Wenn Lehrerinnen und Lehrer den Mut haben, vor der Planung einer Unterrichtseinheit die Kinder zu fragen:

- (a) Was wisst ihr schon über den Sachverhalt?
- (b) Was wollt ihr zusätzlich wissen, erforschen, ausprobieren?

bekommen sie wichtige Hinweise über Vorwissen, Vorprägungen, Interessen, Ängste, Wünsche ihrer Schülerinnen und Schüler. Mit diesen Informationen lassen sich offene Unterrichtssituationen planen und durchführen. Es bedarf auf Seiten der Unterrichtenden eines pädagogischen Optimismus' im Hinblick auf die Lernbereitschaft der Kinder:

- „Kinder sind mündige Wesen ihrer Altersstufe:
- Sie sind Expertinnen und Experten für die grundlegenden Lebensfragen und Lebensprobleme ihrer Altersstufe.
 - Sie verfügen über altersspezifische Sichtweisen, Sachfragen und Sachinteressen sowie Lernformen.
 - Sie sind aktive und selbstbestimmte Lernerinnen und Lerner, die aus eigener Kraft lernen möchten und sich selbständig gestaltend, entdeckend und verantwortlich einbringen wollen“ (Prote 1997, 160).

Der integrierte Sachunterricht enthält viele persönlichkeitsfördernde und sozialrelevante Elemente. Sie sind gleichzeitig Grundlage für demokratisches Lernen, das in anderen Aufsätzen dieses Sammelbandes dargestellt wird.

Anhang: Texte, die im Unterricht Verwendung fanden

Lied über unsere Erde

Ich weiß einen Stern gar wundersam, darauf man lachen und weinen kann.
Mit Städten, voll tausend Dingen. Mit Wäldern, darin die Vögel singen.
Ich weiß einen Stern, darauf Blumen blühen, darauf herrliche Schiffe durch
Meere zieht.
Er trägt uns, er nährt uns, wir haben ihn gern: Erde, so heißt unser lieber
Stern.
(Quelle: Songs aus dem All – die Erde und der Sternenhimmel, Schrödel
Verlag, Hannover 1999)

Phantasiereise/Weltraumreise

Ich lade dich jetzt ein, mit auf eine Weltraumreise zu kommen --- bevor es
losgeht, mach es dir so richtig gemütlich.
--- Vielleicht schließt du die Augen. --- Steig nun in die Raumfähre ein, setz
dich bequem hin und schnall dich gut fest.

--- Du fühlst dich wohl und bist schon ganz gespannt auf den Flug.
 --- Der Count-down läuft: 5,4,3,2,1,0. Die Raumfähre startet.
 --- Du fliegst durch die Wolken – immer höher und höher.
 Die Raumfähre entfernt sich immer mehr von der Erde, bis du im Weltraum bist. --- Hier ist es ganz still. Kein Geräusch ist zu hören.

Pause

Du schnallst den Gurt ab und schwebst durch die Raumfähre. Hier im Weltraum bist du schwerelos. --- Du weißt nicht, wo oben und unten ist. Es ist ein schönes Gefühl, schwerelos zu sein. --- Schau nun aus dem Fenster. Es ist dunkel um dich herum. In der Ferne siehst du funkelnde Sterne. --- Kannst du auch Planeten erkennen? Schau in alle Richtungen. Was kannst du sehen? .. Vielleicht siehst du den Planeten Mars. Er schimmert rötlich. --- Oder du siehst den Mond mit seinen dunklen Kratern.

Pause

Such dir nun von all den Sternen einen aus, der für dich am schönsten strahlt. Wenn du möchtest, kannst du ihm zuzwinkern. So als ob du ihm eine geheime Botschaft sendest. --- blicke nun nach unten. Kannst du dort die blaue Erde sehen? Sie ist von einer Wolkendecke verhangen. --- Mach dich nun langsam auf den Rückweg. --- Schweb zu deinem Sitz, schnell dich an und mache es dir vor der Landung bequem. Du kannst auch noch ein letztes Mal in den Weltraum schauen und von deinem Stern Abschied nehmen.

--- Wieder fliegst du durch die Wolkendecke. Die Erde kommt immer näher und näher. Langsam setzt die Raumfähre auf der Landebahn auf und kommt zum Stehen.

--- Wenn ich von 3 bis 0 gezählt habe, schnallst du dich ab, öffnest langsam die Augen und reckst und streckst dich.

--- 3,2,1,0. Schau dich um und streck dich nach dieser Weltraumreise ausgiebig.

(Diana Blume: Weltraum Werkstatt, Verlag an der Ruhr, Mülheim an der Ruhr 1999)

Interviews mit Kindern (sozialkundliche Dimensionen)

In der Phantasiereise haben die SchülerInnen die Erde unter physikalischen und ästhetischen Gesichtspunkten angeschaut. Mit Hilfe der Interviews sollen sie den Planet Erde unter gesellschaftlichen Gesichtspunkten sehen.

Wenn jemand von einem fremden Stern zu uns käme

(nach einem Text von Bernhard Katsch, Frankfurter Rundschau 26.5.1979)

Neulich habe ich mit einem grünen Männchen vom Sternhaufen „Epsilon 33“ gesprochen. Der Typ war in meinem Gemüsegarten zwischengelandet.

Auf meine Frage: „Na, wie gefällt Ihnen unsere Erde?“ schlug er seine sechs Hände über dem Kopf zusammen und sagte: „Ich habe auf meiner Reise um die Erde zwar festgestellt, dass es viele schöne Gegenden und Städte gibt. Auch gibt es genügend Wasser und Nahrungsmittel für alle. Ich konnte beobachten, wie sich die Menschen gegen Kälte und Hitze schützen und wie sie in einem Krankenhaus Hilfe finden, wenn sie krank werden.“

Aber leider habe ich auch vieles gesehen, was ich nicht verstehen kann.“

„Was finden Sie denn bei uns so merkwürdig?“ fragte ich.

„Ich will gern ein paar Fragen stellen,“ antwortete er.

Frage 1:

„Ich habe gesehen, wie sich Menschen an manchen Stellen dieser Erde gegenseitig totschießen. Warum machen die das?“

- also weil das müsste eigentlich nicht sein, also im Krieg da müssen sie dann sowieso sterben,
- warum gibt es eigentlich Krieg oder so etwas anderes, wo man sterben kann?
- vielleicht wollten die auch mehr Macht oder so, wollten mehr Land,
- vielleicht wollen die auch nur Geld oder so etwas – also die müssten ja das normalerweise nicht machen, aber trotzdem sich auch so einigen irgendwie, z.B. die könnten ja mal das sich jetzt teilen und da müssten die sich halt son bisschen einigen,
- wenn Leute im Krieg sterben, dann wollen die anderen nur was klauen.

Frage 2

„Die Nahrungsmittel sind auf der Erde sehr ungleich verteilt. In den nördlichen Ländern – wie zum Beispiel in Deutschland – werden viele Menschen krank, weil sie zu viel essen. In Afrika gibt es dagegen viele Kinder, die nicht genug zu essen haben und deshalb verhungern. Warum ist das so?“

- weil wenn die mit den anderen teilen können, die könnten ja, was sie nicht essen, auch aufheben und dann vielleicht am nächsten Tag noch essen,
- da gibt es nicht genug zu essen,
- die tun ja sozusagen nur auf den Feldern oder auf der Straße in Afrika wohnen. Da gibt es erst recht nicht so viel zu essen,
- oder wenn die Leute, die da was zu essen übrig haben, die könnten ja das Essen zu armen Leuten bringen, die nichts haben,
- oder Geld bringen die zu den armen Leuten, die bisschen mehr Geld haben und brauchen das Geld nicht mehr so viel.

Frage 3

„Ich finde es merkwürdig, dass die Erdenbewohner dauernd über die Vergiftung ihrer Umwelt reden und trotzdem mit hoher Geschwindigkeit in ihren Autos über die Straßen donnern. Wie soll ich mir das erklären?“

- man muss ja nicht so viel Auto fahren und nicht seinen Dreck wegschmeißen, da passiert das ja nicht,
- man muss dann mal ein bisschen mehr Fahrrad fahren,
- man könnte ja auch mal zu Fuß zum Einkaufen laufen,
- man dürfte keine Autos mehr bauen.

Frage 4

„Meiner Meinung nach leben viele Menschen abends überhaupt nicht. Sie sitzen vor flimmernden Kisten, auf denen ihnen das Leben nur vorgespielt wird. Warum spielen die Kinder nicht auf der Straße oder in den Häusern? Ich lebe auf einem Planet im Sternhaufen „Epsilon 33“, wo es jeden Tag nur eine Stunde Fernsehen gibt.“

- die Erwachsenen, die könnten ja mit den Kindern auch mal in den Wald gehen, im Haus was spielen, oder die Kinder gehen zum Beispiel mal zu den anderen Kindern,
- die Eltern müssen ja kein Fernsehen kucken, die können ja auch mit den Kindern Spiele spielen,
- man kann ja auch im Sand buddeln,
- ohne Fernsehen ist es langweilig,
- Kinder im Dorf oder in der Stadt könnten ja mal wo anrufen, dass sie abgeholt oder gebracht werden und anderswo schlafen,

- wenn die Kinder ein Pferd haben, können sie auch draußen mit dem Pferd spielen, wenn es langweilig ist,
- ein Gameboy kostet doch auch viel Geld, manche Eltern können sich das nicht leisten.

Literatur

- George, Siegfried/Ingrid Prote (Hrsg.): Handbuch zur politischen Bildung in der Grundschule, Schwalbach 1996
- Hänsel, Dagmar: Didaktik des Sachunterrichts, Frankfurt/M. 1980
- Kahlert; Joachim (Hrsg.): Wissenserwerb in der Grundschule, Bad Heilbrunn 1998
- Klein, Klaus/Oettinger, Ulrich: Konstruktivismus. Die neue Perspektive im (Sach-)Unterricht, Hohengehren 2000
- Löffler, Gerhard/Volker Möhle/Dietmar von Reeken/Helmut Schreier (Hrsg.): Sachunterricht – Zwischen Fachbezug und Integration, Bad Heilbrunn 2000
- Köhnlein, Walter/Brunhilde Marquardt-Mau/Helmut Schreier (Hrsg.): Vielperspektives Denken im Sachunterricht, Bad Heilbrunn 1999
- Prote, Ingrid: Politische Bildung und Erziehung in der Grundschule, in: Wolfgang Sander (Hrsg.): Handbuch politische Bildung, Schwalbach 1997, 157-172
- Prote, Ingrid: Konzept des integrierten Sachunterrichts, Ringvorlesung Universität Giessen 1993, unveröff. Manuskript
- Schreier, Helmut: Aufgaben des Sachunterrichts im Lichte konstruktivistischen Denkens, in: Joachim Kahlert (Hrsg.): Wissenserwerb in der Grundschule, Bad Heilbrunn 1998, 29-45