

Kompetenzorientierung in den Rahmenplänen des Sachunterrichts – eine komparative, qualitative Vergleichsanalyse

Johanna Beutin und Nina Dunker

Despite the orientation towards the educational standards defined by the KMK and the “Perspektivrahmen” (GDSU 2013), there are no uniform national standards for the subject of “Sachunterricht” and thus the individual federal states define the competence expectations themselves in their frameworks. Therefore, the contents of the federal curricula were qualitatively examined with three operators based on the learning goal taxonomy according to Bloom et al. (1956). The results show a strong heterogeneity within the different curricula. In order to create cognitive learning processes intensive competence learning is required. However, this is formulated insufficiently within the present curricula.

1. Problemstellung

Seit der Abwendung von der Zielorientierung im Nachgang an die PISA-Studie steht die Output-Orientierung unweigerlich im Fokus der schulischen Curricula. Die verschiedenen Rahmenpläne¹ der einzelnen Bundesländer mussten sich einer Überarbeitung unterziehen, die anschlussfähige Kompetenzerwartungen formuliert. Dies gilt ebenfalls für den Sachunterricht. Trotz Vorgaben der Kultusministerkonferenz und des Perspektivrahmens (GDSU 2013) liegen keine einheitlichen Standards für das Fach Sachunterricht vor. Die einzelnen Bundesländer definieren Kompetenzen und Standards in ihren Rahmenplänen individuell, weshalb dahingehend eine große Heterogenität vorherrscht (Reinhoffer 2015). Gemäß Rezeptionsanalysen (a. a. O.) nutzen Lehrkräfte vor allem die inhaltsbezogenen Vorgaben der Lehrpläne für ihr methodisch-didaktisches Vorgehen im Unterricht. Diese beinhalten zum aktuellen Zeitpunkt bereits kompetenzorientierte Standards. Allerdings ist die Kompetenzorientierung hinsichtlich ihres Umfangs und ihrer Komplexität in den Inhaltsbereichen der Lehrpläne im Schatten der Output-Orientierung kaum betrachtet worden.

2. Zielstellung

Eine entscheidende Rolle beim kompetenzbezogenen Sachlernen spielt die intensive Beschäftigung mit den Lerninhalten, die im Hinblick auf die perspektivbezogenen Themenbereiche und Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen ergiebig bewertet und reflektiert werden sollten. Kompetenzbezogenes Sachlernen liegt erst dann vor, wenn es über die bloße Erfahrung der Sache hinausgeht und Erfahrungen über evidenzbasiertes Wissen in Verbindung gebracht und intensiv reflektiert werden.

Aus der vorangegangenen Problemstellung geht folgende übergreifende Forschungsfrage hervor: In welchem Umfang und mit welchem Grad der Komplexität wird Kompetenzorientierung in den Inhaltsbereichen der Rahmenpläne dargestellt und beschrieben? Genauer

¹ Da die Bundesländer unterschiedliche Bezeichnungen gebrauchen, werden verschiedene Begriffe synonym verwendet. Alle meinen die curricularen Vorgaben zum Fach Sachunterricht in den einzelnen Ländern.

soll mit Hilfe dieser Erhebung erfasst werden, wie viele kompetenzorientierte Formulierungen die Inhaltsbereiche der verschiedenen Rahmenpläne aufweisen und welchem Kompetenzniveau sich diese zuordnen lassen. Dafür wird untersucht, in welchem Maße die formulierten Inhalte beispielsweise intensives Bewerten oder Reflektieren fordern. Darüber hinaus soll die qualitative Inhaltsanalyse hervorbringen, wie sich die untersuchten kompetenzorientierten Formulierungen den Perspektiven des Sachunterrichts (GDSU 2013) zuordnen lassen. Im Rahmen dieser Erhebung werden alle kompetenzorientierten Formulierungen, die als einzeln aufgeführter Punkt einem expliziten Inhaltsbereich zugeordnet und dabei operationalisiert formuliert sind, als ein einzelner *Inhalt* definiert und gewertet. Als Beispiel für einen zu wertenden Inhalt ist „verhandeln Aufgaben und Regeln für das Zusammenleben in der Klasse und in der Schule und gestalten diese mit“ aus dem Rahmenplan Nordrhein-Westfalen (2017) zu nennen.

3. Methodik

Ein erster Vergleich fand mit Hilfe der charakteristischen Schlüsselwörter (bewert*, reflekt*, erkennt*) zwischen den Inhaltsbereichen und dem Bildungsanspruch der Rahmenpläne (N=16), die im Schuljahr 2021/22 zugelassen sind, statt. Der Bildungsanspruch bezieht sich im Rahmen der Untersuchung auf die Kapitel zur Kompetenzentwicklung, zu Zielen und Aufgaben des Sachunterrichts sowie Leitgedanken im Eingang der Rahmenpläne. Dagegen stehen die Inhaltsbereiche, in denen die Standards explizit für die Themen und Inhalte kompetenzorientiert formuliert sind. Bei diesem Vergleich sind außerdem Kontexte der Leistungsbewertung, Doppelungen in Überschriften und Inhaltsverzeichnisse ausgenommen. Die Ergebnisse zeigen eine zum Teil erhebliche Ungleichverteilung zuungunsten der Inhaltsbereiche, beispielsweise 1: 0,23 (Bildungsanspruch zu Inhaltsbereich) zum Schlüsselwort erkennt*.

Die sich daran anschließende Vergleichsanalyse der Inhaltsbereiche basiert auf der Lernzieltaxonomie nach Bloom et al. (1956). Diese beinhaltet sechs Stufen, die den Grad der Komplexität hinsichtlich des kognitiven Niveaus von Unterricht beschreiben (a. a. O.). Für die Erhebung wurden immer jeweils zwei Stufen zusammengefasst, woraus sich folgende Kompetenzniveaustufen bilden:

Kompetenzniveau 1 entspricht auf der Bloom'schen Lernzieltaxonomie der Stufe *Wissen und Verstehen*. Hier lassen sich kaum Verbindungen zu Bewertungs- und Reflexionsprozessen finden.

Kompetenzniveau 2 ist auf der Bloom'schen Lernzieltaxonomie der Stufe *Anwenden und Analysieren* zuzuordnen. Hier lassen sich leichte bis deutliche Verbindungen zu Bewertungs- und Reflexionsprozessen herstellen.

Kompetenzniveau 3 kann in der Bloom'schen Lernzieltaxonomie auf der Stufe *Synthese und Bewerten* verortet werden. Hier bestehen intensive Hinweise, dass bewertet bzw. reflektiert werden soll.

Basis für die Analyse bilden verschiedene Operatoren, die sich diesen Stufen zuordnen lassen. Die Stufen mit den jeweiligen Operatoren lassen sich der Tabelle 1 entnehmen.

Tab. 1 Liste von Operatoren (Auswahl) geordnet nach Kompetenzniveau- und Taxonomie-Stufen (nach Bloom et al., 1956)

Kompetenzniveau 1		Kompetenzniveau 2		Kompetenzniveau 3	
Wissen	Verstehen	Anwenden	Analyse	Synthese	Bewertung
<i>benennen</i>	<i>bestimmen</i>	<i>erstellen</i>	<i>auswerten</i>	<i>begründen</i>	<i>argumentieren</i>
<i>kennen</i>	<i>erklären</i>	<i>umwandeln</i>	<i>beschreiben</i>	<i>entwickeln</i>	<i>(be-)werten</i>
<i>orientieren</i>	<i>ordnen</i>	<i>nutzen</i>	<i>fragen</i>	<i>planen</i>	<i>evaluieren</i>
<i>verorten</i>	<i>vergleichen</i>	<i>durch- führen</i>	<i>(über- prüfen</i>	<i>übertragen</i>	<i>reflektieren</i>

Alle kompetenzorientierten Formulierungen sind anhand der Operatoren (Tabelle 1 und weitere) einer Kompetenzniveaustufe zugeordnet. Die Zuweisung soll mit Hilfe von Beispielen verdeutlicht werden:

- **Kompetenzniveau 1:** „Die Schülerinnen und Schüler benennen eigene Interessen und Bedürfnisse sowie die anderer Personen und berücksichtigen diese beim Zusammenleben in der Klasse.“ (Rahmenplan Bayern 2014, 235)
- **Kompetenzniveau 2:** „Die Schülerinnen und Schüler planen einfache Experimente zu grundlegenden Naturphänomenen, führen diese durch und werten sie selbstständig aus.“ (Rahmenplan Schleswig-Holstein 2019, 25)
- **Kompetenzniveau 3:** „Die Schülerinnen und Schüler beobachten und dokumentieren den Umgang mit Ressourcen zuhause, in der Schule und der Umgebung und reflektieren das eigene Handeln.“ (Rahmenplan Niedersachsen 2017, 19).

Im nächsten Schritt werden die untersuchten kompetenzorientierten Formulierungen den entsprechenden Perspektiven des Perspektivrahmens zugeordnet (GDSU 2013), um herauszufinden, ob einzelne Perspektiven mehr Repräsentation als andere innerhalb der Rahmenpläne erfahren oder ein Gleichgewicht zu verzeichnen ist. Da sich die Rahmenpläne teilweise an den Perspektiven des Sachunterrichts (a. a. O.) orientieren, ergibt sich die Zuordnung größtenteils durch die inhaltliche Strukturierung der Pläne.

Durch die qualitative komparative Analyse ergeben sich Grenzen in der Erhebung. Eine Grenze stellen diskussionswürdige Beispiele wie

- „Die Schülerinnen und Schüler können über die eigene Zukunft nachdenken“ (Rahmenplan Bremen, 14) oder
- „Die Schülerinnen und Schüler erfassen den Nutzen und die Gefahren der Eigenschaften von Stoffen für den Menschen an Beispielen aus dem Alltag“ (Rahmenplan Nordrhein-Westfalen 2021, 189) dar.

Die unscharfen Formulierungen stellen eine eindeutige Limitation der Erhebung dar. Diese Auswahl soll aufzeigen, dass an manchen Stellen eine eindeutige Zuordnung herausfordernd und damit ein interpretativer Spielraum gegeben ist. Diesem Aspekt wurde mit Interrating durch die Forschungsgruppe begegnet. Außerdem findet im Rahmen dieser Untersuchung keine Berücksichtigung der individuellen Länge der kompetenzorientierten Formulierungen statt. Weitere Limitationen ergeben sich in der Stichprobe. Nach dem ersten beschriebenen Vergleich (N=16) anhand charakteristischer Schlüsselwörter mussten für die Vergleichsanalyse Rahmenpläne, die sich nicht am Prinzip der Operationalisierung orientieren und da-

mit keine für diese Untersuchung zu wertenden kompetenzorientierten Formulierungen aufweisen, außer Acht gelassen werden (Berlin, Brandenburg, Hessen und Rheinland-Pfalz). Hier kann keine Zuordnung zu den Kompetenzniveaustufen vorgenommen werden. Dementsprechend finden nicht alle Rahmenpläne der Bundesländer Einzug in die Vergleichsanalyse und somit reduziert sich die Stichprobe auf N=12. Des Weiteren stellt die qualitative Vergleichsanalyse in sich selbst eine Limitation dar. Die zuvor festgelegten Kategorien, in diesem Fall die drei Kompetenzniveaustufen, bringen ein rein induktives Vorgehen mit sich.

4. Ergebnisse

Die ersten Ergebnisse der qualitativen Analyse der Rahmenpläne (N=12) beschäftigen sich mit den kompetenzorientierten Formulierungen und ihrem Grad der Komplexität. Insgesamt können in den verschiedenen Bildungsplänen 1537 kompetenzorientierte Formulierungen identifiziert werden. Ihr Grad der Komplexität und damit ihre Zuordnung auf die drei zuvor festgelegten Stufen wird mit Hilfe von Abbildung 1 verdeutlicht. Sie zeigt die prozentuale Verteilung auf die drei Kompetenzniveaustufen.

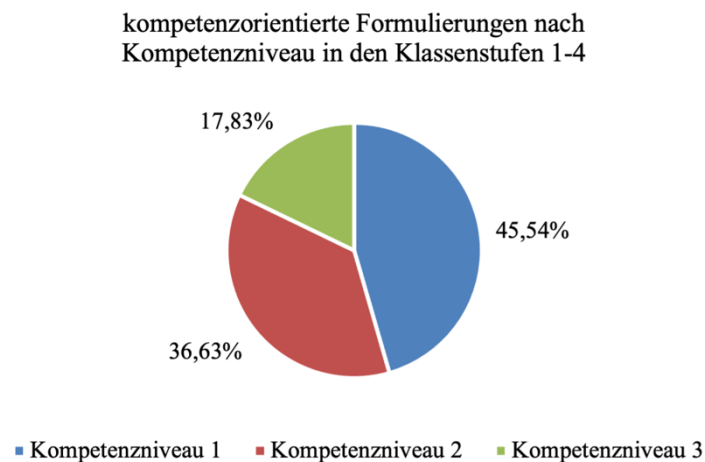


Abb. 1 kompetenzorientierte Formulierungen entsprechend der Kompetenzniveaustufe in 12 Lehrplänen für die Klassenstufen 1-4 (in %)

Mit 45,54 % (N=700) bilden nahezu die Hälfte aller erfassten kompetenzorientierten Formulierungen (N=1537) der Rahmenpläne das Kompetenzniveau 1 ab. Zusammen mit den Formulierungen, die der Kompetenzniveaustufe 2 zugeordnet werden können (36,63 % (N=563)) machen sie über 80 % aus. Damit stellen die Inhalte des Kompetenzniveaus 3 mit 17,83 % (N=274) die kleinste Menge dar. An dieser Stelle ist eine differenzierte Betrachtung für die Klassenstufen 1/2 und 3/4 sinnvoll. Dabei teilen sich die Inhalte wie folgt für die verschiedenen Klassen auf die Kompetenzniveaustufen auf:

Tab. 2 prozentuale Verteilung der kompetenzorientierten Formulierungen auf die Kompetenzniveaustufen (1-3) für die Klassenstufen 1/2 und 3/4

Stufe	Klassenstufe 1/2		Klassenstufe 3/4			
Kompetenzniveaustufe 1	330	49,63 %	370	42,43 %		
Kompetenzniveaustufe 2	665	248	37,29 %	872	315	36,12 %
Kompetenzniveaustufe 3	78	13,08 %	187	21,45 %		

Anhand der Werte wird deutlich, dass die Klassenstufe 1/2 zum einen mit N=665 weniger kompetenzorientierte Formulierungen verzeichnet als Klassenstufe 3/4 (N=872) und zum anderen einen geringeren Grad der Komplexität innerhalb dieser aufweist. Des Weiteren zeigen sich in der prozentualen Verteilung der kompetenzorientierten Inhalte anhand ihres Kompetenzniveaus Unterschiede. In Klassenstufe 3/4 wird mehr (21,45 %) Synthese oder Bewertung gefordert als in Klassenstufe 1/2 (13,08 %). Im Vergleich dazu werden für Klassenstufe 1/2 in 49,63 % der Inhalte Operatoren des Niveaus 1 verwendet und für Klassenstufe 3/4 in 42,43 %. Daraus resultiert, dass in den jüngeren Klassen (37,29 %) im Verhältnis nahezu gleich viel Anwendung und Analyse eingefordert wird wie in den älteren Klassenstufen (36,12 %).

Ein differenzierteres Bild der Ergebnisse der Vergleichsanalyse für die einzelnen Bundesländer kann Abbildung 2 geben. Die gewählte Darstellung zeigt neben der Anzahl an Inhalten auch deren Verteilung auf die drei Kompetenzniveaustufen. Die Ergebnisse sind dabei in das jeweilige Bundesland sowie Klassenstufe 1/2 und 3/4 untergliedert.

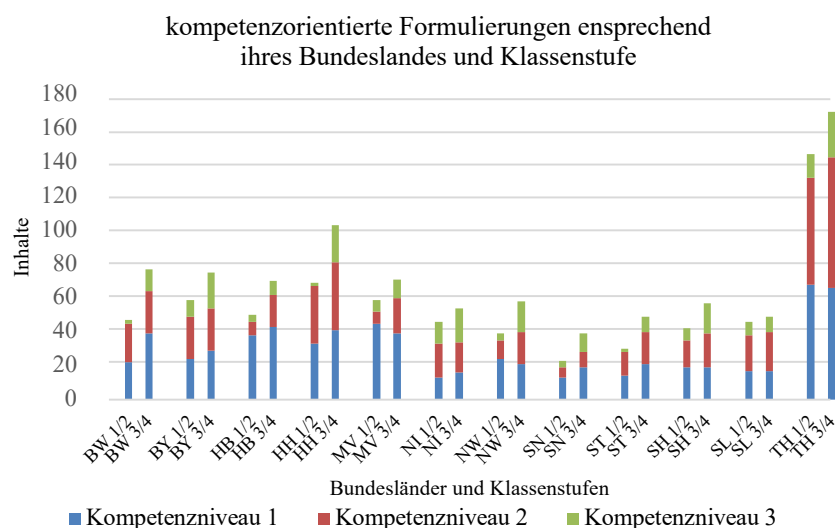


Abb. 2 Anzahl und Verteilung der kompetenzorientierten Formulierungen entsprechend der Kompetenzniveaustufe (nach Bundesland und Klassenstufe)

Die Daten der Rahmenpläne verzeichnen im direkten Vergleich eine große Heterogenität. Die Grafik verdeutlicht diese Unterschiede sowohl in der Verteilung der einzelnen Kompetenzniveaustufen als auch hinsichtlich der absoluten Anzahl der kompetenzorientierten Formulierungen. Werden beispielsweise die Rahmenpläne von Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt miteinander verglichen, so wird deutlich, dass der

Rahmenplan Mecklenburg-Vorpommerns für die Klassenstufen 1/2 mehr Inhalte auf dem Kompetenzniveau 1 (N=45) verzeichnet als der Rahmenplan von Sachsen-Anhalt insgesamt (N= 30) für diese Klassenstufen vorsieht. In dieser Gegenüberstellung wird ebenfalls die ungleiche Verteilung in den absoluten Zahlen deutlich. Die auffälligsten Werte zeigen hier der Rahmenplan Thüringen und der von Sachsen. Während Thüringen insgesamt 145 Inhalte für die Klassenstufen 1/2 und 170 Inhalte für Klassenstufen 3/4 in den Plänen aufweist, lassen sich im Rahmenplan Sachsen 23 (für 1/2) und 39 (für 3/4) Inhalte ausmachen. Deutlich wird jedoch die unterschiedliche Verteilung der einzelnen Inhalte auf die Kompetenzniveaustufen. Die Ergebnisse zeigen, dass die Kompetenzorientierung bezogen auf ihren Grad der Komplexität in den Rahmenplänen verschieden ausgeprägt ist. Eine bessere Auskunft über die prozentualen Verteilungen der Inhalte auf die Stufen für die einzelnen Bundesländer gibt Tabelle 3.

Tab. 3 prozentuale Verteilung der Inhalte auf die Kompetenzniveaustufen (1-3) für die Klassenstufen 1-4 nach Bundesland

Bundesland	Inhalte für Klassenstufe 1-4	Kompetenzniveau 1	Kompetenzniveau 2	Kompetenzniveau 3
BW	134	45,52 %	35,82 %	18,66 %
BY	134	39,56 %	37,31 %	23,13 %
HB	120	67,50 %	22,50 %	*10,00 %
HE	172	43,02 %	43,02 %	13,96 %
MV	130	64,62 %	21,54 %	13,84 %
NI	100	29,00 %	38,00 %	*33,00 %
NW	97	46,39 %	30,93 %	22,68 %
SN	62	51,62 %	24,19 %	24,19 %
ST	79	44,31 %	41,77 %	13,92 %
SH	99	38,39 %	36,36 %	25,25 %
SL	95	35,79 %	46,32 %	17,89 %
TH	315	42,54 %	44,44 %	13,02 %

Die Tabelle gibt Aufschluss darüber, dass Niedersachsen mit 33,00 % den höchsten Wert auf Stufe 3 verzeichnet. Daran schließen Schleswig-Holstein mit 25,25 %, Sachsen mit 24,19 %, Bayern mit 23,13 % und Nordrhein-Westfalen mit 22,68 % an. Den geringsten Anteil von Inhalten auf Stufe 3 verzeichnet der Rahmenplan Bremen mit 10,00 %. Zugleich bewegen sich 67,50 % der Inhalte dieses Lehrplanes auf der Kompetenzniveaustufe 1.

Ein weiterer Aspekt dieser Untersuchung bezieht sich auf die Kategorisierung der untersuchten kompetenzorientierten Formulierungen entsprechend ihrer Perspektiven (GDSU 2013). Alle identifizierten Inhalte werden in diesem Schritt einer der Perspektiven des Sachunterrichts (a. a. O.) zugeordnet. Neben der sozialwissenschaftlichen, geografischen, technischen, naturwissenschaftlichen und historischen Perspektive findet ebenfalls eine Zuordnung in den Bereich der perspektivenvernetzenden Themenbereiche statt. Die prozentuale Verteilung der Bereiche ist in Abbildung 3 dargestellt.

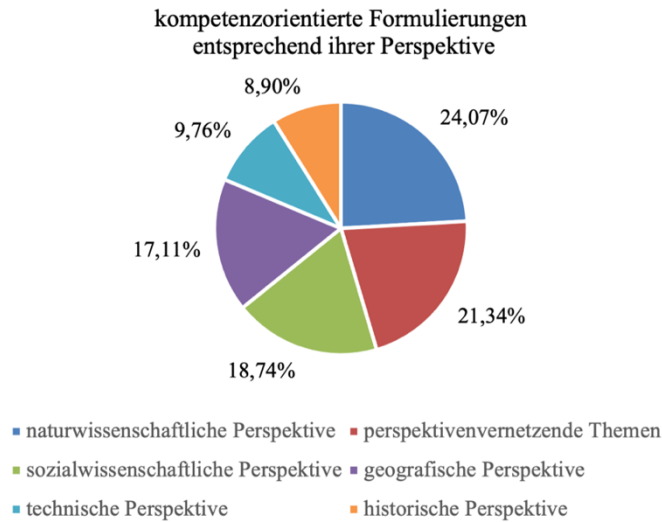


Abb. 3 kompetenzorientierte Formulierungen (N=1537) entsprechend ihrer Perspektiven des Sachunterrichts (GDSU, 2013) für die Klassenstufen 1-4 (in %)

Die Untersuchung zeigt, dass die meisten kompetenzorientierten Formulierungen (N=1537) der naturwissenschaftlichen Perspektive mit 24,07 % (N=370) zuzuordnen sind. Mit einem ähnlich hohen Wert von 21,34 % (N=328) folgen die Bereiche der perspektivenvernetzenden Themen, daran anschließend der sozialwissenschaftlichen Perspektive mit 18,74 % (N=288) und der geografischen Perspektive mit 17,11 % (N=263). Im Vergleich dazu lassen sich der technischen Perspektive mit 9,76 % (N=150) und der historischen Perspektive mit 8,98 % (N=138) weniger Inhalte zuordnen. Hier muss festgehalten werden, dass diese Werte im Vergleich zwischen den einzelnen Rahmenplänen unterschiedlich ausfallen. Verdeutlicht wird dieser Aspekt in der Abbildung 4. Beide Diagramme zeigen die Verteilung der kompetenzorientierten Formulierungen unterschiedlicher Rahmenpläne auf die Perspektiven des Sachunterrichts (a. a. O.).

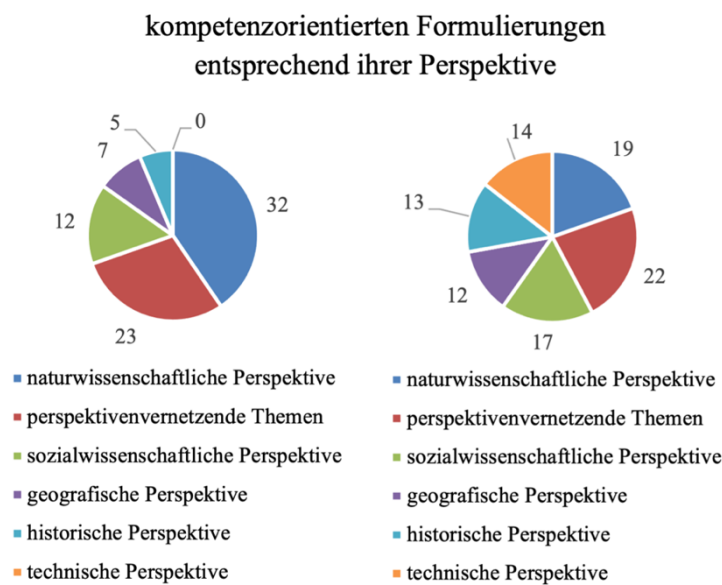


Abb. 4 Inhalte entsprechend ihrer Perspektiven im Rahmenplan Sachsen-Anhalt (links) und Nordrhein-Westfalen (rechts) in absoluten Zahlen

Sachsen-Anhalt (Abbildung 4) stellt in diesem Fall ein Beispiel mit einer starken Ungleichverteilung dar. Während der naturwissenschaftlichen Perspektive 32 kompetenzorientierte Formulierungen zugeordnet werden können, findet die historische Perspektive mit 0 Inhalten keine Repräsentation. Dagegen zeigt die Abbildung 5 eine weitestgehend ausgeglichene Verteilung im Rahmenplan von Nordrhein-Westfalen. Den größten Unterschied verzeichnet hier die geografische (N=22) zur technischen Perspektive (N=14). Die prozentuale Verteilung für alle Bundesländer kann der Tabelle 4 entnommen werden.

Tab. 4 Prozentuale Verteilung der kompetenzorientierten Formulierungen auf die Perspektiven des Sachunterrichts (GDSU 2013) für die Klassenstufen 1-4 nach Bundesland

BL	Perspektiven- vernetzende Themen	Nat. P.	Soz. P.	Geo. P.	Histo. P.	Tech. P.
BW	20,15 %	23,13 %	21,64 %	13,43 %	6,72 %	14,93 %
BY	21,64 %	22,39 %	14,93 %	16,42 %	11,94 %	12,69 %
HB	17,50 %	14,17 %	18,33 %	23,33 %	15,00 %	11,67 %
HH	3,49 %	20,35 %	23,26 %	17,44 %	15,70 %	19,77 %
MV	23,85 %	29,23 %	17,69 %	25,38 %	3,08 %	0,77 %
NI	8,00 %	13,00 %	28,00 %	16,00 %	17,00 %	18,00 %
NW	22,68 %	19,59 %	17,53 %	12,37 %	13,40 %	14,43 %
SN	29,03 %	35,48 %	6,45 %	20,97 %	8,06 %	*0,00 %
ST	29,11 %	*40,51 %	15,19 %	8,86 %	6,33 %	*0,00 %
SH	33,33 %	16,16 %	16,16 %	12,12 %	9,09 %	13,13 %
SL	17,89 %	26,32 %	22,11 %	11,58 %	6,32 %	15,79 %
TH	29,52 %	29,21 %	17,78 %	19,37 %	2,86 %	1,27 %

Die Tabelle verdeutlicht eine vorliegende Ungleichverteilung und einen hohen Grad an Heterogenität zwischen den verschiedenen Rahmenplänen der Bundesländer hinsichtlich der prozentualen Verteilung der Inhalte auf die Perspektiven des Sachunterrichts (a. a. O.).

5. Fazit

Die vorliegende Analyse hatte zum Ziel, die Rahmenpläne, die bundesweit im Schuljahr 2021/22 für das Fach Sachunterricht Gültigkeit hatten, auf ihre Kompetenzorientierung hin zu überprüfen. Die Ergebnisse der qualitativen Analyse der Inhaltsbereiche und Vorgaben zeigt, dass es für die Jahrgangsstufe 1/2 nur bei 13,08 % und für die Jahrgangsstufe 3/4 bei 21,44 % der Lerninhalte Hinweise auf intensives Bewerten und Reflektieren gibt. Bezogen auf die gesamte Grundschulzeit wird nur in 274 von 1537 (=17,83 %) der Vorgaben betont, dass Lernende u. a. argumentieren, begründen, bewerten, diskutieren, reflektieren, urteilen oder bewerten sollen. Dabei verzeichnen einige Bundesländer einen höheren Grad an Komplexität bezogen auf die kompetenzorientierten Formulierungen innerhalb ihrer Rahmenpläne als andere. Als Beispiele wären hier die Lerninhalte in den Bundesländern Niedersachsen (33,00 %), Schleswig-Holstein (25,25 %) und Sachsen (24,19 %) zu nennen, die im Verhältnis zu Bremen (10,00 %) oder Thüringen (13,02 %) eine komplexere kompetenz-

orientierte Formulierung aufweisen. Es kann daher hinsichtlich des Grades an Komplexität eine starke Ungleichverteilung zwischen den verschiedenen Lehrplänen konstatiert werden. Ein weiterer Befund der Analyse, bezogen auf die Anzahlen der identifizierten kompetenzorientierten Formulierungen weist auf deutliche Unterschiede zwischen den verschiedenen Rahmenplänen hin. Dieses Ergebnis zeigt, dass die einzelnen Bundesländer unterschiedliche Vorgaben bezogen auf den Umfang der kompetenzorientierten Formulierungen im Sachunterricht an die Lehrkräfte stellen. Die beiden Extreme bilden in diesem Punkt Thüringen mit 315 Formulierungen für die gesamte Grundschulzeit (Klassenstufe 1-4) und Sachsen mit lediglich 62. Bei der Analyse der Inhaltsbereiche bezogen auf die fünf Perspektiven und die perspektivenübergreifenden Themenbereiche des Sachunterrichts (GDSU 2013) fällt auf, dass geschichtliche und technische Inhalte zugunsten naturwissenschaftlicher Inhalte zum Teil stark vernachlässigt werden. Auffällige Beispiele sind hier Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen (siehe Tabelle 4).

Die Resultate sollten bei der Erstellung künftiger Bildungspläne Beachtung finden. Dabei können die Ergebnisse als Diskussionsgrundlage dienen. An diesem Punkt sollten neben dem Umfang an formulierten Inhalten ebenfalls die ungleiche Verteilung der Inhalte auf die Perspektiven des Sachunterrichts (a. a. O.) berücksichtigt werden.

Eine Möglichkeit, die großen Abweichungen zu reduzieren, liegt in der Formulierung einheitlicher Vorgaben. Dafür wird eine verbindende und umfassende Strategie für alle Bundesländer beispielsweise durch die KMK benötigt. Darüber hinaus sollte in zukünftigen Rahmenplänen dem Grad der Komplexität innerhalb der Kompetenzorientierung ein höherer Stellenwert zugeschrieben werden. Dazu gehört gleichermaßen die Formulierung der Inhalte mit angepassten Operatoren. Dafür wäre eine Erarbeitung von Operatoren für die verschiedenen Kompetenzniveaustufen explizit für den Sachunterricht denkbar. Diese Operatoren sollten auch für die Lehrkräfte gut umzusetzen sein.

Hier schließt sich die Frage zum Umgang mit Rahmenplänen aufseiten der Lehrkräfte an. Es muss herausgearbeitet werden, welchen Stellenwert die Rahmenpläne bei Lehrkräften haben, welche Aspekte der Rahmenpläne in den Augen der Lehrkräfte im Unterrichtsalltag eine Rolle spielen und auf welcher Grundlage die Planung des eigenen Sachunterrichts stattfindet. Mit dieser Frage soll sich die Anschlussforschung beschäftigen.

Literatur

Bloom, B. S. et al. (1956): *Taxonomy of educational objectives, Handbook I: Cognitive domain*. New York.

GDSU (2013): *Perspektivrahmen Sachunterricht*. Bad Heilbrunn.

Lehrpläne der Bundesländer: BW Baden-Württemberg (2016), BY Bayern (2014), BE Berlin (2015), BB Brandenburg (2015), HB Bremen (2011), HH Hamburg (2011 mit Ergänzung 2018), H Hessen (1995 mit Ergänzungen 2011/2013), MV Mecklenburg-Vorpommern (2020), NS Niedersachsen (2017), NRW Nordrhein-Westfalen (2021), RP Rheinland-Pfalz (2006), SN Sachsen (2019), ST Sachsen-Anhalt (2019), SH Schleswig-Holstein (2019), SL Saarland (2010), TH Thüringen (2015).

Reinhoffer, B. (2015): *Sachunterricht in schulischen Lehrplänen*. In: Kahlert, J., Fölling-Albers, M., Goetz, M., Hartinger, A., Miller, S. & Wittkowski, S. (Hrsg.): *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts*. 2. Aufl. Bad Heilbrunn, 65-73.