

Roland Lauterbach

Das Format meiner Antwort auf die Bitte des Vorstandes ist ein Kompromiss. Die erste Frage beantworte ich mit einem biografischen Aufriss meiner 40 Jahre Sachunterricht bei besonderer Betonung des Anfangs. Es sind Innenansichten, die anderswo noch nicht nachzulesen sind, und meine letzten Ausführungen in dem gerade erschienen Buch „Entwicklungslinien Sachunterricht. Einblicke in die Geschichte des Sachunterrichts“ von Marlies Hempel und Steffen Wittkowske (im Druck) ergänzen. Zu den anderen Fragen äußere ich mich punktuell. Dabei werde ich weder Gewinne und Verluste gegen eine vermeintlich ursprüngliche Programmatik aufrechnen noch über andere, ohnehin nicht überprüfbaren Verläufe spekulieren oder gar Antworten für Kolleginnen und Kollegen geben, die in diesem Heft selbst zu Wort kommen. Gern würde ich allerdings in späteren Heften von den Jüngeren lesen, ob sie unsere Fachgeschichte zukünftig anders erzählen werden als sie bisher geschrieben wurde.

1. Meine persönliche Sicht auf 40 Jahre Sachunterricht

Der Sachunterricht begann für mich mit einem fulminanten Start in die Bildungsreform von 1969 als Mitglied der Arbeitsgruppe für Unterrichtsforschung am Pädagogischen Seminar der Universität Göttingen und endete nach meinen Engagements als Universitätsprofessor für Grundschuldidaktik und Sachunterricht an den Universitäten Leipzig und Hildesheim im Herbst 2006 mit der Regelversetzung in den Ruhestand. Dazwischen lagen noch zwanzig Jahre als Wissenschaftlicher Mitarbeiter des Instituts für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) an der Universität Kiel.

Die Arbeitsgruppe für Unterrichtsforschung

1968 erhielt ich die Einladung zur Mitarbeit in der Arbeitsgruppe für Unterrichtsforschung am Pädagogischen Seminar der Universität Göttingen. Die Leitung hatte Hans Tütken, ein erfahrener Grundschullehrer, promovierte Historiker und kongenialer Erziehungswissenschaftler, der in dem enthusiastischen Klima der damaligen Bildungsreform das us-amerikanische naturwissenschaftliche Primarschulcurriculum „Science – A Process Approach (S-APA)“ adaptieren wollte. Lehrstuhlinhaber und Direktor des Pädagogischen Seminars war Hein-

rich Roth, Mitglied der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates und Herausgeber von „Begabung und Lernen“ (1969) sowie Mitverfasser des „Strukturplans für das Bildungswesen“ (1970). Ich war interessiert, dazu hoch motiviert, denn das älteste meiner drei Kinder stand kurz vor der Einschulung, und so sagte ich zu.

Das Ziel des Projektes war eine erziehungswissenschaftliche, genauer curriculumtheoretische Adaptationsstudie. Man wollte den Entwicklungsvorsprung anderer Länder aufholen. Das erforderte zunächst die Rezeption der curriculumtheoretischen Diskussion, hierzu die gründliche Kenntnis der theoriebasierten Modellcurricula und deren praxisformende Wirkung. Alle drei dieser Schichten des Curriculum hatten im Kontext der bundesdeutschen Schule und Schultradition rekonstruiert zu werden, und zwar für jeden Ansatz vollständig. Insofern bestand das zweite Forschungsanliegen in der Entwicklung eines *allgemeinen* Adaptationsmodells für Curricula und das dritte in einer empirisch kontrollierten Praxisstudie mit einem bildungspolitisch möglichst neutralen Inhalt.

In dem Adaptationsprojekt war ich Erprobungslehrer, zuständig für die Übersetzung des Originals, beteiligt an der Grobplanung, verantwortlich für die Unterrichtsvorbereitung und den Unterricht, beteiligt an der Auswertung. Meine Erfahrungen und Einschätzungen sind dokumentiert und kommentiert in dem von Köhnlein & Schreier herausgegebenen Buch *Innovation Sachunterricht* (2001). Mich verblüfften damals die vehementen Angriffe und die Vorverurteilungen des Ansatzes von bundesdeutschen Pädagogen, zumal diese weder die Güte der bisherigen Praxis zu belegen vermochten noch überzeugende Alternativen für die Besserung der Verhältnisse anboten. Und sie übergingen konsequent die Tatsachen der nachhaltigen Leistungssteigerungen, der fröhlichen Kinder, der zufriedenen Eltern und meiner befriedeten Kolleginnen. Meine eigenen Kinder hatten, obwohl etwas jünger, an vielem ebenso viel Vergnügen wie meine Schulkinder. Sie entdeckten stets Neues, erwarben und differenzierten manuelle und geistige Fertigkeiten, entwickelten ihre Fähigkeiten, gingen mit Dingen, Lebewesen und anderen Menschen gern, angemessen und verantwortungsvoll um. Die Kritik empfand ich als ein kulturelles Missverständnis zwischen alter deutscher Schule und neuer Weltoffenheit. S-APA war eines von mehreren neuen Angeboten zum naturwissenschaftlichen Lehren und Lernen, kein Mittel einer Kontrollinstanz, kein bindender Lehrplan wie in der DDR und später in Bayern. Amerikanische Lehrerinnen und Lehrer ließen sich nicht gängeln. Bei mir ent-

wickelte sich damals die Überzeugung, dass eine umfassende wissenschaftliche Grundlegung von Erziehung und Unterricht schon in der Grundschule selbstverständlich sein müsse.

An das Adaptationsprojekt, das wir 1971 als „Weg in die Naturwissenschaft“ (AfU) beschrieben haben, schloss sich das später kaum rezipierte Entwicklungsprojekt „Kinder in ihrer natürlichen Umwelt“ (AfU 1978 ff.) an. Es sollte eine solide und attraktive Brücke zwischen Tradition und Moderne, Handwerk und Wissenschaft, Grundschule und Primarstufe werden. Wir waren im Rahmen des von der Stiftung Volkswagenwerk geförderten Projektes Curriculum Institutionelle Elementarerziehung (CIEL) für den naturwissenschaftlich-technischen Lernbereich zuständig, die Tübinger Arbeitsgruppe um Klaus Giel und Gotthilf Hiller mit dem „Mehrperspektivischen Unterricht (MPU)“ für den sozialwissenschaftlichen und die Berliner Gruppe um Wolfgang Schulz übergreifend für das Soziale Lernen. Für die Konzeptualisierung des Sachunterrichts waren bekanntermaßen die ersten beiden von Bedeutung. Zusammen mit den anderen Protagonisten des neuen Faches belebten sie den Diskurs der Didaktik nachhaltig. Die curriculare Neufassung des Sachunterrichts in den Schulen blieb allerdings aus. Der Reformdrang ebte ab und für die materiell aufwendigen und didaktisch anspruchsvollen Projekte interessierte sich die Grundschule nicht mehr. Die Curricula verstaubten ungebraucht in den Regalen.

Trotz dieses bedauerlichen Ausgangs, der bei mir persönlich einmalig einen *ulcus ventriculi* auslöste, schaue ich auf meine ersten fünf Jahre gern zurück. Zunächst lernte ich das spektakulärste Curriculum, das bis dahin entwickelt wurde, im Selbstversuch theoretisch wie praktisch kennen: modelltheoretisch ambitioniert, curriculumtheoretisch fundiert, lern- und entwicklungspsychologisch konsequent aufgebaut, auf kooperatives Lernen und individuelle Förderung ausgerichtet, fächerübergreifend für naturwissenschaftliche Bildung („scientific literacy“) konzipiert und konkretisiert, unterrichtlich mehrfach erprobt und hinsichtlich seiner Wirkungen empirisch evaluiert. Anschließend durfte ich an der in allen Dimensionen noch anspruchsvolleren Eigenentwicklung mitwirken. Rückblickend halte ich diese Einschätzung mit dem Zusatz aufrecht, dass wir im Bemühen um Praxisakzeptanz das Image des Projektes historisierten und ungewollt trivialisierten.

Das Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN)

Einen erwähnenswert großen Anteil an der Entwicklung des Sachunterrichts hatte das IPN. Darüber wurde allerdings wenig veröffentlicht. Das Institut war 1966 mit Mitteln der Stiftung Volkswagenwerk gegründet worden, um im Auftrag des Bundes und der Länder den naturwissenschaftlichen Unterricht durch Forschung und Modellentwicklungen zu verbessern und die Bundesrepublik diesbezüglich international zu repräsentieren. In Joint Ventures mit Verlagen und der Lehrmittelindustrie begann man mit der Entwicklung von Curricula für die naturwissenschaftlichen Fächer im Stile der amerikanischen Großprojekte. Den Anfang machte der Physikunterricht.

Als die Schulbehörde meine Beurlaubung für das Göttinger Projekt 1974 beendete und mich in den Schuldienst zurückbeordnete, wurde ich Wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung Didaktik der Physik des IPN. Meine Hauptarbeitsgebiete waren die Entwicklung des IPN Curriculums Physik für das 9. und 10. Schuljahr, Evaluation und Implementation, übergreifend Curriculum- und Lehrplananalysen, Ziele und Integrationsmodelle für naturwissenschaftliches Lernen, Naturwissenschaft und Gesellschaft.

Ungeachtet der virulenten Forschung und vielen Entwicklungen im In- und Ausland wurde das naturwissenschaftliche Lernen vor Beginn der Sekundarstufe im Institut nicht ernsthaft bearbeitet. Deshalb und zwecks eigener Forschungsinteressen beantragten Brunhilde Marquardt (Didaktik der Biologie) und ich ein eigenständiges Arbeitsgebiet für die Grundschule. Die Forschungsarbeit im IPN fand in Arbeitsgebieten statt, die jeweils für drei Jahre beantragt und formativ wie summativ evaluiert wurden. Zunächst wurde ein Beobachtungsgebiet errichtet. Wir beobachteten und dokumentierten mit wechselnder Aufgabenstellung und personeller Zusammensetzung im In- und Ausland Aktivitäten zu Natur, Naturwissenschaft und Technik in der Grundschule und nahmen zunehmend auch an diesen selbst teil. Insbesondere die Arbeit in Entwicklungsländern schärfte unseren Blick für Existenzielles und präzierte unsere Vorstellungen von Grundbildung auch für den Sachunterricht. In den achtziger Jahren nutzten wir die Ressourcen des Instituts dann verstärkt für die bundesländerübergreifende Entwicklung des gesamten Sachunterrichts.

Mich interessierte vor allem die strukturelle Verankerung des Sachunterrichts in einem schulstufenübergreifenden entwicklungstheoretisch begründeten Gesamt-

curriculum Naturwissenschaft, in dem die Naturwissenschaften im Sinne Theodor Litts konstitutiv für Allgemeine Bildung wirken und Allgemeine Bildung die Zielperspektiven für das naturwissenschaftliche Lernen liefert. Damit beschäftigte ich mich in meinen Qualifikationsarbeiten. Brunhilde Marquardt wird von ihren Schwerpunkten berichten. Gemeinsam lag uns daran, die Didaktik des Sachunterricht organisatorisch und strukturell im Forschungsgefüge des Instituts zu verankern und über das IPN bundesweit sichtbar zu machen.

Das Institut förderte die Entwicklung des Sachunterrichts auf vielfältige Weise. Es ermöglichte, initiierte, finanzierte, publizierte und verantwortete Projekte und Beteiligungen zum Sachunterricht. Mit folgenden war ich befasst:

- Lehrplan- und Lehrwerksanalysen zum naturwissenschaftlich-orientierten Lernen (1976, 1977),
- Studie zur naturwissenschaftlich-orientierten Unterrichtsplanung im Primarbereich (1978-1979),
- Arbeitsgruppe Lehrausbildung für Sachunterricht mit bundesweitem Symposium (1979-1982),
- Mitarbeit in der Arbeitsgruppe Sachunterricht der Gesellschaft Didaktik der Chemie und Physik,
- Arbeitsgruppe Lehrerfortbildung zum Computereinsatz im Sachunterricht (1984-1986),
- Software-Analysen zum Sachunterricht in Grund- und in Förderschulen (1984-1988),
- Publikation und Herausgabe der jährlichen Forschungsberichte „Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts“ (ab 1990),
- Internationales Symposium „Innovationsprozesse in der Grundschule – Fallstudien, Analysen und Vorschläge zum Sachunterricht“ (1990/1992),
- Gründung und Etablierung der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (ab 1991),
- erste und zweite Geschäftsführung der GDSU
- Publikationsvertrag für die Jahres- und Forschungsbände der GDSU mit dem Klinkhardt-Verlag,
- Dokumentationen zur naturwissenschaftlichen Bildung in den Grundschulen der Bundesrepublik Deutschland (1992, 1994).

Die Universitäten

Die Ausbildung von Grundschullehrerinnen und Grundschullehrern an Universitäten war vermutlich die wichtigste bildungsgeschichtliche Entscheidung, die unser Fach seit seiner Neugründung vor vierzig Jahren zu bewältigen hat.

Grundschuldidaktik Sachunterricht an der Universität Leipzig

1994 übernahm ich die erste Professur für Grundschuldidaktik Sachunterricht an der Universität Leipzig. Sie gehörte zusammen mit den Grundschuldidaktiken Deutsch, Mathematik, Musik, Sport, Kunst und Werken und der Grundschulpädagogik zum Institut für Grundschulpädagogik der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät, die nach Abwicklung der Pädagogischen Hochschulen neu gegründet worden war. Die Gründungskommission hatte ein eigenständiges Studienfach „Grundschuldidaktik“ installiert, das zusammen mit einem grundschulrelevanten Fachstudium oder einer Förderpädagogik kombiniert werden konnte. Ein vertiefendes Fachstudium für Sachunterricht war nicht vorgesehen. Allein der Grundschuldidaktik oblag es, auch sach- und fachgerecht auszubilden. Meine wissenschaftliche und fachpolitische Aufmerksamkeit richtete ich erstmals vollends auf das Curriculum der Lehrerausbildung. Ich legte die zu erbringenden Studienleistungen fest und entwickelte ein entsprechendes Lehrangebot, das ich nach und nach evaluierte und überarbeitete. Der Kanzler ermöglichte die dafür erforderliche Ausstattung.

Nicht überraschend war, dass die mangelnde Sacherfahrung und lückenhafte Sachkenntnis der Studierenden innerhalb des geringen Studienanteils nicht zu beheben waren, Ausbesserungen daher nur exemplarisch angegangen werden konnten und dem Selbststudium beim späteren Unterrichten auferlegt wurden. Wie aber waren die Studierenden für eine Grundschule, die sich ausschließlich methodisch verstand und tradierte, didaktisch so vorzubereiten, dass sie Sachunterricht theoretisch korrekt wie praktisch wirksam zu planen vermochten? Für den konzeptuellen Rahmen des Sachunterrichts entwickelte ich je eine historische und eine systematische Vorlesung. Die erste reicherte ich mit inhaltlichen und methodischen Grundlagen der Sozialwissenschaften und Geschichte an, die zweite mit jenen der Naturwissenschaften und Technik. Durch beide hindurch wurde nach und nach ein sachunterrichtsdidaktisches Planungsmodell aufgebaut. Dessen Umsetzung erfolgte in einem eigenen Seminar.

Das Theorie-Praxis-Dilemma der Unterrichtsplanung kannte ich theoretisch wie praktisch aus der Curriculumentwicklung: die widerspruchsfreie Zusammenfügung des wissenschaftlich gesicherten Kenntnisstandes und der wissenschaftlichen Fachstandards mit eingespielten fachlichen Praxeologien des Unterrichtens und der professionellen Erfahrung, Intuition und Kreativität der jeweils beteiligten Personen. In unseren Curriculumprojekten galten die Prinzipien des herrschaftsfreien Gesprächs und die Regeln des Rationalen Argumentierens. Mit Studierenden benötigten wir ein rekursives didaktisches Planungsmodell. Ich hatte damals das große Glück, zwei Mitarbeiterinnen zu gewinnen, die nicht nur an der Universität Leipzig studiert und beide Staatsprüfungen nach der neuen Ordnung glänzend absolviert hatten, sondern sich auf das Abenteuer der neuen Lehrerbildung und didaktischen Forschung einließen. Sie übernahmen die Seminare. Sandra Tänzer, die inzwischen selbst auf einer Professur Grundschuldidaktik Sachunterricht forscht und lehrt, hat mit mir ein Buch zu dieser Thematik (2010) beim Klinkhardt-Verlag herausgegeben. Mit Kolleginnen und Kollegen zeigen wir darin, wie man „Sachunterricht didaktisch planen“ und dabei das Theorie-Praxis-Dilemma überwinden kann.

Kulturkritisch erlebte ich die Verherrlichung von Praxis und den Nachklang eines dirigistischen Amtsverständnisses. Die Grundschulen und ihre Verwaltung verweigerten sich der wissenschaftlichen Ausbildung von Grundschullehrer/innen und bestanden auf einem Primat der Praxis mit der Konsequenz, dass Studierenden in den Praktika geordnete Verhältnisse und diszipliniertes Handwerk alter Schule beobachteten und nach der Ersten Staatsprüfung selber einzuüben hatten. Zur Qualifizierung für den Sachunterricht trug das nicht bei. Im Gegenteil, bei vielen Studierenden demontierte es das im Studium teils mühsam Aufgebaute und es demotivierte. Denn in den Grundschulen Sachsens änderte sich nur wenig in den neunziger Jahren: Keine(r) der neuen, hochwertig ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrer wurde eingestellt und den Schulen wurde freigestellt, Heimat- und Sachunterricht wieder als Gegenstandsbereich des Deutschunterrichts anzusehen. Unser Drängen, wenigstens einen schmalen Einstellungskorridor für die besten der ersten und zweiten Prüfung zu öffnen, wurde zugunsten einer befriedeten Lehrerschaft und ihrer Verwaltung ebenso abgewiesen wie meine Kritik am Rückfall in die vordidaktische Praxis.

Zum Konflikt mit dem staatlichen Prüfungsamt kam es bereits bei den ersten Prüfungen. Ich vermochte die Auffassung der vom Prüfungsamt ordnungsgemäß

eingesetzten Vorsitzenden und Vertreterin der Praxis nicht zu akzeptieren, dass in der Prüfung nur die Kenntnis des geltenden Lehrplans sowie des darin genannten Sachwissens und der Methodik zähle. Für Theorie und Kritik reiche die ohnehin knappe Prüfungszeit nicht aus, zudem gefährde Kritik die Vergabe eines möglichen Prädikats. Mit dem Verweis auf die nunmehr wissenschaftliche Ausbildung auch für die Grundschule und die fachliche Kompetenz und Autonomie in meinem Amt als Professor bestand ich auf die Zuständigkeit für Inhalt, Ablauf und Bewertung der Prüfung und setzte mich damit faktisch auch durch. An heftigen Auseinandersetzungen bestand kein Interesse und so spielte sich die Zusammenarbeit mit dem Prüfungsamt über die Jahre ein. Die Zeiten änderten sich und ebenso die Verhältnisse. In meiner Amtszeit als Dekan der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät feierte die Universität Leipzig sogar erstmals die Abschlüsse in den Studiengängen Grundschuldidaktik und Förderpädagogik mit einem Festakt im fürstlichen Alten Senatssaal. Im Beisein der Prorektorin für Lehre und Studium überreichte die Vorsitzende des Prüfungsamtes die Zeugnisse. Für traditionsreiche Hochschulen der Lehrerbildung mag das selbstverständlich sein, für die 600 Jahre alte *alma mater lipiensis* war es das ebenso wenig wie für das Staatliche Prüfungsamt.

Meine Erfahrungen in der Universität Leipzig haben mich für die Entwicklung unseres Faches sensibilisiert. Sie sind nicht nur optimistisch zu interpretieren. Mit zwei Projektionen möchte ich es dennoch tun.

Während meiner Amtszeit als Dekan erschloss sich mir die Bedeutung von eigenständigen Professuren für den Bestand unseres Faches. Ohne sie wäre die Existenz einer eigenständigen Didaktik des Sachunterrichts und infolgedessen auch die des Sachunterrichts als eigenständiges Schulfach zukünftig gefährdet. Grundschuldidaktik und Grundschulpädagogik haben komplementäre Aufgaben, die sie in eigener wissenschaftlicher Zuständigkeit in Forschung und Lehre wahrzunehmen haben. Nur mit eigenen substanziellen Ergebnissen kann die Didaktik des Sachunterrichts ihren Anspruch auf Professuren aufrechterhalten, sogar stärken, und darüber den Sachunterricht im Grundschulcurriculum sichtbar und nachhaltig etablieren. Wir dürfen hoffen, dass sich auch die Wissenschaften vom Unterricht nach und nach aus dem Griff der Kulturhoheit von Bundesländern lösen.

Dass die Lehrerausbildung für die Grundschule nicht unbedingt an Universitäten erfolgen müsse, ist eine verbreitete Ansicht in Universitäten. Noch breiter ist die

Überzeugung, dass man keine eigenständigen Professuren dafür benötige, zumal Professorenstellen dringend für Forschung und nachwuchsfördernde Lehre in prominenten Fächern erforderlich seien. Lehrprofessuren seien ohnehin pure Verschwendung. Die Grundschuldidaktik darf sich von dieser Argumentation nicht verschrecken lassen. Für reine Lehrprofessuren vermag ich nicht zu werben. Die Professuren für Grundschuldidaktik Sachunterricht benötigen Forschung und forschenden Nachwuchs. Sie haben allerdings noch weitere Aufgaben und müssen ihrem Fach innerhalb wie außerhalb der Universität zu dem gleichen Ansehen verhelfen, das die etablierten Fächer genießen. Daher ist auch unser Fach mit dem gleichen professionellen Selbstbewusstsein und Habitus zu vertreten. Das fällt Erstberufenen anfangs sicherlich nicht leicht, rechtfertigt sich jedoch aus den formalen Anforderungen, die für Professorinnen und Professoren eines jeden Faches gleichermaßen gelten. Bei der Durchsetzung der eigenen fachlichen Interessen helfen übrigens das Gespür für die Interessen der anderen, deren Empfindlichkeiten, die geeigneten Zeitpunkte, die Topologie der Machtverteilung, Takt, Konzilianz, Allianzen.

Das Institut für Grundschuldidaktik und Sachunterricht der Universität
Hildesheim

Der Universität Hildesheim kommt besondere Bedeutung bei der Entwicklung des Sachunterrichts zu. Sie errichtete die erste Professur für unser Fach und später, mit einer zweiten gestärkt, ein eigenständiges Institut für Grundschuldidaktik und Sachunterricht. Für seine außerordentlichen Erträge haben Walter Köhneln und Horst Schaub mit ihren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern gesorgt. Ihre Beiträge sind höher zu bewerten als die Fachliteratur ausweist und sie selbst persönlich ausdrücken. Nach ihrer Emeritierung übernahm ich 2002 die Institutsleitung. Auf den ersten Blick schien dies eine unkomplizierte Aufgabe, denn die Universität Hildesheim hatte eine lange Tradition der Lehrerbildung, das Institut war angemessen ausgestattet, die Haushaltslage stabil, das Curriculum etabliert, die Mitwirkung der Bezugsfächer eingespielt, die Aufgabenverteilung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter geregelt, die Anforderungspraxis für die Studierenden ausgemacht. Und doch erlebte ich den Wechsel wie den Eintritt in eine andere Kultur. Es waren vor allem persönliche Bindungen, informelle Absprachen und eingespielte Abläufe die die Dienstgeschäfte ordneten. Sie zu identifizieren, zu diskutieren und gegebenenfalls zu ändern, erfordert viel Ein-

führung und viel Zeit. Von beiden hatte ich nicht mehr genug. Das Ende der eigenen Dienstzeit, die generelle Verknappung der Mittel, die Umwandlung der Universität Hildesheim in eine selbständige Stiftung, die Neuordnung der Lehrerbildung sowie des Universitätsstudiums insgesamt verkürzten meine fachdidaktischen Perspektiven auf ein gemeinsames Publikationsprojekt zum „Verstehen und Handeln“ im Sachunterricht mit Walter Köhnlein (2004) und meine Lehrveranstaltungen. Als Hauptaufgabe aber sah ich die langfristige Sicherung unseres Faches und unseres Instituts:

- Nachwuchsförderung sowohl für die Schulen über anspruchsvolle Facharbeiten zu theorieverständigen Fachleiterinnen für den Sachunterricht als auch über Promotion und Habilitation zu Professor/innen in unserem Fach,
- Fortbestand des Instituts durch nachhaltige Besetzungen mit zwei Professoren,
- Studienordnungen für den Master of Education zum Lehramt an Grund- und Hauptschulen im Fach Sachunterricht, für den Bachelor of Arts sowie den Bachelor of Science jeweils „mit Sachunterricht“ und für das Begleitfach Sachunterricht im Bachelor of Arts für Erziehungs- und Sozialwissenschaften, Fachrichtung Erziehungswissenschaft,
- Nachhaltige Errichtung der Geschäftsstelle der GDSU an der Universität Hildesheim.

2. Was erreicht wurde und was nicht

Wir haben nur wenige Bundesländer mit sechsjährigen Grundschulen, aber eine universitäre Ausbildung für alle Lehrerinnen und Lehrer. Wir können auf eine bundesweite Vereinbarung für eine Grundschulfach Sachunterricht verweisen, aber nicht alle Bundesländer halten sich daran. Wir forschen und lehren zur Didaktik des Sachunterrichts an eigenständigen Professuren, bilden unseren Nachwuchs dafür aus und verfügen sogar über eine virulente wissenschaftliche Fachgesellschaft, aber wir scheinen uns unserer Identität nicht sicher zu sein

Seit 1970 ist die Fachbezeichnung „Sachunterricht“ in der Bundesrepublik Deutschland für die Grundschule legitimiert. Seit 1994 verfügen wir sogar über eine durch die Kultusministerkonferenz aller 16 Bundesländer gestärkte Vereinbarung für ein solches Unterrichtsfach, mag es in einigen Ländern auch anders benannt sein. Die Mehrheit der Bundesländer führt heute jedenfalls die Bezeichnung Sachunterricht und bildet ihre Grundschullehrerinnen und Grundschulleh-

rer in diesem Fach bzw. in der Didaktik des Sachunterrichts von Professorinnen und Professoren mit dieser Denomination wissenschaftlich aus. Sie werden zunehmend von jungen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern unterstützt, die nach einer soliden Lehrerausbildung und Erfahrung im Sachunterricht in der Didaktik des Faches promovieren und habilitieren. In der Bundesrepublik Deutschland existiert heute tatsächlich eine eigenständige Disziplin der Fachdidaktiken und Unterrichtswissenschaften, deren Gegenstandsbereich der Sachunterricht ist. Sie besitzt in der GDSU eine wissenschaftliche Fachgesellschaft mit über vierhundert Mitgliedern aus allen Bundesländern und bemerkenswert starken Fraktionen aus Österreich, der Schweiz und aus Japan. Bedenkt man, dass die Schulen und Hochschulen der Verantwortung der Länder unterstellt sind, dürfen die Einheit der Vielfalt in der GDSU als Fachverband und die programmatische inhaltliche Annäherung über den Perspektivrahmen Sachunterricht in der Lehrerbildung und nach und nach auch in den Schulen als erreichte Etappenziele gelten. Weitere sind die gestiegene Qualität und Quantität von Fachveröffentlichungen, darunter Fachzeitschriften, Forschungsberichte, Handbücher, Einführungen in die Grundlagen des Faches und seine Didaktik. Von all dem ausgehend können die GDSU und ihre Mitglieder selbstbewusst für die Wertschätzung des Sachunterrichts in den Schulen und seiner Didaktik an den Universitäten aller Bundesländer werben. Da wir über das Geschehen in den Schulen und der Lehrerbildung empirisch nur unzureichend informiert sind, halte ich es für nötig, auch in unserem Fach die Bildungsqualität und ihre Entwicklung systematisch zu erfassen, um sie nachhaltig fördern und die Mitwirkung von Politik und Öffentlichkeit fordern zu können. Dazu gehört auch die Durchsetzung einer bundesweit einheitlichen Bezeichnung des Faches, die die Eigenständigkeit der Bildungsstufe hervorhebt. Da wir unsere Fachbezeichnung in der GDSU mehrfach thematisiert und diverse Vorschläge wie auch Alleingänge einzelner Bundesländer verworfen, zudem eine geeignete, konsensfähige Alternative nicht gefunden haben, dränge ich auf die Einstellung der Diskussion. Für die Überarbeitung, Erweiterung und Durchsetzung des Perspektivrahmens wäre das sicherlich förderlich. Dennoch benötigen wir nach einer langen Entwicklungsphase, in der wir uns wohlwollend aufeinander zu bewegt haben, nunmehr ein Forum offener und strenger Kritik, die unsere Fachidentität nach innen klärt und nach außen festigt und konturiert.

3. Geglückte Entwicklungen

Meine Erwartungen sind verhalten optimistisch: Verhalten wegen der entropischen Wirkung der anachronistischen Ansprüche auf Kulturhoheit in den Ländern bei Schulfragen, optimistisch wegen der Besetzung von Professuren der Grundschuldidaktik Sachunterricht mit engagierten und kompetenten jungen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, die miteinander kommunizieren und zusammenarbeiten. In den vierzig Jahren des neuen Sachunterrichts glückte viel:

- die Gründung und Entwicklung der Gesellschaft für die Didaktik des Sachunterrichts (GDSU),
- die Beständigkeit, der Ortswechsel und das Niveau der jährlichen Fachtagungen,
- die Herausgabe und Implementation des Perspektivrahmens Sachunterricht,
- die Qualität und Quantität der Fachliteratur bei renommierten pädagogischen Verlagen,
- die Gründung und Herausgabe von Fachzeitschriften (SACHE-WORT-ZAHL, Weltwissen Sachunterricht u.a.),
- unsere fachliche Präsenz und Ausstattung an Universitäten, d.h. Ausbildung, Lehre, Forschung, Nachwuchsförderung.

Bei unserer fachlichen Präsenz in den Schulen verlieren wir indes. Das betrifft den realen Zeitanteil und die fachliche Wertschätzung im Grundschulcurriculum. Lesen und Schreiben, Rechnen und Englisch, Bewegen und Gestalten werden vorrangig geübt, die Kulturtechniken des Sachunterrichts dagegen vernachlässigt, wenig gefordert, gefördert und gepflegt (vgl. Lauterbach 2004). Unsere Schulen gewähren Kindern auch nicht genügend Zeit und Aufmerksamkeit für eine bildungswirksame Sacherschließung, bei der sich Verstehen bis hin zum erkenntnisgeleiteten Handeln entwickeln kann (Lauterbach 2007). Kritischer diskutieren müssten wir, dass der Sachunterricht inhaltlich breit und vielperspektivisch differenziert ausgelegt wird, sodass das fachliche Anforderungsprofil tatsächlich flacher ausfällt als es formuliert und reflektiert wird. Meine Einsichten in Schulalltage, in die Bewertung des Sachunterrichts durch Grundschullehrer/innen und in das für den Sachunterricht relevante Wissen und Können von Studierenden haben mir gezeigt, dass trotz der positiven Entwicklung unseres Faches enormer Bedarf für die Besserung der Verhältnisse besteht. Dazu

müssen wir über das Geschehen in den Schulen, insbesondere über die tatsächliche Qualität und Quantität des Sachunterrichts mit Kindern, mehr wissen.

Mich beunruhigt in diesem Zusammenhang vor allem ein strukturelles Problem, das ich noch nicht erwähnt habe: Der Anspruch einer wissenschaftlichen Lehrerbildung fordert ja nicht nur Wissenschaftlichkeit beim Erwerb von Sachkenntnis, sondern ebenso im studierten Fach der Didaktik mit der Erwartung, dass auch das spätere Unterrichten prinzipiell wissenschaftlich gültig ist. Eine solche Konsequenz deckt sich jedoch nicht mit meinen Erfahrungen in der schulischen Praxis. Der Sachunterricht wird von etwa sechzig Prozent aller Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer unterrichtet. Die meisten sind dafür nicht oder nicht hinreichend aus- oder fortgebildet und somit auf geeignete Fachliteratur angewiesen. Die gibt es jetzt erfreulicherweise, doch wird sie nicht immer als solche erkannt. Und wir wissen auch, dass mangels Zeit und anderer Interessen, nur wenig Fachliteratur in die Hand genommen und noch weniger gründlich gelesen wird. Ohne einfallsreiche praxiswirksame Maßnahmen, werden unsere fachspezifischen Anforderungen weitgehend unberücksichtigt bleiben.

4. Empfehlungen an die gegenwärtig wirkende Generation

Personen, die den Sachunterricht und seine Didaktik vertreten, können darauf beruflich stolz sein. Das soll heißen, in dem Gefühl zu leben, Wichtiges und Wertvolles zu tun, und sich über das, was sie leisten, zu freuen. Das sollten sie auch in ihrer Haltung und in ihren Äußerungen zeigen und dementsprechend selbstbewusst auftreten. Im Interesse der Nachhaltigkeit empfehle ich die Stärkung der wissenschaftlichen Identität des Faches und seine Internationalisierung. Beim ersten sind wir auf gutem Wege, sofern wir uns weiterhin abstimmen und unterstützen, beim zweiten sind wir zu wenig vorangekommen. Gastredner aus anderen Ländern sollten weiterhin zu den Jahrestagungen eingeladen und die englischsprachigen Abstracts in den Jahressbänden beibehalten werden. Letztere gehören auch ins Internet gestellt. Wir benötigen darüber hinaus mehr englischsprachige Publikationen zum Sachunterricht. Der internationale wissenschaftliche Austausch und Diskurs findet in Englisch statt und unsere Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler müssen darin ganz selbstverständlich teilnehmen können.

5. Empfehlungen an die Wissenschaftsdisziplin Sachunterricht

Die Grundschuldidaktik Sachunterricht, die ich als fachdidaktische und unterrichtswissenschaftliche Disziplin für grundlegende Bildung auf der Primarstufe verstehe, benötigt institutionelle und personale Identität, darin Selbstvertrauen nach innen sowie Selbstbewusstsein nach außen und systemische Partner, die ihnen und denen sie Verwertbares von akzeptabler Qualität und Quantität für Forschung, Lehre und organisatorische Modellierung der Disziplin anbieten. In den Universitäten benötigen wir hinreichend anspruchsvolle Master-Arbeiten, immer auch exzellente Promotionen und verstärkt auch Habilitationen im Verständnis einer disziplinären Unterrichtswissenschaft und Fachdidaktik. Es muss uns selbstverständlich werden, wie andere Fächer auch Personal und Mittel für Lehre und Forschung einzuwerben und einzufordern. Mein Appell zur Internationalisierung gehört ebenfalls in diesen Zusammenhang: Unsere Professuren und Institute müssen sich auch auf Englisch oder gar europäisch vielsprachig darstellen.

Ebenso wichtig ist allerdings, uns mit Qualität, Identität und Selbstbewusstsein in den Schulen und Gemeinden, in der Schulverwaltung und Politik, bei Eltern und in der medialen Öffentlichkeit Gehör zu verschaffen, thematisch und personell präsent und kompetent zu sein in Fragen und Problemen grundlegender Bildung. Das schließt die verstärkte Mitwirkung bei den sachunterrichtsrelevanten Entscheidungen in den Kultusministerien ein.

6. Zum Einfluss der Wiedervereinigung Deutschlands auf die Entwicklung des Sachunterrichts

Ich bekenne Ratlosigkeit bei der Frage, obwohl ich mich gedrängt fühle, darauf antworten zu sollen. Die Gründung der GDSU war mein erstes gesamtdeutsches Projekt, an dem ich mitgewirkt habe, meine achtjährige Tätigkeit in Leipzig mein zweites. Die Zusammenarbeit mit den Kolleginnen und Kollegen aus dem Osten war von Beginn an gut. Eine meiner Mitarbeiterinnen gehört nunmehr zu der neuen Generation von Professorinnen für die Grundschuldidaktik Sachunterricht mit originärer Vollqualifikation in dem Fach.

Ob die GDSU ohne Wiedervereinigung gegründet worden wäre, weiß ich nicht. Sandra Tänzer aber hätte gewiss nicht Grundschuldidaktik Sachunterricht studiert, dazu geforscht und gelehrt. Das wäre ein Verlust für die zukünftige Ent-

wicklung unseres Faches gewesen. Das Thema und die Aktivitäten zum Schulgarten hätte es für den Sachunterricht nicht gegeben und Arbeiten von Hartmut Giest würden mir fehlen. Beim Sachunterricht in den Schulen hätte sich vermutlich wenig verändert. Daher beende ich Spekulationen hinsichtlich anderer, ohnehin nicht überprüfbarer Verläufe.

7. Die Rolle der GDSU bei der Entwicklung des Sachunterrichts – Meine persönliche Sicht auf unsere Fachgesellschaft und ihr Wirken

Als Mitbegründer und seitdem aktives Mitglied der GDSU bin ich voreingenommen. Ohne sie vermag ich keine bemerkenswerten Entwicklungslinien zu mutmaßen, keinen anspruchsvollen fachlichen Diskurs, keine Nachhaltigkeit bei gemeinsamen Anstrengungen. Ihr und ihren aktiven Mitgliedern verdanken wir fachliche Identität und Integrität, qualifizierte Perspektiven für den sachunterrichtlichen Kern grundlegender Bildung, hinreichend Konsens für gemeinsame Forschung und abgestimmte Lehre. Die Gesellschaft wird weiterhin gebraucht (und muss gestärkt werden), damit unser Anliegen in allen Bundesländern gehört und ernst genommen wird.

Ich fasse zusammen: Der Sachunterricht und seine Didaktik sind in Deutschland hinreichend etabliert und fortschrittlich entwickelt, um sich in eigener Sache selbstbewusst zu behaupten und bildungspolitisch zu äußern. Das betrifft vorrangig ihre Präsenz in allen Bundesländern, die bundesweite Geltung der Fachbezeichnung und die strukturelle Ausstattung als Kernfach grundlegender Bildung in Schulen sowie als eigenständige Fachdidaktik und Studienpflichtfach der Grundschuldidaktik an Universitäten. Die Hauptverantwortung hierfür liegt satzungsgemäß bei der GDSU. Sie und ihre Mitglieder haben folglich unmissverständlich und nachhaltig darauf hinzuarbeiten. Da sich ohne Kenntnis (und Akzeptanz) der tatsächlichen Verhältnisse diese auch nicht verbessern lassen, empfehle ich der GDSU eine bundesweite Erhebung zur grundlegenden Bildung in der Auslegung des überarbeiteten Perspektivrahmes unverzüglich durchzuführen und die Ergebnisse medial wirksam zu verbreiten.

Literatur

Arbeitsgruppe für Unterrichtsforschung (Hrsg.) (1971): Weg in die Naturwissenschaft. Ein verfahrensorientiertes Curriculum im 1. Schuljahr. Stuttgart: Klett.

- Hempel, Marlies & Wittkowske, Steffen (Hrsg.) (im Druck): Entwicklungslinien des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Roth, Heinrich (Hrsg.) (1969): Begabung und Lernen. Stuttgart: Ernst Klett.
- Deutscher Bildungsrat (1970): Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart: Klett.
- Köhnlein, Walter & Schreier, Helmut (2001): Innovation Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tänzer, Sandra & Lauterbach, Roland (Hrsg.) (2010): Sachunterricht begründet planen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lauterbach, Roland (2004): Kulturtechniken im Sachunterricht. In: Hempel, M. (Hrsg.): Sich bilden im Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 163-186.
- Lauterbach, Roland; Hartinger, Andreas; Feige, Bernd; Cech, Diethard (2007): Kompetenzerwerb im Sachunterricht fördern und erfassen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.