Perspektiven-Integration als konstituierendes Element des Sachunterrichts

Anspruch und Umsetzung in verschiedenen didaktischen Konzeptionen des Sachunterrichts seit den 1970-er Jahren bis heute

Der Begriff der Perspektiven-Integration ist für den Sachunterricht grundlegend und Fragen zum Verhältnis von (disziplinärer) Perspektivität und Perspektiven-Integration sowie nach der Art der Integration verschiedener Perspektiven sind somit sehr zentral. In diesem Beitrag (Teil 1) soll gezeigt werden, wie ausgewählte Konzeptionen des Sachunterrichts der letzten 40 Jahre den Anspruch der Perspektiven-Integration begründen und welche Instrumente sie für die Einlösung desselben zur Verfügung stellen. Bei den beschriebenen und analysierten Konzepten handelt es sich um drei Konzepte aus den 1970er Jahren, das Synthese-Konzept, den Ansatz der didaktischen Zentrierung, den integrativen mehrperspektivischen-Unterricht MPU sowie drei aktuelle Konzepte, den vielperspektivischen Sachunterricht, den Ansatz der didaktischen Netze sowie den Perspektivenrahmen.

Teil 1

Überblick über die Inhalte der Broschüre

Teile

Teil 1: Perspektiven-Integration als konstituierendes Element des Sachunterrichts – Anspruch und Umsetzung in verschiedenen didaktischen Konzeptionen des Sachunterrichts seit den 1970-er Jahren bis heute

Teil 2: Inter- und transdisziplinär konstituierter Sachunterricht – theoretisch-konzeptionelle Überlegungen

Teil 3: Inter- und transdisziplinär konstituierter Sachunterricht – Implikationen für die Unterrichtsgestaltung

Teil 4: Inter- und transdisziplinär konstituierter Sachunterricht – Konkretisierung am Thema Lebensraum Alpen

Studienmaterialien

A: Auswahl an weiterführender kommentierter Literatur – Studienmaterial für einen inter- und transdisziplinär konstituierten Sachunterricht

B: Zusammenfassende Darstellung verschiedener Sachunterrichtskonzeptionen – Studienmaterial für einen inter- und transdisziplinär konstituierten Sachunterricht

C: Die Praxis des Sachunterrichts. Interviews mit Lehrpersonen – Studienmaterial für einen inter- und transdisziplinär konstituierten Sachunterricht

D: Das Fachverständnis in ausgewählten Lehrplänen – Studienmaterial für einen inter- und transdisziplinär konstituierten Sachunterricht

E: Ausgewählte Lehrmittel für den Sachunterricht analysieren – Studienmaterial für einen inter- und transdisziplinär konstituierten Sachunterricht

F: Themen und Fragestellungen prüfen – Studienmaterial für einen inter- und transdisziplinär konstituierten Sachunterricht

G: Einblick in eine Unterrichtseinheit – Studienmaterial für einen inter- und transdisziplinär konstituierten Sachunterricht

H: Ausgewählte Unterrichtsmethoden – Studienmaterial für einen inter- und transdisziplinär konstituierten Sachunterricht

Zitationsvorschlag

Bertschy, F.; Fahrni, D.; Künzli David, C. & Gysin, S. (2016). Perspektiven-Integration als konstituierendes Element des Sachunterrichts – Anspruch und Umsetzung in verschiedenen didaktischen Konzeptionen des Sachunterrichts seit den 1970-er Jahren bis heute. In F. Bertschy, S. Gysin & C. Künzli David (Hrsg.), *«Alles eine Frage der Sache?» – NMG-Unterricht kompetent planen. Theoretisch-konzeptionelle Überlegungen und Studienmaterialien für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 1-18). Online verfügbar.

Perspektiven-Integration als konstituierendes Element des Sachunterrichts

Anspruch und Umsetzung in verschiedenen didaktischen Konzeptionen des Sachunterrichts seit den 1970-er Jahren bis heute

Problemaufriss – der Anspruch der Perspektiven-Integration

Eine Besonderheit und v.a. auch eine Herausforderung des Sachunterrichts liegt darin, dass er zwar ein einzelnes Fach im Curriculum verkörpert, aber – im Gegensatz zu anderen Fächern – keine einzelne, dominante Bezugsdisziplin hat, die eine Orientierung in Bezug auf Ziele und damit verbunden auf Inhalte sowie Denk- und Arbeitsweisen erlauben würde (Rohen-Bullerdiek, Dietrich & Wulfmeyer, 2015; Richter, 2002; Michalik & Murmann, 2007; Gumpler, 1996). Die fachwissenschaftlichen Grundlagen bezieht der Sachunterricht sowohl aus den Natur-, als auch aus den Geistes- und Sozialwissenschaften (GDSU, 2013). D.h. als Fach bezieht sich der Sachunterricht somit auf Wissensbestände und Denk- und Arbeitsweisen aus verschiedenen natur-, geistes- und sozialwissenschaftlichen Bezugsdisziplinen mit ihrem je spezifischen Zugang zur Welt (Richter, 2002; Kaiser, 2006), die auf die subjektive Alltagserfahrung der Lernenden bezogen werden müssen. Diese Vielfalt an fachwissenschaftlichen Bezügen bietet – neben Chancen – auch spezifische Herausforderungen, insbesondere im Hinblick auf die Frage des Selbstverständnisses des Sachunterrichts als Fach auf theoretischkonzeptioneller Ebene.

Diese Herausforderungen nehmen auch aktuelle Konzeptionen des Sachunterrichts auf und verlangen, dass die Wissensbestände einzelner Bezugsdisziplinen (wie z.B. die gesellschaftliche Ordnung im Mittelalter im Fach Geschichte) nicht additiv nacheinander im Unterricht behandelt werden sollen (Duncker, 2007), sondern dass Erkenntnisse der verschiedenen natur-, geistes- und sozialwissenschaftlichen Bezugsdisziplinen zugänglich gemacht und im Rahmen eines perspektiven-integrierenden bzw. vernetzenden Sachunterrichts orientiert an der Lebenswelt der Kinder zu einer Gesamtsicht integriert bzw. vernetzt werden (vgl. z.B. Rohen-Bullerdiek u.a., 2015; Richter, 2002). Der Sachunterricht soll also dezidiert kein Sammelgefäss für die einzelnen Fächer der Bezugsdisziplinen darstellen (Thomas, 2013; Daum, 2000), sondern hat den Anspruch, disziplinäre Perspektiven integrierend zu bearbeiten (vgl. für viele Tänzer u.a., 2014; Pech, 2013). Damit soll nicht etwa in den Chor der ‹Ganzheitlichkeitsrhetoriken› eingestimmt werden, vielmehr wird postuliert, den Sachunterricht konzeptionell an den Charakteristika einer Perspektiven-Integration auszurichten.

Die Idee der «Perspektiven-Integration» ist für den Sachunterricht also spezifisch und **Fragen zum Verhältnis von (disziplinärer) Perspektivität und Integration sowie nach der Art der Integration verschiedener Perspektiven sind für den Sachunterricht somit sehr zentral.** In diesem Beitrag soll daher geklärt werden, was in den verschiedenen Konzeptionen des Sachunterrichts unter

Perspektiven-Integration verstanden wird und wie diese jeweils theoretisch konzeptionell begründet und beschrieben wird? Weiter interessiert, welche Implikationen in den Konzepten für die Unterrichtsgestaltung eines entsprechend verstandenen Unterrichts formuliert werden?

Um diese Fragen zu bearbeiten, werden nachfolgend ausgewählte Konzeptionen des Sachunterrichts mit Blick auf die oben ausgeführten Aspekte beschrieben und analysiert. Bei den Konzepten handelt es sich um das Synthese-Konzept nach Becher (1973), den Ansatz der didaktischen Zentrierung nach Kurowski und anderen (2000), den integrativen mehrperspektivischen-Unterricht MPU (CIEL-Arbeitsgruppe Reutlingen, 1976; Giel, Hiller & Krämer, 1974, 1975; Giel, 1974; Hiller, 1974), den vielperspektivischen Sachunterricht von Köhnlein (2013, 2012, 2001, 1999), den Ansatz der didaktischen Netze nach Kahlert, (2009, 2004, 1998) und den Perspektivenrahmen der GDSU (2013). Die Fokussierung auf diese Ansätze ergibt sich in Bezug auf die aktuellen Ansätze aus der Tatsache, dass diese in der Fachliteratur breit rezipiert werden, obwohl sie durchaus auch umstritten sind. Die Ansätze aus den 1970er Jahren wurden ausgewählt, weil damals die Frage des Verhältnisses von disziplinären Perspektiven und Perspektiven-Integration im Sachunterricht sehr bestimmend war. Wohl zu keiner Zeit wurde dieses Verhältnis so intensiv bearbeitet. Dies hat zu unterschiedlichen und fundierten Konzepten geführt, deren Rezeption aus unserer Sicht die aktuelle Fachdiskussion befruchten könnte.[1]

Der Darstellung der einzelnen Ansätze und deren kritischer Würdigung folgen zusammenfassende Überlegungen sowie ein Ausblick.

1. Konzeptionen zum perspektiven-integrierenden Sachunterricht: Stand der Diskussion

Im Folgenden soll gezeigt werden, wie ausgewählte Konzeptionen des Sachunterrichts der letzten 40 Jahre den Anspruch der Perspektiven-Integration begründen und welche Instrumente sie für die Einlösung dieses Anspruchs zur Verfügung stellen[2].

Konzeptionen des Sachunterrichts aus den 1970er Jahren

Das Synthese-Konzept von Becher (1973), welches in den 1970er Jahren als Gegenbewegung zu den an Disziplinen geordneten Sachunterrichtskonzeptionen entstand, argumentiert folgendermassen für den Integrationsanspruch im Sachunterricht: Der Sachunterricht unterstützt «emanzipatorische Intentionen der Erziehung und Bildung» in der Schule (Becher, 1973, S. 1). Dies ist nur zu realisieren, wenn die Rationalität und die Kritikfähigkeit schon von der Grundschule an gefördert werden (Becher, 1973): «Ziel und Aufgabe des Unterrichts [ist die] Emanzipation zur objektiven Interpretation und damit zum besseren Verständnis und zur Bewältigung von Lebenssituationen» (Becher, 1973, S. 11). Aufgrund dessen **sollen im Sachunterricht Gegenstände ausgewählt werden, welche die Emanzipation der Schülerinnen und Schüler fördern (Becher, 1973).** Um dies zu erreichen, sollen von der Wirklichkeit Modelle gebaut werden, in welchen die vielperspektivische Wirklichkeit einerseits dargelegt, andererseits

1 Es wurden bewusst nur solche Konzeptionen ausgewählt, die auch einen perspektiven-integrierenden Anspruch an den Sachunterricht stellen.
2 Es gibt bis anhin keine umfassende Studie, die die verschiedenen Ansätze unter dem erwähnten Fokus umfassend und systematisch vergleicht. Dies kann auch im vorliegenden Beitrag nicht geleistet werden und ist entsprechend nicht dessen Anspruch.

aber auch hinterfragt werden kann (Becher, 1973). Dazu werden sowohl disziplinäres Wissen und entsprechende Herangehensweisen als auch deren Integration für unabdingbar angesehen: Das Synthese-Konzept hat zum Ziel «Formen der Konzentration und Organisation der Inhalte des Sachunterrichts zu finden, die einen optimalen Kompromiss zwischen diesen Prinzipien (Prinzip der Fächerdifferenzierung und Prinzip der Fächerintegration) darstellen, indem sie dem gerecht werden, was in jedem von ihnen an richtigen pädagogischen, psychologischen und sachlichen Erkenntnissen enthalten ist» (Becher, 1973, S. 7). Das Synthese-Konzept geht von inhaltlichen Gegenständen und Konzepten aus den Fächer (im Sinne von Bezugsdisziplinen) des Sachunterrichts («kategorienbildende essentielle Strukturmomente») aus und von Themen der Lebenswirklichkeit der Kinder. Ausgehend von einem solchen Thema wird geprüft, ob zusammenhängende Strukturmomente aus den Fächern eingebracht werden können. Diese Strukturmomente werden am jeweiligen Thema in Handlungs- und Problemfeldern konkretisiert und in Verbindung gesetzt mit den jeweiligen Fächern. Innerhalb der Handlungs- und Problemfelder gibt es auch fachbezogene Lehrgänge, welche ‹Spezialwissen› und fachspezifische ‹Potenzen› vermitteln und «Handwerkszeug zur Lösung später anstehender Probleme» (Becher, 1973, S. 34) bereitstellen. Als Illustration des Konzepts und als Modelle für eine Umsetzung im Unterricht wurden Unterrichtsbeispiele ausgearbeitet und zur Verfügung gestellt (z.B. «Verkehr und Verkehrswege» (Becher, 1973)).

Das Synthese-Konzept ist für das Anliegen des Integrationsanspruchs überaus interessant und zugleich sehr anspruchsvoll. Mit dem Synthese-Konzept wird einerseits in perspektiven-integrierenden Unterrichtseinheiten gearbeitet, andererseits hat man die Gewähr, dass die spezifischen Strukturen der einzelnen Fachbezüge nicht verloren gehen und als fachliche Lehrgänge gewichtig sind. Die Prinzipien Fächerdifferenzierung bzw. disziplinäre Perspektivität und Fächerintegration bzw. Perspektiven-Integration werden gleichermassen berücksichtigt. Allerdings sind die verwendeten Grundbegriffe, die formulierten Kompetenzensowie das Konzept an sich schwer verständlich und nachvollziehbar und aus diesem Grund heute kaum mehr übersetzbar in den Grundschulkontext. Das vorgeschlagene Vorgehen ist sehr vielschichtig, obwohl Themenbeispiele dieses veranschaulichen, und beschränkt sich vor allem auf die Aufarbeitung des Handlungs- und Problemfeldes. Wie eine fächerübergreifende Unterrichtseinheit im Sachunterricht darauf aufbauend geplant und umgesetzt werden kann, darauf finden sich indes kaum Antworten.

Die didaktische Zentrierung, ein weiterer Ansatz aus den 1970er Jahren, beschreibt als übergeordnetes Ziel des Sachunterrichts, die Erhellung der komplexen Lebenswirklichkeit der Grundschulkinder» (Kurowski, Hüttl, Jansen, Köppen, Stanzel & Timm, 2000, S. 167): **«Der Sachunterricht [regt] die Kinder zu sachgemässem Problemfinden und -lösen an[...] und [führt] sie zu mitteilbaren, stimmigen und überprüfbaren Erkenntnissen, Verfahren und Einsichten hin[...]. Er entwickelt dadurch ihre Orientierungs- und Handlungsfähigkeit weiter und ermöglicht ihnen, ihre Lebenswirklichkeit mitzugestalten» (Kurowski u.a., 2000, S. 151;** vgl. auch Köppen u.a., 1980). Der Sachunterricht so Kurowski und andere (2000) «kann demnach der Ganzheit des Menschen sowie dem komplexen Beziehungsgeflecht der Lebenswirklichkeit am besten mit einer fächerübergreifenden [im Sinne einer disziplinenübergreifenden] Konzeption des Unterrichts gerecht werden» (Kurowski u.a., 2000, S. 154f). «Die einzelnen Fächer [Bezugsdisziplinen des Sachunterrichts] erhalten eine neue Stellung und Aufgabe. **Die Frage lautet jetzt nicht mehr: Wie viele Fächer kann man unter einem Thema unterrichten, sondern: Was können die Fächer zur Erhellung**

des jeweiligen fächerübergreifenden Themas beitragen?» (Kurowski u.a., 2000, S. 153). Die didaktische Zentrierung stellt eine «mögliche modellhafte Planungshilfe für einen fächerübergreifenden Sachunterricht» (Kurowski u.a., 2000, S. 167) dar. Die Planung läuft in 6 Schritten ab: 1. Setzung eines Themas, 2. Erste Konkretisierung hin zu einem Rahmenthema anhand des Lehrplans, 3. Konkretisierung des Rahmenthemas mit Blick auf die Schulstufe, 4. Es folgt die vorpädagogische Sachanalyse durch die Anteilsfächer des Sachunterrichts. Das Ziel dieses Schrittes ist es, die inhaltlichen Gegenstände sowie die damit in den Blick genommenen Fragehorizonte und Methoden bewusst zu machen und zu verstehen. Anschliessend werden spezifische Sachinformationen aus den Fächern zum Thema zusammengetragen. Diese Sachinformationen werden in einer Sammlung mit untergeordneten Teilgebieten dargelegt (Kurowski u.a., 2000). 5. Soll ein Spannungsfeld/Problemfeld ausgehend von den Sachinformationen herausgearbeitet werden, das es erlaubt und verlangt, die disziplinären Wissensbestände und Herangehensweisen aufeinander zu beziehen. Im 6. Planungsschritt müssen die Möglichkeiten der Kinder einbezogen werden, um eine fächerübergreifende Leitidee zu formulieren. Diese Leitidee wird anhand von Kriterien geprüft im Hinblick darauf, ob diese für das Kind in Gegenwart und Zukunft bedeutsam ist, die Lebenswirklichkeit erschliesst und ob sie aus der Fülle heraus zentriert und reduziert, das heisst, exemplarisch und plausibel ist. Das Vorgehen bei der Planung wird am Beispiel der Trinkwasserversorgung illustriert (Kurowski u.a., 2000).

Der Anspruch der Perspektiven-Integration wird im Konzept der didaktischen Zentrierung deutlich formuliert und es wird auch ein konkretes schrittweises Planungsvorgehen aufgezeigt, wie ein perspektiven-integrierender Sachunterricht vorbereitet werden kann. Unter anderem sollen Wissensinhalte und Herangehensweisen aus den einzelnen Fächern bzw. Bezugsdisziplinen aufeinander bezogen werden. In welchem Verhältnis diese zum thematischen Problemfeld stehen, bleibt aber offen. Somit löst das Konzept der didaktischen Zentrierung das Spannungsfeld von disziplinärer Perspektivität – Perspektiven-Integration nicht eindeutig auf. Weiter bleibt eher unklar, wie das Anliegen der Perspektiven-Vernetzung im Unterricht selber sichtbar und für die Schülerinnen und Schüler nachvollziehbar und durch sie bearbeitet wird.

Mit dem Konzept des integrativen mehrperspektivischen Unterrichts (MPU) wurde der Anspruch verfolgt, den Sachunterricht neu zu konstituieren und zu organisieren, indem einerseits die Mängel der Heimatkunde und andererseits die Schwächen fachwissenschaftlich orientierter Propädeutiken vermieden werden. Die Reutlinger Forschungsgruppe um Klaus Giel und Gotthilf G. Hiller (CIEL Arbeitsgruppe Reutlingen, 1976; Giel, Hiller & Krämer, 1975, Giel, 1974; Giel, Hiller & Krämer, 1974) entwickelte in den 1970er Jahren auf der Grundlage wissenschafts-, erkenntnis-, handlungs-, gesellschafts- und bildungstheoretischer Überlegungen das Konzept des MPU sowie darauf bezogene exemplarische Unterrichtsmaterialien (Teilcurricula) zu wichtigen gesellschaftlichen Bereichen, sogenannten Handlungsfeldern (wie Handel/Gewerbe', ‹Erziehung›, ‹Dienstleistung/Verwaltung, ‹Produktion› (Giel, 1974, S. 68)). Ziel des Sachunterrichts gemäss MPU ist es, die Alltagswirklichkeit in diesen - auch gesellschaftlich - relevanten Handlungsfeldern aufzuklären und die Schülerinnen und Schüler darin handlungsfähig zu machen.

Mittels mehrperspektivischer Darstellungen sollen Wirklichkeitsausschnitte aus den verschiedenen Handlungsfeldern auf unterschiedliche Art (unter wissenschaftlichen und politischen Interessen, unter Aspekten des individuellen

Erlebens und unter szenisch rollenhaften Hinsichten) rekonstruiert und als konstruiert deutlich werden. **Dies mit der Absicht, die Schülerinnen und Schüler zu befähigen, sich von ihrer Alltagswirklichkeit zu distanzieren, diese so durchschaubar werden zu lassen und sich konstruktiv an der Fortentwicklung und Reform bestehender Zustände beteiligen zu können.** Im MPU werden vier Typen der unterrichtlichen Rekonstruktion beschrieben: 1. Scientische Rekonstruktion; 2. Erlebnis- und erfahrungsbezogene Rekonstruktion, 3. Politischöffentliche Rekonstruktion, 4. Szenische Rekonstruktion (CIEL Arbeitsgruppe Reutlingen, 1976, S. 7f). Weiter unterscheidet der MPU vier Ebenen unterrichtlicher Kommunikation: 1. Informationsbeschaffung, 2. Begriffe und Modelle als Instrumente von Wirklichkeit, 3. Wissen als Beziehungsgefüge, 4. Zusammenhänge als Konstrukte hinterfragen (CIEL Arbeitsgruppe Reutlingen, 1976, S. 9f). Die Kombination der Typen und Ebenen ergeben gemäss Arbeitsgruppe ein Planungsinstrument für Lehrpersonen.

Es handelt sich beim MPU um eine systematisch nachvollziehbare Konzeption des Sachunterrichts. Die Typen und Ebenen sind fruchtbare Unterscheidungsdimensionen im Hinblick auf die Planung und Umsetzung von Unterricht, ergeben selber aber kein konkretes Planungsinstrument für Lehrpersonen. Unklar bleibt mit Blick auf das Unterrichtsgeschehen, in welchem Verhältnis die Typen sowie Ebenen untereinander und zueinander stehen. Wenn der Anspruch ist, Lernende für die Komplexität der gesellschaftlichen Vorgänge zu sensibilisieren und sie kompetente Partner des gesellschaftlichen Diskurses werden sollen, muss deutlicher werden, wie dieser Anspruch im Unterricht konkret von den Lehrpersonen eingelöst werden kann.

Fazit zu den früheren Konzepten

Die Frage des Verhältnisses von disziplinären Perspektiven und Perspektiven-Integration wurde in den 1970er Jahren intensiv bearbeitet und hat die Diskussion in der wissenschaftlichen Gemeinschaft geprägt. Der Integrationsanspruch wird in allen vorgestellten und diskutierten Konzepten deutlich unterstrichen und theoretisch begründet. Die Konzeptionen sind daher überaus inspirierend für die Auseinandersetzung mit dem Integrationsanspruch im Sachunterricht auch in heutiger Zeit. Zentral ist dabei insbesondere die Kombination einer fachperspektivischen mit einer perspektiven-integrierenden Aufarbeitung eines Themas bzw. Problemfeldes. In allen Konzepten liegen dafür Beispiele vor, an denen das Vorgehen illustriert wird.

Die Konzeptionen bieten aber letztlich wenig Hilfestellung für eine weitere Konkretisierung mit Blick auf eine Umsetzung des Integrationsanspruchs im Unterricht. Diese zeigt sich sowohl für das Synthese-Konzepts, das Konzept der didaktischen Zentrierung als auch für den MPU.

Aktuellere Konzeptionen des Sachunterrichts

Das Konzept des vielperspektivischen Sachunterrichts (Köhnlein, 2012) soll einen Beitrag zur Theorie des Sachunterrichts leisten und insbesondere didaktische Fragen bearbeiten. Der vielperspektivische Sachunterricht nach Köhnlein zielt dabei vor allem auf die Gliederung von Inhalten des Sachunterrichts. Er geht davon aus, dass es eine Vielzahl von Wirklichkeiten gibt und dass es in Ermangelung eindeutiger Wahrheiten nicht sinnvoll ist, Kindern ein einheitliches Weltbild zu vermitteln. Der Sachunterricht will die Kinder bei dieser Art von differenzierter Weltbilderschliessungen unterstützen und begreift ihre

ursprünglich nicht fachlich gegliederten Erklärungsmuster nicht als zu beseitigendes Hindernis (Köhnlein, 2001). **Vielperspektivität ist dabei «als basales Prinzip» (Köhnlein, 2013, S. 1) zu verstehen. Mit dem Prinzip soll der Versuch der Aufklärung über die Perspektivität der Zugänge zur Wirklichkeit** gefasst werden. Dies soll durch Dimensionen erreicht werden, die für ‹Denkrichtungen› stehen und auf mögliche Bezugswissenschaften verweisen. Es geht darum, dass Kinder vertraut werden mit «der heimatlichen Lebenswelt und kulturellen Vielfalt, der Geschichte des Gewordenen, der Landschaft, ihrer Gestaltung, Erschliessung und Nutzung, wirtschaftlichen Handelns, vielfältigen sozialen Bezügen und politischen Regelungen, Phänomenen und Strukturen der physischen Welt, technischen Einrichtungen und Nutzungsmöglichkeiten, der lebendigen Natur, der wir angehören, ökologischen Einsichten und Handlungsimperativen» (Köhnlein, 2012, S. 64). Die lebensweltliche Dimension «heimatliche Lebenswelt und kulturelle Vielfalt» liegt quer zu den anderen und soll auf die notwendige Rückkoppelung der fachlichen Bezüge an die Bedürfnisse der Kinder verweisen (Köhnlein, 2012). Die thematische Umschreibung der Dimensionen (als Denkrichtungen - z.B. «Kind und Geschichte») soll es erleichtern, ein Gleichgewicht zwischen Wissenschaftsorientierung und Kindbezug herzustellen, bzw. deren Dualismus zu überwinden.

Die Dimensionen sollen weiter Kriterien bereitstellen, die sich auf Stoffauswahl, sachliche Zusammenhänge, Erkenntnismethoden und Arbeitsweisen beziehen. Ihnen werden aber nicht bestimmte Themen zugeordnet, vielmehr besteht der Anspruch, dass die Dimensionen integrierend auf einen Gegenstand bezogen werden und so dessen ganze inhaltliche Vielfalt entfalten. «Immer wieder muss betont werden, dass die Perspektiven und ihre inhaltliche Füllung nur in ihrer Vernetzung als Lösung der curricularen Probleme der Trivialisierung, der Uferlosigkeit und des Strukturmangels gelten können.» (Köhnlein, 2012, S. 343). Dieser Ansatz lässt sich damit als Versuch beschreiben, ein Vermessungsraster für die Gliederung möglicher Themen des Sachunterrichts bereitzustellen. In Bezug auf die Auswahl relevanter Themen, deren inhaltliche Vielfalt durch die Dimensionen erschlossen werden sollen, finden sich in diesem Ansatz Hinweise auf die Diskussion um die gesellschaftlichen Schlüsselprobleme von Klafki (2007), ergänzt mit heutigen (Köhnlein, 2013) sowie auf die Kriterien (Bedeutsamkeit, Zugänglichkeit und Ergiebigkeit) der Kultusministerkonferenz von 1980 (Köhnlein, 2012, S. 28).

Ebenfalls finden sich Beispiele von fächerübergreifenden und überfachlichen Kompetenzen, die durch einen vielperspektivischen Sachunterricht – neben den fachlichen Kompetenzen – erworben werden sollen.

Das Prinzip der (Viel-)Perspektivität eröffnet einen vielfältigen Zugang zu möglichen Themen. Es lässt aber offen, wie sich die eingeforderte Vernetzung der verschiedenen Dimensionen realisieren lässt; diese Arbeit wird weitgehend den Lehrpersonen überlassen. Es finden sich keine Überlegungen zur Planung und Durchführung von Unterricht, die ein additives Vorgehen verhindern könnten. Weiter erscheint unklar, inwiefern die Zusammenführung lebensweltlicher und disziplinärer Herangehensweisen in einer Dimension nicht eher verhindert, sich der Unterschiedlichkeit einer wissenschaftlichen und einer alltagsweltlichen Herangehensweise (z.B. deren Geltungsanspruch) bewusst zu werden und diese explizit zu thematisieren

Dem Leitgedanken der Vielperspektivität fühlt sich auch der Ansatz der didaktischen Netze verbunden (Kahlert, 2009). Die didaktischen Netze (vgl. z.B. Kahlert, 2009) zielen auf den Bildungsgehalt ab, der bei der Themenwahl einbezogen wird,

d.h. das Thema soll dazu beitragen, dass die Kinder «Anforderungen der Lebenswelt heute und in Zukunft angemessen verstehen und bewältigen» (Kahlert, 2009, S. 202) können. Das wesentliche Ziel ist, «dass die Kinder ihre Beziehungen zur Umwelt einnehmen, ausbauen, erweitern, gestalten und besser verstehen können» (Kahlert & Inckemann, 2001, S. 8). Die Wirklichkeit soll «durchschaubar und verständlich [gemacht werden], so dass die Schüler [und Schülerinnen] lernen, sich in ihr zu orientieren, in ihr zu handeln und sie verantwortlich mitzugestalten, sowohl in gegenwärtigen als auch in zukünftigen Lebenssituationen (Kahlert, 2004). **Der Anspruch didaktischer Netze liegt in der Erschliessung der inhaltlichen Potentiale eines Themas** (fachlich und bezogen auf die Vernetzung) im Vorfeld der Unterrichtsplanung. Kahlert (2014) unterscheidet zwischen (lebensweltlichen) Dimensionen und (fachlichen) Perspektiven; erstere sollen helfen, den Anspruch der Kinder auf Lebensweltorientierung einzulösen und Inhalte so auszuwählen, dass eine möglichst vielseitige Erschliessung der Sachen und Bereiche des Zusammenlebens möglich wird. Zur Identifizierung allgemeingültiger, belastbarer Wissensbestände werden diese Dimensionen mit fachlichen Perspektiven verknüpft, die als theoriefähige Konstruktionsrichtungen (Kahlert, 2009) beschrieben werden. Wie die fachbezogenen Dimensionen des Vielperspektivischen Sachunterrichts zielen die fachlichen Perspektiven auf eine Substanzstärkung des Sachunterricht. Zu den Perspektiven zählen beispielsweise die naturwissenschaftliche, die politische oder die ästhetische Perspektive. Bei der In-Beziehung-Setzung und Verknüpfung von Dimensionen und Perspektiven soll es nicht darum gehen, alle denkbaren Aspekte zu bearbeiten, die ein mögliches Thema offeriert, sondern darum, einen Themenbereich vielperspektivisch zu erschliessen und damit eine inhaltlich-substantielle Grundlage für fächerübergreifenden Unterricht zu schaffen. «Verknüpft werden sollen Lebenswelt- und Fachbezüge, und zwar so, dass in dem Netz reichlich Beute in Form eines motivierenden, an Schülererfahrungen anknüpfenden und in der Sache ergiebigen Unterrichts hängen bleibt. Und das Knüpfen soll ausdrücken, dass es dabei nicht um ein Schema geht, das standardisiert angewendet werden könnte, sondern eine letztlich immer neu zu erstellende, auf Zeit brauchbare Konstruktion.» (Kahlert, 1998, S. 17). Die lebensweltliche Dimension richtet den Blick dabei «vor allem auf die gegenstandsbezogenen Schülererfahrungen, auf das Vorwissen und die möglichen Interessen der Schüler am Gegenstand. Die fachlich orientiert formulierten Bezüge bringen die Anforderungen und die Angebote der Sache ins Spiel» (Kahlert, 1998, S. 23).

Der Ansatz der didaktischen Netze führt verschiedene Themen für den Sachunterricht auf und hilft die vielfältigen Potentiale eines Themas zu erschliessen. Er beantwortet aber die Frage nicht, wie mit dieser inhaltlichen Vielfalt umzugehen ist, welche Themen und Inhalte relevant sind und wie eine Vernetzung möglich wird (Richter, 2002). Dem vielperspektivischen Ansatz und dem Ansatz der didaktischen Netze wird, wie Kahlert (2009) selbst feststellt, denn auch vorgeworfen, den Sachunterricht inhaltlich zu überfrachten, methodisch oftmals in ein reines ‹Brainstorming› abzugleiten und passende Elemente wahllos miteinander zu verbinden (Feige, 2004; Reeken, 2002). Auf den letztgenannten Vorwurf reagiert Kahlert (2009) wie folgt: «ob die gefundenen Inhalte didaktisch gehaltvoll zu einem sinnvollen fächerübergreifenden Unterricht führen oder lediglich irgendwie passend zusammengefügt werden, hängt von der Professionalität und dem Verantwortungsbewusstsein der Lehrerinnen und Lehrer ab» (ebd. S. 239) - er überlässt somit die Frage der Integration den Lehrpersonen. Im Hinblick auf die durch die Integrationsorientierung zu erwerbenden fächerübergreifenden bzw. interdisziplinären Kompetenzen und deren Aufbau macht

dieser Ansatz – gemäss seinem Anspruch, die inhaltlichen Potentiale zu erschliessen – keine Aussagen.

Der Perspektivrahmen der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU, 2013) versteht sich als Kompetenzmodell, welches eine Grundlage für die kompetenzorientierte Planung, Durchführung und Evaluation des Sachunterrichts darstellt. Er sieht «Bildung [...] als ein die Identität eines Menschen in zentraler Weise konstituierendes Merkmal. Sie erweist sich durch solidarisches und verantwortungsvolles Handeln in der natürlichen, kulturellen, sozialen und technischen Umwelt, welches einen bewussten, reflektierten und verständigen Umgang mit erworbenen Kompetenzen voraussetzt. Kompetenzen sind damit ein erforderliches, nicht jedoch ein hinreichendes Moment von Bildung» (GDSU, 2013, S. 9). Daraus ableitend beschreibt der Perspektivrahmen, dass **«die besondere Aufgabe des Sachunterrichts [darin besteht], Schülerinnen und Schüler darin zu unterstützen, ihre natürliche, kulturelle, soziale und technische Umwelt sachbezogen zu verstehen, sie sich auf dieser Grundlage bildungswirksam zu erschliessen und sich darin zu orientieren, mitzuwirken und zu handeln»** (GDSU, 2013, S. 9). Der Perspektivrahmen der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (2013) versucht auf Gefährdungen des Sachunterrichts zu reagieren, welche das Verhältnis zwischen inhaltlicher Vielfalt und inhaltlicher Entgrenzung betreffen. Die Gefahr besteht in der mangelnden Kohärenz seiner Inhalte sowie einer zunehmende Erosion seiner Identität. Der Perspektivrahmen identifiziert hingegen zusammenhängende Perspektiven und legt die Elementaria des Faches fest, um so diesen Prozessen Einhalt zu gebieten und dem Fach ein klares Profil zugeben: Der Perspektivrahmen nennt fünf Perspektiven (z.B. raumbezogene, technische etc.), von denen angenommen wird, «die wesentlichen Ströme wissenschaftlichen Denkens so erfasst zu haben, dass damit die Repräsentanz des ‹Erbes der Zivilisation›, was die Wissenschaften angeht, im Hinblick auf die Vermittlung mit dem Horizont kindlicher Erfahrung in den meisten Fällen gewährleistet ist» (ebd., S. 345). **Den eigentlichen Kern des Perspektivrahmens bildet die ausführliche Darstellung und Diskussion des Potentials, des Bildungsgehalts und der zu vermittelnden Kompetenzen einzelner Perspektiven (GDSU, 2013)**. Der Perspektivrahmen zeigt also für jede Perspektive eine Liste von Themenbereichen, Fragestellungen, Konzepten auf, welche die wesentlichen Ströme des wissenschaftlichen Denkens repräsentiert. Die Perspektivenvernetzung wird als zentrale Idee des Sachunterrichts betont. Vier exemplarische Vernetzungsbeispiele werden als perspektivenvernetzende Themenbereiche aufgeführt.

Die Vernetzung von Perspektiven wird als wesentlich für den Sachunterricht hervorgehoben. Der Perspektivrahmen bleibt bezüglich Perspektiven-Integration jedoch eher vage: Es werden lediglich 4 exemplarische Vernetzungsbeispiele aufgeführt, diese jedoch nicht auf einer Metaebene diskutiert oder reflektiert: so werden bspw. keinerlei wirklich fächerübergreifende Kompetenzen genannt, die die Schülerinnen und Schüler neben den fachlichen Kompetenzen erwerben sollen (bspw. Synthesebildung, Geltungsanspruch unterschiedlicher Arten von Wissen diskutieren können). Die Kompetenzen in den vier exemplarischen perspektiven- integrierenden Themenbereichen sind eigens für diesen Themenbereich ausformuliert, jedoch sollten sie gemäss Ausführungen mit perspektivenbezogenen Kompetenzen korrespondieren. Inwiefern dieser Zusammenhang zwischen perspektivenbezogenen und perspektiven-integrierenden Kompetenzen genau besteht, wird nicht explizit gemacht.

Weiter wird nicht klar, nach welchen Kriterien perspektiven-integrierende Themenbereiche ausgewählt und vor allem ausgestaltet werden. Weiter beschränken

sich die Vernetzungsbeispiele wie bereits in der früheren Fassung des Perspektivrahmens «auf die Addition von Fachperspektiven zu einem Thema» (von Reeken, 2002, S. 158; vgl. auch die Kritik von Pech & Rauterberg, 2008), die die disziplinären Strukturen eher noch zu bekräftigen scheinen. Wie die möglichen Beiträge der einzelnen Perspektiven zur Bearbeitung komplexer Probleme und Themen gefasst werden können, damit der konkrete Beitrag identifiziert werden kann, bleibt so unterbestimmt.

Fazit zu den aktuelleren Ansätzen

Sowohl der vielperspektivische Sachunterricht, die didaktischen Netze als auch der Perspektivrahmen verstehen ein belastbares, intersubjektiv geteiltes Wissen als unabdingbare Voraussetzung für eine erfolgreiche Lebensbewältigung und sprechen sich für eine Praxis des Wissenserwerbs aus, die durch komplexe und authentische Problemstellungen gekennzeichnet ist. Diese stellen sich in der Regel nicht disziplinorientiert. Eine wichtige Voraussetzung für die Erreichung dieses Ziels und zur Bearbeitung der Problemstellungen wird in den drei Ansätzen in der Thematisierung einer Vielfalt von Perspektiven gesehen - Themen sollen dazu aspektreich und multidimensional aufgearbeitet werden.

Unklar bleibt jedoch, wie die möglichen Beiträge aus den einzelnen Perspektiven zur Bearbeitung komplexer Probleme und Themen ausgewählt und ausgerichtet werden, damit der konkrete Beitrag der jeweiligen Perspektive zur Bearbeitung einer konkreten Thematik identifiziert werden kann. Die Frage, wie die Perspektiven-Integration konkret vonstatten gehen soll bzw. welches Vorgehen bei der Planung und Umsetzung denkbar wäre, bleibt ebenfalls ausgespart. Es bleibt bei einem ‹NebeneinanderÐ der Perspektiven und damit bleibt auch undeutlich, wie sich aus verschiedenen Perspektiven auf einen Gegenstand ein vernetztes Bild des Gegenstandes entwickeln kann. Das Verständnis von Vernetzung ist ein additives, kein integratives, obwohl der Anspruch der Integration seit Jahren kursiert» (Pech & Rauterberg, 2008, S. 18f., vgl. auch Richter, 2001). Diese Kritik am Sachunterricht bestätigt sich nach wie vor.

2. Zusammenfassende Überlegungen zum Anspruch der Perspektiven-Integration und Ausblick

Grundsätzlich lässt sich feststellen, dass keine umfassende theoretische Grundlage in Bezug auf einen perspektiven-integrierenden Sachunterricht vorliegt, die auf allgemeine Akzeptanz stösst, d.h. es fehlt letztlich nach wie vor an gemeinsamen Orientierungspunkten für die Konzeption eines solchen Sachunterrichts (vgl. z.B. Kurowski u.a., 2000; Richter, 2002) und damit verbunden ein mehr oder weniger einheitliches Fach-Selbstverständnis. Als Konsens lassen sich lediglich zwei Anliegen identifizieren, erstens einen Unterricht gestalten zu wollen, der die Schülerinnen und Schüler unterstützt, ihre Lebenswirklichkeit zu erschliessen (vgl. auch Zierer, 2004; Bäuml-Rossnagl, 2008) und sie in die Lage versetzen soll, an der gesellschaftlichen Entwicklung mitzuwirken (vgl. auch Feige, 2004; Stoltenberg, 2004). Zweitens soll ausgehend von der Lebenswelt der Kinder im Sachunterricht disziplinäres Wissen aufgebaut und vernetzt, also disziplinäre Perspektiven letztlich integriert werden (vgl. Richter, 2002; Huber u.a., 2007), Das Verstehen der natürlichen, kulturellen, sozialen und technischen Umwelt vor dem Hintergrund gesellschaftlich komplexer Sachverhalte wie auch eine kritische Auseinandersetzung mit diesen, verlangt eine Bezugnahme auf verschiedene natur-, geistes- und sozialwissenschaftliche Disziplinen, mit jeweils

eigenem fachlichen Wissen und eigenen Verfahren zur Verfügung gestellt werden (vgl. z.B. GDSU, 2013; Defila & Di Giulio, 1998). Neben einer solchen Bezugnahme auf unterschiedliche Disziplinen muss ebenso eine Bewusstmachung und systematische Zusammenführung dieser disziplinären Wissensbestände und methodischen Herangehensweisen sowie deren Potentiale und Grenzen im Sachunterricht erfolgen. Voraussetzung dafür ist das In-Frage-Stellen gewohnter fachspezifischer Sichtweisen im Sachunterricht, in dem dieser fachliche Ordnungen aufbricht und so auch hilft, fachliche Grenzen zu erkennen.

Es stellt sich jedoch wie schon die Ausführungen oben zeigen die grundlegende Frage, wie dieses Zusammenspiel der unterschiedlichen disziplinären Zugänge im Unterricht umgesetzt werden kann. Die Frage nach dem Verhältnis von disziplinären Perspektiven und der Integration dieser Perspektiven sowie die Frage nach der Art von deren Umsetzung sind für den Sachunterricht zentral, denn ein perspektiven-integrierender Sachunterricht hat das Vorhandensein und Wahrnehmen der einzelnen Disziplinen zur Voraussetzung (vgl. auch Feige, 2000; Reeken, 2002). **Um eine Gesamtsicht einnehmen zu können, müssen die relevanten disziplinären Zugänge zum einen differenziert bearbeitet und zum anderen systematisch und zielgerichtet aufeinander bezogen werden** (vgl. u.a. Pech, 2013; Huber u.a., 2007). In aktuellen und auch schon früheren theoretischen Konzeptionen zum Sachunterricht sind die oben genannten Aspekte und die Frage wie eine Gesamtsicht unter Berücksichtigung disziplinärer Perspektiven eingenommen werden kann, jedoch eher vernachlässigt – es lassen sich diesbezüglich theoretisch-konzeptionelle Defizite ausmachen. **Bislang ist die gewünschte Integration auch in der Theorie des Sachunterrichts «lediglich eine Addition, in der nach- und nebeneinander Einzelthemen vermittelt werden»** (Richter, 2001, S. 2). Dies zeigen - wenn auch in unterschiedlicher Ausprägung - die Ausführungen zu den verschiedenen Konzeptionen in diesem Beitrag (vgl. dazu auch Pech, 2013; Thiel, 2003) - gleichzeitig wurde die Bedeutung der Integration von Perspektiven offensichtlich.

Vor dem Hintergrund der eben aufgezeigten Problemstellung müssen Beiträge zur Klärung folgender Fragen geleistet werden:

- Welches sind die Begründungen und Ziele für einen perspektiven-integrierenden Sachunterricht?
- Welches sind die Grundbegriffe für die Konzeption eines perspektiven-integrierenden Sachunterrichts?
- Welche Anforderungen gelten für einen perspektiven-integrierenden Sachunterricht?
- Wie kann der Sachunterricht fachdidaktisch konzipiert sein, um den Anforderungen zu entsprechen?

Diese Fragen und damit verbundenen Unklarheiten müssen bearbeitet werden, damit sich Vor-schläge zur Integration disziplinärer Perspektiven in Konzeptionen des Sachunterrichts nicht den Vorwurf der Beliebigkeit und der fehlenden theoretischen Grundlegung gefallen lassen müssen.

Literatur

Bäuml-Rossnagl, M.-A. (2008). Weltverstehen durch menschliche Bildungsprozesse im Sachunterricht. In A. Kaiser (Hrsg.), *Die Welt als Ausgangspunkt des Sachunterrichts* (Vol. 6, S. 64–69). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Becher, H. R. (1973). Synthese-Konzept. *Versuch einer unterrichtstheoretischen Konzeption für den Sachunterricht der Grundschule.* Bayreuth: Schriftenreihe der EWF Beyreuth.

CIEL-Arbeitsgruppe Reutlingen (1976). *Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht - Einführung, Übersicht, Nutzungsvorschläge, Implementations- Programm.* Stuttgart: Klett.

Daum, E. (2000). Die Fächer lassen einen im Stich - Plädoyer für mehr Wirklichkeitsbewussstsein im Sachunterricht. In G. Löffler, V. Möhle, D. von Reeken, & V. Schwier (Hrsg.), *Sachunterricht - zwischen Fachbezug und Integration* (S. 50–62). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Defila, R., & Di Giulio, A. (1998). Interdisziplinarität und Disziplinarität. In J.-H. Olbertz (Hrsg.), *Zwischen den Fächern - über den Dingen?: Universalisierung versus Spezialisierung akademischer Bildung* (S. 111–137). Opladen: Leske + Budrich.

Duncker, L. (2004). Der Erziehungsanspruch des Sachunterrichts. In L. Duncker & W. Popp (Hrsg.), *Kind und Sache. Zur pädagogischen Grundlegung des Sachunterrichts* (S. 29–40). Weinheim und München: Juventa Verlag.

Duncker, L. (2007). Die wissenschaftliche Identität des Sachunterrichts. In D. Pech & M. Rauterberg (Hrsg.), *Sachunterricht als wissenschaftliche Disziplin* (S. 13–18). Verfügbar unter: http://widerstreitsachunterricht.de/beihefte/extra-beiheft/extra-beiheft.pdf (17.12.2016).

Feige, B. (2000). Integrativer und fächerübergreifender Sachunterricht - historische, fachdidaktische und allgemeindidaktische Orientierungen. In G. Löffler, V. Möhle, D. von Reeken, & V. Schwier (Hrsg.), *Sachunterricht - zwischen Fachbezug und Integration* (S. 63–79). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Feige, B. (2004). *Der Sachunterricht und seine Konzeptionen: historische, aktuelle und internationale Entwicklungen.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (2002). *Die Welt zur Heimat machen?* (Engelhardt, Wolf & Stoltenberg, Ute, Hrsg.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (2011). *Sachunterricht - auf dem Weg zur Inklusion.* (H. Giest, A. Kaiser, & C. Schomaker, Hrsg.) (Vol. 21). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. Verfügbar unter: http://www.gdsu.de/wb/media/PDF/1798.pdf (17.12.2016).

Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (2012). Perspektivrahmen Sachunterricht. Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (2013). *Der Sachunterricht und seine Didaktik, Bestände prüfen und Perspektiven entwickeln.* (H.-J. Fischer, H. Giest, & D. Pech, Hrsg.) (Vol. 23). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Giel K., Hiller G. G. & Krämer, H. (1974). *Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht.* Bd. 1. Aufsätze zur Konzeption 1. Stuttgart: Klett.

Giel, K. (1974). *Perspektiven des Sachunterrichts.* In K. Giel, G.G. Hiller & H. Krämer (Hrsg.), Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht. Bd. 1. Aufsätze zur Konzeption 1 (S. 34-66). Stuttgart: Klett.

Giel, K., Hiller, G. G. & Krämer, H. (1975). *Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht.* Bd.2. Aufsätze zur Konzeption 2. Stuttgart: Klett

Giest, H. (2010). *Anschlussfähige Bildung im Sachunterricht.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Giest, H., & Hartinger, A. (2009). Diskussionen zum Sachunterricht - Treffen der Kommission Perspektivrahmen. GDSU-Info, 44, 6–8.

Giest, H., Hartinger, A., & Kahlert, J. (2008). Auf dem Weg zu einem sachunterrichtlichen Kompetenzmodell. In H. Giest (Hrsg.), *Kompetenzniveaus im Sachunterricht (*S. 155–180). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Gumpler, E. (1996). Heimatkunde - Sachunterricht, Schulfach ohne universitäre Bezugsdisziplin. In E. Gumpler & S. Wittkowske (Hrsg.), *Sachunterricht heute, Zwischen interdisziplinärem Anspruch und traditionellem Fachbezug.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hiller, G. G. (1974). Die Elaboration von Handlungs- und Lernfähigkeit durch eine kritisch unterrichtliche Rekonstruktion von Themen des öffentlichen Diskurses. In K. Giel, G.G. Hiller & H. Krämer (Hrsg.), *Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht.* Bd. 1. Aufsätze zur Konzeption 1 (S. 67-81). Stuttgart: Klett.

Huber, S.; Künzli David, Ch.; Trevisan, P.; Di Giulio, A. & Schmid, K. (2007). *Ausbildung von Lehrpersonen für den Sozial- und Sachunterricht – Theoretische Grundlagen, Anforderungen und Illustration.* Arbeitsbericht 01/07; Fachhochschule Nordwestschweiz.

Kahlert, J. (1998). Didaktische Netze knüpfen - Ideen für die thematische Strukturierung fächerübergreifenden Unterrichts. In L. Duncker & W. Popp (Hrsg.), *Über Fachgrenzen hinaus. Chancen und Schwierigkeiten des fächerübergreifenden Lehrens und Lernens* (Vol. 2: Anregungen und Beispiele für die Grundschule, S. 13–34). Heinsberg: Dieck.

Kahlert, J. (2004). Lebenswelten erschliessen. In A. Kaiser & D. Pech (Hrsg.), *Neuere Konzeptionen und Zielsetzungen im Sachunterricht* (Vol. 2 Basiswissen Sachunterricht, S. 32–41). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Kahlert, J. (2009). *Der Sachunterricht und seine Didaktik* (3. Auflage). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kahlert, J. (2014). Zwischen didaktischer Vernunft und inhaltlicher Beliebigkeit - Vielperspektivität im Sachunterricht. *Zeitschrift Für Grundschulforschung*, 7(2), 9–21.

Kahlert, J., & Inckemann, E. (2001). Wissen, Können und Verstehen: über die Herstellung ihrer Zusammenhänge im Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kaiser, A. (2006). *Neue Einführung in die Didaktik des Sachunterrichts* (10., vollst. überarb. Neuaufl.). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Köhnlein, W. (1999). Vielperspektivisches Denken - eine Einleitung. In W. Köhnlein, B. Marquardt-Mau, & H. Schreier (Hrsg.), *Vielperspektivisches Denken im Sachunterricht* (S. 9–23). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Köhnlein, W. (2001). Einleitung: Innovation und zukunftsfähige Bestände. In W. Köhnlein & H. Schreier (Hrsg.), *Innovation Sachunterricht - Befragung der Anfänge nach zukunftsfähigen Beständen* (S. 7–20). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Köhnlein, W. (2012). *Sachunterricht und Bildung.* Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Köhnlein, W., Marquardt-Mau, B. & Duncker, L. (2013). Vielperspektivität. Verfügbar unter: www.widerstreit-sachunterricht.de (17.12.2016).

Köppen, H., Turowski, E. & Timm, U. (1980). Fächerübergreifender Sachunterricht in der Primarschule (Biologie – Geographie – Ökonomie) am Beispiel: Mit Wasser muss hausgehalten werden. In *Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe, Heft 2*, 93-97.

Kurowski, E., Hüttl, I., Jansen, H., Köppen, H., Stanzel, J., & Timm, U. (2000). Fächerübergreifender Sachunterricht: Konzept der Didaktischen Zentrierung (dargelegt an einem Ausschnitt aus der Lebenswirklichkeit der Grundschüler: Trinkwasserversorgung). In G. Löffler, V. Möhle, & D. von Reeken (Hrsg.), *Sachunterricht - Zwischen Fachbezug und Integration* (S. 147–169). Bad Heilbrunn/ Obb.: Klinkhardt.

Michalik, K., & Murmann, L. (2007). Sachunterricht - zur Fachkultur eines Integrationsfachs. In J. Lüders (Hrsg.), *Fachkulturforschung in der Schule* (S. 101–115). Opladen; Farmington Hills, MI: Budrich.

Pech, D. (2013). Konstruktion Instruktion. Überlegungen zu einer didaktischen Verwirrung. In H.-J. Fischer, H. Giest, & D. Pech (Hrsg.), *Der Sachunterricht und seine Didaktik Bestände prüfen und Perspektiven entwickeln* (S. 71–80). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Pech, D., & Rauterberg, M. (2008). Auf den Umgang kommt es an. ‹Umgangsweisen› als Ausgangspunkt einer Strukturierung des Sachunterrichts. Skizze der Entwicklung eines «Bildungsrahmens Sachlernen. Verfügbar unter: *www.widerstreit-Sachunterricht.de* (17.12.2016).

Rauterberg, M. (2004). Grundschulentwicklung und Sachunterricht: fächerintegrierend oder fächervermeidend? *Vortrag an der Universität Kassel unter der Themenstellung: «Schul- und Unterrichtsentwicklung in der Grundschule unter Berücksichtigung der Integration von sozial- und naturwissenschaftlichen Aspekten im Sachunterricht*, (2), 1–8.

Richter, D. (2001). Ist der integrierte Sachunterricht Vorbild oder Warnung für eine sozialwissen-schaftliche Bildung in den Sekundarstufen? *sowi-onlinejournal.* Verfügbar unter: www. sowi-onlinejournal.de/2001-1/richter.htm (17.12.2016).

Richter, D. (2002). Sachunterricht - Ziele und Inhalte: ein Lehr- und Studienbuch zur Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Rohen-Bullerdiek, C., Dietrich, S. & Wulfmeyer, M. (2015). Interdisziplinarität und Umgang mit Heterogenität als zentrale Komponenten der Lehrer/innenausbildung im Sachunterricht. In H.-J. Fischer, H. Giest, K. Michalik (Hrsg.) *Bildung im und durch Sachunterricht* (S. 239-245). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Stoltenberg, U. (2004). Perspektivrahmen Sachunterricht - ein Beitrag zur fachlichen und bildungspolitischen Profilierung des Sachunterrichts. In A. Kaiser & D. Pech (Hrsg.), *Neuere Konzeptionen und Zielsetzungen im Sachunterricht* (Vol.

2 Basiswissen Sachunterricht, S. 152–157). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Tänzer, S., Schomaker, C. & Heran-Dörr, E. (2014). *Sachunterricht vielperspektivisch planen. Un-terrichtsvorschläge zum Inhaltsbereich «Zeit».* Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Thiel, S. (2003). Die Zusammenarbeit von Natur- und Sozialwissenschaften im Sachunterricht. In H.-W. Kuhn (Hrsg.), *Sozialwissenschaftlicher Sachunterricht. Konzepte, Forschungsfelder, Methoden* (S. 287–303). Herbolzheim: Centaurus Verlag & Media.

Thomas, B. (2013). *Der Sachunterricht und seine Konzeptionen. Historische und aktuelle Entwicklungen.* Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.

von Reeken, D. (2002). Paradiesgarten oder Höllenpfuhl? Historisches Lernen im Sachunterricht zwischen Fachansprüchen und Lebensweltbezug. In B. Schönemann & H. Voit (Hrsg.), *Von der Einschulung bis zum Abitur: Prinzipien und Praxis des historischen Lernens in den Schulstufen* (S. 151–163). Idstein: Schulz-Kirchner.