



Leena Bröll (Autor)

**Entwicklung und Evaluation praxisbezogener
Kompetenzförderungsmodelle im Rahmen des
NAWillino-Projekts am Beispiel von
Lehrerfortbildungsangeboten und eines
Experimentierkoffersets für naturwissenschaftliches
Lehren und Lernen im Grundschulbereich**



<https://cuvillier.de/de/shop/publications/1066>

Copyright:

Cuvillier Verlag, Inhaberin Annette Jentsch-Cuvillier, Nonnenstieg 8, 37075 Göttingen, Germany

Telefon: +49 (0)551 54724-0, E-Mail: info@cuvillier.de, Website: <https://cuvillier.de>

1 Einleitung

„The fate of our country depends on the education of our youth.“
(Aristoteles, 384-322 v. Chr.)

Dieser Ausspruch von Aristoteles zeigt, dass dem Anspruch, die Jugend adäquat auf ihre zukünftigen Aufgaben vorzubereiten, nicht erst in unserer Zeit eine große Bedeutung beigemessen wird. Doch was genau bedeutet dieses Anliegen für den Bereich der Naturwissenschaften, vor allem in der Grundschule?

Damit die Diskussion um naturwissenschaftliche Bildung in der Grundschule konstruktiv vollzogen werden kann, ist es wichtig, sich mit der Geschichte des Sachunterrichts auseinanderzusetzen. Vor allem die Position der Naturwissenschaften muss dabei genau analysiert werden, wenn der Sachunterricht im Wandel der Zeit beschrieben wird. Nur mit diesem Wissen wird die Diskussion um Inhalte und Bildungsziele des naturwissenschaftlichen Unterrichts der heutigen Zeit verständlich (vgl. Kapitel 2).

Die Zukunft unserer auf Naturwissenschaften und Technik beruhenden Industriegesellschaft ist in besonderem Maße abhängig von der Qualifizierung junger Menschen in eben diesen Fächern. Die internationalen Vergleichsstudien TIMSS, PISA und IGLU (inklusive Ergänzungsstudie) thematisieren unter anderem den Kenntnisstand deutscher Schüler¹ (vgl. Kapitel 3). Aufgrund der in diesen Studien aufgedeckten Defizite bezüglich der naturwissenschaftlichen Bildung sind vielfältige Konsequenzen diskutiert worden, um diese Misere zu beheben. Ein Ansatz, der durch neuere kognitionspsychologische Erkenntnisse gestützt wird, verfolgt das Ziel, mit dem naturwissenschaftlichen Unterricht nicht erst in der Sekundarstufe I zu beginnen, sondern bereits in der Grundschule. Als Konsequenz aus den Ergebnissen der Ergänzungsstudie von IGLU muss es darum gehen, eine Weiterentwicklung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Verständnisses bereits in der Grundschule anzustreben, denn „ein entsprechend hohes Verständnisniveau wird man [...] nur dann erreichen können, wenn die Möglichkeiten für einen anspruchsvollen Mathematik- und Naturwissenschaftsunterricht an den Grundschulen konsequent ausgeschöpft werden“ (Demuth, 2005, S. 104). Oftmals wird die mangelnde Thematisierung naturwissenschaftlicher Inhalte in der Grundschule damit belegt, dass Kinder in diesem Alter noch nicht in der Lage sind, kausale Schlussfolgerungen zu ziehen und zwischen Evidenz und Theorie zu unterscheiden. Aus diesem Grund ist es notwendig, biologische Grundlagen des Lernens, Lerntheorien (vgl. Kapitel 4) sowie lernpsychologische Voraussetzungen der Schüler zu kennen. Auch muss

¹ Anmerkung: Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird im Rahmen dieser Arbeit stets das generische Maskulin verwendet, das sich sowohl auf Personen männlichen als auch weiblichen Geschlechts bezieht.

die Frage thematisiert werden, ob Kinder im Alter von sechs bis zehn Jahren bereits in der Lage sind, naturwissenschaftliche Beobachtungen erklären zu können oder ob naturwissenschaftliche Aspekte nur auf der phänomenologischen Ebene erarbeitet werden können (vgl. Kapitel 5). Dieses Wissen ist wichtig, um einen adressatengerechten naturwissenschaftlichen Unterricht zu konzipieren und die Schüler weder zu über- noch zu unterfordern.

Betrachtet man die Situation im naturwissenschaftlichen Grundschulunterricht, so fallen vor allem zweierlei Defizite auf: Zahlreiche Untersuchungen (Bolte und Streller, 2007; Bröll u. a., 2007; Möller, 2004) zeigen, dass viele Grundschullehrer sich im Rahmen ihrer Ausbildung nicht oder nur unzureichend mit naturwissenschaftlichen Fragestellungen beschäftigen. Da aber bereits seit einigen Jahren naturwissenschaftliche Inhalte auch Themen in den Bildungsplänen der unterschiedlichen Bundesländer sind, müssen zahlreiche Grundschullehrkräfte fachfremd unterrichten. Aus diesem Grund behandeln viele Lehrer oftmals keine naturwissenschaftlichen Themenstellungen oder erschließen diese gar experimentell.

Ein weiteres Manko liegt in der Ausstattung der Grundschulen. Diese ist für einen experimentell ausgerichteten naturwissenschaftlichen Sachunterricht häufig nur unzureichend (Bröll u. a., 2007).

Um diese Defizite näher zu quantifizieren und einen aktuellen Einblick in die Situation des naturwissenschaftlichen Unterrichts in Baden-Württemberg zu erhalten, werden im Rahmen einer empirischen Studie folgende Themenbereiche schwerpunktmäßig erforscht (vgl. Kapitel 6): Die Beurteilung der eigenen Qualifikation durch das Studium zur Behandlung naturwissenschaftlicher Themenfelder, die Einschätzung des eigenen Interesses, die Wahrnehmung der eigenen Kenntnisse zu naturwissenschaftlichen Themengebieten sowie der Stellenwert naturwissenschaftlicher Inhalte im eigenen Unterricht.

Als Konsequenz aus dieser Untersuchung sowie der bereits bekannten Forschungsergebnisse wird im Rahmen der hier vorliegenden Dissertation ein Experimentierkastensystem – die NAWilino-Box – konzipiert. Dieses beinhaltet Experimentiermaterialien für annähernd 100 Experimente. Ziel bei der Erstellung ist es, die vom Bildungsplan 2004 Baden-Württemberg vorgegebenen Versuche für die Klassenstufen 1 bis 4 abzudecken. Darüber hinaus soll den Lehrkräften ein Repertoire an grundschulrelevanten Versuchen zur Verfügung gestellt werden (vgl. Kapitel 7).

Als eine weitere sinnvolle Maßnahme zur Optimierung der naturwissenschaftlichen Kompetenz von Grundschullehrkräften ist die Verbesserung und Erweiterung eines sinnvollen Lehrerfortbildungskonzepts zu nennen. Damit die Grundschullehrer in das Arbeiten mit der Box eingewiesen werden und einen Einblick in die möglichen grundschulrelevanten Experimente und deren Einbettung in den Unterricht erhalten, wird deshalb parallel zur Konzeption der NAWilino-Box ein Fortbildungskonzept ausgearbeitet, das die Lehrkräfte im Idealfall vor dem Erwerb der NAWilino-Box durchlaufen. Damit die Lehrkräfte bestmöglich von der Fortbildung profitieren und die Inhalte auch in ihren Un-

terricht integrieren, wird darauf geachtet, dass sowohl Theorie- als auch Praxisaspekte thematisiert werden (vgl. Kapitel 8).

Um die Sinnhaftigkeit und Nachhaltigkeit der Konzeption zu belegen, wird diese im Rahmen einer breit angelegten empirischen Untersuchung evaluiert. Es wird untersucht, inwieweit das Fortbildungskonzept zu einer Veränderung des Selbstkonzepts der Lehrkräfte hinsichtlich fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer und experimenteller Aspekte führt und inwieweit diese zu einer verstärkten Behandlung naturwissenschaftlicher Inhalte im Unterricht führt. Darüber hinaus soll belegt werden, dass die NAWilino-Box ein Hilfsmittel dafür sein kann, die experimentelle Vorgehensweise im Unterricht einer rein theoretischen Erarbeitung naturwissenschaftlicher Inhalte vorzuziehen (vgl. Kapitel 9). Mit einem Resümee und einem Ausblick schließt die Arbeit (vgl. Kapitel 10).

2 Der Sachunterricht im Wandel der Zeit

Der Sachunterricht wird in fachdidaktischen Publikationen gelegentlich als junges Fach eingestuft. Die Entstehung wird dabei auf die Zeit um 1970 datiert. Damals wird der Sachunterricht als Fach im Lehrplan etabliert und löst den bis dato vorherrschenden heimatkundlichen Unterricht ab. Wer allerdings so argumentiert, vernachlässigt die Geschichte des Sachunterrichts und verdrängt eine Vorgeschichte, der auch der moderne Sachunterricht seine Entstehung verdankt (Götz, 2007).

Ziele und Inhalte des Sachunterrichts und seiner Vorgänger ändern sich immer wieder, werden diskutiert und überarbeitet. Diese Entwicklung ist bis heute nicht abgeschlossen. Stets geht es darum, die Themenschwerpunkte des Sachunterrichts den unterschiedlichen Anforderungen der jeweiligen Zeit anzupassen. *Den* Sachunterricht als Fach gibt es dabei nicht, sondern er ist immer ein Konglomerat verschiedener Disziplinen.

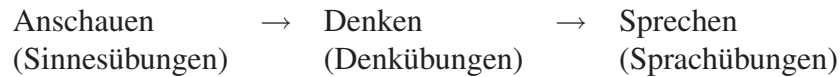
Im Folgenden soll ein Überblick über die Entwicklungen des Sachunterrichts gegeben werden. Insbesondere wird dabei aufgezeigt, wie sich die Anteile der Naturwissenschaften verändern. Dabei wird deutlich, dass auch die Politik stets Einfluss auf die Inhalte nimmt.

2.1 Der Sachunterricht als Realienunterricht

Der erste historisch bedeutsame Vorläufer des Sachunterrichts ist der sogenannte Realienunterricht mit seinen unterschiedlichen Ausprägungen. Unterrichtsgegenstand sind Realien, d. h. Sachverhalte und Kenntnisse hauptsächlich über naturwissenschaftliche Themen wie beispielsweise die Erdanziehungskraft, Magnetismus, etc. Davor gibt es nur Schreib-, Lese- und Rechenschulen. Elemente eines heutigen Sachunterrichts werden nicht gelehrt. Diese erste Änderung wird von Johann Amos Comenius (1592-1670) mit initiiert. Er führt die „Muttersprachschule“ für Kinder zwischen dem siebten und zwölften Lebensjahr ein. Durch sein Werk „Orbis sensualium pictus“ (Die sichtbare Welt, 1658) gibt er dem Realienunterricht erste Konturen. Dieses Buch verbindet Sprache mit bildlicher Sachdarstellung und bleibt auch für einen Zeitraum von über 100 Jahren das am meisten verbreitete Schulbuch in Deutschland (Reble, 1987).

Voraussetzung für die Entstehung des anschauungsorientierten Realienunterrichts ist das Aufkommen eines empirisch-induktiven Wissenschaftsverständnisses und des Paradigmas, dass jede Erkenntnis auf sinnlicher Wahrnehmung basiert.

Das didaktische Grundprinzip des Realienunterrichts ist die Abfolge:



auf der Grundlage der erfahrbaren Sachwelt und der Anwendung des Anschauungsprinzips: „... so viel als möglich die Weisheit nicht aus Büchern schöpfen, sondern aus der Betrachtung von Himmel und Erde, Eichen und Buchen... Die Dinge müssen den Sinnen nahe gebracht werden: Sichtbares den Augen, Hörbares den Ohren, Riechbares der Nase, Schmeckbares dem Geschmack, Fühlbares dem Gefühl. Der Anfang des Wissens soll vom Sinnlichen sein... mit realer Anschauung gemacht werden“ (Bäuml-Roßnagl, 1988, S. 146). Von dieser sinnlichen Auffassung glaubt man, zu den Naturgesetzen gelangen zu können.

Mit dem Realienunterricht wird hinsichtlich des unterrichtsmethodischen Vorgehens eine klare Abkehr vom reinen Verbalunterricht vollzogen, da alles, was gelehrt wird, entweder direkt oder durch bildliche Darbietung den Sinnen präsentiert werden soll (Bäuml-Roßnagl, 1988). Dieser Grundsatz findet sich auch in aktuellen Konzeptionen des Sachunterrichts wieder, wenn es darum geht, Schülern Lerngegenstände allumfassend, d. h. auf mentaler, emotionaler als auch auf handlungsorientierter Ebene nahezu bringen.

Andreas Reyher (1601-1673), ein Zeitgenosse von Comenius, leitet unter Beibehaltung des Anschauungsgedankens eine Säkularisierung des Realienunterrichts ein. Mit der von Reyher erarbeiteten Gothaer Schulordnung (1642) wird der Realienunterricht erstmals in einen offiziellen Lehrplan aufgenommen. In der von ihm entworfenen Konzeption findet eine Orientierung nicht mehr an einer göttlichen Schöpfungsordnung statt, sondern an utilitaristischen Ansprüchen. Der Unterricht soll vor allem niederen Bevölkerungsschichten nützliches und lebenspraktisch verwertbares Wissen vermitteln (Götz, 2007).

Im Zeitalter der Aufklärung (Vertreter u. a. Jean Jacques Rousseau (1712-1778)) erreichen die Realien in den Bildungseinrichtungen der Philanthropen eine gewaltige Wertschätzung. „Das manifestiert sich in der dominanten Stellung, die dem einzelfachlichen Realienunterricht in der philanthropischen Schulpraxis eingeräumt wird, in der bereits Fünf- und Sechsjährige sich z. B. mit Erdkunde, Naturlehre oder Geschichte beschäftigen. [...] Bedingt durch die Rezeption der Gedanken Rousseaus radikalisieren die Philanthropen mit ihrer Favorisierung der direkten Sachbegegnung den Anschauungsgrundsatz und ergänzen ihn durch die kindliche Selbsttätigkeit. [...] Es ist die Bildung aller Kräfte und Fähigkeiten des Kindes, mit der dem Realienunterricht eine neue subjektzentrierte Aufgabe wächst“ (Götz, 2007, S. 223).

Diese unterschiedlichen Ausprägungen des Realienunterrichts bleiben während des 18. Jahrhunderts auf wenige Gebiete beschränkt und erfahren keine großflächige Verbreitung. Erst im 19. Jahrhundert werden entscheidende Entwicklungsfortschritte erzielt, in deren Kontext der heimatkundliche Unterricht entsteht.

2.2 Der Sachunterricht als Heimatkunde

Mitte/Ende des 19. Jahrhunderts kommt Kritik am Sachunterricht als Realienunterricht auf. Vielerorts werden Fehlformen des Realienunterrichts beobachtet. Oftmals geht der Anschauungsunterricht im Sprachunterricht unter. Aber auch die Tatsache, dass der Realienunterricht mehr und mehr in Einzelfächer zerfällt, führt dazu, dass er aus den Volksschulen verbannt wird. Diese Klage über die Zersplitterung des Wissens begleitet die weitere Entwicklung des Sachunterrichts bis ins 20. Jahrhundert hinein. Stattdessen gibt es nun viele theoretische und praktische Vorschläge für einen sachbezogenen heimatlischen Anschauungsunterricht. Als Legitimationsgrundlage für diesen dient Pestalozzis Pädagogik und die von ihm vertretene Auffassung, dass „näheste Verhältnisse“ bildende Wirkung haben und Erkenntnisgewinn an Anschauung gebunden ist (Pestalozzi und Dietrich, 1983, S. 6). Christian Wilhelm Harnisch (1787-1864) und Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg (1790-1866) sind die wohl prominentesten Vertreter des heimatkundlichen Unterrichts¹ im 19. Jahrhundert. Leitgedanke für den neuen Unterricht ist die Ganzheit, die sich z. B. in der von Harnisch konzipierten *Weltkunde* (1816) repräsentiert und von der eine „Überwindung zusammenhangloser Einzelkenntnisse“ erwartet wird (Götz, 2007, S.224).

Für den heimatlischen Unterricht gilt darüber hinaus eine vierstufige Unterteilung, die vom Nahen zum Fernen schreitet: Über die unmittelbare Erfahrungsnähe ihres alltäglichen Lebens und die Erlebniswelt innerhalb der Familie hinaus sollen die Kinder auch für die Dorf- und Stadtgemeinschaft und zum Schluss für die Welt sensibilisiert werden (Plöger und Renner, 1996; Gervé, 2000b). Die Stoffanordnung ist also nicht durch das Fachprinzip, sondern durch das Raumprinzip bestimmt. Diese Festlegung währt sehr lange und beeinflusst den Heimatkundeunterricht bis in die 1960er Jahre hinein.

Dem Realienunterricht verhaftet bleibt Harnisch dahingehend, was die Methode der unmittelbaren Anschauung angeht. Heimatkundeunterricht erhält den Charakter eines Sachfaches, das ein fächerteiliges Lernen überwinden und somit einen fächerintegrierenden Unterricht ermöglichen soll.

Diese Konzeption, die bei Harnisch noch den Status einer Unterrichtsmethode hat, wird von Diesterweg zu einem Unterrichtsfach gemacht. Diesterweg fordert für die Kinder zuerst einen Anschauungsunterricht, der sich mit realen Gegenständen rund um das Schulhaus beschäftigen soll und somit die Heimat in einer ersten Stufe als Nahraum

¹ Synonym werden die Begriffe heimatlischer oder heimatkundlicher Anschauungsunterricht, heimatkundlicher Gesamtunterricht und heimatkundlicher Sachunterricht verwendet (Ragaller, 2001).

präsentiert. Im Anschluss daran soll ein Realienunterricht erfolgen, der sich an den einzelnen Fächern orientieren soll.

Zum Vorzeigemodell werden die unterrichtspraktischen Überlegungen von Friedrich August Finger (1808-1888), die er auch in dem Buch „Anweisungen zum Unterricht in der Heimatkunde, gegeben am Beispiel der Gegend von Weinheim an der Bergstraße“ (1844) festhält. Aus diesem Grund wird Finger auch als Vater der Heimatkunde gesehen. Finger versteht Heimatkunde als eigenständiges Fach. Geographische Aspekte dominieren bei Finger den heimatlichen Anschauungsunterricht und die Heimatkunde, aber auch naturkundliche und geschichtliche Inhalte werden thematisiert, wenn sie für das geographische Verständnis wichtig sind (Götz, 2007).

Trotz der Akzeptanz für diese Form von Heimatkundeunterricht entspricht die Realität in den Volksschulen den theoretischen Gedanken nur selten. Vor allem in ländlichen Volksschulen wird ein Unterricht betrieben, der sich auf den Erwerb von Kulturtechniken und religiöse und heimatliche Gesinnungsbildung beschränkt.

Bedingt durch die Zeit des Ersten Weltkriegs erhält die Gesinnungsbildung eine wichtige Rolle, was sich darin niederschlägt, dass als neue Aufgabe des heimatkundlichen Unterrichts die Erziehung zu Heimmattreue und -liebe hinzukommt. Es geht weniger um eine Qualifizierung als vielmehr um eine Sozialisierung (Bäumel-Roßnagl, 1988).

Eine Weiterentwicklung des heimatlichen Anschauungsunterrichts ist die Einführung des Gesamtunterrichts, innerhalb dessen der Sachunterricht in Form von Heimatkunde eine wichtige Position einnimmt. Vertreter wie Berthold Otto (1859-1933) oder auch der Leipziger Lehrerverein propagieren einen Gesamtunterricht, der die Grundlage des Unterrichts sein und der sich um die aus dem Anschauungsunterricht gewonnene Sacheinheit konzentrieren soll. Der Grundgedanke dieser Unterrichtsform ist, dass einzelne Fächer eingeschränkt bzw. aufgehoben werden, so dass das Kind ganzheitliche Erfahrungen der Lebenswirklichkeit machen und ein ganzheitliches Weltbild aufbauen kann.

Erst ab der Etablierung der Grundschulen durch die Weimarer Verfassung 1919, das große Grundschulgesetz 1920, die 1921 erlassenen preußischen Richtlinien sowie die Reichsrichtlinien von 1923 kann man von einer flächendeckenden Einführung der Heimatkunde sprechen. In den 1920er Jahren kommt eine Bewegung auf, in der der Sachunterricht sich wieder heimatkundlichen Themen zuwendet. Die Heimat als ganzheitliche, anschauliche Grundlage soll zu kindgemäßen Erkundungen der näheren Erfahrungswelt einladen (Bäumel-Roßnagl, 1988), was sich auch in der Tradition Rousseaus widerspiegelt. Vertreter wie Eduard Spranger (1882-1963) messen der Heimatkunde einen großen Bildungswert bei und sehen das neue Unterrichtsfach als „Ganzheitsfach“ an, welches die Fächertrennung überwinden soll. Auch einem subjektiven Bildungswert der Heimatkunde wird viel Wert beigemessen: „Der Mensch hat, wo er auch lebe, immer eine Umwelt... eine Heimat hat er nur da, wo er mit dem Boden und mit allem Naturhaft-Geistigen, das diesem Boden entsprossen ist, innerlich verwachsen ist“

(Bäumli-Roßnagl, 1988, S. 155). In diese Zeit fällt auch die Gründung der Grundschule als eigenständige Schulform. Grundschulen sollen Kinderschulen mit eigenem Profil sein und als Stätte einer grundlegenden Bildung dienen, die durch den ersten systematischen Unterricht vermittelt bzw. erarbeitet wird. Schulorganisatorisch wird dabei zwischen dem heimatkundlichen Gesamtunterricht während der ersten zwei Jahrgangsstufen und der eigentlichen Heimatkunde in Klasse 3 und 4 unterschieden. Das bedeutet, dass in den ersten zwei Grundschuljahren heimatliche Inhalte in einem ungefächerten Gesamtunterricht im Mittelpunkt stehen, Heimatkunde als eigenständiges Fach und als Vorbereitung auf den erdkundlichen, naturkundlichen und geschichtlichen Unterricht im dritten und vierten Schuljahr gelehrt wird. „Die lern- und entwicklungspsychologischen Paradigmen der Heimatkunde gingen von einer Ganzheitlichkeit des kindlichen Wesens und einer Totalauffassung der Welt aus, die ungefächert und umfassend gedacht wurde“ (Jung, 2007, S. 242).

Mit dem heimatkundlichen Unterricht werden im Wesentlichen zwei Ziele verfolgt:

- Erschließen, Verstehen und Bewältigen der umgebenden Sachwelt.
- Propädeutische Vorbereitung auf die Sachfächer der weiterführenden Schulstufen, dies gilt vor allem für den eigentlichen Heimatkundeunterricht in Klasse 3 und 4.

Diese beiden Ziele werden, bedingt durch das schockierende Kriegsende 1918, ergänzt durch eine verstärkte Hinführung zur Heimatliebe (Jung, 2007).

Als Grundprinzip wird mit dem heimatkundlichen Unterricht vor allem die *Orientierung am Kind* verfolgt, wobei damit nicht die Orientierung am einzelnen Individuum gemeint ist, sondern eine Orientierung am abstrakten Durchschnittskind der jeweiligen Altersstufe. Daneben wird *Anschaulichkeit* als wichtiges Prinzip gesehen. Aber auch *Heimatnähe*, *Ganzheitlichkeit*, *Eigentätigkeit* und *Schüleraktivität* sind wichtige Prinzipien des Unterrichts. Möglichst jeder Lerninhalt soll nicht nur rational, sondern auch affektiv und emotional aufgenommen werden.

2.3 Der Sachunterricht im Dritten Reich

Die Thematisierung des Heimatbegriffs gewinnt in der Zeit des Nationalsozialismus (1933-1945) an großer Bedeutung. Das Heimatprinzip wird im Sinne einer Ideologisierung der Heimatidee ausgenutzt und erfährt eine zusätzliche Verschärfung durch die rassenkundliche Extrapolierung zu Liebe und Stolz auf Volk und Rasse, Nation und Führer, so dass sich die Kinder als „verwurzelte Glieder des deutschen Volkes fühlen lernen“ sollen (Reichsrichtlinien 1937, S. VII, zitiert nach Jung (2007)). Schule wird insgesamt im Dienst einer Charakterformung gesehen. Die bis dahin geltende Orientierung am Kind wird dahingehend modifiziert, dass durch die Ideologie des Nationalsozialismus eine Ein- und Unterordnung auch der Kinder in den Dienst der Volksgemeinschaft

gefordert wird. Thematisch gesehen werden vor allem germanische Heldensagen oder auch legendenhafte Lebensgeschichten nationalsozialistischer Führerfiguren in den Unterricht transportiert (Götz, 1997).

2.4 Der Sachunterricht in der Nachkriegszeit

In der Nachkriegszeit ab 1945 wird die Heimatidee wieder aufgenommen. Heimatkunde dient wieder mehr dazu, den Schülern Heimatverbundenheit, Weltoffenheit, erdkundliche, naturkundliche, kultur- und sozialkundliche und geschichtliche Aspekte näher zu bringen. Ein heimatliches Weltbild soll nach folgendem Prinzip stufenweise vermittelt werden (Bäuml-Roßnagl, 1988): Ausgehend von der kindlichen Erfahrungswelt, dem Zuhause, soll die Welt in immer größeren Kreisen erschlossen werden (vgl. Abbildung 2.1).

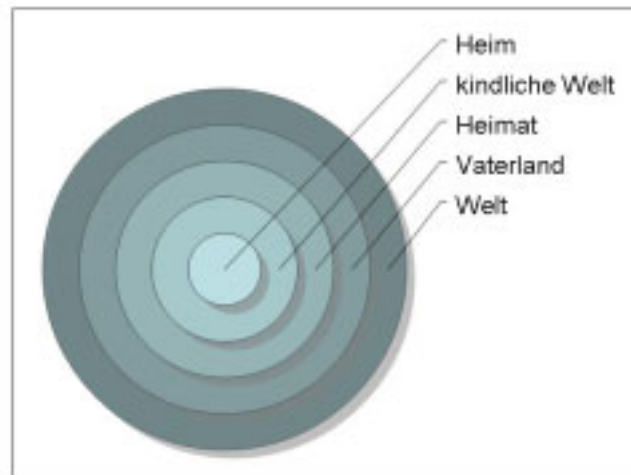


Abbildung 2.1: Schematische Darstellung des „heimatlichen Weltbildes“ in seiner Vermittlung im Sachunterricht der Nachkriegszeit.

In den 1950er Jahren orientiert sich die Heimatkunde am Prinzip der affirmativen Erziehung. Darunter ist eine wirklichkeitsbezogene, lebens- und sinnbejahende Erziehung zu verstehen, die das Kind in seiner jeweiligen entwicklungsbedingten Erfahrungswelt ernst nimmt. Ausgangspunkt ist dabei die Lebenswirklichkeit der Schüler (Ragaller, 2001).