

Detlef Pech
Marcus Rauterberg

Mal 5e gerade sein lassen?

Nachbetrachtung der Antworten auf die Frage nach der Bedeutung einer 5 für den Sachunterricht im Zeugnis.

Im Januar 2005 hat widerstreit-sachunterricht per Mailverteiler an die in der GDSU organisierten FachdidaktikerInnen sowie an Studierende und Lehrkräfte die Frage nach der Bedeutung einer 5 für den Sachunterricht im Zeugnis verschickt. Die Antworten sind inhaltlich durchaus heterogen – die Gruppe der Antwortenden ebenfalls. Die größte Anzahl von Antworten stammt von Studierenden, in geringerer Anzahl von Kindern, Lehrkräften, wozu wir auch AusbilderInnen der 2. Phase zählen, und HochschullehrerInnen.

Wir wollen in diesem Beitrag versuchen, die Antworten zu differenzieren: Zum einen hinsichtlich der Tätigkeitsbereiche der Antwortenden und zum anderen hinsichtlich der Dimensionen, die zur Beantwortung herangezogen werden. Unser primäres Interesse gilt dabei den Antworten der Kinder/SchülerInnen, die wir in einem zweiten Schritt den Antworten der LehrerInnen gegenüber stellen. Für die nähere Betrachtung haben wir die Antworten der SchülerInnen ausgewählt, da sie als Betroffene – und folgt man der schulischen Logik der Notengebung – auch als VerursacherInnen der 5en u.E. bisher kaum zu ihren Deutungen dieser und anderer Noten befragt wurden.

In den Antworten der Kinder sehen wir 6 Dimensionen:

- A-Dimension: Angst
- D-Dimension: Disziplin-defizite
- K-Dimension: Konzentration-sdefizite
- L-Dimension: Lern-defizite
- U-Dimension: Unterricht-sdefizite
- W-Dimension: Wissen-sdefizite

Jeweils beispielhaft können die ermittelten sechs Dimensionen durch einzelne Kinderäußerungen illustriert werden:

- A-Dimension: „Ja, weil manchmal hat sie nicht den Mut, Frau X zu fragen, weil die manchmal so losbrüllt und sagt, ...“ (C. Betsche mit Kindern einer Hortgruppe), „Weil sich Schüler nicht trauen zu fragen, wenn sie was nicht verstehen.“ (Tubby), „... und sie trauen es sich nicht zu fragen.“ (Lucy), „Außerdem haben manche Kinder Angst es der Lehrerin zu sagen dass sie es nicht rafften.“ (Jana/Jo)
- D-Dimension: „...“, dass man nicht gut aufgepasst hat.“ (C. Betsche mit Kindern einer Hortgruppe), „... schickt ... immer Briefe im Unterricht und passt nicht auf.“ (C. Betsche mit Kindern einer Hortgruppe)
- K-Dimension: „Weil man sich zu sicher ist, dass man alles kann und deswegen unkonzentriert ist.“ (Tubby)
- L-Dimension: „Ja, die kommt ja auch aus einem anderen Land und dann kann die das nicht so gut verstehen, weil sie halt ausländisch ist.“ (C. Betsche mit Kindern einer Hortgruppe)
- U-Dimension: „... der Lehrer bringt es schlecht bei.“ (C. Betsche mit Kindern einer Hortgruppe), „Die Lehrerinnen oder die Lehrer machen es zu langweilig und die Kinder nicken dann irgendwie weg, schlafen ein, meine ich.“ (C. Betsche mit Kindern einer Hortgruppe)
- W-Dimension: „...weil er nix kann.“, „gibt in den Arbeiten immer blöde Antworten.“ (1. Schülerin), „Er vergisst auch viel.“ (3. Schülerin)

Die Dimensionen sind nicht trennscharf, vielmehr beschreiben letztlich alle inhaltliche oder soziale Aspekte von Unterricht. Die Dimension Unterricht wird von uns auf das LehrerInnenhandeln bezogen, bezieht sich also auf das Lehren in einem (von der Vorstellung her vielleicht furchtbaren) optimalen, störungsfreien Verlauf. Mit dieser Festlegung können weitere Dimensionen abgegrenzt werden: Die D-Dimension, nämlich disziplinarische Störungen, die die Lehrkraft nicht intendiert, und die K-Dimension, durch die es zunächst nicht direkt zu einer Störung des Unterrichts kommt. Den geplanten Unterricht beeinträchtigt diese Dimension eher im Nachhinein, indem beispielsweise „wiederholt“ werden muss, weil jemand nicht konzentriert gewesen ist. Defizite in der W-Dimension werden in der Regel im Unterricht, also in der Unterrichtszeit entdeckt und entsprechen nicht dem geplanten Unterricht, sie liegen aber – aus Sicht der Kinder – nicht nur *durch* den Unterricht vor, sondern auch durch mangelnde Vorbereitung zuhause. Insofern stehen sie im Zusammenhang mit der L-Dimension und der U-Dimension, liegen aber im Unterschied zu dieser auf der Seite des Schülerverhaltens. Die L-Dimension kann auch außerhalb des Unterrichts auftreten und wird dies in der Regel, sofern nicht „Lernphasen“ direkt im

Unterricht ausgewiesen werden, in dem Sinne, dass zuhause nicht „ausreichend“ für den Unterricht vor- oder nachgearbeitet wird.

Die Aufstellung der nach Dimensionen ausdifferenzierten Antworten der Kinder zeigt, dass für sie insgesamt die 5 im Sachunterricht durchaus vielschichtige Bedeutungen hat; auch eine Reihe der SchülerInnen beantwortet die Frage mehrdimensional. Wendet man dies auf die Bearbeitung von Gegenständen im Sachunterricht an, könnte dies zumindest einen Hinweis darauf darstellen, dass Gegenstände im Sachunterricht durchaus mehrperspektivisch bearbeitet werden können.

Was uns diese Antworten sagen

Auch wenn Lehrkräfte, die auf die Frage geantwortet haben, betonen, es gäbe bzw. sie gäben im Sachunterricht keine 5, wissen die Kinder von Fünfen – sogar von einer 6 ist die Rede – zu berichten.

Die Antworten der Kinder beziehen sich durchweg auf das Geschehen im Unterricht, sowohl von Seiten der Lehrkräfte als auch von Seiten der SchülerInnen. Anders formuliert: Die SchülerInnen benennen keine Bedeutungen außerhalb des aktuellen Unterrichts wie beispielsweise „Zuhause Ärger kriegen“ oder „Sitzenbleiben“ oder „Nicht auf das Gymnasium können“ oder „Auf die Sonderschule müssen“. D.h. auch die Institution selber, in der sie sich befinden, bleibt in den Antworten außen vor.

Mit der 5 wird unangemessenes Verhalten im Unterricht von seiten der SchülerInnen aber auch der LehrerInnen sanktioniert. Die 5 ist also Folge von etwas, nicht Anlass für etwas (Sitzen bleiben). Die Kinder verstehen also die Frage nach der 5 als eine nach den Ursachen, nicht nach den Folgen.

Erschreckend ist, dass die Kinder die 5 auch als eine Folge von Angst vor der Lehrkraft, vor ihrem „Losbrüllen“, vor ihrem „schnell sauer werden“ sehen. Als Mittel gegen diese Ursache der Fünfen fordern die Kinder von den Lehrkräften, immer nett zu sein und „nicht immer gleich losbrüllen, wenn sie [die Kinder] was machen.“ Die Kinder machen in der Grundschule im Zusammenhang mit den Lehrkräften Angsterfahrungen und fordern von den Lehrkräften ein Verhalten ein, das jede Konzeption sozialen Lernens, die Klassenregeln, die Schulordnung oder Lehrkraft an sozial-kommunikativem Verhalten von ihnen selbst verlangt.

Auf der anderen Seite machen die befragten Kinder auch im Unterrichtsverhalten der SchülerInnen berechnete Ursachen für Fünfen im Sachunterricht aus. Es scheint, als hätten die Kinder die schulischen Regeln internalisiert, was auch die Notengebung generell, die bei den Antworten von Studierenden und LehrerInnen z.T. kritisiert wird, umfasst. Notengebung gehört für die Kinder zur Schule. Selbst dort, wo nicht mit Noten bewertet wird, rechnen die SchülerInnen die erreichten Punktzahlen in Notenäquivalente um bzw. können dies auf Nachfrage tun.

Überraschend ist, dass die Kinder zu einem beachtlichen Anteil Fehlverhalten als (berechnete) Ursache einer Fünf nennen. Hier muss aber einbezogen werden, dass die befragten Kinder offenbar alle selber nicht von einer 5 im Sachunterricht betroffen gewesen sind, sondern im Verhalten der *anderen* berechnete Ursachen für die 5 sehen.

Bernd Wollring nannte auf einer Tagung der Reihe „Sache(n) des Sachunterrichts“ als einen Unterschied zwischen den Fächern Deutsch/Mathematik auf der einen Seite und Sachunterricht andererseits, dass insbesondere der Mathematikunterricht zur Disziplinierung genutzt würde, der Sachunterricht dagegen nicht (vgl. Wollring 2001, S. 113). Diese Einschätzung klingt auch in den Antworten der LehrerInnen an – anhand der Kinderantworten lässt sie sich nicht bestätigen. Mangelnde Disziplin und (in der Folge) wenig oder falsches Wissen sind Sachverhalte, die eine 5 im Sachunterricht rechtfertigen. Insofern ist der Sachunterricht ein Kernfach der Grundschule wie die beiden anderen. Die LehrerInnen hingegen äußern sich dahingehend, dass die SchülerInnen immer etwas böten, das eine 5 gewissermaßen verhindere. Das klingt, als ob es im Sachunterricht nicht etwas *Bestimmtes* zu lernen und zu leisten gäbe, das dann bewertet werden muss, sondern *irgendetwas* zur Notengebung herangezogen werden kann. Im pädagogischen Sinne positiver ausgedrückt: LehrerInnen akzeptieren im Sachunterricht auch andere Leistungen, als die im Lehrziel intendierten. U.E. ist dies eine produktive Perspektive, die wir unter dem Stichwort „Erwerbsforschung“ (vgl. Beck 2001) wieder aufgreifen werden. Allerdings: das Heft schön mit Blumen verzieren, ist keine sachunterrichtlich zu belobigende Leistung – andere Theorien zu einem Thema entwickeln, als die in der Lehrplanung ausgewiesenen, schon.

Die vielfach diskutierte Frage, was denn überhaupt zur Notengebung im Sachunterricht herangezogen werden sollte (Peschel 2002; Gläser/Grittner 2004; Winter 2004), scheint aus Sicht der Kinder, die verschiedene Klassen und Schulen besuchen, offenbar nicht zu bestehen, da die verschiedenen Dimensionen (mit Einschränkung bei der Dimension des Lehrerverhaltens) durchgängig genannt werden. Auch wenn diese sehr vorsichtig formuliert werden, so scheinen die Entscheidungskriterien empirisch aus Sicht der Kinder deutlich zu sein.

Fraglich ist uns aber – ohne dass wir eine bestimmte Antwort implizieren –, ob die Kinder durchgehend ihre Antworten speziell auf den Sachunterricht bezogen haben, oder ob die genannten Dimensionen generell Kriterien für eine 5 im Zeugnis darstellen, die angesichts der von uns gestellten Frage auf den Sachunterricht

angewandt werden. Allerdings werden nach Wahrnehmung der Kinder für den Sachunterricht offenbar keine anderen, besonderen Kriterien angesetzt.

Nicht-Kinder-Antworten

Es war zu erwarten, dass die Aussagen der Lehrkräfte an Schulen und Hochschulen bezüglich der Bedeutung einer 5 als Note im Sachunterricht von denen der Kinder abweichen. Schließlich sind die einen jene, die die Note geben – oder eben gerade nicht – und die anderen jene, die sie erhalten – oder eben gerade nicht.

Ließen sich als Dimensionen in den Aussagen der Kinder nahezu ausschließlich Defizitkriterien – also etwas Erwünschtes *nicht* zu erbringen als Begründung der 5 aufzeigen –, so kehrt sich diese Charakterisierung der Dimensionen bei den Lehrkräften um. Es sind Positivbeschreibungen, die explizit hervorheben, dass nicht das Fehlen einer Leistung, von Wissen etc. zum Ausgangspunkt der Bewertung gemacht wird, sondern das Erbrachte, Vorhandene als Orientierung genutzt wird. Dies mag der entscheidende Grund sein, warum von fast allen Lehrkräften die Möglichkeit, eine 5 im Sachunterricht zu geben, explizit ausgeschlossen wird oder wie es in einem der Beiträge heißt: „weil irgendetwas ‚Verwertbares‘ von jedem Schüler kommt, der schulfähig ist.“ (Liepe) Generalisiert man diese Aussage für die schulische Leistungsbewertung insgesamt, würde sie von einer lehrzieldefinierten Benotung zu einer Benotung der erbrachten und durch die Lehrkraft erfassten Lernleistung übergehen, die im Rahmen der „Erwerbsforschung“ (aus unserer Sicht kein allzu gelungener Begriff, wohl aber eine produktive Perspektive) diskutiert wird. Die Betrachtungsperspektive wäre hier, zu schauen, was die SchülerInnen mit dem Lehrangebot machen bzw. gemacht haben, *was* sie lernen und eben nicht, ob sie *das* lernen, was lehrerInnenseits intendiert wurde. Diese nach dem vollzogenen Lernen schauende Perspektive erscheint uns vor dem Hintergrund einer konstruktivistischen Lernvorstellung durchaus angemessen und produktiv. Lernen wird dann nicht mehr im Sinne eines Lerngegenstandstransportes von der Lehrkraft zum Lernenden verstanden, sondern im Sinne eines Wissens-Generierungs-Prozesses auf Lernerseite im Rahmen eines unterrichtlichen Settings. Von Lehrkräften könnte bzw. müsste gekonnt werden: ein Erkennen des Generierten. Ein dem Lernen von Kindern entsprechend stichhaltig begründetes Generat, das durch Nachfragen ggf. noch revidiert wird, müsste dann unabhängig von seiner Entsprechung mit dem von Lehrerseite intendierten Lernziel als Lernleistung positiv gewürdigt werden. Konsequenz aus dieser Differenzdiagnose (und eben nicht Defizitdiagnose!) kann dann nicht mehr sein, SchülerInnen eine 5 zu geben und mit einem neuen Thema fortzufahren, sondern, sofern das Lehrziel als unbedingt relevant angesehen wird, das Thema noch einmal aufzugreifen. Eine 5 im Sachunterricht könnte es unter dieser Perspektive nur noch für totale Arbeitsverweigerung im gesamten Halbjahr geben¹. Pointiert ließe sich formulieren: Unterricht, der sich am Lernen orientiert, wird nur bedingt dem Lehrplan folgen.

Es lässt sich formulieren, dass die aus den Kinderaussagen gewonnene Konzentration-sdefizit-Dimension bei den Lehrkräften ersetzt wird durch eine ‚Beteiligungsdimension‘. In dieser Dimension ist zugleich eine zweite, aus den Formulierungen der Kinder gewonnene Dimension integriert, und zwar jene des Wissen-sdefizits. Diese wird von den Lehrkräften gezielt negiert: „Ob sie dann wirklich auf einer Wiese 20 Blumen bestimmen können oder nicht, ist nicht so wichtig“² (Haible) oder „Die Bewertungskriterien sind darin erweitert um die Methoden- und Sozialkompetenz, um mehr als kognitives Wissen zur Beurteilung heranzuziehen“ (Gerdes). Jedes Kind ist in der Lage, einen Beitrag zu leisten und diese sind Ausgangspunkt der Bewertung. Wenn etwas beigesteuert wird, kann nicht eine Note gegeben werden, die aussagt, es sei keine Leistung erbracht worden – eine schlüssige Argumentation.

Die größte Übereinstimmung von Kindern und Lehrkräften finden sich in einem Punkt, der von Lehrkräften allerdings deutlich seltener aufgegriffen wird als von den Kindern. Hierbei handelt es sich um die Dimension Unterricht-sdefizite. In dieser Dimension findet sich auch bei den Lehrkräften die bei den Kindern so dominante Defizitorientierung. So wird an zwei Stellen sehr schlicht benannt, eine 5 im Sachunterricht ist ein einfaches Indiz für „schlechten Unterricht“ (Kahlert) oder gar dafür dass „Unterricht grottenschlecht“ (Milhoffer) war, wobei Kahlert und Milhoffer diese Einschätzung aus der Position von Hochschullehrenden vornehmen. Es scheint also eine Aufgabe der Lehrkräfte zu sein, die vorgesehene und deshalb grundsätzlich auch nicht durch „das gibt es doch gar nicht“ oder „eine 5 gebe ich nicht“ zu negierende Möglichkeit der 5 nicht Realität werden zu lassen. Das Misslingen von Unterricht wird bei dieser Dimension eindeutig nicht auf Seiten der Schülerinnen und Schüler verortet, sondern auf Seiten der Lehrkraft.

¹ Dies setzt voraus, dass individuell benotet wird und nicht relativ eine Notenverteilung der Noten 1-6 über die Klasse erfolgt.

² Wie wäre das auf den Mathematikunterricht zu übertragen? „Ob sie dann wirklich im Zahlenraum über 100 rechnen können, ist nicht so wichtig?“ Dies ist ausdrücklich nicht als ironische oder rhetorische Frage zu verstehen. In der Unterrichtung des quantifizierenden Weltzuganges könnte ja auch etwas anderes Bedeutsames gelernt werden. In dem (vermutlich häufigeren Falle), wo nur Quantifizierendes im Unterricht akzeptiert wird, ist dann an (benotetem) Lernen nichts passiert, wenn die Kinder zwar wissen, welche Blumen es auf der Wiese gibt, aber eben nicht, wie viele.

Dies korrespondiert mit einer zwischen den LehrerInnen und den Kindern unterschiedlichen Beschreibung von Lernen, die sich in den Aussagen aufzeigen lässt. Waren in den kindlichen Aussagen Lern-Defizite verknüpft mit individuellen Fähigkeiten und die 5 als Folge der Lerndefizite beschrieben, so finden sich bei den Lehrkräften zumindest in Ansätzen Aussagen, die die Lerndefizite auch als Folge der 5 benennen: „Dank internationaler Vergleiche wissen wir, dass Zensuren als Selektionsinstrument, wie es in Deutschland üblich ist, durchaus lernhinderlich sein können, dies als 5er oder 6er Notation auch meistens sind.“ (Schulze)

Hinzu kommt, dass manche von den Kindern benannte Aspekte in den Antworten der Lehrkräfte gar nicht vorhanden sind. Dies gilt insbesondere für die Dimension „Angst“. Von keiner Lehrkraft wird thematisiert, dass die Möglichkeit (!) der 5 oder das Handeln der Lehrkraft, das den Kindern Beteiligungschancen verwehrt, eine Bedeutung im Zusammenhang mit der 5 haben könnte. Pointiert formuliert: die Lehrkräfte argumentieren hier außerhalb der Systemlogik der Schule. Diese ist (bisher) angelegt auf das Erbringen vorgegebener Leistungsziele und die Bewertung ihres Erreichens, die für den Sachunterricht in der Perspektive der Lehrkraft aber scheinbar außer Kraft gesetzt sind; in der Perspektive der Kinder indes weiterhin Bestand haben. Dies mag ein Hinweis darauf sein, dass die Kinder den Sachunterricht hinsichtlich der Notengebung nicht von anderen Fächern unterscheiden, dass ihnen die im Sachunterricht von anderen Fächern unterschiedenen Bewertungskriterien nicht auffallen. Für diese Interpretation muss eingeräumt werden, dass wir nicht SchülerInnen und LehrerInnen der gleichen Klassen befragt haben. Insofern besteht diese Differenz u.U. in den Klassen der befragten SchülerInnen nicht, die SchülerInnen der befragten Lehrkräfte haben nicht geantwortet.

Doch ist gerade bezüglich dieses Aspekts auch eine Dimension in den Aussagen der Lehrkräfte zu erkennen, die von den Kindern nicht benannt wird. Und zwar finden sich Anhaltspunkte, die das Erteilen von Noten in Verbindung bringen mit den Rahmenbedingungen, also der Institution, innerhalb derer Unterricht stattfindet. Diese Institutionsdimension zeigt sich bspw. in den Anmerkungen, dass Noten korrespondieren mit der Akzeptanz des spezifischen Settings der Schule. Dies wird zum einen deutlich durch den Verweis auf die ‚Schullaufbahnpflicht‘ (Gerdes), die eine Einordnung der sachunterrichtlichen Note in den institutionellen Werdegang herausfordert, denn hier bricht sich die Möglichkeit einer ‚Beteiligungsorientierung‘ an den Vorgaben über das Erreichen eines wie auch immer definierten Wissensstandes, aber auch zum anderen an der ‚Eigenkultur‘ der Institution: „Ein Schüler bekommt eine schlechte Note, wenn er nicht verstanden hat, welches Sprachspiel in der Schule gespielt wird“ (Scholz).³

Der Bezug auf den Rahmen der Institution steht in enger Verbindung mit einem Moment, das sowohl in den Aussagen der Lehrkräfte als auch der Kinder von Bedeutung ist, nämlich der Disziplin. Analog zu den bisherigen Aspekten wird auch hier von den Lehrkräften nicht das Fehlen von Disziplin als Bewertungsmoment benannt, sondern Disziplin ist zunächst ein Ausdruck für „sich an die Spielregeln der Institution Schule“ halten. Dazu zählt, dass Beteiligung (s.o.) vorausgesetzt wird. Sich Einbringen in das unterrichtliche Geschehen ist Maßgabe der Beurteilung, Nicht-Einbringen führt zur schlechteren Note. Auffällig ist, dass im Zusammenhang mit dieser Argumentation die Dimension des Wissens doch wieder eine Gewichtung erfährt. Denn jene Kinder, die über Faktenwissen verfügen, sollen auch nicht benachteiligt werden gegenüber jenen, die sich aktiv einbringen. D.h. Wissen wird nun gleichrangig neben die Beteiligung gesetzt, ist aber – obwohl eigentlich zurückgewiesen –, weiterhin eine Dimension der Bewertung, denn ansonsten könnte es zu Ungerechtigkeiten führen: „Kinder, die ganz engagiert im Unterricht dabei sind, Bücher mitbringen oder zu Hause in ihrem Heft noch selbständig weiterarbeiten, aber vielleicht einfach Mühe haben sich Dinge zu merken, sollen die gleichen Chancen haben wie irgendwelche ‚Überflieger‘, denen die Einsen im Test zufliegen, aber die sonst kein besonderes Engagement zeigen“ (Haible) oder „Man beachte jedoch, dass eine große Rolle die Entscheidung der Fachkonferenz spielt, z. B. welchen Anteil der mündlichen Mitarbeit zukommen soll, denn ein hoher Prozentrang hier, führt z. B. bei zurückhaltenden Kindern schnell dazu, dass sie eine 2 nicht mehr erreichen.“ (Gerdes) Dies kann durchaus als „Unschärfe“ – die allerdings aus systemimmanenter Perspektive sehr logisch ist – bezeichnet werden und ist eventuell auch ein Hinweis darauf, warum die Kinder diesem Aspekt eine solch zentrale Bedeutung zukommen lassen.

Wie eng die Dimension des Wissens mit jener der Disziplin, dem Einfinden in das System Schule verknüpft ist, zeigt sich an jenen Punkten, an denen Kompetenzen als maßgebliche Zielausrichtung des Sachunterrichts benannt werden: „Relevanter als formales Wissen ist nach meiner Überzeugung allemal prozedurales Wissen, das durch Kompetenzkataloge beschreibbar ist“ (Schulze) und „Die Bewertungskriterien sind darin erweitert um die Methoden- und Sozialkompetenz, um mehr als kognitives Wissen zur Beurteilung heranzuziehen“ (Gerdes). Wir finden also doch Zielvorgaben, die durchaus abprüfbar erscheinen. Ohne Frage handelt es sich dabei um ein deutlich dynamischeres Verständnis von Leistung als es ein abfragbarer Wissenskanon beinhalten könnte. Doch

³ Angesichts der Überlegungen in der Fußnote 2 kann man dies noch enger fassen: die SchülerInnen müssen verstanden haben, welches Sprachspiel in dem jeweiligen Fach zugelassen ist, welche Antwort bzgl. der Blumen auf der Wiese in Mathematik gefragt ist und welche im Sachunterricht.

verbunden ist damit zumindest, dass beurteilt wird, ob die lernenden Kinder die entsprechend vorgegebenen Wege des Lernens akzeptieren.

Schluss

Es lassen sich also durchaus zwei unterschiedliche Seiten der Bedeutungsmedaille „eine 5 im Zeugnis für den Sachunterricht“ in den Antworten finden: eine der Kinder und eine der erwachsenen LehrerInnen und HochschuldozentInnen. Allerdings überschneiden sich die Bedeutungen auch, die auf beiden Seiten gesehen werden.

Sofern man Noten im gegenwärtigen Schulsystem als gegeben ansieht, *was keinesfalls Befürwortung bedeutet*, sind wir der Auffassung, dass man kein Fach von der Möglichkeit einer 5 ausnehmen darf (im Sinne von „Dies ist verboten!“).

Entscheidend erscheint uns der Weg, wie es zu einer 5 kommt. Dient das Lernen der SchülerInnen an der Sache als Grundlage der Bewertung oder das Erreichen eines bestimmten Lehrzieles? Wir plädieren für die Bewertung des erfolgten Lernens, eines Lernens, das allerdings unbedingt mit den Zielen des Faches im Zusammenhang stehen muss und als solches sehen wir „Heftverschönerung“ aber auch „mündliche Beteiligung“ nicht per se. Sicher eine gewagte These, vielleicht lohnt es dennoch, sie zu bedenken: Der Blick auf die „empirisch vorfindbare“ Lernleistung der SchülerInnen (und auf die kindliche Theorieentwicklung außerhalb didaktisch gesteuerter Lernprozesse) könnte für die Didaktik des Sachunterrichts, im Sinne einer „sachunterrichtsdidaktischen Entwicklungsforschung“, wie sie Kahlert (2005) skizziert, lehrreich sein.

Literatur

- Beck, Gertrud (2001): Erwerbsforschung als Desiderat der Sachunterrichtsforschung. In: Beck, Gertrud/Rauterberg, Marcus/Scholz, Gerold/Westphal, Kristin (Hrsg.): Sache(n) des Sachunterrichts. Dokumentation einer Tagungsreihe 1997-2000 (Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft, Reihe Kolloquien, 4). Frankfurt: Universität Frankfurt, S. 138-148
- Gläser, Eva/Grittner, Frauke (2004): Neue Perspektiven zur Leistungsbewertung im Sachunterricht. In: Bartnitzky, Horst/Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.) (2004): Leistungen der Kinder wahrnehmen – würdigen – fördern (Beiträge zur Reform der Grundschule, 118). Frankfurt: Der Grundschulverband, S. 282-296
- Kahlert, Joachim (2005): Zwischen Grundlagenforschung und Unterrichtspraxis – Erwartungen an die Didaktik (nicht nur) des Sachunterrichts. In: Cech, Diethard/Giest, Hartmut (Hg.): Sachunterricht in Praxis und Forschung (Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts 15). Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2005, S. 37-56
- Peschel, Falko (2003): Offener Unterricht – Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil 2: Fachdidaktische Überlegungen (Basiswissen Grundschule 10). Baltmannsweiler: Schneider
- Winter, Felix (2004): Leistungsbewertung im Sachunterricht. In: Kaiser, Astrid/Pech, Detlef (Hrsg.): Unterrichtsplanung und Methoden (Basiswissen Sachunterricht 5). Baltmannsweiler: Schneider 2004, S. 220-227
- Wollring, Bernd (2001): Zur Sicht auf die „Sachen“ – Notizen zum Kontaktfeld von Mathematikunterricht und Sachunterricht in der Grundschule. In: Beck, Gertrud/Rauterberg, Marcus/Scholz, Gerold/Westphal, Kristin (Hrsg.): Sache(n) des Sachunterrichts. Dokumentation einer Tagungsreihe 1997-2000 (Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft, Reihe Kolloquien, 4). Frankfurt: Universität Frankfurt, S. 112-137