

Perspektivrahmen Sachunterricht

Andreas Hartinger, Hartmut Griest

Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Hartinger, Andreas, and Hartmut Griest. 2022. "Perspektivrahmen Sachunterricht." In *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts*, edited by Joachim Kahlert, Maria Fölling-Albers, Margarete Götz, Andreas Hartinger, Susanne Miller, and Steffen Wittkowske, 3. überarbeitete Auflage, 277–83. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
<https://elibrary.utb.de/doi/10.36198/9783838588018-62-325>.

Nutzungsbedingungen / Terms of use:

licgercopyright



43 Perspektivrahmen Sachunterricht

Andreas Hartinger und Hartmut Giest

1 Zielsetzung und Entwicklung

Die Entwicklung und Ausarbeitung des (ersten) Perspektivrahmens der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (vgl. GDSU 2001) war eng mit bildungspolitischen Befürchtungen verbunden (vgl. Schreier 2014). Diese Befürchtungen betrafen die zunehmende Abwertung des Faches Sachunterricht, die sich verschlechternden Möglichkeiten und Bedingungen, die Didaktik des Faches zu studieren und die im praktischen Schulunterricht vorzufindende Tendenz zur Beliebigkeit der Inhalte und Methoden des Faches. Um dem zu begegnen, beschloss die Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU), ein Positionspapier zu erstellen, in dem das Profil – und damit verbunden auch das Bildungspotenzial – des Sachunterrichts verständlich und öffentlich wahrnehmbar gemacht werden konnte. Ziel war es, eine Art Kerncurriculum zu erstellen, durch das deutlich wird, was Schülerinnen und Schüler am Ende der vierten Jahrgangsstufe aus Sicht der Didaktik des Sachunterrichts gelernt haben sollten. Dabei gab es allerdings nicht den Anspruch, eine Art empirisch belastbarer Bildungsstandards für den Sachunterricht zu erstellen; es sollten vielmehr (auch mit Blick auf den Fachunterricht der weiterführenden Schulen) die in ihm zu erwerbenden zentralen Grundeinsichten, basalen Fähigkeiten und Fertigkeiten benannt werden. Eine Festlegung auf echte Standards verbot sich schon durch die fehlende Möglichkeit der GDSU, bildungspolitische Entscheidungen (wie z. B. den Zuschnitt des Faches oder die Anzahl der Fachstunden in der Grundschulzeit) zu treffen.

Um ein solches Positionspapier zu erstellen, erarbeitete – unter der Leitung von Helmut Schreier, dem damaligen Vorsitzenden der GDSU – eine Kommission der GDSU den Perspektivrahmen Sachunterricht, der in seiner ersten Version im Jahr 2001 veröffentlicht wurde. Eine erste größere Weiterentwicklung erschien 2002, die zweite größere Überarbeitung 2013. Allen Fassungen ist gemeinsam, dass sie arbeitsteilig von verschiedenen Personen geschrieben wurden. Neben der inhaltlichen Weiterentwicklung, Präzisierung und Erweiterung des Dokuments stieg die Seitenanzahl des Perspektivrahmens stetig. Während die Darstellung im Jahr 2001 sechs Seiten in der Zeitschrift *Grundschule* in Anspruch nahm, war der 2002 von der GDSU herausgegebene Perspektivrahmen 32 lang. Die aktuelle Version aus dem Jahr 2013 ist ein 156 Seiten starkes Buch. Ergänzt wird der Perspektivrahmen inzwischen durch fünf Begleitbände, die anhand thematischer Beispiele den Anspruch an die Vermittlung und Aneignung des Wissens und Könnens illustrieren (Adamina, Hemmer & Schubert 2016; Becher, Gläser & Pleitner 2016; Giest 2016; Gläser & Richter 2015; Möller, Tenberge & Bohrman 2021).

2 Aufbau und Konzeption

2.1 Aufbau/zentrale Elemente

Sämtliche Versionen des Perspektivrahmens Sachunterricht sind durch folgende Elemente geprägt:

a) Orientierung am **Bildungsbegriff**

Leitend ist die Idee vom Sachunterricht als *bildungswissenschaftlicher Disziplin* (vgl. Beitrag von Götz u. a. in diesem Band, Nr. 1). Es wird gleichermaßen als Aufgabe und als Anspruch gesehen,

dass das Lernen im Sachunterricht „einen zentralen Beitrag zu *grundlegender Bildung*“ (GDSU 2013, 9; Hervorhebung i. O.) leistet. Aus diesem Grund wird das Bildungspotenzial der einzelnen Perspektiven dargestellt und begründet.

b) Fünf Perspektiven

Es sind fünf Perspektiven benannt und ausgearbeitet. Dies sind

- die sozialwissenschaftliche (Politik – Wirtschaft – Soziales)
- die naturwissenschaftliche (belebte und unbelebte Natur)
- die geografische (Räume – Naturgrundlagen – Lebenssituationen)
- die historische (Zeit – Wandel)
- die technische Perspektive (Technik – Arbeit) (GDSU 2013, 14)

Die Bezeichnung der Perspektiven veränderte sich in der Fassung von 2013 in zwei Fällen, um eine einheitlichere Terminologie zu erreichen: Es wurden aus der Fassung von 2002 die Begriffe „raumbezogen“ durch „geografisch“ sowie „sozial- und kulturwissenschaftlich“ durch „sozialwissenschaftlich“ ersetzt.

Anspruch ist es, somit Felder zu definieren, die „die Anschlussfähigkeit an die Schulfächer weiterführender Schulen und zugleich an die Lebenswelterfahrungen und Interessen [...] sichern“ (GDSU 2013, 14). Diese Festlegung auf fünf Perspektiven wurde dabei immer wieder diskutiert. So gibt es z. B. Überlegungen, eine eigenständige ökonomische Perspektive neben der sozialwissenschaftlichen zu etablieren (vgl. z. B. Köhnlein 2012, 81), oder die naturwissenschaftliche Perspektive in einen stärker biologisch und einen stärker physikalisch/chemischen Teil zu trennen (vgl. z. B. Schreier 2004).

Der Begriff „Perspektive“ wurde aus zwei Gründen gewählt: Er sollte zum einen darauf verweisen, dass hier Zielvorstellungen aufgezeigt werden, da Perspektiven (auch in der Alltagssprache) auf Zukünftiges gerichtet sind (vgl. dazu auch Köhnlein 2012, 80). Zum anderen sollte deutlich gemacht werden, dass die im Perspektivrahmen Sachunterricht aufgeführten Kompetenzen nicht als fester Wissenskanon zu verstehen sind (vgl. dazu auch Stoltenberg 2007, 76).

Die fünf oben benannten Begleitbände beziehen sich auf je eine dieser fünf Perspektiven.

c) Die doppelte Anschlussaufgabe des Sachunterrichts

An verschiedenen Stellen wird deutlich gemacht, dass im Perspektivrahmen Sachunterricht versucht wird, die „doppelte Anschlussaufgabe“ (GDSU 2013, 10) des Sachunterrichts – „an die Lernvoraussetzungen, [...] die Fragen, Interessen und Lernbedürfnisse“ (ebd. Hervorhebung i. O.) der Kinder auf der einen und „an das in den Fachkulturen erarbeitete, gepflegte und weiter zu entwickelnde Wissen“ (ebd. Hervorhebung i. O.) auf der anderen Seite – angemessen zu berücksichtigen. Diese Festlegung ist sicherlich eine Reaktion auf die Geschichte des Sachunterrichts, in der Phasen zu identifizieren sind, in denen einer der beiden Aspekte – sehr vereinfachend formuliert in einer falsch verstandenen „Kind-“ oder „Wissenschaftsorientierung“, mit den Gefahren der Trivialisierung auf der einen und der zu starken Betonung von Begriffswissen auf der anderen Seite – zu dominant wurde.

Im Perspektivrahmen 2002 wurde zur Betonung der gleichgewichtigen Berücksichtigung der beiden Aspekte zu Beginn jeder Perspektive ein „Spannungsfeld“ zwischen kindlichen Erfahrungen und fach(wissenschaft)lichem Wissen aufgezeigt (z. B. bezogen auf die historische Perspektive „zwischen der Erfahrung des Wandels, die Kindern zugänglich ist, und den inhaltlichen und methodischen Angeboten aus der Perspektive der Geschichtswissenschaft“) (GDSU 2002, 9). In der Fassung 2013 wurde darauf verzichtet, das für jede Perspektive auszuformulieren. Die Grundidee, die Berücksichtigung der beiden Pole bleibt beibehalten. In den, den Perspektivrahmen einleitenden, Ausführungen zum Bildungsanspruch des Sachunterrichts wird aus diesem

Grund festgehalten, dass das „gleichgewichtige und wechselseitige Berücksichtigen des ‚Spannungsfeldes‘ aus den Erfahrungen der Kinder und den (inhaltlichen und methodischen) Angeboten der Fachwissenschaften [...] konstitutiv für den Sachunterricht“ ist (GDSU 2013, 10).

d) Die Vernetzung der Perspektiven

Das Ausweisen bzw. die Kennzeichnung von (fachwissenschaftlichen) Perspektiven ist ein wesentliches Element des Perspektivrahmens. Es gestattet, Umfang und Anspruch des im Unterricht anzueignenden Wissens bzw. der damit zusammenhängenden Kompetenzen klarer domänenbezogen zu beschreiben. Ein wichtiges Kennzeichen des Sachunterrichts ist jedoch seine *Vielperspektivität* (vgl. dazu den Beitrag von Thomas in diesem Band, Nr. 42). Die Perspektiven stehen nicht nebeneinander, sondern müssen vernetzt werden, um einerseits den Bezug zur Lebenswelt der Kinder (in der Komplexität lebensweltlicher Probleme) und andererseits anspruchsvolle Anwendungsbezüge des in den Perspektiven angeeigneten Wissens herstellen zu können (aufgrund des Systemcharakters der Welt). Im Perspektivrahmen 2002 wurden dazu an jede Perspektive Vernetzungsbeispiele angefügt. Im Perspektivrahmen 2013 erfolgte eine Stärkung der Vernetzung, indem sowohl perspektivenübergreifende Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen als auch exemplarisch ausgewählte vernetzende Themenbereiche und Fragestellungen ausgewiesen wurden. Dadurch sollte erreicht werden, dass Vernetzung nicht als additives Moment, sondern als konstitutives Merkmal des Sachunterrichts Berücksichtigung erfährt.

e) Orientierung an Kompetenzen

Die Darstellung der Ziele im Perspektivrahmen erfolgt kompetenzorientiert, wobei deklarative (Themenbereiche und Fragestellungen) und prozedurale Momente (Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen) zwar heuristisch getrennt, dabei aber miteinander in Beziehung gesetzt werden. Dabei soll deutlich werden, welches Wissen wie, d.h. mithilfe welcher Lernhandlungen (Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen), angeeignet und auf welchem Niveau beherrscht werden soll. Die recht umfangreich formulierten Kompetenzen werden dabei zwar als grundlegend für alle Schülerinnen und Schüler angesehen – es ist jedoch nicht intendiert, dass diese im Unterricht einzeln „abgearbeitet“ werden sollen. Vielmehr sollen Lehrpersonen ermutigt werden, unter Berücksichtigung des gekennzeichneten Bildungspotenzials der Perspektiven sowie der perspektivenübergreifenden, grundlegenden Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen eine begründete Auswahl an Themenbereichen, Fragestellungen und Schwerpunktsetzungen für den Unterricht in ihren Lerngruppen unter den jeweiligen speziellen Bedingungen vorzunehmen.

2.2 Die Weiterentwicklung 2013

Vor allem vor dem Hintergrund der sich in der ersten Dekade des neuen Jahrtausends weiter entfaltenden Debatte um die Output- und Kompetenzorientierung im Unterricht wurde 2007 vom Vorstand der GDSU beschlossen, den Perspektivrahmen weiterzuentwickeln und zu überarbeiten. Dies erfolgte durch eine Arbeitsgruppe, die Ideen für eine solche Weiterentwicklung sammelte und anschließend in Zusammenarbeit mit dem Vorstand der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts umsetzte. Die Hauptrichtungen der Weiterentwicklung betrafen:

- die Entwicklung eines Kompetenzmodells, welches der Weiterentwicklung und Darstellung der Inhalte zugrunde lag
- die Erhöhung der Praxisorientierung durch Beispielaufgaben bzw. die Kennzeichnung von charakteristischen Lernsituationen, die den Anspruch an das Lernen und Lehren im Sachunterricht verdeutlichen sollten

- die verbesserte Einheit von formaler und materialer Bildung
- die Erhöhung der Orientierungswirkung mit Blick auf die Vernetzung der Inhalte und Themenbereiche
- die bessere Beachtung des Problems der Anschlussfähigkeit zur Elementar- und Sekundarbildung (vgl. zur Überarbeitung des Perspektivrahmens 2013 auch Giest & Hartinger 2014)

a) Mehr und konkretere Orientierungen für die Unterrichtsgestaltung

Obwohl sich der Perspektivrahmen 2002 als Grundlage für neue Lehrpläne, Richtlinien oder Curricula, aber auch Studienordnungen der für den Sachunterricht ausbildenden Lehrämter in den verschiedenen Bundesländern positiv auswirkte (vgl. Giest 2014), waren seine Wirkungen hinsichtlich des Inhalts und der Gestaltung des Sachunterrichts an den Schulen eher bescheiden. Ein Blick in einschlägige Fachzeitschriften dieser Jahre macht zwar deutlich, dass in sehr vielen Beiträgen Bezug auf den Perspektivrahmen (GDSU 2002) genommen wurde, dass sich dies jedoch kaum in praxisorientierten Unterrichtsvorschlägen konkret niederschlug. Hier wurde – legitimiert durch den Bezug zur Lebenswirklichkeit – nach wie vor eine wenig konturierte Themenvielfalt angeboten, und auch die publizierten Vorschläge zur konkreten Unterrichtsgestaltung zeigen hinsichtlich des Anspruchs an das kindliche Lernen eine sehr große Variationsbreite. Da im Perspektivrahmen (2002) hierzu allerdings auch nur wenige Textpassagen Stellung nehmen bzw. unterrichtspraktische Anregungen geben, wurde bei der Überarbeitung darauf geachtet, dass a) der Anspruch an das kindliche Lernen (u.a. durch eine klare Kennzeichnung der anzueignenden Kompetenzen) deutlicher zu erkennen ist und b) Vorschläge zur praktischen Unterrichtsgestaltung gemacht bzw. Impulse dafür gesetzt werden. Diese beispielhaften Lernsituationen nehmen mit 65 Seiten einen großen Teil der 156 Textseiten ein. Zudem wurden fünf Begleitbände erstellt, mit deren Hilfe deutlich gemacht wird, wie der Perspektivrahmen Sachunterricht zur Unterrichtsplanung und -vorbereitung effektiv und gewinnbringend genutzt werden kann.

b) Konsistenter Kompetenzorientierung

Obwohl der Perspektivrahmen von 2002 klar an Kompetenzen (als Zielkategorie) ausgerichtet ist, blieb dieser Begriff doch vergleichsweise unspezifisch. Hinzu kam, dass, wie auch in vielen Lehrplänen, der Analyse und Beschreibung von Bildungsstandards kein explizit dargestelltes Kompetenzmodell zugrunde lag. Dies wurde in der Überarbeitung geändert. Dazu wurden die Dimensionen „Themenbereiche/Fragestellungen“ sowie „Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen“ unterschieden und jeweils perspektivenbezogen und perspektivenübergreifend bzw. -vernetzend (bei den Themen und Fragestellungen) angeordnet. Auf diese Weise entstand eine Struktur aus vier jeweils gegenüberliegenden Feldern: Perspektivenbezogene und perspektivenübergreifende Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen stehen perspektivenbezogenen und perspektivenvernetzenden Themenbereichen und Fragestellungen gegenüber (GDSU 2013, 13). Durch die verschränkte Struktur aus den jeweils zwei (perspektivenbezogenen und perspektivenübergreifenden bzw. -vernetzenden) Dimensionen wird die Vielperspektivität des Sachunterrichts deutlich gemacht.

c) Stärkere Berücksichtigung von Verfahren (als Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen)

Da Kompetenzen im Wesentlichen die Fähigkeit darstellen, in bestimmten Anforderungssituationen erfolgreich handeln zu können, beziehen sie sich stets auf Handlungsgegenstände (Themenbereiche und Fragestellungen) sowie die Handlungen (Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen) selbst. Letztere spielen in einem kompetenzorientierten Unterricht eine besondere Rolle, da Kinder nicht nur etwas über den Lerngegenstand wissen, sondern darauf bezogen handeln können.

nen sollen. Andererseits ist die adäquate Lernhandlung Voraussetzung für die Aneignung handlungsrelevanten Wissens über den Lerngegenstand. Diesem Sachverhalt wird einerseits dadurch Rechnung getragen, dass sechs perspektivenübergreifende Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen konkret ausformuliert werden: erkennen/verstehen; eigenständig erarbeiten; evaluieren/reflektieren; kommunizieren/mit anderen zusammenarbeiten; den Sachen interessiert begegnen; umsetzen/handeln. Andererseits werden auch die perspektivenbezogenen Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen detailliert dargestellt. Die perspektivenübergreifenden Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen können als grundlegende kompetenzbezogene Ziele des (Sach-)Unterrichts angesehen werden. Auf ihnen bauen die perspektivenbezogenen Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen auf oder konkretisieren diese domänen spezifisch (z. B. Erkennen/Verstehen naturwissenschaftlicher, sozialwissenschaftlicher, geografischer, technischer oder historischer Sachverhalte). Bei aller gerechtfertigten Betonung der Verfahren ist jedoch deutlich zu beachten, dass Verfahren ohne Inhalte nicht denkbar sind (GDSU 2013, 12) bzw. – wie Joachim Kahlert es ausdrückt – „Kompetenzen ohne Inhalt sachlich leer“ sind (Kahlert 2014, 17).

d) Stärkere Berücksichtigung perspektivenvernetzender Themen

Zwar wurde auch im Perspektivrahmen von 2002 klar benannt, dass das Fach Sachunterricht als vielperspektivisches Fach zu sehen ist – allerdings wurden die Vernetzungsbeispiele diesem Anspruch nicht gerecht, da sie letztlich nur an die Perspektiven angehängt worden waren. Damit kam ihnen auch keine eigenständige Wertigkeit zu; sie konnten als optional gelesen und empfunden werden.

Bei der Überarbeitung wurden deshalb vier solche perspektivenvernetzende Themenbereiche (Mobilität, Gesundheit, nachhaltige Entwicklung, Medien) exemplarisch ausgearbeitet. Diese besitzen nicht nur Beispielcharakter, sondern zählen fest zum Inhaltskanon des Sachunterrichts. Bei ihnen ist aufgrund der hier vorliegenden Fragestellungen und Anforderungen eine Vernetzung der Perspektiven unumgänglich. So sind z. B. beim Thema „Mobilität“ zunächst geografische bzw. raumbezogene Aspekte wichtig; ohne die Berücksichtigung sozialwissenschaftlicher oder technischer Facetten lassen sich allerdings Fragen zu den Folgen und Auswirkungen der Mobilität, aber auch Anforderungen zum sicheren Verhalten im Straßenverkehr nicht lösen.

e) Stärkere Einbettung des Sachunterrichts in den Prozess des lebenslangen Lernens („Anschlussfähigkeit“)

Das Fach Sachunterricht gibt es in dieser Form nur im Primarbereich der Grund- und Förderschulen; daher bezieht sich der Perspektivrahmen auch auf diese Altersstufe. Vor allem auch bedingt durch das stärker betonte Sachlernen in der Elementarbildung (vgl. z. B. den Beitrag von Leuchter in diesem Band, Nr. 8), muss er auf dem Wissen und den Erfahrungen der Kinder, die sich diese vor ihrem Schuleintritt angeeignet bzw. die sie gemacht haben, aufbauen. Gleichzeitig ist er die Grundlage für das Lernen in den entsprechenden (Bezugs-)Fächern der weiterführenden Schulen. Aus diesem Grund sollte die Anschlussfähigkeit des Lehrens und Lernens bzw. die Platzierung des Faches Sachunterricht im Kontext des lebenslangen Lernens bei der Weiterentwicklung des Perspektivrahmens klarer mitbedacht werden. Dies geschieht einerseits dadurch, dass der Sachunterricht reiche Anknüpfungspunkte für die von den Kindern bereits gemachten Erfahrungen in ihrer Lebenswelt bietet und dazu vielperspektivisch angelegt ist, aber systematischer vorgeht als die Elementarpädagogik. Andererseits bietet er Anschlussmöglichkeiten für den Fachunterricht, dadurch dass die Themenbereiche und Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen der einzelnen Perspektiven aus der Fachlogik der Bezugsfächer entwickelt wurden und die dort angewendeten Kompetenzmodelle berücksichtigen.

3 Bedeutung und Wirkung des Perspektivrahmens

Wie eingangs aufgeführt, hatten alle vorliegenden Fassungen des Perspektivrahmens die Stärkung des Sachunterrichts als zentrales Ziel. Dieses Ziel ist vor allem im Hinblick darauf erreicht worden, dass inzwischen nahezu alle in den einzelnen Bundesländern entwickelten Lehrpläne auf der im Perspektivrahmen gekennzeichneten Grundkonzeption des Sachunterrichts basieren: „Der [...] Perspektivrahmen überwindet die Beschränkung auf länderspezifische Richtlinien und Lehrpläne mit ihren je eigenen Rahmenstrukturierungen und regionalen Besonderheiten“ (Köhnlein 2012, 79; vgl. dazu auch den Überblick bei Giest 2014, 207 ff.). Dazu hat sicherlich nicht unwesentlich beigetragen, dass seine Entwicklung und Weiterentwicklung im kontinuierlichen Kontakt mit Vertretern der Bildungsadministration der Länder erfolgte (vgl. Giest & Hartinger 2014, 221 ff.).

Mit dem Perspektivrahmen ist somit die Hoffnung verbunden, dass die Ziele und Aufgaben des Sachunterrichts noch klarer erkennbar werden und sein inhaltliches und methodisches Profil weiter geschärft wird. Zudem gibt er die Möglichkeit, dass Studierende, Lehrende (in der Schule oder in der Lehrerbildung) sowie Personen aus der Bildungsadministration die Bildungsbedeutsamkeit des Sachunterrichts deutlich wahrnehmen und somit das (hohe) Niveau und den Anspruch an die im Sachunterricht zu erwerbenden Kompetenzen sowie die erforderlichen Bedingungen für einen ertragreichen Sachunterricht klar erkennen können.

Erhofft wird auf Seiten der GDSU auch, dass durch eine breite Rezeption des Perspektivrahmens die Position des Sachunterrichts in (u.a. der Stundentafel) der Grundschule, in der Lehrerausbildung und -weiterbildung gestärkt wird (GDSU 2013, 153). Dies gilt natürlich auch für eine adäquate fachliche und didaktische Qualifikation der Lehrkräfte sowie für die materielle Absicherung des Sachunterrichts mit entsprechenden Unterrichtsmitteln.

Hinsichtlich der Lehrerbildung ist in einigen Bundesländern (z. B. NRW, Niedersachsen, Berlin und Brandenburg) eine Tendenz zur Stärkung des Studienfaches Sachunterricht zu erkennen, welches hier nun als grundständiges Fach studiert werden kann, wodurch sich auch bessere Bedingungen für die Ausbildung in der Zweiten Phase (Referendariat) ergeben (vgl. GDSU 2019; vgl. auch den Beitrag von Baumgardt & Kaiser in diesem Band, Nr. 11). Hier, wie auch in vielen anderen Bundesländern, spiegelt sich der Perspektivrahmen mit seinen inhaltlichen Anforderungen (z. B. fachliche Grundlegung der fünf Perspektiven) in den jeweiligen Studienordnungen wider.

Es kann inzwischen konstatiert werden, dass auch die sachunterrichtsdidaktische Forschung durch den Perspektivrahmen Impulse erhält, indem die dort formulierten Kompetenzen als Grundlage für Studien zu Lernvoraussetzungen oder zur Unterrichtsqualität dienen (Giest & Hartinger 2014, 230). Ein Desiderat ist sicherlich weiterhin die empirische Erforschung der Implementation des Perspektivrahmens sowie der von ihm ausgehenden Impulse für die Stärkung der akademischen Disziplin „Didaktik des Sachunterrichts“. Auf der Jahrestagung der GDSU 2021 wurde beschlossen, eine erneute Überarbeitung des Perspektivrahmens anzugehen. Diese ist u.a. durch Bildungsanforderungen erforderlich, die sich aus der gesellschaftlichen Entwicklung ergeben und aktuell z. B. mit Fragen der Digitalisierung und Inklusion in der Grundschule verbunden sind.

Literatur

- Adamina, M., Hemmer, M. & Schubert, J.C. (Hrsg.) (2016): Die geographische Perspektive konkret. Bad Heilbrunn.
– Becher, A., Gläser, E. & Pleitner, B. (Hrsg.) (2016): Die historische Perspektive konkret. Bad Heilbrunn. – GDSU (Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts) (2001): Fünf Perspektiven für den Sachunterricht. Ein Vorschlag der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts. In: Grundschule, 33, H. 4, 9-14. – GDSU (Gesellschaft für Didaktik

des Sachunterrichts) (2002): Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn. – GDSU (Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts) (2013): Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn. – GDSU (Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts) (2019): Qualitätsrahmen Lehrerbildung. Bad Heilbrunn. – Giest, H. (2014): Der Perspektivrahmen 2002 und seine Rezeption in Lehrplänen und Schulen. In: GDSU (Hrsg.): Die Didaktik des Sachunterrichts und ihre Fachgesellschaft. Bad Heilbrunn, 205-216. – Giest, H. (Hrsg.) (2016): Die naturwissenschaftliche Perspektive konkret. Bad Heilbrunn. – Giest, H. & Hartinger, A. (2014): Der Perspektivrahmen 2013. In: GDSU (Hrsg.): Die Didaktik des Sachunterrichts und ihre Fachgesellschaft. Bad Heilbrunn, 219-230. – Gläser, E. & Richter, D. (Hrsg.) (2015): Die sozialwissenschaftliche Perspektive konkret. Bad Heilbrunn. – Kahlert, J. (2014): Zwischen didaktischer Vernunft und inhaltlicher Beliebigkeit – Vielperspektivität im Sachunterricht. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, 7, 2, 9-21. – Köhnlein, W. (2012): Sachunterricht und Bildung. Bad Heilbrunn. – Möller, K., Tenberge, C. & Bohrmann, M. (Hrsg.) (2021): Die technische Perspektive konkret. Bad Heilbrunn. – Schreier, H. (2004): Was sollen Kinder lernen – was müssen Lehrkräfte können? Vom Perspektivrahmen Sachunterricht zu Kompetenzstufen für Lehrkräfte (1. Teil). In: Grundschule, 36, H. 10, 21-24. – Schreier, H. (2014): Hintergründe und Zielsetzungen des Perspektivrahmens Sachunterricht. In: GDSU (Hrsg.): Die Didaktik des Sachunterrichts und ihre Fachgesellschaft. Bad Heilbrunn, 199-203. – Stoltenberg, U. (2007): Perspektivrahmen Sachunterricht. In: Kahlert, J., Fölling-Albers, M., Götz, M., Hartinger, A., Reeken, D. v. & Wittkowske, S. (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn, 75-79.