

Joachim Kahlert

Kommentar zu Wolfgang Klafki: Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts

Dem Sachunterricht in der Grundschule werden viele Ziele und Aufgaben zugeschrieben. Weitgehend Konsens dürfte darüber herrschen, dass dieses Fach den grundlegenden Bildungsauftrag hat, Kinder dabei zu unterstützen

- sich zuverlässiges Wissen über die soziale, natürliche und technisch gestaltete Umwelt anzueignen
- sich mit Hilfe dieses Wissens in der modernen Gesellschaft zunehmend selbstständig und verantwortlich zu orientieren
- in gegenwärtigen und zukünftigen Lebenssituationen kompetent zu urteilen und zu handeln, also verständig in der Sache und verantwortungsvoll in der Wahl von Zielen und Mitteln.

Da die Umwelt der Kinder weitaus mehr an sinnvollen Lernmöglichkeiten bietet als in der Schule genutzt werden kann, bedarf es einer spezialisierten didaktischen Disziplin, die systematisch danach fragt, welches auf die soziale und natürliche Umwelt bezogene Wissen und Können Kinder in der Grundschule erwerben sollen. Damit ist die konstituierende Kernfrage für die Didaktik des Sachunterrichts umrissen, dessen Inhalte und Themen aus Lernbereichen stammen, die auch von fachlichen Disziplinen weiterführender Schulen bearbeitet werden. Dazu gehören z.B. naturwissenschaftliche Gebiete, sozialwissenschaftliche Inhalte, historische, technische und geographische Fragestellungen.

Obwohl die Inhalte des Sachunterrichts fachliche Gebiete berühren, für die es auf weiterführenden Schulen spezialisierte Schulfächer gibt, bedeutet dies nicht, dass die Inhalte und Themen des Sachunterrichts entsprechend der Systematik dieser Fächer auszuwählen und anzuordnen sind. Fachdidaktiken weiterführender Schulfächer können die Aufgaben der Didaktik des Sachunterrichts nicht angemessen wahrnehmen.

Schon allein die Frage, ob es wichtiger ist, in der Grundschule elementare Geschichtskennntnisse, grundlegende Einsichten aus den Naturwissenschaften, ökonomisches Grundwissen, soziologische Kenntnisse oder philosophische Grundorientierungen zu erwerben, lässt sich mit den fachsystematischen Ansprüchen weiterführender Schulfächer nicht beantworten. Sicherlich mag jede einzelne Fachdidaktik gute Gründe dafür anführen können, warum man schon in den ersten Schuljahren Grundlagen für das jeweilige Schulfach legen sollte. Aber gerade dann, wenn viele starke Bildungsangebote miteinander konkurrieren, ist eine Entscheidungsgrundlage nötig, die über die curriculare Binnenrationalität der einzelnen Fächer hinausgeht. Diese Entscheidungsgrundlage bietet allein die Didaktik des Sachunterrichts. Sie versucht nicht nur den spezifischen Bildungswert von Wissensgebieten, die sich mit der natürlichen und sozialen Umwelt beschäftigen, für Grundschulkinder zu erschließen, sondern auch die möglichen Erfahrungen der Kinder zu den Lerninhalten aufzugreifen und ihre Vorstellungen und Fähigkeiten auf eine belastbare, d. h. langfristig tragfähige Grundlage zu stellen. Sachunterrichtsdidaktik beantwortet die sie konstituierende Frage, was Kinder wissen und können sollten, um mit zukünftigen und gegenwärtigen Anforderungen des Lebens in der modernen Gesellschaft zurechtzukommen, nicht nur in Bezug auf vorhandene Wissensangebote, sondern auch in Bezug auf Persönlichkeitsvorstellungen. Welche Inhalte sind aus welchen Gründen geeignet, die Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler weiterzuentwickeln und sie zu befähigen, zunehmend verantwortlich und wertebewusst mit anderen Menschen und den zur Verfügung stehenden natürlichen und sozialen Ressourcen umgehen? Wolfgang Einsiedler betont zu Recht, dieser grundlegende Bezug auf die Entwicklung einer verantwortungsvoll partizipierenden Persönlichkeit verweise den Sachunterricht auf den Bildungsbegriff als „Kristallisationspunkt“ (vgl. Einsiedler 1997, S. 157).

Der Aufsatz von Wolfgang Klafki bietet für die bildungstheoretische Grundlegung des Sachunterrichts wichtige Anregungen und stellt zudem die einzigartig anspruchsvolle Aufgabe der Sachunterrichtsdidaktik angemessen heraus. So hebt Klafki hervor, die Auswahl und Begründung von Lerninhalten für den Sachunterricht sei eine der schwierigsten didaktischen Fragen überhaupt (Klafki 2005, S. 1). Diese Beurteilung eines der Begründer des modernen didaktischen Denkens sollte von allen Vertreterinnen und Vertretern dieses Faches nicht nur wohlwollend zur Kenntnis genommen, sondern auch offensiv kommuniziert werden.

Mit seinen in den Vorbemerkungen dargelegten Äußerungen zum Zusammenhang von Allgemeiner Didaktik und inhaltsbezogenen Bereichsdidaktiken betont Klafki seine bildungstheoretische Position, die die Frage nach der Begründung von Zielen und Inhalten, und damit die normative Auseinandersetzung, für grundlegend hält. Daran zu erinnern mag gerade heute wieder notwendig sein. Die anschwellenden Mess- und Normierungstendenzen heutiger Bildungspolitik leisten einer Beantwortung von Bildungsfragen Vorschub, die sich an der Messbarkeit von Lernerfolgen („outcomes“) orientiert und bildungstheoretische Überlegungen über den Stellenwert

von Lernangeboten zurückdrängt. Dass z. B. die Formulierung von Bildungsstandards für den Sachunterricht von Normierungsexperten mit dem Argument zurückgewiesen wird, solche Standards seien nicht in messbaren Indikatoren zu erfassen, ist ein Beispiel für die Umkehrung von Mitteln (des Messens) zu Zwecken (des Unterrichts). Messbarkeit droht zu einem didaktischen Qualitätskriterium zu werden.

Um Missverständnisse zu vermeiden, sei betont, dass die für Bildung immer zu knappen Ressourcen in der Schule sinnvoll, d.h. auch effektiv, eingesetzt werden müssen. Die empirische Lehr-Lernforschung kann dazu möglicherweise etwas beitragen. Allerdings sind die Bildungsziele viel zu komplex, um insgesamt oder auch nur in wesentlichen Teilen von der Lehr-Lernforschung evaluiert werden zu können. Wenn man sich z.B. an Klafkis Dimension der Allgemeinbildung, nämlich Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit orientiert, dann kommt damit auch die Förderung von Eigensinn des Individuums ins Spiel, die sich einer Normierung und Standardisierung entzieht.

Auch der Hinweis auf die „polare Beziehung“ (Klafki 2005, S. 3) mit der die pädagogischen Aufgaben, nicht nur des Sachunterrichts, in Angriff genommen werden müssen, zeugt von der hohen Aktualität der Gedankenführung Klafkis. Die bereits von Schleiermacher formulierte Notwendigkeit, pädagogische Beeinflussungen sowohl mit ihrer Bedeutung für die Gegenwart des Kindes als auch für seine Zukunft zu legitimieren, wurde in der Sachunterrichtsdidaktik zunächst unter der theoretisch unbefriedigenden Konstruktion „Kind- versus Wissenschaftsorientierung“ diskutiert. Eine wichtige Weichenstellung für eine angemessenere Konstruktion des polaren Zugangs zum Bildungspotenzial des Sachunterrichts unternahm Walter Köhnlein (1990) mit seiner Anregung, die Inhalte des Sachunterrichts aus dem Blickwinkel von Dimensionen zu erschließen, die sowohl einen fachlichen als auch einen auf die Lebenswelt des Kindes zugeschnittenen Zugang ermöglichen. Später wurde die Unterscheidung von fachlichen Perspektiven und lebensweltlich orientierten Dimensionen mit Bezug auf Luhmanns Theorie der Beobachtung Handelnder in sozialen Systemen (vgl. Luhmann 1995, 32ff.) eingeführt, sowohl wahrnehmungs- als auch erkenntnistheoretisch begründet und zur Konzeption der „Didaktischen Netze“ weiterentwickelt (vgl. Kahlert 2002, 219ff.).

Auch der von der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts herausgegebene Perspektivrahmen Sachunterricht erschließt das Bildungspotenzial des Sachunterrichts orientiert an Perspektiven, die sowohl auf wichtige Erfahrungsbereiche der Kinder als auch auf fachlich anschlussfähige und voneinander abgrenzbare Fachkulturen bezogen sind (vgl. Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts 2002). Der Perspektivrahmen unterscheidet dabei fünf Lernbereiche, die die Lerninhalte des Faches unter einer sozial- und kulturwissenschaftlichen, einer raumbezogenen, einer naturwissenschaftlichen, einer technischen und einer historischen Perspektive begründen und entfalten. Zu jeder dieser fünf Perspektiven werden die angestrebten Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler dargelegt sowie inhalts- und verfahrensbezogene Beispiele und Vernetzungsmöglichkeiten angeführt.

Diese neueren Versuche, den Bildungsgehalt fachlicher Perspektiven in Bezug auf Erfahrungsdimensionen von Kindern zu erschließen, scheint eine langfristig stabile Basis für die Begründung von Zielen und Inhalten des Sachunterrichts zu bieten. Wolfgang Klafki weist zu Recht darauf hin, dass die von ihm dargelegte Bezugsbasis, epochaltypische Schlüsselprobleme, im Grunde eine „Theorie des gegenwärtigen Zeitalters und seiner Potenzen und Risiken im Hinblick auf die Zukunft“ erfordern würde (Klafki 2005, S. 4). Mit dieser philosophisch-soziologischen „Supertheorie des Daseins“ ist wohl aus guten Gründen nicht mehr zu rechnen. Bedeutsam erscheinende Aussagen über die Gegenwart und Zukunft des Zusammenlebens oder Beurteilungen der Gesellschaft als „Risiko-“, „Freizeit-“ oder „Wissengesellschaft“ können sich angesichts des raschen gesellschaftlichen Wandels bald wieder als weniger tragfähig erweisen. Dimensionen des Zusammenlebens, wie sie unter anderem auch im Perspektivrahmen aufgegriffen werden, haben dagegen eine längere „Halbwertszeit“. Wie immer die Gesellschaft sich entwickeln wird – auch in vielen Jahrzehnten wird es noch notwendig sein, sich zu verständigen, Regeln zu beachten, für begehrte Güter eine Gegenleistung zu erbringen und zwischen dem zu unterscheiden, was von Menschen machbar ist und dem, was sich gezielter Gestaltung entzieht.

Gleichwohl sind die Überlegungen über epochaltypische Schlüsselprobleme von Klafki weiterhin nützlich. Der in den didaktischen Netzen oder auch im Perspektivrahmen aufgezeigte Bildungsgehalt fachlicher Perspektiven und lebensweltlicher Dimensionen erweist sich erst an Hand konkreter Problemstellungen. Diese mit Blick auf die konkreten Lernbedingungen in der jeweiligen Klasse auszuwählen und zu begründen liegt im Verantwortungs- und Kompetenzbereich einer jeden Lehrerin und eines jeden Lehrers. Diese pädagogische Verantwortung wahrzunehmen gehört zum professionellen Selbstverständnis qualifizierter Lehrerinnen und Lehrer. Keine didaktische Konzeption und keine Bildungsstandards können von der Übernahme dieser Verantwortung entlasten. Auch wenn nicht alle der von Klafki genannten epochaltypischen Schlüsselprobleme heute noch mit gleicher Brisanz erscheinen und dafür andere Problemstellungen von Klafki noch nicht erfasst worden sind, bieten sie für Lehrerinnen und Lehrer eine wichtige Anregung für die Auswahl und Begründung von Problemstellungen und Themen.

Nicht zuletzt deshalb wird man den Beitrag Klafkis, den er anlässlich der Gründungstagung der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts vorgetragen hat, nicht nur zu einem Gründungsdokument dieser Fachgesell-

schaft zählen, sondern zu einem grundlegenden, über die Zeit weit hinaus reichenden grundlegenden Beitrag für didaktisches Denken im Sachunterricht.

Literatur

- Einsiedler, Wolfgang (1997): Grundlegende Bildung durch Sachunterricht. In: Direktorium des Instituts für Grundschulpädagogik (Hrsg.): Grundlegung von Bildung in der Grundschule von heute. Potsdam, S. 157-161.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (2002): Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn.
- Kahlert, Joachim (2002): Der Sachunterricht und seine Didaktik. Bad Heilbrunn.
- Klafki, Wolfgang (2005): Allgemeinbildung und der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts. In : Lauterbach, Roland/ Köhnlein, Walter/ Spreckelsen, Kay/ Klewitz, Elard (Hrsg.) (1992): Brennpunkte des Sachunterrichts. (Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts, 3). Kiel: Inst. für die Pädagogik der Naturwissenschaften; Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts e.V., S. 11-31, wiederabgedruckt in: [www.widerstreit-sachunterricht.de/Ausgabe 4/ März 2005](http://www.widerstreit-sachunterricht.de/Ausgabe%204/März%202005)
- Köhnlein, Walter (1990): Grundlegende Bildung und Curriculum des Sachunterrichts. In: Wittenbruch, W. & Sorger, P. (Hrsg.): Allgemeinbildung und Grundschule. Münster, 107-125.
- Luhmann, Niklas (1995): Gesellschaftsstruktur und Semantik. Frankfurt a. M.