

Wolfgang Klafki, Universität Marburg

Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts

Vorbemerkungen

Liebe Kolleginnen und Kollegen, meine Damen und Herren!

Zunächst möchte ich Ihnen meinen Glückwunsch dazu aussprechen, daß Sie auf dieser Tagung die Gesellschaft für die Didaktik des Sachunterrichts gründen werden. Der Aufbau eines solchen kontinuierlichen Forums zur wechselseitigen Information, zum Austausch, zur kontroversen Diskussion und zur Konsenssuche über Forschung, Theoriebildung und Praxis im komplexen Feld des Sachunterrichts - der m.E., wengleich immer noch unzulänglich, eigentlich mindestens durch die Doppelformel „Sach- und Sozialunterricht“ gekennzeichnet werden sollte - war seit langem mehr als wünschenswert, vielmehr dringend erforderlich. Denn es handelt sich, wenn ich recht sehe, beim Sachunterricht der Grundschule um den Unterrichtsbereich, der, verglichen mit den anderen Feldern des Grundschulunterrichts und den Fächern oder fächerübergreifenden Unterrichtsdisziplinen aller anderen Schulstufen, den höchsten Grad an Komplexität aufweist. Didaktik des Sachunterrichts ist daher nach meiner Auffassung eines der schwierigsten Aufgabenfelder unter allen Fach- und Bereichsdidaktiken überhaupt, wenn nicht gar das schwierigste, damit freilich, für anspruchsvolle Leute, auch eines der interessantesten. Und weil Sachunterricht und die Ansprüche an eine Didaktik des Sachunterrichts so hochkomplex sind, deshalb ist ein Diskussions- und Entwicklungsforum, wie Sie es mit Ihrer Gesellschaft schaffen wollen, so sehr vonnöten.

Wenn die Initiatoren dieser Veranstaltung mich als einen Vertreter der Allgemeinen Erziehungswissenschaft und der Allgemeinen Didaktik nun aufgefordert haben, am Eröffnungstage einen Vortrag zu halten, so deute ich das als Ausdruck der Überzeugung, daß Fach- oder Bereichsdidaktiken das Gespräch mit der Allgemeinen Didaktik brauchen, weil in ihnen, den Fach- und Bereichsdidaktiken selbst, implizit oder explizit immer schon Elemente didaktischer Theorie enthalten sind, die über das jeweilige Fach, den jeweiligen Unterrichtsbereich hinausweisen. Fach- und Bereichsdidaktiken können nicht ausschließlich aus sich selbst heraus, schon gar nicht allein aus ihrem Verhältnis zu ihren jeweiligen sogenannten Bezugswissenschaften begründet werden. Allerdings liegt mir von vornherein daran, auch die Umkehrung zu betonen: Allgemeine Didaktik ist überhaupt nicht denkbar oder bleibt formal und unfruchtbar, wenn sie die Fach- und Bereichsdidaktiken nicht ständig als einen der unverzichtbaren Quellgründe ihres Denkens und als ständige Erprobungs- und Korrekturfelder ihrer generalisierenden Aussagen und Konzepte ernst nimmt. Ich habe diese Auffassung schon vor jetzt genau 30 Jahren vertreten¹.

Bildungstheoretische Grundlagen

Der Titel meines Vortrages deutet an, daß ich nach wie vor von folgender Grundauffassung ausgehe: Ich halte es sowohl für theoriegeschichtlich als auch für systematisch gut begründet, nach wie vor am *Bildungsbegriff* als übergreifender Orientierungskategorie für pädagogisches Denken und pädagogische Praxis, zumal für die Didaktik festzuhalten. An dieser Stelle kann ich das nicht ausführlicher erläutern.² Ich beschränke mich vielmehr darauf, folgendes in Erinnerung zu rufen: Der Bildungsbegriff und seine Auslegung als „Allgemeine Bildung“ ist – von Grundgedanken der europäischen Aufklärungsbewegung ausgehend – in der Theorie- und Realgeschichte der Pädagogik im deutschsprachigen Raum erstmalig etwa im Zeitraum zwischen 1770 und 1830/40 zu einem Zentralbegriff pädagogischer Reflexion geworden. In der Folgezeit lassen sich dann neben einer Entwicklungslinie, die man im wesentlichen als Verfallsgeschichte jenes „klassischen“ Bildungsbegriffs bezeichnen muß, auch Versuche des Weiterdenkens der ursprünglichen Denkipulse beobachten, in unserem Jahrhundert vor allem in der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik vor und nach der Zeit nationalsozialistischer Herrschaft.

¹ Vgl. meinen Aufsatz „Das Problem der Didaktik“ (Klafki 1963), bes. S. 26 ff – Zum derzeitigen Problemstand vgl. Klafki 1993

² Vgl. dazu ausführlicher die beiden ersten Abhandlungen meiner „Neuen Studien zur Bildungstheorie und Didaktik – Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik“ (Klafki 1991a): „Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung“ und „Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme“.

Nun galt man in den letzten zweieinhalb Jahrzehnten, wenn man jene Ansätze weiterzuverfolgen versuchte, etlichen Zeit- und Zunftgenossen allerdings als historisch etwas zurückgeblieben. Hier zeichnen sich seit einigen Jahren offensichtlich Wandlungsprozesse ab. Gewiß kann es nicht darum gehen, die klassischen Bildungskonzepte unhistorisch und unkritisch einfach fortschreiben zu wollen. Es gilt vielmehr, sie konstruktiv auf die Bedingungen und Möglichkeiten unserer Zeit hin weiterzudenken und dabei auch die Grenzen der „klassischen“ Vordenker zu überwinden, etwa die Schwächen jener Theorien hinsichtlich der Analyse des Zusammenhanges zwischen Bildung und politisch-gesellschaftlichen Verhältnissen oder die einseitige Konzentration der bildungstheoretischen Klassiker auf die männliche Hälfte der Menschheit.

Im Sinne der kritischen und konstruktiven Anknüpfung an das aufklärerische und das klassische Bildungsd Denken lege ich den Begriff der Bildung als Allgemeinbildung bzw. allgemeine Bildung heute in zweifacher Dimensionierung aus, und zwar für alle Bildungsstufen, von der vorschulischen Erziehung und der Grundschule bis zur Erwachsenenbildung:

In einer ersten Dimension muß Allgemeinbildung heute m.E. als Zusammenhang von Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit ausgelegt werden:

- als Fähigkeit zur Selbstbestimmung jedes einzelnen über seine individuellen Lebensbeziehungen und Sinndeutungen zwischenmenschlicher, beruflicher, ethischer, religiöser Art;
- als Mitbestimmungsfähigkeit, insofern jede und jeder Anspruch, Möglichkeit und Verantwortung für die Gestaltung unserer gemeinsamen kulturellen, gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse hat;
- als Solidaritätsfähigkeit, insofern der eigene Anspruch auf Selbst- und Mitbestimmung nur gerechtfertigt werden kann, wenn er nicht nur mit der *Anerkennung*, sondern mit dem *Einsatz* für diejenigen und dem Zusammenschluß mit ihnen verbunden ist, denen eben solche Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten aufgrund gesellschaftlicher Verhältnisse, Unterprivilegierung, politischer Einschränkungen oder Unterdrückungen vorenthalten oder begrenzt werden.

Auch in der *zweiten* Dimension ergibt sich eine Bedeutungsdimensionierung dreifacher Art. Bildung muß verstanden werden

- als Bildung für alle; die Grundschule und die Gesamtschule sind, schulorganisatorisch gesehen, bislang die konsequentesten Formen der Annäherung an dieses Prinzip;
- als Bildung im Medium des Allgemeinen, d.h. als Aneignung der die Menschen gemeinsam angehenden Frage- und Problemstellungen ihrer geschichtlich gewordenen Gegenwart und der sich abzeichnenden Zukunft sowie als Auseinandersetzung mit diesen gemeinsamen Aufgaben und Problemen und den in ihnen steckenden Gefahren und Möglichkeiten;
- als Bildung in allen Grunddimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten, also
 - der kognitiven Möglichkeiten,
 - der handwerklich-technischen Produktivität,
 - der Ausbildung zwischenmenschlicher Beziehungsmöglichkeiten, m.a.W.: der Sozialität des Menschen,
 - der ästhetischen Wahrnehmungs-, Gestaltungs- und Urteilsfähigkeit,
 - schließlich und nicht zuletzt der ethischen und politischen Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit.

Ich unterstreiche noch einmal: Dieses Bildungsverständnis müßte m.E. auch als Orientierungsmaßstab für die Grundschule und damit für die Grundschuldidaktik anerkannt werden. Ich halte es also für möglich und für notwendig, eine Vorstellung von kindlicher Bildung – hier speziell im Blick auf das Grundschulalter – zu entwickeln, m.a.W. eine Vorstellung von jenen Möglichkeiten des Welt- und des Selbstverstehens und einer darauf gestützten Handlungsfähigkeit, die heutige Kinder unter den Bedingungen unserer Zeit und im Blick auf die vorhersehbare Zukunft mit angemessener pädagogischer Hilfe entwickeln können und entwickeln sollten und die ihnen die weitere Entwicklung auf nachfolgenden Bildungsstufen offenhalten, Selbstverständlich ist diese Auffassung nur haltbar, wenn gezeigt werden kann, daß und wie jene allgemeinen Bestimmungen auf die Bedingungen von Kindern des Grundschulalters hin ausgelegt werden können: zum einen auf die aktuellen Erfahrungen, Bedürfnisse und Interessen von Grundschulkindern, zum anderen auf die potentiellen Entwicklungsmöglichkeiten innerhalb dieser Stufe³.

Insofern die Förderung so verstandener Bildungsprozesse durch Schulen zugleich ein rechtsgültiger Anspruch jedes Kindes in unserer Gesellschaft und eine verbindliche Anforderung ist und insofern die Grundschulphase eine Stufe der pädagogisch unterstützten Gesamtentwicklung *aller* Kinder darstellt oder darstellen sollte, die von den Kindern als in sich selbst sinnvoll und zugleich als Zugang zu weiteren Bildungsstufen erfahren werden kann, darf man sie treffend auch als „Anfang der Allgemeinbildung“ (Glöckel 1988, S. 18) bezeichnen oder als Stufe der „Grundbildung“ bzw. der „grundlegenden Bildung“, so schon in einem der Begründungsdokumente der Allgemeinen deutschen Grundschule (vgl. Preußische Richtlinien für die Grundschule (1921) zit. nach Reble 1971, S. 527f.) und bis heute hin immer wieder, beispielsweise bei Ilse Lichtenstein-Rother (Rother 1980, S.

³ Vgl. dazu auch meinen Aufsatz „Aufgaben der Grundschule und der Grundschulreform“ (Klafki 1986).

185-195) oder, um im hier versammelten Kreise zu bleiben, bei Walter Köhnlein (Köhnlein 1990, S. 40-60) und etlichen anderen Autoren.

Solche Bestimmungen weisen implizit oder explizit auf eine polare Beziehung hin, angesichts derer wir unsere pädagogischen Aufgaben in Angriff nehmen müssen. Schleiermacher hat diese Polarität von Gegenwarts- und Zukunftsbezug im pädagogischen Handeln, verstanden als Hilfe zum selbsttätigen Vollzug bildenden Lernens, zum erstenmal in der Geschichte der pädagogischen Theorie präzise formuliert. Ich zitiere aus seinen pädagogischen Vorlesungen des Jahres 1826: „Die Lebenstätigkeit, die ihre Beziehung auf die Zukunft hat, muß zugleich auch ihre Befriedigung in der Gegenwart haben; so muß auch jeder pädagogische Moment, der als solcher seine Beziehung auf die Zukunft hat, zugleich auch Befriedigung sein für den Menschen, wie er gerade ist. Je mehr sich beides durchdringt, um so sittlich vollkommener ist die pädagogische Tätigkeit. Es wird sich aber beides desto mehr durchdringen, je weniger das eine dem anderen aufgeopfert wird.“ (Schleiermacher 1957, S. 48)

Natürlich kann ich in diesem Vortrag nur ausgewählte Aspekte einer Bildungskonzeption für eine gegenwarts- und zukunftsorientierte Grundschule und in diesem Rahmen einige Überlegungen über Bildungsaufgaben des Sachunterrichts entwickeln. Dabei beanspruche ich größtenteils nicht, besonders originell zu sein. In meine Erwägungen sind viele Anregungen und Argumente anderer Autorinnen und Autoren, die für Grundschulfragen und zumal für den Fragenkreis der Didaktik des Sachunterrichts gewiß kompetenter sind als ich, eingegangen, und ich bitte Sie zu entschuldigen, wenn ich, schon aus Zeitgründen, nur ab und an auf die Arbeiten solcher Kolleginnen und Kollegen hinweisen kann. Schließlich: Je mehr Gesichtspunkte ich in meiner Argumentation anspreche, die Sie als Elemente eines bereits weithin erreichten, gut begründeten Konsenses unter den Grundschulpädagoginnen und -pädagogen und den Vertreterinnen und Vertretern der Sachunterrichtsdidaktik einschätzen, um so lieber soll es mir sein.

Zwei psychosoziale Voransetzungen

Ich möchte zunächst zwei psycho-soziale Voraussetzungen hervorheben, die in den folgenden Gedankengang eingehen.

Erstens: Schule und Unterricht – und selbstverständlich auch die Arbeit in der Grundschule – sind unausweichlich von gesellschaftlichen Faktoren geprägt und auf sie bezogen, und Kinder und Lehrer sind in dem, was sie an Möglichkeiten, Schwierigkeiten, Fähigkeiten, Interessen und Problemen in der Schule zeigen, immer schon durch einen gesellschaftlich bedingten Sozialisationsprozeß beeinflusst - nicht unausweichlich determiniert, aber eben doch zunächst einmal vorgeprägt, und sie werden weiterhin dadurch geprägt. Jeder Versuch also, Kinder in schulischen Lernprozessen zu fördern, muß ihre schon mitgebrachte Gesellschaftlichkeit berücksichtigen, so insbesondere auch ihre sozial bedingt unterschiedlichen Ausgangsvoraussetzungen und ihre Beeinflussung durch eine von starken Reizen gekennzeichnete Lebenswelt: durch den Verkehr, das Fernsehen und andere Massenmedien, durch zahlreiche Konsumreize usw., meistens bei gleichzeitigem Mangel an kindgemäßen, freien Spielräumen i. w. S. d. W.

Zweitens: Kinder leben – mindestens in unserer Zeit – viel weniger naiv, in harmonischer Einheit mit ihrer gegenständlichen und sozialen Umwelt und viel weniger in einer noch undifferenzierten Einheit ihrer kognitiven, emotionalen, praktischen und sozialen Möglichkeiten, als das im klassisch-reformpädagogischen Bild vom Grundschulkind zum Ausdruck kam. Die verschiedenen Dimensionen der kindlichen Persönlichkeit haben sich meistens bereits zu differenzieren begonnen, und sie stehen oft in Spannung zueinander, offenbaren Widersprüche und Unstimmigkeiten. In einem kleinen Beispiel verdeutlicht: Man kann mit Kindern dieses Alters z.T. auf beachtlich differenziertem Niveau über Aggressionen, ihre Erscheinungsformen, Anlässe und mögliche Ursachen sprechen, aber das bedeutet keineswegs zugleich, daß sie ihre eigenen Aggressionen bereits praktisch zu beherrschen vermögen, und sie wissen oft um diese Diskrepanz. (Am Rande: Ist das bei uns Erwachsenen eigentlich prinzipiell anders?)

Die eben angesprochene Erkenntnis bedeutet einerseits, daß Kinder heute wahrscheinlich vielfach kognitiv anspruchsvoller gefördert und gefordert werden können, als man das früher annahm, daß ihnen Widerspruchserfahrungen die Anbahnung von kritischer Reflexion, wenn sie anhand konkreter Beispiele und in angemessenen Verarbeitungs- und Ausdrucksformen erfolgt, möglich machen, daß es aber zugleich schwieriger geworden ist, den Kindern dazu zu verhelfen, ihre Möglichkeiten und Bedürfnisse in den verschiedenen Fähigkeitsdimensionen immer wieder in eine auch sie selbst befriedigende Balance bringen zu können. Solche Schwierigkeiten sind den Kindern natürlich nicht als Schuld anzurechnen, und sie sind auch nicht, wie manche konservativen Zeit- und Erziehungskritiker uns weismachen wollen, Folge allzu liberaler oder laxer Erziehung. Jene Schwierigkeiten resultieren daraus, daß unsere Kinder – wie wir – in einer komplexen, von etlichen Widersprüchen, z.T. hohen Anforderungen, starken externen Reizen und angsterzeugenden Krisen gekennzeichneten Welt aufwachsen.

Jedenfalls wäre es illusorisch, Grundschule heute als Modell einer heilen Kinderwelt, einer pädagogischen Kinderprovinz, eines abgesonderten Kindheitsschutzraumes gestalten zu wollen. Und dennoch sollte sie ein kindgemäßer Erfahrungsraum sein, ein Raum, in dem sie lernen können, mitgebrachte Erfahrungen zu verarbei-

ten, neue Gegenstands- und Sozialerfahrungen innerhalb und außerhalb des Schulraumes zu gewinnen und zu bedenken, vielseitiges Können zu entwickeln, Anfänge einer offenen, realistisch-kritischen, vom Vertrauen in die eigenen Entwicklungsmöglichkeiten getragenen und handlungsbezogenen Einstellung zu den Gegenständen und Phänomenen, den Menschen und den Verhältnissen ihres Erfahrungsraumes aufzubauen.

Konsequenzen aus dem bildungstheoretischen Ansatz für die Richtliniengestaltung:

Die erste Orientierungsdimension eines zeitgemäßen Sachunterrichts: Epochaltypische Schlüsselprobleme
Zum damit umschriebenen Fragenkomplex möchte ich im folgenden einige Überlegungen und Thesen vortragen. Zunächst umreiße ich einen lehrplantheoretischen Argumentationsgang.

An früherer Stelle meines Vortrages habe ich drei generelle Bestimmungen eines zeitgemäßen und zukunftsbezogenen Begriffs allgemeiner Bildung genannt. An die zweite und dritte Bestimmung knüpfe ich nun an. Denn sie enthalten – so meine erste These – die beiden Leitprinzipien auch für die inhaltliche Strukturierung des Sachunterrichts der Grundschule.

An dieser Stelle muß ich eine Zwischenbemerkung einschieben: Ich bitte Sie, das Befremden zunächst einmal auszuhalten, das sich vermutlich angesichts des Anspruchs- und Abstraktionsniveaus einstellen wird, auf dem ich in einem ersten Argumentationsschritt die folgenden Aussagen formulieren muß; es geht ja um übergreifende Zielperspektiven, und man muß die Notwendigkeit immer implizit mitdenken, daß diese Perspektiven in eine didaktisch reflektierte Folge von Stufen übersetzt werden müssen, an deren Anfang die Bildungsstufe des Grundschulkindes steht.

Die zweite jener generellen Bestimmungen eines neuen Allgemeinbildungsbegriffs – Bildung im Medium des Allgemeinen – bedeutet, ein Bewußtsein von zentralen Problemen der Gegenwart und, soweit voraussehbar, der Zukunft zu gewinnen, Einsicht in die Mitverantwortlichkeit aller angesichts solcher Probleme und Bereitschaft, an ihrer Bewältigung mitzuwirken. Abkürzend kann man von der *Konzentration auf epochaltypische Schlüsselprobleme unserer Gegenwart und der vermutlichen Zukunft* sprechen.

Ein Aufriß solcher Schlüsselprobleme würde so etwas wie eine „Theorie des gegenwärtigen Zeitalters und seiner Potenzen und Risiken im Hinblick auf die Zukunft“ erfordern. Hier müssen einige, freilich zentrale Beispiele genügen. Ich bedauere, sie hier nur jeweils ganz kurz bezeichnen zu können, ohne wenigstens erste Schritte einer genaueren Analyse anzudeuten.⁴ Die Reihenfolge, in der ich die Beispiele nenne, ist nicht als Rangfolge gemeint.

Als *erstes* Schlüsselproblem nenne ich die Frage von Krieg und Frieden angesichts der nach wie vor ungeheuren Vernichtungspotentiale der ABC-Waffen, aber auch konventioneller Waffensysteme. Friedenserziehung als kritische Bewußtseinsbildung und als Anbahnung entsprechender Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit wird eine langfristige pädagogische Aufgabe bleiben.

Ein *zweites* Schlüsselproblem ist die Umweltfrage oder die ökologische Frage, d.h. die heute mit Recht viel diskutierte und wiederum in globalem Maßstab zu durchdenkende Frage nach Zerstörung oder Erhaltung der natürlichen Grundlagen menschlicher Existenz und damit nach der Verantwortbarkeit und der Kontrollierbarkeit der wissenschaftlich-technologischen Entwicklung.

Die beiden bisher genannten Schlüsselprobleme sind vielfach und wechselseitig verflochten mit einem *dritten* Problemkreis: dem rapiden Wachstum der Weltbevölkerung, wobei dieses Wachstum fast ausschließlich durch exponentiell zunehmende Geburtenraten gerade in den am wenigsten entwickelten, den ärmsten Ländern der Welt, bedingt ist.

Ein *viertes*, nach wie vor unbewältigtes Zentralproblem stellt die gesellschaftlich produzierte Ungleichheit dar, und zwar zum einen innerhalb unserer und anderer Gesellschaften als Ungleichheit

- zwischen sozialen Klassen und Schichten,
- zwischen Männern und Frauen,
- zwischen behinderten und nicht-behinderten Menschen,
- zwischen Menschen, die einen Arbeitsplatz haben, und denen, für die das nicht gilt,
- zwischen Ausländern und der einheimischen Bevölkerung, aber auch zwischen verschiedenen Volksgruppen einer Nation, positiv formuliert: es geht um die Aufgabe multi- und interkultureller Erziehung;

zum anderen geht es um die Ungleichheit in internationaler Perspektive; das eklatanteste Beispiel dafür ist das Macht- und Wohlstands-Ungleichgewicht zwischen sogenannten entwickelten und wenig entwickelten Ländern.

Ein *fünftes* Schlüsselproblem bilden die Gefahren und die Möglichkeiten der neuen technischen Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien im Hinblick auf die Weiterentwicklung des Produktionssystems, der Arbeitsteilung oder aber ihrer schrittweisen Zurücknahme, der möglichen Vernichtung von Arbeitsplätzen durch eine ausschließlich ökonomisch-technisch verstandene „Rationalisierung“, der Folgen für veränderte Anforderungen an Basis- und Spezialqualifikationen, für die Veränderung des Freizeitbereichs und der zwischenmensch-

⁴ Vgl. ausführlicher die in Anm. 2 genannte Abhandlung „Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts...“ (Klafki 1991a)

lichen Kommunikationsbeziehungen. Wir brauchen in einem zukunftsorientierten Bildungssystem auf allen Schulstufen und in allen Schulformen eine gestufte, kritische informations- und kommunikationstechnologische Grundbildung als Moment einer neuen Allgemeinbildung: „kritisch“, d.h. so, daß die Einführung in die Nutzung und in ein elementarisierendes Verständnis der modernen, elektronisch arbeitenden Kommunikations-, Informations- und Steuerungsmedien immer mit der Reflexion über ihre Wirkungen auf die sie benutzenden Menschen, auf die möglichen sozialen Folgen des Einsatzes solcher Medien und auf den möglichen Mißbrauch verbunden werden.

Schließlich nenne ich ein *sechstes* Schlüsselproblem, bei dem die Subjektivität des einzelnen und das Phänomen der Ich-Du-Beziehungen ins Zentrum der Betrachtung rücken, die Erfahrung der Liebe, der menschlichen Sexualität, des Verhältnisses zwischen den Geschlechtern – jeweils in der Spannung zwischen individuellem Glücksanspruch, zwischenmenschlicher Verantwortung und der Anerkennung des bzw. der jeweiligen Anderen.

Mein Vorschlag, die Orientierung an solchen epochaltypischen Schlüsselproblemen als eine der zentralen inhaltlichen Dimensionen einer zeitgemäßen Allgemeinbildungskonzeption auch für die Grundschule und hier in besonderem Maße für den sogenannten Sachunterricht zu betrachten und sie auf ihre curricularen, methodischen und unterrichtsorganisatorischen Konsequenzen hin durchzuarbeiten, bedarf noch einiger Erläuterungen.

Zunächst: Sicherlich umschreibt meine Aufzählung von sechs Fragenkomplexen noch keinen vollständigen Katalog der Schlüsselprobleme, die für jene historische Epoche, in der wir stehen und in die heutige Kinder und Jugendliche hineinwachsen, konstitutiv sind. Aber die Anzahl solcher Schlüsselprobleme ist doch keineswegs beliebig erweiterbar, sofern man das Kriterium beachtet, daß es sich um epochaltypische Strukturprobleme von gesamtgesellschaftlicher, meistens übernationaler bzw. weltumspannender Bedeutung handelt, die gleichwohl jeden einzelnen zentral betreffen. Mit dem Stichwort „epochaltypisch“ wird zugleich angedeutet, daß es sich um einen in die Zukunft hinein wandelbaren Problemlkanon handelt. Jedoch darf der Vorschlag keinesfalls als Plädoyer für das Bemühen um „Aktualität“ im gängigen, vordergründigen Wortsinne mißverstanden werden. „Aktuell“ ist heute dieses, morgen jenes; darum geht es hier wahrlich nicht!

Nun setze ich bei meinem Vorschlag voraus, daß ein weitgehender Konsens über die gravierende Bedeutung solcher Schlüsselprobleme diskursiv – z.B. in der didaktischen Diskussion oder in Curriculumkommissionen – erarbeitet werden kann, nicht aber, daß das auch hinsichtlich der Wege zur Lösung solcher Probleme von vornherein notwendig ist. Im Hinblick auf die Frage der Lösungswege ist vielmehr zu betonen: Zur bildenden Auseinandersetzung gehört zentral die – an exemplarischen Beispielen zu erarbeitende – Einsicht, daß und warum die Frage nach Lösungen der großen Gegenwarts- und Zukunftsprobleme verschiedene Antworten ermöglicht, über deren Geltungsgrad freilich selbst, auch im Unterricht, rational diskutiert werden muß.

Implizit habe ich in meinen bisherigen Aussagen bereits die Antwort auf eine naheliegende Frage angedeutet, auf die Frage nämlich: Sind jene Fragen, die mit den Schlüsselproblemen aufgeworfen werden, nicht Erwachsenenprobleme, liegen sie nicht jenseits des Fragen- und Interessenhorizonts von Kindern des Grundschulalters? Die Frage zu bejahen hieße m.E., erstens die Lebensrealität heutiger Kinder zu verkennen, zweitens aber die polare Beziehung von Gegenwart und Zukunftsbezug im Bildungsprozeß und im pädagogisch verantwortlichen Handeln außer acht zu lassen. Betroffen sind Kinder heute von allen genannten Schlüsselproblemen allemal, teils direkt, teils indirekt. Und selbst dann, wenn sie eben diesen Tatbestand noch nicht selbst formulieren können oder könnten oder als vermeintlich selbstverständlich oder als unbeeinflussbares Schicksal hinnehmen würden – Umweltzerstörung, Hunger in den Entwicklungsländern, Kriege, Arbeitslosigkeit bestimmter Menschen und Menschengruppen, Vorurteile gegenüber Menschen anderer Kulturen, anderer Hautfarbe usw., naive Technikbegeisterung –: Schule hat immer auch den Auftrag, Aufklärung über noch nicht Bewußtgewordenes, noch Unbefragtes, noch vermeintlich Selbstverständliches zu leisten, sofern daraus Folgen für heutiges und späteres Handeln, vor allem Folgen für andere Menschen resultieren oder resultieren können. Gewiß, Schule ist dabei an die kognitiven, die emotionalen und die moralischen Verstehens- und Verarbeitungsmöglichkeiten der jeweiligen Entwicklungsstufe gebunden.

Nun gibt es in der Grundschul- und der Sachunterrichtspraxis und in der entsprechenden Literatur der letzten 10 bis 15 Jahre bereits eine erhebliche Anzahl von überzeugenden Exempeln, wie Grundschulkindern sich im Zusammenspiel von kognitiven, emotionalen und handelnden Umgangs- und Zugangsweisen mit Schlüsselproblemen der genannten Art bzw. mit wesentlichen Teilaspekten solcher Schlüsselprobleme auseinandersetzen können. Ich erinnere z.B. an die eindrucksvolle Serie von Beiträgen zur Dritte-Welt-Situation in der Zeitschrift „Grundschule“ oder an die bereits zahlreichen Beispiele zur Einführung in die Umweltproblematik, beides Beispielbereiche, in denen vielfach auch schon die Schrittfolge vom Wahrnehmen von Problemen über erste Stufen des kognitiven Begreifens bis zu kindgemäßen Handlungsformen durchgehalten worden ist. Wieweit es für andere Schlüsselprobleme bereits Beispiele für grundschulgemäße Zugänge gibt, z.B. für die Problematik der unbeabsichtigten Folgen technischer Entwicklungen, vermag ich nicht zu sagen; Sie überschauen das wahrscheinlich besser.

Was ich mit der Einführung in konstitutive Teilaspekte eines Schlüsselproblems meine, will ich noch kurz am Beispiel der Frage von Krieg und Frieden verdeutlichen. Wenn ich recht sehe, so ergibt eine kategoriale Prob-

leanalyse, daß dieser Fragenkomplex mindestens drei Aspekte in sich birgt: Es geht zum einen um die Frage nach makrosoziologischen und makropolitischen Ursachen von Friedensgefährdung oder aktuellen Kriegshandlungen, d.h. um ökonomische Interessen als mögliche Kriegsursachen, nationalistisch oder rassistisch oder fundamentalistisch motivierte Imperialismen, um Ungleichverhältnisse, also auch um all das, was der norwegische Friedensforscher Johan Galtung als Verhältnisse oder Formen „struktureller Gewalt“ bezeichnet hat. Ein zweiter Aspekt betrifft die durch solche makrosoziologischen und makropolitischen Bedingungen vermittelten gruppen- und massenpsychologischen Ursachen aktueller oder potentieller Friedlosigkeit, also kollektive Aggressionen, Feindbilder, Stereotypen, Vorurteile. – Drittens aber muß Friedenserziehung – auf den eben genannten Zusammenhang von makrosoziologischen bzw. makropolitischen und gruppen- bzw. massenpsychologischen Kriegsursachen bzw. Voraussetzungen von Kriegsbereitschaft oder, gegenläufig, von Friedensbereitschaft und Friedensengagement bezogen – die Frage aufwerfen, ob es heute noch moralische Rechtfertigungen für Kriege geben kann: als sogenannte ultima ratio in bestimmten Konfliktsituationen, als sogenannte „gerechte“ oder „heilige“ Kriege, als Kriege um der sogenannten nationalen Würde willen, als Bestrafungskriege, Verteidigungskriege usf. Diese Rechtfertigungsfrage aber muß reflektiert werden angesichts der historisch beispiellosen Vernichtungswirkung moderner Waffensysteme und der weitgehend unmöglichen Begrenzung dieser Wirkungen auf sogenannte „kriegswichtige Ziele“.

So viel skizzenhaft zu einer übergreifenden Kategorialanalyse. Ich vermute nun, aber ich behaupte es damit nicht als erwiesen, daß die Auseinandersetzung mit der ersten und dritten Problemdimension über die Möglichkeiten von Grundschulkindern hinausgeht. Wohl aber halte ich es für möglich und für sinnvoll, didaktisch zu durchdenken und unterrichtlich zu erproben, einführende Schritte in die zweite Problemdimension zu tun, insbesondere in den gruppenpsychologischen Aspekt von Kriegsbereitschaft bzw. Friedensbereitschaft und Friedensengagement. – Dieses Beispiel verweist überdies auf eine generelle Konsequenz des Schlüsselproblem-Konzepts als eines die verschiedenen Bildungsstufen übergreifenden Prinzips, nämlich auf eine mehrfache, schrittweise vertiefende und erweiternde Auseinandersetzung mit solchen Problemen im Sinne eines Spiralcurriculums.

Schließlich drängt sich von den bisherigen Ausführungen her noch eine unterrichtsorganisatorische Konsequenz auf: Dem Teil des Unterrichts, der sich auf Schlüsselprobleme im angedeuteten Sinne konzentriert, ist die 45-Minuten-Schulstunden-Schablone ersichtlich unangemessen. Selbst die Blockung zu Doppelstunden kann nur ein – wenngleich vielfach bereits begrüßenswerter – Zwischenschritt sein. Die angemessene Form ist der Epochalunterricht. Stundenplantechnisch heißt das: Durch den Schulvormittag von Halbtags- oder Ganztagschulen müßte sich an allen oder den meisten Tagen der Schulwoche ein Band von mindestens zwei Schulstunden, besser vielleicht noch: etwa zwei Zeitstunden ziehen, das in erheblichem Umfang und in epochalem Wechsel der Auseinandersetzung mit Themen, die an Schlüsselproblemen orientiert sind, vorbehalten wäre.

Die zweite Orientierungsdimension des Sachunterrichts: Vielseitige Interessen- und Fähigkeitsförderung

An früherer Stelle meines Vortrages hatte ich betont, daß neben dem bisher erörterten Schlüsselproblem-Gedanken auch für den Sachunterricht der Grundschule, die Auswahl und Akzentuierung seiner Themen, ein weiteres Prinzip Geltung erhalten oder behalten muß. Ich bezeichne es als „*vielseitige Interessen- und Fähigkeitsförderung durch die Entwicklung von elementaren Kategorien und Formen des Wirklichkeits- und Selbstverständnisses von Grundschulkindern*“. Dieses Prinzip bildet die m.E. notwendige, polare Ergänzung zum Schlüsselproblemprinzip. Denn so notwendig die zeitweilige Konzentration auf jene risikobehafteten Schlüsselprobleme unserer modernen Welt schon in der Grundschule ist, so würde sie, wenn man sie zum alleinigen Auswahlprinzip erklären wollte, doch die Gefahr von Fixierungen, Blickverengungen, mangelnder Offenheit heraufbeschwören. Vor allem aber: Die Konzentration auf Schlüsselprobleme ist notwendigerweise mit Anspannungen, Belastungen, Anforderungen kognitiver, emotionaler und moralischer Art verbunden, die vor allem auch für Kinder zur Überforderung und zur Einschränkung ihrer gegenwärtigen und zukünftigen Möglichkeiten werden könnten, wenn sie die Bildungsprozesse ausschließlich bestimmen würden. Es bedarf also der polaren Ergänzung durch eine Bildungsdimension, deren Themen und Lernformen nicht primär durch ihren Beitrag zur Auseinandersetzung mit zentralen Zeit- und Zukunftsproblemen gerechtfertigt sind, sondern die auf die Mehrdimensionalität menschlicher Aktivität und Rezeptivität abzielen, auf die breite Entwicklung der kognitiven, emotionalen, ästhetischen, sozialen, praktisch-technischen Fähigkeiten des jungen Menschen sowie seiner Möglichkeiten, das eigene Leben an individuell wählbaren Sinndeutungen zu orientieren. Dabei meint die hier vorgeschlagene Unterscheidung zweier bildungstheoretischer bzw. didaktischer Orientierungsprinzipien keine schematische Abgrenzung, schließt Berührungsfelder und Übergangszonen nicht aus.

Noch einmal: In der jetzt interessierenden Perspektive sollen Zugänge zu unterschiedlichen Möglichkeiten menschlichen Selbst- und Weltverständnisses und zu verschiedenen kulturellen Aktivitäten geöffnet werden, von der subjektiven Seite aus und im Vorblick auf spätere Bildungsstufen betrachtet: zur Vielzahl möglicher, relativ frei wählbarer individueller Interessenschwerpunkte.

Ich versuche, den Umkreis solcher Lernprozesse zur Entwicklung elementaren Welt- und Selbstverstehens an einigen Fragen zu verdeutlichen, die Grundschulkindern stellen, sei es von sich aus, sei es durch unterrichtlich

arrangierte Beobachtungen und Problemstellungen dazu angeregt. Natürlich sage ich Ihnen in den folgenden Beispielen nichts Neues; sie sind eher als Vergewisserung über einen vermuteten Konsens zwischen uns gemeint: Wie es früher in der Schule gewesen ist und warum es, wie die Eltern oder die Großeltern erzählen oder wie man es in Geschichten lesen oder in Fernsehstücken sehen kann, damals anders war als heute? – Was ein Polizist eigentlich alles darf und was er nicht darf? – Warum man auf einem Fahrrad schneller als auf einem Roller fahren kann? – Warum im Gewächshaus die Pflanzen meistens früher und schneller wachsen als im Garten? – Wo eigentlich das schmutzige Wasser vom Küchenabwasch, aus dem Klo, aus den vielen Fabriken bleibt, und ob es stimmt, daß aus diesem Schmutzwasser wieder sauberes Wasser gemacht werden kann? Aber wie soll das denn gehen? – Warum der Mond manchmal rund und manchmal nur halb und manchmal nur wie eine schmale Sichel und manchmal gar nicht zu sehen ist, auch wenn am Nachthimmel gar keine Wolken sind? – Bei welchen Gelegenheiten und aus welchen Gründen es unter Kindern zum Streit kommt und wie man Streitigkeiten regeln könnte? – Was in einer Familie anders wird, wenn Vater oder Mutter oder sogar beide arbeitslos werden? – Warum sich die Erwachsenen eigentlich streiten, ob eine neue, große Straße durch die Stadt hindurchgebaut werden soll oder außen herum oder überhaupt nicht? – Warum manche Kinder in der Schule öfters Angst haben und ob man das nicht ändern kann? – Was das Wort „Gastarbeiter“ eigentlich bedeutet und warum es türkische, italienische, spanische, portugiesische, jugoslawische Kinder in deutschen Schulen gibt? – Die zuletzt genannten Beispiele liegen übrigens schon in jenen vorher angesprochenen Überschneidungsfeldern zwischen den beiden übergreifenden Auswahlprinzipien.

Übergreifende didaktische Prinzipien

An dieser Stelle gehe ich zu einem vorletzten Abschnitt meiner Argumentation über. Denn mit den folgenden Überlegungen werden Fragen angesprochen, die für die beiden in diesem Vortrag angesprochenen Aufgabendimensionen des Sach- und Sozialunterrichts – Schlüsselproblem-Unterricht und vielseitige Interessen- und Fähigkeitsentwicklung – gelten. Zunächst wende ich mich in der hier notwendigen Kürze einer Programmformel zu, die seit etwa 20 Jahren erhebliche Auswirkungen auch auf die Zielüberlegungen, die Richtlinienplanung, die inhaltliche Auswahl und auf methodische Empfehlungen für den Grundschulunterricht und in seinem Rahmen für den Sachunterricht gehabt und eine bis heute nicht abgeschlossene Diskussion ausgelöst hat. Ich meine die Forderung nach „Wissenschaftsorientierung des Lehren und Lernens“, ein Prinzip, das bekanntlich mit dem Anspruch, für alle Stufen des Bildungswesens gültig zu sein, formuliert worden ist.⁵ An dieser Stelle muß ich mich auf sehr knappe Bemerkungen beschränken.

Wo das Prinzip der Wissenschaftsorientierung für die Grundschule letztlich im Sinne einer vorgezogenen Verselbständigung von alten oder neuen Schulfächern verstanden worden ist oder noch verstanden wird und wo innerhalb solcher Fachaspekte nun eine wie auch immer geartete, tatsächlich oder mindestens vermeintlich von einer bestimmten Wissenschaftsdisziplin abgeleitete Systematik zugrundegelegt wird – etwa in einem rein mengentheoretisch orientierten Grundschul-Mathematiklehrgang oder einem Elementarlehrgang zur Einführung in exakt-naturwissenschaftliches Denken usw., da liegt, didaktisch gesehen, ein Kurzschluß, ein Mißverständnis des Prinzips der Wissenschaftsorientierung vor. Und das gleiche gilt dort, wo ein fächerübergreifender oder besser: vorfachlicher Unterrichtsbereich wie der Sachunterricht in der Grundschule in bestimmten Lehrplänen oder in den von etlichen Schulbuchverlagen herausgegebenen Schülerarbeitsheften und den erläuternden Lehrerhandreichungen (die, so fürchte ich, in vielen Klassen die dominierenden Steuerungsmedien für das sind, *was* im Unterricht geschieht und *wie* es geschieht) letztlich doch auseinanderfällt in eine Anzahl von verselbständigten Lehrgängen unter historischem, erdkundlichem, sozialkundlichem, biologischem, physikalischem, chemischem Aspekt. Die Addition von Lehrgängen, die tatsächlich ja auch gar nicht jeweils an „*der*“ Struktur einer wissenschaftlichen Disziplin, sondern bestenfalls an *bestimmten* wissenschaftlichen Auffassungen von dieser Struktur orientiert sind, fördert keineswegs ohne weiteres die Einführung des Kindes in das Verstehen seiner Erfahrungswelt und seiner selbst. Denn deren unleugbare Beeinflussung durch Wissenschaften kann nicht zulänglich als eine Summierung von direkten Anwendungen einzelwissenschaftlicher Methoden und einzelwissenschaftlicher Erkenntnisse gedeutet werden.

Die Lösung der zweifellos schwierigen Aufgabe, das Prinzip der Wissenschaftsorientierung – hier: für die Grundschule – didaktisch angemessen zu lösen, dürfte in einem Ansatz liegen, dessen verschiedene Varianten unter den Begriffen des mehrperspektivischen und problemorientierten Unterrichts erörtert und an etlichen Beispielen verdeutlicht worden sind.⁶ Im Zentrum eines solchen Unterrichts stehen Probleme, die entweder aus dem

⁵ Vgl. dazu meinen Aufsatz „Thesen zur ‚Wissenschaftsorientierung‘ des Unterrichts“ in dem in Anmerkung 2 genannten Band „Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik ...“ (Klafki 1991b).

⁶ Vgl. u. a. Giel/Hiller/Krämer (1974; 1975) – Dazu die entsprechenden, seit 1976 im Klett-Verlag erschienenen Teilcurricula mit „Lehrpaketen“ zu den Themen „Schule/Einschulung“, „Post“, „Supermarkt“, „Geburstag“, „Technischer Überwachungsverein“, „Sprudelfabrik“, „Fernsehen“ u. a. – Dallmann/Grabowski-Pamlitschka 1973 – Renner/Klein/Blumenstock 1983 – Renner 1982 – Vgl. auch folgende Unterrichtseinheiten und -konzepte aus der Reihe „Marburger Grundschulprojekt – Unterrichtseinheiten, -konzepte und -hilfen“ (Weinheim 1980

Erfahrungs- und Interessenkreis der Schüler stammen oder deren Bedeutsamkeit für ihr eigenes Wirklichkeits- und Selbstverständnis ihnen von den Lehrerinnen oder Lehrern verständlich gemacht, für die ihr Interesse also geweckt werden kann, Man denke an die vorher stichwortartig genannten Beispiele, etwa den Streit um die Straßenführung in einer bestimmten Stadt. Ein erstes Durchsprechen des Problems kann hier bis zur Grenze dessen, was man sozusagen mit dem kindlichen Alltagsverstand zur Sache sagen oder vermuten kann, führen. Darüber hinaus führt bereits die Formulierung von offenen Fragen, die rahmenhafte Benennung von Informationen, die man einholen müßte, schließlich die Einsicht, daß die meisten Probleme unserer Lebenswirklichkeit von mehreren Perspektiven aus betrachtet werden können und betrachtet werden müssen: In Kontroversen um die Verkehrsplanung etwa stecken nicht nur technische Probleme, sondern wirtschaftliche Interessen, sozialpsychologische Gesichtspunkte, so etwa in dem Anspruch von Bürgern auf eine relativ lärmfreie Wohnzone oder auf die Erhaltung eines historisch gewachsenen Stadtteils, und es werden darin stadtgeografische Bedingungen angesprochen. – Eben diesen Sachverhalt der Mehrperspektivität können Grundschul Kinder durchaus anhand konkreter Beispiele, die einen nicht zu hohen Komplexitätsgrad aufweisen, begreifen bzw. entdecken, und sie können anhand gründlich durchgearbeiteter, exemplarischer Fälle verallgemeinerbare, übertragbare Analyse- und Verstehensgesichtspunkte gewinnen.

Hier liegt der Übergang zu einem letzten Abschnitt nahe, in dem ich auf vier Unterrichtsprinzipien hinweisen möchte, die in meinem Vortrag mehrfach anklingen; diese Grundsätze gelten, wechselseitig miteinander verbunden, wiederum für die beiden von mir unterschiedenen Bildungs-Dimensionen.

Erstens: Das Prinzip des exemplarischen Lehrens und Lernens, d.h. also die Gestaltung eines Unterrichts, in dem Schülerinnen und Schüler sich jeweils an wenigen, in ihrem Erfahrungsbereich liegenden oder in ihn einzuführenden Beispielen das Verständnis mehr oder minder verallgemeinerbarer Prinzipien, Einsichten, Gesetzmäßigkeiten, Zusammenhänge erarbeiten können.⁷ Erst vom exemplarischen Lehren und Lernen her wird orientierender bzw. informierender Unterricht sinnvoll. Im Hinblick auf das exemplarische Lehren und Lernen ist es m.E. dringend notwendig, die Wagenschein'sche Frage nach übergreifenden, sogenannten „Funktionszielen“ und ihrer Konkretisierung auf der Ebene der Verstehens- und Verarbeitungsmöglichkeiten von Grundschulkindern systematisch – als kontinuierliches Arbeits- und Kooperationsvorhaben der Sachunterrichts – wieder aufzunehmen.

Zweitens: Methodenorientiertes Lernen, also die Aneignung von übertragbaren Verfahrensweisen des Lernens und Erkennens sowie der Übersetzung von Erkenntnissen in praktische Konsequenzen.

Drittens: Handlungsorientierter Unterricht, heute oft „praktisches Lernen“ genannt.⁸ Präziser gefaßt, handelt es sich um die Verknüpfung zweier, polar aufeinander bezogener Elemente: Auf der einen Seite geht es um

- das Probieren und Experimentieren mit Materialien und gegenständlichen Prozessen,
- das Montieren und Demontieren,
- das Beobachten, das Pflegen und den Umgang mit Pflanzen und Tieren,
- die mimische, gestische, situative und szenische Gestaltung,
- das Zeichnen, Skizzieren, Anlegen von Tabellen;
- das Modellieren, Basteln, gegenständliche Herstellen,
- die Bildcollage, das Fotografieren und ggf., die Videoaufnahme, das Umgehen mit Tonband und Kasette,
- das Erkunden innerhalb und außerhalb der Schule,
- die Durchführung von kleineren oder längerfristigen Projekten.

Auf der anderen Seite aber muß es immer auch um die reflexive Verarbeitung des im praktischen Zugang Erfahrenen gehen – in argumentierender Erörterung und ggf. in kontroverser Auseinandersetzung – und dabei jeweils um erste Schritte der Verallgemeinerung. Sie werden im Grundschulalter wohl vorwiegend auf jener Stufe kognitiver Verarbeitung erfolgen müssen, die Jerome Bruner „ikonisch“ genannt hat, d.h. also im Medium einer bildhaften Sprache, etwa in der Form von Vergleichen und Analogien, im Aufweis von Ähnlichkeiten bis zu Wenn-Dann-Beziehungen, weiter in einfachen, noch bildartigen Strukturschemata, etwa vom Kreislauf des Wassers oder vom spiralförmigen Sich-Aufschaukeln von Frustration und Aggression zwischen zwei miteinander streitenden Kindergruppen, in gegenständlichen Funktionsmodellen, etwa vom Funktionieren einer Pumpe oder einer einfachen Steuerung, weiter in Rollenspielen oder ähnlichen Formen der vorbegrifflichen Symbolisierung.

Schließlich nenne ich als vierten Unterrichtsgrundsatz die Verbindung von sachbezogenem und sozialem Lernen, die eine Skala von Aufgaben und Möglichkeiten umfaßt; ich deute die wichtigsten wenigstens an:

ff.): Waechter 1980 – Waechter 1982 – Stöcker 1980 – Grüber/Koch-Priewe 1984 – Koch-Priewe/Stöcker/Klafki 1982 – Ausführlichere Überlegungen zur didaktischen Begründung und zum Entstehungsprozeß dieser Einheiten enthält das Buch von W. Klafki u. a. (Klafki 1982).

⁷ Vgl. dazu W. Klafki: „Exemplarisches Lehren und Lernen“ (Klafki 1991c).

⁸ Vgl. Fauser/Fintelmann/Flitner (Hrsg.) 1983 – Münzinger/Liebau 1987 – Gidion/Rumpf/Schweitzer 1987 – Gidion/Rumpf/Schweitzer 1989 – Heftschwerpunkt „Praktisches Lernen“ der Zeitschrift für Pädagogik, 11. 6/1988, S. 729-797, bes. den Beitrag von Lersch (Lersch 1988) – Edelhoff/Liebau 1988.

- das kooperierende Lernen in Partner- und Kleingruppen;⁹
- die Fähigkeit, anderen sachgemäß bei Schwierigkeiten im Lernprozeß helfen zu können; man muß allerdings zugeben, daß eine praktisch hilfreiche Didaktik für Lehrerinnen und Lehrer, das Helfen zu lehren, weitgehend erst erarbeitet werden muß;
- das Erlernen von rationalen Formen der Konfliktbewältigung;
- die Fähigkeit, sich auch in größere Gruppen mit Anregungen, Kritik, eigenen Argumentationen einbringen zu können.

Oft bedarf ein solches, zugleich gegenstandsorientiertes und soziales Lernen der Einbettung in den umfassenden Zusammenhang eines erfahrungsstiftenden Schullebens; man denke z.B. an den Aufgabenbereich der multikulturellen Erziehung im Zusammenleben von deutschen Kindern und Kindern ausländischer Herkunft.

Abschluß

Ich komme zum Schluß, Ihnen wird sich längst die Frage aufgedrängt haben, was denn der Gesamtzusammenhang der hier skizzierten Überlegungen, sofern er hinreichend begründet erscheint, hinsichtlich der Aufgaben der Lehrerbildung einschließlich der Lehrerfortbildung bedeuten müßte, und dies angesichts der faktisch gegebenen Bedingungen. Aber damit wäre das Thema für einen neuen Vortrag bezeichnet.

Ich danke Ihnen für Ihre Aufmerksamkeit und wünsche Ihrer Gesellschaft, die heute noch aus der Taufe gehoben werden soll und deren Entwicklung ich im Rahmen meiner Möglichkeiten mit lebhaftem Interesse begleiten möchte, einen guten Start.

⁹ Vgl. dazu auch den Sammelband von Klafki/Meyer/Weber (Hrsg.) 1981 und meinen Aufsatz „Lernen in Gruppen – Ein Prinzip demokratischer und humaner Bildung in allen Schulen“ (Klafki 1992).

Literatur

- Dallmann, Gerhard/Grabowski-Pamlitschka, Silvia (1973): Sachunterricht – Erfahrung und Emanzipation. Düsseldorf
- Edelhoff, Chr./Liebau, F. (1988): Über die Grenze. Praktisches Lernen im fremdsprachlichen Unterricht. Weinheim/Basel
- Fausser, P./Fintelmann, K. J./Flitner, A. (Hrsg.) (1983): Lernen mit Kopf und Hand. Weinheim
- Giel, Klaus/Hiller, Gotthilf G./Krämer, Hermann (1974; 1975): Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht. Aufsätze zur Konzeption 1 und 2. Stuttgart
- Gidion, J./Rumpf, H./Schweitzer, F. (1987): Gestalten der Sprache. Deutschunterricht und praktisches Lernen. Weinheim/Basel
- Gidion, J./Rumpf, H./Schweitzer, F. (1989): Gestalten der Sprache. Deutschunterricht und praktisches Lernen. Weinheim/Basel
- Glöckel, Hans (1988): Was ist „Grundlegende Bildung“. In: Schorch, G. (Hrsg.) (1988): Grundlegende Bildung. Erziehung und Unterricht in der Grundschule. Bad Heilbrunn, S. 11-33
- Grüber, Gabriele/Koch-Priewe, Barbara (1984): Bohren und Bohrer. Praktische und berufsorientierte Erfahrungen mit modernen Handbohrgeräten im 4. Schuljahr. Marburger Grundschulprojekt – Unterrichtseinheiten, -konzepte und -hilfen, H. 8. Weinheim
- Klafki, Wolfgang (1993): Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik. In: Meyer, M./Plöger, W. (Hrsg.) (1993): Allgemeine Didaktik und Fachunterricht. Weinheim
- Klafki, Wolfgang (1992): Lernen in Gruppen – Ein Prinzip demokratischer und humaner Bildung in allen Schulen. In: Pädagogik 1992, S. 6-11
- Klafki, Wolfgang (1991a): Neuen Studien zur Bildungstheorie und Didaktik – Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 2. erw. Aufl. Weinheim
- Klafki, Wolfgang (1991b): Thesen zur ‚Wissenschaftsorientierung‘ des Unterrichts. In: Klafki, Wolfgang (1991a): a.a.O., S. 162-172
- Klafki, Wolfgang (1991c): Exemplarisches Lehren und Lernen. In: Klafki, Wolfgang (1991a): a.a.O., S. 141-161
- Klafki, Wolfgang (1986): Aufgaben der Grundschule und der Grundschulreform. In: Erziehungswissenschaft – Erziehungspraxis, 1986, S. 3-10. (gekürzt nachgedruckt unter dem Titel „Ziele zeitgemäßer Grundschulpädagogik“. In: Grundschule, 2/1989, S. 25-29)
- Klafki, Wolfgang u. a. (1982): Schulnahe Curriculumentwicklung und Handlungsforschung, Forschungsbericht des Marburger Grundschulprojekts. Weinheim
- Klafki, Wolfgang/Meyer, E./Weber, A. (Hrsg.) (1981): Gruppenarbeit im Grundschulunterricht. Paderborn/München
- Klafki, Wolfgang (1963): Das Problem der Didaktik. In: 3. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim, S. 19-62 (nachgedruckt in: Klafki, Wolfgang (1975): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. 11. erg. Aufl. Weinheim, S. 82-125, bes. S. 89 ff.)
- Koch-Priewe, Barbara/Stöcker, Hermann/Klafki, Wolfgang (1982): Zur Geschichte des Bohrens und des Bohrers. Marburger Grundschulprojekt – Unterrichtseinheiten, -konzepte und -hilfen, H. 9. Weinheim
- Köhnlein, W. (1990): Über einige Beziehungen und gemeinsame Aufgaben von Fachdidaktik, Fachwissenschaft und Allgemeiner Didaktik. Bestandsaufnahme und Analyse. In: Keck, R. W./ Köhnlein, W./Sandfuchs, U. (Hrsg.) (1990): Fachdidaktik zwischen Allgemeiner Didaktik und Fachwissenschaft. Bad Heilbrunn, S. 40-60
- Lersch, R. (1988): Praktisches Lernen und Bildungsreform. Zur Dialektik von Nähe und Distanz der Schule zum Leben. In: Zeitschrift für Pädagogik, 6/1988, S. 781-797
- Münzinger, W./Liebau, E. (1987): Proben aufs Exempel. Praktisches Lernen in Mathematik und Naturwissenschaften. Weinheim/Basel
- Reble, A. (1971): Geschichte der Pädagogik. Dokumentationsband II. Stuttgart, S. 527 f.
- Renner, Erich/Klein, Heinrich/Blumenstock, Leonhard (1983): Sachunterricht konkret. (24 Unterrichtsbeispiele aus den Bereichen „Soziale Umwelt“ und „Natürliche Umwelt“). Heinsberg
- Renner, Erich (1982): Entwurf einer sozialisationsorientierten Konzeption von Sachunterricht – zugleich ein Beleg für die Notwendigkeit der Thematik „Dritte Welt“. In: Renner, Erich (Hrsg.) (1982): Akzente für den Unterricht in der Primarstufe. Heinsberg, S. 201-231
- Rother, Ilse (1980): Inhalte grundlegender Bildung zwischen Fachanspruch und Erziehungsauftrag. In: Haarmann, Dieter (Hrsg.) (1980): Die Grundschule der achtziger Jahre. Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 43/44. Frankfurt/M., S. 185-195
- Schleiermacher, F. D. (1957): Die Vorlesungen von 1826. In: Weniger, E. unter Mitarbeit von Schulze, Th. (Hrsg.) (1957): Pädagogische Schriften, Bd. 10. Düsseldorf/München
- Stöcker, Hermann (1980): Haustierhaltung am Beispiel der Kaninchen. Marburger Grundschulprojekt – Unterrichtseinheiten, -konzepte und -hilfen, H. 7. Weinheim
- Waechter, Hartmut (1982): Konstruieren, Kooperieren, Selbstgesteuert Lernen. Bauen mit Bausteinen. Marburger Grundschulprojekt – Unterrichtseinheiten, -konzepte und -hilfen, H. 6. Weinheim
- Waechter, Hartmut (1980): Wie einer zum Räuber wird. Marburger Grundschulprojekt – Unterrichtseinheiten, -konzepte und -hilfen, H. 5. Weinheim