

*Detlef Pech*

## **Dauerzitation ohne Konsequenz.**

### **Oder: Sachunterricht ist Politische Bildung.**

**Eine (essayistische) Annäherung an Wolfgang Klafkis Allgemeinbildungsbegriff im Sachunterrichtsdiskurs auf der Höhe der Zeit**

Klafkis Entwurf einer „zeitgemäßen Allgemeinbildung“, die den Ausgangspunkt des in Rede stehenden Textes (Klafki 1992) bildet, wurde in den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts publiziert. Dies ist ihr ohne Zweifel anzumerken. Sie ist ‚veraltet‘, nicht mehr auf der Höhe der Zeit – zum Glück. Eben dies macht sie für alle Menschen, die heute über Bildung nachdenken, unverzichtbar.

Wolfgang Klafki stellt die Gesellschaft in den Mittelpunkt seiner Betrachtung, genauer: die Probleme der Gesellschaft. Er sieht, wie viele in jenen Jahren, die Gefahren für die Zukunft der Menschheit oder wie es Hans Jonas 1984 mit warnendem Impetus formulierte: die Existenz der Menschheit darf nicht zum Einsatz gemacht werden für die ökonomischen und politischen Interessen der Gegenwart.

Doch, wo Hans Jonas auf einen neuen Ethikbegriff rekurrierte, verknüpft Wolfgang Klafki ganz in der Tradition der Aufklärung seine Hoffnung mit der Fähigkeit der Menschen zur Selbstbestimmung und zur Vernunft durch Bildung. Und es mutet wie ein vergessener Rekurs auf marxistische Theorie an, wenn er diese Hoffnung koppelt an ein ‚Mensch-Sein unter Menschen‘, das es ermögliche eben diese Vernunft dem Subjekt zugänglich zu machen – mit Klafki formuliert: „Bildungsfragen sind Gesellschaftsfragen“ (Klafki 1994, S. 50).

Damit befand sich sein Vortrag aus dem Jahr 1992 auf der Höhe der Zeit, denn über Gesellschaftsfragen finden wir in den 1980er und zu Beginn der 1990er Jahre eine lebendige und streitlustige Diskussion. Einer der zentralen Begriffe war dabei der der ‚Zivilgesellschaft‘. Die Debatte ging um die Bewältigung der Aufgabe, das Zusammenleben der Menschen als aktives, interessen- und vielleicht gar bedürfnisorientiertes demokratisches Gemeinwesen zu gestalten. Wie wollen und wie können wir zusammen leben, um der Gattung Mensch noch eine Zukunft zu geben, lässt sich vielleicht als entscheidende Frage jener mit Katastrophenszenarien bestückten Zeit (z.B. in den Schriften von Hoimar von Ditfurth) formulieren, die sich wohl zurecht stetig am Rande des Atomkriegs währte (z.B. in den Schriften von Dorothee Sölle).

Die Frage nach dem ‚Wie wollen und wie können wir zusammen leben?‘ ist in Klafkis Schriften eine stets präsente. Er stellt sie unter dem Blickwinkel der Zukunftsorientierung, d.h. er sucht in der Gegenwart die zentralen Probleme der Menschheit, von deren Lösung ihr Überleben abhängt und versucht – ganz Erziehungswissenschaftler –, Möglichkeiten zu entwickeln, die das Potenzial einer Problemlösung in sich tragen.

Betrachten wir die aktuelle politische Diskussion in diesem Land, fällt recht schnell auf, dass die Frage nach der Ausgestaltung des Zusammenlebens keine wirklich relevante mehr ist. An ihre Stelle rückt die Frage der Finanzierbarkeit. Statt: Wie wollen wir zusammen leben?, heißt es nun: Was können wir finanzieren? – als könnte beides nicht getrennt gedacht werden. Nur wenn es der Ökonomie gut geht, so der heutige Tenor, kann es den Menschen gut gehen. Dies ist ein Satz, dem kaum mehr widersprochen wird. Warum lässt sich ‚Wenn es den Menschen gut geht, geht es der Ökonomie gut‘ heute nichtmals mehr denken, geschweige denn artikulieren?

Selbst Kindern in der Grundschule ist das Finanzierbarkeitsdenken längst vertraut. So antwortete ein Junge in der 4. Klasse auf die Frage, was denn Politiker machen würden: „... darüber nachzudenken, ähm, wofür sie dann Geld ausgeben sollen, weil, Deutschland ähm, ist ja nicht so ein ganz reiches Land und kann für alles Geld ausgeben. Die haben so viel Schulden.“

Vielleicht noch deutlicher wird der Zeitgeist sichtbar, wenn wir das ‚epochaltypische Schlüsselproblem‘ der ‚gesellschaftlich produzierten Ungleichheit‘ betrachten. Die einzelnen Momente, die von Klafki hierunter gefasst werden, wie die Ungleichheit zwischen Männern und Frauen, zwischen behinderten und nicht-behinderten Menschen etc. bilden nach wie vor Handlungsfelder sowohl der Pädagogik als auch der Politik. Doch hat sich ihre Betrachtung gewandelt. Lag bei Klafki noch die Intention darauf, ‚Ungleichheit‘ zugunsten allgemeiner Gleichheit und Gerechtigkeit nach Möglichkeit gänzlich zu negieren, so finden wir heute an zentraler Stelle den Begriff der Differenz. Dieser Begriff hat neue Spielräume geöffnet. Zum einen findet sich hier ein bedeutsamer Diskurs, in dem darauf verwiesen wird, dass Egalität Subjektivität negiert und wir uns nicht um die Gleichheit der Menschen mühen müssen, sondern um ihre Verwirklichung als einmalige, verschiedene (und gleichberechtigte) Subjekte (z.B. Prengel 1995). Zum anderen finden wir – gerade in der aktuellen Politik (z.B. in den Debatten um Hartz IV) – ein Beharren auf Ungleichheit, das jene soziale Kluft zwischen Menschen als Ergebnis von erbrachten Leistungen definiert. Hier wird der Differenzbegriff schlicht als Legitimation und als ein recht verschrobener Begriff genutzt, der die ohnehin ja nur schwer handhabbare ‚Gerechtigkeit‘ präsentieren soll. Ein Moment, in

dem dieser Wandel klar hervortritt, wird in Meusers Studie zu Männlichkeiten (1998) dargestellt. In bestimmten männlichen Bevölkerungsgruppen ist Anerkennung nicht mehr geknüpft an das Geschlecht, sondern an dessen Stelle tritt die Leistung (und damit ein zutiefst männliches Anerkennungskriterium, womit die Bedeutung von Geschlechtlichkeit nur verlagert wird).

„Gleichheit“ ist in Klafkis Begriff von Bildung – auch wenn er gerade diesen Aspekt nicht spezifisch dem Sachunterricht zuweist – insbesondere in jenem Moment verankert, das er als „Bildung für Alle“ bezeichnet. Zwar stellt er diesen ersten Aspekt seiner zweiten Bildungsdimension den weiteren Aspekten als gleichrangig zur Seite, doch scheint dies ein Kern, ein Ausgangspunkt der Überlegungen zu sein. Die Frage, ob dies „veraltet“ oder „utopisch“ ist, ist keine rhetorische. Wir finden dieses Argument nicht mehr in den öffentlichen Debatten. Nichtmals in den Debatten um die vieldiskutierten und oft zerredeten PISA-Befunde, die doch nichts so klar zeigten, als dass Bildung hierzulande abhängig ist von der Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Schicht (in zynischen Moment bin zumindest ich beinah geneigt, hier wieder den Begriff der „Klassen“ zu nutzen). Und angesichts der PISA-Befunde ist es nur konsequent auch den Hochschulzugang abhängig von der finanziellen Situation des Elternhauses zu gestalten. „Bildung für Alle“ ist allenfalls noch eine Utopie von Menschen, die den Zeitgeist verpasst haben.

Den Sachunterricht scheint indes eine gewisse Widerstandskraft gegen den Zeitgeist auszuzeichnen. Die von Klafki formulierten grundlegenden Probleme haben als „epochaltypische Schlüsselprobleme“, dem zweiten Aspekt der zweiten Dimension seines Bildungsbegriffs, ihren Platz in der fachdidaktischen Diskussion gefunden. Insbesondere im Sachunterricht und seiner Didaktik finden sich selten Publikationen, die „vergessen“ auf Klafkis „Bildung im Medium des Allgemeinen“ zu verweisen. Mit seinem Impuls auf der Gründungstagung der GDSU und der bereits im Titel des Vortrags enthaltenen Verbindung von Sachunterricht und Allgemeinbildung, hat er einem Fach eine Legitimationsmöglichkeit geliefert, das aus sich heraus Mühe hat, ein Selbstverständnis – erst recht ein bildungsrelevantes – zu formulieren. Für Pech und Kaiser (2004) bietet Klafkis Bildungstheorie die Strukturierungsmöglichkeit für die „Begegnung von Kind und Welt“. Bei Dagmar Richter werden die „epochaltypischen Schlüsselprobleme“ gar „quasi als ‚Ersatz‘ für die fehlende dominante Bezugswissenschaft des Faches“ (Richter 2002, S. 114) angesehen. Joachim Kahlert spricht daher hinsichtlich des Bildungsbegriff in Anlehnung an Einsiedler gar von einem „Kristallisationspunkt“ (Kahlert 2002, S. 26) für den Sachunterricht. Vielleicht ließe sich auch einfach von einem Minimalkonsens sprechen.

Doch nur selten finden wir den Begriff der Allgemeinbildung eingebettet in seine zeithistorische Konnotation. Sind jene Fragen Klafkis – einmal abgesehen von jener nach Krieg und Frieden, die in jüngster Zeit in „erstaunlicher“ Weise neue Relevanz erlangte – tatsächlich heute als didaktische Orientierung von Belang? Wie kann ein Ansatz „Kristallisationspunkt“ sein, wenn es keine Diskussion – weder eine fachliche noch eine politische – um die Lösung von gesellschaftlichen Problemlagen gibt, sondern allenfalls ihre Verwaltung oder Beschreibung? Sicher ist dies ein wenig plakativ und einigen Ansätzen, wie bspw. jenem der „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“, die sich um einen „Paradigmenwechsel“ müht, nicht wirklich angemessen, doch geht es mir hier um den Grundtenor und nicht um das Aufzeigen von „Hoffnungsspuren“.

Manchmal verwirrend ist die Nutzung des Terminus der „Fähigkeiten“ im Verständnis Klafkis. Denn diese finden sich in einem doppelten Verständnis. Zum einen bestimmt Klafki sie als immanentes Moment von Bildung. So beinhaltet diese erste Dimension von Bildung in Klafkis Verständnis Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit. Ohne Frage zeigt sich hier die Nähe zum klassischen Bildungsverständnis, wie es dann im Sachunterrichtsdiskurs von Dagmar Richter (2002) wieder mit den Zielstellungen „Aufklärung, Emanzipation und Mündigkeit“ in den Mittelpunkt gerückt wurde. Diese – so lässt sich zumindest der Aufbau der Publikation deuten – scheinen ihr sinnvoller, als jene Klafkis. Keineswegs nimmt Klafki Abstand von diesen Zielen, er verweist gar auf sie. Doch warum benennt er sie dann anders? Eine recht schlichte Antwort ist, dass Klafki bereits stärker das Subjekt als handelndes in sein Verständnis von Bildung integriert. „Gleichheit in Verschiedenheit“ – ist in Klafkis Gedankens bereits angelegt, auch wenn ohne Frage der Egalitätsgedanke im Vordergrund steht.

Der Differenzbegriff deutet sich am stärksten im dritten Aspekt der zweiten Dimension des von Klafki formulierten Bildungsverständnisses an. An dieser Stelle fordert er eine „vielseitige Interessen- und Fähigkeitsförderung durch die Entwicklung von elementaren Kategorien und Formen des Wirklichkeits- und Selbstverständnisses von Grundschulkindern“ (Klafki 1992, S. 24). Diesem Aspekt kommt bezogen auf Sachunterricht eine besondere Bedeutung zu. Explizit formuliert er, dies sei die notwendige „polare Ergänzung“ (ebd.) zur Orientierung an den epochaltypischen Schlüsselproblemen. D.h. heißt, die Befähigung des Subjekts zur handelnden Gestaltung von Welt und der Orientierung des Bildungsprozesses an der Lösung ihrer Probleme bedarf der konsequenten Förderung jedes einzelnen Mädchens und jedes einzelnen Jungens (auch oder insbesondere) im Sachunterricht der Grundschule. Obwohl Klafki in seinem Vortrag, in dem er sich ja der Aufgabe stellt, seinen Entwurf von Bildung gezielt auf den Sachunterricht zu denken, diese „Gleichzeitigkeit“ ausdrücklich betont, finden wir in der Rezeption des Textes hingegen überwiegend eine eindeutige oder gar ausschließliche Betonung der

epochaltypischen Schlüsselprobleme. Dies scheint mit ein Kernproblem in der sachunterrichtlichen Bearbeitung des Klafkischen Entwurfs: Er wird passend gemacht.

Sicher bedarf es einer Aufklärung der Lebenswelten und hierzu gehört auch die Kategorie des Wissens, die in den letzten Jahren im Zuge von Debatten, die versuchten die Erkenntnistheorien des Konstruktivismus didaktisch fruchtbar zu machen, oft eher gering geschätzt wurde. Doch Aufklärung bleibt außeninitiiert, Aufklärung kann nur von einem ‚überlegenen‘ Standpunkt erfolgen und Aufklärung beinhaltet, dass induktives Lernen, also ein Lernen das seinen Ausgangspunkt in den Subjekterfahrungen verortet, nicht ausreicht für ein ausreichendes Verständnis von Welt. Die Klafkischen Begriffe hingegen fußen im Subjekt, denn es handelt sich einzig um Fähigkeiten, die das Subjekt ausbilden kann und muss, um eine – nennen wir es einmal zukunftsorientierte – Bildung einzulösen. Über das ‚Wie‘ ist damit indes noch nichts gesagt.

In der Skizzierung des ‚Wie‘ finden wir eine zweite Formulierung von Fähigkeiten. Hier sind es grundlegende Fähigkeiten, derer es zur Einlösung des dargestellten komplexen Entwurfs von Bildung bedarf. Klafki nennt hierbei Kritikfähigkeit (auch als Selbstkritik), Argumentationsfähigkeit, Empathie und ‚Zusammenhangsdenken‘ (vgl. Klafki 1994, S. 63). Gerade die Forderung, Kindern die Möglichkeit zu eröffnen, Zusammenhänge zu entdecken, finden wir in den letzten Jahren nicht nur im Sachunterricht und seiner Didaktik. Doch zumeist – und dies ist wohl ein Widerspruch zur Entdeckung der Zusammenhänge – ausgehend von den einzelnen Disziplinen gedacht. So finden wir in den Diskussionen um scientific literacy Argumentationen, die besagen, dass gesellschaftliche Prozesse nicht zu verstehen sind ohne technisch, naturwissenschaftliche Kenntnisse. In einigen Publikationen ergänzt mit dem Hinweis, dass auch die sozialwissenschaftlichen Aspekte durchaus relevant seien (vgl. Dubs 2002). Doch eigentlich wird nie die Position verlassen, dass es das Wissen ‚meiner‘ – in diesem Fall naturwissenschaftlichen – Disziplin ist, das Menschen für den Erwerb von Allgemeinbildung benötigen. Der Zusammenhang wird aus der Fachperspektive entdeckt und eben nicht aus der Subjektperspektive, was einen eklatanten Unterschied im Verständnis von Bildung charakterisiert. Es gibt noch ein zweites Moment, das meines Erachtens die derzeitigen Diskussionen hinter das Bildungsverständnis Klafkis zurückfallen lässt. So vertritt Dubs im selben Aufsatz bezogen auf scientific literacy die Ansicht, dass die differenzierte und komplexe Auseinandersetzung mit Zusammenhängen wohl nur im Gymnasium einzulösen sei. ‚Bildung für Alle‘ wird also erneut in hierarchisches Verständnis erwarteter Leistungen gegliedert, die Differenz der Subjekte als Unterschiedlichkeit und nicht als Gleichheit gedacht.

Die hier formulierten Gedanken lassen sich bündeln als Forderung ‚Gesellschaft‘ und die Fähigkeiten zu ihrer Gestaltung im Sachunterricht und seiner Didaktik nicht nur neu zu denken, sondern ins Zentrum eines sachunterrichtlichen Bildungsbegriffs zu stellen. Ein Rekurs auf Klafkis bildungstheoretische und didaktische Impulse für den Sachunterricht ohne ihre gesellschaftspolitische Intention – und so werte ich den Großteil der vorliegenden Fachliteratur – scheint mir zumindest verfehlt und steht in einer sachunterrichtlichen Tradition, die Dagmar Richter vor einigen Jahren dahingehend zusammenfasste, „daß zu den tradierten Grundzügen des Sachunterrichts auch die weitgehende Verhinderung Politischer Bildung gehört“ (Richter 1996, S. 263)

„The proof of the pudding is in the eating“ (Friedrich Engels (1892) 1982, S. 530)

## Literatur

- Dubs, Rolf (2002): Science Literacy: Eine Herausforderung für die Pädagogik. In: Gräber, Wolfgang; Nentwig, Peter; Koballa, Thomas; Evans, Robert (Hrsg.) (2002): Scientific Literacy. Der Beitrag der Naturwissenschaften zur Allgemeinen Bildung. Opladen: Leske + Budrich, S. 69-82
- Engels, Friedrich (1892): Einleitung zur englischen Ausgabe (1892) von ‚Entwicklung des Sozialismus von der Utopie zur Wissenschaft‘. In: MEW (1982) Bd. 19. Berlin: Dietz, S. 524-544
- Jonas, Hans (1984): Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Kahlert, Joachim (2002): Der Sachunterricht und seine Didaktik. Bad Heibrunn: Klinkhardt
- Klafki, Wolfgang (1992): Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts. In: Lauterbach, Roland et al. (Hrsg.) (1992): Brennpunkte des Sachunterrichts. Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts Bd. 3. Kiel: IPN 1992, S. 11-31
- Klafki, Wolfgang (1994): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim; Basel: Beltz (4)
- Meuser, Michael (1998): Geschlecht und Männlichkeit. Soziologische Theorie und kulturelle Deutungsmuster. Opladen: Leske + Budrich
- Pech, Detlef; Kaiser, Astrid (2004): Problem und Welt. Ein Bildungsverständnis und seine Bedeutung für den Sachunterricht. In: Pech, Detlef; Kaiser, Astrid (Hrsg.) (2004): Basiswissen Sachunterricht. 6 Bde. Band 6: Die Welt als Ausgangspunkt des Sachunterrichts. Baltmannsweiler: Schneider, S. 3-25
- Prenzel, Annedore (1995): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Schule und Gesellschaft Band 2. Opladen: Leske + Budrich (2)
- Richter, Dagmar (1996): Didaktikkonzepte von der Heimatkunde zum Sachunterricht – und die stets ungenügend berücksichtigte politische Bildung. In: George, Siegfried; Prote, Ingrid (Hrsg.) (1996): Handbuch zur politischen Bildung in der Grundschule. Schwalbach: Wochenschau, S. 261-284
- Richter, Dagmar (2002): Sachunterricht – Ziele und Inhalte. Baltmannsweiler: Schneider