

*Kerstin Michalik*

## **Wolfgang Klafkis „Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts“ – Überlegungen und Vorschläge zur Erweiterung und Fortführung seines Ansatzes**

Klafkis Vorstellungen sowohl zur Allgemeinbildung in der Grundschule als auch zum Bildungsauftrag des Sachunterrichts sind nach wie vor aktuell und wichtig. Seine bildungstheoretische Grundlage einer Allgemeinbildung als allgemeiner Bildung für alle Bildungsstufen von der vorschulischen Erziehung bis zur Erwachsenenbildung hat unlängst in ihren schulorganisatorischen Konsequenzen – Bildung für alle auch im Sinne einer einheitlichen Schule für alle – durch die Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudien PISA und IGLU ein neues Gewicht erhalten, auch wenn hierzulande die Neigungen, entsprechende bildungspolitische Konsequenzen zu ziehen, derzeit eher gering sind.

Die Überlegungen und Forderungen Klafkis zum Bildungsauftrag und zu den Aufgaben- und Orientierungsdimensionen für einen zeitgemäßen Sach- und Sozialunterricht stellen auch angesichts neuerer sachunterrichtsdidaktischer Entwicklungen eine große Herausforderung dar. Seit Klafkis Vortrag auf der Gründungsveranstaltung der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) sind 13 Jahre vergangen. Die Aktualität seines Konzeptes soll im Lichte der Entwicklungen in der Sachunterrichtsdidaktik der letzten Jahre entfaltet werden, indem danach gefragt wird, inwiefern die didaktischen Innovationen in Klafkis Richtung weisen, welche Bedeutung Klafkis Ansatz angesichts aktueller konzeptioneller Probleme zukommt, und inwiefern sich Klafkis Aufgaben- und Orientierungsdimensionen für einen zeitgemäßen Sach- und Sozialunterricht weiterdenken und mit anderen didaktischen Innovationen fruchtbar verbinden lassen.

### **Zur Aktualität der Epochaltypischen Schlüsselprobleme Klafkis als Leitprinzip für die inhaltliche Strukturierung des Sachunterrichts**

Als Klafki seinen Vortrag hielt, war die Sachunterrichtsdidaktik geprägt von Klagen über die inhaltliche Unbestimmtheit und Konturlosigkeit des Sachunterrichts, über den Mangel an sach- und fachbezogenen Inhalten und Methoden und den zunehmenden Bedeutungsverlust des Faches in der Lehrerbildung und auf den Stundentafeln der Grundschulen. Der im Rahmen der GDSU später – von 1999 - 2001 – konzipierte und entwickelte „Perspektivrahmen Sachunterricht“ (GDSU 2002) war ein wichtiger Schritt, um den Sachunterricht auch im Sinne der Vermittlung anschlussfähigen Wissens neu zu konturieren und im Sinne der von Klafki geforderten Wissenschaftsorientierung als übergreifendes didaktisches Prinzip stärker an seine Bezugswissenschaften zu binden.

Die im Perspektivrahmen Sachunterricht identifizierten fünf Perspektiven des Sachunterrichts (sozial- und kulturwissenschaftliche, raumbezogene, historische, naturbezogene und technische Perspektive) bieten Anhaltspunkte für Inhalte und Methoden, nicht aber für die Struktur des Sachunterrichts, denn ungeklärt bleibt das Problem der Integration der verschiedenen Perspektiven im Sachunterricht. Das Integrationsproblem, das so alt ist wie der moderne Sachunterricht, wird durch die im Perspektivrahmen geforderte und für jede Perspektive exemplarisch entfaltete Vernetzung der Perspektiven nicht einmal ansatzweise gelöst, da die Vernetzungen ohne ein inhaltliches Strukturprinzip letztendlich auf eine bloße Addition der verschiedenen Perspektiven im Sinne einer „Häppchendidaktik“ ohne systematischen, sinnvollen Zusammenhang hinauslaufen. Wie wenig insbesondere eine Integration der natur- und gesellschaftsbezogenen Inhalte des Sachunterrichts gelungen ist, zeigt nicht zuletzt das Vernetzungsbeispiel zur naturwissenschaftlichen Perspektive zum Thema „Luft“, das ausschließlich chemische, physikalische, biologische, ökologische, meteorologische und technische Aspekte berücksichtigt und die historische Perspektive nur am Rande im Rahmen von Wissenschaftsgeschichte einbezieht (GDSU 2002, S. 18). Das Integrationsproblem ist nach wie vor offen, und hier sei nur am Rande bemerkt, dass die Inangriffnahme dieser Problematik, die nach der Konzeption des Perspektivrahmens eigentlich der nächste logische Schritt gewesen wäre, im Rahmen der GDSU erstaunlicherweise bisher nicht erfolgt ist.

Der Rückgriff auf die Bezugswissenschaften des Sachunterrichts allein reicht nicht aus, um Gegenstand und Inhalte des Sachunterrichts bildungswirksam zu bestimmen, erforderlich ist ein verbindendes Element, das das Ganze des Sachunterrichts zu mehr macht als einem Sammelsurium heterogener Elemente. Für eine Integration der verschiedenen Perspektiven des Sachunterrichts ist ein Kristallisationskern oder eine integrierende Fragestellung im Sinne des von Klafki geforderten problemorientierten Unterrichts erforderlich, und in dieser Hinsicht

haben Klafkis epochaltypischen Schlüsselprobleme als Mittelpunkt des Sachunterrichts und Leitprinzip für dessen inhaltliche Strukturierung nach wie vor eine Schlüsselbedeutung.

Mit der Integration des Sachunterrichts über gesellschaftliche Fragen und Probleme wird das gesellschaftsbezogene Lernen zur Mitte des Sachunterrichts und zum Ausgangspunkt für die Rekonstruktion des Ganzen und erhält gegenüber dem Naturbezug eine eindeutige Priorität. Eine solche Priorisierung des Gesellschaftsbezuges ist angesichts der allgemeinen Bemühungen um eine Stärkung des naturwissenschaftlichen Lernens von besonderer Brisanz. Im Mittelpunkt der öffentlichen Aufmerksamkeit steht augenblicklich die naturwissenschaftliche Bildung (z.B. SINUS), die auch einseitig im Rahmen der internationalen Vergleichsstudien der letzten Jahre (PISA, IGLU) hervorgehoben war. Die Vernachlässigung der sozialwissenschaftlich ausgerichteten Bildung liegt nicht in erster Linie an der Schwierigkeit, Wissen und Kompetenzen in diesem Bereich durch standardisierte Tests abzutesten, sondern an der unhinterfragten Prämisse, dass für den Bestand und die Zukunft der Menschheit allein die naturwissenschaftliche Grundbildung ausschlaggebend sei.

Die naturwissenschaftliche Bildung steht auch im Mittelpunkt der Sachunterrichtsdidaktik, wenngleich es eine unübersehbare Diskrepanz zwischen den Anstrengungen der Sachunterrichtstheoretiker, die Bereiche Physik, Chemie und Technik zu kultivieren – ablesbar an der hohen Zahl von Forschungsarbeiten und Publikationen zu diesem Bereich – und den Themen, die den Sachunterricht in der Praxis bestimmen gibt. Angesichts dieses Ungleichgewichts stellt sich zu Recht die Frage, ob im SU tatsächlich, wie derzeit so häufig gefordert, mehr Physik, Chemie, Technik vermittelt werden sollte, oder ob es nicht eher angebracht wäre, die tatsächlich dominanten Themen der sozialen und politischen Bildung so auszubauen, dass sie eine Grundlage für den gesamten Sachunterricht abgeben können. Die entscheidende Frage lautet, ob sich nicht Physik, Chemie, Biologie und Technik auf diejenigen Rollen einlassen müssen, die ihnen unter der Blickrichtung gesellschaftlicher Probleme zugedacht werden können, als Hilfsmittel zur Bearbeitung und möglichen Lösung von Problemen, die ursprünglich eben keine biologischen, physikalischen oder chemischen Fragestellungen sind, sondern im weiteren Sinne politische?

Der Sinn und Nutzen eines solchen Zugangs ließe sich in verschiedener Hinsicht begründen: Naturwissenschaftliche Bildung ohne Einbindung in gesellschaftliche Zusammenhänge ist unvollständig, und zum Konzept einer ‚Scientific Literacy‘ gehört wesentlich auch die Fähigkeit und Bereitschaft, sich mit Voraussetzungen und Folgen naturwissenschaftlicher Erkenntnisse und technischer Entwicklungen auseinander zu setzen und diese in ihren gesellschaftlichen Zusammenhängen und Folgewirkungen zu reflektieren. Dies ist für die Mitwirkung und verantwortungsvolle Teilhabe in einer durch Naturwissenschaft und Technik geprägten Gesellschaft eine unabdingbare Kompetenz. Mit einer von gesellschaftlichen Fragen und Problemen ausgehenden naturwissenschaftlichen Bildung könnte – wie Klafki ausführt – auch den Gefahren einer falsch verstandenen Wissenschaftsorientierung im Sinn eines vorgezogenen Fachunterrichts wirksam begegnet werden. Als weiteres Argument sei die Geschlechterfrage im Sachunterricht genannt. Verschiedene Studien haben gezeigt, dass sich bereits im Sachunterricht der Grundschule geschlechtsspezifische Prägungen im Umgang mit naturwissenschaftlich-technischen Themen herausbilden und verfestigen, und dass das geringere Interesse von Mädchen an solchen Gegenständen maßgeblich darauf zurückzuführen ist, dass naturwissenschaftliche und technische Themen im Sachunterricht häufig losgelöst von konkreten Verwendungszusammenhängen und alltäglichen Erfahrungen, gesellschaftlichen Problemen und allgemeinen Sinnfragen behandelt werden (vgl. Biester, 1993; Hansen/Klinger, 1997; Hoffmann, 1996; Kaiser u.a., 2003; Roßberger/Hartinger, 2000).

Es spricht also einiges für Klafkis Schlüsselprobleme als Orientierungsdimension für die Auswahl und Akzentuierung von Themen des Sachunterrichts, allerdings stellt sich die Frage, wie integrationsfähig seine Schlüsselprobleme für naturwissenschaftliche Inhalte und Themen tatsächlich sind: Krieg und Frieden, die Umweltfrage, das rapide Wachstum der Weltbevölkerung, die gesellschaftlich produzierte Ungleichheit, die Gefahren und Möglichkeiten neuer technischer Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien (Klafki 2005, S. 4) bieten notwendig nur begrenzte Ansatzpunkte für naturwissenschaftliches Lernen, und mit einer Konzentration des Sachunterrichts auf die genannten Problembereiche entstünde die Gefahr, dass die naturwissenschaftliche Bildung noch weiter an den Rand gedrängt würde, als dies ohnehin bereits der Fall ist.

Auch wenn man die derzeitige bildungspolitische und wissenschaftliche Fixierung auf die naturwissenschaftliche Grundbildung für unbegründet und einseitig hält und das gesellschaftsbezogene Lernen als Mitte des Sachunterrichts für sinnvoll erachtet, gilt es doch zu bedenken, ob ein an den Schlüsselproblemen orientierter Themenkanon nicht an den Fragen, Interessen und Bedürfnissen von Grundschulkindern sowie an dem Auftrag des Sachunterrichts, Kindern Hilfe bei der Erschließung ihrer Lebenswelt zu bieten, vorbeigeht. Die Frage, was Physik oder Chemie mit den Problemen der Menschen zu tun hat, ist wichtig und notwendig, aber wie Klafki selbst zu Recht bemerkt hat, wäre eine einseitige Ausrichtung des Sachunterrichts auf jene „risikobehafteten Schlüsselprobleme“ – die als solche unlösbar sind – eine einseitige Belastung und Einschränkung der Kinder. Die Welt hat nicht nur Probleme zu bieten, und die Beschäftigung mit naturwissenschaftlichen Inhalten kann auch jenseits des gesellschaftlich akzentuierten Fragehorizonts interessant, faszinierend und lohnenswert sein. Sachunterricht muss auch Raum für Fragen nach der Gefühlswelt von Pflanzen, dem Hörvermögen von Miesmuscheln, nach möglichen Gründen für das Aussterben der Dinosaurier oder dem Ursprung des Weltalls bieten.

Das von Klafki genannte zweite Auswahlprinzip für die inhaltliche Gestaltung des Sachunterrichts, etwas umständlich bezeichnet als „vielseitige Interessen- und Fähigkeitsförderung durch die Entwicklung von elementaren Kategorien und Formen des Wirklichkeits- und Selbstverständnisses von Grundschulkindern“ (Klafki 2005, S. 6), scheint einem solchen Anspruch entgegenzukommen. Diese Bildungsdimension bleibt jedoch gegenüber den „Schlüsselproblemen“ sowohl auf der inhaltlichen als auch der konzeptionellen Ebene sehr vage und unbestimmt, nicht zuletzt deshalb, weil es hier nicht in erster Linie um inhaltliche Fragen, sondern um sehr komplexe „Lernprozesse zur Entwicklung elementaren Welt- und Selbstverstehens“ geht, die auf die Entwicklung kognitiver, emotionaler, ästhetischer, sozialer und praktisch-technischer Fähigkeiten sowie auf die Befähigung zur Orientierung des eigenen Lebens an individuell wählbaren Sinndeutungen abzielen. Unklar bleibt das theoretische Fundament und damit auch das Verhältnis dieses zweiten übergreifenden Auswahlprinzips zu den Schlüsselproblemen, zumal Klafki hier sowohl von einer „polaren Ergänzung“ (Klafki 2005, S. 6) als auch von Überschneidungen und Berührungsflächen spricht (Klafki 2005, S. 7).

Interessant und aufschlussreich ist jedoch die Frageliste Klafkis, die den „Umkreis“ der in dieser zweiten Bildungsdimension intendierten Lernprozesse konkretisieren soll, denn hier geht es um Kinderfragen, um Fragen, die Kinder von sich aus oder angeregt durch den Unterricht stellen. Ein Teil dieser Fragen gehört zur Kategorie der Sachfragen (Warum im Gewächshaus die Pflanzen meist früher und schneller wachsen als im Garten? Wo eigentlich das schmutzige Wasser [...] bleibt?), bei anderen Fragen handelt es sich um offenere Frage, die auf Sinn und Bedeutung abzielen oder ethische Probleme aufwerfen, um ‚echte‘ Fragen, auf die es keine eindeutigen, sondern mehrere mögliche Antworten gibt (Bei welchen Gelegenheiten und aus welchen Gründen es unter Kindern zu Streit kommt und wie man Streitigkeiten regeln könnte? Was ein Polizist eigentlich alles darf und was er nicht darf? Warum manche Kinder in der Schule öfters Angst haben, und was man daran ändern kann? Ob eine neue, große Straße durch die Stadt hindurch gebaut werden soll oder außen herum oder überhaupt nicht?).

Ich halte diese zweite Orientierungsdimension Klafkis ungeachtet ihrer mangelnden theoretischen Fundierung für sehr wichtig und ausbaufähig, sie weist in die Richtung des Philosophierens mit Kindern als Unterrichtsprinzip, das meines Erachtens sowohl ein geeignetes Medium für die von Klafki geforderte allgemeine Bildung in ihren verschiedenen Dimensionen als auch ein geeigneter Kristallisationskern für die Integration der verschiedenen Perspektiven und Bereiche des Sachunterrichts ist (vgl. Michalik 1999, 2001, 2002a, 2002b, 2004, 2005). Das Philosophieren mit Kindern als Unterrichtsprinzip hat bereits Eingang in die Lehrplangestaltung gefunden, denn es gehört im neuen Hamburger Rahmenplan Sachunterricht (Rahmenplan 2003) zu den zentralen Prinzipien für die inhaltliche Gestaltung des Unterrichts und zielt – ganz im Sinne der von Klafki formulierten Bildungsaufgaben für den Sachunterricht (Klafki 2005, S. 3) – auf die Förderung eines kritischen Reflexionsvermögens ab.

## Literatur

- Biester, Wolfgang (1993): Mädchen und Technik. Beobachtungen und Untersuchungen im 3. und 4. Schuljahr. In: Rainer Lauterbach u.a. (Hrsg.) (1993): Brennpunkte des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn/Obb., S. 156-168
- Hansen, Klaus-Henning/Klinger, Udo (1997): Interesse am naturwissenschaftlichen Lernen im Sachunterricht – Ergebnisse einer Schülerbefragung. In: Brunhilde Marquardt-Mau u.a. (Hrsg.) (1997): Forschung zum Sachunterricht. Bad Heilbrunn/Obb., S. 101-121
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (2002): Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn
- Hoffmann, Lore (1996): Mädchen und Naturwissenschaft/Technik – eine schwierige Beziehung. In: Gertrud Pfister/Renate Valtin (Hrsg.) (1996): MädchenStärken. Probleme der Koedukation in der Grundschule. Arbeitskreis Grundschule. Der Grundschulverband e.V., Frankfurt/M., 2. Auflage, S. 114-123
- Kaiser, Astrid u. MitarbeiterInnen (2003): Projekt geschlechtergerechte Grundschule. Erfahrungsberichte aus der Praxis. Opladen
- 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
- Michalik, Kerstin (1999): Ausgangspunkte für das Philosophieren mit Kindern. In: Helmut Schreier (Hrsg.) (1999): Nachdenken mit Kindern. Aus der Praxis der Kinderphilosophie in der Grundschule. Bad Heilbrunn/Obb., S. 125-141
- Michalik, Kerstin (2001): Das Wissen des Sachunterricht. Über die Rätselhaftigkeit von Sachbegegnungen. In: Grundschule 4/2001, S. 15-17 und Grundschule 3 (2003). www.die-grundschule.de. Specials
- Michalik, Kerstin (2002a): Worauf zielt das Nachdenken ab? In: Grundschule 10/2002, S. 29-30
- Michalik, Kerstin (2002b): Nachdenklichkeit im Sachunterricht. Die philosophische Dimensionierung der Begegnung von Kind und Welt. In: Grundschule 2/2002. www.die-grundschule.de. Specials
- Michalik, Kerstin (2004): Denkt man eigentlich immer im Unterricht? In: Hans-Joachim Müller/Silke Pfeiffer (Hrsg.) (2004): Denken als didaktische Zielkompetenz. Philosophieren mit Kindern in der Grundschule. Hohengehren, S. 49-59
- Michalik, Kerstin (2005): Philosophieren über Mensch und Natur im Sachunterricht. In: Corinna Höbtle/Kerstin Michalik (Hrsg.) (2005): Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen. Hohengehren
- Rahmenplan Sachunterricht. Bildungsplan Grundschule. Freie und Hansestadt Hamburg. Behörde für Bildung und Sport (Hrsg.) (2003). Entwurf Dezember 2002. Aktualisiert August 2003
- Roßberger, Eva/Hartinger, Andreas (2000): Interesse an Technik. Geschlechtsunterschiede in der Grundschule. In: Grundschule 6/2000, S. 15-17