

Bildung und Vielperspektivität im Sachunterricht – ein „inniges“ Verhältnis¹

Stine Albers

1. Einleitung

Das in diesem Artikel vorgestellte Bildungsverständnis bedingt einen vielperspektivischen (Sach-)Unterricht, sowohl von der Person/ dem Kind als auch vom Inhalt/ der Sache her gedacht. Es stellt allerdings auch Ansprüche an die Auslegung von Vielperspektivität: Problemorientierung, inhaltliche Offenheit (auch über Fächergrenzen hinweg), exemplarisches Vorgehen, metakognitiv-kritische Auseinandersetzung mit Sachinhalten.

2. Bildung

Sachunterricht als Fachdidaktik kann sich nicht aus sich allein und/ oder seinen Bezugswissenschaften heraus legitimieren, sondern bedarf dazu eines bildungstheoretischen Rahmens. Entsprechend steht auch im „Perspektivrahmen Sachunterricht“ (GDSU 2013), dass der „unverzichtbare Referenzrahmen für das Fach Sachunterricht [...] der Begriff der Bildung“ (a.a.O., S. 9) ist. Der Bildungsbegriff eignet sich insbesondere für den Sachunterricht mit seiner Vielzahl an Bezugsfächern „als Kristallisationspunkt, als zentrale Zielkategorie“ (Einsiedler 1997, S. 157).

Bildung ist ein diskursiver Begriff: Sie ist abhängig von der Zeit, dem Raum, der Gemeinschaft und dem sich daraus bei jedem Individuum individuell entwickelnden Verständnis von Bildung (vgl. Winkel 2005, S. 240). Das heißt, dass Bildung hinsichtlich der inhaltlichen Auslegung ein stark normativ gefärbter Begriff ist. Bildung bedeutet aber stets, dass Menschen ein, wenn auch in der Bildungstheorie unterschiedlich gewichtetes und genanntes „Selbst-, Fremd- und Weltverhältnis“ (Dörpinghaus/ Poenitsch/ Wigger 2006, S. 10) eingehen. Das dabei mit dem Begriff „Fremdverhältnis“ ausgedrückte Verhältnis zu Mitmen-

¹ Aufgrund einer technischen Panne wurde dieser Beitrag nicht in den Jahresband übernommen, obwohl er eigentlich dort erscheinen sollte.

schen betont dessen für Bildungsprozesse herausragende Bedeutung, geht aber grundsätzlich im „Weltverhältnis“ auf.

In diesem Artikel wird unter Bildung ein Sich-ins-Verhältnis-setzen zu sich selbst und der Welt verstanden. „Selbst- und Weltverhältnis“ können dabei allerdings nicht unabhängig voneinander gesehen werden, sondern bedingen sich gegenseitig. Das bewusste Sich-ins-Verhältnis-Setzen erfordert dabei eine metakognitive, kritisch-reflektierte Auseinandersetzung mit sich selbst und der Welt.

Den bildungstheoretischen Diskurs im Sachunterricht hat Wolfgang Klafki maßgeblich beeinflusst (vgl. 1992). Klafkis entwickelte „kritisch-konstruktive Didaktik“ (vgl. 2007) macht eine gesellschaftspolitisch-kritische Auslegung von Bildung als demokratische und sozial-ethische Haltung deutlich. Sie verweist aber auch darauf, dass es Klafki in der Auseinandersetzung mit Bildung um eine Theorie-Praxis-Verschränkung und damit um den konkreten Ausdruck von Bildung geht. Inwieweit diesem Anliegen das Prinzip der Vielperspektivität des Sachunterrichts Rechnung trägt, soll nachfolgend diskutiert werden.

3. Vielperspektivischer Sachunterricht

Vielperspektivität bezeichnet „ein basales Prinzip der Vielfalt aufeinanderbezogener Inhalte, Betrachtungsweisen, Wissensformen und Methoden“ (Köhnlein 2013, S. 1).

Begründungen für die Bedeutung eines vielperspektivischen Zugangs zur Welt sind aus verschiedenen Disziplinen heraus vorstellbar: erkenntnistheoretisch-konstruktivistisch, kognitionspsychologisch, sozialisationstheoretisch, philosophisch oder anthropologisch (vgl. Duncker 2013, S. 3). „Und schließlich laufen alle Argumentationslinien zusammen in der bildungstheoretischen Begründung“ (ebenda).

Köhnlein (1996, 2012) hat den vielperspektivischen Ansatz im Sachunterricht geprägt und diesen ebenso wie Kahlert (2001, 2009) weitergedacht und etabliert. Der vielperspektivische Sachunterricht erhielt über den „Perspektivrahmen Sachunterricht“ (GDSU 2002/ 2013) auch Einzug in schulische Empfehlungen und Richtlinien für den Sachunterricht. Er wird von Thomas (2013) zu den Konzeptionen des Sachunterrichts gezählt.

Der vielperspektivische Ansatz von Köhnlein umfasst neun Dimensionen: lebensweltliche Dimension, historische Dimension, geographische Dimension,

ökonomische Dimension, gesellschaftliche und politische Dimension, physikalische und chemische Dimension, technische Dimension, biologische Dimension, ökologische Dimension (vgl. Köhnlein 2012, S. 344ff.). Letztere stellt in ihrer Ausrichtung auf Nachhaltigkeit (vgl. a.a.O., S. 512ff.) einen von vornherein dimensionsübergreifenden und -vernetzenden Inhalt dar. Die „lebensweltliche Dimension“ unterscheidet sich in ihrer Qualität von den anderen Dimensionen. Sie hat einen direkten Adressatenbezug – die Kinder und ihre Lebenswelt. Inhalte können mit Verweis auf die kindliche Lebenswelt aus allen anderen Dimensionen bezogen werden. Die „lebensweltliche Dimension“ liegt damit sozusagen quer zu den anderen Dimensionen (vgl. Thomas 2015, S. 251). Im Hinblick auf einen bildenden Sachunterricht stellt Köhnlein (vgl. 2012, S. 250) neben einer kognitiven Herangehensweise an Inhalte auch die Bedeutung von motivationalen, ästhetischen und moralischen Komponenten für die Persönlichkeitsentwicklung heraus.

Kahlert (vgl. 2009, S. 225ff.) eröffnet in seinem Ansatz folgende neun Perspektiven: sozialwissenschaftliche Perspektive, wirtschaftliche Perspektive, naturwissenschaftliche Perspektive, technische Perspektive, geographische Perspektive, geschichtliche Perspektive, sprachliche Perspektive, ethische/ philosophische Perspektive, ästhetische Perspektive.

Die drei letztgenannten Perspektiven sind vielschichtig, da sie in Bezug auf den Sachunterricht Zugangsweisen zu einem Inhalt darstellen, zugleich aber auch Inhalte mit fächerübergreifenden Anknüpfungspunkten zum Deutsch-, Religions-/ Ethik- und Kunstunterricht sein können.

In Köhnleins und Kahlerts Ansätzen vielperspektivischen Sachunterrichts lassen sich die im „Perspektivrahmen Sachunterricht“ angegebenen fünf perspektivbezogenen Inhaltsbereiche ausmachen: Sozialwissenschaften, Naturwissenschaften, Geografie, Geschichte und Technik (vgl. GDSU 2013, S. 13). Diese werden allerdings in den Ansätzen von Köhnlein und Kahlert weiter ausdifferenziert, indem z.B. in Köhnleins Ansatz die „ökonomische Dimension“ und in Kahlerts Ansatz die „wirtschaftliche Perspektive“ nicht – wie im „Perspektivrahmen Sachunterricht“ – in einer sozialwissenschaftlichen Perspektive aufgehen. Darüber hinaus führt Köhnlein in seinem vielperspektivischen Ansatz z.B. Phänomene der belebten und unbelebten Natur getrennt voneinander auf, während diese in Kahlerts Ansatz wie auch im „Perspektivrahmen Sachunterricht“ in einer naturwissenschaftlichen Perspektive gebündelt werden.

Die „ökologische Dimension“ in Köhnleins Ansatz findet im „Perspektivrahmen Sachunterricht“ in dem perspektivvernetzenden Inhalt „Nachhaltige Entwicklung“ einen ähnlich ausgerichteten Inhaltsbereich.

Sowohl Köhnlein als auch Kahlert verwenden in ihren Ansätzen Doppelbezeichnungen, um das Spannungsfeld zwischen Lebensweltbezug und Fachbezug zu beschreiben. Sie gehen dabei vom Kind-/ Lebensweltbezug aus und stellen diesem einen wissenschaftlichen Anknüpfungspunkt zur Seite, z.B. „Kind und Raum: die geographische Dimension“ (Köhnlein 2012, S. 364f.) und „lebensweltlich orientierte Dimension „Sich im Raum orientieren – die geographische Perspektive“ (Kahlert 2009, S. 228f.). Die Verknüpfung von Lebenswelt- und Fachbezug wird insbesondere in Kahlerts Ansatz deutlich, der in diesem Zusammenhang von „polaren Paaren“ (a.a.O., S. 222) spricht und seinen Ansatz als „didaktische Netze, die es zu verknüpfen gilt“ (Kahlert 2001, S. 81), bezeichnet. „Vernetzt werden sollen Lebenswelt- und Fachbezüge, und das ‚Knüpfen‘ soll ausdrücken, dass es dabei nicht um ein Schema geht, das standardisiert angewendet werden könnte, sondern um eine letztlich immer neu herzustellende, nur für die jeweilige Lerngruppe auf Zeit brauchbare Konstruktion“ (Kahlert 2001, S. 81).

Während in den Ansätzen von Köhnlein und Kahlert damit explizit beide Dimensionen – Lebenswelt- und Fachbezug – ihre Berücksichtigung finden, hat sich im „Perspektivrahmen Sachunterricht“ ausschließlich der Begriff „Perspektive“ etabliert. Perspektiven „sind auf Domänen der Generierung von systematisch verbundenem Wissen und zugehörigen Begriffssystemen gerichtet, d.h. auf etablierte (wissenschaftliche) Disziplinen“ (Köhnlein 2012, S. 342); sie dienen „als Mittel der Didaktik, um ‚Weltsicht‘ prismatisch aufzufächern und auch andere als lebensweltlich geläufige Hinsichten curricular zu fassen“ (ebenda). Der Begriff „Perspektive“ verweist damit auf den Fachbezug. Im „Perspektivrahmen Sachunterricht“ wird durch die ausschließliche Verwendung des „Perspektiven“-Begriffs nicht deutlich herausgestellt, dass auch dort von einer „doppelten Anschlussaufgabe“ (GDSU 2013, S. 10), der Anknüpfung an die Lebenswelt und die Fachkulturen, ausgegangen wird.

Klafki bezeichnet die von ihm entwickelten Inhaltsbereiche für eine bildende Auseinandersetzung mit „Welt“ als „*epochaltypische Schlüsselprobleme unserer Gegenwart und der vermutlichen Zukunft*“ (Klafki 1992, S. 19; Herv. i.O.). Dazu zählt er folgende sechs Inhalte: Krieg und Frieden, Umwelt, gesellschaftlich produzierte Ungleichheit, rapides Wachstum der Weltbevölkerung, Gefah-

ren und Möglichkeiten der neuen technischen Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien, Ich-Du-Beziehungen (vgl. a.a.O., S. 19f.). Klafki generiert Inhalte mittels einer (gesellschaftlichen) Problemstellung. Er selbst spricht auch von „Problemunterricht“ (Klafki 2007, S. 66). Die von ihm vorgeschlagenen epochaltypischen Schlüsselprobleme weisen dabei eine Schwerpunktsetzung auf sozialwissenschaftliche Inhaltsbereiche auf. Alle Schlüsselprobleme sind allerdings inhaltlich weit gefasst, sodass sie auch Aspekte anderer „Perspektiven“ integrieren können bzw. für ein umfassendes Verständnis auch voraussetzen. Insbesondere Klafkis „Umweltfrage bzw. ökologische Frage“ (Klafki 1992, S. 19) ist von vornherein perspektivübergreifend angelegt und kommt von der Ausrichtung der „ökologische Dimension“ in Köhnlins Ansatz nahe.

Klafki differenziert in seinem „mehrperspektivischen“ (Klafki 1992, S. 26) Ansatz zwischen Inhalten (epochaltypischen Schlüsselproblemen) und Zugangsweisen, die er unter „vielseitige Interessens- und Fähigkeitsförderung“ (a.a.O., S. 24) neben der „Bildung für alle“ (a.a.O., S. 14) zu den drei Dimensionen seines Allgemeinbildungsansatzes zählt. Zu dieser vielseitigen Interessens- und Fähigkeitsförderung zählen kognitive, emotionale, ästhetische, soziale und praktisch-technische Fähigkeiten sowie die „Möglichkeiten, das eigene Leben an individuell wählbaren Sinndeutungen zu orientieren“ (a.a.O., S. 24). Hier lassen sich Verbindungen zu den motivationalen, ästhetischen und moralischen Komponenten der Persönlichkeitsentwicklung in Köhnlins Ansatz sowie zur sprachlichen, ethischen und ästhetischen Perspektive in Kahlerts Ansatz ziehen. Es handelt sich bei Klafkis vielseitiger Interessens- und Fähigkeitsförderung um eine „polare Ergänzung“ (ebenda) zu den epochaltypischen Schlüsselproblemen; beide Aspekte lassen sich aber auch gemeinsam denken.

Die für einen vielperspektivischen Sachunterricht charakteristische Verschränkung von Lebenswelt- und Fachbezug wird an Klafkis vorgenommener gesellschaftlicher Problemorientierung bei der Inhaltsauswahl deutlich. Zudem fordert er in der Auseinandersetzung mit Inhalten u.a. Wissenschaftsorientierung sowie die Berücksichtigung zweier psychosozialer Voraussetzungen von Kindern: ihrer Gesellschaftlichkeit sowie ihrer Fähigkeit zu einer kognitiv anspruchsvollen Auseinandersetzung mit Inhalten (vgl. Klafki a.a.O., S. 16f.).

4. Konsequenzen für den Sachunterricht

Klafkis Ansatz ist inzwischen „konstitutiver Bestandteil des vielperspektivischen Sachunterrichts geworden“ (Thomas 2013, S. 109). Welche Konsequenzen ergeben sich aber aus dieser bildungstheoretischen Betrachtung von Vielperspektivität für die didaktisch-methodische Gestaltung des Sachunterrichts?

Der Aufbau einer demokratisch-sozialethischen, kritisch-reflektierten Haltung sich selbst und der Welt gegenüber lässt sich nur entwickeln, wenn jedem Schüler und jeder Schülerin verschiedene Perspektiven auf ein Phänomen und deren Vernetzung(en) bekannt sind. Nach Duncker/ Popp (2004) ist es entsprechend bildungstheoretisch relevant, ein Bewusstsein zu entwickeln, „daß es zu jeder pädagogischen Fragestellung und Aufgabe unterschiedliche, historisch und gesellschaftlich bedingte Denkmodelle gibt, die unterschiedliche methodische Zugriffsweisen und Handlungsweisen empfehlen“ (a.a.O., S. 79).

Darüber hinaus lassen sich komplexe gesellschaftliche Anforderungen, wie sie sich in Klafkis epochaltypischen Schlüsselproblemen zeigen, nicht einzelnen Bezugsfächern zuordnen, sondern überschreiten von ihrer inhaltlichen Auslegung her Fächergrenzen. Entsprechend bedarf es eines vielperspektivischen Sachunterrichts, um diese „Probleme“ erfassen zu können. In einer bildenden Auseinandersetzung der Schüler/innen mit sich selbst und der Welt muss Vielperspektivität daher ein offenes „Konstrukt“ sein, das eine Vielzahl an möglichen Inhaltsbereichen und Zugängen (auch über Fächergrenzen hinweg) antizipiert bzw. dafür Raum schafft. Dabei bietet sich eine Problemorientierung aus bildungstheoretischer Perspektive als Ausgangspunkt und Strukturelement von Sachunterricht an, da eine Problemorientierung vielschichtige und sowohl für das einzelne Individuum als auch die Gesellschaft bedeutende Inhalte für Bildungsprozesse ermöglicht. Raupach-Strey (2012) hat philosophische Fragen zu den einzelnen epochaltypischen Schlüsselproblemen von Klafki formuliert, die eine problemorientierte, mehrdimensionale Herangehensweise verdeutlichen können: z.B. Umweltfrage: Wieweit darf der Mensch in die Natur eingreifen? Gerechtigkeitsfrage: Steht jedem das Gleiche zu? (vgl. Raupach-Strey 2012, S. 456).

Die vorgeschlagene Problemorientierung verdeutlicht, dass ein auf Sachinhalten aufbauender Sachunterricht an sich noch kein zwangsläufig bildender Unterricht wäre. Die von Klafki angeführten vier inhalts- und kommunikationsbezogenen Einstellungen und Fähigkeiten zur Erschließung von epochaltypischen Schlüs-

selbstproblemen – Kritikbereitschaft und -fähigkeit, Argumentationsbereitschaft und -fähigkeit, Empathie, „vernetzendes Denken“ (vgl. Klafki 2007, S. 63) – verweisen u.a. auf die metakognitive Qualität von Bildung und machen damit deutlich, dass Bildung mehr ist als Wissen. Um Bildung zu ermöglichen, müsste sich jeder Schüler und jede Schülerin fragen, was dieses Wissen für ihn/ sie selbst sowie das Verständnis und die Beurteilung von Welt bedeutet.

Es kommt darauf an, im Sachunterricht jedem Schüler und jede Schülerin bei einer für ihn/ sie sinnvollen Vernetzung inhaltlicher Facetten und einem kritisch-reflektierten Umgang mit den Inhalten zu unterstützen. Es geht dabei um „*das an Beispielen grundlegend erfahrbare Wesentliche*“ (Köhnlein 1996, S. 59; Herv. i.O.), d.h. um ein exemplarisches Lehren und Lernen, wie auch Klafki es als Unterrichtsprinzip für einen bildenden Sachunterricht angedacht hat (vgl. Klafki 1992, S. 29). Ein exemplarisches Vorgehen ermöglicht eine tiefgehende inhaltliche Auseinandersetzung, die für Bildungsprozesse essentiell ist.

Vielperspektivisches Denken hat „seinen Ort vor allem im Gespräch, das alle Phasen der gemeinsamen Arbeit begleitet“ (Köhnlein 2012, S. 152). Ein vielperspektivisch bildender Sachunterricht bedarf bei den Schülerinnen und Schülern der expliziten Förderung einer metakognitiven Auseinandersetzung mit sich selbst und der Welt. Dazu eignen sich kommunikative Prozesse einem gemäßigt (sozial-)konstruktivistischen Verständnis folgend. „Durch Kommunikationsprozesse können alte Konzepte in Frage gestellt und alternative Denkmodelle deutlich werden“ (GDSU 2013, S. 24). Sie bilden außerdem „eine zentrale Basis für eine solidarische Mitbestimmung und Mitgestaltung der Welt“ (ebenda) und kommen damit dem an Klafki angelehnten demokratisch ausgelegten Bildungsverständnis in diesem Artikel entgegen.

Einsiedler hält das „kultivierte Problemgespräch“ (Einsiedler 2000, S. 78) zur Förderung einer „kritisch-prüfenden Haltung“ (a.a.O., S. 79) für geeignet. Darüber hinaus eignen sich für einen kommunikativ-reflektierenden Sachunterricht auch die von Kaiser vorgeschlagenen gemeinsamen Gesprächskreise (vgl. Kaiser 2008, S. 54ff.).

Dem Gespräch kommt auch beim Philosophieren mit Kindern und bei einem ästhetischen Herangehen an Inhalte eine zentrale Rolle zu. Beide Zugangsweisen ermöglichen eine metakognitiv-kritische und mehrdimensionale Auseinandersetzung mit sich selbst und der Welt und kommen damit einem vielperspektivisch bildenden Sachunterricht entgegen.

Für Bildung als Ziel von Sachunterricht bedarf es Vielperspektivität als didaktisches Kernkriterium von Sachunterricht. Andersherum kann die Qualität der didaktischen Umsetzung von Vielperspektivität von einem auf Bildung fokussierten Sachunterricht profitieren.

Literatur

- Dörpinghaus, A.; Poenitsch, A.; Wigger, L. (Hrsg.) (2006): Einführung in die Theorie der Bildung. Darmstadt.
- Duncker, L. (2013): Vielperspektivität. In: <http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebeneII/viel.pdf> [13. Juni 2016].
- Duncker, L.; Popp, W. (Hrsg.) (2004): Kind und Sache. Zur pädagogischen Grundlegung des Sachunterrichts. 4. Aufl. Weinheim; München.
- Einsiedler, W. (2000): Der Sachunterricht der Grundschule als Voraussetzung für Allgemeinbildung. In: Hinrichs, W.; Bauer, H.F. (Hrsg.): Zur Konzeption des Sachunterrichts. Mit einem systematischen Exkurs zur Lehrgangs- und Unterrichtsmethodik. Donauwörth, S. 68-80.
- Einsiedler, W. (1997): Grundlegende Bildung durch Sachunterricht. In: Direktorium des Instituts für Grundschulpädagogik Potsdam (Hrsg.): Grundlegung von Bildung in der Grundschule von heute. Konferenzbeiträge – Potsdam, 05. - 07.06.1997. Potsdam, S. 157-161.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (Hrsg.) (2002): Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (Hrsg.) (2013): Perspektivrahmen Sachunterricht (vollständig überarbeitete und erweiterte Ausgabe). Bad Heilbrunn.
- Kahlert, J. (Hrsg.) (2009): Der Sachunterricht und seine Didaktik. 3. aktualisierte Aufl. Bad Heilbrunn.
- Kahlert, J. (2001): Didaktische Netze – ein Modell zur Konstruktion situierter und erfahrungsoffener Lernumgebungen. In: Meixner, J.; Müller, K. (Hrsg.): Konstruktivistische Schulpraxis. Beispiele für den Unterricht. Neuwied, Kriftel, S. 73-94.
- Kaiser, A. (2008): Kommunikativer Sachunterricht. In: Kaiser, A.; Pech, D. (Hrsg.): Neuere Konzeptionen und Zielsetzungen im Sachunterricht. 2. korrigierte Aufl. Baltmannsweiler, S. 48-57.
- Klafki, W. (Hrsg.) (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6. neu ausgestattete Aufl. Weinheim; Basel.
- Klafki, W. (1992): Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts. In: Lauterbach, R.; Köhnlein, W.; Spreckelsen, K.; Klewitz, E. (Hrsg.): Brennpunkte des Sachunterrichts. Vorträge zur Gründungstagung der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts e.V. vom 19. bis 21. März in Berlin. Kiel, S. 11-31.
- Köhnlein, W. (2013): Vielperspektivität. URL: <http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebeneII/viel.pdf> [13. Juni 2016].

- Köhnlein, W. (Hrsg.) (2012): Sachunterricht und Bildung. Bad Heilbrunn.
- Köhnlein, W. (1996): Leitende Prinzipien und Curriculum des Sachunterrichts. In: Glumpler, E.; Wittkowske, S. (Hrsg.): Sachunterricht heute. Zwischen interdisziplinärem Anspruch und traditionellem Fachbezug. Bad Heilbrunn, S. 46-76.
- Raupach-Strey, G. (Hrsg.) (2012): Sokratische Didaktik. Die didaktische Bedeutung der Sokratischen Methode in der Tradition von Leonard Nelson und Gustav Heckmann. 2. Aufl. Münster. (Sokratisches Philosophieren, 10).
- Thomas, B. (2015): Vielperspektivischer Sachunterricht. In: Kahlert, J.; Fölling-Albers, M.; Götz, M.; Hartinger, A.; Miller, S.; Wittkowske, S. (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. 2. aktualisierte und erweiterte Aufl. Bad Heilbrunn, S. 249-256.
- Thomas, B. (Hrsg.) (2013): Der Sachunterricht und seine Konzeptionen. Historische und aktuelle Entwicklungen. 4. vollständig überarbeitete Aufl. Bad Heilbrunn.
- Winkel, R. (Hrsg.) (2005): Am Anfang war die Hure. Theorie und Praxis der Bildung. Baltmannsweiler.

