

## Über Erfahrung und Theorie. Eine kritische Auseinandersetzung mit den „epochaltypischen Schlüsselfragen der Menschheit“

Die Empfehlungen zur Neugestaltung der Grundschule plädieren in „Die Zukunft beginnt in der Grundschule“ (Faust-Siehl u.a. 1996) für „Welterkundung statt Sachunterricht“ (S. 63). Sie orientieren sich dabei u.a. an einem Vortrag, den Wolfgang Klafki bei der Gründung der „Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts“ gehalten hat (vgl. Klafki 2005<sup>1</sup>) und der auch bei widerstreit-sachunterricht 2005 ausführlich kommentiert worden ist.

Wolfgang Klafki versucht die Aufgaben des Sachunterrichts aus einer bildungstheoretischen Position heraus zu bestimmen. Der Sachunterricht habe zur Allgemeinbildung beizutragen, die als „Zusammenhang von Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit“ ausgelegt werden müsse. Klafki bestimmt Bildung u.a. 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.“ (Klafki 2005)

Dies führen sowohl Klafki, als auch die AutorInnen der Empfehlungen zur Neugestaltung der Grundschule, zu sogenannten „Epochaltypischen Schlüsselfragen (bzw. Schlüsselproblemen – so Klafki) der Menschheit“.

Klafki nennt dabei die folgenden Probleme und verweist darauf, dass sie nicht den Anspruch auf Vollständigkeit erfüllen:

„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 vieldiskutierte 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 zwischenmenschlichen 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 elementarisches 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.“ (Klafki 2005, S. 4-5)

Die Liste der Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe entspricht weitgehend inhaltlich diesen Formulierungen. Deren AutorInnen verbinden diese epochaltypischen Schlüsselfragen der Menschheit mit „Entwick-

---

<sup>1</sup> Aufgrund der besseren Zugänglichkeit wird hier als Quelle für den Text von Wolfgang Klafki der „Reprint“ bei widerstreit genannt und sein erstes Erscheinen in: Lauterbach, Roland/Köhnlein, Walter/Spreckelsen, Kay/Klewitz, Elard (Hrsg.) (1992): Brennpunkte des Sachunterrichts (Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts, 3). Kiel: IPN; GDSU, S. 11-31

lungstypischen Schlüsselfragen von Grundschulkindern“ (Faust-Siehl u.a. 1996, S. 69) und versuchen damit ein Problem zu lösen, das auch schon Klafki formuliert hatte. Auch wenn man, wie er konstatiert, nicht davon ausgehen dürfe, dass Kinder „naiv“ in der Welt leben, so stelle sich doch die Frage, wie hoch abstrakte Fragen und Themen in den Verstehenshorizont von Kindern gerückt werden könnten. Klafki versucht an dem Beispiel „Krieg und Frieden“ nun eine Verbindung von Schlüsselfragen von Grundschulkindern und abstraktem Thema zu zeigen. Er unterscheidet bei der Schlüsselfrage „Krieg und Frieden“ drei Aspekte:

- Den Aspekt der strukturellen Gewalt, also makrosoziologische und makropolitische Ursachen von Kriegen, ökonomische Interessen, Imperialismen.
- Den Aspekt der dadurch vermittelten gruppen- und massenpsychologischen Ursachen, also kollektive Aggressionen, Feindbilder, Stereotypen und Vorurteile.
- Den Aspekt der moralischen Rechtfertigung von Kriegen.

Den ersten und den dritten Aspekt sieht Klafki als zu abstrakt, um ihn mit Kindern im Grundschulalter zu behandeln. Fragen der gruppenpsychologischen Aspekte von Kriegs- bzw. Friedensbereitschaft und Friedensargument ließen sich dagegen durchaus mit Grundschulkindern bearbeiten. Im Sinne eines Spiralcurriculums könnten so die Grundlagen für die später folgende Auseinandersetzung mit den anderen Aspekten erfolgen.

Aus der Perspektive der AutorInnen der „Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe“ kann das Problem noch einmal deutlich gemacht werden: Die Themen und Gegenstände des Sachunterrichts würden sich und sollten sich aus den Bereichen „der kulturellen Tätigkeit des Menschen“ ergeben. Dabei handle es sich immer um zwei Aspekte: Zum einen „der Bewältigung des Verhältnisses des Menschen zur belebten und unbelebten Natur“ und zum anderen um „die Bewältigung des Zusammenlebens der Menschen untereinander“ (ebd., S. 63).

Dieser analytisch gewonnenen Einsicht wird nun allerdings eine Orientierung an der eigenständig forschenden Auseinandersetzung des lernenden Kindes mit der das Kind umgebenden Welt gegenübergestellt:

„Wir schlagen mithin einen konsequenten Wechsel der Blickrichtung vor. Im Lernbereich ‚Welterkundung‘ sollen die Kinder nicht länger an Themen und Inhalten arbeiten, die in Lehrplänen vorgegeben sind, sondern sie sollen *ihren eigenen Fragen* nachgehen und dabei die Interpretations- und Darstellungsmuster der Erwachsenen für die von ihnen untersuchten Probleme kennenlernen. Die Aufgabe der Pädagoginnen und Pädagogen besteht hier primär darin, die Kinder zu ermutigen, *eigene Fragen an die Welt zu richten*, ihnen Gelegenheiten zu erschließen, diese eigenen Fragen auf dem Wege des forschend-entdeckenden Lernens selbst zu klären, und den Schülern dabei zugleich in einer unaufdringlichen Form Stück für Stück jene Interpretationsmuster der Welt vorzustellen und anzubieten, die die Menschheit im Laufe der Kulturentwicklung für die Fragen der Kinder schon erarbeitet hat“ (Faust-Siehl u.a. 1996, S. 65f).

Wenn der Sachunterricht schon immer *nicht* von den Wissenschaftsdisziplinen bestimmt wurde, sondern von den Bereichen der kulturellen Tätigkeit des Menschen – wie die AutorInnen schreiben (vgl. ebd., S. 63) –, dann ist zunächst nicht einsichtig, warum nun nicht mehr die Lehrpläne gelten sollen. Denn auch für die Arbeit nach Lehrplänen besteht wenigstens in der didaktischen Theorie an die LehrerInnen die Anforderung, die dort vorhandenen Interpretationsmuster „unaufdringlich“ an die Schüler zu vermitteln. Die hier vorgenommene Frontstellung zwischen Lehrplänen und Welterkundung verweist auf ein nicht gelöstes Problem. Weder Klafki noch die AutorInnen der „Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe“ beschäftigen sich mit der Frage, inwiefern Kinder und Erwachsene in der *gleichen Welt* leben. Nur, wenn dies der Fall ist, können sich die eigenen Fragen der Kinder verbinden lassen mit jenen Interpretationsmustern, die bereits kulturell entwickelt wurden. Es geht um die Frage, was unter „Welt“ verstanden werden soll. Klafki wie die „Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe“ gehen – ohne dies zu begründen oder die Frage explizit zu thematisieren – von *einer* Welt aus. Wenn es nur eine Welt gibt, so kann man unterstellen, dass Kinder und Erwachsene in der gleichen Welt leben.

Nun machen die „Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe“ eine Unterscheidung zwischen rationaler Welterklärung und einer „emotionalen Basis von Aufmerksamkeit, Anteilnahme und Betroffensein ..., die von der Wissenschaft bewußt und aus guten Gründen zurückgedrängt wird, für Bildungsprozesse aber unverzichtbar ist“ (ebd., S. 71). Die „Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe“ stellen der rationalen Welterklärung eine andere gegenüber, die sie für kindspezifisch halten und die auf sinnlichen Erfahrungen und elementaren Empfindungen aufbaue (vgl. ebd., S. 71).

Diese Gegenüberstellung verweist nun allerdings auf die Existenz von mindesten zwei Welten. Und zu begründen wäre, wie der Übergang von der einen, der der sinnlichen Erfahrungen und elementaren Empfindungen, zu der der Wissenschaft und der Rationalität gelingen soll oder kann. Dazu gibt es keine Ausführungen. Wohl deshalb nicht, weil die AutorInnen einem erkenntnistheoretischen Modell anhängen, dass eben die *eine* Welt voraussetzt und entsprechend die Möglichkeit, diese eine Welt unterschiedlich zu interpretieren.

Dieses erkenntnistheoretische Modell ist dann problematisch, wenn man konstatieren muss, dass es nicht eine Welt gibt, sondern viele und dass diese Welten jeweils mit Hilfe von Methoden oder Konzepten entworfen werden.

Das erkenntnistheoretische Modell der einen interpretierbaren Welt enthält aus meiner Sicht eine zweite problematische Grundannahme. Die „Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe“ vermitteln den Eindruck einer Fortschrittsgeschichte der Menschheit bei der Bewältigung des Verhältnisses zur Natur bzw. zum Zusam-

menleben miteinander. Man kann allerdings auch fragen, warum es bisher und trotz allen wissenschaftlichen Wissens den Erwachsenenkulturen und Gesellschaften nicht gelungen ist, dieses problematische Verhältnis in nachhaltiger Weise aufzulösen. Alle von Klafki benannten Schlüsselfragen bekommen ihre Relevanz dadurch, dass die erwachsenen Zeitgenossen geradezu umgekehrt den Eindruck haben, die genannten Probleme könnten sich verschärfen und bisher ungeahnte Risiken enthalten. Politisch interessierte Beobachter der Gegenwart fürchten wohl auch, dass es misslingen könnte diese Probleme praktisch zu lösen, obwohl entsprechende Lösungsmodelle zumindest zum Teil und zum Teil auch wissenschaftlich gesichert vorzuliegen scheinen. Es ist offenbar die Verquickung der Schlüsselfragen, die das Problem ausmacht. Zudem gibt es offensichtlich einen Widerspruch zwischen der Erkennbarkeit von Problemen im Zusammenhang mit den politisch-gesellschaftlichen Organisationsformen des Zusammenlebens der Menschheit auf der Erde und ihrem Umgang mit der Natur. Die geostrategischen Formen der Herstellung und Sicherung von Macht, seien diese nun ökonomisch, militärisch, religiös oder imperial, scheinen den Möglichkeiten zu widersprechen, jene Fragen zu lösen, die alle Menschen auf der Erde betreffen.

Damit ist ein drittes Problem dieses Ansatzes angedeutet: Die Aufmerksamkeit auf die kulturelle Tätigkeit des Menschen, der Blick auf die „Bewältigung“ des Zusammenlebens oder die „Bewältigung“ des Verhältnisses des Menschen zur Natur vergisst nicht nur das mögliche Scheitern, sondern anthropologisiert in unzulässiger Weise. Wäre z. B. von der Organisation des Zusammenlebens bzw. des Verhältnisses zur Natur die Rede, so würde deutlich werden, dass es – zumindest auch – um Machtfragen geht. Die Organisation von Macht gehört aber nicht zu den genannten epochaltypischen Schlüsselfragen der Menschheit. Würde man diese ausdifferenzieren, so müssten wohl Themen wie Kapitalismus, Finanzmacht, Militär, Kirche und Staat ebenso behandelt werden, wie die Beziehung zwischen den Generationen. Insgesamt ginge es um die Frage, mit welchen Mitteln und Methoden sich bestimmte Gruppen von Menschen die Möglichkeit verschaffen, ihre Deutung von Welt zur geltenden Deutung zu bestimmen. Hier wäre dann auch Raum, um über Wissenschaft zu sprechen.

Schließlich scheitert der Versuch der Verbindung von epochaltypischen Schlüsselfragen und Erfahrungen der Kinder aus einem weiteren Grund.

Klafki schreibt:

„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 usf., meistens bei gleichzeitigem Mangel an kindgemäßen, freien Spielräumen i.w.S.d.W.“ (Klafki 2005, S. 3)

Mit anderen Worten: Kinder sind über die Medien zu einem Teil von Welt geworden. Das gilt nun allerdings auch für die Erwachsenen. Alles, was jeder Einzelne über die genannten Schlüsselfragen weiß, kennt er aus Medien. Die Forschung zur Umweltbildung hat gezeigt, wie gravierend der Unterschied zwischen jenen Fragen ist, die aus dem eigenen Lebenszusammenhang stammen und jenen, von denen man nur durch Medien erfahren kann. Nun sind Medien eben die Mittel, mit denen die Verbreitung und letztlich Durchsetzung herrschender Interpretationen geschieht. Dies gilt nicht nur für die moderne Kriegsberichterstattung, sondern für alle genannten Schlüsselfragen. Wenn man nun den Umgang mit Medien als Erfahrungen definiert, dann kann das, was erfahren wird, Ergebnis interesselieferter Manipulation sein. Keinem Erwachsenen ist es heute möglich klar und eindeutig zwischen seinen eigenen Fragen zu unterscheiden und denen, die ihm von außen als seine Fragen vermittelt worden sind. Und dies betrifft nicht nur den Umgang mit Medien. Die Formel zur „Bewältigung des Verhältnisses zur belebten und unbelebten Natur“ übersieht, dass es diese Gegenüberstellung von Mensch und Natur nicht mehr gibt oder auf einem Denkmodell beruht, das heute als nicht mehr tragfähig angesehen werden muss. Das, was ein einzelner Mensch über Natur erfahren kann, ist praktisch ein komplexes Konglomerat einer vorgegebenen Natur einerseits mit einer von Menschen gemachten Natur andererseits. Dies bedeutet, dass jede Erfahrung im Sinne eines reflektierten Erlebens auf Theorie verwiesen ist. Ohne diese Theorie führt die Erfahrung zu einer Täuschung. Wer in einen deutschen Wald geht, mag Bäume sehen und anfassen. Erst theoretisches Wissen kann ihn dazu befähigen zu verstehen, dass diese Bäume Produkte der Forstwirtschaft sind. Die Gegenüberstellung von „konkret“ und „abstrakt“ funktioniert nicht mehr, seit Natur nicht mehr nachgeahmt, sondern – zumindest teilweise – hergestellt wird.

Wir haben also nicht mit Interpretationen von Welt zu tun, sondern mit Herstellungsweisen von Welten, die nun allerdings auf bestimmten Interpretationen beruhen.

### **Beispiel Umweltfrage**

**Dass die Klimaerwärmung ein Problem darstellt, dürfte heute kaum noch bestritten werden. Etwas unklarer fallen die Ergebnisse allerdings dann aus, wenn man danach fragt, inwiefern der Anstieg der Temperatur menschengemacht sei. Auch wenn sich die von der UNO beschäftigten Wissenschaftler auf einen Anteil von etwa 95% menschlichem Einfluss geeinigt haben, so dürften viele Politiker und Vorstandsvorsitzende, weltweit gesehen, daran zweifeln.**

Nun ist die Klimaerwärmung nicht das einzige Problem. Eine unvollständige Liste käme auf viele Aspekte. Zum Beispiel: Überfischung der Meere, Abholzung der Urwälder, Flächenverbrauch, Aussterben von Tier- und Pflanzenarten, Luftverschmutzung, Mangel an Trinkwasser, Erosion landwirtschaftlich nutzbarer Fläche, Wasserverschmutzung, Ressourcenerbrauch von Öl, Gas und Kohle, atomare Katastrophen, Vergiftung durch chemische Produkte.

Vermutlich ließe sich auch über eine solche Liste heute eher Einigkeit herstellen als vor einigen Jahrzehnten. Dies verweist darauf, dass ein Problem erst dann zu einem Problem wird, wenn es als Problem wahrgenommen wird. Hier lässt sich zumindest für die meisten Industrieländer ein Mentalitätswandel konstatieren.

Ganz anders sieht die Situation aus, wenn man nach Ursachen fragt.

Es ist sicher zutreffend davon auszugehen, dass der weltweite Anstieg der Bevölkerung einen Faktor der Umweltprobleme darstellt. Ebenso sicher ist aber auch, dass die Art der Produktion seit der ersten industriellen Revolution, also seit Erfindung der Dampfmaschine, für eine Reihe der genannten Probleme unmittelbar verantwortlich gemacht werden kann. Ebenso sicher ist, dass es unterschiedliche Theorien darüber gibt, inwieweit die Gesellschaftsformen ursächlich für die Umweltprobleme verantwortlich gemacht werden können. Als es noch kommunistische Gesellschaften gab, haben sich Kommunisten und Kapitalisten gegenseitig die Schuld zugeschoben und für die je eigene Gesellschaft eine umweltverträgliche Politik behauptet. Die immer wiederkehrende These der Macht der Verbraucher verschiebt die Ursache für viele Umweltprobleme auf die Seite der Menschen. Es seien die Bedürfnisse von Menschen nach Wohlstand, Luxus, Fernreisen und dem Genuss weltweit vorhandener Nahrungs- und Genussmittel, die Schuld seien. Als Ursache wird also der – vor allem westliche – Lebensstil angesehen und folglich ein asketisches Leben als Lösung offeriert. Andere Theorien verorten den Beginn der heutigen Umweltprobleme gewissermaßen in das ausgehende Mittelalter. Seit der Durchsetzung der Naturwissenschaften habe sich ein Naturverhältnis entwickelt, das von der Natur nur noch das wahrnehme, was von ihr ausbeutbar sei. Aus dieser Perspektive werden Umweltprobleme als Probleme gesehen, die sich aus einem bestimmten Verständnis menschlicher Freiheit ergeben. Der Gedanke, dass die Freiheit des Einzelnen dort aufhöre, wo die Freiheit des anderen beginne, sei auf Kosten des Dritten, eben der Natur, gedacht und formuliert worden. Sofern mit diesem Freiheitskonzept der Gedanke einer expansiven Entwicklung des Individuums zu mehr Wohlstand verbunden wird, so kann man sicher sagen, dass er die Unerschöpflichkeit der Natur voraussetze. Man kann einen Gegensatz zwischen Ökologie und Ökonomie konstatieren oder auch ein Konzept vertreten, wonach beide miteinander in Einklang gebracht werden können und müssen. Es gab Vertreter, die den traditionellen Kulturen ein harmonisches Naturverständnis attestierten und andere, die genau dies zu widerlegen verstanden.

Grob zusammengefasst lassen sich die folgenden Theoriebereiche als Erklärung für Umweltprobleme identifizieren:

- Ein bestimmtes Naturverhältnis
- Eine bestimmte Form des Wirtschaftens
- Die modernen Wissenschaften und ihre Techniken
- Die Bedürfnisse von Menschen
- Die Organisation des Zusammenlebens von Menschen
- Der Anstieg der Weltbevölkerung
- Der Verlust von Werten – auch als Ergebnis einer Säkularisierung

Pädagogisch ist heute nach einem Wechsel von Naturpädagogik, Konzepten der Umwelterziehung und des ökologischen Lernens der Begriff der „nachhaltigen Bildung“ zum Allgemeingut geworden. Der Terminus „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ integriert als Leitbild drei auch offenbar miteinander zusammenhängende Dimensionen, nämlich ökonomische, soziale und ökologische. Alle drei werden miteinander vernetzt gedacht und stellen eine Art Modernisierungsszenario dar. Zu den Schlüsselbegriffen gehören Zukunftsfähigkeit und Gestaltungscompetenz:

„Mit der *Gestaltungscompetenz* wird eine spezifische Problemlösungs- und Handlungsfähigkeit bezeichnet. Wer über sie verfügt, kann die Zukunft der Gesellschaft, ihren sozialen, ökonomischen, technischen und ökologischen Wandel in aktiver Teilhabe im Sinne nachhaltiger Entwicklung modifizieren und modellieren.

Gestaltungscompetenz zu besitzen bedeutet, über Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissensbestände zu verfügen, die Veränderungen *im Bereich ökonomischen, ökologischen und sozialen Handelns* möglich machen, ohne dass diese Veränderungen immer nur eine Reaktion auf vorher schon erzeugte Probleme sind. Mit der Gestaltungscompetenz kommt die Zukunft, die Variation des Möglichen, aktives Modellieren und Mitgestalten in den Blick“ (BLK-Programm Transfer – 21, S. 3 (Hervorh. im Orig.)).

Gegen die offensichtliche Einigkeit ganz unterschiedlicher Vertreter und Interpreten des Konzepts der Bildung für nachhaltige Entwicklung schreibt z. B. Helmut Schreier:

„In Seminaren zur Umweltethik an Hochschulen in Deutschland und Amerika stelle ich den Studenten die Frage, was sie als das größte Problem der Welt sehen. Auf den Indexkarten an der Pinnwand stehen die Antworten. Sie gleichen einander weitgehend, in Omaha oder in Hamburg: Krieg, hohe Geburtenrate in der ‚Dritten Welt‘, Hunger, Armut, Arbeitslosigkeit, Kriminalität, Sinnlosigkeit des Lebens, Vorurteile, Mangel an Mitgefühl. ... Bei der Diskussion stellt sich heraus, dass viele die Wurzel aller Probleme in der Selbstsucht des Einzelnen sehen. Angesichts der beiden Sammlungen von Indexkarten mit der Bezeichnung von Problemen wird die beschränkte Bedeutung offensichtlich, die das Prinzip der Nachhaltigkeit als Handlungsmaxime hat: Im ‚Außen‘ angesiedelt, auf ‚kluges Wirtschaften‘ bezogen, ist es schon bei der Erscheinung des Krieges kaum noch brauchbar, weil es zur Erklärung von Kriegsursachen beschränkte Dienste leistet, und im Hinblick auf den Propaganda-Apparat, den moderne Kriege benötigen, nichts erklären kann; andere spektakuläre Prozesse wie der BSE-Skandal von 2001 entziehen sich der Anwendungsmöglichkeit durch das Nachhaltigkeitsinstrumentarium. Zur Bearbeitung der ‚Innen‘- Kategorie leistet es keinen Beitrag“ (Schreier 2004, S. 148f).

Oder Jürgen Hasse kritisiert: „Das Leitziel ‚Nachhaltigkeit‘ hat die Umweltbildung zu einer bildungspolitischen Konsensmaschine weichgespült“ (Hasse 2006, S. 29).

Es geht mir nicht um eine Detailkritik der einen oder anderen Theorie, auch nicht um eine Kritik der „Bildung für nachhaltige Entwicklung“. Es geht mir darum zu zeigen, dass auch jene Ansätze, die gewissermaßen mit dem Anspruch auftreten, nun allgemeingültig und gewissermaßen selbst-evident zu sein, faktisch mit anderen theoretischen Ansätzen im Streit liegen. Epochaltypische Schlüsselprobleme verweisen nicht primär auf Phänomene, sondern auf Theorien. Denn die Frage – auch im Unterricht – lautet ja nicht, welches Problem erscheint, sondern warum es existiert und wie man damit umgehen kann.

Noch einmal, entlang einer Liste Jürgen Hasses: Man kann sagen, ökologische Probleme seien politisch-ökonomische; seien eine Folge der Trennung von Vernunft und Gefühl oder Ergebnis eines anthropozentrischen Menschenbildes (vgl. Hasse 2006, S. 33f).

## **Bilanz**

Jede Frage nach einem Umweltproblem verweist auf theoretische Annahmen. Wer sich einem der Schlüsselprobleme auch nur nähert, bekommt keine Beschreibung einer „epochaltypischen Schlüsselfrage der Menschheit“, sondern sieht sich konfrontiert mit unterschiedlichen Problembeschreibungen auf der Grundlage unterschiedlicher Theorien.

Klafki und seine Rezipienten verwechseln Phänomene mit Ursachen. Als Phänomene sind die von Klafki benannten Schlüsselprobleme nicht in der Schule bearbeitbar, denn sie gehören nicht zu den mit den Sinnen erfahrbaren Vorgängen. Aber jedes Grundschulkind „weiß“ etwas darüber. Aber das, was es weiß, kennt es aus den Medien und dies ist faktisch immer Ergebnis interessengeleiteter Theorie.

Didaktisch bedeutet dies, dass in der Unterrichtssituation Fragen, die Kinder stellen mögen, auf unterschiedliche Theorien der Beschreibung und Interpretation von Schlüsselfragen stoßen. Dies spricht nun nicht dagegen, solche Fragen zu behandeln und ich gehe davon aus, dass im Sachunterricht Themen und Gegenstände daraus bestimmt werden sollten, was uns angeht. Und die genannten und sicher weitere Schlüsselfragen gehen sowohl Erwachsene an wie Kinder. Problematisch ist die Gegenüberstellung von „Erfahrungen der Kinder“ und „Interpretationen der Erwachsenen“. So sehr die Interpretationen der Erwachsenen auf Theorien beruhen, so sehr kann man Kindern im Grundschulalter unterstellen, dass auch sie über Theorien verfügen, mit denen sie sich ihre Welt erklären. Ganz sicher unterscheiden sich diese Theorien zwischen den Kindern, ebenso wie sich die Theorien der Erwachsenen voneinander unterscheiden. Man kann aber auch – zumindest prototypisch – allgemeine Unterschiede zwischen Theorietypen von Kindern und von Erwachsenen benennen; genauer gesagt: zwischen Theorien von Kindern und wissenschaftlichen Theorien. Für die Unterrichtssituation bedeutet dies eben, dass nicht Erfahrung und Theorie aufeinander stoßen, sondern unterschiedliche Theorien. Für den Unterricht käme es nun darauf an, an die Theorien der Kinder Fragen zu stellen. Dafür benötigen sie allerdings die Chance, Erfahrungen machen und interpretieren zu dürfen.

## **Literatur**

- BLK-Programm Transfer-21 (2005): Begleitheft zur Grundschulbox Zukunft. Berlin.
- Faust-Siehl, Gabriele/Garlichs, Ariane/Ramseger, Jörg/Schwarz, Hermann/Warm, Ute (1996): Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe. Die Zukunft beginnt in der Grundschule. Reinbek: Rowohlt
- Hasse, Jürgen (2006): Bildung für Nachhaltigkeit statt Umweltbildung? Starke Rhetorik – Schwache Perspektiven. In: Bettina Hiler/Manfred Lange (Hrsg.) (2006): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Perspektiven für die Umweltbildung. Münster: Zentrum für Umweltforschung (ZUFO) Vorträge und Studien, Heft 16, S. 29-43
- Klafki, Wolfgang (2005): Allgemeinbildung in der Grundschule als Bildungsauftrag des Sachunterrichts. In: [www.widerstreit-sachunterricht.de/4/März\\_2005](http://www.widerstreit-sachunterricht.de/4/März_2005) (erstmalig erschienen in: Lauterbach, Roland/Köhnlein, Walter/Spreckelsen, Kay/Klewitz, Elard (Hrsg.) (1992): Brennpunkte des Sachunterrichts (Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts, 3). Kiel: IPN; GDSU, S. 11-31)
- Schreier, Helmut (2004): Bäume. Streifzüge durch eine unbekannte Welt. Frankfurt am Main: Rogner & Bernhard bei Zweitausendseins