

Meinert A. Meyer
Hilbert Meyer

PÄDAGOGIK

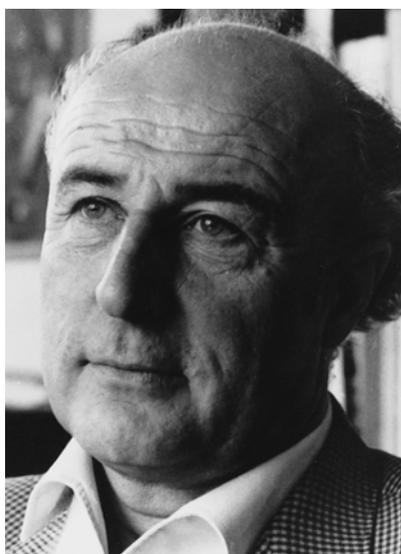
Wolfgang Klafki

Eine Didaktik für das 21. Jahrhundert?



BELTZ

Meyer und Meyer · Wolfgang Klafki



Meinert A. Meyer und Hilbert Meyer

Wolfgang Klafki

Eine Didaktik für das 21. Jahrhundert?

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Prof. Dr. Meinert A. Meyer ist Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Allgemeine Didaktik an der Universität Hamburg.

Prof. Dr. Hilbert Meyer ist Professor für Schulpädagogik mit den Schwerpunkten Allgemeine Didaktik, Unterrichtsmethodik und Schulentwicklung an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne eine solche Einwilligung eingescannt und in ein Netzwerk eingestellt werden. Dies gilt auch für Intranets von Schulen und sonstigen Bildungseinrichtungen.

Lektorat: Katrin Sauer

© 2007 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

www.beltz.de

Herstellung: Uta Euler

Satz: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza

Umschlaggestaltung: glas ag, Seeheim-Jugenheim

e-book

ISBN 978-3-407-29064-9

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|----|
| Vorwort | 7 |
| 1. Einführung – Bildungstheoretische Didaktik | 9 |
| 1.1 Didaktische Theorien und Modelle | 9 |
| 1.2 Zur Gliederung | 13 |
| 2. Wolfgang Klafki – Vorläufige Hinweise auf eine wissenschaftliche Biografie .. | 15 |
| 3. Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung | 24 |
| 3.1 Die Gedankenentwicklung der Dissertation | 24 |
| 3.2 Bildung aus materialer, formaler und kategorialer Perspektive | 32 |
| 3.3 Drei systematisierend-bewertende Thesen zur formal-material-kategorialen Bildung | 37 |
| 3.4 Konzentration auf das konkret Allgemeine | 39 |
| 3.4.1 Das Fundamentale | 43 |
| 3.4.2 Das Elementare | 44 |
| 3.4.3 Das Exemplarische | 49 |
| 3.5 Kategoriale Bildung | 53 |
| 3.6 Bewertung und Würdigung: Kategoriale Bildung als Provokation für die Gegenwart? | 61 |
| 4. Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung | 67 |
| 4.1 Didaktische Analyse | 67 |
| 4.2 Unterrichtsvorbereitung – vom Bildungsinhalt zum Bildungsgehalt | 69 |
| 4.3 Didaktik und Methodik | 72 |
| 4.4 Die fünf Grundfragen der didaktischen Analyse und ein Beispiel, die ›Solonische Verfassungsreform‹ | 74 |
| 4.5 Bewertung und Würdigung: Von der didaktischen Analyse des Unterrichts zur kritisch-konstruktiven Didaktik | 88 |
| 5. Kritisch-konstruktive Didaktik | 91 |
| 5.1 Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie | 91 |
| 5.2 Bildung als pädagogisch-politischer Auftrag | 94 |

| | | |
|-------|--|-----|
| 5.3 | Zum Ertrag klassischer Bildungstheorien und zur Wiederbelebung der Allgemeinbildung | 100 |
| 5.4 | Ein vorläufiges Perspektivenschema zur Unterrichtsplanung | 107 |
| 5.5 | Bewertung und Würdigung: Leerstelle Lernen? | 111 |
| 6. | Allgemeinbildung im Medium epochaltypischer Schlüsselprobleme | 116 |
| 6.1 | Transformation der kategorialen Bildung | 116 |
| 6.2 | Schlüsselprobleme und vielseitige Interessen- und Fähigkeitsentwicklung | 122 |
| 6.3 | Exemplarisches Lehren und Lernen | 126 |
| 6.4 | Allgemeinbildung, Grundbildung und Problemunterricht | 129 |
| 6.5 | Die bildungstheoretische, die kommunikationstheoretische und die intergenerationelle Perspektive auf Bildung | 135 |
| 6.6 | Bewertung und Würdigung: Allgemeinbildung, Subjektivität und die Zufälligkeit dessen, was ist | 142 |
| 7. | Weiterentwicklung der bildungstheoretischen und der kritisch-konstruktiven Didaktik | 152 |
| 7.1 | Zur Rezeption der bildungstheoretischen und der kritisch-konstruktiven Didaktik in der Allgemeinen Didaktik | 152 |
| 7.2 | Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fach- didaktiken/Bereichsdidaktiken | 155 |
| 7.2.1 | Fachdidaktiken | 155 |
| 7.2.2 | Zur Rezeption der bildungstheoretischen Didaktik in der Zweiten Phase der Lehrerbildung und in Richtlinien und Lehrplänen | 159 |
| 7.3 | Zu Wolfgang Klafkis Bestimmung des Verhältnisses von Allgemeiner Didaktik und Fach- und Bereichsdidaktiken | 160 |
| 7.4 | Zur historischen Relativierung der bildungstheoretischen und der kritisch-konstruktiven Didaktik | 165 |
| 7.5 | Implementation oder Transformation? – Von der bildungstheoretischen Didaktik zur Bildungsgangdidaktik | 167 |
| 8. | Rückblick in die Geschichte der Bildung und der Bildungstheorie | 170 |
| 8.1 | Zu Herman Nohl, Erich Weniger und der Göttinger Schule | 170 |
| 8.2 | Zur biografischen Relativierung von Erfahrung, Erinnerung und Theoriebildung | 174 |
| 8.3 | Das Allgemeine im Konkreten: Zu Platons Politeia und Klafkis kategorialer Bildung | 183 |
| | Schlussbemerkung | 191 |
| | Literatur | 194 |
| | Teil 1: Im Text zitierte Schriften Wolfgang Klafkis | 194 |
| | Teil 2: Weitere, im Text zitierte Literatur | 195 |

Vorwort

Wolfgang Klafki ist *der* große deutsche Didaktiker. Der Schwerpunkt unseres pädagogischen Porträts liegt deshalb im Bereich des Didaktischen. Man sollte aber berücksichtigen, dass sich das didaktische Werk Klafkis nicht von seinen anderen erziehungswissenschaftlichen Arbeiten trennen lässt und dass man sein Gesamtwerk nicht von der allgemeinen Entwicklung der Theorie und der Praxis der Erziehung im deutschsprachigen Raum losgelöst darstellen kann. Wir geben deshalb auch Hinweise auf diese Entwicklung. Zugleich leitet die Darstellung seines Werks zur Bearbeitung der Frage über, wie es heute mit der bildungstheoretischen und der kritisch-konstruktiven Didaktik weiter gehen kann. Wir gehen deshalb in unseren Darstellungen über die Arbeiten Klafkis hinaus, um immer wieder nachzuweisen, dass und wie Wolfgang Klafki das Fundament für eine Allgemeine Didaktik auch für das 21. Jahrhundert gelegt hat.

Das Porträt Klafkis ist gemeinsam von Meinert und Hilbert Meyer verfasst worden. Meinert steht nicht nur deshalb im Titel vor Hilbert Meyer, weil er zehn Minuten älter als sein Bruder ist, sondern auch, weil von ihm der größere Teil des Textes stammt. Selbstverständlich tragen wir aber gemeinsam die Gesamtdarstellung.

Eine Antwort auf die Frage, seit wann wir uns mit Wolfgang Klafkis Arbeiten beschäftigen, ist einfach, weil wir eigentlich seit der Zeit, in der wir mit der erziehungswissenschaftlichen und im engeren Sinne didaktischen Arbeit begonnen haben, selbstverständlich auch mit Klafkis Didaktik konfrontiert worden sind. Meinert Meyer hat sich im Rahmen einer Publikation zur Allgemeinen Didaktik, zur Fachdidaktik und zum Fachunterricht aus dem Jahre 1994 dann erstmals ausführlicher mit Klafkis Werk beschäftigt. Er hat 1996 eine Darstellung und Kritik des Ansatzes erstellt, die 1997 von Klafki wiederum kommentiert worden ist. Das vorliegende Buch ist zum Teil eine Ausweitung dieser wissenschaftlichen Auseinandersetzung, geht aber zugleich weit darüber hinaus. Hilbert Meyer hat schon während seines Studiums an der Pädagogischen Hochschule in Oldenburg (1962–1964) eine selbstorganisierte Lektüregruppe »Wolfgang Klafki« geleitet und sich danach auch in seiner erziehungswissenschaftlichen Tätigkeit immer wieder mit Klafkis Werk beschäftigt. In dem gemeinsam mit Werner Jank herausgegebenen Band »Didaktische Modelle« hat er eine erste Darstellung der bildungstheoretischen Didaktik konzipiert. Er ist seit Jahren zusammen mit Wolfgang Klafki Mitglied im Wissenschaftlichen Beirat der Laborschule. Beide, Meinert und Hilbert Meyer, kennen Wolfgang Klafki aus der Arbeit der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft und der Arbeit in der

Kommission Schulpädagogik-Didaktik, deren Leiter Wolfgang Klafki für viele Jahre gewesen ist und die dann auch vier Jahre von Meinert Meyer geleitet wurde.

Die erneute Auseinandersetzung mit Wolfgang Klafkis Werk in den letzten zwei Jahren hat für uns, Meinert und Hilbert Meyer, eine überraschende Erkenntnis gebracht: Klafki ist mit seiner Konzeption der Allgemeinen Didaktik von viel größerer aktueller Bedeutung, als wir zunächst angenommen hatten. Sein Werk stellt, wenn man so will, eine bleibende Provokation für die Allgemeine Didaktik, für die Bildungstheorie und für die Fachdidaktiken dar. Wir versuchen, dies im Text deutlich zu machen.

Wir haben durchgängig eigene Beispiele gebracht, um an ihnen Wolfgang Klafkis Werk zu veranschaulichen. Das eröffnet Spielraum für Deutungen, ist zugleich aber als ein Beitrag zur Darstellung der Aktualität seines Werkes gedacht.

Wir danken Peter E. Kalb, Weinheim, und Alfred Schäfer, Halle (Saale), für ihre konstruktive Idee zu diesem Buch. Und Werner Jank für die Vorarbeiten in den »Didaktischen Modellen« von ihm und Hilbert Meyer, auf die wir uns gestützt haben, ohne dies im Einzelnen kenntlich zu machen. Wir danken Wolfgang Klafki für sein beeindruckendes Lebenswerk.

Hamburg und Oldenburg, im Januar 2007

Meinert A. Meyer

Hilbert Meyer

1. Einführung – Bildungstheoretische Didaktik

Wolfgang Klafki steht für die Allgemeine Didaktik, wie sie sich in der Bundesrepublik Deutschland und dann im gesamten deutschen Sprachraum nach dem Zweiten Weltkrieg etabliert hat. Ein didaktisches Porträt Klafkis ist deshalb zugleich eine Darstellung der Entwicklung dieser erziehungswissenschaftlichen Disziplin.

Die Verdienste Wolfgang Klafkis für die deutsche Erziehungswissenschaft und das deutsche Bildungswesen insgesamt und für die Allgemeine Didaktik im Besonderen stehen für uns außer Zweifel. Dennoch fällt es uns schwer, ein *pädagogisches Porträt* Klafkis in der gebotenen Kürze zu zeichnen. Wir weisen deshalb jetzt schon darauf hin, dass wir gewichtige Bereiche des Werkes unkommentiert lassen. Zugleich ist zu beachten, dass Klafki zur Zeit an autobiografischen Texten arbeitet. Wir können sie in unserer Publikation noch nicht berücksichtigen.

1.1 Didaktische Theorien und Modelle

Allgemeine Didaktik beschäftigt sich mit **Lehren und Lernen**, innerhalb und außerhalb der Schule. Da die Schule aber das wichtigste Praxisfeld der Allgemeinen Didaktik ist, ist es üblich, sie primär hierauf zu beziehen. Zentrale Dimensionen der Allgemeinen Didaktik sind so die **Ziele, Inhalte, Methoden und Organisationsformen** des Unterrichts. Eine weitere Dimension didaktischen Denkens, deren Bedeutung heute stärker herausgestellt wird, stellt die Überprüfung der **Wirkungen** des Unterrichts dar, sei es in Form fachbezogener Leistungsmessungen oder in Form direkt in den Lernprozess integrierter Schülerrückmeldungen oder als methodisch kontrollierte Diagnostik und als Evaluation.

Ewald Terhart hat mit Bezug auf diese Dimensionierung herausgestellt, dass die Aufgabe der Allgemeinen Didaktik in der »*Theoretisierung und operative(n) Gestaltung von Lehren und Lernen im Kontext von Ausbildung für den pädagogischen Beruf des Lehrers*« bestehe (Terhart 2002, S. 80). Allgemeine Didaktik sei eine Professionswissenschaft. Sie unterscheide sich dadurch von anderen Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft und von anderen Wissenschaften, die stärker forschungsorientiert sind. Sie sei als Bestandteil der Lehrerbildung grundsätzlich praktisch orientiert.

In Terharts Beschreibung, der wir zustimmen, steckt eine berechtigte Kritik bezüglich der Verlässlichkeit der Erkenntnisse der Didaktik, verbunden mit der Auf-

forderung, hinsichtlich der Erkenntnisgewinnung und -sicherung bescheiden zu bleiben. Dieser Aufforderung wollen wir entsprechen. Die Theoretisierung von Lehren und Lernen, von der Terhart spricht, ist für uns anspruchsvoll genug. Uns liegt aber zugleich an dem Hinweis, dass die ausgrenzende Bestimmung der Didaktik durch Terhart ein Verständnis von zweckfreier Wissenschaft in anderen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen und in anderen Wissenschaften voraussetzt, das selbst wieder kritisiert werden könnte.

In der Allgemeinen Didaktik spricht man seit einer viel zitierten Publikation von Herwig Blankertz von verschiedenen **didaktischen Modellen** (Blankertz 1969). Sie dienen der theoretischen Reflexion des Handlungsrahmens und der Struktur des Unterrichts. Als theoretisch *und* praktisch folgenreich haben sich in der (alten) Bundesrepublik vor allem die **bildungstheoretische Didaktik**, für die Wolfgang Klafki steht, die **lehrtheoretische Didaktik** mit Paul Heimann, Gunter Otto und Wolfgang Schulz¹ und in der ehemaligen DDR die **dialektische Didaktik** von Lothar Klingberg erwiesen. Ob man die **Handlungsorientierung des Unterrichts**, wie sie von Hilbert Meyer, Herbert Gudjons, Johannes Bastian und anderen entwickelt worden ist, als ein didaktisches Modell bezeichnen soll, ist umstritten, braucht von uns jetzt aber nicht entschieden zu werden.

Für die Bewertung der bildungstheoretischen Didaktik Wolfgang Klafkis und ihres Nachfolgemodells, der kritisch-konstruktiven Didaktik, bietet sich ein **Ebenenmodell** (Tab. 1) an, das anzeigt, in welcher Hinsicht die verschiedenen didaktischen Theorien, Modelle, Konzepte und Planungsanleitungen verschieden sind, in welcher Hinsicht sie sich gleichen und was jeweils ihre Stärke ausmacht.

| Theorie-Niveau | Autoren/Vertreter |
|---|--|
| Metatheoretisch-systematisierende Betrachtungen | <ul style="list-style-type: none"> • Herwig Blankertz: Theorien und Modelle der Didaktik (1969) |
| Entwicklung didaktischer Modelle | <ul style="list-style-type: none"> • Reformpädagogische Bemühungen, z.B. Rudolf Steiners »Epochenunterricht« und Maria Montessoris »vorbereitete Umgebung« • Bildungstheoretische Didaktik (Erich Weniger, Wolfgang Klafki et al.) • Lehrtheoretische Didaktik (Heimann/Otto/Schulz); Lehrkunst-Didaktik (Hans-Christoph Berg et al.) • Subjektive Didaktik (Edmund Kösel) • Kommunikative (Schäfer/Schaller) und konstruktivistische Didaktik (Kersten Reich et al.) |
| Entwicklung von Unterrichtskonzepten | <ul style="list-style-type: none"> • Offener Unterricht (Wulf Wallrabenstein et al.) • Projektunterricht (John Dewey, William Heard Kilpatrick und Nachfolger, Karl Frey, Johannes Bastian et al.) |

1 Man spricht auch von der lehr-lerntheoretischen oder von der lerntheoretischen Didaktik.

| | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Handlungsorientierung (Herbert Gudjons, Hilbert Meyer et al., auch in den Fachdidaktiken) • Erfahrungsbezogener Unterricht (Ingo Scheller) |
| Ratgeber- und Kompendienliteratur zur Unterrichtsplanung | <ul style="list-style-type: none"> • »Neuzeitliche« Unterrichtsgestaltung (Karl Stöcker) • Planungshilfen (Wilhelm H. Peterßen) • Unterrichtsrezepte (Jochen und Monika Grell) • Methoden-Training (Heinz Klippert) • Fachdidaktische Konzepte |

Für uns ist wichtig, dass die Stärke der bildungstheoretischen Didaktik Wolfgang Klafkis auf der zweiten Theorie-Ebene nach diesem Schema zu sehen ist. Er konzentriert seine Untersuchungen und seine Programmatik auf die Klärung der Frage, wann Unterricht bildend sein kann. Er entwickelt also ein didaktisches Modell. Fragen der Methodik und konkrete Handlungsanleitungen treten demgegenüber in den Hintergrund. Aber auch der Vergleich mit anderen didaktischen Modellen steht nicht im Zentrum von Klafkis Arbeit. Das wird sehr viel gründlicher von Herwig Blankertz in seinen »Theorien und Modellen der Didaktik« (1969) geleistet. Es ist auch deshalb angebracht, Klafkis Werk und die Entwicklung der Didaktik in Deutschland »zusammenzudenken«.

Die ehemals konkurrierenden Modelle, das bildungstheoretische, das lehrtheoretische und das dialektische Modell, haben in den 1970er und 1980er Jahren des vergangenen Jahrhunderts einen Prozess weitgehender Konvergenz in ihren wichtigsten Merkmalen durchlaufen (vgl. Jank/Meyer 1991/2002, S. 303; Meyer/Plöger 1994). Diese sind:

- Bezug auf den neuhumanistischen Bildungsbegriff
- Betonung der Interdependenz der konstitutiven Elemente des Unterrichts
- Prozessuale Sicht auf Unterricht
- Beschäftigung mit der Theorie-Praxis-Frage.

Ewald Terharts Vorschlag, die didaktische Landkarte für das angefangene neue Jahrhundert neu zu zeichnen, erscheint uns vor diesem Hintergrund perspektivenreich (Terhart 2005; 2006). Terhart klassifiziert nicht nach Akzeptanz und Verbreitung der didaktischen Modelle in der Lehrerbildung, sondern fragt, wie die alten, etablierten Modelle heute weiterentwickelt werden könnten. Dabei kommt es zu interessanten Entwicklungslinien:

- Die lehrtheoretische Didaktik könnte zur fachdidaktischen Lehr-Lern-Forschung ausgebaut werden. Zugleich kann sie Perspektiven auf die empirische (psychologische) Lehr-Lern-Forschung eröffnen.
- Der kommunikations- und interaktionstheoretische Ansatz ist auf der Theorieebene nicht weiterentwickelt worden. Stattdessen ist er schulpraktisch durch die

Forderung nach Schülerorientierung, Erfahrungs- und Handlungsbezug und »offene« Unterrichtsformen ausgebaut und so wirksam geworden.

- Konstruktivistische Ansätze lassen sich als eine weitere Modellfamilie ausweisen. Da sie Lehren und Lernen entkoppeln und zugleich Anleihen bei der Reformpädagogik machen, entwerten sie sich nach Terharts Auffassung in ihrem Theorieanspruch.
- Die bildungstheoretische Didaktik kann zur Bildungsgangdidaktik und der ihr zugeordneten Bildungsgangforschung ausgebaut werden und so die Orientierung auf Bildung prozessual und biografisch konkretisieren. Wir kommen hierauf in Kapitel 7 zurück. Schon jetzt sei darauf hingewiesen, dass im Rahmen der Bildungsgangforschung auch für die Bildungstheorie empirische Perspektiven entwickelt werden können.
- Ergänzend weist Terhart darauf hin, dass die heutige Debatte über Bildungsstandards stark an die Curriculumreform der 70er Jahre des vergangenen Jahrhunderts erinnert.

Die Bemühungen um umfassende und wissenschaftstheoretisch klar positionierte didaktische Modelle haben von den 1980er Jahren an nachgelassen, parallel zur eben angesprochenen Konvergenz dieser Modelle. Ihrer praktischen Verwendung in der Ersten und Zweiten Phase der Lehrerbildung, also in Studium und Referendariat, hat dies keinen Abbruch getan. Es lohnt sich deshalb, Grunderkenntnisse der verschiedenen didaktischen Modelle darzustellen, als »Errungenschaften« für die Didaktik in Theorie und Praxis.

Wir liefern jetzt eine solche Darstellung für Wolfgang Klafkis bildungstheoretische Didaktik. Die (ausführlichere) Darstellung anderer didaktischer Modelle bleibt unseres Erachtens eine derzeit noch unerledigte Aufgabe der Allgemeinen Didaktik.² Zentrum und Zielpunkt der Konzeptbildung der **Bildungstheoretischen Didaktik** in ihrer ersten Fassung ist der »Bildungsgehalt« der Unterrichtsinhalte. Lehrerinnen und Lehrer sollten sich, wie Klafki immer wieder herausstellt, Gedanken darüber machen, welchen Wert die verschiedenen Themen und Aufgaben, die sie in den Unterricht einbringen, für die Schülerinnen und Schüler haben können. »Kategoriale«, die Welt und zugleich das Selbst erschließende Bildung sollte ihre Zielsetzung sein. »Exemplarisches Lehren und Lernen« sollte dieser Zielsetzung dienen. Seit 1975 hat Klafki seine Theorie der kategorialen Bildung dann, wie er sagt, »kritisch-konstruktiv« ausgebaut. Er schlägt für den inhaltlichen (»objektiven«) Teil der Bildung die Konzentration auf »epochaltypische Schlüsselprobleme« vor. Den »subjektiven« Teil der Bildung bestimmt er als Befähigung zu »Selbstbestimmung«, »Mitbe-

2 Wir weisen darauf hin, dass wir hier und nachfolgend immer wieder einen Bezug zu Werner Jank/Hilbert Meyer (2004) herstellen. Wir danken Werner Jank für seinen Beitrag, besonders im Hinblick auf Kapitel 4.

stimmung« und »Solidarität« (Klafki 1985/1991).³ Wir werden zeigen, dass man die kritisch-konstruktive Didaktik in der Tat als »Ausbaustufe« der bildungstheoretischen Didaktik und nicht als etwas vollständig Neues verstehen muss.⁴

1.2 Zur Gliederung

Nach unseren knappen Bemerkungen zur heutigen allgemeindidaktischen Situation und den ersten Hinweisen auf die Bedeutung der bildungstheoretischen Didaktik Wolfgang Klafkis ergibt sich der folgende Aufbau unseres didaktischen Porträts:

In **Kapitel 2** geben wir in aller Kürze Informationen zu Klafkis Biografie und zu seinem wissenschaftlichen Werdegang und in **Kapitel 3** stellen wir das Programm der »*kategorialen Bildung*« dar, wie es Klafki in seiner Dissertation aus dem Jahre 1959 entwickelt hat (Klafki 1959/1964). Im Zentrum seiner Bildungstheorie steht die dialektische Vermittlung formaler und materialer Aspekte der Bildung.

In **Kapitel 4** kommen wir auf Klafkis »*Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung*« zu sprechen (Klafki 1963a). In diesem schmalen Bändchen aus der Zeit der Dissertation hat Wolfgang Klafki zusammen mit Wolfgang Kramp einen damals konkurrenzlosen, praxisnahen Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung vorgelegt: als Theoretisierung und operative Gestaltung des Lehrens und Lernens, durchaus im Sinne der Definition Ewald Terharts, die wir oben zitiert haben. Nach diesem Leitfaden sind Hunderttausende von Referendarinnen und Referendaren ausgebildet worden. Auch dort, wo sich berufserfahrene Lehrer nicht einmal mehr an den Namen Klafki erinnern, haben sie doch häufig seine Begriffsbildungen, Denkschemata und Argumentationsweisen übernommen.

Klafki selbst hat für den Wandel seiner Konzeption, wie oben erläutert, den Begriff der »*kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft*« eingeführt. Wir beschreiben sie in **Kapitel 5**.⁵ Nach seiner Wende hat er sich dann auf neuem Problemniveau wieder der Frage zugewandt, wie man Allgemeinbildung denken, beschreiben und operationalisieren kann, ohne die gesellschaftskritische Dimension auszublenken. Wir stellen dieses Konzept in **Kapitel 6** dar und binden es in größere Zusammenhänge ein.

3 Wolfgang Klafki: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik. Am meisten beachtet wurde darin der Aufsatz »Konturen eines neuen Allgemeinbildungskonzepts«, S. 12–30. Er ist in veränderter Gestalt in der zweiten (1991) und in späteren Auflagen der »Neuen Studien« noch wirkungsvoller geworden: »Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme«, 4. Aufl. 1994, S. 43–81.

4 Auch Wolfgang Klafki selbst sieht das so (Neue Studien, 4. Aufl. 1994, Fußnote Nr. 28, S. 71).

5 Angemerkt sei schon hier, dass mit der Begrifflichkeit nicht eine Annäherung an die konstruktivistische Didaktik zum Ausdruck gebracht wird. Diese ist viel später entstanden. Klafki ist ihr immer mit Skepsis begegnet.

In **Kapitel 7** beschäftigen wir uns mit der Frage, wie die bildungstheoretische Didaktik heute, in der Konfrontation mit der Grundbildungsdiskussion, mit Basiskompetenzen nach TIMSS und PISA und angesichts umfangreicher Veränderungen der Forschungslandschaft, fortgeschrieben werden kann. Dafür erörtern wir das Verhältnis der Allgemeinen Didaktik zu den Bereichs- und Fachdidaktiken und bewerten die Rezeption der bildungstheoretischen Didaktik in den Fachdidaktiken (vgl. Grammes 1998; von Reeken 1999; Conrad/Ott 2006 und andere). Außerdem verweisen wir auf die Bildungsgangforschung (Meyer/Reinartz 1998; Hericks 2001; Trautmann 2004; Schenk 2005; Hericks 2006), durch die unseres Erachtens die Allgemeine Didaktik als Ausbaustufe der bildungstheoretischen Didaktik tatsächlich, wie von Ewald Terhart vorgeschlagen, fortgeschrieben werden kann.

Wolfgang Klafki ist nicht nur der bekannteste Repräsentant der bildungstheoretischen Didaktik. Bei seiner Würdigung in dieser Funktion wird oft übersehen, dass er auch historisch-systematisch gearbeitet hat. Klafkis historische Untersuchungen begannen mit seiner Dissertation, die die Frage der kategorialen Bildung hermeneutisch-historisch und zugleich systematisch entfaltet hat und aus unserer Sicht sein bedeutendstes, zugleich aber auch sein schwierigstes Werk darstellt, und enden mit einem Rückblick auf Platons Bildungskonzeption und einer kritischen Würdigung und Auseinandersetzung mit Klafkis wissenschaftlichen »Vätern«, Erich Weniger und Theodor Litt, und seinem wissenschaftlichen »Großvater«, Herman Nohl. Wir beschließen also unser Porträt in **Kapitel 8** mit einem Rückblick in die Geschichte der Bildung und der Bildungstheorie.

In den ersten Abschnitten der Kapitel 3 bis 6 stellen wir jeweils den zentralen Text dar. Wer sich nur über die Texte informieren will und nicht an unseren Analysen und Bewertungen interessiert ist, kann diese Abschnitte für sich lesen. In den nachfolgenden Abschnitten der Kapitel 3 bis 6 werden die zentralen Texte dann ausführlicher erarbeitet.

2. Wolfgang Klafki – Vorläufige Hinweise auf eine wissenschaftliche Biografie

Wolfgang Klafki wurde am 1. September 1927 in Angerburg in Ostpreußen geboren. Nach Beendigung der Schulzeit während des Zweiten Weltkriegs, nach Arbeitsdienstzeit und Wehrdienst, Verwundung und Lazarettaufenthalt in Dänemark studierte er zunächst an der Pädagogischen Hochschule Hannover und wurde Volksschullehrer. Er beendete dann aber die Lehrertätigkeit nach wenigen Jahren und nahm ein Universitätsstudium auf. Er studierte in Göttingen zusammen mit Herwig Blankertz, Klaus Mollenhauer, Theodor Schulze, Wolfgang Kramp, Ilse Dahmer und anderen bei dem Geisteswissenschaftler, Pädagogen und Geschichtsdidaktiker *Erich Weniger* (1894–1961) und in Bonn bei dem Philosophen und Pädagogen *Theodor Litt* (1880–1962). Klafkis Studienfächer waren Pädagogik, Philosophie und Germanistik.

Klafki promovierte mit einer Dissertation, die 1959 unter dem Titel »*Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung*« in erster Auflage veröffentlicht wurde.⁶ 1963 – also vergleichsweise jung an Jahren – wurde er Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität Marburg. Heute ist Klafki emeritiert, hat gerade in jüngerer Zeit wichtige neue Monografien veröffentlicht und arbeitet nach wie vor aktiv in vielen Ausschüssen, Beiräten und wissenschaftlichen Institutionen. Im Jahr 2002 wurde er auf dem DGfE-Kongress in München für seine Verdienste um die Erziehungswissenschaft mit der *Ernst Christian Trapp-Medaille* geehrt.

Die Klärung dessen, was mit **bildungstheoretischer Didaktik** gemeint sein kann, lieferte Wolfgang Klafki mit seiner Dissertation aus dem Jahre 1959. In einer breit angelegten historisch-systematischen Rekonstruktion formulierte er mit Bezug auf Johann Heinrich Pestalozzis Elementarmethode, Friedrich Fröbels Idee der kategorialen Anschauung und des pädagogischen Spiels, Friedrich Herbarts und Friedrich D. E. Schleiermachers Pädagogik und mit Bezug auf spätere Reformpädagogogen zwei **Leitfragen**, die u. E. für jede Didaktik zentral sind und auf die wir im nächsten Kapitel ausführlich eingehen:

- Wie gelingt es, durch »*Elementarisierung*« Ordnung in die Erschließung der Welt und in die unübersehbar große Fülle möglicher Lehrinhalte zu bringen?

6 Die Dissertation wird hin und wieder – schon wegen ihres Umfangs und Gehalts – mit einer Habilitationsschrift verwechselt. Durch den frühen Ruf an die Universität Marburg entfiel jedoch für Klafki die Möglichkeit zur Habilitation.

- Wie kann man erreichen, dass die Schülerinnen und Schüler hinter dem Anschaulichen und Konkreten, das die Lehrer in den Unterricht einbringen, das »Kategoriale« entdecken, das ihnen mehr als nur das jeweils im Unterricht behandelte Einzelthema erschließt?

Klafki war der Leiter eines Autorenteam, das in den 1970er Jahren das »Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft« schrieb – ein Buch, das mehrere Hunderttausend Studentinnen und Studenten bei ihrem Einstieg in die Erziehungswissenschaft begleitet hat. Dieses Werk war vom neuen Geist einer kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft getragen. Unseres Wissens gibt es kein anderes deutsches pädagogisches Werk mit einer vergleichbar hohen Auflage (Klafki 1970/1971).⁷

In einem Sammelband aus dem Jahre 1976 hat Wolfgang Klafki sein kritisch-konstruktives erziehungswissenschaftliches Programm weiter ausgebaut (Klafki 1976a). Es ist deshalb sinnvoll, eine dritte Frage – neben der nach Elementarisierung und nach kategorialer Bildung – als für jede Allgemeine Didaktik zentral auszuweisen, auch wenn sie in Klafkis Fragekatalogen so nicht auftaucht und erst in der kritisch-konstruktiven Didaktik ausführlich und explizit thematisiert wurde. Wir gehen darauf in Kapitel 5 und 6 ein:

- Wie lässt sich die Didaktik als »gesellschaftskritische Disziplin« rechtfertigen und ausgestalten?

Wolfgang Klafkis Publikationsliste⁸ weist weit über 400 Veröffentlichungen aus. Darunter befinden sich viele Standardwerke, die bis heute lieferbar sind.⁹ Mehr als 60 Übersetzungen in einem guten Dutzend fremder Sprachen kommen hinzu (vgl. u.a. Westbury/Hopmann/Riquarts 2000). Wolfgang Klafki war seit 1965 Mitherausgeber der renommiertesten deutschen pädagogischen Zeitschrift, der »Zeitschrift für Pädagogik«. Er gilt weltweit als Repräsentant deutscher Erziehungswissenschaft.¹⁰ Eine Würdigung seines Werks findet sich in dem Reader, der aus Anlass seiner Ehrenpromotion durch die Universität Kassel (2004) entstanden ist (F. Stübzig 2005).

Wolfgang Klafki hat eine so große Anzahl von Monografien und kleineren und größeren Beiträgen zur *Geschichte der Pädagogik* verfasst, dass es wenig sinnvoll wäre, sie hier aufzuzählen. Wir greifen heraus: die Interpretation von Pestalozzis »Stanser Brief« aus dem Jahre 1963, den 1972 veröffentlichten Titel »Restaurative Schulpolitik 1945–1950 in Westdeutschland – Das Beispiel Bayern«; die 500 Seiten lange

7 Man spricht allgemein vom »Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft«. Von den drei Bänden des Funkkollegs wurden 363 000 bis 450 000 Exemplare gedruckt.

8 1992 wurde von Heinz Stübzig – zusammen mit Madeleine Kinsella – eine vollständige »Bibliographie Wolfgang Klafki« herausgebracht und im Jahr 2002 ergänzt.

9 Die »Studien zur Bildungstheorie und Didaktik« haben eine Auflagenhöhe von knapp 50 000 Exemplaren, die »Neuen Studien« von gut 20 000 Exemplaren erreicht.

10 Eine knappe und präzise tabellarische Darstellung des wissenschaftlichen Werdegangs, der Beirats- und Vorstandstätigkeiten usw. findet sich gleichfalls in der »Bibliographie Wolfgang Klafki« von Heinz Stübzig und Madeleine Kinsella (1992).

Monografie »Die Pädagogik Theodor Litts« (1982) und den jüngst erschienenen Band mit dem Briefwechsel Herman Nohls und Erich Wenigers und anderen Dokumenten zur Rolle der etablierten Erziehungswissenschaft in der Zeit des Nationalsozialismus (Klafki/Brochmann 2002).

Eine autobiografische Rekonstruktion von Kindheit und Jugend im Nationalsozialismus hat Wolfgang Klafki in dem von ihm selbst herausgegebenen Band »Verführung, Distanzierung, Ernüchterung« vorgelegt (Klafki 1988). Hingewiesen sei auf das Porträt Klafkis, das Leonhard Friedrich und Heinz Stübzig zu Klafkis 70. Geburtstag verfasst haben (Friedrich/Stübzig 1997).

Astrid Kaiser hat in einer kleinen biografischen Skizze Klafkis Tätigkeit als Lehrer in den Jahren 1948 bis 1952 an den Volksschulen in Lüdersfeld und Lindhorst im Kreis Schaumburg/Lippe nachgezeichnet und ehemalige Schülerinnen und Schüler zu diesem Lebensabschnitt Klafkis befragt (Kaiser 1997).



Abb. 2 Wolfgang Klafki mit seiner ersten Klasse (Klasse 4)

Wolfgang Klafkis Unterrichtspraxis war von dem Versuch geprägt, die Schule auf demokratischer Grundlage zu entwickeln, positiv bewertete Traditionslinien der Reformpädagogik aufzunehmen und die Schülerinnen und Schüler zur Selbstregulation ihrer Lernprozesse anzuleiten. Deshalb ist die Versuchung groß, nachträglich in die Lehrer-Biografie die späteren bildungstheoretischen und didaktischen Positionen des Erziehungswissenschaftlers Wolfgang Klafki hineinzuinterpretieren. Es kann aber keinen Streit darüber geben, dass Klafki seinen beruflichen Werdegang damit begonnen hat, dass er seine Schülerinnen und Schüler reformpädagogisch inspiriert und mit Engagement unterrichtet hat und dass er um eine Demokratisierung der Schule bemüht war. Dies ist bedeutsam, weil die Verpflichtung auf den demokrati-

schen Staat bei seinem akademischen Lehrer Erich Weniger und bei Herman Nohl noch keine konstitutive Bedeutung für die Theoriebildung hatte. Wir gehen darauf in Kapitel 8 ein.

»In allen Interviews«, berichtet Astrid Kaiser, »war auffällig, dass auf meine Frage nach den Erinnerungen an den Unterricht von Wolfgang Klafki zuerst Worte fielen wie: ›Er hat unser ganzes Leben geprägt, ›Es war einmalig, fantastisch, dieser Zusammenhalt, ›Was der als Lehrer außer seiner Schulzeit geleistet hat, das gibt es nicht, ›So eine Ausstrahlung hatte der, ›Wir waren Flüchtlingskinder und er hat uns zusammengehalten, ›Wir hatten nur alte Lehrer und er war ein kollegialer Junglehrer, ›Er war eine Leitpersönlichkeit für mich, er hat mich mein Leben lang begleitet« (Kaiser 1997, S. 64). In der Schulchronik, so berichtet Astrid Kaiser weiter, sei aber auch zu lesen, dass Klafki »besonders große Begabung auf theoretischem Gebiet hatte«.

Auch über die Unterrichtsgestaltung erhalten wir von Klafkis ehemaligen Schülerinnen und Schülern Informationen, die zu dem passen, was wir in den nachfolgenden Kapiteln an »Theoriearbeit« beschreiben werden:

»Er war ganz revolutionär. Zuerst hat er die Schulbänke umgestellt in Kreise und Gruppen, er saß irgendwo zwischen den Kindern, es gab keinen Pult.« »Geschichtszahlen mussten wir nicht auswendig lernen, er legte aber großen Wert darauf, dass man mitarbeitete.« »Er musste sich auch hart auseinandersetzen. Da war der Hauptlehrer G., der wusste die Bibel auswendig und hat immer Adolf-Hitler-Gehorsam verlangt. Klafki war ganz anders. Er saß in der Runde in der Klasse und diskutierte über Dinge, wie sie sind.« »Er war der erste an der Schule, der Klassenfahrten machte, eine schöne Klassenfahrt nach Schneegrund im Sünthel und dann in den Harz nach Torfhaus in die Jugendherberge.« »Er verstand es, uns bei sehr langen Wanderungen zu motivieren, auf etwas aufmerksam zu machen am Wegesrand und zu Spielchen zwischendurch« (Kaiser 1997, S. 65).

Wolfgang Klafki leitete während seiner kurzen Zeit als Volksschullehrer zusammen mit einer Kollegin eine »bündische Freischargruppe« und war dabei ganz offensichtlich ähnlich engagiert und erfolgreich, wie es für seinen Unterricht und das Schulleben gegolten hat. Er trifft sich bis heute mit den »Freischärlern«.

Insgesamt, meinen wir, lagen die Probleme, mit denen Wolfgang Klafki sich als Lehrer beschäftigt hat, auf der Linie seines Lebens als Hochschullehrer.

Klafki war während und nach seiner Promotion in Göttingen zunächst Assistent und außerplanmäßiger Dozent/Oberassistent an der Pädagogischen Hochschule Hannover und seit 1961 Assistent an der Universität Münster bei Ernst Lichtenstein.



Abb. 3 Wolfgang Klafki mit seiner bündischen Freischargruppe (Klafki mit Klampfe, daneben die Schülerinnen und Schüler; im Hintergrund eine Jurte)

1963 wechselte er auf die Stelle eines ordentlichen Professors an die Universität Marburg, der er trotz mehrerer Rufe an andere Hochschulen die Treue hielt.

Man bezeichnet die Schüler von Erich Weniger, Herwig Blankertz, Klaus Mollenhauer, Theodor Schulze, Wolfgang Kramp, Ilse Dahmer und andere und Weniger selbst als Repräsentanten der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Zugleich spricht man von der »Göttinger Schule«, weil Erich Weniger nach dem Kriege in Göttingen gelehrt hat.

Klafki galt als der fleißigste in der Runde der Doktorandinnen und Doktoranden, was ihn nicht davon abhielt, jede Gelegenheit zu einem Fußballspiel zu nutzen, wie er es als Junge und als junger Lehrer in der Dorfmannschaft auch schon gemacht hatte. Heute spielt er nicht mehr Fußball, aber er ist ein begeisterter Wanderer und Schwimmer.

Wolfgang Klafki beteiligte sich von Beginn seiner Universitätslaufbahn an – auch in komplizierten Lagen – an der akademischen Selbstverwaltung. Er war Dekan seines Marburger Fachbereichs und Gründungsmitglied im Bund demokratischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler (BdWi). Er durchlebte Höhen und Tiefen der Studentenrevolte. Er bot beharrlich und verlässlich eine qualitativ hochwertige Lehre an.¹¹

Klafki hat zu einigen Schulen eine intensive Beziehung aufgebaut und diese Schulen über Jahrzehnte in ihrem Entwicklungsprozess begleitet. Dabei sind vor al-

11 Eine ehemalige Studierende schildert Klafkis Marburger Lehrtätigkeit: »Er war freundlich, korrekt und sehr anspruchsvoll. Keine Seminarsitzung ohne Protokoll; maximal zwei Sitzungen durfte man fehlen. Texte, die gelesen werden sollten, mussten auch gelesen sein. Erst als ich nach Münster gewechselt hatte, habe ich im Nachhinein gemerkt, vor welcher Koryphäe wir da gegessen hatten.«

lem die Richtsberg-Gesamtschule bei Marburg und die von Hartmut von Hentig gegründete Laborschule in Bielefeld zu nennen. Als langjähriger Vorsitzender des Beirats der Laborschule hat Klafki die Forschungs- und Entwicklungsprojekte dieser Schule evaluiert und den Lehrerinnen und Lehrern Mut gemacht, auch schwierige Probleme anzugehen.



Abb. 4 Wolfgang Klafki und Hartmut von Hentig (bei den Festveranstaltungen zum 25-jährigen Bestehen von Laborschule und Oberstufenkolleg an der Universität Bielefeld)

Klafki war viele Jahre Vorstandsmitglied und von 1986 bis 1988 Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Er war 1980 Mitbegründer und bis 1985 Sprecher der DGfE-Kommission für Schulpädagogik und Didaktik. Er versteht es bis heute, einerseits in wichtigen fachlichen und fachpolitischen Fragen Position zu beziehen, andererseits aber eine Integrationskraft zu entfalten, durch die auseinanderdriftende wissenschaftliche Lager doch noch zu einem vernunftbasierten Diskurs geführt werden.

In Marburg hat Wolfgang Klafki über 70 Promotionen betreut und an knapp 30 Habilitationen mitgewirkt (vgl. Stübig/M. Kinsella 1992, S. 99ff. und 113ff.; U. Kinsella/Stübig 2002, S. 35ff.). Er hat eine nicht rekonstruierbare hohe Zahl von Berufungsgutachten geschrieben, die sich durch ein gründliches Recherchieren und durch ein ebenso gründliches Abwägen der wissenschaftlichen und hochschuldidaktischen Kompetenzen der Kandidatinnen und Kandidaten auszeichnen. Sehr viele seiner Doktorandinnen und Doktoranden haben heute Professuren inne. Allerdings hat sich ein Begriff wie der einer »Marburger Schule« oder einer »Klafki-Schule« nicht eingebürgert.

Klafki hat die zu Beginn der 1970er Jahre eingeleitete sozial-liberale Bildungsreform engagiert und kritisch mitgestaltet. Er hat wichtige schulpolitische Entwicklungsvorhaben in mehreren Bundesländern als Kommissionsvorsitzender gefördert. Deshalb ist zugleich auf Klafkis umfangreiche **Politikberatung** als Teil der aktiven Schulentwicklungsarbeit hinzuweisen. Er war zunächst als Berater für SPD-