

Wolfgang Klafki

Allgemeine
Erziehungswissenschaft.
Systematische und
historische Abhandlungen

herausgegeben und eingeleitet
von Karl-Heinz Braun,
Frauke Stübzig und Heinz Stübzig



Springer VS

Allgemeine Erziehungswissenschaft.
Systematische und historische
Abhandlungen

Wolfgang Klafki

Allgemeine Erziehungswissenschaft. Systematische und historische Abhandlungen

herausgegeben und eingeleitet
von Karl-Heinz Braun,
Frauke Stübig und Heinz Stübig

In Zusammenarbeit mit dem Archiv der Bibliothek
für Bildungsgeschichtliche Forschung des Deutschen
Instituts für Internationale Pädagogische Forschung

 Springer VS

Wolfgang Klafki
Marburg, Deutschland

ISBN 978-3-658-23164-4 ISBN 978-3-658-23165-1 (eBook)
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-23165-1>

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2019

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag, noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

*Für Hildegard Klafki
in langjähriger Verbundenheit,
zugleich mit herzlichem Dank
für ihre hilfreiche Unterstützung
bei der Realisierung dieses
Editionsprojekts*

Inhalt

Einleitung

Dialektische Strukturen und Perspektiven der Allgemeinen Pädagogischen Handlungstheorie von Wolfgang Klafki IX
Karl-Heinz Braun, Frauke Stübiger und Heinz Stübiger

Erster Teil

Systematische Beiträge zu einer Theorie des pädagogischen Handelns

- 1 Die Stufen des pädagogischen Denkens.
Ein Beitrag zum methodologischen Problem der Pädagogik 3
- 2 Dialektisches Denken in der Pädagogik 37
- 3 Zur Frage nach der Pädagogischen Bedeutung des Sokratischen Gesprächs und neuerer Diskurstheorien.
Bemerkungen zur Problemgeschichte und zur sokratischen Gesprächsführung 61
- 4 Kann Erziehungswissenschaft zur Begründung pädagogischer Zielsetzungen beitragen?
Über die Notwendigkeit, bei pädagogischen Entscheidungsfragen hermeneutische, empirische und ideologiekritische Untersuchungen mit diskursethischen Erörterungen zu verbinden 71
- 5 Kritisch-konstruktive Didaktik und Hermeneutik 85

6	Kategorien als Leitbegriffe für ein nachhaltig ausgerichtetes Bildungskonzept	103
---	--	-----

Zweiter Teil

Aus der Geschichte des pädagogischen Handelns und Denkens

7	Pädagogisch-dialektische oder anthropologisch- existenzphilosophische Grundlegung der Erziehungswissenschaft? Kritische Gedanken zu H. Döpp-Vorwalds Auseinandersetzung mit R. Guardinis „Grundlegung der Bildungslehre“	115
8	Der zwiefache Ansatz Herbarts zur Begründung der Pädagogik als Wissenschaft	125
9	Vernunft – Erziehung – Demokratie. Zur Bedeutung der Nelson-Schule in der deutschen Pädagogik	155
10	Gleichheit, Ungleichheit und Erziehung – ein Zentralproblem der Erziehungstheorie Schleiermachers	177
11	Bleibende Bedeutung und Grenzen der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik am Beispiel Theodor Litt	199
	Nachweise	225

Einleitung

Dialektische Strukturen und Perspektiven der Allgemeinen Pädagogischen Handlungstheorie von Wolfgang Klafki

Karl-Heinz Braun, Frauke Stübig und Heinz Stübig

Der Marburger Erziehungswissenschaftler und bildungspolitische Berater Wolfgang Klafki (01.09.1927-24.08.2016) ist vorrangig durch seine Abhandlungen, Aufsätze und bildungspolitischen Aktivitäten bekannt und berühmt geworden (so auch Meyer/Meyer 2017, S. 184ff; vgl. zu seiner Autobiografie Klafki/Braun 2007). Das zeigte sich schon früh an den erstmals 1963 erschienenen, noch ganz von der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik (GP) bestimmten „Studien zur Bildungstheorie und Didaktik“ (1971 im 37.-40. Tsd.) und dem kritisch-konstruktiven Nachfolgebund, den „Neue(n) Studien zur Bildungstheorie und Didaktik“ (zuerst 1985, in 6. Auflage 2007). Zu erwähnen ist hier auch der leider nicht so breit rezipierte Sammelband seiner schultheoretischen Beiträge (Klafki 2002). Nur einem begrenzten Kreis von Spezialist*innen ist der Forschungsbericht zum Marburger Grundschulprojekt (Klafki et. al. 1982) bekannt, ebenso seine umfassende Studie über das Verhältnis der GP zum deutschen Faschismus (vgl. Klafki/Brockmann 2002) und die kritische, biografisch-systematische Vergewisserung eines seiner akademischen Lehrer, nämlich Theodor Litt (1880-1962) (Klafki 1982) – die mangelnde Beachtung dieser umfangreichen Monografie hat ihn geschmerzt. In der bis in die Gegenwart reichenden Rezeption wird Klafki vorrangig, manchmal sogar ausschließlich als Schulpädagoge, ja noch einseitiger, als Unterrichtstheoretiker wahrgenommen. Dabei gerät weitgehend aus dem Blick, dass sich der Leiter des legendären, *alle* thematischen Felder erörternden Funk-Kollegs Erziehungswissenschaft (vgl. Klafki et al. 1970/71) während seiner über sechs Jahrzehnte dauernden Forschungs- und Publikationstätigkeit immer wieder – neben methodologischen Problemen der Disziplin und historisch-systematischen Vergewisserungen – auch mit Fragen einer *Allgemeinen* Pädagogischen Handlungstheorie beschäftigt hat. Dies war der Grund für uns, seine wichtigsten theoretisch-systematischen und erziehungsgeschichtlichen Beiträge in einem eigenständigen Band zusammenzustellen.

In diesen einführenden Überlegungen sollen – an unsere frühere Skizze anschließend (vgl. Braun/Stübiger/Stübiger 2018) – in der gebotenen Kürze und ohne Anspruch auf Vollständigkeit bzw. ohne dass die Reihenfolge eine Rangordnung impliziert, drei zentrale Argumentationsstränge vorgestellt und danach gefragt werden, wie deren Intentionen in bestimmten Aspekten auch *weitergeführt* werden können und sollten, nämlich die Beziehungen zwischen Dialektik und Dialog (1.), die tiefgreifenden Spannungen zwischen wissenschaftlichen Begründungsfragen und (bildungs-) politischen Machtfragen (2.) sowie die Relationen zwischen kritischer Analyse und konstruktiver Veränderung (3.).

1 Dialektik und Dialog

Dialektik wird hier im Doppelsinn verstanden als *Realdialektik* des unmittelbaren interaktiven erzieherischen Handelns in unterschiedlichen sozialen, institutionellen und gesamtgesellschaftlichen Kontexten und als *Denkbewegung*, somit als wissenschaftstheoretisches Konzept, wobei diese „Dialektik“ mit der praktischen Dialektik in einer mehr oder weniger engen Wechselbeziehung steht, ohne dass beide deckungsgleich sind oder werden können bzw. sollten. In den nachfolgend abgedruckten Texten zeigt sich das u. a. in dreifacher Weise:

a Die Relationalität der pädagogischen Autonomie

Durch alle praktischen und theoretischen Arbeiten Klafkis, auch seine politischen Stellungnahmen, zieht sich die Einsicht in die Eigenständigkeit der Erziehung, und zwar sowohl als Realprozess als auch als wissenschaftssystematisches Theorem. Hier nahm er die Einsicht der GP auf, der er dann später ein sozialwissenschaftliches Fundament verlieh. Dabei hatte er stets bedauert (vgl. z. B. S. 204), dass Leonhard Froeses (1924-1994) früher Vorschlag, statt von „relativer“ von „relationaler“¹ Auto-

1 Das relationale Wissenschaftskonzept geht in der Neuzeit auf die frühe Arbeit von Ernst Cassirer (1874-1945) zurück, der in seiner an den Naturwissenschaften und der Mathematik ausgerichteten Untersuchung im *Funktionsbegriff* die Alternative zum *Substanzbegriff* sah (vgl. Cassirer 1910, Zweiter Teil). Für die Weiterentwicklung der kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft und ihre Handlungstheorie sind hier zwei umfangreichere relationale Wissenschaftskonzepte von besonderem Interesse: a) Zunächst einmal die systemtheoretische Fundierung der Allgemeinen Soziologie durch Niklas Luhmann (1927-1998), der Relationalität speziell verstand als Verhältnisbe-

nomie zu sprechen, bisher nicht aufgenommen worden ist, weil dieser doch stärker zum Ausdruck bringe, dass es hier zwischen den verschiedenen gesellschaftlichen Handlungsfeldern und Institutionen wie auch innerhalb der pädagogischen Felder und Organisationen vielfältige und bis zu einem gewissen Grade auch notwendige Wechselbeziehungen gibt. Das meint zweierlei:

1. Zunächst einmal gilt es die Realdialektik dieser Autonomie zu erfassen, also der Tatsache gerecht zu werden, dass es sich bei Erziehung um eine besondere und eigenständige Praxisform handelt, nämlich eine sinnhafte und sinnvolle, Perspektiven eröffnende Förderungs- und Unterstützungstätigkeit, die intentional an dem übergreifenden gegenwartszentrierten *und* zukunftsorientierten Ziel der kognitiven und emotional-motivationalen Selbst- und Welteinsicht ausgerichtet ist. Davon sind auch in plural-flexibler Weise die jeweiligen Inhalte, Sozialformen, Methoden, Medien und Rückmeldeverfahren bestimmt. Diese spezifischen Interaktionsmuster befinden sich in einer relationalen Distanz zur gesamtgesellschaftlich eingebundenen Alltagspraxis der lernenden Kinder, Jugendlichen, Erwachsenen, älteren und alten Menschen, realisieren sich also in einer *Lernschleife*.
2. Diese praktische Dialektik muss aber auch theoretisch erfasst werden. Vor welchen Herausforderungen die Erziehungswissenschaft dabei seit ihren Anfängen

stimmung zwischen den Elementen und als Beziehungsmuster zwischen den sozialen Systemen und auf diese Weise Genese und Struktur von gesellschaftlicher und sozialer Komplexität rekonstruierte (vgl. dazu grundlegend Luhmann 1998, S. 136–144). Diesen Ansatz hat dann Luhmann (2002) selbst unmittelbar für die Erziehungswissenschaften fruchtbar gemacht. Darüber hinaus ist auf die mit Karl Eberhard Schorr herausgegebene, immer noch anregende Suhrkamp-Buchreihe mit den teilweise auch heute noch unbeantworteten „Fragen an die Pädagogik“ hinzuweisen, nämlich „Zwischen Technologie und Selbstreferenz“ (1982), „Zwischen Intransparenz und Verstehen (1986)“, „Zwischen Anfang und Ende“ (1990), „Zwischen Absicht und Person“ (1992) und „Zwischen System und Umwelt“ (1996), wo schon die Buchtitel auf *dialektisch* aufzuhebende *Polaritäten* des pädagogischen Handelns verweisen (vgl. dazu auch Abschnitt 1.b dieser Einleitung).

– b) Der andere Ansatz ist die Kulturosoziologie und speziell die Bildungssoziologie von Pierre Bourdieu (1930-2002), insbesondere seine Theorie der sozialen Felder (vgl. die knappe Darstellung von Bourdieu in: Bourdieu/Wacquant 1996, S. 126ff. und 258–268). Bei der Erweiterung und Vertiefung der kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft sollten diese Argumentationsstränge auf deren dezidiert erziehungswissenschaftliche Relevanz hin ausgeleuchtet werden. Dabei ist auch genauer zu klären, wie diese *funktionale* Sichtweise vermittelt werden kann mit der *hermeneutischen*, die für Klafkis Selbstverständnis immer zentral war (sie sind keinesfalls identisch!). Welche Theorieprobleme dabei auftauchen, machte die frühe Kontroverse zwischen Habermas (1986, bes. S. 377ff.) und Joas (1986) bereits exemplarisch deutlich.

im späten 18. Jahrhundert steht, macht Klafki gerade an den Schwierigkeiten deutlich, die Johann Friedrich Herbart (1776-1841) diesbezüglich hatte (8. Studie): Dieser schwankte nämlich zwischen zwei Argumentationsweisen: Zum einen der *funktionalistischen*, an den Naturwissenschaften ausgerichteten, welche der (Praktischen) *Philosophie*, die Begründungsfragen, speziell hinsichtlich der Zielsetzungen zuordnete und der *Psychologie* die Frage der angemessenen Umsetzung, womit die Pädagogik den Status einer nur *anwendenden* Wissenschaft erhielt.² Zum anderen und im Kontrast dazu vertrat er auch ein *autonomes* Konzept von Erziehung, welches die Individualität der Zu-Erziehenden (klassisch formuliert: der „Zöglinge“) ins Zentrum stellte. An letzterem hat die GP angeschlossen – wie Klafki gerade an Litt deutlich gemacht hat (11. Studie) – und daraus die Forderung begründet, dass die wissenschaftliche Pädagogik auf „*einheimischen*“ Begriffen aufbauen müsse, sie ihr Grundverständnis also nicht aus anderen Wissenschaften (der Philosophie, der Soziologie, der Politikwissenschaft, der Psychologie, der Rechtswissenschaft, den Neurowissenschaften usw.) übernehmen, also aus ihnen ableiten könne. Das würde sowohl theoretisch als auch praktisch auf *professionelle* und *disziplinäre Verantwortungsflucht* hinauslaufen.

b Von den Polaritäten (Dichotomien) zu den dynamischen und komplexen Relationen

Die Realdialektik des pädagogischen Handelns und deren theoriegeleitete Deutung wird von zahlreichen Widersprüchen bzw. Widerspruchsverhältnissen bestimmt, z. B. in der Bildungstheorie von Romano Guardini (1885-1968) – (7. Studie) – verallgemeinert zu den Relationen zwischen „Bild und Bildung“, „Begegnung und Bewährung“, „Gegenständlichkeit und Dienst“ sowie „Ich und Du“. Sie stellen sich zunächst einmal als (undialektische) Entgegensetzungen, als Polaritäten dar. Sie bilden – im Anschluss an die Arbeiten von Herman Nohl (1879-1960) – den Ausgangspunkt der programmatischen 2. Studie, wo u. a. auf folgende Dichotomien hingewiesen wird (in teilweise für uns „altertümlicher“ Sprache): Denen zwischen objektivem und subjektivem Sinn von Bildung, geistigen Fähigkeiten und objektiven

2 *Dieses* Pädagogikverständnis ist dann von einem der Klassiker der Soziologie, nämlich Emile Durkheim (1858-1917) aufgenommen worden, wobei er an die Stelle der (Praktischen) Philosophie die Soziologie als Grundlagenwissenschaft setzte, aber zugleich auch die Moralerziehung und die Förderung der Individualität bzw. der personalen Autonomie ins Zentrum stellte (vgl. Durkheim 1972. Kap. I-III. 1.-8. Vorlesung). Es wäre gewiss lohnend diese produktive Rezeption Herbarts aus kritisch-konstruktiver Perspektive in ihren erweiternden Möglichkeiten und Grenzen näher auszuloten.

Gehalten, formaler und materialer Bildung, Risiko („Wagnis“) und Schutz („Behütung“), junger, erwachsener und älterer/alter Generation, Erleben und Reflexion („Besinnung“), Bindung und „Lösung“, Bildung und (religiöse) Weltanschauung, Mädchen- und Jungenerziehung, Individualität und Gemeinschaft, Autorität und Freiheit/Selbstbestimmung, Konflikt und Konsens, Monolog und Dialog, Autonomie und gesellschaftliche Strukturen („Mächte“), hermeneutische Strukturanalyse und Eigenverantwortung der pädagogischen Praxis, Beschreibung und Theorie sowie Induktion und Deduktion. Diese und weitere Polaritäten bilden den legitimen, in gewisser Weise sogar notwendigen *Ausgangspunkt* der dialektischen Real- und Denkbewegungen – was im Umkehrschluss auch heißt, dass man bei ihr nicht stehen bleiben darf. Eine solche *stillgestellte* Dialektik wäre eine Entwicklungsblockade, eine intersubjektive *Selbstentfremdung*, Selbstentmündigung der pädagogisch Handelnden und Denkenden, wie sie nicht nur im Alltags-, sondern auch im wissenschaftlichen Denken bis in die Gegenwart vielfältig anzutreffen ist. Die pädagogische Dynamik entfaltet sich in dem Maße, wie diese Polaritäten als Momente eines „einheitlichen“, aufeinander bezogenen mehr- bis vieldimensionalen Entwicklungsprozesses sich in ihrer ganzen Komplexität entfalten und als solche auch gedeutet werden, wenn also (wie es in der 11. Studie geschieht) z. B. die impliziten Autonomieansprüche des „Wachsenlassens“ mit den Unterstützungs- und Absicherungsnotwendigkeiten des „Leitens und Führens“ verknüpft werden, wenn also Autonomie als Ergebnis pädagogischen Handelns verstanden und praktiziert wird, bei dem der notwendige *Vorgriff* auf Mündigkeit schrittweise überführt wird in die *reale* Mündigkeit und so die konstitutive Asymmetrie der pädagogischen Beziehung und Begegnung schrittweise aufgehoben wird und sich damit „überflüssig“ macht. Wie das geschehen kann, ist Thema des letzten Teilaspekts.

c Der Dialog als besondere Form der pädagogischen Kommunikation

Klafki weist in der 4. Studie darauf hin (S. 81), dass Klaus Mollenhauer (1928-1998) der erste war, der das *pädagogische* Handeln als besondere Form des *kommunikativen* Handelns konzipiert hatte (vgl. Mollenhauer 1972, 1.Kap.) – und zwar (das sei hinzugefügt) lange bevor Jürgen Habermas sein Opus Magnum, die „Theorie des kommunikativen Handelns“ vorgelegt hat (auf sie werden wir noch in Abschnitt 3 zurückkommen). Obwohl Klafki die nonverbalen Kommunikationsweisen in ihrer Bedeutung durchaus anerkannt hat, stand für ihn gleichwohl das *sokratische* Verfahren im Vordergrund, und zwar sowohl systematisch (3.Studie) als auch the-

oriegeschichtlich (9. Studie). Auch hier können zwei Problemkreise unterschieden werden:

1. Zunächst einmal ist die sokratische Gesprächsführung eine dialektische Denkbe-
wegung, denn in ihr werden u. a. durch Frage und Antwort, Rede und Gegenrede,
Behauptung und ihre Infragestellung, Beweis und seine Widerlegung, Kontroversen
z. B. darüber, was ein gerechtes Bildungssystem ist, was eine gute Schule ist, was
guter Unterricht ist, was es bedeutet, ein gutes Leben in Selbstbestimmung und
sozialer Verantwortung zu führen, rational zu entscheiden versucht. Die innere
Beziehung der *dialogischen* Kommunikation zur *dialektischen* Denkbe-
wegung und damit auch zu einer *rationalen* Pädagogik wird schon daran deutlich, dass
die Antworten auf solche und ähnliche Fragen nicht offensichtlich sind, sondern
dadurch gefunden werden, dass man durch These, Gegenthese und Synthese
spiralförmig immer tiefer in eine Sache eindringen kann und muss. Auf seinem
abstraktesten Verständigungsniveau wird der Dialog dann zum Diskurs. Das gelingt
allerdings nur, wenn der Dialog unvoreingenommen und zwanglos ist, und es keine
fraglosen Gewissheiten gibt. Im Fortgang dieser Einzel- bzw. Gruppengespräche
oder auch Gesprächsfolgen werden die erörterten Themen immer komplexer
und die zu ihrer Deutung notwendigen Begrifflichkeiten immer abstrakter. Es
findet eine kognitive Bewegung vom unmittelbar Konkreten zum Abstrakten
statt und von dort – „auf höherem Niveau“ – die Rückkehr zum nun mehr als
relationaler Entwicklungszusammenhang verstandenen Allgemein-Konkreten.
Aus dem alltagssprachlich eingebundenen *Dialog* werden vermittelt über die
Bildungssprache zunehmend die Qualitäten eines *Diskurses* erreicht, der speziell
als Wissenschaftssprache eine besondere Form der Fachsprache ist³ (das macht die
4. Studie explizit deutlich). – Auf die damit aufgeworfene Frage, ob eine Verwis-
senschaftlichung der (pädagogischen) Lebenswelten eine sinnvolle Bildungs- und
Professionalisierungsperspektive ist, gehen wir im 3. Abschnitt kurz ein.
2. Unter dezidiert pädagogischem Aspekt verweist Klafki in der Auseinanderset-
zung mit Heckmann (3. Studie) und mit Nelson (9. Studie) auf das Problem,
inwieweit in solchen autonomiefördernden Gesprächen die mit (themengebun-
den) überlegenen Kompetenzen ausgestatteten Pädagog*innen ihren jeweiligen
(meist speziellen, also begrenzten) Wissensvorsprung einbringen dürfen oder

3 Vgl. zu diesen Relationen zwischen Alltags-, Bildungs- und Wissenschaftssprache
Habermas 1981; hier werden auch wichtige Bezüge zu analytischen Philosophie (die
häufig fälschlicherweise dem „Kritischen Rationalismus“ bzw. Neopositivismus zuge-
ordnet wird) und *deren* Verständnis der Beziehungen zwischen Dialog und Dialektik
deutlich, die ebenfalls für die kritisch-konstruktive Erziehungswissenschaft anregend
und „lehrreich“ sind (vgl. programmatisch Davidson/Fulda 1993).

vielleicht sogar müssen. Während beide Autoren dies ablehnen, wobei gerade Nelson zugleich extreme, eigentlich sogar autoritative Anforderungen an die Gesprächsfähigkeiten und -bereitschaften der „Zöglinge“ stellt, plädiert Klafki in dialektischer Verschränkung von materialer und formaler Bildung überzeugend dafür, in entsprechende dialogische Problemerkörterungen themenrelevantes Wissen in verständlicher und respektvoller Weise einzubringen, es damit zugleich auch zur Diskussion, zur Dispositionen zu stellen und durch diese Art von kommunikativem Wissenstransfer die pädagogische Asymmetrie sukzessive abzubauen. Auch deshalb hat *niemand* das Recht, das *letzte* Wort zu behalten. In diesen Passagen zum Lehrgespräch begegnet den Leser*innen Klafki als (Hochschul-) Lehrer und wer wie wir das pädagogische Glück hatte, mit ihm über viele Stunden sehr intensive und manchmal sogar heftige Gespräche führen zu können, die aber nie verletzend waren, der weiß, was Sokratik auf dem heutigen Reflexionsniveau sein kann und sollte.

2 Begründungsfragen und Machtfragen

Selbstverständlich kannten auch die Vertreter*innen der GP den berühmten Vortragstitel des Arbeiterführers und Journalisten Wilhelm Liebknecht (1826-1900) „Wissen ist Macht – Macht ist Wissen“ aus dem Jahre 1872. Allerdings hatten sie diese Machtverhältnisse weder empirisch noch theoretisch hinreichend untersucht, sondern stets recht vage von „den gesellschaftlichen Mächten“ gesprochen, wodurch ihre pädagogischen Argumentationen von einer Art „Weltlosigkeit“ bestimmt wurden. Betrachtet man unter diesem Aspekt Klafkis hier wieder veröffentlichte Studien, dann wird eine kognitive Entwicklungsdynamik deutlich, nämlich diese gesamtgesellschaftlichen ökonomischen, politischen, sozialen und kulturellen Strukturzusammenhänge immer präziser herauszuarbeiten und mit dezidiert praktisch-pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen zu verknüpfen – ohne aber das eine auf das andere zu reduzieren. Das geschieht ganz besonders deutlich in seinem Konzept der „epochaltypischen Schlüsselprobleme“, es zeigt sich aber auch in anderen erziehungswissenschaftlichen Diskurssträngen. Zwei seien hier exemplarisch hervorgehoben:

a Die Verteidigung der rational begründeten pädagogischen Emanzipationsansprüche

Die 4. Studie hat einen ziemlich akademisch, fast möchte man sagen „unpolitisch“ klingenden Titel; in Wirklichkeit ist sie eine theoretisch präzise argumentierende und zugleich von großem pädagogischem und bildungspolitischem Engagement getragene Auseinandersetzung mit dem konservativen politischen „Großangriff“ auf die Bildungsreformen der späten 1960er und der 1970er Jahre, wie er 1978 im Bonner Forum „Mut zur Erziehung“ vortragen wurde. Klafki macht hier deutlich, wie politische Ambitionen, ja Machtansprüche in die Erziehungskonzepte eindringen, und zwar rational unkontrolliert und mit der Selbstlegitimation, dass solcherart Grundsatzentscheidungen, solche Wertentscheidungen rational überhaupt nicht kontrolliert werden könnten. Damit zeigt sich in gewisser Weise die *regressive* Seite der Relationen zwischen Bildung und Politik: Politische Ansprüche lassen die Bildungskonzepte eben nicht unverändert, sie dringen in ihre Basisannahmen, ihre Tiefenstrukturen ein, deformieren in diesem Fall die weitergehenden Selbstbestimmungs-, Mitgestaltungs- und Solidarisierungsperspektiven und tragen so zu un- bis antidemokratischen Politik- und Gesellschaftsstrukturen bei. Oder klassisch und mit Heinz-Joachim Heydorn (1916-1974) gesprochen führt das Eindringen der vielschichtigen Machtansprüche in die Erziehungskonzepte zum grundlegenden *Widerspruch von Bildung und Herrschaft*, was Klafki in vergleichbarer Theorierekonstruktion als Verfall der klassischen, emanzipatorischen Bildungskonzepte bezeichnet hat. Das führte und führt dazu, dass diese nicht produktiv weiter entwickelt wurden bzw. werden. Hieraus resultiert das Aufgabenfeld der *Ideologiekritik*⁴, welches Klafki rückvermittelt mit *empirischen* Untersuchungen und zugleich verlängert zu einer übergreifenden *Gesellschaftskritik*⁵ und damit auch dem Irrtum widerspricht – z. B. in den entsprechenden Arbeiten von Theodor W. Adorno (1903-1969) –, dass die Ideologiekritik schon die Gesellschaftskritik sei und zu dieser nicht mehr vermittelt

4 Zu deren Erweiterung und Vertiefung wäre eine differenzierte Rezeption der „Diskursanalysen“ von Michel Foucault (1926-1984) gewiss sehr hilfreich (vgl. bes. Foucault 1981; 1991); Anregungen zur erziehungswissenschaftlichen Rezeption finden sich bei Balzer 2014.

5 Diesbezüglich gibt es wichtige Übereinstimmungen mit Bourdieus Bildungssoziologie, weil auch er – gerade in seiner Theorie der Kapitalsorten – die *empirische* Rekonstruktion der faktisch wirksamen außer- und innerpädagogischen sozialen und kulturellen Ungleichheiten ins Zentrum gestellt und *von daher* auch entsprechende Legitimationsmuster kritisiert hatte (vgl. die kompakte Zusammenstellung seiner diesbezüglich wichtigsten konzeptionellen Arbeiten jetzt in Bourdieu 2018).

werden müsse. Die aufgezeigten herrschaftsverursachten Deformationen⁶, die dem Irrationalismus neuen Raum geben, können allerdings durch theoretische und praktische pädagogische Anstrengungen zumindest teilweise überwunden werden. Dies zeigt besonders die Rekonstruktion der pädagogisch-politischen Auffassungen Litts in der abschließenden 11. Studie. Diese lassen sich zu der grundsätzlichen Einsicht verallgemeinern, dass alle politischen oder sonstigen Ansprüche der rationalen Überprüfungen unterzogen werden müssen, dass also nicht nur pädagogische, sondern auch politische Entscheidungen der diskursiven Bewährung ausgesetzt werden müssen.⁷ Nur dann sind sie legitim; demgegenüber sind pädagogisch-politische Positionen und Strömungen wie die Initiative „Mut zur Erziehung“ von einem strukturellen *Legitimationsdefizit* bestimmt, sie sind also pure Ideologie und betreiben – bewusst oder nicht – Ideologieproduktion und -verbreitung.

b Der demokratische Umgang mit Ungleichheiten

Die herrschaftsverursachte Deformation der Bildungsansprüche und die Einschränkung der Erziehungsmöglichkeiten setzen gesellschaftliche Ungleichheiten ökonomischer, politischer, sozialer und kultureller Art voraus und haben deren Stabilisierung und Tradierung zur Folge. Wie sich die Erziehung theoretisch und praktisch zu dieser *Reproduktionsfunktion* verhalten soll, das ist zentrales Thema der 10. Studie. Sie lässt keinen Zweifel daran, dass Friedrich Schleiermacher (1768-1834) seiner Erziehungstheorie emanzipatorische politische Ansprüche zugrunde legte und erörtert das milieuverankerte Spannungsverhältnis von kritikwürdiger *Ungleichheit* (verursacht durch den „angestammten“ gesellschaftlichen Herkunftstatus, der ggf. kombiniert ist mit „angeborenen“ biologischen Unterschieden – z. B. des Skeletts oder der Gehirnfunktionen) und anzustrebender *Gleichheit*, die sich aber nur entfalten kann, wenn die Polarität von *Universalität* und *Individualität* in Bewegung versetzt wird. Das verhindert der ständische, *aristokratische* Umgang mit der Ungleichheit insbesondere durch die Spaltung in „höhere“ Bildung für die Eliten und „niedere“, „volkstümliche“ Bildung für die „Massen“ (ihnen wird keine Individualität und Viel- bzw. Allseitigkeit zugesprochen). Demgegenüber will der

6 Diese Seite der Erziehungsprozesse hat Bourdieu in seiner (pädagogischen) Feldtheorie ausführlich thematisiert, und diese Analysen sind trotz ihrer Einseitigkeit (die emanzipatorischen Potentiale werden weitgehend ignoriert bzw. in Frage gestellt) für die Weiterentwicklung von Klafkis Ansatz von erheblichem Interesse.

7 Auch diesbezüglich gibt es Übereinstimmung zwischen Klafki und Durkheim bzw. Bourdieu, die beide eine *rationale Pädagogik* gefordert haben (vgl. Durkheim, z. B. 1972, S. 26ff.; Bourdieu/Passeron 1972, S. 82–91).

demokratische Umgang mit ihr diesen ethisch grundsätzlich nicht vertretbaren objektiven und intersubjektiven Ungleichheiten entgegenwirken, indem er die sozialen Besonderheiten der Bildungswege berücksichtigt, die Vorentscheidungen aufgrund der anthropologischen Voraussetzungen biografisch so lange wie möglich hinausschiebt und die spezifischen soziokulturell (mit-) bestimmten Lernmodi beachtet. Dem dient als regulative Idee der egalitäre Pluralismus der interaktiven und institutionellen Lernangebote, konkretisiert als zweistufige, horizontale Gliederung in Grund- und Spezialbildung. Eine so verstandene demokratische Pädagogik soll sowohl individuelle als auch kollektive Autonomie fördern und auf diese Weise ein überindividuelles Fundament an politischen, die soziale Demokratie fördernde und erhaltende Gemeinsamkeiten legen und damit auch der konkret-historischen Vernünftigkeit der gesellschaftlichen Praxisformen und Handlungsfelder den Weg bahnen. Damit sind sehr früh die Perspektiven einer *milieugerechten* Pädagogik umrissen, die auch in den aktuellen Debatten um neue Akzente einer fundamentaldemokratischen Schul- und Bildungsreform eine Rolle spielen können, ja sollten. Alles dies bringt die Einsicht zur Geltung, dass *Bildungschancen* immer auch *Lebenschancen* sind – was im Umkehrschluss bedeutet, dass eine demokratische Verfassung der pädagogischen Interaktions- und Institutionsstrukturen demokratische, politische und ökonomische Bedingungen und Verhältnisse zu ihrer Voraussetzung, aber auch zu ihrer Folge haben.

3 Kritische Analysen und konstruktive Perspektiven

Bei der Bezeichnung seines sozialwissenschaftlich fundierten Pädagogikverständnisses standen für Klafki – auch hier die Tradition der GP reflexiv fortsetzend – die produktiven Relationen von Theorie und Praxis, also die dynamisch-flexible Einheit und die wechselseitigen Übergänge von *Erkenntnisfortschritten* und *Praxisinnovationen* im Vordergrund. Damit wandte er sich auch gegen die unterschiedlichsten, häufig ideologiekritisch fundierten Formen einer Negativen Dialektik bzw. Pädagogik, die in vermeintlich emanzipatorischer Absicht auf die Begründung und Verwirklichung von anspruchsvollen Praxisprojekten im Geiste eines *radikalen Reformismus* meinen verzichten zu können oder sogar zu müssen. Für Klafki waren diesbezüglich zwei nur scheinbar gegensätzliche, in Wahrheit gegensinnig aufeinander bezogene Denk- und Praxisbewegungen von vorrangigem Interesse (und haben Klafki im Rahmen seines großen Handlungsforschungsprojektes zur Grundschulreform auch intensiv beschäftigt):

a **Der Erfahrungstransfer von der Erziehungspraxis hin zur wissenschaftlichen Theorie**

Diese Denkbewegung steht im Zentrum der 1. Studie, bei der er sich in ihrer ursprünglichen Fassung – gewiss nicht zufällig – um die erste wissenschaftliche Veröffentlichung von Klafki überhaupt handelt (vgl. Stübiger/Kinsela 2008).⁸ Mit den *logischen* (also nicht schon realbiografischen) Entwicklungsstufen⁹ wird mit einem gewissen Verallgemeinerungsanspruch der Weg aufgezeigt, wie Alltagserfahrungen in einer immer reflektierteren und immer stärker kritisch hinterfragten Form in wissenschaftliche Konzepte und schließlich pädagogische und (erziehungs-) philosophische Theorien eingehen. Damit wird schon Herbarts Einsicht aufbewahrt, dass pädagogische Erfahrungen – oder genauer gesagt: *Erlebnisse* – für sich genommen noch wenig über deren Realitätsgehalt aussagen, dass sie ihren Beitrag zur Erkenntnisgewinnung nur in dem Maße offenlegen und entfalten, wie sie reflexiv, kognitiv und emotional-motivational durchgearbeitet und so eben zu Erfahrungen werden, auf die sich dann Argumente beziehen können, ohne dass sie sie ersetzen können oder wollen. Die Verabsolutierung dieses Pols, die Behauptung einer Diskursunfähigkeit der Praxis, führt zu einer nicht nur praktischen, sondern auch vortheoretischen und konzeptionellen und schließlich auch theoretischen Entwicklungsblockade. Dagegen richtete sich Klafkis Argumentation schon damals – ohne aber einer Arroganz der Theorie gegenüber der Praxis das Wort zu reden und damit deren Selbstverantwortung zu leugnen bzw. zu unterminieren.

8 Eine davor verfasste schriftliche, aber nicht publizierte Arbeit ist erst kurz vor seinem Tode veröffentlicht worden (vgl. Klafki 2013).

9 Klafki nennt folgende Stufen: I. Unmittelbares pädagogisches Denken; II. methodisches und stoffordnendes Denken (mit Bezügen zu außerpädagogischen Sachverhalten und Erlebnissen/Erfahrungen), III. Erziehungslehre und Didaktik – auch in historischer Perspektive und ihre Bezüge zu den „Bildungsmächten“ und den Wissenschaften und schließlich IV: Erziehungsphilosophie. Er nimmt diesbezüglich die Dreiteilung aus Erich Wenigers (1894-1961) legendärem Aufsatz aus dem Jahre 1929 über das pädagogische Theorie-Praxis-Verhältnis auf, nämlich in Theorien 1. Grades: faktische pädagogische Handlungsvollzüge und deren spontane, anschauliche, erfahrungszentrierten Deutungen, 2. Grades: pädagogische Alltagstheorien und 3. Grades: Erziehungswissenschaftliche Theorien (vgl. Weniger 1990). Es wäre nun außerordentlich reizvoll – auch mit Blick auf die neueren Debatten zur Rezeption erziehungswissenschaftliches Wissens in den unterschiedlichsten Institutionalisierungszusammenhängen und Praxisfeldern – diese Stufungen zu vergleichen mit denen, die Durkheim (1972, Kap. II) im Anschluss an Herbart erarbeitet hatte, nämlich: 1. Faktische Erziehungspraxis, 2. Erziehungskunst, 3. Praktische Theorie der Erziehung (Pädagogik), 4. Ideologiekritik und 5. Erziehungswissenschaft.

Vielmehr betonte er die zentrale Bedeutung dessen, was wir heute *implizites Wissen* nennen für den wissenschaftlichen Erkenntnisprozess der pädagogischen Praxis. Man kann mit gutem Recht die kommunikativen Beziehungen zwischen Theoretiker*innen und Praktiker*innen als eine spezifische Ausprägungsform des sokratischen Dialogs deuten. Zu dessen Vertiefung und Erweiterung wäre es ratsam, hier das von Habermas (1988, S. 15–71; 2004) entwickelte Konzept der *performativen Geltungsansprüche* aufzunehmen (vgl. dazu auch Masschelein 1991, S. 25–37 und 209–218). Denn ob die Kommunikationsteilnehmer*innen es wissen oder nicht, ob sie dem zugestimmt haben oder nicht, sie lassen sich *faktisch* immer auch auf ganz bestimmte Ansprüche ein und erkennen deren Geltung an, wenn sie miteinander ins Gespräch kommen. So geht es z. B. in einer Falldiskussion (ob z. B. ein Mädchen nach dem sexuellen Missbrauch durch ihren Vater aus der Familie herausgenommen werden soll) zunächst um *Wahrheitsfragen* (im Beispiel: „Was hat sich wie in dem Missbrauchsfall ereignet?“), ferner geht es um Fragen der *Richtigkeit* einer Handlung („War es richtig, dass das Mädchen längere Zeit gewartet hat, bis es sich Hilfe suchend an das Jugendamt gewendet hat?“). Gerade für das pädagogische Handeln ist der Anspruch der *Wahrhaftigkeit* von Äußerungen bedeutsam (ob also das Mädchen auch tatsächlich das sagt, was es denkt und fühlt). Nicht zuletzt geht es um die *Verständlichkeit* der Kommunikation („Kann die Sozialarbeiterin die verschiedenen Lösungsmöglichkeiten so schildern, dass das Mädchen die Folgen für sich und seine sozialen Beziehungen hinreichend abschätzen kann, um so eine Entscheidung zu fällen).

In einem weiteren Verständnis ist mit dem Dialog auch der Anspruch verbunden, sich damit an eine (potenziell unbegrenzte) Öffentlichkeit zu wenden, weil sie über bestimmte soziale und pädagogische Sachverhalte zu informieren ist, damit entsprechende Missstände durch politische Entscheidungen überwunden werden (im Beispiel: Dass über den sexuellen Missbrauch von Mädchen, aber auch von Jungen in anonymisierter Weise breit informiert wird, dass Befunde Eingang finden in politische Sachdarstellungen und dass auf dieser Grundlage gesetzliche und administrative Maßnahmen zum Schutz der Heranwachsenden getroffen werden).

Ein spezifisch pädagogischer, ebenfalls performativ verankerter Geltungsanspruch ist das *Zukunftsversprechen*: Dass nämlich die Subjekte allen Alters und aller Entwicklungsstufen dann, wenn sie an interaktiv und institutionell angebotenen Lernprozessen teilnehmen, in ihrer eigenen, gesellschaftlich vermittelten autonomen Zukunft ein besseres, ein selbstbestimmteres, ein glücklicheres Leben in sozialer Verantwortlichkeit führen werden als wenn sie darauf verzichten. Die Einlösung dieses Versprechens erfordert sehr viel pädagogischen Takt (wie Herbart zu sagen pflegte), weil hier – erstens – die epochaltypischen Schlüsselprobleme verknüpft werden müssen mit perspektivischen soziologischen und sozialphilosophischen

Zeitdiagnosen (vgl. Habermas 2003), weil – zweitens – die lebenspraktische, kognitive wie emotional-motivationale Relevanz der biografischen Gegenwart nicht in Frage gestellt bzw. unterminiert werden darf, weil – drittens – die Zukunft nicht als lineare Fortsetzung der Gegenwart angesehen oder die Zukunft in der Vergangenheit gesucht werden darf (wie das die kulturkritischen Ansätze und Strömungen unternehmen) und weil schließlich – viertens – (mit Koselleck 1989 gesprochen) beachtet werden muss, dass in der Moderne der zukunftsorientierte Erwartungshorizont (der Bildung) den gegenwartszentrierten Erfahrungsraum (der Erziehung) qualitativ überschreitet.

Diese und weitere Geltungsansprüche werden historisch nicht nur von Einzelindividuen und einzelnen Gruppen zu verschiedene Zeiten auf unterschiedlichem Niveau realisiert, sondern sie bestimmen auch die wissenschaftlichen Erkenntnisprozesse in verschiedener Weise und auf unterschiedlichem Niveau. Gehen wir generell davon aus, dass wissenschaftliche Erkenntnis-*Fortschritte* möglich und wünschenswert sind, aber diese sich keineswegs gradlinig durchsetzen, dann bedarf es immer wieder auch der Vergewisserung der historisch bereits erarbeiteten Erkenntnisverfahren und -ergebnisse. Wie eine solche *wissenschaftsgeschichtliche Rekonstruktion in theoriesystematischer Absicht* zu verfahren hat und gelingen kann, machen die Studien im zweiten Teil dieses Bandes in exemplarischer Weise deutlich¹⁰ und damit auch, wie Erkenntnisse, die einerseits stets *zeitbedingt* sind, dennoch einen Verallgemeinerungs-, ja sogar *Universalitätsanspruch* haben können. Und sie erweitern das von Klafki bereits faktisch praktizierte Verständnis von „konstruktiv“, das sich also nicht nur auf die „Übersetzung“ in gelingendere, überzeugendere Praxis bezieht, sondern eben auch auf die theoretische *Aufhebung* früher gewonnener und wie immer auch begrenzter Einsichten in einem *entwickelteren* Theoriekonzept (hier dem der kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft).

b Von der kritischen Theorie zur konstruktiv umgestalteten Praxis

Gerade die beiden Studien Nr. 5 und 6 machen an didaktischen Themenkreisen deutlich, wie ein sehr anspruchsvolles Konzept – hier die bildungstheoretisch begründete Didaktik – schrittweise, also über viele Vermittlungsschritte in die Alltagspraxis eines demokratischen Unterrichts überführt werden kann, bei dem

10 Hier begegnen die Leser*innen einigen wichtigen Hauptströmungen der traditionellen und modernen deutschsprachigen Pädagogik, zu deren Verortung die Studie von Benner (2001) sehr hilfreich ist.

auf jedem Schritt der Eigensinn der jeweiligen Erkenntnis- und Praxisebene beachtet wird (was eine Deduktion „von oben nach unten“ selbstverständlich ausschließt), ohne dass der Zusammenhang verloren geht. Hier bewährt sich einmal mehr die theoretische „Dreieinigkeit“ von Klafkis Ansatz: Nämlich die fundierende Rolle des *hermeneutischen* Verstehens nicht nur der intersubjektiven Sinnbildungsprozesse, sondern auch deren Verobjektivierungen (z. B. in Gestalt von Schularchitektur), deren Bezug auf die *empirisch* feststellbaren sozialen *Tatsachen* aller Art und die in diese hermeneutischen und empirischen Analysen integrierten *ideologiekritischen* Untersuchungen und darüber vermittelten *gesellschaftskritischen*; inwieweit also durch die jeweiligen Vorannahmen, Zielsetzungen, inhaltlichen Ausgestaltungen und praktisch-methodischen Schlussfolgerungen – gewollt oder ungewollt – gesellschaftliche Ungerechtigkeiten gerechtfertigt und nachweislich falsches Bewusstsein produziert und verbreitet wird. Aber noch etwas anderes machen diese Beiträge deutlich: Dass nämlich der Grundgedanke der *kategorialen Bildung*, die Deutung der individuellen und gruppenbezogenen Selbst- und Weltbezüge mit Hilfe von Schlüsselbegriffen (wie eben z. B. Gleichheit/Ungleichheit, Gerechtigkeit/Ungerechtigkeit) nicht nur für die Gestaltung von Lern-Lehrprozessen relevant ist, sondern auch eine zentrale, wahrscheinlich sogar *die* zentrale Dimension des pädagogischen Theorie-Praxis-Verhältnisses darstellen, in dem die dialektischen Denkbewegungen mit Hilfe von Schlüsselbegriffe die realdialektischen pädagogischen Prozesse verständlicher und gestaltbarer zu machen – im Sinne einer vernunftgeleiteten Erziehung zur Demokratie. Das wirft eine weitere, offene Frage auf: Ist eine solche *kategoriale professionelle Bildung* identisch mit einer umfassenden *Verwissenschaftlichung* der Berufspraxis oder behalten die Bewusstseins- und Sprachformen der Alltagswelt und der Bildung dennoch ihren relationalen Eigensinn? Das Problem betrifft allerdings nicht nur die rationale Pädagogik, sondern generell die kommunikative Rationalität bzw. Rationalisierung der Lebenswelten.

Editorischer Hinweis

Die hier abgedruckten Studien sind in den einzelnen Abschnitten chronologisch nach ihrem Erscheinen angeordnet; sie folgen der jeweiligen Erstpublikation. Eine Ausnahme bilden die beiden nachgedruckten Aufsätze „Die Stufen des pädagogischen Denkens“ und „Dialektisches Denken in der Pädagogik“. Der erste Text wurde von Wolfgang Klafki für den Nachdruck 1964 überarbeitet, der zweite für die erneute Publikation 1966 durchgesehen und in den Literaturangaben aktualisiert.

Die vom Verfasser für die Anmerkungen und die Literaturangaben gewählte Zitierweise wurde beibehalten, jedoch wurden die Angaben innerhalb der einzel-

nen Beiträge vereinheitlicht und – wo es nötig war – ergänzt. Fehlerhafte Angaben wurden stillschweigend berichtigt.

Zum Schluss möchten wir Frau Heike Lang (Informationszentrum für Fremdsprachenforschung, Philipps-Universität Marburg) herzlich danken. Sie hat die vorliegenden Texte abgeschrieben bzw. eingescannt und die Herausgabe dieser Publikation von Anfang an begleitet.

Daneben gilt unser aufrichtiger Dank Frau Dr. Bettina Reimers, der Leiterin des Archivs der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung, für ihre Unterstützung bei der Durchführung dieses Editionsprojekts.

Magdeburg/Marburg, im Juli 2018

Literatur

- Balzer, Nicole (2014). Pädagogik. In: Kammler, C., R. Parr und U. J. Schneider (Hrsg.). *Foucault-Handbuch*. Stuttgart/Heidelberg: Metzler.
- Benner, Dietrich (2001). *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Bourdieu, Pierre (2018). *Bildung. Schriften zur Kultursoziologie 2*. Berlin: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre und J.-C. Passeron (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart: Klett.
- Bourdieu, Pierre und L. J. D. Wasquant (1996). *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Braun, Karl-Heinz, F. Stübig und H. Stübig (2018). Pädagogische und diskursive Traditionsbezüge sowie innere Systematik der kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft. Einführende Überlegungen und Hinweise. In: Dies. (Hrsg.). *Erziehungswissenschaftliche Reflexion und pädagogisch-politisches Engagement. Wolfgang Klafki weiterdenken*. S. 1–12. Wiesbaden: Springer VS.
- Cassirer, Ernst (1910). *Substanzbegriff und Funktionsbegriff*. Berlin: Bruno Cassirer.
- Davidson, Donald und H. F. Fulda (1993). *Dialektik und Dialog*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Durkheim, Emile (1972). *Erziehung und Soziologie*. Düsseldorf: Schwann.
- Durkheim, Emile (1984). *Erziehung, Moral und Gesellschaft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1981). *Archäologie des Wissens*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1991). *Die Ordnung der Diskurse*. Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuch.
- Habermas, Jürgen (1981). Umgangssprache, Bildungssprache, Wissenschaftssprache. In: Ders.: *Kleine Politische Schriften I-IV*. S. 340–363. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (1986). Entgegnung. In: Honneth/Joas. S. 327–405.
- Habermas, Jürgen (1988). Theorie des kommunikativen Handelns. Bd. 1–2. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (2003). *Zeitdiagnosen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

- Habermas, Jürgen (2004). Rationalität der Verständigung. In: Ders.: *Wahrheit und Rechtfertigung*. S. 102–137. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1979). Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. *Bildungstheoretische Schriften*. Bd. 2. Frankfurt/M.: Syndikat.
- Honneth, Axel und H. Joas (Hrsg.) (1986). *Kommunikatives Handeln. Beiträge zu Jürgen Habermas' „Theorie des kommunikativen Handelns“*. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Joas, Hans (1986). Die unglückliche Ehe von Hermeneutik und Funktionalismus. In: Honneth/Joas. S. 144–176.
- Klafki, Wolfgang (1963). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim/Basel: Beltz (37.-40. Tsd. 1971).
- Klafki, Wolfgang (1982). *Die Pädagogik Theodor Litts*. Königstein/Ts.: Scriptor.
- Klafki, Wolfgang (2002). *Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung im politisch-gesellschaftlichen Kontext*. Hrsg. von B. Koch-Priewe, H. Stübiger und W. Hendricks. Weinheim/Basel: Beltz.
- Klafki, Wolfgang (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. 6. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz (1. Aufl. 1985).
- Klafki, Wolfgang (2013). *Kategoriale Bildung. Konzeption und Praxis reformpädagogischer Schularbeit zwischen 1948 und 1952*. Hrsg. und mit einer Einl. vers. von Chr. Ritzzi und H. Stübiger. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klafki, Wolfgang et al. (1970/71). *Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in drei Bänden*. Bd. 1–3. Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuch.
- Klafki, Wolfgang et al. (1982). *Schulnahe Curriculumentwicklung und Handlungsforschung. Forschungsbericht des Marburger Grundschulprojekts*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Klafki, Wolfgang und K.-H. Braun (2007). *Wege pädagogischen Denkens. Ein autobiografischer und erziehungswissenschaftlicher Dialog*. München/Basel: Reinhardt.
- Klafki, Wolfgang und J.-L. Brockmann (2002). *Geisteswissenschaftliche Pädagogik und Nationalsozialismus*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Koselleck, Reinhart (1989). ‚Erfahrungsraum‘ und ‚Erwartungshorizont‘ – zwei historische Kategorien. In: Ders.: *Vergangene Zukunft*. S. 349–375. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1998). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Masschelein, Jan (1991). *Kommunikatives Handeln und pädagogisches Handeln. Die Bedeutung der Habermasschen kommunikationstheoretischen Wende für die Pädagogik*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Meyer, Hilbert und M. A. Meyer (2017). Zur internationalen Rezeption der Veröffentlichungen Wolfgang Klafkis. In: Köker, A. und J. A. Störtländer (Hrsg.). *Kritische und konstruktive Anschlüsse an das Werk Wolfgang Klafkis*. S. 180–209. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Mollenhauer, Klaus (1972). *Theorien zum Erziehungsprozeß*. München: Juventa.
- Stübiger, Heinz und M. Kinsella (2008). *Bibliographie Wolfgang Klafki*. Berlin: Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung.
- Weniger, Erich (1990). Theorie und Praxis in der Erziehung. In: Ders.: *Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik*. 29–44. Weinheim/Basel: Beltz.

Erster Teil
**Systematische Beiträge zu einer Theorie
des pädagogischen Handelns**