

Neuere Geschichte der Pädagogik

Wolfgang Klafki

Schulreformen und Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland

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



Springer VS

Neuere Geschichte der Pädagogik

Weitere Bände in der Reihe <http://www.springer.com/series/16174>

Wolfgang Klafki

Schulreformen und Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland

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

 Springer VS

Wolfgang Klafki
Marburg, Deutschland

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

Neuere Geschichte der Pädagogik
ISBN 978-3-658-23592-5 ISBN 978-3-658-23593-2 (eBook)
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-23593-2>

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

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2021
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 allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jedermann benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des jeweiligen Zeicheninhabers sind zu beachten.
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.

Planung/Lektorat: Stefanie Laux
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

Inhalt

Einleitung

Wolfgang Klafkis Entwürfe zur Schulreform im zeitgeschichtlichen Kontext des „Projekts Moderne“. Kritische Theorie der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft, fundamentaldemokratische Schulreform und technokratisch-zentralistische Bildungspolitik 3
Karl-Heinz Braun, Frauke Stübiger und Heinz Stübiger

Erster Teil: Erziehungswissenschaftliches Rahmenkonzept und bildungspolitische Erfahrungsräume

1 Schule: Regelschulen, Reformschulen, Privatschulen 45

2 Erfahrungen und Einsichten aus 25 Jahren bildungspolitischer Mitwirkung. Politische Bewußtseinsentwicklung als subjektive Voraussetzung bildungspolitischer Aktivität 87

Zweiter Teil: Relationen und Konfliktfelder äußerer und innerer Schulreformen als pragmatische Gestaltungsperspektiven und zukunfts offene Erwartungshorizonte

3 Integrierte Gesamtschule – Ein notwendiger Schulversuch 127

4 Zur pädagogischen Bilanz der Bildungsreform 187

5	Plädoyer für den „Mut zu den kleinen Schritten“ im Blick auf die „großen Perspektiven“	209
6	Perspektiven einer humanen und demokratischen Schule	225
7	„Recht auf Gleichheit – Recht auf Differenz“ in bildungstheoretischer Perspektive	249
8	Schlüsselqualifikationen/Allgemeinbildung – Konsequenzen für Schulstrukturen	269
9	Selbstständiges Lernen muss gelernt werden!	339
	Nachweise	365

Einleitung

Wolfgang Klafkis Entwürfe zur Schulreform im zeitgeschichtlichen Kontext des „Projekts Moderne“

Kritische Theorie der bürgerlich-kapitalistischen
Gesellschaft, fundamentaldemokratische Schulreform
und technokratisch-zentralistische Bildungspolitik



Karl-Heinz Braun, Frauke Stübiger und Heinz Stübiger

Der Marburger Erziehungswissenschaftler, Hochschullehrer und bildungspolitische Berater Wolfgang Klafki (01. 09. 1927–24. 08. 2016) ist vorrangig als Didaktiker rezipiert worden (vgl. zuletzt Lin-Klitzing und Arnold 2019). Auch wenn diese Arbeiten die breiteste Anerkennung gefunden haben, so kann und sollte nicht übersehen werden, dass es in seinem Werk auch bedeutsame andere Arbeitsschwerpunkte gegeben hat. Aus diesem Grunde hatten wir seine systematischen und historischen Abhandlungen zur Allgemeinen Erziehungswissenschaft sowie seine Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung herausgegeben (vgl. Klafki 2019, 2020a). Mit diesem Band wenden wir uns Klafkis Entwürfen zur Schulreform, besonders in der alten BRD, zu. Dabei umreißt der Erste Teil seine übergreifende Schultheorie sowie die biografischen Hintergründe seines bildungspolitischen Engagements. Der Zweite Teil enthält eine Auswahl seiner zentralen Schulreformkonzepte. Diese wurden bewusst chronologisch angeordnet, weil so zugleich die widersprüchlichen Dynamiken der bildungspolitisch initiierten und getragenen *historischen* Schulentwicklungsprozesse (zwischen 1968 und 2003) deutlich werden¹. Mit den – von Kosellek (1989, 354 ff.) eingeführten – meta-historischen Schlüsselbegriffen „Erfahrungsraum“ und „Erwartungshorizont“ machen wir einerseits deutlich, dass sich Klafkis Analysen und Entwürfe stets als Teil der umfassenden, normativ verantwortbaren Modernisierungsprozesse verstanden haben, andererseits, dass dieses „Projekt Moderne“ im Grundsatz unabschließbar ist, weil der Erwartungshorizont den Erfahrungsraum auch erziehungswissenschaftlich und praktisch-pädagogisch grundsätzlich und fortschreitend übersteigt. Um diese Kontextualisierungen deutlich zu machen, sollen zunächst – als Prolog –

1 Das unterscheidet diesen Band von der früheren, rein *systematischen* Zusammenstellung seiner schultheoretischen Studien (vgl. Klafki 2002).

die expliziten wie auch und besonders die impliziten Bezüge zwischen der Kritischen Theorie (der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft) und den Erziehungswissenschaften skizziert (1.) und anhand der Relationen zwischen pädagogischem und politischem Handeln im Epochenkontext entfaltet werden (2.). Danach wird gefragt, welches unabgeglichene Anregungspotential Klafkis pädagogische Konzepte für die aktuellen und absehbar zukünftigen bildungspolitischen Reformen enthalten (3.), die dann auch dazu beitragen können, die Widersprüche zwischen Kapitalismus und Demokratie bzw. Humanität zu bewältigen (4.).

1 Prolog: Die widersprüchlichen Traditionsbezüge zwischen Kritischer Theorie und Pädagogik: Der Disput zwischen Andreas Gruschka und Wolfgang Klafki

Vergleicht man die nunmehr als eigenständige Buchveröffentlichung vorliegenden „Studienbriefe zur Geisteswissenschaftlichen Pädagogik“ mit Klafkis expliziten Bezügen zur Kritischen Theorie, dann fällt auf, dass er im ersten Fall ausführlich die verschiedenen allgemein- und sozialphilosophischen Hintergrundannahmen und deren methodische Konsequenzen darstellt (vgl. Klafki 2020b, Kap. 5–7), während sie im zweiten Fall meist implizit bleiben². Dabei ist zu beachten, dass die Bezüge der klassischen Kritischen Theorie (also den Vertretern der 1. Generation) zu pädagogischen Fragen bereits unterschiedlich waren und dass darüber hinaus in der 2. Generation erhebliche Differenzen zwischen den verschiedenen Strömungen entstanden, die auch explizit und z. T. heftig ausgetragen wurden und werden³. Diese wurden auch auf dem Loccum Symposium des Comenius-Instituts der Evangelischen Kirche in Deutschland (17.–19. 6. 1988) zu „Kontinuität und Traditionsbrüche in der Pädagogik“ angesprochen. Die Kontroverse zwischen Gruschka und Klafki machte nicht nur grundlegende Rezeptionsdifferenzen deutlich, sondern verdeutlicht einmal mehr die *wissenschaftlichen* Hintergründe von Klafkis *praktisch-pädagogischem* und *bildungspolitischem* Engagement. Aus die-

2 Eine solche relationale Verortung unternimmt Behrmann (1999) – mit besonderem Blick auf Klafkis Arbeiten zwischen den späten 1960er und frühen 1980er Jahren – aus einer rückblickenden, skeptisch-distanzierten Perspektive.

3 Vgl. zu den verschiedenen Rezeptionsvarianten der Kritischen Theorie in den Erziehungswissenschaften Benner (2001, Kap. E), Benner et al. (2003), Dietrich und Müller (2000) sowie Sünker und Krüger (1999). In neuester Zeit dominieren Publikationen, die sich in der Adorno-Tradition verorten (z. B. Dammer et al. 2015, Greis 2017, Schmied-Kowarzik 2019), was ggf. auch daran liegt, dass die Kapitalismuskritik im letzten Jahrzehnt deutlich schärfer geworden ist (vgl. dazu den Epilog dieser Einleitung).

sem Grunde zitieren wir als Prolog zu den nachfolgenden Überlegungen etwas ausführlicher die beiden „Kontrahenten“ und kommentieren ihre Position fortlaufend. Diese Darstellungsweise ist zwar etwas schwieriger zu lesen, sie ist aber auch dichter und erlaubt es, Wiederholungen auf ein Minimum zu beschränken.

Zunächst hatte Klafki (1991, 187 ff.) seine verschiedenen biografischen Bezüge zur Kritischen Theorie, besonders in der Fassung, die Habermas entwickelt hatte, dargestellt⁴. Darauf bezog sich Gruschka in seinen kritischen Rückfragen:

„Ich habe so meine Schwierigkeiten, Herr Klafki, mit der Kombination von ‚kritisch-konstruktiv‘ in der von Ihnen propagierten Form der Erziehungswissenschaft. Kritik stößt bei allen konstruktiv geformten Sachverhalten, bei allen positiv besetzten Begriffen, mit denen wir es in der Pädagogik zu tun haben, auf Schwierigkeiten und Widerstand. Kritik, die nicht sofort das negativ gekennzeichnete positiv praktisch umkehrt, stellt sich gegen das Versöhnungsbedürfnis der Menschen und hat es dann nicht leicht. Nun gibt es Sachverhalte auch bei uns, die man konstruktiv wenden kann, aber es gibt auch andere, da reichen unsere pädagogischen Bemühungen allein nicht hin. Ich denke etwa an die Wirkung, die der unter Konkurrenz bestimmte Tauschcharakter der Abschlüsse unseres Schulwesens für die inhaltliche Organisation von Schule und Unterricht besitzt. Wenn hier Kritik vor jeder radikalen Analyse der Wirklichkeit an die Bedingung geknüpft wird, sie habe in der Pädagogik ihre Aufhebung zu postulieren, ja zu beweisen, sonst sei sie destruktiv, wissenschaftlich bloß negativ und deswegen nicht haltbar, dann wird aus dem ‚Kritisch-konstruktiven‘ selbst ein Stück pädagogischer Ideologie. Kritik, die sich auf die Frankfurter Schule berufen will, darf nicht an der Stelle halt machen, an der sie sich statt der gewünschten Positivität ihrer Möglichkeiten der Negativität ihrer tatsächlichen Wirkung (vor dem Hintergrund ihrer anders gemeinten Versprechungen) bewußt wird. Daß ich als praktischer Pädagoge oder auch als Reformers immer von der Möglichkeit des Besseren, ja des Gelingens, ausgehe, finde ich ganz in Ordnung, es gehört auch zu meinem Selbstverständnis⁵; die andere Frage aber ist, welche Rolle die Theorie haben soll, die über die Praxis aufklärt. Hier hat mich sowohl Ihre als auch die Bezugnahme meines Lehrers Herwig Blankertz auf die Kritische Theorie nie überzeugt. Mit ihr wurde zwar Gesellschaft kritisiert, der wissenschaftliche Gegner festgemacht, versäumt wurde aber, die Frage zu stellen, was etwa die Pädagogik selbst zur Dialektik der Aufklärung beigetragen hat, und zwar nicht im Sinne eines Betriebsunfalls, der das gut Gemeinte schlecht hat ausfallen lassen. Bil-

4 Dabei bezog er sich besonders auf dessen frühe Studie zum Streit um die Orientierungsstufe (vgl. Habermas 1981a [zuerst 1961]).

5 Das ist bei Gruschka keine leere Versicherung, sondern er hat das in seinen vielfältigen und vielschichtigen Arbeiten und Initiativen bis in die Gegenwart deutlich gemacht; vgl. dazu aus neuerer Zeit Gruschka (2011 und 2019) sowie autobiografisch Ders. (2017, Kap. 5–9).

dungstheorie wurde immer in der Ausformulierung der ‚europäischen Bildungstradition‘ positiv bestimmt⁶, nie hat man versucht, die ‚Theorie der Halbbildung‘⁷ auf Schule zu übertragen und radikal zu fragen, was unsere didaktischen Instrumente dazu beitragen, daß es zur universellen Halbbildung gekommen ist. Warum konnte der kritische Stachel der Frankfurter so an Ihnen abprallen, wo doch die Kritische Theorie unter anderem Instrument für Sie war, die Emanzipation der Lehrerschaft zu betreiben? War es nur das Engagement für die Bildungsreform, das negatives Denken nicht hat aufkommen lassen, oder waren es auch Ihre eigenen pädagogischen Erfahrungen, die Sie wesentlich positiv erinnert haben?⁸ Wer aber mit seiner Person das Glücken der Pädagogik verbindet, wie soll er zu einem negativen Ansatz der Kritik finden?

Wenn ich die Frage, die Sie gestellt bekommen haben, beantworten sollte, würde ich vom Gegenteil ausgehen müssen: Von der unendlichen Langeweile in der Schule, vom verblasenen Pathos des Anstaltsträgers, das zuweilen gepaart war mit einem verzweifelten Haß gegen diese dummen Schüler, wie ich in ihren Augen einer war, von dem Desinteresse an uns als Personen, von der Vereitelung von Freundschaften in den Klassen usf.⁹ Ich war vielleicht in extremen Schulen, aber sie haben mir in theoretischer Hinsicht den Glauben an die Wirklichkeit des Versprechens zum Teil traumatisch ausgetrieben; was mich nicht hinderte, Pädagogik zu studieren und anhaltend an der Bildungsreform zu arbeiten¹⁰. Aber diese Erfahrungen habe ich bei Adorno auf den Begriff gebracht bekommen und sie haben meine Skepsis gegenüber positiv ausgemalten Begriffen begründet, die nicht konsequent danach befragt werden, was sie in der Wirklichkeit bedeuten¹¹. Sind für Sie die Grundbegriffe der Pädagogik positiv, weil sie mit der Praxis biographisch die entsprechenden Erfahrungen gemacht haben?“

Darauf hatte Klafki (1991, 199–201) so geantwortet:

„Zunächst möchte ich bei Herrn Gruschka ansetzen ... Gruschkas Hauptkritik lautet, so wie ich sie verstehe: Die Rezeption der Kritischen Theorie, so wie ich und einige andere vor mir und gleichzeitig mit mir sie versucht haben, hat eine Entschärfung des kritischen Kerns dieser Theorie zur Folge gehabt, und zwar deswegen, weil wir versuchen, die Kritik in den Dienst konstruktiv-pädagogischer Absichten zu stellen. – Ich will ein paar grundsätzliche Bemerkungen zu diesem Einwand machen. Die Formulierung

6 Gemeint ist u. a. Blankertz (1982).

7 Gemeint ist Adorno (1972a).

8 Vgl. dazu Klafki (1991, 155 ff.) und ausführlich Klafki und Braun (2007, Kap. 1).

9 Gruschka hat (2017, Kap. 3) seine Schulerfahrungen später ausführlich dargestellt und diese regressive und repressive Seite der Schul- und Gesellschaftsentwicklung mit „bürgerlicher Kälte“ auf den Begriff gebracht (vgl. Gruschka 1994, bes. Teil 1, Kap. 4; Teil 2, Kap. 4 u. 6).

10 Vgl. zu seinen Schul- und Studiererfahrungen Gruschka (2017, Kap. 3 u. 4).

11 Vgl. dazu ausführlich Gruschka (2004, Teil 2; ergänzend 1994, Teil 1, Kap. 2).

‚konstruktiv‘ wird in meinen Versuchen – analoge Intentionen tauchen meines Erachtens bei etlichen Kolleginnen und Kollegen auf – nicht in dem Sinne verwendet, die Sie, Herr Gruschka, anklingen lassen oder tatsächlich unterstellen. Die Formulierung ist eine Neufassung dessen, was Geisteswissenschaftliche Pädagogik als Verantwortung der Theorie für die Praxis bezeichnete¹². Ich halte dieses Moment der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik mit aller Entschiedenheit fest. Pädagogische Theorie muß sich letztlich an der Frage bewähren, was aus ihr für pädagogische Praxis folgt. Es mag sein, daß sie sich oft eingestehen muß, diese Grundfrage im konkreten Fall zu einem bestimmten Zeitpunkt noch nicht beantworten zu können. Aber damit wird das Kriterium nicht hinfällig und nicht falsch. Und genau diese Frage muß sich meines Erachtens auch jeder stellen oder stellen lassen, der den Anspruch erhebt, Kritische Theorie auf Erziehungswissenschaft zu beziehen.

Nun ist ein solcher Anspruch auf praktische Relevanz, auf ‚Konstruktivität‘ mindestens der frühen Kritischen Theorie nicht nur nicht fremd, sondern geradezu ihr zentraler Impuls: so etwa in Horkheimers ... Abhandlung ‚Traditionelle und Kritische Theorie‘¹³ oder in den Studien zur autoritären Persönlichkeit¹⁴, und mindestens in letzterer nicht nur in politischer, sondern durchaus auch in pädagogischer Hinsicht. Die frühe Kritische Theorie ist ein wissenschaftstheoretisches Plädoyer für kritische Wissenschaft in praktischer, auf Handeln abzielender Absicht; und diesen Impuls hält mindestens Habermas bis heute durch. Es geht also in der Kritischen Theorie ursprünglich nicht nur um kritische bzw. ideologiekritische Gesellschaftsanalyse, sondern um einen handlungsorientierenden, gesellschaftsphilosophischen *Entwurf auf Zukunft hin* und darin implizit oder explizit auch um pädagogische Konsequenzen. – Eben dieser Charakter Kritischer Theorie als einer auf die Aufklärung von Bedingungen und Möglichkeiten verändernder Praxis abzielenden Theorie war für mich das Vermittlungsglied, das mir das Weiterdenken der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik mit Hilfe von Denkansätzen der Kritischen Theorie möglich gemacht hat, ohne einen tiefen Bruch in meinem bisherigen pädagogischen Denken.

Nun ist es die gewiss gravierendste Entwicklung, besser wohl: Wandlung der Kritischen Theorie bei Adorno und Horkheimer nach dem Zweiten Weltkrieg und vor allem in ihrer Spätphilosophie, dass sie zu einer zutiefst skeptischen Philosophie geworden ist – ‚Negative Dialektik‘¹⁵; eine Wandlung, die Habermas nicht mitvollzogen hat¹⁶. In seinen philosophischen Konzepten fragt er nach wie vor auch nach konstruktiven Perspektiven. So versteht er zum Beispiel seine Diskurstheorie als eine Konzeption, in

12 Vgl. dazu auch die aktuelle Darstellung Klafkis (2020b, Kap. 6).

13 Vgl. Horkheimer (zuerst 1937; jetzt 1988, 180 ff. u. 191 ff.).

14 Vgl. Adorno (1973, 2019).

15 Vgl. programmatisch Adorno (1996, Teil 2).

16 Vgl. seine Auseinandersetzung mit der „Dialektik der Aufklärung“ in Habermas (1985a, Kap. V); zum theoriegeschichtlichen Kontext Wiggershaus 1988 (Kap. 4, 7 u. 8.).

der der ‚Vorschein‘ einer zukünftig möglichen Gesellschaft und humanen Lebensordnung erkennbar wird¹⁷.

Ich will die Problemlage, wie ich sie sehe, noch einmal zugespitzt und sogar ein bißchen polemisch formulieren: Eine *nur* kritische, negativ-kritische Theorie kann sich eigentlich nur leisten, wer nicht unmittelbar oder mittelbar praktische Verantwortung übernehmen muß¹⁸. Sofern die Erziehungswissenschaft sich nicht von der Mitverantwortung für die Praxis der Erziehung verabschieden will, also Theorie nicht nur *von* einer Praxis, sondern auch *für* pädagogische Praxis bleiben will, kann sie gar nicht nur ‚negativ-kritische Theorie‘ sein, sondern muß ihre praktische Mitverantwortung immer erneut einzulösen versuchen, so unzulänglich ihr das im Konkreten auch immer nur gelingen mag.“

Bevor wir diese Verortung von Klafkis Position innerhalb des Theoriefeldes der Kritischen Theorie durch einige zusätzliche Hinweise noch vertiefen, soll aber einem möglichen Missverständnis entgegen getreten werden: Diese pointierten Stellungnahmen haben nie die wechselseitige Wertschätzung beeinträchtigt. So schreibt Gruschka (2017, 205) in seiner Autobiografie: „Auch Wolfgang Klafki erlebte ich als einen ungemein freundlichen, eher konstruktiven als kritischen Hauptvertreter seines Faches. Ich habe ihn für seine uneigennützig verbindliche und politische Standhaftigkeit immer sehr bewundert.“ Und reziprok hat Klafki bei aller Kritik Gruschkas Bewerbung an die Frankfurter Universität durch ein vergleichendes Gutachten unterstützt.

Folgende drei ergänzende Aspekte erscheinen uns für Klafkis Verhältnis zur Kritischen Theorie wichtig:

- 1) Klafki hat die Kritische Theorie der Gesellschaft nie als verbindlichen Interpretationsrahmen oder gar als „Denkvorschrift“ für erziehungswissenschaftliche und pädagogische Problemstellungen und Aufgabenbestimmungen gehalten,

17 Ergänzend kann hier auf seine früheren und z. T. die Kommunikationstheorie vorbereitenden Arbeiten zur philosophischen Anthropologie hingewiesen werden (vgl. Habermas 1973, Teil II), die zugleich als philosophischer Hintergrund seiner schul- und hochschulreformatorischen Konzepte und Aktivitäten gelesen werden können (vgl. die in Habermas 1981, Teil I u. II gesammelten Beiträge). Der Nachfolger auf Habermas' Lehrstuhl in Frankfurt, Axel Honneth, hat dann durch seine Theorie der Anerkennung der Kritischen Theorie der Inter-subjektivität neuartige Perspektiven verliehen, die auch in den Erziehungswissenschaften intensiv rezipiert worden sind (vgl. zuletzt Honneth 2018).

18 Diesen Vorwurf kann man Gruschka bestimmt nicht machen; aber er trifft in relevanten Aspekten für die dominierenden Strömungen in der Kritischen Psychologie zu; vgl. dazu paradigmatisch das Schulkapitel im Lern-Buch von Holzkamp (1993, Kap. 4), in dem auch die pädagogische Ideologiekritik mit der Kritik der Erziehungswirklichkeit weitgehend gleichgesetzt wird.

sondern stets als Dialogangebot zwischen Sozialphilosophie und Einzelwissenschaft. Er hat immer auch – mit etwas Ironie – darauf hingewiesen, dass die dezidiert pädagogischen Vorschläge von Philosophen meist wenig beeindruckend, manchmal sogar dürftig seien. Er hatte dabei gewiss auch das – seinerzeit im Hessischen Rundfunk ausgestrahlte – Gespräch zwischen Theodor W. Adorno (1903–1969) und dem damaligen Leiter des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung, Hellmut Becker (1913–1993), im Blick, wo Adorno (1972a) zwar den konkreten Reformvorschlägen von Becker pauschal zustimmte, aber zumeist gar nicht auf sie einging und lieber sehr abstrakt-allgemein z. B. von der Bedeutung der Autonomie als Bildungsperspektive sprach. Habermas ist auch in dieser Hinsicht einen anderen Weg gegangen, indem er der Philosophie einerseits eine übergreifende *Interpretationsaufgabe* zuordnete, ihr andererseits eine *Platzhalterfunktion* für einzelwissenschaftliche Forschungen zuwies – in unserem Fall: erziehungswissenschaftliche –, die er sehr deutlich von der Anmaßung einer *Platzanweiserrolle* abgrenzte (vgl. Habermas 1983, 22 ff.). Ein prägnantes Beispiel dafür ist die pädagogische Interpretation der Geltungsansprüche des kommunikativen Handelns, wie sie Habermas (1988, Kap. 1.3) herausgearbeitet hat. Die Kommunikation dient nicht nur der *Koordination* von sozialen Handlungen (z. B. zur Abstimmung zwischen verschiedenen Verwaltungsarbeiten der Schulleitung und der Schulaufsicht), sondern auch zur Klärung von Sachverhalten. Von besonderer Bedeutung ist dabei auch für das Handeln der Lehrer*innen, dass mit der Kommunikation auf allen ihren Entwicklungsniveaus (also nicht nur bei den abstrakten Diskursen) stets entsprechende *Geltungsansprüche* „transportiert“ werden. – Während bezüglich der Relationen von Philosophie und Einzelwissenschaft zwischen Habermas und Klafki ein Konsens besteht, gibt es in zwei bedeutsamen Punkten einen Dissens.

- 2) Klafki betont in der Debatte mit Gruschka die Bedeutung der *Verantwortung* für die pädagogische Praxis, was zweierlei meint: Zum einen den verantwortlichen Bezug auf diese Praxis; und die eigenständige Verantwortung der Praktiker*innen für ihr Handeln. Beides sind zentrale Dimensionen einer pädagogischen Ethik. Nimmt man nun die von Max Weber (1864–1920) eingeführte Unterscheidung zwischen *Gesinnungsethik* und *Verantwortungsethik* auf (vgl. Weber 1988, 551 ff.), dann kann man Habermas in der Tradition der Gesinnungsethik verorten, denn seine Diskursethik konzentriert sich auf die Rekonstruktion der Verallgemeinerungsansprüche personaler Handlungsbegründungen und Weltdeutungen (vgl. pointiert Habermas 1991, 199 ff.) und ordnet die Schaffung von gerechten gesellschaftlichen Verhältnissen, in denen auf egalitär-plurale Weise ein gutes Leben möglich ist, dem *Recht* zu. Ohne die Bedeutung der gesinnungsethischen Reflexionen in Frage zu stellen, hat Klafki

dennoch stets die Schaffung gerechter und demokratischer gesellschaftlicher Verhältnisse sowie humaner Lebensformen auch als eine ethisch-pädagogische Aufgabenstellung verstanden und stand in seinen diesbezüglichen Überlegungen Apel (2017, 7. u. 8. Vorlesung) näher als Habermas (vgl. zu dessen Kritik an Apel Habermas 1991, 185 ff., bes. 195 ff.). Klafki's ethische Position wird auch an seinem Verständnis der *pädagogischen Freiheit* deutlich, für deren Verteidigung er sich Mitte der 1980er Jahre in einer gemeinsamen Initiative mit Walter Jens und dem GEW-Vorsitzenden Dieter Wunder angesichts der Tendenzwende nach der engagierten Reformphase zwischen 1965 und 1975 einsetzte (vgl. Klafki 1985). Durchaus in Übereinstimmung mit der utopischen Sozialphilosophie von Ernst Bloch (1985–1977) erfordert sie auf der einen Seite eine Gewissens- und Willensfreiheit, also ein Freisein von intrapsychischen Zwängen und den verschiedensten Formen der Selbstzensur wie auch einer Wählens- und Entscheidungsfreiheit, die zwischen Alternativen begründet, also wahrheitsorientiert entscheiden kann und dabei nicht nur pädagogische, sondern auch öffentliche und politische Freiheit verteidigt und im günstigen Fall ihre Räume und Horizonte ausweitet (vgl. Bloch 1985b). Auf diese Weise entstehen auch pädagogische Institutionen wie die Schule, deren Ordnung auf Freiheit in Solidarität beruht, in der die Mittel der Zielverwirklichung den Zielen stets angemessen sind (so darf z. B. niemand andere oder sich selbst für „höhere“ Zwecke instrumentalisieren).

- 3) Der andere Dissenspunkt mit Habermas betrifft eine spezielle Seite des Verhältnisses von Theorie und Praxis. Konsens besteht zwischen beiden insofern, als zwischen *wissenschaftlichen Aussagen* und *politischen Stellungnahmen* deutlich zu unterscheiden ist. Selbstverständlich müssen auch Wissenschaftler*innen und Philosoph*innen politische Stellungnahmen erlaubt sein. Sie müssen sie aber *als solche* auch kennzeichnen und dürfen nicht unterstellen, dass sie sich „gradlinig“ aus theoretischen Reflexionen ergäben oder gar aus ihnen „abgeleitet“ werden und so mit wissenschaftlicher Wahrheitsautorität versehen seien. Der Unterschied zwischen beiden besteht darin, dass Habermas (1971, 18) der Auffassung ist, dass „eine unkontrollierte Veränderung des Feldes mit der gleichzeitigen Erhebung von Daten im Feld nicht vereinbar ist.“ (vgl. auch ebd., 23 ff.) Demgegenüber war Klafki als – zumindest im deutschsprachigen Raum – prominentester Vertreter der pädagogischen Handlungsforschung der Auffassung, dass als Alternative zur traditionellen Forschungstheorie und -praxis *innere* Wechselbeziehungen und Verweisungszusammenhänge zwischen *Erkenntnisfortschritten* und emanzipationsorientierten Praxisgewinnen, vermittelt über pädagogische Interaktions- und Institutionalisierungsformen bzw. zwischen Forschung, Lehre und Dienstleitung möglich und sinnvoll seien. Betrachtet man unter diesem Aspekt gerade die Studien 5–7 und 9 in

diesem Band, dann fällt auf, wie *erfahrungsdicht* Klafkis Theorie der Schulreformen ist und welche forschungspraktische Grundeinstellung sie möglich gemacht hat.

2 Pädagogisches und politisches Handeln im Epochenkontext

Es gehört zu den Besonderheiten der Moderne, dass sie sich ihrer Historizität bewusst wird. Damit wird die Zeit, werden die Zeitumstände zu einem Thema der kollektiven Selbstverständigung. Das beinhaltet immer auch die Erörterung von in den jeweiligen gesellschaftlichen *Bedingungen* liegenden, aber noch nicht verwirklichten *Möglichkeiten*. Das hatte Klafki in seiner oben zitierten Replik ganz selbstverständlich angesprochen, weil die Geisteswissenschaftliche Pädagogik (GP) – mit der er wissenschaftlich „groß geworden“ war – die Geschichtlichkeit der bildungstheoretischen Konzepte und der institutionellen und interaktiven Erziehungsstrukturen immer wieder betonte und Klafki diesbezüglich seine Grundeinstellung auch nach ihrer gesellschaftstheoretischen Transformation ganz selbstverständlich nicht aufgegeben hatte. Dabei liegt die Zukunft des „Projekts Moderne“ nicht mehr in der Vergangenheit, in der zukünftigen Verwirklichung vergangener Entwürfe, sondern im qualitativ Neuen. Diesbezüglich hatte Koselleck (1989, Kap. II) darauf hingewiesen, dass es zu den Besonderheiten moderner Gesellschaften gehört, dass die Relationen zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft dadurch ein besonderes Spannungsverhältnis hervorbringen, dass der jeweilige vergangene und gegenwärtige *Erfahrungsraum* von dem zukunftsgerichteten *Erwartungshorizont* qualitativ überschritten wird. Das haben wir in der Einteilung der vorliegenden Studien insofern aufgenommen, als wir zunächst in Teil I diejenigen präsentieren, die die gesellschaftlich vermittelten Erfahrungsräume von Klafkis schultheoretischen Analysen und die autobiografischen Reflexionen seines bildungspolitischen Engagements erläutern, im Teil II diejenigen, die das Spannungsfeld zwischen pragmatischen Reformprojekten und -schritten und den die aktuellen schulischen Erziehungswirklichkeiten transzendierenden Bildungserwartungen markieren. Dabei gehen alle Arbeitsrichtungen der Kritischen Erziehungswissenschaft davon aus, dass *Bildungsfragen* immer auch *Machtfragen* sind, weil es grundlegende gesellschaftliche Widersprüche zwischen *Bildung* und *Herrschaft* gibt, auch und gerade im sog. „Spätkapitalismus“ als der Epoche, die dem Früh- und dem Hochkapitalismus folgt. Das wollen wir nun in zwei größeren Argumentationsschritten erläutern: Wir gehen zunächst auf die übergreifenden zeitbedingten Kontexte von Klafkis erziehungswissenschaftlichen Reflexionen und bildungspolitischen Aktivitäten ein (Kap. 2.1) und analysieren

dann die besonders intensive Reformphase zwischen 1965 und 1975 in der ehemaligen BRD (Kap. 2.2).

2.1 Von den epochaltypischen Schlüsselproblemen zur Zeitdiagnose

Der Übergang von der GP zur kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft war auch mit einer Transformation des Konzeptes der *kategorialen Bildung* verbunden, deren materialer Aspekt im Entwurf der epochaltypischen Schlüsselprobleme weiterentwickelt wurde¹⁹. Dazu gehören nach Klafki (2007) insbesondere Krieg und Frieden, ökologische Gefährdungen und Verantwortlichkeiten, ökonomische Relationen von Reichtum und Armut, Wechselbeziehungen von technischem und sozialem Fortschritt, alternative Entwicklungspfade von Demokratie und Diktatur und ihrer Zuspitzung als Widerspruch von Modernität und Barbarei, Konflikte zwischen universellen Werten, nationalen Traditionen und ethnischen Besonderheiten, Wechselbeziehungen zwischen Öffentlichkeit und Privatheit und die Intimität der Ich-Du-Beziehungen. Klafki verstand die epochaltypischen Schlüsselprobleme als *prozessierendes* Konzept, weshalb er es immer wieder entsprechend neuerer Problemstellungen und Analysen modifizierte und weiterentwickelte. Er hat es aber nie – wenn wir richtig sehen – zu einer Zeitdiagnose, zu einer *zeit-typischen* Konstellation verdichtet. Hier gibt es dann wiederum die Chance, einen weiteren Argumentationsstrang von Habermas aufzunehmen, nämlich seine unterschiedlichen Zeitdiagnosen (vgl. die exemplarische Zusammenstellung in Habermas 2003). Wir konzentrieren uns hier auf zwei: Zunächst den Aufweis von zwei unterschiedlichen Entwicklungspfaden der gesellschaftlichen Modernisierungsprozesse (1.), die dann Mitte der 1980er Jahre in eine neue Unübersichtlichkeit (2.) mündeten²⁰:

- 1) Mit Blick auf den Gesamtprozess der Moderne unterschied Habermas zwei Hauptstränge, die zweckrationalen bzw. funktionalen Rationalitätsformen (a) und die lebensweltlichen (b), die sich in der realgeschichtlichen Entwicklung zugleich vielfältig überlagern (c):

19 Die Anregungen zu dieser Konzeption gehen u. a. auf Gespräche mit Carl-Heinz Evers (1922–2010) in den späten 1970er Jahren zurück.

20 Da wir auf diese Zeitdiagnosen mehrfach zurückkommen, haben sie also an dieser Stelle auch einen programmatischen und zum Teil dokumentarischen Charakter. Deshalb zitieren wir auch hier ausführlicher und kommentieren einzelne Aussagen und Passagen in den Anmerkungen fortlaufend – gerade mit Bezügen zu den Texten von Klafki (besonders in diesem Band).

- a) Im Anschluss an die soziologischen und soziokulturellen Analysen von Max Weber beinhaltet die eine Variante „den Prozeß der gesellschaftlichen Modernisierung, der durch das Tandem von Verwaltungsstaat und kapitalistischer Wirtschaft vorangetrieben wird. Auf der Grundlage der funktionalen Differenzierung von Staat und Wirtschaft ergänzen sich beide Seiten – ein von Steuerressourcen abhängiger Verwaltungsapparat und eine privatrechtlich institutionalisierte Marktwirtschaft, die ihrerseits von staatlich garantierten Rahmenbedingungen und Infrastrukturen abhängt.“ Insofern verstand „Weber die Modernisierung der Gesellschaft als eine Institutionalisierung zweckrationalen Handelns vor allem in den beiden dynamischen Kernsektoren von Staat und Wirtschaft.“ (Habermas 2003d, 184)
- b) Von dieser zweckrationalen Rationalisierung der *systemischen* (marktwirtschaftlichen und politisch-staatlichen) Bedingungen ist zu unterscheiden die *lebensweltliche*: „Die Rationalisierung einer Lebenswelt, die von einer ‚Rationalisierung‘ des Wirtschafts- und Verwaltungshandelns oder der entsprechenden Handlungssysteme wohl zu unterscheiden ist, erfaßt alle drei Komponenten – die kulturelle Überlieferung, die Sozialisation des Einzelnen und die Integration der Gesellschaft. Kulturelle Überlieferungen werden in dem Maße reflexiv, wie sie ihre selbstverständliche Geltung einbüßen und sich der Kritik öffnen. Eine Fortsetzung der Tradition verlangt dann die *bewusste* Aneignung durch nachwachsende Generationen. Gleichzeitig bringen Sozialisationsprozesse zunehmend formale Kompetenzen hervor, also kognitive Strukturen, die sich von konkreten Inhalten immer weiter lösen²¹. Die Personen erwerben immer häufiger eine abstrakte Ich-Identität. Fähigkeiten zu einer postkonventionellen Selbstkontrolle sind die Antwort auf die soziale Erwartung autonomer Entscheidungen und individueller Lebensentwürfe. Zugleich werden die Prozesse sozialer Integration immer weiter von naturwüchsigen Traditionen entkoppelt. Auf der Ebene der Institutionen ersetzen allgemeine moralische Grundsätze und Prozeduren der Rechtsetzung tradierte Werte und Normen. Und die politischen Regelungen des Zusammenlebens werden zunehmend von den deliberierenden Körperschaften des Verfassungsstaates

21 Dem hätte Klafki gewiss widersprochen, denn er wollte mit dem Konzept der kategorialen Bildung einschließlich seiner Weiterentwicklung beide Momente vermitteln, also auch das „Herauswachsen“ abstrakt-allgemeiner Einsichten und Normen (z. B. in Gestalt der Kinder-, Frauen- und Allgemeinen Menschenrechte) aus konkret-historischen Konstellationen und die Rückvermittlung an sie rekonstruieren. Darüber hinaus hat er stets die Bedeutung der emotionalen Vorahnung und motivationale Verankerung solch verallgemeinerter Einsichten und Normen betont (z. B. durch die Gestaltung der pädagogischen Beziehungen).

- sowie von den Kommunikationsprozessen in Bürgergesellschaft und politischer Öffentlichkeit abhängig.“ (ebd., 199) – Hier werden wichtige (normative) Übereinstimmungen mit Klafkis Bildungsperspektiven deutlich, der selbstbestimmten Mitbestimmung und solidarischen Verantwortungsübernahme im Kontext einer Symmetrie der Rechte und Pflichten.
- c) Nun verwandeln sich in den ökonomischen und politischen Entwicklungen der modernen Gesellschaften „diese beiden funktional ineinandergreifenden Handlungssysteme in selbstregulierte, über Geld und Macht gesteuerte Systeme. Dadurch gewinnt ihre Dynamik eine gewisse Unabhängigkeit von den Handlungsorientierungen und Einstellungen individueller und kollektiver Handlungssubjekte. Für die Akteure bringen höhere Grade der Systemdifferenzierung einerseits den Vorzug höherer Freiheitsgrade mit sich. Aber die Vorzüge erweiterter Optionsspielräume gehen andererseits mit sozialer Entwurzelung und jener neuen Sorte von Zwängen Hand in Hand, die ihnen durch das kontingente Auf und Ab des wirtschaftlichen Konjunkturzyklus, durch Arbeitsdisziplin und Arbeitslosigkeit, durch uniformierte Verwaltungsvorschriften, ideologische Beeinflussung, politische Mobilisierung usw. auferlegt werden. Die Bilanz dieser sehr gemischten Ergebnisse wird in dem Maße negativ, wie das ökonomische und administrative System in die lebensweltlichen Kernbereiche der kulturellen Reproduktion, Sozialisation und sozialen Integration übergreifen. Wirtschaftssystem und Staatsapparat müssen zwar ihrerseits in Kontexten der Lebenswelt rechtlich institutionalisiert werden. Aber Entfremdungseffekte entstehen vornehmlich dann, wenn Lebensbereiche, die funktional auf Wertorientierungen, bindende Normen und Verständigungsprozesse angelegt sind, monetarisiert und bürokratisiert werden. Weber hatte soziale Pathologien dieser Art als Sinn- und Freiheitsverluste diagnostiziert.“ (ebd., 199f.) Und Habermas (1988, Kap. VIII. 3) hat sie unter dem Stichwort „innere Kolonialisierung der Lebenswelten“ thematisiert und beispielhaft an der Entwicklung der Bildungseinrichtung Universitäten rekonstruiert (vgl. Habermas 2003b). – Während Gruschka diese Öffnung der Kritischen Gesellschaftstheorie für systemtheoretische Konzepte und Befunde abgelehnt hatte (s. o.)²², hatte Klafki (vgl. bes. die gesellschaftlichen Funktionsbestimmungen der Schule in der 1. Studie) diese verschiedenen systemischen und lebensweltlichen Muster pädagogischer Modernisierung und Rationalisierung zwar aufgenommen, aber deren *strukturelle* Widersprüchlichkeiten

22 Dabei besteht die sinnvolle Möglichkeit, Gruschkas Kritik der „bürgerlichen Kälte“ als einen Aspekt von Habermas Zeitdiagnose der „Kolonialisierung“ zu interpretieren (vgl. Gruschka 1994, Teil I).

nur angedeutet, obwohl er deren *Auswirkungen* immer wieder thematisiert hat (wie die vielen in den Studien des Teils II dieser Publikation geschilderten Befunde und Erfahrungen deutlich machen)²³. Dass sich eine solche *metatheoretische* Interpretation von Klafkis Studien lohnt, zeigt sich exemplarisch an dem vielschichtigen Spannungsverhältnis zwischen *äußeren* und *inneren* Schulreformen – auch verstanden als Schichten der Möglichkeiten und Grenzen pädagogischer Gestaltungsfreiheiten und Verantwortungsübernahmen –, die sich zu einem relevanten Teil aus den Konflikten zwischen zweckrationalen und lebensweltlichen pädagogischen Rationalisierungsbestrebungen erklären und verstehen lassen.

- 2) Dieses allgemeine Analyseraster hatte Habermas dann auf die kulturelle und politische Konstellation Mitte der 1980er Jahre in der BRD (wie auch in einigen anderen europäischen Staaten) angewendet, die er als *neue Unübersichtlichkeit*, als Resultat der Erschöpfung utopischer Energien bezeichnet hatte²⁴. Das betrifft die Phase, in der die Studien 4 bis 7 in diesem Band entstanden sind²⁵. Habermas (2003a, 29 f.) schrieb: „Dem politisch wirksamen Geschichtsbewusstsein selbst ist eine utopische Perspektive eingeschrieben. (...) So jedenfalls schien es sich zu verhalten – bis gestern²⁶. Heute sieht es so aus, als seien die utopischen Energien aufgezehrt, als hätten sie sich vom geschichtlichen Denken zurückgezogen. Der Horizont der Zukunft hat sich zusammengezogen und den Zeitgeist wie die Politik gründlich verändert. Die Zukunft ist negativ besetzt; an der Schwelle zum 21. Jahrhundert zeichnet sich das Schreckenspanorama der weltweiten Gefährdung allgemeiner Lebensinteressen ab: die Spirale des Wettrüstens, die unkontrollierte Verbreitung von Kernwaffen, die strukturelle Verarmung der Entwicklungsländer, Arbeitslosigkeit und wachsende soziale Ungleichgewichte in den entwickelten Ländern, Probleme der Umweltbelastung, katastrophennah operierende Großtechnologien geben die Stichworte, die über Massenmedien ins öffentliche Bewusstsein eingedrungen sind²⁷. Die Antworten der Intellektuellen spiegeln nicht weniger als die der

23 Mit Blick auf Gruschkas Kritik an Klafki kann hier ergänzend darauf verwiesen werden, dass Habermas die Eliminierung dieser *widersprüchlichen* Beziehungen zwischen funktionaler und lebensweltlicher Rationalität in der Gesellschaft und damit auch in der Pädagogik für einen der zentralen Fehler der „Dialektik der Aufklärung“ von Horkheimer und Adorno, an die auch Gruschka angeschlossen hat, hält. Vgl. Habermas 2003d, 187.

24 Der nachfolgend zitierte Text geht auf eine Rede zurück, die Habermas am 26. 11. 1984 auf Einladung des Präsidenten des spanischen Parlaments vor den Cortes gehalten hat.

25 Vgl. dazu auch Klafki (1987, Kap. 4).

26 In dem Sinne stellte Habermas (1989) anlässlich der Feiern zum 200. Jahrestages der Französischen Revolution die Frage: „Ist der Herzschlag der Revolution zum Stillstand gekommen?“

27 Hier sind die Übereinstimmungen mit Klafkis „epochaltypischen Schlüssel-Problemen“ mit Händen zu greifen. Habermas geht nun darüber insofern hinaus, als er nach den Potentia-

Politiker Ratlosigkeit. Es ist keineswegs nur Realismus, wenn eine forsch akzeptierte Ratlosigkeit mehr und mehr an die Stelle von zukunftsgerichteten Orientierungsversuchen tritt. Die Lage mag objektiv unübersichtlich sein. Unübersichtlichkeit ist indessen auch eine Funktion der Handlungsbereitschaft, die sich eine Gesellschaft zutraut. Es geht um das Vertrauen der westlichen Kultur in sich selbst.“ Diese neue Unübersichtlichkeit gehörte und gehört zu einer Situation, „in der eine immer noch von der arbeitgesellschaftlichen Utopie zehrende Sozialstaatsprogrammatik die Kraft verliert, künftige Möglichkeiten eines kollektiv besseren und weniger gefährdeten Lebens zu erschließen.“ (ebd., 33)²⁸ Das resultiert auch aus der Zielsetzung des in dem Sozialstaatskompromiss zwischen Kapitalismus und Demokratie eingelagerten Ziel-Mittel-Konflikt, der ein Teil der Widerspruchsrelationen zwischen zweckrationaler und lebensweltlicher Modernisierung darstellt: „Sein Ziel ist die Stiftung von egalitär strukturierten Lebensformen, die zugleich Spielräume für individuelle Selbstverwirklichung und Spontaneität freisetzen sollten. Aber offensichtlich kann dieses Ziel nicht auf dem direkten Wege einer rechtlich-administrativen Umsetzung politischer Programme erreicht werden. Mit der Hervorbringung von Lebensformen ist das Medium der Macht überfordert.“ (ebd., 38) Nicht zufällig hat Faulenbach (2011, bes. Kap. V–XI, XIV u. XVII) seiner Studie über das „sozialdemokratische Jahrzehnt“ den Untertitel „Von der Reformeuphorie zur Neuen Unübersichtlichkeit“ gegeben. Dies wird auch deutlich, wenn man die großen Reformentwürfe, besonders die zur Gesamtschule (3. Studie) mit dem „Plädoyer für die kleinen Schritte“ (5. Studie) vergleicht: Es ist der Verlust an utopischen pädagogischen Energien in jedem Satz spürbar, weil die Horizonte des in absehbarer Zeit Erreichbaren immer mehr eingeschränkt worden sind. Die Zeit der „großen Reformen und Perspektiven“ war erst einmal vorbei – und sie ist in der Zeit, in der Klafki erziehungswissenschaftlich, praktisch-pädagogisch und bildungspolitisch aktiv war, auch nicht wiedergekommen. Woran das *auch* lag, das wollen wir nun skizzieren.

len der sozialen und demokratischen *Lösung* dieser Probleme fragt, und zwar auf der *Makro*-Ebene der gesellschaftlichen Entwicklung. Dem hat sich Klafki zwar keineswegs verweigert, aber er hat sich in seinen *konstruktiven* Erwägungen auf die *Meso*-Ebene der Schulentwicklung konzentriert.

- 28 Deshalb ist nicht nur Zukunft an sich negativ besetzt (s. o.), sondern es kommt auch zu einer bedeutsamen und nachhaltigen Verschiebung im semantischen Gehalt des Wortes bzw. Begriffs „*Reform*“: Sie bewegt sich von der Hoffnung auf bessere gesellschaftliche Verhältnisse und Lebensformen hin zu einer Bedrohung der Errungenschaften der sozialen, kulturellen und politischen Demokratie durch die Art der politischen Problembewältigungen (z. B. in Gestalt der „Agenda 2010“ und von „Hartz IV“) Das haben wir seit den frühen 1990er Jahren im Kontext des Neoliberalismus nachhaltig erfahren müssen.

2.2 Die Konflikte zwischen partizipativ-kommunikativen und technokratisch-zentralistischen Schulreformen

Zu Beginn der 5. Studie dieses Bandes konstatiert Klafki 1983 nüchtern, aber gewiss auch ernüchternd, dass die kurze Phase der expansiven Schulreformen bereits der neueren Geschichte angehöre. Wir können diese „Mikro-Epoche“ heute hinsichtlich ihrer Vorläufer wie auch weitergehender Auswirkungen genauer verorten. Dabei lassen sich folgende Phasen und („epochaltischen“) Problemstellungen ausmachen²⁹:

- 1) Ab Anfang der 1960er Jahre gab es eine breite öffentliche Debatte über die Strukturängel des westdeutschen Schulwesens (auch als Reaktion auf den „Sputnik-Schock“ von 1957), die in den damals sehr populären pädagogischen Zeitdiagnosen von der „Bildungskatastrophe“ (Picht 1964) und dem Anspruch „Bildung ist Bürgerrecht“ (Dahrendorf 1965) kulminierten. Dabei spielte der „Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens“ des „Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen“ (1953–1965) aus dem Jahre 1959 eine gewisse Rolle (hier waren wichtige Vertreter*innen der GP tätig). An seine Arbeiten schloss der 1966 eingerichtete „Deutsche Bildungsrat“ an und legte seinerseits 1970 den breit rezipierten „Strukturplan für das Bildungswesen“ von der vorschulischen Bildung und Erziehung bis zur Berufsausbildung vor.
- 2) Diese Tendenzen zur Modernisierung der staatlichen Bildungspolitik fanden ihren besonderen Ausdruck in dem Anspruch, öffentliche Erziehungsprozesse systematisch zu planen. Eine solche *Bildungsplanung* erfordert einerseits wissenschaftliche Analysen und Prognosen. Dem diente das – auf Initiative seines späteren Leiters Hellmut Becker – 1965 eingerichtete „Max-Planck-Institut für

29 Vgl. als aktuelle Sicht auf diese Entwicklungen die knappe, scharf akzentuierende Analyse von Rolff (2019, Kap. 1), auf die wir uns auch deshalb beziehen, weil Rolff über viele Jahre eng mit Klafki kooperiert hat, wobei er stets die gesellschaftstheoretisch-soziologischen Aspekte der Schulreformen hervorgehoben hatte (vgl. bes. Rolff 1980), während Klafki die erziehungswissenschaftlich-pädagogischen in den Vordergrund stellte; wenn sie gemeinsam auf Veranstaltungen und in Kommissionen auftraten (nicht zuletzt in der Bildungskommission NRW „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“), waren sie als Tandem „schwer schlagbar“. Es ist von daher überraschend, dass die Arbeiten von Klafki in den neueren Publikationen von Rolff (z. B. 2007, 2019) nicht mehr erwähnt werden. – Wichtige Analysen bzw. Erfahrungsberichte von damals aktiv Beteiligten finden sich bei Faulenbach (2011, 200–208) bzw. in Dick und Hansen (1987, Teil II), Evers (1998, 188–383) und v. Friedeburg (1989, Kap. VII). Zentrale Dokumente zu den Schulreformen zwischen 1965 und 1990 finden sich u. a. in v. Friedeburg et al. (o. J.) und in Michael und Schepp (1993).

Bildungsforschung“ in Berlin³⁰ sowie die enge Kooperation mit wissenschaftlichen Expert*innen in entsprechenden staatlich eingerichteten Kommissionen. Das war – wie den autobiografischen Reflexionen in der 2. Studie zu entnehmen ist – ein wichtiges Arbeitsfeld von Klafki. Andererseits wurden innerhalb der staatlichen Administration eigene Planungsabteilungen oder auch an die Kultusministerien angeschlossene Einrichtungen gegründet – wie z. B. das „Bildungstechnologische Zentrum“ (BTZ) in Wiesbaden, das dann vom „Hessischen Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung“ (HIBS) abgelöst wurde, welches von 1975 bis 1997 bestand. Nachfolger sind das „Hessische Landesinstitut für Pädagogik“ und das „Hessische Institut für Qualitätsentwicklung“. Diese und vergleichbare Institute (vgl. Rürupp 2014) sollten die staatlichen Reformprojekte vorbereiten, begleiten und auswerten (gerade mit dem BTZ und dem HIBS stand Klafki in einem engen wissenschaftlichen und praktisch-pädagogischen Erkenntnis- und Erfahrungsaustausch). Der Reformanbahnung und -evaluation diene auf Bundesebene auch die 1970 eingerichtete „Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung“ (BLK) – ihr Aufgabenfeld (und ihre Bezeichnung) wurde 1976 um die der Forschungsförderung erweitert (sie bestand bis 2007, ihre Aufgaben übernahm – als Folge der Föderalismusreform – 2008 die „Gemeinsame Wissenschaftskonferenz“), welche 1973 einen „Bildungsgesamtplan“ vorlegte. Klafkis Konzeptionalisierung der Gesamtschule (3. Studie) ging von der Vorstellung aus, dass durch *Schulversuche* neue Formen der schulischen Bildung und Erziehung erprobt werden sollten. Hier wird der zwingende immanente Zusammenhang von äußerer Strukturreform und innerer pädagogischer Reform – nicht nur des Unterrichts, sondern auch des Schullebens – exemplarisch deutlich. Zugleich sollte der Schulversuch kein Ersatz für flächendeckende Strukturreformen sein, sondern diese systematisch vorbereiten. – Nur die Erwähnung all dieser Institutionalisierungen der Bildungsplanung und ihrer veröffentlichten Dokumente dürfte den heutigen Leser*innen einen prägnanten Eindruck von der damaligen pädagogischen Aufbruchstimmung vermitteln, von der Dynamik, die die Schulreformen (aber auch die Hochschulreformen) damals angenommen hatten. Dazu gehört auch das von Klafki geleitete und von mehreren Landesrundfunkanstalten ausgestrahlte Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft, welches zugleich den Übergang von der GP zur kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft markiert (vgl. Klafki et al. 1970/71 und – systematischer entfaltet – Klafki 1976; zur Einschätzung seiner kulturpolitischen Bedeutung

30 Becker machte von Anfang an deutlich, dass Bildungsreformen nicht nur die Schulstrukturen und Unterrichtsinhalte betreffen, sondern auch eine grundlegende Reform der Bildungsverwaltung notwendig machen (vgl. Becker 1971, 99–116 u. 129–145).

vgl. Behrmann 1999), sowie der Arbeitsbeginn des ebenfalls von ihm geleiteten größten pädagogischen Handlungsforschungsprojektes im deutschsprachigen Raum, nämlich des „Marburger Grundschulprojektes“ (vgl. Klafki et al. 1982). Erst auf den zweiten Blick werden allerdings auch grundlegende Probleme deutlich, die bis heute – und z. T. sogar verschärft – nachwirken. Wir wollen drei erwähnen:

- a) Nicht nur in der Bildungsplanung, sondern auch in der Wirtschafts-, Stadt- und Forschungsplanung stellte sich von Anfang an die Frage der politischen Legitimation und insbesondere die der *demokratischen Legitimität* (vgl. Metzler 2005, Kap. D; Seefried 2019). Bereits Mitte der 1960er Jahre hatte Habermas (1968a) auf die zunächst noch latente, später manifest gewordene Gefahr aufmerksam gemacht, dass eine einseitige Ausrichtung am wissenschaftlichen Expertentum dem wissenschaftlichen Urteil einerseits eine Eindeutigkeit unterstellt, die seinem Wesen als offenem Erkenntnisprozess widerspricht, andererseits die öffentliche Debatte über ihre Verfahren, Einsichten und Innovationsvorschläge untergraben und im Extremfall sogar die Politik zum „Handlanger“ der Wissenschaften machen könne („Expertokratie“). Dazu ist es zwar nie gekommen, aber es hat sich eine Tendenz breit gemacht, Reformen als einen *technokratischen*, zweckrational-instrumentellen Prozess zu betrachten und nicht als einen der kommunikativen und lebensweltlichen Rationalisierung (um die Analysen und Begrifflichkeiten von Kap. 2.1 aufzunehmen). Die Warnung davor hatte Habermas (1968) bereits im Titel seiner frühen Aufsatzsammlung „Technik und Wissenschaft als ‚Ideologie‘“ auf den Punkt gebracht.
- b) Diese Technokratietendenz wurde stark gefördert durch die Annahme, dass gesellschaftliche Reformen durch verwissenschaftlichte Steuerung machbar, umsetzbar und durchsetzbar seien (vgl. die facettenreichen Analysen in Beck und Bonß 1989). Dagegen gab es in den späten 1960er/frühen 1970er Jahren allerdings noch erhebliche Widerstände und praktizierte Alternativen. Ein Beispiel ist die Haltung des ehemaligen SPD-Kultusministers von Nordrhein-Westfalen, Fritz Holthoff (1915–2006; Kultusminister in NRW 1966–1970): Er hatte 1967 mit Klafki nicht nur einen hochqualifizierten Wissenschaftler in die Kommission zur Erarbeitung einer neuen Hauptschulkonzeption berufen³¹, sondern er hatte auch Andreas Gruschka (2017, 125 f.) *als Schülervertreter* in die „Planungskommission Kollegstufe“ berufen. Dem lag die Einsicht und Absicht zugrunde, dass Schulreformen zwar „von oben“ ermöglicht, angeregt und unterstützt werden

31 Als in gewisser Weise vorbereitende Überlegungen und Konzepte können angesehen werden Klafki et al. 1967.

können, dass sie aber nur dann Erfolg versprechen, wenn sie von Anfang an „von unten“ *mitgestaltet* werden können. Dieser Komplexität pädagogischer, schulinstitutioneller und bildungspolitisch-bildungsplanerischer Kommunikationsprozesse wollte auch die vom hessischen Kultusminister Ernst Schütte (1904–1972; Hessischer Kultusminister 1959–1969) – auf Vorschlag seiner Staatssekretärin Hildegard Hamm-Brücher (1921–2016; Hessische Staatssekretärin 1967–1969) – eingerichtete „Kommission zur Reform der hessischen Bildungspläne“ durch ein vieldimensionales Partizipationskonzept gerecht werden, welches zunächst auch so praktiziert worden ist. Klafki schildert in der 2. Studie den schmerzhaften Enttäuschungsprozess, wie dieses Partizipationsverfahren – als ein Kernstück deliberativer Demokratie, wie sie Habermas oben erwähnt hat – durch Schüttes Nachfolger Ludwig v. Friedeburg (1924–2010; Hessischer Kultusminister 1969–1974) schrittweise abgebaut und dann zerstört worden ist³². Wir wollen seine Analyse nur in einem Punkt zuspitzen:

- c) Diese partizipativen Planungsprozesse stoßen nicht nur auf Widerstände bei ihrer technokratischen Vereinseitigung, sondern auch auf die der *zentralistischen* Reformstrategien, die gemäß dem traditionellen, funktional-instrumentalistischen Sozialstaatsverständnis mit Hilfe der *politischen* Macht die bessere *Pädagogik* durchsetzen wollen. In diesem Selbstverständnis ist z. B. das Plädoyer für die Gesamtschule dann eine *politische* und *keine erziehungswissenschaftlich* begründete Entscheidung. So können pädagogische Ziele relativ umstandslos aus politischen Konzepten und Überzeugungen „abgeleitet“ werden. Alle denkbaren Einwände und Alternativen auf den „untergeordneten“ Ebenen sollten damit eingegrenzt, „entmachtet“ und im Extremfall unwirksam gemacht werden. Ein solches Reformverständnis hat in der Sozialdemokratie, wie überhaupt in den zentralen Strömungen der Arbeiterbewegung (auch der Gewerkschaften) eine lange Tradition (vgl. dazu aus Sicht eines betroffenen Akteurs Evers Kritik am sozialdemokratischen Etatismus, in: Evers 1998, 222 u. 414 f.). In einem Ereignis des Jahres 1975 kommt dieses deutlich zum Ausdruck, nämlich in der Auflösung des Deutschen Bildungsrates: Er hatte 1973 das Gutachten „Verstärkte Selbständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern“, 1974 „Zur Förderung praxisnaher Curriculum-Entwicklung“ sowie „Fragen einer ziel- und programmorientierten Schulverwaltung mit besonderer Berücksichtigung des Ministerialbereichs“ vorgelegt, die sich als Beiträge zur partizipativ-kommunikativen Bildungsplanung

32 Vgl. dazu auch die ausführliche Darstellung in Klafki (1986, bes. 216 ff. u. 230 ff.) und die Dokumente in Klafki et al. (1972).

- verstanden und damit der technokratisch-zentralistischen Kehrtwende in der Reformpolitik entgegen standen, die allenfalls eine Legitimierung im Sinne der *repräsentativen* Demokratie erlaubte. Eine Unterfütterung der Institutionen und Verfahren der staatlich organisierten politischen Demokratieprozesse war eine klare Absage erteilt worden. Stand am Beginn dieser Reformära das Motto „Mehr Demokratie wagen“ so wurde nun nach dem Motto „Weniger Demokratie wagen“ verfahren und deshalb der Deutsche Bildungsrat 1975 aufgelöst sowie gleichzeitig der 1972 verabschiedete „Radikalenerlass“ („Gemeinsamer Beschluß der Regierungen des Bundes und der Länder über die politische Betätigung von Angehörigen des öffentlichen Dienstes gegen die freiheitliche demokratische Grundordnung“) massiv weiter praktiziert (vgl. Jaeger 2019).
- 3) Die Entwicklungen zwischen Mitte der 1970er und den späten 1980er Jahren – in denen die Studien 4 bis 6 entstanden sind – waren für die konsequenten Schulreformer*innen schwierige Zeiten mit ambivalenten Tendenzen; wir wollen nur auf drei Sachverhalte hinweisen:
- a) Zahlreiche, auch und gerade mit Bundesmitteln geförderte Schulversuche ersetzten die anvisierten umfassenden Strukturreformen. Das zeigt sich besonders prägnant daran, dass die Gesamtschule 1985 durch die KMK zwar als eine weitere, aber nicht als flächendeckende, ersetzende Schulform, sondern als Teil des vielgliedrigen, hierarchisch-pluralistischen Schulwesens von allen Bundesländern anerkannt wurde. Dominant war aber – nicht zuletzt durch die Freigabe des Elternwillens bei der Schulpflicht – die Expansion der Gymnasien (die sich zugleich in erheblichem Maße nach innen reformierten) und der damit verbundene Anstieg der höheren Abschlüsse, den ja auch die konsequenten Schulreformen anstrebten.
 - b) Um 1985 war die Lage in der Erziehungswissenschaft wie auch in der Schulpolitik von der Unübersichtlichkeit bestimmt, die Habermas gesamtgesellschaftlich ausgemacht hatte (s. o.)³³. Der Fokus wurde allerdings – wenn auch in einem „verkleinerten“ Maßstab und beschränkten pädagogischen Handlungsspielräumen und Gestaltungsfreiheiten (darauf verweist die 5. Studie mit ihrem Plädoyer für den Mut zu *kleinen* Schritten mit Blick auf die *großen* Perspektiven) – auf eine neue Reformarena gerichtet und damit eine begrenzte Übersichtlichkeit entdeckt und genutzt, nämlich die

33 Diese relative Ratlosigkeit, die allerdings nicht in Resignation oder gar Defaitismus umgeschlagen ist, wurde exemplarisch deutlich bei dem Symposium „Unbequeme Fragen an die Bildungspolitik“, das aus Anlass des 60. Geburtstages von Klafki am 3. 9. 1987 in Marburg stattfand (vgl. das Protokoll von Braun und Odey 1988); eine interessante Analyse von politischen Enttäuschungserfahrungen als einer zentralen Schicht der historischen Erfahrungsräume in demokratischen Gesellschaften findet sich bei Gotto (2018, bes. Kap. 1 u. 4).

Einzelsschule. Denn es hatte sich gezeigt, dass die verschiedensten nationalen bzw. landesweiten Reformprojekte nur dann die Schulwirklichkeit verändern können, wenn sie „vor Ort“ durchgearbeitet, also mitentwickelt, modifiziert und kommunal bzw. regional angepasst werden. Deutlich wurde auch, insbesondere durch die Rutter-Studie (Rutter et al. 1980) und die Fend-Studie (Fend 1982), was bei den Strukturreformdebatten der vorangegangenen Jahrzehnte zu wenig beachtet worden war, dass die Unterschiede innerhalb *derselben* Schulform (z. B. Hauptschule, Gymnasium, Gesamtschule) größer waren als die Unterschiede zwischen den verschiedenen Schulformen, dass es also ganz erhebliche *Unterschiede* in der pädagogischen Qualität der Einzelschulen gibt. Die Einzelschule erweist sich damit als ein ganz *eigenständiges* Feld *jeder* Schulreform³⁴.

- c) Seit den frühen 1990er Jahren wird diese relationale Autonomie der Einzelschule auch von der staatlichen Schulpolitik – quer durch die politischen Fraktionen – immer mehr bejaht und gefördert. Das war einerseits ein wichtiger Schritt in die richtige Richtung, denn sie umfasst u. a. so wichtige Felder wie die Entwicklung von Schulprogrammen mit schulspezifischer Stundentafel und ausgewiesenem Zeitrahmen für fächerübergreifenden Unterricht, die von allen Gruppen (Lehrer*innen, Schüler*innen, Eltern) getragen werden, jahrgangsübergreifende Lehrer*innenteams, zeitlich begrenzte Schulleitungen, Einbeziehung anderer pädagogischer Fachkräfte (besonders Sozialpädagog*innen bzw. Sozialarbeiter*innen), weitreichende Kompetenzen bei der Einstellung von Personal und in der Finanzbewirtschaftung, drittelparitätisch besetzte Schulkonferenzen, öffentliche und nicht nur administrative Rechenschaftslegung über die Verwirklichung der im Schulprogramm normierten Ziele, Inhalte und Organisationsreformen. – Allerdings hat auch dieser Fortschritt eine nicht unerhebliche Kehrseite: nämlich die Tendenz der Politik, die Einzelschule zum „Müllabladepplatz“ für die ungelösten Probleme der Schulentwicklung zu machen, ihr also die Lösung von Problemen zu übertragen (insbesondere in Sachen Bildungsgerechtigkeit und lebensweltlich relevanter Lerninhalte sowie demokratische Mitgestaltungschancen), die sie strukturell überhaupt nicht lösen kann und von daher völlig überfordert ist. Wenn man z. B. Schulen in sog. „sozialen Brennpunkten“ bzw. „Stadtteilen mit besonderem Entwicklungsbedarf“ einen Nachteilsausgleich gewährt, so ist

34 Ohne dass das in den Texten von Klafki unmittelbar bzw. hinreichend zum Ausdruck kommt, haben hier die entsprechenden Analysen von Rolff (1993) und Daschner et al. (1995) einen erheblichen Einfluss auf seine modifizierte Reformstrategie gehabt (vgl. dazu auch den Rückblick in Rolff 2007, Kap. 2–4 u. 11).

das bis zu einem gewissen Grade für die jeweilige Einzelschule hilfreich, aber es löst die strukturellen Ungleichheitsprozesse nicht und kann auch die damit verbundenen Gefährdungen der sozialen, kulturellen und politischen Demokratie nicht wirklich eindämmen und abbauen. Das gilt selbst für die Konzepte im Kontext der kommunalen und regionalen Bildungslandschaften, die für eine *horizontale Vernetzung* eintreten (vgl. z. B. Rolff 2019, Kap. 1, 16 f. – allerdings mit skeptischem Fragezeichen; ausführlich ebd., Kap. 16 u. 17), die im Prinzip vernünftig sind und zur kommunalen und regionalen Verankerung von Reformen beitragen können, an den strukturellen wirtschafts- und sozialräumlichen Ungleichheiten (fast) nichts ändern. Sie können ihren *spezifischen* Auftrag nur in dem Maße erfüllen, wie die Verfassungs-Norm der gleichwertigen Lebensverhältnisse (Art. 74 des Grundgesetzes) übergreifend-verallgemeinerte Verfassungs-Wirklichkeit wird.

- 4) Im Jahr 1990 erfolgte die Vereinigung der beiden deutschen Staaten. Das geschah allerdings ohne eine entsprechende Volksabstimmung (wie es das Grundgesetz neben der Möglichkeit des Beitritts festgeschrieben hatte und wie es auch der Verfassungsentwurf des „Runden Tisches“ der DDR vorsah). Auch in Sachen Schulentwicklung gab es keine intensive Debatte darüber, welche Modernisierungserregenschaften – es waren gegenüber der BRD teilweise auch Modernisierungs-*Vorsprünge* – der äußeren und inneren Schulreformen der DDR (flexibel-einheitliches Schulsystem, doppeltqualifizierende Abschlüsse [„Abitur mit Berufsausbildung“ bzw. „Berufsausbildung mit Abitur“]), Polytechnik sowie Didaktik der Naturwissenschaften und der Mathematik, ganztätige Betreuung) es verdient hätten, bewahrt und weiterentwickelt zu werden. Mit Ausnahme des Landes Brandenburg wurde das gegliederte Schulsystem der westlichen Bundesländer mit seinen Modernisierungs-, Demokratisierungs- und Humanisierungsdefiziten auf die ostdeutschen übertragen. Dagegen regte sich nur in Sachsen-Anhalt seit dem Regierungswechsel 1994 Widerstand. Er kulminierte in der heftigen, gleichsam als „Kulturkampf“ geführten Debatte um die Einführung der Orientierungsstufe, die zunächst an den Grundschulen angedockt werden sollte, dann als Teil der politischen Kompromissbildung an die Sekundarschulen angegliedert wurde, dort aber verbindlich für *alle* Schüler*innen der Klassenstufen 5 und 6. Um aus der bildungspolitischen Sackgasse einer ständigen *Konfrontation* herauszukommen, wurde von den Reformbefürworter*innen die Einrichtung einer Enquete-Kommission des Landtages angeregt und durchgesetzt, die einen *Dialog* aller relevanten Schulentwicklungsprobleme und -perspektiven beinhaltete. Aufgrund seiner (ständigen) Arbeitsüberlastung hatte Klafki das Angebot, als Experte in der Kommission mitzuarbeiten, ablehnen müssen. Aber er hat zu ihrer Arbeit eine gewichtige

Expertise beigesteuert, die hier als 8. Studie auch deshalb aufgenommen wird, weil sie seinen letzten umfassenden Reformentwurf darstellt. Ihr kann u. a. entnommen werden:

- a) Unbeirrt, aber keineswegs starrsinnig hält Klafki an den „großen Perspektiven“ fest; er war und blieb zeitlebens ein nonkonformistischer, aber für pragmatische Zwischenschritte stets aufgeschlossener Intellektueller und Zeitgenosse. Dabei bilden für ihn – wie auch die 10 Thesen zur Schulentwicklung in der 6. Studie deutlich machen – die Verfassungsnormen des ökologisch verantwortungsfähigen, ökonomisch und sozial gerechten, kulturell egalitär-vielfältigen Rechtsstaates den allgemeinen Rahmen, nicht nur als übergreifende Staatsform und Wirtschaftsverfassung, sondern auch als Maximen der Gestaltung von Basisöffentlichkeiten und Netzwerken.
- b) Er hält auch weiterhin an der prozessierenden Relationalität von äußeren und inneren Schulreformen fest. Er betont damit, dass weder der „*Strukturfetischismus*“ (bessere Schulstrukturen bringen *per se* eine höhere pädagogische Qualität hervor) noch der „*Beziehungsfetischismus*“ (man kann durch gelungene Interaktionsbeziehungen die Strukturmängel des Schulwesens weitgehend „aushebeln“, also unwirksam machen) eine überzeugende Perspektive darstellen – so sehr sie wichtige Seiten der Reformprozesse betonen.
- c) Ohne seine Grundüberzeugungen – wie sie im Gesamtentwurf der 3. Studie zum Ausdruck kommen – an irgendeiner Stelle aufzugeben, stülpt er sie den sachsen-anhaltinischen Reformdebatten nicht über, sondern bringt sie als Deutungs- und Gestaltungsangebot in sie ein und vermittelt sie dabei pragmatisch mit den Entwicklungstendenzen in diesem Bundesland³⁵. Das gilt nicht nur für seine vorsichtigen Bemerkungen zum Stellenwert der religiösen Bildung und die Betonung des Stellenwertes des Schullebens, sondern explizit auch für die Relativierung und Modifizierung des bisherigen Fächerkanons, für das damit verbundene, erweiterte Verständnis der Lern-Lehr-Beziehungen sowie für die Relationen zwischen fachlichem und sozialem Lernen. Bedeutsam sind auch die Anregungen für politisch durchsetzbare und pragmatisch-pädagogisch sinnvolle Schritte hin zu einem immer mehr systemisch integrativen und sozial integrierendem Schulwesen von der Grundstufe bis zur Sekundarstufe II. Gerade mit Blick auf den aktuellen schulpädagogischen Umgang mit der Coronakrise ist seine Warnung sowohl vor „Medieneuphorie“ wie vor „Medienphobie“ von Aktualität.

35 Er hatte sich bereits im Landtagswahlkampf 1994 mit einem Beitrag eingebracht, den die Fraktion BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN publizierte (vgl. Klafki 1994).