

Chi-Hua Chu

Von der kategorialen zur politisch orientierten Bildung.

Untersuchungen zur Theorie der Bildung von

Wolfgang Klafki

Dissertation

zur

Erlangung des akademischen Grades

Doktor der Sozialwissenschaften

in der Fakultät

für Sozial- und Verhaltenswissenschaften

der Eberhard-Karls-Universität Tübingen

2002

Gedruckt mit Genehmigung der
Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften
der Universität Tübingen

Hauptberichterstatter:	Prof. Dr. Klaus Prange
Mitberichterstatter:	Prof. Dr. Kristian Kunert
Dekan:	Prof. Dr. Martin Hautzinger

Tag der mündlichen Prüfung: 01. August 2002

**Von der kategorialen zur politisch orientierten Bildung.
Untersuchungen zur Theorie der Bildung von Wolfgang Klafki.**

1. Einleitung und Aufgabenstellung	5
2. Klafkis Konzept der kategorialen Bildung und die didaktische Analyse	15
2.1. Lehre von der kategorialen Bildung	15
2.2. Die didaktische Analyse	31
2.3. Das methodische Problem: Klafkis Auseinandersetzung mit den Berliner Didaktikern	41
2.4. Das Inhaltsproblem: die Kritik von H. Roth und H. Scheuerl an dem Konzept der kategorialen Bildung	49
3. Die soziale Kritik der kategorialen Bildung und die Wende zur Politik	63
3.1. Kritik des Konzepts der kategorialen Bildung im Kontext der Sozialkritik	63
3.2. Klafkis politisch-kritische Wende	71
3.3. Zusammenfassung	93
4. Kritisch-konstruktive Erziehungswissenschaft und die Unterrichtsvorbereitung	95
4.1. Die kritisch-konstruktive Erziehungswissenschaft Exkurs: Klafkis Curriculum-Arbeit	95 109
4.2. Die didaktische Analyse in der Perspektive der kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft	114
4.3. Übergang zu den Schlüsselproblemen	130
5. Schlüsselprobleme und Solidaritätsprinzip	140
5.1. Schlüsselprobleme als Lerninhalte	140
5.2. Das didaktische Problem der Schlüsselprobleme: Rekonstruktion und Weiterführung	147
5.3. Die Begründung des Solidaritätsprinzips als Bildungsziel	170
5.4. Die methodische Dimension	182
5.5. Zusammenfassung	186
6. Resümee	189
7. Literaturverzeichnis	193

1. Einleitung und Aufgabenstellung

Diese Arbeit ist auch eine Antwort auf meine eigenen Fragen. Als ich noch klein war, gab es in Taiwan eine Filmserie über den Zweiten Weltkrieg. Der Film war in den USA produziert worden. Er stellte den Krieg in Europa dar; den Einsatz der Amerikaner gegen die Deutschen. Den Namen des Films habe ich schon lange vergessen. Der Eindruck, der mir geblieben ist, ist der, dass die deutschen Soldaten dumm waren und die amerikanischen, im Gegensatz dazu, immer ihre Aufträge erfüllen konnten. Mein Großvater saß vor dem Fernseher, schüttelte häufig den Kopf und betrachtete die Handlung als Übertreiben: „Die deutschen Soldaten sind gut organisiert,“ so behauptete er.

Viele Jahre später, als ich an der pädagogischen Universität in Taipei studierte, hörte ich zum ersten Mal den Namen eines deutschen Pädagogen, Georg Kerschensteiner. Der alte taiwanesische Professor erzählte nicht viel über die Arbeitsschule von Kerschensteiner, sondern über seinen Besuch in Deutschland und die Besichtigung einer Fabrik, in der Auszubildende ein Praktikum machten. Er erzählte: „Sie arbeiteten sehr diszipliniert und konzentrierten sich ganz auf ihre Arbeit.“ Sechs Jahre später, nach dem Abschluss der Universität, bin ich 1996 dann nach Deutschland geflogen, um weiter zu studieren. Was mein Großvater und der Professor mir erzählt hatten, war noch in meiner Erinnerung. Doch meine persönlichen Beobachtungen können die Aussagen meines Großvaters und des Professors nicht bestätigen. Disziplin und Ordnung sind, so scheint es, immer mehr in den Hintergrund gerückt. Vor allem kann ich den pädagogischen Werken entnehmen, dass ein Lehrer, der sich an Disziplin und Ordnung im Lernprozess orientiert, als autoritär abgetan wird. Die Autorität der Lehrer scheint verloren gegangen zu sein. Heutzutage werden nicht Ordnung und Disziplin, sondern Selbstbestimmung, Freiheit und Mündigkeit der Lernenden in der Schule betont. Später habe ich dann erfahren, dass diese Veränderungen mit der antiautoritären Bewegung in den 60er Jahren zusammenhängen. Davon wurde auch die Schule beeinflusst. Es hat offenbar ein Stil-

und Formwandel in der Erziehung in Deutschland stattgefunden. Daraus ergibt sich für mich die folgende Frage: Wie hat sich dieser Wandel der gesellschaftlichen Werte in der pädagogischen Theoriebildung niedergeschlagen? Im allgemeinen kann man annehmen, dass die Pädagogik auf soziale Veränderungen sensibel reagiert.

In der Tat liefert eine Statistik von H.-E. Tenorth, veröffentlicht in der „Zeitschrift für Pädagogik“, einen Beleg für diese Annahme. Nach dieser Statistik machen die in dieser Zeitschrift veröffentlichten Publikationen über das Bildungssystem zwischen 1955 bis 1968 nur 23.3%, von 1969 bis 1979 aber 39.7% aus.¹ Die Zahl ist gestiegen, aber auch die Diskussionsrichtung hat sich verändert. Zwischen 1955 und 1968 bildeten die Planungspapiere, die Gesetzentwürfe sowie die Stellungnahmen der Hochschulen oder der WRK den Ausgangspunkt der Erörterungen. In diesen Veröffentlichungen wird noch keine grundsätzlich kritische Distanz zu den Planungsvorhaben eingenommen, sondern es werden nur Präferenzen in der gesellschaftspolitischen Orientierung aufgezeigt.²

Die Wende von einer bildungs- zu einer gesellschaftstheoretischen Orientierung lässt sich an Furcks Abhandlung „Innere und äußere Schulreform“ (1967) ablesen. Darin liegt sein Diskussionsschwerpunkt, nicht wie in früheren Aufsätzen von anderen Pädagogen in dieser Zeitschrift, in dem Schulunterricht, sondern im Bildungssystem. Er tritt für die Veränderung des damaligen Bildungssystems ein und argumentiert wie folgt: „Es ist entgegen dem bestehenden Vorurteil ganz und gar nicht gleichgültig, wie die Schule strukturiert ist. Behält man die Organisation unverändert bei und postuliert nur ein angeblich neues Verständnis von Bildung oder appelliert an demokratisches Bewußtsein, so ändert sich in der Praxis kaum etwas. Wirkliche Veränderungen in den >Schulstuben< von Dauer sind denn auch stets mit Veränderungen in der Schulorganisation verbunden gewesen.“³ Diese kritische Haltung zum damals existierenden Bildungssystem wird

¹ Vgl. H.-E. Tenorth: Transformationen der Pädagogik. 25 Jahre Erziehungswissenschaft in der „Zeitschrift für Pädagogik“. In: Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 20 1986, S. 34.

² A. a. O., S. 36.

³ C.-L. Furck: Innere oder äußere Schulreform? Kritische Betrachtungen. In: Zeitschrift für Pädagogik. 13 (1967), S.113.

von Tenorth als „Signalcharakter“⁴ für diese Zeitschrift bezeichnet.

Diese gesellschaftstheoretische Wende zeigt sich auch in Klafkis Untersuchung über den Begriff der Gesamtschule aus dem Jahre 1968. Hier diskutiert Klafki noch mehr als Furck über die Einführung der Gesamtschule und ihren Beitrag zur Förderung der Kinder aus den benachteiligten Sozialschichten.

Die Aufsätze der Jahre 1969 bis 1974 in dieser Zeitschrift orientieren sich zunehmend an Themen wie z. B. Bildungsökonomie und Bildungsplanung. Die Haltung gegenüber den Entwürfen und den Vorhaben der Gremien wird zunehmend kritischer, und zwar kritischer in Hinsicht auf den gesellschaftspolitischen Ort der Schule.⁵

Diese Wende ist das Thema der folgenden Untersuchungen, und zwar im Bezug auf das wissenschaftliche Werk Wolfgang Klafkis, da die Entwicklung seiner pädagogischen Gedanken eng mit dem sozialen Wandel verbunden ist. Es ist anhand seiner Bildungstheorie nicht schwer zu erkennen, wie er auf die Veränderungen innerhalb der Gesellschaft reagiert bzw. wie seine Bildungstheorie von einer geisteswissenschaftlichen zu einer sozial-politisch orientierten Position übergeht. Die Untersuchung der Wende in Klafkis Bildungstheorie entspricht deshalb meinem Forschungsmotiv, nämlich die Reaktion eines Pädagogen auf die Veränderung der Gesellschaft zu beobachten und diesen sozialen Einfluss auf seine pädagogischen Aufsätze zu finden. Dies ist der Grund, warum Klafki untersucht wird.

Mit seiner Dissertation „Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung“ (1959) hat Klafki seinen wissenschaftlichen Ruf begründet. Die Lehre von der kategorialen Bildung erscheint inzwischen als vollendeter Ausdruck der bildungstheoretischen Didaktik und Pädagogik.⁶ Zu diesem Gedankenkreis gehören des weiteren die Einzelstudien, die er 1963 unter dem Titel „Studien zur Bildungstheorie und Didaktik“ veröffentlicht hat. Doch bei dieser Konzeption ist Klafki nicht stehengeblieben. Er hat seine Bildungstheorie weiter entwickelt, und zwar, wie zu zeigen sein wird, in

⁴ Vgl. H.-E. Tenorth: Transformation der Pädagogik, a. a. O., S. 38.

⁵ Ebd.

⁶ Vgl. H. Blankertz: Theorien und Modelle der Didaktik. 10. Auflage München 1977, S.36.

Richtung auf eine sozial-politische Begründung. In seinen späteren Aufsätzen wird sein neuer Bildungsbegriff mit dem Terminus „kritisch-konstruktiv“ bezeichnet. Anders als in der Theorie der kategorialen Bildung orientiert sich die kritisch-konstruktive Erziehungswissenschaft an einer kritischen Gesellschaftstheorie und versucht durch Erziehung nicht nur ein mündiges Individuum, sondern vor allem auch eine gerechte und demokratische Gesellschaft zu realisieren, um schließlich noch die Weltprobleme als Schlüsselprobleme für den Schulunterricht zu thematisieren.

Was nun den Zeitpunkt der Umwandlung von der kategorialen Bildung zu der kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft anbelangt, so bestätigt dies Klafki in einem Interview mit Wolfgang Born, wo er berichtet, dass seine bildungstheoretische Orientierung sich seit Mitte der sechziger Jahre verändert hat. Die Arbeiten davor können teils als Konkretisierungsversuche, teils als Weiterentwicklungen der theoretischen Ansätze seines Lehrers Erich Weniger verstanden werden. Den pädagogischen Gedanken, der das Resultat dieser Arbeiten war, betrachtet Klafki als Ausdruck der geisteswissenschaftlichen Pädagogik.⁷ Seine am Ende der sechziger Jahre veröffentlichten Aufsätze sind hingegen sozialwissenschaftlich orientiert, und da vorzugsweise an der Kritischen Theorie.⁸

In anderen Gesprächen weist er darauf hin, dass sein Positionswechsel auf die gesellschaftliche Veränderung zurückzuführen ist. Insofern erscheint es aussichtsreich, den Übergang von der geisteswissenschaftlich zu sozialwissenschaftlich orientierten Pädagogik an Wolfgang Klafki als einem führenden und repräsentativen Pädagogen der Nachkriegszeit zu demonstrieren.

Es darf festgestellt werden, dass Klafkis pädagogischer Gedanke einerseits einen sozialen Wendepunkt darstellt. Er verdeutlicht andererseits das Verhältnis zwischen Gesellschaft und Erziehungswissenschaft, das zur Umgestaltung seiner Bildungstheorie und

⁷ W. Klafki und W. Born: Von der „Bildungstheoretischen Didaktik“ zu einem „Kritisch-konstruktiven“ Bildungsbegriff. In: Didaktische Trends. Hrsg. von: W. Born, G. Otto. München 1978, S. 60.

⁸ Ebd. Dies wird auch im Kapitel 3 dieser Arbeit angesprochen.

Schulpädagogik beigetragen hat. Hinsichtlich dieser Umwandlung kann man erstens die Frage stellen, in welchem Zusammenhang Klafkis frühe und späte Bildungstheorie stehen, nämlich, welche Änderungen und Erweiterungen Klafki vollzogen hat, um seine „erste“ Didaktik einer veränderten Zeitlage anzupassen, und zweitens die Frage, ob diese Veränderung mit Klafkis früherer Position grundsätzlich vereinbar ist. Es soll gezeigt werden, dass Klafki einen Grundgedanken in allen Veränderungen festgehalten hat und seine Theoriearbeit auch so versteht.

Demgegenüber hat zum Beispiel Wilhelm Flitner pauschal die vergangene Forschungsrichtung in Frage gestellt und fasst 1975 das wissenschaftliche Ergebnis der Pädagogik zusammen. Er behauptet: „Es ist zuzugeben, daß in der Handhabung unserer wissenschaftlichen Arbeit die empirischen Methoden zu wenig herangezogen und daß die gesellschaftlichen, besonders die wissenschaftlichen Reaktionen von Erziehung und Bildung in der Forschung vernachlässigt worden sind, so daß ein Nachholbedarf auf diesem Gebiet entstand und noch besteht... Es liegt vielmehr ein Generationswechsel vor, der als Interessenverlagerung, als Umtausch der wissenschaftlichen Sprache zur Erscheinung kommt.“⁹

Anders als Flitner meint Klafki 1991 trotz der Veränderung seiner bildungstheoretischen Ansätze, „daß es nicht eines völligen Positionswechsels bedarf, eines tiefen Bruches im eigenen wissenschaftlichen Entwicklungsgang, sondern der Erweiterung, der Umstrukturierung des eigenen wissenschaftlichen Bewußtseins, in dem die bisherige Position mit den Perspektiven, die sie zu eröffnen vermochte, in einen größeren Problemzusammenhang integriert, wird >aufgehoben< im Hegelschen und Marxschen Sinne. – In dieser Weise habe ich die in den sechziger Jahren erfolgende Erweiterung meines erziehungswissenschaftlichen Denk- und Fragespektrums über den Problemhorizont der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik hinaus erfahren.“¹⁰

⁹ W. Flitner: Rückschau auf die Pädagogik in futurischer Absicht. In: Gesammelte Schriften. Band III: Theoretische Schriften. Paderborn 1989, S. 499f.

¹⁰ W. Klafki im Gespräch mit K. C. Lingelbach. In: Kontinuität und Traditionsbrüche in der Pädagogik. Hrsg. von K. B. Kaufmann, W. Lütgert, T. Schulze, F. Schweitzer. Weinheim und Basel 1991, S. 173.

Das heißt, dass er seinen Positionswechsel nicht so radikal versteht, wie Flitners allgemeine Bemerkung nahelegt. Seine an die Soziologie anknüpfende neue Bildungstheorie, formuliert im Rahmen und unter dem Titel der „kritisch-konstruktive Erziehungswissenschaft“, wird als Weiterentwicklung des frühen Bildungsbegriffs als kategorialer Bildung dargestellt. Meine Arbeit zielt deshalb darauf ab, aufzuklären, ob die kritisch-konstruktive Erziehungswissenschaft eine Fortbildung oder eine Umdeutung der Theorie der kategorialen Bildung ist. Zuerst ist deshalb die ursprüngliche Fassung des Begriffs der kategorialen Bildung zu rekonstruieren, um dann auf Klafkis kritisch-konstruktive Erziehungswissenschaft einzugehen. Drittens wird die nochmal revidierte Theorie der kategorialen Bildung im Zeichen der Welt-Schlüsselprobleme zu behandeln. Die These ist, dass es einen durchgehenden Grundgedanken in Klafkis Theorie der Bildung gibt.

Mit dieser These geht diese Arbeit über die Auslegung hinaus, die Eva Matthes der Bildungstheorie von Klafki gegeben hat. 1992 hat sie unter dem Titel „Von der geisteswissenschaftlichen zur kritisch-konstruktiven Pädagogik und Didaktik. Der Beitrag Wolfgang Klafkis zur Entwicklung der Pädagogik als Wissenschaft“ ihre Studie vorgelegt. Ihre Arbeit ist in drei Teile untergliedert. Im ersten Teil analysiert sie die kategoriale Bildung, dann ihre Wende zur kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft und schließlich zu einem neuen Bildungsbegriff. Im zweiten Teil werden die beiden Bildungstheorien und die daran anschließende Schulpädagogik untereinander verglichen. Die Kritik befindet sich im dritten Teil und ist vor allem auf die kritisch-konstruktive Erziehungswissenschaft bezogen, weil die Position Klafkis bis circa 1968 für Matthes die differenziertere und pädagogisch überzeugendere war. Das kritische Nachdenken wird sich deshalb vor allem auf Aussagen des kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaftlers erstrecken.¹¹

Der erste und der zweite Teil der Arbeit stellt also Klafkis Bildungstheorien dar, und der

¹¹ Vgl.: E. Matthes: Von der geisteswissenschaftlichen zur kritisch-konstruktiven Pädagogik und Didaktik. Der Beitrag Wolfgang Klafkis zur Entwicklung der Pädagogik als Wissenschaft. Bad Heilbrunn/ OBB. 1992, S. 152.

dritte enthält eine kritische Bewertung. Fast alle Aufsätze Klafkis vor 1992 werden aufgenommen und dort ausführlich referiert und diskutiert. Die Differenz zwischen der bereits vorliegenden Dissertation von Matthes und meiner Arbeit ist nun allerdings erheblich. Klafkis Theorie der kategorialen Bildung, die Ursachen seiner Wende zur kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft und der neue Bildungsbegriff werden hier ebenfalls, wie in der Arbeit E. Matthes', analysiert.

Der erste Unterschied wird darin liegen, Defizite innerhalb Klafkis Konzeption der kategorialen Bildung zu zeigen und diesen Begriff zu revidieren. Dies ist in Matthes' Arbeit nicht geschehen.

Der zweite Unterschied bezieht sich auf die Auseinandersetzung mit der kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft. Matthes hat Klafkis neue Bildungstheorie umfassend kritisiert. Im dritten Teil ihrer Arbeit wird zum Beispiel die Integrationsmöglichkeit der Forschungsmethoden, d.h. der Hermeneutik, Empirie und Ideologiekritik, in Frage gestellt. Emanzipation oder Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidaritätsfähigkeit als Bildungsziel und die damit verbundenen Lerninhalte, nämlich die instrumentellen und die potentiell emanzipatorischen Themen, sowie die Schlüsselprobleme werden auch kritisiert. Klafkis darauf bezogene Schulpädagogik wird als „eine Vielzahl von Einseitigkeiten“ bezeichnet. Dazu gehören laut Matthes: „Die Betonung eines ausschließlich prozeß- und gruppenorientierten Leistungsverständnisses, die Reduktion des schulischen Erziehungsauftrags auf soziale und politische Erziehung, die soziologisch eingefärbte Funktionsbestimmung der Schule mit einer gravierenden Vernachlässigung bzw. Bagatellisierung ihrer Aufgaben im Bereich der kulturellen Überlieferung, die Überbetonung des Mitspracherechts der Schüler bei der Gestaltung des Unterrichtsgeschehens und somit die Vernachlässigung des Prozeßcharakters von Erziehung, die völlige Zurückweisung der Vorstellung von >Schonräumen< für Heranwachsende, die ausschließlich positive Wertung der Bildungsexpansion sowie schließlich die Absolutsetzung der integrierten Gesamtschule und damit der >großen Systeme<. Klafkis Hinweise auf die notwendige organisatorische Aufgliederung bzw. die innere Differenzierung stellen hier nicht zufrieden. – Außerdem werden sowohl Fragen

einer christlichen bzw. allgemein sittlichen Erziehung von Klafki nicht berücksichtigt.“¹² Das Zitat zeigt, wie umfassend Matthes Klafkis neuen Bildungsbegriff kritisiert hat. Es ist jedoch nicht eindeutig, welche Kriterien Matthes als Ausgangspunkt ihrer Kritik an der kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft verwendet. Deshalb erscheinen die erwähnten Kritikpunkte als wenig überzeugend. Es ist außerdem noch offen, ob und wie diese genannten Defizite vermeidbar sind. Im Gegensatz dazu wird in meiner Arbeit versucht, das Problem der kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft durch den revidierten Begriff der kategorialen Bildung und die Betonung der Fachdidaktik aufzuheben.¹³ Dieser Unterschied zur Matthes' Dissertation ist eine meiner Arbeitsthesen. Um diese These zu beweisen, werden nur die auf diesen Schwerpunkt bezogenen Werke Klafkis untersucht.

Außerdem werden auch seine Interviews und Gespräche in die Ausführungen herangezogen. Diese autobiographischen Materialien eröffnen eine weitere Möglichkeit zum Verstehen der Position dieses Pädagogen. Die große Geschichte zeigt sich noch einmal in der Biographie.¹⁴ In der Selbstdarstellung wird die individuelle Vergangenheit so aufgefasst, dass die Beziehung zu der eigenen Umwelt ins Bewusstsein gebracht wird. Das Erinnerte wird unter bestimmten Aspekten betrachtet und dann wird versucht, diesem eine Bedeutung abzugewinnen. Dazu eine Bemerkung von Wilhelm Dilthey: „So kann sich schließlich die Selbstbiographie zu einem historischen Gemälde erweitern; und nur das gibt demselben seine Schranke, aber auch seine Bedeutung, daß es vom Erleben getragen ist und von dieser Tiefe aus das eigene Selbst und dessen Beziehungen zur Welt sich verständlich macht. Die Besinnung eines Menschen über sich selbst bleibt Richtung und Grundlage.“¹⁵

Die in dieser Arbeit vorgenommenen Erläuterungen zu Klafkis Bildungsbegriff und deren Verhältnis zueinander sind in der Hauptsache konzeptanalytisch. Es geht darum, Klafkis

¹² A. a. O., S.193.

¹³ Vgl. Kapitel 5.

¹⁴ Vgl. W. Loch: Lebenslauf und Erziehung. Essen 1979, S. 139.

¹⁵ W. Dilthey: Gesammelte Schriften. Band VII, Stuttgart/Göttingen 1973, S. 204.

Weg von der Bildungstheorie zur politischen Didaktik nachzuzeichnen, der in großen Teilen der Weg der Pädagogik in der Nachkriegszeit gewesen ist.

Die Inhalte der Arbeit sind wie folgt formuliert. Das zweite Kapitel befasst sich zunächst mit der Theorie der kategorialen Bildung. Nach dieser Beschreibung werden die kritischen Punkte dieser Konzeption erörtert; anschließend soll dann der Versuch einer möglichen Revision unternommen werden.

Im dritten Kapitel widme ich mich der Aufgabe, die Problematik von Klafkis Bildungsbegriff im Kontext des sozialen und politischen Aspektes zu verdeutlichen. Seine Auseinandersetzung mit Roeder spielt darin eine wichtige Rolle, denn aufgrund der ausgesprochenen Kritikpunkte veränderte Klafki seinen Bildungsbegriff. Dies zeigt sich zuerst in seinen Überlegungen zum traditionellen Schulsystem. Er kritisiert vor allem das herkömmliche Schulsystem, weil es die Kinder aus der Arbeiterklasse benachteiligt. Deshalb versucht er, die Vernachlässigung durch die Einführung der integrierten Gesamtschule zu vermeiden. Die Thematik wird von der didaktischen Organisation des Unterrichts zur Frage der Schulorganisation verschoben.

Im vierten Kapitel wird der Aufbau der kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft behandelt. Klafki drückt deutlich aus, dass die neue Bildungstheorie auf der Soziologie in der Variante der kritischen Theorie basiert. Von seinem neuen Bildungsbegriff ausgehend, reformuliert er die didaktische Analyse, welche der kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft entsprechen soll. Was im Unterrichtsprozess vermittelt wird, um die Zielbestimmung zu realisieren, wird von ihm auf die potentiell emanzipatorischen und instrumentellen Lerninhalte verteilt. Unabhängig von der Problematik der Verteilungsweise der Lerninhalte erklärt Klafki den Lernprozess nach wie vor als das wechselseitige Erschlossensein von Subjekt und Objekt. Diese Auffassung entspricht der Definition der kategorialen Bildung. Die Kontinuität innerhalb seiner Bildungstheorien ist deshalb einsichtig.

Im fünften Kapitel wird nun gezeigt, dass Klafki die auf Ziele bezogenen Lerninhalte als „Schlüsselprobleme“ versteht. Die Lerninhalte und ihre Zielbestimmung im Sinne einer kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft bleiben unverändert. Trotzdem sind die

beiden Elemente noch erklärungsbedürftig. Ihre Problematik ist durch die revidierte kategoriale Bildung und die Hervorhebung der Fachdidaktik auflösbar. Insgesamt soll die Permanenz und die Änderung der Hauptgedanken im Klafkis wissenschaftlichen Werk nachgezeichnet und verständlich gemacht werden. An einem repräsentativen Pädagogen lässt sich so erkennen, wie sich im Verlauf von mehr als 30 Jahren die Aufgaben und die Erwartungen geändert haben, die mit der Erziehung verbunden werden.

2. Klafkis Konzept der „kategorialen Bildung“ und die didaktische Analyse

In diesem Kapitel wird zuerst Klafkis erster Bildungsbegriff, nämlich der der kategorialen Bildung (2.1.) und seine Umsetzung in Unterricht durch die didaktische Analyse erörtert (2.2.). Anschließend wird Klafkis Auseinandersetzung mit den Berliner Didaktikern über seine didaktische Analyse in den Mittelpunkt gerückt (2.3.). Schließlich wird dann noch auf das Problem kategorialer Bildung eingegangen (2.4.).

2. 1. Lehre von der kategorialen Bildung

In Klafkis Definition der kategorialen Bildung wird festgelegt, unter welchen Umständen ein Mensch als gebildet bezeichnet werden darf. Klafkis erziehungswissenschaftliche Ansätze sind auf diese Frage zurückzuführen. In seiner großen Schrift „Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung“ sagt er: „Der Versuch der theoretischen Durchleuchtung der verschiedenen praktischen Ansätze führte gleichzeitig immer wieder über die Ebene der Didaktik und Erziehungslehre hinaus in den erziehungsphilosophischen Bereich der Bildungstheorie; denn alle Vorschläge der Didaktik und Erziehungslehre enthüllen ihren tiefsten Sinn erst, wo sie auf die Bedingungen ihrer Möglichkeit, auf die in ihnen sich offenbarende Auffassung vom Wesen der >Bildung< -die hier als Leitbegriff aller pädagogischen Arbeit verstanden wird- befragt werden.“¹ In diesem Sinne versucht Klafki seinen Bildungsbegriff aufzubauen. Er bezeichnet seine Bildungstheorie als Theorie der kategorialen Bildung.

Der Begriff „kategoriale Bildung“ ist aber erstmals von Erich Lehmsick eingeführt

¹ W. Klafki: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der Kategorialen Bildung. 2. erweiterte Auflage. Weinheim 1963, S. 1.

worden.² Lehmsick betrachtet die kategoriale Bildung als einen Unterbegriff der formalen Bildung und interpretiert den Begriff „kategorial“ im Sinne der Kategorienlehre Kants.³ Klafki übernimmt den Begriff der kategorialen Bildung, verzichtet aber auf Lehmsicks Interpretation desselben. Er erweitert die inhaltliche Bedeutung der kategorialen Bildung und versucht, die schon existierenden Bildungstheorien in diesen Begriff hineinzuziehen und die darin liegenden Differenzen aufzuheben. Er nennt Bildung „jenes Phänomen, an dem wir.....unmittelbar der Einheit eines subjektiven (formalen) und eines objektiven (materialen) Momentes innwerden. Bildung ist Erschlossensein einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit für einen Menschen (objektiver Aspekt), aber das heißt zugleich: Erschlossensein dieses Menschen für seine Wirklichkeit (subjektiver Aspekt).“⁴ Zusammenfassend kann die kategoriale Bildung so definiert werden, dass das Erschlossensein des Objekts dem Erschlossensein des Subjekts entspricht. Um den Begriff besser verstehen zu können, sollten zuerst die beiden darin enthaltenen Momente bzw. die traditionellen Bildungstheorien untersucht werden.

Klafki unterteilt diese Bildungstheorien in zwei Denkrichtungen: die materialen und die formalen Bildungstheorien.⁵ Bei den Ersteren ist das Objekt der Schwerpunkt. Sie betonen die Lerninhalte und berücksichtigen noch nicht Klafkis Vorstellung von dem Lernenden. Die formalen Bildungstheorien gehen dagegen von dem Subjekt aus und betrachten die Lerninhalte nicht als Schwerpunkt. Klafki versucht, die Defizite beider Bildungstheorien aufzuzeigen und formt dann den Begriff der kategorialen Bildung als deren Vermittlung. Im Objektivismus bzw. in der materialen Bildungstheorie gibt es zwei Hauptströmungen: die szientistische und die klassische. Der Szientismus nimmt an, dass die Einzelwissenschaften und die Kulturgüter die eigentlichen Lerninhalte seien. Die Schwäche einer solchen Behauptung liegt darin, dass die Entwicklung und Differenzierung des Wissens sich aber so schnell vollziehen, dass daraus das Problem der Auswahl aus der Fülle der Lerninhalte resultiert.

² E. Lehmsick: Theorie der formalen Bildung. Göttingen 1926, S. 33.

³ W. Klafki: Das pädagogische Problem des Elementaren....., a. a. O., S.8.

⁴ A. a. O., S.29.

⁵ Vgl. W. Klafki: Kategoriale Bildung. Zur bildungstheoretischen Deutung der modernen Didaktik. In: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim 1966, S.27.

Darüber hinaus setzt der Szientismus unreflektiert voraus, dass die wissenschaftliche Fragestellung die einzig sinn- und wertvolle Fragestellung für den sich bildenden Menschen sei und dass die wissenschaftlichen Inhalte folglich die im Sinne der Bildung allein sinn- und werthaltigen Antworten enthalten. Tatsächlich kann die Fragehaltung des jungen Menschen ihren sachlichen Voraussetzungen nach aber noch gar nicht durchgehend die des forschenden Wissenschaftler sein, und sie braucht es meistens auch nicht zu sein, weil die Dinge, Werte, Situationen, die das Leben, auch des gebildeten Laien, ausmachen, nur zu einem Teil ihre Sinnhaftigkeit der Wissenschaft verdanken.⁶ Das bedeutet nicht, dass die Einzelwissenschaften und die Kulturgüter keine Lerninhalte sind. Wenn die Themen und Inhalte des Unterrichts sich aber nur an diesen beiden orientieren und der Lernende nicht beachtet wird, sind sie reine Übung des Wissens. Ein Organisationsprinzip für die Themen und die Berücksichtigung der Lebenswelt des Lernenden wären beim Szientismus deshalb notwendig.

Im Vergleich dazu betrachtet die klassische Strömung die klassischen Themen als ihre Lerninhalte. Die klassische Strömung bezieht sich auf die Dimension der Inhalte, die als Handlungsorientierung betrachtet werden sollen. Nur das kann als „klassisch“ gelten, was bestimmte menschliche Qualitäten, überzeugend, aufrüttelnd und zur Nachfolge auffordernd transparent werden läßt.⁷ Das bedeutet, dass das „klassische“ aus einem vergangenen Zeitraum stammt und sich wegen seiner besonderen, ihm innewohnenden Qualität bewährt hat und so als Lerninhalt gewählt worden ist. Wenn man etwas „Klassisches“ genauer verstehen lernen will, dann muss man sich zwangsläufig mit seinem historischen Hintergrund auseinandersetzen. Klafki zitiert die Bemerkung von Erich Weniger über das „Klassische“: „Es muß immer wieder um das Klassische und die Bezüge unter dem klassischen Inhalten unserer Kultur gekämpft werden....Jeder Versuch der Festsetzung eines Gültigen und Klassischen außerhalb der konkreten Situation und außerhalb des Lebensraumes, in dem die Bildung jeweils stattfindet, ist hoffnungslos, weil er eine metaphysische Einung voraussetzt, deren Fehlen alle unsere Überlegungen über die Auswahl und Konzentration der Bildungsinhalte gerade erst hervorgerufen

⁶ Vgl. W. Klafki: Kategoriale Bildung. Zur bildungstheoretischen Deutung der modernen Didaktik. In: Studien...., a. a. O., S.29.

⁷ Vgl. a. a. O., S.30.

hat.“⁸ Der gegenwärtige Horizont legt also fest, welche bestimmten menschlichen Qualitäten als Wahlkriterien für die Lerninhalte angesehen werden könnten. Daher ist dieser Zusammenhang auch die Grenze für das Klassische als Wahlkriterium der Inhalte. „Man denke hier etwa an die Probleme der politischen Erziehung - Erziehung zur Demokratie, Weckung des Willens zur Völkerverständigung oder an die dringende Aufgabe der heutigen Erziehung, dem jungen Menschen bei der Bewältigung der von Naturwissenschaft, Technik und industrieller Arbeitsorganisation geprägten gegenwärtigen Lebenssituation zu helfen.“⁹ Wenn man das Klassische als Wahlkriterium betrachtet und versucht, die gegenwärtigen gesellschaftlichen Probleme damit zu lösen, dann würde ein solcher Versuch unweigerlich scheitern. Deshalb ist die Rücksicht auf die gegenwärtige Lebenswelt und die konkrete Situation des Lernenden notwendig.

Ganz anders als die materialen Bildungstheorien betonen die formalen die subjektive Seite der Bildung. Eine davon ist die funktionale Bildungstheorie. Nach Klafki kann diese Theorie auf folgenden Gedanken Humboldts zurückgeführt werden. Humboldt kritisiert diejenigen Wissenschaftler, die sich ganz auf ihre speziellen Forschungsgebiete beschränken und so die Natur des Wissens unberührt lassen. Die Kernaufgabe des Wissens ist jedoch nach Humboldt, die Kräfte bzw. die reinen Gedanken des Menschen zu erhöhen und zu stärken. Man braucht das Wissen, um seine Kräfte daran üben und entwickeln zu können. Der Lerninhalt ist nur ein Übergang. Der Schwerpunkt der funktionalen Bildung liegt deswegen auf der Entwicklung der Fähigkeiten des Lernenden.

Man kann den Kern der funktionalen Bildung in wenigen Sätze formulieren: „Das Wesentliche der Bildung ist nicht Aufnahme und Aneignung von Inhalten, sondern Formung, Entwicklung und Reifung von körperlichen, seelischen und geistigen Kräften.“¹⁰ Um diese Kräfte zu entwickeln, spielen die alten Sprachen und die

⁸ E. Weniger: Die Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans. Weinheim 1965, S.52f.

⁹ W. Klafki: Kategoriale Bildung. Zur bildungstheoretischen Deutung der modernen Didaktik. In: Studien...., a. a. O., S.32.

¹⁰ Ebd.

Mathematik die zentrale Rolle.¹¹ Das heißt, der Zweck der alten Sprachen und der Mathematik liegen in der Entfaltung der Kräfte des Subjekts, nicht allein im Erlernen ihrer Inhalte. Ziel ist es, dass der Lernende durch den Lernprozess befähigt wird, die entwickelten Kräfte auf andere Situationen zu übertragen und so Probleme lösen zu können. Derartige Formulierungen über die Heranbildung von geistigen Kräften sind nach Klafkis Meinung fragwürdig, weil der zu bildende junge Mensch in dieser Theorie als Einheit von Kräften, das heißt von „Funktionen“, erscheint. Diese Kräfte oder Funktionen - Vorstellen, Denken, Urteilen, Werten, Wollen, Phantasie usw.- werden, bewusst oder nicht bewusst, analog zu biologischen Kräften gedacht, als „geistige Muskeln“.¹² Deshalb erweckt ein solcher Gedanke den Anschein, als ob man von den menschlichen Kräften wissen würde, bevor sie an irgendwelchen Inhalten sichtbar werden. Zu ihrer Entfaltung wären wiederholte oder einförmige Übungen völlig ausreichend. Tatsächlich aber werden verschiedene Fähigkeiten durch verschiedene Lerninhalte entwickelt und die geistigen Kräfte treten nur in der Begegnung mit bestimmten Inhalten auf. Man nehme das logische Denken als Beispiel. Die sprachliche Logik und die mathematische Logik sind verschieden. Wenn jemand grammatikalische Strukturen erlernt hat und sie logisch anwenden kann, dann bedeutet das nicht, dass er auch mathematisch logisch denken kann. Ein solches Vermögen, logisch zu denken, hängt von den spezifischen Lerninhalten ab und ist das Ergebnis der Interaktion zwischen dem Subjekt und dem Objekt. Was an bestimmten Inhalten gelernt wird, ist nicht auf beliebige andere Fachgebiete übertragbar. „Die“ Kräfte existieren insofern nicht, wie dies die funktionale Bildung behauptet, vor dem Lernprozess im Lernenden. Die Lerninhalte können deshalb nicht zum reinen Mittel für einen Zweck reduziert werden. Vielmehr eröffnen sie dem Lernenden den Zugang zu den Wissenschaften und kultivieren Fähigkeiten nicht allgemein, sondern in Bezug auf die jeweiligen Wissensbestände.

¹¹ Vgl. a.a.O., S.33. Humboldt betrachtete die Antike als die Epoche eines voll verwirklichten Menschentums. Ihre Lebens- und Denkweise spiegelt sich in den Sprachen wieder. Durch den Erwerb solcher Sprachen kann der Lernende erleben, was das Mensch-Sein eigentlich bedeutet. Vgl. H. Blankertz: Die Geschichte der Pädagogik, Wetzlar 1982, S.104.

¹² W. Klafki: Kategoriale Bildung.. In: Studien ..., .a. a. O., S.34

Die zweite formale Bildungstheorie ist die der methodischen Bildung. Unter methodischer Bildung wird hier die Gewinnung und Beherrschung von Denkweisen, Gefühlskategorien und Wertmaßstäbe verstanden. Sie wird als Methode betrachtet, mit deren Hilfe der junge Mensch die Fülle der Inhalte sich zu Eigen machen kann, wenn die späteren Lebenssituationen es erfordern.¹³ Die Aufgabe des Lehrenden ist es, diese Methoden zu vermitteln. Das Ziel des Lernenden ist es, durch die Anwendung der gewonnenen Methoden, die Inhalte zu erwerben und die Probleme beim Lernprozess selbst lösen zu können. Deshalb versucht die methodische Bildungstheorie, den Schüler entweder mit einer oder mit einigen Universalmethoden auszurüsten oder ihn dazu zu befähigen, eine in einem Bereich gültige Methode auf alle anderen Gebiete zu übertragen.¹⁴ Es gehört zum idealen Menschenbild der methodischen Bildungstheorie, dass der Lernende seine eigenen Lebensschwierigkeiten selbstständig meistern kann. Hier tritt nun ein ähnliches Problem wie bei der funktionalen Bildungstheorie auf. Es wird eine Methode benötigt, wenn eine Situation unverständlich oder problematisch ist. Eine Methode ist deshalb an diese Situation gebunden und kann nicht getrennt von ihr betrachtet werden. Selbst wenn es zwei ähnliche problematische Situationen gibt, braucht man zwei ähnliche Methoden, nicht aber dieselbe. Das bedeutet wiederum, dass die Methoden von den Lerninhalten abhängig sind. Insofern ist die These der methodischen Bildungstheorie inhaltsleer, weil sie die Lerninhalte vernachlässigt.

Man kann zusammenfassend sagen, dass die formalen Bildungstheorien versuchen, durch den Erwerb von Lerninhalten die Fähigkeiten des Lernenden zu kultivieren und somit für ihn die Voraussetzungen schaffen, die Welt verstehen zu können. Was gelernt wurde, ist dagegen nicht von entscheidender Bedeutung. Klafki bemüht sich nun darum, durch die kategoriale Bildung einerseits diese Eigenschaft, nämlich die Fähigkeit des gebildeten Menschen, die Welt zu verstehen, aufzuzeigen, andererseits die Wichtigkeit der Inhalte hervorzuheben. Diese Bemühung war der Anlass für die Konstruktion des Konzepts der kategorialen Bildung.

Nach der Entlarvung der Defizite dieser vier Ansätze zum Verständnis von Bildung

¹³ A. a. O., S.36.

¹⁴ Vgl. W. Klafki: Das pädagogische Problem des Elementaren....., a. a. O., S.402.

versucht Klafki, mit dem Begriff der kategorialen Bildung ihre Probleme aufzuarbeiten und gleichzeitig zu zeigen, dass sein Begriff den Kern der erwähnten Bildungstheorien beinhaltet. Er betrachtet aber die kategoriale Bildung nicht als eine „Sowohl-als-auch“-Philosophie, die nur eine beliebige Mischung verschiedener Bildungstheorien wäre, vielmehr will er die Eigenschaften der kategorialen Bildung als dialektische Synthese verstanden wissen. Das bedeutet, dass der Begriff „kategoriale Bildung“ einerseits zwar die Eigenschaften der kritisierten Bildungstheorien enthält, andererseits das Problem der erörterten Bildungsbegriffe aufheben kann. In diesem Sinne sind die Position des Objekts und die des Subjekts besonders bedeutsam, weil sie die Schwerpunkte der schon kritisierten Bildungstheorien sind. Zuerst wird auf das Objekt bzw. die Lerninhalte eingegangen, weil das Wissen, das später in der Schule als Lerninhalt vermittelt werden soll, sich so rasant entwickelt. Es ist nicht zu übersehen, dass der Umfang des Lernstoffs seit Anfang des 20. Jahrhunderts zugenommen hat. Die Entwicklung der Naturwissenschaften ist dafür beispielhaft.¹⁵ Zug um Zug ist naturwissenschaftliches Wissen vermehrt in die Lehrpläne aufgenommen worden, so dass sich die Frage nach einem Begrenzungs- und Auswahlmaßstab gestellt hat. Dazu fand am 30. 9. und am 1.10. 1951 im Leibniz – Kolleg der Universität Tübingen ein Gespräch zur Schul- und Hochschulreform statt.

In diesem Gespräch wurde das Problem der Stoffüberladung als ein wichtiges Thema behandelt. Teilnehmer waren Hannes Bohnenkamp (Celle), Wilhelm Flitner (Hamburg), Erwin de Haar (Kleve), Eduard Spranger (Tübingen) und Carl Friedrich von Weizsäcker (Göttingen). Zum Schluss wurde eine Resolution verfasst.¹⁶ In dieser Resolution waren die Teilnehmer zu der Überzeugung gelangt, „daß das deutsche Bildungswesen, zumindest in Höheren Schulen und Hochschulen, in Gefahr ist, das geistige Leben durch die Fülle des Stoffes zu ersticken.“¹⁷ Diese Gefahr kann nach Ansicht der Unterzeichner vermieden werden, wenn ursprüngliche Phänomene der geistigen Welt, am Beispiel eines einzelnen Gegenstandes, der vom Schüler wirklich erfasst worden ist, sichtbar gemacht

¹⁵ Vgl. O. Miltz: Naturwissenschaften. In: Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte (Hrsg.): Historisch-pädagogische Literatur - Bericht über das Jahr 1909. Berlin 1911, S.231.

¹⁶ Zwei Tagungen zur deutschen Schulreform. In: Bildung und Erziehung 5 (1951), S.58.

¹⁷ Ebd.

werden. Leider würden solche Phänomene verdeckt durch eine Anhäufung von blossen Inhalt, der nicht eigentlich verstanden worden war und darum bald wieder vergessen wurde.

Aus diesem Grund empfahlen die Teilnehmer dieser Tagung, der Durchdringung des Wesentlichen der Unterrichtsgegenstände den unbedingten Vorrang vor jeder Ausweitung des Lernstoffes zu gewähren, die Prüfungsmethoden mehr auf Verständnis als auf Gedächtnisleistung abzustellen und von dem Prinzip starrer Lehrpläne zu dem der Richtlinien zurückzukehren usw.¹⁸ Nach dieser Resolution hat die Bildungsreform die Reduzierung der Stofffülle auf das Wesentliche zum Ziel, da sonst der Schüler Details ohne Zusammenhang lernt und dann später wieder vergisst. Das hatte Spranger schon 1918 in seinem Aufsatz „Grundlegende Bildung, Berufsbildung, Allgemeinbildung“ ausgeführt. Es sei unrealistisch, so viel Wissen an den Lernenden weiterzugeben, als ob sein Kopf eine Enzyklopädie im Kleinen umfassen könnte. Dieses Ideal, das Comenius angestrebt und Leibniz verwirklicht hatte, gehört dem 17. Jahrhundert an und ist nicht mehr zeitgemäß.¹⁹ Die Aufgabe des Unterrichts sei deshalb, das für den Schüler verständliche Beispiel bzw. das Wesentliche aus der Stofffülle herauszufinden zu erlernen.

Durch diese Tübinger Resolution wurden viele Diskussionen ausgelöst, wie man die Erstickung des geistigen Lebens des Lernenden durch die Stofffülle verhindern kann. Pädagogische Konzepte, wie die des exemplarischen Lernens oder der kategorialen Bildung und andere ähnliche Bemühungen, kamen in diesem Zusammenhang zur Geltung. Sie verstehen sich als Auswahlkriterien für Lerninhalte, anhand deren das Wesentliche des Stoffes herausgefunden und dann den Lernenden vermittelt werden kann. Dies war eine der wichtigsten Zeitströmungen der Pädagogik nach dem Zweiten Weltkrieg.

Im Folgenden sollen nun die Lerninhalte anhand von zwei Aspekten untersucht werden: Die Lerninhalte selbst und die Frage, wie autoritäre Vorstellungen Lerninhalte beeinflussen können. Es ist eine Tatsache, dass das Wissen und die Zahl der

¹⁸ Ebd.

¹⁹ Vgl. E. Spranger: Grundlegende Bildung, Berufsbildung, Allgemeinbildung (1918). In: Kultur und Erziehung, Leipzig 1923, S.159.

Wissensgebiete seit dem Anfang des 20. Jahrhunderts deutlich zugenommen haben und zu einer Belastung für den Lernenden geworden sind. Deshalb war es nötig, eine Auswahl der Lerninhalte zu treffen, um sie zu reduzieren, und dann diese notwendig zu erwerbenden Inhalte dem Lernenden zu vermitteln.

Darüber hinaus wurde aber der Entnazifizierung der Lerninhalte eine noch größere Bedeutung beigemessen. Man nehme den Biologieunterricht als Beispiel. Nach Paul Brohmer wurde die Biologie in der Zeit des Nationalsozialismus politisch stark beeinflusst, so dass dieses Fach zu einem politischen Werkzeug der damaligen Machthaber herabgewürdigt wurde.²⁰ Nach dem Krieg waren solche politischen Interventionen zwar verschwunden, aber es war notwendig, eine Auswahl der biologischen Lerninhalte für den Lernenden vorzunehmen, weil die Biologie in den Jahren davor sich schnell entwickelt hatte und die Zahl der biologischen Fachgebiete gewachsen war. Trotzdem war es nach der Auffassung Paul Brohmers die wichtigste Aufgabe des Biologieunterrichts, dem Schüler die Ehrfurcht vor den Wundern des Lebens zu lehren. In diesem wichtigen Punkt schien, nach Brohmer, der Biologieunterricht mit den Zielen religiöser Erziehung übereinzustimmen.

Diese Bemühungen zeigen, dass man versuchte, einem wiederholten Missbrauch der Biologie durch die Politik entgegenzuwirken. Diese Maßnahme hatte, nach Paul Brohmers Auffassung, den Vorrang vor den überfüllten Lerninhalten. Im Vergleich dazu berücksichtigte die Resolution nur einen Aspekt der Lerninhaltsproblematik und vernachlässigte den anderen. W. Flitner zum Beispiel betrachtete die Überfülle der Lernthemen als Grund- und Zeitfrage der Erziehung und Bildung.²¹ Es ist aber noch wichtiger und dringlicher, zuerst die Entstehungsursache des vorher angeführten Problems zu finden, damit das Problem aufgrund politischer Einflußnahme zukünftig vermieden werden kann und erst dann von den Lerninhalten zu reden.

Diese Denkweise legt den Schluss nahe, dass dem Zusammenhang zwischen den Lerninhalten und der Gesellschaft sowie der Politik überhaupt keine Beachtung geschenkt wird. Durch die Analyse der kategorialen Bildung kann man sehen, wie sie

²⁰ P. Brohmer: Lehrgut - Bildungsgut - Erziehungsgut im Biologieunterricht. In: Bildung und Erziehung.2 (1949), S.765.

²¹W. Flitner: Grund - und Zeitfragen der Erziehung und Bildung, Stuttgart, 1954, S. 125-134.

einerseits als eine Auswahl der Lerninhalte dargestellt wird, um die Stofffülle zu beseitigen und wie problematisch sie andererseits bei Überwindung der Vergangenheit ist. Diese Grenze der kategorialen Bildung wird später ausführlich diskutiert werden.

Nach Klafki kann kategoriale Bildung als ein Anordnungsprinzip der Lerninhalte funktionieren und das Problem der Überfülle der Lerninhalte lösen. Die kategoriale Bildung enthält seiner Auffassung nach drei Elemente: das Fundamentale, das Elementare und das Exemplarische, nach denen die Bildungsinhalte organisiert werden. Klafki definiert den Begriff des Fundamentalen mit Bezug auf die allgemeinsten Prinzipien, Kategorien, Grunderfahrungen, die einen geistigen Grundbereich bzw. ein Unterrichtsfach konstituieren: das „Geschichtliche“, das „Politische“, jenen Weltaspekt, den man „Physik“ nennt und der durch wenige methodische Grundprinzipien bestimmt ist, das „Technische“, das „Poetische“ usw.²²

Innerhalb jeden Grundbereiches, jeder geistigen Grundrichtung gibt es nun eine mehr oder minder große, immer wieder neu zu bestimmende Anzahl wesentlicher, zentraler, bedeutsamer Einsichten, Zusammenhänge und Verfahren. Auf sie zielt der Begriff des Elementaren. Die Elementaren eines Bereiches bauen sich also - im Bilde gesprochen - als ein gegliedertes Gefüge auf ihrem jeweiligen Fundament, dem Fundamental, auf.²³ Hier ist es nicht schwer zu sehen, dass Klafki das Fundamentale als das allgemeinste Prinzip betrachtet und es mit dem Unterrichtsfach gleichsetzt. Die aus dem Fundamental entstammenden Prinzipien sind das Elementare. Diese beiden sind noch etwas Abstraktes. Für die Schüler sind solche Inhalte nicht einfach zu verstehen. Die Aufgabe des Exemplarischen ist es deshalb, den Schülern die abstrakten Prinzipien durch Beispiele in lebensnahen Zusammenhängen zu vermitteln. Das Exemplarische ist ein einzelnes Geschehen, mit einer ihm eigenen spezifischen Bedeutung, und nicht nur ein Mittel zum Verständnis der Prinzipien. Vielmehr betrachtet Klafki das Exemplarische als die Verkörperung des Elementaren bzw. des Allgemeinen. Im Rahmen der Erziehung in der Schule bedeutet dies, dass die Schüler nicht nur ein Beispiel, sondern auch das Prinzip lernen, für das es steht. Um diese Beziehung zwischen dem Besonderen und dem

²² Vgl. W. Klafki: Die didaktischen Prinzipien des Elementaren, Fundamental und Exemplarischen. In: A. Blumental (Hrsg.): Handbuch für Lehrer. Band II. Gütersloh 1961, S.123.

²³ Ebd.

Allgemeinen in den Bildungsinhalten zu verdeutlichen und verschiedene Bildungsinhalte zu berücksichtigen, führt Klafki neben dem Exemplarischen, das Typische, das Klassische und das Repräsentative ein.²⁴ Seiner Auffassung nach ist das Typische ein prägnanter Fall des Typus und dasjenige, was einen Typus zur Erscheinung bringt. Der Typus bleibt unabtrennbar an die Anschauung gebunden. Er ist etwas Anschauliches. Ohne die anschaulichen Dinge kann der Typus nicht existieren.²⁵

Wüste ist zum Beispiel ein geographischer Typus. Die Wüste in Afrika ist das Typische. Im Erdkundeunterricht lernt der Schüler die Wüste in Afrika nicht nur als eine besondere Landschaft in einer bestimmten Region kennen, sondern auch die allgemeinen Eigenschaften der Wüste. Das Allgemeine wird durch das Typische bzw. das Besondere vermittelt. Diese Eigenschaft hat auch das Klassische. Im Unterschied zur Vermittlungsfunktion des Exemplarischen und des Typischen in der kognitiven Dimension enthält das Klassische noch eine Wertbedeutung. Die Ehrlichkeit im Umgang mit anderen Menschen oder das Werk von Shakespeare ist zum Beispiel das Klassische, weil es eine gültige, vorbildliche, verbindlich erlebte menschliche Haltung oder Leistung verkörpert. Diese Haltung oder Leistung ist das Allgemeine des Klassischen. Und „große“ Werke zeigen diese Einheit des Allgemeinen und des Besonderen.²⁶ Deshalb ist das Klassische ein Wertbegriff und wird als erstrebenswert bezeichnet. Es hat aber, wie bei der Kritik an der materialen Bildungstheorie erwähnt, seine Grenze. Die Grenze resultiert daraus, dass es für viele Aufgaben, die unserer Zeit gestellt sind, keine Entsprechung im Klassischen gibt, weil die Aufgaben ganz neu sind, ohne Grundlagen in irgendeiner Vergangenheit und ohne Anhalt an irgendeine der bisherigen Verhaltensweisen und Formen des Lehrens.²⁷ Deshalb wird das Klassische nach Klafki durch den Bildungsprozess erworben, indem zugleich das Bewertungsbewusstsein des Schülers erweckt wird. Das heißt, der Schüler sollte nicht nur die klassischen Kulturgüter kennenlernen, sondern auch die Grenze solcher Kulturgüter für die Gegenwart erkennen. Um dieses Ziel zu erreichen, sollte die gegenwärtige Situation des Lernenden in den

²⁴ Vgl., a.a.O., S.445ff.

²⁵ Vgl., a. a. O., S.445.

²⁶ Vgl., a. a. O., S.448

²⁷ Vgl., a. a. O., S.449

Bildungsinhalt integriert werden, um dadurch das Klassische an die Gegenwart anzubinden.

Es ist deutlich zu sehen, dass Klafki einerseits das Klassische als Bildungsinhalt definiert, welches der Kerngedanke der materialen Bildungstheorie ist, und andererseits versucht, sich von den herkömmlichen Bildungstheorien über das Klassische zu distanzieren.

Ein anderes von Klafki betontes Vermittlungsprinzip ist das Repräsentative. Es repräsentiert solche vergangenen Ergebnisse, die die heutige Welt fortgehend beeinflussen, wie zum Beispiel die Reformation.²⁸ Das Repräsentative erwirbt seine Bedeutung aus dem historischen Zusammenhang, weil es selbst ein Wendepunkt in der Geschichte ist und auf die Gegenwart und die Zukunft wirkt. Das Repräsentative zeigt sich im Allgemeinen als etwas ganz Konkretes, Geschichtliches, Einmaliges.²⁹ Das bedeutet: das Repräsentative verkörpert ein Moment des Allgemeinen, ist aber selbst nicht das Allgemeine. Wenn aber ein solches Moment der Geschichte fehlen würde, könnte sie nicht deutlich verstanden werden. So rückt das Repräsentative noch näher an das Allgemeine. Im Hinblick auf den Fortgang vom Exemplarischen über das Typische und über das Klassische zum Repräsentativen stellt Klafki fest, dass das Allgemeine und das Besondere gleichsam immer näher zusammenrücken.³⁰ Trotzdem gehören sie dem Besonderen an und bleiben in der dritten Variante der kategorialen Bildung. Diese auf das Allgemeine bezogenen Prinzipien werden auf die verschiedenen Bildungsrichtungen angewandt. Bei dem Exemplarischen geht es um die naturwissenschaftliche und die rechnerisch-mathematische Bildung, bei dem Typischen um die wirtschaftliche-erdkundliche und die biologische Bildung, bei dem Klassischen um die geschichtlich-politische, die literarisch-kulturkundliche und die lebenskundlich-philosophische Bildung, bei dem Repräsentativen um die geschichtlich-politische, die sprachlich-literarisch-kulturkundliche und die musisch-ästhetische Bildung.³¹ Diese Differenz erscheint zum ersten Mal in Klafkis

²⁸ A. a. O., S.452

²⁹ A. a. O., S.451.

³⁰ Ebd.

³¹ W. Klafki: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung, a. a. O., S.443ff.

Dissertation, wird jedoch in seinen späteren Werken nur noch selten erwähnt. Vielmehr werden die sich auf das Besondere beziehenden Prinzipien von dem Exemplarischen repräsentiert, und es bleibt das Vermittlungsprinzip.

Die Darstellung der drei Bestimmungen der kategorialen Bildung zeigt, dass der einzelne Sachverhalt oder das konkrete Beispiel, das der Schüler am Anfang lernt, als Bezugspunkt der Wissenschaften funktioniert. Zuerst beobachtet man, was in der Umgebung des Schülers geschehen ist, dann versucht man, das Ereignis durch die Wissenschaft zu erklären und verwandelt so dieses Ereignis zum Beispiel. Durch solches Verfahren wird erreicht, dass das Erlernte an die Lebenswelt des Schülers angeknüpft wird und sich gleichzeitig auch auf die Einzelwissenschaft bezieht. Das zeigt: Obwohl der Lerninhalt sich auf Beispiele bezieht, lernt ein Schüler daraus nicht nur etwas Konkretes, sondern auch die Prinzipien der Einzelwissenschaften. Das Beispiel kann deshalb hier als Zugang zum Wissen bezeichnet werden.

In diesem Sinne ist die Funktion des Objekts, „Erschlossensein einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit für einen Menschen“, im Bildungsprozess zu sehen. Der durch das Prinzip organisierte Lerninhalt ist für die Lernenden wichtig, nicht nur „weil er in der Einzelwissenschaft eine große Rolle spielt, sondern weil er eine lebendige Funktion im geistigen Leben des jungen Menschen gewinnen, weil er in seinen Fragehorizont transponiert werden kann, weil er für den jungen Menschen heute Lebensbedeutung besitzt und in Zukunft besitzen wird.“³²

Wegen solcher Eigenschaften des organisierten Inhalts wird die Lernmotivation des Lernenden verstärkt und der Inhalt wird selbst zur Kraft. Die Methode ist gleichzeitig, wie schon erwähnt, untrennbar mit dem Inhalt verbunden. Durch das Erlernen des Inhalts erwirbt man auch die Methode, weil der Bildungsinhalt für den Schüler ein Zugang ist, „der sich zugleich zu Methoden und Arbeitsweisen eröffnet, und mit deren Hilfe der Schüler sich strukturverwandte Inhalte zugänglich machen kann.“³³ So sind die formalen Bildungsmomente im Moment des Objekts enthalten.

Parallel dazu wird die Lernmotivation des Schülers geweckt, weil der Lerninhalt sich an

³² Vgl. W. Klafki: Kategoriale Bildung. In: Studien..., a. a. O., S.40.

³³ Vgl. W. Klafki: Die didaktischen Prinzipien des Elementaren, Fundamentalen und Exemplarischen. In: Handbuch für Lehrer. Band II. Hrsg. Von A. Blumental. Gütersloh 1961, S.128.

seiner Umwelt orientiert und als Beispiel dargestellt wird, das ihm verständlich ist. In dieser Hinsicht ist der Schüler bereit, sich die auf seine Lebenswelt bezogenen Themen anzueignen. Hier kann man sehen, dass ein gebildeter Mensch derjenige ist, der bereit und in der Lage ist, die Welt zu verstehen. So kann Klafki sagen, dass der menschliche Lernprozess sich auf jene Gesamtverfassung des Menschen richtet, die durch die Aneignung des Welt- und Selbstverständnisses sowie eines bestimmten Motivationsbewusstseins ermöglicht werden soll, die „Bildung“ genannt wird.³⁴ Das ist das sogenannte „Erschlossensein dieses Menschen für seine Wirklichkeit“. Der Bildungsprozess kann als „wechselseitiges Erschlossensein zwischen Objekt und Subjekt“ bezeichnet werden.

In diesem Sinne stellt Klafki fest, „Bildung ist Erschlossensein einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit für einen Menschen – das ist der objektive oder materiale Aspekt; aber das heißt zugleich: Erschlossensein dieses Menschen für diese seine Wirklichkeit - das ist der subjektive oder formale Aspekt zugleich im >funktionalen< wie im >methodischen< Sinne....Diese doppelseitige Erschließung geschieht als Sichtbarwerden von allgemeinen, kategorial erhellenden Inhalten auf der objektiven Seite und als Aufgaben allgemeiner Einsichten, Erlebnisse, Erfahrungen auf der Seite des Subjekts. Anders formuliert: Das Sichtbarwerden von >allgemeinen Inhalten<, von kategorialen Prinzipien im paradigmatischen >Stoff<; also auf der Seite der >Wirklichkeit<, ist nichts anderes als das Gewinnen von >Kategorien< auf der Seite des Subjekts. Jeder erkannte oder erlebte Sachverhalt auf der objektiven Seite löst im Zögling nicht eine subjektive, >formale< Kraft aus, oder ist Übungsmaterial solcher subjektiven Kräfte oder formal verstandenen Methoden, sondern er ist – in einem übertragenen Sinne- selbst Kraft, insofern – und nur insofern - er ein Stück Wirklichkeit erschließt und zugänglich macht.“³⁵

Dieses von Klafki so beschriebene wechselseitige Erschlossensein von Subjekt und Objekt findet man allerdings schon in Goethes Aufsatz „Bedeutende Fördernis durch ein einziges geistreiches Wort“ von 1823 vorgestellt. Nach Goethe kennt man sich selbst nur

³⁴ Vgl. W. Klafki.: Das Problem der Didaktik. In: Studien..., a. a. O., S.89.

³⁵ W. Klafki: Kategoriale Bildung. In: Studien ..., a. a. O., S.43f.

durch die Anschauung der Außenwelt. Er sagt: „Der Mensch kennt nur sich selbst, insofern er die Welt kennt, die er nur in sich und sich nur in ihr gewahr wird. Jeder neue Gegenstand, wohl beschaut, schließt ein neues Organ in uns auf.“³⁶ Das heißt, wenn ein Mensch die äußere Welt wahrnimmt oder interpretiert, wird sie unter seinem Horizont verstanden und dann als ein Teil seines Lebens verinnerlicht. Dies ist das Erschlossensein des Subjekts für das Objekt. Bei der Wahrnehmung oder der Betrachtung der Außenwelt verdeutlicht der Gegenstand, wie ein Mensch ihn bezeichnet. Diese Betrachtungsweise der Welt spiegelt die Denkweise eines Menschen wieder. Das ist das Erschlossensein des Objekts für das Subjekt. Es ist, so formuliert es Goethe: „auszusprechen, wie ich die Natur anschau, zugleich aber gewissermaßen mich selbst, mein inneres, meine Art zu sein, insofern es möglich wäre, zu offenbaren.“³⁷ Obwohl dieser Erschlossenseinsprozess bei Goethe nicht direkt im Kontext des Bildungsprozesses erörtert wird, ist das wechselseitige Erschlossensein von Subjekt und Gegenstand schon im Goethes Werk zu finden. Die Spur des Begriffs der „kategorialen Bildung“ ist deshalb ersichtlich.

Diese Zuordnung haben E. Spranger und G. Kerschensteiner später im Bezug auf dem Bildungsprozess formuliert. In der Erörterung der Beziehung zwischen Objekt bzw. Kulturgut und Subjekt sagt Kerschensteiner: „Jedes einzelne Kulturgut, das als Bildungsgut verwendet wird, ist die Objektivierung eines bestimmten Geistes, jedes zeigt mehr oder weniger ausgesprochen den Stempel, das Gepräge dieses besonderen Geistes, jedes trägt in sich, gewissermaßen latent, einen mehr oder weniger erheblichen Teil der psychischen Kraft, der es entsprungen, ja, ist nichts anderes als geformte psychische Energie, die sein Erzeuger, Individuum, Gemeinschaft, Volk, Staat auf das Kulturgut verwendet hat. Indem diese latent gewordene Energie durch die Bildungsarbeit, die sie in dem das Kulturgut von neuem in sich erzeugenden Individuum auslöst, wiederum in kinetische Energie zurückverwandelt wird, vollzieht sich das, was wir Bildung des Individuums nennen. Aber diese Rückverwandlung kann nun in jenen Bildungsobjekten vor sich gehen, deren Seelenverfassung eben der geistig geformten Energie des

³⁶ J. W. von Goethe: Bedeutende Fördernis durch ein einziges geistreiches Wort. In: Goethes Werke. Band XIII. Hamburg. 1966, S. 38.

³⁷ A. a. O., S. 37.

Kulturgutes entspricht. In den objektiven Geist des Kulturgutes dringt nun die Seele ein, deren Struktur eine ähnliche ist wie die Seelenstruktur des Erzeugers. Denn aller Bildungsprozess ist je nicht anders als eine Wiederverlebendigung des objektivierten Geistes in immer neuen Individuen.³⁸

Aus diesem Grund bezeichnet er das Grundaxiom des Bildungsverfahrens als das Folgende: „Damit ein Kulturgut Bildungsgut für eine Individualität werden kann, muß die geistige Struktur dieses Kulturgutes ganz oder teilweise der geistigen Struktur der Individualität adäquat sein.“³⁹ Diese Auffassung ist auch bei Spranger zu feststellen. „Jedes Kulturgebiet trägt einen Selbstfortpflanzungstrieb in sich. Es wächst dadurch, daß aus der einsamen Seele in zahllosen Generationen und gesellschaftlichen Verbindungen Werte herausgestellt werden in die objektive Welt der Kultur. Es erhält sich am Leben dadurch, daß diese Wertgebilde wieder zurückverwandelt werden in subjektives Erleben und Verhalten. Jede Kulturschöpfung löst automatisch einen Erziehungswillen aus.“⁴⁰ Was Spranger und Kerschensteiner formulieren, kann man als die Grundthese der Kultur- und Bildungspädagogik ansehen. In diesem Rahmen bewegt sich Klafki.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das wechselseitige Erschlossensein die zentrale Eigenschaft der kategorialen Bildung verdeutlicht. Die Opposition zwischen den formalen und materialen Bildungstheorien wird dadurch aufgehoben und so das Problem der Selektion von Lerninhalten gelöst. Im Hinblick auf den Terminus verwendet Klafki „kategorial“ im Sinne eines eigenständigen pädagogischen Begriffes und löst ihn aus dem Zusammenhang des philosophischen Sprachgebrauchs, auch wenn er zugibt, dass die Korrespondenz bzw. Korrelation eines objektiv-gegenständlichen und eines subjektiv-formalen Momentes die Gemeinsamkeit mit den philosophischen Kategorienbegriffen ausmacht.⁴¹

Klafkis Konzept der kategorialen Bildung zeigt, dass die Lerninhalte ihre eigenen

³⁸ G. Kerschensteiner: Das Grundaxiom des Bildungsprozesses. Und seine Folgerungen für die Schulorganisation. 8. Auflage. München 1953, S. 14f.

³⁹ Ebd.

⁴⁰ E. Spranger: Die Bedeutung der wissenschaftlichen Pädagogik für das Volksleben. In: E. Spranger: Kultur und Erziehung. Gesammelte pädagogische Aufsätze. Leipzig 1923, S. 141.

⁴¹ Vgl. W. Klafki: Das pädagogische Problem des Elementaren..., a. a. O., S. 9.

Kategorien oder Prinzipien haben. Deshalb haben sie ihre Stufen und Ordnungen und sind nicht chaotisch. Der Lernende sollte die Prinzipielle lernen, dann kann er die Welt organisieren und begreifen. Je mehr Prinzipien er in dieser Weise lernt, desto mehr Kategorien kann er verwenden und die Lerngegenstände besser verstehen. Dabei wird vorausgesetzt, dass die zu lernenden Inhalte kategorisiert sind und auf das Unkategorisierbare im Unterricht verzichtet wird: So kann das Problem der Lerninhalte erledigt werden.

Doch Klafkis Bildungstheorie bleibt nicht bei dieser allgemeinen Fassung stehen. Er versucht, sie in die unterrichtlich-didaktische Praxis umzusetzen. Im Verhältnis zur Didaktik kann die kategoriale Bildung nach der Definition Klafkis als „didaktisch“ angesehen werden, weil er Didaktik als die Theorie der Bildungsaufgaben und Bildungsinhalte sowie die Frage nach ihrem Bildungssinn und den Kriterien für ihre Auswahl definiert. Andererseits ist sie auch eine Bildungstheorie, weil sie die Frage nach dem Wesen der Bildung bzw. der Eigenschaft des gebildeten Menschen beantwortet. Nach Klafki gehören Didaktik und Bildungstheorie unauflöslich zusammen und bedingen sich gegenseitig. Jede didaktische Überlegung stellt implizit immer einen Beitrag zur Bestimmung dessen dar, was Bildung sei, umgekehrt birgt jede bildungstheoretische Aussage den Ansatz zu didaktischen Konsequenzen in sich.⁴² Im Folgenden wird herausgearbeitet, wie die kategoriale Bildung auf die Praxis angewandt wird.

2.2 Die didaktische Analyse

Nach seinen Ausführungen über die Bedeutung und den Entstehungshintergrund der kategorialen Bildung versucht Klafki, das Konzept didaktisch umzusetzen. Das Konzept der kategorialen Bildung stammt wie erwähnt auch aus der Bemühung, das Problem der Stofffülle zu lösen. Deshalb liegt der Schwerpunkt der Didaktik darin, wie ein Bildungsinhalt gemäß diesem Konzept organisiert und unter der Berücksichtigung des

⁴² Ebd.

Schülers von dem Lehrer realisiert werden kann. Das heißt, dass der Unterricht in der Schule vier Momente hat, nämlich Inhalt, Lehrer, Schüler und Methode umfasst und sie miteinander in eine Beziehung zu bringen hat. Diese vier Momente werden als der Rahmen der Untersuchung betrachtet, um Klafkis Didaktik zu analysieren. Später kann man durch diese vier Momente sehen, wie die unauflösbar mit der Bildungstheorie verbundene Didaktik ihren Schwerpunkt verändert, wenn Klafki den Fokus der Diskussion von der kategorialen Bildung zur kritisch-konstruktiven Bildungstheorie verschiebt.

Zuvor soll aber angemerkt werden, dass es bei der didaktischen Analyse Klafkis eine kleine Veränderung gibt. Sie wird zuerst 1958 in der Zeitschrift „Die Deutsche Schule“ veröffentlicht und später in seinem Buch „Studien zur Bildungstheorie und Didaktik“ (1963) aufgenommen. Der Unterschied zwischen beiden liegt darin, dass die Reihenfolgen des Unterrichtsvorbereitungsprozesses sich in dem Buch verändern. Diese Veränderung weist nochmal darauf hin, dass die didaktische Analyse der Theorie der kategorialen Bildung zugrunde liegt. Dies wird im folgenden genauer erörtert.

Klafki formuliert seine Theorie des Unterrichts in dem Aufsatz „Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung“ (1958) und betrachtet sie als die Aufgabe des Lehrers. Dieser Prozess ist für den Lehrer notwendig, damit er dem Schüler den Inhalt erschließen kann. Es ist deshalb der prinzipielle Sinn der Unterrichtsvorbereitung: Sie soll eine oder mehrere Möglichkeiten zu fruchtbarer Begegnung bestimmter Kinder mit bestimmten Bildungsinhalten entwerfen.⁴³ Das fruchtbare Moment zwischen dem Lernenden und dem Inhalt kann als die Realisierung der kategorialen Bildung bezeichnet werden. Man darf diese Aussage nicht so missverstehen, als ob die Vorbereitung primär ausschließlich als eine methodische Aufgabe betrachtet würde.⁴⁴ Die methodische Besinnung ist ein wichtiger Faktor in dem Vorbereitungsprozess, dennoch ist sie bei Klafki nicht so dringlich, weil es eher den Brennpunkt der Didaktik ausmacht, wie der Inhalt organisiert und die fruchtbare Begegnung zwischen dem Inhalt und dem Schüler ermöglicht wird. Wie man die Themen anordnet und präsentiert: darin besteht das methodische Problem

⁴³ W. Klafki: Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Die Deutsche Schule 50 (1958), S. 451.

⁴⁴ Ebd.

des Unterrichts.

Die Reflexion des Lehrers über den Inhalt und seine Anordnung im Unterricht sowie über seine Begegnung mit dem Lernenden werden von Klafki „didaktische Analyse“ genannt. Er sagt dazu, dass die Bedeutung der didaktischen Analyse vom Wesen des Lerninhalts her eingesehen werden kann.⁴⁵ Deshalb ist es die erste Aufgabe des Lehrers bei der Unterrichtsvorbereitung, das Wesentliche des in der Klasse zu vermittelnden Inhalts zu kennen. Das führt zu der Frage, was das Wesentliche ausmacht. Wie in seinem Verständnis des Kategorialen schließt Klafki die einzelne Wissenschaft als maßgebenden Gesichtspunkt aus. Dazu müsste der Lehrer ein Fachwissenschaftler sein, und es wäre eine Überforderung des Lehrers, wollte man von ihm erwarten, dass er sich dem Inhalt in jeder Vorbereitung zunächst in einer vorpädagogisch verstandenen „Sachlichkeit“ stelle, also etwa in der Haltung des Wissenschaftlers, der den betreffenden Inhalt als fachwissenschaftliches Forschungsproblem betrachtet.⁴⁶ Das Wesen des Inhalts wäre seine Wissenschaftlichkeit, doch damit wären die Lernenden überfordert. Vielmehr betrachtet Klafki den Inhalt im Unterricht als den Bildungsinhalt, er unterscheidet ihn von dem Bildungsgehalt, um die einseitige Betonung des Inhalts zu vermeiden. Der Bildungsinhalt soll Grundverhältnisse, Grundprobleme, Grundmöglichkeiten, allgemeine Prinzipien, Gesetze, Werte, Methoden sichtbar machen.⁴⁷ Der Wert des Bildungsinhalts bzw. der Bildungsgehalt liegt nun nicht in solchen Eigenschaften, sondern maßgebend in der Berücksichtigung des Lernenden und seiner gegenwärtigen geschichtlich-geistigen Situation sowie seiner möglichen Zukunft.⁴⁸ Für bestimmte Kinder und Jugendliche, die gebildet werden sollen, ist ihr Leben das Kriterium für den Inhalt, dann können sie den Unterrichtsgegenstand verstehen und aufnehmen.

Andererseits sollte auch die Lebenssituation des Lernenden in den Bildungsinhalt hineingezogen werden, weil derselbe Inhalt für die Lernenden zu verschiedenen Zeiten unterschiedliche Bedeutung hat. Der Lerngegenstand hängt immer mit dem

⁴⁵ W. Klafki: Didaktische Analyse ..., a. a. O., S.453.

⁴⁶ Ebd.

⁴⁷ A. a. O., S.456.

⁴⁸ Vgl. a. a. O. S.453.

gegenwärtigen Zustand des Lernenden zusammen und er kann während seines Lebens durch den Bildungsgehalt des Lerngegenstandes befähigt werden, mit den künftigen Problemen besser umzugehen.⁴⁹ Das heißt, dass der Inhalt nicht für sich schon als Bildungsinhalt bezeichnet ist, wenn sein Gehalt übersehen wird, weil die Fähigkeit oder der Zustand des Lernenden vernachlässigt wird: Bei dieser Vernachlässigung versteht der Lehrer noch die allgemeinen Prinzipien und die Strukturen des Themas, es, das Thema ist aber für den Lernenden schwer, es zu verstehen und sich anzueignen. Bei dieser Verfahrensweise kann der Inhalt für den Lernenden nicht mehr sichtbar werden. Deshalb geht die Eigenschaft des Bildungsinhalts verloren. Erst der Gehalt begründet die Existenz des Bildungsinhalts. Hier ist zu erkennen, dass der Gehalt die Existenz des Bildungsinhalts begründet und die beiden Begriffe „Bildungsinhalt“ und „Bildungsgehalt“ die Anwendung der kategorialen Bildung auf die Unterrichtsvorbereitung des Lehrers sind, weil der Bildungsinhalt die Dimension des Objekts betont, während didaktisch auch das Subjekt zu beachten ist. Dies ist mit der Einführung des Bildungsgehalts als Fokus der didaktischen Analyse gemeint. So wird die didaktische Analyse von der Einseitigkeit des Objekts und des Subjekts befreit.

Wenn der Bildungsinhalt diese Eigenschaft des Kategorialen besitzt, d.h. das wechselseitige Erschlossensein des Unterrichtsgegenstands und des Lernenden ermöglicht, wird gefragt, wie der Lehrer seine Unterrichtsvorbereitung durchführen kann und welche Beziehung der Bildungsinhalt zu dem Lehrer, dem Schüler und der Methode hat. Klafki spezifiziert die Vorbereitungsmaßnahmen in fünf Fragen. Solche Fragen funktionieren als Wegweiser, durch sie kann man die Aufmerksamkeit des Lehrers erwecken, welcher Schwerpunkt jeder Maßnahme zugeordnet werden kann.

Die erste Frage ist: welche Bedeutung hat der betreffende Inhalt bereits im geistigen Leben der Kinder meiner Klasse, welche Bedeutung sollte er - vom pädagogischen Gesichtspunkt aus gesehen - darin haben?⁵⁰ Durch diese Frage wird der Verknüpfungspunkt zwischen dem Inhalt und dem Kind hervorgehoben. Was in der Schule gelernt wird, soll es nun von seiner schulischen oder außerschulischen Erfahrung

⁴⁹ Vgl. a. a. O., S. 456.

⁵⁰ A. a. O., S.457.

her verstehen. Der Ausgangspunkt kann auf die gegenwärtige Bedeutung im Leben des Kindes zurückgeführt werden. Klafki gibt das Thema „Das Winkelmessen mit Hilfe des Winkelmessers“ im 6. Schuljahr als Beispiel. Bei der Vorbereitung des Unterrichts überlegt sich der Lehrer, welche auf das Winkelmessen bezogene Erfahrung der Schüler bereits besitzt. Diese Erfahrungen können z. B. sein die Betrachtung von Straßensteigungen und -gefälle (Beziehung zur Leistungsfähigkeit von Automotoren, Erfahrungen beim Radfahren usw.), Steilheit oder Flachheit von Berghängen (Skilauf, Rodeln), Flugbewegungen (Sturz- und Gleitflug, Steigwinkel), wetterkundliche Erscheinungen (die Beziehung des Einfallswinkels der Sonnenstrahlen zur Bräunung der Haut beim Sonnenbad, zur Bodenerwärmung oder zur Erhitzung von Dächern, Stein- und Metallplatten), Bastel- und Werkarbeiten aller Art. Dieses Erlebnis kann vom Lehrer als Einstieg in das Thema angesehen und weiter vertieft werden.⁵¹

Zweitens geht es darum, worin die Bedeutung des Themas für die Zukunft der Kinder liegt.⁵² Nach Klafki soll der Lehrgegenstand nicht als der Inhalt der Spezialbildung oder die Vorbereitung auf die künftige Berufsbildung des Kindes betrachtet werden. Es ist vielmehr ein Teil der Grundbildung. Der Lernende kann nach der Verinnerlichung des Inhalts der oben erwähnten Beispiele verstehen, was der Winkelgrad bedeutet. Er begegnet den Winkelangaben auch in der Zukunft. Für viele Berufe (Baugewerbe, Holz- und Metallverarbeitung, techn. Zeichner usw.) ist das Winkelmessen ein notwendiges Element der diese Berufsrichtungen fundierenden Grundbildung.⁵³ Weil man nicht weiß, welche Kinder später in dem Berufsbereich tätig sein wollen, ist solcher Lerninhalt deshalb in der Zukunft nötig.

Die dritte Maßnahme versucht die Frage zu beantworten: Welche ist die Struktur des (durch die ersten zwei Fragen in die spezifisch pädagogische Sicht gerückten) Inhalts?⁵⁴ Wenn man die zuvor erörterten zwei Fragen in der didaktischen Analyse als das Verhältnis des Bildungsinhalts zu dem Schüler betrachtet, kann man das dritte Moment als die Frage nach dem Inhalt als solchem bezeichnen. Es fragt nicht mehr

⁵¹ W. Klafki: Didaktische Analyse ..., a. a. O., S.464.

⁵² A. a. O., S.457.

⁵³ Vgl. a. a. O., S.465.

⁵⁴ A. a. O., S.458.

undifferenziert nach dem Wesen des Bildungsinhaltes, sondern danach, unter welcher inhaltlichen Bedeutung der Unterrichtsgegenstand als Bildungsinhalt charakterisiert werden kann.

Klafki lässt die Grundfrage nach der Struktur des jeweiligen Inhalts in sechs Teilfragen übersetzen: (1) Welche sind die einzelnen Momente des Inhalts als eines Zusammenhangs? (2) In welchem Zusammenhang stehen diese einzelnen Momente? (3) Ist der betreffende Inhalt geschichtet? Hat er verschiedene Sinn- und Bedeutungsschichten? (4) In welchem größeren sachlichen Zusammenhang steht dieser Inhalt? Was muß sachlich vorausgegangen sein? (5) Welche Eigentümlichkeiten des Inhalts werden den Kindern den Zugang zur Sache vermutlich machen? (6) Was hat als notwendiger, festzuhaltender Wissensbesitz (Mindestwissen) zu gelten, wenn der im vorangegangenen bestimmte Bildungsinhalt als angeeignet, als „lebendiger“, „arbeitender“ geistiger Besitz gelten soll?⁵⁵ Bei den formulierten Fragen ist es beim Winkelmessen zuerst nötig, dem Kind die Bedeutung des Winkels beizubringen. Der Winkel ist keine statische Fläche, sondern das fixierte Ergebnis einer Drehbewegung zweier Schenkel um einen Drehpunkt. Der Winkelmesser als Hilfsgerät zur genauen Messung des Richtungsunterschiedes zweier Schenkel ist nichts anderes als die fixierte Drehbewegung eines Schenkels um einen Drehpunkt, der am Ende eines anderen, gleich langen Schenkels liegt. Wenn der Schüler beim Messen an den Scheitelpunkt des zu messenden Winkels den Scheitelpunkt des Winkelmessers anlegt und die vorkommende Gradzahl als den zu messenden Winkel bezeichnet, ist das Ziel des Unterrichts erreicht.⁵⁶ Die Maßstäbe, die Bedeutung des Winkels und die Benutzung des Winkelmessers zu erklären: das sind Lerninhalte, die in dem Erfahrungszusammenhang auftauchen. Der hier genannte „größere sachliche Zusammenhang“ hebt hervor, welche Kenntnisse der Schüler vor der Erreichung des Unterrichtsziels haben soll. Klafki erklärt solchen Lernverlauf durch das zuvor formulierte Beispiel. Darüber hinaus liegt eine mögliche Schwierigkeit für den Schüler beim Lernprozess in der Betrachtung des Winkels als statische Größe.

⁵⁵ A. a. O., S.459f.

⁵⁶ Vgl. a. a. O., S.465f.

Deshalb sollte der Schüler auf diese Betrachtungsweise verzichten und lernen, das Messwerkzeug als fixiertes Ergebnis einer Drehbewegung anzusehen. Dann kann er das Mindestwissen bzw. die praktische Bewährung dieser Erkenntnis erwerben. Die Handhabung des Winkelmessers sollte nicht nur als bloßes Vormachen und Nachmachen bezeichnet werden.⁵⁷ Vielmehr enthält diese Tätigkeit auch das Verständnis des darin liegenden Prinzips, sonst ist das Missverständnis seitens des Schülers schwierig zu beseitigen und wird wiederholt.

Bei der vierten Maßnahme geht es noch um den Inhalt. Sie fragt, welchen allgemeinen Sachverhalt, welches allgemeine Problem der betreffende Inhalt erschließt.⁵⁸ Diese Frage ist die Umformung des Konzepts der kategorialen Bildung, weil sie versucht, das Allgemeine des Exemplarischen zu finden. Deshalb ist der durch das Exemplarische erworbene Inhalt ein Zugang zum Elementaren. Nach Klafki bezeichnet der Winkelmesser etwas Exemplarisches, weil der Schüler nicht nur mit einem bestimmten Gerät einen Winkel messen lernt, sondern auch ein Verfahren, um den Winkelmesser bei ähnlichen Aufgaben des geometrischen Unterrichts anzuwenden. Überdies werden geometrische Figuren als Ergebnis exakt bestimmbarer Bewegungen verstanden.⁵⁹

Hier kann man sehen, wie Klafki sein Konzept der kategorialen Bildung in die didaktische Analyse übersetzt. Der Lehrer soll einerseits das Verständnis des Schülers berücksichtigen, andererseits den Unterrichtsgegenstand so organisieren, dass der Gegenstand dem Schüler angemessen ist und ihm den Zugang zum Prinzipiellen eröffnet. Wenn die Subjekt- und Objektseite sich in die Vorbereitung hineinziehen lassen, kommt die letzte Grundfrage der didaktischen Analyse bzw. die Unterrichtsmethode zur Geltung.

Der Lehrer bemüht sich zuletzt herauszufinden, welche die besonderen Fälle, Phänomene, Situationen, Versuche sind, in oder an denen die Struktur des jeweiligen Inhaltes Kindern dieser Bildungsstufe, dieser Klasse interessant, fragwürdig, zugänglich, begreiflich, „anschaulich“ werden kann. Noch differenzierter betrachtet, zielt solche Bemühung darauf ab, eine geeignete Gelegenheit zu finden, um die auf das Wesen des Inhalts

⁵⁷ A. a. O., S.466.

⁵⁸ A. a. O., S.460.

⁵⁹ Vgl., a. a. O., S.466.

gerichtete Fragestellung in den Kindern zu wecken, den Kindern dazu zu verhelfen, möglichst selbstständig die auf das Wesentliche der Sache gerichtete Fragestellung zu beantworten und das am Beispiel erfasste Prinzip anzuwenden und zu üben.⁶⁰ Der Lehrer kann von der unpräzisen Vorstellung des Schülers über den Winkel ausgehen. Dazu benutzt er ein einfaches Papp- oder Holzmodell zweier um einen Drehpunkt beweglicher Schenkel, an deren einem man am Ende, senkrecht zur Bewegungsebene, ein flaches Kreidestück befestigt, um die Kreisbewegung an der Tafel sichtbar zu machen.⁶¹ Er kann danach die Frage an den Schüler stellen, wie man einen bestimmten Winkel messen kann. Das ist auch eine Gelegenheit, bei der der Schüler das Problem selbst lösen und das Gelernte üben kann.

So weit die Vorbereitung des Lehrers vor dem Unterricht. Obwohl Klafki die Rolle des Lehrers in diesem Aufsatz nicht ganz deutlich aufzeigt, lässt sich seine Stellung dazu in dem Verlauf der Beschreibung der Vorbereitung festmachen. Zuerst ist die Unterrichtsvorbereitung die Aufgabe des Lehrers, nicht des Schülers. Zweitens entscheidet der Lehrer im Rahmen des Lehrplans, welcher Inhalt unter der Berücksichtigung des Lernenden vermittelt wird. Drittens: Er entscheidet, welche Methode angewandt wird, um den Inhalt zu erreichen. Viertens: Der Lehrer verhilft dem Schüler, das Problem in der Zukunft selbst lösen zu können. Das heißt, dass der Lehrer in dem Vorbereitungsprozess eine entscheidende Rolle spielt und der Schüler im Vergleich dazu noch passiv bleibt.

Nach dieser ersten Analyse der didaktischen Analyse hat Klafki die Reihenfolge des Vorbereitungsprozesses verändert und einige Teile des alten Aufsatzes ergänzt. Er veröffentlicht den Aufsatz unter demselben Titel „Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung“ in einer überarbeiteten Fassung. Diese Veränderung geht laut Klafki zurück auf Wolfgang Kramp „Hinweise zur Unterrichtsvorbereitung für Anfänger“.⁶² In dem neuen Aufsatz verändert Klafki einerseits die Reihenfolge des Vorbereitungsprozesses. Die alte vierte Maßnahme wird in die neue Erste umgewandelt

⁶⁰ Vgl., a. a. O., S.461ff.

⁶¹ A. a. O., S.467.

⁶² W. Klafki: Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Auswahl 1. Reihe A. Hrsg. von H. Roth und A. Blumenthal. Hannover 1964, S. 5.

und die alte erste, zweite und dritte werden nachgeschoben. Es zeigt, dass der Gedanke der kategorialen Bildung der Ausgangspunkt der Unterrichtsvorbereitung ist und das mit dem Exemplarischen verbundene Prinzip das Lernziel der Schüler ausmachen soll. Die Wichtigkeit der Lehrerrolle ist andererseits in der Neufassung deutlich zu sehen. Der Lehrer sollte sich im Laufe des Vorbereitungsprozesses in die Rolle des „Laien“ hineindenken, die dem Wissensstand des Schülers entspricht, und andererseits in die des Stellvertreters für den Schüler selbst und seine jeweiligen Möglichkeiten. In der ersten Position soll der Lehrer den Inhalt so vorbereiten, dass er selbst davon begeistert ist, dann kann er den Schüler auch motivieren, den Inhalt zu lernen. So sagt Klafki: „Das Gedicht, das er morgen im Unterricht Kinder darbieten, mit ihnen interpretieren und nachgestaltend sprechen will, muß ihn selbst noch einmal >verzaubern<, erschüttern, beglücken, >stimmen< können, das Problem, dem die nächsten Physikstunden gewidmet sein sollen, muß ihn selbst noch einmal wie ein ungelöstes Rätsel zum Staunen, Fragen, Experimentieren, Hypothesen-Entwerfen anregen können...“⁶³

In dieser zweiten Hinsicht soll der Lehrer die jeweilige Bildungsstufe des Schülers berücksichtigen, um den Inhalt verstehen zu können. Die erste Position muss weiter diskutiert werden. K. Prange kritisiert, dass die Lehrer überfordert sind, wenn sie sich mit ihren Themen vollständig identifizieren und sie als Herzenssache betreiben sollen. Er nimmt einen Gegenfall als Beispiel. „Angenommen, der Lehrer hält das Gedicht, das er behandelt, für mißlungen, für sentimentalen Kitsch einer unbedachten Gefühlssprache, die in unserer Zeit keinen sozialen Ort mehr hat oder haben sollte, weil damit die politische Situation nur privatistisch verdeckt wird?Denken wir an den Physiker, der sich unter sozialkritischen Aspekten die >deutsche Physik< von Lenard vornimmt und sie als einen Irrweg ideologisch infizierten Denkens ausweisen will. In beiden Fällen kann man nicht verlangen, daß sich der Lehrer den >Gehalt< durch einstimmenden Umgang mit dem Inhalt für die gleichförmige Rezeption der Schüler vorbereitet. Was soll er da glaubhaft vertreten? Die Identifikation mit dem Inhalt und seinem immanenten Sinn, wie sie Klafki fordert, nötigt ihn zur Heuchelei. Sie wäre nur in einem

⁶³ Vgl. W. Klafki: Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Studien..., a. a. O., S. 129f.

>gereinigten< Kanon der Inhalte möglich, zusätzlich noch gefiltert durch die dem Lehrer möglichen und nachvollziehbaren Einstellungen. Der fromme Katholik wird das Thema >Pille< vermeiden, der brave Sozialist den Marktmechanismus scheuen, das liberale Weltkind in der Mitte müßte das >Kommunistische Manifest< und >Mein Kampf< umgehen. Die von Klafki ausgesprochene Identifikation mit dem Thema nach seiner inhaltlichen Seite ist insofern abwegig und falsch. Sie enthält eine unerfüllbare Forderung und ist in Wahrheit auch eine Zumutung an den Lehrer, der er selbst im Falle lernwürdiger Inhalte nicht gerecht zu werden vermöchte; denn wie soll er sich an einem Vormittag mit der Stimmungslirik des frühen Goethe, in der nächsten Stunde mit dem prophetischen Sprechen in Hölderlins Oden und danach mit den sozialkritischen Perspektiven eines >lesenden Arbeiters< verbinden?⁶⁴ Es ist dadurch ersichtlich, dass die Lehrer überfordert sind, wenn sie sich mit den Lerninhalten identifizieren müssen.

Unabhängig von dieser Kritik spielt der Lehrer in Klafkis didaktischer Analyse eine entscheidende Rolle. Denn er muß sich nach Klafki einerseits mit den Lerninhalten identifizieren, andererseits die Themen so organisieren, dass sie sich dem Niveau des Schülers anpassen und die im Exemplarischen immanenten Prinzipien erworben werden. Die Bedeutsamkeit der Lehrerrolle wird deutlicher, wenn man sie mit seiner in der kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft erwähnten Lehrerrolle vergleicht. Dies wird später miteinander verglichen und eingehender diskutiert.

Es darf festgestellt werden, dass die Didaktik auf der Bildungstheorie basiert und ihre Anwendung in der Lehr- und Lehrsituation ist. Was in der Bildungstheorie betont wird, zeigt sich in der Didaktik. Was für die Didaktik problematisch ist, beeinflusst auch die Bildungstheorie. Welches Problem hat die von der kategorialen Bildung ausgehende Didaktik? Erledigt die kategoriale Bildung die Aufgabe, das Problem der Stofffülle zu lösen? Die folgende Bewertungen zielen darauf, die an der didaktischen Analyse und der kategorialen Bildung geübte Kritik sowie Klafkis Auseinandersetzung mit ihr zu beschreiben. Im diesem Kapitel beschränkt sich die Diskussion auf die die Schuldidaktik betreffenden Probleme. Die Debatte und die Reflexion der eigenen Gedanken Klafkis, die zur Wende zur politisch engagierten Bildungstheorie führen, werden im nächsten

⁶⁴ K. Prange: Bauformen des Unterrichts. Eine Didaktik für Lehrer. Bad Heilbrunn/ Obb. 1983, S.74f.

Kapitel bearbeitet.

2.3. Das methodische Problem: Klafkis Auseinandersetzung mit den Berliner Didaktikern

Nach der Beschreibung der didaktischen Analyse Klafkis wird sein Didaktikbegriff hier weiter erörtert, um zu zeigen, wie unzureichend es ist, wenn die Didaktik nur den Inhalt betont und die anderen didaktischen Momente übersieht und nicht gleich behandelt.

Die erste zu erwähnende Kritik ist von Paul Heimann und Wolfgang Schulz vorgetragen worden. Beide gehören zum Berliner Didaktikkreis. Heimann kritisiert, dass die von dem Problem der Lerninhalte ausgehende Bildungstheorie den Begriff der Didaktik unzweckmäßig verkürzt und das Gesamtphänomen „Didaktik“ nicht ganz in den Griff bekommen kann.⁶⁵ Eine solche Verkürzung zeigt sich deutlich in der Ausklammerung der Organisation der Methode oder der Medienwahl aus dem Didaktikbegriff. Nach Heimanns Auffassung richtet sich diese Ausklammerung sogar gegen den Begriff des „Inhalts“ selbst, weil „Inhalte als lehrbar“ das Methodische und die Medienwahl implizieren. Er betrachtet Methoden und Medien als Dimensionen des Inhalt-Kalküls. Dagegen wird die durchgehende Interdependenz der unterrichts-strukturellen Momente betont.⁶⁶

Heimanns Kritik erklärt sich, wenn man Klafkis Begriff der didaktischen Analyse untersucht. Dort befürchtet Klafki, dass die didaktische Analyse als die Besinnung über die Unterrichtsmethode missverstanden wird. Die Methode soll keine Priorität vor dem Inhalt haben. Nur wenn die Frage der Inhaltlichkeit aufgeklärt wird, kann eine angemessene Methode gefunden werden. Deshalb meint Klafki, dass die Beschäftigung mit der im Unterricht zu vermittelnden bzw. zu erarbeitenden Sache als erster Schnitt der methodischen Vorbereitung gegenübergestellt wird.⁶⁷

⁶⁵ P. Heimann: Didaktik als Theorie und Lehre. In: P. Heimann: Didaktik als Unterrichtswissenschaft. Hrsg. von K. Reich und H. Thomas. Stuttgart 1976, S. 157.

⁶⁶ Ebd.

⁶⁷ W. Klafki: Didaktische Analyse In: Studien..., a. a. O., S. 127.

Obwohl Klafki die Wichtigkeit der Methode betont, kann man in dieser Vorbereitung aber nur die sogenannte „sokratische Methode“ entdecken. Im Unterricht des Winkelmessens z.B. weckt der Lehrer die Lernmotivation durch eine sich um das Winkelmessen drehende Erfahrung und führt dann das Thema in den Unterricht ein. Danach benutzt der Lehrer „ein einfaches Papp- oder Holzmodell zweier um einen Drehpunkt beweglicher Schenkel“ als Unterrichtshilfsmittel bzw. Medien, um das zu erwerbende Elementare veranschaulichen zu lassen. Die Methode und die Medien sind jedoch dem Moment des Inhalts untergeordnet. Sie stehen nicht, wie Heimann fordert, in der Beziehung der Interdependenz. Im Gegensatz zu Klafki stellt Heimann sechs Faktoren auf. Es sind: Intentionalität (oder die Lehrabsicht), Inhaltlichkeit, Methoden-Organisation, Medienabhängigkeit und die anthropologische sowie sozial-kulturelle Determination.⁶⁸ Dadurch kann man einerseits die Struktur der Unterrichtsverläufe analysieren und andererseits sehen, dass die den Unterricht bestimmenden Momente komplizierter sind, als Klafkis didaktische Analyse dies erfasst. Um diese Behauptung klar zu machen, werden die auf die Kritik an Klafki bezogenen Faktoren bzw. Inhaltlichkeit, Medien und Methoden erwähnt.

Nach Heimann beschränkt sich die Frage, was unterrichtet wird, nicht nur auf die wissenschaftliche Struktur des Inhalts, wie z. B. das Elementare. Vielmehr muss dessen Grenze überschritten werden, „denn was heute als Lernpotential (Bildungsgehalte) deklariert werden kann, entscheidet sich zu einem großen Teil auf einer anderen Ebene als der der wissenschaftstheoretischen bzw. bildungsstrukturellen Betrachtung. Hier greifen Mächte, Ideologien und Faktizitäten des gesellschaftlichen Raumes ein und bringen sich zur Geltung.“⁶⁹ Deshalb sollten die außerinhaltlichen Mächte in die Überlegungen zur Didaktik einbezogen werden. Für die Methoden gibt es die folgenden Formen: Die Artikulation des Unterrichtsprozesses nach Stufen oder Phasen (von der Motivation bis zum Transfer, um eine lernpsychologische Gliederungsschematik anzudeuten); die Gruppen- und Raumorganisation (Gruppen-, Block- und Einzelunterricht); der Kanon der Lehr- und Lernweisen (vom Lehrervortrag und

⁶⁸ P. Heimann: Didaktik als Theorie und Lehre. In: Didaktik als Unterrichtswissenschaft, a. a. O. S. ,154.

⁶⁹ A. a. O., S. 158f.

Schülerreferat bis zum Gespräch und Eigenexperiment); die Ausrichtung an bestimmten methodischen Modellen (ganzheitlicher oder analytischer, exemplarischer Art, facheigener Einzelmethoden); die Orientierung an einem Prinzipien-Kanon (Anschaulichkeit, Selbsttätigkeit), der sich um ständige Neubildungen zu erweitern sucht.⁷⁰

Um das Interesse des Schülers zu wecken oder die Inhalte klar zu machen, sind die Medien (z.B. Rede, Buch, Bild, Formel, Diagramm, Tonband, Film, Bildschirm, Naturgegenstände, Modelle, Apparaturen und Maschinen) notwendig. Eine Erklärung über das Winkelmessen durch das Fernsehen ist manchmal lebendiger und beeindruckender, als durch das Papp- oder Holzmodell. Man kann sich vorstellen, dass man durch die Krimiserie im Fernsehen mehr beeindruckt wird als durch das Lesen des originalen Romans oder des Drehbuchs. Diese Phänomene demonstrieren die Bedeutsamkeit der Medien und die Notwendigkeit, über ihre Anwendung in der Didaktik nachzudenken. Bei ihrer Benutzung geht es natürlich um den zu vermittelnden Inhalt. Das bedeutet aber nicht, dass die Medien nur vom Inhalt abhängig sind. Vielmehr sind sie untereinander abhängig und ohne die Medien wäre das Ergebnis des Lernens begrenzt, wenn man vor allem den möglichen Einfluß der Medien im Lernprozess berücksichtigt. Die Medien sind eine Hilfe, um das Ziel des Unterrichts zu erreichen, deshalb sollte dieser Faktor auch in die didaktische Analyse eingehen.

Klafki hat auf Heimanns Kritik in seinem Einführungsreferat zum Thema: „Das Problem der Didaktik“ auf dem fünften pädagogischen Hochschultag in Trier (2.-4.10.1962) reagiert. In dieser Abhandlung betrachtet Klafki den Bildungsbegriff als den Ausgangspunkt der Didaktik und definiert die Didaktik als Theorie der Bildungsaufgaben und Bildungsinhalte bzw. der Bildungskategorien. Dieser Ansatz behandelt die Probleme der Auswahlkriterien der Bildungsinhalte, ihrer Struktur und damit auch ihrer Schichtung, schließlich ihrer Ordnung.⁷¹ In dieser Definition sind zwei Komponenten enthalten: die Intentionalität und der Inhalt. Klafki fasst seine Didaktik als die Didaktik im engeren Sinn und bezeichnet die didaktischen Momente Heimanns als

⁷⁰ A. a. O., S. 159f.

⁷¹ W. Klafki: Das Problem der Didaktik. In: Studien..., a. a. O., S.84.

die Didaktik im weiteren Sinn. Trotz des Unterschieds behauptet Klafki, dass in der Kategorie der Inhaltlichkeit der Bildung bzw. der Formel „Aufgaben und Inhalte der Bildung“ im hier vertretenen Sinne die von Heimann unterschiedenen Momente der Intentionalität, der Inhaltlichkeit, der anthropologischen und der sozial-kulturellen Determination konvergieren.⁷²

Das heißt, die vier Momente können von der Didaktik i. e. S. dargestellt werden; der engere Begriff von Didaktik birgt bereits in nuce alle jene Beziehungen in sich. Für die Fragen nach den Lehr- und Lernvollzügen oder den pädagogischen Wegen und Methoden kann man in der Didaktik i. e. S. den Bezugspunkt finden.⁷³ So funktioniert die Didaktik i. e. S. wie Heimanns Didaktik i. w. S., und es scheint, als ob Klafki mit der „Interdependenz“ der didaktischen Grundstrukturen einverstanden sei. Tatsächlich kann man bemerken, dass die Momente „Methoden“ und „Medien“ bei Klafki von dieser wechselseitigen Abhängigkeit ausgeschlossen werden. Er meint, dass die beiden unmittelbar zusammengehören und unter dem Begriff der Methodik betrachtet werden können.⁷⁴ Obwohl Klafki dann versucht zu erklären, warum der Inhalt in der Didaktik im Vergleich zur Methodik die hervorragende Position hat, können solche Argumente als Gründe betrachtet werden, warum sich Methodik nicht in die „Interdependenz“ hineinziehen lässt.

1) Die erste Erkenntnis ist methodischer Art; es ist die Erkenntnis vom Primat der Didaktik i. e. S. im Verhältnis zur Methodik. Nach Klafki bezieht sich Methodik immer auf Ziele. Das zu erreichende Ziel entscheidet, ob die Methodik auf eine konkrete Situation angewendet werden kann. Deshalb kann die Methodik nur entworfen und bewertet werden, wenn didaktische Vorentscheidungen gefallen sind, und umgekehrt schließt jeder methodische Entwurf immer schon - bewusst oder unbewusst- didaktische Voraussetzungen ein. Es bedeutet indes nicht, dass die Methodik direkt von dem Inhalt ableitbar ist. Bei der Anwendung der Methodik sollte auch der Zustand des Lernenden berücksichtigt werden. Darüber hinaus können verschiedene Methoden und Medien zu demselben Ziel führen. Trotzdem haben der Inhalt und die Absicht die vorgangige

⁷² A. a. O., S. 85.

⁷³ Ebd.

⁷⁴ Vgl., a. a. O., S. 85

Stellung vor der Methodik. Klafki behauptet aber zugleich, dass diese Formulierung keine Abwertung der Methodik ist.⁷⁵

2) Der Grund, warum das inhaltliche Problem den Vorrang vor der Methodik hat, besteht darin, die Überschätzung der formalen Bildungstheorie zu vermeiden. Wie erwähnt, schränkt die Methodik in der formalen Bildungstheorie die Aufgabe der Bildung ein und betrachtet den Inhalt als Mittel. In der Tat ist die Anwendung einer bestimmten Methode immer mit dem Inhalt verbunden, d.h., die Methodik ist inhaltsbestimmt. Sie kann nicht ohne die Berücksichtigung des Inhalts verwendet werden.

3) Das Problem der Unterrichtsthemen wird durch die Entfaltung der modernen Welt in Wirtschaft, Gesellschaft, Politik, Wissenschaft und Kunst zu einer dringlich zu lösenden Aufgabe. Tatsächlich fehlten diese Themen, z. B. die Technik und die der industrialisierten Arbeitswelt in der damaligen Schule. Deshalb gilt es, einerseits die radikale Revision der Inhalte und der Sinngebungen, andererseits die vorrangige Stelle des Inhaltes vor der Methodik zu betonen.⁷⁶

Anhand dieser Argumente kann man feststellen, dass Klafki dem inhaltlichen Moment die Priorität gegenüber der Methodik zuerkennt. Dieser Didaktikbegriff entspricht seinem Konzept der kategorialen Bildung und wird auf eine an dem Inhalt und der Intentionalität orientierte Dimension reduziert. Mit dieser Stellungnahme stimmen die Berliner Didaktiker nicht überein. Wolfgang Schulz kritisiert Klafkis Trennung der Methodik von dem Begriff der Didaktik i. e. S., weil solche Betrachtungsweise zwei Fakten übersieht:

1) Verfahren (Methoden) und Medien sind ebenso von anthropogenen und kulturellen Voraussetzungen abhängig wie Inhalte und Absichten.⁷⁷ Die Anwendung der Unterrichtsmethode sollte die Situation der Lernenden berücksichtigen, aber sie hat eine Bedeutung in der demokratischen oder diktatorischen Gesellschaft. Es kann vorkommen, dass man eine bestimmte Methode besonders betont, um dem Kind Gehorsam und Treue zum Herrscher beizubringen. Hinsichtlich der Medien wirkt ein Tafelbild von der Kreuzotter auf Kinder von heute, die Photos, Film und Fernsehen gewöhnt sind, anders

⁷⁵ W. Klafki: Das Problem der Didaktik. In: Studien ..., a. a. O., S. 86

⁷⁶ A. a. O., S. 87f.

⁷⁷ W. Schulz: Die Schule als Gegenstand der Pädagogik. In: Die Deutsche Schule, 56 (1964), S. 334.

als es vor hundert Jahren gewirkt hat. Deswegen ist die direkte Beziehung zwischen den Verfahren bzw. Medien und Momenten anthropogener bzw. sozial-kultureller Art keinesfalls zweitrangig.⁷⁸

2) Nach Schulz betrachtet Klafki zwar die Methodik als ein Instrument zur Erreichung des Unterrichtsziels, übersieht aber, dass die Methodik manchmal das Ziel nicht erreicht. Er meint: „Klafki betont zwar, daß die Didaktik i. e. S. auf die methodische Realisation ihrer Erkenntnisse angewiesen sei, aber er sagt nicht, was geschieht, wenn es sich als unzweckmäßig oder undurchführbar erweist, das Bildungsziel mit den Mitteln der Schule zu erreichen.“⁷⁹ In einer solchen gescheiterten Situation werden verschiedene Methoden probiert, bis das Ziel erreicht wird. Es verdeutlicht, dass, obwohl ein Ziel am Anfang eines Unterrichts die Methode bestimmt oder im Laufe des Unterrichts zu einer anderen Methode gewechselt wird, das Bildungsziel ohne die Methode unrealisierbar ist. In diesem Sinne ist die Erreichung eines Ziels von der Auswahl der Methode abhängig. Man kann deshalb das Verhältnis zwischen Ziel und Methode so beschreiben, dass sie beide voneinander abhängig sind. Die Methode spielt eine ebenso wichtige Rolle wie der Inhalt und die Absicht.

Durch seine Argumente erklärt Schulz die Didaktik i. e. S. für unzulänglich und verteidigt Heimanns Didaktikbegriff. Überdies führt Schulz die Position Klafkis auf das Konzept der kategorialen Bildung zurück, deren Didaktik ihn nicht überzeugt, und zwar deshalb nicht, weil die pädagogischen Tätigkeiten auf eindeutige Folgen für das Handeln gerichtet sind und im Handeln überprüfbar sein sollten, wenn sie praktisch von Belang sein wollen. Dazu ist, so Schulz, die Formel von der wechselseitigen Erschließung bzw. Erschlossenheit von Mensch und Welt zu formal.⁸⁰ Das heißt, dass das Bildungsziel von Klafki uneindeutig formuliert ist. Deshalb ist es schwierig, die entsprechende Methodik zu finden. Selbst wenn es ein Beispiel der Durchführung der kategorialen Bildung gibt, beschränkt es sich nach Schulz auf das Lehrverfahren. Welcher Zustand des Lernenden in jedem Lehrverlauf erreicht werden sollte, bleibt unerwähnt. So scheint es, als ob die Absicht des Lehrenden mit dem Erfolg des Lernenden gleichgesetzt werden könnte. Der

⁷⁸ Ebd.

⁷⁹ W. Schulz: Die Schule..., a. a. O., S. 334.

⁸⁰ A. a. O., S. 342.

zu erreichende Zustand des Lernenden und sein Ergebnis werden in der kategorialen Bildung vernachlässigt. Deswegen sagt Schulz: „Wenn kategoriale Bildung als Ergebnis von Lernprozessen nur an dem Verhalten des Lehrenden, nicht aber an der Reaktion der Lernenden eindeutig überprüft würde, wäre das Selbstverständnis des Lehrenden wichtiger als sein Unterrichtserfolg und unabhängig von diesem. - Wozu könnte ein solches Theoretisieren noch nützen, wenn es nicht mit der Effektivität des Unterrichts in Verbindung gebracht wird?“⁸¹

In einem späteren Interview hat Klafki versucht, sein Konzept der didaktischen Analyse zu verteidigen. Er behauptet, dass die didaktische Analyse einerseits die von Schulz genannten vier Momenten der Unterrichtsplanung - Intentionalität, Thematik, die anthropogenen und sozial-kulturellen Voraussetzungen - enthält und ihr Aufriss aspektreicher als die Berliner Konzeption ist. Im übrigen sei das von Schulz genannte Planungsprinzip der „Interdependenz“, d.h. der „widerspruchsfreien Wechselwirkung der Planungsmomente“, in der didaktischen Analyse durchaus enthalten. Trotzdem sieht er im Unterschied zu Schulz den Satz vom Primat der Didaktik i. e. S. im Verhältnis zu den methodischen Fragen nach wie vor als beweisbar richtig an.⁸²

Klafkis Behauptungen sind diskussionsbedürftig. Erstens ist die didaktische Analyse, wie der Titel lautet, der Kern der Unterrichtsvorbereitung. Sie ist die Aufgabe des Lehrers, sein Entwurf des Unterrichts geht von dem Inhalt aus. Doch wie man aus dem Moment des Inhalts und dem des Ziels von Unterricht, Methodik, Medien, die anthropologischen und sozial-kulturellen Faktoren deduzieren kann, ist schwer nachzuvollziehen. Klafki sagt zum Beispiel, dass der Aufriss seiner didaktischen Analyse wertvoller wird, wenn sie durch die von den Berliner Didaktikern genannten „Kontrollierbarkeit didaktischer Entwürfe“ ergänzt wird.⁸³ Für Schulz gehört diese Überprüfbarkeit zur Methodendimension.⁸⁴ Wenn die didaktische Analyse, wie Klafki behauptet,

⁸¹ A. a. O., S.343f.

⁸² W. Klafki: Zur Diskussion über Probleme der Didaktik. Antworten auf Fragen der Schriftleitung. In: Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik, Fachwissenschaft. Hrsg. von D. C. Kochan. Darmstadt 1970, S. 390f.

⁸³ W. Klafki: Zur Diskussion über Probleme der Didaktik, a. a. O., S. 340f.

⁸⁴ Vgl. W. Schulz: Unterricht- Analyse und Planung. In: P. Heimann, G. Otto, W. Schulz (Hrsg.): Unterricht. Analyse und Planung. Hannover 1972, S.45f.

aspektreicher wäre oder wenn sie die anderen Momente enthalten könnte und die darin bestehenden Momente die Beziehung der Interdependenz hätten, dann bräuchte sie keine solche Ergänzung. Klafkis These, die didaktische Analyse könne die von Schulz erwähnten Momente beibehalten, ist in Widerspruch geraten.

Die zweite Frage lautet, ob der Inhalt und die Intention Primat der Didaktik bleiben. Denn man kann hinterfragen, warum solche Inhalte und solche Ziele erreicht werden sollten, z. B. warum die auf den Gehorsam bezogenen Inhalte statt der demokratischen Lehre unterrichtet werden. Diese Frage zeigt, dass der Inhalt und die Intentionalität keinen Primat vor anderen Momenten haben. Vielmehr entscheiden die sozialen und kulturellen Faktoren über den Inhalt und die Intentionalität. Klafkis Behauptung resultiert daraus, dass sein Didaktikbegriff von der Bildungstheorie ausgeht und der Schwerpunkt deshalb darin liegt, das Problem des Lerninhalts zu lösen. Deswegen ist eine solche Aussage über die Didaktik im ganzen problematisch.

Man kann zusammenfassend sagen, dass Klafkis Didaktikbegriff und die anschließende didaktische Analyse insoweit unzureichend sind, als sie das Moment des Inhalts überschätzen und die anderen Momente statt einer ausführlichen Argumentation nur thesenartig andeuten. Die Unzulänglichkeit seines Didaktikgedankens besteht darin, dass er von der Bildungstheorie ausgeht. Sie beeinflusst die Richtung der Didaktik. Anhand Klafkis späterer Fassung des Begriffs der Didaktik kann man nachvollziehen, wie Klafki den Didaktikgedanken des Berliner Arbeitskreises in seine neue Konzeption der Didaktik aufnimmt und dadurch sein System zu ergänzen sucht. Die sechs Grundstrukturen der Didaktik werden nicht mehr als selbstverständlich betrachtet, sondern diskutiert und mit seiner neuen Bildungstheorie im Verbindung gesetzt und verwendet. Die Bildungstheorie bleibt gleichwohl der Ausgangspunkt der Didaktik. Der Ansatzpunkt seiner Bildungstheorie liegt aber nicht mehr in dem Lerninhalt, sondern in der Untersuchung des sozial-kulturellen Faktors. Das soll später noch behandelt werden.

2.4. Das Inhaltsproblem: die Kritik von H. Roth und H. Scheuerl an dem Konzept der kategorialen Bildung

Nach dem vorangegangenen Abschnitt ist zu sehen, dass das Defizit im Klafkis Didaktikbegriff auf seine Bildungstheorie zurückzuführen ist. Ihre Hervorhebung von Lerninhalten beeinflusst die Unterrichtsvorbereitung, weil es den Ausgangspunkt der kategorialen Bildung ausmacht, ein Auswahlkriterium für die Lerngegenstände anzubieten und die Stofffülle zu reduzieren. Die didaktische Analyse ist die Anwendung der Bildungstheorie Klafkis. Deshalb ist es notwendig, nach der Diskussion über die didaktische Analyse zu prüfen, ob die Theorie der kategorialen Bildung ihre ursprüngliche Absicht erfüllt.

Die zweite Auseinandersetzung entstammt der Diskussion mit den didaktischen Gedanken Martin Wagenscheins zum „exemplarischen Lehren“. Er versucht, durch das exemplarische Lehren das Problem des Mathematikunterrichts zu bewältigen. Die damalige Aufgabe der schulischen Lehrpläne hat nach Wagenschein die folgende Konsequenz: „Der Schüler müsse das ganze Gebäude der Mathematik, systematisch, der Reihe nach und lückenlos durchlaufen haben, und zwar so, daß später der Studierende der Mathematik oder der Naturwissenschaften an dem Studium dieser Fächer in der Universität anschließen kann.“⁸⁵ Das systemorientierte Lehren führt dazu, dass der Schüler viele Einzelheiten lernt und später wieder vergisst. Das exemplarische Lehren dagegen verknüpft das alltägliche Beispiel aus der Mathematik oder der Naturwissenschaft und es lässt sich schließlich in den wissenschaftlichen Bereich hineinziehen. Wagenschein nennt das Ziel eines solchen Lernprozesses das „Funktionsziel“. Das heißt, dass der Schüler durch die Beispiele die miteinander verbundenen wissenschaftlichen Prinzipien lernt. Das Funktionsziel wird deswegen von Wagenschein als die „fundamentale“ Erfahrung des Faches bezeichnet.⁸⁶

Obwohl der Ausgangspunkt und die Konzeption des exemplarischen Lehrens denen der kategorialen Bildung gleichen, liegt der Unterschied zwischen beiden einerseits darin, dass Klafki die Prinzipien in dem Fundamentalen und das Elementaren weiter differenziert und Wagenschein die beiden Prinzipien nur mit den Fundamentalen gleichsetzt, weil das Fundamentale seiner Auffassung nach bei dem Erfassen eines

⁸⁵ M. Wagenschein: Der Mathematikunterricht. Stuttgart 1963, S.65.

⁸⁶ M. Wagenschein: Zur Klärung des Unterrichtsprinzips des exemplarischen Lehrens. In: B. Gerner (Hrsg): Das exemplarische Prinzip. Darmstadt 1963, S.5.

Elementaren zugleich erfasst wird, in dem sich dem Kind durch die intensive, innere Beteiligung die Sicht für die Eigenarten des ganzen Faches eröffnet.⁸⁷ Klafki wendet andererseits das auf das Elementare bezogene Beispiel nicht nur auf das Exemplarische an, sondern auch auf das Repräsentative, Klassische und Typische. Trotzdem kann man das exemplarische Prinzip wie die kategoriale Bildung als Gesichtspunkt zur Auswahl der Lehrinhalte auffassen und somit gilt die hier an der Konzeption des exemplarischen Lehrens geübte Kritik auch für die der kategorialen Bildung.

Der erste hier zu erörternde Ansatz über das exemplarische Lehren ist der von Heinrich Roth. Er stellt das Prinzip der Orientierung und Information als das ergänzende Lehrverfahren neben das exemplarische Lehren, weil der Inhalt das das Elementare umfassende Exemplarische betont und zur Anhäufung der Lücken führt. Ein solches Verfahren der Orientierung und Information ist in natürlichen Lebenszusammenhängen zu sehen. Im Alltag bekommt ein Mensch zur Lösung einer Aufgabe nicht eine exemplarische, sondern die kürzeste und beste Information. Roth gibt hierzu ein Beispiel. Wer in eine Stadt kommt und sich schnell zurechtfinden will, wird wahrscheinlich ein kombiniertes Verfahren mit geschicktem Wechsel zwischen Stadtplan und Passantenauskunft vorziehen.⁸⁸ Roth gibt zu, dass solche kurze Information nur dann verständlich und nützlich ist, wenn ein Zusammenhang vorausgesetzt werden kann. Hier funktioniert die kurze Information als die Ergänzung zum Elementaren des Lerninhalts. Man kann ihre Wichtigkeit in der Anwendung im Geschichts- und Geographieunterricht aufzeigen. Wenn in der Geschichte am Fall Heinrich des Vierten (vorausgesetzt, dass die Historiker dieser Auswahl zustimmen) die mittelalterlichen Papst-Kaiser-Beziehungen gründlich abgehandelt wurden, dann ist es möglich, über große Strecken dieser leidvollen Auseinandersetzungen nur noch kurz zu informieren. In der Geographie wird es der „Typus“ der Wüste, der Moränenlandschaft, des Vulkanismus, des Mittelmeerklimas usw. erlauben, an einem konkreten Fall (Sahara, norddeutsche Tiefebene, Vesuv, Italien) so in die Tiefe zu gehen, dass „ähnliche Fälle“ informatorisch erledigt werden können.⁸⁹ Das

⁸⁷ E. B. Wagemann: Didaktische Grundfragen des Rechenunterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik, 9 (1963), S.411f.

⁸⁸ H. Roth: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. Hannover 1969, S.170.

⁸⁹ A. a. O., S.170f.

heißt, dass die Information einerseits im Einzelnen gegeben wird, andererseits vertieft aber dieses Wissen das Prinzipielle des Inhalts. Die Lebensgeschichte des Kaisers, die nicht exemplarisiert wird, kann den Lernenden die Beziehung vom Papst und Kaiser vorführen. Der Inhalt des Typus „Tropenwald“ wird erweitert und vergrößert, wenn der amerikanische Tropenwald mit dem afrikanischen verglichen wird. Dass alle Inhalte nur gründlich behandelt werden sollen und keine Ergänzung um Fülle, Dichte, und weitere Inhalte erfolgen soll, ist das nach Roths Auffassung ein Nachteil der Schule.⁹⁰ Seine Bemühung, die „Lücke“ ausfüllen zu wollen, ist leicht zu verstehen.

So kann man feststellen, dass es nicht Roths Absicht ist, das exemplarische Lehren durch das auf die Informationen bezogene orientierende und informierende Lehren zu ersetzen, sondern das aus der Überschätzung des exemplarischen Prinzips stammende Problem durch die Ergänzung des informierenden Lehrens zu kompensieren.

Im Vergleich zu dem durch das exemplarische Lehren angeordneten Lernverfahren nennt Roth diesen Lernprozess „schlichtes Lernen“. Er sagt: „Es ist ohne Zweifel der Untergang der Schule (= Muße), wenn die Information und Orientierung in ihr beherrschend werden sollten, aber es gibt auch ein umgekehrtes Laster der Schule. In dieser Abhandlung ist Informieren und Orientieren als >schlichtes Lernen< gemeint, das sorgfältig nach einem wohlüberlegten Plan in den nicht ausgefüllten Zwischenbereich der exemplarischen Fälle, zur Ausfüllung der Lücken, eingefügt werden, und zwar bewusst als Informations- und Orientierungsstunde eingefügt wird.“⁹¹ Man sollte nicht nur die Prinzipien eines Faches und die darauf bezogenen Exemplare, sondern auch die Einzelheiten berücksichtigen, die nicht kategorisiert werden können und deshalb von dem exemplarischen Lehren und der kategorialen Bildung übergangen werden.

Ähnliche Gedanken äußert Hans Scheuerl in seinen Überlegungen zum Geographieunterricht. Er bemerkt die Unzulänglichkeit der Anwendung des exemplarischen Prinzips auf den Erdkundeunterricht: „Die Forderung von >Überblicken<, die neben den gründlich betrachteten typischen Beispielen nicht etwa nur gegeben, sondern wie diese >erarbeitet< werden sollen, läßt noch deutlich den Hang

⁹⁰ A. a. O., S.171.

⁹¹ Ebd.

zu einem, in der Formulierung zwar abgewehrten, >Trugbild stofflicher Lückenlosigkeit< ahnen, die häufige Wiederkehr von Formeln wie >Abschluß<, >Abrundung<, >Überblick< zeigt, daß hier offenbar das pädagogische Anliegen vom Interesse der Fachgeographen übertrumpft worden ist, die >das geographische Weltbild der Gegenwart darzustellen< als ihr >vornehmstes Ziel< betrachten. Wenn an anderer Stelle ein Schulgeograph sagt: >Mut zur Lücke! – Aber wohin mit den Lücken?< und dann einen seitenlangen Katalog interessanter geographischer Gattungs- und Typenbegriffe folgen läßt, ohne dass die Hinsichten der Auswahl durchsichtig werden, dann wird deutlich, wie sehr das exemplarische Prinzip gerade auf dem in Stoffen ertrinkenden Felde der Erdkunde der Präzisierung bedarf, um sich nicht vorzeitig als wirkungsloses Modewort zu verbrauchen.⁹²

So zeigt Scheuerl einerseits die Notwendigkeit, die nicht-exemplarisierbaren Einzelheiten wieder in die Lerninhalte einzuführen, um den Horizont des Lernenden erweitern zu können. Er versucht andererseits zu zeigen, dass man im Erdkundeunterricht etwas exemplarisch vermitteln kann, ohne dass dabei aber die damit verbundenen Einzelheiten übersehen werden, weil das Exemplarische nur als Ganzes in seiner gegebenen Gestalt erfasst werden kann.⁹³ In ihren Ausführungen legen Roth und Scheuerl nahe, dass die vom exemplarischen Lehren übergangenen Stoffe nicht unterschätzt werden dürfen. Die reduzierten „Einzelheiten“ sind für die inhaltliche Vertiefung unverzichtbar.

Obwohl Roth und Scheuerl ursprünglich versuchen, Wagenscheins Konzeption des exemplarischen Lehrens und nicht die der kategorialen Bildung Klafkis zu ergänzen, setzt sich Klafki mit ihnen auseinander. Er kritisiert die These Scheuerls, die die „Fülle“ als ein positives Kriterium der Bildung und auch der Schulbildung betrachtet, und die Roths, der bei aller Betonung des Exemplarischen die Ergänzung durch „orientierendes Lernen“ fordert.⁹⁴ Er glaubt, dass das Problem der Stofffülle nicht durch die Betonung der „Fülle“ oder „Informationen“ gelöst werden kann, sondern weiterhin

⁹² H. Scheuerl: Die exemplarische Lehre. Tübingen 1964, S. 138f.

⁹³ A. a. O., S. 140.

⁹⁴ W. Klafki: Die didaktischen Prinzipien des Elementaren, Fundamentalen und Exemplarischen. In: Handbuch für Lehrer. Band II. Hrsg.: A. Blumenthal. Gütersloh 1961, S. 130.

vorkommt. Deshalb hebt Klafki die erschließende Funktion des Exemplarischen nochmals hervor, um sein Konzept der kategorialen Bildung zu verteidigen. Klafki stellt fest: „Denn was heißt Erschließen oder Aufschließen des anderen, als daß am prägnanten Beispiel eben- die Fülle zugänglich, orientierendes Lernen sinnvoll möglich wird? Ob etwas...wirklich exemplarisch oder elementar- sprich: aufschließend ist, das kann sich doch nur in der Bewährung an anderen Inhalten zeigen. Zugleich ist solches Fruchtbarmachen des exemplarisch gewonnenen Elementaren die einzige Möglichkeit, dieses vor schematischer Verfestigung in den Köpfen der Schüler zu bewahren, also der elementaren Einsicht oder dem elementaren Können Variabilität zu sichern.“⁹⁵

Somit liegt die erschließende Funktion des Exemplarischen darin, die Fülle oder Informationen aufzuschließen und sie in das Exemplarische hineinzuziehen. Das ist die Übertragungsfunktion des Exemplarischen. Nur so kann man ein Beispiel als das Exemplarische betrachten und auf die anschließende Fülle anderer Beispiele übertragen. Klafkis Replik ist hier eine Wiederholung der Postulate seines Konzepts der kategorialen Bildung, weil er die Bedeutsamkeit des Exemplarischen und die Anwendungsmöglichkeit an die damit verbundenen Situationen nochmals betont, um sein ursprüngliches Ziel, das Problem der Inhaltsfülle zu lösen, indem Schwerpunkte festgelegt werden. Die Reduktion der Zahl der Gegenstände ist notwendig. „Anderenfalls würden wir den Versuch machen, durch die Hintertür wieder hereinzuholen, was wir durch die Vordertür abzustoßen glaubten: die Stofffülle nämlich.“⁹⁶ Wenn es dem Lernenden gelungen ist, das anhand des Exemplarischen gelernte Prinzip auf die ähnlichen Fälle zu übertragen, ist das erwähnte Problem gelöst. Deshalb behauptet Klafki: „Die Fülle kann nicht mehr extensiv angestrebt werden, das Orientieren kann nicht mehr in systematischer Vollständigkeit, sondern es muß selbst - >exemplarisch< geschehen.“⁹⁷ In diesem Sinne kann man die Auseinandersetzung folgendermaßen zusammenfassen: Roth betont die nicht exemplarisierten „Einzelheiten“: Wenn man sie vernachlässigt, kann das Exemplarische nicht vertieft werden und dann widerspricht das alltägliche Lernen dem Exemplarischen. Scheuerl betont die Bedeutung der „Fülle“ und betrachtet

⁹⁵ A. a. O., S.130f.

⁹⁶ A. a. O., S.131.

⁹⁷ Ebd.

sie als das Kriterium des Lerninhalts. Im Gegensatz dazu reduziert Klafki den Umfang der Lerninhalte, um die Lernenden von ihrer Last zu befreien und sie zu befähigen, die Anwendung der gelernten Prinzipien zu ermöglichen. Dann kann der Lernende die Anhäufung des Wissens meistern. Beide Kritiker betonen die Bedeutsamkeit der „Fülle“, doch postuliert Klafki, dass auf die „Fülle“ im Lernprozess verzichtet werden sollte. Es scheint, als ob die Fülle eine wichtige Rolle in dieser Diskussion spielte. Dem Konzept der kategorialen Bildung zufolge kann man die Fülle als nicht-kategorisierbar oder nicht-exemplarisierbar bezeichnen. Im Falle Heinrichs des Vierten als dem Musterfall der Kaiser-Papst-Beziehung im Mittelalter z. B. werden nun die auf das Thema bezogenen Inhalte vermittelt. Auf alles andere wird verzichtet. Dann bildet dieses Exemplarische den Zugang zum Verstehen der Beziehung zwischen Kaiser und Papst im jeweiligen Zeitraum. Durch eine solche Verwendung des Beispiels braucht der Schüler nicht alles, sondern nur die gemeinsamen Eigenschaften zu lernen. So wird die Lernleistung des Schülers erleichtert, weil er das Gelernte auf die anschließenden Fälle übertragen kann. Nur wenn die Übertragung geschehen ist, erfüllt die kategoriale Bildung ihre Aufgabe. Im folgenden wird versucht - von Husserls Phänomenologie ausgehend - das Phänomen der Übertragung zu beschreiben und zu zeigen, dass die Übertragung nicht durch den Verzicht auf die Fülle, sondern durch ihren Erwerb erreichbar ist. Das heißt, dass die Bedingung der Realisierung darin liegt, dass der Schüler nicht exemplarisch, sondern in der Breite der Themen lernt.

Zur Begründung kann auf Edmund Husserls Lehre von der Genese des Bewusstseins hingewiesen werden. In seinem Buch „Erfahrung und Urteil“ behandelt er den Fall der Begegnung mit einem nicht vollständig bekannten Ding. Er nimmt die Wahrnehmung des Dinges als ein Beispiel. Ein farbiges Ding befindet sich vor dem Subjekt und ist wegen seiner Rückseite dem Subjekt nicht ganz erfassbar. Man kann die nicht gesehene Seite als von derselben Farbe, wie die Vorderseite des Gegenstandes annehmen, oder auch als andersfarbig. Die Entscheidung, welche Farbe die Rückseite hat, hängt nicht davon ab, ob alle Seiten des Gegenstandes schon wahrgenommen wurden, sondern davon, was es selbst mit allen seinen bisher wahrgenommenen und potentiell noch wahrnehmbaren Momenten im Rahmen einer Typik ist, die viele seinesgleichen

umfasst.⁹⁸ Diese Typik ist hier die Farbqualität und funktioniert als der Sinnraum der künftigen Wahrnehmung. Deshalb sagt Husserl: „Die gesehene Seite ist nur Seite, sofern sie eine ungesehene Seite hat, die als solche sinnbestimmend antizipiert sind. Auf sie können wir uns jeweils thematisch richten, wir können nach ihnen fragen, wir können sie uns veranschaulichen; etwa nachdem die Wahrnehmung abgebrochen ist und aus dem Kennenlernen die Fortgeltung als erworbene und noch >lebendige Kenntnis< geworden ist (die Bekanntheit des Realen hinsichtlich des davon eigentlich bekannt Gewordenen), können wir uns im voraus vorstellig machen, was weitere Wahrnehmung hätte bringen können und müssen als zum Realen selbst gehörig.“⁹⁹ Das heißt, dass die Antizipation der ungesehenen Rückseite des Dinges auf der Typik beruht. Diese Antizipation kann entweder erfüllt oder durch weitere Erfahrung korrigiert werden. Die Übereinstimmung der Antizipation mit der früher ungesehenen Seite führt zur Bestätigung. Wenn es nicht so ist, muss diese Antizipation verändert und eine neue Typik gewonnen werden. Die neue Typik entstammt der alten und darauf basiert sie auch. Beim ersten Fall lernt man nichts Neues. Beim zweiten Fall erweitert man seinen Horizont durch die Inkongruenz von Erwartung und Wahrnehmung. Es wird bemerkt, dass die Rückseite auch anders sein kann und der Horizont wird durch die Differenz vergrößert.

Jetzt setzen wir diese Beschreibung mit Klafkis Begriff der kategorialen Bildung in Verbindung. Die Typik kann als das Elementarische und das unbekannte Ding als ein ähnlicher Fall betrachtet werden. Beim Lernen wird der ähnliche Fall im Rahmen des erworbenen Elementaren antipiziert. Das Elementare wird in dieser Situation bestätigt, aber man bemerkt auch die Differenz zwischen dem Konkreten und dem Allgemeinen, weil es nur ein ähnlicher, aber nicht der gleiche Fall ist. Diese Differenz wird von Klafki als Fülle bezeichnet und weggelassen, weil sie sich außerhalb des Raumes des Elementaren befindet. Der Schüler lernt z. B. die Eigenschaften des Tropenwaldes am Beispiel des südamerikanischen Tropenwaldes. Wenn später der afrikanische Tropenwald Thema wird, antizipiert er ihn auch unter den schon erlernten Eigenschaften des amerikanischen Tropenwalds. Wenn die Differenz unthematisch bleiben würde,

⁹⁸ G. .Buck: Lernen und Erfahrung. Stuttgart 1967, S.58.

⁹⁹ E. Husserl: Erfahrung und Urteil. Untersuchungen zur Genealogie der Logik. Redigiert und herausgegeben von L.Landgrebe. Hamburg 1948, S. 31.

würde der Schüler immer dasselbe lernen. So würde der Horizont des Schülers unverändert bleiben und die Anwendungsmöglichkeit fragwürdig. Wenn der Schüler in der Schule nur das Elementare lernt und die Differenz ausgelassen wird, dann kann er nicht selbstständig beurteilen, zu welchem Elementaren das Exemplarische gehört, weil sein Horizont nicht vergrößert wird. Oder mit der Terminologie von Roth und Scheuerl formuliert: der Schüler hat keine zureichende „Information“ oder „Fülle“.

Selbst wenn Klafki das Wesentliche des Inhalts betont durch die Frage: „Welche Anschauungen, Hinweise, Situationen, Beobachtungen, Erzählungen, Versuche, Modelle usw. sind geeignet, den Kindern dazu zu verhelfen, möglichst selbstständig die auf das Wesentliche der Sache, des Problems gerichtete Fragestellung zu beantworten?“, ist eine solche Situation nur eine Übung des Prinzips. Der Schüler lernt immer dasselbe. Der Lehrer kann natürlich im Unterricht dem Schüler einen Hinweis geben, welches Prinzip in dieser Situation angewandt werden kann, oder eine angemessene Gelegenheit schaffen, um das gelernte Prinzip einüben zu können. Doch der Schüler bleibt nicht ewig in der Schule. Er muss eines Tages ohne die Hilfe des Lehrers selbst die Entscheidung treffen. Nur den kategorialisierten Inhalt zu lernen, reicht nicht aus. Die Fülle muss sich auch in den Lerninhalt hineinziehen lassen. Das ist der Grund dafür, warum Roth die Ortsorientierung als Beispiel nennt. Um einen Ort in der Stadt zu finden, braucht man nicht nur eine bestimmte, sondern mehrere Informationen; je mehr, desto schneller kann man ihn finden. Es ist wie die Situation, in der der Schüler selbst mit einem Problem konfrontiert wird und es lösen muss. Wenn er zuvor nicht nur das Prinzip des Problems, sondern auch die darauf bezogenen Einzelheiten kennt, kann er mit Sicherheit schneller eingreifen und es lösen. Die Bemühung der kategorialen Bildung, die Lerninhalte zu exemplarisieren, erleichtert zwar das Handhaben des Inhaltsproblems, - es kommt in der Zukunft wieder vor - aber es erschwert die Möglichkeit, etwas Neues zu lernen.

Durch diese Ausführungen wird ersichtlich, dass die ursprüngliche Absicht der kategorialen Bildung nicht voll eingelöst ist. Das Problem der Lernaufgaben bleibt bestehen. Sollte der Schüler alles lernen? Oder ist es auch möglich, eine Auswahl der Inhalte zu finden, um die Lerninhaltsproblematik zu umgehen? Im Folgenden wird noch auf die Kritik Theodor Wilhelms eingegangen. Er zeigt darin einerseits die Mängel der kategorialen Bildung auf, andererseits erstellt er ein neues Auswahlkriterium.

Eine andere Kritik an der Theorie der kategorialen Bildung ist in Theodor Wilhelms Buch „Theorie der Schule“ (1967) zu sehen. Bei Roth und Scheuerl liegt das Problem der Konzeption der kategorialen Bildung darin, dass die Einzelheiten im Unterricht vernachlässigt werden. Bei Wilhelm scheinen die Mängel Klafkis Bildungsbegriff anderes zu sein. Er trägt drei Thesen vor, um die Probleme der kategorialen Bildung zu zeigen und eine ergänzende, oder sogar ersetzende Formel zu erstellen. Die erste von ihnen lautet: „Elementar“ und „fundamental“ sind keine Begriffe der Didaktik, sondern der Bildungstheorie. Nach Wilhelm bewegt sich elementarischer Unterricht vom Ganzen zu den Teilen und von den Teilen wieder zum Ganzen. Die elementaren Bestandteile indizieren zugleich „das Element“, in dem sich das Ganze bewegt, und erschließen insofern das Wesen des Ganzen am Besten.¹⁰⁰

In dieser Hinsicht müssten Schullehrpläne so angelegt sein, „dass nur Elementares und Fundamentales darin vorkommt – nur Stoffe, die einerseits einfach sind und andererseits von solcher Art, dass dem Lernenden an den Einzelheiten immer zugleich das Ganze aufgehen kann: die ganze Mathematik, die ganze Kunst, die ganze Philosophie, die ganze Politik.“¹⁰¹ Dieser Gedanke kann - nach Wilhelm - auf Pestalozzi zurückgeführt werden. Pestalozzi betrachtet das Elementare als ein didaktisches Hilfsmittel und versucht, Worte in Silben und Laute zu gliedern, die Vielfalt der Formen in Quadrate und die Quantitäten in Zählakte von Eins zu Eins zu elementarisieren.¹⁰² Dieser didaktische Versuch sei aber gescheitert, denn „die Auflösung des sprachlichen Sinnganzen in sinnlose Worte, Silben und Laute hat zwar den Kindern in Iferten besonderes Vergnügen bereitet, aber das eigentliche Sprachphänomen ging dabei in Trümmer. Auch der Wert der Elementarisierung des handwerklichen und gymnastischen Lernens (die Auflösung der Leibesbewegung in die Übung einzelner Muskeln) wurde ihm fragwürdiger.“¹⁰³ Aus diesem Grund seien die Begriffe des Elementaren und Fundamentalen nicht von der Lernsituation und den im Lernen zu bewältigenden Sachstrukturen konstruiert und als

¹⁰⁰ Th. Wilhelm: Theorie der Schule. Hauptschule und Gymnasium im Zeitalter der Wissenschaften. Stuttgart 1967, S.279.

¹⁰¹ Ebd.

¹⁰² Vgl. a. a. O., S.279f.

¹⁰³ Ebd.

Leitvorstellungen für eine Didaktik ungeeignet.¹⁰⁴

Die zweite These Wilhelms lautet: „Exemplarisch“ und „repräsentativ“ dagegen sind echte didaktische Leitvorstellungen, sie reichen aber als spezifischer Maßstab des schulischen Verfahrens nicht aus. Beide Begriffe sind ein Versuch, die Menge der Lerninhalte einzugrenzen. Sie gehören zwar zu den didaktischen Bemühungen, reichen aber nicht aus, um das Inhaltsproblem zu lösen, weil sie sich nach Wilhelm auf die traditionelle Fächerung beschränken, während sich die Wissenschaften so schnell entwickeln, dass die traditionelle Einteilung in Fächer in Frage gestellt wird. Wilhelm nennt die politische Bildung als Beispiel und betrachtet sie nicht als das Fächerübergreifende, „sondern ein im Zeitalter der Massendemokratie vordergründig gewordener neuer Erkenntnisbereich, der im neuhumanistischen Lehrplan bisher nicht vorgesehen war.“¹⁰⁵ Nach Wilhelm gilt das auch für Wirtschaft, Gesellschaft, Recht, für die Bevölkerungsentwicklung, die Mikrobiologie und die atomare Physik.¹⁰⁶ Deshalb kommt er zu der Folgerung: „Nicht das Bedürfnis, die Bildung des Individuums zu intensivieren (um dem >Pluralismus der Werteinstellungen< pädagogisch entgegen zu wirken), nötigt uns, den Traditionslehrplan insgesamt in Frage zu stellen, sondern die Tatsache, daß die Wissenschaften selbst die überlieferten Fächer als höchst ergänzungsbedürftig empfinden.“¹⁰⁷

Es zeigt, dass das auf die traditionelle Fächerung beschränkte exemplarische Prinzip hinsichtlich der Wissenschaftsentwicklung als Auswahlkriterium von Lerninhalten unzulänglich ist. Um diesen Mangel zu beseitigen, müssen die Grenzen zwischen den Fächern gelockert werden. Aus diesem Grund ist ein neues Anordnungsprinzip der Lerninhalte vonnöten. Dies macht auch den Inhalt seiner dritten These aus: Die zentrale Kategorie der Schuldidaktik ist das „Modell“. Dieser Begriff bezieht sich nach Wilhelm auf die folgenden Eigenschaften:

1) Modelle sind Modelle „von etwas“. Sie sind Hinweise auf (natürliche oder künstliche, erdachte) Originale. Das entscheidende Kennzeichen ist die gegenwärtige

¹⁰⁴ A. a. O., S.252.

¹⁰⁵ Th. Wilhelm: Theorie der Schule, a. a. O.,S.287.

¹⁰⁶ Ebd.

¹⁰⁷ Ebd.

Nichtfestgelegtheit. Es besteht zwischen Modell und Original ein produktiver Spielraum. Modelle (man denke an Baumodelle) müssen zwar „ähnlich“ sein, aber weder sind die Modelle Fotografien des Originals, noch ist die Vorstellung, die das Modell intendiert, durch dieses sklavisch festgelegt. Die spezifische Fruchtbarkeit des Denkens in Modellen besteht in diesem Spielraum. Sie unterscheidet sich von der Fruchtbarkeit des „Elementaren“ dadurch, dass das Endprodukt flexibel ist, von der des „Exemplarischen“ durch die Reduktion des Ausgangspunktes. Das Modelldenken ist auf diese Weise unerhört produktiv. Es hat eine Richtung, ohne am Ziel zu enden, und es erhält von der Zielvorstellung her fortgesetzt neue Impulse.¹⁰⁸

2) Modelle sind Verkürzungen. Sie enthalten „nicht alles“. (Im Baumodell fehlen die Fenster, auf der Landkarte die Bäche und Dörfer, ein poetisches Modell enthält die Formen, nicht die Gehalte.) Sie sind nicht perspektivische Verkleinerungen, sondern akzentuierte Interpretationen der Grenzen. Dergestalt stehen Modelle mitten zwischen Anschaulichkeit und Abstraktion. Sie setzen die Phantasie in Bewegung und verhindern zugleich das Ableiten ins Phantastische. Der Verkürzungseffekt lenkt die Aufmerksamkeit auf die Relation von Modell und Original und zeigt, dass Maßstabsänderungen auch den Inhalt verändern. Durch das Modell wird das Vorstellkönnen mehr beansprucht als das logische Denken.¹⁰⁹

3) Modelle sind nicht aus sich selbst eindeutig. „Sie erfüllen ihre Repräsentations und Ersetzungsfunktion immer nur für bestimmte Subjekte unter Einschränkung auf bestimmte gedankliche oder tatsächliche Operationen und innerhalb bestimmter Zeitspannen.“ Modelle werden auf Grund subjektiver Erfahrungen und Einsichten entworfen. Es gibt vom gleichen Zielbild mehrere „zutreffende“ Modelle.¹¹⁰

Trotz der erwähnten Merkmale erklärt Wilhelm nicht, wie der Modellbegriff konkret in Unterricht umgesetzt werden kann. Man kann nur ein Beispiel finden in seiner Betrachtung des Modells als Modernisieren des Vergangenen.¹¹¹ Das „großstädtische Zusammenleben“ wird als ein Modellfall bezeichnet. Bei dem Thema geht es nicht nur

¹⁰⁸ Th. Wilhelm: Theorie der Schule, a. a. O., S. 289.

¹⁰⁹ A. a. O., S. 290f.

¹¹⁰ A. a. O., S. 290.

¹¹¹ Ebd.

um das heutige Leben in den Großstädten, sondern man kann auch auf das Rom des dritten Jahrhunderts zurückgreifen, weil es sich auch auf das Modell bezieht. Das heißt, dass die Ergebnisse aus verschiedenen Zeiträumen mit Hilfe desselben Modells betrachtet und miteinander verbunden werden können. Für die verschiedenen Fächer ist es dann möglich, anhand des Modells den fächerübergreifenden Inhalt herauszufinden.

Hier ist der Unterschied des Modells zur kategorialen Bildung zu sehen. Das Modell funktioniert zwar wie das Exemplarische als Reduktion der Stoffe. Dieser reduzierte Teil kann sich wieder auf einen Teil anderer Lernbereiche beziehen. Die Verbindung zwischen verschiedenen Fächern wird durch das Modell ermöglicht. Deshalb erzeugt das Modell immer neue Impulse, um andere Inhalte hineinzuziehen. Dies macht den aufschließenden Charakter des Modells aus, er entstammt dem Inhalt selbst. Es wird nicht wie bei der kategorialen Bildung das wechselseitige Erschlossensein von Subjekt und Objekt betont. Man kann andererseits durch die aufschließende Funktion des Modells erkennen, dass die Einzelheiten, die in der kategorialen Bildung nicht exemplarisiert werden können und als Stofffülle betrachtet werden, in ein anderes Modell aufgenommen werden. Aus diesem Grund werden die Einzelheiten zum Teil des Lerninhalts. Wilhelm sagt: „Im Modell sind die Einzelheiten eingelagert in den konkreten Situationszusammenhang. Die konkrete Situation, die den >Teilen< ihre Funktion zuweist, hält sie in der richtigen Relation.“¹¹² Deshalb gewinnt die Einzelheit ihre Bedeutsamkeit in dem Modell zurück und wird unübersehbar. Im Vergleich zum Modell bietet das Exemplarische nur einen konkreten Fall an und dieser zu gewinnende Lerninhalt ist unflexibler als der vom Modell gelieferte Inhalt. Es reicht als ein Auswahlkriterium für Lerninhalte in der heutigen Gesellschaft nicht aus. Deshalb scheint die kategoriale Bildung durch das Modell ersetzbar zu sein.

Trotz Wilhelms Bemühungen kann aber nicht festgestellt werden, dass die Lernstoffproblematik dadurch restlos lösbar wird und das exemplarische Prinzip durch das „Modell“ ersetzbar ist. Denn zuerst muss das fächerübergreifende Unterrichtsprinzip mit der Lerninhaltssystematik konfrontiert werden. Das bedeutet, es muss festgelegt

¹¹² Ebd.

werden, in welchen Zusammenhängen die Modelle stehen. Anschließend müssen die folgenden Fragen beantwortet werden: 1). Welche Modelle und warum diese in den Unterricht eingeführt werden? 2). Wer trifft die Entscheidung darüber? 3). Es ist noch offen, ob die unexemplarisierbaren Inhalte in verschiedene Modelle integrierbar sind, weil ein Modell auch eine Reduktion von der Zahl der Gegenständen ist. Hinsichtlich dieser offenen Frage ist es schwer zu behaupten, das exemplarische Prinzip sei durch den Begriff „Modell“ als Anordnungsprinzip für Lerninhalte ersetzbar.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass das Problem kategorialer Bildung darin liegt, dass sie die Funktion des Exemplarische überschätzt und die der darin enthaltenen Einzelheiten vernachlässigt. Das Exemplarische bietet zwar einen Zusammenhang der Lerninhalte an, um dem Schüler dazu zu verhelfen, eine Einsicht in die Stofffülle zu gewinnen. Diese erschließende Funktion des Objekts kann aber begrenzt werden, wenn nur die Prinzipien vermittelt werden. Denn der Schüler muss auch die Besonderheiten des Gegenstandes, nämlich die unexemplarisierbaren erwerben. Dann mag er seinen Horizont vergrößern und später selbständig beurteilen, welche der gelernten Prinzipien auf welche Einzelfälle angewendet werden dürfen. Deshalb zeigt der Einbeziehung der Themen in die Lerninhalte, dass die Konzeption der kategorialen Bildung revidiert werden muss. Die revidierte Auffassung der kategorialen Bildung basiert zwar auf dem Exemplarischen, nimmt aber auch Rücksicht auf die Einzelheiten, die im Unterricht das Exemplarische ergänzen. Sie bildet deshalb eine Basis für das Weiterlernen eines Schülers und die Vertiefung seiner Kenntnisse. Umgekehrt kann die Fragestellung oder Untersuchung zur inhaltlichen Erweiterung des Objekts führen. Die Vergrößerung des Horizonts des Lernenden ist deshalb durch die Aufnahme der Differenz, nämlich die der Einzelheiten, nicht nur durch die der Prinzipien, realisiert. So kann die revidierte Konzeption der kategorialen Bildung als ein Auswahlkriterium für Lerninhalte funktionieren und die Unzulänglichkeit der Bildungstheorie Klafkis aufgehoben werden.

Die Einbeziehung der Einzelheiten in die Lerninhalte könnte zu dem Einwand führen, dass das Problem der Stofffülle wieder unlösbar wird, weil der Schüler alles lernen müsste. Hinsichtlich dieser Kritik kann man nur sagen, dass es unmöglich ist und eine Überforderung für die Schule ist, das ganze Wissen kategorial zu erwerben, weil die Entwicklung des Wissens, wie schon erwähnt, so rasant ist, dass sie den Terminus

„lebenslanges Lernen“ populär macht. Was in der schulischen Erziehung gelernt wird, ist deshalb nur eine Anfangsphase des Lernens, die eine Basis für das Weiterlernen bildet. Im Hinblick auf die Entwicklung des Wissens ist andererseits das Erlernen der im Exemplarischen enthaltenen Einzelheiten noch notwendiger, denn der Schüler kann später die Differenz zwischen dem Gelernten und dem zu Lernenden erkennen und selbständig weiteres Wissen erwerben.

Anhand der obigen Erörterungen kann man zum Schluss kommen, dass eine revidierte Konzeption der kategorialen Bildung die Problematik der Bildungstheorie Klafkis aufheben kann. Seine Wende zu kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft war aber nicht das Ergebnis seiner Aufmerksamkeit gegenüber den oben erwähnten Defiziten seiner Konzeption der kategorialen Bildung, sondern die Antwort auf die Kritik, die kategoriale Bildung vernachlässige die sozialen Einflüsse auf die Lerninhalte. Dies wird in den folgenden Kapiteln näher erläutert.

3. Die soziale Kritik am Konzept der kategorialen Bildung und die Wende zur Politik

Im letzten Kapitel wurde die Bedeutung der kategorialen Bildung formuliert und ihre Problematik als Anordnungsprinzip von Lerninhalten erwähnt. Das Anliegen dieses Kapitels ist es, die Kritik am Konzept der kategorialen Bildung weiterzuführen. Die Mängel der ersten Fassung der Bildungstheorie Klafkis werden dadurch gezeigt (3.1.) und abschließend seine Hinwendung zur politisch orientierten Bildung erörtert (3.2.). Eine kurze Zusammenfassung (3.3) schließt sich an.

3.1. Kritik am Konzept der kategorialen Bildung im Kontext der Sozialkritik

Die Kritik am Konzept der kategorialen Bildung aus gesellschaftspolitischer Sicht setzte schon früh ein. Peter Roeder veröffentlichte 1961 in der Zeitschrift „Die deutsche Schule“ eine Buchbesprechung zu Klafkis Werk „Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung“. Darin stellt Roeder zwei Fragen, die die Basis seiner Bewertung bilden: „1. Innerhalb welcher Grenzen kann eine derartige Problemgeschichte Einsichten erbringen, die für eine neu zu formulierende Theorie verbindlich sind? 2. Was leistet der hier vorgeschlagene Bildungsbegriff und welche Schwierigkeiten bietet er?“¹ Die beiden Fragen können auch so umformuliert werden: Kann die kategoriale Bildung sowohl historisch als auch systematisch gerechtfertigt werden? Diese Art der Kritik entspricht der Vorgehensweise Klafkis, der in seiner Dissertation zuerst auf die herkömmlichen Bildungstheorien zurückblickt und dann seinen eigenen Bildungsbegriff erstellt. Der erste Teil ist historisch, der zweite systematisch. Roeders Kritik konzentriert sich deshalb auf diese zwei Teile.

¹ P. Roeder: Bemerkungen zu Wolfgang Klafkis Untersuchungen über „Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung“. In: Die Deutsche Schule, 53 (1961), S.573.

Was den historischen Teil angeht, so kritisiert Roeder, dass Klafkis Begriff der kategorialen Bildung den historischen Hintergrund der Pädagogen ausklammert. Er hält dagegen, dass die Gedanken der klassischen Pädagogen nicht nur ihrer wissenschaftlichen Absicht, sondern auch dem historischen und gesellschaftlichen Hintergrund entsprechen. Er nimmt Diesterwegs Betonung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts als Beispiel. Diesterwegs Entscheidung entspringt seiner Überzeugung, dass der Mensch vor allem denkend zu seiner Bestimmung gelange. Das sei das Votum für das Individuum und stehe in greifbarem Zusammenhang mit allgemein praktizierter Unterdrückung jeder Spontaneität.² Das bedeutet, dass diese didaktische Entscheidung nur in ihrem historischen und gesellschaftlichen Zusammenhang verständlich wird. Obwohl Klafki die Entwicklung der traditionellen Bildungstheorien untersucht, betrachtet er den Zusammenhang zwischen der historischen Analyse und den vorgetragenen Theorien als Nebensache. Sein Ziel liegt vielmehr darin, eine Bildungstheorie aufzubauen und die Mängel der vergangenen Konzeptionen zu vermeiden. Dieser Versuch ist nach Roeder tautologisch, weil der Begriff der kategorialen Bildung schon vor der Analyse der Geschichte als Ergebnis eben dieser Geschichte vorliegt.³ Dagegen ist die Geschichte nach Roeder das Gemeinsame, und nur durch sie kann man den eigentlichen Gedanken der Pädagogen verstehen. Die kategoriale Bildung wird wegen der Vernachlässigung der historisch-gesellschaftlichen Dimension von Roeder als übergeschichtlich bezeichnet und diese Bildungstheorie als Postulat einer verspäteten Transzendental-Philosophie.⁴ Eine solche Vernachlässigung der historisch-gesellschaftlichen Faktoren könnte nach Roeder auch in die Gefahr geraten, den gesellschaftlichen Hintergrund des Lernenden zu vernachlässigen und ihn als selbstverständlich zu betrachten. Das Problem ist in Klafkis Didaktikgedanken für die Oberstufe der Volksschule und die Berufsschule sowie die Volkshochschule zu sehen. Klafki behauptet, dass eine Lebenswirklichkeit ein bestimmtes Weltbild erzeugt. Der Lernende versteht und interpretiert den Lerninhalt von diesem Weltbild aus. Deshalb ist es die Aufgabe der Didaktik, eine für die verschiedenen

² Vgl. a. a. O., S.573.

³ A. a. O., S. 577.

⁴ Vgl. a. a. O., S. 573ff.

Schultypen passende didaktische Grundlage und schließlich die entsprechenden Lerninhalte herauszufinden.⁵ Das Problem liegt nach Roeder aber gerade darin, dass die gesellschaftliche Schicht des Schülers als der Ausgangspunkt der Didaktik betrachtet wird. Denn was der Schüler im Laufe des Lernprozesses erlernen soll, ist nur die auf seine Lebenswelt bezogene Erkenntnis, die durch die Lebenserfahrung des Schülers begrenzt ist. Das legt die gefährliche Konsequenz nahe, die bestehende Aufteilung der Gesellschaft durch die Schichtung der Bildungswege noch weiter zu verfestigen.⁶ Das heißt, dass der zur kategorialen Bildung zugehörige Lernprozess zur Reproduktion des gesellschaftlichen Status führt.

Der andere Mangel des Konzepts der kategorialen Bildung in der systematischen Dimension besteht in dem exemplarischen Prinzip. Was dem Schüler als exemplarisch vermittelt wird, ist nach Klafki der Zugang zum Allgemeinen. Das Allgemeine ist nicht aus den Einzelheiten ableitbar. Es kann durch die „kategoriale Anschauung“ gewonnen werden. Für Roeder ist diese Terminologie sowohl undeutlich als auch „mystisch“.⁷ Er verneint, dass das, was der Schüler von dem exemplarisierten Inhalt erwirbt, einfach durch die „kategoriale Anschauung“ erreicht werden kann. Roeder nimmt das Erlernen der Merkmale des Kunststils der Gotik als Beispiel. Um die Eigenschaften dieses Stils zu klären, kann der Lehrer einen gotischen Dom dem Schüler als ein Exemplarisches zeigen. Bei der Besichtigung des Domes sagt der Lehrer dem Schüler aber nur, dass das eine gotische Kirche sei und die gotische Baukunst vergegenwärtige. Wenn er das Exemplarische nur so darstellt und nichts über den Grund erklärt, warum das Gebäude als ein gotischer Bau angesehen werden kann, dann ist fragwürdig, ob der Schüler durch die Anschauung des Domes einen Einblick in die Eigentümlichkeit der Gotik gewinnen kann. Es fehlt die Erklärung des Lehrers und der Gegenstand wird nur mit Hilfe der vergangenen Erfahrungen des Schülers und somit unzureichend erfasst.⁸ Diese Kritik stellt die Eigenschaft des „Allgemeinen“ in Frage. Roeders Auffassung nach ist das „Allgemeine“ ein Ergebnis der Gesellschaftsentwicklung, es ist sozial vermittelt und

⁵ A. a. O., S. 575f.

⁶ A. a. O., S.576.

⁷ A. a. O., S.579f.

⁸ Vgl. a. a. O., S.580.

determiniert. Es ist keineswegs übergeschichtlich. Nach Roeder ist deshalb das Phänomen „gotischer Dom“ - von Goethes Zeitgenossen gesehen - nichts als ein barbarisch zusammengesetzter Haufen von Steinen. Die Sichtweise eines Gegenstandes ist nicht nur durch den Gegenstand selbst, sondern zugleich durch unsere gesamte geschichtliche Erfahrung bedingt.⁹

Die Kritik Roeders kann so zusammengefasst werden, dass das Konzept der kategorialen Bildung sowohl in seinem historischen als auch im systematischen Teil den geschichtlich-gesellschaftlichen Faktor vernachlässigt. Deshalb kann die Kritik Roeders auf die übergeschichtliche Eigenschaft der kategorialen Bildung und die Vernachlässigung der historisch-gesellschaftlichen Dimension zurückgeführt werden.

In derselben Zeitschrift veröffentlichte Klafki seine Antwort auf Roeders Kritik. Hinsichtlich des historischen Teil seiner Darstellung gibt Klafki zu, dass die Beziehung zwischen der soziologischen und der pädagogischen Forschung in seiner Bildungstheorie nicht deutlich ausgedrückt wird. Dies bedeutet aber nicht, dass sie keine wichtige Rolle spielt. Klafki zitiert einen Satz des von Roeder besprochenen Buches „Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung“, um zu beweisen, dass er die historisch-gesellschaftliche Dimension im Erziehungsprozess nicht vernachlässigt: „Man müsste die konkrete geistig- gesellschaftliche Lage und besonders die spezifische Bildungssituation einer Menschengruppe kennen, um zu begreifen, warum bestimmte Inhalte gerade unter diesen Menschen als Bildungsinhalte, Bildungswerte galten, andere nicht.“¹⁰

Er fügt in dieser Gegenkritik auch die folgenden Sätze seiner Bildungstheorie hinzu, um zu zeigen, dass er die Bedeutsamkeit des sozialen Faktors in der kategorialen Bildung bemerkt: „Daß aber die Beziehung auf die >jeweilige Lebenswirklichkeit<, aus der sich die Unterschiede der einzelnen Bildungsstufen ergeben, nicht als Beschränkung auf die gesellschaftliche Schicht und die gegenwärtige Lebenssituation, aus der die Schüler einer Schulart vorwiegend kommen (- eine solche Homogenität der sozialen Herkunft der Schüler bestimmter Schularten gibt es heute ja ohnehin nur bedingt -), sondern als

⁹ A. a. O., S.581.

¹⁰ W. Klafki: Zu Peter Roeders „Bemerkungen...“. In: Die Deutsche Schule, 53 (1961), S.588.

vorwegnehmende und damit immer nur vorläufige Bezugnahme auf die von den Schülern selbst allmählich ins Auge zu fassende zukünftige Lebens- und Berufswirklichkeit gemeint war, sollte meinen Ausführungen noch zu entnehmen sein.“¹¹

Außer dieser Betonung des sozialen Faktors behauptet Klafki, dass das implizierte Verhältnis in seiner Forschungsmethode zu finden ist. Er nennt seine Methode „das historisch-systematische Verfahren“. Mittels dieses Verfahrens behandelt er die Geschichte der traditionellen Bildungstheorien in Hinsicht auf das heute dringlich zu lösende Problem. Das bedeutet, dass das Problem seine Geschichte hat und es von ihr mitbedingt ist. Der Rückblick in die Geschichte bedeutet für Klafki nicht nur zu untersuchen, welche Hintergründe und Motive in der eigenen Fragestellung oder in der zur Debatte stehenden Situation nachwirken, sondern dadurch auch die Lösung des gegenwärtigen Problems zu finden.¹² Deshalb deutet Klafki an, dass das Problem, nicht er selbst, entscheidet, welcher Teil der traditionellen Bildungstheorien sich in die Diskussion hineinziehen lässt. Die kategoriale Bildung ergibt sich aus einem solchen Forschungsprozess und entstammt nicht dem Entwurf Klafkis. Sie ist nichts anderes als der aus der Problemgeschichte herausgearbeitete systematische Entwurf selbst.¹³ Der Begriff „kategoriale Bildung“ ist aufgrund dieser Eigenschaft kein tautologischer Begriff. Er enthält, aus historischer Sicht, auch die gesellschaftliche Bedeutung der Lerninhalte und darf deshalb nicht als übergeschichtlich angesehen werden.

In dem systematischen Teil seiner Antwort verteidigt Klafki seine „kategoriale Anschauung“. Nach Klafki wurzelt Roeders Kritik in der Verkennung des Sinnes der Begriffe „Phänomen“ und „Phänomenalität“. Die meisten Zeitgenossen Goethes betrachteten eine gotische Kirche als einen barbarisch zusammengesetzten Haufen von Steinen. Klafkis Auffassung nach liegt das Problem nicht im Objekt selbst, sondern darin, dass sie des Phänomens, das wir in der Stilbetrachtung heute „gotisch“ nennen, überhaupt noch nicht ansichtig geworden sind.¹⁴ So wird gezeigt, dass die Phänomenalität das Phänomen rechtfertigt und sie kein Ergebnis der historischen

¹¹ Vgl. a. a. O., S. 584.

¹² Ebd.

¹³ Vgl. a. a. O., S.586f.

¹⁴ A. a. O., S.593.

Entwicklung ist. Die kategoriale Bildung enthält sowohl die historisch-gesellschaftliche als auch die übergeschichtliche Dimension.

Klafkis Replik ist für Roeder weiter diskussionsbedürftig. In einem späteren Aufsatz „Zur Problematik der historisch-systematischen Methode“ (1962) in der Zeitschrift „Die Deutsche Schule“ versucht er erneut zu zeigen, dass Klafkis Konzept der kategorialen Bildung den historisch-gesellschaftlichen Faktor nicht berücksichtigt. Er bezweifelt daran, dass die Bildungstheorie sich aus der Geschichte ergeben kann. Vielmehr behauptet Roeder, dass nur dann, wenn Klafki einen geschichtsneutralen Maßstab hat, er entscheiden kann, welche Aspekte der schon vorhandenen Bildungstheorien für das Konzept der kategorialen Bildung in Betracht kommen (nachdem Klafki sie entsprechend modifiziert hat). Das Entscheidungskriterium ist deshalb Klafkis Bildungstheorie.¹⁵

Anschließend zitiert Roeder aus Klafkis Aufsatz „Die Stufen des pädagogischen Denkens. Ein Beitrag zur methodologischen Problem der Pädagogik“ (1954)¹⁶, um zu belegen, dass Klafki davon ausgeht, dass allgemein gültige Aussagen auf der Stufe der Erziehungsphilosophie möglich seien.¹⁷ So wird die Verteidigung Klafkis von Roeder als ungültig bezeichnet und er sieht die kategoriale Bildung weiterhin als übergeschichtlich an. Darüber hinaus betont Roeder die Notwendigkeit der empirischen Forschung. Nach seiner Auffassung kann man mittels empirischer Forschung feststellen, ob ein Prinzip durch das Exemplarische gelernt wird und was der Schüler durch die sogenannte kategoriale Anschauung eigentlich erlernt.¹⁸ Die Bedeutsamkeit der empirischen Forschung ist später tatsächlich von Klafki berücksichtigt und in seinen neuen Ansatz aufgenommen worden.

So kann die Auseinandersetzung zwischen Klafki und Roeder zusammengefasst werden. Roeders Kritik an der kategorialen Bildung als einem übergeschichtlichen Bildungsbegriff bleibt nach Eva Matthes nicht wirkungslos. Nach Matthes spricht Klafki in der zweiten, überarbeiteten Auflage des von Roeder kritisierten Werkes nicht mehr

¹⁵ Vgl. P.- M. Roeder: Zur Problematik der historisch-systematischen Methode. In: Die Deutsche Schule, 54 (1962), S.40.

¹⁶ W. Klafki: Die Stufen des pädagogischen Denkens.... In: Bildung und Erziehung 7 (1954), S. 295.

¹⁷ Vgl. P.-M. Roeder: Zur Problematik der historisch-systematischen Methode, a. a. O., S.41f.

¹⁸ Vgl. a. a. O., S.43f.

vom „Übergeschichtlich-Elementaren“, sondern von „Kategorialen Voraussetzungen geistiger Aneignung“, da er den Begriff „übergeschichtlich“ nun für missverständlich hält. Klafki betrachtet zwar die Grundbegriffe oder die Grundkategorien ursprünglich als Entdeckungen zu bestimmten Zeitpunkten der Geschichte und diese werden ständig korrigiert. Ein Positionswechsel bleibt aber aus, weil er im Wesentlichen eben doch einer übergeschichtlichen Bildungstheorie den Vorzug gibt.¹⁹ Eine allgemein gültige Bildungstheorie aufzubauen und dabei auch die historisch-gesellschaftliche Dimension zu berücksichtigen, bleibt das Ziel der kategorialen Bildung.

Trotz Klafkis Bemühung, die Unzulänglichkeit seines Konzeptes der kategorialen Bildung zu kompensieren, bleibt die Frage des sozialen Faktors noch ungelöst. Dies wird in der Dimension des Schülers und der der Gesellschaft deutlich. Im Hinblick auf die Lernenden betont Klafki, dass die nach dem Konzept der kategorialen Bildung angeordneten Lerninhalte die Eigenschaft haben, dass sie von der Lebenswelt des Schülers ausgehen und dadurch seine Lernmotivation erwecken. Es setzt voraus, dass die bestehende gesellschaftliche Situation des Schülers als selbstverständlich betrachtet wird und die Lerninhalte gemäß seiner sozialen Herkunft organisiert werden. Dies ist auch in Klafkis didaktischer Analyse zu sehen. In dieser Hinsicht erörtert Klafki zwar in seiner Replik, die Lerninhalte sollten nicht von der Lebenswelt der Lernenden begrenzt werden, es ist aber ungewiss, wie diese Einschränkung in der kategorialen Bildung vermeidbar ist. Klafkis Aussage scheint nur eine Ergänzung zu sein und bleibt am Rand seiner Bildungstheorie.

Außerdem kann die Betrachtung der sozialen Situation des Lernenden als selbstverständlich und als Ausgangspunkt des Unterrichtsentwurfs dazu führen, dass kategoriale Bildung vorteilhaft für eine autoritäre Gesellschaft ist. Denn ein Herrscher kann die Ideologie durch das Exemplarische manipulieren und sie dann als erstrebenswert bezeichnen. Das ist auch im Anordnungsprinzip von Lerninhalten zu sehen. Klafki betont dort zwar beim Erwerb des Klassischen die Erweckung des Bewertungsbewusstseins des Schülers, weil das Klassische seine Grenze in der

¹⁹ Vgl. E. Matthes: Von der geisteswissenschaftlichen zur kritisch-konstruktiven Pädagogik und Didaktik. Bad Heilbrunn 1992, S.30.

gegenwärtigen Situation hat; er betrachtet aber die heutige Situation als selbstverständlich und als den Bewertungspunkt. Die sozialen Situationen in verschiedenen Gesellschaften waren aber unterschiedlich. Welche Form der Gesellschaften (z.B. eine Demokratie oder Diktatur) die Bedingung eines solchen Maßstabs erfüllen könnte, bleibt noch unklar. Wegen dieser Ambivalenz kann deshalb auch eine autoritäre Gesellschaft als eine Rahmenbedingung fungieren, mit der die Lerninhalte nachgeprüft und gerechtfertigt werden. Dies zeigt die Defizite, die in der Vernachlässigung der sozialen Dimension wurzeln.

Diese von der Perspektive der Soziologie und der Politik ausgehenden Kritikpunkte weisen darauf hin, dass dem Konzept der kategorialen Bildung die gesellschaftliche Dimension fehlt. Obwohl Klafki sie zunächst in den oben erwähnten Aufsätzen zurückwies, bestätigte er diese Defizite der kategorialen Bildung in einem späteren Gespräch. In einem Interview stellte Karl Christoph Lingelbach die Frage, ob Roeders Kritik zutrifft, dass die kategoriale Bildung zu stark die Bildungsinhalte sowie das Auswahlkriterium betont und die gesellschaftlichen Faktoren, die den schulischen Erziehungsprozess beeinflussen, in den Hintergrund gedrängt werden.²⁰ Klafki sah diese Kritik als berechtigt an und erklärte: „Von daher erklärt sich meines Erachtens die Treffsicherheit seines (Roeders. Ch.) Argumentes: Meine Theorie der kategorialen Bildung und des Elementaren sei zu einseitig auf den >inneren Kreis< pädagogisch-intentional angestrebter und vermittelter Bildungsvorgänge bezogen, sie vernachlässige den Zusammenhang mit all jenen Beeinflussungs- und Lernvorgängen, die sich außerhalb pädagogisch beabsichtigter Lernprozesse abspielten.“²¹

In dieser Auseinandersetzung ist ein Schwerpunkt der Debatte zwischen Klafki und Roeder zu sehen. Roeders Kritik geht von der Sozialgeschichte aus und zeigt, welches Problem in der Theorie der kategorialen Bildung liegt. Klafkis Antwort ist ein Versuch, das gesellschaftliche Moment in seiner Bildungstheorie klarzumachen.

Es kann anhand dieser Auseinandersetzung festgestellt werden, dass Klafki das Defizit in seiner Bildungstheorie bemerkt. Welcher neue Bildungsbegriff eingeführt, oder welche

²⁰ Vgl. W. Klafki im Gespräch mit K. C. Lingelbach. In: Kontinuität und Traditionsbrüche in der Pädagogik. Hrsg. von H. B. Kaufmann, W. Lütgert, T. Schulze. Weinheim 1991, S.171.

²¹ A. a. O., S. 174.

Bildungstheorie aufgebaut werden sollte, um das diskutierte Problem zu bewältigen, ist noch unklar. Dennoch zeigt Klafki die Veränderungsspur seines Bildungsbegriffs in einer Besprechung von Roeders Buch „Erziehung und Gesellschaft. Ein Beitrag zur Problemgeschichte unter besonderer Berücksichtigung des Werkes von Lorenz von Stein.“(1968). Nach Klafki betont Roeder zwar das historische Verhältnis von Gesellschaft und Erziehung, aber „die systematische Frage, wie sich das viel erörterte Verhältnis von Pädagogik und Soziologie, insbesondere für die pädagogische Theoriegeschichte, im Lichte der roederischen Untersuchung darstellt, ist durch die vorliegende Schrift gewiß noch nicht gelöst, aber sie läßt sich auf dem Hintergrund einer bislang fehlenden großen problemgeschichtlichen Untersuchung fundierter erörtern.

Zusammenfassend wird man sagen dürfen, daß sie mit ihren Ergebnissen nicht nur eine Lücke in der erziehungswissenschaftlichen Literatur schließt, sondern daß sie vor allem methodische Zugänge zu fruchtbaren neuen Problemstellungen auf dem Grenzgebiet zwischen Pädagogik, Soziologie und Politologie eröffnet.“²² Wenn man diese Formulierung mit Klafkis neuer Bildungstheorie vergleicht, die sich an der Gesellschaft und der Politik orientiert, ist diese Besprechung ein Vorzeichen der Wende in seiner Bildungskonzeption. Die Gründe für die Veränderung liegen nicht nur in der Problematik der Bildungstheorie und der Didaktik, sondern sie drücken die Bemühung aus, eine zeitgemäße Bildungstheorie aufzubauen.

3.2. Klafkis politisch-kritische Wende

Klafkis Positionswechsel bezieht sich nicht nur auf die theoretische Unzulänglichkeit seiner Bildungstheorie, sie verdankt sich einer politisch-sozialen Um- und Neuorientierung seit Mitte der 60er Jahre. Das zeigen das Gespräche und die Interviews. In dem Gespräch mit Lingelbach nennt Klafki die Gründe für seiner Wende zur gesellschaftlichen Ideologiekritik: die Teilnahme an dem Hofgeismarer Arbeitskreis, die Impulse der Studentenbewegung, die Bernstein-Lektüre und die Auseinandersetzung mit

²² W. Klafki: Erziehung und Gesellschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, 14 (1968), S.310.

bildungsökonomischen Ansätzen, die zunehmenden Kontakte zu Wolfgang Abendroth, Heinz Maus und Werner Hofmann sowie die Gründung des Bundes Demokratischer Wissenschaftler.²³ Es werden nicht alle Faktoren ausführlich diskutiert, sondern nur die für die folgende Arbeit wesentlichen, nämlich die Kontakte mit den Soziologen und die Studentenbewegung weiter erörtert.

Der Hofgeismarer Arbeitskreis entstammt einer Gruppe von jüngeren Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern sowie Soziologen, die seit 1960 jährlich einmal oder zweimal von der Leiterin des Comenius-Instituts, Ingeborg Röbbelen, eingeladen wurden und über die Probleme der Gesellschaft und Erziehung diskutierten. Die meisten Teilnehmer waren damals an Pädagogischen Hochschulen oder Universitäten tätige pädagogische und soziologische Assistenten oder Dozenten.²⁴ Durch die Kontakte und den Gedankenaustausch mit ihnen versucht Klafki, den gesellschaftlichen Aspekt in die Erziehung einzubeziehen. Aber nicht alle soziologischen Ansätze, sondern nur die an die kritische Theorie anknüpfenden Gedanken werden von ihm akzeptiert. Trotzdem ist für ihn die Aufnahme der Soziologie in die Diskussion über die Erziehung eine Veränderung, weil die Soziologie im Konzept der kategorialen Bildung bisher keine wichtige Rolle spielte und Klafki zuvor ihre Forschungsausrichtung als deskriptiv-analytisch betrachtete, die er als die generelle Tendenz in der damaligen Soziologie erfasste. In dieser Hinsicht schien die deskriptiv-analytische Forschungsrichtung, sogar die Theorie Helmut Schelskys, von Klafkis geisteswissenschaftlichem Hintergrund aus gesehen, pädagogisch wenig relevant zu sein.²⁵ Nur die an der Gesellschaftskritik orientierten soziologischen Ansätze werden von Klafki in den neuen Bildungsbegriff aufgenommen.

Ein anderer wichtiger Faktor ist die Studentenbewegung. Nach Masthoff war ihre Ursache vor allem in den schlechten Studienbedingungen zu sehen. Diese universitären Missstände waren z. B. Überfüllung der Hochschulen, zunehmende Stofffülle, eine trotz meist formeller studentischer Selbstverwaltung hierarchische Universitätsstruktur, kontrolliert-patriarchalische Ordinarienherrschaft, mangelnde Einflussmöglichkeiten der

²³ Vgl. W. Klafki im Gespräch mit K. C. Lingelbach, a. a. O., S.184f.

²⁴ Vgl. a. a. O., S.173.

²⁵ A, a. O., S.184.

Studenten auf die Organisation ihrer Lernprozesse usw.²⁶

Diese Probleme zeigten für die oppositionellen Studenten nicht nur die Reformbedürftigkeit, vielmehr verkörperten sie den undemokratischen Zustand an den Hochschulen, so dass die anachronistische Struktur der halbfeudalen Ordinarienuniversität für die Studenten zum Symbol der überholten Ordnung der Gesellschaft überhaupt wurde.²⁷ Das heißt, dass die Studentenbewegung nicht nur gegen die Hochschulpolitik, sondern auch gegen die außeruniversitäre Umwelt bzw. die autoritäre Gesellschaft protestierte. Beide sind miteinander verbunden und es ist unumstritten, dass hochschulpolitische Demokratisierungsprozesse nicht losgelöst von entsprechenden Entwicklungen im gesamtgesellschaftlichen Strukturbereich denkbar sind.²⁸ Das war auch der Grund, warum sich die Studenten mit der Gewerkschaft zusammenschlossen, um den Protest gegen die Einführung der Notstandsgesetze zu organisieren. Am 29. März 1968 gründeten Vertreter der Assistentenschaft von 42 Hochschulen in Marburg (dem Hochschulort Klafkis) die Bundesassistentenkonferenz, um ihre Interessen effektiver verfolgen und eine Hochschulreform zügig voranbringen zu können. Sie forderten, in allen Gremien der akademischen Selbstverwaltung vertreten zu sein und dort über ein uneingeschränktes Stimmrecht zu verfügen.²⁹

Gegen eine solche Demokratisierung der Universitäten wendete sich eine Gruppe konservativer Professoren am 17. April 1968 in einer eigenen Erklärung, dem „Marburger Manifest“. Sie argumentierten, eine Übertragung des parlamentarischen Aufbaus auf die Universitätsstruktur habe die Beschränkung der Freiheit von Forschung und Lehre und damit eine Verkümmern der Universitäten zur Folge. Die Vertretung der unterschiedlichen Gruppierungen in den Organen zur Selbstverwaltung der Hochschulen hätte nach dem Maßstab ihrer Sachkompetenz und Verantwortung zu erfolgen. Bis zum 18. Juni wurde das Manifest von mehr als 1500 Professoren und Dozenten von verschiedenen Hochschulen und Universitäten unterzeichnet. Das waren

²⁶ Vgl. R. Masthoff: Antiautoritäre Erziehung. Darmstadt 1981, S.10.

²⁷ A. a. O., S.10f.

²⁸ Ebd.

²⁹ W. Kraushaar: 1968. Das Jahr, das alles verändert hat. München 1998, S.91.

etwa 15 Prozent aller Hochschullehrer.³⁰

Im Vergleich dazu führten 89 Studierende in Marburg vom 19. bis 20. Mai 1968 unter dem Motto „Hunger im Bauch ist besser als Notstand im Land“ im Saal der Evangelischen Studentengemeinde einen 48 Stunden dauernden Hungerstreik gegen die Einführung der Notstandsgesetze durch.³¹ So verwickelte sich die Studentenaktion in den gesellschaftlichen Zusammenhang und beeinflusste nicht nur Klafki, sondern auch die Reform des Bildungswesens. Das bedeutet nicht, dass die Politik der Bildungsreform mit der Studentenbewegung anfang. Vielmehr war sie schon im Gange und sie war nicht nur auf das Schulsystem beschränkt, sondern reichte von der fröhschulischen Erziehung bis zur beruflichen Weiterbildung. Wichtige Beratungsgremien wie der „Deutsche Ausschuss“ für das Erziehungs- und Bildungswesen (1953-1965) und der auf ihn folgende „Deutsche Bildungsrat“ (1965-1975) existierten schon vorher. Die Aufgabe des oben genannten Ausschusses war es, die Entwicklung des deutschen Erziehungs- und Bildungssystems zu beobachten sowie geeignete Vorschläge dazu zu formulieren. Zu den von ihm verabschiedeten bedeutsamen Empfehlungen und Gutachten zählten z.B. der „Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemein bildenden öffentlichen Schulwesens“ (1959), die „Empfehlungen zum Aufbau der Hauptschule“ (1964) und das „Gutachten über das berufliche Ausbildungs- und Schulwesen“ (1964).³² Der Deutsche Bildungsrat verstärkte die Koordination unter den Kultusministerien der Länder, den Bundesministerien sowie dem Wissenschaftsrat und versuchte, das deutsche Bildungssystem durch den Vergleich mit anderen Staaten an die internationalen Tendenzen anzugleichen. Seine Vorschläge waren zum Beispiel die Einführung der Orientierungsstufe, die Ablösung des unverbundenen Nebeneinanders von Hauptschule, Realschule und Gymnasium durch verschiedene Formen des Schulverbundes (Schulzentren, kooperative Systeme) im Sekundarbereich I und die Erprobung der Gesamtschule in einem Versuchsprogramm.³³

³⁰ A. a. O., S.110.

³¹ Vgl. a. a. O., S.161.

³² Vgl. C. Führ: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Überblick. München 1979, S.43.

³³ Vgl. a. a. O., S.44f.

Diese Entwicklung zeigt, dass die Bildungsreform im Fortschritt begriffen und die Studentenbewegung nicht ihre erste Ursache war. Lübke bezeichnet es ebenfalls als „Mythos“, dass erst die Studentenbewegung die Hochschulreformen auslöste; sie waren schon lange zuvor im Gange.³⁴ Das heißt, dass die Studentenbewegung lediglich die Reformprozesse beschleunigte. Der Deutsche Bildungsrat betonte in dem „Bericht '75: Entwicklungen im Bildungswesen“, dass der Abbau von Chancenungleichheiten, die Anhebung des allgemeinen Bildungsniveaus und die Verstärkung der Durchlässigkeit maßgebende Leitvorstellungen aller Reformbemühungen waren.³⁵ Die konkreten Ergebnisse zeigten sich in der Erprobung des Konzepts der Gesamtschule und der steigenden Anzahl der Studierenden.

Im Lichte dieser Entwicklung verändert Klafki den Schwerpunkt seines pädagogischen Ansatzes. Seine Reaktion darauf ist zuerst in der Schulpädagogik zu sehen, vor allem in seiner Befürwortung der Einführung der Gesamtschule. Durch den Vergleich mit seinen früheren Ausführungen über das Schulsystem kann Klafkis Wende zu den soziologisch und sozialpolitisch orientierten pädagogischen Ansätzen klargemacht werden.

Im frühen Werk bzw. seiner Dissertation betrachtete Klafki das dreigliederte Bildungssystem als selbstverständlich und kümmerte sich besonders um die inhaltlichen Probleme. Er unterteilte die Bildungsstufe in sechs einzelne Stufen: “1. die frühkindliche Bildungsstufe, 2. die Grundschulstufe, 3. die Stufe der Werterkundung und Selbsterprobung, 4. die Stufe der allgemeinen Grundbildung und der Hinführung zur berufsgruppentypischen Grundbildung, 5. die Stufe der geistigen Grundbildung für wissenschaftliche Studien und der Berufsgrundbildung für die praktischen Berufe, 6. die Stufe der im Durchstoß durch die Spezialisierung zu gewinnenden Allgemeinbildung.“³⁶ Hier wird die vierte Stufe besonders ausgiebig erörtert, weil sie sich auf die folgende Diskussion bezieht.

³⁴ Zitiert nach C. Führ: Zur deutschen Bildungsgeschichte seit 1945. In: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. 1945 bis zur Gegenwart. Bd. 6. Hrsg. von C. Führ und C.- L. Furck. München 1998, S.17.

³⁵ Deutscher Bildungsrat: Die Bildungskommission. Bericht '75 Entwicklungen im Bildungswesen. Bonn 1975, S.20.

³⁶ W. Klafki: Das pädagogische Problem des Elementaren..., a. a. O., S. 393ff.

Klafki unterteilt diese Stufe in Volksschuloberstufe, Hauptschule, Werkoberschule, Mittel- bzw. Realschule und die gymnasiale Mittelstufe. Er betont, dass der Terminus der Volksschuloberstufe sich von der Ansicht befreit, „daß er eine auf das Unmittelbar-Praktische, lebensdienliche gerichtete, im Anschaulichen und in den Situationsgebundenheit beharrende, sich traditioneller Denk- und Sprachformen bedienende Weise der Weltbewältigung und des Selbstverständnisses bezeichne.“³⁷ Es ist die Aufgabe der allgemeinen Didaktik der Volksschuloberstufe, einerseits die Sinnhaltung des dem praktischen Leben -im Umkreis gewisser Berufsfelder, in Familien, Freizeit, Gesellschaft, Staat- zugewandten jungen Menschen zu erforschen, andererseits die objektiven Bedingungen und Möglichkeiten des Daseins in der modernen Welt zu analysieren.³⁸ Der Schüler kann in dieser Stufe auf die sich schnell entwickelnde Technik und Gesellschaft vorbereitet werden. Die Lerninhalte in der Realschule sollen im Vergleich dazu ihren Schwerpunkt in den Realien haben, die die wichtigen Geschehnisse in der Lebenswelt der Schüler sind. Diese Lernthemen beziehen sich deshalb auf die Lebenserfahrung des Schülers und/oder seine konkrete Lebenssituation. Sie sind schon vor der Wissenschaft präsent.³⁹ Das Gymnasium zielt zwar nach Klafki auf das zukünftige Studium, seine Lerninhalte sind jedoch ähnlich wie in der Realschule. Sie beziehen sich auch auf die Wirklichkeit der Lebenswelt des Schülers. Klafki nimmt an, dass nur dann, wenn der Schüler die Wirklichkeit kennt, er später in der wissenschaftlichen Forschung angemessene Verantwortung tragen kann.⁴⁰

Man kann der Einstufung Klafkis anmerken, dass er die Differenzierung des Schulwesens selber noch nicht problematisiert. Vielmehr geht er von den vorliegenden Schularten aus, betrachtet sie als selbstverständlich und definiert die entsprechenden Lerninhalte. Der gesellschaftliche Faktor ist zwar auch in die Überlegung einbezogen, spielt aber keine wichtige Rolle. Klafki sagte 1959 noch: „Erkennt man die teils faktische, teils wenigstens mögliche Entwicklung der gegenwärtigen Gesellschaft in Richtung auf Demokratisierung, Gleichheit der Chancen, Abbau ständischer Vorurteile und Privilegien,

³⁷ A. a. O., S. 400.

³⁸ Vgl. a. a. O., S.402.

³⁹ Vgl. a. a. O., S.403f.

⁴⁰ Vgl. a. a. O., S.404f.

kurz: auf eine Gesellschaft der Gleichwertigen und Gleichberechtigten nicht nur als feststellbaren Trend oder als Möglichkeiten, sondern als eine ethisch positiv zu bewertende und daher zu fordernde geschichtliche Entwicklung an, so kann die inhaltliche Differenzierung, die - in bezug auf verschiedene Begabungs- und Interessenrichtungen und auf die zukünftigen gesellschaftlichen und beruflichen Funktionen des jungen Menschen- im Bildungsgang der Jugend allmählich als Differenzierung von Schularten zur Geltung kommen muß, nicht mehr als ein isoliertes Nebeneinander in sich jeweils geschlossener Bildungswege verstanden werden. Es gilt immer wieder neu zu fragen, ob wann und in welcher Hinsicht die Bildungswege der jungen Menschen sich trennen müssen; ebenso wichtig aber ist die Frage nach dem Gehalt eines geistigen Gemeinbewußtseins, ohne das eine demokratische Gesellschaft undenkbar ist und das zu stiften eine Hauptaufgabe aller Schularten in unserer Zeit muß.⁴¹

Dieses Zitat zeigt: Dass es verschiedene Schularten gibt, wird sie von Klafki akzeptiert. Er nimmt dann anschließend daran an, dass die oben erörterten sozialen Probleme durch die Bestimmung der Lerninhalte aufgelöst werden können, weil sie einerseits nach den verschiedenen Schulformen organisiert werden und deshalb das unterschiedliche Niveau berücksichtigen können. Die jeweiligen Lerninhalte vermitteln den Schülern andererseits das Gemeinwissen, damit sie später in der demokratischen Gesellschaft miteinander kommunizieren können. Es ist nicht schwer zu sehen, dass die Lerninhalte nach Klafki die aus der gesellschaftlichen Entwicklung stammenden Probleme lösen können und das vorhandene Schulsystem in seinem Konzept nicht in Frage gestellt wird.

Diese Überbetonung der Rolle der Lerninhalte wird erst später in Frage gestellt. Klafki macht 1967 in einem Gespräch auf zwei Fragen aufmerksam, die beim Entwurf des Lehrplans und bei der Auswahl der Inhalte berücksichtigt werden sollten. Die zwei Fragen lauten „ob herkömmliche Fächer in ihrer bisherigen Form noch den gegenwärtigen pädagogischen Aufgaben angemessen sind und ob es nicht eine Reihe von Sachgebieten gibt, die im Hinblick auf die politische, gesellschaftliche, ökonomisch-technische Situation der Gegenwart überhaupt erstmalig in den

⁴¹ W. Klafki: Das Problem des Elementaren..., a. a. O., S.395.

Zusammenhang unserer Schulbildung eingeführt werden müßten.“⁴²

Trotz Klafkis Zweifel an den herkömmlichen Fächern wird an ihnen bis zur Einführung des Konzepts der Schlüsselprobleme festgehalten. Das wird im nächsten Kapitel beschrieben. Im Vergleich dazu fordert er zunächst eine Veränderung der traditionellen Schulformen. 1968 veröffentlicht Klafki in der „Zeitschrift für Pädagogik“ einen Aufsatz „Integrierte Gesamtschule – ein notwendiger Schulversuch“, der die Selbstverständlichkeit des vorliegenden Schulsystems in Frage stellt. Darin versucht er, es durch die Einführung der Gesamtschule zu ersetzen. Klafki nennt acht Gründe, um zu beweisen, warum der Gesamtschulversuch notwendig ist. Sie werden nicht ihrer Reihenfolge nach dargestellt. Es werden vielmehr zuerst die Defizite des traditionellen Bildungswesens formuliert und dann gezeigt, warum mit der Einführung der Gesamtschule die Probleme des herkömmlichen Bildungssystems vermieden werden können.

Die von Klafki genannten Probleme des herkömmlichen Bildungssystems werden unter zwei Aspekten diskutiert, dem äußeren und dem inneren. Bei dem ersten geht es um das Bildungssystem, bei dem zweiten um die sozialen Faktoren, die das schulische Lernergebnis beeinflussen.

Zuerst die innere Dimension der schulischen Probleme. Klafkis Kritik konzentriert sich auf die bei den verschiedenen Schularten gesetzten Lernziele und die unzeitgemäßen Lerninhalte. Er gibt zwar zu, dass die Zielsetzungen unterschiedliche Ansprüche an die Schüler herantragen können, angesichts der Unterschiede in ihrer Lernfähigkeit. Nach Klafki bedeutet es nicht, dass grundsätzlich verschiedenartige Zielsetzungen für verschiedene Schülergruppen in einem demokratischen Schulsystem gerechtfertigt werden können.⁴³

Anschließend werden die Lerninhalte in den Mittelpunkt gerückt. Klafkis Auffassung nach ist der damalige Bildungskanon der Lerninhalte unzeitgemäß und vernachlässigt die

⁴² W. Klafki: Zur Diskussion über Problem der Didaktik. Antworten auf Fragen der Schriftleitung. In: Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik, Fachwissenschaft. Darmstadt 1970, S.393.

⁴³ Vgl. W. Klafki: Integrierte Gesamtschule – ein notwendiger Schulversuch. In: W. Klafki, A. Rang, H. Röhrs: Integrierte Gesamtschule und Comprehensive School. Motive, Diagnose, Aspekte. Braunschweig 1970., S.114f.

Entwicklung der Wissenschaften und den Wandel in der Gesellschaft. Er führt aus: „Der herkömmliche Kanon der Schulfächer und ihrer Lehr- und Lernziele und –inhalte repräsentiert die Wirklichkeit und das wissenschaftlich vermittelte Bewußtsein unserer Zeit, in die Schule den jungen Menschen einführen soll, nicht mehr hinreichend. So sind etwa die psychischen, die gesellschaftlichen, die wirtschaftlichen und die technischen Zusammenhänge bzw. die entsprechenden Wissenschaftsbereiche (Human-, Sozial-, Wirtschaftswissenschaften und technischen Wissenschaften) im herkömmlichen Bildungskanon nicht oder nur unzulänglich vertreten...“⁴⁴ Um dieses Problem zu vermeiden, betont Klafki deshalb: der Lehrplan der Gesamtschule soll der sozio-kulturellen Wandlung gerecht werden, indem er die Verengungen bisheriger Schularten und ihres Fächerkanons durch ein zeitgemäßeres Lehrplan-System überwindet.⁴⁵

Die Verbindung der Lerninhalte mit der Entwicklung der modernen Welt zeigt Klafki vor allem an dem Erlernen der Fremdsprache. Neben Englisch werden die damals wichtigen Sprachen z. B. Russisch und Französisch von Klafki betont. Die klassischen Sprachen wie Latein spielen dabei keine zentrale Rolle. Dies wird später noch erörtert.

Außerdem wird dann der äußere Aspekt der Probleme des Bildungssystems diskutiert. Er bezieht sich auf den Einfluss der Sozialschicht auf das Lernergebnis und seine Prognosefunktion. Klafki zeigt die Defizite anhand der Ergebnisse der empirischen Forschung. Die dreigliedrige Schulform geht davon aus, dass die in der Grundschule erfolgreichen Schüler auch später mit Erfolg lernen werden und deshalb in eine höhere Schule aufgenommen werden können. Deshalb werden die Schüler nach dem Abschlussergebnis der Grundschule in verschiedene Schulformen eingestuft.

Diese Prognosefunktion des Grundschulzeugnisses in der Grundschule wird durch eine Untersuchung in Frage gestellt. Denn das von Klafki zitierte Forschungsergebnis des Jahres 1961 verdeutlicht, dass noch etwa ein Drittel der mit guten Gesamtschulzeugnissen, positiven Grundschulgutachten und guten bis befriedigenden Probeunterrichtsergebnissen aufgenommenen Schüler bis zum 5. Jahr nach der Auslese

⁴⁴ A. a. O., S. 115.

⁴⁵ A. a. O., S.115f.

völlig oder teilweise versagt.⁴⁶ 30 bis 40 Prozent der nach den Übergangskriterien im schwächsten Drittel liegenden Schüler, die an der Möglichkeit der Aufnahme in die höhere Schule gezweifelt haben, verzeichnen einen vollen oder auch teilweisen Schulerfolg.⁴⁷ Durch das Ergebnis der empirischen Forschung ist Klafkis Auffassung nach die prognostische Funktion des Schulsystems fragwürdig. Um diese Defizite aufzuheben und eine größere Genauigkeit der Bewertung zu erreichen, könnten die Intelligenz- und Schulleistungstests angewendet werden. Klafki traut zwar einer solcher Methode, betont aber ihre Grenze, da er den Begriff der Begabung als dynamisch betrachtet. Das heißt, dass man Zeit benötigt, um die Lernfähigkeit der Schüler durch den Bildungsprozess anzuregen und ein früh auslesendes Bildungssystem für die Schüler keine hinreichenden und umfassenden Reize und Impulse anbietet und zur frühen Fixierung und Verengung ihrer Fähigkeiten führt.⁴⁸

Darüber hinaus bezweifelt Klafki die Aufstiegschancen der Kinder aus Unterschichten innerhalb des traditionellen Schulsystems. Er untersucht das Verhältnis von besuchter Schule und familiärer Sozialschicht und kommt zu der Folgerung, dass die Aufstiegschance eines Kindes aus der Unterschicht in dem dreigliederten Schulsystem gering ist, weil das Kind von früh auf von dem Milieu seiner Familie beeinflusst wird. Sprache ist z. B. die Basis des späteren Lernprozesses. Kinder aus verschiedenen familiären Situationen haben unterschiedliche Ausdrucksformen und –vermögen. Klafki zitiert dazu die Forschungsergebnisse von Basil Bernstein. Bernstein teilt diese Erscheinungen in *public language* (öffentliche Sprache) und *formal language* (formale Sprache) ein⁴⁹, die später durch die Begriffe *restricted code* (eingeschränktes Muster) und *elaborated code* (entfaltetes, entwickeltes Muster) ersetzt werden⁵⁰. Seiner Auffassung nach liegen die Unterschiede zwischen beiden darin, dass in dem zweiten

⁴⁶ W. Klafki: Integrierte Gesamtschule- ein notwendiger Schulversuch, a. a. O., S.118f.

⁴⁷ Vgl. a. a. O., S.119.

⁴⁸ Ebd.

⁴⁹ B. Bernstein: Sprache und Lernen im Sozialprozeß. In: A. Flitner und H. Scheuerl (Hrsg.): Einführung in pädagogisches Sehen und Denken. München 1967, S. 256.

⁵⁰ B. Bernstein: Studien zur sprachlichen Sozialisation. Übersetzt von:G. Habelitz. Düsseldorf 1972, S. 50f..

Sprachstil beim Erzählen oder Ausdruck ein größerer Wortschatz angewendet wird. Deshalb kann der Erzähler das individuelle Moment mittels des betreffenden Wortschatzes ausdrücken.

Überdies wird die logische oder sachliche Beziehung im elabobierten Code durch den Gebrauch von Konjunktionen in komplexeren Satzkonstruktionen besser erkennbar und die anschließenden Über- und Unterordnungen werden durch betreffende Begriffe dargestellt. Diese Eigenschaften fehlen aber dem restringierten Code.⁵¹ Dazu stützt Klafki sich auf Bernsteins Forschung. Über die Beziehung zwischen dem Sprachgebrauch der Kinder und der sozialen Herkunft ihrer Familien und stellt Bernstein fest: „Kinder der Mittel- und der Oberschicht lernen gewöhnlich, beide Sprachmuster zu beherrschen. Kinder der sozialen Unterschichten -dazu gehören erheblich mehr als die Hälfte der Gesamtbevölkerung- erlernen in den meisten Fällen nur das eingeschränkte Sprachmuster.“⁵² Es ist nun so: Diese in der Familie erworbene Sprachfähigkeit und –anwendung beeinflusst die Wahrnehmung von Gegenständen. Ein früh einstufiges Schulsystem benachteiligt daher die Kinder aus den sozial schwachen Schichten. Deshalb ist die Aufstiegschance für die aus Unterschichten stammenden Kinder innerhalb des traditionellen Bildungswesens gering.

Hinsichtlich der Kritik an dem Schulsystem stellt Klafki fest, dass die Schule reformbedürftig ist. Er versucht, durch die Einführung der Gesamtschule den außerschulischen Einfluss auf dem Lernergebnis des Schülers zu reduzieren.

Klafki begründet des weiteren seine Befürwortung der Gesamtschule durch den internationalen Vergleich. Die Länder, in denen die integrierte Gesamtschule etabliert wurde, weisen einen höheren Anteil an den aus der Unterschicht stammenden erfolgreichen Schüler auf. In den USA waren über 30 Prozent aller College-Absolventen Arbeiterkinder, in England kamen ungefähr 25 Prozent und in Schweden 20 Prozent aller Studenten aus Arbeiterfamilien.⁵³ Andere Beispiele waren die Ergebnisse der Förderstufenversuche in Hessen und auch die des differenzierten Mittelbaus in

⁵¹ W. Klafki: Die Inhalte des Lernens und Lehrens- das Problem der Didaktik im engeren Sinne. In: Erziehungswissenschaft 2. Frankfurt am Main 1970, S.59ff.

⁵² Vgl. a. a. O., S.63.

⁵³ Vgl. W. Klafki: Integrierte Gesamtschule- ein notwendiger Versuch, a. a. O., S. 122

Niedersachsen.

Die erste Untersuchung zeigt, dass die Anzahl der Übergänger zu weiterführenden Schulen (Realschulen und Gymnasien) im Verhältnis zum bisherigen System in hessischem Förderstufenversuch um mehr als 20 Prozent anstieg, vor allem im Fall der Realschulen. Das zweite Versuchsergebnis war 1970 noch nicht vollständig veröffentlicht. Die entsprechende Forschung über den differenzierten Mittelbau in Niedersachsen zeigt aber, dass der Schulerfolg der über den differenzierten Mittelbau zu weiterführenden Schulen geleiteten Schüler deutlich größer war als im herkömmlichen System.⁵⁴

Von diesen Forschungsergebnissen ausgehend entwirft Klafki sein Konzept der Gesamtschule, die er als integriert bezeichnet. Eine solche Schulform unterscheidet sich von der additiven Gesamtschule. In der additiven Gesamtschule werden das fünfte und sechste Schuljahr als für alle Schüler verbindliche Förderstufe mit einem Kern-Kurs-System angesehen. Nach dem sechsten Schuljahr werden die Schüler ihren Leistungen entsprechend in die verschiedenen Schularten eingestuft. Obwohl sie in derselben Schule bleiben, gibt es nur wenige Möglichkeiten für Integration der schulübergreifenden Unterrichtsfächer.

Im Vergleich dazu ist die von Klafki hochgeschätzte integrierte Gesamtschule ein solches Schulsystem, „in denen mindestens die Klassen 7. bis 10. der drei bisher selbständigen Formen des sogenannten allgemeinbildenden Schulwesens... in einem Unterrichtssystem zusammengeführt werden, das sich in gemeinsamen Unterricht in einigen Fächern — sogenannten Kernunterricht — und in differenzierten Unterricht in anderen Fächern — sogenannten Kursunterricht, und zwar in den drei Grundformen des Fachleistungs- oder Niveau- (Eignungs-) Kurses, des Wahlpflichtfach- und des Wahlunterrichts gliedert.“⁵⁵ Diese Formulierung fordert die Auflösung der traditionellen Schulformen und ihren Ersatz durch die integrierte Gesamtschule. Im Rahmen dieser Schulform wird der Unterricht anschließend nach dem Kern-Kurs-System angeordnet. Nach Klafki können die Schüler durch das nach diesen Kriterien organisierte System von

⁵⁴ Ebd.

⁵⁵ A. a. O.,S.105

Lerninhalten einerseits etwas Gemeinsames und Fundamentales lernen, andererseits etwas Spezielles, das den Fähigkeiten des einzelnen Schülers entspricht, lernen. Denn die oben genannten Differenzierungsformen bzw. die Pflichtfächer, die Wahlpflichtfächer und die Wahlfächer spielen darin eine wichtige Rolle. Die Pflichtfächer Mathematik und Englisch können zum Beginn oder im Laufe des fünften Schuljahres eingeführt werden und Physik, Chemie und Biologie als Pflichtfächer ab Klasse 7. In den Pflichtfächern werden die Lerninhalte angesichts des Niveau des Schülers maximal in vier Kursstufen eingeteilt: Normalkurs, Erweiterungs- oder Aufbaustufe, Erweiterungs- oder Aufbaustufe A, Erweiterung- oder Aufbaustufe B. Für diejenigen Schüler, die die Grundkurse nicht abschließen können, werden Förderkurse eingesetzt, die später das Meistern der Grundkurse zu ermöglichen.⁵⁶

Die Wahlpflichtfächer werden in zwei Formen des Unterrichts eingeteilt: Grundkurse und Intensivkurse. Der Inhalt der ersten enthält das Fundamentum und dafür werden nur wenige Wochenstunden eingeräumt. Die zweite basiert inhaltlich auf der ersten und benötigt mehr Wochenstunden als die erste. Die Schüler können nach ihren Interesse und Fähigkeiten die Kurse auswählen.⁵⁷

An diesem Entwurf ist das Prinzip der Differenzierung und Integration sichtbar. Die Schüler lernen etwas Gemeinsames in den Pflichtfächern. Einige Schüler, die durchschnittlich erfolgreich sind, können sich in den Fächern weiter vertiefen. Anderen Schülern, die Probleme mit den Lerninhalten haben, kann durch den Besuch der Förderkurse geholfen werden. Dort werden die Inhalte nachgeholt. Kinder mit verschiedenem Niveau können unterschiedlich berücksichtigt werden. Die Kinder aus den Unterschichten sollen anschließend Unterstützung von der Schule z. B. in Form von Förderkursen bekommen.

Damit verbunden ist die Revision der Lehrpläne. Klafkis Ziel ist es, die Lehrpläne auf den sozialen Wandel einzustellen. Die Lerninhalte beziehen sich deshalb auf die moderne Welt. In dem Fremdsprachenkurs wird z. B. das Erlernen des Englischen hinsichtlich der pragmatischen Zielsetzung als ein Pflichtfach betrachtet. Es ist die

⁵⁶ Vgl. a. a. O., S. 125

⁵⁷ Vgl. a. a. O., 112f.

maßgebende Weltsprache. Klafki empfiehlt dann Französisch und Russisch als die an zweiter Stelle in der integrierten Gesamtschule einzuführenden Fremdsprachen. Danach ist das Lateinische einzuführen.⁵⁸

Ein weiteres Beispiel ist die Hinführung zur technisierten Wirtschafts- und Arbeitswelt. Die Gesellschaft ist hinsichtlich ihrer wirtschaftlichen Situation durch die spezialisierte und berufliche Arbeit mitbestimmt. Die Berufsarbeit ist die Basis der Wirtschaftswelt und beruht auf der Entwicklung der Technik und der Anwendung der Errungenschaft der Naturwissenschaft. Deshalb ist nach Klafki die Arbeitslehre bis zur 10. Klasse Pflichtfach. Außerdem wird sie auch als Wahlfach für diejenigen eingesetzt, die die Gesamtschule nach dem 10. Schuljahr verlassen und in eine Berufslehre eintreten.⁵⁹ Von der Organisation der Kurse her kann man deutlich sehen, dass das Prinzip der Chancengleichheit berücksichtigt wird. Ein solches Prinzip bedeutet hier, dass die verschiedenen Fähigkeiten der Schüler unterschiedlich behandelt werden und die Kinder aus sozialen Unterschichten nicht mehr benachteiligt werden. Klafki formuliert am Anfang seines Entwurfs: „Wenn die integrierte Gesamtschule die Ziele, die ihre Vertreter ihr setzen, realisieren kann, wird sie die pädagogisch wirkungsvollste und sozial gerechteste Schulorganisationsform sein, die wir bisher kennen, m. a. W. die Schule, die den Prinzipien eines sich demokratisch verstehenden Gemeinwesens am meisten entspricht.“⁶⁰ So ist die soziale Bedeutung der integrierten Gesamtschule erkennbar.

Außerdem ist Klafkis Betonung der sozialen Koedukation und sozialen Integration durch die Gesamtschule spürbar. Denn diese Schulform führt nach Klafki einerseits zur Überwindung von Vorurteilen zwischen Kindern, die aus verschiedenen Sozialschichten stammen, und dem Abbau von Bewusstseinsbarrieren, ideologischen Sperren, die die Demokratisierung verhindern. Sie ermöglicht andererseits eine Kontaktsituation, in der die Kinder einander helfen und miteinander zusammenarbeiten können, und es findet rationale Aufklärung über jene sozialen Voraussetzungen, durch die Schüler und Lehrer entstammen.⁶¹ Eine ähnliche positive Bewertung der sozialen Funktion der

⁵⁸ Vgl. a. a. O., S.138f.

⁵⁹ W. Klafki: Integrierte Gesamtschule – ein notwendiger Schulversuch, a. a. O., S.142

⁶⁰ A. a. O., S.103.

⁶¹ Vgl. a. a. O., S. 143f.

Gesamtschule äußerte schon 1960 der deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen. Nach diesem Ausschuss entwickelt ein Kind mit dem elften und zwölften Lebensjahr das Bewusstsein für soziale Unterschiede, und bemerkt, wie man sich trotzdem miteinander verständigen kann. „dann (die Erwartung ist, dass) sein Vertrauen in die Gemeinschaft (zu) verstärken oder zumindest ungestörter (zu) erhalten (ist), als wenn (er) den Austausch mit vielen Zeitgenossen, mit denen (er) verbunden war, frühzeitig verliert.“⁶²

Soweit Klafkis Argumente. Sie sind nicht unwidersprochen geblieben. Die soziale Funktion der Gesamtschule kann durchaus in Frage gestellt werden. Denn das Problem der geringen Anteilsquote der Kinder aus den Unterschichten an der Realschule und den Gymnasien sowie an der Universität könnte durch die Vermehrung der Anzahl dieser Schulen und den Hochschulen und die erweiterte Anzahl der Studenten gelöst werden und die Einführung der Gesamtschule überflüssig machen.

Ähnliche Kritik äußert Helmut Schelsky. Er verlangt Beweise dafür, dass ein Kind, das in dem oben genannten Alter die sozialen Unterschiede zu bemerken beginnt und diese als das Neue seiner Lebenserfahrung überbewerte, nicht gerade durch die Zwangsgemeinschaft der differenzierten Förderstufe ständig auf sie hingewiesen wird.⁶³ Seiner Auffassung nach könnte die Aufgabe der sozialen Zusammenführung später durch die Institutionen oder die Veranstaltungen in der Gesellschaft erfüllt werden, und gerade nicht durch die Schule bzw. durch die Förderstufe. Diese Möglichkeiten wären z.B. die Sportvereine, die Fußballtribünen, die allumfassenden Auswirkungen der Massenkommunikationsmittel auf ein einheitliches Lebensgefühl und Welterleben der Menschen in der Gesellschaft.⁶⁴

Hinsichtlich dieser Kontroverse formuliert Klafki seine Verteidigung der integrierten Gesamtschule vorsichtig. Er betrachtet einerseits die Erwartung als utopisch, dass die sozialintegrierende Wirkung durch die schulorganisatorische Zusammenfassung von

⁶² zitiert nach: H. Schelsky: Anpassung oder Widerstand? Heidelberg 1963, S.44. Zuerst in: Empfehlungen und Gutachten des deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953-1965. Gesamtausgabe. Stuttgart 1966, S. 178.

⁶³ Ebd.

⁶⁴ H. Schelsky: Anpassung oder Widerstand? Heidelberg 1963, S.47.

Kindern verschiedener Begabungen und Sozialschichten erreicht werden könne, doch andererseits hält er die Vermutung Schelskys für unbegründet, die Schüler könnten durch die Förderstufe das Gemeinschaftsbewusstsein nicht entwickeln. Vielmehr fordert Klafki wissenschaftliche Belege für beide Thesen.⁶⁵ Was von ihm als wissenschaftlich angesehen wird, ist das Ergebnis der empirischen Forschung. Er nimmt eine ausländische Untersuchung als Beispiel. Ein Versuch aus den USA zeigt: Wenn eine Klasse oder Gruppe nach dem Prinzip der Leistungshomogenität gebildet wird, schließen die Schüler Freundschaft mit den Mitgliedern der ihnen leistungsentsprechenden Gruppe. Darüber hinaus fühlen sich die der leistungsschwächeren Gruppe zugehörigen Schüler nicht von den Mitschülern oder den Lehrern anerkannt.⁶⁶ Ein ähnliches Ergebnis zeigt auch eine in Deutschland durchgeführte Forschung in der Förderstufe.⁶⁷

Im Vergleich dazu ist andere Untersuchung über die sozialen Beziehungen in den Schulen mit differenziertem Mittelbau zu der Folgerung gekommen, dass die soziale Integration der gesamten Klasse als Sozialgebilde durch die Aufgliederung in Stamm und Kurs nicht beeinträchtigt wird.⁶⁸ Diese unterschiedlichen Forschungsergebnisse besagen nicht, dass die soziale Integration der Gesamtschule gescheitert oder gelungen ist, weil es dazu zu wenige Stichproben gibt, die sich im übrigen nicht direkt auf die Gesamtschule beziehen, sondern nur auf die Teilelemente, die der Gesamtschule ähnlich sind.⁶⁹ Trotz dieser Offenheit bleibt Klafki optimistisch hinsichtlich der Einführung der integrierten Gesamtschule.

Tatsächlich ist die Frage noch offen, ob das Prinzip der Gerechtigkeit durch die Einführung der Gesamtschule erreicht werden könnte. Sie schien durch einige Forschungsergebnisse im positiven Sinne entschieden. Diese Forschungen, die im Zentrum I für Bildungsforschung der Universität Konstanz stattfanden, wurden von dem Kultusministerium des Landes Nordrhein–Westfalen 1976 im Auftrag gegeben, und bezogen sich auf die durchgeführten Vergleichsuntersuchungen in Gesamtschulen und

⁶⁵ W. Klafki: Integrierte Gesamtschule- ein notwendiger Schulversuch, a. a. O., S.145.

⁶⁶ Vgl. a. a. O., S.145f.

⁶⁷ Vgl. a. a. O., S.146.

⁶⁸ A. a. O., S.147.

⁶⁹ A. a. O., S.147.

Schulen des dreigliedrigen Schulsystems in Nordrhein–Westfalen.⁷⁰

In einem Teil des Vergleichs handelt es sich darum, die Förderung der leistungsschwachen und – starken Schüler in Gesamtschulen und dreigliedrigen Schulsystem zu vergleichen. Darin werden 9 Gesamtschulen und 15 traditionelle Schulen (7 Hauptschulen, 4 Realschulen und 4 Gymnasien) ausgewählt. 556 Gesamtschüler und 978 Schüler aus traditionellen Schulen, darunter 428 Hauptschüler, 284 Realschüler und 266 Gymnasiasten haben an dieser Untersuchung teilgenommen.⁷¹ Sie kommt zu der Folgerung, dass die leistungsschwächeren Schüler in der Gesamtschule bessere Förderung erfahren als im herkömmlichen Schulwesen. So stellt Hans Haenisch fest, „Schüler mit einer Hauptschule – Empfehlung am Ende der Grundschule, also leistungsschwächere Schüler, scheinen unseren Ergebnissen zufolge von einer Gesamtschule mit differenzierten Klassenverbänden stärker zu profitieren als von einer Beschulung im traditionellen Schulsystem. Trotz geringerer Lerngelegenheiten für die in den Tests geprüften Inhalte erreichten hier die Gesamtschüler in den muttersprachlichen und mathematischen Lernbereichen tendenziell bzw. signifikant bessere Leistungen als vergleichbare Schüler aus dem gegliederten Schulsystem. Lediglich im Lernbereich Englisch – hier hatten die Gesamtschüler eine deutlich bessere Lerngelegenheit zu verzeichnen – war der Leistungsvorteil der Gesamtschüler nicht so gross, wie die Lerngelegenheiten hatten erwarten lassen.“⁷²

Im Vergleich dazu weisen leistungsstarke Gesamtschüler in allen untersuchten Lernbereichen, nämlich Deutsch, Mathematik, Englisch und Physik schlechtere Testleistungen auf als vergleichbare Schüler des gegliederten Schulwesens.⁷³

Es zeigt sich, dass die hochmotivierten Schüler benachteiligt werden. Ein ähnliches Problem ist auch anhand einer anderen Untersuchung zu sehen. 941 Schüler aus 15

⁷⁰ Vgl. H. Fend: Vorwort. In: Haenisch / Lukesch / Klaghofer / Krüger–Haenisch: Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem in Nordrhein–Westfalen – Schulleistungsvergleiche in Deutsch, Mathematik, Englisch und Physik. Paderborn 1979, S. V.

⁷¹ H. Haenisch: Schulleistungsvergleich zwischen Gesamtschulen und Schularten des gegliederten Schulsystems in Nordrhein – Westfalen am Ende des 6. Schuljahres. A. a. O., S.57.

⁷² A. a. O., S. 214.

⁷³ A. a. O., S. 215.

herkömmlichen Schulen und 573 Schüler aus 9 Gesamtschulen nahmen an dieser Untersuchung teil.⁷⁴ Darin wird die Leistung der Hochbegabten in den beiden Schulformen erforscht. Es führt zu dem Ergebnis, dass leistungsstärkere Schüler bzw. die Hochbegabten an Gesamtschulen weniger gefördert werden. Lukesch behauptet: „Nach allen Möglichkeiten der Vergleichsgruppenbildung scheiden leistungsstärkere Schüler an Gesamtschulen in Deutsch, Mathematik und Englisch leichter ab, nur in Physik werden vergleichbare Leistungen gefunden. Vergleicht man die Leistungen der mehr begabten oder der hochbegabten Kindern aus beiden Systemen, so treten mit einer Ausnahme die gleichen Leistungsdifferenzen auf; in Leseverständnis und in Physik werden gleiche Ergebnisse gefunden.“⁷⁵

Die erwähnten Forschungsergebnisse zeigen, dass obwohl die leistungsschwächeren Schüler zwar in Gesamtschulen besser motiviert werden und gute Lernergebnisse aufweisen, werden leistungsstärkere Schüler im Gegensatz dazu aber nicht fähigkeitsentsprechend gefördert. Die Vergleichsergebnisse widersprechen Klafkis Erwartung hinsichtlich der Gesamtschulen, nämlich dass die Schüler mit verschiedener Lernfähigkeit unterschiedlich behandelt werden sollten. Die begabten Schüler scheinen benachteiligt zu sein. Es ist erkennbar, dass die Einführung der Gesamtschule neue Probleme hervorbringen kann.

Die Unterschiede zwischen Gesamtschule und herkömmlichen Schulsystem soll hier nicht weiter diskutiert werden. Die Einbeziehung des Konzeptes der Gesamtschule in die Diskussion ist vielmehr ein Versuch, die Anknüpfung von Klafkis pädagogischer Gedanken an die Soziologie und seine Wende zu verdeutlichen.

Man kann zusammenfassend feststellen, dass der schulpädagogische Ansatz Klafkis von der selbstverständlichen Betrachtung des traditionellen Schulsystems zu dem Verzicht auf die herkömmlichen Schulform und der Einführung der integrierten Gesamtschule tendiert. Eine solche kritische Haltung bezüglich des traditionellen Schulsystems wurzelt in seiner Reaktion auf die sozialen Umbrüche. Das im Konzept der kategorialen Bildung von ihm betonte Problem der Lerninhalte wird in dieser Übergangsphase nicht weiter

⁷⁴ H. Lukesch: Leistungsvergleich zwischen Gesamtschulen und herkömmlichen Schulen am Ende der Pflichtschulzeit in Nordrhein–Westfalen, a. a. O., S. 233.

⁷⁵ A. a. O., S. 359.

erörtert, außer in seiner Kritik an dem Unzeitgemäßen und der Lebensferne der Lerninhalte. Diese Haltung ist anders als die gegenüber dem exemplarischen Prinzip Martin Wagenscheins. Er drückt seinen Ansicht über die Beziehung zwischen der Gesellschaft und der Erziehung in seiner Betrachtungsweise der Lerninhalte aus. Dies ist eine Weiterentwicklung seines Konzepts des exemplarischen Prinzips.

In seinem 1970 veröffentlichten Buch „Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken. Band II“ befindet sich ein Aufsatz unter dem Titel „Mathematikunterricht und demokratische Erziehung“. Darin handelt es sich um Wagenscheins Rezension des Buches von Alexander I. Wittenberg „Bildung und Mathematik“. Er teilt die Auffassung des Autors und versucht, die soziale Bedeutung des Mathematikunterrichts darzulegen. Im Mathematikunterricht wird der Lernende zu der Frage nach den selbstverständlichen Alltagserfahrungen geführt und diese Erfahrungen werden dann mit den zu vermittelnden Inhalten verbunden. Einen solchen Vorgang kann der Schüler natürlich nicht allein durchführen und benötigt deshalb die Hilfe des Lehrers. Dieser Prozess wird von Wittenberg als eine „Wiederentdeckung unter Führung“ bezeichnet.⁷⁶ Der Schüler gewinnt dadurch aber nicht nur mathematische Kenntnisse und die dazu nötige Denkweise, um das Problem zu lösen. Nach Wittenberg soll auch eine bestimmte Haltung des Schülers zu dem mathematischen Wissen erlangt werden, nämlich eine Distanzierung vom Aberglauben in diesem Fach. Genauer genommen bedeutet das, dass Geometrie z.B. eine nur schematische Darstellung der physischen Wirklichkeit ist und die Forschungsgegenstände nicht ganz erfassen kann. Deshalb hat Wissenschaft als Modell der Erfassung der Wirklichkeit ihre Grenzen.⁷⁷ Es zeigt, dass der Schüler nicht nur die Einsicht in die Mathematik durch ein Beispiel erwirbt, sondern auch eine Kultivierung der skeptischen Haltung gegenüber den wissenschaftlichen Begriffen stattfindet.

Durch diesen Prozess erhofft sich Wittenberg „eine Schutzimpfung gegen die Neigung, sich aus der Wirklichkeit in eine künstliche komfortable Begriffswelt zurückzuziehen. Eine wissenschaftliche Geisteshaltung, die nur in solchen Bereichen wie Mathematik

⁷⁶ Vgl. M. Wagenschein: Mathematikunterricht und demokratische Erziehung. In: Ursprüngliches Verstehen und Exaktes Denken. Band II. Stuttgart 1970, S. 16.

⁷⁷ A. a. O., S.20.

oder klassische Philologie wirksam würde, wäre weitgehend sozial >unschädlich< gemacht und einer totalitären Gesellschaft angemessen, in welcher der Mensch wesentlich ein Ausführender wird, während er als ein Infrage-Stellender den tiefsten Zielsetzungen und Werten einer freien Gesellschaft verpflichtet ist.“⁷⁸

Aus dieser Formulierung wird Wittenbergs Konzept der Beziehung zwischen Mathematik und Gesellschaft ersichtlich, das auch von Wagenschein akzeptiert wird. Die skeptische Haltung ist auf die soziale Dimension übertragbar und befähigt den Lernenden, die Gesellschaftsverhältnisse in Frage zu stellen. Das macht die latente Funktion des Mathematikunterrichts aus und ist notwendig für die Realisierung einer freien Gesellschaft. Hier werden keine besonderen politischen Bildungsinhalte angeboten, sondern nur ein Erwerbsprozess des Fachwissens erörtert.

Wenn man das Konzept mit Wagenscheins 1962 publiziertem Buch „Der Mathematikunterricht“ vergleicht, ist zu sehen, dass Wagenscheins Betonung der Verbindung zwischen dem Fachwissen und der skeptischen Haltung dort noch nicht erkennbar ist. In diesem Buch behandelt er zwar auch dieselbe Fachdidaktik. Es fehlt aber die Komponente der skeptischen Haltung. Er behauptet: „Wir können dann mit weniger Stoff und sogar etwas weniger Zeit mehr als heute erreichen, nämlich, daß unsere Gebildeten wirklich wüßten, was Mathematik >ist<. Und die anderen, die Mathematik einmal >brauchen<, hätten ebenfalls die wichtigste Grundlage dazu: Verständnis und Selbständigkeit.“⁷⁹

Eine ähnliche Wende zu der Verbindung pädagogischer und sozialer Aspekte zeigt sich auch bei einem Pädagogen der Berliner Didaktiker: Wolfgang Schulz. Er versucht, den wissenschaftlichen Charakter der Didaktik zu begründen. Bei dieser Begründung wird die Einteilung in verschiedene Typen von Wissenschaften nach Karl-Otto Apel und Jürgen Habermas von Schulz aufgenommen.⁸⁰ Seiner Auffassung nach ist Didaktik zuerst eine hermeneutische Wissenschaft, weil der Lehrende die Lerninhalte dem Schüler

⁷⁸ A. a. O., S.21.

⁷⁹ M. Wagenschein: Der Mathematikunterricht. Stuttgart 1962, S.66.

⁸⁰ Vgl. W. Schulz: Unterricht zwischen Funktionalisierung und Emanzipationshilfe. In: H. Ruprecht, H.-K. Beckmann, F. von Cube, W. Schulz: Modelle grundlegender didaktischer Theorien. Hannover 1972, S. 159f.

erklären und sie interpretieren muss, um sie verständlich zu machen.⁸¹

Außerdem muss die empirische Forschung in Didaktik eingezogen werden. Denn im hermeneutischen Aspekt ist es noch unklar, welche Lernergebnisse sich aus dem Unterricht ergeben und ob sie dem Lernziel entsprechen können; ferner ist es ungewiss, welche Unterrichtsmethoden besonders geeignet sind, um Lernergebnisse zu verbessern und das bestimmte Lernziel zu erreichen. Deshalb kann die Unterrichtswissenschaft nach Schulz auf empirisch-analytische, wenigstens zum Teil experimentelle Methoden nicht verzichten.⁸² Hinsichtlich der hermeneutischen und der empirischen Arbeit soll auch ihre gesellschaftliche Voraussetzung in Frage gestellt werden.⁸³ Das ist die gesellschaftlich-kritische Denkrichtung und sie ist besonders wichtig, weil dadurch das Interesse und die sozialen Einflüsse in der Didaktik durch die Reflexion dargestellt werden können.

Von dem wissenschaftlichen Charakter ausgehend diskutiert Schulz seine didaktischen Entwürfe aus den sechziger Jahren. Die sechs didaktischen Faktoren, nämlich Ziel, Inhalt, Methode, Medien, anthropologische und sozial-kulturelle Determination, werden unter dem Gesichtspunkt des wissenschaftlichen Charakters der Didaktik modifiziert und neu gedeutet. Schulz betrachtet die Zielsetzung des Unterrichts als Emanzipationshilfe, die sowohl Autonomisierung des Lernenden, als auch die Solidarität mit den Unterdrückten betont.⁸⁴ Er fragt deshalb in Hinsicht auf diese Zielbestimmung: „Ist nun die Absicht, gesellschaftlich nützliches Wissen, Können, Werten zu vermitteln, erkennbar (Kompetenzförderung) oder auch der Versuch, Unabhängigkeit von den Instanzen zu stärken, die dieses Wissen, Können, Werten für nützlich halten (Emanzipationsförderung); geschieht dies ohne Ansehen der Person oder als Unterstützung nach dem Grad der Benachteiligung, als Einübung in die Kooperation der benachteiligten (Solidaritätsförderung)?“⁸⁵ Es zeigt sich hier, dass die leitenden Interessen bei der Auswahl und Anordnung der Lerninhalte berücksichtigt und nicht

⁸¹ Ebd.

⁸² A. a. O., S.160.

⁸³ Ebd.

⁸⁴ Vgl. W. Schulz: Unterricht zwischen Funktionalisierung und Emanzipationshilfe, a. a. O., S.161.

⁸⁵ A. a. O., S.167f.

mehr als selbstverständlich betrachtet werden sollten.

In der Methodik wird Förderung von selbständiger oder kooperativer Problemlösung hervorgehoben, um die Lernenden später nicht nur zur kompetenten, sondern auch zur autonomen und solidarischen Bewältigung von Lebenssituationen zu befähigen.⁸⁶ Ferner haben nach Schulz die Medien ihre eigene wichtige Rolle. Das zeigt sich v.a. im Fernunterricht und Fernstudium. Diese hervorgehobene Stellung der Medien könnte dazu führen, dass die lernenden und lehrenden Dialogpartner zu bloßen Adressaten einer Unterrichtstechnologie degradiert würden. Auf diese Gefahr sollte durch die Verbindung mit den emanzipatorischen Zielen besonders aufmerksam gemacht werden.⁸⁷ Die anthropogenen Voraussetzungen werden jetzt als individuelle Voraussetzungen interpretiert und als Ergebnis der Sozialisation betrachtet. Das ist nach Schulz die Ausgangslage der Lehrer oder der Unterrichtsteilnehmer.⁸⁸ Denn Unterricht findet in der Schule statt, also müssen die Rahmenbedingungen und der Einfluss dieser Institution deshalb auch bei der Analyse der Unterrichtsfaktoren berücksichtigt werden. Schulz bezeichnet diese Determination als die institutionellen Voraussetzungen, die auch als die sozial-kulturellen Voraussetzungen gedeutet werden können.⁸⁹

Außerdem wird das Moment der Erfolgsermessung von seinen früheren didaktischen Faktoren differenziert und wie die anderen gleich behandelt. Bei der Bewertung des Lernergebnisses muss nach Schulz streng vom kritischen Anspruch einer der Humanisierung der sozialen Beziehungen verpflichteten wissenschaftlichen Haltung ausgegangen werden. Sonst würde diese Bewertung zu der Folgerung kommen, dass sie die Fremdkontrolle vor die Selbstkontrolle stellt und damit lehrt, dass Unterwerfung wichtiger als Selbststeuerung ist; sie prüft das leicht zu Prüfende, verteilt die Chancen danach und erhebt es damit über Wichtigeres, von dem - die wahre Situation verschleiern - nur geredet wird.⁹⁰ Schulz' Erörterung und neue Deutung der didaktischen Faktoren zeigt, dass die gesellschaftlich-kritische Dimension von ihm in die

⁸⁶ Vgl. a. a. O., S.169.

⁸⁷ Ebd.

⁸⁸ Vgl. a. a. O., S. 170.

⁸⁹ Ebd.

⁹⁰ A. a. O., S. 171.

Überlegungen zur Didaktik einbezogen wurde und in ihr eine entscheidende Rolle spielt, aber auf eine andere Weise, als dies bei Klafki der Fall ist. Er hält seine frühere didaktische Position hinsichtlich der Didaktik fest und gebraucht sie noch zweckmäßiger.⁹¹

Die Veränderungen in den pädagogischen Ansätzen beider Pädagogen zeigen, dass die Wandlung nur aus der Berücksichtigung des politisch-sozialen Themenwechsels verständlich ist, doch so, dass die früheren Ansätze modifiziert und nicht grundlegend verändert oder ganz aufgegeben werden. Die Kontinuität ist deshalb erkennbar. Im Vergleich dazu ist die Fortsetzung des Konzepts der kategorialen Bildung in Klafkis Positionswechsel noch nicht deutlich zu sehen. Seine Kritik an dem traditionellen Schulsystem ist vielmehr nur ein Ausgangspunkt der neuen Bildungstheorie. Im nächsten Kapitel wird versucht, zu zeigen, wie Klafki seine kritisch-konstruktive Erziehungswissenschaft aufbaut und worin die Kontinuität der Konzepte der kategorialen Bildung und der kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft liegt.

3.3. Zusammenfassung

In diesem Kapitel kann festgestellt werden, dass Klafki seine Bildungstheorie verändert. Dies bezieht sich auf zwei Faktoren: die Kontroverse mit Roeder über das Konzept der kategorialen Bildung und die Reaktion auf die veränderte Sozialsituation. In der Auseinandersetzung mit Roeder (1961) weist Klafki zwar seine Kritik zurück, dass die Theorie der kategorialen Bildung die sozialen Einflüsse im Bildungsprozess vernachlässige. Es scheint aber, dass Klafkis Verteidigung nicht überzeugend ist. Denn wie die sozial-politischen Faktoren den schulischen Unterricht beeinflussen und ihre Beeinträchtigung vermieden werden kann, wird in seiner Theorie der kategorialen Bildung wenig diskutiert und übersehen. In seinem späteren Aufsatz „Integrierte Gesamtschule – ein notwendiger Schulversuch“ (1968) zeigt Klafki seinen Positionswechsel. 1959 hatte er das traditionelle Schulsystem noch akzeptiert. Hier nun

⁹¹ A. a. O., S. 167.

kritisiert er hingegen das herkömmlich gliederte Schulwesen und tritt für die Einführung der Gesamtschule ein, weil das traditionelle Schulwesen die Kinder aus den unteren Sozialschichten vernachlässige. Im Gegensatz dazu kann nach Klafki die integrierte Gesamtschule dieses Problem vermeiden und das „soziale Lernen“ fördern. Die Kinder aus verschiedenen Sozialschichten können miteinander Kontakte haben und sich beim Lernen gegenseitig helfen. In diesem Sinne versucht er, die traditionellen Schularten durch die Gesamtschule zu ersetzen. Diese Betrachtungsweise der Schule ist deshalb nicht mehr mit seiner früheren Position übereinstimmend.

Die Befürwortung der Gesamtschule zeigt, dass Klafki seinen Bildungsgedanken nicht mehr allein auf den Schulunterricht beschränkt. Die außerschulischen Dimensionen nämlich die gesellschaftspolitischen Faktoren werden in den Mittelpunkt gerückt.

Der andere Faktor, der mit Klafkis Aufbau der neuen Bildungstheorie verbunden ist, ist die Veränderung der sozialen Zustände in Deutschland. Klafki wird geprägt durch die Studentenbewegung in den 60er Jahren. Die Forderung nach der Chancengleichheit im Bildungssystem wird in dieser Bewegung angestrebt. Klafkis Befürwortung der Gesamtschule kann als eine Reaktion auf die sozialen Erwartungen und Hoffnungen bezeichnet werden. Seine Kontakte mit Soziologen, die sich an der Kritischen Theorie orientieren, führt andererseits dazu, dass Klafki seinen Bildungsbegriff mit einer Gesellschaftskritik verbindet. Dies wird im nächsten Kapitel bearbeitet.

Es kann deshalb zusammenfassend gesagt werden, dass Klafkis Bildungsbegriff einem Wandel unterworfen ist. Die sozial-politischen Faktoren werden im Aufbau der neuen Bildungstheorie in den Mittelpunkt gerückt und spielen eine entscheidende Rolle. Im nächsten Kapitel werden wir verdeutlichen, wie Klafki die gesellschaftspolitische Dimension in seinen Bildungsbegriff aufnimmt und eine neue Bildungstheorie aufbaut.

4. Die kritisch-konstruktive Erziehungswissenschaft und die Unterrichtsvorbereitung

Klafkis Anlehnung an die Soziologie wurde im letzten Kapitel dargestellt. Jetzt soll dargestellt werden, wie die soziologische bzw. die Kritische Theorie in seine Bildungstheorie aufgenommen und in die kritisch–konstruktive Erziehungswissenschaft transformiert wird (4.1.). Anschließend wird die daraus stammende Methode der Unterrichtsvorbereitung erörtert und verdeutlicht, wie Klafkis Bildungstheorie ausgearbeitet wird und welche Probleme sie mit sich bringt (4.2.). Schließlich wird sein Übergang zu den Schlüsselproblemen erörtert. (4.3.).

4.1. Die kritisch–konstruktive Erziehungswissenschaft

Klafkis Annäherung an die Kritische Theorie zeigt sich anhand der zwischen 1970 und 1971 veröffentlichten drei Bände „Funk–Kolleg“. Sie sind unter dem Titel „Erziehungswissenschaft“ veröffentlicht worden und stellen eine Einführung in die wesentlichen Fragen der Disziplin dar. In diesen drei Bänden versucht er, die von der Kritischen Theorie betonten Begriffe, wie „Mündigkeit“, „Selbstbestimmung“, „Freiheit“ und „Demokratisierung“ zur Zielbestimmung des Bildungsprozesses auszuweiten.

Klafki versteht die oben genannten drei Bände als den Versuch einer kritischen Bildungstheorie.¹ Eine solche Bildungstheorie beruht auf der Kritischen Theorie, der sogenannten Frankfurter soziologischen bzw. sozialphilosophischen Schule, deren

¹ W. Klafki: Die zentrale Zielsetzung: Erziehungswissenschaft als kritische Theorie. In: Erziehungswissenschaft. Band III. Von: W. Klafki, G. M. Rückriem, W. Wolf, R. Freudenstein, H.-K. Beckmann, K.-Ch. Lingelbach, G. Iben, J. Diederich. Frankfurt am Main 1971, S. 263.

Begründer vor allem Theodor W. Adorno, Max Horkheimer und Jürgen Habermas sind.² Von kritischer Theorie ausgehend versucht Klafki Begriffe wie „Mündigkeit“, „Selbstbestimmung“, „Freiheit“ und „Demokratisierung“ neu zu deuten. Er versucht, die ihnen angemessene Bedeutung im Kontext der Gesellschaft zu finden. Deshalb sind diese Begriffe der Schwerpunkt seiner neuen Bildungstheorie. Er betrachtet Erziehungswissenschaft als Forschung und Theoriebildung im Hinblick auf die Klärung des Problems der Selbstbestimmung, der Demokratisierung und der Emanzipation aus pädagogischer Perspektive.³ Die Hervorhebung dieser Prinzipien bedeutet aber nach Klafki keine Rückkehr zur geisteswissenschaftlichen Erziehungswissenschaft, weil diese pädagogische Richtung sich nur auf die Kultivierung der Fähigkeiten des Einzelnen beschränkt. Klafkis neue Bildungstheorie bezieht sich zwar auch auf das Individuum, soll dieses aber mit der Gesellschaft eng verbinden. Er behauptet: „Die konsequente Reflexion auf die Möglichkeit, dem Einzelnen wirklich zur Selbstbestimmung, zur Emanzipation, zum Recht auf individuelles Glück zu verhelfen, führt die kritische Theorie zu der Einsicht, daß diese Möglichkeit nur in einer entsprechend strukturierten Gesellschaft gegeben ist. Erziehungswissenschaft im Sinne kritischer Theorie muß daher notwendigerweise zur permanenten Gesellschaftskritik werden oder sich mit Gesellschaftskritik verbünden, die an den genannten Prinzipien orientiert ist. Sie befragt alle Gesellschaften... daraufhin, ob in ihnen wirklich... eine Erziehung zur Selbstbestimmungsfähigkeit, zur Kritikfähigkeit, zur freien Wahl individueller Möglichkeiten, zur Anerkennung jedes anderen Menschen als gleichberechtigter Person möglich ist.“⁴

Hier wird die wechselseitige Wirkung zwischen Gesellschaft und Erziehung erkennbar. Eine offene Gesellschaft kann das Individuum ermutigen, seine Mündigkeit oder Selbstbestimmung zu realisieren. Sie kann ihm zugleich auch eine Gelegenheit anbieten, Kritik an der Gesellschaft auszuüben. Dadurch entwickelt der Einzelne seine Fähigkeit,

² Ebd.

³ Vgl. a. a. O., S. 264.

⁴ A. a. O., S. 265.

sich mit den sozialen Problemen auseinander zu setzen und trägt zu einer sich immer weiter entfaltenden demokratischen Gesellschaft bei. Die Gesellschaft wird deshalb auch von dem Individuum beeinflusst. So spielt die Zielsetzung, die Kritikfähigkeit des Lernenden zu entwickeln, im Bildungsprozess eine entscheidende Rolle. Klafki kündigt seine Betonung dieser Zielsetzung in den drei Bänden der „Erziehungswissenschaft“ deutlich an. „Methodische Entscheidungen – als Entscheidungen über Wege und Mittel des Unterrichts lassen sich begründet immer nur treffen, wenn die Entscheidungen über die Ziele und zielorientierten Inhalte des Unterrichts bereits getroffen sind...Um dieses Kriterium nun auf die Analyse der Methoden bestimmter Unterrichtsverläufe anwenden zu können, muß man das Ziel, das der Unterrichtende seinem Unterricht gestellt hat und damit die inhaltlichen Akzente, die er setzen wollte, kennen.“⁵ Das Problem der Lerninhalte, die in der Konzeption der kategorialen Bildung Priorität haben, ist in der neuen Bildungstheorie nicht vorrangig. Es wird hier vielmehr dem Ansatz der Zielsetzung untergeordnet. Das wird später noch ausführlicher erörtert. Die zitierte Stelle zeigt aber, wie die Beziehung zwischen Bildung und Gesellschaft durch diese oben erwähnten Begriffe hergestellt wird. Es fehlt noch eine systematische Darstellung der neuen Bildungstheorie Klafkis. Da er den neuen Bildungsbegriff im Rahmen der Gesellschaftskritik definiert, ist zu erklären, was mit einer „kritisch-konstruktiven“ Erziehungswissenschaft gemeint ist.

Was heißt eigentlich „kritisch-konstruktive Erziehungswissenschaft“? Klafki veröffentlicht 1971 den Aufsatz „Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie: Hermeneutik – Empirie – Ideologie“. Der Terminus „kritisch-konstruktiv“ kommt dort zum ersten Mal vor, und man kann anhand des Titels den Eindruck gewinnen, dass es sich um drei wissenschaftliche Konzepte handelt. Klafki versucht in dieser Abhandlung, die Beziehungen zwischen den drei Begriffen aufzuklären. Er fängt mit der Hermeneutik an und fasst die darauf basierende geisteswissenschaftliche

⁵ W. Klafki: Allgemeine Probleme der Unterrichtsmethodik. In: Erziehungswissenschaft. Band II. Von: W. Klafki, G. M. Rückriem, W. Wolf; R. Freudenstein, H.-k. Beckmann, K.-Ch. Lingelbach, G. Iben, J. Diederich. Frankfurt am Main 1970, S. 136.

Pädagogik in vier Punkten zusammen:

- 1) Das erste Kennzeichen betrifft das Verhältnis zwischen der Pädagogik als Wissenschaft oder allgemein: der pädagogischen Theorie und der pädagogischen Praxis, wie sie sich in Elternhäusern und Schulen, in den pädagogischen Einrichtungen oder in der außerschulischen Jugendarbeit, in der Berufsausbildung oder in der Erwachsenenbildung vollzieht.⁶
- 2) Ein zweites Merkmal der geisteswissenschaftlichen Pädagogik wird durch die Formel von der „Autonomie“ oder der „relativen Eigenständigkeit der Pädagogik“ bezeichnet.⁷
- 3) Ein drittes Charakteristikum der geisteswissenschaftlichen Pädagogik ist es, dass sie die Erziehungswirklichkeit und alle pädagogischen Theorien – einschließlich ihrer selbst – als historische Erscheinungen betrachtet.⁸
- 4) Das letzte Charakteristikum der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, das hier skizziert werden soll, besteht in der Antwort dieser Richtung auf die Frage nach den Quellen und den Methoden wissenschaftlicher Erkenntnis.⁹

Die ersten zwei von ihnen beziehen sich nicht direkt auf den Inhalt dieser Arbeit. Sie werden deshalb hier nicht mehr erörtert. Nur der dritte und der vierte Punkt werden weiter diskutiert. Der dritte enthält die Aussage, dass die geisteswissenschaftliche Pädagogik die Erziehungswirklichkeit und alle pädagogischen Theorien – einschließlich ihrer selbst – als historische Erscheinungen betrachtet.¹⁰ Das heißt: Wenn man die Bedeutung des Erziehungsgeschehens verstehen will, muss sein historischer Hintergrund aufgeklärt werden. Beim vierten Punkt geht es um die Gegenstände der Forschung und die Methode der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Zu den Ersteren gehören Texte, Schulordnungen und Gesetze, Biographien und pädagogische Programme, pädagogische

⁶ W. Klafki: Erziehungswissenschaft als kritisch–konstruktive Theorie: Hermeneutik – Empirie – Ideologiekritik. In: Aspekte kritisch–konstruktiver Erziehungswissenschaft. Von W. Klafki. Weinheim und Basel 1976, S. 17.

⁷ A. a. O., S. 19f.

⁸ A. a. O., S. 22.

⁹ A. a. O., S. 24.

¹⁰ A. a. O., S., 22.

Theorien der Vergangenheit und der Gegenwart.¹¹ Die Bedeutung dieser Materialien kann durch die Untersuchung ihres geschichtlichen Hintergrunds erfasst werden. Um diese zufriedenstellend durchzuführen, bedarf es einer Interpretation der Beziehung zwischen dem Material und seinem historischen Hintergrund. Was den Interpretationsprozess angeht, ist er die Schwachstelle der Methode. Die geisteswissenschaftlichen Pädagogen üben Kritik an den Praktikern, weil sie ihre Praxis auf den eigenen Erfahrungen und Beobachtungen basieren lassen. Die Forschungsmethoden der geisteswissenschaftlichen Pädagogen sind aber Klafkis Auffassung nach an der Reflexion auf ihre Erfahrungen und Beobachtungen orientiert. Dies gilt etwa für Eduard Sprangers Aussagen über Jugendliche in der Pubertätsphase in seinem Buch „Psychologie des Jugendalters“ und für Herman Nohls Beobachtungen über den Wetteifer in einer Göttinger Versuchsklasse oder für Erich Wenigers Schilderung der Berufssituation Jugendlicher in der Mitte der 50er Jahre.¹²

Diese zwei Merkmale erscheinen nicht nur als Vorzüge der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Sie zeigen auch ihre Defizite. Denn bei dem dritten Punkt wird zwar der historische Hintergrund der Forschungsgegenstände berücksichtigt, aber er wird auf die Geistes- und Theoriegeschichte reduziert. Die in die pädagogischen Probleme verflochtenen politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Zusammenhänge werden vernachlässigt.¹³ Um diese Vernachlässigung zu vermeiden, ist die Einführung der Gesellschaftskritik in die Pädagogik notwendig.

Das Problem des vierten Punktes liegt in der Forschungsmethode. Die zumeist angewendete Methode ist die der Reflexion der eigenen Erfahrungen und Beobachtungen und wird als selbstverständlich angenommen. Deshalb kritisiert Klafki: „Die Aufgabe, die eigenen Beobachtungen und Erfahrungen methodisch zu sichern, die Notwendigkeit, jeweils gegenwärtige pädagogische Wirklichkeit mit besondern Methoden zu erfassen, die Überprüfung, ob die eigenen Beobachtungen und Erfahrungen sich verallgemeinern

¹¹ A. a. O., S. 24f.

¹² Ebd.

¹³ A. a. O., S. 23.

lassen, diese Aufgaben sind der geisteswissenschaftlichen Pädagogik nie ernsthaft zum Problem geworden.“¹⁴ Wegen dieser unkritischen Haltung kommt es dazu, dass die Objektivität der Methode und die Glaubwürdigkeit der Untersuchungsergebnisse fraglich werden. Es zeigt, dass der erwähnte dritte und der vierte Punkt der geisteswissenschaftlichen Pädagogik ihre Eigenschaften und gleichzeitig auch die Probleme eines solchen pädagogischen Ansatzes sind. Um diese zwei Merkmale bzw. Unzulänglichkeiten der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zu vermeiden, ist ihre Anknüpfung an empirische Forschung sowie an Gesellschaftskritik notwendig.

Es ist deshalb nicht schwer zu sehen, dass die Defizite dieser zwei Eigenschaften der geisteswissenschaftlichen Pädagogik auch gleichzeitig ihre Verbindungspunkte mit zwei anderen wissenschaftlichen Richtungen (d. h. mit der empirischen Forschung und der Gesellschaftskritik) bilden. Trotzdem nimmt Klafki die zwei Momente nicht unreflektiert auf. Er formuliert ihre Beziehungen vielmehr nach dem Schwerpunkt seiner neuen Bildungstheorie. Dies wird in der Festlegung der Reihenfolge der zwei Momente ersichtlich. Nach der Erörterung der Probleme geisteswissenschaftlicher Pädagogik versucht Klafki, den Charakter des erfahrungswissenschaftlichen Ansatzes zu beschreiben. Hinsichtlich der empirischen Forschung betont Klafki die Bedeutsamkeit dieser Forschungsmethode. Für ihn ist der empirische Ansatz nicht abhängig von den eigenen Erfahrungen und Beobachtungen des Forschers. Deshalb ist das Forschungsergebnis wiederholbar und überprüfbar. Einige der von Klafki genannten Beispiele sind die Untersuchungen der Vorgänge im Unterricht mit Hilfe exakter, kontrollierbarer Beobachtungen, z. B. von Tonband- oder Filmaufnahmen, die Erforschung der Einstellung von Lehrern zu pädagogischen Problemen mit Hilfe von Fragebogen und Interview-Verfahren, statistische Erhebungen über den Anteil der Kinder aus verschiedenen Sozialschichten an den drei Schularten oder geplante Schulversuche und Experimente usw.¹⁵ Die empirischen Forschungsmethoden unterscheiden sich deshalb von denen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und es wird bei den Ersteren

¹⁴ A. a. O., S. 25.

¹⁵ A. a. O., S. 32

nicht mehr von dem subjektiven Erleben ausgegangen. Durch den Forschungsprozess wird die Erziehungswirklichkeit entlarvt, und es werden objektive Ergebnisse gewonnen. Im Hinblick auf die Funktion der empirischen Forschung heißt das aber nicht, dass sie die Position der geisteswissenschaftlichen Pädagogik einnehmen kann. Nach Klafki bildet dieser erfahrungswissenschaftliche Ansatz eine Ergänzung und auch Lösung zu den erwähnten Problemen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Selbst in der empirischen Forschung ist das hermeneutische Verfahren unvermeidlich. Das wird u.a. darin sichtbar, dass jede empirische Forschung Fragestellungen oder Hypothesen voraussetzt.¹⁶ An ihrem Leitfaden wird die Forschung durchgeführt. Wenn man versucht, diese Voraussetzungen darzustellen und zu begründen, müssen sie interpretiert werden. Aus diesem Grund wird ein hermeneutisches Verfahren benötigt. Das Verhältnis von geisteswissenschaftlicher Pädagogik und empirischer Methode verdeutlicht, dass die zwei von verschiedenen theoretischen Hintergründen ausgehenden Ansätze keine von einander getrennte, sondern einander ergänzende Methoden sind.

Dennoch ist die Einführung der Gesellschaftskritik in beiden der zwei erziehungswissenschaftlichen Richtungen notwendig, weil das Fehlen der sozialen Dimension bei beiden pädagogischen Konzepten eine Schwachstelle bildet. Das Problem der geisteswissenschaftlichen Pädagogik besteht darin, dass sie das Verhältnis von Gesellschaft und Erziehung nicht oder nur unzureichend erforscht und den Einfluss der Gesellschaft auf dem Lernprozess ignoriert. Die empirische Forschung wird von ähnlichen Problemen herausgefordert. Klafki bezeichnet die Defizite der erfahrungswissenschaftlichen Ansätze folgendermaßen: „Positivistisch–empirische Forschung, die nicht nach ihren eigenen Voraussetzungen, nach den Voraussetzungen der von ihr untersuchten Phänomene und Beziehungen und nach den Interesse derer, die sich ihrer Ergebnisse möglicherweise bedienen, fragt, bleibt auf halbem Weg der rationalen Aufklärung der Wirklichkeit stehen, sie verfestigt die bestehenden Verhältnisse, sofern sie es zuläßt, daß ihre Ergebnisse fälschlich als Aussagen über Unabänderliches

¹⁶ A. a. O., S. 36

mißverstanden werden.“¹⁷ Was hier von Klafki als Voraussetzungen der erforschten Phänomene bezeichnet wird, bezieht sich auf den Zustand der Gesellschaft, vor allem die Sozialschichten. Sie werden in den beiden pädagogischen Richtungen als mitbestimmender Faktor ausgeklammert. Deshalb ist die Einführung der Gesellschaftskritik in die kritisch–konstruktive Erziehungswissenschaft berechtigt.

Zwei Eigenschaften der Gesellschaftskritik sind besonders von Bedeutung, um die Vernachlässigung der Bedeutung des sozialen Faktors zu vermeiden. Die eine ist die ideologiekritische Fragestellung und Methode, die andere ist das emanzipatorische Erkenntnisinteresse, genauer genommen, die Orientierung der Analyse und der Kritik an der Idee der Freiheit des Menschen in einer freien, gerechten Gesellschaft.¹⁸ Unter Ideologiekritik versteht Klafki Kritik an dem von der ökonomisch–gesellschaftlichen Situation bedingten falschen Bewusstsein. Das heißt, dass ein solches Bewusstsein nicht aus dem menschlichen Irrtum entstammt, sondern durch den sozialen Faktor bedingt ist. Dieses Bewusstsein wird nach Klafki so erzeugt, dass es bestehende gesellschaftliche Machtverhältnisse sichert und bestimmten Interessen gesellschaftlich mächtiger Gruppen entspricht. Es kann dadurch dazu kommen, dass die gesellschaftlich Benachteiligten und Unterdrückten die bestehenden Verhältnisse als richtig und selbstverständlich akzeptieren.¹⁹ Durch die Ideologiekritik wird das vorliegende Verhältnis reflektiert und das Bewusstsein der Benachteiligten geweckt, um gerechte Sozialverhältnisse zu ermöglichen. Die Bedeutung der Ideologiekritik in der Erziehungssituation erklärt Klafki an einem Beispiel. Es handelt sich um ein empirisches Forschungsergebnis, das die niedrige Anteilsquote der Kinder aus der Arbeiterklasse an der Universität betrifft. Laut der Statistik gehörten 50% der Gesamtbevölkerung 1963/64 in der BRD der Arbeiterklasse an. Nur 5 bis 7% der Studenten stammen aber aus dieser Sozialschicht. In gesellschaftskritischer Betrachtung wird der Sachverhalt nicht als direkte Spiegelung der

¹⁷ A. a. O., S. 43.

¹⁸ A. a. O., S. 40.

¹⁹ W. Klafki: Ideologiekritik und Erziehungswissenschaft – eine Problemskizze. In: W. Klafki: Aspekte kritisch–konstruktiver Erziehungswissenschaft. Weinheim und Basel 1976, S. 50.

geringen intellektuellen Begabung der meisten Arbeiterkinder oder als unverrückbare Grenze ihres Bildungsinteresses interpretiert, sondern ist als eine Folge der historisch–gesellschaftlich bedingten, veränderbaren Sozialverhältnisse und Erziehungsprozesse zu verstehen.²⁰ Eine solche Denkrichtung, die von der bestehenden pädagogischen Wirklichkeit ausgeht und nach ihrem historisch–sozialen Zusammenhang fragt, ist die Anwendung der Gesellschaftskritik. Sie versucht schließlich, die vorliegende Situation in einen gerechten Zustand zu bringen. Daher kann festgestellt werden, dass der erste Punkt der Gesellschaftskritik die soziale Dimension ist.

Der zweite Punkt zielt auf das Individuum ab. Es geht dabei darum, das Ziel des Bildungsprozesses und die Bedingungen seiner Realisierung zu untersuchen. Was hier von Klafki als Ziel betrachtet wird, wird nur kurz angedeutet. Es ist die Ermöglichung der Verwirklichung solcher Prinzipien wie zum Beispiel Emanzipation, Mündigkeit, Selbstbestimmung, Demokratisierung u.ä..²¹ Zu der Verwirklichungsvoraussetzungen der Zielsetzung gehört auch eine entsprechende Gesellschaft. Das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft ist schon erörtert worden und wird hier nicht mehr angesprochen. Die Gesellschaftskritik zielt darauf ab, die Prinzipien z. B. Emanzipation, Mündigkeit, Selbstbestimmung und Demokratisierung hinsichtlich der Lernenden zu realisieren und eine freie Gesellschaft zu schaffen. So sind Ideologiekritik und Gesellschaftskritik synonym, weil die Ideologiekritik sich auch auf gesellschaftliche Probleme bezieht.

Es kann einerseits festgestellt werden, dass die drei pädagogischen Ansätze nicht nur auf die ihnen immanente Forschungsmethoden beschränkt werden. Das hermeneutische Verfahren und die Gesellschaftskritik haben zum Beispiel keine bestimmte Forschungsmethode entwickelt, wie es bei der empirischen Forschung der Fall ist. Die Gesellschaftskritik beeinflusst Klafkis Betrachtungsweise der Erziehungswirklichkeit und bestimmt die Richtung des Aufbaus seiner neuen Bildungstheorie. Es zeigt sich in der früheren Definition des Begriffs „kritisch–konstruktiv“. Darin werden die Momente

²⁰ Vgl. W. Klafki: Erziehungswissenschaft als kritisch–konstruktive Theorie: Hermeneutik – Empirie – Ideologiekritik, a. a. O., S. 43.

²¹ Vgl. a. a. O., S. 44f.

dieser drei Forschungsmethoden zusammengezogen. Sie sind in der späteren Definition nicht mehr zu sehen und diese Veränderung wird nachher beschrieben. Andererseits wird bei der Betrachtung der Gesellschaftskritik deutlich, dass die gesellschaftskritische Fragestellung eine regulierende Rolle bei der Anwendung der Hermeneutik und der empirischen Forschung spielt, weil sie die Unzulänglichkeiten der beiden Forschungsrichtungen abfangen kann. Insofern ist es die Aufgabe der Gesellschaftskritik, „Modelle der jeweils möglichen pädagogischen Veränderungen, Verbesserungen oder Neuplanungen zu entwerfen, Modelle eines gerechteren und freiheitlicheren Schulsystems als des gegebenen, Modelle zeitgemäßer und zugleich offener Lehrpläne, Modelle von frühkindlicher Erziehung, außerschulischer Jugendarbeit oder Erwachsenenbildung, die mehr Selbstbestimmungsfähigkeit und Emanzipation ermöglichen usw.“²²

Im Rahmen der Gesellschaftskritik ist es dann die Aufgabe der erfahrungswissenschaftlichen Ansätze, gesichertes Wissen anzuwenden, um die oben erwähnten Modelle weiterzuentwickeln. Das Ergebnis der relevanten empirischen Forschung kann beim Entwurf eines Programms verwendet werden. Vor allem bedarf die tatsächliche Wirkung der durchgeführten Modelle der erfahrungswissenschaftlichen Kontrolle, wenn die Modelle nicht selbst zu einer Form der Ideologie, des falschen Bewusstseins und damit zu einem Hemmnis der Erziehung zur Freiheit und Selbstbestimmungsfähigkeit werden sollen.²³ Angesichts der Beschreibung der Regulierungsfunktion der Gesellschaftskritik ist es nicht schwer zu festzustellen, dass die Zielsetzung der Gesellschaftskritik als die Hauptrichtung im Klafkis neuen pädagogischen Ansatz zu betrachten ist, dass nämlich die kritisch-konstruktive Erziehungswissenschaft nach Emanzipation, Selbstbestimmung, Mündigkeit und Demokratisierung strebt, sowohl in Hinsicht auf die individuelle als auch auf die gesellschaftliche Dimension. Die geisteswissenschaftliche Pädagogik und der erfahrungswissenschaftliche Ansatz werden in die Gesellschaftskritik integriert. Obwohl

²² A. a. O., S 47.

²³ Ebd.

Klafki in dem Funkkolleg die drei Konzeptionen schon erwähnt, wird ihr Verhältnis zu einander dort noch nicht verdeutlicht. Hier wurden die Beziehungen von den drei Konzeptionen systematisch diskutiert, und man sieht, dass die Gesellschaftskritik eine bedeutsamere Stelle als die anderen Konzeptionen gewonnen hat.

Wenn man auf den Titel des Aufsatzes zurückblickt, kann man feststellen, dass Klafkis neue Bildungstheorie gesellschaftskritisch orientiert ist. Sein neuer Bildungsbegriff bezieht sich sowohl individuell als auch gesellschaftlich auf die Realisierung von Emanzipation, Selbstbestimmung, Mündigkeit und Demokratisierung, die als Zielsetzung des Bildungsansatzes betrachtet werden. Was der Terminus „kritisch–konstruktiv“ eigentlich bedeutet und in welchem Zusammenhang er zu dieser Zielsetzung steht, ist indes noch unklar. Deshalb bleibt noch die Frage offen, wie die Zielbestimmung in den Bildungsprozess transformiert und realisiert werden kann. Diese Frage ist von Wolfgang Brezinka näher formuliert worden. Er bezeichnet 1972 die Position Klafkis und die der anderen Pädagogen wie zum Beispiel Klaus Mollenhauer, Herwig Blankertz, Wolfgang Lempert, Hans–G. Rolff, Ilse Dahmer, Hans–Jochen Gamm als „kritische“ Pädagogik. Er fasst diese erziehungswissenschaftlichen Ansätze zusammen und charakterisiert sie folgendermaßen: „Inhaltlich ist die kritische Pädagogik noch informationsarm, sie stützt sich auf einige wenige aus der kritischen Theorie entlehnte Begriffe, von denen ungewiß ist, ob sie für die Bearbeitung der erziehungswissenschaftlichen oder erziehungsphilosophischen Probleme überhaupt fruchtbar sind.“²⁴

Mittels der Definition des Terminus „kritisch–konstruktiv“ versucht Klafki in seinen späteren Aufsätzen, die inhaltliche Bedeutung seiner neuen Bildungstheorie zu präzisieren, um der Kritik Brezinkas zu begegnen. Die erstere manifestiert sich darin, wie sich die auf die Gesellschaftskritik abzielende Erziehungswissenschaft auf das Individuum in der Erziehungssituation bezieht. Klafki definiert den Begriff „kritisch“ in seiner Bildungstheorie als eine solche Didaktik oder Curriculumtheorie, „die sich am Ziel

²⁴ W. Brezinka: Die Pädagogik der Neuen Linken. Analyse und Kritik. 1. Auflage. Stuttgart 1972, S.23

der Befähigung aller Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen zu wachsender Selbst- und Mitbestimmung in allen Lebensdimensionen orientiert. Diese Zielsetzung kann nicht hinreichend erreicht werden, wenn es keine entsprechende demokratische Gesellschaft gibt. Deshalb bezieht sich der Begriff >kritisch< auch auf die gesamtgesellschaftlichen Demokratisierungsbemühungen. Darüber hinaus ist >kritisch< ein Kooperationszusammenhang, in dem die 3 Forschungsmethoden der erwähnten erziehungswissenschaftlichen Ansätze miteinander zusammenarbeiten.²⁵

Der Terminus „konstruktiv“ bedeutet anschließend die Durchführung der oben genannten Zielvorstellung, nämlich die Entwicklung der Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit solidaritätsfähiger Individuen in Verbindung mit der Bemühung um die Demokratisierung der gesellschaftlichen Verhältnisse.²⁶ Diese Definitionen zeigen, dass die Zielsetzung der Gesellschaftskritik im Konzept der kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft umgesetzt wird, nämlich als die Befähigung der Lernenden zur Selbst- und Mitbestimmung sowie als Ermöglichung einer entsprechenden Gesellschaft. Klafki fasst zusammen: „Es ist wohl deutlich geworden, daß sich aus den gesellschaftskritischen und ideologiekritischen Impulsen, die die Didaktik vor allem der Auseinandersetzung mit der kritischen Theorie der Frankfurter Sozialphilosophie verdankt, zunächst einmal eine Neubesinnung über die allgemeinen und besonderen Lernziele von Schule und Unterricht ergab. Bei allen Personen und Gruppen, die diese Impulse aufgenommen haben, hat sich ein entscheidend demokratisches Verständnis von den Zielen der Erziehung herausgebildet und zugleich die Einsicht, daß die schrittweise Verwirklichung von demokratischen Erziehungszielen Hand in Hand gehen muß mit der Forderung nach Demokratisierung in allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens, im ökonomischen wie im politischen wie im kulturellen Bereich.“²⁷ Deshalb kann die Befähigung der Schüler zur Selbst- und Mitbestimmung und anschließend die

²⁵ W. Klafki: Zur Entwicklung einer kritisch-konstruktiven Didaktik. In: Die Deutsche Schule 69 (1977), S. 715.

²⁶ Ebd.

²⁷ W. Klafki: Zur Entwicklung einer kritisch-konstruktiven Didaktik, a. a. O., S. 712.

Demokratisierung der Gesellschaft als die Zielsetzung der kritisch–konstruktiven Erziehungswissenschaft betrachtet werden. Das heisst, dass es das Ziel der neuen Bildungstheorie Klafkis ist, nicht nur den Schüler zur Selbst– und Mitbestimmung zu befähigen, sondern ihn auch mit den sozialen Problemen zu konfrontieren, um eine freie Gesellschaft zu ermöglichen. Klafkis Betonung der gesellschaftlichen und politischen Funktion seiner neuen Bildungstheorie ist an der Veränderung der Definition des Begriffs „kritisch“ abzulesen, die mit seiner Bildungspolitik verbunden ist. Dies wird später behandelt.

Man kann zusammenfassend sagen, dass die kritisch–konstruktive Erziehungswissenschaft nicht nur ein Versuch ist, eine neue Bildungstheorie aufzubauen. Sie hat vielmehr auch ihre politisch-soziale Bedeutung. Dies ist der entscheidende Unterschied zu der Konzeption der kategorialen Bildung. Diese zielt darauf ab, den Lernenden so auszubilden, dass er später die Welt verstehen kann. Deshalb konzentriert sie sich auf das Problem der Lerninhalte; ein Mensch wird als gebildet betrachtet, wenn er über Kenntnisse von der Welt verfügt und die Welt verstehen kann. Im Vergleich dazu betont die kritisch–konstruktive Erziehungswissenschaft die Kultivierung des Ideals des mündigen Menschen und die Realisierung einer demokratischen Gesellschaft. Ein gebildeter Mensch sollte demnach nicht nur die Welt verstehen, sondern sie auch verändern, um eine demokratische Gesellschaft zu ermöglichen. Deshalb ist die Entwicklung der Handlungsfähigkeit des Lernenden von großer Bedeutung.

Die Zielsetzung Klafkis neuer Bildungstheorie beschränkt sich nicht auf die Kultivierung der zwei oben genannten Handlungsfähigkeiten bzw. die Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit. Sie wird vielmehr durch die inhaltliche Erweiterung der kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft weiter entwickelt. Das kann man anhand des Veränderungsprozesses der Definition des Begriffs „kritisch“ sehen. In einer 1977 erschienenen Abhandlung formuliert Klafki erneut das Ziel der kritisch–konstruktiven Erziehungswissenschaft als die Befähigung des Schülers zur Selbst– und Mitbestimmung. Es sind Leitbegriffe der Zielsetzung. Sie enthalten die Grundfähigkeiten, zu denen die Solidaritäts– sowie Kommunikationsfähigkeit, Empathie, Ambiguitätstoleranz, usw.

gehören.²⁸ Die Beziehung zwischen den oberen und unteren Begriffen wird später geändert. In einer 1982 abgedruckten Veröffentlichung versteht Klafki die kritisch–konstruktive Erziehungswissenschaft als eine besondere Art der gesellschaftlichen Praxis. Hinsichtlich dieser Funktion soll die Erziehung dem Menschen nicht nur zur Möglichkeit eigener Selbst– und Mitbestimmungsfähigkeit verhelfen, sondern zugleich zur Verantwortung für die Verwirklichung der analogen Möglichkeiten aller Anderen (Sozialität bzw. Solidarität).²⁹ Das heißt, dass das Prinzip der Solidarität im Bildungsprozess gleiche Bedeutung hat wie das der Selbst– und Mitbestimmungsfähigkeit und nicht als eine der ihnen zugehörigen Grundfähigkeiten erfasst wird. Das wird auch anhand Klafkis neuer Definition des Begriffs „kritisch“ ersichtlich. Er deutet „kritisch“ als die Befähigung aller Kinder und Jugendlichen sowie Erwachsenen zu wachsender Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs-, und Solidaritätsfähigkeit in allen Lebensdimensionen.³⁰ Die Fähigkeit zur Solidarität besteht, „insofern der eigene Anspruch auf Selbst– und Mitbestimmung nur gerechtfertigt werden kann, wenn er nicht nur mit der Anerkennung, sondern mit dem Einsatz für diejenigen und dem Zusammenschluß mit ihnen verbunden ist, denen eben solche Selbst– und Mitbestimmungsmöglichkeiten aufgrund gesellschaftlicher Verhältnisse, Unterprivilegierung, politischer Einschränkungen oder Unterdrückungen vorenthalten oder begrenzt werden.“³¹ Das bedeutet, dass die Entfaltung der Selbst– und Mitbestimmungsfähigkeit auf dem Prinzip der Solidarität basiert und sogar nur dadurch gerechtfertigt wird. Eine gerechte Gesellschaft oder Welt kann von den in diesem Sinne

²⁸ Vgl. W. Klafki: Organisation und Interaktion in pädagogischen Feldern – Thesen und Argumentationsansätze zum Thema und zur Terminologie. In: Zeitschrift für Pädagogik, 13. Heft 1977, S. 28f.

²⁹ Vgl. W. Klafki: Thesen und Argumentationsansätze zum Selbstverständnis „kritisch–konstruktiver Erziehungswissenschaft“. In: Erziehungswissenschaftliche Forschung: Positionen, Perspektiven, Probleme. Hrsg. von E. König und P. Zedler. Paderborn und München 1982, S. 16f.

³⁰ W. Klafki: Grundlinien kritisch – konstruktiver Didaktik. In: W. Klafki: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim und Basel 1985, S. 37f.

³¹ W. Klafki: Grunzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme. In: W Klafki: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. 4., durchgesehene Auflage, Weinheim und Basel 1994, S. 52.

ausgebildeten Menschen ermöglicht werden. Im nächsten Kapitel dieser Arbeit wird versucht, die Auseinandersetzungen dieser Zielsetzung der kritisch–konstruktiven Erziehungswissenschaft aufzuzeigen.

Die Umsetzung der kritischen Theorie in Klafkis pädagogischen Ansatz ist besonders anhand der Zielvorstellung seiner neuen Bildungstheorie zu sehen. Deshalb können Brezinkas Zweifel, ob die von der kritischen Theorie abgeleiteten Begriffe in der Erziehungswissenschaft fruchtbar seien, als aufgelöst gelten. Trotzdem ist die Frage noch offen, wie das Ziel der kritisch–konstruktiven Erziehungswissenschaft innerhalb des Bildungsprozesses erreicht werden kann. Ihre Durchführbarkeit wird in dem nächsten Teil erörtert, der auf das Thema der „didaktischen Analyse“ zurückkommt.

Exkurs: Klafkis Curriculum-Arbeit

Wenn man Klafkis aktive Teilnahme an der hessischen Bildungsreform beobachtet, stellt man fest, dass er sich auch als Praktiker seiner eigenen Bildungstheorie betätigt. Im Frühjahr 1968 erhält Klafki den Auftrag von der hessischen Staatssekretärin Hildegard Hamm–Brücher, innerhalb von zwei Jahren die neuen Lehrpläne zu entwerfen. Die Lehrpläne gelten einerseits für die Sekundarstufe I und werden für die Klassen fünf bis zehn des sogenannten allgemeinbildenden Schulwesens erstellt. Sie sollen andererseits sowohl für die integrierte Gesamtschule, als auch für Hauptschule, Realschule und Gymnasium brauchbar sein. Klafki leitet die vorbereitende Kommission, der 16 Mitglieder angehören, um die damit verbundenen Probleme zu lösen. Im März 1969 legt die Kommission dem hessischen Kultusministerium ihren Bericht vor. Das Kultusministerium akzeptiert ihn als die Grundlage einer Revision der hessischen Lehrpläne für die Sekundarstufe I. In diesem Bericht werden sieben Problemkreise ausgesprochen. Es sind: Lernziele, Gliederung des Gesamtlehrplans, Differenzierung durch Kurse, Formen der Strukturierung von Lehrplänen, Problem der Bildungsstufen, Zensierung und Tests und Realisierungsbedingungen. Der Themenbereich der Lernziele

spielt aber eine wichtigere Rolle als die anderen Problemkreise, die weitgehend unabhängig von ihm sind³² Das zeigt sich einerseits darin, dass die Diskussion über die Lernziele 24 Seiten umfasst, sie steht daher schon quantitativ gesehen an der ersten Stelle. Andererseits wird nach Klafki die Struktur des Lehrplans durch die Zielsetzung bestimmt. Er behauptet: „Die Formen bzw. die Formen dieser Zuordnung allgemeiner Lernziele, spezieller Lernziele und der Erkenntnisse, Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten wurden hier mit dem Begriff Strukturierungsformen des Lehrplans bezeichnet.“³³ Das heißt, dass der hessische Lehrplan seinen Schwerpunkt in der Zielsetzung hat. Was die Leitidee der Zielbestimmung angeht, so wird sie von der vorbereitenden Kommission als das Prinzip der Emanzipation bezeichnet. Danach wird der Wert eines Lernzieles daran gemessen, „inwieweit es innerhalb des organisierten Lernprozesses dazu beiträgt, die Fähigkeit des Schülers zur Analyse gesellschaftlicher Zusammenhänge und damit sein Selbstverständnis und seine Handlungsfähigkeit in der jeweiligen historischen Situation zu fordern.“³⁴ Die Priorität dieser Zielsetzung vor anderen didaktischen Momenten und ihre Betonung der gesellschaftlichen Funktion werden betont. Die Konzeption der kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft ist spürbar in dem Leitgedanken des Berichts.

Der nach dem Stichwort der Emanzipation zu entwickelnde Lehrplan ist leider nicht zustande gekommen. Nach der Vorlage des Berichts wird die vorbereitende Kommission im Mai 1969 in die sogenannte „Koordinierungskommission“ und eine „Realisierungskommission“ umgebildet. Es handelt sich bei den Aufgaben der ersten Kommission um die Kooperation mit dem Kultusministerium und bei denen der zweiten Kommission um die Umsetzung der Arbeitsergebnisse in die Schulpraxis sowie um die Schaffung von Möglichkeiten einer breiten Beteiligung der Lehrerschaft. Darüber hinaus wird eine dritte große Kommission zur Reform der hessischen Lehrpläne gebildet, die bis

³² Vgl. H. Becker, P. Bonn, N. Groddeck: Demokratisierung als Ideologie? Anmerkungen zur Curriculum – Entwicklung in Hessen. In: betrifft: erziehung. August 1972, S. 20f.

³³ W. Klafki: Formen der Strukturierung von Lehrplänen. In: Probleme der Curriculumentwicklung. Hrsg. von W. Klafki, K. C. Lingelbach, H. W. Nicklas. Frankfurt am Main 1972, S. 75

³⁴ A. a. O., S. 30

zur Klärung der im Bericht der vorbereitenden Kommission dargestellten sieben Problemkreise als drei Lernbereichskommissionen (Sprachen – Naturwissenschaften – Sozialwissenschaften, Technik, Kunst, Sport) arbeiten soll, erst dann sollen einzelne Fachkommissionen eingerichtet werden.³⁵

Es scheint, als ob die neuen Lehrpläne durch die Kommissionen entworfen und dann später durchgesetzt werden könnten. Tatsächlich verfügt das Kultusministerium über die Befugnis der letzten Entscheidung. Ob die Berichte oder Empfehlungen akzeptiert und durchgeführt werden können, ist von der Entscheidung des Kultusministeriums abhängig. Im Oktober 1969 übergibt der hessische Kultusminister Schütte die Geschäfte seinem Nachfolger von Friedeburg. Kurz darauf wechselt Frau Hamm-Brücher als Staatssekretärin in das Bundeswissenschaftsministerium; ihre Nachfolge tritt Gerhard Moos an.³⁶ Das neue Ministerium will die Linie der Bildungsreform nicht mehr fortsetzen. Am 26. November 1970 erhält die Koordinierungskommission die folgende Mitteilung vom Staatssekretär. Die zu erstellenden Stufen und die fächerbezogenen neuen Lehrpläne (Rahmenrichtlinien) sollen innerhalb eines Jahres (1971) gebildet werden. Dies ist die dringlichste Aufgabe. Außerdem wird es die Einberufung von „ad-hoc-Gruppen“ durch das Ministerium zur Ausarbeitung dieser Rahmenrichtlinien beschlossen; es wird auch eine Verlagerung der mittel- und langfristigen Arbeit auf die Curriculumgruppe in dem Bildungstechnologischen Zentrum verfügt, das im März 1970 in Wiesbaden gegründet werden sollte, aber damals noch nicht existiert. Darin ist die Einrichtung der ad-hoc-Gruppen von großer Bedeutung. Denn diese Gruppen werden vom Kultusministerium beauftragt, unabhängig von den Schulformen je Fach und Stufe von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II innerhalb der Jahresfrist neue Lehrpläne zu erstellen.³⁷ Das ist das Vorzeichen der baldigen Auflösung der Koordinierungskommission, weil die Organisation und die Einberufung dieser Gruppen

³⁵ H. Becker, P. Bonn, N. Grodeck: Demokratisierung als Ideologie? Anmerkungen zur Curriculum – Entwicklung in Hessen, a. a. O., S. 21f.

³⁶ A. a. O., S. 22.

³⁷ A. a. O., S. 24.

vom Ministerium direkt angeordnet werden und sie die Institution der Koordinierungskommission überflüssig machen. Vor den Weihnachtsferien 1970 bekommen die Mitglieder dieser Kommission das Entlassungsschreiben. Im Oktober 1971 löst das Kultusministerium die restlichen Einheiten der Kommission endgültig auf. Es nimmt den Auftrag an Klafki und die Kommission zurück, hebt die Geschäftsstelle am erziehungswissenschaftlichen Seminar der Universität Marburg und die Realisierungskommission auf. Die im Jahre 1970 einberufenen ad-hoc-Gruppen sind dann für die spätere Curriculumentwicklung in Hessen verantwortlich. Die von Klafki eingeleitete Lehrplänenrevision wird nach dem Personalwechsel in Hessen abgebrochen. Warum wollte das Kultusministerium die Entwicklung des Gesamtcurriculums für die Sekundarstufe I nicht mehr fortsetzen? Die Frage wird von dem hessischen Staatssekretär Moos und Klafki in einem Interview von 1972 diskutiert. Moos' Meinung nach bezieht sich der ganze Entwurf nicht nur auf die allgemeine Zielsetzung, sondern auch auf die Entwicklung und den Zustand der Fachwissenschaften. Die fachspeziellen Lerninhalte sollen deshalb auch berücksichtigt werden. Im Vergleich dazu ist die gesamte Lehrplanrevision eine langfristige Arbeit. Die neue Organisation der Lerninhalte und -ziele des Fachunterrichts erscheint noch dringlicher als der Entwurf der neuen Lernpläne. Dies zeigt, dass die von der Leitidee der Emanzipation her entwickelte Zielbestimmung keine wichtige Rolle mehr spielt. Moos formuliert es folgendermaßen: "Vordringlicher erschien nicht mehr die Weiterentwicklung der Ableitungsmodelle für Lernziele. Viel wichtiger wurde die Frage, wie es gelingen könnte, Lehrer und Schüler für eine lernzielorientierte Unterrichtskonzeption zu motivieren."³⁸ Diese Aussage verdeutlicht, dass die Leistung der Curriculumkommission die Erwartung des Kultusministerium nicht erfüllen konnte und die Debatte über die Zielsetzung nicht im Zentrum steht. Im Gegensatz dazu ist Klafki anderer Meinung. Er gibt zwar zu, dass die Curriculumentwicklung eine langfristige Arbeit ist. Das neue Kultusministerium will aber darauf nicht lang warten. Ein wichtiger Grund für den Abbruch der Reform liegt

³⁸ H. Becker, P. Bonn, N. Groddeck: Gravierende kulturpolitische Fehlentscheidung. Fünf Fragen an Staatssekretär G. Moos und Prof. W. Klafki. In: *betrifft: erziehung*. September 1972, S. 26.

nach Klafkis Einschätzung darin, dass es an der politischen Unterstützung fehlt, nachdem Frau Hamm–Brücher aus dem Amt des Staatssekretärs im hessischen Kultusministerium ausgeschieden ist.³⁹

Trotz des Scheiterns in der Bildungspolitik gibt Klafki die Reformbemühungen nicht auf und versucht, seine handlungsorientierte Bildungstheorie weiterzuentwickeln. Einer der Versuche ist der Appell an die reformwilligen Pädagogen, mit anderen gesellschaftlichen Verbänden zu kooperieren, um die Bildungsreform zu ermöglichen. Klafki zeigt sein politisches Engagement in einem Vortrag auf der Podiumsdiskussion während des 6. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in Tübingen (8. bis 10. März 1978). Unter dem Titel „Erziehungswissenschaft und Restauration im Bildungswesen“ formuliert er die Ziele der Bildungsreform: „Demokratisierung der Entscheidungsprozesse auf allen Ebenen, Befähigung der jungen Generation zur Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit, zur Entwicklung reflektierter Verantwortungsbereitschaft, zum Durchdenken und Vertreten eigener Interessen in rationaler Abstimmung mit den Interessen der jeweils betroffenen anderen Menschen und Menschengruppen, Abbau früherer Selektionen, Ausgleich ökonomischer, gesellschaftlicher und sozialisationsbedingter Ungleichheiten der Bildungs- und Lebenschancen usw.“⁴⁰

Um diese Ziele zu erreichen, werden zwei Maßnahmen von ihm empfohlen. Eine ist, den betroffenen Gruppen - zum Beispiel den Eltern- zu erklären, dass die Bildungsreform ein langfristiger Prozeß ist. Die reformwilligen Pädagogen sollen deshalb die Komplexität der Bildungsreform der Öffentlichkeit bekanntmachen und versuchen, die Betroffenen zu überzeugen, ihre Urteilsfähigkeit anzuregen und sie zu ermutigen, an der Reform teilzunehmen.⁴¹ Die andere Maßnahme bezieht sich auf die Verbindung mit den gesellschaftlichen Organisationen, um die bildungspolitischen Entscheidungen zu beeinflussen, vor allem wenn die oben genannten Ziele von der Regierung übersehen,

³⁹ Ebd.

⁴⁰ W. Klafki: Erziehungswissenschaft und Restauration im Bildungswesen. In: Demokratische Erziehung, 4 (1978), S.244.

⁴¹ A. a. O., S. 245f.

oder durch den Machtwechsel beeinträchtigt werden. In diesem Sinne postuliert Klafki: „So werden die reformorientierten Erziehungswissenschaftler und die ihnen verbundenen Praktikergruppen überlegen müssen, ob es über politische Parteien hinaus große gesellschaftliche Verbände gibt, die kurz-, mittel- oder langfristig an Bildungsreform im Sinne demokratischer und humaner Ziele interessiert sein müssen.“⁴² Die hier von Klafki empfohlenen gesellschaftlichen Gruppen sind die Gewerkschaften, insbesondere die GEW.

Die beiden Maßnahmen zeigen, dass Klafki seine Hoffnungen auf die Bildungsreform nicht mehr einseitig auf die Regierung setzt. Der Einfluss der gesellschaftlichen Gruppen wird auch von ihm vorgezogen. Er versucht, neue Partner und Mitarbeiter für seine neue Bildungstheorie und eben auch für die Einführung der integrierten Gesamtschule zu gewinnen. Denn die integrierte Gesamtschule berücksichtigt die unterprivilegierten sozialen Schichten; das entspricht den oben erwähnten Zielen. Trotzdem enthält Klafkis Rede mehr als den Versuch, die Schulreform voranzutreiben, sie ist auch ein Ansatz, durch die Bildungsreform gesellschaftliche Probleme zu lösen.

4. 2. Die didaktische Analyse in der Perspektive der kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft

Entsprechend der Entwicklung der Bildungstheorie verändert Klafki auch den Schwerpunkt seiner didaktischen Analyse. 1973 äußert Klafki in einem Interview, dass die Reflexion der im Unterricht zu vermittelnden Lernziele in das Zentrum der didaktischen Analyse gerückt wird.⁴³ Er konkretisiert seinen Positionswechsel 1974 in der Erklärung des Begriffs „Didaktik“. Sein früherer Ausgangspunkt, Didaktik i. e. S., als Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans bzw. als Theorie der Lehr- und Lernziele

⁴² A. a. O., S. 246

⁴³ W. Hendricks: Interview mit Wolfgang Klafki über Probleme und neue Aspekte der „Didaktischen Analyse“. In: Die Deutsche Schule, 64 (1972), S. 142.

und der ihnen zuzuordnenden Inhalte, ist für ihn bis 1972 gültig.⁴⁴ Dies ist verständlich anhand der Veränderungen in seiner Bildungstheorie. Sein Versuch, eine neue Konzeption der didaktischen Analyse zu entwerfen, kommt erst im Jahre 1978 in einer Befragung zur Sprache. Dort wird Klafki nach seinem jeweiligen Lehr- oder Forschungsschwerpunkt gefragt. Eine seiner Antworten ist die Neukonzeption des Entwurfs der Didaktik.⁴⁵ Ab 1980 ist der neue Entwurf der didaktischen Analyse systematisch formuliert und veröffentlicht. Deshalb kann festgestellt werden, dass die siebziger Jahre die Übergangsphase in Klafkis didaktischer Arbeit bilden und sich sein neuer Didaktikbegriff nach der Veränderung der Bildungstheorie etabliert. Im Folgenden wird gezeigt, wie die Bildungstheorie in diesem Veränderungsprozess zur Grundlage der neuen didaktischen Analyse wird und in welchem Zusammenhang Lernziel und Lerninhalt stehen.

Im Jahre 1976 veröffentlicht Klafki einen Aufsatz unter dem Titel „Zum Verhältnis von Didaktik und Methodik“. In diesem Aufsatz ist die Veränderung der Priorität von didaktischen Faktoren zu erkennen. Dies korrespondiert mit der Veränderung innerhalb des Konzepts der didaktischen Analyse. Dies wird hier genauer untersucht. In dem oben genannten Aufsatz geht Klafki nicht mehr von seiner frühen Konzeption aus, die den Vorrang der Thematik im Verhältnis zur Methodik postuliert, sondern vom Primat der Zielentscheidungen im Verhältnis sowohl zur Dimension der Inhaltlichen, als auch zu der der methodischen Entscheidungen.⁴⁶ Die Zielbestimmung funktioniert hier als der maßgebende Faktor, der die Auswahl und Organisation der Inhalte bestimmt. Ausgehend von der Priorität der Zielsetzung teilt Klafki die Lerninhalte in zwei Arten: potentiell emanzipatorische Themen und instrumentelle Themen. Zu den potentiell emanzipatorischen Themen zählen die folgenden Lernbereiche: „politische

⁴⁴ W. Klafki: Curriculum – Didaktik. In: Wörterbuch der Erziehung. Hrsg. von Christoph Wulf: München 1974, S. 118.

⁴⁵ W. Klafki: Von der Bildungstheoretischen Didaktik zu einem kritisch – konstruktiven Bildungsbegriff. In: Didaktische Trends. Hrsg. von W. Born und G. Otto. München 1978, S. 51.

⁴⁶ Vgl. W. Klafki: Zum Verhältnis von Didaktik und Methodik. In: Didaktik und Praxis. Von: W. Klafki, G. Otto, W. Schulz. Weinheim und Basel 1977, S. 28.

Konfliktanalysen; Themen, die Einsicht in gesellschaftliche Abhängigkeitsstrukturen und ihre mögliche Veränderbarkeit vermitteln können; Themen der Sexualkunde, die dem Lernenden Aufklärung über ihn bedrängende oder beängstigende körperliche oder physische Selbst – und Fremderfahrungen geben; Themen der Biochemie, die deren Bedeutung für hygienische Selbstkontrolle, Schutz vor Drogen– und Suchtgefahren einsichtig machen.⁴⁷

Diese Liste macht sichtbar, dass sich die potentiell emanzipatorischen Themen auf soziale und politische Probleme beziehen. Für Klafki ist diese Eigenschaft der oben genannten Themen wesentlich. Er behauptet: „Didaktik verführe unhistorisch und gesellschaftlich unreflektiert, wenn sie diese Tatsache, daß viele Inhalte bzw. ganze Inhaltsbereiche– z. B. Sexualität, Christentum, DDR, Atomenergie, Umweltschutz, kapitalistische Wirtschaftsordnung, Nationalsozialismus, Sozialismus, Jazzmusik usw. – ihr als wertbesetzt vorgegeben sind, verkannte oder ignorierte und Inhalte grundsätzlich als Arsenal gleichsam neutraler >Mittel< betrachtete, deren didaktische Bedeutung allein durch didaktische Zielsetzungen bestimmt werden könnte. Dieses Fehlverständnis muß gerade dann abgewehrt werden, wenn Didaktik im Sinne kritisch–konstruktiver Erziehungswissenschaft sich unter anderem an der Zielsetzung orientiert, daß Schule und Unterricht jungen Menschen zur Aufklärung über ihre historische, ökonomisch – gesellschaftlich – politisch – kulturelle Situation verhelfen solle.“⁴⁸ Hier wird deutlich, dass die Inhalte gerade wegen ihrer sozialen und politischen Dimensionen bei der Ermöglichung der Zielsetzung kritisch–konstruktiver Erziehungswissenschaft von großer Bedeutung sind. Ihre Aufklärungsfunktion für die Lernenden sollte berücksichtigt werden.

Im Vergleich dazu sind die instrumentellen Themen, die von Klafki als ziel– und wertambivalent betrachtet werden, nicht direkt mit dem Ziel seiner neuen Bildungstheorie verbunden. Nach Klafki beginnen die darauf bezogenen Erkenntnisse oder Fähigkeiten bei der Lese- und der Rechenfähigkeit der Schulanfänger und reichen

⁴⁷ Ebd.

⁴⁸ A. a. O., S. 27.

durch alle Bereiche und Fächer und alle Schulstufen hindurch, von der Fertigkeit, einen Antrag formulieren zu können bis zu einem notwendigen Mindestbestand an historischen oder naturwissenschaftlichen Wissen usw..⁴⁹ Nach Klafkis Auffassung können diese Themen -wie die potentiell emanzipatorischen Lerninhalte- nur funktionieren, wenn sie in ihrem gesellschaftlichen Zusammenhang betrachtet werden. Der naturwissenschaftliche Unterricht könnte zum Beispiel auf ihre Anwendungen in der Technik und den sich daraus ergebenden negativen Einfluss auf die Umwelt aufmerksam machen. Darüber hinaus könnte der Mangel der instrumentellen Lerninhalte mit der sozialen Bedeutung im Unterrichtsprozess kompensiert werden, zum Beispiel durch das verstehende oder entdeckende Lernen, durch die Selbststeuerung und Selbstkontrolle des Schülers, oder das Lernen in sozialer Kooperation der Schüler. So werden die anderen didaktischen Faktoren ebenfalls in der Betrachtung der zwei verschiedenen Typen von Lerninhalten berücksichtigt.

Das Kriterium, das der Teilung der Lerninhalte in die zwei Typen zugrunde liegen soll, führt Klafki in einem späteren Aufsatz ein. Nach seiner Auffassung gehören die Themen dann den potentiell emanzipatorischen Inhalten an, wenn die zu vermittelnden Themen direkte Bezüge zu den Zielsetzungen, d.h. die Befähigung der Schüler zur Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidaritätsfähigkeit aufweisen können.⁵⁰ Sonst weisen sie die Eigenschaften der instrumentellen Themen auf und gehören dieser Gruppe an. Die Problematik einer solchen Unterscheidung wird später noch zu erörtern sein.

Im Hinblick auf diese Formulierung ist das Verhältnis von Inhalt und Ziel in Klafkis didaktischen Entwurf nicht schwer zu erfassen. Es ist anders als das in seinem frühen Konzept der Unterrichtsvorbereitung. Innerhalb seiner damaligen didaktischen Position betont Klafki zwar das Gleichgewicht von Ziel und Lerninhalt. Der Schwerpunkt liegt aber im Lerninhalt, weil die kategoriale Bildung sich an der Bearbeitung und Strukturierung der Lerngegenstände orientiert. Dann können die inhaltlichen Strukturen

⁴⁹ A. a. O., S. 28f.

⁵⁰ W. Klafki: Zur Unterrichtsplanung im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik. In: W. Klafki: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim und Basel 1985, S. 206.

oder Prinzipien den Schülern vermittelt werden und sie werden dadurch befähigt, selbständig weiter zu lernen. Deshalb spielt hier die Anordnung der Lerninhalte eine entscheidende Rolle. Darüber hinaus ist es ein Ziel der kategorialen Bildung, die Stofffülle zu reduzieren. Im Vergleich zu der Zielsetzung der kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft ist ein solcher Zielbegriff inhaltsleer. In der Phase der kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft ist das Verhältnis umgekehrt und der Inhalt deutlich der Zielsetzung untergeordnet, ebenso wie die Methodik. Klafki behauptet: „Auch wo im Unterricht Themen des instrumentellen Typus vermittelt werden müssen, können die Methoden, also die Organisations- und Vollzugsformen des Lehrens und des Lernens, grundsätzlich direkt an emanzipatorischen Zielsetzungen, also an der zu entwickelnden Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit der Schüler orientiert werden.“⁵¹ Die Aussagen über das Verhältnis von Lernziel, Lerninhalt und Methodik bekräftigen die Priorität der Zielsetzung vor den anderen didaktischen Faktoren und Klafkis Positionswechsel in seinem didaktischen Ansatz. Der Unterschied zwischen der früheren und der neuen Konzeption der didaktischen Analyse besteht deshalb darin, „daß sich der von der bildungstheoretischen Didaktik verfochtene Satz vom Primat der Didaktik i. e. S. im Verhältnis zur Methodik jetzt zum Satz vom Primat der Entscheidungen im Verhältnis zur Dimension der thematischen als auch der methodischen Entscheidungen.“⁵² Diese Veränderung kann im Kern auf die Konzeption seiner neuen Bildungstheorie zurückgeführt werden. Ihr Einfluss auf seine didaktische Analyse ist erkennbar. Die Behauptung von Peter Menck, der in diesem Aufsatz ausgedrückte didaktische Ansatz Klafkis halte an früheren Positionen fest, ist deshalb fragwürdig.⁵³

Von der Priorität der Zielsetzung ausgehend entwirft Klafki deutlich und systematisch sein Konzept der Unterrichtsvorbereitung, das im Jahre 1980 veröffentlicht wird. Er teilt den Vorbereitungsprozess in sieben Phasen:

Die erste Phase bezieht sich auf die Frage nach der Gegenwartsbedeutung des Unterrichts

⁵¹ Ebd.

⁵² W. Klafki : Probleme einer Neukonzeption der didaktischen Analyse. Düsseldorf 1977, S. 10.

⁵³ Vgl. P. Menck: Anmerkung zum Begriff der Didaktik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 22 (1976), S. 796.

für die Lernenden. Es wird dargestellt, was die Lerninhalte oder das zu erreichende Ziel für sie bedeuten. Obwohl diese Dimension auch in der frühen Konzeption der didaktischen Analyse erörtert wird, ist die Auslegung dieser Frage in der Analyse von 1959 gesellschaftstheoretisch nur gering reflektiert.⁵⁴

Die zweite ist die mögliche Bedeutung der Thematik für die Zukunft. Sie wird an die Zielsetzung angeschlossen und prüft, ob der Schüler durch den Lernprozess befähigt wird, die Selbstbestimmung und das Solidaritätsprinzip zu erreichen. Im Vergleich zu Klafkis früher Theorie der Unterrichtsvorbereitung ist der Schwerpunkt der Zukunftsbedeutung der Lerninhalte nicht mehr auf die Kultivierung der Lernfähigkeit des Schülers gegenüber den Stofffüllen, sondern auf die Entfaltung seiner Handlungsfähigkeit gerichtet.

In der dritten Phase wird anschließend die Zielsetzung diskutiert. Klafki vertieft sich in die Differenzierung der oben genannten Ziele und lässt sie an die Thematik anknüpfen. Zuerst wird das allgemeine Ziel von seiner negativen und positiven Seite her beleuchtet. Unter dem negativen Aspekt betrachtet, kann sie die uneingeschränkte Emanzipation, die Freisetzung von Zwängen, und von nicht legitimer Herrschaftsverhältnissen bedeuten.⁵⁵ In diesem Sinne wird das Sozialverhältnis reflektiert; falls es die Mitglieder der Gesellschaft unterdrückt, so soll es verändert werden. Deshalb steht der Begriff „negativ“ hier unter dem Gebot des Abbaus der sozialen Ungleichheit..

Man kann anschließend fragen, welches soziale Machtverhältnis als rational anzusehen ist, wenn Klafki diese soziale Ordnung bezweifelt. Dies wird unter dem negativen Aspekt der Zielsetzung erörtert. Die positive Zielsetzung bilden die oben schon erwähnten drei Handlungsfähigkeiten.⁵⁶ Das heißt, nur wenn die Mitglieder einer Gesellschaft über Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit verfügen, dann können sie an dem Entscheidungsprozess teilnehmen, ihre Meinungen miteinander austauschen und einen

⁵⁴ Vgl. W. Klafki: Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. In: Didaktische Theorien. Hrsg. von: H. Gudjons, R. Teske, R. Winkel. Braunschweig 1981, S. 15

⁵⁵ A. a. O., S. 18

⁵⁶ Ebd.

akzeptablen Kompromiss finden. Ein solches Machtverhältnis, das unter dieser Voraussetzung herauskommt, kann als rational und legitim bezeichnet werden. In diesem Sinne bedeutet der Begriff „positiv“, welche genaue Zielsetzung in der Schule erreicht werden soll, damit sie zu einer demokratischen Gesellschaft beitragen kann. Der Unterschied zwischen der negativen und der positiven Zielsetzung besteht darin, dass bei der negativen Zielsetzung ein Schüler durch den Unterricht befähigt werden soll, die Gesellschaft kritisch zu betrachten. Bei der positiven Seite der Zielsetzung sollen die Handlungsfähigkeiten eines Schülers durch den Unterricht entwickelt werden, die einer freien Gesellschaft entsprechen.

Um die erwähnten Handlungsfähigkeiten zu ermöglichen, werden die Lerninhalte benötigt. Die Aufgabe kann nach Klafki nicht mit den herkömmlichen Fächern eingelöst werden, weil sie sich auf ihre eigene Bereiche beschränken. Deshalb werden bereichsübergreifende Themen als Lösung genannt. Man kann darüber reflektieren, in welchem Zusammenhang zum Beispiel Naturwissenschaften, Technik und Gesellschaft stehen. Dadurch könnte herausgefunden werden, dass die Beiträge der Naturwissenschaften zu der Entwicklung der Technik nicht nur Vorteile für die Gesellschaft brachten, sondern auch negative Nebenwirkungen verursachten. Diese führen dazu, dass ihre Entfaltung nicht unbedingt Fortschritt bedeutet und Glück für die Gesellschaft mit sich bringt. Durch diese Reflexion wird darauf hingewiesen, dass jede technische Erfindung und ihre gesellschaftliche Nutzung daraufhin geprüft werden müssen, mit welchem Interesse, mit welchen Zielsetzungen sie entwickelt und eingesetzt werden.⁵⁷ Darüber hinaus seien die einzelnen Fächer und ihre mögliche Beziehung erwähnt. Das heißt, dass die Fächer – zum Beispiel Physik, Chemie, Biologie, Geschichte usw.- einerseits voneinander zu unterscheiden, andererseits aber in Beziehung zu setzen sind.⁵⁸ Letzteres wird von Klafki später unter dem Titel der fächerübergreifenden Lerninhalte betrachtet und den gesellschaftlich-politischen Problemen untergeordnet. Hier wird nur prinzipiell überlegt und gefragt, auf welche

⁵⁷ A. a. O., S. 18f.

⁵⁸ Vgl. a. a. O., S.19.

allgemeineren bzw. spezielleren Ziele hin das Thema ausgelegt werden sollte.⁵⁹

Von der allgemeinen Zielsetzung aus wird die Strukturierung der Themen in der vierten Phase behandelt und im Folgenden dargestellt: a) Unter welchen Perspektiven soll das Thema bearbeitet werden? b) Welches ist die immanent – methodische Struktur der jeweils perspektivisch gefassten Thematik? c) Welche Momente konstituieren die Thematik, jeweils unter bestimmten Perspektiven? d) In welchem Zusammenhang stehen die ermittelten Momente? e) Weist die Thematik eine Schichtung, etwa im Sinne von Oberflächen- und Tiefenstrukturen auf? f) In welchem größeren Zusammenhang bzw. in welchen Zusammenhängen steht – je nach den gewählten Perspektiven – die Thematik? g) Welches sind die notwendigen begrifflichen, kategorialen Voraussetzungen für die Auseinandersetzung mit dem Thema und welche Verfahren für die Bewältigung des Themas müssen die Schüler entweder mitbringen oder im Zusammenhang der Auseinandersetzung erwerben?⁶⁰ Nach Klafki wurden diese Faktoren in der Analyse der Struktur von Lerninhalten in der frühen Konzeption der didaktischen Analyse schon erörtert.⁶¹ Obwohl die dritte und die vierte Phase sich in der Unterrichtsvorbereitung auf das Problem der Lerninhalte beziehen, werden die vorher von Klafki erwähnten potentiell emanzipatorischen und instrumentellen Themen hier weder diskutiert noch unter den Fragestellungen analysiert.

In der fünften Phase wird das Leistungsprinzip angesprochen, indem an die Zielvorstellung angeknüpft wird. Der Schwerpunkt des Kriteriums liegt nicht im Erwerb der Kenntnisse, sondern in der Kultivierung der Handlungsfähigkeit. Nach Klafkis Auffassung soll der Schüler auch an der Erstellung des Beurteilungskriteriums und der Bewertung des Lernergebnisses teilnehmen. Es wird auch die Beteiligung des Lehrenden an dem Lernprozess betont. Unter diesem Gesichtspunkt kann das Lernergebnis nicht einfach durch eine Prüfung oder den Lehrer bewertet und dann beurteilt werden, ob der

⁵⁹ Ebd.

⁶⁰ W. Klafki: Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft, a. a. O., S.20f.

⁶¹ Vgl. a. a. O., S.20.

Schüler das Lernziel erreichte. Nur durch die Beobachtung des Verhaltens eines Schülers und nach einer Diskussion mit Kollegen, Eltern und Schülern kann der Lehrer feststellen, dass der Schüler das Ziel erreicht hat, und zwar wenn er eine zu erwartende Handlungsweise vollzieht.⁶² Dieses Verfahren ist eine implizite Gelegenheit für den Schüler, seine eigene Urteilsfähigkeit zu praktizieren. Dadurch kann seine Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit entwickelt werden.

Die sechste Phase bezieht sich auf die Darstellbarkeit der Thematik. Es wird untersucht, welche vorgegebenen Bedingungen für den Erwerb der Inhalte hilfreich sind. Es handelt sich deshalb um das Problem der Auswahl von Medien, durch die der Zugang zu den Lerninhalten erleichtert werden kann. Konkrete Handlungen, Spiele, Erkundungen, Rekonstruktionen oder durch Darstellung bzw. Verfremdung in Medien –Bildern, Modellen, Collagen, Filmen usw.- gehören dazu.⁶³ Außerdem soll bei der Anwendung der Medien die Sozialschicht des Schülers berücksichtigt werden. Denn seine soziale Herkunft könnte ein Störfaktor im Unterricht werden. Klafki nimmt das Unterrichtsthema „Urlaub“ als Beispiel, das zu den Unterrichtsversuchen der „Großen hessischen Curriculumkommission“ gehörte. Der Einstieg in das Thema kann über Prospekte von Auslandsreisen erfolgen. Die Mehrzahl der Haupt- und Gesamtschüler bleibt aber uninteressiert, weil Auslandsreisen für sie im ersten Augenblick eine spektakuläre, aber doch mehr oder minder „ferne“ Angelegenheit anderer Leute sind. Der Zugang zu diesem Thema ist dann für einen erheblichen Anteil der Haupt- und Gesamtschüler unerreichbar.⁶⁴ Darüber hinaus sind auch die institutionellen Bedingungen zu überlegen. Sie sollten nach Klafki so verändert werden, dass die gegebenen Bedingungen dem Zweck der Durchführung des geplanten Unterrichts angemessen sind.⁶⁵

In der siebten Phase wird darauf Bezug genommen, welche Unterrichtsmethode verwendet wird, um die oben genannten Ziele durchzusetzen. Die Methode bedeutet hier

⁶² Vgl. a. a. O., S. 21f.

⁶³ W. Klafki: Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft, a. a. O., S. 22.

⁶⁴ A. a. O., S. 23.

⁶⁵ Ebd.

aber nicht nur den Vermittlungsprozess der Erkenntnisse, sondern auch die Formen der Zusammenarbeit zwischen den Schülern, durch die die in der dritten Phase erwähnten Ziele erreicht werden können. So sagt Klafki: „Methoden des Lehrens und Lernens müssen hier nicht nur als der jeweiligen Thematik dienende Lernformen und Lernhilfen, sondern auch in ihrer Funktion als Anreger und Vermittler (oder auch als Begrenzungen) sozialer Lernprozesse durchdacht und für den gezielten Einsatz im Unterricht vorgesehen werden.“⁶⁶

Diese gehören deshalb zu Klafkis neuem Konzept der didaktischen Analyse. Die dazu gehörenden didaktischen Faktoren können wie folgt bezeichnet werden: Thematik, Ziel, Leistung, Methode und Medien. Obwohl die Faktoren in der 1977 veröffentlichten Schrift „Probleme einer Neukonzeption der didaktischen Analyse“ genannt werden, werden sie erst in dem Aufsatz von 1980 systematisch formuliert und vertiefend erörtert. Im Vergleich zu Klafkis früherer didaktischen Position wird einerseits die Bedeutsamkeit von Leistung, Methode und Medien hier erwähnt, andererseits spielt die Zielsetzung eine wichtigere Rolle und die anderen Momente werden ihr untergeordnet. Diesen Zusammenhang zwischen der Zielvorstellung und den anderen didaktischen Faktoren beleuchtet Klafki in seinem 1985 publizierten Buch „Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik“ noch einmal. Klafki bezeichnet die Hochschätzung der Konkurrenz, die gleichzeitig auf das Lernergebnis des Individuums bezogen ist, als ein Defizit des traditionellen Leistungsbegriffs. Die Wettbewerbsorientierung im Lernprozess begünstigt die Leistungsstarken und diejenigen, die bereits zum Streben nach Leistung motiviert sind. Nach Klafki sind beide Gruppen schon durch das Elternhaus und das sozialkulturelle Milieu vorgeprägt.⁶⁷ Die Schüler aus den unterprivilegierten Schichten sowie die mit der schwächeren Leistungsmotivation werden beeinträchtigt. Deshalb verzichtet Klafki auf den herkömmlichen Leistungsbegriff und stellt einen neuen dar, der an der Lösung gemeinsamer Aufgaben und am Prinzip der Solidarität einer lernenden

⁶⁶ A. a. O., S. 23f.

⁶⁷ W. Klafki: Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips in der Erziehung. In W. Klafki: Neue Studien..., S. 175.

Gruppe orientiert ist: „Lernen und Leistung müssen viel stärker als bisher in Gruppen vollzogen werden; die individuelle Leistung sollte primär an ihrem Beitrag zur Lösung gemeinsamer Aufgaben gemessen werden und zugleich an ihrem Beitrag zum Lernfortschritt aller Mitglieder einer Gruppe: anderen helfen zu können.“⁶⁸ Denjenigen zu helfen, die Probleme im Lernprozess haben, und dann zusammen weiter zu arbeiten, ist die Anwendung des Solidaritätsprinzips auf die Erziehungssituation. Die Leistung liegt nicht mehr im Lernergebnis der Einzelnen, sondern in der Gruppenarbeit.

Im Hinblick auf ein neues Verständnis von Leistung werden dann die Formen für die Gestaltung des Unterrichts beschrieben. Dazu gehören die Einzelarbeit, die Partnerarbeit und die Gruppenarbeit. Der Lehrer kann auch mit einer Teilgruppe der Klasse zusammenarbeiten und die anderen Schüler nach den oben genannten drei Formen in entsprechende Gruppen eingeteilt werden. Die Formen können auch miteinander kombiniert verwendet werden.⁶⁹ Ihr Schwerpunkt liegt aber darin, dass die Interaktion zwischen dem Lehrer und dem Schüler häufiger wird und dazu führt, dass die Schüler im Lernverfahren einander helfen. Ähnlich wird die soziale Bedeutung auch in der Frage der Medien formuliert. Nach Klafki soll die soziale Herkunft der Schüler bei der Anwendung der Medien berücksichtigt werden, weil nicht alle Schüler wegen der verschiedenen Sozialschichten die Bedeutung der einzelnen Medien verstehen können.⁷⁰

Die Ausführungen zeigen, wie Faktoren wie Leistung, Methodenauswahl und Medien an die Durchführung der Zielsetzung der kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft anknüpfen. Sie weisen überdies darauf hin, dass die Interaktionsweise zwischen dem Lehrer und dem Schüler sich verändert. Der Schüler darf sich an der Auswahl der Beurteilungskriterien beteiligen und das Lernergebnis mit anderen Schülern und dem Lehrer zusammen bewerten. Diese Beteiligung an der Entscheidung im Lernprozess ist

⁶⁸ A. a. O., S. 176f.

⁶⁹ W. Klafki und H. Stöcker: Innere Differenzierung des Unterrichts. In: W. Klafki: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim und Basel 1985, S. 132.

⁷⁰ Vgl. W. Klafki: Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. In: Didaktische Theorien. Hrsg. von H. Gudjons, R. Teske, R. Winkel. Braunschweig 1981, S. 23.

notwendig, weil sie den Regeln der demokratischen Gesellschaft entspricht. Die Rolle des Schülers ist deshalb nicht mehr so passiv wie innerhalb des alten Konzepts der didaktischen Analyse. Im Vergleich dazu ist die Rolle des Lehrers nicht mehr so bedeutsam. Er soll die Priorität des Zieles, die Befähigung des Schülers zur Selbstbestimmung und Solidarität, anerkennen und den Lernprozess so anordnen, dass das Ziel dadurch erreichbar ist. Die Aufgabe des Lehrers im Unterricht scheint es zu sein, die Schüler in Arbeitsgruppen zu teilen und ihnen Aufgaben zu stellen. Er kann auch den Gruppen helfen, wenn sie die Lösungen nicht finden können. Deshalb wird der Lehrer im Unterrichtsprozess zum Helfer.

Außerdem soll der Lehrer die Verbindung der Inhalte mit den sozial-politischen Problemen akzeptieren und sein Engagement mit diesen Themen im Unterricht zeigen. Klafki verdeutlicht es folgendermaßen: „Es handelt sich hier also nicht um einen Akt freier Entscheidung des einzelnen Lehrers, so als könnte jemand auch argumentieren: >Es paßt mir aber nicht, daß Schule und Unterricht etwas mit Politik oder Gesellschaft zu tun haben sollen!< Sie haben nachweislich etwas damit zu tun, ob man das will oder nicht!“⁷¹ So vollzieht sich Klafkis Veränderung der Lehrerrolle von der Begeisterung für Bildungsinhalte in der frühen Konzeption der didaktischen Analyse zu dem Engagement bei sozial-politischen Problemen.

Hinsichtlich Klafkis Erörterung seiner neuen Theorie der didaktischen Analyse sind noch zwei Faktoren diskussionsbedürftig, nämlich das Leistungsprinzip und die Lerninhalte. Im Hinblick auf die Leistungsdiskussion kann man den Eindruck gewinnen, dass Klafki die Gruppenleistung hochschätzt, die sich zu Gunsten der Kursteilnehmer, vor allem der benachteiligten Schüler, auswirken sollte. Selbst die individuelle Leistung sollte zum Erfolg der Gruppenarbeit führen und spielt als Wert an sich in der didaktischen Analyse keine zentrale Rolle. In dieser Hinsicht bedeutet ein solcher Leistungsbegriff zwar die Hervorhebung des sogenannten „sozialen“ Lernens, wodurch die Lernenden einander helfen können. Es besteht jedoch die Gefahr, dass die schwach motivierten oder kulturell

⁷¹ A. a. O., S. 16.

unterprivilegierten Schüler immer noch benachteiligt werden, weil sie sich innerhalb dieses Didaktikentwurfs in der Gruppenarbeit häufig von den lernbereiten Schülern helfen lassen und sogar schließlich von ihnen abhängig sind.

Diese Hochschätzung der Gruppenarbeit ignoriert außerdem die Tatsache, dass das Lernen sich immer unmittelbar auf den Lernenden bezieht, unabhängig davon, ob ein Schüler durch die Zusammenarbeit oder allein die Lerninhalte erwirbt. Das heißt, wenn ein Schüler die Lerninhalte erfassen will, muss er selbst sie lernen. Niemand, selbst die Mitglieder der dazu gehörigen Gruppe, können es für ihn tun. Es ist die Unersetzbarkeit des Lernens. Diese Eigenschaft kann durch Pranges Formulierungen verdeutlicht werden. Er bezeichnet den Charakter des Lernens wie folgt: „Gewiss: wir lernen mit anderen und von anderen, aber jeder für sich. Man kann nicht lernen lassen, wie man sich fahren lassen oder die Steuererklärung dem Steuerberater anvertrauen kann. Es ist wie beim Essen: es wird für alle gekocht, und wir essen in Gemeinschaft, das ist richtig, aber jeder muss sehen, dass er etwas abbekommt, sonst wird man nicht satt. Lernen ist, wie das Essen und Sterben, nicht substituierbar.“⁷² Das heißt, wenn eine Gruppe ein Thema bearbeitet und die jeweilige Aufgabe löst, darf daraus nicht gefolgert werden, dass jedes ihrer Mitglieder den Lerninhalt erworben hat und am Erfolg partizipiert. Um diese Fehleinschätzung zu vermeiden, soll das Lernergebnis des Einzelnen, nicht das der Gruppe, in Mittelpunkt gestellt werden, weil die benachteiligten Kinder durch die Betonung der individuellen Leistung besser berücksichtigt werden können. Dies ist besonders bedeutsam, vor allem wenn Klafki betont, Kindern aus den Unterschichten sollte durch den Schulunterricht geholfen werden, in Zukunft ihren sozialen Status zu verbessern, und wenn die benachteiligten Kinder durch die Hervorhebung der individuellen Leistung aufgefordert werden, einzeln jeweils eine bestimmte Aufgabe zu erfüllen. Der sich einstellende Lernerfolg ermöglicht ihnen den Besuch einer weiterführenden höheren Schule und bessere Aufstiegschancen. Die individuelle Leistung sollte deshalb die Priorität haben, wenn man die benachteiligten Kinder beim

⁷² K. Prange: Offen oder frontal? Eine Unterscheidung, die keinen Unterschied macht. In: Seminar, 6 (2000), Heft 4, S. 119f.

Lernen in der Schule fördern will .

Der zweite zu diskutierende Faktor bezieht sich auf die Lerninhalte. Die Diskussion über die Lernthemen ist besonders wichtig, weil ein Bildungsprozess und das Erreichen des Ziels ohne Lerninhalte unmöglich sind. Die hier erwähnten Lerninhalte sind aber anders geartet, als die in Klafkis früherer Bildungstheorie. In der Konzeption der „kategorialen Bildung“ sind die Themen an dem traditionellen Fachunterricht orientiert, in der neuen Bildungstheorie an der gesellschaftlich–politischen Bedeutung der Themen, die ihrer Zielbestimmung untergeordnet werden. Welche Lerninhalte konkret gemeint sind, präzisiert Klafki in dem neuen Konzept der didaktischen Analyse noch nicht. Seine zuvor genannten Lerngegenstände, nämlich die potentiell emanzipatorischen und instrumentellen Themen kommen zwar wieder in dem neuen Ansatz zu Unterrichtsvorbereitung vor, aber gleichzeitig nennt er auch in der dritten Phase der didaktischen Analyse die bereichsübergreifenden und die fächerübergreifenden Themen als Lerninhalte. In welchem Zusammenhang die potentiell emanzipatorischen und die instrumentellen Themen und die fächerübergreifenden Lerninhalte stehen, erläutert Klafki zwar nicht, es darf aber aus Klafkis Erörterung der Lerngegenstände gefolgert werden, dass beide als Lerninhalte der kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft betrachtet werden.

Trotzdem sind beide Lerninhalte noch diskussionsbedürftig. Im Folgenden wird zuerst das Problem der Unterscheidung der Themen in die potentiell emanzipatorischen und die instrumentellen dargestellt. Das fächerübergreifende Prinzip konkretisiert Schlüsselprobleme und wird später erörtert. Es spielt in diesem Kapitel noch keine wichtige Rolle und wird vielmehr im nächsten Kapitel noch ausführlicher erörtert.

Hier wird zuerst Klafkis Unterscheidung der Lerninhalte in potentiell emanzipatorische und instrumentelle Themen dargestellt. Nach Klafki sind die potentiell emanzipatorischen Themen von ihrer sozial-politischen Bedeutung untrennbar. Diese Eigenschaft wird von Klafki als „wertbesetzt“ bezeichnet und muss seiner Auffassung nach immer im Unterricht geklärt werden. In diesem Sinne sollten diese Lerninhalte so vermittelt werden, dass „Schule und Unterricht jungen Menschen zur Aufklärung über

ihre historische, ökonomisch-gesellschaftlich-politisch-kulturelle Situation verhelfen solle.“⁷³ Sonst würden die potentiell emanzipatorischen Lerninhalte ihre Bedeutsamkeit verlieren. Eine solche Behauptung scheint aber diskussionsbedürftig zu sein. Denn ob diese Themen mit der sozial-politischen Bedeutsamkeit verbunden sind, hängt vielmehr von dem Lernziel ab. Man kann zum Beispiel bei der Vermittlung dieser Lerninhalte nur das Erlernen bestimmter Kenntnisse als Zielsetzung betrachten, mehr nicht. Nehmen wir die Themen DDR und den Nationalsozialismus als Beispiele. Beide gehören nach Klafki dem Bereich des Politischen an und damit auch zu den potentiell emanzipatorischen Lerninhalten. Trotzdem können DDR und der Nationalsozialismus im Gegensatz dazu nur als historische Tatsachen betrachtet und bearbeitet werden. Man kann die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen beiden Themen untersuchen. Oder man betrachtet die DDR und den Nationalsozialismus als autoritäre politische Systeme und vergleicht sie dann mit der heutigen Demokratie. Auf dieser Art und Weise werden DDR und der Nationalsozialismus unter dem Aspekt vermittelt, die Eigenschaften der beiden politischen Systeme aufzuzeigen und ihren Unterschied zu einem demokratischen Politiksystem zu erläutern. Aus diesem Grund spielt der Erwerb der Kenntnisse über die politischen Systeme eine zentrale Rolle. Die Tatsache, ob ein Schüler sich durch diesen Unterricht emanzipiert, oder ob er die Handlungsfähigkeit bzw. Selbstbestimmung- und Mitbestimmungsfähigkeit dadurch erwirbt, ist hier nicht von Bedeutung.

Es kann also festgestellt werden, dass die potentiell emanzipatorischen Themen auch als instrumentelle Lerninhalte fungieren können. Sie sind dann nicht mehr wie von Klafki genannt, „wertbesetzt“, sondern ambivalent. Man kann ferner anhand der obigen Ausführungen folgendes sehen: Ob ein bestimmtes Thema als potentiell emanzipatorisch oder instrumentell bezeichnet werden kann, hängt nicht von dem Thema selbst ab, sondern von der Zielsetzung der kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft. Eine solche Behauptung ist auch in Klafkis Formulierung der Definition der instrumentellen Themen zu finden. Er behauptet: „Die instrumentellen Themen sollten, soweit irgend

⁷³ Vgl: W. Klafki: Zum Verhältnis von Didaktik und Methodik. In: W. Klafki, G. Otto, W. Schulz: Didaktik und Praxis. 2. Auflage. Weinheim und Basel 1972, S. 27.

möglich, immer unter übergreifenden Fragestellungen und im Zusammenhang mit potentiell emanzipatorischen Themen erarbeitet werden; sie sollten von jenen emanzipatorischen Themen her als notwendig und sinnvoll für die Schüler gerechtfertigt werden.“⁷⁴

Diese Formulierung zeigt, dass Klafki die instrumentellen Themen „soweit irgend möglich“ unter die Zielsetzung seiner neuen Bildungstheorie anordnen will. In diesem Sinne haben die instrumentellen Themen die Funktion der potentiell emanzipatorischen Lerninhalte. Das heißt, dass die Funktionen vertauscht werden können. Die Differenz zwischen beiden Themen wird deshalb undeutlich. Diese Ambivalenz ist darauf zurückzuführen und verdeutlicht, dass Klafki versucht, alle Lerninhalte der Schule, egal ob instrumentelle oder potentiell emanzipatorische, immer mit der sozial-politischen Bedeutung zu verbinden. Es sind deshalb nicht die Eigenschaften der Lerninhalte selbst, sondern das Lernziel, das die entscheidende Rolle spielt. Klafki geht von seiner kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft aus und organisiert die Lerninhalte unter der handlungsorientierten Zielbestimmung. Aus diesem Grund ist seine Unterscheidung der Themen in potentiell emanzipatorische und instrumentelle Lerninhalte unnötig. Klafki verteidigt diese Unterscheidung folgendermaßen: „Die oben getroffene Unterscheidung ist allerdings nur im Sinne eines vorläufigen theoretischen Konstrukts und überdies als geschichtlich–gesellschaftlich relativ zu begreifen. Es hängt von der jeweiligen historisch–gesellschaftlichen Situation, insbesondere aber von der jeweiligen Lebenssituation und Interessenlage der Lernenden ab, ob ihnen die Bedeutung eines Themas als unmittelbar ihre Selbst– und Mitbestimmungsfähigkeiten betreffend oder nur als instrumentell notwendig für übergeordnete Zielsetzungen verständlich werden kann.“⁷⁵ Diese Aussage dokumentiert jedoch entgegen Klafkis Absicht, dass es kein sicheres Kriterium gibt, um die Eigenschaft des Inhaltes zu beurteilen, weil die Entscheidung sowohl von der eigenen Situation der Lernenden, als auch von seinem

⁷⁴ W. Klafki: Zur Unterrichtsplanung im Sinne kritisch–konstruktiver Didaktik. In: W. Klafki: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim und Basel 1985, S. 208.

⁷⁵ A. a. O., S. 207.

sozialen Umfeld Zustand abhängig ist. Das Unterscheidungskriterium ist so undeutlich und flexibel, dass es so gut wie nicht existiert. Deshalb ist die Unterscheidung der Lerninhalte in die zwei Gruppen von Themen überflüssig und auch problematisch.

Im Laufe der Entwicklung von Klafkis Bildungstheorie wird die Bedeutsamkeit der potentiell emanzipatorischen und instrumentellen Themen als Lerninhalten allmählich ausgeblendet. Die zwei Gruppen der Lerninhalte kommen zwar in Klafkis neuen Auflage des Buches „Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik“ noch vor, werden aber nur am Rand erörtert und spielen keine wichtige Rolle mehr. Vielmehr verschiebt Klafki den Schwerpunkt auf die Konstruktion von Schlüsselproblemen und versucht, sie als die für die Realisierung der Zielsetzung der kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft angemessene Lerninhalte aufzubauen.

4.3. Übergang zu den Schlüsselproblemen

Bevor Klafkis systematische Formulierung von Schlüsselproblemen in den Mittelpunkt gerückt wird, sollte eine Übergangsphase beschrieben werden, weil er in diesem Zeitpunkt noch nicht direkt auf die Schlüsselprobleme eingeht und sie systematisiert. In diesem Veränderungsprozess wird verdeutlicht, dass Klafkis Schwerpunkt der Lerninhalte sich von den sozial-politischen zu den weltweiten Problemen erweitert. Das heißt, was der Schüler in der Schule lernt, soll nach Klafki nicht mehr auf die Probleme einer bestimmten Gesellschaft bzw. auf Deutschland beschränkt, sondern auf die globale Dimension ausgedehnt werden. Hier zeigt sich auch die Kontinuität seiner Bildungstheorie für die Schlüsselproblemen. Denn das exemplarische Prinzip wird einerseits darin als das Auswahlkriterium der Lernthemen bezeichnet, das wechselseitige Erschlossensein von Subjekt und Objekt ist andererseits im Erwerbsprozess der Schlüsselproblemen von Klafki betont. Sie können deshalb in diesem Sinne als Verbindungspunkt von Klafkis früherem und neuem Bildungsbegriff verstanden werden. Dies wird in folgenden erörtert.

Klafki ist nicht der erste kritische Pädagoge, der den Begriff „Schlüsselproblem“ in die Bildungstheorie einführte. 1973 veröffentlicht Hans-Jochen Gamm in der Zeitschrift „Die Deutsche Schule“ den Aufsatz „Emanzipation: Schlüsselproblem der Erziehung“. Er versteht Emanzipation unter drei Aspekten: „(1.) Als politische Anleitung des lernenden Menschen, den Prozeß seiner Selbstfremdung zunehmend schärfer zu analysieren, der durch ein von ihm nicht mitverantwortetes didaktisches Mittel und eine dahinterstehende, ihm unzugängliche Herrschaftsform immer neu zustande kommt. (2.) als die Einübung kollektiver Lernpraxis, um den Druck der Isolation zu durchbrechen, der es den Machträgern ständig ermöglicht, die Individuen durch exklusive Aufstiegschancen weiter zu dissoziieren und als Glieder einer „Konsumgesellschaft“ politisch machtlos zu halten. (3.) Emanzipation soll schließlich heißen, das Individuum und die es umschließende Gruppe zu befähigen, sich gesellschaftlicher Kampfmaßnahmen zu bedienen, um die für alle Lohnabhängigen trotz ihres unterschiedlichen gesellschaftlichen Status verhinderte ökonomische Selbstbestimmung zu erringen.“⁷⁶

Hier wird sichtbar, dass die Erreichung des oben genannten Zustandes der Emanzipation beim Schüler von Gamm als Schlüsselproblem der Erziehung angesehen wird. Der Begriff „Schlüsselproblem“ bezieht sich deshalb auf die Realisierung des Erziehungsziels und hat nichts mit den Lerninhalten zu tun. So gesehen, gleicht Gamms „Schlüsselproblem“ der ursprünglichen Bedeutung von „Schlüsselqualifikationen“. Der Begriff „Schlüsselqualifikationen“ wurde - nach Franz Emanuel Weinert - von Dieter Mertens 1974 eingeführt und ist als Plural in dem Titel seiner Abhandlung zu finden: „Schlüsselqualifikationen: Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft“.⁷⁷ Der Begriff wurzelt in Mertens Fragestellung, wie das Bildungssystem und das Beschäftigungssystem zusammenpassen, nämlich, welche Lernziele und Lerninhalte in

⁷⁶ H.-J. Gamm: Emanzipation: Schlüsselproblem der Erziehung. In: Die Deutsche Schule, 65 (1973), S. 680.

⁷⁷ Vgl. F. E. Weinert: Vermittlung von Schlüsselqualifikationen. In: S. Matalik, D. Schade (Hrsg.): Entwicklungen in Aus- und Weiterbildung. Baden-Baden 1998, S. 23.

der Schule im Hinblick auf die zukünftige Beschäftigungsmöglichkeit vermittelt werden sollen. Das Problem ist wichtig, weil Lerninhalte schnell in der sich wandelnden Gesellschaft veralten. Um künftige Qualifikationserfordernisse an Arbeitsplätzen zu bestimmen, erforschen die folgenden Disziplinen die mögliche Entwicklung des Arbeitsmarkts: die Wirtschaftswissenschaften, die Natur- und Technikwissenschaften, die Sozialwissenschaften und die Pädagogik.⁷⁸ Die prognostizierten Ergebnisse werden von Mertens kritisiert und weisen auch ihre Grenzen auf. Nach Mertens kann die wirtschaftswissenschaftliche Arbeitsmarktforschung lediglich Strukturtrends der Vergangenheit wiedergeben und fortschreiben.⁷⁹ Die Aufforderung an die Naturwissenschaften, ihre eigene zukünftige Entwicklung zu skizzieren, ist auch zum Scheitern verurteilt. Denn ihre Innovationen sind nicht vorhersagbar und die wirtschaftliche Nutzung des gegebenen Innovationspotentials unterliegt auch politischen und wirtschaftlichen Entscheidungen, die dem Einblick der Naturwissenschaften selbst entzogen sind.⁸⁰

Außerdem erreicht die technisch orientierte Arbeitswissenschaft mit ihren Untersuchungen auch keinen Erfolg, denn „sie erbringen jeweils eine Momentaufnahme, welche im Augenblick ihrer Auswertung überholt ist und zudem lediglich das Resultat einer unter spezifischen Bedingungen zustande gekommenen Anpassung zwischen zwei divergenten Systemen – Produktionsprozeß und Person – darstellt.“⁸¹

Selbst die sozialwissenschaftlichen Untersuchungen zeigen hier keinen Erfolg, obwohl die Sozialwissenschaftler den Schlüsselbegriff „Mobilität“ im Bezug auf die Arbeitskräfte einführen, um die Verbindung zwischen dem Bildungs- und Beschäftigungssystem zu ermöglichen. Denn die Steigerung der Mobilität kann auf Bildung zurückgeführt werden. Was dieser Begriff aber in der Pädagogik bedeutet, ist nach Mertens unklar. Er behauptet: „Die Pädagogik ist gewöhnt an Ansprüche ganz

⁷⁸ D. Mertens: Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt – und Berufsforschung. 7/1974, S. 39.

⁷⁹ Ebd.

⁸⁰ Ebd.

⁸¹ Ebd.

allgemeiner Natur (Mündigkeit, Selbstbestimmung, gesellschaftliche Anpassung, Erziehung zu einem bestimmten, z.B. christlichen oder humanistischen, Menschenbild), welche an sie gerichtet werden in der Erwartung, daß sie die jeweils geeigneten Lehrpläne, Lehrstoffe und Lehrmethoden entwickle. Pädagogische Reformoperationen durchlaufen etwa folgenden Prozeß: Lernzielbestimmung (Aims)-Wahl geeigneter Lerngegenstände (objektives)-Bestimmung der Unterrichtsmethode. Als Ausgangspunkt des Prozesses (definition of aims) sind allgemeine Ansprüche wie >Mobilität<, >Mündigkeit< unbrauchbar. Die tatsächliche Konkretisierung dessen, was als Effekt des Bildungsganges erwartet wird, scheint, da Hilfe von anderer Seite weitgehend fehlt, demnach von der Pädagogik selbst geleistet werden zu sollen.“⁸² Aus diesem Grund sind die Versuche der Sozialwissenschaftler und der Pädagogen nach Mertens gescheitert.

Hinsichtlich der Defizite der erwähnten Untersuchungen versucht Mertens, die Schlüsselqualifikationen als angemessenes Bildungsziel für die Bildungsplanung zu formulieren. Er definiert „Schlüsselqualifikationen“ als solche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, „welche nicht unmittelbaren und begrenzten Bezug zu bestimmten, disparaten praktischen Tätigkeiten erbringen, sondern vielmehr a) die Eignung für eine große Zahl von Positionen und Funktionen als alternative Optionen zum gleichen Zeitpunkt, und b) die Eignung der Bewältigung einer Sequenz von (meist unvorhersehbaren) Änderungen von Anforderungen im Laufe des Lebens.“⁸³

Anschließend werden sie in vier Gruppen eingeteilt: Basisqualifikationen (Qualifikationen höherer Ordnung mit einem breiten Spektrum vertikalen Transfers), Horizontqualifikationen (Informationen über Informationen oder horizonterweiternde Qualifikationen), Breiterelemente (ubiquitäre Ausbildungselemente) und Vintage-Faktoren (generationsbedingte Lehrstoffe und Begriffssystem).⁸⁴ Die Ersten beziehen sich auf die allgemeinen Fähigkeiten, die auf eine konkrete Situation übertragbar sind. Ihre Umsetzung als Bildungsziel ist logisches Denken, analytisches

⁸² A. A. O., S.38f.

⁸³ A. a. O., S. 40.

⁸⁴ A. a. O., S. 36.

Vorgehen, kritisches Denken, strukturierendes Denken, dispositives Denken, kooperatives Denken, dezisionistisches Denken, kreatives Vorgehen und kontextuelles Denken.⁸⁵ Jedes Ziel wird im Bildungsprozess konkretisiert und hat auch seinen entsprechenden Lehrgegenstand. Konkretisierungen des logischen Denkens sind zum Beispiel formale Logik und Schaltalgebra.⁸⁶ Die Horizontqualifikation orientiert sich an der Behandlung der Informationen. Es war deshalb ihre Aufgabe, das Wesen von Informationen zu gewinnen, zu verstehen und zu verarbeiten.⁸⁷ In dieser Phase wird auf die Erweiterung und Vergrößerung der Kenntnisse abgezielt. Die Breiterelemente sind die speziellen Kenntnisse und Fähigkeiten, die am Arbeitsplatz notwendig sind. Bei den Vintage-Faktoren handelt es sich um die Aufhebung der generationsbedingten Bildungsdifferenz. Die Erwachsenenbildung oder das lebenslange Lernen ist in dieser Phase gefordert.⁸⁸

Ob die Schlüsselqualifikationen von Mertens ein angemessenes Bildungsziel für die künftige Qualifikationserfordernisse sind, ist noch offen. Denn die oben genannten Fähigkeiten wurden nur beliebig von Mertens ausgewählt. In einer statistischen Übersicht zeigt Weinert, dass die in der berufspädagogischen Literatur am häufigsten genannten 25 Bedeutungen des Begriffes „Schlüsselqualifikation“ 654 Bedeutungsvarianten aufweisen.⁸⁹ Er weist darauf hin, dass das, was von den Berufspädagogen als Schlüsselqualifikationen angesehen wird, noch nicht eindeutig formuliert wurde. Darüber hinaus wurden die den Qualifikationen angemessenen Lerninhalte noch nicht präzisiert. Nach Mertens entspricht logisches Denken als Bildungsziel zum Beispiel dem Lerngegenstand der formalen Logik und der Schaltalgebra. Diese Fähigkeit kann aber in den zwei Lernbereichen unterschiedlich aufgefasst werden. Was in der formalen Logik als logisches Denken betrachtet wird, ist nicht dasselbe wie in der Schaltalgebra. Die Angabe der Zielsetzung sollte enger in

⁸⁵ A. a. O., S. 41.

⁸⁶ Ebd.

⁸⁷ Vgl. a. a. O., S. 41f.

⁸⁸ Vgl. a. a. O., S. 42.

⁸⁹ F. E. Weinert: Vermittlung von Schlüsselqualifikationen..., a. a. O., S. 25.

Verbindung mit einem Lerninhalt gebracht werden. Der Faktor des Lerninhaltes wird bei Mertens' Hervorhebung von Schlüsselqualifikationen vernachlässigt und die an der formalen Bildungstheorie ausgeübte Kritik kann auch auf den Begriff der „Schlüsselqualifikationen“ übertragen werden.

Die von Gamm als Schlüsselproblem bezeichnete Zielsetzung (d.h. die Emanzipation) kann auch zu einer ähnlichen Kritik an der formalen Bildungstheorie führen, wenn er keinen Lerninhalt weiter entwickelt. Diese Kritik hätte auch der Bildungstheorie Klafkis gelten können, wenn er nur die Zielvorstellung der kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft betont und die potentiell emanzipatorischen und die instrumentellen Themen als Lerngegenstände betrachtet, deren Problematik jedoch bereits erörtert wurde.

Auf Grund der Einführung der Schlüsselprobleme in den Bereich der Lerninhalte darf Klafkis Bildungstheorie von dieser Kritik freigehalten werden. Was den Begriff „Schlüsselprobleme“ bei Klafki angeht, so bezieht er sich dabei nicht auf die Zielsetzung, sondern auf die Lerninhalte. Er erörtert diese Terminologie 1983 zum ersten Mal in der Zeitschrift „unterrichten/erziehen“ (Heft 1). Der Aufsatz ist später auch in sein Buch „Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik“ (1985) aufgenommen worden. Darin versucht er, Schlüsselprobleme zu formulieren und an die Bedeutung des exemplarischen Lehrens und Lernens anzuknüpfen und deren Prinzip neu zu interpretieren. Klafki versucht, dem exemplarischen Lehren und Lernen eine zeitgemäße Bedeutung zu geben. Dazu gehört u.a., die Begriffe an eine politische und gesellschaftliche Dimension anknüpfen zu lassen. Klafki drückt es so aus: „Im Hinblick auf die Frage des Exemplarischen Lehrens und Lernens führen diese Überlegungen zu folgender Konsequenz: In erheblichem Umfang werden es >Schlüsselprobleme< unserer in weltweite Zusammenhänge verflochtenen individuellen und gesellschaftlich-politischen Existenz sein müssen, die in Horizont der jeweiligen Erfahrungs-, Erkenntnis-, Verarbeitungs- und Handlungsmöglichkeiten der Kinder und Jugendlichen, die Themen

exemplarischen Lehrens und Lernens sein müssen.“⁹⁰ Diese unter dem Prinzip des Exemplarischen Lehrens und Lernens anzuordnenden Schlüsselprobleme sind: die Friedensproblematik und das Ost-West-Verhältnis, die Umweltfrage, das Verhältnis der Generationen zueinander, Möglichkeiten und Gefahren des technischen und ökonomischen Fortschritts, Freiheitsspielraum mit Bestimmungsanspruch für den Einzelnen und kleine soziale Gruppen und das System der Organisationen und Bürokratien, Arbeit und Arbeitslosigkeit, soziale Ungleichheit und ökonomisch-gesellschaftlich Machtpositionen, die Mehrheit und die Minderheiten, das Verhältnis der Geschlechter zueinander, die Gleichberechtigung der Frau, entwickelte Länder und Entwicklungsländer, Deutsche und Ausländer in Deutschland, Bundesrepublik und DDR, die Konkurrenz der Kirchen und Glaubensgemeinschaften und Botschaften, Gesundheit und Kranksein, Behinderte und Nichtbehinderte, Massenmedien und ihre Wirkungen usw..⁹¹

Der Katalog von Schlüsselproblemen zeigt zuerst, dass sie die globalen Probleme enthalten. Während die in der potentiell emanzipatorischen Lerninhalte grundsätzlich noch auf die sozial-politischen Probleme in Deutschland beschränkt wurden,⁹² werden die Schlüsselprobleme auf den weltweiten Aspekt erweitert. Im einem Rückblick auf die Entwicklung seiner Bildungstheorie erwähnt Klafki den Grund, warum die Lerninhalte auf die globale Dimension erweitert werden sollen. Nach Klafkis Auffassung ist dies darauf zurückzuführen, dass die Staaten in der heutigen Welt enger miteinander verbunden sind als früher und sich gegenseitig beeinflussen. Das Ungleichheitsproblem als Beispiel. Es bezieht sich nicht nur auf eine bestimmte Gesellschaft, sondern auf die Welt, z. B. die Ungleichheit zwischen den unterentwickelten und den entwickelten Ländern. Klafki sagt: „Freilich ist den jungen Menschen dieser Bedingungs-zusammenhang zwischen ihrer persönlichen Erfahrung und den umfassenden

⁹⁰ W. Klafki: Exemplarisches Lehren und Lernen. In: W.Klafki: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim und Basel 1985, S. 100.

⁹¹ Ebd.

⁹² Die genauen Lernbereiche der potentiell emanzipatorischen Lerninhalte ist in diesem Kapitel zu sehen.

gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnissen, in denen sie sich befinden, meistens nicht oder allenfalls in Spurenelementen bewußt. Wenn Bildung ihnen jedoch zur Entwicklung eines Welt- und Selbstverständnisses und zur Handlungsfähigkeit verhelfen soll, dann muß es eine ihrer Aufgaben sein, der nachwachsenden Generation die Augen für solche Zusammenhänge zu öffnen, Zusammenhänge, die heute vielfach von globaler Reichweite sind.“⁹³ Vor diesem Hintergrund werden die Schlüsselprobleme hervorgehoben und haben die Funktion eines Zugangs zu den Weltverständnissen. Der Schwerpunkt der Lerninhalte in der Schule ist deshalb auf die globale Dimension verschoben.

In diesem Katalog erscheinen die Schlüsselprobleme außerdem als die Anwendung des exemplarischen Prinzips, weil sie sich auf globale Probleme beziehen, von denen es mehr gibt, als hier erwähnt werden. Schlüsselprobleme bedeuten deshalb die Reduzierung von weltweiten Ereignissen, durch die die Einsicht in die globalen Probleme vermittelt werden kann. Das ist die Dimension des Themas.

Es wird hier aber noch der Lernende erwähnt, weil es klar gemacht werden muss, welche Zielsetzung ein Adressant durch den Erwerb der Schlüsselprobleme erreichen soll. Nach Klafki soll der Unterricht durch die Darstellung der oben genannten Probleme nicht nur die historischen Wurzeln der Probleme verdeutlichen sowie Lösungsmöglichkeiten anbieten, sondern auch die Handlungsmöglichkeiten für Mitglieder der jeweiligen Lerngruppe entwickeln und günstigenfalls erproben oder zur Erprobung anregen.⁹⁴ In dieser Hinsicht lernt der Schüler nicht nur die Weltprobleme kennen, sondern wird auch aufgefordert, sich aktiv daran teilzunehmen, sich mit den Betroffenen zu solidarisieren und schließlich die Welt zu verändern. Die Handlungsfähigkeit des Lernenden wird deshalb durch das Erlernen von Schlüsselproblemen entfaltet. Dies ist die Dimension des Subjekts. Das Verhältnis zwischen dem Subjekt und dem Thema besteht deshalb darin, dass das Thema, nämlich Schlüsselprobleme, eine Gelegenheit für das Subjekt bzw. den

⁹³ W. Klafki im Gespräch mit K. Ch. Ligelbach. In: H. B. Kaufmann, W. Lütgert, Th. Schulze und F. Schweitzer (Hrsg.): *Kontinuität und Traditionsbrüche in der Pädagogik*. Weinheim 1991, S. 170.

⁹⁴ W. Klafki: *Exemplarisches Lehren und Lernen*. In: W. Klafki: *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim und Basel 1985, S. 100.

Lernenden bietet, mit den Problemen konfrontiert zu werden. Der Lernende kann sich dadurch mit den Problemen auseinandersetzen und sogar mögliche Lösungen finden. Damit wird bewiesen, dass Schlüsselprobleme sich für den Lernenden erschließen und der Lernende sich für sie erschließt. Das wechselseitige Erschlossensein beider Seiten entspricht Klafkis Definition der kategorialen Bildung, die in diesem Lernprozess von Schlüsselproblemen erkennbar ist. Klafkis Konzeption der kategorialen Bildung ist deshalb in seiner Formulierung von Schlüsselproblemen spürbar. Er verdeutlicht es: „Die Weiterentwicklung und Präzisierung meiner heutigen Auffassung von kategorialer Bildung im Verhältnis zur ursprünglichen Fassung besteht darin, daß ich in der Beziehung von Subjekt und Wirklichkeit beide Seiten des Beziehungsverhältnisses deutlicher als früher als gesellschaftlich mitbedingte bzw. vermittelte (d. h. aber nicht: total determinierte) Momente verstehe. Dementsprechend muß auch der Vermittlungs- / Aneignungsvorgang selbst als von gesellschaftlichen Verhältnissen mitbedingter Prozeß untersucht bzw. - unter Berücksichtigung jenes Tatbestandes- jeweils neu ermöglicht und reflektiert werden.“⁹⁵

Dies verdeutlicht, dass die Verbindung Klafkis von kategorialer Bildung mit der sozialen Dimension in den Schlüsselproblemen erkennbar ist. Aus dieser Sicht ist Klafkis Wende von der Bildungstheorie zur politischen Bildung kein radikaler, sondern ein kontinuierlicher Prozess. Deshalb schreibt Klafki: „Indem sich geisteswissenschaftliche Didaktik nun ihren Kritikern stellt und sich auf die Auseinandersetzung mit den jüngeren Ansätzen ernsthaft einläßt, ist sie m. E. gezwungen, sich zu wandeln, gleichsam über sich hinauszugehen, sich also in einen größeren Problemzusammenhang einzubringen, der hier mit dem Ausdruck >kritisch–konstruktive Didaktik< umschrieben wird, >aufgehoben<, d. h. zwar einerseits überwunden, andererseits aber als unverzichtbares Moment auch aufbewahrt.“⁹⁶ Durch diese Veränderung scheint Roeders Kritik an der Konzeption der kategorialen Bildung, sie vernachlässige den außerschulischen Einfluss, nämlich die gesellschaftliche Dimension, umgehbar zu sein. Ob das der Fall ist, wird im

⁹⁵ W. Klafki: Grundlinien kritisch–konstruktiver Didaktik, a. a. O., S. 44.

⁹⁶ A. a. O., S. 32.

nächsten Kapitel erörtert. Trotzdem können die Schlüsselprobleme als Anknüpfungspunkt von Klafkis früher und neuer Bildungstheorie betrachtet werden. Denn sie sind einerseits die von den neuen Bildungstheorie abgeleiteten Lerninhalte, durch die ihre Zielsetzung erreicht werden kann. Sie sind andererseits die Anwendung des exemplarischen Prinzips und der Erwerbsprozess von Schlüsselproblemen entspricht der kategorialen Bildung.

Im Hinblick auf die Schlüsselprobleme kann festgestellt werden, dass Klafki auf die Lehre von kategorialen Bildung nach seiner Wende zu kritisch–konstruktiver Erziehungswissenschaft nicht verzichtet. Das nächste Kapitel wird auf die Schlüsselprobleme beschränkt, da Klafki sie systematisch und vertieft erörtert.

5. Schlüsselprobleme und Solidaritätsprinzip

Im vorangegangenen Kapitel wurde gezeigt, dass sich Klafkis Bildungsbegriff kontinuierlich fortentwickelt. Die Lerninhalte der kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft werden von der sozialen Dimension zum globalen Aspekt erweitert. Die Zielsetzung dieser neuen Bildungstheorie besteht darin, eine handlungsfähige Person auszubilden, bzw. die Entfaltung der Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit anzustreben. In diesem Kapitel soll nun die zweite These dieser Arbeit untermauert werden: Es soll gezeigt werden, dass die Unzulänglichkeit bei der Vermittlung von Schlüsselproblemen durch die Hervorhebung der Fachdidaktik und die Einführung der revidierten Konzeption der kategorialen Bildung beseitigt werden kann.

Zuerst werden die Schlüsselprobleme und ihre Entwicklung beschrieben (5.1.). Danach wird das Problem der Schlüsselprobleme als Lerninhalte diskutiert. Klafkis Ausgangspunkt, dass die Vermittlung von Schlüsselproblemen als Pflichtkurs und der andere Fachunterricht als Wahlkurs bezeichnet werden sollte, wird kritisiert und dann neu angeordnet (5.2.). Anschließend wird die Angemessenheit des Solidaritätsprinzips anhand der Auseinandersetzung zwischen Klafki und Giesecke erörtert. Es soll der Versuch unternommen werden, dieses Prinzip als Bildungsziel zu begründen (5.3.). Schließlich wird auf die methodische Dimension eingegangen, um zu verdeutlichen, wie diese Zielsetzung realisiert werden kann (5.4.). An letzter Stelle steht schließlich eine Zusammenfassung (5.5.).

5.1. Schlüsselprobleme als Lerninhalte

In den 90er Jahren systematisierte Klafki seine Auffassung der Schlüsselprobleme. In der

1994 erschienenen vierten durchgesehenen und erweiterten Auflage des Sammelbands „Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik“ hatte Klafki die „Grundzüge eines Allgemeinbildungskonzepts“ vorgelegt. Darin präzisiert Klafki das Konzept der „Schlüsselprobleme“ und betrachtet sie unter dem Aspekt der Allgemeinbildung. In dem Konzept der Allgemeinbildung wird die Bildungsfrage als Gesellschaftsfrage bezeichnet; das Ziel der Allgemeinbildung liegt darin, Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidaritätsfähigkeit des Schülers zu entwickeln. Die damit verbundenen Lerngegenstände sind Schlüsselprobleme, die von Klafki als Medien der Allgemeinbildung bezeichnet werden.¹ So verdeutlicht Klafki einerseits die Zielsetzung der kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft, andererseits auch die sich daraus ergebenden Lerninhalte.

Nach Klafki beinhalten die Schlüsselprobleme die folgenden Sachverhalte:

- 1) Die Friedensfrage angesichts des ungeheuren Vernichtungspotentials der ABC – Waffen.²
- 2) Die Umweltfrage, d.h. die in globalem Maßstab zu durchdenkende Frage nach Zerstörung oder Erhaltung der natürlichen Grundlagen der menschlichen Existenz und damit nach der Verantwortung und Kontrollierbarkeit der wissenschaftlich-technologischen Entwicklung.³ Die Entwicklung von energiesparender Technik genießt hierbei hohe Priorität. Somit wird im Bildungsprozeß das Bewusstsein für Umweltprobleme erweckt.
- 3) Das nach wie vor unbewältigte Problem der gesellschaftlich produzierten Ungleichheit innerhalb unserer (und anderer) Gesellschaften, als Ungleichheit zwischen sozialen Klassen und Schichten, zwischen Männern und Frauen, zwischen behinderten und nicht-behinderten Menschen, zwischen Menschen, die einem Arbeitsplatz haben und denen, für die das nicht gilt, zwischen Ausländern und der einheimischen Bevölkerung sowie verschiedenen Volksgruppen einer Nation: Alle diese gesellschaftlichen

¹ Vgl. W. Klafki: Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme. In: W. Klafki: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. 4., durchgesehene Auflage Weinheim und Basel 1994, S. 49ff.

² A. a. O., S. 56.

³ Vgl. a. a. O., S. 58f.

Ungleichheiten werden auch unter der internationalen Perspektive betrachtet, also als Macht- und Wohlstandsungleichgewicht zwischen sogenannten entwickelten und wenig entwickelten Ländern.⁴

4) Die Gefahren und Möglichkeiten der neuen technischen Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien im Hinblick auf die Weiterentwicklung des Produktionssystems, die Arbeitsteilung oder aber ihre schrittweise Zurücknahme, die mögliche Vermittlung von Arbeitsplätzen durch eine ausschließlich ökonomisch-technisch verstandene Rationalisierung, die Folgen für veränderte Anforderungen an Basis- und Spezialqualifikationen, die Veränderung des Freizeitbereichs und die zwischenmenschlichen Kommunikationsbeziehungen.⁵

5) Die Erfahrung der Liebe, der menschlichen Sexualität, des Verhältnisses zwischen den Geschlechtern oder gleichgeschlechtlichen Beziehungen. Bei diesem Punkt handelt es sich um die Subjektivität des Einzelnen und das Phänomen der Ich-Du-Beziehung.⁶

Diese fünf sozialen und politischen Probleme werden von Klafki als Schlüsselprobleme bezeichnet und sollen im Unterricht thematisiert werden. Im Lernprozess wird der Schüler mit diesen Sachverhalten vertraut gemacht, so dass auch dessen Handlungsfähigkeiten entwickelt werden. Diese Fähigkeiten beziehen sich auf die folgenden Aspekte: (1) Kritikbereitschaft und –fähigkeit, einschließlich der Bereitschaft und Fähigkeit zur Selbstkritik. (2) Argumentationsbereitschaft und –fähigkeit, d.h. das Bemühen, eigene Positionen und eigene Kritik in den Zusammenhang eines Gesprächs bzw. eines Diskurses mit anderen einbringen zu wollen und einbringen zu können. (3) Empathie im Sinne der Fähigkeit, eine Situation, ein Problem oder eine Handlung aus der Lage des jeweils anderen, von der Sache Betroffenen aus sehen zu können. (4) Vernetzendes Denken oder Zusammenhangsdenken. Als Zusammenhang oder Bezugspunkt, durch den die einzelnen Komponenten in Verbindung gebracht werden, nennt Klafki hier den sozialen und

⁴ Vgl. a. a. O., S. 59.

⁵ Vgl. a. a. O., S. 59f.

⁶ A. a. O., S., 60.

politischen Hintergrund. Das heißt, dass dieser Hintergrund bei der Behandlung der Probleme berücksichtigt werden soll⁷.

Im Hinblick auf die vier Komponenten kann man den Eindruck gewinnen, als ob diese die schon erwähnte Zielsetzung der kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft, also Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität, ablösen würden. Tatsächlich können die vier Handlungsfähigkeiten als Varianten der Zielsetzung der kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft betrachtet werden. Die erste Komponente entspricht der Selbstbestimmungsfähigkeit, die zweite der Mitbestimmungsfähigkeit, die dritte dem Solidaritätsprinzip. Schließlich als vierte Komponente: das vernetzende Denken, das die Lerngegenstände in Verbindung mit ihrer gesellschaftlichen und politischen Bedeutung bringt, macht den Kern von Klafkis neuer Bildungstheorie aus. Insofern sind die aus der Beschäftigung mit den Schlüsselproblemen zu erwerbenden Fähigkeiten nur eine alternative Formulierung der Zielsetzung der kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft.

Im Hinblick auf die Schlüsselprobleme stellt sich nun die Frage, warum ein soziales Phänomen als Schlüsselproblem angesehen werden kann, nach welchem Kriterium es als „Schlüssel“ im Unterschied zu anderen Phänomenen bezeichnet wird und warum die Anzahl der Schlüsselprobleme gerade fünf beträgt. Nach Klafki zeichnet sich ein Schlüsselproblem dadurch aus, „daß es sich um epochaltypische Strukturprobleme von gesellschaftlicher, meistens sogar übernationaler bzw. weltumspannender Bedeutung handelt, die gleichwohl jeden einzelnen zentral betreffen.“⁸ Das heißt, dass die Schlüsselprobleme nicht nur eine bestimmte Gesellschaft betreffen, sondern einen übernationalen Charakter besitzen und jedem überall begegnen.

Darüber hinaus bleibt die Summe der Schlüsselprobleme nicht immer gleich, in Klafkis späteren Veröffentlichungen nimmt deren Anzahl zu. Der Grund ist, dass die Gesellschaft und die Welt sich verändern und neue Probleme auftreten. So erklärt sich auch, warum Klafki Schlüsselprobleme als „epochaltypisch“ bezeichnet. „Epochaltypisch“ bedeutet,

⁷ A. a. O., S. 63.

⁸ A. a. O., S., 60.

dass es sich um einen in die Zukunft hinein wandelbaren Problemkanon handelt.⁹ Deshalb ist die Summe der Schlüsselprobleme nicht auf Dauer fünf, sondern sie nimmt stetig zu. Diese Vermehrung läßt sich in Klafkis späten Schriften dokumentieren. In seinem 1993 veröffentlichten Aufsatz „Bildung für Europa in internationaler Perspektive: Schlüsselprobleme als ein Zentrum zukunftsorientierter Bildungsarbeit“ sind zwei soziale Probleme zu den schon erwähnten epochaltypischen Zeitproblemen hinzugekommen: (1) Die Problematik des Nationalitätsprinzips, d.h. die Frage nach Nationalität und Internationalität bzw. nach Kulturspezifik und Interkulturalität. (2) Das mit den bereits genannten Themenkomplexen Friedensfrage und Umweltzerstörung eng verflochtene Problem der rapide wachsenden Weltbevölkerung.¹⁰

Außerdem wird 1995 das Verhältnis der so genannten entwickelten Industriegesellschaften zu den so genannten Entwicklungsländern als Schlüsselproblem bezeichnet, deren Zahl steigt somit auf acht.¹¹ Dies zeigt, dass die Inhalte von Schlüsselproblemen zukunfts offen und entsprechend der Entwicklung der Gesellschaft und der Welt erweiterungsfähig sind. Aus Klafkis Auffassung von der Bedeutung der Schlüsselprobleme und ihrer Funktion als Kern der Lerninhalte läßt sich folgern, dass er die traditionelle Fächerung des Unterrichts in Frage stellt. Nach Klafki stehen die herkömmlichen Unterrichtsfächer in keinem Zusammenhang, jedes Fach wird isoliert unterrichtet und gelehrt.¹² Dieser Mangel läßt sich durch die Einführung der Schlüsselprobleme bzw. des Problemunterrichts beheben, da auf diese Weise Bezugspunkte gebildet werden, an denen sich die sozialen und politischen Probleme anknüpfen lassen. Durch dieses Unterrichtskonzept werden die verschiedenen Fächer miteinander verbunden. Die Thematisierung der Zeitprobleme im Unterricht führt dazu, dass die fachlichen Grenzen überschritten und die Lerninhalte als fächerübergreifend

⁹ Ebd.

¹⁰ W. Klafki: Bildung für Europa in internationaler Perspektive: Schlüsselprobleme als ein Zentrum zukunftsorientierter Bildungsarbeit. In: Europaschule in Hessen – eine Perspektive für die Schule von morgen. Hrsg. von C. Kubina. Wiesbaden 1993, S. 9.

¹¹ W. Klafki: „Schlüsselprobleme“ als thematische Dimension eines zukunftsorientierten Konzepts von „Allgemeinbildung“. In: Die Deutsche Schule. 3. Beiheft 1995, S.12.

¹² Vgl. W. Klafki: Grundzüge... In: W. Klafki: Neuen Studien..., S 66.

bezeichnet werden können. Diese neue Strukturierung macht längere Unterrichtseinheiten erforderlich, um den Schülern die auf ein Thema bezogenen Lerninhalte vollständig darzustellen. Die üblichen 45–Minuten–Schulstunden sind dafür zu kurz. Der ideale Stundenplan sieht laut Klafki vor, dass eine Unterrichtseinheit mindestens zwei Schulstunden, besser noch etwa zwei Zeitstunden an den meisten Tagen der Schulwoche beträgt¹³

Es wird also ersichtlich, dass mit Einführung der Schlüsselprobleme sowohl die Strukturen der Lerninhalte als auch die Dauer der Unterrichtsstunde verändert werden müssen. Darüber hinaus unterscheiden sich die kritisch-konstruktive Theorie und die Konzeption der kategorialen Bildung hinsichtlich der Lerninhalte. In der Konzeption der kategorialen Bildung werden die Inhalte nach dem exemplarischen Prinzip organisiert und auf die traditionelle Fächerung beschränkt. Dadurch wird das Exemplarische in der Fachwissenschaft vermittelt. Das exemplarische Prinzip wird zwar ebenfalls in Klafkis neue Bildungstheorie aufgenommen, bezieht sich aber auf gesellschaftlich-politische Probleme. Im Vergleich dazu spielt das an der Fachdidaktik orientierte Wissen hier keine entscheidende Rolle mehr und ist den Schlüsselproblemen untergeordnet.

Dies ist eine kurze Darstellung von Klafkis Schlüsselproblemen. Diese sind jedoch noch diskussionsbedürftig, ihre Problematik soll im Folgenden erörtert werden. Dabei sollen nicht nur die Lerninhalte der Schlüsselprobleme, sondern auch Zielsetzung und Methodik im Mittelpunkt der Betrachtung stehen. Die Beschäftigung mit Lerninhalten und Zielsetzung ergibt sich daraus, dass diese den Kern der kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft bei Klafki ausmachen. Die Notwendigkeit, an dieser Stelle die Methode zu diskutieren, ist auf die Zielsetzung in Klafkis neuem Bildungsbegriff zurückzuführen. Hier wird die Kultivierung einer handlungsfähigen Person als Bildungsziel betrachtet. Ein Schüler erwirbt durch die Beschäftigung mit Schlüsselproblemen jedoch in erster Linie Kenntnisse. Die Motivierung des Schülers wird hingegen auf der methodischen Ebene verdeutlicht.

¹³ Vgl. a. a. O., S.10.

Ein weiterer Grund, warum die drei Faktoren Lerninhalte, Zielsetzung und Methodik eingehender diskutiert werden müssen, ist, dass sie die fundamentalen Aspekte im Unterricht ausmachen. Das zeigt Wolfgang Sünkel in seinem Buch „Phänomenologie des Unterrichts.“

Sünkel unternimmt den Versuch, die fundamentalen Bestimmungen und allgemeinen Momente unterschiedlicher Unterrichtserscheinungsformen herauszuarbeiten.¹⁴ In seiner Untersuchung wird die Fundamentalstruktur der Unterrichtssituation durch drei Aspekte bestimmt: Unterrichtsgegenstand, Schüler und Lehrer.¹⁵ Diese Struktur ist dabei unabhängig von einem bestimmten Unterrichtsfach, sie wohnt jedem Unterricht inne. Deshalb betont Sünkel, dass das didaktische Dreieck zur Konstruktion der Unterrichtssituation hinreichend ist.¹⁶ Damit können die drei Aspekte als Aufbaubasis der Schlüsselprobleme angesehen werden.

Die drei Aspekte werden jedoch nicht direkt, sondern in veränderter Form in die Erörterung der Problematik aufgenommen. Dies bedarf der weiteren Erklärung.

Es wird deutlich, dass ein konkreter Unterrichtsgegenstand als Schlüsselproblem angesehen werden kann. Die anderen zwei Aspekte beziehen sich auf eine Variation der Terminologie von Sünkel. Nach Sünkel besteht die Arbeit des Schülers in der Aneignung des Unterrichtsgegenstandes, dadurch wird der Unterricht realisiert.¹⁷ Das heißt, dass der Unterricht darauf ausgerichtet wird, dass sich der Schüler Lerninhalte aneignet. Hier ist auch der Schüler im Unterrichtsprozess gefordert, da der Erwerb des Lerninhaltes nur durch die Bearbeitung des Schülers erfolgen kann. Niemand sonst kann diesen Prozess ausführen. So darf die Zielsetzung als eine veränderte Form des Aspektes „Schüler“ bezeichnet werden.

Im Gegensatz dazu kommt dem Lehrer die Rolle des Wissensvermittlers zu. Um den Lernerfolg zu sichern, ist nach Sünkel deshalb die Artikulation des Gegenstandes in erster

¹⁴ W. Sünkel: Phänomenologie des Unterrichts. Grundriß der theoretischen Didaktik. Weinheim und München 1996, S.17.

¹⁵ A. a. O., S.63f.

¹⁶ A. a. O., S. 63 .

¹⁷ A. a. O., S. 81.

Linie Sache des Lehrers. Er muss die gegenständlichen Strukturen didaktisch problematisieren und sequenzieren, damit dem Schüler die Aneignung ermöglicht wird.¹⁸ Das bedeutet, dass der Lehrer für den Schüler die Gelegenheit schafft, indem er den Lerngegenstand so anordnet, dass die Chance des Lernerfolgs erhöht wird. Diese vom Lehrer ausgehende Vermittlungsbemühung zwischen Lerngegenstand und Schüler kann als Unterrichtsmethode betrachtet werden. Sie ist eine Variante des Aspekts „Lehrer“. Von diesen drei fundamentalen Strukturen der Unterrichtssituation, ausgehend wird Klafkis neuer Bildungsbegriff untersucht.

5.2. Das didaktische Problem der Schlüsselprobleme:

Rekonstruktion und Weiterführung

Nach der Formulierung von Klafkis Auffassung der Schlüsselprobleme soll in diesem Teil gezeigt werden, dass ein Schüler durch den Erwerb von Schlüsselproblemen über kein ausreichendes Wissen verfügt, um die Ursachen dieser Weltprobleme analysieren und verstehen zu können. Anschließend werden die folgenden Fragen behandelt: 1. Welches Wissen braucht ein Schüler, um die Weltprobleme analysieren und verstehen zu können? 2. Wie wird dieses Wissen angeordnet, um den Schüler zu befähigen, mit den Schlüsselproblemen umzugehen? Diese beiden Fragen können unter den folgenden drei Aspekten beantwortet werden: das neue Verhältnis zwischen den Schlüsselproblemen und der Fachdidaktik, die Integration der Schlüsselprobleme in die Fachdidaktik und die Anwendung der revidierten Konzeption der kategorialen Bildung auf die Lerninhalte. Zunächst soll gezeigt werden, dass ein Schüler durch den Erwerb der Schlüsselprobleme nicht ausreichend befähigt ist, diese Weltprobleme zu analysieren und deren Ursachen zu ergründen. Der Grund dafür liegt in Klafkis Relativierung der Fachdidaktik bzw. seiner Auffassung des Verhältnisses von Fachdidaktik und Schlüsselproblemen. Die These kann

¹⁸ A. a. O., S.101.

anhand der Beschreibung der Auseinandersetzungen zwischen Klafki und seinen Kritikern veranschaulicht werden.

Klaus Westphalen geht davon aus, dass die Schule als einzige Institution in einer Gesellschaft die Aufgabe wahrnehmen kann, den Schülern die Welt systematisch und wissenschaftlich darzustellen. Diese Funktion der Schule wird in den einzelnen Schulfächern deutlich. Im Vergleich dazu werden in Familien, peer groups, beruflichen Schulen, Berufswelten, Freundeskreisen, Medien, u. ä. nur Weltausschnitte vermittelt.¹⁹ Von diesem Gedanken ausgehend kritisiert Westphalen die Lehrplanreform in Schleswig–Holstein für Fach „Weltkunde“ für die Sekundarstufe I, das sich an Klafkis Theorie der Schlüsselprobleme anlehnt, da dies die Grenze der verschiedenen Fächer überschreite und keine Systematik enthalte. Das Ergebnis sei die Zusammenhangslosigkeit der Lerninhalte. Deshalb behauptet Westphalen: „Wo bleibt die Ordnung der Vorstellungswelt, wo eine systematische Orientierung, wo eine grundlegende Geistesbildung? Ein Gesamtschüler aus Schleswig–Holstein wird nicht wissen, daß auf das Altertum das Mittelalter folgt, daß es außerhalb Europas noch einige andere Kontinente mit zugehörigen Ländern gibt, daß das politische System der Bundesrepublik aus einer Reihe sehr wichtiger Institutionen besteht usf.“²⁰ Die Lehrplanreform in Schleswig–Holstein werde, so Westphalen, keinen Erfolg haben – ebenso wie die anderen an dem Prinzip des fächerübergreifenden Unterrichts orientierten Bemühungen, z.B. die „Vorstellungshorizonte“ von Theoder Wilhelm, die „Erfahrungsbereiche“ von Hartmut von Hentig sowie die „Dimensionen des Lernens“ von der Bildungskommission NRW. Zu der herkömmlichen Fachdidaktik gebe es keine bessere Alternative.²¹

Ähnliche Kritik an Klafkis Schlüsselproblemen wurde von Hermann Giesecke geäußert. Für ihn sind die Schlüsselprobleme selbst eine unabgeschlossene Reihung von Einzelthemen, die trotz Klafkis Bearbeitung keinen Zusammenhang bilden. Modellhafte

¹⁹Vgl. K. Westphalen: Verlust der geistigen Ordnung? Die schülerzentrierte Schule versäumt ihre Pflicht. In: Schulpolitik im Widerstreit. Brauchen wir eine „andere Schule“. Hrsg. von: K. Aurin und H. Wollenweber. Bad Heilbrunn 1997, S. 64.

²⁰ A. a. O., S. 70ff.

²¹ Vgl. a. a. O., S. 75f.

didaktische Verdichtungen, um die herum sich viele Einzelthemen gruppieren lassen, sind nach Giesecke nur auf dem Hintergrund einer fachlich-systematischen Strukturierung des Unterrichts möglich.²² Das heißt, dass Giesecke für das an der Fachdidaktik orientierte Unterrichten eintritt und die Fachorientierung als unerlässlich betrachtet, und zwar aus folgenden Gründen:

1) Ohne Fachdidaktik ist keine Wissenschaftsorientierung des Unterrichts möglich; dies ist aber Voraussetzung für die sachliche Zuverlässigkeit dessen, was unterrichtet wird. Alle denkbaren Alternativen dazu wären weltanschaulich begrenzt und deshalb nicht konsensfähig.

2) Ohne Fächer ist eine öffentlich kontrollierbare Ausbildung der Lehrer nicht möglich.

3) Ohne fachorientierten Unterricht können weder Schüler noch Eltern Vertrauen in die Kompetenz der Lehrer haben.

4) Ohne Fächer können die Schüler ihre erworbenen Kenntnisse, Einsichten und Voraussetzungen nicht ordnen. Es ist nicht möglich, an und für sich zu lernen.²³

Zusammenfassend kann man feststellen, dass die Schlüsselprobleme - laut Westphalen und Giesecke – mit den Mängeln der Vernachlässigung des Fachunterrichts und der inhaltlichen Zusammenhanglosigkeit behaftet sind. Die Schlüsselprobleme seien nur Einzelthemen und lösten die Strukturen des Wissens auf. Die Bedeutsamkeit der Fachdidaktik sei unersetzlich. Es soll nun anhand der Arbeiten von Klafki untersucht werden, ob diese Kritik zutrifft.

In dem Sammelband „Studien zur Bildungstheorie und Didaktik“ versucht Klafki zu zeigen, dass er durch die Einführung von Schlüsselproblemen in die Lerninhalte nicht etwa die Fachdidaktik abschaffen will. Neben den Schlüsselproblemen werden von Klafki auch andere Lerninhalte und die darauf zielenden Fähigkeiten erörtert. Diese Erweiterung von Lerninhalten ist nach Klafki deshalb nötig, weil die Konzentration auf das Erlernen von Schlüsselproblemen die Gefahr zur Fixierung, zur Blickverengung und mangelnder

²² H. Giesecke: Was ist ein „Schlüsselproblem“? Anmerkungen zu W. Klafkis „neuem Allgemeinbildungskonzept“. In: Neue Sammlung, 37 (1997), S. 573.

²³ A. a. O., S. 581.

Offenheit in sich trägt. Der Lernprozess ist darüberhinaus mit Anspannungen, Belastungen und Anforderungen intellektueller, emotionaler und moralisch-politischer Art verbunden, die bei jungen Menschen zur Überforderung und zur Einschränkung ihrer gegenwärtigen und zukünftigen Möglichkeiten werden könnten.²⁴

Um diese Probleme auszuräumen, fordert Klafki Anregungen zur Entfaltung vielseitiger Interessen und Fähigkeiten als Ergänzung zur Konzentration auf Schlüsselprobleme. Die hier von Klafki geforderten Kapazitäten sind: die kognitiven, emotionalen, ästhetischen, sozialen und praktisch-technischen Fähigkeiten sowie Möglichkeiten, das eigene Leben an individuell wählbaren ethischen und/oder religiösen Sinndeutungen zu orientieren.²⁵

Die entsprechenden Inhalte beziehen sich nicht mehr auf Zeitprobleme bzw. Schlüsselprobleme, sondern zum Beispiel auf: „Zugänge zum mathematischen Denken, zur naturwissenschaftlichen Weise der Wirklichkeitserkenntnis und zum vor- und außerwissenschaftlichen, betrachtenden oder aktiven Umgang mit der Natur, zur handwerklichen und technischen Wirklichkeitsgestaltung, zur geographischen und ethnologischen Weltkenntnis, zum historischen und sozialwissenschaftlichen Verstehen von Gesellschaft und Politik usw.“²⁶ Diese Aussage zeigt, dass Klafki die Bedeutsamkeit des Fachunterrichts nicht übersieht. Darüber hinaus betont Klafki in dem Aufsatz „>Schlüsselprobleme< in der Diskussion – Kritik einer Kritik“ (1998), dass er die Fachdidaktik für sinnvoll und wichtig hält, und dass Schlüsselprobleme die Fachdidaktik nicht ersetzen können. Vielmehr verlangt er eine Neustrukturierung zwischen dem Fachunterricht und den Schlüsselproblemen.²⁷

In welchem Zusammenhang beide stehen, bzw. was Klafkis „Neustrukturierung“ hier bedeutet, leuchtet nicht unmittelbar ein. In einem anderen Aufsatz „Bildung für Europa in internationaler Perspektive: Schlüsselprobleme als ein Zentrum zukunftsorientierender Bildungsarbeit“ (1993) finden sich jedoch Hinweise auf diese Beziehung. Klafki erläutert

²⁴ A. a. O., S. 69.

²⁵ Ebd.

²⁶ A. a. O., S. 70.

²⁷ Vgl. W. Klafki: „Schlüsselprobleme“ in der Diskussion – Kritik einer Kritik. In: Neue Sammlung, 38(1998), S.116f.

in diesem Aufsatz die Unterschiede zwischen den zwei Arten von Lerninhalten. Er betrachtet den an Schlüsselproblemen orientierten Unterricht als Problemunterricht, und ein solcher Unterricht ist verbindlich und obligatorisch bis zum Ende des jeweiligen Bildungsweges.

Im Vergleich dazu nimmt die vielseitige Fähigkeits- und Interessenbildung die folgende Position im Unterrichtsprozess ein: „Nach einer mehr oder minder langen Zeit der Einführung in die verschiedenen Fähigkeits- und Interessenfelder...müßten mehr freie Wahlmöglichkeiten, individuelle Schwerpunktsetzungen eröffnet werden, als das bislang in unserem Bildungswesen der Fall ist, auch innerhalb bestimmter Fächer oder Fachbereiche, z. B. des Kunst-, Musik-, oder Sportunterrichts, des deutschsprachlichen und fremdsprachlichen Literaturunterrichts, der Mathematik etc.“²⁸ Die traditionelle Fachdidaktik wird als Wahlkurs betrachtet.

Neben dieser Berichtigung kritisiert Klafki die von Giesecke befürwortete, jedoch nach Klafkis Meinung einseitige Beschränkung von Schulunterricht auf die Fachdidaktik. Für ihn scheinen Gieseckes Denkvoraussetzungen die folgenden zu sein: „In die Schule gehört nur, was sich zum einen im Raster herkömmlicher, zum anderen vielleicht auch einiger neuer Fächer und ihrer Fachsystematik unterbringen läßt.“²⁹ Klafki zufolge vernachlässigt Giesecke die Grundfrage, auf der die Schlüsselprobleme basieren. Es handelt sich darum, „was Schule leisten müßte, wenn sie junge Menschen – im Horizont der Möglichkeiten von Kindern und Jugendlichen – dazu verhelfen wollte, sich Grundlagen für das Begreifen, für die Auseinandersetzung mit ihrer gegenwärtigen und voraussichtlich zukünftigen Lebenswirklichkeit anzueignen sowie was herkömmlicher Fachunterricht dafür leisten konnte und was nicht.“³⁰ Diese Aufgabe wird nach Klafki erst durch die Behandlung von Schlüsselproblemen erfüllt. Sie befähigt die Schüler dazu, sich mit den Zeitproblemen

²⁸ W. Klafki: Bildung für Europa in internationaler Perspektive: Schlüsselprobleme als ein Zentrum zukunftsorientierender Bildungsarbeit. In: Europaschule in Hessen – Eine Perspektive für die Schule von Morgen. Hrsg. von C. Kubina. Wiesbaden 1993, S. 11f.

²⁹ W. Klafki: „Schlüsselprobleme“ in der Diskussion – Kritik einer Kritik. In: Neue Sammlung. 38 (1998), S. 116.

³⁰ Ebd.

auseinanderzusetzen. Im Vergleich dazu beschränkt sich die Fachdidaktik auf die kognitive Dimension und übersieht ihre gesellschaftliche Funktion.

In seiner Verteidigung ist zu sehen, dass der Fachunterricht auch bei Klafki Berücksichtigung findet. Die Kritik von Westphalen und Giesecke an Klafkis Vernachlässigung des Fachunterrichts scheint nicht zutreffend zu sein. Tatsächlich liegt der Mangel von Klafkis „Problemunterricht“ vielmehr darin, dass das von ihm erörterte Verhältnis von Fachunterricht und an Schlüsselproblemen orientiertem Problemunterricht - nämlich die „Neustrukturierung“ - unangemessen ist. Denn im Hinblick auf dieses Verhältnis wird vorausgesetzt, dass der Schüler durch die Vermittlung von Schlüsselproblemen die gesellschaftlich-politischen Probleme verstehen oder sogar mögliche Lösungsvorschläge erstellen könnte. Gerade das erscheint aber zweifelhaft, wenn die Fachdidaktik nur als ein Wahlkurs angesehen wird. Denn wenn man die Komplexität und Ursache eines Problems nicht zu erfassen vermag, kann keine angemessene Maßnahme unternommen werden.

Man kann deshalb die oben erörterte Frage umformulieren: Sind die Schlüsselprobleme ein geeignetes Instrument, um jugendlichen Menschen – im Horizont der Möglichkeiten von Kindern und Jugendlichen – Grundlagen für das Begreifen, für die Auseinandersetzung mit ihren gegenwärtigen und zukünftigen Lebenswirklichkeiten zu vermitteln?

Es wird versucht zu zeigen, dass diese Aufgabe nur erreicht werden kann, wenn die Fachdidaktik eine wichtigere Rolle einnimmt als die Schlüsselprobleme. Das heißt: Klafkis Neustrukturierung - Fachdidaktik als Wahlkurs, Problemunterricht als Pflichtkurs - kann zum Scheitern seiner Absicht führen. Dies soll weiter erörtert werden.

Zunächst zu der Frage der Schlüsselprobleme als solche: Nach Klafki stehen die Schlüsselprobleme in Wechselwirkungen mit verschiedenen Wirklichkeitsdimensionen. Deshalb können sie nicht von den herkömmlichen Schulfächern allein erfasst werden. Klafki nimmt als Beispiel das Umweltproblem. Das Problem war „nicht allein von der Biologie oder den Wirtschaftswissenschaften oder der Geographie oder der Politologie oder von einzelnen Technikwissenschaften und ggf. weiteren Wissenschaftsdisziplinen aus

zu verstehen und folglich auch nicht von einzelnen Schulfächern, die solche Wissenschaften als ihre >Bezugsdisziplinen< betrachten. Eine elementare Einführung in die Umweltproblematik erfordert also das Überschreiten von gängigen Fächergrenzen, damit Schülerinnen und Schüler Wechselwirkungen zwischen biologischen, geographischen, technologischen, wirtschaftlichen, politischen...Faktoren auf den ihnen jeweils zugänglichen Differenzierungsniveaus verstehen können. Entsprechendes gilt im Prinzip für alle Schlüsselprobleme.“³¹ Das bedeutet: Wenn die Schüler über das Umweltproblem diskutieren und seine mögliche Ursache analysieren möchten, müssen sie zuerst über das entsprechende Wissen verfügen, das im Fachunterricht erworben werden kann. Deshalb ist die Fachdidaktik die Basis des Problemunterrichtes. Es zeigt, dass sie nicht als Wahlkurs, sondern als Pflichtkurs zu betrachten ist.

Zweitens, diese Notwendigkeit, Fachunterricht als Pflichtkurs zu betrachten, wird auch aus Beiträgen ersichtlich, die sich auf Schlüsselprobleme beziehen. Im dritten Beiheft der Zeitschrift „Die Deutsche Schule“(1995), die von Klafki und Münzinger herausgegeben wird und sich auf die an den Schlüsselproblemen orientierten Unterrichtsentwürfe bezieht, wird ein solcher Gedanke impliziert. Im darin enthaltenen Beitrag von Thomas Kuhlmann und Wolfgang Münzinger wird versucht, die Hintergründe der Chemieunfälle in den vergangenen Jahren zu erklären. Kuhlmann und Münzinger behaupten zwar, „selbst wenn die Beispiele aufgrund der jeweiligen chemischen Verbindungen und Reaktionen sehr komplex sind, ist das Grundprinzip einfach zu verstehen. Es führt zu einem besseren Verständnis chemischer Grundlagen und Reaktionsabläufe, die helfen, verantwortlich über Risiken und Folgen chemischer Produktionen zu diskutieren, und es ermöglichen, in einem demokratischen Verständnis verantwortlich einzugreifen.“³² Was aber in den folgenden Reaktionsgleichungen ausgedrückt wird,³³ ist nicht so einfach zu verstehen. Insbesondere wenn ein Schüler keine chemischen Kenntnisse hat, kann er die Bedeutung

³¹ Ebd.

³² T. Kuhlmann und W. Münzinger: Nebenwirkungen komplexer Prozesse. In: Schlüsselprobleme im Unterricht. 3. Beiheft. Die Deutsche Schule 1995, S. 88.

³³ Vgl. a. a. O., S.88ff.

der genannten Reaktionsgleichungen nicht erfassen. Diese Lernfolge: zuerst die sachlichen Kenntnisse, dann die damit verbundenen weltweiten Probleme, wird auch in den anderen Beiträgen dieses Heftes dargestellt. Diese Reihenfolge ist notwendig, vor allem da Klafki selbst betont, dass die Schüler bei der Auseinandersetzung mit einem Schlüsselproblem in die Struktur seiner Aspekte oder Teilbereiche eindringen oder die vorliegenden bzw. neuen Lösungsvorschläge erörtern sollten.³⁴ Dann sollte der Schüler die Ursache von Schlüsselproblemen kennen. Dies kann der Schüler aber nicht allein durch die Kenntnis der Zeitprobleme, sondern durch die primäre Berücksichtigung des Fachunterrichts vor dem Problemunterricht erreichen.

Drittens, die Bedeutsamkeit des Fachunterrichts zeigt sich auch in der Lehrerausbildung. Klafki teilt zwar die Realisierung des Problemunterrichts in drei Anspruchsstufen ein: „Erstens so, daß eine Fachlehrerin bzw. ein Fachlehrer sich angesichts eines mehrperspektivischen Themas soweit kundig macht, daß sie oder er selbst >ihre/seine< Fachperspektive überschreitet und Perspektiven anderer Fächer einbezieht. Zweitens kann eine Lehrkraft, die mehrere Fächer in einer Klasse unterrichtet, ein fächerübergreifendes Thema in jeden Fächern, jeweils perspektivisch akzentuiert, behandeln; eine analoge Lösung besteht darin, daß Kolleginnen/Kollegen mit unterschiedlichen Fächern vergleichbare Regelungen hinsichtlich der Bearbeitung eines fächerübergreifenden Themas treffen. Die dritte, anspruchsvollste Form besteht darin, daß zwei oder mehr Kollegen, z.B. in Form von Epochenunterricht bzw. Projektunterricht oder Team-Teaching mit einer Klasse bzw. Lerngruppe ein fächerübergreifendes Thema kooperativ bearbeiten.“³⁵ Gerade dieser Entwurf zeigt, dass die Lehrkräfte fachorientiert ausgebildet sein müssen. Das verdeutlicht, dass selbst die Lehrer die Analyse- und Auseinandersetzungsmöglichkeit mit den Zeitproblemen durch das Erlernen des fachdidaktisch orientierten Wissens erwerben.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Fachdidaktik die Voraussetzung in

³⁴ Vgl. Schlüsselprobleme und fachbezogener Unterricht, a. a. O., S. 36.

³⁵ W. Klafki: „Schlüsselprobleme“ in der Diskussion – Kritik einer Kritik. In: Neue Sammlung, 38 (1998), S. 118.

der Vermittlung von Schlüsselproblemen ist. Ohne diese Grundlage ist es für den Schüler schwer, Schlüsselprobleme zu analysieren und sich mit ihnen auseinander zu setzen, und die von den Schülern erstellten Lösungsvorschläge bleiben oberflächlich. Für einen erfolgreichen Problemunterricht ist daher ein anderes Verhältnis von Fachdidaktik und Problemunterricht nötig, als Klafki dies anstrebt.

Anhand der Diskussion wurde verdeutlicht, dass die Fachdidaktik die Basis bei der Vermittlung von Schlüsselproblemen sein sollte. Das bedeutet: Wenn ein Schüler die Schlüsselprobleme verstehen und ihre Ursachen analysieren möchte, sollte er über das auf die Weltprobleme bezogene Fachwissen verfügen. Die Fachdidaktik ist deshalb die Grundlage für das Verstehen von Schlüsselproblemen. Das heisst: Im Mittelpunkt sollten nicht die Schlüsselprobleme stehen, sondern es sollte vor allem die Fachdidaktik vermittelt werden, um den Schüler erst zu befähigen, sich mit diesen globalen Problemen zu beschäftigen. Aus dieser Sicht läßt sich die erste Frage, welches Wissen ein Schüler benötigt, um die Weltprobleme verstehen und analysieren zu können, beantworten.

Wenn das Verstehen von Schlüsselproblemen durch die Unterstützung der Fachdidaktik ermöglicht wird, welche Rolle spielen dann die Schlüsselprobleme? Sind sie ein Teil der Lerninhalte in einem bestimmten Unterrichtsfach? Oder soll ein auf die Schlüsselprobleme bezogener Unterricht als ein neues Unterrichtsfach bezeichnet werden? Klafki tritt für die letztere Position ein. Er nennt einen solchen Unterricht „Problemunterricht“ und fordert dessen Eigenständigkeit.

Im zweiten Teil soll demgegenüber gezeigt werden, dass die Schlüsselprobleme in den Politikunterricht integrierbar sind und die Vermittlung globaler Probleme als ein eigenständiges Unterrichtsfach unnötig ist.

Die Frage, ob die Schlüsselprobleme in den Politikunterricht integrierbar sind, wurde in der Auseinandersetzung zwischen Giesecke und Klafki diskutiert.

In seinem Aufsatz „Was ist ein >Schlüsselproblem<? Anmerkungen zu Wolfgang Klafkis >neuem Bildungskonzept>“ (1997) sprach Giesecke die Empfehlung aus, Klafkis Bildungstheorie bzw. Schlüsselprobleme in die Politikdidaktik zu integrieren. Klafki lehnt diesen Vorschlag ab, da sich der Politikunterricht seiner Meinung nicht nur auf politische

Sachverhalte im engeren Sinne bezieht, sondern auch historische, soziologische, wirtschaftliche, kulturelle und sozialpsychologische Probleme umfasst. Wegen der Vielfalt der Lerninhalte sei es schwierig, eine eindeutige didaktische Strukturierung des Faches zu entwickeln.³⁶ Tatsächlich ist Klafkis Gegenkritik auch auf seinen eigenen Unterrichtsentwurf für Schlüsselprobleme anwendbar, denn Schlüsselprobleme enthalten ebenfalls umfangreiche Lerninhalte. Die politische Bildung wird jedoch in einem eigenen Unterrichtsfach vermittelt, Klafkis Problemunterricht hingegen nicht. Gleichwohl gehören Klafkis Schlüsselprobleme zu den Lerninhalten der politischen Bildung, und werden auch von Politikdidaktikern aufgegriffen. Anhand von theoretischen und praktischen Argumenten soll im Anschluß gezeigt werden, dass Klafkis Zweifel an der Integration von Schlüsselproblemen in die politische Bildung unberechtigt sind.

Schon bei Wolfgang Hilligen finden soziale und politische Probleme als Lerninhalte Erwähnung. Sie werden von ihm aber nicht als Elemente der Allgemeinbildung, sondern als Gegenstände der Sozialkunde bzw. der politischen Bildung betrachtet. In „Plan und Wirklichkeit im sozialkundlichen Unterricht“ (1955) betont Hilligen die vordringliche Aufgabe dieses Unterrichts als „die tatsächliche und geistige Bewegung mit den Erscheinungen und Problemen der heutigen Gesellschaft.“³⁷ Trotzdem sollen nicht alle gesellschaftliche Probleme im Unterricht vermittelt werden. Es wird also ein Auswahlkriterium benötigt, um die zu behandelnden Probleme auf das Nötige reduzieren und organisieren zu können. Hier kommt Klafkis Konzept der kategorialen Bildung zur Anwendung; als Auswahlkriterien werden die fundamentalen Kategorien vorgeschlagen, welche die doppelte Aufgabe erfüllen, existentielle Aussage zu sein und als Auswahlprinzip zu dienen.³⁸ Diese fundamentalen Kategorien enthalten drei Faktoren: (1) die weltweite Abhängigkeit aller von allen; (2) die technische Massenproduktion, die es ermöglicht, Güter für alle zu schaffen; (3) die technischen Macht- und

³⁶ Vgl. W. Klafki: „Schlüsselprobleme“ in der Diskussion – Kritik einer Kritik. Anmerkung.... In: Neue Sammlung, 38 (1998), S.120.

³⁷ W. Hilligen: Plan und Wirklichkeit im sozialkundlichen Unterricht. Frankfurt am Main 1955, S. 108.

³⁸ Vgl. W. Hilligen: Didaktische und methodische Handreichungen zur politischen Bildung und Sozialkunde. Frankfurt am Main 1964, S. 8ff.

Vernichtungsmittel.³⁹

Hilligen geht später von einer größeren Anzahl von Faktoren aus. Der Grund dafür ist, dass sich die Faktoren einerseits auf die existenziellen Fragen, andererseits auf Klafkis kategoriale Bildung beziehen. In dieser Hinsicht können Klafkis Schlüsselprobleme als eine Weiterentwicklung und Konkretisierung der fundamentalen Kategorien von Hilligen angesehen werden. Deshalb behauptet Walter Gagel, dass Klafkis Katalog der Schlüsselprobleme ein Anstoß war, in der Fachdidaktik der politischen Bildung das Inhaltsproblem im Sinne von Hilligens fundamentalen Problemen neu zu durchdenken.⁴⁰

Ein weiterer Politikdidaktiker, Wolfgang Sander, nimmt Klafkis Schlüsselprobleme unmittelbar als Lerninhalte des Politikunterrichts auf. Sander vertritt die Auffassung, die Aufgabe des Politikunterrichts sei die systematische Auseinandersetzung mit politischen Grundproblemen der Gegenwart und der absehbaren Zukunft aus sozialwissenschaftlicher Perspektive.⁴¹

Hilligens und Sanders theoretische Überlegungen zu den Lerninhalten der politischen Bildung entsprechen auch der Wirklichkeit. Dies zeigt sich in der Entwicklung des Unterrichtsfachs „Gemeinschaftskunde“. Nach dem zweiten Weltkrieg wurde die Aufgabe des politischen Unterrichts in einigen Bundesländern auf die Fächer Geschichte und Erdkunde übertragen. Vielfach wurde diese Aufgabe als Unterrichtsprinzip für alle Fächer betrachtet.⁴² Trotzdem gab es keine übereinstimmende Auffassung über die Rolle dieses Unterrichtsfachs, da viele Deutsche die politische Bildung mit der Re-education als Teil des alliierten Siegerhandelns gleichsetzen. Die politische Bildung bleibt in der Schule eher ein Fremdkörper. Die meisten Lehrer sind dieser Aufgabe gegenüber befangen, da Politisches nach dem Verständnis der deutschen Bildungstradition grundsätzlich nicht in die Schule gehört und weil es für die didaktisch-methodische Gestaltung eines solchen

³⁹ A. a. O., S.10.

⁴⁰ Walter Gagel: Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945-1989. Opladen 1994, S. 303.

⁴¹ W. Sander: Zur Geschichte und Theorie der politischen Bildung. Marburg 1989, S. 159.

⁴² J. Rohlfes: Zur Didaktik des politischen Unterrichts. In: Historische Gegenwartskunde. Handbuch für den politischen Unterricht. Hrsg. von: J. Rohlfes und H. Körner. Göttingen 1970, S. 15.

Faches an pädagogischer wie fachlicher Fundierung mangelte.⁴³

Seit Anfang der 60er Jahre ist politische Bildung nicht mehr nur eine Randerscheinung des Schulunterrichts. Diese Veränderung wird von Giesecke auf zwei Ereignisse zurückgeführt: Erstens kam es zu Anfang der 50er Jahre zur Schändung jüdischer Gräber, zweitens war die DDR ungefähr zum selben Zeitpunkt in eine sogenannte „ideologische Offensive“ eingetreten. Diese Offensive äußerte sich z.B. darin, dass westdeutsche Jugendliche zu Treffen mit der FDJ aufgerufen wurden, dass westdeutsche Kinder und Jugendliche in preiswerte FDJ-Ferienlager eingeladen wurden, dass Material über die Nazivergangenheit westdeutscher Politiker verbreitet wurde. In den Begegnungen mit der FDJ wirkten die westdeutschen Jugendlichen politisch unbedarft.⁴⁴

Diese Anlässe führten zu einer verbreiteten öffentlichen Diskussionen. Als Reaktion darauf beschloß die Kultusministerkonferenz am 29. September 1960 in Saarbrücken die „Rahmenvereinbarung zur Ordnung des Unterrichts auf der Oberstufe der Gymnasien“. Darin wurden die Fächer Geschichte, Erdkunde und Sozialkunde in der Form des Gemeinschaftskunde-Unterrichts zusammengefasst, das als ein neues Fach für die Oberstufe der Gymnasien konzipiert wurde.⁴⁵

Überdies wurde der Politikunterricht in Form der „Gemeinschaftskunde“ für alle Länder verbindlich institutionalisiert und zu einem Kernfach der Reifeprüfung erhoben.⁴⁶ Genaue Angaben zu dem Unterrichtsziel und den Inhalten der Gemeinschaftskunde wurden am 5. Juli 1962 bekannt gegeben. Laut dem Beschluss der Kultusministerkonferenz sind die Ziele des Unterrichts wie folgt: „In der Gemeinschaftskunde soll der junge Mensch in einem angemessenen Umfang lernen, unsere gegenwärtige Welt in ihrer historischen Verwurzelung, mit ihren sozialen, wirtschaftlichen und geographischen Bedingungen,

⁴³ H. Giesecke: Entstehung und Krise der Fachdidaktik Politik 1960 – 1970. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Bonn B7-8/99, S.13.

⁴⁴ H. Giesecke: Politische Bildung in der pluralistischen Informationsgesellschaft. In: Politische Erziehung in sich wandelnden Gesellschaften. Plädoyers für eine Veränderung der Politischen Bildung. Hrsg. von: D. Hoffmann. Weinheim 1991, S.112.

⁴⁵ J. H. Knoll: Gemeinschaftskunde als zeitgemäße Lösung der Politischen Bildung: In: Gemeinschaftskunde. Methoden-Ansichten-Erfahrungen. Hrsg. von: J. H. Knoll. Heidelberg 1965, S. 9.

⁴⁶ J. Rohlfes: Zur Didaktik des politischen Unterrichts, a. a. O., S. 16.

ihren politischen Ordnungen und Tendenzen zu verstehen und kritisch zu beurteilen. Er soll die Aufgaben des Bürgers unserer Demokratie nicht nur erkennen, sondern auch fähig und bereit werden, sich im praktischen Gemeinschaftsleben der Schule und später in der gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Welt zu entscheiden und verantwortlich zu handeln. Hierzu sind sichere Kenntnisse ebenso notwendig wie tiefere Einsichten in Wirkungszusammenhänge und Strukturen menschlicher Lebensformen und in das Wesen politischen Entscheidens und Handelns....⁴⁷

Aus dieser Formulierung ist ersichtlich, dass die empfohlene Zielsetzung sich nicht nur auf den Kenntniserwerb von Fakten zur aktuellen sozialen, historischen und politischen Weltlage bezieht. Ebenso wird die Notwendigkeit der Handlungsfähigkeit in einer demokratischen Gesellschaft betont. Im Anschluß an den Zielentwurf werden sieben Stoffbereiche vorgeschlagen: grundlegende politische, wirtschaftliche und soziale Kräfte und Bewegungen in Europa; die totalitären Ideologien und ihre Herrschaftsformen; die Stellung Deutschlands in Europa und sein Verhältnis zur Welt; Europa und die Welt von heute; Europäisierung - Enteuropäisierung der Erde-Entwicklungsländer; der Mensch in Gesellschaft, Wirtschaft und Staat, die Eine Welt – Wege zur Sicherung des Weltfriedens.⁴⁸ Einige der von Klafki erwähnten Aspekte, z.B. die Friedensfrage, die Technologisierung und das Problem der Entwicklungsländer, wurden bereits erörtert. Die Friedensfrage ist mit dem Stichwort „Die eine Welt – Wege zur Sicherung des Weltfriedens“ angedeutet. Die Technologisierung ist in Verbindung mit der Demokratisierung und der Nationalisierung in dem Bereich „Europäisierung – Enteuropäisierung – Entwicklungsländer“ genannt. Das Problem der Entwicklungsländer ist im Spannungsfeld der Weltpolitik in demselben Bereich zu sehen.⁴⁹

Diese Themenvorschläge stellten jedoch nur einen Anfang dar. Im Laufe der Zeit

⁴⁷ Rahmenrichtlinien für die Gemeinschaftskunde in den Klassen 12 und 13 der Gymnasien. Beschluß der Konferenz der Kultusminister vom 5. Juli 1962. In: K. Borchering: Wege und Ziele politischer Bildung in Deutschland. Eine Materialsammlung zur Entwicklung der politischen Bildung in den Schulen 1871-1965. München 1965, S. 95.

⁴⁸ A. a. O., S. 96f.

⁴⁹ A. a. O., S. 97.

entwickelten sich sowohl die Zielbestimmung als auch die Lerninhalte weiter. Im Zuge dieser Erweiterung wird noch deutlicher, dass Klafkis Schlüsselprobleme als Lerngegenstände in die Politikdidaktik integriert werden können. Dies ist anhand der Lehrplanentwürfe für Gemeinschaftskunde und Politik der verschiedenen Bundesländer ersichtlich.

In Rheinland-Pfalz z.B. wurden fast alle Schlüsselprobleme Kafkis, mit Ausnahme des fünften Problems der Erfahrung der Liebe und der menschlichen Sexualität, in den Lehrplan aufgenommen. Klafkis erstes Schlüsselproblem, die Friedensfrage, wurde unter dem Thema „Struktur und Perspektiven des Nord-Süd-Konflikts – UN als Instrumente der Konfliktbewältigung“ bearbeitet.⁵⁰

Im Bezug auf Klafkis zweites Schlüsselproblem, das Umweltproblem, sieht der Lehrplan vor, dass die Schüler das Spannungsverhältnis von Ökonomie und Ökologie aus den unterschiedlichen Interessenlage beider Bereiche nach Maßgabe des „Notwendigen“ und „Wünschenswerten“ entwickeln und beurteilen, Probleme beim Umbau zu einer ökologischen Industriegesellschaft erkennen und Möglichkeiten sowie Grenzen von Umweltpolitik zur Vermeidung und Beseitigung von Umweltschäden erörtern sollen.⁵¹ Die daran anschließenden Inhaltsaspekte bestehen in der Diskussion über die wirtschaftliche Entwicklung und ihre Wirkung auf die Umweltbelastung und die Umweltpolitik.⁵²

Im Hinblick auf das dritte Schlüsselproblem, das Problem der Ungleichheit in der Gesellschaft, werden Elemente einer Sozialstrukturanalyse, z.B. Bevölkerungsentwicklung, Altersaufbau, Einkommens- und Vermögenstruktur sowie Bildungssystem unterrichtet, um einen Einblick in soziale Merkmale und Strukturen sowie Faktoren sozialer Ungerechtigkeit zu vermitteln.⁵³

Bei der Entwicklung der Technologisierung wird der Wandel in Beruf, Familie,

⁵⁰ Ministerium für Bildung und Kultur Rheinland-Pfalz: Lehrplanentwürfe Gemeinschaftskunde. Mainz 1994, S. 41.

⁵¹ A. a. O., S.30.

⁵² Vgl. Ebd.

⁵³ A. a. O., S. 25.

Gesellschaft und politischen Strukturen bzw. Informations- und Dienstleistungsgesellschaft dargestellt. Dementsprechend sollen die Schüler die soziale Veränderung erkennen und individuelle sowie politische Lösungsmöglichkeiten erörtern.⁵⁴ Dies entspricht Klafkis viertem Schlüsselproblem.

Das sechste Schlüsselproblem, das Nationalitätsprinzip, wird in das Thema „Zusammenleben mit Ausländern und Asylrecht“ integriert und als Konzept der multikulturellen Gesellschaft dargestellt. Das Anliegen dieses Themas ist es, den Schülern Anstöße zur Diskussion über die Probleme bei der Gestaltung des Zusammenlebens von Deutschen und zugewanderten Minderheiten zu geben.⁵⁵

Klafkis Schlüsselproblem der rapiden wachsenden Weltbevölkerung wird unter den Aspekten der Grenzen des Wachstums durch Umweltzerstörung, des Hungers, der Verknappung der Ressourcen und Raumeinengung analysiert. Das Lernziel liegt darin, dass die Schüler Grenzen der Versorgung einer wachsenden Weltbevölkerung erkennen sollen.⁵⁶

Schließlich ist auch das Schlüsselproblem des Verhältnisses von Entwicklungsländern und Industrieländern im Lehrplan zu finden. Die wechselseitigen Einflussfaktoren, wie z.B. Naturbedingungen, Infrastruktur, Wirtschafts- und Außenhandelsstruktur, Sozialstruktur, soziokulturelle Struktur und historische und politische Entwicklung, unter denen ein Land als „entwickelt“ oder „unterentwickelt“ bezeichnet wird, werden als Lerninhalte vermittelt. Zudem wird auch die Zielsetzung der Entwicklungshilfe vorgestellt. Anknüpfend an die genannten Faktoren sollen die Schüler die komplexen Ursachen des Entwicklungsrückstandes eines Landes aufzeigen und beurteilen, Entwicklungsstrategien und Maßnahmen zur Strukturverbesserung auf ihre Auswirkungen untersuchen und bewerten.⁵⁷

In Hinblick auf diese Themenauswahl kann festgestellt werden, dass Klafkis Schlüsselprobleme zu den Unterrichtsthemen der Politikdidaktik gehören. Somit scheint

⁵⁴ A. a. O., S. 26.

⁵⁵ A. a. O., S. 27.

⁵⁶ A. a. O., S. 49.

⁵⁷ A. a. O., S.51.

Klafkis ursprüngliche Absicht, Schlüsselprobleme als Themen des sogenannten Problemunterrichts anzubieten, unnötig zu sein. Diese Absicht Klafkis mag auf seine hohe Einschätzung von Schlüsselproblemen als „epochaltypisch“ zurückgeführt werden. Ob diese von Klafki genannten Probleme aber in der Tat als „Schlüssel“ oder „epochaltypisch“ betrachtet werden können, wird von Meinert A. Meyer bezweifelt.

Meyer bezeichnet die Schlüsselprobleme als Klafkis Probleme und „wohl auch die der heutigen Jugendlichen, dies heißt aber zugleich: es sind die die heute öffentliche Meinung beherrschenden Probleme.“⁵⁸ Obwohl Meyer also nicht eindeutig behauptet, die Schlüsselprobleme seien „nur“ Klafkis Probleme, wird eine solche Unterstellung in diesem Kontext doch spürbar. Eine solche Kritik ist jedoch unangebracht, denn wenn die Probleme in der Öffentlichkeit diskutiert und ernst genommen werden, können sie nicht nur Klafkis Problem sein. Man kann Meyers Kritik vielmehr so verstehen, dass er verdeutlichen will, nach welchem Kriterium man Schlüsselprobleme festlegt, obwohl sie bereits in anderen Zusammenhängen erörtert werden. Hierzu meint Meyer, dass die Probleme nicht durch eine empirische Untersuchung über das entstehen, was die Schüler oder Jugendliche heute denken, sondern sie würden vielmehr in einem hermeneutischen Prozess festgelegt.⁵⁹

Darüber hinaus ist die Problemlage von Land zu Land unterschiedlich. Didaktiker in verschiedenen Ländern listen Problemen auf, die sich von Klafkis Schlüsselproblemen unterscheiden. Meyer sagt: „Die amerikanische Gewaltszene in den großen verarmten Innenstädten, etwa in New York, Chicago oder Los Angeles, legt es nahe, vor allem survival, >fight< against violence etc. in den Blick zu rücken. Die heutige Situation in Ex-Jugoslawien macht vielleicht Toleranz zu einem Schlüsselproblem in kognitiver und praktischer Hinsicht. In Südafrika gehörte in der Zeit der Apartheid die Fähigkeit, Widerstand zu artikulieren und zu gestalten, ins Zentrum des Katalogs der

⁵⁸ M. A. Meyer: Das Verhältnis von Allgemeiner Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht nach der Wende. In: Schule und Gesellschaft im Umbruch. Band II: Trends und Perspektiven der Schulentwicklung in Ostdeutschland. Hrsg. von W. Helsper, H.-H. Krüger, H. Wenzel. Weinheim 1996 S. 99.

⁵⁹ Ebd.

Schlüsselprobleme, und in Rußland wird die Sicherung elementarer Lebensqualitäten einen viel höheren Stellenwert haben, als dies in der Bundesrepublik Deutschland der Fall sein muß. In unserem Kontext bedeutsamer ist allerdings noch ein anderer Aspekt.⁶⁰

Klafki hat dazu einen Aufsatz „Allgemeine Didaktik, Fach- und Bereichsdidaktiken. Schlüsselprobleme. Zu Meinert A. Meyers Kritik an meinem Aufsatz >Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik – Fünf Thesen>“ (1994) veröffentlicht, um seine Position zu verteidigen. Klafki will Meyers These zurückzuweisen, dass Schlüsselprobleme nur seine eigenen Probleme seien und gleichzeitig zu den öffentlichen Themen gehörten. Klafki benennt in dieser Replik die Veröffentlichungen einiger Autoren als Beispiele dafür, dass Schlüsselprobleme nicht nur von ihm selbst betont, sondern auch von anderen berücksichtigt und auf eine ähnliche Art und Weise dargestellt werden. Die von Klafki genannten Beispiele beinhalten z. B. die Analysen aus dem Kreis des Club of Rome, Ulrich Becks Buch „Risikogesellschaft - Auf dem Weg in eine andere Moderne“, Ulrich von Weizsäckers Wuppertaler „Institut für Klima, Umwelt, Energie“ erarbeitete Analysen, Hans Jonas „Das Prinzip Verantwortung“, Carl Friedrich von Weizsäckers friedens- und gerechtigkeitsethische Analysen, die Vielzahl von Untersuchungen zur Dritte-Welt-Problematik, zur innergesellschaftlichen und weltweiten Ungleichheitsproblematik, Untersuchungen über Kriegsursachen und Friedensprobleme, Arbeiten zum Globalisierungsprozess und die gesellschafts- und moralphilosophischen Arbeiten von Jürgen Habermas.⁶¹

Aus dieser Liste wird ersichtlich, daß die Schlüsselprobleme nicht nur von Klafki formuliert werden. Außerdem beantwortet Klafki die Frage nach dem Auswahlkriterium für diese Probleme: Er führt das Kriterium für Schlüsselprobleme auf die Zielsetzung seiner neuen Bildungstheorie zurück. Seiner Auffassung nach wird die Befähigung des Schülers zur Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität durch die Auseinandersetzung mit

⁶⁰ Ebd.

⁶¹ W. Klafki: Allgemeine Didaktik. Fach – und Bereichsdidaktiken. Schlüsselprobleme. Zu Meinert A. Meyers Kritik an meinem Aufsatz „Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik – Fünf Thesen“ (1994). In: Didaktik und kultureller Wandel. Hrsg. von J.Keuffer und M. A. Meyer Weinheim 1997, S. 92f.

den gesellschaftlich–politischen Problemen erreicht.⁶² Deshalb werden diese Probleme als Lerninhalte bezeichnet und als Schlüsselprobleme ausgewählt.

Schließlich gesteht Klafki ein, dass die sozialen und politischen Probleme von Land zu Land unterschiedlich sind. Klafki formuliert dies wie folgt: „Es trifft zweifellos zu, daß Schlüsselprobleme in verschiedenen Ländern bzw. Weltregionen unterschiedlich ausgeprägt sind bzw. sein können und daß ihnen im Gesamtgefüge der Probleme ein länderspezifisch bzw. regionspezifisch unterschiedliches Gewicht, unterschiedliche existenzielle Dringlichkeit zukommt.“⁶³ Er nimmt das Problem der Luftverschmutzung als Beispiel. Die Umweltprobleme haben in einem Gebiet mit stärkerer Konzentration von traditionellen Industriebetrieben ein anderes Gewicht als in einem agrarisch geprägten Raum.⁶⁴ Trotzdem beziehen sich beide Fälle auf dasselbe Problem. Klafki behauptet: „Einwände gegen das Schlüsselproblem–Prinzip ergeben sich aus solchen Differenzierungen nicht.“⁶⁵

Klafkis Gegenkritik ist noch diskussionsbedürftig. Anhand seiner Konzeption der kritisch–konstruktiven Erziehungswissenschaft ist verständlich, warum die Schlüsselprobleme als Lerninhalt gedeutet werden. Es bleibt jedoch unklar, wieso gerade diese Probleme und nicht andere, als „Schlüssel“ betrachtet werden. Vor allem im internationalen Vergleich nehmen sie anscheinend in anderen Ländern oft ein anderes Gewicht ein als in Deutschland. Klafki sagt selbst, Schlüsselprobleme seien in verschiedenen Ländern unterschiedlich ausgeprägt und hätten unterschiedliches Gewicht gewonnen. Diese Aussage soll zwar seiner Verteidigung der Schlüsselprobleme dienen. Es ist jedoch zweifelhaft, ob dasselbe soziale oder politische Problem in anderen Gebieten noch als „Schlüsselproblem“ bezeichnet werden darf, wenn es dort andere und wichtigere Probleme als das genannte „Schlüsselproblem“ gibt.

Darüber hinaus wählt Klafki bei seiner Verteidigung das Problem der

⁶² Vgl. a. a. O., S. 93.

⁶³ Ebd.

⁶⁴ Vgl. a. a. O., S. 93f.

⁶⁵ A. a. O., S. 94.

Umweltverschmutzung als Beispiel. Er beschränkt sich also auf die Liste der von ihm selbst formulierten Schlüsselprobleme und geht nicht auf die von Meyer erwähnten Probleme ein. Es kann auch vorkommen, dass einige Phänomene nationenübergreifend sind, z.B. das Umweltproblem und regionale Konflikte. Hinsichtlich der Umweltproblematik könnte z.B. ein unterentwickeltes Land auf Grund der globalen Erwärmung von Hungersnot bedroht werden. Diese Temperaturveränderung ist zwar für das Land ein Umweltproblem, die Ursache dafür ist aber auf die Entwicklung der Industrieländer zurückzuführen. Das bedeutet, dass ein unterentwickeltes Land ein Opfer der Industrialisierung der entwickelten Ländern sein kann. In dieser Hinsicht ist die Diskussion über Umweltschutz und das Umweltproblem für die Industrieländer sinnvoller als für ein von Hungersnot betroffenes Land. Für dieses ist der Kauf der Lebensmittel wichtiger als die Reduktion von Kohlendioxid.

Regionale Konflikte hingegen bezeichnen einen Konflikt zwischen zwei Ländern, der zu Krieg führen kann. Die angespannte Situation z.B. zwischen Montenegro und Jugoslawien, Taiwan und China, dem Süden und Norden Sri Lankas schwankt zwischen Frieden und Krieg. Darin spielt die Frage der staatlichen Unabhängigkeit eine wichtige Rolle. Für die betroffene Bevölkerung kann jedoch der eigentliche Konflikt nicht das dringlich zu lösende Problem sein, sondern eher die Bekämpfung der Korruption und Kriminalität, die Verbesserung der Infrastruktur und der hygienischen Bedingungen sowie die Forderung nach Demokratisierung. Denn die Menschen wollen vor allem ein menschenwürdiges Leben führen, die Diskussion über die Unabhängigkeitsmöglichkeit ist zweitrangig. Daraus folgt: Obwohl einige Probleme weltweit bestehen, scheinen sie nicht immer „epochaltypisch“ zu sein und für die Menschen aller Regionen gleiches Gewicht zu haben. Ihre Bedeutsamkeit ist vielmehr von der jeweiligen Gesellschaft abhängig. Man kann aber nicht leugnen, dass die von Klafki erwähnten Zeitprobleme in Deutschland öffentlich diskutiert werden und in den Publikationen der von ihm genannten Autoren zu finden sind. Diese Zeitprobleme gewinnen ihre Bedeutung in der deutschen Gesellschaft, und ihr Gewicht kann nur insofern festgestellt werden, als sie dringlich und bedeutsam in der Betrachtung von Deutschen sind. Klafkis Behauptung, Schlüsselprobleme seien

epochaltypisch und dürften als „der Kern der internationalen Erziehung“ angesehen werden, ist deshalb fragwürdig. Deshalb soll im Folgenden die Schlüsselprobleme nur in ihrem Bezug zu Deutschland betrachtet werden.

Anhand der oben stehenden Ausführungen wird ersichtlich, dass Schlüsselprobleme sowohl bei den theoretischen Überlegungen als auch in der Realität als die Lerninhalte der Politikdidaktik angesehen werden können. Die Vermittlung von Schlüsselproblemen als ein eigenständiges Unterrichtsfach ist unnötig.

In der bisherigen Argumentation wurde Klafkis ursprüngliche Auffassung in der Form verändert, dass der fachorientierte Unterricht die Basis für das Verstehen von Schlüsselproblemen bietet und Schlüsselprobleme in den Politikunterricht einführbar sind. Im Anschluß müsste die Frage beantwortet werden, wie diese Unterrichtsfächer angeordnet werden sollen, damit ein Schüler über genügend Wissen und Motivation verfügt, um die Ursache der Weltprobleme zu analysieren und zu verstehen und sich weiter mit ihnen auseinander zu setzen. Denn ein Schüler mit guten Noten in Chemie, Physik oder Biologie könnte sein Fachwissen nicht anwenden, um z.B. zu erklären, welche Gefährdung ABC-Waffen für die Menschheit darstellen, und warum.

Im Gegensatz dazu könnten die Schlüsselprobleme in der Politikdidaktik auf eine Art und Weise unterrichtet werden, dass eine Beschränkung auf die politische Bildung über gesellschaftliche und globale Probleme stattfindet, ohne das damit verbundene Fachwissen zu berücksichtigen. Dies könnte allerdings dazu führen, dass der Schüler einen ähnlichen Fall nicht verstehen und die Ursache eines ähnlichen Problems nicht selbst ergründen kann, da die Kenntnis zur Erklärung der Weltprobleme vernachlässigt wurde.

Aus diesem Grund ist im folgenden auf die zweite Frage einzugehen: Wie sollen die Lerninhalte angeordnet werden, um den Schüler zu befähigen, mit den Schlüsselproblemen umzugehen? Es wird versucht zu zeigen, dass diese Frage durch die Einführung der revidierten Konzeption der kategorialen Bildung beantwortet wird.

Die Konzeption der kategorialen Bildung wurde im zweiten Kapitel behandelt. Sie besagt, dass das exemplarische Prinzip als Anordnungskriterium für Lerninhalte angewendet wird. Das Exemplarische ist mit der Lebenswelt des Lernenden verbunden, deshalb ist es für

einen Schüler leicht verständlich. Vermittelt wird dabei nicht nur das konkrete Beispiel, sondern auch die damit verbundenen Prinzipien. Auf Einzelheiten wird hingegen verzichtet. In der modifizierten Theorie der kategorialen Bildung wird das exemplarische Prinzip noch angewendet. Die relevanten und unexemplarisierbaren Einzelheiten werden jedoch, entsprechend dem jeweiligen Niveau der Schüler, wieder aufgenommen.

Die Einführung der revidierten Konzeption der kategorialen Bildung bedeutet für den einzelnen Fachunterricht, dass die Vermittlung die Lebenswelt der Schüler berücksichtigen soll. Mit Bezug auf das exemplarische Prinzip bedeutet dies, dass ein Ereignis in der Lebenswelt der Schüler als Beispiel verwendet wird, um dadurch einen Zugang zu der Systematik des Fachwissens zu eröffnen. Im Biologieunterricht kann z.B. die Umweltverschmutzung als ein Beispiel genannt werden, durch das ein Schüler motiviert wird, sich in daran anschließende Themen zu vertiefen. Auf diese Weise wird ein Schüler über die Weltprobleme in das Fachwissen eingeführt.

Dies bedeutet nicht, dass die Organisierung der Themen in der Fachdidaktik auf der Grundlage von Schlüsselproblemen erfolgt. Vielmehr steht bei der Organisierung der Themen die Systematik des Fachwissens selbst im Vordergrund. Nur wenn ein Schüler das Fachwissen systematisch erwirbt, kann er erkennen, welches Wissen sich direkt auf die Weltprobleme bezieht, und welches nur fachlich relevant ist. Das relevante Wissen kann bei der Analyse eines ähnlichen Falls angewandt werden. Dadurch fungiert das genannte Weltproblem als ein Motivationsbeispiel, das einen Zugang zum Fachwissen eröffnet.

Es zeigt sich, dass ein Schüler nicht nur das Fachwissen erlernt. Er weiß auch, in welchem Zusammenhang das Fachwissen und die Schlüsselprobleme stehen. Mittels des Fachwissens kann sich ein Schüler in Zukunft eingehender in die Probleme vertiefen. Auf diese Weise wird die Vernachlässigung der Weltprobleme in der Fachdidaktik durch Klafkis revidierte Bildungstheorie aufgehoben.

Im Hinblick auf die Anwendung dieses Begriffs auf die Politikdidaktik heißt das, dass keine Beschränkung auf die Vermittlung von Schlüsselproblemen erfolgen sollte. Die darin enthaltenen Einzeldisziplinen, wie z.B. Sozialwissenschaften und Naturwissenschaften, werden im Unterrichtsprozess erörtert. Das bedeutet nicht, dass das

Fachwissen in der Politikdidaktik vermittelt wird. Dieses Wissen soll vielmehr vor der Erörterung von Schlüsselproblemen im Fachunterricht erworben werden. Dadurch ist das Fachwissen in die Erklärung von Weltproblemen einbezogen.

Aus dieser Sicht wird im Verhältnis der Politikdidaktik zu anderen Fachdidaktiken die Notwendigkeit ihrer Zusammenarbeit betont. Die Fachdidaktik kann den Schülern den an den Politikunterricht anschließenden Lerngegenstand vermitteln. Die Systematik einer Fachdidaktik befähigt die Schüler, sich weiter in dieses Thema zu vertiefen und in Zukunft selbstständig eine Analyse von ähnlichen Problemen vorzunehmen. Die Fachdidaktik ist die Basis für die Politikdidaktik. Diese Basis dient dem Schüler als Unterstützung, um sich mit einem sozialen und politischen Thema auseinandersetzen zu können. Andererseits verwendet die Politikdidaktik Themen wie z.B. das Umweltproblem, in dem Kenntnisse aus dem Bereich der Naturwissenschaften angewendet werden, um über das Problem aufzuklären und die Ursachen und Folgen der Fehlentwicklung zu verdeutlichen. Dadurch wird in der Politikdidaktik die politische und soziale Relevanz der Fachdidaktik verankert. Das Ergebnis einer solchen Betrachtungsweise kann sein, dass die Schüler bestimmte Sachverhalte nicht mehr als selbstverständlich hinnehmen, sondern den Zeitproblemen unter Anwendung ihres in der Fachdidaktik erworbenen Wissens kritisch begegnen und sogar persönliches Engagement zur Lösung dieser Probleme entwickeln. Die Politikdidaktik und die Fachdidaktik werden daher mittels der revidierten Konzeption der kategorialen Bildung in Verbindung zueinander gesetzt. Die Einführung eines solchen Konzepts beantwortet auch die Frage nach dem Organisationsprinzip der Lerninhalte. Die weltpolitische Bedeutung der fachdidaktischen Themen findet Berücksichtigung, ebenso beschränkt sich die Politikdidaktik in ihren Lerninhalte nicht auf eine rein politische Bedeutung. Das mit den Schlüsselproblemen verbundenen Fachwissen wird hier ebenfalls vermittelt.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die beiden Fragen beantwortet werden konnten. Die erste Frage, welches Wissen ein Schüler benötigt, um die Schlüsselprobleme verstehen und analysieren zu können, wird beantwortet, indem die Fachdidaktik als Pflichtfach betrachtet wird. Um den Schüler in die Lage zu versetzen, mit den

Weltproblemen umzugehen, werden nicht nur die Schlüsselprobleme als solche, sondern auch das damit verbundene Fachwissen vermittelt. Dieses dient als die Basis zur Erklärung von Schlüsselproblemen. Außerdem ist die Vermittlung von Schlüsselproblemen nicht, wie Klafki behauptet, ein eigenständiges Unterrichtsfach. Die Schlüsselprobleme sind vielmehr in die Politikdidaktik integrierbar. Diese Integration ist sowohl unter dem theoretischen als auch dem praktischen Aspekt zu sehen.

Die Einführung der Schlüsselprobleme in die Politikdidaktik bedeutet jedoch nicht, dass die Weltprobleme auf ihre politische Bedeutung beschränkt werden. Es ist daher auf die zweite Frage einzugehen, wie die Lerninhalte in der Politikdidaktik und in der anderen Fachdidaktik angeordnet werden sollen, um den Lernenden zu befähigen, die Ursache der Weltprobleme zu verstehen und zu analysieren. Diese Frage wird durch die Anwendung des revidierten Begriffs der kategorialen Bildung beantwortet. Nach diesem Konzept findet das in den Schlüsselproblemen enthaltene Fachwissen ebenfalls Berücksichtigung, um die Ursachen der Weltprobleme zu verdeutlichen. Dies zeigt, dass die Politikdidaktik bei der Vermittlung der Schlüsselprobleme auch das Fachwissen mitberücksichtigt. Im Gegenzug macht die Fachdidaktik den Schüler auf die sozial-politische Bedeutung der Lerninhalte aufmerksam. Ein Weltproblem kann im Fachunterricht als Beispiel herangezogen werden und damit die Funktion erfüllen, einen Zugang zur Systematik des Fachwissens zu eröffnen. Es wird ersichtlich, dass die Lerninhalte mit der Einführung der modifizierten Konzeption der kategorialen Bildung so angeordnet werden, dass ein Schüler durch den Erwerb dieser Themen befähigt wird, die Hintergründe der Schlüsselprobleme zu verstehen und zu analysieren. Durch diese Umformulierung der kategorialen Bildung kann Klafkis ursprüngliche Absicht erreicht werden: Einen Schüler zu befähigen, mit den Schlüsselproblemen umzugehen und sie zu untersuchen.

Im Anschluß an die Diskussion über Lerninhalte soll nun auf die Zielsetzung eingegangen werden. Klafkis Vorstellung, dass die Zielsetzung der kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft durch die Vermittlung von Schlüsselproblemen erreicht werden könne, wird dabei in den Mittelpunkt der Betrachtung gestellt und erörtert.

5.3. Die Begründung des Solidaritätsprinzip als Bildungsziel

In diesem Teil wird Klafkis Zielsetzung der kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft diskutiert. Die handlungsorientierte Zielsetzung wurde von Giesecke kritisiert, worauf Klafki mit einer Gegenkritik antwortete. Es soll gezeigt werden, dass Klafkis Replik ergänzungsbedürftig ist. Das bedeutet aber nicht, dass die Kultivierung der Handlungsfähigkeit als Bildungsziel etwa unhaltbar wäre. Vielmehr soll der Versuch unternommen werden, diese handlungsorientierte Zielsetzung neu zu begründen.

Zunächst muss erläutert werden, in welchem Zusammenhang die in der Zielsetzung enthaltenen drei Begriffe stehen. Es könnte zunächst der Eindruck entstehen, als bestünde ein Widerspruch zwischen der Selbstbestimmung und dem Solidaritätsprinzip. Ein Schüler könnte sich zum Beispiel entscheiden, sich in Zukunft mit sozialen und politischen Problemen zu beschäftigen und sich für Unterdrückte einzusetzen. Nicht alle Schüler haben aber die gleiche Intention. Ein Schüler könnte ebenso beschließen, dass er nichts mit den gesellschaftlich-politischen Diskussionen zu tun haben will. Das heißt, dass die Selbstbestimmung eines Schülers nicht unbedingt mit der Entwicklung der Solidarität im Einklang steht, so dass die Annahme einer Verbindung zwischen diesen beiden Eigenschaften zu einem Gegensatz führt.

Klafki zeigt die Lösung dieses Problems in seiner Definition der drei Begriffe. Er formuliert sie wie folgt: „Als Fähigkeit zur Selbstbestimmung jedes Einzelnen über seine individuellen Lebensbeziehungen und Sinndeutungen zwischenmenschlicher, beruflicher, ethischer, religiöser Art. Als Mitbestimmung, insofern jeder Anspruch, Möglichkeit und Verantwortung für die Gestaltung unserer gemeinsamer kulturellen, gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse hat.. Als Solidaritätsfähigkeit, insofern der eigene Anspruch auf Selbst- und Mitbestimmung nur gerechtfertigt werden kann, wenn er nicht nur mit der Anerkennung, sondern mit dem Einsatz für diejenigen und dem Zusammenschluß mit ihnen verbunden ist, denen eben solche Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten aufgrund gesellschaftlicher Verhältnisse, Unterprivilegierung, politischer Einschränkung

oder Unterdrückungen vorenthalten oder begrenzt werden.“⁶⁶

Aus diesem Zitat sind sowohl die Definitionen der drei Fähigkeiten als auch das Verhältnis der Solidarität zu den anderen Begriffen zu ersehen. Das Prinzip der Solidarität nimmt die leitende Rolle ein und bildet die Grundlage für die Fähigkeiten der Selbst- und Mitbestimmung. Selbstbestimmung ohne die Berücksichtigung des Solidaritätsprinzips ist keine echte Selbstbestimmung, weil sie sonst im Widerspruch zu eben diesem Prinzip stünde. Die Realisierung von Solidarität gilt daher für Klafki als zentrale Zielsetzung. Man kann feststellen, dass sich auch Klafkis Bildungsziel der handlungsfähigen Person auf die Realisierung der Solidarität bei den Schülern bezieht. Im Zentrum steht daher nicht das Erlernen von Kenntnissen, sondern eine bestimmte Handlungsweise.

Die Solidaritätsfähigkeit als Bildungsziel ist aber nicht unproblematisch. Durch die Auseinandersetzung zwischen Klafki und Giesecke wird diese Problematik verdeutlicht.

In der Abhandlung „Was ist ein >Schlüsselproblem>? Anmerkungen zu Wolfgang Klafkis >neuem Bildungskonzept“ (1997) kritisiert Giesecke Klafkis Bildungsbegriff. Obwohl sich der Titel auf die Lerninhalte bzw. Schlüsselprobleme bezieht, wird die Zielsetzung Klafkis Bildungstheorie ebenfalls kritisch hinterfragt.

In dieser Arbeit richtet sich Gieseckes Kritik auf drei Dimensionen: Die Begründbarkeit des Solidaritätsprinzips als Bildungsziel, den Bewertungsmaßstab und die Übertragbarkeit. Nach Gieseckes Auffassung ist das Solidaritätsprinzip als Zielsetzung unangemessen. Zunächst behandelt Giesecke die Frage, in welcher Beziehung die Solidarität mit den zwei anderen Handlungsfähigkeiten steht. Nach Klafki kann die Selbst- und Mitbestimmung nur durch das Solidaritätsprinzip gerechtfertigt werden. Dieses Verhältnis stellt Giesecke in Frage, da die Selbst- und Mitbestimmung durch die Verfassung, und nicht unter Rückgriff auf das Solidaritätsprinzip, garantiert werden.⁶⁷ Darüber hinaus bezieht sich das Solidaritätsprinzip nicht nur auf die bundesweite Ebene, sondern auf die ganze Welt. Laut

⁶⁶ W. Klafki: Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme. In: W. Klafki: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. 4., durchgesehene Auflage. Weinheim und Basel 1994, S. 53.

⁶⁷ Vgl. H. Giesecke: Was ist ein „Schlüsselproblem“? Anmerkungen zu Wolfgang Klafkis „neuem Bildungskonzept“. In: Neue Sammlung, 37 (1997), S.564.

Giesecke gibt es in Deutschland aber weder Einschränkung noch Unterdrückung, und die Solidarität Deutschlands kann auf Grund seiner nachgeordneten internationalen Bedeutung nur begrenzte Wirkung entfalten. Deshalb bezeichnet Giesecke das Solidaritätsprinzip als ein moralisches Postulat. Der Beitrag zur Solidarität, den die Schule im Rahmen von Erziehungsmaßnahmen leisten kann, indem sich z.B. Schulkinder für eine Minderung der Unterdrückung von Kindern in Ländern der Dritten Welt engagieren, könnte allerdings auch gewissen Überheblichkeitsgefühlen Vorschub leisten.⁶⁸

Zweitens nimmt Giesecke auch auf das Bewertungsproblem Bezug. Solidarität als Bildungsziel sei nicht mit einem sachbezogenen Lernziel vergleichbar, das etwa erfordere, ein Thema sorgfältig zu recherchieren und seine Gedanken argumentativ einzubringen. Der Lernerfolg könne bei sachbezogenen Themen durch das Ergebnis bewertet und beurteilt werden.⁶⁹ Im Vergleich dazu könne man nicht überprüfen, ob der Schüler die Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit sowie die Solidaritätsfähigkeit erreicht.⁷⁰

Im nächsten Schritt erörtert Giesecke die Anwendungsfrage. Solidarität betont den Einsatz für die in der Gesellschaft Unterdrückten. Giesecke bezweifelt diese Übertragungsmöglichkeit, da die reale soziale Situation eine höhere Komplexität als die Schule aufweist. Er behauptet, „Solidarität kann man in der Schule nur für deren sozialen Kontext lernen, inwieweit jedoch die dabei gewonnenen Grundhaltungen auf außerschulische, z.B. politische Dimensionen übertragen werden können, bleibt grundsätzlich wie auch in jedem Einzelfall unentscheidbar und deshalb auch nicht planbar.“⁷¹

Als Reaktion auf Gieseckes Einwände formuliert Klafki in einem Aufsatz „>Schlüsselprobleme< in der Diskussion. – Kritik einer Kritik.“ (1998) die Verteidigung seiner Bildungstheorie. Zuerst äußert er sich zu dem Verhältnis der zwei ersten Fähigkeiten und dann der Solidarität. Gieseckes Kritik an der Vernachlässigung des Selbst- und

⁶⁸ A. a. O., S. 565.

⁶⁹ Vgl. a. a. O. S. 565f.

⁷⁰ A. a. O., S. 566.

⁷¹ Ebd.

Mitbestimmungsrechts sei, so Klafki, unzutreffend. Denn diese Kritik am Solidaritätsprinzip werde unter dem politisch-rechtlichen Aspekt ausgeübt. Klafki betont hingegen die Bedeutsamkeit der Solidarität auf der moralphilosophisch-pädagogischen Ebene. Das Selbst- und Mitbestimmungsrecht verliert auf Grund dieser unterschiedlichen Positionen keineswegs seine Bedeutung. Im selben Aufsatz äußert sich Klafki zu seiner Auffassung über das Verhältnis von Solidarität zu den anderen zwei Fähigkeiten. Diejenigen, die Anspruch auf ihr Selbst- und Mitbestimmungsrecht erheben, müssten demnach auch die folgenden Fragen berücksichtigen. „Gestehst du grundsätzlich allen anderen die gleichen Selbst- und Mitbestimmungsrechte, die du selbst beanspruchst, zu? Wärest du bereit, die Wahrnehmung deiner Rechte dann zu modifizieren bzw. zu begrenzen, wenn du erkennen müßtest, daß dein Handeln die Möglichkeiten anderer beeinträchtigt, die gleichen Rechte zu erlangen oder in Anspruch zu nehmen? Bist du bereit, dich in irgendeinem Maße (im Bereich deiner Kräfte und Handlungsmöglichkeiten) dafür einzusetzen, daß Menschen, denen gleiche oder analoge Rechte und entsprechende Handlungsmöglichkeiten nicht zu Gebote stehen, mindestens schrittweise ähnliche Lebens- und Handlungschancen erhalten, wie du sie für dich in Anspruch nimmst?“ Wer die Forderung verweigert, wird von Klafki als mit einem „Mangel an Bildung“ behaftet bezeichnet.⁷² Dies zeigt Klafkis Begründung, warum Menschen solidarisch sein sollen. Außerdem wird Gieseckes Behauptung, der Beitrag der schulischen Erziehung zur Solidarität könne zum Rasonieren oder zur Entwicklung von Überheblichkeitsgefühlen führen, als „Informationsmängel“ zurückgewiesen.⁷³ Klafkis Auffassung nach sind einige Unterrichtsprojekte in der Grundschule z. B. „Brot-für-die-dritte-Welt-Aktion“, regelmäßiger Spielnachmittag mit den Kindern eines in Schulnähe gelegenen Asylantenheims, „Dritte-Welt-Pädagogik“, die Umweltbildung und die Friedenspädagogik usw. auf solidarisches Handeln bezogen. Dadurch können den

⁷² W. Klafki: „ Schlüsselprobleme“ in der Diskussion. – Kritik einer Kritik. Zu Hermann Gieseckes Aufsatz „Was ist ein Schlüsselproblem?“ Anmerkungen zu Wolfgang Klafkis neuem „Allgemeinbildungskonzept“. In: Neue Sammlung, 38 (1998), S. 107.

⁷³ A. a. O., S. 109.

Schülern Ersterfahrungen und Impulse ermöglicht werden, die Perspektiven auf den weiteren Bildungsprozess jungen Menschen über den Schulrahmen hinaus eröffnen sollen.⁷⁴ So scheint Gieseckes Kritik an dem Solidaritätsprinzip gegenstandslos zu sein.

Neben der Zielsetzungsdiskussion spielt die Planbarkeit des Problemunterrichts für Klafki keine wichtige Rolle. Er verzichtet darauf, das Bewertungskriterium bzw. den Leistungsbegriff, weiter zu erörtern.⁷⁵ Seine Antwort auf das Übertragbarkeitsproblem von Solidarität wurzelt in seiner Konzeption der kategorialen Bildung. Klafki formuliert es folgendermaßen: „Zum Teil rennt der Kritiker bei mir offene Türen ein, so etwa mit seinen – allerdings problemverkürzenden – Hinweisen auf unreflektierte Transferhoffnungen hinsichtlich der direkten Übertragbarkeit dessen, was in der Schule gelernt werden kann, auf außerschulische Lebenszusammenhänge; ich darf hier an meine bereits 1959 entwickelte Kritik an solchen Vorstellungen in Theorien der >formalen Bildung< im Zusammenhang meiner Arbeiten zur >Kategorialen Bildung< erinnern.“⁷⁶

Trotz Klafkis Gegenkritik bleibt es noch problematisch, Solidarität als Bildungsziel zu betrachten. Die Gründe sind auf die drei erwähnten Dimensionen zurückzuführen. Sie beziehen sich zuerst auf die Begründbarkeit der Solidarität als Bildungsziel. Wie schon erwähnt, formuliert Klafki diese Begründung wie folgt: Gestehst du grundsätzlich allen anderen die gleichen Selbst- und Mitbestimmungsrechte, die du selbst beanspruchst, zu?...⁷⁷ Diese Sätze haben letztlich einen emotionalen Bezug. Man kann diese Fragen deshalb ohne weitere Begründung mit „Nein“ beantworten und Klafkis Position ablehnen. Klafkis beruft sich eben nicht auf rationale, sondern emotionale Argumente.

Hinsichtlich des Bewertungsmaßstabes nennt Klafki kein Kriterium. Nach dem entschieden werden könnte, ob das Solidaritätsprinzip eingelöst wurde. Es bleibt daher offen, inwiefern ein Schüler durch den Erwerb von Schlüsselproblemen als handlungsfähig bezeichnet werden kann.

⁷⁴ A. a. O., S. 110.

⁷⁵ A. a. O., S. 112.

⁷⁶ A. a. O., S. 109.

⁷⁷ A. a. O., S. 107.

Im Hinblick auf Gieseckes Kritik an dem Übertragungsproblem von Solidarität sagt Klafki: „Zum Teil rennt der Kritiker bei mir offene Türen ein,.....“⁷⁴ Es bleibt trotzdem unklar, wie das Übertragungsproblem durch die Theorie der kategorialen Bildung lösbar ist. Bei dem Konzept der kategorialen Bildung beziehen sich die Lerninhalte grundsätzlich auf das fachorientierte Wissen. Das Ziel ist hierbei, die Welt zu verstehen. In der kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft hingegen werden die Schlüsselprobleme als fächerübergreifende Lerninhalte bezeichnet. Die Zielsetzung orientiert sich daran, eine handlungsfähige Person dazu auszubilden, die Welt zu verstehen. Wie das Übertragungsproblem durch den Begriff der kategorialen Bildung aufgehoben wird, bleibt unklar.

Mit Blick auf die Unzulänglichkeiten in Klafkis Replik wird im folgenden versucht, das Solidaritätsprinzip neu zu begründen. Dabei soll entlang der oben genannten drei Dimensionen argumentiert werden, um Klafkis Position zu verstärken.

Zunächst einmal geht es darum, das Solidaritätsprinzip als Bildungsziel zu belegen. Dieser Ansatz kann wie folgt umformuliert werden: Warum soll das Solidaritätsprinzip Bildungsziel werden, und warum sollen sich Menschen mit den Unterdrückten solidarisieren? Man kann diese Frage wie folgt beantworten: Weil die Unterdrückten ebenfalls Menschen sind, sollte ihnen geholfen werden. Das Gefühl des Betroffenseins kann durch die Massenmedien verstärkt werden. Über das Fernsehen kann man z.B. häufig Einblick in Regionen bekommen, in denen die Bevölkerung Hungersnot leidet, von der Regierung verfolgt wird oder die brutalen und schädlichen Folgen eines zwischenstaatlichen Konfliktes zu tragen hat. Durch die Wahrnehmungen solcher Ereignisse wird man dazu bewegt, Hilfe für die Betroffenen zu leisten, weil die Not hautnah empfunden wird. Es scheint dem Zuschauer oder Zuhörer, als würde er selbst unter diesen Missständen leiden. Der Zuschauer selbst will solche Situationen vermeiden, da sie für ihn unerträglich wären. Deshalb will er auch die Betroffenen von diesem Elend befreien. In diesem Sinne werden die Betroffenen als Personen betrachtet. Denn: Wenn

⁷⁴ A. a. O., S. 109.

man ein Ereignis als für sich selbst unakzeptabel empfindet, dann gebietet es das menschliche Mitgefühl, auch andere Personen aus dieser Problemlage zu befreien bzw. zu verhindern, dass diese in eine solche Lage geraten. Aus diesem Grund lässt sich erklären, warum man sich mit den Betroffenen solidarisieren soll.

Das Solidaritätsprinzip als Bildungsziel kann von denjenigen kritisiert werden, die mehr Wert auf die Selbstbestimmung legen. Ein Schüler kann z.B. die Entscheidung treffen, sich nicht mit den globalen Problemen auseinander setzen zu wollen. Hier bietet sich das sogenannte Gefangenen-Dilemma als Begründung an, warum sich Menschen solidarisch verhalten sollten. Aus dem Gefangenen-Dilemma wird deutlich, dass selbst für einen egoistischen Akteur die beste Handlungsalternative diejenige ist, die auch anderen Menschen zu Gunsten gereicht.

Das Gefangenen–Dilemma ist eine Weiterentwicklung der Naturzustandstheorie, die zu der Lehre von Thomas Hobbes gehört. Da sich diese Theorie jedoch nicht direkt auf das Thema dieser Arbeit bezieht, soll sie hier nicht weiter erörtert werden. Das Gefangenen – Dilemma wird wie folgt formuliert:

„Zwei Gefangene, die in getrennten Zellen untergebracht worden sind und keine Möglichkeit haben, sich miteinander abzusprechen, sind eines gemeinsam begangenen, sehr schweren Verbrechens angeklagt, das man jedoch keinem von beiden beweisen kann. Beweisen kann die Staatsanwaltschaft jedoch, daß sie gemeinsam ein leichtes Verbrechen begangen haben. Beide Gefangene werden nun getrennt voneinander gefragt, ob sie im Fall des schweren Verbrechens ein Geständnis ablegen wollen. Dabei wird ihnen gleichzeitig folgendes eröffnet: Sollte es sich ergeben, daß ein Gefangener gesteht und der andere nicht, dann wird der Geständige als Kronzeuge gegen seinen Kumpanen auftreten und den Gerichtssaal straffrei verlassen können. Sollte es hingegen der Fall sein, daß beide Gefangene gestehen, dann werden sie dem Gesetz entsprechend bestraft werden, wobei sich die Geständnisbereitschaft strafmildernd auswirken wird. Wenn jedoch keiner gesteht, dann werden beide nur des geringfügigen Verbrechens angeklagt und mit einer entsprechend geringen Strafe belegt werden. Viertens wird schließlich jedem Gefangenen eröffnet werden, daß, wenn er nicht gesteht, sich jedoch der andere geständig zeigen sollte,

er mit der vom Gesetz vorgesehenen Höchststrafe rechnen muß.⁷⁵

Dieses Modell muss jedoch mit Bezug auf diese Arbeit modifiziert werden. Während in der ursprünglichen Version des Gefangenen-Dilemmas als Prämisse gilt, dass die beiden Gefangenen voneinander getrennt bleiben und somit also kein Informationsaustausch möglich ist, scheint diese Prämisse in der hier dargestellten Situation unangemessen. Der Einzelne kann sich durch Massenmedien über die Weltprobleme informieren und dadurch auch erfahren, welche Gruppen (wie z.B. Greenpeace oder amnesty international) sich in welcher Form für die Umweltproblematik oder verfolgten Minderheiten engagieren. Das heißt, dass jede Person genaue Kenntnisse über die Probleme besitzt. Im Gefangenendilemma würde dies einem Zustand entsprechen, bei dem die beiden Gefangenen darüber informiert sind, dass ihr zu erwartendes Strafmaß von ihrer Geständnisbereitschaft abhängt.

Man erkennt, dass es die beste Entscheidung für den Einzelnen wäre, die Tat nicht zu gestehen. Wenn einer der Gefangenen das Verbrechen gesteht, dann hat er eine leichtere Strafe zu erwarten, als wenn er das Geständnis verweigerte. Dies gilt aber nur unter der Voraussetzung, dass der Mittäter nicht geständig ist. Wenn der Mittäter aber erfährt, dass sich ein Geständnis strafmildernd auswirkt, wird er ebenso verfahren. Im Ergebnis würden also beide Gefangenen eine höhere Strafe bekommen, als wenn sie das Geständnis verweigert hätten. Deshalb sollten sie die Tat nicht gestehen, wenn sie nicht viele Jahre im Gefängnis verbringen wollen.

Im Gefangenen-Dilemma wird deutlich, dass ein Gefangener die für ihn selbst vorteilhafteste Entscheidung nur treffen kann, wenn er auch den anderen berücksichtigt. Das heißt, dass die beste Entscheidung nicht nur im eigenen Interesse steht. Der Entscheidende muss auch das Interesse der anderen berücksichtigen.

Im Bezug auf die Frage des Solidaritätsprinzips als Bildungsziel wird das Gefangenen-Dilemma bedeutungsvoll. Es verdeutlicht, dass die vorteilhafteste Entscheidung nicht die ist, die nur zum eigenen Gunsten gefällt wird. Vielmehr soll ein

⁷⁵ W. Kersting: Thomas Hobbes zur Einführung. Hamburg 1992, S. 116f..

Teil des eigenen Interesses zum Vorteil der anderen aufgegeben werden. Natürlich kann sich ein Akteur nur darum kümmern, was am besten für ihn selbst ist, ohne die Existenz der anderen zu beachten. Wenn ein solches Prinzip jedoch verallgemeinert wird, entsteht eine chaotische Gesellschaft, und der Akteur wird sein angestrebtes Ziel nur schwer erreichen. Die Lage wäre für ihn erheblich schwieriger als in einer Situation, in der jeder auch den Vorteil der anderen berücksichtigt. Es ist deshalb offensichtlich, dass eine Entscheidung, selbst wenn sie unter einem egoistischen Aspekt gefällt wird, auch das Interesse der anderen bedenken sollte. So kann jeder seine Interessen am besten durchsetzen.

Das Modell des Gefangenen–Dilemmas hat nicht nur theoretische Aussagekraft. Es behält seine Gültigkeit auch in der Realität. Zum Beispiel Umweltprobleme: Wenn man nur an sich denkt und der Umweltverschmutzung gegenüber gleichgültig ist, wird man später unter Umweltproblemen, wie z.B. Unwetter oder Treibhauseffekt, zu leiden haben, da die Beeinträchtigung der Umwelt keine Grenze kennt. Aus dieser Sicht sollte man sich mit den Umweltproblemen auseinandersetzen, um eine bessere Lebensqualität zu gewinnen, wenngleich man bei der Auseinandersetzung mit den Problemen sein eigenes Interesse zum Teil aufgeben muss, z.B. ein ruhiges Leben zu verbringen, ohne sich um irgendetwas sorgen.

Die Benachteiligten in einer Gesellschaft können als ein weiteres Beispiel genannt werden. In Bezug auf das Modell des Gefangenen–Dilemmas sollten sie unterstützt und gefördert werden, weil alle in einer gemeinsamen Gesellschaft leben. Wenn dies nicht geschieht, könnten die Benachteiligten zu dem Schluß kommen, dass die soziale Situation ihnen gegenüber ungerecht ist und sie vernachlässigt werden. Sie könnten dann versuchen, auf ihre eigene Weise wie z.B. Raub, Diebstahl oder sogar Revolution eine neue Ordnung der Gesellschaft zu schaffen, die ihrer Ansicht nach mehr Gerechtigkeit bietet. Dies zeigt, dass selbst eine egoistisch motivierte Entscheidung das Solidaritätsprinzip berücksichtigen sollte, um den eigenen Vorteil zu wahren.

Man kann daher feststellen, dass das Solidaritätsprinzip als Bildungsziel unter zwei Gesichtspunkten begründet werden kann. Erstens werden die Betroffenen als

Mitmenschen betrachtet, deshalb sollen sie von Elend befreit werden. Zweitens wurde gezeigt, dass auch ein Akteur, der eine egoistische Position vertritt, das Interesse aller berücksichtigen sollte. Durch das Zusammenleben in einer Gesellschaft oder einer Welt sind auch die Probleme aller Menschen miteinander verknüpft. Damit konnte das Solidaritätsprinzip als Bildungsziel begründet werden.

Nachdem nun die Kultivierung der Handlungsfähigkeit als Zielsetzung begründet wurde, soll nun das Bewertungsproblem diskutiert werden. Nach Giesecke liegt das Problem dieser Zielbestimmung darin, dass das Ziel unbewertbar ist. Das Solidaritätsprinzip, so Giesecke, sei nicht in gleicher Weise einer Bewertung zugänglich wie etwa ein Lernziel, das die Recherche über ein bestimmtes Thema verfolgt und dessen Lernerfolg an definierten Maßstäben überprüfbar sei. Ein solcher Bewertungsmaßstab fehle hingegen für das Solidaritätsprinzip, daher sei es als Bildungsziel fragwürdig.

Gieseckes Argumentationslogik kann wie folgt zusammengefasst werden: Das Ziel der Unterrichtsfächer in der Schule soll bewertbar sein, wie z.B. das Ziel beim Wissenserwerb, bei dem der Lehrer durch Prüfungen feststellen kann, ob der Schüler das Lernziel erreicht hat. Die Handlungsfähigkeit könne hingegen nicht in dieser Weise bewertet werden. Deshalb könne sie nicht als Bildungsziel betrachtet werden.

In Gieseckes Argumentation wird augenfällig, dass er das Lernziel im Schulunterricht vereinfacht. Giesecke selbst hatte zugegeben, dass Solidarität als Bildungsziel nicht mit einem sachbezogenen Lernziel vergleichbar sei. Das heißt, dass die Kultivierung der Handlungsfähigkeit als Zielbestimmung nicht auf derselben Ebene betrachtet werden könne. Man sollte aber nicht die Schlußfolgerung ziehen, dass Wissenserwerb auf Grund seiner Überprüfbarkeit als Bildungsziel bezeichnet werden könne, während die Handlungsfähigkeit, eben wegen der mangelnden Überprüfbarkeit, sich nicht als Bildungsziel eigne. Eine solche Folgerung würde bedeuten, dass ein Ziel bewertbar und überprüfbar sein muss, sonst sollte es aufgegeben werden.

Gieseckes Ansicht ist fragwürdig. Problematisch wäre beispielsweise das Unterrichtsfach „Bildendes Zeichen“. Im Unterricht kann ein Schüler, der die Prinzipien des Malens erlernt hat, nicht sofort ein diesen Prinzipien entsprechendes Gemälde hervorbringen. Der

Schüler bedarf der Übung und der Orientierung an Bildern von bekannten Malern, um sein Talent allmählich zu entfalten. Kein Lehrer wird verlangen, dass ein Schüler nach dem Unterricht sofort in der Lage ist, ein hervorragendes Bild zu malen. Im Vergleich dazu wird ein Schüler im Mathematikunterricht dazu aufgefordert, die vermittelten Themen schon in der nächsten Unterrichtseinheit zu beherrschen. Das bedeutet, dass sich die Lernziele beim „Bildenden Zeichnen“ und beim Mathematikunterricht jeweils unterscheiden. Die Solidarität als Bildungsziel entspricht in diesem Sinne dem Lernziel beim „Bildenden Zeichnen“. Zunächst muss der Schüler die Komplexität der Situation erfassen. Danach sollte er die Motivation haben, sich mit den Problemen auseinander zu setzen. Er kann dabei auch selbst und ohne Unterstützung von außen entscheiden, welche Maßnahme er unternehmen will, um das Problem zu lösen. Dies zeigt, dass die Kultivierung eines Könnens mehr Zeit benötigt als bloßer Wissenserwerb. Aus diesem Grund bleibt festzuhalten, dass bei der Beurteilung des Wissenserwerbs andere Kriterien angewandt werden als bei der Entwicklung der Handlungsfähigkeit. Man sollte nicht versuchen, diese beiden mit dem gleichen Maßstab zu messen.

Es stellt sich jedoch die Frage, welches Kriterium für das Solidaritätsprinzip als Bildungsziel angemessen ist. Eine mögliche Antwort besteht darin, die Entwicklung der Menschheitsgeschichte als Bewertungskriterium heranzuziehen. Es wurde schon erwähnt, dass die Entwicklung der Handlungsfähigkeit eine längere Zeitphasen benötigt. In der Betrachtung der Geschichte wird die Entwicklung der Handlungen der Menschen deutlich. Das heißt, dass durch den Einblick in die Geschichte in Erfahrung gebracht werden kann, ob die Solidarität unter den Menschen zugenommen hat. Zwei Beispiele sollen dies verdeutlichen.

Das erste Beispiel betrifft die Berücksichtigung der Minderheiten und der Schwachen. Vor den 60er Jahren gab es noch viele Fälle von Benachteiligung, wie z.B. die Schwarzen in den USA. Danach wurden die Menschenrechte betont, und die Benachteiligten wurden gefördert. Heute werden unter anderem die Mißhandlung von Tieren und die Ausbeutung der Natur kritisiert. Das zweite Beispiel hat die Haltung zur Gewalt zum Gegenstand. Während die Menschen 1914 gegenüber dem Ausbruch des Ersten Weltkriegs gleichgültig

waren, gehen Menschen heute auf die Straße, um gegen Krieg, Gewalt oder Unterdrückung zu protestieren. Die zwei Beispiele zeigen, dass die Geschichte ein Bewertungskriterium für die Menschentätigkeit bietet. Denn wenn Menschen das Phänomen der Benachteiligung oder der Unterdrückung nicht mehr als selbstverständlich betrachten, sondern das Elend kritisieren und sich damit auseinandersetzen, ist das Ziel der Solidarität erreicht. Aus diesem Grund ist die Geschichte als ein Bewertungskriterium für die Kultivierung der Solidaritätsfähigkeit berechtigt.

Nach dem Bewertungsproblem wendet sich Giesecke in seiner Kritik dem Problem der Übertragbarkeit des Solidaritätsprinzips zu. Für ihn ist es fragwürdig, ob ein Schüler durch den Erwerb der Schlüsselprobleme die Fähigkeit erhält, zu entscheiden, welche Maßnahme er zur Lösung der Probleme unternehmen soll, da die soziale Situation komplizierter sei als die Situation in der Schule. Klafki behauptet hingegen in seiner Gegenkritik, dass das Übertragungsproblem durch die Theorie der kategorialen Bildung gelöst werden kann. Diese Replik ist jedoch nur thesenartig gemeint und deshalb ergänzungsbedürftig.

Die Übertragungsmöglichkeit bezieht sich darauf, ob ein Schüler über ausreichendes Wissen verfügt, um die Ursachen der Schlüsselprobleme zu verstehen und zu analysieren. Nur unter dieser Voraussetzung kann er entscheiden, welches Wissen angewendet und welche Maßnahme unternommen werden soll, um das Problem zu lösen. Deshalb ist das Übertragungsproblem der Solidarität mit den Lerninhalten verbunden, die im letzten Teil schon bearbeitet wurden. Hier soll dieses Thema daher nur noch einmal mit Hinblick auf das Übertragungsproblem aufgegriffen werden. Ein Schüler benötigt zunächst das Wissen über Schlüsselprobleme, um deren Ursachen zu erkennen. Hier wird die Fachdidaktik bedeutsam, die gemäß der modifizierten Version der kategorialen Bildung als Pflichtkurs bezeichnet wird. Bei der Übertragungsmöglichkeit ist das Fachwissen besonders wichtig, weil das Fachwissen einen Schüler befähigt, die Schlüsselprobleme besser zu verstehen und eine mögliche Lösung dazu zu erstellen. Indem das Fachwissen eine Erklärung für die Ursache der Probleme bietet, kann der Schüler später eigenständig und ohne Hilfe des Lehrers ein ähnliches Weltproblem analysieren. Nur wenn ein Schüler die Hintergründe

eines Problems erfasst, kann er abschätzen, welche seiner erlernten Kenntnisse angewendet werden müssen, um das Problem zu lösen. Die Fachdidaktik ist deshalb die Basis für die Erklärung von Schlüsselproblemen. Es zeigt sich, dass durch die Vermittlung von Schlüsselproblemen und von Fachwissen das Übertragungsproblem lösbar ist.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass Klafkis Solidaritätsprinzip trotz Gieseckes Kritik als Bildungsziel betrachtet werden kann. Es wurde zunächst dargestellt, wie das Solidaritätsprinzip als Bildungsziel begründbar ist. Danach wurde erörtert, wie man die Solidarität als Bildungsziel bewerten kann, um zu ermitteln, ob das Ziel erreicht wurde. Schließlich wurde das Übertragungsproblem der Solidarität durch den Hinweis auf den Fachunterricht als Pflichtfach bewältigt.

5.4. Die methodische Dimension

Nach der Umstrukturierung der Lerninhalte und der Begründung des Solidaritätsprinzips als Bildungsziel wird hier auf die dritte Dimension, die Unterrichtsmethode, einzugehen sein. Es soll dabei verdeutlicht werden, wie die handlungsorientierte Zielsetzung realisiert wird. Die bisherige Diskussion über diese Zielbestimmung zeigt, dass die Ausbildung der Handlungsfähigkeit auch auf die Kenntnis der Schlüsselprobleme und das darauf bezogene Fachwissen angewiesen ist. Ohne diese Grundlage wäre eine solche Handlung blind und haltlos. Auf Basis der Kenntnis entsteht die Bereitschaft, sich mit den Problemen auseinander zu setzen. Es kann auch sein, dass ein Schüler kein Interesse hat, sich mit den Schlüsselproblemen zu beschäftigen, obwohl er ausreichendes Wissen über die Weltprobleme besitzt. Ein Schüler soll deshalb ermutigt werden, sich mit den Schlüsselproblemen zu befassen.

In diesem Sinne bezieht sich die Realisierung der Solidarität einerseits auf den Wissenserwerb, andererseits auf die Motivierung zur Handlungsbereitschaft. Die Methode richtet sich daher auf das Erlernen der Kenntnis und die Ermutigung des Lernenden zum Engagement für die Weltprobleme.

Beim Wissenserwerb wird der Charakter der Lerninhalte bzw. Schlüsselprobleme berücksichtigt, damit eine entsprechende Unterrichtsmethode angewendet werden kann. Die Besonderheit der Schlüsselprobleme liegt darin, dass sie als solche umstritten sind. Die Frage, warum die Schlüsselprobleme überhaupt als die dominanten sozialen und politischen Probleme der Gegenwart betrachtet werden dürfen und ob die vorgeschlagenen Lösungen die Probleme beseitigen können, ist noch diskussionsbedürftig. Nach dem sogenannten „Beutelsbacher Konsens“ sollen diese Lerngegenstände wie folgt vermittelt werden: „Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muß auch im Unterricht kontrovers erscheinen. Diese Forderung ist mit der vorgenannten aufs engste verknüpft, denn wenn unterschiedliche Sachpunkte unter den Tisch fallen, Optionen unterschlagen werden, Alternativen unerörtert bleiben, ist der Weg zur Indoktrination beschritten.“⁷⁶ Der Lehrer soll also nicht auf Grund einer Voreingenommenheit die gegenwärtige Debatte über die Sachverhalte verheimlichen, sondern die Schüler in die Kontroverse einführen. Wegen der umstrittenen Eigenschaft der Lerninhalte sollen die Schüler ermutigt werden, ihre eigenen Gedanken bzw. ihre Positionen auszudrücken und zu verteidigen, wobei ihre jeweiligen Begründungen von anderen akzeptiert oder zurückgewiesen werden können. Durch diesen Argumentationsprozess können die Schüler ihre frühere Stellungnahme modifizieren und einen neuen Standpunkt entwickeln, oder sie als bestätigt betrachten. Die Veränderung oder Bestätigung des Gedankens bedeutet, dass die Schüler die Sachverhalte erlernt haben. Denn nur, wenn sie das Wissen erwerben, können sie sich auf die Debatte einlassen, miteinander diskutieren und ihre Position reflektieren. In diesem Fall dürfen die Kenntnisse der Zeitprobleme als erlernt bezeichnet werden. Welche Position die Schüler aber schließlich akzeptieren, kann wegen der fehlenden Übereinstimmung in den Sachverhalte offen bleiben. Der Lehrer muss sich lediglich versichern, dass die Schüler die Kontroverse als solche und die Begründungen der unterschiedlichen Standpunkte erfassen. Die anschließende Frage in der methodischen Dimension ist, wie ein Schüler motiviert werden kann, sich für die Weltprobleme zu engagieren. Denn was ein Schüler tatsächlich

⁷⁶ Zitiert nach: W. Sanders: Zur Geschichte und Theorie der politischen Bildung. Allgemeinbildung und fächerübergreifendes Lernen in der Schule. Marburg 1989, S. 109f.

durch die Vermittlung von Schlüsselproblemen direkt lernt, sind die Kenntnisse über die sozialen und politischen Probleme der Gegenwart. Zwischen dem Erlernen der Kenntnisse über die Sachverhalte und entsprechenden Handlungen wird eine Übergangsphase benötigt, in der die Schüler zu persönlichem Engagement motiviert werden. Dies merkt auch Klafki an. Er vermutet, dass einige Schüler wahrscheinlich durch Konfrontation mit beunruhigenden Tatsachen, wie zum Beispiel Atomkriegsgefahr, Umweltzerstörung, Welternährungskrise usw., zunächst entmutigt werden und Distanz zu der Auseinandersetzung mit den Problemen halten.⁷⁷ Klafki behauptet deshalb, „daß der Schlüsselproblem-Unterricht mit den emotionalen Belastungen und moralisch-politischen Ansprüchen verbunden war, weil dieser Unterricht mittels Erkenntnis auf die Entwicklung von Einstellungen, auf Wert- Urteilsbildung und wertorientiertes, gegenwärtiges und/oder zukünftiges Handeln zielte.“⁷⁸ Hinsichtlich dieser zwei Punkte wird der methodische Aspekt besonders bedeutsam, und der Lehrer wird daher von Klafki aufgefordert, Schüler zu ermutigen, sich mit den Problemen auseinander zu setzen. Diese Ermutigung der Schüler kann nach Klafki über einen Dialog zwischen Lehrenden und Lernenden erfolgen. Dies formuliert er folgendermaßen: „Grundsätzlich erwächst aus diesen Überlegungen die Konsequenz, daß Lehrerinnen und Lehrer die vorausgehende und laufende Planung schlüsselproblem-orientierten Unterrichts immer auch unter den Gesichtspunkten der emotionalen und moralisch-politischen Anforderungen durchdenken müssen, und zwar so, daß diese Reflexion mehr und mehr als Dialog mit den Lernenden geführt wird und gemeinsame Entscheidungen vorbereitet.“⁷⁹ Durch den Dialogprozess wird der Schüler nach Klafkis Auffassung ermutigt, sich auf die Weltprobleme einzulassen.

Es zeigt sich, dass der Dialog zwischen Lehrenden und Lernenden für Klafki die angemessene Unterrichtsmethode ist, um Schüler an die Weltprobleme hinzuführen. Es bleibt jedoch fraglich, ob diese Methode das selbstgesteckte Ziel erreichen kann.

⁷⁷ Vgl. W. Klafki: Schlüsselprobleme und fachbezogener Unterricht. Kommentare aus bildungstheoretischer und didaktischer Sicht. In: Die Deutsche Schule. 3. Beiheft 1995. S. 36

⁷⁸ Ebd.

⁷⁹ A. a. O., S. 37

Einerseits kann auch der Dialog, trotz vieler schöner Worte, an sich noch nichts ändern. Zweitens wird die Funktion des Dialogs grundsätzlich darauf ausgerichtet, die emotionale Belastung des Lernenden zu verringern, da die Erkenntnisse der Schlüsselprobleme nach Klafki eine solche negative Wirkung auf den Lernenden ausüben können, dass er sich von den Tatsachen distanziert. Klafki versucht daher, diese emotionale Barriere über den Dialogprozess aufzuheben. Dadurch wird dem Dialog als Unterrichtsmethode jedoch eine passive Rolle zugewiesen. Den Schülern wird nicht direkt ermutigt, sondern lediglich emotional entlastet. Es bleibt ungewiss, ob ein Schüler auf diese Weise den Mut oder das Interesse schöpfen kann, sich für die Probleme zu engagieren. Das Gespräch im Unterricht erfüllt keine aktive Funktion und kann daher das Engagement für Schlüsselprobleme nicht wecken.

Es stellt sich nun die Frage, welche Methode besser geeignet wäre, einen Aktionsimpuls des Lernenden hervorzubringen. Im folgenden soll gezeigt werden, dass ein Aufruf oder Appell die geeignete Methode darstellt, um das Handlungsinteresse des Schülers zu wecken und die Schlüsselprobleme zu lösen. Zur Begründung dieser These soll auf die Lerninhalte, d.h. die Schlüsselprobleme, zurückgegriffen werden. Eine Betrachtung der Lerninhalte zeigt, dass die Weltprobleme eine existenzbedrohende Dimension für die ganze Menschheit annehmen. Dem Schüler soll vor Augen geführt werden, daß ein Engagement für Probleme von solcher Tragweite dringend geboten ist.

Von dieser Analyse der Lerninhalte läßt sich die oben erwähnte Unterrichtsmethode des Aufrufs oder Appells ableiten. Die Nachteile, die den Menschen aus den Schlüsselproblemen erwachsen, werden offensichtlich. Die Aufgabe des Lehrers ist nun, einerseits die Problematik der Weltprobleme zu verdeutlichen und, daran anschließend, an den Schüler zu appellieren, aktiv gegen diese Mängel vorzugehen. Dem Schüler soll vor Augen geführt werden, dass diese Probleme nur durch Handlung und Eingreifen lösbar sind. Hierzu sagt Lutz Koch: „Was an sich schon schlimm ist, muß man rhetorisch verschlimmern, wenn man sein Publikum davon abbringen will. Und wer es umgekehrt zu einer Aktion antreiben möchte, muß deren Wichtigkeit vergrößern, freilich nicht so, daß

sie aufgebauscht wirkt, denn das würde der Zuhörer merken, die Wirkung wäre dahin.⁸⁰ Indem man dem Schüler vor Augen führt, welche Beeinträchtigungen die Schlüsselprobleme für ihn bedeuten, fördert und verstärkt man dessen Handlungsmotivation.

Man kann daher festhalten, dass der Aufruf oder Appell an den Schüler, sich mit den Weltproblemen auseinander zu setzen, als angemessene Unterrichtsmethode bezeichnet werden kann. Mit dieser Methode können für den Lernenden Aktionsimpulse gesetzt werden, Maßnahmen gegen die Zeitprobleme zu ergreifen und so einen Übergang vom Wissenserwerb zur Handlung zu schaffen. Es kann deshalb festgestellt werden, dass die Zielsetzung der kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft durch den Tataufruf oder Appell erreicht werden kann.

5.5. Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurden die drei didaktischen Faktoren in der kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft diskutiert, also Lerninhalt, Zielsetzung und Methode. Beim Lerninhalt wurde gezeigt, dass nach Klafkis Entwurf der Schüler nicht ausreichend befähigt wird, die Schlüsselprobleme verstehen und ihre Ursachen analysieren zu können. Deshalb wurden anschließend zwei Fragen bearbeitet: 1. Welches Wissen braucht ein Schüler, um diese Probleme erfassen und analysieren zu können? 2. Wie sollen die Lerninhalte angeordnet werden, um den Schüler zu befähigen, sich mit den Problemen auseinander zu setzen?

Die erste Frage wurde durch die Hervorhebung der Fachdidaktik beantwortet. Bei Klafkis ursprünglichem Entwurf ist die Fachdidaktik ein Wahlkurs. Durch die Untersuchung wurde jedoch gezeigt, dass der Fachunterricht als Pflichtkurs bezeichnet werden sollte, weil er die Basis für das Verstehen von Schlüsselproblemen darstellt. Zudem ist die

⁸⁰ L. Koch: Rhetorisch-pädagogische Stimmungslehre. In: H. J. Apel, L. Koch (Hrsg.): Überzeugende Rede und pädagogische Wirkung. Weinheim und München 1997, S. 124f.

Vermittlung von Schlüsselproblemen kein eigenständiges Fach, sondern in die Politikdidaktik integrierbar. Dies zeigte sich sowohl auf der theoretischen als auch der praktischen Ebene.

Bei der Einführung der Schlüsselprobleme und der Fachdidaktik in den Unterricht stellte sich die Frage nach deren Anordnung. Diese zweite Frage wurde durch die Einführung des revidierten Konzepts der kategorialen Bildung beantwortet. Die Schlüsselprobleme finden als Beispiele im Fachunterricht Anwendung. Dadurch erlernt der Schüler nicht nur das Fachwissen selbst, sondern er erfährt auch dessen sozial-politische Bedeutung. Darüber hinaus wird das modifizierte Bildungskonzept auf die Politikdidaktik angewendet. So werden die in den Schlüsselproblemen enthaltenen Einzelheiten bzw. das Fachwissen aufgenommen. Ein Schüler kann dadurch besser verstehen, wie die Schlüsselprobleme entstanden sind. Deshalb wurde das Verhältnis zwischen Fachdidaktik und Schlüsselproblemen neu organisiert. Das didaktische Problem bei der Vermittlung von Schlüsselproblemen, nämlich welche Lerninhalte wie angeordnet werden sollen, um einen Schüler zu befähigen, die Schlüsselprobleme zu verstehen und ihre Ursachen zu analysieren, wurde durch die Hervorhebung von Fachdidaktik und die Anwendung des modifizierten Konzepts der kategorialen Bildung gelöst.

Hinsichtlich der Zielsetzung wurde Klafkis Solidaritätsprinzip als Bildungsziel neu begründet. Dies ist auf Gieseckes Kritik zurückzuführen. Giesecke stellte die Legimität der Begründung des Solidaritätsprinzip als Bildungsziel in Frage. Ebenso äußerte er Zweifel an dem Bewertungskriterium dieses Prinzips und seiner Übertragbarkeit. Klafki reagierte auf diese Kritik in einer Gegenkritik, welche jedoch ergänzungsbedürftig scheint. Durch die Ergänzung kann das Solidaritätsprinzip als Zielsetzung bekräftigt werden. Die Begründung erfolgte unter zwei Gesichtspunkten. Einerseits sind die Leidtragenden der globalen Probleme ebenfalls Menschen, deshalb sollte ihnen geholfen werden. Andererseits wurde das sogenannte „Gefangenen–Dilemma“ angewendet, um zu zeigen, dass auch eine Entscheidung, die auf den größtmöglichen eigenen Vorteil zielt, das Interesse der anderen mitberücksichtigen muss. Das Solidaritätsprinzip als Bildungsziel konnte somit begründet werden.

Hinsichtlich des Bewertungsproblems wurde gezeigt, dass die Beurteilung der Solidarität ein anderes Kriterium erfordert als die Bewertung des Wissenserwerbs. Die Kultivierung der Solidaritätsfähigkeit benötigt im Vergleich zum Erlernen von Wissen eine lange Zeit. Deshalb kann die Geschichte als ein Bewertungskriterium herangezogen werden. Ein Blick auf die Entwicklung der Gesellschaft kann aufzeigen, ob die Unterdrückung von Minderheiten noch als selbstverständlich bezeichnet wird und ob sich mehr Menschen mit diesem Problem auseinandersetzen. Dies ermöglicht ein Urteil darüber, ob die Solidarität unter den Menschen zugenommen hat. Aus diesem Grund kann die Geschichte als Bewertungsmaßstab für das Solidaritätsprinzip dienen.

Durch die Hervorhebung der Fachdidaktik kann die Übertragungsmöglichkeit gesteigert werden, denn die Fachdidaktik ist die Basis für das Verstehen von Schlüsselproblemen. Durch den Erwerb des Fachwissens kann ein Schüler die Ursache dieser Weltprobleme verstehen und mögliche Lösungen erarbeiten.

Die Diskussion kann bei der Vermittlung von Schlüsselproblemen dazu beitragen, dass die Schüler über den Gedankenaustausch Zugang zu den Weltproblemen erwerben. Der Appell oder der Aufruf des Lehrers zur Handlung kann den Schüler motivieren, sich für die Zeitprobleme zu engagieren. Durch diese Methode kann das Ziel der kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft realisiert werden.

Schließlich kann festgestellt werden, dass Klafkis neue Bildungstheorie in diesem Kapitel umformuliert wurde. Ihre Zielsetzung wurde neu begründet, denn sie ist nach Klafkis ursprünglichem Entwurf von Lerninhalten schwer realisierbar. Um diese Zielbestimmung zu ermöglichen, muß das Verhältnis von Fachdidaktik und Schlüsselproblemen verändert werden. Zudem wurde die modifizierte Konzeption von Klafkis kategorialer Bildung auf die Anordnung der Lerninhalte angewendet. Durch diese Organisierung wurde die zweite These dieser Arbeit bewiesen, dass nämlich die bestehenden Mängel beim Erlernen von Schlüsselproblemen durch die Betonung der Fachdidaktik und die Einführung des von Klafki revidierten Bildungsbegriffs aufgehoben werden kann.

6. Resümee

In dieser Arbeit werden zwei Thesen aufgestellt. Zum einen wird behauptet, dass die Entwicklung von Klafkis Bildungstheorien kontinuierlich verläuft. Zweitens wird der Versuch unternommen, die Unzulänglichkeit der kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft von Klafki durch eine revidierte Konzeption der kategorialen Bildung und die Hervorhebung der Fachdidaktik zu beseitigen..

Anhand der Ausführungen über die Entwicklung von Klafkis Bildungstheorien kann man feststellen, dass sie sich kontinuierlich entfalten. Diese Kontinuität lässt sich insbesondere anhand von Klafkis Diskussion der Lerninhalte und des Bildungsziels nachweisen.

In Klafkis erster Bildungstheorie, der kategorialen Bildung, wird ein Lernender als gebildet bezeichnet, wenn er durch den Lernprozess weltbezogene Kenntnisse erwirbt. Die zu erwerbenden Kenntnisse sind jedoch einer rasanten Entwicklung unterworfen. Deshalb unternimmt Klafki den Versuch, durch die Konzeption der kategorialen Bildung die Stofffülle zu reduzieren, um den Lernenden zu befähigen, die Welt zu verstehen. In diesem Sinne dient die kategoriale Bildung als das Organisierungskriterium für Lerninhalte. Bei der Organisation von Lerninhalten wendet Klafki das exemplarische Prinzip an. Durch das exemplarische Prinzip wird die Stofffülle reduziert und vermittelt. So werden die Lerninhalte auf das Wesentliche reduziert.

Mit „Lerninhalten“ sind hierbei traditionelle Unterrichtsfächer wie z.B. Mathematik, Geschichte und Physik gemeint. In der Theorie der kategorialen Bildung werden Lerninhalte also auf fachorientiertes Wissen bezogen. Das daran anschließende Bildungsziel besteht darin, einen Lernenden zum Verständnis der Welt zu befähigen.

In Klafkis zweiter Bildungstheorie, der kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft, wird der sozial-politische Aspekt der Schlüsselprobleme berücksichtigt, welcher in der Theorie der kategorialen Bildung noch vernachlässigt wurde. Die kritisch-konstruktive Erziehungswissenschaft war eine Reaktion auf die Veränderung der sozialen Verhältnisse

in Deutschland in den 60er Jahren. Klafki betrachtete die Lerninhalte nun in erster Linie als sozial-politische Probleme, die später auf eine globale Dimension erweitert wurden. Diese Weltprobleme, auch als Schlüsselprobleme bezeichnet, fussten auf fächerübergreifendem Wissen. Das fachorientierte Wissen hingegen spielte, wie auch in der Konzeption der kategorialen Bildung, keine bedeutsame Rolle.

Da sich die Lerninhalte in der kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft mit den weltweiten sozial-politischen Problemen verbinden, bezieht sich die entsprechende Zielsetzung nicht nur auf den Wissenserwerb der Weltprobleme. Zielbestimmung der kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft ist vielmehr, durch die Vermittlung von Schlüsselproblemen eine handlungsfähige Person auszubilden. Dies zeigt Klafki in seiner Definition des Begriffs „kritisch“. In diesem Begriff deutet sich das Bildungsziel an, den Lernenden zur Selbst- und Mitbestimmung und zur Solidarität zu befähigen. Ein Mensch gilt demnach dann als gebildet, wenn er die Welt verändern kann.

An der Wandlung von Klafkis Bildungstheorien läßt sich ablesen, dass sich der Schwerpunkt der Lerninhalte vom fachorientierten hin zum fächerübergreifenden Wissen verlagert. Entsprechend vollzieht sich in der Zielsetzung ein Wandel von der Kultivierung der weltverstehenden Person zu der Ausbildung des handlungsfähigen Lernenden. In der Theorie der kategorialen Bildung orientiert sich Klafki an der geisteswissenschaftlichen Pädagogik; in der kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft geht er von einem sozialwissenschaftlichen Ansatz aus, um zu einer zeitgemäßen Bildungstheorie zu gelangen.

Obwohl Klafki im Zuge der Wandlung seiner Bildungstheorien also einige Positionswechsel vollzieht, lassen sich auch Kontinuitäten erkennen.

Dies wird in dem Begriff der „Schlüsselprobleme“ auf zwei Ebenen deutlich. Erstens erscheinen die Schlüsselprobleme als Anwendung des exemplarischen Prinzips, da sie sich auf globale Probleme beziehen, von denen es mehr gibt, als hier erwähnt werden. Die Schlüsselprobleme bedeuten deshalb eine Reduzierung von weltweiten Ereignissen. Durch den Erwerb von Schlüsselproblemen wird ein Zugang zu den Weltproblemen eröffnet. So wird das exemplarische Prinzip auch in der kritisch-konstruktiven

Erziehungswissenschaft als das Organisationsprinzip der Lerninhalte bezeichnet. Zweitens ist das wechselseitige Erschlossensein zwischen dem Lernenden und den Lerninhalten entsprechend der Theorie der kategorialen Bildung auch in Klafkis neuem Bildungsbegriff zu finden. Die Schlüsselprobleme haben in Klafkis neuer Bildungstheorie die Funktion, dem Schüler durch den Erwerbsprozess die Einsicht in diese Zeitprobleme zu vermitteln. Dies ist der Aspekt des Themas. Es werden hier aber nicht nur die Themen, sondern es wird auch der Lernende erwähnt, um zu verdeutlichen, was durch die Schlüsselprobleme erreicht werden soll. Nach Klafki soll der Unterricht nicht nur die historischen Wurzeln der Probleme verdeutlichen und Lösungsmöglichkeiten anbieten. Zudem sollen die Handlungsfähigkeiten von Mitgliedern der jeweiligen Lerngruppe entwickelt und im günstigen Fall erprobt werden. Dadurch lernt der Schüler nicht nur die Weltprobleme kennen, sondern wird auch aufgefordert, sich aktiv einzubringen, sich mit den Betroffenen zu solidarisieren und schließlich die Welt zu verändern. Die Handlungsfähigkeit des Lernenden wird durch das Erlernen von Schlüsselproblemen entfaltet. Dies ist die Dimension des Subjekts. Das Verhältnis zwischen Subjekt und Objekt besteht deshalb darin, dass die Themen, nämlich Schlüsselprobleme, eine Gelegenheit für das Subjekt bieten, mit den Weltproblemen konfrontiert zu werden. Der Lernende kann sich dadurch mit den Problemen auseinandersetzen und sogar mögliche Lösungen finden. Das bedeutet, dass sich die Schlüsselprobleme für den Lernenden erschließen und der Lernende sich auch für sie erschließt. Das wechselseitige Erschlossensein beider Seiten entspricht Klafkis Definition der kategorialen Bildung, die in diesem Lernprozess von Schlüsselproblemen erkennbar wird. Klafkis Konzeption der kategorialen Bildung ist deshalb in seiner Formulierung von Schlüsselproblemen spürbar. Es kann festgehalten werden, dass die Entwicklung von Klafkis Bildungstheorie kontinuierlich verläuft.

Die zweite These dieser Arbeit lautet, dass der Mangel der kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft durch die revidierte Konzeption der kategorialen Bildung und die Hervorhebung der Fachdidaktik beseitigt werden kann. Der Nachweis für diese These findet sich in der Diskussion von Schlüsselproblemen.

Um einem Schüler die globalen Probleme besser nahezubringen, bezeichnet Klafki die Schlüsselprobleme als Pflichtfach und den Fachunterricht als Wahlfächer. Trotz dieses Ansatzes bleibt es fraglich, ob man durch den Erwerb von Schlüsselproblemen die Weltprobleme besser versteht, als wenn der Fachunterricht als Pflichtfach bestehen bliebe. Denn das Verstehen von Schlüsselproblemen oder sogar die Entdeckung der möglichen Lösungen sind auf die Fachdidaktik zurückzuführen. Sie ist die Basis für das Verstehen der Weltprobleme.

Dieses Problem wird in der revidierten Konzeption der kategorialen Bildung aufgegriffen. Hier nämlich finden auch die Einzelheiten des Exemplarischen Berücksichtigung. Bezogen auf die Schlüsselprobleme bedeutet dies, dass bei der Vermittlung der Weltprobleme auch das entsprechenden Fachwissen vermittelt wird, um den Schüler über die Ursachen der Weltprobleme aufzuklären. Die Schlüsselprobleme werden also nicht auf ihre nur politische Bedeutung beschränkt.

Es wird deutlich, dass die Unzulänglichkeit bei der Vermittlung von Schlüsselproblemen durch die Betonung der Fachdidaktik, gemäß Klafkis revidiertem Begriff der kategorialen Bildung, beseitigt werden kann. Beide Thesen dieser Arbeit können somit als bewiesen gelten.

7. Literaturverzeichnis

1. Schriften und Aufsätze von Klafki

1) Bücher

- Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim 1963.
- Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. 1. Auflage. Weinheim 1963.
- Pestalozzis „Stanser Brief“. Eine Interpretation. 3., überarb. Auflage, Weinheim 1975.
- Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Gesammelte Beiträge zur Theorie-Praxis-Diskussion. Weinheim und Basel 1976.
- Die Pädagogik Theodor Litts. Eine kritische Vergegenwärtigung. Königstein 1982.
- Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft. Weinheim 1985.

2) Aufsätze

- Die Stufen des pädagogischen Denkens. Ein Beitrag zum methodologischen Problem der Pädagogik, in: Bildung und Erziehung 7 (1954), S. 193-205 und S. 286-300.
- Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung, in: Die Deutsche Schule 50 (1958), S. 450-471. (Die geänderte Auffassung ist wieder in „Studien zur Bildungstheorie und Didaktik“ zu finden.)
- Pädagogisch-dialektische oder anthropologisch-existenzphilosophische Grundlegung der Erziehungswissenschaft? In: Zeitschrift für Pädagogik 4 (1958), S. 353-361.
- Die didaktischen Prinzipien des Elementaren, Fundamentalen und Exemplarischen, in: A. Blumenthal u. a. (Hrsg.): Handbuch für Lehrer, Bd. 2: Die Praxis der Unterrichtsgestaltung, Gütersloh 1961, S. 120-139.
- Das pädagogische Problem der Leistung und die Leibeserziehung, in: Pädagogische Rundschau 18 (1964), S. 829-846.
- Historische Kritik (zum Prinzip der „Bildungsstufen“) in: Der Gymnasialunterricht, Reihe 3 (1964-1966), H. 5, S. 88-93.
- Zum Problem der gymnasialen Bildungsstufen, in: Der Gymnasialunterricht, Reihe 4 (1964-1966), H. 6, S. 78-83.
- Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft unter Leitung von Klafki. 3 Bände. Frankfurt am Main 1970.
- Integrierte Gesamtschule - ein Notwendiger Schulversuch, in: W. Klafki/ A. Rang/ H. Röhrs:

- Integrierte Gesamtschule und Comprehensive School. Motive, Diagnose, Aspekte. Braunschweig 1970, S. 101-151.
- W. Klafki, K. C. Lingelbach und H. W. Niklas (Hrsg.): Probleme der Curriculumentwicklung. Entwürfe und Reflexionen. Frankfurt am Main 1972.
- W. Klafki und H. Stöcker: Innere Differenzierung des Unterrichts, in: Zeitschrift für Pädagogik 22 (1976), S.497-523.
- Zur Entwicklung einer kritisch-konstruktiven Didaktik, in: Die Deutsche Schule 69 (1977), S. 703-715.
- W. Klafki, G. Otto und W. Schulz: Didaktik und Praxis. Weinheim und Basel 1977.
- Probleme einer Neukonzeption der didaktischen Analyse. In: Pädagogisches Institut Düsseldorf, Schriftenreihe, H. 34, 1977.
- Erziehungswissenschaft und Restauration im Bildungswesen, in: Demokratische Erziehung 4 (1978), S. 243-246.
- Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft, in: H. Gudjons, R. Teske und R. Winkel (Hrsg.): Didaktische Theorien. Braunschweig 1980, S. 11-26.
- Zur Pädagogischen Bilanz der Bildungsreform, in: Die Deutsche Schule 74 (1982), S. 339-351
- Thesen und Argumentationsansätze zum Selbstverständnis „kritisch-konstruktiver“ Erziehungswissenschaft, in: E. König und P. Zedler (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Forschung: Positionen, Perspektiven, Probleme. Paderborn und München 1982, S.15-52.
- Kritisch-konstruktive Erziehungswissenschaft, in: R. Winkel (Hrsg.): Deutsche Pädagogen der Gegenwart. Band I. München 1984, S. 137-162.
- Thesen über eine demokratische und humane Schule, in: A. Dannhäuser, H.-J. Ipfling und D. Reithmeier (Hrsg.): Ist die Schule noch zu retten? Plädoyer für eine neue Bildungsreform. Weinheim und Basel 1988, S.15-21
- Gesellschaftliche Funktion und pädagogischer Auftrag der Schule in einer demokratischen Gesellschaft, in: K.-H. Braun (Hrsg.): Subjektivität, Vernunft, Demokratie. Analyse und Alternativen zur konservativen Schulpolitik. Weinheim 1989, S. 4-33.
- Schulkultur oder Aspekte der inneren Schulreform: Ziel und Inhaltsfragen, in: H. Menzel und M. Wesemann (Hrsg.): Schule auf dem Weg ins 21. Jahrhundert. Bilanz, Probleme, Perspektiven. Weinheim 1989, S. 101-107.
- Abschied von der Aufklärung? Grundzüge eines bildungstheoretischen Gegenentwurfs, in: H.-H. Krüger (Hrsg.): Abschied von der Aufklärung. Perspektiven der Erziehungswissenschaft. Opladen 1990, S.91-104.
- Bildung in Europa in internationaler Perspektive: Schlüsselprobleme als ein Zentrum

- zukunftsorientierter Bildungsarbeit, in: C. Kubina (Hrsg.): Europaschule in Hessen. Eine Perspektive für die Schule von Morgen. Wiesbaden 1993 S. 3-12
- Schlüsselprobleme als inhaltlicher Kern internationaler Erziehung, in: N. Siebert und H. J. Serve (Hrsg.): Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. Multidisziplinäre Aspekte, Analyse, Positionen, Perspektive. München 1994, S. 135-161
- Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik- Fünf Thesen, in: M. Meyer und W. Plöger: Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik, Fachunterricht. Weinheim 1994, S.42-64
- Schlüsselprobleme als thematische Dimension eines zukunftsorientierten Konzepts von „Allgemeinbildung“, in: W. Klafki und W. Münzinger (Hrsg.): Schlüsselprobleme im Unterricht. Thematische Dimensionen einer zukunftsorientierten Allgemeinbildung. Die Deutsche Schule, 3. Beiheft 1995, S. 9-14
- Schlüsselprobleme und fachbezogener Unterricht. Kommentare aus bildungstheoretischer und didaktischer Sicht, in: W. Klafki und W. Münzinger (Hrsg.): Schlüsselprobleme im Unterricht. Thematische Dimensionen einer zukunftsorientierten Allgemeinbildung. Die Deutsche Schule, 3. Beiheft 1995, S. 32-46
- Schule und Unterricht gestalten. „Autonomie“, „Partizipation“ und „politische Verantwortung“ als schultheoretische und didaktische Kategorien, in: J. Bastian und G. Otto (Hrsg.): Schule gestalten. Dialog zwischen Unterrichtsreform, Schulreform und Bildungsreform. Hamburg 1995, S. 35-46
- Kritisch-konstruktive Pädagogik. Herkunft und Zukunft, in: J. Eierdanz und A. Kremer (Hrsg.): „Weder erwartet noch gewollt“: kritische Erziehungswissenschaft und Pädagogik in der Bundesrepublik Deutschland zur Zeit des kalten Krieges. Hohengehren 2000, S.152-178

3) Biographie

- Zur Diskussion über Probleme der Didaktik. Antworten auf Fragen der Schriftleitung, in: Detlef C. Kochan (Hrsg.): Allgemeine Didaktik. Fachdidaktik. Fachwissenschaft. Ausgewählte Beiträge aus den Jahren 1953 bis 1969. Darmstadt 1972, S. 385-399.
- Wilfried Hendricks: Interview mit Wolfgang Klafki über Probleme und neue Aspekte der „Didaktische Analyse“, in: Die Deutsche Schule 64 (1972), S.183-148.
- betrifft: erziehung. Interview mit G. Moos und W. Klafki zum Scheitern der hessischen Currirulum-Reform, H. 9/1972, S. 25-28.
- Von der bildungstheoretischen Didaktik zu einem kritisch-konstruktiven Bildungsbegriff, in: W. Born, G. Otto (Hrsg.): Didaktische Trends. München 1978, S. 48-83.
- W. Klafki (Hrsg.): Verführung, Distanzierung, Ernüchterung. Kindheit und Jugend im

Nationalsozialismus. Autobiographisches aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. Weinheim und Basel 1988.

Gespräch mit K. C. Lingelbach, in: K. B. Kaufmann, W. Lütgert T. Schulze und F. Schweitzer (Hrsg.): Kontinuität und Traditionsbrüche in der Pädagogik. Weinheim und Basel 1991, S. 153-210.

2. Sekundärliteratur zu Klafki

Giesecke, H.: Was ist ein „Schlüsselproblem“? Anmerkungen zu W. Klafkis „neuem Allgemeinbildungskonzept“, in: Neue Sammlung 37 (1997), S. 563-583.

Matthes, E.: Von der geisteswissenschaftlichen zur kritisch-konstruktiven Pädagogik und Didaktik. Der Beitrag Wolfgang Klafkis zur Entwicklung der Pädagogik als Wissenschaft. Bad Heilbrunn/ OBB. 1992

Meyer, M. A.: Das Verhältnis von Allgemeiner Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht nach der Wende, in: W. Helsper, H.-H. Krüger und H. Wenzel (Hrsg.): Schule und Gesellschaft im Umbruch. Band II: Trends und Perspektiven der Schulentwicklung in Ostdeutschland. Weinheim 1996, S. 90-136.

Menck, P.: Anwendung zum Begriff der Didaktik. Zu Wolfgang Klafkis Beitrag in Heft 1/76 dieser Zeitschrift, in: Zeitschrift für Pädagogik 22 (1976). S. 793-801.

Roeder, P.: Bemerkungen zu Wolfgang Klafkis Untersuchungen über „Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung“, in: Die Deutsche Schule 53 (1961), S. 572-581.

ders.: Zur Problematik der historisch-systematischen Methode. (Zugleich eine Fortsetzung des Gesprächs mit Wolfgang Klafki), in: Die Deutsche Schule 54 (1962), S. 38-44.

3. Klafkis Gegenkritik

Zu Peter Roeders „Bemerkungen zu Wolfgang Klafkis Untersuchungen über >Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung<“, in: Die Deutsche Schule 53 (1961), S. 582-593.

Replik auf Peter Mencks „Anmerkungen zum Begriff der Didaktik“ (Zeitschrift für Pädagogik 22/1976, S.793-801). in: Zeitschrift für Pädagogik 22(1976), S. 803-810.

Allgemeine Didaktik. Fach- und Bereichsdidaktiken. Schlüsselprobleme. Zu Meinert A.

Meyers Kritik an meinem Aufsatz „Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik – Fünf Thesen“ (1994), in: J. Keuffer und M. A. Meyer (Hrsg.): Didaktik und kultureller Wandel. Aktuelle Problemlagen und Veränderungsperspektiven. Weinheim 1997, S. 85-114.

„Schlüsselprobleme“ in der Diskussion – Kritik einer Kritik. Zu Hermann Gieseckes Aufsatz „Was ist ein >Schlüsselproblem<? Anmerkungen zu Wolfgang Klafkis neuem >Allgemeinbildungskonzept<“, in: Neue Sammlung 38 (1998), S. 103-124

4. weiterführende Literatur

Apel, H. J. und Koch, L.(Hrsg.): Überzeugende Rede und pädagogische Wirkung. Weinheim und München 1997.

Aurin, K. und Wollenweber, H. (Hrsg.): Schulpolitik im Widerstreit. Brauchen wir eine „andere Schule“?. Bad Heilbrunn 1997

Benner, D.: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien. 3. verbesserte Auflage Weinheim 1991

Blankertz, H.: Theorien und Modellen der Didaktik. München 1977

ders.: Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar 1982

Borcherding, K. (Hrsg.): Wege und Ziele politischer Bildung in Deutschland. Eine Materialsammlung der politischen Bildung in den Schulen 1871-1965. München 1965.

Brezinka, W.: Die pädagogik der neuen Linken. Analyse und Kritik. 1. Auflage. Stuttgart 1972.

Buck, G.: Lernen und Erfahrung. Stuttgart 1967

Deutscher Bildungsrat: Die Bildungskommision. Bericht '75. Entwicklungen im Bildungswesen. Bonn 1975.

Dietrich, C. und Müller, H.-R. (Hrsg.): Bildung und Emanzipation. Klaus Mollenhauer weiterdenken. München und Weinheim 1999

Empfehlungen und Gutachten des deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953-1965. Gesamtausgabe. Stuttgart 1966.

Flitner, W.: Grund- und Zeitfragen der Erziehung und Bildung. Stuttgart 1954.

Ders.: Gesammelte Schriften. Band III: Theoretische Schriften. Paderborn 1989.

Führ, C.: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Überblick. München 1979.

Führ, C. und Furck, C.-L. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band VI: 1945 bis zur Gegenwart. München 1998.

Furck, C.-L.: Innere oder äußere Schulreform? Kritische Betrachtungen, in: Zeitschrift für

- Pädagogik 13 (1967), S.97-115.
- Gagel, W.: Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945-1989. Opladen 1994.
- Gamm, H.-J.: Emanzipation: Schlüsselprobleme der Erziehung, in: Die Deutsche Schule 65 (1973), S. 675-691.
- Gerner, B. (Hrsg.): Das exemplarische Prinzip. Darmstadt 1963
- Goldschmidt, D.: „Lebensgestaltung, Ethik, Religionskunde“ (LER) in Brandenburg – eine zeitgemäße Lösung? In: Neue Sammlung 37 (1997), S. 187-205.
- Haenisch, H./ Lukesch, H./ Klaghofer, R./ Krüger-Haenisch, E.-M.: Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem in Nordrhein-Westfalen – Schulleistungsvergleiche in Deutsch, Mathematik, Englisch und Physik. Paderborn 1979.
- Heimann, P.: Didaktik als Unterrichtswissenschaft. Hrsg. von K. Reich und H. Thomas. Stuttgart 1976.
- Heimann, P., Otto, G. und Schulz, W.: Unterricht, Analyse und Planung. Hannover 1972.
- Helsper, W., Krüger, H.-H., Wenzel, H. (Hrsg.): Schule und Gesellschaft im Umbruch. Band I: Theoretische und internationale Perspektiven. Weinheim 1996.
- ders.: Schule und Gesellschaft im Umbruch. Band II: Trends und Perspektiven in Ostdeutschland. Weinheim 1996.
- Husserl, E.: Erfahrung und Urteil. Untersuchungen zur Genealogie der Logik. Redigiert und herausgegeben von L. Landgrebe. Hamburg 1948
- Hilligen, W.: Plan und Wirklichkeit im sozialkundlichen Unterricht. Frankfurt am Main 1955.
- ders.: Didaktische und methodische Handreichungen zur politischen Bildung und Sozialkunde. Frankfurt am Main 1964
- Hoffmann, D. (Hrsg.): Politische Erziehung in sich wandelnden Gesellschaften. Plädoyers für eine Veränderung der Politischen Bildung. Weinheim 1991.
- Iben, G., Kemper, P. und Maschke, M (Hrsg.): Ende der Solidarität. Gemeinsinn und Zivilgesellschaft. Münster 1999.
- Kerschensteiner, G.: Das Grundaxiom des Bildungsprozesses. Und seine Folgerungen für die Schulorganisation. 8. Auflage, München 1953.
- Kersting, W.: Thomas Hobbes zur Einführung. Hamburg 1992.
- Keuffer, J. und Meyer, M. A. (Hrsg.): Didaktik und kultureller Wandel. Weinheim 1997.
- Knoll, J. H. (Hrsg.): Gemeinschaftskunde. Methoden-Ansichten-Erfahrungen. Heidelberg. 1965.
- Kraushaar, W.: 1968. Das Jahr, das alles verändert hat. München 1998.
- Lehmensick, E.: Theorie der formalen Bildung. Göttingen 1926.
- Loch, W.: Lebenslauf und Erziehung. Essen 1979.

- Masthoff, R.: Antiautoritäre Erziehung. Darmstadt 1981.
- Mertens, D.: Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt – und Berufsforschung. 7/1974, S.36-43
- Mette, N.: Das umstrittene Konfessionalitätsprinzip, in: Neue Sammlung 37 (1997), S. 207-230
- Miltz, O.: Naturwissenschaft, in: Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte (Hrsg.): Historischpädagogischer Literatur – Bericht über das Jahr 1909. Berlin 1911, S. 231-240
- Ministerium für Bildung und Kultur Rheinland-Pfalz: Lehrplanentwürfe Gemeinschaftskunde. Mainz 1994.
- Möller, K. und Schiele, S. (Hrsg.): Gewalt und Rechtsextremismus. Ideen und Projekte für soziale Arbeit und politische Bildung. Schwalbach 1996
- Prange, K.: Bauformen des Unterrichts. Eine Didaktik für Lehrer. Bad Heilbrunn/Obb. 1983
- ders.: Offen oder frontal? Eine Unterscheidung, die keinen Unterschied macht, in: Seminar 6 (2000) Heft 4. S. 115- 122
- Reuther, H.-J.: Ethikunterricht am Gymnasium. Inhalte philosophischer Ethik in den Lehrplänen der Sekundarstufe II. Frankfurt am Main. 1986
- Rohlfes, J und Körner, H. (Hrsg.): Historische Gegenwartskunde. Handbuch für den politischen Unterricht. Göttingen 1970.
- Roth, H.: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. Hannover 1969.
- Ruprecht, H./ Beckmann, H.-K./ von Cube, F./ Schulz, W.: Modelle grundlegender didaktischer Theorien. Hannover 1972.
- Sander, W.: Zur Geschichte und Theorie der politischen Bildung. Marburg 1989.
- Schelsky, H.: Anpassung oder Widerstand? Heidelberg 1963.
- Scheuerl, H.: Die exemplarische Lehre. Tübingen 1964.
- Schulz, W.: Die Schule als Gegenstand der Pädagogik, in: Die Deutsche Schule 56 (1964), S. 325-347
- Spranger, E.: Kultur und Erziehung. Gesammelte pädagogische Aufsätze. Leipzig 1923.
- Sünker, H. und Krüger, H.-H. (Hrsg.): Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?! Frankfurt am Main 1999.
- Tenorth, H.-E.: Transformationen der Pädagogik. 25 Jahre Erziehungswissenschaft in der „Zeitschrift für Pädagogik“, in: Zeitschrift für Pädagogik Beiheft 20 1986, S. 21-86.
- ders.: „Alle alles zu lehren“. Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung. Darmstadt 1994.
- Wagemann, E. B.: Didaktische Grundfragen des Rechenunterrichts, in: Zeitschrift für Pädagogik 9 (1963), S. 402-414.
- Wagenschein, M.: Der Mathematikunterricht. Stuttgart 1962.

ders.: Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken. Band II. Stuttgart 1970.

Weinert, F. E.: Vermittlung von Schlüsselqualifikationen. In: S. Matalik und D. Schade (Hrsg.): Entwicklungen in Aus- und Weiterbildung. Baden-Baden 1998, S. 23-43.

Weniger, E.: Die theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans. Weinheim 1965

Wilhelm, Th.: Theorie der Schule. Hauptschule und Gymnasium im Zeitalter der Wissenschaft. Stuttgart 1967.