

Wir haben in den ersten beiden Lektionen beschrieben, dass und warum Lehren und Lernen nicht zur Deckung gebracht werden können, sondern in einem dialektischen Spannungsverhältnis zueinander stehen (s. S. 14 und 49 f.). Deshalb haben wir auch, einer alten Tradition folgend, das Lehren als Kunst bezeichnet, die nicht mechanisch aus dem Wissen um empirische Gesetzmäßigkeiten abgeleitet werden kann, sondern einen kreativen Gestaltungsprozess erforderlich macht (s. u., S. 343). Die sicherlich nicht vollständige Durchsicht des für unsere Fragestellung relevanten lerntheoretischen Wissens bestätigt u. E. diese dialektische Grundauffassung.

Im folgenden Teil III werden wir ganz verschiedene Modelle zur Einlösung dieses Anspruchs vorstellen.

Dank, Werner! Meyer, Hilbert (2014):
Didaktische Modelle, 11. Auflage
Berlin, Cornelsen, S. 201-240

TEIL III: Allgemeindidaktische Modelle

SEBTE LEKTION: Bildungstheoretische und Kritisch- konstruktive Didaktik

Ziele + Inhalte dieser Lektion

Die Bildungstheoretische Didaktik wurde in den 1960er-Jahren zum ersten großen und bis heute aktuellen didaktischen Modell der Nachkriegszeit. Wolfgang Klafki, der bekannteste Vertreter dieser Position, entwickelte sein Konzept in den 1980er-Jahren zur Kritisch-konstruktiven Didaktik weiter. Letztere stellt ein hochpolitisches, erst in Anfängen praktisch umgesetztes Programm zur Demokratisierung der Schule und des Unterrichts dar.

- Der *erste Abschnitt* dieser Lektion beschreibt den wichtigsten Baustein der Bildungstheoretischen Didaktik, die Didaktische Analyse.
- Im *zweiten und dritten Abschnitt* wird die bildungstheoretische Rahmung dieses Modells vorgestellt, erläutert und diskutiert.
- Im *vierten Abschnitt* beschreiben wir die Kritisch-konstruktive Didaktik. Mit dem Konzept der „Schlüsselprobleme“ schlug Klafki eine originelle Lösung für die Frage nach einer zeitgemäßen Fassung von „Allgemeinbildung“ vor. Wir skizzieren und diskutieren dieses Konzept und seine Einbettung in den „Problemunterricht“ der Kritisch-konstruktiven Didaktik.

Zu den Autoren der Bildungstheoretischen Didaktik



Wolfgang Klafki

arbeitete er nach wie vor aktiv in vielen Ausschüssen, Beiräten und Verbänden. Klafki hat die zu Beginn der 1970er-Jahre eingeleitete sozialliberale Bildungsreform engagiert und kritisch begleitet (u. a. in der hessischen, nordrhein-westfälischen und Bremer Richtlinien- und Schulreformarbeit sowie als Initiator und Leiter des „Marburger Grundschulprojekts“ 1971–1979). Er bekannte sich zum demokratischen Sozialismus Willy Brandts. Zwei Jahrzehnte lang war er Mitglied des Vorstands der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft und 1986 bis 1988 ihr Vorsitzender. Er gilt weltweit als Repräsentant deutscher Erziehungswissenschaft.¹



Christoph Raebiger

Martin Wagenschein wurde 1896 in Gießen geboren. Er studierte Mathematik, Physik und Geografie für das Lehramt an Realschulen in Gießen und Freiburg, promovierte in Physik und arbeitete ein Jahr lang als Universitätsassistent am Physikalischen Institut der Universität Gießen. Von 1924 bis 1957 unterrichtete er an der Odenwaldschule, einem der bekanntesten reformpädagogischen Landerziehungsheime, sowie an verschiedenen Schulen in und um Darmstadt. Seit Ende der 1920er-Jahre publizierte Wagenschein zahlreiche Schriften zur

Martin Wagenschein

¹ Wolfgang Klafki hat unser Manuskript zu dieser Lektion gelesen und wir danken ihm für zahlreiche wichtige Anregungen und Korrekturen. Die Verantwortung für etwaige Fehlinformationen oder Irrtümer liegt dennoch ausschließlich bei uns.

1. Didaktische Analyse

205

naturwissenschaftlichen Bildung und zum *exemplarischen Prinzip*.² Er lehrte Didaktik der Naturwissenschaften an mehreren Hochschulen und Universitäten (Tübingen, Frankfurt/VM, Darmstadt) und starb 1988.³

1. Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung

1.1 Die fünf Grundfragen der Didaktischen Analyse

Im Mittelpunkt des bildungstheoretischen Modells steht die „Didaktische Analyse“. Dabei geht es nicht um ein Auseinanderpfücken des Unterrichtsinhalts, sondern um seine didaktische Interpretation und Strukturierung im Hinblick auf die Unterrichtsvorbereitung.

Wolfgang Klafki verlangt von jedem Lehrer, der die nächsten Unterrichtsstunden vorbereitet, die Beantwortung der schlichten Frage, *ob sich das, was man da den Schülern anzubieten hat, überhaupt lohnt!* Dazu hat er die folgenden fünf Grundfragen formuliert (Klafki 1962, S. 14–18)⁴:

I. 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?	Gegenwartsbedeutung
II. Wornin liegt die Bedeutung des Themas für die Zukunft der Kinder?	Zukunftsbedeutung
III. Welches ist die Struktur des (durch die Fragen 1 und 2 in die spezifisch pädagogische Sicht gerückten) Inhaltes?	Struktur des Inhalts
IV. Welchen allgemeinen Sachverhalt, welches allgemeine Problem erschließt der betreffende Inhalt?	Exemplarische Bedeutung
V. Welches sind die besonderen Fälle, Phänomene, Situationen, Versuche, in oder an denen die Struktur des jeweiligen Inhaltes den Kindern dieser Bildungsstufe, dieser Klasse interessant, fragwürdig, zugänglich, begreiflich, „anschaulich“ werden kann?	Zugänglichkeit

² z. B. Wagenschein 1976, 1982, 1983, 1990

³ Informationen zu Wagenscheins Lebenslauf im „Wagenschein-Archiv“, <http://mypage.bluewin.ch/WAGENSCHHEIN-ARCHIV/>

⁴ ähnlich auch Klafki 1963 c (Erstfassung 1958)

Wir halten diese fünf Fragen auch heute noch für eine sinnvolle Strukturierungshilfe für die Unterrichtsvorbereitung. Es besteht allerdings die Gefahr, dass durch solch eine Fixierung auf fünf bestimmte Fragen zugleich auch eine Erstarrung des didaktischen Denkens eintritt. Klafki hat sich immer energisch dagegen gewandt und betont, dass seine didaktischen Modelle – zunächst das der 1960er-Jahre, später das um die gesellschaftskritische Perspektive erweiterte Modell der 1980er-Jahre – keine verbindlichen Handlungsrezepte, sondern Reflexions- und Problematisierungshilfen für den Lehrer sein sollen (Klafki 1986 b, S. 24).

1.2 Ein Beispiel: „Kaufvertrag“

Das folgende Beispiel für eine Didaktische Analyse nach Klafki haben wir von Gerhard Tulodziecki (1996) übernommen⁵:

(1) Zur exemplarischen Bedeutung des Themas⁶:

Wird das Thema „Kaufvertrag“ zunächst mit Bezug auf den Kauf einer bestimmten Ware, z. B. eines Fahrrads, behandelt, so ist dies exemplarisch für andere Kaufsituationen. Darüber hinaus kann das Thema „Kaufvertrag“ insgesamt als exemplarisch für vertragliche Regelungen aufzweiseitigen Willenserklärungen beruhen und dass damit bestimmte Rechte und Pflichten verbunden sind, die gesetzlichen Regelungen unterliegen. Demgemäß kann das zu Lernende auch für andere Vertragsabschlüsse, z. B. Mietvertrag und Arbeitsvertrag, hilfreich sein.

(2) Zur Gegenwartsbedeutung für die Jugendlichen:

Jugendliche haben in der Regel schon viele Kaufsituationen selbst erlebt und erfahren sie ständig in ihrer Lebenswelt. Aus dieser Sicht ist es sinnvoll, den Begriff des Kaufvertrags sowie Rechte und Pflichten zu kennen, die mit Kaufverträgen verbunden sind. Dadurch werden sie in die Lage versetzt – insbesondere in Konfliktsituationen –, angemessen zu handeln.

(3) Zur Zukunftsbedeutung für die Lernenden:

Auch in der Zukunft werden Jugendliche häufig mit Kaufsituationen zu

5 Weitere Beispiele finden Sie bei Hilbert Meyer 1980, S. 97–101, und bei Wilhelm Peter-Ben 1998, S. 48–53.

6 Die Reihenfolge der fünf Grundfragen stimmt im folgenden Text nicht mit der oben abgedruckten überein. Klafki hat die Reihenfolge aufgrund der Reaktionen auf die Veröffentlichung seines Modells selbst in späteren Veröffentlichungen verändert. Das signalisiert – trotz der von Klafki selbst behaupteten Variabilität der Reihenfolge für den, der Unterricht plant (Klafki 1963 c, S. 135) – eine veränderte Gewichtung der fünf Fragen.

tun haben. Mit zunehmendem Alter werden die Geldbeträge, um die es dabei geht, in der Regel größer. Weiterhin erlangen Jugendliche mit 18 Jahren die volle Geschäftsfähigkeit. Möglicherweise kommen auch neue Arten des Kaufs auf sie zu, z. B. Ratenkauf. Hinreichende Kenntnisse zum Thema „Kaufvertrag“ sind deshalb für die Zukunft für ein angemessenes Verhalten in entsprechenden Kaufsituationen von großer Bedeutung. Darüber hinaus können die Kenntnisse zum Kaufvertrag für andere zukünftige vertragliche Regelungen wichtig sein, z. B. bei Versicherungs- oder Eheverträgen.

(4) Zur Struktur des Inhalts:

Das Thema „Kaufvertrag“ umfasst Informationen zum Zustandekommen eines Kaufvertrags, zu seinen möglichen Formen, zu den Regelungen, die ein Kaufvertrag enthalten sollte, zu den Rechten und Pflichten von Käufer und Verkäufer, zu den Möglichkeiten, die bei Konflikten gegeben sind, sowie zu allgemeinen Merkmalen vertraglicher Regelungen. Diese Gesichtspunkte und ihr Zusammenhang entsprechen der eingangs eingeführten Inhaltsskizze zum Thema „Kaufvertrag“.⁷ Die Inhaltsskizze kann gleichzeitig als anzustrebendes „Mindestwissen“ für die Schülerinnen und Schüler gelten.

Der Inhalt lässt sich auf einer ersten Ebene aus der Sicht des praktischen Handelns in Kaufsituationen und bei möglichen Konfliktsfällen bearbeiten. Eine zweite Ebene stellen die begrifflichen und gesetzlichen Regelungen zum Kaufvertrag dar. Eine dritte Ebene ist durch den Gedanken gekennzeichnet, dass Verträge und Gesetze generelle Hilfsmittel sind, um das Zusammenleben der Menschen zu ordnen und zu regeln. ...

Die Thematik des Kaufvertrags kann insgesamt in die größeren Zusammenhänge „Jugendliche als Verbraucher“ und „Verträge und gesetzliche Regelungen als Elemente gesellschaftlichen Lebens“ eingeordnet werden.

(5) Zur Zugänglichkeit und Darstellbarkeit des Themas:

Der Zugang zum Thema „Kaufvertrag“ lässt sich über eine Kaufsituation eröffnen, die im Alltag von Jugendlichen auftreten könnte, z. B. den Kauf eines Fahrrads. Eine geeignete Fragestellung kann durch die Schilderung eines Falls erreicht werden, in dem Konflikte zwischen Käufer und Verkäufer auftreten, z. B. durch Lieferungsverzögerung oder Schäden an der Ware. Die notwendigen Informationen zur Bearbeitung des Falls lassen sich als Auszüge aus Gesetzestexten – unter Umständen in einer sprachlich vereinfachten Fassung – bereitstellen.

Weitere Fälle von Kaufsituationen mit unterschiedlichen Konflikten können der Anwendung des Gelesenen dienen.

(Tulodziecki 1996, S. 14–16)

Möglicherweise ist Ihnen beim Lesen der fünf Fragen der Didaktischen Analyse und des Beispiels aufgefallen, dass die beiden Begriffe „Inhalt“ und „Thema“ offenbar synonym verwendet werden. Wir haben in der Zweiten Lektion (s. S. 53) zwei verschiedene Seiten des Begriffs „Inhalt“ unterschieden:

- Der Unterrichtsinhalt ist aus *Lehrersicht* das, was ein Gegenstand an Lernpotenzialen freizugeben verspricht. Wir haben dies als „Thema“ bezeichnet. Das Thema wird z. B. von den Richtlinien, von einem Schulbuch und/oder vom Lehrer vorgegeben und akzentuiert den Unterrichtsgegenstand im Blick auf die Zielstellung der Stunde.
- Aus *Schülersicht* ist der Unterrichtsinhalt das, was tatsächlich im Prozess des Unterrichts erarbeitet wurde. Wir haben dies als „Inhalt“ bezeichnet.

Der Unterrichtsinhalt im Sinne unserer Definition wird also vom Lehrer und den Schülern gemeinsam durch ihr methodisches Handeln im Unterricht erarbeitet. Vor diesem Hintergrund wollen wir festhalten: Die Fragen der Didaktischen Analyse stellen Hilfen für den Lehrer dar, um das Thema des Unterrichts möglichst präzise zu erfassen (s. S. 76 f.). Der Inhalt als gemeinsam erarbeitetes Ergebnis des Unterrichtsprozesses liegt (zunächst) nicht im Blickfeld der Didaktischen Analyse von Klafki.

2. Bezugspunkt „Bildung“

„Bildung“ ist der schillernde Begriff, der diesem didaktischen Modell den Namen gab. Die Begriffe „Bildung“ und „Allgemeinbildung“ hatten, bevor sie zu zentralen Begriffen der Bildungstheoretischen Didaktik wurden, schon eine lange und wechselvolle Geschichte hinter sich (vgl. Schwentk/Pogrell 1986; Bollenbeck 1994). Spätestens seit Mitte der 1980er-Jahre erleben sie eine Renaissance.

2.1 Der Ertrag „klassischer“ Bildungstheorien

Unsere heutigen Begriffe von „Bildung“ und „Allgemeinbildung“ haben ihre geschichtlichen Wurzeln im Neuhumanismus vor knapp 200 Jahren. Bereits zu Beginn des 19. Jahrhunderts wurden viele Fragen erstmals gestellt, auf die die Bildungstheoretiker bis heute Antworten suchen und diskutieren. Aus heutiger Sicht nennen wir deshalb die Theorien von damals „klassisch“. Zu den klassischen Bildungstheoretikern zählen zum Beispiel: Wilhelm von

2. Bezugspunkt „Bildung“

Humboldt (1767–1835), Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827), Friedrich Daniel Ernst Schliermacher (1776–1834) und Johann Friedrich Herbart (1776–1841).

Die grundlegende Frage, mit der sich die klassischen Bildungstheoretiker auseinander setzten, fasst Klafki folgendermaßen zusammen (1986 a, S. 461): „Mit welchen Inhalten und Gegenständen müssen sich junge Menschen auseinander setzen, um zu einem selbstbestimmten und vernunftgeleiteten Leben in Menschlichkeit, in gegenseitiger Anerkennung und Gerechtigkeit, in Freiheit, Glück und Selbsterfüllung zu kommen?“

Um diese komplexe Frage beantworten zu können, formuliert Klafki – in völliger Übereinstimmung mit den Autoren der klassischen Bildungstheorien – folgende einfache, aber keineswegs triviale Ausgangsthese:

These 7.1: Bildung und Erziehung haben die Aufgabe, dem un-mündigen Menschen zur Mündigkeit zu verhelfen.

Wie schwierig es ist, diese uns heute so selbstverständlich erscheinende Forderung an die Pädagogik hieb- und stichfest zu begründen, haben wir schon in der Vierten Lektion (s. S. 121–123) dargestellt.

Die klassischen Bildungstheorien wiesen vier unverzichtbare gemeinsame Charakteristika auf, die Wolfgang Klafki auch heute noch für verbindlich hält (vgl. Klafki 1986 a, S. 458–465):

1. **Bildung zielt auf die Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung...** „Bildung“ ist das Ziel und der Weg dorthin. Sie ist die entfaltete Fähigkeit zu vernünftiger Selbstbestimmung (Bildung, die jemand erworben hat), und sie ist der Prozess, in dem sich jemand zu dieser Fähigkeit bildet. Selbstbestimmung, Freiheit, Autonomie, Mündigkeit und Vernunft waren die Begriffe, mit denen die Klassiker dieses Charakteristikum von Bildung beschrieben.

2. **... und wird im Rahmen der historisch-gesellschaftlich-kulturellen Gegebenheiten erworben.**

Die Fähigkeit zu vernünftiger Selbstbestimmung wird niemandem in die Wiege gelegt. Sie kann nur erworben werden in der Auseinandersetzung



Johann Heinrich
Pestalozzi

mit der Welt, in der wir leben: mit der gesellschaftlichen und politischen Situation, mit den technischen Errungenschaften, mit den kulturellen Schöpfungen usw.

Die Begriffe der Klassiker dafür lauteten: Humanität, Menschheit und Menschlichkeit, Welt, Objektivität, Allgemeines.

3. Bildung kann jede/jeder nur für sich selbst erwerben. ...

Zu vernünftiger Selbstbestimmung zu gelangen, kann einem niemand abnehmen: Dies wäre ja bereits Fremdbestimmung.

Weil jeder seinen eigenen Weg dorthin finden muss, ist schon für die Klassiker Selbsttätigkeit ein zentrales Merkmal des Bildungsprozesses und eine unverzichtbare Bedingung der Möglichkeit eines Lebens in Freiheit.

4. ... der Bildungsprozess erfolgt aber in einer „Gemeinschaft“.

Niemand kann für sich allein zu vernunftgeleiteter Selbstbestimmung gelangen. Der individuelle Bildungsprozess bedarf der Auseinandersetzung mit anderen Menschen (und zum Teil der Anleitung durch Erziehung und Unterricht) – nicht zuletzt deshalb, weil die Freiheit des Einzelnen ihre Grenze an der Freiheit der jeweils anderen Menschen findet.

Was ist das *Allgemeine* an der Allgemeinbildung? In den klassischen Bildungstheorien waren dies drei Prinzipien (vgl. Klafki 1985 a, S. 17 f.):

- Allgemeinbildung ist *Bildung für alle* ohne Unterscheidung nach Herkunft, Geburt, gesellschaftlicher Klassenzugehörigkeit oder Besitz.
- Allgemeinbildung ist *allseitige Bildung*, also eine Bildung, die jeden Einzelnen möglichst vielfältig fördert – nicht nur in bestimmten Spezialgebieten oder im Hinblick auf seinen späteren Beruf, sondern in allen seinen körperlichen und geistigen Möglichkeiten.
- Allgemeinbildung ist *Bildung „in Medium des Allgemeinen“*, die der Einzelne gewinnt in der Aneignung von und Auseinandersetzung mit der gegenwärtigen und vergangenen menschlichen Kulturitätigkeit im weitesten Sinn des Wortes, weil in der menschlichen Kulturitätigkeit „Möglichkeiten menschlicher Selbstbestimmung, menschlicher Vernunftentwicklung, menschlicher Freiheit oder aber ihre Widerparte Gestalt angenommen haben ...“ (Klafki 1986 a, S. 460).

Diese drei Prinzipien sind nie ohne Einschränkungen verwirklicht worden. So war etwa der Anspruch, Allgemeinbildung als „Bildung für alle“ zu verstehen, zur Zeit der klassischen Bildungstheoretiker alles andere als verwirklicht. Und auch heute noch lässt sich darüber streiten, ob dieses Prin-

zip für alle weiblichen Schüler, für alle Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache, für die Kinder von Asylbewerbern usw. erfüllt ist. Dennoch behielt diese traditionelle Bestimmung bis heute Gültigkeit auch über Systemgrenzen hinweg. Sozialistische Allgemeinbildung zum Beispiel wurde in der DDR in ihrem Kern in gleicher Weise definiert (vgl. Klingberg 1989, S. 54–60). Zusammengefasst:

Definition 7.1: Allgemeinbildung bezeichnet die Fähigkeit eines Menschen, in der Auseinandersetzung mit der Welt selbstbestimmt, kritisch, sachkompetent und solidarisch zu denken, zu handeln und sich weiterzuentwickeln.

Diese Fähigkeit wird schon seit Immanuel Kant auch mit dem Begriff der „Mündigkeit“ beschrieben (vgl. S. 117–123). So weit, so gut – aber: Was heißt dies konkret und was bedeutet es für den Unterricht in der Schule?

2.2 Erträge und Probleme der aktuellen Bildungsdiskussion

Die Frage nach der konkreten Bedeutung des Mündigkeitspostulats für die Unterrichtspraxis ist nicht leicht zu beantworten. Man kann nämlich recht gut beschreiben, wie Selbstbestimmung, Emanzipation bzw. Mündigkeit *nicht* aussehen. Und man kann recht schnell feststellen, wo und auf welche Weise *Unmündigkeit* und *Fremdbestimmung* herrschen. Versucht man jedoch positiv zu beschreiben, was Mündigkeit zu bedeuten habe, so beginnt der Streit: Ist „mündig“, wer reaktionäre Politik ablehnt oder wer die PDS oder die Grünen wählt? Ist mündig, wer zwei Fremdsprachen beherrscht? Oder ist derjenige mündig, der das Lernen gelernt hat und selbstständig den Umgang mit dem Computer einübt? Bezieht sich Mündigkeit immer nur auf das einzelne Individuum oder kann Mündigkeit nur parallel zur Emanzipation der gesellschaftlichen Klasse oder der gesamten Gesellschaft gelingen, der man angehört?

Klafkis Versuch, *positiv* zu bestimmen, was Unterricht in der Schule unter dem Anspruch von Mündigkeit bewirken soll, wurde sogleich heftig kritisiert. Von entgegengesetzten politischen Positionen aus warfen zum Beispiel sowohl Theodor Wilhelm (geb. 1906) als auch Hartmut von Hentig (geb. 1927) einer auf „Bildung“ gegründeten Unterrichtstheorie ideologischen Charakter vor: Wilhelm förderte, das Modell der „Bildungsschule“ durch das einer „Wissenschaftsschule“ zu ersetzen (1969, S. 268). Von Hentig ergänzte, dass die traditionelle bildungstheoretische Position die gesell-

schaftliche Einbettung von Schule und Unterricht ignoriere, und forderte – wenn auch augenzwinkernd – die Vermeidung des Wortes Bildung (1969, S. 146–152). Das hinderte ihn nicht daran, das Wort weiterhin extensiv zu benutzen und knapp dreißig Jahre später ein Buch mit dem lapidaren Titel „Bildung“ vorzulegen (1996).

Die Generalkritik an der Bildungstheorie hatte aber keinen Bestand. Seit Beginn der 1980er-Jahre wird die Allgemeinbildungsfrage wieder öffentlich diskutiert.⁷

Trotz vieler offener Fragen hat niemand ernsthaft versucht, die Bedeutung des Bildungsbegriffs für die Formulierung des Bildungsauftrags der einzelnen Schulflächen, Schulstufen und -arten infrage zu stellen. Deshalb behaupten wir:

These 7.2: „Bildung“ bleibt auf absehbare Zeit die zentrierende Kategorie für die Weiterentwicklung des öffentlichen Schulwesens.

2.3 Materiale, formale und prozessorientierte Bildungstheorien

In den eben skizzierten öffentlichen Diskussionen lassen sich zwei grundsätzlich verschiedene Verständnisse von Bildung und Allgemeinbildung feststellen, die auch schon die klassischen Bildungstheoretiker beschrieben haben:

- **Materiale Bildungstheorien** gehen von der jeweils in Frage stehenden „Sache“ aus. Sie fragen, welche Sachverhalte aus der vielfältigen Wirklichkeit so wertvoll und wichtig sind, dass Schüler sie lernen bzw. erfahren sollen. So kommen sie zur Beschreibung eines *Kanons von Fächern und Bildungsinhalten*. Sie entwerfen eine mehr oder wenig vollständige, „encyklopädische“ Liste von Bildungsgütern, die derjenige beherrschen muss, der für sich beansprucht, Allgemeinbildung zu besitzen. Die von den Aufklärungsphilosophen Denis Diderot (1713–1784) und Jean Le Rond d'Alembert (1717–1783) in den Jahren 1751 bis 1781 in Paris herausgegebene „Encyclopédie“, an der so berühmte Autoren wie Voltaire, Rousseau, Montesquieu und Buffon mitarbeiteten, lieferte die Vorlage. Sie war ein grandioser Versuch, das Bildungswissen der damaligen Zeit zusammenzustellen.

⁷ Die Diskussion wurde 1982 durch einen großen Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zum Thema Allgemeinbildung eröffnet, auf dem Klafki das Hauptreferat hielt.

2. Bezugspunkt „Bildung“

- Formale Bildungstheorien gehen von den zu erzielenden Schülern und ihren (vermuteten) subjektiven und/oder objektiven Bedürfnissen aus. Sie fragen, welches Verhalten und welche Handlungsformen für sie gegenwärtig und zukünftig wichtig sein könnte(n). Sie beschreiben einen Satz von *Methoden und Kompetenzen*, die die Menschen brauchen, um in der Welt, in der wir leben, handlungs- und entwicklungsfähig zu werden und zu bleiben. Ein Beispiel für dieses Bildungsverständnis lieferten die damals weit verbreiteten, heute kaum mehr lesbaren Bildungsromane, zum Beispiel der „Titan“ von Jean Paul (1763–1825) oder „Wilhelm Meisters Lehr- und Wanderjahre“ von Johann Wolfgang Goethe (1749–1832).

In Abbildung 7.1 werden die beiden Möglichkeiten bildungstheoretischen Denkens im Anschluss an Klafki (1963 a) begrifflich gefasst und in je zwei weitere Varianten ausdifferenziert:

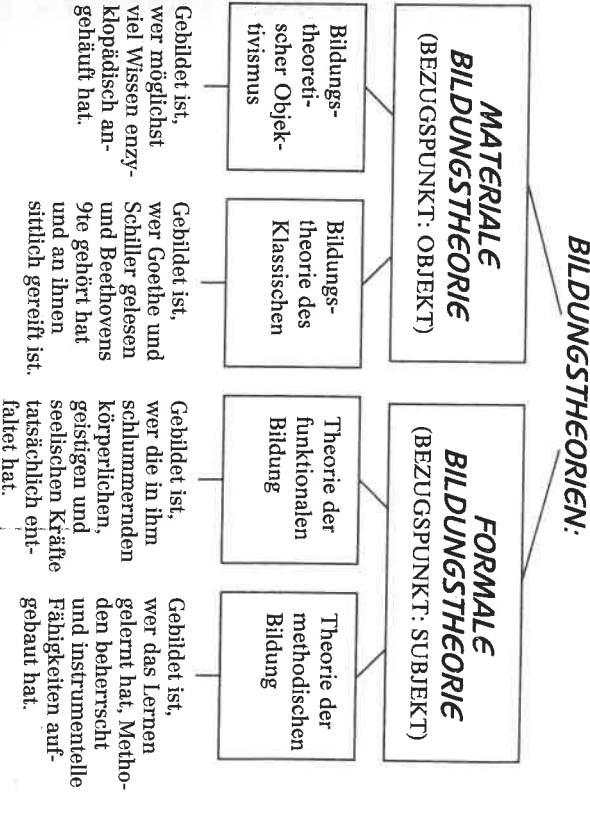


Abb. 7.1 Materiale und formale Bildungstheorien

Schon die Klassiker wussten, dass keine der beiden Richtungen *alleine* eine umfassende Bildung des Einzelnen ermöglichen kann – deshalb die Rede von der „*alseitigen*“ Entfaltung der Persönlichkeit (s. o., S. 210). Aber eine Didaktik zu entwickeln, die beide Richtungen dialektisch miteinander ver-

knüpft, erwies sich als eine schwierige Aufgabe. Die in den letzten hundert Jahren vorgelegten Didaktiken und Schultheorien zeigten bei genauerer Betrachtung immer wieder, dass sie eine deutliche Schlagsseite in die eine oder die andere Richtung hatten:

- Bei den Reformpädagogern zu Beginn des 20. Jahrhunderts (z. B. in der Landerziehungsheimbewegung) dominierte die formale Bildung.
- In den 1970er-Jahren legte der (wegen seiner Nazi-Belastungen umstrittene) Bildungstheoretiker Theodor Wilhelm aus Kiel seine „Theorie der Schule“ vor: u. E. ein Konzept materialer Bildung.
- Eine deutliche Schlagsseite hin zu formalen Bildungstheorien haben die konstruktivistischen Didaktikmodelle, zum Beispiel die „Subjektive Didaktik“ Edmund Kössels (1993; s. u., S. 298).

Ein laienhafter, aber hartgesottener Vertreter einer materialen Bildungstheorie ist Dietrich Schwanitz, früher Professor für Englische Literatur in Hamburg. Er publizierte 1999 unter dem Titel „Bildung. Alles, was man wissen muss“ eine Aufstellung dessen, was er für einen unverzichtbaren Bestandteil von Allgemeinbildung hält: „Sichten wir das Wissen und trennen wir das Wesentliche vom Unwesentlichen!“ Sein Buch ist breit angelegt und dennoch einseitig (so fehlen die naturwissenschaftlich-mathematische und die ökonomische Bildung fast vollständig). Dass dieses Buch monatelang die Bestsellerlisten des SPIEGEL anführen konnte, ist u. E. ein Symptom für die Sehnsucht nach einer Verbindlichkeit von Wissen, die es heute weniger denn je geben kann. Wenn diese Verbindlichkeit jemals für größere Bevölkerungsgruppen existiert haben sollte, dann nur auf der Grundlage der gelebten gemeinsamen kulturellen Traditionen einer regionalen oder sozialen Gemeinschaft. Seit dem Ende des Zweiten Weltkriegs erleben wir aber nicht nur die Explosion des Wissens, sondern auch die zunehmende Auflösung von in sich geschlossenen Kulturgemeinschaften. An ihre Stelle treten die Vielfalt der Kulturen und die Globalisierung der Kommunikation. Das weiß auch Schwanitz. Gerade dies motiviert ihn ja dazu, der von ihm behaupteten Unübersichtlichkeit und Belebtheit des Schulwissens einen Bildungskanon entgegenzustellen, der mehr über seine eigenen Vorlieben und Kompetenzen und weniger über die Schlüsselfragen der Zukunft aussagt. Es ist jedoch eine Illusion zu glauben, durch Bildung ließe sich ein lange vergangener soziokultureller Zustand wiederherstellen, während die gesellschaftliche Entwicklung insgesamt voranschreitet. Damit fällt Schwanitz weit hinter den oben skizzierten Stand der Diskussion der klassischen Bildungstheoretiker zurück (s. S. 208–211).

2. Bezugspunkt „Bildung“

Schon drei Jahre vor dem Erscheinen von Schwanitz' Bildungskompendium veröffentlichte der Bielefelder Pädagoge und Philologe Hartmut von Hentig einen kurzen, aber gehaltvollen Essay mit dem Titel „Bildung“:

„Die Antwort auf unsere behauptete oder tatsächliche Orientierungslosigkeit ist Bildung – nicht Wissenschaft, nicht Information, nicht die Kommunikationsgesellschaft, nicht moralische Aufrüstung; nicht der Ordnungsstaat. Für die Bestimmung der Bildung, die dies leistet, sind die Kanonisierung von Bildungsgütern, die Entscheidung für ein bestimmtes Menschenbild, die Analyse der gegenwärtigen und zukünftigen Lebensverhältnisse (zur Ermittlung der geforderten ‚Qualifikationen‘) gleichermaßen untauglich.“ (1996, S. 11)



Hartmut von Hentig

Von Hentig fügt der herkömmlichen Unterscheidung einer materialen von einer formalen Vorstellung von Bildung eine weitere hinzu: „Bildung kann drittens einen Prozess bezeichnen, eine Formung der Person; die kennzeichnenden Verben lauten ‚sein‘, ‚werden‘, ‚sich bewusstwerden‘. Die letzte Bedeutung ist nur denkbar als ‚Sich-Bilden‘, jene Humboldt'sche Figur von der Wechselwirkung zwischen Individuum und Welt, zu der mir die Formulierung ‚die Menschen stärken, die Sachen klären‘ eingefallen ist.“ (1996, S. 182)

Mit Blick auf diese „Formung der Person“ benennt von Hentig sechshaltungen, deren Erwerb ihm als Maßstab dient:

- „Abscheu und Abwehr von Unmenschlichkeit;
- die Wahrnehmung von Glück;
- die Fähigkeit und den Willen, sich zu verständigen;
- ein Bewusstsein von der Geschichtlichkeit der eigenen Existenz;
- Wachheit für letzte Fragen;
- und – ein doppeltes Kriterium – die Bereitschaft zu Selbstverantwortung und Verantwortung in der *res publica*.“ (1996, S. 75)

Diese Beschreibung von Haltungen als Maßstäbe gelingender Bildung halten wir für einen interessanten Weg, um aus der Perspektivlosigkeit einer bloßen Gegenüberstellung materialer und formaler Bildung herauszukommen. Dies heißt aber nicht, dass auf eine inhaltliche Bestimmung von Bildung gänzlich verzichtet werden könnte. Weder Kompetenzen noch Hal-

tungen existieren für sich. Es gibt nur die Kompetenz zu einem *bestimmten* Können; dasselbe gilt für Haltungen. Deren inhaltliche Bestimmung bleibt zwar in von Hentigs Bildungs-Essay offen, aber die Richtung, in der nach einer Lösung zu suchen ist, wird markiert.

These 7.3: *Materialie, formale und prozessorientierte Bildungstheorien müssen miteinander verflochten werden.*

3. Klafkis Klassiker: Kategoriale Bildung

Wolfgang Klafki hatte schon Ende der 1950er-Jahre den traditionellen Widerspruch zwischen materialen und formalen Bildungskonzepten historisch-systematisch aufgearbeitet und zu überwinden versucht (Klafki 1957). Diesen Integrationsversuch bezeichnete er als „kategoriale Bildung“.

3.1 Bildungsinhalt und Bildungsgehalt

Bildung versteht Klafki als „jenes Phänomen, an dem wir – im eigenen Erleben oder im Verstehen anderer Menschen – unmittelbar der Einheit eines objektiven (materialen) und eines subjektiven (formalen) Momentes inne werden. Der Versuch, die *erlebte* Einheit der Bildung sprachlich auszudrücken, kann nur mit Hilfe dialektisch verschränkter Formulierungen gelingen: Bildung ist Erschlossenheit einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit für einen Menschen – das ist der objektive oder materiale Aspekt; aber das heißt zugleich: Erschlossenheit dieses Menschen für diese seine Wirklichkeit – das ist der subjektive oder formale Aspekt.

Entsprechendes gilt für Bildung als Vorgang: Bildung ist der Inbegriff von Vorgängen, in denen sich die Inhalte einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit ‚erschließen‘, und dieser Vorgang ist – von der anderen Seite her gesehen – nichts anderes als das Sich-Erschließen bzw. Erschlossenwerden eines Menschen für jene Inhalte und ihren Zusammenhang als Wirklichkeit. Diese doppelseitige Erschließung geschieht als Sichtbarwerden von allgemeinem, kategorial erhellenden Inhalten auf der objektiven Seite und als Aufgehen allgemeiner Einsichten, Erlebnisse, Erfahrungen auf der Seite des Subjekts.“ (Klafki 1963 a, S. 43; Hervorh. im Orig.)

Klafki gelangt so zu einer im Kern dialektischen Bestimmung: „Bildung ist *kategoriale Bildung* in dem Doppelsinn, dass sich dem Menschen eine Wirklichkeit ‚kategorial‘ erschlossen hat und dass eben damit er selbst – dank der selbstvollzogenen ‚kategorialen‘ Einsichten, Erfahrungen, Erleb-

3. Kategoriale Bildung

nisse – für diese Wirklichkeit erschlossen worden ist.“ (ebd., S. 44; Hervorh. im Orig.)

Vor diesem Hintergrund formulieren wir unsere nächste These:

These 7.4: *„Kategoriale Bildung“ ist der Versuch, die objektbezogene (materiale) Seite von Bildungsprozessen mit der subjektbezogenen (formalen) Seite dialektisch zu verschränken.⁸*

Wie stellt sich Klafki diese „kategoriale Erschließung“ vor? Klafki ging damals im Prinzip von der Verbindlichkeit der jeweils gültigen Lehrpläne aus, allerdings einer Verbindlichkeit auf Zeit, die immer wieder auf ihre Angemessenheit angesichts sich verändernder Verhältnisse (der „Geschichtlichkeit“) überprüft werden müsse. Aufgabe des Lehrers war es für ihn dann, die Lehrplanvorgaben mit Hilfe der fünf Fragen der Didaktischen Analyse zu untersuchen und den Bildungsgehalt der vorgegebenen *Bildungsinhalte*⁹ im Hinblick auf die Schulklasse und die eigenen Bildungsabsichten freizulegen:

„Jene Bildungsinhalte also, die dem Lehrer in der Gestalt des Lehrplans sich darbieten und deren Bildungsgehalt (oder Bildungswert) es in der didaktischen Analyse‘ aufzuspüren gilt, müssen als eine in bestimmten geistig-geschichtlichen Situationen und im Blick auf bestimmte Kinder (Lebenskreise, Schulformen, Bildungsstufen) getroffene Auswahl verstanden werden. Die Lehrplangestalter nehmen an, dass diese Inhalte, wenn die betreffenden Kinder oder Jugendlichen sie sich innerlich zu Eigen gemacht haben, den jungen Menschen dazu befähigen werden, in sich und zugleich in seiner Beziehung zur Welt ‚eine gewisse Ordnung herzustellen‘ (Litt), Verantwortung zu übernehmen‘ (Weniger), Lebensnotwendigkeiten zu bewältigen und freie Lebensmöglichkeiten zu ergreifen. ...

Solche Erschließung, solche Offen-machen für Inhalte und Werte können die sogen. Bildungsinhalte nur leisten, weil ihnen ein besonderes Wesensmerkmal eigen ist: Es charakterisiert einen Bildungsinhalt, dass er als einzelner Inhalt immer stellvertretend für viele Kulturinhalte steht;

⁸ Das griechische Wort „Kategorie“ heißt wörtlich Anklage, übertragen Aussage oder Prädikat. Im philosophischen Sprachgebrauch (Aristoteles, Kant) ist eine Kategorie ein grundlegender Begriff, der die Voraussetzung für die Erschließung weiterer Begriffe und Aussagen darstellt.

⁹ Aus der Sicht unserer oben (s. S. 53) getroffenen Unterscheidung entspricht Klafkis Begriff der *Bildungsinhalte* unserem Begriff des Unterrichtsthemas. Sein Begriff des *Bildungsgehalts* ist mit unserem Begriff des Unterrichtsinhalts eng verwandt, akzentuiert jedoch stärker das Allgemeine und den Bildungswert.

immer soll ein Bildungsinhalt Grundprobleme, Grundverhältnisse, Grundmöglichkeiten, allgemeine Prinzipien, Gesetze, Werte, Methoden sichtbar machen. Jene Momente nun, die solche Erschließung des Allgemeinen im Besonderen oder am Besonderen bewirken, meint der Begriff des *Bildungsgehaltes*. Jeder besondere *Bildungsinhalt* birgt in sich also einen allgemeinen *Bildungsgehalt*.“ (Klafki 1963 c, S. 133f.; Hervorh. im Orig.)

Von Michelangelo wird die Aussage überliefert, er habe bei seiner Arbeit am Carrara-Marmor lediglich „freigelegt“, was immer schon im Marmorblock gesteckt habe. Bildhauerarbeit bestehe darin, „die dem Stein bereits ‚einschriebene‘ Figur von ihrem ‚Überschuss‘ zu befreien“ (Eco 1986, S. 19). – Michelangelo konnte natürlich nur aus seinem Block „befreien“, was er zuvor in ihn „hineingedacht“ hatte.

Ein Lehrer, der sich nach Klafki vorbereitet, soll – im Bilde gesprochen – etwas Ähnliches tun wie Michelangelo:

These 7.5: Klafkis didaktische Analyse dient der Freilegung des Bildungsgehalts der vom Lehrplan schon vorgegebenen Bildungsinhalte.

Solches Erarbeiten des Bildungsgehalts ist kein mechanischer, sondern ein kreativer Prozess, für den differenzierte allgemein- und fachdidaktische Kenntnisse, aber auch didaktisch-methodische Fantasie erforderlich sind. Die didaktische Analyse lässt sich nicht ein für alle Mal abschließen – so schön arbeitssparend das auch wäre. Sie muss immer wieder neu auf die jeweilige Schulklasse bzw. Lerngruppe zugespielt werden. Das ist der Grund dafür, dass Klafkis meistzitiertter Aufsatz mit den fünf Grundfragen den Titel trägt: „Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung“ (s. o.).

Klafkis Vorgehensweise bleibt jedoch u. E. in einem zentralen Punkt unbefriedigend: Klafki überließ die materialen Entscheidungen über die Unterrichtsthemen den Vorgaben des jeweils gültigen Lehrplans und legte mit der Didaktischen Analyse lediglich ein Instrument zu ihrer Auslegung und Differenzierung vor. Es wurden keine Kriterien und Verfahren entwickelt, um eigenständig die Ziele, Themen und Inhalte des Unterrichts zu bestimmen. Deshalb merken wir aus heutiger Sicht an, dass der Versuch, mit dem Entwurf der kategorialen Bildungsmaterialie und formale Bildung dialektisch miteinander zu verknüpfen, auf halber Strecke stehen blieb, weil die inhaltlichen Entscheidungen den Vorgaben des Lehrplans überlassen blieben.

Darin zeigt sich der konservative Zug der bildungstheoretischen Didaktik in ihrer damaligen Fassung, der einer der Hauptpunkte der zum Teil

heftigen Kritik in den späten 1960er- und frühen 1970er-Jahren wurde (vgl. Huiskens 1972, S. 22–68, aber auch Robinsohn 1967). Klafki wagte sich damals (noch) nicht daran, den Lehrplan Lehrplan sein zu lassen, aus eigener Kraft konkrete Bildungsziele zu nennen und zu beschreiben, wozu Bildung dem Einzelnen verhelfen und der Gesellschaft nützlich sein soll.¹⁰

Allerdings ist diese unsere Kritik eher akademisch. Denn die Vorstellung einer unmitttelbaren Eins-zu-eins-Übertragung der Lehrplanvorgaben in die Unterrichtsthemen und Inhalte ist naiv. In der Unterrichtswirklichkeit wurden damals – nicht anders als heute – die Lehrpläne weniger heiß gelesen, als sie gekocht worden waren: Sie boten und bieten meistens erhebliche Spielräume auf der Ebene der inhaltlichen Konkretisierung durch die Lehrerinnen und Lehrer, sodass die materialen Vorgaben des Lehrplans auf dem Weg in die Köpfe, Herzen und Hände der SchülerInnen und Schüler vielfach umgemodelt und verändert werden.

Mit der Weiterentwicklung der bildungstheoretischen zur kritisch-konstruktiven Didaktik hat Klafki auf die Kritik an seinem Modell geantwortet (s. Abschnitt 4 dieser Lektion).

3.2 Das Elementare, Fundamentale und Exemplarische

Nach welchem Maßstab soll die im letzten Abschnitt geforderte „Freilegungsbearbeit“ vorgenommen werden? Klafki definiert drei Prinzipien, die er in der bildungstheoretischen Diskussion der 1950er- und 1960er-Jahre vorfand, begrifflich klar fasste und systematisch aufeinander bezog:

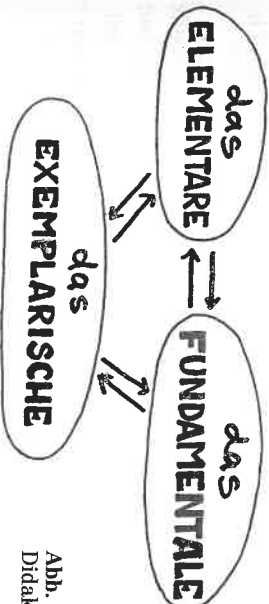


Abb. 7.2
Didaktische Prinzipien

¹⁰ Eine ganz andere – philosophische, nicht politische – Kritik enthält der Vorwurf in der Idee der doppelseitigen kategorialen Erschließung der Welt stecke eine quasi-ontologische Stabilitätsannahme über die Beschaffenheit der Welt, die heute nicht mehr akzeptiert werden könne. Die kategoriale Erschließung der Welt kann ja nur dann „funktionalisieren“, wenn den Bildungsbedürfnissen des zu Erziehenden eine wohl geordnete, ja harmonische Welt von erschießbaren Bildungsgütern korrespondiert. Eine solche Annahme ist philosophisch und wissenschaftstheoretisch heute kaum mehr zu verteidigen (vgl. Welsch 1994).

Von diesen drei Begriffen¹¹ hat eigentlich nur einer überlebt: der des Exemplarischen. Wenn ein Lehrer heute mit einem Stoßseufzer sagt: „Da hilft nur noch exemplarisches Vorgehen!“, dann meint er meist nur, dass er mit der Stofffülle nicht fertig wurde und manche Teilaspekte streichen muss. Aber Vorsicht: Wer nur diese Mut-zur-Lücke-Funktion des Exemplarischen Prinzips sieht, wird denn, was Autoren wie Klafki, Wagenschein, W. Filther oder Derbolav meinen, nicht gerecht. Es geht um die Qualität des Gelehrten, nicht um die Quantität!

■ „Elementar“ ist, was am besonderen Fall bzw. Beispiel ein dahinter liegendes allgemeines Prinzip erfahrbar macht. Elementar ist jenes Besondere, das – über sich selbst hinausweisend – ein Allgemeines aufdeckt (vgl. Klafki 1957, S. 421).

■ „Fundamental“ sind Erfahrungen, in denen grundlegende Einsichten auf prägnante Weise gewonnen werden. Klafki selbst präzisierte dies in einem Briefwechsel mit uns im Frühjahr 2001: „Mit fundamentalen Erfahrungen bzw. Einsichten meine ich das Zugänglichwerden großer ‚Grundrichtungen‘ oder ‚Dimensionen‘ der Mensch-Wirklichkeits-Beziehung, z. B. die Erfahrung des ‚Ästhetischen‘, der ‚Erkenntnisuche‘, des ‚Politischen‘ ...“. Unterrichtsthemen (bzw. im Begriff der bildungstheoretischen Didaktik: Unterrichtsinhalte) sind also erst dann wirklich bildend (und nicht nur eine Anhäufung bloßen Faktenwissens), wenn sie elementar im Hinblick auf die Sache (im Besonderen ein Allgemeines zeitgend) sind und wenn sie im Hinblick auf die Schüler fundamentale Erfahrungen (Grunderfahrungen und grundlegende Einsichten der Wahrnehmung der Welt) vermitteln.

■ Sowohl die ‚*Fundamentalia*‘ als auch die ‚*Elementaria*‘ müssen jeweils ‚exemplarisch‘, am eindrucksvollen, fruchtbarsten Beispiel gewonnen werden. Und Inhalte dürfen insofern pädagogisch-exemplarisch ... heißen, als sie Fundamentales oder Elementares aufzuschließen vermögen.“ (Klafki 1961, S. 191; Hervorh. im Orig.)

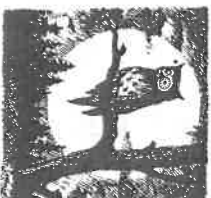
¹¹ Klafki bezeichnete diese drei Begriffe als „Grundformen des Fundamentalen und Elementaren“. Er beschrieb nicht nur diese drei, sondern insgesamt sieben solcher Grundformen: das Fundamentale, das Exemplarische, das Typische, das Klassische, das Repräsentative, die „einfachen Zweckformen“ (sie entsprechen etwa grundlegenden praktischen Fähigkeiten) und die „einfachen ästhetischen Formen“ (sie entsprechen etwa grundlegenden Fähigkeiten, sich ästhetisch – z. B. musikalisch oder bildnerisch – gestaltend oder durch Bewegung – auszudrücken). Ergänzend nannte er als achte Grundform unter Verweis auf Josef Derbolav das Symbolische (Klafki 1957, S. 441–457; Kurzbeschreibungen dieser Grundformen bei Kron 1993, S. 123–126).

Gemeinsam ist dem, was alle diese Begriffe bezeichnen, die Suche nach grundlegenden Erfahrungs-, Lern- und daher auch Lehrmöglichkeiten. Klafki schreibt: „Wo wir vom Exemplarischen sprechen können, da liegt ein Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem vor, das am klarsten in der Beziehung von ‚Gesetz‘ und ‚Fall‘ zum Ausdruck kommt ... Während das Besondere hier immer ein konkretes ‚Exempel‘ ist, auf das man gleichsam hinweisen, hinzeigen kann – *dieses* immer schneller bergab rollende Rad, *diese* Rechenaufgabe, *diese* Anwendung historischer Quellenkritik –, ist das Allgemeine hier immer ein rein gedanklicher Zusammenhang: Gesetz, Struktur, Prinzip, Begriff.“ (1957, S. 443; Hervorh. im Orig.)

Wir möchten an einem konkreten Beispiel erläutern, was es heißt, das Exemplarische eines Themas herauszuarbeiten. Martin Wagenschein hat vor allem für die naturwissenschaftlichen Fächer, für den Mathematik- und den Sachunterricht die theoretischen Grundlagen des exemplarischen Lehrens und Lernens erarbeitet (vgl. Wagenschein 1976; 1983; 1990). Er hat auch zahlreiche eindrucksvolle Beispiele für die exemplarische Betrachtung naturwissenschaftlicher Phänomene gegeben, wie die folgende, von uns leicht gekürzte Betrachtung zu den Mondphasen:

Die Mondsichel

„Wie kommt es, so fragte der aus dem Fernsehen bekannt gewordene Astronom Rudolf Kühn die vielen neugierigen Besucher seiner Sternwarte, dass die Gestalt des Mondes vom Vollmond zum Halbmond, zur Sichel und zum Neumond wechselt?“¹² Das Ergebnis war am Ende sehr interessant.



Etwas achtzig Prozent der Befragten wussten keine richtige Antwort, einerlei aus welcher sozialen Schicht sie kamen. An Besuchern vom Minister bis zum Hilfsarbeiter war auf unserer Station alles vertreten.* Diesen Befund kann ich aus eigener Erfahrung ergänzen: Allein unter Studenten hat etwa jeder Vierte** dieselbe rasche, doch absurde Auskunft zur Hand: der Schatten

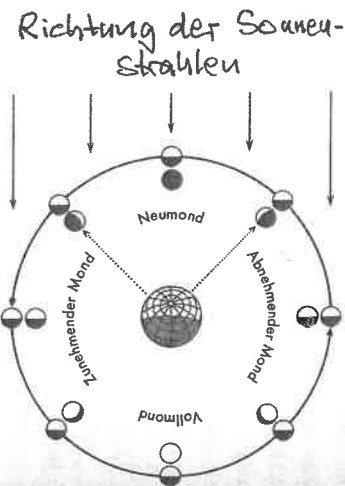
* Rudolf Kühn: *Astronomie populär*. München (dtv) 1989, Seite 7

** Eine sehr vorsichtige Schätzung. Wahrscheinlich muss man für einen beliebigen Personenkreis sagen, jeder Zweite. (So versichern mir einige meiner Studenten, die diese Befragung, wenn auch unsystematisch, unter der Hand fortgesetzt haben.)

¹² Es war die Zeit des amerikanischen Mondflug-Programms! (Anm. W. J./H. M.)

unserer Erdkugel sei es; der mache den Mond immer wieder zur Sichel. Nicht die Unkenntnis als solche ist es, die hier bestürzt. Anständige Unkenntnisse, ehrliche, von schwierigen Dingen, gehören zur Bildung. Aber hier ist die Wahrheit leicht zu sehen; und noch leichter wäre zu bemerken, dass es der Erdschatten unmöglich sein kann, der den Mond auslöhlt. Denn der Sichelmond steht am Himmel niemals weit ab von der Sonne und nie ihr gegenüber (wie es ja sein müsste, wenn unser Schatten auf ihn fallen sollte). Der moderne Mensch hat hier also oft gerade das verlernt, was die Naturwissenschaft ihn hätte lehren können: einer Sache gewahr werden, beobachten. Bedenklicher noch: statt zu wissen, was er sehen könnte, wenn er gelernt hätte hinzusehen, hat er leere Sätze bereit; und hier nun gar von einem andern viel selteneren, auch nicht angeschauten und also auch nicht verstandenen Ereignis her, der Mondfinsternis. Er hat es durch so genautes Lernen verlernt.

Gewiss also bedeutet dieses Kuriosum eine Bildungsfinsternis: ein leeres Gerede, eine Papierrolle, hat sich vor den Mond gehockt und statt eines Wissenssynthetische Torheit besichert. Sie verdeckt gerade die Wirklichkeit, aus welcher die Wahrheit hervorleuchten möchte. Um nämlich den wahren Grund der Sichelform zu erkennen,



auch dazu genügt ein Hinsehen, ein geduldiges allerdings. Ein Rat muss dem nachdenklich Hinblickenden dabei freilich gegeben werden: dass es nichts nützt, in den Mond allein zu starren, dass man ihn vielmehr, im Hinblick auf die Sonne betrachten muss. Denn auf diesen Gemiehblick – die Sonne-Mond-Konstellation als eine ‚Gestalt‘ zu sehen – wird der Einzelne von selbst kaum kommen; es sei denn, er wäre klüger als Heraklit gewesen ist (der dem Mond die Form eines breiten Nachens zudachte, der langsam seitlich schaukelt im Lauf des Monats). Durchschau er die Konstellation, so sieht er, allmählich, wie der Mond als eine dunkle Kugel im Licht der Sonne hängt, und zwar einer sehr weit schräg hinter dem Mond schwebenden riesigen Sonne. – Das ist ein großer Augenblick: die Himmelkuppel löst sich in Raum auf.

So würden ein oder zwei beharrliche Blicke genügen, richtete man sie nur auf die erstaunliche Wirklichkeit des Himmels selbst, die danach zu ver-

3. Kategoriale Bildung

langen scheint, sich uns zu enthüllen. Der persönliche Vollzug einer solchen einfachen Enthüllung, Entdeckung, ist es, ohne den naturwissenschaftliche Bildung nicht in Gang kommen kann.“
(Wagenschein 1982, S. 42f.; Hervorh. im Orig.)

Genaues Hinschauen, Staunen, Widersprüchen nachspüren, dem Augenschein misstrauen – Wagenschein lehrt uns, welche Tätigkeiten einen Bildungsprozess auszulösen vermögen: der nachdenkliche, forschende Blick auf die Phänomene, der am exemplarischen Beispiel grundlegende Erfahrungen und Einsichten aufschließen kann. In dem Beitrag „Rettet die Phänomene!“ (in: Wagenschein 1983, S. 135–153) hat Wagenschein die dafür erforderlichen geistigen Suchbewegungen genauer beschrieben.

3.3 „Sachanalyse“, Inhaltsstruktur und Primat der Didaktik

Ein wichtiger Teil der Didaktischen Analyse ist die Untersuchung der Struktur des Themas (bzw. bei Klafki: des Inhalts). Klafki lehnt den Begriff „Sachanalyse“ dafür ab: „Der ... in der Literatur bisweilen gebrauchte Begriff ‚Sachanalyse‘ trifft ... noch nicht das Wesentliche, ja er beschwört die Gefahr herauf, dass man darunter eine vorpädagogisch-fachwissenschaftliche Analyse versteht, diese direkt zur Grundlage des Unterrichts macht und damit die spezifisch pädagogische Aufgabe aus dem Blick verliert.“ (Klafki 1963 c, S. 129)

Deshalb stellt Klafki die dritte Frage der Didaktischen Analyse nach der „Struktur des Inhaltes“ von vornherein gezielt in den Zusammenhang pädagogischer Überlegungen: „Welches ist die Struktur des (durch die Fragen I und II in die spezifisch pädagogische Sicht gerückten) Inhaltes?“ (s. o., S. 205). Frage I ist die nach der Gegenwartsbedeutung, Frage II die nach der Zukunftsbedeutung des betreffenden Inhalts bzw. Themas.¹³ Dabei ist es wichtig, die Frage nach der Gegenwartsbedeutung sowohl im Blick auf die aktuellen subjektiven Bedürfnisse, Interessen und Erfahrungen der Schüler wie auch auf die pädagogisch begründbaren Lehrabsichten des Lehrers zu beziehen.

In Abbildung 7.3 von Seite 224 haben wir die Verknüpfung dieser Fragegrafschaft dargestellt:

¹³ Zusätzlich nannte Klafki verschiedentlich auch die Frage nach der exemplarischen Bedeutung als dritten Gesichtspunkt, der die Frage nach der Inhaltsstruktur in die pädagogische Sicht rücke (etwa 1963 c, S. 137).

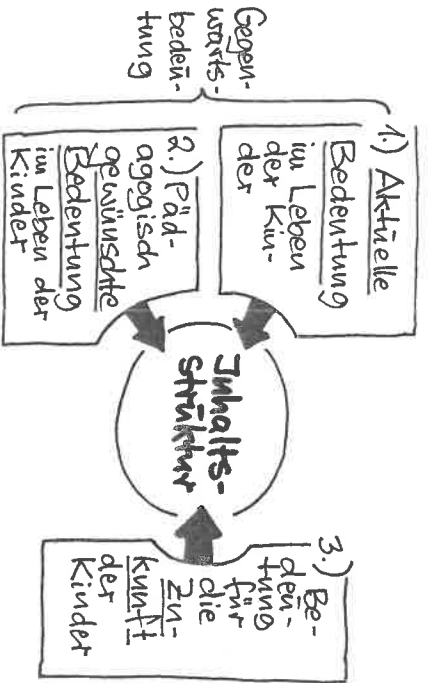


Abb. 7.3
Struktur des
Inhaltes

Ein Beispiel: Rad fahren

Das Thema „Rad fahren“ in der vierten Klasse der Grundschule hat aus „rein“ fachwissenschaftlicher Sicht eine ganze Reihe von Aspekten: technisch-physikalische Aspekte (Kraftübertragung und Drehmoment, Drehimpuls und Gleichgewicht, Stromerzeugung und -übertragung), biologische Aspekte (Halten des Gleichgewichts, Rolle und Arbeitsweise des Gleichgewichtsorgans), verkehrstechnische Aspekte (kommunale und regionale Erschließung von Fahrradwegen; Sicherung der Schulwege), usw.

Die Frage nach der Gegenwarts- und der Zukunftsbedeutung im Leben der Kinder rückt jedoch zum Teil ganz andere Aspekte in den Vordergrund:

(1) *aktuelle Bedeutung im Leben der Kinder*

- Vermutlich können fast alle Kinder dieser Altersstufe bereits Rad fahren. – Wie das Gleichgewichtsorgan dafür Sorge trägt, dass sie dabei nicht dauernd stürzen, interessiert wohl kaum eines der Kinder.
- Viel interessanter als Verkehrsregeln ist das schöne Gefühl, die Geschwindigkeit und den Fahrtwind zu spüren.
- Wer noch kein Fahrrad hat, wünscht sich vermutlich eines – ihn interessiert, wie er die Eltern dazu bringen kann, ihm eines zu beschaffen. Wer ein altes Gerät hat, träumt vom Mountainbike; wer ein Mountainbike hat, träumt vom Querfeldein-Fahren.
- Wer bisher noch nicht mit dem Rad zur Schule fahren durfte, möchte die Erlaubnis dazu endlich erkaufen.
- Mancher hat vielleicht einen kleineren oder größeren Unfall mit dem Fahrrad gehabt und ist deshalb ängstlich geworden.

3. Kategoriale Bildung

- Manche Kinder haben vielleicht auch Interesse an den technischen Aspekten des Fahrrads: Wie funktioniert ein Dynamo? Wieso „leuchtet“ der Reflektor nachts so stark, wenn er angestrahlt wird? Wie funktioniert die Gangschaltung?

(2) *pädagogische Bedeutung*

Aus der Sicht besorgter Eltern und der verantwortlichen Lehrer steht sicherlich ein ganz anderer Aspekt im Vordergrund, nämlich der der Verkehrssicherheit und der Verkehrserziehung. Andere Aspekte, zum Beispiel die Nutzung von Erfolgserlebnissen beim Radfahren für die Stärkung des Selbstwertgefühls einzelner Kinder, können hinzukommen.

(3) *Zukunftsbedeutung*

Und im Hinblick auf die Zukunft der Kinder ist das Radfahren nicht nur wegen der Sicherheit im Straßenverkehr ein bedeutungsvolles Thema, sondern auch zum Beispiel aus Gründen

- des Umweltschutzes (Vermeidung von Abgasen und Energieverbrauch),
- der Gesundheitsvorsorge (Vermeidung von Unfällen; Sich-für-Halten,
- der Übernahme von Verantwortung für das teure Rad,
- der Hilfe zur Selbsthilfe (Reparaturen selbst ausführen können).



Einige dieser Aspekte, die für den Unterricht in einer vierten Klasse mit großer Wahrscheinlichkeit bedeutsam sind, erschließen sich aus einer vorpädagogischen Sachanalyse gar nicht (etwa das Interesse von Kindern, die noch nicht mit dem Fahrrad zur Schule fahren dürfen, an Strategien für die Auseinandersetzung mit ihren Eltern oder der Aspekt der Gesundheitsvorsorge). Andere Aspekte, die aus der Sicht einer „reinen“ Sachanalyse zunächst als besonders wichtig erscheinen mögen, dürften für Kinder auf dieser Altersstufe eher unbedeutend oder ihrem Verständnis schwer zugänglich sein (etwa die Bedeutung des Drehmoments für die Erhaltung des Gleichgewichts).

Es geht also um anderes und um weit mehr als um die bloße Analyse der fachwissenschaftlichen Grundlagen des Themas: „Wer das Elementare und

Fundamentale für die Bildung finden will, der muss den suchenden Blick zugleich auf die Inhalte der jeweiligen geschichtlichen Wirklichkeit *und* auf den zu bildenden Menschen richten. Damit erweist sich eine verbreitete Auffassung als irrig, die Meinung nämlich, dass die Entscheidung darüber, was das Exemplarische, Typische, kurz: das Elementare sei, von den jeweiligen Fachwissenschaften aus gefällt oder aus ihnen ‚abgeleitet‘ werden müsse. ... Den Fachwissenschaften kommt für die Ermittlung des Pädagogisch-Elementaren und -Fundamentalen also nicht eine unmittelbar bestimmende, konstitutive, sondern nur eine regulative Funktion zu: d. h., sie müssen darüber wachen, dass das Elementare nicht im Widerspruch zu den wissenschaftlichen Ergebnissen bestimmt wird oder so, dass es den späteren Zugang zu speziellen Fragestellungen der Wissenschaften verbaut.“ (Klafki 1961 a, S. 129, Hervorh. im Orig.)

Die Fachwissenschaften haben also im Rahmen der Didaktischen Strukturierung keine *determinierende*, sondern „nur“ eine regulative Funktion, die sie erfüllen, indem sie helfen, die didaktischen Perspektiven auf das Thema fachlich korrekt zu formulieren. Die „Struktur des Inhalts“ zu klären heißt deshalb, didaktisch relevante und fruchtbare Fragen an das Thema zu stellen. Klafkis Strukturbegriff ist mithin ein didaktischer, kein fachwissenschaftlicher. Die Analyse der Inhaltsstruktur, die didaktische Analyse und die unterrichtsmethodische Vorbereitung sind immer schon miteinander verbunden und ergeben gemeinsam das, was wir in der Dritten Lektion „Didaktische Strukturierung“ genannt haben.

Soweit die Theoretiker: Und wie halten es Unterrichtspraktiker bei ihrer Unterrichtsvorbereitung mit der „Sachanalyse“ und der Didaktischen Analyse? Sie springen – scheinbar assoziativ – zwischen Sachfragen und Methodenüberlegungen, zwischen der Suche nach Beispielen und dem Wählen von Anschauungsmaterial, zwischen Befriedigungsstrategien für potenzielle Störenfriede und anderem mehr hin und her und wieder zurück. Dies heißt aber nicht, dass die Lehrerinnen und Lehrer unprofessionell arbeiten. Im Gegenteil! Wir haben in der Dritten Lektion (S. S. 96) erläutert, dass und warum dieses zirkuläre Denken einen Ausdruck ihrer Professionalität darstellt.

These 7.6: Keine Lehrerin und kein Lehrer untersucht die inhaltliche Struktur des Themas nur, um der wissenschaftlichen Wahrheit näher zu kommen. Diese Untersuchung erfolgt vielmehr immer schon im Horizont der zu lösenden pädagogischen Aufgaben.

Ähnlich unsinnig wie die Forderung nach der Ableitung der didaktischen Analyse aus der Sachanalyse ist die Forderung, zunächst die didaktische Analyse durchzuführen und dann daraus die methodischen Überlegungen abzuleiten.¹⁴ Häufig wird Wolfgang Klafki als Gewährsmann für diese Forderung angegeben. Begründet wird dies mit einem der bekanntesten Sätze der Bildungstheoretischen Didaktik, nämlich mit der These vom „Primat der Didaktik im engeren Sinn im Verhältnis zur Methodik“ (Klafki 1963 b, S. 86).¹⁵ Diese These besagt, dass Methoden nicht selbstständig existieren, sondern immer nur als Wege zu *bestimmten* Zielen. „Also: Man muss das Ziel kennen, um über den Weg entscheiden zu können“ (ebd.).

Als Beleg für eine zwingende Reihenfolge bei der Unterrichtsvorbereitung – erst die didaktische Analyse, dann die methodische Vorbereitung – taugt die These aber nicht, denn Klafki präzisiert sogleich: „Vor allem muss der Fehlschluss abgewiesen werden, als ließen sich Methoden aus didaktischen Überlegungen deduzieren. Zwar hat die Methodik an der Didaktik ihr Kriterium, aber sie ist nicht aus ihr ableitbar. ... Ist die Methodik auf die Didaktik *angewiesen*, um überhaupt begründet anfangen zu können, so ist die Didaktik auf die produktive Leistung der Methodik *verwiesen*, wenn es gilt, ihre Erkenntnisse aus dem Modus des theoretischen Vorentwurfs in das wirkliche Bildungsgeschehen zu übersetzen“ (ebd.). Wir folgern daraus:

These 7.7: Der Satz vom Primat der Didaktik ist eine Aussage über die *systematische* Überordnung der Didaktik i. e. S. über die Methodik. Er ist keine Anweisung, wie der Prozess der Unterrichtsvorbereitung zu strukturieren ist.

3.4 Und die unterrichtsmethodische Vorbereitung?

Sie haben bei der Lektüre dieser Lektion vielleicht schon bemerkt, dass im Wolfgang Klafkis Bildungstheorie die Frage nach dem Unterrichtsinhalt und -gehalt dominiert. Fragen der unterrichtsmethodischen Vorbereitung kommen dagegen kaum vor. Das liegt an Klafkis Arbeitsschwerpunkt: Er hat sich in mehreren Veröffentlichungen fast ausschließlich damit beschäftigt,

¹⁴ Diese Forderung wird in der Ausbildungsliteratur immer wieder erhoben, etwa bei Peterfen 1988, S. 58.

¹⁵ Klafki grenzt die Didaktik „im engeren Sinn“ von der Didaktik „im weiteren Sinn“ ab; nur letztere schließt nach Klafki das Nachdenken über die Unterrichtsmethodik ein.

tigt, die Didaktik im engeren Sinn zu entfalten (1957, 1963, 1977, 1985). Diese Beschränkung halten wir für problematisch. Die Didaktische Analyse fordert von Studierenden, Referendaren und Lehrern ein gerüttelt Maß an ziel- und inhaltsbezogenen Überlegungen, lässt sie aber bei der Frage der Phasierung des Unterrichts, bei der Auswahl der Sozialformen, bei der Medienwahl und dergleichen mehr weitgehend alleine. Hier hat Wolfgang Kramp anzuschließen versucht, der sich in enger Abstimmung mit Klafki mehrmals mit Fragen der konkreten Unterrichtsvorbereitung beschäftigte (Kramp 1961, 1962). Seine Beiträge zur Unterrichtsmethodik und Unterrichtsorganisation erzielten allerdings bei weitem nicht die Breitenwirkung der Schriften von Wolfgang Klafki.¹⁶



Wolfgang Kramp

4. Weiterentwicklung des Modells: Kritisch-konstruktive Didaktik

Der Bildungstheoretischen Didaktik hätte um 1970 kaum jemand noch ein langes Leben vorausgesagt – aber Totgesagte leben länger! Sie wurde damals vor allem mit folgenden Argumenten angegriffen:

- *Politisch-gesellschaftskritisch*: Wer aus der Studentenbewegung der Achtundsechziger kam, kritisierte dieses Modell als konservativ, orientiert am Bürgertum bzw. an der Mittelschicht und deren Ideologie, und politisch affirmativ. Mit einem Satz: Sie trage dazu bei, die herrschende Klassengesellschaft zu stabilisieren (vgl. Huiskens 1972). Den wirklich konservativen hingegen gingen die reformerischen Intentionen des Modells schon viel zu weit (vgl. Matthes 1992).
- *Wissenschaftlich*: Sie sei empirisch zu wenig abgesichert. Das „bildungsphilosophische Stratosphärendenken“ (Heimann 1976 b, S. 146) der Mehrzahl der Bildungstheoretiker lasse die Formulierung klarer Lernziele kaum zu.

¹⁶ Dazu fehlte diesen Beiträgen eine entfaltete Theorie der Methode und eine der Klafkisichen Didaktischen Analyse analoge theoretische und praktische Ausdifferenzierung der Sozial-, Handlungs- und Prozessstruktur (zu den Begriffen vgl. Dritte Lektion).

- *Unterrichtspraktisch*: Sie vernachlässige wegen der Orientierung am Primat der Didaktik die Unterrichtsmethodik, sie interpretiere die Wechselbeziehungen zwischen Zielen, Inhalten und Methoden unzulänglich und sie sei überhaupt praxisfern – eben eine „Feiertagsdidaktik“ (Meyer 1980, S. 181).

Wolfgang Klafki hat sich mit diesen Einwänden intensiv auseinandergesetzt und schließlich eine Neufassung seines didaktischen Modells vorgelegt: die Kritisch-konstruktive Didaktik.

- „Kritisch“ ist die Position, weil Klafki nun dem Unterricht grundlegende Zielstellungen aufgibt, die seinem aufklärerischen, humanistischen Menschenbild entsprechen, aber in der Gesellschaft insgesamt keineswegs erreicht sind:

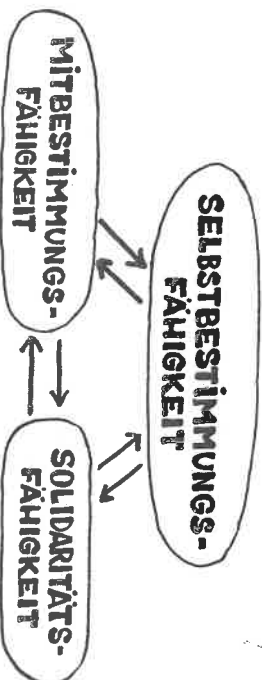


Abb. 7.4 Didaktische Zielstellungen

- „Konstruktiv“ (nicht: konstruktivistisch) ist die neue Position, weil Klafki sich nicht mehr damit zufrieden gibt, innerhalb der vorgegebenen institutionellen und curricularen Rahmenbedingungen Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung zu formulieren, sondern so etwas wie eine konkrete Utopie entwerfen will: „Vorgriffe der Theorie, Modellentwürfe für mögliche Praxis, begründete Konzepte für veränderte Praxis, für eine humanere und demokratischere Schule“ (Klafki 1985 b, S. 38). Die Didaktik müsse Möglichkeiten ermitteln, entwerfen und erproben, um solche Lehr- und Lern-Prozesse zu verwirklichen (ebd.: vgl. auch Klafki 1995, S. 10).

Seither arbeitet Wolfgang Klafki an der Einlösung dieses Anspruchs und seiner unterrichtspraktischen Konkretisierung, und zwar nicht nur in eigenen Schriften und in Publikationen, an denen er beteiligt ist (etwa Münzinger/Klafki 1995), sondern auch durch sein bildungspolitisches Engage-

ment (z. B. im Marburger Grundschulprojekt, in Gesamtschul-Initiativen, in Resolutionen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft). In den folgenden Abschnitten fassen wir die beibehaltenen Momente und die auffälligsten Neuerungen zusammen.

4.1 Bildung wird zum pädagogisch-politischen Auftrag

Drei schon von den Klassikern der Bildungstheorie herausgearbeitete Gesichtspunkte sind für ihn auch heute unverzichtbar:

1. Fundament des Bildungsbegriffs ist das Aufklärungspostulat (vgl. die Thesen 4.10 und 7.1).
2. Auch heute muss gelten: Allgemein ist Bildung erst dann, wenn sie allseitige (oder zumindest: vielseitige) Bildung für alle Menschen im Medium des Allgemeinen ist (vgl. S. 210).
3. Bildung ist keine Privatangelegenheit. Sie bezeichnet die Fähigkeit eines Menschen, in Auseinandersetzung mit der Welt selbstbestimmt und solidarisch zu denken, zu handeln und sich weiterzuentwickeln (vgl. Definition 7.1).

Nach wie vor sollen die Lehrerinnen und Lehrer bei der Unterrichtsvorbereitung eine didaktische Analyse durchführen, um den Bildungsgehalt des vorgesehenen Themas freizulegen. Aber nun sollen sie sich dabei nicht an den Vorgaben des Lehrplans orientieren, sondern am Maßstab der Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler.

Dieser Unterschied ist alles andere als nebensächlich. Hier wird nicht nur einfach Altes mit Neuem vermischt, sondern Klafki stellt das didaktische Modell auf eine neue Grundlage. Dadurch wird aus einer Didaktik, die sich politisch nicht festlegte und deshalb bildungsbürgerlich-konservativ interpretiert und vereinnahmt werden konnte, ein hochpolitisches, kritisches Programm. Denn Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität sind auch in unserer demokratisch verfassten Gesellschaft je und je gefährdeter, keineswegs automatisch gesicherte Güter: Didaktik hat als kritische Instanz auf der Basis bildungstheoretischer Argumentation eigenständig zu reflektieren, dass die schulische und gesellschaftliche Wirklichkeit das Erreichen der Ziele der Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit in vielfältiger Weise behindert. Sie soll dies nicht einfach hinnehmen; vielmehr müsse Didaktik auch untersuchen, welche Hemmnisse dem Lehren und Lernen im Sinn dieser Ziele entgegenstehen und aus welchen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen diese Hemmnisse resultieren

4. Kritisch-konstruktive Didaktik

(ebd.; vgl. auch Klafki 1995, S. 10). Klafkis Perspektive ist nun auch, die Lehrpläne und Rahmenrichtlinien im Sinn der allgemeinen Zielstellung zu beeinflussen und zu verändern. Der politischen Sprengkraft dieses Programms ist sich Klafki bewusst, und er betont sie noch: Ein Allgemeinbildungs-konzept für die Weiterentwicklung unseres Bildungswesens könne, so formuliert er, „nur als ein umfassender, zugleich pädagogischer und politischer Entwurf im Blick auf Notwendigkeiten, Probleme, Gefahren und Möglichkeiten unserer Gegenwart und der vorausehbaren Zukunft“ begründet werden (1995, S. 10).

These 7.8: Die kritisch-konstruktive Didaktik versteht sich als ein politisches Programm zur Demokratisierung von Bildung und Schule.

4.2 Schlüsselprobleme und vielseitige Interessen- und Fähigkeitenentwicklung

Wer ein solches politisches Programm entwirft, kann nicht bei Pauschalaussagen stehen bleiben, sondern muss konkret angeben, was mit den Zielen der Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit gemeint ist und wie sie erreicht werden sollen.

1. Dies tut Klafki, indem er zunächst „epochaltypische Schlüsselprobleme unserer kulturellen, gesellschaftlichen, politischen, individuellen Existenz“ benennt (1995, S. 12). Er versteht sie als Brennpunkte gegenwärtiger und zukünftiger gesellschaftlicher, nationaler und globaler Entwicklung. Die Themen von Allgemeinbildung werden also nicht mehr durch einen Bildungs-kanon im Sinne tradierter Bildungsgüter bestimmt (etwa: Goethes „Faust“, Bismarcks Sozialgesetzgebung, die Heisenbergsche Unschärferelation usw.), sondern durch grundlegende Probleme der Menschen und der Gesellschaft, die Klafki als typisch für unsere Epoche ansieht (vgl. den Katalog S. 225 f.).

2. Der Arbeit an Schlüsselproblemen stellt Klafki als „polare Ergänzung“ die *vielseitige Interessen- und Fähigkeitenentwicklung* gegenüber. Damit will er „Blickverengungen“ verhindern und die Entfaltung der „Mehrdimensionalität menschlicher Aktivität und Rezeptivität“ sichern. Problemorientiert soll deshalb nicht ausschließlich durch die Schlüsselprobleme bestimmt werden, sondern muss ein zum Teil obligatorisches „breites Angebot an weiteren Lernmöglichkeiten“ zur Verfügung stellen (1995, S. 13; 1996, S. 69).

3. Einen so akzentuierten Unterricht nennt Klafki *Problemlernunterricht* (1995, S. 13).¹⁷ Er soll zu grundlegenden *Einstellungen und Fähigkeiten* (bzw. Haltungen und Kompetenzen) führen, die über den Bereich des jeweils thematisierten Schlüsselproblems hinausreichen: Die Bereitschaft und Fähigkeit zu Kritik, zum Argumentieren, zur Empathie, zu vernetzendem Denken u. a. m. gehören dazu (Klafki 1996, S. 63).
4. Die derart entwickelten Einstellungen und Kompetenzen zielen auf die Befähigung zum *Handeln* gemäß den im Problemlernunterricht gewonnenen Erfahrungen und Einsichten (1996, S. 62, S. 65).

Schlüsselprobleme

1. Die *Friedensfrage* angesichts der Vernichtungspotenziale der ABC-Waffen (makrosoziologische, mikrosoziologische: massen- und gruppenpsychologische Ursachen; moralische Probleme).
2. Die *Problematik des Nationalitätsprinzips*, m. a. W.: Die Frage nach ‚Nationalität‘ und ‚Internationalität‘ bzw. nach Kulturspezifität und Interkulturalität.
3. Das *Umweltproblem*, d. h. die Frage nach Zerstörung oder Erhaltung der natürlichen Grundlagen menschlicher Existenz und damit nach der Verantwortbarkeit und Kontrollierbarkeit der wissenschaftlich-technologischen Entwicklung.
4. Das mit den zuvor genannten Aspekten eng verflochtene Problem der rapide wachsenden Weltbevölkerung.
5. 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 nichtbehinderten Menschen,
 - ... zwischen ausländischen Mitbürgerinnen und Mitbürgern und der einheimischen Bevölkerung
 - ... zwischen Menschen, die einen Arbeitsplatz haben, und denen, für die das nicht gilt ...
6. Das Verhältnis der so genannten entwickelten Industriegesellschaften zu den so genannten ‚Entwicklungsländern‘.

17 U. E. handelt es sich beim Problemlernunterricht um ein Unterrichtskonzept in dem auf Seite 299 definierten Sinn. Der Problemlernunterricht stellt also die vom Autor favorisierte unterrichtliche Konkretion der Kritischn-konstruktiven Didaktik dar. Weitere Konkretionen – auch von anderen Autoren – sind grundsätzlich denkbar.

7. Die *Gefahren und Möglichkeiten der neuen technischen Steuerungs- Informations- und Kommunikationsmedien* im Hinblick auf die Weiterentwicklung des Produktionssystems, der Arbeitsteilung oder aber ihrer schrittweisen Reduktion, ...
8. Die *menschliche Sexualität* und das *Verhältnis der Geschlechter zueinander* bzw. *gleichgeschlechtliche Beziehungen* in der Spannung zwischen individuellem Glücksanspruch und zwischenmenschlicher Verantwortung.

Diese Beispiele sind kein vollständiger Katalog der heute relevanten Schlüsselprobleme, aber sie sind keineswegs in beliebiger Zahl erweiterbar.“

(Klafki 1995, S. 12; Hervorh. im Orig.)

Mit dem Konzept der Schlüsselprobleme entwirft Klafki eine eigenständige und kreative Antwort auf das Problem des Gegensatzes zwischen materialen und formalen Bildungstheorien:

- *Schlüsselprobleme* bestimmen weder einen Inhaltskanon noch allgemeine, von Inhalten abgelöste Kompetenzen, sondern stehen *zwischen* materialen und formalen bildungstheoretischen Aspekten und greifen auf beide hinüber: Zu Problemen werden sie nur an *bestimmten* Inhalten, und ihre Lösung erfordert den Erwerb *bestimmter* Kompetenzen.¹⁸ Das Konzept des Problemlernunterrichts löst deshalb u. E. auf der theoretischen Ebene ein, was wir in These 7.3 gefordert haben, nämlich die Verflechtung von materialen, formalen und prozessorientierten Bildungstheorien (s. S. 216).

■ *Schlüsselprobleme* benennen grundlegende Probleme der Menschen und der Gesellschaft in einer bestimmten Epoche als konkreten, für den Unterricht verbindlichen Rahmen. Innerhalb dieses Rahmens werden die Entscheidungen über die Themen, Gegenstände und Verfahren in die Hände der Lehrer und Schüler gelegt (vgl. Klafki 1985 b, S. 77). Dies entspricht zugleich den grundlegenden Zielen der Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit und erfordert die Weiterentwicklung der Schulen zu „lernenden Organisationen“ (s. S. 239).

18 Deshalb dürfen Schlüsselprobleme weder mit Schlüsselthemen verwechselt werden (denn solche legen die zu bearbeitenden Themen und Inhalte normativ fest) noch mit Schlüsselqualifikationen (denn solche legen die zu erwerbenden Kompetenzen normativ fest).

Die Entscheidung darüber, *welche* Schlüsselprobleme als epochaltypisch zu betrachten sind, erfordert einen Konsens nicht nur der Lehrer und Schüler, sondern auch der wichtigsten gesellschaftlichen Interessengruppen – ein Konsens, der „diskursiv – zum Beispiel in neu zu beauftragenden Curriculumkommissionen – erarbeitet werden kann“ (Klafki 1996, S. 61).

Schlüsselprobleme stehen nicht ein für alle Mal fest. Sie *wandeln sich* im historischen Prozess; ihre gesellschaftliche Bewertung verändert sich. Die acht oben genannten Schlüsselprobleme sind deshalb nur *eine* mögliche und plausible Vorschlagsliste, die in jeder neuen historischen Situation neuer Ergänzungen bedarf. Klafki hat in anderen Veröffentlichungen das eine Mal achtzehn (1985 a, S. 21), das andere Mal fünf Probleme genannt (1996, S. 56–60).¹⁹ Das ist kein Zeichen mangelnder theoretischer Konsistenz, sondern Ausdruck der Offenheit des Konzepts.

Klafkis Neuansatz hat viel Aufmerksamkeit gefunden. Die Rezeption wurde aber oft auf zwei Teilaspekte reduziert: auf das „Perspektivenschema zur Unterrichtsplanung“, das wir in Abschnitt 4.3 dieser Lektion vorstellen werden, und auf die Liste der Schlüsselprobleme (s. o.). Damit wird man jedoch dem umfassenden bildungspolitischen und unterrichtspraktischen Anspruch dieses Unterrichtskonzepts nicht gerecht. Mit der folgenden Darstellung (Abbildung 7.5) wollen wir diese Reduktion vermeiden und die didaktischen Zusammenhänge zusammenfassend darstellen, in die Klafki das Konzept der Schlüsselprobleme im Unterricht einbettet.²⁰

Klafki hat, wenn wir recht sehen, die im Schema 7.5 genannten Teilaspekte noch nicht zu einem Gesamtkonzept „aus einem Guss“ ausgearbeitet. Es gibt viele „lose Enden“, die Klafki bisher nicht systematisch miteinander verknüpft hat, sodass die Lektüre Fragen offen lässt. Dennoch halten wir das Konzept für einen theoretisch gelungenen Wurf.

Die Verwirklichung von Problemunterricht ist nicht nur eine Frage der Themen und Kompetenzen, der Unterricht muss auch methodisch gelingen. Klafki sieht dies deutlicher als früher und schreibt: „Im Lehr-Lern-Prozess müssen die Prinzipien der Selbstbestimmung, der Mitbestimmung und der

19 Wir können diesen Variationen hier nicht im Einzelnen nachgehen. Ausführliche Erläuterungen zu den oben aufgelisteten acht Problemen gibt Klafki 1995 (S. 1.12) und z. T. 1996 (S. 56–60).

20 Wir haben Abbildung 7.5 auf der Basis folgender Publikationen entwickelt: Klafki 1985 a, 1995 u. 1996.

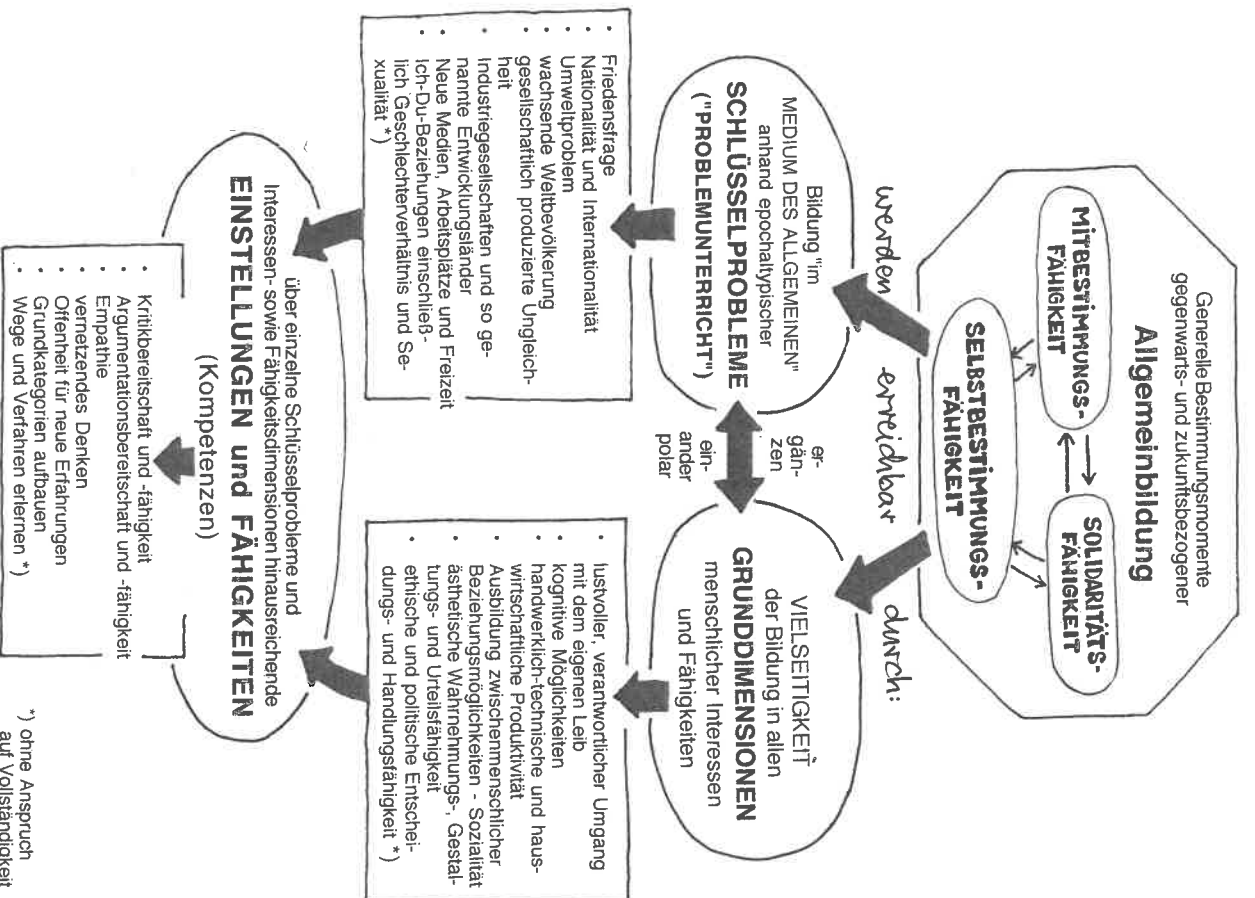


Abb. 7.5 Problemunterricht

*) ohne Anspruch auf Vollständigkeit

Solidarität in einer Folge wachsender Schwierigkeitsgrade, wachsenden Anspruchs verwirklicht werden: in der Form der Mißplanung des Unterrichts bzw. einzelner Unterrichtsphasen durch die Schüler, durch Unterrichtskritik zusammen mit den Schülern, durch ‚Unterricht über Unterricht‘. Das sind Elemente dessen, was heute unter den Stichworten ‚offener‘, ‚schülerorientierter‘ bzw. ‚schülerorientierter‘ Unterricht oder unter dem Motto ‚Lehrer und Schüler machen Unterricht‘ erfreulich intensiv diskutiert wird.“ (Klafki 1985 b, S. 77)

4.3 Perspektivenschema zur Unterrichtsplanung

Als Leitfaden zur Vorbereitung des Unterrichts schlägt Klafki in der Kritisches-konstruktiven Didaktik – analog zu den fünf Fragen der Didaktischen Analyse aus den 1960er-Jahren – einen Katalog von sieben Aspekten vor, den er zum „(Vorläufigen) Perspektivenschema zur Unterrichtsplanung“ zusammenfasst und um eine Bedingungsanalyse ergänzt (1985 e, S. 215):

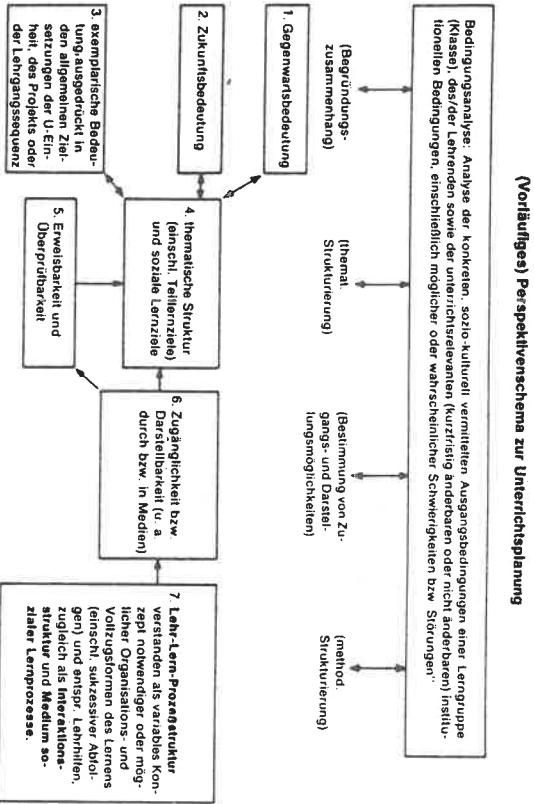


Abb. 7.6 Perspektivenschema zur Unterrichtsplanung (aus: Klafki 1985 e, S. 215)

Darin werden die fünf Fragen der Didaktischen Analyse beibehalten (im Perspektivenschema: Felder 1 bis 4 und Feld 6), zugleich aber eingebettet in den Zusammenhang anderer für die Unterrichtsvorbereitung wichtiger Fragen: Bedingungsanalyse, Unterrichtsmethoden („Lehr-Lern-Prozess-

4. Kritisches-konstruktive Didaktik

struktur“) und Feststellung des Lernerfolgs („Erweisbarkeit und Überprüfbarkeit“).

Ziel der didaktischen Analyse anhand des neuen Perspektivenschemas soll es sein, den Bildungswert der den Schülern abverlangten Arbeit im Hinblick auf deren *Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit* zu ermitteln. Es fällt uns allerdings schwer, die didaktischen Perspektiven des Problemunterrichts im Perspektivenschema wiederzufinden. Einzig das Prinzip des Exemplarischen wird genannt. Die anderen Grundkategorien des Problemunterrichts tauchen nicht auf (s. Abb. 7.5). Das heißt: Klafki stellt keinen systematischen Zusammenhang zwischen dem Problemunterricht und der Unterrichtsplanung her. Wir bedauern dies, weil dadurch Möglichkeiten verspielt werden, den alltäglichen Unterricht in der Schule in Richtung auf „Problemunterricht“ weiterzuentwickeln. Darin liegt, so meinen wir, eine wesentliche Ursache dafür, dass das Modell der Kritisches-konstruktiven Didaktik bisher nur hier und dort, aber keinesfalls flächendeckend Eingang in die Praxis der Lehrerbildung und schon gar nicht in den schulischen Alltag gefunden hat. Eine Neufassung des Perspektivenschemas erschiene uns deshalb als sinnvoll.

These 7.9: Der systematische Zusammenhang von Bildungszielen, Schlüsselproblemen und Perspektivenschema zur Unterrichtsvorbereitung bedarf dringend einer didaktisch und methodisch fantasievollen unterrichtspraktischen Entfaltung.

Unterrichtsbeispiele, die Aufschluss über die konkrete Anlage und Prozessstruktur des Problemunterrichts geben könnten, sind uns bisher nicht bekannt. Eine umfangreiche Sammlung mit Vorhabenbeschreibungen aus naturwissenschaftlichen Fächern, die sich mit Schlüsselproblemen beschäftigen, haben Münzinger und Klafki 1995 vorgelegt. Jedoch werden darin die sehr interessanten und gelungenen Projekte nur so allgemein beschrieben, dass der in These 7.9 geforderte systematische Zusammenhang mit den Bildungszielen ebenso diffus bleibt wie die konkrete Anwendung des Perspektivenschemas bei der Unterrichtsvorbereitung.

4.4 Noch einmal: ... und die unterrichtsmethodische Vorbereitung?

Das unterrichtsmethodische Defizit der Bildungstheoretischen Didaktik (s. o.) hat Wolfgang Klafki auch in der Kritisches-konstruktiven Didaktik nicht grundsätzlich behoben. Zwar ergänzte er nun im Perspektivenschema den

Punkt „Erweisbarkeit und Überprüfbarkeit“, grenzte sich aber dann nur kritisch von behavioristischen Lernvorstellungen ab, in denen das Lernen auf eindeutig messbare, „operationalisierte“ Verhaltensänderungen reduziert wird. Seine eigene, positive Beschreibung reicht über die Formulierung der folgenden Frage nicht hinaus: „Gelingt es, einleuchtende Symptomle zu benennen, angesichts derer die Vermutung berechtigt ist, dass Schüler einen Fortschritt in dieser oder jener Richtung haben machen können?“ (Klafki 1996, S. 281). Deshalb meinen wir: Klafki hat die unterrichtsmethodische Vorbereitung auch in der Kritisch-konstruktiven Didaktik nicht ausreichend systematisch und unterrichtspraktisch durchdacht. Das finden wir schade, weil es die Durchsetzung der Kritisch-konstruktiven Didaktik in der Schulwirklichkeit behindert.

These 7.10: In der Bildungstheoretischen und Kritisch-konstruktiven Didaktik wurde die Methodik nicht ausreichend entfaltet. Deshalb bleibt die Verbindung zwischen den differenziert ausgearbeiteten Bildungszielen und der Umsetzung in die Unterrichtspraxis abstrakt.

Das ist auch deshalb schade, weil er in zahlreichen Veröffentlichungen immer wieder bewiesen hat, dass er zu Unterrichtsmethoden viel zu sagen hat (vgl. als eines von vielen Beispielen etwa 1985 d).

4.5 Schultheoretische Rahmung

Das Konzept des Problemunterrichts hat eine Reihe schulorganisatorischer Konsequenzen, die Wolfgang Klafki in seinen Veröffentlichungen deutlich anspricht (Klafki 1995, S. 11 f.):

- Wenn „Bildung für alle“ die übergeordnete Maxime ist, dann folgt daraus zwingend, dass selektive, trennende Momente der Schulstruktur so weit wie möglich abgebaut werden müssen. Anders formuliert: Klafki ist weiterhin Verfechter des Gesamtschulgedankens und Befürworter der Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in die Regelschulen.
- Wenn die Schüler möglichst vielseitig gebildet werden sollen, erfordert dies ein thematisch breites und stärker individualisiertes Unterrichtsangebot. Deshalb fordert er mehr innere Differenzierung in allen Schulformen.
- Wenn Schlüsselprobleme im Mittelpunkt des Unterrichts stehen, so legt dies nahe, Unterricht epochal oder als Projekt zu gestalten und die strengen Abschottungen zwischen den Fächern zu lockern.

4. Kritisch-konstruktive Didaktik

- Wenn projektförmig gearbeitet und wenn die Fächergrenzen gelockert werden sollen, so liegt es nahe, in Lehrer- und Schülerteams zu arbeiten.
- Lehrerteams werden nur dann dauerhaft erfolgreich sein, wenn sie über wesentliche Aspekte der Unterrichtsorganisation selbst entscheiden können. Dies legt eine erweiterte Schulleitung²¹ nahe.

Die wenigen Wenn-dann-Sätze belegen, dass das, was in der bundesweit geführten Schulentwicklungsdebatte seit Jahren aufgrund schultheoretischer Überlegungen gefordert wird, auch aus didaktischen Gründen notwendig ist:

These 7.11: Das Konzept des Problemunterrichts ist nur dann zu realisieren, wenn sich die daran arbeitenden Kollegen, Schüler und Eltern als *Lernende Schule* verstehen.²²

4.6 Abschließende Einschätzung

Die Entscheidung Klafkis, das neue Modell der Kritisch-konstruktiven Didaktik als Problemunterricht zu konkretisieren, ist für das gesamte Modell folgenreich:

- Die politische Dimension der grundlegenden Bildungsziele (s. o.) wird durch Benennung konkreter Problemfelder noch deutlicher hervorgehoben. Sie erfordern die Erarbeitung eines gesellschaftlichen Konsenses über die Bewertung der Wichtigkeit existentieller, epochaltypischer Schlüsselprobleme. Wohlgemerkt: Es geht dabei nicht um einen Konsens über die „richtige“ Lösung eines Schlüsselproblems, sondern lediglich um einen Konsens über die zentrale Bedeutung eines solchen Problems. Wolfgang Klafki
- Die politische Dimension zeigt sich auch für den Einzelnen: Sich zum Beispiel mit der Ausgrenzung HIV-Infizierter in unserer Gesellschaft oder mit den medizinischen und gesellschaftlichen Ursachen der weiterhin



Wolfgang Klafki

²¹ Damit ist gemeint, dass nicht nur die Funktionsstelleninhaber, sondern alle Kollegen, die de facto Schulleitungs- und Schulentwicklungsaufgaben wahrnehmen, zur Schulleitung gerechnet werden.

²² vgl. Schratz/Steiner-Löffler 1998; vgl. auch Hans-Günter Rolffs Konzeption der „Problemlöseschule“ (Rolff 1993)

ungebremsten Ausbreitung von HIV in einigen Staaten Afrikas zu beschäftigen, zwingt uns, Position zu beziehen.

- Das Konzept der Schlüsselprobleme stellt die traditionellen Grenzen der Schulfächer, und mehr noch, die Lernort-Monopole der Schule in Frage: Keines der genannten Schlüsselprobleme lässt sich in ein Schulfach pressen und im 45-Minuten-Takt behandeln.
- Schlüsselprobleme lassen sich nicht ein für alle Mal in einen Unterrichtsentwurf gießen, sondern müssen immer wieder neu auf ihren möglichen Beitrag zur Allgemeinbildung hin durchdacht werden, weil sich die Problemstellungen selbst von Mal zu Mal ebenso verändern wie die Fragen, die die Kinder und Jugendlichen an sie haben.
- Problemunterricht erzwingt ein hohes Maß an unterrichtsmethodischer Fantasie: Er zielt auf das Engagement und die bewusste politische Beteiligung der heranwachsenden Generation im Umgang mit unseren Gegenwarts- und Zukunftsproblemen, und dies ist nur zu erreichen durch ein hohes Maß der Beteiligung der Schülerinnen und Schüler an der Planung, Gestaltung und Auswertung des Unterrichts.
- Problemunterricht stellt hohe Ansprüche an die Lehrerinnen und Lehrer: Sie müssen selbstbewusst und selbstständig immer wieder neue Problemlösungen erarbeiten. Weil es keine Rezepte für die zu lösenden Probleme gibt, kann Problemunterricht nur von Lehrern gestaltet werden, die autonom handeln können und wollen, die sich der Widersprüchlichkeit der Ziele von Schule und Unterricht bewusst sind und die in der Lage sind, diese Widersprüche im Interesse der Schülerinnen und Schüler mit diesen gemeinsam zu bearbeiten. Insofern liefert sein Konzept eine implizite Bestätigung der neueren Professionalisierungsforschung (s. o., S. 165–170).
- Problemunterricht stellt auch hohe Ansprüche an die Schülerinnen und Schüler: Sie müssen sich auf die Widersprüche dieser Welt einlassen. Eine Flucht in postmoderne Beliebigkeiten oder gar in die „Späßgesellschaft“ lässt dieser Ansatz nicht zu.

Es ist nicht damit zu rechnen, dass Klafkis Programm zügig im Schulalltag bundesdeutscher Schulen verwirklicht werden wird. Aber dies spricht nicht gegen das Modell. Eine Pädagogik, die keine konkrete Utopie entwirft, sondern sich mit dem sicher Erreichbaren bescheidet, verfehlt die alte bildungstheoretische Erkenntnis, dass Bildung nur als „Vorwegnahme“ einer besseren zukünftigen Lebensform gelingen kann (vgl. Weniger 1952, S. 66).