



Leseprobe aus: Köker/Störtländer (Hrsg.), Kritische und konstruktive Anschlüsse
an das Werk Wolfgang Klafkis, ISBN 978-3-7799-4505-5 © 2017 Beltz Verlag, Weinheim Basel
<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-4505-5>

Inhalt

Vorwort	7
Wolfgang Klafki – Lehrerbildung, Allgemeine Didaktik, Schultheorie <i>Ewald Terhart</i>	13
Das Problem der Methodik in der Allgemeinen Didaktik Zur Konsistenz der Argumentation in Wolfgang Klafkis Publikationen <i>Karl-Heinz Arnold</i>	33
Inklusiver Unterricht Bildungshistorische und bildungstheoretische Begründungen <i>Simone Seitz</i>	52
Vom „Dimensionen, und Kriterienraster zur Inneren Differenzierung“ zur „Individualisierung im Medium des Allgemeinen“ Versuch einer aktualisierten Interpretation im Rahmen der kritisch, konstruktiven Didaktik Wolfgang Klafkis <i>Susanne Lin-Klitzing</i>	67
Kritische Theorie oder kommunikative Rationalität? Zur Rezeption von Habermas’ Gesellschaftstheorie in der kritisch, konstruktiven Didaktik und in der dialogischen Didaktik <i>Roger Hofer</i>	87
Kulturhistorische Didaktik Zwischen Bildungstheorie und Lernpsychologien? <i>Hartmut Giest</i>	104
Klafkis Allgemeinbildungstheorie – lehrplantheoretisch gedeutet <i>Daniel Scholl und Wilfried Plöger</i>	122

SchülerInnen nur als „Störgröße?“

Vermeintliche und reale Defizite der bildungstheoretischen bzw. kritisch,
konstruktiven Didaktik und ihre aktuelle Bedeutung

Barbara Koch-Priewe

138

Die Rezeption des Werks von Wolfgang Klafki in der dänischen
LehrerInnenbildung

Historische und systematische Anknüpfungen

Stefan Ting Graf

157

Zur internationalen Rezeption der Veröffentlichungen Wolfgang Klafkis

Hilbert Meyer und Meinert A. Meyer

180

Autorinnen und Autoren

210

Vorwort

„Ist der noch aktuell, der ist ja schon von 1958?“ Lehrende in der LehrerInnenbildung, die Seminare zur Allgemeinen Didaktik anbieten, kennen solche oder ähnliche Äußerungen der Studierenden, die ihrer Skepsis Ausdruck verleihen, wenn sie die zu diesem Zeitpunkt von Wolfgang Klafki veröffentlichte „Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung“ als Seminarlektüre erhalten.

Der vorliegende Band nimmt diese Frage auf und als Anlass, darüber zu reflektieren, welche Bedeutung die Werke Klafkis jahrzehntelang für die LehrerInnenbildung hatten, welche sie heute haben und in welchem Verhältnis seine geradezu klassischen Texte zu modernen Weiterentwicklungen didaktischer Theorien stehen.¹ Vorauszuschicken ist, dass Wolfgang Klafki (1927–2016) als Nestor des Fachs Pädagogik und als Begründer der kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft seit mehr als fünfzig Jahren nicht nur zur Theorieentwicklung in der Erziehungswissenschaft, sondern auch zur methodischen Fundierung sowie zur akademischen Ausdifferenzierung der Disziplin entscheidend beigetragen hat. Er gehörte zu den wenigen wichtigen Repräsentanten des Fachs, die seit Ende des zweiten Weltkriegs maßgeblich an den theoretischen Paradigmenwechseln in der Erziehungswissenschaft beteiligt waren.

Wolfgang Klafki war in allen Diskursen des nachkriegsdeutschen Bildungswesens prominent vertreten. Die von Stübiger und Kinsella (2014) bereitgestellte Bibliografie Klafkis liefert davon ein eindrucksvolles Zeugnis. Hier wird anhand der über 400 Publikationen, Neuauflagen und internationalen Übersetzungen zentraler Veröffentlichungen die Bandbreite der Themen deutlich, mit denen sich Klafki Zeit seines Wirkens beschäftigt hat: Allgemeine Didaktik, Schultheorie, Schulreform, Bildungstheorie, Wissenschaftstheorie sind die Bereiche der modernen Erziehungswissenschaft, die

1 Der Band dokumentiert die Beiträge und Diskussionen einer Tagung, die am 31. Januar 2015 unter dem Titel „Zur Relevanz von Bildungstheorie und kritisch-konstruktiver Didaktik für die Professionalität von LehrerInnen“ im Zentrum für interdisziplinäre Forschung (ZiF) an der Universität Bielefeld stattfand.

Klafki – neben seinem bildungspolitischen Engagement – in unterschiedlichem Ausmaß mitgestaltet bzw. bis heute maßgeblich geprägt hat.

Der nachhaltige Einfluss der bildungstheoretischen und kritisch-konstruktiven Didaktik auf Schule und LehrerInnenbildung ist nicht nur an Präambeln von Richtlinien und Lehrplänen aller Fächer und Klassenstufen in vielen Bundesländern erkennbar. Alle Lehrbücher zur Allgemeinen Didaktik – die zum Teil seit Jahrzehnten in hohen Auflagen erscheinen und somit als Klassiker bzw. Standardwerke gelten können – setzen sich intensiv mit der Bildungstheorie Klafkis auseinander oder nehmen ihren Ausgang in der bildungstheoretischen und kritisch-konstruktiven Didaktik (vgl. exemplarisch Blankertz 1969; Jank/Meyer 1991; Peterßen 2001; Porsch 2016).

Der vorliegende Band ist nicht der erste seiner Art, der sich der Auseinandersetzung mit und der Fortsetzung von Klafkis Werk widmet, sondern er reiht sich in eine Jahrzehnte andauernde Rezeption ein. Diese dokumentiert sich vor allem in den seit 40 Jahren erscheinenden Festschriften, die sich fortgesetzt mit allen Aspekten von Klafkis Werk auseinander setzen (vgl. etwa Hendricks/Stübiger, 1977; Braun/Wunder 1987; Hendricks et al. 1997; Koch-Priewe/Arnold/Stübiger, 2007).

Die AutorInnen des vorliegenden Bandes nehmen die eingangs gestellte Frage nach der Aktualität seiner theoretischen Arbeiten für die LehrerInnenbildung wieder auf, und sie tun dies in Zeiten der Umbrüche in der Hochschulentwicklung, in der die Qualität der Lehrerbildung offensiv hinterfragt wird, in denen auch angehende LehrerInnen an ihren Kompetenzen gemessen werden und in der die empfundene Kluft zwischen ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘ durch Verzahnungen der Ausbildungsphasen überwunden werden soll. Sie verharren dabei in keiner Retrospektive sondern unternehmen kritische und konstruktive Anschlüsse an das Werk Wolfgang Klafkis: Es werden werkimmanente Fragen, d. h. Fragen nach der Auslegung einzelner Sachverhalte bei Klafki beantwortet und Missverständnisse aufgegriffen, es werden hoch aktuelle Bezüge hergestellt, beeindruckende Weiterführungsmöglichkeiten des Werkes auf Unterrichtsebene ausgelotet und (didaktische) Anschlüsse an das Werk offengelegt. Schließlich wird durch die Beiträge deutlich, dass Klafki nicht nur die pädagogische, sondern auch die bildungspolitische Diskussion und die LehrerInnenbildung in Deutschland und teilweise auch im Ausland maßgeblich beeinflusst hat und es noch tut.

Ewald Terhart beschäftigt sich in seinem Beitrag mit der Rolle von Klafkis Werk in und für die Lehrerbildung. So kann er zunächst eine Diskrepanz zwischen dem Umfang von Klafkis expliziten Arbeiten zur Lehrerbildung und der Bedeutung seiner Theorien in der Lehrerbildung heraus-

beiten, indem er die tiefen Spuren von Klafki in der Allgemeinen Didaktik, in der Schulpädagogik, in der Bildungspolitik und in der Erziehungswissenschaft nachzeichnet und zeitgeschichtlich rahmt. Die aktuelle Bedeutsamkeit dieses Schaffens ergibt sich für Terhart erst auf den zweiten Blick, wenn man die aktuellen bildungspolitischen Entwicklungen hinterfragt und auf die pädagogischen Grundfragen zurückwirft.

Karl-Heinz Arnold thematisiert die im pädagogischen Diskurs schon sehr lange problematisierte Beziehung zwischen Didaktik und Methodik. Er klärt mit einer scharfen Analyse die Bedeutung beider Konstrukte in den Darstellungen Klafkis und in deren z. T. missverständlicher Rezeption, um auf dieser Grundlage Kategorien für eine Klassifikation von Methoden und damit zur Erhellung eines vermeintlich blinden Flecks in Klafkis Werk zu entwickeln.

Simone Seitz deckt die bildungshistorischen und bildungstheoretischen Wurzeln des aktuell brisanten Themas *Inklusion* auf, indem sie zunächst die Entwicklungen und Verschiebungen von Exklusion und Segregation im deutschen Schulsystem in einem historischen Überblick nachvollzieht, die Implikationen für die Professionalisierung von Lehrkräften herausstellt, um dann unter Verweis auf die Ergebnisse einer aktuellen Studie die Bedeutung von Inklusion bzw. der Rekontextualisierung von Inklusion für den Unterricht und alle daran beteiligten AkteurInnen zu analysieren.

Susanne Lin-Klitzing greift in ihrem Beitrag das seit den 1970er Jahren vielerorts zitierte und auch verwendete Dimensionen, und Kriterienraster zur inneren Differenzierung von Klafki und Stöcker auf. In dem Versuch einer Weiterentwicklung des Rasters arbeitet sie zwei wesentliche Gesichtspunkte heraus: Wie verändert sich innere Differenzierung, wenn Individualisierung durch Unterrichtsöffnung unterstützt wird und wie wäre Partizipation im Medium des Allgemeinen zu denken? Beide Aspekte sind bisher in theoretischer Sicht noch nicht hinreichend bewältigt worden und ihre praktische Umsetzung zöge auch eine Reihe bildungspolitischer Implikationen nach sich.

Roger Hofer setzt sich mit der Rezeption der Habermas'schen Gesellschaftstheorie in der kritisch-konstruktiven Didaktik und der dialogischen Didaktik nach Gallin und Ruf auseinander. In seiner Argumentationsfolge zeigt er zunächst, dass Klafki eine entscheidende Veränderung in Habermas' Interpretation des Kritikbegriffes (die Wende zur „kommunikativen Rationalität“ und ein damit einhergehendes verändertes Verständnis des Diskursbegriffes) nicht mitträgt, was bei Klafki in gewisser Weise zu Inkonsistenzen in der normativen Fundierung der kritisch-konstruktiven Didaktik führt. Hier eröffnet das Kommunikationsverständnis der dialogischen

Didaktik neue Möglichkeiten, da sie ihre normative Basis im Sinne des aktualisierten Diskursbegriffes stärker als kommunikativ erarbeitete Praxis versteht.

Hartmut Giest betrachtet die Klafki'sche Bildungstheorie aus der Perspektive der lernpsychologisch ausgerichteten Kulturhistorischen Didaktik. Nach einer ausführlichen und durch konkrete Beispiele angereicherten Einführung in die Genese, die Prämissen und die Argumentationsformen der Kulturhistorischen Theorie wendet sich der Autor auf der Ebene der didaktischen Analyse dem Vergleich beider Ansätze zu. Aus Sicht der Kulturhistorischen Herangehensweise wird der Lernweg vom Abstrakten zum Konkreten befürwortet: Hierdurch kann bestimmt werden, durch welche Arten von begrifflich geleiteten Tätigkeiten Gegenstände so erschlossen werden können, dass das lernende Subjekt für diese Gegenstände erschlossen ist. Es wird so der Ansatz der kategorialen Bildung aufgegriffen, jedoch in Form einer kooperativen Lehr-, Lernplanung (durch Lehrende und Lernende) kulturhistorisch gerahmt.

Daniel Scholl und **Wilfried Plöger** deuten Klafkis Allgemeinbildungstheorie mit Erich Weniger lehrplantheoretisch und schließen so – einem Hinweis Klafkis folgend – eine Lücke, die durch die gängige bildungstheoretische Rezeption entstanden ist. Hierzu führen sie zunächst in sieben Schritten in die Lehrplantheorie Wenigers ein; in sieben weiteren Schritten komprimieren sie die für die Analyse wesentlichen Merkmale des bildungstheoretischen Ansatzes, um sie dann systematisch in einer ausführlichen Synopse zusammenzuführen. Die Autoren kommen zu dem Schluss, dass eine bildungstheoretisch konkretisierte Lehrplantheorie, so wie sie sich in der schulischen bzw. curricularen Rezeption Klafkis bei Klafki selbst bereits angedeutet hat, auch Einfluss auf die zukünftige Gestaltung von Lehrplänen nehmen könnte.

Barbara Koch-Priewe befasst sich mit der Frage des Subjektes in der kategorialen Bildung und der kritisch-konstruktiven Didaktik, indem sie die gelegentlich vorgetragene Unterstellung aufgreift, dass in Klafkis Unterrichtsplanungsmodellen SchülerInnen nur als „Störgrößen“ vorkämen. Hierfür arbeitet sie zunächst explizite und implizite Aussagen im Werk Klafkis zur Rolle der SchülerInnen heraus, identifiziert in den fünf Leitfragen der klassischen Didaktischen Analyse in der Tat eine Leerstelle und greift sodann Veröffentlichungen aus den 1970er/1980er Jahren und auf die erst kürzlich veröffentlichte zweite Staatsexamensarbeit Klafkis aus dem Jahr 1952 zurück, um diese Einwände argumentativ zu entkräften. Schließlich wendet sie sich erneut der Didaktischen Analyse zu und skizziert eine zusätzliche Leitfrage, mit deren Hilfe die Unterrichtsplanung systematischer

und expliziter gemeinsam mit den SchülerInnen auf ihr kategoriales Selbst, und Weltverhältnis bezogen werden könnte.

Stefan Ting Graf arbeitet die Rezeption des Oeuvres von Klafki in Dänemark sowohl ideengeschichtlich als auch in ihrer bildungspolitischen Wirksamkeit auf. Dabei identifiziert er vier unterschiedliche Phasen mit ihren jeweils spezifischen Rezeptionsweisen und daraus resultierenden Wirkungen in wissenschaftliche und politische Diskurse hinein. Neben den Impulsen, die von den Werken Klafkis oder Variationen bzw. Teilübersetzungen und Tradierungen ausgegangen sind, erhält man durch Stefan Ting Grafs Beitrag zudem einen erhellenden Einblick in die Entwicklung des dänischen (LehrerInnen,)Bildungssystems, das einige bemerkenswerte Parallelen, aber auch substantielle Unterschiede zum deutschen föderalen System aufweist.

Auch **Hilbert Meyer** und **Meinert Meyer** schauen auf die Rezeption von Klafkis Werk jenseits der deutschsprachigen Grenzen. Auf Basis einer aufwendigen, von ihnen durchgeführten Recherche sammelten sie die Antworten und Reflexionen von ErziehungswissenschaftlerInnen aus der ganzen Welt, die von dem Brüderpaar gefragt worden waren, ob, wo und in, wieweit Klafki in dem eigenen wissenschaftlichen Diskurs und in der jeweiligen länderspezifischen Lehrerbildung Spuren hinterlassen und beides wohlmöglich geprägt hat. Ergänzt werden die Rückmeldungen durch eigene Kommentare der beiden Autoren. So entsteht ein beeindruckendes und bisweilen überraschendes Panorama der internationalen Wirkung des Werkes von Klafki.

Wir sind uns sicher, dass die LeserInnen aus ihrem je eigenen Bedeutungszusammenhang kritisch-konstruktive Anschlüsse an das Werk Klafkis entwickeln werden: Seien es LehramtsstudentInnen, die ernstzunehmende Antworten auf die eingangs kolportierte Frage danach suchen, warum man 2017 noch Klafki lesen sollte, oder seien es DozentInnen und WissenschaftlerInnen, die ihre allgemeindidaktischen Seminare mit dem aktuellen Stand der Auseinandersetzung bereichern und ihrer Forschung neue Impulse verleihen wollen. Angesprochen sind aber auch LehrerInnen, die das Werk Klafkis in der akademischen Ausbildung kennen, dessen Bedeutung in Bezug auf die eigene Praxis schätzen gelernt haben und Inspirationen für die Weiterentwicklung des Unterrichts suchen. Mit dem vorliegenden Band wollen wir schließlich auch einen Beitrag zur Würdigung des Werkes von Wolfgang Klafki leisten, den er selber leider nicht mehr zur Kenntnis nehmen kann.

Bielefeld im September 2016
Anne Köker und Jan Christoph Störtländer

Literaturverzeichnis

- Braun, Karl-Heinz/Wunder, Dieter (Hrsg.)(1987): Neue Bildung – Neue Schule. Wolfgang Klafki zum sechzigsten Geburtstag. Weinheim: Beltz.
- Hendricks, Wilfried/Koch-Priewe, Barbara/Schmitt, Hanno/Stübig, Heinz (Hrsg.) (1997): Bildungsfragen in kritisch-konstruktiver Perspektive. Festschrift zum siebzigsten Geburtstag von Wolfgang Klafki. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Hendricks, Wilfried/Stübig, Heinz (Hrsg.) (1977): Zwischen Theorie und Praxis. Marburger Kolloquium zur Didaktik. Kronberg/Ts.: Athenaeum, Verl.
- Jank, Werner/Meyer, Hilbert (2002): Didaktische Modelle. Berlin: Cornelsen
- Stübig, Heinz/Kinsella, Madeleine (2014): Bibliographie Wolfgang Klafki. <http://bbf.dipf.de/publikationen/bestandsverzeichnisse/bv13.pdf>; Abfrage: 25.09.2016.
- Koch-Priewe, Barbara/Stübig, Frauke/Arnold, Karl-Heinz (Hrsg.) (2007): Das Potenzial der Allgemeinen Didaktik. Stellungnahmen aus der Perspektive der Bildungstheorie von Wolfgang Klafki. Weinheim: Beltz.
- Meyer, Meinert A./Meyer, Hilbert (2007): Wolfgang Klafki. Eine Didaktik für das 21. Jahrhundert? Weinheim: Beltz.
- Peterßen, Wilhelm H. (2001): Lehrbuch Allgemeine Didaktik. 6. völlig veränd., aktual. und stark erw. Aufl. München: Oldenbourg.
- Porsch, Rafaela (Hrsg.) (2016): Einführung in die Allgemeine Didaktik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende. Münster: Waxmann.

Wolfgang Klafki – Lehrerbildung, Allgemeine Didaktik, Schultheorie

Ewald Terhart

1. Einleitung

Zum Thema „Wolfgang Klafki und die Lehrerbildung“ zu sprechen¹ ist nicht einfach, obwohl es auf den ersten Blick einfach aussieht. Denn in expliziter Form hat sich Klafki mit Lehrerbildung lediglich in einem äußerst schmalen Teil seines insgesamt überaus breiten und umfangreichen Werkes befasst. Da gibt es als erstes, im Jahre 1970, eine empirische Studie zur Lehrerbildung an der Universität Marburg. Es mag überraschen, aber in der Tat hat sich Klafki 1970 als empirischer, quantitativer Lehrerbildungsforscher betätigt! Da gibt es zweitens einen Handbuchartikel aus dem Jahre 1976 sowie schließlich drittens einen Vortrag aus dem Jahre 1987. In den beiden zuletzt genannten Veröffentlichungen geht es explizit und ausschließlich um Lehrerbildung, um ihren damaligen Zustand und ihre damalige Zukunft. In einigen anderen Arbeiten hat Klafki das Thema Lehrerbildung immerhin gestreift, so z. B. in einer Arbeit über „pädagogisches Verstehen“. Das ändert jedoch nichts an der Tatsache, dass in expliziter Form (!) zur Lehrerbildung von ihm gar nicht so viel Material vorliegt.

Andererseits muss man natürlich sehen, dass er als einer der bekanntesten Erziehungswissenschaftler und Schulpädagogen Deutschlands nicht nur durchgängig über Jahrzehnte de facto in der universitären Lehrerbildung gearbeitet hat, sondern dass er mit seinen didaktischen, schultheoretischen und allgemeinpädagogischen Arbeiten seit den 1960er Jahren und bis heute ganze Lehrergenerationen in Haltung, Denken, Handeln und Sprache beeinflusst hat. Im Hinblick auf die Breitenwirkung in der Lehrerschaft hat

¹ Es handelt sich um die Textfassung eines Vortrags, den ich im Rahmen der Tagung zum Thema „Zur Relevanz von Bildungstheorie und kritisch, konstruktiver Didaktik für die Professionalität von LehrerInnen“, organisiert von Barbara Koch, Priewe u. a.; Zentrum für interdisziplinäre Studien, Universität Bielefeld, am 30.1.2015 gehalten habe.

allenfalls Hartmut von Hentig eine ähnliche Wirkung erreicht – allerdings deutlich schulkritischer und insgesamt meines Erachtens weniger administrativ, rationsnah. Klafkis Arbeiten, sein Ansatz, sein Denk- und Argumentationsstil haben über Jahrzehnte in der Lehrerbildung, und zwar für alle Lehramter und in allen Phasen und Institutionen, ungewöhnlich breite und positive Resonanz erfahren. Seit den 1960er Jahren kennt eigentlich jeder Lehramtsstudent bzw. jede Lehrerin, jeder Lehrer in Deutschland den Namen Klafki.

Insofern steht Klafki innerhalb der gesamten Lehrerbildung des letzten halben Jahrhunderts wie ein Monument in der Landschaft – dies, wie gesagt, in absoluter Diskrepanz zu der Intensität, mit der er sich selbst *explizit* mit Fragen der Lehrerbildung befasst hat. Das macht meine Aufgabe schwierig; wie will ich sie lösen? Ich möchte zunächst auf Klafkis Arbeiten *zur* Lehrerbildung eingehen. Im zweiten Schritt erweitere ich die Perspektive und gehe auf die Bedeutung Klafkis *in der* Lehrerbildung ein. In einem dritten Schritt möchte ich den Horizont noch einmal weiter spannen, den Rahmen des Vortragsthemas also überschreiten und Klafkis Bedeutung *für die* Erziehungswissenschaft der alten und neuen Bundesrepublik darlegen. Am Schluss stehen dann einige Reflexionen und Thesen zur aktuellen Lage der Didaktik.

2. Klafki zur Lehrerbildung

Die erste größere explizite Arbeit Klafkis zur Lehrerbildung ist überraschenderweise eine 1966 durchgeführte empirisch-quantitative, standardisierte Befragung von Studienseminarleitern der zweiten Phase der Lehrerbildung aus ganz Westdeutschland. Dieser Personenkreis wurde zu möglichen Themen des pädagogischen Teils der Lehrerbildung befragt, die in ihrer Bedeutsamkeit eingeschätzt werden sollten, sowie hinsichtlich der Frage, ob sie in der Universität, im Studienseminar oder in beiden Institutionen behandelt werden sollten (Klafki 1970). Solche Einschätzungen von Experten (in Klafkis Studie waren es 72 ausgewertete Fragebögen) zu wichtigen bzw. weniger wichtigen Inhalten der pädagogischen bzw. erziehungswissenschaftlichen Anteile in der Lehrerbildung sind seitdem häufiger durchgeführt worden, z. B. von Jäger und Behrends (1994), von Oser und Oelkers (2001) in ihrer Schweizer Studie zur Wirksamkeit der Lehrerbildung sowie zuletzt als komplexe, mehrstufige Delphi-Studie im Kontext des BilWiss-Projekts (Kunina, Habenicht u. a. 2012). Klafkis Auswertungsbefricht präsentiert lediglich die Ergebnisse; eine inhaltliche Auseinandersetzung

zung mit Lehrerbildung unterbleibt. Insofern gehe ich hierauf nicht weiter ein.

Als zweites ist Klafkis Artikel zu „Lehrerausbildung – Erziehungswissenschaft, Fachdidaktik, Fachwissenschaft“ in dem von Leo Roth herausgegebenen *Handlexikon Erziehungswissenschaft* aus dem Jahre 1976 zu nennen. In der für Handbuchartikel systematischen und gedrängten Form liefert Klafki eine präzise, knappe und zu der Zeit breit konsensfähige Schilderung der damaligen Situation der Lehrerbildung und argumentiert ganz in Richtung der (damaligen) Reformziele:

- Einheitlich langes Lehramtsstudium für alle Lehrämter,
- Erweiterung des erziehungs-, und gesellschaftswissenschaftlichen Anteils,
- Einrichtung eines Stufenlehrerkonzepts analog zum geplanten gestuften Schulsystem,
- mögliche Einphasigkeit der Lehrerbildung.

Wie man weiß, wurden nur einige dieser Reformziele in den späten 1970er und den 1980er Jahren punktuell, zeitweilig, teilweise und mit teils paradoxen Folgen in manchen Bundesländern erreicht. Diese Aussage trifft jedoch nicht nur für die Reform der Lehrerbildung im engeren Sinne zu, sondern kennzeichnet im Grunde den Verlauf und die Ergebnisse der ersten großen Bildungsreformepoche der BRD zwischen 1965 und 1975. Viel Positives wurde erreicht – und manches punktuell, zeitweilig, teilweise und mit teils paradoxen Folgen.

Dieses nur teilweise und unvollständige Erreichen von Reformzielen ist auch der Ausgangspunkt seines 1987, also dreizehn Jahre später gehaltenen Vortrags über die „Lehrerbildung in den Neunziger Jahren“; es ging in diesem Vortrag also um einen Blick in die damalige Zukunft. In einer Art Rückblick auf die Reformära kritisiert Klafki zunächst die unzureichende Umsetzung der Lehrerbildungsreform, er bemängelt den weiterhin zu schmalen und uneinheitlichen erziehungswissenschaftlichen Anteil in der Lehrerbildung, und er beklagt – 1987 war die Lehrerarbeitslosigkeit auf dem Höhepunkt – das Zurückfahren der erziehungswissenschaftlichen Ausbildungskapazitäten an den Universitäten sowie ganz generell die Erlahmen, den Reformanstrengungen im Bildungsbereich.

Dann wendet er sich der seiner Meinung nach falsch verstandenen Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung zu, die eher den Fachwissenschaften, nicht aber dem erziehungswissenschaftlichen Studienanteil genutzt habe. Seine Argumente:

- Fachwissenschaften allein liefern keine Vorlage für Fachunterricht; in der Schule wird eben nicht Wissenschaft gemacht.
- Wissenschaft muss in größere Kontexte gesetzt werden, erst dann wird sie aufklärend.
- Aber selbst wenn diese Punkte berücksichtigt würden, hat Wissenschaftsorientierung ihre Grenze am Erziehungsauftrag der Lehrer bzw. der Schule.
- Wissenschaftlichkeit der Fachausbildung scheint gesichert; die erziehungswissenschaftlichen Studien weisen jedoch schwerwiegende Mängel auf.

Nun entwickelt er von hier aus nicht die Grundlinien und zentralen Inhalte eines Curriculums für diese erziehungswissenschaftlichen Studien, sondern konzentriert sich selektiv auf zwei Elemente, die er allerdings für unverzichtbar hält; heute würde man sagen: Er umreißt Pflichtmodule. Und diese beiden Elemente sind charakteristisch für seine Position:

- Erstens müsse jeder angehende Lehrer sich mit den Inhalten und Problemen einer *generellen pädagogischen Zielreflexion* befassen, denn pädagogisches Handeln sei immer zielgeleitet, normativ, und Lehrer müssten selbstständig normativ urteilen lernen. Erst wenn diese Fähigkeit aufgebaut sei, seien angehende Lehrer stabil innovationsbereit und -fähig.
- Zweitens müsse es eine *Einübung in pädagogisches Verstehen* durch teilnehmende Beobachtung und offenen Umgang mit Kindern und Jugendlichen (in Praktika) geben, weiterhin durch Befassung mit historischen und aktuellen Kindheits- und Jugendbiographien, durch Befassung mit Interviewstudien mit Kindern sowie durch die Durcharbeitung von Erinnerungen an die eigene Kindheit.²

Um Klafkis Verständnis der Aufgaben des Lehrers und damit verknüpft der Lehrerbildung zu verdeutlichen, und um zugleich die spezifische Denk- und Redeweise – meine Erstsemester würden sagen: an Klafkis „Sound“ – zu erinnern, möchte ich eine längere Passage zitieren. Zunächst aber hält er lapidar fest: „Schule und Unterricht sind schwerpunktmäßig weder psy,

2 In einem gesonderten Aufsatz aus dem Jahre 1991 wird das Konzept des pädagogischen Verstehens begründet und für die Praxis der Lehrerbildung verdeutlicht (Klafki 1991/2002).

chotherapeutische Einrichtungen noch Freundschaftsclubs“ (Klafki 1988, S. 38). Dann geht es um den Lehrer und seine Aufgaben:

„Lehrer sollen die junge Generation in der Schule und durch Unterricht in systematischer, kontinuierlicher und methodisch durchdachter Weise in die objektive, historisch gewordene Welt und unser (gewiss immer begrenztes) Wissen von ihr einführen, und zwar so, dass die nachwachsende Generation sich Voraussetzungen zum Verstehen, zur Urteilsbildung und zum Handeln in dieser geschichtlichen Wirklichkeit aneignen kann. Sofern man eine konsequent demokratische, am Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsprinzip orientierte Pädagogik befürwortet, muss diese Einführung in die historische Wirklichkeit in einem kritisch-prüfenden Sinne geschehen.“ (Ebd.)

Damit ist sehr knapp die bildungstheoretisch fundierte kritisch-konstruktive Didaktik umrissen. Dann geht es weiter mit der Begründung der Notwendigkeit pädagogischen Verstehens auf Seiten der Lehrer:

„Aber, und erst damit komme ich zum Sinn des Begriffs ‚Pädagogisches Verstehen‘, diese Einführung in die historische Wirklichkeit wird Lehrern nur dann in gründlicher, weiterwirkender, bildender Weise gelingen, wenn sie die ihnen anvertrauten Kinder und Jugendlichen zunächst in *ihren* Erfahrungen, Interessen, Schwierigkeiten, Nöten, in den von den jungen Menschen gesetzten Bedeutungsakzenten verstehen.“ (Ebd.; Hervorhebung i. Orig.)

Die möglichen Missverständnisse und Gefahren, die das Herausstellen gerade dieser beiden „unverzichtbaren“ Dinge – Reflexion über pädagogische Normen und Ziele zwecks Ermöglichung eigener Entscheidungen und individuelle Biographie, Arbeit zur Einübung in pädagogisches Verstehen – mit sich bringt, erkennt er natürlich sofort und beugt ihnen vor: Pädagogisches Verstehen dürfe nämlich nicht gegen das Prinzip der Wissenschaftsorientierung in der Lehrerbildung ausgespielt werden! Klafki macht zwar auf die Grenzen des puren Szientismus bei der Ausbildung für pädagogische Berufe aufmerksam, will sich aber keineswegs gegen Wissenschaftsorientierung aussprechen. Das dahinter liegende Problem ist ja bis heute ein Thema in populären und populärwissenschaftlichen Lehrerbildungsdebatten, wenn etwa pädagogische Professionalität als kaltes, rein wissenschaftlich grundiertes Expertentum missverstanden und im Gegenzug in naiver Weise die Rückkehr zur großen Lehrerpersönlichkeit gefordert wird oder ähnliches.

Soviel zu den *explizit* den Fragen und Problemen der Lehrerbildung gewidmeten Arbeiten Klafkis.

Im Rahmen von bildungspolitischen Beratungspapieren, an denen Klafki mitgearbeitet hat, sind allerdings weitere Bemerkungen und Positio-

nierungen zur Lehrerbildung zu finden; die Zurechnung von Verantwortungen für einzelne Positionen und Formulierungen ist in solchen Dokumenten natürlich immer unsicher. In seinem Kommentar zu dem Papier der von ihm geleiteten Expertenkommission zur Weiterentwicklung des Bremer Schulwesens von 1992/93 etwa weist Klafki darauf hin, dass die Lehrerweiterbildung in Zukunft wichtiger werden könne als die Erstausbildung (Klafki 1993, S. 295); die gleiche These taucht in Klafkis Diskussionsbeiträgen in Kalb u. a. (1990, S. 55) auf. Die vom damaligen Ministerpräsidenten Johannes Rau eingesetzte Kommission (Bildungskommission NRW 1995, auch „Rau, Kommission“ genannt), in der Klafki mitgearbeitet hat, hat sich in einem Kapitel ihres Berichts ausführlich mit der Reform der Lehrerbildung befasst und einige Dinge vorgeschlagen, die in den folgenden Debatten wichtig geworden sind (vgl. dazu auch Klafki 1996/2002). Dies sind vor allem der Zusammenhang von Lehrererstausbildung und Lehrerweiterbildung, das Praxissemester, die spezielle Berufseinstiegsphase, die gleichlange Ausbildung für alle Lehrämter, die Flexibilisierung des Zugangs zum Referendariat sowie die Stärkung der Schulen bei der Ausbildung der Lehrer. Nicht umgesetzt wurden z. B. die empfohlene Umwandlung bzw. Zusammenführung von Studienseminaren der zweiten Phase mit den Landesprüfungsämtern für Lehrämter zu staatlichen „Zentren für Lehrerbildung“, die Einführung eines Universitätsabschlusses statt erstem Staatsexamen (kam aber später mit dem Lehrer-Master), eine zusätzlich durchgeführte, gesonderte Zulassungsprüfung zum Referendariat (!) sowie die Etablierung einer leistungssensiblen Laufbahnstruktur für den Lehrerberuf. Mit dem Wechsel von Johannes Rau zu seinem Nachfolger Wolfgang Clement im Jahre 1998 wurden die Empfehlungen der „Bildungskommission NRW“ jedoch faktisch bedeutungslos. Im „Nachwort 2002“ zu einem wie derabgedruckten Beitrag Klafkis (1996/2002) zum Bericht der Bildungskommission NRW fragt er dann mit Blick auf die aufwendig erarbeiteten und detaillierten Vorschläge der „Rau, Kommission“ zur Lehrerbildung in resignativem Ton, ob hier nicht erneut ein großer Aufwand schmachvoll vertan wurde.

Es ist insgesamt also nicht viel explizites und ausführliches Material, das der Analyse zur Verfügung steht. Man muss dabei berücksichtigen, dass innerhalb des sozialen Kontextes der geisteswissenschaftlichen Pädagogik in ihrer reformorientierten Ausprägung nicht Klafki, sondern H., K. Beckmann³ derjenige war, der sich am meisten und am deutlichsten zur

3 Prof. Dr. Hans, Karl Beckmann, Jahrgang 1926, studierte nach Schulbesuch, Wehrdienst und Gefangenschaft von 1948 bis 1949 Pädagogik. Anschließend war er bis 1960 Lehrer an

Lehrerbildung geäußert hat. Beckmann hat im *Funkkolleg Erziehungswissenschaft*⁴ den Teil über den Lehrerberuf unter dem Titel „Unterrichten und Beurteilen als Beruf“ verantwortet; er hat in der *Zeitschrift für Pädagogik*, damals ganz eindeutig das Zentralorgan dieses Paradigmas der akademischen Pädagogik, das Thema „Lehrerbildung“ betreut und von hier aus sehr folgenreich in die Diskussion um Lehrerbildung, deren Struktur, Aufbau, Stärken und Schwächen sowie deren Reform hineingewirkt. Man kann also sagen: Beckmann war für Fragen der Lehrerbildung im engeren Sinne zu, ständig; Klafki dagegen für deren Inhalte, genauer: für diejenigen pädagogischen Theorien und Themen, die im pädagogischen und z. T. auch fachdidaktischen Teil der Lehrerbildung gemacht wurden: Didaktik und Unterrichtsarbeit, Schultheorie und Schulreform, Bildungstheorie und Allgemein-Pädagogik.

Damit schließe ich den Lehrerbildungsteil im engeren Sinne ab, erweitere den Blickhorizont und komme zu

3. Klafkis Bedeutung in der Lehrerbildung

Die ist eigentlich nicht zu überschätzen, und zwar weder in quantitativer noch in qualitativer Hinsicht. In den späten 1960er, vor allem aber in den 1970er und auch noch in den 1980er Jahren wurde überall in der Lehrerbildung „Klafki gemacht“, genauer: das, was man damals für „Klafki“ hielt. Dies geschah mehr oder weniger intensiv, in teils positiver, teils kritischer Perspektive. Die Verkaufszahlen seiner Bücher, vor allem der beiden Aufsatzsammlungen „Studien zur Bildungstheorie und Didaktik“ und „Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik“ sprechen eine eindeutige Botschaft, von den in die Hunderttausende gehenden Verkaufszahlen des „Funkkollegs Erziehungswissenschaft“ (Taschenbuchausgabe

Volks-, und Realschulen. Zwei Jahre war er hauptamtlich in der Lehrerfortbildung tätig. In einem Zweitstudium an der Universität Göttingen von 1956 bis 1962 studierte er Pädagogik, Philosophie, ev. Theologie und Geschichte. 1966 wurde er mit einer Arbeit über Probleme der Lehrerbildung bei Heinrich Roth promoviert. Von 1963 bis 1968 war er wissenschaftlicher Assistent an den Universitäten Frankfurt/Main und Marburg. Ab 1968 war Beckmann Professor für Schulpädagogik an der PH Hildesheim, ab 1971 an der Gesamthochschule Kassel. 1975 wurde er an die Universität Erlangen, Nürnberg berufen, wo er bis zu seiner Emeritierung 1992 als Ordinarius für Pädagogik wirkte. – Beckmann hat Klafkis Öffnung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zur empirischen Forschung durchaus begrüßt, nicht aber dessen Forderung nach Integration der kritischen Gesellschaftstheorie (vgl. Beckmanns Vorwort zur Arbeit von Matthes (Beckmann 1992)).

4 Vgl. dazu Fußnote 9.

1971 ff.), das eine der populären Grundschriften der kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft darstellte, ganz zu schweigen. Seit den 1960er Jahren muss in schulpädagogischen Seminaren und Vorlesungen, in Referaten, Abschlussarbeiten und Lehramtsprüfungen millionenfach der Name Klafki gefallen sein. Über diese quantitativen Indikatoren hinaus ist in eher qualitativer Hinsicht auch auf die Breite, Tiefe und Nachhaltigkeit der Rezeption hinzuweisen. Es ging nicht nur um den Didaktiker Klafki, sondern eben auch um den Schultheoretiker und ,reformer Klafki, um den Bildungstheoretiker Klafki und in den Seminaren für Fortgeschrittene um den Wissenschaftstheoretiker Klafki. Ich kann hier jedoch lediglich auf den Didaktiker und Schultheoretiker Klafki eingehen, da diese beiden Inhaltsbereiche in der Lehrerbildung von zentraler Bedeutung sind.

3.1 Didaktik

Klafki gilt seit seiner Dissertation als zentraler Vertreter der bildungstheoretischen Didaktik, einer didaktischen Position, die in das Paradigma der geisteswissenschaftlichen Pädagogik eingebettet ist. Die geisteswissenschaftliche Pädagogik bildete in Westdeutschland in der Nachkriegszeit bis etwa Ende der 1960er Jahre eine sehr starke Tradition an den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen aus. Seit dieser Zeit ist die bildungstheoretische Didaktik der historische und sachliche Ausgangspunkt für die Entwicklung aller folgenden allgemein, didaktischen Ansätze und Theorien. Das von Klafki entwickelte Konzept der „Didaktischen Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung“ – ursprünglich von ihm an der PH Hannover im Kontext der Begleitung von Lehramtsstudierenden in Schulpraktika entwickelt – wurde seit den 1960er Jahren für mehrere Generationen von Referendaren zur Arbeitsgrundlage bei der Erstellung von Unterrichtsentwürfen. Auch die seit Mitte der 1960er Jahre erschienene Lehrbuchliteratur zur Allgemeinen Didaktik beginnt fast immer mit der bildungstheoretischen Didaktik. Implizit oder explizit musste und muss man als Teilnehmer der Diskussion um Allgemeine Didaktik sein Verhältnis zur bildungstheoretischen Didaktik artikulieren, und zwar vor allem dann, wenn man bisherige Entwicklungsstände als unzureichend bezeichnen und neue Dinge vorschlagen will.⁵

5 Dass die allgemeine Didaktik und in und mit ihr die bildungstheoretische Position einen derartig zentralen Stellenwert gewinnen konnte, wurde in den 1960er und 1970er Jahren durch bestimmte Entwicklungen innerhalb der Lehrerbildung begünstigt: Die alte Volksschullehrerbildung an den Pädagogischen Hochschulen wurde von einem handwerklichen