



Leseprobe aus Störtländer, Bildung und Befähigung, ISBN 978-3-7799-3753-1

© 2019 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel

[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3753-1)

[isbn=978-3-7799-3753-1](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3753-1)

1.1 Die kritisch-konstruktive Didaktik nach Wolfgang Klafki

In der vorliegenden Arbeit konzentriere ich mich auf einen Aspekt der kritisch-konstruktiven Bildungstheorie Wolfgang Klafkis, nämlich auf das Konzept der epochaltypischen Schlüsselprobleme, das aufgrund der dialektischen Argumentationsstruktur Klafkis eng mit anderen Elementen seiner Bildungstheorie verbunden ist. Ich werde dazu theoretische und empirische Fragen verfolgen, wobei mich hier ganz besonders die Sichtweisen von SchülerInnen als Subjekte schulischer und unterrichtlicher Praxis interessieren.

Zunächst werde ich in diesem Teil die Relevanz der kritisch-konstruktiven Didaktik, ebenso wie den ‚zeitgenössischen‘ Allgemeinbildungsbegriff Klafkis theoretisch begründen. Die drei Ebenen der Allgemeinen Bildung (für alle, im Medium des Allgemeinen und allseitig) sowie die Zielkategorien der Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit und weitere Fähigkeiten, die zu erwerben sind, werden ausführlich behandelt. Als Fokus der vorliegenden Arbeit folgt daraufhin ein umfangreicheres Unterkapitel zu den epochaltypischen Schlüsselproblemen und ihrer Genese, in dem ich auch eine kompilierte Liste der Schlüsselprobleme vorlege, in der alle Problemaspekte aus allen Publikationen Klafkis zu diesem Konzept zusammengeführt werden. Ich analysiere dann die Einwände und kritischen Rückfragen an das Schlüsselproblemkonzept, wobei ich mich nach einem Überblick intensiv mit der Debatte Klafki/Meyer/Meyer auseinandersetze, da in dieser Debatte die Kritik am Schlüsselproblemansatz am präzisesten – und wohl auch am schärfsten – pointiert ist. Um die Argumentationslinien nachzuzeichnen, werkimmanent zu ergänzen und einzuordnen, werde ich mich hier stark auf die umfangreiche Primärliteratur Klafkis stützen. Anhand dieser Debatte und des bisher Vorgestellten werde ich schließlich die Stärken und Schwächen des Ansatzes zusammenfassen.

1.1.1 Zur Relevanz kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft

Nicht nur Wolfgang Klafkis (1927-2016) wissenschaftliches Wirken (seine Bibliografie umfasst über 400 Titel, vgl. Stübig & Kinsella, 2014; das Funkkolleg Erziehungswissenschaft ist in 18 Auflagen mit insgesamt knapp vierhunderttausend Exemplaren erschienen), auch sein bildungspolitisches Engagement lassen ihn „innerhalb der gesamten Lehrbildung des letzten halben Jahrhunderts wie ein

Monument in der Landschaft“ stehen (Terhart, 2017, S. 14), seine aus der geisteswissenschaftlichen Pädagogik stammende bildungstheoretische Didaktik und die Weiterentwicklung bzw. Aktualisierung hin zur kritisch-konstruktiven Didaktik gelten als *die* Bildungstheorie der Nachkriegszeit, sodass „[s]eit den 1960er Jahren [...] eigentlich jeder Lehramtsstudent bzw. jede Lehrerin, jeder Lehrer in Deutschland den Namen Klafki“ kennt (ebd.). So nehmen noch heute alle deutschsprachigen Lehrbücher zur Allgemeinen Didaktik ihren Ausgang in einer Auseinandersetzung mit Klafki, und sowohl die bildungstheoretische, als auch die kritisch-konstruktive Didaktik und die didaktische Analyse sind ein fester Bestandteil aller Standardwerke der deutschen LehrerInnenbildung (vgl. exemplarisch Peterßen, 2001; 2006; Jank & Meyer, 2002; Porsch, 2015).¹

1.1.1.1 Politisches Wirken damals und bildungspolitische Anschlussfähigkeit heute

Klafkis bildungspolitisches Wirken – er war Mitglied in der GEW, dort in der GGG aktiv (Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule), Gründungsvorstand des Bundes demokratischer Wissenschaftler sowie Berater und Experte in zahlreichen Lehrplan- und Curriculumkommissionen – hatte und hat konkrete Auswirkungen auf die Bildungslandschaft Deutschlands: Zentrale Annahmen über Bildungsziele und den Auftrag schulischen Lernens finden sich unter anderem in Gesetzestexten und Verordnungen wieder (vgl. MSW NRW, 2012). Ebenso haben Aspekte der kritisch-konstruktiven Didaktik Eingang in Fachdidaktiken gefunden und tragen dort häufig zur normativen Fundierung der einzelnen Fächer bei (vgl. Kap. III.3.3).

Für sein umfangreiches Lebenswerk, zu dem auch die Betreuung von über 70 Dissertationen gehört, ist Klafki hoch ausgezeichnet worden, so war er Ehrenvorstand der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, er erhielt den Ernst-Christian-Trapp- und den Comenius-Preis, das Bundesverdienstkreuz und ist Ehrendoktor der Royal Danish School of Educational Studies in Kopenhagen sowie der Universitäten Osnabrück und Kassel: „Wolfgang Klafki repräsentiert eine für die Bundesrepublik Deutschland einzigartige Verbindung von Erziehungswissenschaft, Schul- und Bildungstheorie, praktischer Schulreform und bildungspolitischem Engagement“ (Koch-Priewe, 2016, S. 319). Trotz dieser Lebensleistung muss in Zeiten der bildungspolitischen Umbrüche in

1 Auch sind Tendenzen zur Internationalisierung kritisch-konstruktiven Denkens zu verzeichnen (durch Übersetzungen und neue Publikationen, vgl. Westbury et al., 2000; Arnold & Lindner-Müller, 2011; Arnold & Koch-Priewe, 2010) sowie vereinzelte Rezeptionen und Weiterführungen über den deutschsprachigen Raum hinaus (vgl. exemplarisch für Dänemark Graf & Skovmand, 2004; und grundsätzlicher Meyer & Meyer, 2017).

Schule und Hochschule gefragt werden, wie anschlussfähig das Werk Wolfgang Klafki unter besonderer Berücksichtigung kritisch-konstruktiver Didaktik und dem Schlüsselproblemansatz in den Bereichen LehrerInnenbildung, Theoriebildung und empirische Forschung ist.

1.1.1.2 Die Rolle kritisch-konstruktiver Didaktik in der LehrerInnenbildung

In der *LehrerInnenbildung* während der ersten beiden Phasen zeichnet sich ein vielfältiges Bild. An der Hochschule scheint allgemeine Didaktik insgesamt kein deutlicher Schwerpunkt in den lehrerInnenbildenden Studiengängen zu sein. Hier treten vermehrt pädagogisch-psychologische oder praxeologische Module hervor. Während des Vorbereitungsdienstes ist der Stellenwert allgemeiner bzw. kritisch-konstruktiver Didaktik unklar. Erneut scheinen Aspekte dieser Didaktik mit anderen Aspekten zu verschmelzen, etwa zu einem „didaktischen Kern“² oder Elemente werden zu verschiedenen Zwecken genutzt.³ Hier zeichnet sich ein Forschungsdesiderat ab.⁴ Dies mag auch darin begründet sein, dass Klafki selber relativ wenig explizit zur Lehrerbildung publiziert hat, wenngleich er sie auch maßgeblich beeinflusst hat (vgl. Terhart, 2017).

1.1.1.3 Theoretische und empirische Forschung

Theoriebildung mit Bezug auf kritisch-konstruktive Didaktik scheint mir in drei analytisch differenzierbaren Schwerpunkten vorzuliegen, die ich kursorisch vorstellen will: Erstens gibt es Tendenzen zur *Verstetigung* kritisch-konstruktiver Didaktik. So arbeiten die AutorInnen in Koch-Priewes et al. Sammelband das „Potenzial der Allgemeinen Didaktik“ (2007) und die AutorInnen bei Köker & Störtländer (2017) Anschlüsse aus bildungstheoretischer und kritisch-

-
- 2 Dies ist das Zentrum einer Mischung verschiedener allgemeindidaktischer und lernpsychologischer Annahmen, die sich über einen längeren Zeitraum für Analysen als praktikabel erwiesen hat (Grundschulkernelementar Minden, o.S.).
 - 3 So etwa im Gymnasialkernseminar Minden, wo es mit direktem Verweis auf Klafki zu pädagogischen Aspekten schulischer Leistung heißt: „Leistung und Leistungsfähigkeit sind individuelle Bereiche der Persönlichkeit: Schule muss in dem Sinne Leistungsschule sein, dass sie die Bewältigung der Aufgaben und Lernprozesse ermöglicht und fordert, die zur Mündigkeit, Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit führen können“ (S. 68).
 - 4 In der dritten Phase bzw. während der Berufstätigkeit bestehen Beispiele für didaktische Analysen auf Grundlage der bildungstheoretischen Didaktik. Klafki selber untersucht zwei Beispiele im Nachgang seines Aufsatzes zur didaktischen Analyse (Klafki, 1964, S. 143). Harder (2012) untersucht anhand dreier von ihr inszenierter Lehrstücke den Zusammenhang von Lehrkunst-didaktik und kategorialer Bildung.

konstruktiver Perspektive heraus, ebenso Kaiser und Pech (2004) aus fachdidaktischer Sicht mit starkem Fokus auf Schlüsselprobleme. Zweitens scheint es *integrative Modelle* zu geben, in denen unterschiedliche Positionen zu einem umfassenden Modell zusammengeführt werden sollen. Arnold und Koch-Priewe (2010) schlagen ein solches Modell vor und deuten die Möglichkeiten einer didaktischen Analyse anhand dieses Modells an (ebd., S. 410f). Zierer arbeitet an einer ‚eklektischen Didaktik‘, der es darum geht, „nach der Einheit in der Vielfalt zu suchen, um bestehende Kenntnisse der Allgemeinen Didaktik zusammenzuführen“ (Zierer, 2013, S. 214). Scholl unternimmt eine systemtheoretisch angelegte Metastudie zu den Schnittstellen und Kommunikationsmöglichkeiten einzelner allgemeiner Didaktiken hin zu einer Theorie der Didaktik (Scholl, 2011). In all diesen Bestrebungen geht es drittens schließlich immer auch um eine *Weiterführung* bzw. Weiterentwicklung allgemeiner Didaktik auf Grundlage bzw. unter Bezugnahme kritisch-konstruktiver Didaktik. Als direkte ‚genealogische‘ Nachfolgerin tritt die Bildungsgangdidaktik hervor (vgl. die frühe Sammlung von Meyer & Reinartz, 1998), die nicht mit anerkennender Kritik spart und mir doch anschlussfähig erscheint (vgl. Kap. III.3.2.4).

Die von diesen Schwerpunkten entfaltenen theoretischen Arbeitsfelder (Verstetigung, Integration, Weiterführung) sind unterschiedlich stark miteinander verwoben. So sind Verstetigungen häufig mit Weiterführungen verbunden,⁵ ebenso spannen integrative Ansätze eine Brücke zwischen Konsolidierung und ‚neuen Ufern‘ und auch Weiterführungen geschehen nicht ohne Fundierung. Die Erkenntnisse, die in der vorliegenden Arbeit gewonnen werden, sind ebenfalls in allen drei Schwerpunkten verortet und zudem empirisch fundiert.

Hinsichtlich *empirischer Forschung* ist zunächst festzustellen, dass keine wie von Klafki vorgeschlagene „Struktur- und Kategorialforschung“ (vgl. Klafki, 1959, S. 45; Kap. I.1.5.2) mit Schülern hinsichtlich epochaltypischer Schlüsselprobleme existiert. Dieses Desiderat werde ich im empirischen Teil untersuchen. Grundsätzlich richtet sich die allgemeindidaktische empirische Forschung auf LehrerInnen und deren Planungs- und Analysehandeln, und dies mit mehr oder weniger explizitem Bezug zur kritisch-konstruktiven Didaktik, die Befunde sind allerdings uneinheitlich. Bromme und Haag (2008) identifizieren in ihrem Überblick der Forschung zur Lehrerpersönlichkeit im Rahmen des Prozess-Produkt-Paradigmas unterschiedliche Faktoren von Lehrerexpertise. So unterscheiden sich die kategoriale Wahrnehmung von Unterrichtssituationen bei Novizen und Experten und ebenso das Vermögen, Unterrichtsziele stabil-flexibel zu verfolgen, d. h. Experten verfügen über ein großes Repertoire situationsangemessener Handlungsweisen, die sie ohne Schwierigkeiten variiere-

5 Zum Beispiel Christoph Wulfs Ergänzungen und Neufassungen der Schlüsselprobleme (2007; vgl. Kap. I.1.3.4)