

Christian Ritzi/Heinz Stübiger

Einleitung

Die Bibliographie Wolfgang Klafkis weist 431 gedruckte Texte nach, worin die zahlreichen Nachdrucke und Übersetzungen noch gar nicht berücksichtigt sind.¹ Der erste Titel dieser beeindruckenden Publikationsliste stammt aus dem Jahr 1952 und umfasst knapp sieben Seiten.² Den nächsten Beitrag schrieb bereits der Göttinger Student Klafki, einen zweiteiligen Aufsatz über die „Stufen des pädagogischen Denkens“, der in *Bildung und Erziehung* 1954 erschien.

Angesichts dieses, im Vergleich zur späteren Publikationsfrequenz schmalen Oeuvres in der ersten Hälfte der 1950er Jahre überrascht es, wenn eine gut 180 Seiten starke zweite Staatsexamensarbeit für Volksschullehrer „entdeckt“ wird, die bereits wesentliche Vorarbeiten zu einem der späteren Lebensthemen Wolfgang Klafkis enthält: zur *Kategoriale Bildung*. Von einer „Entdeckung“ kann durchaus die Rede sein, denn abgesehen von Hinweisen darauf im privaten Kreis, blieb diese Arbeit bis 1991 in der Fachöffentlichkeit unbekannt. In einem Gespräch mit Karl Christoph Lingelbach erwähnte Klafki die Arbeit eher beiläufig, ohne auf Inhalt und Umfang weiter einzugehen.³ Auch in einem Interview, das 2001 durchgeführt wurde, geht Klafki auf seine zweite Staatsexamensarbeit ein: „Sie trug bereits den Titel ‚Kategoriale Bildung‘. Neben den Berichten über meinen Unterricht ging es hier um den Bildungsbegriff, den Begriff Allgemeiner Bildung.“⁴ Diesmal erkannten die Interviewer Jörg Link und Hanno Schmitt jedoch sofort die bildungshistorische Relevanz des Textes: „Mit dieser Arbeit offenbaren Sie uns ja einen wahrhaften Schatz, Herr Klafki.“⁵ Vielleicht hat dieses Interesse Wolfgang Klafki in der Folge veranlasst, eine Publikation in Erwägung zu ziehen, die jedoch nicht zustande kam. In den Jahren 2002 bis 2004 hat er das Manuskript geringfügig überarbeitet und diktiert, allerdings haben sich weder Tonkassetten noch daraus entstandene Textdateien erhalten.

Etwas ausführlicher ging Klafki auf seine zweite Staatsexamensarbeit in dem 2007 publizierten Interview mit Karl-Heinz Braun ein.⁶ Aber noch immer blieb der Text allen daran Interessierten unzugänglich, denn die einzigen beiden Exemplare befanden sich in Klafkis Privatbibliothek (die 2012 an die Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung abgegeben wurde). Diesen auf den ersten Blick fast konspirativ zu nennenden Umgang mit einem

1 Vgl. Stübiger/Kinsella 2008 bzw. <http://bbf.dipf.de/publikationen/bestandsverzeichnisse/bv13.pdf>.

2 Klafki 1952. Im Titel des Aufsatzes „Unterrichtsbeispiele im Dienste der Wiederholung“ ist Klafkis damalige Bewunderung für die Schriften Gaudigs, insbesondere für dessen Hauptwerk „Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit“ erkennbar.

3 Klafki/Lingelbach 1991, S. 182 f.

4 Link/Schmitt 2002, S. 223.

5 Ebd.

6 Klafki/Braun 2007.

8 Einleitung

bedeutenden und für seine Berufsbiographie kaum zu überschätzenden Dokument begründete Klafki mit Befürchtungen, dass sein Doktorvater Erich Weniger das von ihm vorgeschlagene Dissertationsthema abgelehnt hätte, wenn er von der umfangreichen Vorarbeit Kenntnis gehabt hätte, zumal er ohnehin aus inhaltlichen Gründen von der Bearbeitung abriet. „Weniger habe ich nie von dieser Arbeit erzählt. Niemals habe ich sie erwähnt, auch später nicht, als ich ein sehr gutes, auch persönliches, nicht nur ein Schülerverhältnis zu Weniger hatte.“⁷

So verschwand der Text in den Regalen der Klafkischen Bibliothek und musste dort 60 Jahre ausharren, bis er nun das Licht der Öffentlichkeit erblickt. Neben dem Inhalt, auf den wir weiter unten eingehen werden, erstaunt zunächst der Umfang der Arbeit. 24 Jahre ist der sich zum zweiten Staatsexamen vorbereitende Volksschullehrer, als er dieses Opus abschloss. Schon ein erster Blick auf die Literaturliste im Anhang erstaunt, denn sie zeugt von einer überragenden Textverarbeitungsleistung sowohl bildungstheoretischer Reflexionen wie auch reformpädagogisch orientierter Konzepte. Die von Klafki mittgeteilte Skepsis der seinerzeitigen Prüfer ist so gesehen nicht ignorant, sondern durchaus verständlich: „Einige meiner damaligen Gutachter, das hat mir später Professor Schneider erzählt, hätten Zweifel an meiner Arbeit geäußert. Das könne irgendwie nicht stimmen. Erstens schreibe der Mensch 190 Seiten, zweitens behaupte er in seiner Literaturliste, er hätte Kant gelesen, Nohl, Spranger, Litt, Freyer, Friedrich Copei, Philipp Hörth, Ernst Krieck, Hans Wittig, Kerschensteiner, Gaudig usw. Das sei ganz unmöglich, da müsse etwas nicht stimmen.“⁸

Heute, im Rückblick auf seine sich u.a. in der Bibliographie dokumentierende Schaffenskraft, wirkt solcher Zweifel eher amüsant. Immerhin bleiben Erstaunen und Bewunderung, die wiederum Neugier an der Klafkischen Biographie wecken. Da die Zeitumstände alles andere als befördernd waren – Schulzeit im Nationalsozialismus, verheerender Krieg, Nachkriegsarmut – müssen die positiven Impulse eher dem familiären Umfeld entstammen.

Wolfgang Klafki wurde am 1. September 1927 in der ostpreußischen Kreisstadt Angerburg geboren. Sein Vater, Adolf Ernst Rudolf Klafki, wurde am 22. August 1893 als Sohn des Regierungssekretärs Benno Klafki und dessen Ehefrau Elise, geborene Eichmann, im westpreußischen Marienwerder geboren.⁹ Nach dem Abitur am Königlichen Gymnasium in Graudenz studierte er von 1912 bis 1919 in Königsberg, Berlin und Greifswald, unterbrochen durch einen vierjährigen Militärdienst während der gesamten Dauer des Ersten Weltkriegs. Die erste Lehramtsprüfung in den Fächern Geschichte, Erdkunde und Deutsch absolvierte er 1920, die zweite 1921. Nach einer Übergangszeit als Hauslehrer wurde er 1922 Studienassessor in der Aufbauschule Angerburg, in der er anschließend seit 1926 zunächst als Studienrat, dann seit 1943 als Oberstudienrat unterrichtete.

Adolf Klafki heiratete am 25.12.1922 Charlotte Erna Eva Braemer. Wolfgang Klafki war der zweite von insgesamt drei Söhnen. Sein älterer Bruder Günter wurde 1923, der jüngere Eberhard 1935 geboren. In den frühen Kindheitstagen erinnert Wolfgang Klafki eine „enge,

7 Link/Schmitt 2002, S. 223.

8 Ebd.

9 Die biographischen Angaben haben wir dem Personalblatt des Vaters im Bestand der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung entnommen (<http://bbf.dipf.de/kataloge/archivdatenbank/digiakt.pl?id=p102392>).

emotionale Beziehung¹⁰ zur Mutter, später wird für ihn sein Vater besonders wichtig. „Er war [...] ein überzeugender Vater und ein überzeugter Lehrer und Erzieher [...] Einerseits respektierte er [...] in hohem Maße die individuellen Entwicklungsspielräume seiner Kinder. Andererseits war er ansprechbar, wenn man ihn etwas fragte, zu ihm Kontakt aufnehmen wollte, seine Hilfe oder seinen Zuspruch brauchte.“¹¹ In der Erinnerung Klafkis ist im Elternhaus die wichtigste Kraftquelle seines Lebens zu verorten.

Im Frühjahr 1934 wurde Wolfgang Klafki in der Angerburger Grundschule eingeschult, um bereits nach drei Jahren, aufgrund überdurchschnittlicher Leistungen,¹² auf die Angerburger Oberschule zu wechseln, wo er ein Jahr von seinem Vater in Deutsch unterrichtet wurde.¹³ Die Schulzeit hat er nicht durchgängig in guter Erinnerung, immerhin seien die „positiven [Erfahrungen – C.R./H.S.] zweifellos dominant“¹⁴ gewesen. Diese ambivalente Bewertung ist auch den Zeitumständen geschuldet. Die Bedingungen schulischen Lernens verschlechterten sich insbesondere in den letzten Kriegsjahren dramatisch. Ab Herbst 1943 wurde er, wie die meisten seiner Klassenkameraden, als Luftwaffenhelfer eingezogen. Zwar fand bis zum Herbst 1944 nebenbei noch stark reduzierter Unterricht statt, dann aber wurde er mit dem so genannten Kriegsabitur zuerst in den Reichsarbeitsdienst, dann im Januar 1945 in die Wehrmacht einberufen.¹⁵ Kurz vor Kriegsende wurde der Soldat Wolfgang Klafki im April 1945 verwundet, das Kriegsende erlebte er in einem Lazarett in Dänemark. Nach der Rückkehr nach Deutschland und der Ausheilung seiner Verwundung in einem Lazarett in Duderstadt arbeitete er ab Februar 1946 zusammen mit seinem Vater als Bauhilfsarbeiter, bis er im April des gleichen Jahres zu einem viersemestrigen Studium an der Pädagogischen Hochschule Hannover zugelassen wurde.

Der Wunsch, Lehrer zu werden, stand in der Erinnerung Klafkis schon seit dem 15. oder 16. Lebensjahr fest. Die Entscheidung für ein PH-Studium war jedoch sicherlich zu einem bedeutenden Teil auch ökonomisch begründet, denn die Familie hatte nach dem Ende des Krieges mit der Heimat auch ihre Existenzgrundlage verloren. Für einen „mittellosen ostpreußischen ‚Flüchtling‘“¹⁶ bot deshalb die kurze, nur zweijährige Ausbildung einen Anreiz, seinen Lebensunterhalt viel schneller, als dies mit einem Universitätsstudium möglich gewesen wäre, aus eigener Kraft zu bestreiten. Das ihm zugestandene Stipendium in Höhe von monatlich nur 125 Reichsmark und die damit verbundenen beengten Lebensverhältnisse motivierten diesen Wunsch zusätzlich. Im ersten Studienjahr war er in einem Gemeinschaftsraum mit 12 bis 20 Kommilitonen untergebracht. Im zweiten Jahr verbesserten sich Wohn- und Arbeitssituation etwas, denn er musste sein Zimmer nur noch mit einem Mitbewohner teilen. Die immer noch behindernden Bedingungen verdeutlicht Klafki, wenn er in der Erinnerung seine damalige Unterkunft nicht ohne ironischen Unterton als „Zelle“ bezeichnet.¹⁷

10 Klafki 1988, S. 137.

11 Klafki/Braun 2007, S. 11 f.

12 Klafki 1988, S. 138.

13 Vgl. Klafki/Lingelbach 1991, S. 157.

14 Klafki/Braun 2007, S. 14.

15 Klafki 1988, S. 142.

16 Klafki/Braun 2007, S. 16.

17 Ebd., S. 19.

Die Lernbedingungen waren also dürftig, umso größer dagegen die Lernbereitschaft nach dem Ende der durch „Angst-, Überforderungs- und Mangelserfahrungen“¹⁸ geprägten letzten Kriegsjahre. Denn für Klafki beschränkten sich die Lernangebote nicht nur auf eine konkrete Berufsvorbereitung, sondern als Angebot für seine Identitätsentwicklung, die gerade nach dem Zusammenbruch des Nationalsozialismus neue Sinnhorizonte erforderte. Zwar erinnert er sich, dass bei ihm bereits in den letzten Jahren des Dritten Reichs eine vorsichtige politische Distanzierung stattfand, aber das positive Führerbild blieb bis zum Ende weitgehend erhalten.¹⁹ Durch die nach Kriegsende bekanntgewordenen Gräueltaten des Hitler-Regimes verlor sich dieses Bild zwar schnell, aber das alternative Konzept einer demokratischen Gesellschaft entwickelte sich nur langsam und wurde eher durch außerhochschulische Impulse vermittelt als durch die PH. „Was ‚Aufarbeitung der Vergangenheit‘ für unsere Suche nach Zukunftsperspektive hätte bedeuten können, bedeuten sollen, das vermochten wir von uns aus nicht zu erkennen und zu artikulieren, und ‚politisches Interesse‘ im Sinne einer demokratischen Einstellung musste sich erst entwickeln oder hätte gezielt geweckt werden müssen.“²⁰ So konzentrierte sich das Studium an der „von reformpädagogischem Geist“²¹ geprägten PH auf die Begegnung und Auseinandersetzung mit pädagogisch-philosophischen Fragestellungen sowie mit Ideen und praktischen Ansätzen der Reformpädagogik. Und dies betrieb Wolfgang Klafki mit hoher Intensität, befördert durch engagierte Professoren wie den Historiker Arno Koselleck, der zugleich Rektor der PH Hannover war, den theoretischen Pädagogen Paul Schneider, der ihn darin bestärkte, sich mit Theodor Litt zu beschäftigen, den Nohl-Schüler Hans Wittig, der die Fächer Pädagogik und Psychologie vertrat, den Biologie-Didaktiker Rudolf Genschel, der ihn mit Gaudigs Arbeitsschulpädagogik bekannt machte, sowie den Deutsch-Didaktiker Franz Fahnemann.²²

Nach einem viersemestrigen Studium schloss Klafki 1948 diese Ausbildungsphase ab. Der Titel seiner bei Koselleck verfassten ersten Staatsexamensarbeit lautete „Was kann ich aus Litt für die Deutung der Geschichtsphilosophie Kants entnehmen“; im Mittelpunkt seiner mündlichen Prüfung bei Schneider stand Litts Schrift „Das Wesen des pädagogischen Denkens“.²³

Nach dem ersten Lehrerexamen unterrichtete Wolfgang Klafki bis 1952 an ländlichen Volksschulen in Schaumburg-Lippe, zunächst in Lüdersfeld und später in Lindhorst, beides Dörfer in der Nähe zu Stadthagen. Daneben war er während dieser Zeit neben seiner Kollegin Lotte Blaume Leiter einer Jugendgruppe der Deutschen Freischar. Durch diese Freizeitaktivität erfuhr sein berufliches Engagement zusätzliche Anregungen, vor allem in seiner Orientierung an die Reformpädagogik, wobei zu jener Zeit vor allem Hugo Gaudigs Konzept der freien geistigen Arbeit im Zentrum stand. Parallel zur Berufstätigkeit betrieb er intensives Literaturstudium, das sich in der Literaturliste der zweiten Staatsexamensarbeit widerspiegelt. Neben weiteren Reformpädagogen außerhalb des Gaudig-Spektrums vertiefte

18 Ebd., S. 21.

19 Klafki 1988, S. 167.

20 Klafki/Braun 2007, S. 21.

21 Klafki/Lingelbach 1991, S. 177.

22 Ebd., S. 178.

23 Klafki/Braun 2007, S. 24.

er die bereits während des PH-Studiums begonnene Lektüre der Schriften aus dem Umfeld der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik.

1952 endete der Ausbildungsabschnitt mit der zweiten Staatsprüfung. Neben der schriftlichen Arbeit gab es einen praktischen Teil, bestehend aus drei Unterrichtsstunden. Darin zeigt sich, dass Klafki die Literaturstudien insbesondere der Reformpädagogik für seine eigene Unterrichtsgestaltung verarbeitet und weiter entwickelt hatte. In den Erinnerungen des emeritierten Professors der Erziehungswissenschaft ist dieser produktive Aneignungsprozess vielleicht bewusster, als dies dem jungen Volksschullehrer seiner Zeit möglich war:

„1. Meine Planung der Doppelstunde Gruppenunterricht sah vor, dass ich einleitend kurz den bisherigen Stand der Arbeit am Thema zusammenfasste und die Gruppen dann, mit ein paar methodischen Hinweisen, zur Fortsetzung ihrer Arbeit aufforderte. Am Schluss war, wenn ich mich recht erinnere, wohl ein kurzer Informationsaustausch im Plenum vorgesehen. Mindestens vier Fünftel der Stunde aber spielten sich in den Kleingruppen ab, und das ging auch aus meiner schriftlichen Vorbereitung, die allen Prüfungsmitgliedern vorlag, hervor. Das Prüfungskollegium – ein Vertreter des Regierungspräsidiums, der Arbeitsgemeinschaftsleiter und Schulrat, Professor Schneider von der PH Hannover sowie mein Schulleiter Karl Heine – saßen an der Rückseite des sehr kleinen Klassenraums. Nach dem Übergang zur Kleingruppenarbeit winkte mich eine Tischgruppe zu sich: Sie müssten mir unbedingt erst einmal einen Witz erzählen. Ich, flüsternd: ‚Hört mal, ihr wisst doch, dass das heute Prüfungsstunden sind, erzählt mir den Witz in der Pause.‘ Die Jungen (es handelte sich um eine reine Jungenklasse): ‚Nein, wenn Sie den Witz jetzt anhören, arbeiten wir die ganze Zeit zügig durch, aber wenn nicht, dann ... Ich habe mich gefügt, über ihren Witz mit ihnen gedämpft gelacht, und sie haben ihr Versprechen dann einwandfrei eingelöst.

2. Als das Prüfungskollegium etliche Minuten nach Beginn der Gruppenarbeit immer noch an der Wand hinter der Klasse saß, ging ich zu den Herren hin mit der Bitte, sie möchten sich doch nun zu den einzelnen Gruppen setzen, nur dort werde sich der Unterricht im folgenden, größten Teil der Stunde abspielen. Außerdem stünden die Arbeitsmappen der Schüler über frühere Unterrichtseinheiten zur Ansicht zur Verfügung. Reaktion: zunächst etwas verdutzte Gesichter. Dann aber folgten die Herren meinem Vorschlag. Die Eindrücke der Doppelstunde waren dann offenbar positiv, sie ist mit ‚sehr gut‘ bewertet worden.

3. In der Gedichtstunde – es ging um Fontanes ‚Archibald Douglas‘ – gab ich zunächst kurze, einführende Verständnishilfen, trug dann das Gedicht vor und setzte mich – die Schüler kannten diese Praxis aus anderen Literaturstunden – dann unter die Schüler. In das schnell einsetzende Interpretationsgespräch brauchte ich nur ab und an antwortend oder steuernd einzugreifen, etwa mit dem Hinweis auf übersehene Textstellen. Gewiss waren die Schüler an diesem Tage konzentrierter und ‚braver‘ als sonst, aber es handelte sich im Kern nicht um eine ‚Show‘, sondern wiederum um ein im Wesentlichen repräsentatives Beispiel. Da die Auslegung des Gedichts am Ende der Stunde noch nicht abgeschlossen war, habe ich zuletzt wohl nur noch auf ein paar offene Interpretationsfragen hingewiesen, die wir in einer weiteren Stunde bearbeiten müssten. – Die Prüfer waren insgesamt nicht unzufrieden mit dem Verlauf der Stunde. Aber in einer Prüfungsstunde hätte man doch ein bisschen mehr vom Lehrer sehen wollen; ich sei – hier wirkte wohl auch die gruppenunterrichtliche Doppelstunde noch nach – zu wenig in Erscheinung getreten. Mein Argument: In anderen Fällen müsste ich meistens stärker eingreifen, dieses Mal aber hätte ich keinen Anlass dazu gesehen. Ob denn gegen das, was die Kinder an Auslegungsversuchen vorge-

bracht hätten, etwas einzuwenden sei? Nein, das eigentlich nicht. Gleichwohl könne diese Stunde nur als ‚gut‘ bewertet werden.“²⁴

Kann dieser knappe Abriss der ersten zweieinhalb Lebensjahrzehnte Wolfgang Klafkis eine Antwort geben auf die Frage, wie ein 24-jähriger Volksschullehrer im zweiten Staatsexamen eine Arbeit vorlegte, die bei den Prüfern Skepsis und bei heutigen Lesern Erstaunen erzeugt? Ja und nein. Die Atmosphäre im Elternhaus wird für die Mobilisierung des Klafkischen Kräftepotentials grundlegend gewesen sein. Durch den Beruf des Vaters bedingt, zu dem eine besonders enge Verbindung bestand, werden im Familienkreis pädagogische Fragestellungen erörtert worden sein, die ein frühzeitiges Interesse bei Wolfgang Klafki wachriefen.²⁵ Verstärkt werden diese Vermutungen durch Klafkis Hinweis, dass es seiner Erinnerung nach nie eine ernsthafte Krise in der Beziehung zum Vater gab und deshalb auch keine Notwendigkeit, sich von ihm zu ‚befreien‘.²⁶ Schließlich gab es auch in seiner Schulzeit Lehrer, die sein Interesse an dem Beruf positiv beeinflussten. Entscheidend wird aber bleiben, dass dem dadurch begründeten, weit überdurchschnittlichen Interesse an Bildung und Erziehung eine außergewöhnliche Begabung zur Analyse von Bildungsprozessen zur Seite steht, und nicht zuletzt, enormer Fleiß und Schaffenskraft.

Nach seiner zweiten Lehrerprüfung im September 1951 erhielt Klafki – für ihn selbst überraschend – auf Vorschlag der Pädagogischen Hochschule Hannovers vom Niedersächsischen Kultusministerium das Angebot, ab dem Sommersemester 1952 im Rahmen des Grimme-Stipendiums an der Universität Göttingen ein achtsemestriges Studium aufzunehmen. Damit verließ er bereits nach vierjähriger Lehrtätigkeit Schaumburg-Lippe, ohne jedoch das zunächst vor Augen stehende Ziel aufzugeben, auch als Lehrer einer Pädagogischen Hochschule parallel an Volksschulen zu unterrichten. Von 1952 bis 1957 studierte er an den Universitäten Göttingen und Bonn Pädagogik (bei Erich Weniger und Theodor Litt), Philosophie (bei Josef König, Helmuth Plessner und Theodor Litt) und Germanistik (bei Wolfgang Kayser). Daneben besuchte er historische, kunstgeschichtliche, psychologische und soziologische Veranstaltungen. Bei Erich Weniger schloss er 1957 sein Studium mit einer Dissertation über „Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung“ ab.²⁷

Von Anfang an ist für Klafkis pädagogisches Denken der Bildungsbegriff konstitutiv. Ihm weist er in der Abgrenzung zum Begriff der Erziehung die Priorität zu, insofern als für ihn Bildung der Oberbegriff ist, dem sich alle anderen pädagogischen Begriffe unterzuordnen haben. Dementsprechend heißt es in seiner zweiten Staatsarbeit: „Und wenn ‚Bildung‘ wirklich das höchste Ziel und die gestaltende Idee des pädagogischen Sinnbezirks ist, so kann das letzte Ziel aller bewußten Erziehung – also auch der Schule – immer nur eben diese einheitlich geformte Lebensgestalt sein, die wir ‚Bildung‘ oder – wie wir jetzt hinzufügen können – ‚geschlossener Charakter‘, Persönlichkeit nennen. Alle bewußte Erziehung ist daher – soweit sie überhaupt bis zu dieser Wertstufe vordringt – Hilfe zur Bildung. Darin liegt ihr Adel und zugleich ihre Selbstbegrenzung“ (S. 32).

24 Ebd., S. 26 f.

25 Vgl. dazu auch Klafki 1988, S. 172, Klafki/Lingelbach 1991, S. 156.

26 Vgl. Klafki/Braun 2007, S. 11.

27 Klafki 1959.

Was waren die Anstöße für Klafkis Überlegungen zur kategorialen Bildung und auf welche Quellen stützte er sich dabei? Im Vorwort zu seiner zweiten Staatsarbeit schreibt er: „Wann mir der Grundgedanke dieser Arbeit, wie er im Titel ausgesprochen ist, zum erstenmal auftauchte, vermag ich nicht mehr genau anzugeben. Ich weiß nur noch, daß er hervorwuchs aus einer Auseinandersetzung mit der Theorie und Praxis der Reformpädagogik, insbesondere der Arbeitsschul- und der Gesamtunterrichtsbewegung. Die harte Kritik Gaudigs und Kerschensteiners am Gesamtunterricht reizte mich damals zu einer Untersuchung des Problems ‚Arbeitsschule – Gesamtunterricht‘. Ich war überzeugt, dass die Unterschiede und Gegensätze beider Richtungen sich auf verschiedene pädagogische Grundauffassungen, verschiedene Deutungen des Wesens der Bildung zurückführen lassen würden. In dem Bestreben, diese Grundauffassungen herauszuarbeiten, stieß ich auch auf Max Schelers Abhandlung ‚Bildung und Wissen‘. Sie gab meinen Überlegungen die Richtung, in der dann irgendwo der Gedanke der kategorialen Bildung auftauchte, ohne daß ich den Begriff ‚kategorial‘ damals schon benutzte. Die entscheidende begriffliche Klärung gewann ich durch Lehmensicks ‚Theorie der formalen Bildung‘. Ich bin Herrn Prof. Dr. Schneider/Hannover sehr dankbar für den Hinweis auf diese Schrift.“ (S. 21)

Demnach lassen sich zwei Einflußstränge herauspräparieren: Einerseits die Auseinandersetzung mit der Reformpädagogik, insbesondere mit den Konzepten der Arbeitsschule und des Gesamtunterrichts, andererseits die theoretische Fundierung seiner Überlegungen durch Max Scheler und Erich Lehmenick. Allerdings – auch das macht Klafki deutlich – setzt sich sein Begriff der kategorialen Bildung deutlich von dem Ansatz Lehmensicks ab: Während Lehmenick die kategoriale Bildung der formalen Bildung gleich ordnet, begreift Klafki sie als ein Bildungskonstrukt, das die materialen und formalen Bildungstheorien miteinander verschränkt.

Die Grundlegung für die von ihm entwickelte Konzeption der kategorialen Bildung gewinnt Klafki, indem er einerseits eine gründliche Analyse der materialen und formalen Bildungstheorien vorlegt, andererseits das Kategorienproblem sowohl unter philosophischen als auch pädagogischen Aspekten erörtert. Als philosophische Positionen zieht er dabei Kants Kategorienlehre sowie den Beitrag der Lebensphilosophie zu diesem Thema heran. Damit läßt es Klafki allerdings nicht bewenden. Vielmehr untersucht er im Abschnitt „Die Methode der kategorialen Bildung“ die einzelnen Unterrichtsgebiete und damit die Praxis des Unterrichts. Im Mittelpunkt stehen dabei folgende Unterrichtsfächer, die unter dem Aspekt kategorialer Bildungsprozesse von Klafki analysiert werden: Rechnen, Heimatkunde, Erdkunde, Naturkunde, Naturlehre, Geschichte, Deutsch sowie Kunsterziehung und Musik, daneben auch die körperliche, die sittlich-soziale und die religiöse Erziehung. Diese Partien sind insbesondere deshalb interessant, weil hier der Zusammenhang von Klafkis theoretischen Überlegungen und seinem Praxisverständnis, also der Art und Weise, wie er selbst im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern seinen Unterricht gestaltete, deutlich wird. Durchgängiges Kennzeichen des von ihm favorisierten Unterrichts ist die Selbsttätigkeit der Kinder und Jugendlichen.

Im theoretischen Teil dieser Arbeit findet sich auch Klafkis erster Versuch, den Begriff der „kategorialen Bildung“ zu definieren. Dazu heißt es: „Der Versuch, diese Gestalt [der Bildung] allein vom Inhaltspol her zu deuten (materialer Bildungsaspekt), erwies sich ebenso wenig ausreichend zur Deutung des Phänomens ‚Bildung‘, wie jener andere, der die ‚Bildung‘ rein aus der Seele hervorwachsen ließ (formaler Bildungsaspekt). *Müssen*

wir nicht vielmehr annehmen, daß die bestimmenden Prinzipien dieser Bildungsgestalt sowohl in der objektiven Welt der Inhalte wie in der subjektiven Seele wirken, daß die Struktur des objektiven Momentes und die des subjektiven Momentes in der Bildungsgestalt einander im Grunde gleich sind, daß, wo ‚Bildung‘ ist, die Gliederung der objektiven Welt in die subjektive Seele Eingang gefunden hat und zur Gliederung dieser Seele als eines ‚Aktzentrums‘ (im weitesten Sinne) geworden ist, wobei wiederum diese Gliederung der objektiven Welt schon in der Seele potentiell vorhanden, gleichsam ‚vorgezeichnet‘ gedacht werden muß? Der Bildung Erwerbende fände danach also in sich selbst die Gliederung der objektiven Welt wieder und aktualisiert, funktionalisiert sie, d.h. macht sie zum eigenen Lebensprinzip! Ich nenne nun diese Prinzipien, diese Aufbaugesetze der objektiven Welt und der subjektiven Seele, die in der Bildung zusammenfließen und dadurch Funktion im Leben werden, *Kategorien*. Wo solche Kategorien oder ein Geflecht von mehreren in den Geist (in die Seele) Eingang gefunden hat oder besser: im Geiste durch das Eindringen in die objektive Welt ‚aktualisiert‘ worden ist, da reagiert der Geist sogleich situationsgerecht, sobald er vor einen geistigen oder dinglichen Sachverhalt gestellt wird, der potentiell dieselbe Kategorie (bzw. dieselben Kategorien) enthält. Ja eben dieser Sachverhalt wird schon von vornherein nach dieser Kategorie aufgefaßt, in sie eingeordnet.“ (S. 67. Hervorhebung i.O.)

Diese ersten definitorischen Bemühungen Klafkis, Wesen und Struktur der Bildung kategorial zu erfassen, nehmen bereits den Kern seiner späteren Ausführungen, die zwar begrifflich schärfer gefasst sind und insbesondere das dialektische Beziehungsgefüge präzisieren, vorweg. Später lesen wir bei Klafki: „Bildung nennen wir jenes Phänomen, an dem wir – im eigenen Erleben oder im Verstehen anderer Menschen – unmittelbar der Einheit eines objektiven (materialen) und eines subjektiven (formalen) Momentes innwerden. Der Versuch, die *erlebte* Einheit der Bildung sprachlich auszudrücken, kann nur mit Hilfe dialektisch verschränkter Formulierungen gelingen: Bildung ist Erschlossensein einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit für einen Menschen – das ist der objektive oder materiale Aspekt; aber das heißt zugleich: Erschlossensein dieses Menschen für diese seine Wirklichkeit – das ist der subjektive oder formale Aspekt zugleich im ‚funktionalen‘ wie im ‚methodischen‘ Sinne.

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.“²⁸

Das Individuum, das an diesem Prozess teilnimmt, erwirbt zunehmend die Fähigkeit, sich mit Hilfe der erworbenen Deutungs- und Handlungsmuster – also von Kategorien – einen Zugang zu neuen Sachverhalten, Situationen, Begegnungen usw. zu verschaffen. Man kann diesen Sachverhalt auch so ausdrücken: Indem der junge Mensch künftigen Problemen mit von ihm bereits entwickelten Kategorien gegenübertritt, wird er unter der Voraussetzung befördernder Entwicklungsbedingungen fortschreitend immer kompetenter, diese aufzuschlüsseln und zu verstehen. Durch diesen Prozess, der sich kontinuierlich wiederholt, er-

28 Klafki 1959/1967, S. 43.

weitert das Individuum sein Erkenntnis- und Handlungsrepertoire und vervollkommt damit seine Bildung. Jede neue Auseinandersetzung ist Bestätigung, Erweiterung, Überprüfung und Korrektur der bereits entwickelten Sinnentwürfe und hilft zugleich, die „Welt“, also die Fülle der Erscheinungen, besser zu begreifen. Das bedeutet, dass es in diesem Prozess einerseits unter materialen Gesichtspunkten um die Aneignung von neuen Inhalten und Stoffen geht, andererseits in formaler Hinsicht um Kräftebildung, um die individuelle Ausbildung von Vermögen und Potenzen.

Und noch ein Zweites ist an dieser frühen Arbeit Klafkis von Interesse: In den Unterrichtsbeispielen, die Klafki im zweiten Teil in dem Abschnitt „Die Methode der kategorialen Bildung“ schildert, finden sich bereits die Grundgedanken seiner späteren „Didaktischen Analyse“ wieder, zwar nicht als theoretisch ausformuliertes Konzept, wohl aber als bestimmende Elemente seines konkreten Unterrichts, ohne dass Klafki das Beziehungsgefüge zwischen seiner Theorie der kategorialen Bildung und seinen damaligen Bemühungen im Hinblick auf die Unterrichtsplanung und -praxis mit diesem Begriff charakterisiert.²⁹

Gleichwohl weist der von Klafki dargestellte und kommentierte Unterricht – was seine innere Strukturierung angeht – alle diejenigen Merkmale auf, die in der „Didaktischen Analyse“ eine zentrale Rolle spielen sollten.

Zur Verdeutlichung des Gemeinten sei hier beispielhaft auf Klafkis schriftlich festgehaltene Überlegungen zur Unterrichtseinheit „Stadthagen“ im Rahmen des Heimatkundeunterrichts verwiesen. Dazu schreibt er:

„1.) Thema der Stunde: Wie Stadthagen entstanden ist.

2.) Ziel der Stunde: Anknüpfend an die Lehrwanderung nach Stadthagen am 1.11. soll der Versuch gemacht werden, die Kinder zu der (geschichtlichen) Frage nach der Entstehung Stadthagens anzuregen und diese Frage in gemeinsamer Arbeit von Lehrer und Klasse zu beantworten.

3.) Die Kinder bringen wahrscheinlich eine Anzahl von Einzelkenntnissen geschichtlicher und erdkundlicher Art mit (z. B. Aussehen alter Burgen, einstige Bedeckung der schaumburg-lippischen Ebene durch den Dulwald, geographische Lage Stadthagens u.ä.). Es gilt, diese Kenntnisse und Vorstellungen zu klären und unter dem oben genannten Thema zusammenzufassen, zu erweitern und zum Ansatzpunkt weiterführender Überlegungen zu machen.

4.) Die Vorstellungen von den Gründen für die Entstehung einer Stadt, von deren allmählichem Wachstum, der Zusammenhang zwischen Burglage und Stadtsiedlung werden geklärt werden müssen.

5.) Veranschauligungsmittel: Burgmodell aus Pappe, Sandkasten, Krepppapier (Wald, Bäche, Straßen), hölzerne Gebäudemodelle.

6.) Arbeitsweisen: Die vorwiegende Arbeitsform soll das Klassengespräch und die damit verbundene Anlage des Modells sein, die jedoch – der relativen Schwierigkeiten des Stoffes wegen – vermutlich recht häufig der Anregung bzw. Wegführung des Lehrers bedürfen werden. Eingeschoben ist eine Erzählung des Lehrers: Wie Graf Adolf III. Stadthagen gründete.“ (S. 128).

29 Vgl. Klafki 1958/1967.

Wenn man Klafkis konkrete Bemerkungen zu dieser Unterrichtsstunde theoretisch fasst, dann erhält man wesentliche Grundelemente der didaktischen Analyse: Zunächst fragt Klafki nach dem Begründungszusammenhang des betreffenden Unterrichtsgegenstandes, insbesondere danach, was an diesem Gegenstand eigentlich „bildend“ sei, ferner nach den Vorkenntnissen der Schülerinnen und Schüler. Dann befasst er sich mit der inhaltlichen Strukturierung des Themas und bestimmt die Zugangs- und Darstellungsmöglichkeiten. Abschließend reflektiert er die methodische Planung seines Unterrichts (vgl. S. 142 ff.). Insofern lässt diese frühe Arbeit von Wolfgang Klafki zweierlei erkennen: Einerseits seine anfänglichen Bemühungen um eine neue Fundierung des Bildungsbegriffs, der die bis dahin vorherrschende, sich ausschließende Gegenüberstellung von materialen und formalen Bildungstheorien überwand, indem er – im Konzept der kategorialen Bildung – das Verhältnis dieser Theorieansätze nicht als antagonistisch, sondern als aufeinander bezogen interpretierte – die Endfassung dieses Entwurfs bezeichnen Meinert A. und Hilbert Meyer als „Herzstück der bildungstheoretischen Didaktik“, die sie wiederum als „die erste große, anspruchsvolle didaktische Konzeption der Neuzeit“ nach der „Großen Didaktik“ des Johann Amos Comenius würdigen.³⁰ Andererseits sein Bestreben, in der praktischen Unterrichtstätigkeit die Struktur der Lernprozesse im Hinblick auf die Interessen und Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler umfassend zu planen, wobei die Ermittlung des „Bildungsgehalts der Lehrgegenstände“³¹ im Zentrum der didaktischen Bestrebungen steht. Später hat Wolfgang Klafki diese Erfahrungen seiner Junglehrertätigkeit theoretisch reflektiert und in seiner Studie „Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung“ systematisch dargestellt.

Zur Textvorlage

Die Arbeit zum zweiten Staatsexamen für das Lehramt an Volksschulen ist in einem vergilbten grünen Aktendeckel, Marke Soennecken Bonna ES DIN A 4, enthalten, die von der Hand Wolfgang Klafkis folgendermaßen beschriftet ist: Kategoriale Bildung. W. Klafki. Arbeit zur 2. Prüfung für das Lehramt an Volksschulen. 1951.³² Die gleiche handschriftliche Bemerkung (allerdings mit ausgeschriebenem Vornamen) findet sich auf dem Deckblatt der Arbeit, die insgesamt als maschinenschriftlicher Durchschlag vorliegt. Dabei handelt es sich vom Druckbild ausgehend um den ersten Durchschlag. Der überlieferte Text umfasst die zweite Seite des Inhaltsverzeichnisses sowie die 2-seitige, mit römischen Ziffern versehene Einleitung, ferner die Arbeit selbst, die einschließlich des Literaturverzeichnisses 186 Seiten zählt. Die Arbeit gliedert sich in zwei Teile: Der erste Teil trägt die Überschrift „Grundlegung. Begriff und Wesen der Bildung“ und umfasst im Original 46

30 Meyer/Meyer 2007, S. 53.

31 Willmann 1889/1957, S. 326.

32 In den Unterlagen von Wolfgang Klafki hat sich noch ein zweites Exemplar dieser Arbeit (vermutlich der zweite Durchschlag) erhalten. Der Text stimmt mit der hier publizierten Fassung vollständig überein (er umfasst zusätzlich die erste Seite des Inhaltsverzeichnisses), unterscheidet sich aber darin, dass er im Unterschied zu dem ersten Durchschlag kaum spätere Bearbeitungsvermerke enthält. Allerdings findet sich vor dem Innentitel ein Zettel mit der handschriftlichen Notiz: „Reformpädagogische Schularbeit im Sinne kategorialer Bildung 1948–1952 (1951). Konzeption und Praxis“. Wann Klafki diese Notiz formuliert hat, ließ sich allerdings nicht feststellen.

Seiten; der mit 136 Seiten umfangreichere zweite Teil ist mit „Die Kategoriale Bildung“ überschrieben. Den Abschluss bildet das 4-seitige Literaturverzeichnis.

Die hier vorgelegte Wiedergabe des Textes orientiert sich an der Ursprungsfassung, ignoriert also die bereits erwähnten späteren Überarbeitungen. Im Manuskript vermerkte Korrekturen von Tippfehlern sind jedoch stillschweigend übernommen worden, ebenso jene, die bei der redaktionellen Bearbeitung für diese Ausgabe entdeckt wurden.

Klafki verwendet im Manuskript zwei Formen der Textauszeichnung: Unterstreichung und Sperrung. Die Unterstreichung wird im vorliegenden Druck übernommen, gesperrte Texte sind in kursiv gesetzt.

Das Literaturverzeichnis des Manuskripts entspricht nicht dem heutigen Standard. Zur besseren Übersicht und Nutzbarkeit wurde es in eine alphabetische Literaturliste umgewandelt und zudem in Einzelfällen korrigiert oder um fehlende bibliographische Angaben ergänzt. Auch in den Fußnoten genannte, aber im Literaturverzeichnis nicht berücksichtigte Titel wurden in das Literaturverzeichnis eingearbeitet. Die in den Anmerkungen aufgeführten Quellenvermerke wurden vereinheitlicht, fehlende oder irrtümliche Angaben zudem stillschweigend ergänzt bzw. korrigiert. Ein für diese Ausgabe erstelltes Personenregister schließt den Band ab.

Unser vorrangiger Dank gilt natürlich dem Verfasser der Arbeit, Wolfgang Klafki, der uns den Druck der Arbeit erlaubte. Weiterhin danken wir Frau Hildegard Klafki, die das Manuskript aus den Tiefen der Klafkischen Bibliothek geborgen hat. Für Texterstellung sowie redaktionelle und technische Bearbeitungen des Manuskripts danken wir Dr. Stefan Cramme und Martina Kirstein, das Korrekturlesen haben dankenswerterweise Benjamin Ball und Isabel Manthe übernommen.

Berlin und Marburg im Mai 2013