

Susanne Lin-Klitzing
Karl-Heinz Arnold
(Hrsg.)

**Wolfgang Klafki:
Allgemeine Didaktik.
Fachdidaktik. Politikberatung.**

Beiträge zum Marburger Gedenksymposium

Susanne Lin-Klitzing
Karl-Heinz Arnold
(Hrsg.)

**Wolfgang Klafki:
Allgemeine Didaktik.
Fachdidaktik. Politikberatung.
Beiträge zum Marburger Gedenksymposium**

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2019

k

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2019.ig. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2019.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2330-2

Inhaltsverzeichnis

Einführung

Susanne Lin-Klitzing

Wolfgang Klafki: Allgemeine Didaktik. Fachdidaktik. Politikberatung –
eine Einführung9

Karl-Heinz Arnold

Das publizierte Werk Wolfgang Klafkis:
Entstehung, Umfang und Überblick 23

Bildungstheorie und Allgemeine Didaktik Wolfgang Klafkis: Entstehung und Weiterentwicklung

Hanno Schmitt

Zur Genese der Erziehungswissenschaft als
kritisch-konstruktive Theorie bei Wolfgang Klafki 39

Wilfried Plöger

Kategoriale Bildung als schulische Allgemeinbildung 53

Dietrich Benner

Bildungstheorie und Kompetenzmodellierung.
Zur bleibenden Bedeutung bildungstheoretischer Fragen
in der Erziehungs- und Bildungsforschung.
Überlegungen im Anschluss an Wolfgang Klafki 69

Barbara Koch-Priewe

Allgemeinbildung, Demokratiepädagogik und Didaktik.
Thesen zur kritisch-konstruktiven Bildungstheorie und
Didaktik Wolfgang Klafkis 83

Carola Lindner-Müller

Modelle der Unterrichtsplanung 106

Die Allgemeine Didaktik Wolfgang Klafkis in den Fachdidaktiken: Rezeption und Weiterentwicklung

Wilfried Hendricks

Wolfgang Klafki und das Fach Arbeitslehre.

Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik 129

Astrid Kaiser

Wolfgang Klafki: Diskursorientierung

für die Didaktik des Sachunterrichts 145

Frederik Ostsieker

Die Rezeption und Genese der kategorialen Bildung

in der frühen Didaktik der politischen Bildung 166

Michael Kämper-van den Boogaart

Klafkis Spuren im Literaturunterricht:

Allgemeine Didaktik und die Fachdidaktik Deutsch 185

Jörg Bietz und Ralf Laging

Die kategoriale Bildung in der

Leibeserziehung und Sportpädagogik 203

Johann Sjuts

Bildung und Mathematik. Allgemeine Didaktik

und Fachdidaktik des Mathematikunterrichts 223

Kerstin Kremer

Herausforderungen und Potenziale naturwissenschaftlicher Bildung –

eine zeitgemäße Positionsbestimmung 237

Wolfgang Klafki in der Politikberatung: Wirken und Wirkung

Ewald Terhart

Wolfgang Klafki als Berater der Bildungspolitik –

mit einigen Anmerkungen zu Schulreform und

Erziehungswissenschaft in den 1970er Jahren 251

Autorenspiegel 267

Einführung

Susanne Lin-Klitzing

Wolfgang Klafki: Allgemeine Didaktik. Fachdidaktik. Politikberatung – eine Einführung

Wolfgang Klafki ist am 24. August 2016 in Marburg verstorben, wenige Tage vor seinem 89. Geburtstag. Am 1. September 2017, dem Tag, an dem er 90 Jahre alt geworden wäre, fand in Marburg ein Symposium zu seinen Ehren statt, mit Teilen seiner Familie, mit vielen Weggefährten, ehemaligen Doktorand/innen, (Erziehungs-)Wissenschaftler/innen und natürlich vielen Lehrer/innen, die sich an diesem Tage noch einmal und bestimmt nicht zum letzten Male reflektierend und nach vorne schauend mit seinen erziehungswissenschaftlichen und didaktischen Ansätzen auseinandersetzten.

Wolfgang Klafki lehrte und forschte am Marburger Fachbereich Erziehungswissenschaften seit 1963. Der Fachbereich wurde jahrzehntelang von ihm nach außen – national und international – aber auch nach innen intensiv geprägt: als Mitglied der Demokratischen Initiative, als mehrfach gewählter Dekan, als Vorsitzender zahlreicher Berufungskommissionen und Ausschüsse, als leitendes Mitglied der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten von Nordrhein-Westfalen und vieles andere mehr.

Wolfgang Klafki war für mich, die ich bei ihm studiert habe, von ihm promoviert wurde und der noch den Anfang meiner Habilitation begleitete, wie für viele andere ein *besonderer* Hochschullehrer, ein *besonders wertgeschätzter* Mensch, er war ein großes Vorbild, ein Meister des Dialogs, die von ihm geschaffene Gesprächskultur in seinen Seminaren beeindruckte, ebenso wie das hohe inhaltliche und formale Anspruchsniveau, das er bei aller Studierendenpartizipation vorlebte und einforderte.

Wolfgang Klafki war überaus glaubwürdig in seiner Verkörperung von pädagogischer Theorie und Praxis: er als „Schöpfer“ der „doppelseitigen Erschließung“ in seiner kategorialen Bildung und Begründer der „kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft“ (vgl. dazu hier und im Vorangegangenen Lin-Klitzing 2018).

Aus der Vielzahl seiner Doktorand/innen und späteren Professor/innen, die Teil des Marburger Gedenksymposiums waren, haben sich in erfreulicher Kooperation mit dem Klinkhardt-Verlag für die Herausgabe dieses Bandes Karl-Heinz Arnold und Susanne Lin-Klitzing zusammengefunden. Unser besonderer Dank gilt hier Herrn Frederik Ostsieker, Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur für die Pädagogik der Sekundarstufen an der Philipps-Universität Marburg, der

kontinuierlich und sehr sorgsam, gleichermaßen klug wie fleißig, diszipliniert im Arbeiten und höflichst in der Kommunikation, alle Beiträge und Fahnenläufe Korrektur gelesen und korrigiert hat und dazu in erfreulichem Kontakt mit dem Klinkhardt-Verlag stand.

Karl-Heinz Arnold führt als Mitherausgeber in seinem Beitrag „**Das publizierte Werk Wolfgang Klafkis: Entstehung, Umfang und Überblick**“ in die Konzeption des vorliegenden Bandes ein und würdigt Wolfgang Klafki als einen der bedeutendsten deutschsprachigen Erziehungswissenschaftler der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts (vgl. hier und im Folgenden Arnold 2019 in diesem Band, S. 23-35). Klafkis Werk und seine Persönlichkeit stünden „für den Neubeginn einer humanistisch begründeten, der Aufklärung verpflichteten erziehungswissenschaftlichen Theoriearbeit in Deutschland nach deren Unterdrückung durch das Nazi-Regime und einer zum Teil fatalen Anpassung bis zur Kollaboration deutscher Pädagogen mit jenem menschenverachtenden Regime“. Klafki begründete die kritisch-konstruktive Erziehungswissenschaft und spezifizierte diese für den Bereich der Didaktik, „die sowohl eine Fortentwicklung der bildungstheoretischen Grundlagen der Allgemeinen Didaktik hin zu einem gesellschaftskritischen Konzept von Allgemeinbildung als auch eine entsprechende Umarbeitung des wohl bekanntesten Planungsmodells für Unterricht“ umfasst. Als Themenbereiche, die sich durch Klafkis Werk ziehen, benennt Arnold die Bildungstheorie, die Allgemeine Didaktik, die kritisch-konstruktive Erziehungswissenschaft, die Geisteswissenschaftliche Pädagogik, die Handlungsforschung im pädagogischen Feld, exemplarisches Lehren und Lernen, den pädagogischen Leistungsbegriff sowie die Schulstrukturpolitik. Angesichts der vielfältigen Schwerpunkte finden in diesem Band eine Bestandsaufnahme, Analyse sowie Weiterentwicklung der publizierten Ansätze Wolfgang Klafkis im Bereich der Bildungstheorie und der Allgemeinen Didaktik, vor allem aber auch ein differenzierter Blick auf die Klafki-Rezeption in den Fachdidaktiken und auf sein Wirken als Berater in der Bildungspolitik statt.

Bildungstheorie und Allgemeine Didaktik Wolfgang Klafkis: Entstehung und Weiterentwicklung

Hanno Schmitt wertet in seinem Beitrag „**Zur Genese der Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie bei Wolfgang Klafki**“ erstmalig Dokumente aus der Zeit zwischen 1958 und 1967 „einer Gruppe von jüngeren Erziehungswissenschaftlern und Erziehungswissenschaftlerinnen sowie Soziologen [...], die sich seit 1960 jährlich ein- oder zweimal auf Einladung des in Münster angesiedelten Comenius-Instituts, meist in der Evangelischen Akademie Hofgeismar“ trafen, aus (vgl. hier und im Folgenden Schmitt 2019 in diesem Band, S. 39-52). Diese sind für die Entwicklung von Klafkis Konzeption einer

Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie bis ins Jahr 1971 bisher weder ausgewertet noch publiziert worden. Jene Gruppe später namhafter Erziehungswissenschaftler wollte „eine kritische Zusammenschau der Anliegen der reformpädagogischen Bestrebungen dieses Jahrhunderts, die 1933 unterbrochen“ wurden, vollziehen. Als ein gemeinsames Anliegen stellte sich das bis dahin nicht mögliche „Zusammengehen von Pädagogik und Soziologie“ heraus. In dieser Gruppe kam Wolfgang Klafki eine „herausragende Bedeutung zu, weil er geisteswissenschaftliche, empirische und kritische Forschungsrichtungen nicht gegeneinander ausspielte, sondern verknüpfte und mit ihren jeweiligen Potenzialen fruchtbar zu machen vermochte“. Auch finden sich hier bereits 1962 in einem Wortprotokoll „Hinweise auf Klafkis frühes Verständnis von Gesellschaft: ‚Ich möchte mich nicht zurückziehen auf die reine Ich-Du-Beziehung. Obwohl in ihr spezifisches zum Tragen kommt, was mir vor allen Dingen am Herzen liegt, *aber es gibt durchaus eine strukturell neuartige Beziehung von Ich auf Gesellschaft*“ (vgl. hier und im Vorangegangenen Schmitt 2019, a.a.O.).

Wilfried Plöger legt in seinem Beitrag „**Kategoriale Bildung als schulische Allgemeinbildung**“ die Kontinuität im Denken Wolfgang Klafkis dar, sowohl was die prägende Denkfigur der kategorialen Bildung als auch was seine bildungspolitischen Intentionen anlangt, denn schon sein älteres Bildungskonzept sei explizit „auf die Mitmenschlichkeit, die Sozialität [...] und auf die politische Existenz des Menschen bezogen“ (Klafki 1963b, S. 94) und orientiere sich an der Idee ‚einer demokratischen, mobilen Gesellschaft der Gleichberechtigten und Gleichwertigen‘ (vgl. hier und im Folgenden Plöger 2019 in diesem Band, S. 53-68). Unterricht solle über die „Grenzen des Heimatlichen und der nationalen Kultur und Geschichte“ hinaus auch die ‚Auseinandersetzung mit weltumspannenden Fragen‘ anregen. Den Kern des Beitrags von Plöger in diesem Band stellt die verständliche Darstellung der kategorialen Bildung dar, die letztlich ohne exemplarisches Lernen und Lehren nicht denkbar sei und die von Wolfgang Klafki bereits 1959 in der Zeitschrift für Pädagogik dargelegt wurde: Strenge Sachlichkeit, prägnante Beispiele, die Transferpotenzial haben, und Selbsttätigkeit seien die tragenden Momente von Klafkis Konzept kategorialer Bildung. Plöger verdeutlicht dies an einem von Klafki gewählten Beispiel aus der Physikdidaktik in Anlehnung an Martin Wagenschein, an dem die Wechselwirkung zwischen der Fliehkraft des geworfenen Steines und der Gravitationskraft der Erde deutlich werde. Plöger macht aber auch die Schwierigkeit deutlich, die „klassische“ Formulierung Wolfgang Klafkis von der „doppelseitigen Erschließung“ zu verstehen und verweist auf Klafkis Reformulierung von 1996:

„Bildendes Lernen, das die Selbstständigkeit des Lernenden fördert, also zu weiterwirkenden Erkenntnissen, Fähigkeiten, Einstellungen führt [...], wird nicht durch repro-

duktive Übernahme möglichst vieler Einzelkenntnisse, -fähigkeiten und -fertigkeiten gewonnen, sondern dadurch, daß [sic!] sich der Lernende an einer begrenzten Zahl von ausgewählten Beispielen (Exempeln) aktiv allgemeine, genauer: mehr oder minder weitreichend verallgemeinerbare Kenntnisse, Fähigkeiten, Einstellungen erarbeitet, m.a.W.: Wesentliches, Strukturelles, Prinzipielles, Typisches, Gesetzmäßigkeiten, übergreifende Zusammenhänge. Mit Hilfe solcher allgemeinen Einsichten, Fähigkeiten, Einstellungen können jeweils mehr oder minder große Gruppen strukturgleicher oder ähnlich strukturierter Einzelphänomene und -probleme zugänglich bzw. lösbar werden“.

Plöger unterstreicht in seinem Beitrag die auch heute noch relevante kritische Intention des Konzepts der kategorialen Bildung, Korrektiv „einer Überbetonung der methodischen Gestaltung von Unterricht“ gegenüber einer „Vernachlässigung der Legitimation bildungswürdiger Inhalte“ zu sein. Historisch zeigt er das an Veränderungen in den Fachdidaktiken: für den Deutschunterricht in einer Abkehr vom Methodenlernen nach Ulshöfer und Essen in den frühen 1960er Jahren hin zu „der Festlegung eines grundlegenden kategorialen Schemas [...] für die Didaktik der deutschen Sprache‘ [...], das ‚nur in der Sache selbst gesucht werden‘ könne. Plöger sieht in der kategorialen Bildung Wolfgang Klafkis „eine wichtige Stütze für den damals beginnenden Aufbruch der Fachdidaktiken in ihre Eigenständigkeit“ (vgl. hier und im Vorangegangenen Plöger 2019, a.a.O.).

Der Beitrag von **Dietrich Benner „Bildungstheorie und Kompetenzmodellierung. Zur bleibenden Bedeutung bildungstheoretischer Fragen in der Erziehungs- und Bildungsforschung. Überlegungen im Anschluss an Wolfgang Klafki“** ist geprägt von einer hohen Wertschätzung Wolfgang Klafkis und der Verlusterschließung, dass Wolfgang Klafki nicht mehr als zu ehrender Gesprächspartner zur Verfügung stehen kann sowie der Einschätzung Benners, dass dieser im „heutigen Streit zwischen Bildungstheorie und empirischer Bildungsforschung [...] für keine der Parteien einseitig Position bezogen, sondern ihre unterschiedlichen Argumentationsweisen gegeneinander abgewogen“ hätte (vgl. hier und im Folgenden Benner 2019 in diesem Band, S. 69-82). Benner geht konstitutiv von Klafkis wechselseitiger Erschließung von Mensch und Welt aus und weiterhin davon, dass „schulischer Unterricht erst dann eine pädagogische Legitimität [gewinne, SLK], wenn er nicht Inhalte, sondern Bildungsinhalte erschließt“. Mit Prange geht er davon aus, dass „erziehliche Wirkungen vom Lehrer, bildende Wirkungen dagegen von den Gegenständen, Sachen und Inhalten ausgehen, SLK] und [...] beide in Wechselwirkungen [treten, SLK], die anschließend nicht mehr primär im Raum der Erziehung, sondern jenseits derselben praktisch werden“. Für die zu verhandelnde Frage nach ausstehenden gegenseitigen „Korrekturen an der bildungstheoretischen Didaktik und an der kompetenzorientierten empirischen Bildungsforschung“ stellt er bildungstheoretische Konzepte, die z.B. „Schüler/innen die Liebe zur Sprache, ein Interesse an

Literatur und ein Verständnis für Poesie zu erschließen suchen, und auf der anderen Seite Kompetenzmodellierungen der empirischen Bildungsforschung [...], die sprachliche Kompetenz als Lese- und Schreibkompetenz zu testen erlauben und entsprechende Kontrollen nicht zuletzt an Gebrauchstexten vornehmen“ einander gegenüber. Benner geht aber davon aus, dass durchaus empirisch gehaltvoll etwas „über mögliche Wirkungen bildungstheoretischer Orientierungen und anspruchsvoller didaktischer und fachdidaktischer Modellierungen von Unterricht gesagt werden“ könne. Darum sollte versucht werden, „didaktische Aufgaben stärker so zu formulieren, dass sie bildungstheoretisch ausgewiesen sind und empirisch überprüfbar werden“, sowie „das Repertoire an Kompetenztests dahingehend zu erweitern, dass es die Wirksamkeit anspruchsvoller didaktischer Modellierungen nach bildungstheoretisch ausgewiesenen Kriterien zu überprüfen erlaubt“. Nach Benner hätte Wolfgang Klafki eine „Bildungstheorie, die davor zurückschreckte, den an ihr orientierten Unterricht empirisch zu befragen, [...] ebenso unter Ideologieverdacht gestellt wie eine empirische Bildungsforschung, die sich der Optimierung ihrer bildungstheoretisch fragwürdigen literacy-Modelle mit dem Argument entzieht, anspruchsvollere Modellierungen seien mit empirischen Methoden nicht überprüfbar“ (vgl. hier und im Vorangegangenen Benner 2019, a.a.O.). Damit bereitet er den Boden für die Vision einer möglichen Allianz empirischer Bildungsforschung und kritisch-konstruktiver Didaktik, die auch Koch-Priewe sieht.

Barbara Koch-Priewe diskutiert in ihrem Beitrag „**Allgemeinbildung, Demokratiepädagogik und Didaktik. Thesen zur kritisch-konstruktiven Bildungstheorie und Didaktik Wolfgang Klafkis**“, wie aktuell, aber auch weiterentwicklungsbedürftig die bildungstheoretischen Vorstellungen Wolfgang Klafkis seien. Koch-Priewe entwickelt dazu dreizehn Thesen und kommt abschließend zu der Einschätzung, dass die aktuelle Kompetenzorientierung und Evidenzbasierung für Fragen des Unterrichts bereits überholt sei, aber durch eine bereits inhaltlich angelegte Kooperation mit der kritisch-konstruktiven Didaktik letztlich zu dem führen könne, was Wolfgang Klafki mit der dialektischen Aufhebung der Gegensätze formaler und materialer Bildung vorgedacht habe und die Heinrich (2016) zu einer „kritisch-konstruktiven empirischen Bildungsforschung“ weiterdenkt (vgl. hier und im Folgenden Koch-Priewe 2019 in diesem Band, S. 83-105). Koch-Priewe sieht in der Frage „nach der Befähigung von Lehrkräften zur wissenschaftlich begründeten Legitimation der Auswahl von Zielen und Inhalten schulischen Unterrichts [...] bisher keine überzeugenden Alternativen zur kritisch-konstruktiven Didaktik“. Die Ansätze Baumerts und Tenorths, die als „bildungstheoretische“ Begründung für die PISA-Literacy-Konzeption gesehen werden können, beschreibt sie als „rein affirmativ verstanden und eindimensional definiert als kognitive Leistungsdisposition“. Im Gegensatz dazu würden

die „Lernenden in der kritisch-konstruktiven Didaktik nicht nur als künftige Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen wahrgenommen, sondern sie werden als Mitglieder einer demokratisch organisierten Gesellschaft verstanden, in der sie auch durch schulischen Unterricht befähigt worden sein müssen, ihre politischen Interessen zu formulieren und mit anderen auszuhandeln (Klafki 2002)“. Normative Entscheidungen über Bildungsziele und -inhalte würden mit Klafki immer an demokratische Prozesse gebunden, „in denen die Diskussion des unterrichtenden Personals, also der Lehrkräfte bzw. der demokratisch gewählten Vertreterinnen und Vertreter in Lehrerverbänden und Fachdidaktiken, eine zentrale Rolle spielen“. Nach einer Rezeption neuerer angloamerikanischer Forschung sieht sie im „Learning through a meaningful content“ durchaus die Vision einer fruchtbaren Allianz der beiden „fremden“ Schwestern (empirische Bildungsforschung und Allgemeine Didaktik) als begründet an (vgl. hier und im Vorangegangenen Koch-Priewe 2019, a.a.O.). Im Rahmen einer Aktualisierung der kritisch-konstruktiven Didaktik schlägt sie vor, dass „Demokratie-Thema“ explizit neu in die Schlüsselprobleme aufzunehmen.

Carola Lindner-Müller stellt in ihrem Beitrag „**Modelle der Unterrichtsplanung**“ die Weiterentwicklung bzw. Integration der Unterrichtsplanungsmodelle von Wolfgang Klafki und Wolfgang Schulz durch das „Integrative Modell der Unterrichtsplanung und der planungsbezogenen Analyse“ nach Arnold und Koch-Priewe dar. Hatte Wolfgang Klafki bereits 1958 so auf die Frage nach dem „prinzipiellen Sinn der Unterrichtsvorbereitung“ geantwortet, dass diese „eine oder mehrere Möglichkeiten zu fruchtbarer Begegnung bestimmter Kinder mit bestimmten Bildungsinhalten entwerfen“ solle, zeigt Lindner-Müller im Interesse der Bedeutsamkeit solcher Planungsmodelle für die Lehramtsstudierenden mit Wernke und Zierer (2017) auf, „dass zwar auf das Erfordernis von Unterrichtsplanung verwiesen werde, zugleich aber das Problem bestehe, dass ein tiefergehendes Verständnis für Unterrichtsplanung und das Entwickeln von Planungskompetenz einschließlich der entsprechenden professionellen Haltungen in den verschiedenen Phasen der Lehrer/innenbildung zu wenig Resonanz“ finde (vgl. hier und im Folgenden Lindner-Müller 2019 in diesem Band, S. 106-126). Allerdings konnten Werner/Wernke/Zierer (2017) im Rahmen ihres Forschungsprojekts „Entwicklung und Evaluation von Planungsmodellen der Allgemeinen Didaktik“ zeigen, dass sich „Planungshilfen in Form von zur Verfügung gestellter didaktischer Modelle im Vergleich zu einer Kontrollgruppe ohne Planungsunterstützung auf die Planungskompetenz von Lehramtsstudierenden“ insofern positiv auswirkten, als eine „signifikant höhere Berücksichtigung von Zielen und der Voraussetzungen der Lerngruppe sowie einer signifikant häufiger erkennbaren Phasenstruktur des geplanten Unterrichts in der Gruppe mit Planungsunterstützung gegenüber der nicht unterstützten Kontrollgruppe“ stattfand. Insofern plä-

diert Lindner-Müller begründet für die Nutzung einer solchen strukturierenden Planungshilfe, hier für das nach Klafki und Schulz weiterentwickelte „Integrative Modell der Unterrichtsplanung und planungsbezogenen Analyse“, im Rahmen verpflichtender Schulpraktika in der Lehrer/innenbildung zur Unterstützung begründeter Planungsentscheidungen für den Unterricht (vgl. hier und im Vorangegangenen Lindner-Müller 2019, a.a.O.).

Die Allgemeine Didaktik Wolfgang Klafkis in den Fachdidaktiken: Rezeption und Weiterentwicklung

Wilfried Hendricks legt in seinem Beitrag „**Wolfgang Klafki und das Fach Arbeitslehre. Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik**“ dar, wie kontinuierlich, zukunftsgerichtet und im Interesse der Schüler/innen Wolfgang Klafki die Konstituierung und Ausformung des Fachs „Arbeitslehre“ beeinflusste. Dass das Fach Arbeitslehre seit den späten 1960ern zum Kanon allgemeinbildender Fächer gehöre, läge auch an „Wolfgang Klafki, der damals wohl profilierteste Vertreter dieser Richtung der Bildungswissenschaften“ (vgl. hier und im Folgenden Hendricks 2019 in diesem Band, S. 129-144).

Wolfgang Klafki wollte „dem jungen Menschen eine werktätige Auseinandersetzung mit der modernen, weithin technisierten Welt [...] ermöglichen“ und sah für „die Neugestaltung der Volksschuloberstufe als Hauptschule [...] die Notwendigkeit, die ‚Schüler sachlich und menschlich auf die Bewältigung der sie erwartenden Wirklichkeit vorzubereiten: einer industrialisierten und technisierten Arbeitswelt, einer pluralistischen, demokratischen, sozialmobilen, aber notwendigerweise bürokratisch verwalteten Gesellschaft, der Möglichkeit zu weltweiter Orientierung und der Verpflichtung zu übernationaler politischer Verantwortlichkeit, des Angebots wachsender Freizeit und der Kommunikationsmittel, divergierender Auslegungen der christlichen Botschaft usf.“ (Klafki 1963a, S. 400 f.). – Wenn man so will, hatte Klafki hier schon seine späteren Schlüsselprobleme genannt – ein Kontinuum in seinen didaktischen Schriften über die Jahrzehnte hinweg“, kommentiert Hendricks Klafkis Konzeption. Wolfgang Klafki sei es dabei immer darum gegangen, „eine Didaktik und Methodik der reflexiven Erhellung, Vertiefung und Transposition des Erfahrenen zu entwickeln“ sowie die „Arbeits- und Wirtschaftswelt aus seiner allgemeindidaktischen Sicht unter den folgenden strukturierenden Aspekten:

- Der arbeitstechnisch-betriebswirtschaftlich-technologische Aspekt, dem auf wissenschaftlicher Ebene Arbeitswissenschaft, Technologie, Betriebswirtschaftslehre und Betriebssoziologie entsprechen.
- Der historisch-politisch-gesellschaftliche Aspekt, dem auf wissenschaftlicher Ebene Volkswirtschaftslehre, Industriesoziologie und Politologie entsprechen“

zu erschließen. 1967 erschien ein bundesweit erster Arbeitslehre-Lehrplan: Wolfgang Klafkis „Lehrplanentwurf ‚Arbeitslehre – Einführung in die Arbeits- und Wirtschaftswelt‘“! Gleichwohl konnte Klafki sich mit seiner Intention, „die Arbeits- und Wirtschaftswelt unter zwei strukturierenden Aspekten zu konzipieren: einerseits einem eher funktionalistischen und andererseits einem eher emanzipatorischen Aspekt, die gleichwohl aufeinander zu beziehen sind“ gegenüber dem berufspädagogischen Ansatz nicht durchsetzen und musste „sich als AllgemeinDidaktiker den Ansprüchen der Fachdidaktiken und der Schule inkl. der Schuladministration beugen“. Hendricks führt aus, dass damals die Einführung dieses neuen Faches „ein Fiasko“ gewesen sei, da es dafür keine Fach-Lehrkräfte gab und „das Land NRW auf angemessene Fortbildungsmaßnahmen verzichtete“. Diese Erfahrungen flossen in Klafkis „Texte zur Arbeitslehre in der Gesamtschule“ von 1968 und 1970 ein. Klafkis Doktorand Jörg Schudy knüpfte an „Klafkis ursprüngliche konzeptionelle Grundlegung einer zeitgemäßen Allgemeinbildung und seine didaktische Begründung des Fachgebiets Arbeitslehre“ an - und Hendricks beurteilt die damaligen Impulse Klafkis auch als heute noch aktuell. Sie ließen sich „ebenso transferieren auf Lösungskonzepte, die gefunden werden müssen, um den neuen Herausforderungen, die durch den technologischen Wandel auf das Bildungswesen zukommen, gewachsen zu sein“ (vgl. hier und im Vorangegangenen Hendricks 2019, a.a.O.).

Astrid Kaiser beschreibt in ihrem Beitrag „**Wolfgang Klafki: Diskursorientierung für die Didaktik des Sachunterrichts**“ die kategoriale Bildung als ein „Kernkonzept“, „das die Implementierung Klafki’scher Bildungstheorie in die Didaktik des Sachunterrichts nahtlos herstellen kann“ (vgl. hier und im Folgenden Kaiser 2019 in diesem Band, S. 145-165). Klafki sei bei seiner Eröffnungsrede zur Gründung der Sachunterrichtsgesellschaft GDSU davon ausgegangen, dass in der SachunterrichtsDidaktik „inhaltlich die Schlüsselprobleme exemplarisch im Mittelpunkt stehen sollen“. Sie konstatiert allerdings für die Folgezeit, dass „das Schlüsselproblemkonzept keinen Niederschlag in den curricularen Konzeptionen der Gesellschaft für die Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) gefunden“ habe, ja sogar im „Perspektivrahmen (GDSU 2002, 2013) strukturell und inhaltlich negiert“ worden sei. Ein „[h]istorischer Diskurswechsel für den Sachunterricht [sei dann allerdings, SLK] im Marburger Grundschulprojekt“ vollzogen worden, das „seit 1972 unter der Leitung von Wolfgang Klafki (vgl. Klafki u.a. 1982) als erstes großes bundesdeutsches Grundschulprojekt im Sinne der Handlungsforschung von der VW-Stiftung gefördert“ worden war. Die Produkte des Marburger Grundschulprojekts seien allerdings mit Ausnahme des „formalen Konzept des Wochenplanunterricht [...] so gut wie nie zitiert, verkauft, implementiert oder in theoretische Konzeptionen einbezogen“ worden, mit Ausnahme von Kaisers eigener „Einführung in die Didaktik des Sachunterrichts“ und im „Basiswissen

Sachunterricht: Band 1‘ von Koch-Priewe (2016)“. Für die „Doktor-Enkelgeneration Klafkis“ berichtet Kaiser allerdings erfreulicherweise, dass neu diesbezügliche „elaborierte geisteswissenschaftliche Diskurse in der Sachunterrichtsdidaktik an Bedeutung“ gewinnen: hier nennt sie „die Internet-Diskursplattform ‚Widerstreit Sachunterricht‘ [...], die von Detlef Pecht mitbegründet und jetzt verantwortlich geführt“ werde sowie den „am weitesten fortgeschrittene[n, SLK] Ansatz von Stine Albers (2017) zur expliziten Analyse des Verhältnisses von Sachunterrichtsdidaktik und Klafkis Bildungstheorie“ als auch die „relevante weitere Fortführung von Klafkis kategorialer Bildung [...] in den Oldenburger Promotionsprogrammen zur Didaktischen Rekonstruktion“ mit den Forschungsarbeiten von Simone Seitz (2005), Claudia Schomaker (2007), Andrea Becher (2009), Julia Mengers (2010) und Iris Lüschen (2015). Kaiser resümiert dementsprechend abschließend: „Wolfgang Klafkis Erbe für die Didaktik des Sachunterrichts ist also bereits auf fruchtbaren Boden gefallen. Die Zukunft wird zeigen, ob dies auch in bildungstheoretische didaktische Reflexionen für die Didaktik des Sachunterrichts übergehen kann, wie es bereits bei Albers (2017) angebahnt“ (vgl. hier und im Vorangegangenen Kaiser 2019, a.a.O.) werde.

Frederik Ostsieker legt in seinem Beitrag „**Die Rezeption und Genese der kategorialen Bildung in der frühen Didaktik der politischen Bildung**“ sehr klar die Nähe und gegenseitige Beeinflussung insbesondere der frühen kategorialen Politikdidaktik und der kategorialen Didaktik Wolfgang Klafkis dar. Er stellt dazu die didaktischen Ansätze der „Altmeister“ der Politikdidaktik dar, Wolfgang Hilligen, Kurt Gerhard Fischer und Hermann Giesecke, vergleicht sie mit der didaktischen Konzeption Wolfgang Klafkis und sieht „einen unbestreitbaren ‚Fußabdruck‘ in den Konzeptionen der Didaktik der politischen Bildung“ (vgl. hier und im Folgenden Ostsieker 2019 in diesem Band, S. 166-184) durch Wolfgang Klafkis kategoriale Bildung. Dies stellten Meyer/Meyer (2007) in ihrer Klafki-Rezeption offensichtlich deutlich verkürzt dar. Vermittelt wird diese gegenseitige Aufeinanderbezogenheit durch das kategoriale Denken in der politischen Bildung, „deren zentraler Wesenskern die dialektische Aushandlung des Spannungsverhältnisses von Subjekt und Objekt über politische oder politikdidaktische Kategorie systeme oder kategoriale Schlüsselfragen“ sei. Ostsieker geht dem differenziert nach und belegt für Hilligen und Klafki wechselseitige Bezüge, die sich im Begriff und Verständnis des Fundamentalen und „hinsichtlich der Thematisierung von existenziellen Herausforderungen bzw. epochaltypischen Schlüsselproblemen“ zeigten, wohingegen es bei Fischer „die Hinwendung zum Elementaren und Exemplarischen, für die er u.a. ausdrücklich auf Klafki zurückgreift“, sei im Gegensatz zu Gieseckes kategorialer Konfliktanalyse, die „den Schwerpunkt nicht auf zu erwerbende Einsichten des Politischen (wie Hilligen und Fischer), sondern auf die Befähigung zur Analyse politischer Konflikte“ lege. Abschließend urteilt Ostsie-

ker, dass es sicher scheine, „dass Klafki wichtige Impulse für die Grundlegung der Didaktik der politischen Bildung als eigenständige Disziplin gegeben hat“ (vgl. hier und im Vorangegangenen Ostsieker 2019, a.a.O.).

Michael Kämper-van den Boogaart sieht in seinem Beitrag „**Klafkis Spuren im Literaturunterricht: Allgemeine Didaktik und die Fachdidaktik Deutsch**“ hingegen wenig prägende Fußabdrücke. Er analysiert deshalb drei mögliche „Rezeptionsbarrieren“ der Klafki’schen Didaktik durch die Deutschdidaktik: „1. das Primat der Didaktik vor der Methodik, 2. das Verständnis von Schulfach und Fachwissenschaft und das Verdikt über eine Abbilddidaktik, und 3. die Rolle der Didaktischen Analyse und die Modi kategorialer Bildung insgesamt“ (vgl. hier und im Folgenden Kämper-van den Boogaart 2019 in diesem Band, S. 185-202). Positive Berücksichtigung von Klafkis Primat der Didaktik vor der Methodik sieht er in der Deutschdidaktik bei Jürgen Kreft und dessen „wirkungsmächtige Vorschläge zur Unterrichtsplanung mit Positionen Klafkis“. Kämper-van den Boogaart weist aber gleichzeitig darauf hin, dass man in der Deutschdidaktik „einerseits Klafki gern zitiert, wenn es um die grundsätzliche Diskriminierung von Didaktik und Methodik geht, sich aber schwertut, wenn Didaktik auf die Elaboration normativer Inhalte verpflichtet werden“ solle. Ausgesprochen kritisch sieht Kämper-van den Boogaart einen möglichen „hegemonialen Anspruch bildungstheoretischer Didaktik, den Fachdidaktiken Bildungsziele vorzugeben, die diese dann in Einklang mit ihren fachwissenschaftlichen Bezugswissenschaften zu bringen hätten“. In diesem Zusammenhang erwähnt er die seit 2011 existierende Gesellschaft für Fachdidaktik, die u.a. „die nicht neue Frage bearbeitet, ob es eine *Allgemeine Fachdidaktik* geben kann“, was er als Indiz dafür wertet, „dass es der Allgemeinen Didaktik offenkundig nicht gelungen ist, Kompetenz für die fachübergreifenden Fragen auszustrahlen“. Das Konzept der Didaktischen Analyse werde in der Deutschdidaktik von Zabka rezipiert, allerdings „ohne die Fortschreibungen in den ‚Studien‘ zu berücksichtigen“. Aus seiner Perspektive habe die Theorie der kategorialen Bildung „einen erstaunlich geringen Einfluss auf die Deutschdidaktik gehabt“, ggf. einen, der orientiert sei an „Lebensweltbezug und Gegenwartsbedeutung“ sowie auf „eine Orientierung auf ‚kritische Urteils- und Handlungsfähigkeit, Selbst – und Mitbestimmungsfähigkeit“ hin (vgl. hier und im Vorangegangenen Kämper-van den Boogaart 2019, a.a.O.).

Jörg Bietz und Ralf Laging gelingt es in besonders eindrücklicher Weise, „**Die kategoriale Bildung in der Leibeserziehung und Sportpädagogik**“ von Wolfgang Klafki bis in die heutigen modernen „bewegungskulturellen Praktiken des Sports, des Spiels oder des Tanzes, die als ästhetische Bewegungspraktiken zu verstehen“ seien (vgl. hier und im Folgenden Bietz/Laging 2019 in diesem Band, S. 203-222), nachzuzeichnen und ihre durchgängige Aktualität deutlich zu machen.

Grundlegend sei dafür, die Klafki'sche kategoriale Bildung als eine Strukturbeschreibung von Bildungsprozessen zu erkennen, die damals wie heute aktuell sei und moderner als ein aktuelles Kompetenzverständnis. Nach Bietz/Laging „handelt es sich bei der Theorie kategorialer Bildung um einen Ansatz relationaler Bildung. Dabei ist die wechselseitige Konstituierung von Subjekt und Welt im Prozess der tätigen Weltauseinandersetzung als ‚wechselseitiges Erschließen‘ gedacht, das formale und materiale Aspekte von Bildung im Prozess dialektisch auflöst. [...] Bildung interessiert insofern nicht als Zustand bzw. in ihrem inhaltlichen Gehalt, sondern es geht um die Bestimmung der Struktur des Vorgangs, des Prozesses, in welchem sich Bildung ereignet“. In Klafkis frühen Arbeiten zur kategorialen Bildung, z.B. in seiner zweiten Staatsexamensarbeit, „bestimmt Klafki Bildung als einen Prozess der ‚werdenden Gestalt““. Die Aufhebung des Formalen und des Materialen in der kategorialen Bildung als das neue Unauflöbliche in der kategorialen Bildung, zeige sich bereits 1964 in seiner Kritik an einem „mechanischen Prinzip“ im Sport: „Denn die körperliche Bewegung ist nie allein vom ‚Subjekt‘ her bestimmt. Laufen, Springen, Schlagen, Werfen sind nicht bloße Muskelbewegungen, sondern sie sind einerseits ganzheitliche Bewegungsvollzüge im Medium der Luft, auf der Unterlage des Bodens, sind Schlagen und Werfen von Dingen, sind ein Sicheinfügen in objektive physikalische Gesetzmäßigkeiten; andererseits aber kommt jede dieser Bewegungen nur dadurch zustande, daß [sic!], ‚ein einheitlicher Bewegungsentwurf, eine Zielvorstellung [...] die zum Erreichen des Zieles nötigen Änderungen in den Gelenken‘ bewirkt“. Klafki weist nach Bietz/Laging schon damals „in seiner Argumentation mit Nachdruck – was bis heute für die Bewegungspädagogik bedeutsam ist – darauf hin, dass der Bewegungsentwurf als ‚objektive Gestalt‘ und die ‚subjektive‘ Muskel- und Gelenkbewegung [...] in Wahrheit nur zwei Seiten des einen ganzheitlichen Bewegungsvollzugs“ seien. Auf heutige bewegungskulturelle Praktiken des Sports, Spiels oder Tanzes bezogen, müsse es nach Bietz/Laging mit einer solchen Bildungsperspektive um Folgendes gehen: Wenn die „bewegungskulturellen Inhaltsfelder in ihren spezifischen Strukturmomenten kategorial erschlossen werden, so muss dies in Anbetracht der aufgezeigten Spezifik in einer handelnden Auseinandersetzung geschehen“. Hierbei würden „Möglichkeitsräume erkundet, Fiktionen ausagiert und insgesamt die persönlichen Grenzen thematisiert“ und deshalb müsse es „unter der Bildungsperspektive in der ästhetischen Praxis des Bewegens gerade darum gehen, sich von vertrauten Ordnungen zu lösen und gegebene Habituskonzepte zu verunsichern, um neue Ordnungen hervorbringen zu können und auch für sich selbst neue, prägnante Bewegungsweisen zu entwickeln und in ihrer Werthaftigkeit“ erschließen zu können (vgl. hier und im Vorangegangenen Bietz/Laging 2019, a.a.O.).

Johann Sjuts fokussiert in seinem Beitrag „**Bildung und Mathematik. Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik des Mathematikunterrichts**“ den kognitiv-in-

strumentellen Modus der Welterschließung (Dressler 2007). Dies sei „die Kurzformel für die heute dem Fach Mathematik von der Allgemeinen Didaktik (oder zumindest von der Bildungsforschung) zugeschriebene Stellung im Fächerkanon der Schule“ (vgl. hier und im Folgenden Sjuts 2019 in diesem Band, S.223-236): Mathematik erhalte „ihre didaktische Legitimation durch das Geistig-Substantielle und das Geistig-Instrumentelle, durch ihren Doppelcharakter als Sache und Sprache“, sie sei „Kulturgut und Instrumentarium zugleich“, in ihr verbänden sich „Sach- und Sprachcharakter [...], Objekt und Subjekt“. Mathematik sei „unersetzbarer Modus von Weltzugang und Weltverständnis“, denn: „Als universell gilt dabei die *Formalisierung von Wissen*, also die Nutzung eines besonderen Sprach- und Zeichensystems zur Wissensrepräsentation“. Sie zeichne „sich durch diesen spezifischen Modus aus, durch eine überaus leistungsfähige symbolische Darstellung mit einer dafür erforderlichen regelgeleiteten Handhabung“. Sjuts stellt dazu in differenzierter Weise verschiedene Facetten der „Mathematik als Modus des Weltverstehens“ dar, nämlich „Mathematik und Wissensumgang“, „Mathematik und Mathetik“, „Mathematik und Sozialkompetenz“, „Mathematik und Ästhetik“ sowie „Mathematik und Autonomie“. Besonders interessant sind dabei seine Ausführungen im Rahmen der Mathematik und Sozialkompetenz: „Mathematik als Versuch, Missverständnisse zu vermeiden, darin liegt eine zentrale Aufgabe eines sprach- und kognitionsbetonten Mathematikunterrichts“ und „um der Sache willen ein Niveau für Auseinandersetzung und Verständigung zu akzeptieren, das durch präzise Begriffe und rationale Argumente geprägt“ sei. In ähnlicher Weise lesen sich Sjuts Ausführungen zu „Mathematik und Autonomie“: Das „Bemühen um grundsätzliche Klarheit – das Denken und Wissen betreffend –, also der Aufbau einer geordneten Vorstellungswelt, bedeutet Befreiung, Emanzipation, Mündigkeit, Autonomie“. Sjuts sieht den kognitiv-instrumentellen Modus der Welterschließung, für den die Mathematik stünde, grundlegend angebahnt in Klafkis „doppelseitiger Erschließung“ der kategorialen Bildung. Von Seiten der Mathematikdidaktik gibt er der Allgemeinen Didaktik aus heutiger Sicht mit auf den Weg, Kognition und Metakognition sowie Literalität stärker zu berücksichtigen, was – konkret auf das Klafki'sche Perspektivenschema bezogen – die Berücksichtigung von Schülervorstellungen, Präkonzepten und Fehlvorstellungen bedeuten würde (vgl. hier und im Vorangegangenen Sjuts 2019, a.a.O.).

Kerstin Kremer kommt in ihrem Beitrag **„Herausforderungen und Potentiale naturwissenschaftlicher Bildung – eine zeitgemäße Positionsbestimmung“** zu dem Schluss, „dass die kritisch-konstruktive Didaktik eine breitere Fundierung für eine theoretische und praktische Weiterentwicklung von Naturwissenschaften im Kanon einer interdisziplinären Fachdidaktik darstellen kann, die sich im Sinne der Schlüsselprobleme den Gegenstandsgebieten Grand Challenges und SSI [Socio-Scientific Issues, SLK]“ zuwende (vgl. hier und im Folgenden Kremer 2019 in

diesem Band, S. 237-247). Dabei sei „es auch entscheidend, dem kritischen Denken als Grundlage des naturwissenschaftlichen Denkens im Bildungsdiskurs stärker Berücksichtigung zukommen zu lassen“. Sie führt die Bezugnahme historisch zurück auf einen Vortrag von Wolfgang Klafki im Jahre 1979, den er „am Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften [...] zu seiner kritisch-konstruktiven Didaktik“ hielt. Das IPN beschäftigte sich damals schwerpunktmäßig mit Curriculumforschung. Sie beschreibt, dass die „naturwissenschaftlichen Referenzdisziplinen [...] aktuell vor der Herausforderung [stünden, SLK], dass disziplinäre Grenzen im Dienste der Bewältigung von Schlüsselproblemen verschwimmen“, die „die Forderung nach einer ‚neuen‘ Didaktik aufkommen“ ließen. Sie knüpft nun an Ausführungen Klafkis aus dem Jahre 1995 an, Unterrichtsansätze zu favorisieren „in Hinblick auf die von ihm benannten Schlüsselprobleme [...], die notwendigerweise die Fächergrenzen zumindest aufbrechen, das jedoch nicht in einer Weise, die grundsätzlich Fachbezüge in Frage stellt, sondern viel mehr in Hinblick auf die Anwendung der fachbezogenen Fähigkeiten und Kenntnisse im Dienste der Aneignung und Bewältigung der übergeordneten Schlüsselprobleme, die exemplarischen Charakter“ hätten. Im Zusammenhang „einer wissenschaftlichen Fundierung von Science Education“ setzte sich der Australier Peter Fensham (2012, 2004) „auch mit den Schriften Klafkis auseinander“. Kremer versucht in diesem Interesse eine „moderne Re-Konzeptualisierung der kritisch-konstruktiven Didaktik für eine Begründung der naturwissenschaftlichen Fachdidaktik“. Für die naturwissenschaftlichen Fachdidaktiken bedeute dies „eine Didaktik zu überdenken, die Naturwissenschaften traditionell als eindimensional kausalanalytisch darstellt, in der es für die von der Lehrkraft aufgeworfenen Probleme meist eine bereits bekannte Lösung“ gebe. Kremer intendiert eher einen Unterricht, dem es „zu den zukunftsrelevanten und globalen Herausforderungen [...] gelingen [sollte, SLK], von der Wahrnehmung des Problems ausgehend die Relevanz für die Auseinandersetzung mit einer Fachdisziplin aufzuzeigen, die Fachgrenzen auf diese Weise sinnstiftend zu überwinden und den Lernenden ein Verständnis für die Vernetzung der Themen zu vermitteln. Der Umgang mit Komplexität und Unsicherheit wird die Bedeutung der Lehrerrolle für den Unterricht anders als bisher definieren“. Kremer entwirft eine deutliche Anschlussfähigkeit der kritisch-konstruktiven Didaktik „an die Debatte um Global Challenges (Fensham 2012) und Socio-Scientific Issues (Fensham 2012; UNESCO 2014/2017) im naturwissenschaftlichen Unterricht“. Ziel solle ein „Reflective Citizenship“ sein (vgl. hier und im Vorangegangenen Kremer 2019, a.a.O.).

Wolfgang Klafki in der Politikberatung: Wirken und Wirkung

Ewald Terhart beschreibt „**Wolfgang Klafki als Berater der Bildungspolitik – mit einigen Anmerkungen zu Schulreform und Erziehungswissenschaft in**

den 1970er Jahren“ als einen „sehr zentral[en, SLK] Repräsentant[en, SLK] einer erziehungswissenschaftlichen Reformlinie [...],

- die am Ziel der Demokratisierung von Schulsystem und Unterricht ausgerichtet war,
- die letztlich immer den pädagogischen Auftrag der Schule mit Blick auf die Förderung und Entfaltung der Schüler in den Mittelpunkt gestellt hat,
- und die *eben damit und zugleich* die Stabilisierung und Weiterentwicklung des demokratischen Gemeinwesens im Blick hatte“ (vgl. hier und im Folgenden Terhart 2019 in diesem Band, S. 251-266).

Er charakterisiert Wolfgang Klafki als einen Erziehungswissenschaftler, der es „als natürlichen und notwendigen Teil seiner jahrzehntelangen Arbeit als Professor für Pädagogik [verstand, SLK], [...] seine Autorität und Überzeugungskraft auch in den bildungspolitischen und bildungsadministrativen Beratungsprozess einzubringen [...] unbeirrt und unermüdlich“. Dies werde deutlich in seiner *„Arbeit als Leiter oder Mitglied von Experten- und Reformkommissionen zum Bildungssystem, seinen Strukturen und Inhalten“*, von denen Terhart dreizehn Tätigkeiten zwischen 1967 bis 2006 auflistet, begonnen 1967 in Kommissionen zur Hauptschulreform und zum Fach Arbeitslehre in Nordrhein-Westfalen, u.a. über die Leitung der Kommission zur Reform der hessischen Bildungspläne und das Marburger Grundschulprojekt, die Bremer Schulkommission bis 2006 als Mitglied und im Vorsitz des Beirats der Laborschule Bielefeld. Terhart charakterisiert Wolfgang Klafki als „maßvollen Reformen in einem bürgerlich-demokratischen Sinne“ und kommt gleichwohl zu der abschließenden Einschätzung, dass dieser „in seiner Rolle als Wissenschaftler, Didaktiker und Unterrichtsreformer [...] vermutlich bedeutsamer [war, SLK], im Sinne von: folgenreicher, als in der direkten Politikberatung“ (vgl. hier und im Vorangegangenen Terhart 2019, a.a.O.).

Wolfgang Klafki in ehrendem Andenken und seiner Familie sei dieser Band gewidmet!

Literatur

Lin-Klitzing, S. (2018): Wolfgang Klafki zu Ehren und zum Abschied (1.9.1927-24.8.2016). Rede der Dekanin des Fachbereichs Erziehungswissenschaften der Philipps-Universität Marburg auf der Trauerfeier für Wolfgang Klafki am 3.9.2016. In: Braun, K.H./Stübiger, F./Stübiger, H. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Reflexion und pädagogisch-politisches Engagement: Wolfgang Klafki weiterdenken. Wiesbaden, 55-60

Die in den Zusammenfassungen erwähnte Literatur sowie die Zitate aus den jeweiligen Texten, die vorgestellt wurden, finden sich in diesen Beiträgen selbst bzw. in den dazugehörigen Literaturverzeichnissen.

Wolfgang Klafki war einer der bedeutendsten deutschsprachigen Erziehungswissenschaftler ab der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts: Nicht nur die Didaktische Analyse, die „doppelseitige Erschließung“ in der Kategorialen Bildung, das (vorläufige) Perspektivenschema zur Unterrichtsplanung und die kritisch-konstruktive Didaktik gehen auf ihn zurück. Auch war er über Jahrzehnte unermüdlich als Berater in der Bildungspolitik tätig.

In diesem Band zum Marburger Gedenksymposium, das zu Ehren Wolfgang Klafkis am 1. September 2017 stattfand, widmen sich zahlreiche Autorinnen und Autoren aus den Erziehungswissenschaften und Fachdidaktiken einer Bestandsaufnahme, Analyse und Weiterentwicklung seiner publizierten Ansätze im Bereich der Bildungstheorie und der Allgemeinen Didaktik mit besonderer Berücksichtigung der Rezeption in den Fachdidaktiken.

Die Herausgeberin, der Herausgeber



Dr. Susanne Lin-Klitzing ist Professorin für Schulpädagogik an der Philipps-Universität Marburg und zur Zeit Bundesvorsitzende des Deutschen Philologenverbandes.



Dr. Karl-Heinz Arnold war als Professor für Pädagogische Psychologie an der TU Berlin und bis 2017 als Professor für Schulpädagogik an der Universität Hildesheim tätig.

978-3-7815-2330-2



9 783781 523302