

Frauke Stübig (Hg.)

Die Schule der Zukunft gewinnt Gestalt

*Gehaltene und ungehaltene Reden
anlässlich der Ehrenpromotionen
von Hartmut von Hentig
und Wolfgang Klafki
an der Universität Kassel
am 5. Mai 2004*

Die Schule der Zukunft gewinnt Gestalt.
Gehaltene und ungehaltene Reden anlässlich der
Ehrenpromotionen von Hartmut von Hentig und Wolfgang
Klafki an der Universität Kassel am 05. Mai 2004.
Hg. im Auftrag des Fachbereichs Erziehungswissenschaft/
Humanwissenschaften von Frauke Stübig

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

ISBN 3-89958-109-1
URN urn:nbn:de:0002-1098

© 2005, kassel university press GmbH, Kassel
www.upress.uni-kassel.de

Umschlaggestaltung: Bettina Brand Grafikdesign, München
Druck und Verarbeitung: Unidruckerei der Universität Kassel
Printed in Germany

Inhalt

Vorwort	7
Ansprachen zu den Ehrenpromotionen	11
Ben Bachmair, Dekan des Fachbereichs 01: Begrüßung	13
Rolf-Dieter Postlep, Präsident der Universität Kassel: Grußwort	15
Frauke Stübig, Dekanin des Fachbereichs 01 (2002 – 2004): Einführung	19
Ehrenpromotion Hartmut von Hentig	23
Ludwig Huber: Laudatio auf Hartmut von Hentig	25
Hartmut von Hentig: Die überschätzte Schule	37
Ehrenpromotion Wolfgang Klafki	49
Dietfrid Krause-Vilmar: Laudatio auf Wolfgang Klafki	51
Wolfgang Klafki: Überlegungen zur ethischen Bildung	61
Ungehaltene Reden	79
Andreas Flitner zu Hartmut von Hentig	81
Rudolf Messner zu Hartmut von Hentig	89
Hilbert und Meinert A. Meyer zu Wolfgang Klafki	103
Zu den Autoren	135

Vorwort

Als Vorgängerin von Herrn Bachmair im Dekanat war es mir eine große Freude, für den Fachbereich Erziehungswissenschaft/ Humanwissenschaften der Universität Kassel das Verfahren der Ehrenpromotion für Herrn Prof. Dr. Hartmut von Hentig (Bielefeld/Berlin) und Herrn Prof. Dr. Wolfgang Klafki (Marburg) einleiten zu können und dafür in allen Gremien einstimmige Bestätigung zu erhalten. Damit bin ich der dankenswerten Initiative meiner Kollegen Dietfrid Krause-Vilmar und Rudolf Messner gefolgt. Die akademische Ordnung verlangt als Kernstück eines solchen Verfahrens die Begutachtung. Deswegen möchte ich mich ausdrücklich bei den Gutachtern bedanken für die schwierige und umfangreiche Arbeit, die sie auf sich genommen haben. Mein Dank gilt den Herren Professoren Dr. Andreas Flitner und Dr. Rudolf Messner, Dr. Hilbert Meyer sowie Dr. Meinert Meyer und Dr. Dietfrid Krause-Vilmar für ihre fundierte Unterstützung des Vorhabens, das mit diesem Heft der Kasseler Universitätsreden dokumentiert wird.

Der Fachbereich Erziehungswissenschaft/ Humanwissenschaften hat zwei der renommiertesten – um nicht zu sagen die beiden renommiertesten – Erziehungswissenschaftler der Bundesrepublik Deutschland, Herrn Prof. Dr. Hartmut von Hentig und Herrn Prof. Dr. Wolfgang Klafki, am 5. Mai 2004 mit der Ehrendoktorwürde ausgezeichnet. Beide Wissenschaftler haben mit ihrem umfangreichen Werk im In- und Ausland höchste Anerkennung gefunden. Mit der gemeinsamen Ehrung wollte der Fachbereich die Bedeutung beider Ansätze für die eigene Forschungstradition und das Selbstverständnis in der Lehrerbildung hervorheben und die besondere Verbindung zu beiden Repräsentanten zum Ausdruck bringen. Mit der Annahme der Ehrenpromotion durch Hartmut von Hentig und Wolfgang Klafki hat die Universität Kassel zwei herausragende Mitglieder hinzu gewonnen, deren Werk für die hiesige Forschung und Lehre von grundlegender Bedeutung ist. Dafür sei beiden Kollegen sehr herzlich gedankt.

im Dezember 2004

Frauke Stübig



Hartmut von Hentig (li.) und Wolfgang Klafki (re.) am 05. Mai 2004 in Kassel

Ansprachen zu den Ehrenpromotionen

Begrüßung

Ben Bachmair, Dekan des Fachbereichs Erziehungswissenschaft/ Humanwissenschaften

Eine akademische Disziplin, ebenso ein Fachbereich oder eine Fakultät vergeben eine Ehrenpromotion recht selten und nur an herausragende Vertreter ihres Faches. Mit dieser Ehrung ist zudem eine Selbstvergewisserung des Faches, hier die der Erziehungswissenschaft, und ihres wissenschaftlichen Diskurses verbunden. Deshalb gab es auch ein aufwändiges und formelles Verfahren mit Begründungen, die im Folgenden als Laudationes abgedruckt sind.

Die Professoren Dr. Hartmut von Hentig und Dr. Wolfgang Klafki, die der Fachbereich Erziehungswissenschaft/ Humanwissenschaften der Universität Kassel gleichzeitig für ihr innovatives erziehungswissenschaftliches und schulpädagogisches Werk mit der Ehrenpromotion ausgezeichnet, haben den erziehungswissenschaftlichen Diskurs maßgeblich geprägt. Hartmut von Hentig und Wolfgang Klafki stehen seit langem im Mittelpunkt dieses Diskurses der Erziehungswissenschaft.

In den augenblicklichen kulturellen Umbruchzeiten ordnet sich ein Fachbereich mit diesen beiden Ehrungen auch in die laufenden Auseinandersetzungen ein. Dazu gehört der kritische und zugleich praktische Anspruch sich auf Schulreformen einzulassen, eine Reform, der sich keine Generation entziehen kann. Schulentwicklung vorzubereiten und zu begleiten ist eine Aufgabe, deren aktuelle Dringlichkeit die großen internationalen Vergleichsstudien herausstellen. Bei Schulreform stehen für die Erziehungswissenschaft die Kinder und Jugendlichen, ihre Lebenspläne und ihre Einmaligkeit im Mittelpunkt. Subjektivität entfaltet sich zu vielfältig gelingendem Leben in der reflexiven Brechung mit den vorherrschenden Ansprüchen und Angeboten von Gesellschaft und Kultur. Darauf Einfluss zu nehmen gelingt einer Universität über ihr Studienangebot. Zu bestimmen, auf welche Aufgaben die sich in Ausbildung befindende LehrerInnen-Generation und die Generation der ErziehungswissenschaftlerInnen vorzubereiten und in welchem theoretischen Rahmen Lösungen zu suchen und zu begründen sind, ist die aktuelle pragmatische Aufgabe der Universität, gerade auch die der Erziehungswissenschaft. Das bedeutet, das vertraute Curriculum und die eingespielten Studienmethoden neu zu bestimmen, dabei auch Rat bei

den kritisch innovativen Denkern des eigenen Faches zu holen, zu denen Klafki und von Hentig gehören, um die aktuelle Reformchance nicht nur im Blick auf die nächste Schüler- und Pädagogen-Generation zu wagen, sondern vorwegnehmend im Sinne ihrer Lebensperspektiven zu gestalten.

Grußwort

Rolf-Dieter Postlep, Präsident der Universität Kassel

Herzlich heiße ich Sie hier heute an der Universität Kassel willkommen zur akademischen Feier anlässlich der Verleihung von gleich zwei Ehrendoktorwürden am Fachbereich Erziehungswissenschaft/ Humanwissenschaften. Besonders begrüße ich die beiden zu Ehrenden, die heute persönlich anwesend sind:

Sie, Herr Professor von Hentig und

Sie, Herr Professor Klafki.

Ich freue mich, dass Sie bereit sind, die Ihnen angetragene Auszeichnung anzunehmen.

Es ist für die Universität Kassel ein besonderes Ereignis, mit dieser Ehrung die Verbundenheit mit Ihnen und Ihrem wissenschaftlichen Werk nicht nur – wie bisher - implizit durch die Art und Weise, wie bei uns Lehrer ausgebildet werden, sondern nun auch explizit in Form der Ehrendoktorwürde zum Ausdruck zu bringen.

Als Neugründung der 1970er Jahre – die ersten Vorlesungen wurden im Wintersemester 1971/72 gehalten - hat diese Hochschule von Anfang an einen Schwerpunkt in der Lehre und hier besonders im Bereich der Lehrerbildung gesetzt. Wir hatten dabei die Chance, und das ist nun einmal ein Vorteil eines Neubeginns, grundlegend auf dem seinerzeitig aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskussionsstand aufzusetzen. Ich glaube, es ist uns gelungen, vieles von dem, was die wissenschaftliche Forschung damals an Erkenntnissen gewonnen hatte, in die Gestaltung unserer Ausbildungsgänge aufzunehmen. Aus eigener Erfahrung als Student der Volkswirtschaftslehre, der sich breiter für gesellschaftliche Entwicklungen und ihre Triebkräfte interessierte, weiß ich, dass Hartmut von Hentig und Wolfgang Klafki die geistes- und sozialwissenschaftlichen Diskussionen in dieser Zeit wesentlich mit geprägt haben. Sie waren vor allem maßgeblich beteiligt an einer Hinwendung der Erziehungswissenschaften auf konkrete Fragen von Schulentwicklung und Bildungsreform. Und dabei hatte der Reformbegriff noch in überzeugender Weise eine klare Leitvorstellung, nämlich die einer andauernden Verbesserung von Lebenschancen und Lebensbedingungen der Menschen. Heute müssen wir, wie mir scheint, einen

neuen Diskussionsprozess beginnen, um ähnlich leitende Orientierungen zu gewinnen, wenn im Kontext von PISA-Studie und allgemeinem Reformaktivismus dem bildungspolitischen Handeln im Hochschulsektor wieder ernsthaft Leitbilder vorangestellt werden sollen.

Als besonders lohnend hat es sich in Kassel für Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung erwiesen, sich in vielfältiger Weise an Entwicklungsprojekten einzelner Schulen – also in der Praxis – zu beteiligen. Wir haben dieses getan, und wir führen dieses weiter fort

- durch Initiativen aus der Universität heraus, die von den Schulen aufgegriffen werden, und durch wissenschaftliche Begleitung dieser Projekte,
- durch Förderung des Austauschs zwischen einzelnen Reforminitiativen und
- durch Fortbildung für Lehrer und Lehrerinnen sowie durch die Ermöglichung anregender Praktikumserfahrungen für Studierende.

Damit nehmen wir neben unseren Kernaufgaben eine aus meiner Sicht weitere zentrale Aufgabe wahr: Nämlich in Zeiten von Internationalisierung und Globalisierung von Wissenschaft und Wirtschaft zugleich Entwicklungsfaktor der eigenen Region zu sein, und dies nicht nur für Technologie und Wirtschaft, sondern genauso für Bildung, Kultur und soziale Infrastruktur. Dieses erscheint mir wichtig, denn: Regionalisierung und Globalisierung gehen Hand in Hand!

Als in den 1990er Jahren an vielen Universitäten das Interesse an der Lehrerbildung abnahm, in einigen Fällen wurde der vollständige Verzicht auf diesen Sektor diskutiert, hat sich die Universität Kassel explizit für den gegenteiligen Weg entschieden. Wir haben gezielt die Lehrerbildung gestärkt:

- Durch Berufung neuer hervorragender Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler,
- durch die strategische Positionierung von Bildungsforschung als einen der wichtigen Forschungsschwerpunkte der Universität,
- durch organisatorische Vernetzung der an der Lehrerbildung beteiligten Fachbereiche sowie der Universität mit dem regionalen Schulwesen.

Aus heutiger Sicht lässt sich diese neuere Entwicklung an unserer Hochschule als konsequente Fortführung des Startkonzepts der 1970er Jahre in eine neue Generation hinein beschreiben. Die vielen aktuellen dringlichen Probleme des

Bildungswesens, die sowohl kritischer Betrachtung als auch konzeptioneller Initiative bedürfen, bestärken uns in dem Bewusstsein, dass wir uns hier auf dem richtigen Weg befinden.

Anlässlich der Würdigung zweier herausragender wissenschaftlicher Persönlichkeiten werden wir sicherlich heute manchen Blick in die Vergangenheit werfen. Und ich weiß, dass hier im Saal ein großer Erfahrungsschatz versammelt ist. Aber letztlich gilt natürlich: Unsere Bemühungen um Bildung und Ausbildung, um reflexive Distanz und innovatives Handeln sind auf Gegenwart und Zukunft gerichtet. Hier liegt die Herausforderung, und wir, die Universität Kassel, wollen auf dem Feld auch in Zukunft ein weithin be- und geachteter Partner im nationalen und weltweiten Diskurs sein. Vergleichende Bildungsforschung ist und bleibt ein Profil bildender Entwicklungsschwerpunkt unserer Hochschule. Das unterstreichen wir durch die heutigen Ehrenpromotionen, zu denen ich Ihnen noch einmal herzlich gratuliere.

Einführung

Frauke Stübig, Dekanin des Fachbereichs Erziehungswissenschaft/
Humanwissenschaften 2002 – 2004

Bereits die Tatsache, dass eine so große Zahl von Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen, von Verantwortlichen in der Lehrerbildung der zweiten und der dritten Phase, von Kollegen und Kolleginnen aus der Schulpraxis und von Repräsentanten der Stadt Kassel heute hierher gekommen sind, mag Ihnen, lieber Herr von Hentig und lieber Herr Klafki, zeigen, dass Ihr wissenschaftliches Werk in vielfältiger Weise in der Region Kassel pädagogisch und bildungspolitisch präsent ist. Allein schon deswegen ist es uns wichtig, unsere Verbundenheit mit Ihnen und unsere hohe Wertschätzung Ihnen gegenüber öffentlich zu machen. Noch mehr aber ist ihrer beider Werk für das Verständnis von Erziehungswissenschaft an unserer Universität Orientierung und Vorbild. Dies möchte ich im Folgenden kurz begründen und zugleich wenigstens stichwortartig darstellen, warum wir *zwei unterschiedliche* Persönlichkeiten, beide gleichermaßen Mentoren ihrer Disziplin, gemeinsam ehren. Bei diesem Bemühen wird man unweigerlich auf Themen wie „Bildung“, „Demokratie“ und „Schule/ Schultheorie/ Schulentwicklung“ verwiesen. Allerdings kann ein solcher Versuch angesichts des immensen Gesamtwerks beider zu Ehrenden nur bestimmte Markierungen vornehmen und muss bruchstückhaft bleiben.

Hartmut von Hentig und Wolfgang Klafki haben beide eine wissenschaftliche Grundlegung der Pädagogik in pragmatischer Absicht vorgenommen und aus dem geistigen Aufbruch der Aufklärung und des Humanismus entwickelt. Pragmatische Absicht meint, nicht nur *über Schule* wissenschaftlich zu arbeiten, sondern absichtsvoll *in Schule* und den Prozess des „Sich-Bildens“ *hinein zu wirken*. Beide beziehen sich auf das Ganze der Disziplin und beiden geht es im Kern darum, wie Kinder und Jugendliche in der Institution Schule sich Bildung erarbeiten, um als Bürger eines demokratischen und humanen Gemeinwesens verantwortlich und selbstbestimmt an dessen Gestaltung mitwirken zu können. Beide zielen darauf ab, dass sich Schule „demokratisch und Demokratie – fundierend“ (Flitner in diesem Band, S. 86) weiterentwickelt. Daran knüpfen sich eine Vielzahl von Einzelfragen, die das disziplinäre Geflecht der Erziehungswissenschaft bestimmen, wie beispielsweise Fragen nach den Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen heute, nach den institutionellen

Bedingungen von Schule und ihrer Verfasstheit, nach den Aufgaben, Gestaltungsmöglichkeiten und Verpflichtungen von Lehrkräften, nach notwendigen Inhalten schulischen Lernens. Hartmut von Hentig und Wolfgang Klafki haben unterschiedliche Ansatzpunkte gewählt, von denen aus sich das Ganze der Fragen entfaltet. Während Hartmut von Hentig vom zu bildenden Menschen ausgeht und nach den Bedingungen fragt, unter denen er heute Leben und Welt erfahren und sich aneignen kann, entwickelt Wolfgang Klafki eine „bis heute gültige Grundfigur didaktischen Denkens und Entscheidens“ (Meyer/Meyer in diesem Band, S. 112), die den Prozess der Auseinandersetzung der Subjekte mit der Welt lehr- und lernbar macht.

Aus der Kasseler Perspektive steht bei Hartmut von Hentig der „Beitrag zu einer erziehungswissenschaftlich begründeten, in exemplarischer Versuchsschulpraxis verwirklichten und erprobten Neukonstitution einer zeitgemäßen, zukunfts-trächtigen Schule“ im Zentrum (Messner in diesem Band, S. 90). Die Konzeptualisierung, Gründung und Ausgestaltung der Laborschule Bielefeld und des Oberstufenkollegs durch Hartmut von Hentig sowie seine Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen, die durch kontinuierliche Schulentwicklung weiterzuführen ist, hat sich von Anbeginn an zu einem Modell von Versuchsschule entwickelt, das beständiger Bezugspunkt der Schulentwicklungsforschung in Deutschland und darüber hinaus geworden ist. Das langjährige Bielefeld/Kasseler Graduiertenkolleg „Schulentwicklung an Reformschulen im Hinblick auf das allgemeine Schulwesen“ ist insofern dafür ein guter Beleg, als es die beiden Bielefelder Versuchsschulen häufig zum analytischen Ausgangspunkt gemacht und in seinen systematischen Auswirkungen auf andere Reformschulen in Deutschland mit Blick auf das Regelschulwesen und dessen Weiterentwicklung befruchtet hat. So resultiert aus der spezifischen Verbindung zwischen Hartmut von Hentig, der Laborschule, dem Oberstufenkolleg und dem Bielefeld/Kasseler Graduiertenkolleg Schulentwicklung eine relevante Schwerpunktsetzung in der Forschungstätigkeit unseres Fachbereichs.

Die Theorie einer zeitgemäßen Allgemeinbildung und – darauf bezogen – der kritisch-konstruktiven Didaktik von Wolfgang Klafki, die die Weiterentwicklung des tradierten Allgemeinbildungskonzepts der geisteswissenschaftlichen Pädagogik angesichts der wissenschaftstheoretischen Herausforderungen der Gegenwart darstellt, indem sie historisch-hermeneutische, empirisch-analytische und gesellschafts- und ideologiekritische Ansätze zusammenführt, ist zu einer prägenden Grundlage des in unserem Fachbereich vorherrschenden Verständ-

nisses von Erziehungswissenschaft und Didaktik geworden. Sie hat sich maßgeblich auf die Konzeption des Kasseler erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Kernstudiums ausgewirkt. Die Kasseler Lehrerbildung weiß sich Wolfgang Klafki damit in besonderer Weise verpflichtet. Den Anspruch, Didaktik als „Wissenschaft von der Praxis für die Praxis“ zu verstehen und zu realisieren, haben wir in vielfältigen Formen bei Wolfgang Klafki nachvollziehen können und als Herausforderung für die eigene Theorie-Praxis-Verknüpfung in der Lehrerbildung der ersten Phase angenommen. Vor allem aber verstehen wir mit Ihnen, Herr Klafki, das Ringen um ein Konzept zeitgemäßer Allgemeinbildung als wichtigen Bestandteil des „Projekts der Moderne“, das dazu beiträgt, dem Leben einen Sinn und eine humane Orientierung zu geben. Und wir setzen mit Ihnen – gerade angesichts der existenziellen Bedingungen von Unsicherheit, Fremdheit und verwirrender Suche in der Vielfalt – auf Kompetenz, Mündigkeit und Solidarität.

Wenn Sie beide mit der heutigen Ehrenpromotion Mitglieder unserer Universität werden, so wurde dies zum einen angebahnt durch Ihre Mitwirkung im Rahmen des Bielefeld/Kasseler Graduiertenkollegs Schulentwicklung und im Zusammenhang von Veranstaltungen der Arbeitsstelle Gymnasiale Oberstufe; zum anderen aber wurde Ihre Mitgliedschaft vorbereitet durch Ihre, wenn ich so sagen darf, stetige geistige Präsenz und ihr aktuelles Wirken in der gegenwärtigen Bildungs- und Schuldebatte.

Wir verdanken Ihnen beiden entscheidende Grundlagen erziehungswissenschaftlichen Denkens, Forschens und Handelns, und wir sind froh darüber, dass wir ihnen heute wenigstens einen Teil dieses Dankes in symbolischer Form zurückgeben können.

Ehrenpromotion Hartmut von Hentig

Laudatio auf Hartmut von Hentig

Ludwig Huber

Hochansehnliche Festversammlung,
Herr Präsident, Herr Dekan, verehrte Ehrendoktoren und vor allem:
lieber Herr von Hentig!

Gemäß freundlich-festem Brief der vorigen Dekanin habe ich nur „max. 20 Minuten“ Zeit für die Aufgabe, einen der beiden bedeutendsten Pädagogen unserer Epoche zu „loben“! Wie das anfangen? Ich könnte die 20 Minuten völlig dafür brauchen, um allein die Unmöglichkeit des Auftrags zu beklagen - und muss noch froh sein, dass dieser Fachbereich uns nicht auch noch zu vergleichenden laudationes verpflichtet hat. Womöglich könnte ich dabei eine von Hartmut von Hentig selbst gern genutzte „Eröffnung“ einer Redepartie nachahmen, indem ich Thema und Bitte der Veranstalter problematisiere: laudatio? rhetorisches genos: panegyrikon? der Hervorhebung nur des Schönen und Schmückenden mehr verpflichtet als der Wahrheit.... Aber wäre Ihnen das recht?

Vielleicht sollte ich mich stattdessen auf Ihr Werk einlassen und erst einmal bloß die Titel aller Ihrer Schriften vorlesen. Die würden zusammen mit den anmutigen Metamorphosen, die sie in den oft mehrfach nötigen Nachdrucken und neuen Sammelbänden angenommen haben, locker die 20 Minuten füllen! Und das Gute dabei wäre: da könnte ich, auch Ihnen gegenüber, nichts falsch machen, und das enorme Ausmaß Ihrer Arbeit würde von selbst deutlich werden. (Übrigens: ausgerechnet der Autor der vieltausend Seiten, die sich hinter diesen Hunderten von Titeln verbergen, bekundet - schriftlich! -, dass ihm Schreiben eine Schwierigkeit sei. Von einem normalen Schreibtisch aus erscheint dies doch als „Klage auf sehr hohem Niveau“). Da Hartmut von Hentig neben allem anderen auch noch ein Virtuose im Spiel der Titelgebung ist - mit Lust, glaube ich - würden die Titel allerdings auch, wenn sinnfällig und mit ein wenig künstlerischer Freiheit betont und gegenüber der Chronologie gruppiert, einen ganzen pädagogischen Diskurs abgeben. Davon hier wenigstens eine kleine Kostprobe:

Hartmut von Hentig

Ein pädagogischer Dialog aus seinen Titeln

Wie hoch ist die Höhere Schule? Universität und Höhere Schule! Brauchen wir in Deutschland ein College? Das Bielefelder Oberstufen-Kolleg!

Die Schule im Regelkreis - Alternativen zur Schule? - Entschulung der Schule! - Schule als Erfahrungsraum - Das Leben als Schule - Was ist eine humane Schule? - Schule neu denken! - Warum muss ich zur Schule gehen?

Growing up absurd (zu Paul Goodman) - Aufwachsen in Vernunft - Aufwachsen in einer Welt, in der es sich zu leben lohnt

Systemzwang und Selbstbestimmung - Spielraum und Ernstfall - Die Menschen stärken, die Sachen klären! - Werden wir die Sprache der Computer sprechen? - Der technischen Zivilisation gewachsen bleiben!

Magier oder Magister? - Wahrheiten oder Wahrheit? - Unphilosophische Wissenschaft!

Wie entsteht Erkenntnis von einer besseren Pädagogik? - Erkennen durch Handeln!

Die Dialektik der Reform - Die Reform war nicht radikal genug! - Bilanz der Bildungsreform? - Die Reform muss weitergehen! - Als Reformier in Bielefeld ...

Öffentliche Meinung, öffentliche Erregung, öffentliche Neugier? - Demokratisch leben! - Die Sache und die Demokratie! - Die entmutigte Republik - Die Wiederherstellung der Politik - Arbeit am Frieden

Kreativität? - Ach, die Werte? - Wissenschaft ? - Bildung!

der Spannungsbogen, der alles überwölbt:

Platonisches Lehren - Sokratischer Eid

Diese Blütenlese, nur obenhin dem Werke abgepflückt, gäbe schon genug Stoff für noch einen anderen Versuch: den Mann zu charakterisieren:

den in der deutschen Öffentlichkeit bekanntesten Pädagogen, dessen schlagende Formulierungen überall in pädagogischen Diskussionen auftauchen; außer den o.g. Titeln etwa noch solche wie

- Erfahrung statt Belehrung
- Lernen an der Schule, nicht nur in der Schule
- Lebensprobleme vor Lernproblemen
- Vorbereitung auf das Leben in dieser Welt, ohne sich ihr zu unterwerfen
- Verschwinden der Wirklichkeit

oder als das vermutlich allerhäufigste, durch ungezählte Texte, pädagogische und unpädagogische, geisternde Zitat: „ ,schmuddelige Wirklichkeit‘ (Hentig)“. Der Grad solcher schon redensartlichen Ausbreitung wird vollends und Ohren schmerzhaft spürbar, wenn man von „Schule als Polis“ sprechen hört.

Fortzusetzen wäre mit dem Lob auf

- den viel zu wenig bekannten Fachdidaktiker des Altsprachlichen Unterrichts,
- den wirkungsvollen Allgemeindidaktiker des Lernens durch Erfahrung und der Wissenschaftspropädeutik,
- den Protagonisten einer politischen und ästhetischen Bildung, die in das Schulleben und den Fachunterricht integriert, nicht zu ihm addiert sind,
- den Gründer und wissenschaftlichen Leiter der beiden exemplarischen Versuchsschulen Laborschule und Oberstufen-Kolleg,
- den öffentlichen Warner, Mahner und Anreger, der sich immer wieder bei den großen Streitfragen - Gesamtschule, Friedenserziehung, Gewaltprobleme, PISA - einmischt, den Bildungspolitiker also, Bildungsberater von Kultusministern, Bildungsräten, Bundeskanzlern und -präsidenten und überhaupt in den politischen und kulturellen Diskussionen der Zeit intervenierenden Intellektuellen im besten Sinne dieses Wortes,
- den Kinderbuchautor, Reiseschriftsteller, Filmemacher, Sprachgestalter, Kirchentagsberater usw. usw.

Über diese Charakterisierung hinaus müsste ich dann noch nach den Wurzeln dieses Lebenswerkes fragen - dazu haben Sie ja selbst Ihre „Erfahrung aufgeräumt“: Platon, Rousseau, Dewey, amerikanisches College und deutsche Nachkriegszeit.

Aber über dieses alles ist schon oft gesprochen worden. Über seine Bedeutung für das geistige und politische Leben unserer Zeit wird Hartmut von Hentig schon viele Laudationes gehört haben. Seine Präsenz in jeder Form in den Medien hat Eckart Liebau anlässlich der Verleihung des Ernst-Christian-Trapp-Preises charmant geschildert. Über Ihre Bedeutung für Schulpädagogik und Schulentwicklung ist jeder hier im Bilde; wenn nicht, könnte ich nichts Besseres tun, als Messners vorzügliche Begründung für diese heutige Ehrung vorzulesen.

Diese heutige Ehrung jedoch kommt von einem Fachbereich Erziehungswissenschaft - dem ersten in Deutschland, der sich aufgeschwungen hat zu dieser Tat, die längst fällig, aber offenbar nicht selbstverständlich ist. Er beweist Mut, insofern er einen exzentrischen Erziehungswissenschaftler ehrt: exzentrisch zur scientific community, weil diese im Ganzen exzentrisch zu *seinem* Wirkungskreis steht, der praktischen Pädagogik und ihrer Reflexion. Der Kasseler Fachbereich krönt, wissend, was er tut, gleichsam das schärfste Fragezeichen gegenüber der herrschenden universitären Erziehungswissenschaft - oder das Ausrufungszeichen für eine andere bessere, nämlich eine Pädagogik. Es ist wie ein Dr. h.c. der Informatik an Weizenbaum oder der Chemie an Chargaff.

Hentig hat diese seine Position scharf bezeichnet, u.a. im Eröffnungsvortrag zum Medienkongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 1999:

„Ich bin zeitlebens ein Praktiker der Pädagogik gewesen, habe meine in der Schule gemachte Erfahrung dem Nachdenken unterworfen und kam mit diesem wiederum besser zurecht, wenn ich es einigermaßen systematisch betrieb, wobei dann eine Art Theorie entstand. Aber als „Wissenschaft“ mochte ich das nicht bezeichnen, weil ich einen strengen Begriff von ihr habe ...“ usw.

Aber diese pointierte - und vielleicht auch ein klein wenig kokettierende - Opposition Praktiker-Erziehungswissenschaft bleibt hinter dem zurück, was Hartmut von Hentig in der sein Werk durchziehenden Auseinandersetzung mit der Wissenschaft und im Besonderen der Erziehungswissenschaft für eben diese geleistet hat, und darüber möchte ich jetzt noch ein paar Worte mehr sagen:

Dieses Thema nimmt bedeutenden Raum ein schon in seinem ersten großen Hauptwerk „Platonisches Lehren“ (1966) - geschrieben in der Zeit, als er sich seine neue facultas zugleich erst aneignet und schon seinen Platz in ihr unver-

wechselbar bestimmt. Die humanistische Bildung, um die es darin geht, bekommt die Aufgabe, ein Korrektiv zur Verwissenschaftlichung der Gesellschaft im Ganzen, des Bildungswesens und im Besonderen der Pädagogik zu bilden. Auch diese nämlich, beobachtet Hartmut von Hentig, war an die Universität gedrängt, „um den Preis ihrer Unterwerfung unter den dort geltenden Wissenschaftsbegriff“; aus der Theorie der Pädagogik wurde die Theorie von der Pädagogik, eine „historisch-hermeneutische oder empirisch messende, jedenfalls theoretisch beschreibende Wissenschaft“, die aber „aufgehört [hat], selbst pädagogisch zu verfahren“. Diese Form von Wissenschaft aber, so seine Kritik, verzichtet auf die Frage nach der Wahrheit, nach dem Zusammenhang des Wissens im Subjekt, nach dem Zusammenhang der Dinge in der Objektwelt, auf Anschaulichkeit, auf den Rückbezug auf Erfahrung, auf eine Sprache, in der sich Erkenntnis so mitteilt (anstatt nur zu „informieren“), dass die Menschen über sie sprechen und nach dem Sinn fragen können. Die Folge: „Die Vernunft ist ein Opfer der Wissenschaft“ (so zitiert Hartmut von Hentig Dürrenmatt), das Verstehen erliegt dem Denken, das Denken dem Wissen, die Mitteilung der Sprachlosigkeit, die sich hinter Formeln oder Fachjargon eigentlich verbirgt. Diese Wissenschaft kann Werte und Maßstäbe nicht setzen, Folgen nicht gewichten, Entscheidungen nicht abnehmen - sie müsste aber wenigstens dazu helfen. Eine Pädagogik, die dazu „nicht dienen wollte, wäre Unsinn“. Eine Disziplin, die auf die Entscheidung vorbereitet, hat eben mehr zu leisten: sie hat ... einen philosophischen und politischen Auftrag. Dem Humanismus - begriffen als Methode, nicht als Ideal - kommt es zu „die verlorengegangene Gemeinverständlichkeit wiederherzustellen“, sein eigentliches Mittel: das Fragen nach der Bedeutung für den Menschen, das sokratische In-Frage-Stellen von Vorurteilen und Selbstverständlichkeiten - einschließlich derer der Wissenschaft (ihrer Prämissen). Ganz im Sinne von Brecht: Das Selbstverständliche ist noch gar nicht verstanden.

Das klingt vielleicht wie bloße Positivismuskritik, aber die Formulierungen sind so, dass der ganze bewusste Betrieb von Wissenschaft, auch der sich kritisch nennenden, getroffen ist. Wie in einer Ouvertüre ist hier das ganze spätere Stück „Hartmut von Hentig und die Wissenschaft“ präfiguriert, sind eigentlich alle Leit motive zu diesem Teil seines Lebenswerkes schon angespielt. Ich nenne sechs:

Motiv A: *Kritik der Wissenschaft* - im Namen der Aufklärung. Die intensive Befassung mit der Wissenschaft ist wohl das, wodurch sich Hartmut von Hentig

am deutlichsten von „der“ Reformpädagogik (unter die er nie subsumiert werden wollte) unterscheidet. Sie geht weit über die Erziehungswissenschaft hinaus, schließt diese aber prononciert ein. „Unphilosophische Wissenschaft“ hieß 25 Jahre später, den Kreis schließend, seine Abschiedsvorlesung (1988; jetzt in: Wissenschaft 2003, S. 53-92). Der Titel enthält die Kritik in nuce; die erste Absatzüberschrift stellt die Kernfrage: „Ist die Wissenschaft noch das Mittel der Aufklärung“; im Singular „die Wissenschaft“ steckt die ungeheure Courage oder auch bewusste Anmaßung: so auf Distanz zu gehen, um erst einmal das Ganze zu sehen. Seine Sorge: dass wir die Sklaven der Wissenschaft werden, die wir doch selbst machen. Übrigens muss ich gestehen, dass ich damals beim Hören dieser Rede großes Unbehagen empfunden und auch zurückbehalten habe: Der Sklave des Betriebes hört sich halt ungern einen solchen genannt. So ging es seinerzeit vielen. Und noch heute frage ich mich für die jungen Leute, den Nachwuchs, die erst in dieser Wissenschaft etwas werden müssen: Macht Hentigs Angriff die Lage für den Einzelnen nicht subjektiv ausweglos?: Was sollen z.B. die Doktoranden denn tun? Oder auch ihre Doktorväter, die Hartmut von Hentig direkt anspricht? Wie gegen diesen Systemzwang aufkommen und zur Selbstbestimmung gegen ihn finden?

Aber wenn man die Thesen heute noch einmal mit Abstand liest? Die Wissenschaft verliert das Vertrauen der Bürger, sie lässt die ihr eigene Freiheit fahren und sich für beliebige Zwecke in den Dienst nehmen, wuchert flächendeckend dahin, ohne sich auf ihre Funktion Aufklärung hin noch disziplinieren zu können, ist mehr um methodische Gewissheit besorgt als um inhaltliche Bedeutung, unempfindlich für die Schädlichkeit mancher ihrer Mittel und Folgen und hilflos gegenüber der Wiederkehr des von ihr verdrängten Irrationalen ...

Gewiss, diese Kritik müsste (was Hartmut von Hentig auch einräumt) für die Naturwissenschaften, die durch Akkumulation vieler einzelner Befunde fortschreiten, noch einmal anders dekliniert werden als für die Kulturwissenschaften, die Situationen und Verhalten interpretieren; sie bleibt auch im Bezug auf diese als verallgemeinerte so ungerecht wie seine Kritik „der“ Schule gegenüber den vielen Einzelnen, die bessere Ansätze wagen (z.B. auch hier in der Kasseler Erziehungswissenschaft). Aber sie bleibt auch genau so notwendig, und dass solche Kritik gegenwärtig nicht mehr so intensiv geäußert und besprochen wird, spricht nicht gegen sie, sondern gegen die Konjunkturkurven unserer Diskussionen oder die Resignation der Diskutanten!

Motiv B: Forderung nach *Wissenschaftsdidaktik* - im Namen der Mitteilung und der Politik. Vor wenigen Jahren ist, u.a. in Empfehlungen des Wissenschaftsrates für die neuen Studienstrukturen, mit viel Aplomb, aber undeutlicher Formulierung eine „Vermittlungswissenschaft“ als Komponente der BA-Studiengänge eingeführt worden: wenn sie verkürzt aufgenommen wird, geht es um Präsentationstechniken für wissenschaftliche Erkenntnisse, wenn sie richtig aufgefasst wird, um die Reflexion der Wissenschaften auf die Bedingungen ihrer Vermittlung. Was zu dieser Aufgabe jetzt dazu in Büchern und Memoranden äußerst umständlich ausgeführt wird, hat Hartmut von Hentig im Rhedaer Vortrag dieses Namens von 1969 (jetzt in: *Wissenschaft* 2003, S. 175-194) auf wenigen Seiten entwickelt: Wissenschaft ist per se Vermittlung, da ja für sie konstitutiv ist, dass sie nicht nur Erkenntnisse verkündet, sondern offenlegt und damit prüfbar macht, wie die Erkenntnis zustande gekommen ist. Wissenschaft müsste nur selbstreflektiert gestalten, was sie „naturwüchsig“ tut: ihre Mitteilung im Hinblick auf die eigene Absicht, den Anlass, Kontext und die Adressaten und den bei diesen vorausgesetzten Kenntnis- und Bewusstseinsstand durcharbeiten und sich in geeigneter Weise vergewissern, ob sie jeweils verstanden wird - dann wäre in ihr schon Wissenschaftsdidaktik am Werk. „Jeweils ...“ hinter diesem Wörtchen verbergen sich mindestens drei verschiedene Konstellationen, die Hartmut von Hentig von den nächsten Motiven her aufarbeitet:

Motiv C: *Wissenschaftspropädeutik* - im Namen des Lernens. Die eben genannte Wissenschaftsdidaktik würde, konsequent betrieben, auch darauf stoßen, wie sehr das Wissen in der Form, die es angenommen hat (also in seiner Systematik, Ausrichtung etc.) durch die Lernformen bestimmt ist, in denen es hervorgebracht wurde und auf die hin es tradiert wird. Also muss man auch die Lernformen verändern, wenn man einen anderen Gebrauch von Wissenschaft hervorbringen will. Wenn man Wissenschaft als entdeckende, neue Wege findende oder schaffende, problemlösende will, dann müssen „die Lernenden mit Lagen (Hervorhebung L.H.) konfrontiert werden, in den sie Probleme zu entdecken, Probleme zu lösen und die begriffliche Verallgemeinerung der Lösungsverfahren oder -mittel lernen“. Damit formulierte Hentig ein Hauptprinzip der nachfolgenden Hochschuldidaktik und im Übrigen fast wörtlich, was die kognitiven Lerntheoretiker von heute als *situated learning* propagieren. Es heißt, nicht nur nach einer Schule, sondern auch (um Hentig abzuwandeln) nach einer Universität zu suchen, „in der Wagenschein gern gelehrt haben würde“. Dies soweit zu treiben, dass die Lernenden exemplarisch erkennen, nicht nur was Wissen-

schaft lehrt, sondern wie sie operiert und vor allem auch, was ihre Voraussetzungen und Grenzen sind, ist der Inbegriff der Wissenschaftspropädeutik. Diesen von der KMK in ihrer Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe (1972) obenan gestellten, aber sträflich leer gelassenen Auftrag hat Hentig ausgearbeitet wie kein zweiter, theoretisch (z.B. in: *Universität und Höhere Schule*, 1967; *Die Krise des Abiturs*, 1980) und praktisch: Das Oberstufen-Kolleg ist als Laboratorium zur Entwicklung und Erprobung von Lösungen für dieses Problem konzipiert.

Motiv D: *Interdisziplinarität* - im Namen der Verständigung. Vermittlung der Wissenschaft ist, daran arbeitet Hentig immer wieder, eine Aufgabe keineswegs nur gegenüber den Lernenden in Schule und Hochschule: die Wissenschaften verstehen sich selbst nicht mehr, schon innerhalb der Disziplinen, erst recht zwischen ihnen. Aber zu einer ursprünglichen Einheit der Wissenschaft führt kein Weg zurück, zu einer künftigen Einheitswissenschaft kein vernünftiger Weg hin; die immer weitergehende Spezialisierung ist unhintergebar. Zusammenhang kann nur durch das Fragen nach ihm, nur noch durch Verständigung gewonnen werden, immer neu, immer als Prozess. Das verlangt in Forschung und Lehre die Besinnung auf übergreifende Fragen bzw. gemeinsame Aufgaben, die Prüfung an Erfahrung und vor allem ständige Übung. Nur so entsteht Interdisziplinarität, davon handeln „Magier oder Magister“ (1972) oder „Polyphem oder Argos“ (1988, jetzt in: *Wissenschaft 2003*, S.94-122). Eine ganz analoge Denkfigur bestimmt Hentigs Begriff von *Allgemeinbildung*, die es auch nur noch im Prozess der Verständigung, nicht als Substanz gibt - für mich eines der wichtigsten Argumentationsmuster in den aporetischen Diskussionen über einen Bildungskanon. Das Konzept für den Ergänzungsunterricht im Oberstufen-Kolleg ist die praktische Konsequenz, die Hentig selbst daraus gezogen hat.

Motiv E: *Verständlichmachen der Wissenschaft unter den Bürgern* - im Namen der Demokratie. Wie alle Entscheidungen heute, so sind auch die politischen auf Wissenschaft angewiesen. Sollen die Bürger an ihnen mitwirken können - und Hentig kämpft unter der Devise seiner Definition von Politik „Verfügung über unsere gemeinsamen Mittel mit Hilfe gemeinsamer beweglicher Regelungen“ ständig und heftig für öffentliche Diskussion, für Sich-Einmischen auch der Laien -, dann müssen sich auch die Experten dem Anspruch auf Vermittlung und Vermittelbarkeit stellen. Die *Schule als Polis*, dieses Prinzip der von Hartmut von Hentig neu gedachten Schule muss den Raum bieten, nicht nur die bewegliche Regelung von Konflikten, sondern auch dieses Fragen der Bürger

an die Experten und das Antworten der jeweiligen Spezialisten auf dieses Fragen einzuüben.

Motiv F: *Lernen und Erkennen durch Erfahrung*. An dieser Stelle geht es mir nicht um die unübersehbare Bedeutung, die bei Hentig die Erfahrung für die pädagogische Praxis hat („Schule als Erfahrungsraum“ usw.), sondern um die, die sie seinem Entwurfe nach für die Erziehungswissenschaft haben soll. In der hierfür exemplarischen Schrift „Erkennen durch Handeln“ (1977, jetzt wieder in: *Wissenschaft* 2003, S. 125-172) geht es um Erkenntnis, wie eine bessere Pädagogik (als Praxis) erwirkt werden kann, aber zugleich darum, dass aus einer Forschung, die sich diesem Ziel verpflichtete, auch eine bessere Pädagogik (als Wissenschaft), d.h. eine bessere, weil der Aufklärung des Handelns dienende Erziehungswissenschaft erwüchse. In ihr käme es darauf an, die Erfahrung für die Erkenntnis zu „rehabilitieren“, eine systematisch sich selbst reflektierende Erfahrung allerdings, und der Praxis Sprache zu verleihen. Diesem Auftrag selbst nachgekommen zu sein, der pädagogischen Phantasie und Praxis eine Sprache zu verleihen, in der sich eine Theorie bilden lässt, in der auch wichtige Ergebnisse der kritisierten empirischen Forschung eingeordnet werden können, ist zunächst einmal die große Leistung von Hentig als Erziehungswissenschaftler selbst (wie auch Messner in seinem Gutachten herausgestellt hat). Dieser Gedanke legt aber darüber hinaus den Grund

- für die Bielefelder Schulprojekte in ihrer Eigenschaft als eben nicht nur „reformpädagogische“ Modelle mit den herausragenden bekannten Merkmalen, sondern auch als Versuchsschulen und wissenschaftliche Einrichtungen, und
- für das Konzept der Lehrerforschung, die an solchen Versuchsschulen betrieben werden und den Ausweg aus der Sprachlosigkeit zwischen Praxis und etablierter Erziehungswissenschaft weisen soll.

In der zitierten harten Abrechnung mit der flächendeckenden, aber unphilosophischen Wissenschaft und der Erziehungswissenschaft im Besonderen, in dieser nach wie vor auf Vernunftpflicht beharrenden Philippika richtet Hartmut von Hentig die zur Lehrerforschung analoge Forderung nach Verbindung von Erfahrung und Denken auch an die universitäre Wissenschaft: Empirie in jedem Sinne ist gewiss notwendig; empirische Untersuchungen können und sollen „klären und korrigieren“ (und Hartmut von Hentig hat solche, die das in seinen Augen taten, gelegentlich propagiert, wie die Rutter-Studie, oder prominent rezensiert, wie TIMSS und PISA (in *Vermessene Bildung*, 2003), aber

„Sie bedürfen immer einer Interpretation, deren Rechtfertigung sich nicht in der Vermehrung von Gewißheit erschöpft. Sie müssen in einem Kontext von Anschauung und Erlebnis [da ist wieder die Erfahrung], von Teilnahme und Verantwortung [da ist wieder die Politik] vor sich gehen, ohne daß dies ihre Gültigkeit mindert. Beobachtung, Deutung und Bewertung müssen getrennt, aber von derselben Person vorgenommen und von anderen überprüft werden. ... in einer durch die Wissenschaftler selbst organisierten und streng eingehaltenen dialogischen Verbindung“ (Wissenschaft 2003).

Gleich viel und gleich systematische Mühe wie auf die methodische Sicherung von Ergebnissen auf die praktische und politische Reflexion und Diskussion ihrer Bedeutung zu verwenden, die unvermeidliche Arbeitsteilung in den Wissenschaften also allenfalls in der Eingrenzung der Gegenstände, aber nicht in der Trennung dieser Arbeitsebenen zu vollziehen: mindestens in der Erziehungswissenschaft wäre dazu jeder einzelne Forscher oder doch jede Forschungsgruppe als Ganze gehalten.

Kein Zweifel, diese Mahnungen Hentigs werden es ebenso schwer haben, im geläufigen Wissenschaftsbetrieb durchzudringen wie seine Visionen einer neuen Schule in der schulischen Praxis, vielleicht noch schwerer. Aber das mindert hier wie dort nicht die Notwendigkeit eines solchen Gegenbildes.

Zurück zum Anfang: Hoffentlich versteht niemand das hier Vorgetragene so, als sollte damit gesagt werden, dass das alleinige Thema des Hentigschen Lebenswerkes Wissenschaft sei. Da gibt es vielfältige andere und gleichermaßen treibende Motive - das macht ja den Reichtum dieser Persönlichkeit aus. Da ist das entschiedene Eintreten für Demokratie und soziale Gerechtigkeit nach innen, Anerkennung und Wiedergutmachung historischen Unrechts (siehe „Zwangsarbeiterinitiative“ und „HELP“) und Frieden (siehe Friedenserziehung) nach außen als das politische Engagement eines Mannes, dessen Jugend noch unter die Herrschaft des Nationalsozialismus fiel; da sind die vielfältigen anderen Quellen von „Bildung“, zu denen er im gleichnamigen Essay führt (darunter eben nicht Wissenschaft) und von denen er selbst in seinem Leben und mit seinen Freunden so reichlichen und guten Gebrauch zu machen weiß, z.B. Geschichten (wie er sie auch selbst schrieb), Theater (wie er es selbst gemacht hat), Reisen, wie er sie selbst gestaltet hat (siehe „Fahrten und Gefährten“) und die Fragen nach den letzten Dingen, denen er sich z.B. in seinen Bibelarbeiten stellt; da ist noch darüber hinaus der ganze Strang seiner Schriften zur Ästhetik,

die diese unter der Devise „Ergötzen-Belehren-Befreien“ als Korrektiv oder Gegengewicht der Wissenschaftsorientierung auch in der Schule erscheinen lassen. Da ist schließlich vor allem und immer wieder seine Zuwendung zu den Menschen vor den Sachen, zu den Kindern vor den Plänen und Standards, zu den Orten und wünschbaren Bedingungen ihres Aufwachsens in „wohlgeordneter Freiheit“, der Respekt für die Individualität eines jeden.

Hentig ist eben ein Lehrer im umfassenden Sinne des Wortes, vom Platonischen Lehren bis zum Sokratischen Eid. In jedem jener anderen Felder dürfte man Ihnen die Würde eines Ehrendoktors antragen, mit Fug und Recht; sie ist Ihnen heute, dazu wollte ich sprechen, von der und für die Erziehungswissenschaft verliehen worden - *summa cum laude*. Ich gratuliere Ihnen, lieber Herr von Hentig, zu dieser Würdigung und dem Fachbereich zu diesem Ehrendoktor.

Die überschätzte Schule

Hartmut von Hentig

Herr Präsident, Herr Dekan, Kolleginnen und Kollegen, liebe Frau Stübig, lieber Herr Huber, lieber Herr Messner, liebe Freunde, meine Damen und Herren, liebe Kommilitoninnen und Kommilitonen.

Die in meiner Anrede gewählte Reihenfolge ist nicht nur korrekt, weil konventionell, sie passt auch zu dem ersten Zweck meiner Ansprache: Dank zu sagen für die mir heute und hier erwiesene Ehre. Zwar ist es der Fachbereich, der mir die Ehrendoktorwürde verleiht, aber er tut es kraft der Statuten der Universität Kassel, und so wird man meinen neuen Titel auch ausweisen als „Doktor h.c. der Universität Kassel“. Dem Präsidenten folgt das Dekanat der Fakultät: Die Vorgängerin des Amtsträgers hat dem Antrag des Kollegen Messner stattgegeben und später den Kollegen Huber um die Laudatio gebeten. Was ich diesen beiden zu danken habe – für die Sorgfalt ihrer Recherche, für die Ordnung der Menge und des Gemenges meiner Schriften, für die richtige Deutung meiner Absichten, für die nicht unbeträchtlichen Nöte, die ich mir zugezogen habe, und für die listige Verschleierung der „falschen Bewegung(en)“ (Wim Wenders) – das vermag in diesem Raum nur einer wirklich einzuschätzen, und der bin ich. Ich verneige mich in Dankbarkeit und Bewunderung für den mir erwiesenen mühevollen Dienst. Allen anderen sei gedankt, dass sie gekommen sind, um aus dem hermetischen Akt für Wolfgang Klafki und Hartmut von Hentig ein öffentliches Ereignis zu machen.

Was ich von hier an sage, wendet sich an die eingangs Angeredeten in der umgekehrten Reihenfolge. Den in der Sache Kundigen, Belesenen, Gelehrten werden meine Denkmuster geläufig sein. Von welcher Forschungs-, Erkenntnis-, Erregungsfront sollte ich auch Neues mitbringen – im 79. Lebensjahr und seit 17 Jahren emeritiert?! Aber dem nachdenklichen, ja nennen wir ihn ruhig so: dem akademischen Bürger stelle ich mich gern, fordere ihn auf, einen Gedankengang mit mir zu wagen, einen Holzweg zu begehen, der bekanntlich kein Ziel hat, sondern den Wald für die Waldarbeiter erschließt und darum gelegentlich in widrige, einander entgegengesetzte Richtungen führt.

Dem Autor des Buches „Die Schule neu denken“ – vor über zehn Jahren geschrieben als „zornige, aber nicht eifernde Reaktion auf Hoyerswerda und

Mölln“ – wird man nicht verübeln, wenn er aus Anlass der heutigen Ehrung darüber nachdenkt, ob sie nicht einem Versager zuteil wird: Ein Erfolgsbuch, viel zitiert (auch heute von Ludwig Huber), dem niemand folgt, dessen einfache, im Titel genannte „proposition“ übergangen, bestenfalls umgedeutet wird, verfehlt seine Chance und seinen Zweck. „Die Schule neu denken“ hieß ja gerade: Wenn ihr sie wirklich ändern wollt – aus unterschiedlichen, aber gemeinsam bekannten Gründen -, dann nicht ohne gründlich darüber nachgedacht zu haben, was sie sein soll. Kommt ihr zu widersprüchlichen Antworten, hat es keinen Sinn, sie zu reformieren: die Wirkungen der einen Maßnahmen heben die der anderen auf.

In dem genannten Buch gehe ich über diese Aufforderung hinaus; ich zähle auf, was „der Auftrag der Schule“ sein kann, zeige, worin der eine den anderen verdrängt, und formuliere - nach allerlei Abwägung, Aus-scheidungs- und Sortierarbeit – einen Auftrag, der unserer geschichtlichen Lage gerecht wird und den „eine Einrichtung wie die Schule“ auch erfüllen kann: Sie sei die Bürger- und Lebensschule. Wenn die jungen Menschen sie verlassen, sollen sie den Verhältnissen unseres Lebens gewachsen sein, und das wird dadurch erreicht, dass sie *nicht* auf diese abgerichtet werden.

„Ein großer Deckel“, wird man sagen, „auf einen großen Eintopf“! Hoffentlich ist das Fleisch darin gar geworden und die Kartoffeln nicht gänzlich zerkocht.

An dieser Stelle führe ich nun gerne fort: Die Bildungspolitik, die Bildungsverwaltung, die Bildungsdiskussion folgen entschlossen dem entgegengesetzten Programm. Denn das hieße: Man hat in der Tat über die Vielzweck-Schule nachgedacht, hat abgewogen, ausgeschieden, sortiert wie ich, ist aber zu einem anderen Ergebnis gekommen als ich. Man verordnet ihr den Zweck, den gesellschaftlichen Bedarf zu befriedigen, und setzt ihr darum drei Prioritäten:

- die Steigerung der Effizienz beim Erwerb streng definierter und operationalisierter Kompetenzen, die alle im sogenannten kognitiven Bereich liegen, aber lebenspraktischer Art sind,
- die Standardisierung der erwarteten Leistungen (von Schülern und Lehrern) zur Sicherung einer hohen Qualität im internationalen Vergleich und
- die Beibehaltung der Organisationsform.

Dafür werden dann geeignet erscheinende Maßnahmen getroffen: früher Anfang des Kompetenztrainings, Ausdehnung der Anwesenheit von Lehrern und Schülern auf den ganzen Tag, Verkürzung der Schulzeit auf maximal zwölf Jahre, Entwicklung von (zentral administrierten) Tests und dergleichen mehr.

Wer bin ich, der Gesellschaft vorzugeben, was sie wollen soll?! Aber ich darf sie kritisieren, wenn sie etwas will, was sie gar nicht wollen kann: weil ein *Wille* notwendig *ein* Wille sein muss. Sie kann nicht „Zwecktauglichkeit“ wollen und nebenbei eine wieder zu Ansehen gelangte „Bildung“, weil Bildung die Fähigkeit ist, über die Zwecke zu befinden. Sie kann nicht in einer Einrichtung die jungen Menschen nach ihren „Schulleistungen“ (etwas anderes ist es ja nicht, jedenfalls nicht Lebensleistung!) auslesen und die in den OECD-Untersuchungen beschworene „Teilhabe“ aller an den „wichtigsten Bereichen des gesellschaftlichen Lebens“ sichern. Dass es in unserem Geschäft Zwiespälte gibt, ist niemandem anzulasten. Aber niemand sollte sie mit vollmundigem „Sowohl-als-auch“ zudecken wollen oder meinen, er bekomme sie durch Newspeak in den Griff: durch Output-Orientierung, durch die Umwandlung der Lehrpläne in Listen von Leitgedanken und Kataloge von Basiskompetenzen, Reime auf „-literacy“, durch Monitoring des Schulalltags.

Im Grunde hat sich die Bildungspolitik für einen Schulauftrag entschieden, der zum marktwirtschaftlichen Denken der Zeit passt und sich der herrschenden Erkenntnismethode, dem messenden Vergleich unterwirft. Die einst Bildung genannte Bemühung ist eine Verlegenheit, wird nur noch in dem sinnentleerten Wort mitgeführt; die Erziehung, als Notwendigkeit wiederentdeckt, wird alsbald den Überwachungsdiensten, der „Rauslese“ und – über die Wiedereinführung der Kopfnoten – den Eltern zugeschoben.

Ich will mich mit den Schwächen der Nach-PISA-Politik nicht aufhalten, sondern meinen Zweifel weiter verfolgen: ob hier nicht ein Gescheiterter ausgezeichnet werde. Die nahe liegende Hypothese ist doch, dass ich selber die Schule nicht „neu“ genug gedacht habe. Der schwierigste Teil des Nachdenkens ist das Wegdenken: die Preisgabe nicht allein des Überflüssigen, sondern des Unmöglichen, solange man es für das „Noch-nicht-Gelungene“ hält und sich darum in seine Verbesserung verbeißt.

Ich prüfe also meine eigene Darstellung von „Bildung“, die ja ebenfalls drei Elemente enthält, also ihrerseits der Vertuschung von Zwiespälten bezichtigt werden könnte. Für diejenigen unter Ihnen, die mit meiner Pädagogik nicht oder

nicht viel zu tun gehabt haben, sei vorausgeschickt: Ich halte mich an die strenge deutsche Bedeutung des Wortes im Gegensatz zum allgemeinen Sprachgebrauch, für den alles, was Schulen machen, „Bildung“ heißt – eine Gebietsbezeichnung eher als eine Funktionsbeschreibung. Ganz kann man dieser Verwaschenheit nicht entrinnen, wenn man weiter mitreden will und Wörter wie Bildungsplanung, Bildungssystem, Bildungsausgaben, Bildungsmisere gebraucht. Ja, obwohl wir den wohl definierten Begriff „Ausbildung“ haben, schluckt das Bildungsmonsterwort auch sie: Berufsbildung, Lehrerbildung, Fortbildung.

Ich verstehe unter Bildung – gestützt auf bedeutende Vorbilder – den notwendigen und wünschenswerten¹ Vorgang, im Laufe dessen wir erstens unsere Anlagen, also unsere Person, entfalten, zweitens taugliche Bürger werden und drittens an unserer historischen Lebensform, also unserer Kultur, teilhaben als deren erfreute Nutznießer und erfreuliche Fortzeuger und Kritiker.

Schon bei dieser konventionellen Formulierung dürften Zweifel aufkommen, ob das von der Schule geleistet werden muss und geleistet werden kann. Überschätzen wir nicht allesamt, vor allem aber diejenigen, die die Schule in der einen oder anderen Richtung verändern wollen (und nicht als ein leider unumgebares, eingesessenes Übel hinnehmen), - überschätzen wir nicht die pädagogischen Einrichtungen insgesamt? Haben wir nicht einfach vor der Geschichte kapituliert, die uns diese Einrichtung beschert hat, von der inzwischen so viele andere abhängig geworden sind, dass niemand auch nur an ihre Minderung, geschweige denn an ihre Abschaffung zu denken wagt? Haben wir – in unseren Breiten, also in den hoch- oder halbentwickelten Gesellschaften – ernstlich Alternativen ausgedacht und ausprobiert? Ja, Ivan Illich und Everett Reimer – aber der erstere für die Urwälder Mexikos und die entlegenen Andentäler Perus, der zweite für eine Enklave in New York, dessen anarchische Lebensverhältnisse und Schulnöte nicht ändernd, sondern ausnutzend!

Wo ist die Erkenntnis hingekommen, dass „das Leben bildet“? Wie kann man meinen, eine Person werde erst durch beamtete Lehrer in Klassenzimmern mit Hilfe von Lehrbüchern und ein gleiches Pensum für alle ermöglicht und geformt? Wie sollen Verantwortungsbewusstsein und Gemeinsinn, eine Wahrnehmung von Macht und Gegenmacht, ein Zutrauen zu Regeln des gemeinsa-

¹ Gewünschtes ist nie mit Sicherheit herstellbar und besteht hartnäckig und ebenbürtig neben Notwendigem fort.

men Handelns entstehen in einer Anstalt, deren Auftrag Belehrung durch Wissende und Prüfung durch Geprüfte ist – die darum dies alles als nicht zur Sache gehörig, ja als störend ansehen muss?

Unser Versäumnis hat zwei mögliche Folgen: dass wir uns hinsichtlich der Wirksamkeit der Schulen belügen *oder* dass wir uns überanstrengen in dem Bemühen, ihnen doch noch die Wirksamkeit zu geben, die sie nicht haben.

Warum ich, der ich vor 35 Jahren bei Illich „in die Schule“ gegangen bin, das heißt mich unter einem Jacarandabaum seinen dramatischen Ketzereien ausgesetzt habe, dennoch die Anstrengung für die Erneuerung der Schule gemacht habe, kann ich heute besser erklären als damals – und zugleich schlechter vertreten. Die Erklärung von heute, aus der Nach-PISA-Situation, lautet: Es gibt inzwischen eine einfachere Aufteilung in zwei Lager. Die einen sagen: Humboldts zweckfreie Menschenbildung mache uns untauglich für die Anforderungen der technischen Zivilisation und ihre Folgen – die Ökonomisierung, Robotisierung, Globalisierung, Beschleunigung und zunehmende Abstraktheit unseres Lebens. Was das alte Gymnasium und auch die Gesamtschule wollten, ist Luxus, etwas für die Bildungskaste und für die Weltverbesserer. Die anderen sagen: Eine funktionalisierte, an gesellschaftlichen Zwecken ausgerichtete „Bildung“ (hier steht das Wort in Anführungszeichen) unterwerfe uns den von uns selbst geschaffenen, zu Dienstbarkeit bestimmten Mitteln und Mittelsystemen; sie mache uns allenfalls zu den „dienstbaren Zwergen“, die Brechts Galilei vorhersagt; die Kindheit werde verzweckt, verlängert, taylorisiert - und alle gesellschaftlichen Ungerechtigkeiten bleiben.

Sie sehen: Die Alternative ist für einen Pädagogen der Aufklärung mit Herkunft aus der ersten Position und unverkennbarer Neigung zur zweiten unerträglich. Gibt es dafür eine Auflösung?

Das habe ich vier Jahrzehnte lang geglaubt und an ihr gearbeitet. Ich habe die vorhin genannten Funktionen der Bildung – hier mit der alliterierenden Abkürzung als die persönliche, die politische und die praktische Bildung bezeichnet – nicht nur alle drei für wichtig gehalten, sondern auch für vereinbar und von der Schule zu leisten: *officia tractanda*, nicht nur *tractabilia*. Es bedürfte keiner besonderen Anstrengung, keiner Schulpädagogik, wenn nur eine von ihnen erfüllt werden müsste – unsere Kunst besteht in ihrer Vereinigung.

Die Gefahr, dass die eine oder andere zu kurz kommt, die eine oder die andere dominiert, gibt es immer. Im alten Gymnasium spielte die praktische Bildung überhaupt keine Rolle. In meiner Nazi-Kindheit wurde alles politisch, selbst lateinische Vokabeln wurden im Dienst von Manneszucht, Disziplin, Pflichterfüllung gelernt. In den frühen siebziger Jahren gelang es den Schulleuten mühe-los, alle Fächer in Unterabteilungen der Sozialwissenschaften zu verwandeln und in ihnen Emanzipation zu treiben. Heute bringen wir die persönliche und die politische Bildung der praktischen, das ist der Wirtschaftsstandort-Deutschland-Bildung zum Opfer.

Und da werde ich aufsässig: Für den großen Schulträger Deutschland, für unsere Gesellschaft und ihr praktisches Überleben sind die beiden anderen be-wusst zuerst genannten Aufgaben nicht nur ebenso wichtig; sie sind in unseren Verhältnissen für alle jungen Menschen nur durch eine Veranstaltung des Ge-meinwesens zu sichern, eben jene, die wir Schule nennen.

Die Anzeichen, dass sie die dritte Aufgabe nicht erfüllt, vermehren sich hinge-gen. Keiner in diesem Saal würde die Schule, wie sie ist, erfinden, um auf das praktische Leben, wie es ist, vorzubereiten – auf den beruflichen Beitrag der Menschen zum Überleben und zum Erfolg ihrer Gesellschaft. Die Arbeitswelt (nennen wir sie abkürzend so) ist hoch technisiert, hoch spezialisiert, hochgra-dig vernetzt, sie unterliegt ständigem Wandel und stellt jeden Teilnehmer in eine hohe Verantwortung. Unsere Schulen teilen keine einzige dieser Eigen-schaften. Sie können auf die „Welt da draußen“ nur indirekt und allgemein vor-bereiten.

Sich selbst erhalten können ist ein Merkmal unserer Freiheit und Gesittung, ist ein abendländisches Kulturideal – auch in der arbeitsteiligen Welt. Und ganz unbestritten schuldet die Lebensgemeinschaft ihren nachwachsenden Mitglie-dern eine systematische Hilfe beim Erwerb dieser Fähigkeit. Die Schule, die wir haben, kann aber nur die Fähigkeit *zum Erlernen* dieser Fähigkeit vermitteln. Hat man dies verstanden, könnte sich die Geburt einer „lebenspraktischen All-gemeinbildung“ abzeichnen.

Es ist der positive Sinn von PISA, dass allgemeine Kompetenzen an die Stelle der frühen Einführung in und Anpassung an den Ernstfall der folgenden Anfor-derungen treten. Der negative Sinn von PISA ist, dass diese Kompetenzen für alle drei Aufgaben der Schulen gelten sollen, dass sie jedoch die beiden ersten ignorieren, ja verdrängen. Die drei *literacies* wollen die Teilhabe am gesell-

schaftlichen Leben sichern – aber sie sind nur eine notwendige, keine hinreichende Bedingung dafür. Viele inzwischen „Bildungspläne“ genannte Lehrpläne richten sich nach den gedanklichen Vorgaben von PISA², wo es beispielsweise von der Lesefähigkeit *proprement dite* heißt: „Eine Vielzahl von Informationen, die wir im täglichen Leben aufnehmen und verarbeiten, basiert auf Geschriebenem ... Gezieltes Informationslesen kann etwa darin bestehen, ein Möbelstück gemäß einer schriftlichen Anweisung zusammenzusetzen.“ (S. 69) Und von den Naturwissenschaften heißt es: „Ein großer Teil aller Arbeitsplätze erfordert den Umgang mit Geräten, Aufgaben und Problemen, die naturwissenschaftliches Grundverständnis verlangen ... Die Kompetenzen sollen situations- und problemgerecht angewendet werden.“ (S. 194 f.) Dass es auch hier um „Teilhabe“, nämlich an einer „durch Naturwissenschaft und Technik geprägten Kultur“ geht, bestätigt die lebenspraktische Funktion dieser *literacy*, es erweitert diese nicht.

Da die Menschen – die einzelnen wie die Unternehmen und Kollektive – damit rechnen, dass die Schule ihnen zu solcher Teilhabe verhilft, ist es verständlich, dass die verweigerte Chancengleichheit vor vierzig Jahren zum Skandal wurde und dass man die – laut PISA – heute unveränderte Bindung des Bildungserfolgs an den sozialen Status wieder so nennt. Man kann nun sehr wohl argumentieren: Weil die 15 bis 20 Prozent der jungen Deutschen, die nicht einmal die erlernbaren Voraussetzungen für einen „Lebenserfolg“ aus ihrer zehnjährigen Schule mitbringen und schon gar nicht eine humboldtsche Bildung, müsse die Gesellschaft umsteuern: die ganze pädagogische „power“ in die Herstellung praktischer Tüchtigkeit stecken, also in Lebensnähe im Sinne der PISA-Testaufgaben – Arbeitsanweisungen und Ausschreibungen lesen können, *blueprints* und Tabellen verstehen, Bewerbungen schreiben und eine mathematische Formel anwenden, mit wenig Wissen viel Sachverhalte überschauen und beurteilen, die gegebenen „Technologien“ bedienen können – und dieses alles schnell, entschieden, im Wettbewerb. Ich selber nähme zugunsten einer wirklichen Lebenshilfe dieser Art Abschied von den vagen Versprechungen der politischen Bildung, dem launischen Zauber der persönlichen Bildung – wenn ich nur sähe, dass die Schule auf diesem Weg irgendwann, irgendwo, irgendwie weitergekommen wäre. Aus Kerschensteiners Starenkasten ist ein *computer aided design* geworden, aus dem Werkunterricht das Projekt, aus der Prüfung die Präsentation – und alles ist noch immer so weit von der Lebenswirklichkeit

² Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000, Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001.

der Schüler und der Gesellschaft entfernt wie einst. Wir sind bei der pädagogischen Puppenküche geblieben. Und nun wird wieder wie in den frühen Siebzigern der Schule etwas zugemutet, was ihr nicht gelingen kann, nein, schlimmer: ihr *zum Schein* gelingen wird. Das Linné'sche System, das nicht „anwendbar“ ist, die Erfindung der negativen Zahlen, die Geschichte der mittelalterlichen Stadt, der griechische Götter-Olymp, das Lesen aus Freude am Lesen (mit der wundersamen Freiheit, die es dem Geist verleiht) gehen in der PISA-gerechten Neu-Bildung unter.

Gegen sie setze ich eine andere Lösung. Seien Sie unbesorgt: Sie wird eine Utopie bleiben. Aber sie gedacht zu haben, könnte zugleich zu Entkrampfung und zu besseren und möglichen dritten, vierten oder fünften Lösungen führen.³

Ich schlage vor: Die Wirtschaft, das meint den gesamten lebenspraktischen Bereich der Gesellschaft, übernimmt langfristig auch den lebenspraktischen Teil der Schularbeit. Sie ist nicht nur für die benötigten und verkäuflichen Erzeugnisse und Dienstleistungen verantwortlich, sondern auch dafür, dass es stets den benötigten und bestmöglichen Nachwuchs gibt. Im alten Athen war das so. Es gab keine Schule. Die *polis* selbst war die Schule. In ihr erlebte man als junger Mensch, welche Gewerbe es gibt, wie man sie lernt und „so“ besser als „so“ ausübt; man bewährte sich an der Sache – kein Prüfungsamt und keine Handwerkskammer hatte da mitzureden; es gab Wandel und Fortschritt – und es gab keine Klagen, dass „der Staat“ sich nicht um all dieses kümmere. Jeder athenische Unternehmer wusste, dass die Zeit, die er auf seine Lehrlinge verwendete, seinem Geschäft und ihm zugute kam. Und alle stellten ihre Tätigkeit zur Schau und damit zur Wahl.

Gewiss war die „Ausbildungsfähigkeit“ damals keine so kunstvolle Sache wie heute, und gewiss darf man heute von den existierenden Schulen erwarten, dass sie ihre Schüler „ausbildungsfähig“ entlassen. Aber noch einmal: Können sie das? Worin besteht diese Eigenschaft? Wenn die Unternehmer, Handwerker, Arbeitgeber aller Art das doch bitte selber sorgfältiger prüften. Ich habe einmal einer Töpferin mit einer großen Werkstatt, in der ich selbst als Student gearbeitet hatte, einen Absolventen der Laborschule ans Herz gelegt. Nach

³ Als Kant seine Vorlesungen zur Pädagogik hielt und für diese die Einrichtung von Versuchsschulen (also „Laborschulen“) empfahl, waren die Chancen, dass einer seinen Gedanken verwirklichen würde, ebenfalls gleich null. Er fand es trotzdem wichtig und befriedigend, ihn von sich zu geben und ihn zu begründen.

wenigen Tagen war das Lehrverhältnis gelöst: Die Meisterin hatte ihn, der neben ihr stand und ihr zusah, aufgefordert, einen Besen zu holen. Er hatte, als guter Laborschüler, gefragt: „Warum?“ – Einen solchen Menschen, teilte sie mir mit, könne man nicht ausbilden.

Was die so genannte Arbeitswelt wirklich „braucht“ und erwarten darf, wird man dort so lange nicht wissen, wie man nicht selber dafür sorgen muss; und die Schule weiß es schon gar nicht.

Wer meinem Vorschlag in Gedanken weiter folgen will, möge zwei Voraussetzungen mitdenken: Er impliziert erstens eine uns ungewohnte Haltung zur Erwerbstätigkeit und zweitens einen Umbau der Verhältnisse, eine Verlagerung der Verantwortung. Zu beidem ermutigt mich eine Idee, die ein britischer Nationalökonom vor über vierzig Jahren vorgetragen hat - Robert Theobald, in seinem Buch: *The Guaranteed Income*.⁴ Er selber greift auf die Theorien von John Maynard Keynes zurück, der sich durch die Great Depression von 1929 veranlasst sah, einige der bis dahin geltenden Grundannahmen der Volkswirtschaft radikal in Frage zu stellen. Die war bis dahin davon ausgegangen, dass sich zwischen der jeweiligen Güterproduktion und dem jeweiligen Zugang der Einzelnen und Einrichtungen zu diesen Gütern automatisch ein Ausgleich herstellen würde: über den Preis nach dem Gesetz von Angebot und Nachfrage. Das hatte jedoch nur bis zur Industrialisierung funktioniert. Dann begann die Produktion der Kaufkraft davonzueilen – so sehr, dass Henry Ford den 5-Dollar-Tag einführte (seinen Arbeitern also doppelt so viel Lohn zahlte, als der Arbeitsmarkt verlangte) und man mit Verbraucherkrediten, Werbung, Sozialversicherung und Arbeitslosenunterstützung der Nachfrage unter die Arme griff. Den „great slump“, den großen Fall konnte das nicht aufhalten. Keynes sah, dass der Bedarf sich nicht von allein und vor allem nicht schnell erholt. Er riet darum zu staatlicher Intervention, die Franklin D. Roosevelt erfolgreich einsetzte: gewaltige, vom Federal Government finanzierte Naturschutz-, Wiederaufbau-, Straßen- und Wohnungsbauprogramme. Dann kam der Zweite Weltkrieg und tat das Seine, die Produktion zu binden.

⁴ *The Guaranteed Income. Next Step in Socioeconomic Evolution?* ed. by Robert Theobald, Doubleday & Company, Inc. 1966 (copyright 1965), als Taschenbuch: Anchor Books 1967. Darin Robert Theobald: *The Background of the Guaranteed-Income Concept*, pp. 92 ff.

Die Jahrzehnte nach dem Zweiten Weltkrieg brachten die Zweite industrielle Revolution – und wieder rannte die Produktivität dem Bedarf davon und legte Leuten wie Theobald andere Lösungen nahe. Vollbeschäftigung zu erstreben sei sinnlos; man müsse eine neue gesellschaftliche Ordnung erfinden, in der der Überfluss anders verteilt werde. Das habe mit einem Wandel des „code of morals“, der moralischen Grundvorstellungen zu beginnen. Ich könnte nun Rousseau zitieren mit seiner heftigen Kritik am Ehrgeiz, an dem alle Müße vertilgenden, alle Menschlichkeit zerstörenden Wettbewerb, an der unweisen Gier nach immer neuen Gütern; ich täte aber Keynes und Theobald keinen Gefallen damit: Das ist ja Romantik, Fortschrittsfeindlichkeit und Flucht aus der Wirklichkeit in den Utopismus. Keynes braucht auch die alte Kulturkritik nicht, er selber fand, dass die im 19. Jahrhundert entwickelte Wirtschaftslehre „some of the most distasteful human qualities“, einige der abscheulichsten Eigenschaften des Menschen zu Tugenden erklärt hatte, weil sie und mit ihr die Mehrheit der Öffentlichkeit den Gedanken nicht ertrug, dass der Mensch etwas bekommt und verbraucht, wofür er nicht vorher gearbeitet hat.

Dabei hatte man das Prinzip für die ganz Alten und die Jungen, für die Versehrten und die Kranken und für die „schuldlos Arbeitslosen“ ja längst akzeptiert. Aber bis heute verschließen die Politiker und die meisten Wirtschaftler ihre Augen gegen die Tatsache und ihre Reden gegen das Eingeständnis, dass die Arbeit Tag um Tag geringer wird – der Rationalisierung und Automatisierung anheim fällt, diesseits und jenseits des Atlantik. Theobald dagegen sagt: „Die eigentliche Frage ist nicht, ob wir jedem Menschen Arbeit geben *können*, sondern ob wir dies tun *sollten*.“ (S. 102) Die öffentlich geförderte Arbeit ersticke in der Arbeitsverwaltung (wir denken sofort an Nürnberg), mache keine Freude, reihe sich in das falsche System der Produktionssteigerung ein. Stattdessen: Genossenschaften, „consentives“, Hersteller- und Verbrauchergemeinschaften, eine Vermehrung der nicht (wie die Massenproduktion) an die Profitmaximierung geketteten Kleinunternehmen, große Vielfalt – ermöglicht eben durch das garantierte Grundeinkommen. Dieses steht jedem von seiner Geburt an zu. Wer nicht arbeiten will oder kann, muss es nicht. Wer sich an den Leistungen und Annehmlichkeiten seiner Gesellschaft beteiligen will, soll seinerseits eine Leistung anbieten – umgekehrt wirbt die Gesellschaft für Teilnahme an ihren Projekten. Es entsteht ein Zustand, in dem nicht auf den Arbeitsplatz angewiesen zu sein als ein Vorteil, ein Gewinn an Freiheit erscheint. (S. 105)

In welcher Weise die Globalisierung einer solchen Idee in die Quere kommt, kann ich nicht beurteilen. Ich habe Ihnen „the guaranteed income“ auch nicht vorgestellt, weil ich es für der Weisheit letzten Schluss halte und es noch zu erleben hoffe, sondern um zu sagen: Wenn der Hauptzweck der Schule der sein soll, einerseits den Fortbestand, ja das Wachstum der Wirtschaft zu sichern, andererseits auf die wirtschaftende Welt, auf Beruf und Karriere vorzubereiten, ich würde ihr – da ich sie nicht abschaffen kann – auf der Stelle den Rücken kehren.

Die Wirtschaft beschert uns enorme Annehmlichkeiten, das, was wir unseren Wohlstand nennen. Sie lässt sich dafür vom Gemeinwesen die Straßen bauen, die auswärtigen Konkurrenten vom Hals halten, die Märkte anderswo öffnen, die Ausfälle bezahlen, die Energieversorgung sichern – und auch noch den Nachwuchs vorbereiten. Über den Letzteren klagt sie heftig – seit einem halben Jahrhundert. Sie tut es vermutlich mit Recht. Nun, dann sollte sie wenigstens für ihn selber sorgen. Die staatliche Pflichtschule wiederum sollte abgeben, was sie nicht zu leisten vermag. In unserer Vorsorge-Pädagogik steckt nicht nur ein merkantilistischer, auf aussichtsloser Theorie gebauter Paternalismus: Ihre Anstrengungen, Murat und Olga für den Arbeitsmarkt fit zu machen, täuschen. Keine Verbesserung der Schulleistungen der unteren Leistungsgruppe führt zu mehr Ausbildungsplätzen und auch diese nicht zu mehr Arbeitsplätzen. Letztlich trägt die Schule, die diese Aufgabe schultert, dazu bei, dass wir Lösungen wie der von Theobald nicht näher kommen – einer Lösung, die erlaubte, auf Murat und Olga einzugehen, statt sie, mit Verlaub, zu PISA-ken, die uns alle von der neurotisierenden Beschäftigungsfrage befreite und die obendrein der Berufsschule ihre z. Z. wegbröckelnde Funktion zurückgäbe.

Auch mit der persönlichen Bildung sind die herkömmlichen Schulen überfordert, weil überschätzt. Sie ist ja die Hohlform der Kultur und ihrer Möglichkeiten und deshalb ist diese gehalten, dem Einzelnen gleichsam gegen sie selbst zu Hilfe zu kommen. Im 1958 veröffentlichten Rockefeller-Report⁵ heißt es, in der voll durchorganisierten, engmaschigen, hoch spezialisierten Gesellschaft sei dies deren vornehmste Pflicht.

⁵ „Die Schule zwischen Bewahrung und Bewährung“, Eine amerikanische Besinnung auf die Maßstäbe eines modernen Bildungswesens, übersetzt und herausgegeben von Hartmut von Hentig. Stuttgart 1960.

Heute gehören zur Behauptung der Person andere Fähigkeiten als im Mittelalter: die Beherrschung der Hochsprache, der Welt der Zahl, des Englischen, ein deutliches Verständnis, was *science* macht und ausmacht, Empfindlichkeit und Aufmerksamkeit für die Geschichtlichkeit unseres Lebens, Selbstbewusstsein, Selbstbeherrschung, Selbstverantwortung und das, was ich „Offenheit für letzte Fragen“ nenne. Dafür brauchen wir die Schule. Es kann dies für die große Allgemeinheit niemand besser leisten als sie. Sie wird es umso besser tun, je weniger sie unter ökonomischem und Zeitdruck steht.

Dies gilt ebenso für die politische Bildung, die in der Erfahrung bekömmlicher Ordnungen, wirksamer Verständigung, glaubwürdiger Bewertung besteht. „Gemeinsame Formen des Erkennens und gemeinsame Regeln des Handelns“ war meine Faustregel für eine solche Bildung. Diese Aufgabe kann ihrer Natur nach nicht jedem Einzelnen überlassen werden, weshalb man an der Pflichtschule festhalten muss.

Wenn diese Kenntnisse und Übungen auch einen praktischen Nutzen abwerfen, *tant mieux*.

Ich habe meine Zeit verbraucht. Schuldig bleibe ich Ihnen den Teil meiner Überlegungen, der damit zu tun hat, was man in einer Schule macht, die dem wirtschaftlichen oder Arbeits-Leben die Ertüchtigung für dieses überlässt: Welchen Zeiteanteil an welchen Stellen im Lebenslauf sie dafür abgeben muss; wie der solchermaßen entlastete Auftrag sie verändert; wie auch diese Schule den wirtschaftlichen Ernstfall im Auge behält. Habe ich es früher für die wichtigste Bemühung gehalten, die bestehende Schule „pädagogisch“ zu machen, sage ich heute gern: Man muss sie vor allem „stimmig“ machen. Das geschieht zunächst, indem man die unerfüllbaren Erwartungen zurücknimmt. Das gilt, nebenbei, nicht nur für die Schule, sondern für einen großen Teil der Verwaltungstätigkeit, die wir „Regierung“ nennen. Die Überschätzung der Schule, die im PISA-Konzept steckt, korrumpiert sie. – Der pädagogischen Theorie, der forschenden Erziehungswissenschaft, der kritischen Schulpraxis obliegt es, die Überforderung zu erkennen und abzuwehren. Nur, wenn die Schule auch tun soll, was sie kann, kann sie tun, was sie soll. Nur Stimmigkeit macht sie besser.

Ehrenpromotion Wolfgang Klafki

Laudatio auf Wolfgang Klafki

Dietfrid Krause-Vilmar

Sehr geehrter Herr Präsident, sehr geehrter Herr Dekan, verehrte Anwesende, liebe Kolleginnen und Kollegen, sehr geehrter Herr von Hentig, sehr verehrte Frau Klafki, - lieber Herr Klafki!

Es ist mir als ehemaligem Assistenten des Marburger Erziehungswissenschaftlichen Seminars – ich war Ihrem verstorbenen Kollegen Leonhard Froese zugeordnet - eine besondere Freude, Ihnen heute im Namen des Fachbereichs Erziehungswissenschaft/ Humanwissenschaften unserer Universität eine Rede halten zu dürfen.

In Ihnen und in Herrn von Hentig ehren wir zwei Kollegen, die als Wissenschaftler und als Hochschullehrer Spuren hinterlassen haben – in der Fachwelt und – dies ist etwas Besonderes – weit über sie hinaus. Sie haben auch außerhalb des Campus bewiesen, wie man als Wissenschaftler reden und handeln kann.

Gestatten Sie zunächst, Herr Klafki, – auch wenn dies vermutlich für die meisten Anwesenden nicht nötig wäre - dass ich wichtige Stationen Ihres akademischen Lebens und Wirkens knapp in Erinnerung rufe: Nach Kriegsende Studium der Pädagogik, Philosophie und Germanistik an den Universitäten Bonn und Göttingen. Zu den akademischen Lehrern zählten unter anderen Erich Weniger, Theodor Litt, Helmuth Plessner und Josef König. 1957 Dissertation über „Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung“ (bei Erich Weniger), die rasch große Beachtung fand. Nach sechsjähriger Assistenten- und Lehrtätigkeit an der Pädagogischen Hochschule Hannover Wechsel an das Pädagogische Seminar der Universität Münster; dort als Assistent und Oberassistent bei Ernst Lichtenstein. 1963 Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität Marburg, nachdem Sie einen gleichzeitig ergangenen Ruf an die Universität Tübingen ausgeschlagen hatten. Auch später, als sich Ihnen die Möglichkeit bot, an die Universität Göttingen zu gehen, entschieden Sie sich für einen Verbleib in Marburg, wo Sie bis zu Ihrer Emeritierung 1992, also fast dreißig Jahre lang, gewirkt haben und auch nach dieser Zeit weiterhin Doktoranden und Doktorandinnen betreuen, von denen eine erstaunlich große Zahl heute eine Professur bekleidet. In der „Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“ waren Sie zwanzig Jahre Mitglied des Vor-

standes, von 1986 bis 1988 deren Vorsitzender; 1996 wurden Sie zum Ehrenmitglied der Gesellschaft ernannt. Lange Jahre waren Sie als Herausgeber der „Zeitschrift für Pädagogik“, einer unserer führenden Fachzeitschriften, tätig. Schule und Lehrerbildung sind die wesentlichen Bezugspunkte Ihres beeindruckenden Werkes.¹ Sie haben die Fachdiskussion, nicht zuletzt durch theoretische und zugleich pragmatisch bezogene Beiträge zur Didaktik, bereichert und zu zahlreichen brennenden Fragen und Problemen der Bildung und Erziehung differenziert, sachkompetent, engagiert und weiterführend Stellung genommen. Es ist von daher nur zu verständlich, dass der Fachbereich und unsere Universität - und ich bin sicher, dass Fachkollegen und -kolleginnen im Inland und im Ausland dem gerne zustimmen - Ihnen heute die Ehrendoktorwürde verleihen. Dass wir von der Universität Kassel aus diesen Antrag stellen, entspringt auch einem inhaltlichen Zusammenhang: Die Universität Kassel versteht sich seit ihrer Gründung als eine Reformhochschule, in der die Reform der Lehrerbildung, genau gesprochen: das Konzept der Stufenlehrerbildung, zentrale Ideen von Ihnen aufgenommen und, wie wir hoffen, weitergeführt hat. Überhaupt gab es über viele Jahre und gibt es auch in Fragen der Schulentwicklung und der Schulreform Verständigung und Kooperation zwischen Ihnen und Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen – vor allem des Fachbereichs Erziehungswissenschaft/ Humanwissenschaften - unserer Universität.

Wolfgang Klafkis Werk – und von einem solchen ist hier im Wortsinn zu sprechen - gilt zentralen Themen der allgemeinen Erziehungswissenschaft, insbesondere auch den methodologischen Problemen der Disziplin, der Theoriegeschichte der Pädagogik (seine Analyse des Stanser Briefes von J. H. Pestalozzi hat große Beachtung und weite Verbreitung gefunden) ebenso wie der Realgeschichte des Bildungswesens (bis hin z.B. zu Fragen bayerischer Schulgeschichte in den Jahren nach 1945), der Schultheorie und grundlegenden Fragen der Didaktik. In allen diesen Fragen haben Sie die erziehungswissenschaftliche Forschung angeregt und die Fachdiskussion bereichert. Das Funkkolleg Erziehungswissenschaft, das unter Ihrer Leitung und maßgeblichen Mitwirkung entstand, hat einem breiten Hörer- und Leserkreis Zugänge zur wissenschaftlichen Pädagogik geöffnet. Zahlreiche Ihrer Arbeiten wurden in vierzehn europäische und außereuropäische Sprachen übersetzt. Wolfgang Klafkis Standort-

¹ Ein Teil seiner breit gefächerten und weit ausgreifenden Tätigkeit bis 1992 in: Stübiger, H. (Hg.): Bibliographie Wolfgang Klafki. Verzeichnis der Veröffentlichungen und betreuten Hochschulschriften 1952-1992. Weinheim und Basel. 1992.

und Aufgabenbestimmung der Erziehungswissenschaft resultiert aus einer weit ausgreifenden Rezeption und Reflexion von Erziehungs- und Bildungstheorien aus Geschichte und Gegenwart, aus der Kenntnis der Struktur, Aufgabe und Entwicklung der verschiedenen pädagogischen Institutionen und des pädagogischen Handlungswissens, das sich in der Praxis und der Fachliteratur herausgebildet hat. Ihre zahlreichen Veröffentlichungen dokumentieren eindrucksvoll, dass Sie die vielen Bereiche der inzwischen weit verzweigten Erziehungswissenschaft wie nur wenige von uns kennen, sich den unterschiedlichen Positionen vorurteilsfrei öffnen und deren fruchtbare Ansätze aufgenommen haben.

Einer Ihrer grundlegenden Beiträge gilt der Neukonzipierung unserer Disziplin als kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. So lautete auch Ihr zuerst in der „Zeitschrift für Pädagogik“ (1971) veröffentlichter Aufsatz: „Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie: Hermeneutik – Empirie – Ideologiekritik“. Damit war ein Begriff formuliert, der für Ihr Denken im Folgenden Bestand haben sollte. Die Basis, von der aus Sie sich die kritisch-konstruktive Position erarbeiteten, bildet, soweit dies den erziehungswissenschaftlichen und wissenschaftsgeschichtlichen Radius betrifft (auf einen zweiten Bezugspunkt komme ich später zu sprechen), die geisteswissenschaftliche Pädagogik. Sie hatte das erziehungswissenschaftliche Denken in der ersten Jahrhunderthälfte weithin bestimmt, doch als ihr Ansatz zu Beginn der 1960er Jahre mit vorwiegend aus anderen Disziplinen aufgeworfenen Fragestellungen konfrontiert wurde, veränderte sich die innerfachliche Diskussionsgrundlage. Neue Fragehorizonte öffneten sich. Terminologien jüngerer Nachbarwissenschaften expandierten und beherrschten partiell den erziehungswissenschaftlichen Diskurs. Ihre Auseinandersetzung mit den Einsprüchen und Forderungen gegenüber der geisteswissenschaftlichen Pädagogik war der Beginn seiner Suche nach einer wissenschaftstheoretisch begründeten Antwort auf die neuen Fragen. Den Herausforderern der geisteswissenschaftlichen Pädagogik erschienen Sie als einer ihrer Exponenten, der den hermeneutischen Ansatz – vor allem in einer Kontroverse mit Peter-Martin Roeder – gegen manche Missdeutung verteidigt hat. Verteidigt jedoch ohne falschen Rechtfertigungsgestus. Im Gegenteil: Gegenüber der erfahrungswissenschaftlichen Forschung hatten Sie keinen Vorbehalt, hielten vielmehr deren Bemühungen im Horizont erziehungswissenschaftlicher Fragestellungen für unentbehrlich. Allerdings machten Sie darauf aufmerksam, dass die empirische Forschung Hypothesen – in Anknüpfung an unser Vorverständnis vom Gegenstand – voraussetze, die ihrerseits als hermeneutische

Initialzündung für den empirischen Erkenntnisprozess wirken. Sie wiesen darauf hin, dass jede Interpretation der ermittelten Daten Sinnerschließung oder -zuschreibung bedeute und insofern gleichfalls mit hermeneutischen Prozessen verbunden sei. Nicht grundsätzlich anders antworteten Sie, als sozial- und politikwissenschaftliche Herausforderungen die normativen Orientierungen der Erziehungswissenschaft attackierten und einen ideologiekritischen Horizont einklagten. Ich weiß hier aus eigener Erfahrung, wovon ich spreche. Unstrittig war für Sie die Verflechtung des Pädagogischen mit „politisch-gesellschaftlich-kulturellen Zusammenhängen“. Auch die Verfahren der ideologiekritischen Analyse - nicht zuletzt bei der Aufklärung verdeckter sozialer oder politischer Interessen - wurden in die Theoriebildung einbezogen (Gespräche mit den damaligen Marburger Soziologen waren für Sie in Ihrem interdisziplinärem Wissenschaftsverständnis ebenso typisch wie Arbeitskontakte mit z.B. Historikern [Thomas Klein], Politikwissenschaftlern [Wolfgang Abendroth] und Germanisten [Gisbert Keseling] der Universität). Deutlich benannten Sie jedoch die Gefahren, die das Pädagogische im Kern bedrohen, wenn der Erziehungs- und Bildungsgehalt und die pädagogische Arbeit politischen Zielsetzungen vollständig unterworfen werden. Um Manipulation - von welcher Seite auch immer - auszuschließen, hielten Sie in Anlehnung an die Argumentation Herman Nohls die Forderung nach einer relativen Autonomie des Pädagogischen entschieden aufrecht und begründeten diese vom Ziel des mündigen Menschen her, wie es die Aufklärungsphilosophie bereits gedacht hatte.

Dieser hier skizzierte fundierte Gedankengang, den Klafki im Einzelnen wissenschaftstheoretisch begründet, setzte sich fort in seiner kritisch-konstruktiven Didaktik, für die in gleicher Weise der historisch-hermeneutische, der empirisch-analytische und der gesellschafts- und ideologiekritische Ansatz konstitutiv sind. Die Entwicklung der kritisch-konstruktiven Didaktik repräsentiert den Prozess der Erweiterung des Aufgabenfeldes der Didaktik, der auch von konkurrierenden Didaktiken, vor allem von der Kontroverse mit der Didaktik der Berliner Schule angeregt wurde. Die Didaktik als „Wissenschaft von der Praxis für die Praxis“ soll nach Klafki durch Nutzung empirischer Verfahren künftig auch die Evaluation didaktischer Maßnahmen leisten und über die Ermittlung von Tatbeständen hinaus auf dem neuen Wege der Handlungsforschung die Verschränkung von Theorie und Praxis produktiv gestalten sowie Innovationen einleiten. Durch Einbeziehung gesellschafts- und ideologiekritischer Verfahren könne unaufgeklärtes und „falsches“ Bewusstsein erkannt und vermieden werden. Sie

haben dies jedoch nicht nur in theoretischen Zusammenhängen begründet dargestellt, sondern auch in pragmatischer Absicht vielfach verdeutlicht – und nicht zuletzt dadurch den Studierenden nachvollziehbare Wege dieser neu verstandenen hermeneutischen Methode bzw. des hermeneutischen Verfahrens aufgezeigt. Am eindrucksvollsten für mich in Ihrer Textinterpretation einer Passage des Litauischen Schulplans Wilhelm von Humboldts, die (mit gutem Recht!) auch noch nach 30 Jahren nahezu unverändert in der „Einführung in die pädagogische Hermeneutik“ von Rittelmeyer und Parmentier erscheinen konnte. Es handelt sich um ein Lehrbeispiel historisch-kritischer Textinterpretation, in der ideologiekritische und empirisch-analytische Verfahren eingeschlossen sind.²

Ausgangspunkt ist die Erkenntnis, dass Erziehung nur in „wechselseitiger Verschränkung“ mit der Entwicklung einer Gesellschaft zu realisieren ist, die ihrerseits „Personalität, Mündigkeit, Selbstbestimmungsfähigkeit des Menschen ermöglicht, mit anderen Worten einer demokratischen bzw. sich demokratisierenden Gesellschaft“. „Daraus folgt, dass eine auf die Entwicklung der Selbstbestimmungsfähigkeit der Menschen hin orientierte Erziehung zugleich immer einen gesellschaftlich-politischen Auftrag hat, nämlich den zu Erziehenden dazu zu verhelfen, dass sie jenen Bedingungs-zusammenhang erkennen und im Sinne dieser Einsicht auch gesellschaftlich-politisch handlungsfähig werden können.“³ Am Rande bemerke ich: Genau dieses Verständnis von Erziehung und Bildung war ein Fundament, auf dem das Kasseler Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Kernstudium gebaut wurde. Deshalb war uns das Einbeziehen der Sozialwissenschaften, einschließlich der Politischen Wissenschaft, in das Kernstudium im Rahmen der Lehrerbildung essentiell unverzichtbar. Dieses Verständnis von Mündigkeit schließt etwas wichtiges Zweites ein: die Einsicht nämlich, dass die Selbstbestimmungsfähigkeit des Einzelnen „nur unter der Bedingung einsichtig begründbar ist, dass er das analoge „Interesse“ bzw. den analogen Anspruch aller anderen nicht nur anerkennt, sondern handelnd zu vertreten bereit ist.“⁴ Mit einem Wort: Solidarität. „Erziehungspraxis und Erziehungswissenschaft werden unter dem Kriterium beurteilt,“ – ich sage

² Klafki, W.: Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft (1971). In: Rittelmeyer, C./ Parmentier, M.: Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Darmstadt 2001, S. 125-148.

³ Klafki, W.: Kritisch-konstruktive Erziehungswissenschaft. In: Winkel, R. (Hg.): Deutsche Pädagogen der Gegenwart. Ihre Erziehungs-, Schul- und Bildungskonzeptionen. Band 1. Düsseldorf 1984, S. 140.

⁴ Ebd.

es mit Ihren Worten – „ was sie zur Entwicklung der Selbstbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit der aufwachsenden oder erwachsenen Menschen, zur Ermittlung der Bedingungen, der Möglichkeiten und der Hindernisse einer so verstandenen Erziehung beitragen; darin liegt der zentrale Sinn der Bestimmung ‚kritisch‘“.⁵ „Dass Erziehungswissenschaft in Zusammenarbeit mit der Praxis zur Entwicklung humaner und demokratischer Erziehung beitragen kann und will, weist auf eine Gestaltungs- und Veränderungschance hin. Dies bedeutet „die Kennzeichnung ‚konstruktiv‘, im Unterschied zu einer bloß ‚deskriptiven‘ oder ‚analytischen‘ Erkenntnisintention“.⁶

Bei der Lektüre Ihrer Monographie/Biographie zu Theodor Litt fiel mir auf und in Erinnerung an die Zeit, als ich Sie in Marburg hörte, wieder ein⁷: wie fair und eingehend Sie gerade auch in der Darstellung und kritischen Prüfung von Auffassungen, die der Ihren widersprechen oder doch von dieser deutlich abweichen, umgehen. Diese Fairness, von der ich spreche, geht einher mit einer sorgfältig ins Einzelne gehenden argumentativen Prüfung, einem Durchdenken der Auffassungen und Thesen des Gesprächspartners, mit dem Sie dem Anschein nach gemeinsam seine Thesen konkretisieren und weiter nach verschiedenen Richtungen auf Plausibilität bzw. auf Stichhaltigkeit ausloten. Niemals gibt es ein scharfes oder ein abkürzendes Urteil; immer wird der Gedanke vom Grunde her vorgetragen und unter vielfältigen Gesichtspunkten erörtert. In dieser fairen, an der Sache orientierten Haltung wird auch Achtung und Respekt sichtbar - nicht nur vor der Auffassung, sondern auch vor dem Menschen, der sie äußert. Es kommt darin nicht nur eine wissenschaftliche Haltung zum Ausdruck, sondern auch eine ihr zu Grunde liegende Denkhaltung, die – ich sage es hier etwas unterkühlt – keinen Menschen, der den Weg kreuzt, unbeachtet lässt. Diese Haltung beeindruckte mich auch bei Ihrer Auseinandersetzung mit Ihren akademischen Lehrern, besonders mit Herman Nohl und Erich Weniger.⁸ Auch an die erste Inhaberin des Lehrstuhls für Pädagogik in Marburg, Elisabeth Blochmann, haben Sie in dieser Weise in einer Ausstellung und mit einem Band

⁵ Klafki, W.: Kritisch-konstruktive Erziehungswissenschaft, a.a.O., S. 140f.

⁶ Klafki, W.: Kritisch-konstruktive Erziehungswissenschaft, a.a.O., S. 141.

⁷ Klafki, W.: Die Pädagogik Theodor Litts. Eine kritische Vergegenwärtigung. Königstein 1982.

⁸ Klafki, W./Brockmann, J.-L.: Geisteswissenschaftliche Pädagogik und Nationalsozialismus. Herman Nohl und seine „Göttinger Schule“ 1932-1937. Eine individual- und gruppenbiografische, mentalitäts- und theoriegeschichtliche Untersuchung. Weinheim und Basel 2002.

erinnert. Auch hierbei, gegenüber Nohl und Weniger – beide Ihnen ja noch persönlich bekannt – und deren Rolle in der Nazizeit, schien mir das Bemühen unverkennbar, das unbestreitbar auch Nicht-Einverständige mit Hitler und seiner NS-Gefolgschaft aufzusuchen, ja aufzuspüren in den Briefzeugnissen und Gesprächsfragmenten, fast möchte ich sagen, zu bewahren und zu retten, was dessen würdig ist – und dann wieder die ernüchternde dokumentarische Pflicht des Historikers, beschämende Zeugnisse (z.B. die Eingabe Wenigers an Rust) auch so zu benennen. Ich finde es wichtig, dass Sie es so geschrieben haben. Ich kann mir vorstellen, dass nachfolgende Generationen anders, vielleicht sorgloser damit verfahren werden.

Zu erwähnen ist nicht zuletzt Klafkis Verständnis und seine Praxis als Hochschullehrer. Mit hoher Verantwortlichkeit hat er bis zu seiner Emeritierung - und noch darüber hinaus - diesen Beruf ausgeübt. Jeder, der Klafki in Marburg hören und kennen lernen konnte, sieht in ihm einen herausragenden akademischen Lehrer, der keine der zahlreichen studentischen Proseminararbeiten oder auch nur ein studentisches Thesenpapier *persönlich* unbeantwortet ließ! Fast regelmäßig überraschte er im Kollegen- und Mitarbeiterkreis – nicht selten an der Tafel - in curricularen oder didaktisch festgefahrenen Diskussionen mit einem systematisch durchdachten und wohl geordneten weiterführenden Strukturvorschlag. Beispielhaft waren in den stets glänzend vorbereiteten und systematisch strukturierten Vorlesungen und Seminaren seine dialogische Grundhaltung und seine vom Grundsätzlichen her argumentierende Fähigkeit, Zusammenhänge erläuternd und kommentierend zu verdeutlichen. Und in verbindlicher und liebenswürdiger Weise Gespräche zu führen und Fragen zu beantworten. Wir kannten auch Ihr Temperament und Ihre Emotionalität, die gelegentlich deutlich sichtbar werden konnte. Immer ging es dabei um die „Sache“. Sie waren immer an der Sache orientiert, auch in Kontroversen, auch in erbitterten Auseinandersetzungen – die zur Universitätsgeschichte gehörten – auch wenn die Leidenschaften und der Zorn aufstiegen, ging es Ihnen um die Sachfrage – nicht um persönliche oder gar um private Motive, nicht um partielle Interessen. Ihrer Sache blieben Sie – trotz der Härte des politischen Geschäfts, die Sie erfahren mussten - treu, haben sie klar und verlässlich vertreten.

Last but not least - Sie verstanden sich auch – und dies scheint mir der zweite eingangs erwähnte zentrale Bezugspunkt seines Denkens und Handelns zu sein – als Bürger in der Demokratie und in der besonderen Verantwortung als akademischer Lehrer in Fragen der politischen Bildung im weitesten Sinne her-

ausgefordert. Auch dieser Aufgabe haben Sie sich gestellt und ihr in vielfältiger Weise entsprochen - neben einer umfangreichen akademischen Lehr- und Forschungstätigkeit und der kontinuierlichen Mitarbeit im Rahmen der universitären Selbstverwaltung. Sie stellten sich unmittelbar aus den schulpädagogischen und bildungstheoretischen Forschungen aktuellen schul- und bildungspolitischen Problemen. Um nur einige Aktivitäten zu nennen: Ende der 1960er und zu Beginn der 1970er Jahre waren Sie gleichzeitig Vorsitzender der Lehrplankommission für Hauptschulen in Nordrhein-Westfalen und der Kommission zur Revision der Hessischen Bildungspläne. In den 1970er Jahren arbeiteten Sie als Mitglied des Wissenschaftlichen Rates des Bildungstechnologischen Zentrums Wiesbaden und leiteten die „Ständige Arbeitsgruppe für Curriculumentwicklung“ an dieser Einrichtung. Lange Zeit waren Sie Vorsitzender des Wissenschaftlichen Beirates der Laborschule Bielefeld. Immer wieder wurden Sie um Gutachten nachgesucht; Ihre fachlichen Stellungnahmen zu schulpolitischen und schulpädagogischen Fragen, nicht selten Konflikte klärend oder auch lösend, sind vermutlich nicht zu zählen. Trotz intensiver Forschungstätigkeit und eines überaus starken Engagements in der Lehre haben Sie immer wieder umfangreiche Vortragsverpflichtungen im Inland und im Ausland übernommen. Sie haben im Erziehungswissenschaftlichen Seminar der Marburger Universität und darüber hinaus in der Philosophischen Fakultät bereits seit Ende der 1960er Jahre aktiv im Hinblick auf Erweiterungsmöglichkeiten der Partizipationsrechte der Mitarbeiter und Studierenden an der Reform traditioneller Strukturen gearbeitet. In der Fakultät war Wolfgang Klafki einer der wenigen, der zwischen den verschiedenen Positionen Brücken bauen konnte, der als Gesprächspartner immer zur Verfügung stand und doch am Konzept der Universitätsreform unbeirrbar festhielt. Darüber hinaus haben Sie bei besonderen Anlässen, wenn nämlich elementare Grundrechte oder gar das Fortbestehen des demokratischen Rechtsstaates bedroht schienen oder bedroht waren, sich nicht gescheut, auch öffentlich in *politicis* Stellung zu nehmen. Sie taten dies nicht zuletzt wohl auch aus der Lebenserfahrung als Jugendlicher, die Sie in Nationalsozialismus und Krieg geführt hatte. Der Umgang mit dieser Zeit war Ihnen als Problem immer gegenwärtig. Nicht nur gehören Sie zu den wenigen aus Ihrer Generation, die über ihre persönliche Erfahrung offen und redlich berichtet haben; Sie gaben ein eindrucksvolles Buch heraus, in dem Kollegen und Kolleginnen autobiographisch über sich selbst in der Zeit des Nationalsozialis-

mus Auskunft gaben.⁹ Darin teilen Sie mit, dass erst in den Erschütterungen des Fronteinsatzes in der letzten Kriegsphase sich die radikale Abkehr vom Nationalsozialismus anbahnte, die dann durch die unmittelbar nach dem Kriegsende einsetzende Diskussion über die nationalsozialistischen Verbrechen beschleunigt und vertieft wurde. Diesen Prozess hat der 18-jährige weniger als Krise denn als Befreiung von falschen Orientierungen und als Eröffnung neuer, positiver Horizonte erfahren. Die persönlichen Impulse für diese ethische Fundierung der Demokratie erwachsen wesentlich aus der Aufarbeitung seiner Kindheits- und Jugenderfahrungen, mit dem Ziel, den in der Nachkriegsgesellschaft vorherrschenden Verdrängungstendenzen standzuhalten und eine „zweite Schuld“ (Ralph Giordano) nicht entstehen zu lassen. Dieses Motiv, den Umgang mit dem Nationalsozialismus zu klären, hat vermutlich auch bei seiner Entscheidung eine Rolle gespielt, sich in sorgfältigen aufwändigen historischen Studien mit der Rolle seiner beiden bedeutenden akademischen Lehrer, mit Theodor Litt und Erich Weniger, im Nationalsozialismus auseinander zu setzen.

„Wolfgang Klafki fühlt sich bis heute der Aufklärung verpflichtet. Er sieht (...) die Hauptaufgabe der Erziehung in *der Freisetzung des Subjekts zu sich selbst zum Wohle der Gemeinschaft*. Für ihn sind Bildung, Bildungstheorie und Erziehungswissenschaft wichtige Bestandteile des ‚Projektes der Moderne‘ im Sinne der Frankfurter Schule der Gesellschaft. Sie sollen und können dazu beitragen, dem Leben einen Sinn und eine humane Orientierung zu geben.“ (Meyer/Meyer in diesem Band, S. 114). Die Ehrenpromotion soll Ihnen für die wissenschaftliche Grundlegung eines neuen Verständnisses didaktischen Denkens und Handelns, das in Forschung, Lehre und Schul- wie Unterrichtspraxis im Inland wie im Ausland größte Anerkennung findet, verliehen werden.

⁹ Klafki, W. (Hg.): Verführung. Distanzierung. Ernüchterung. Kindheit und Jugend im Nationalsozialismus. Autobiographisches aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. Weinheim und Basel 1988.

Überlegungen zur ethischen Bildung in der Schule*

Wolfgang Klafki

Sehr geehrter Herr Präsident, sehr geehrter Herr Dekan, liebe Frau Stübig, sozusagen als frisch entlastete Exdekanin, lieber Herr Krause-Vilmar, mit großem Dank für Ihre schöne Laudatio, in der Sie mir vielleicht doch zu viele (wissenschaftliche und sonstige Verdienste) zugesprochen haben, liebe Kolleginnen und Kollegen und darunter viele meiner einstigen akademischen Schülerinnen und Schüler, liebe Studentinnen und Studenten, meine Damen und Herren!

Vorbemerkung

Als Dankeszeichen für die Ehrung, die mir - zusammen mit Hartmut von Hentig - heute vom Fachbereich „Erziehungswissenschaft/Humanwissenschaften“ der Universität Kassel zuteil geworden ist, möchte ich Aspekte eines Themas ansprechen, das in der Allgemeinen Schulpädagogik, soweit ich sehe, bisher relativ selten erörtert wird; auch ich habe es bisher nicht gründlich und ausführlich genug bearbeitet.

Meine Feststellung besagt *nicht*, dass es bisher keine qualifizierten Aufsätze und Bücher zum Thema gäbe; ein Beispiel will ich aus gegebenem Anlass hier nennen, Hartmut von Hentigs 1999 erschienenes Taschenbuch „Ach, die Werte! Über eine Erziehung für das 21. Jahrhundert.“¹

Aber, noch einmal: In der Schultheorie bzw. der Schulpädagogik gibt es bisher keine *kontinuierliche* Diskussion über ethische Bildung in der Schule und in der Praxis bisher keine sozusagen „festen Orte“ für das Nachdenken über ethische Probleme, sieht man vom konfessionellen Religionsunterricht oder vom Philosophie- bzw. Ethik-Unterricht als Wahlfach in manchen Bundesländern ab.

* Überarbeitete und ergänzte Fassung meines Vortrags anlässlich der Verleihung der Ehrendoktorwürde der Universität Kassel, Fachbereich Erziehungswissenschaft/Humanwissenschaften“, am 5.5.2004.

¹ Hentig, H. v.: Ach die Werte! Über eine Erziehung für das 21. Jahrhundert. München/Wien 1999 und Weinheim/Basel 2001.

Damit habe ich den Anlass für die Wahl meines Vortrags skizziert. Der Titel lautet: Überlegungen zur ethischen Bildung in der Schule

Meinen Beitrag gliedere ich in zwei Hauptabschnitte

1. „Werte“ und „Tugenden“ - zwei Grundbegriffe ethischer Bildung,
2. Grundformen der Praxis ethischer Bildung in der Schule

1. „Werte“ und „Tugenden“ - zwei Grundbegriffe ethischer Bildung

Mit dem Begriff „Wert“ bzw. „Werte“ bezeichne ich Orientierungs- und Bewertungsmaßstäbe für menschliches Handeln, sofern wir solches Handeln unter den Gesichtspunkten „gut“ oder „böse“, „ethisch verantwortbar“ oder „unverantwortbar“ beurteilen. Die Frage, ob es „Werte“ gibt, die *absolut* gelten, unter allen Umständen, ausnahmslos, in allen denkbaren Handlungssituationen, also Werte, die in *keinem* Falle - etwa begründet durch andere Werte - eingeschränkt werden können, diese Frage lasse ich hier offen. Ich lasse auch - aus Zeitmangel - die Frage offen, ob Werte - mindestens, ob *bestimmte*, als besonders hochrangig, weil in besonderer Weise verallgemeinerungsfähig eingeschätzte Werte wie z. B. der Wert „Gerechtigkeit“ oder der Wert „Wahrhaftigkeit“ eine transzendente Quelle haben, ob sie also als von Gott bzw. einer analogen, metaphysischen Instanz mit allgemeingültigem Anspruch gesetzte Normen zu betrachten sind oder aber als Errungenschaften bestimmter Kulturen, in denen im historischen Prozess ein besonders hohes Reflexionsniveau des Denkens über ethische Probleme entwickelt worden ist. Nicht akzeptabel sind oder wären m. E. dagegen Auffassungen, die „Werte“ *generell* oder *bestimmte* Werte *dogmatisch*, als nicht diskutierbar geltende Normen verfechten, die einer ergebnisoffenen Reflexion entzogen werden sollen. Nun zum zweiten Grundbegriff meines Vortrags: Als „Tugenden“ bezeichnet man in unserem Sprachgebrauch von Menschen erworbene, ggf. mühsam „erarbeitete“ und auf irgendeinem Niveau angeeignete *Einstellungen* und *Fähigkeiten*, die innerhalb eines weiteren oder engeren Spektrums der Verwirklichung als konkretes Handeln zum Ausdruck kommen, z. B. als Hilfsbereitschaft, Verschwiegenheit im Sinne der Einhaltung eines Versprechens, Tapferkeit oder Mut, verstanden als Einsatz für eine Aufgabe, ein als „Wert“ erkanntes Ziel, und zwar eines Einsatzes, der mit akuten oder möglichen Nachteilen, Schwierigkeiten, Gefahren für den Handelnden

verbunden sein kann. Noch einmal zusammenfassend formuliert: Tugenden sind auf „Werte“ bezogene Einstellungen, Handlungsbereitschaften und Handlungsfähigkeiten. Zur Veranschaulichung des Begriffs „Tugenden“ skizziere ich - ohne Anspruch auf Vollständigkeit - einen kleinen Tugend-Katalog; die Reihenfolge ist *nicht* als Rangfolge gemeint:

1. Freundschaft
2. Hilfsbereitschaft
3. Ehrlichkeit
4. Einsatzbereitschaft in riskanten Situationen
5. Wahrhaftigkeit im Sinne der Einstellung, die Wahrheit zu sagen und für sie einzutreten auch dann, wenn sie in Frage gestellt wird und wenn *das* für die betreffende Person selbst oder für andere Personen Nachteile mit sich bringen kann.
6. Geduld
7. Vergebungsfähigkeit (im Gegensatz zum so genannten „Nachtragen“)
8. Anerkennungsbereitschaft im Sinne der Fähigkeit, Leistungen bzw. Fähigkeiten anderer, die man selbst anstrebt und sich wünscht, über die andere jedoch in höherem Maß verfügen, neidlos zu würdigen.
9. Gerechtigkeit
10. Friedensbereitschaft und Friedensengagement
11. Toleranz
12. Verantwortungsbereitschaft

2. Grundformen der Praxis ethischer Bildung in der Schule

In diesem Vortragsteil werde ich in Form knapp erläuterter Thesen - selbstverständlich ohne Vollständigkeitsanspruch - sechs m. E. unverzichtbare Leitgesichtspunkte zur Praxis ethischer Bildung in der Schule formulieren.

2.1 Gespräche über ethisch relevante Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen und Lehrern

Die *erste These* benennt eine der m. E. unverzichtbaren Voraussetzungen wirksamer ethischer Bildung. Sie lautet: Schülerinnen und Schüler müssen im Ethikunterricht angeregt werden und die Möglichkeit erhalten, über *ethisch relevante Erfahrungen, Alltagserfahrungen*, die sie *außerhalb* der Schule und in der Schule machen, zu sprechen, nachzudenken, und zwar Erfahrungen mit ihren Mitschülern, mit ihren Lehrerinnen und Lehrern, Erfahrungen, die sie zunächst eher positiv oder eher negativ bewerten, über deren Ursachen und Folgen:

- z. B. über vorwiegend freundschaftliche, mindestens „zivile“ Umgangsweisen, die sie in ihrer Schule, ihrer Klasse erleben, oder aber über eine oft gespannte Atmosphäre;
- über die Frage, ob sie, die Schüler, sich vorwiegend gerecht von ihren Lehrern und Lehrerinnen beurteilt fühlen oder nicht;
- ob Schüler untereinander und Lehrer in ihrem Verhalten zu Schülern in kritischen Situationen meistens oder selten ein hinreichendes Maß an Frustrationstoleranz aufbringen oder nicht;
- welche Ursachen bzw. Anlässe für vorwiegend akzeptable oder aber eher frustrierende Beziehungen zwischen Schülern und Lehrern und zwischen Schülern vermutet werden und in welcher Weise man versuchen könnte, solche Ursachen auszuschalten, unbefriedigende Beziehungsformen zum Besseren hin zu verändern,
- nicht zuletzt über die Gestaltung der Pausen, die - jedenfalls in Deutschland - oft eine Brutstätte von Aggressionen und ein Austragungsort von Zwistigkeiten, nicht selten sogar Drogenkonsum- und Drogenhandelsplätze geworden sind.

Noch einmal, verallgemeinernd: Die Alltagsrealität der Schule ist ein wichtiges Feld ethisch relevanter Erfahrungen. Sie dürfte im Sinne pädagogischer Verantwortung für ethische Bildung auf dieser Alltagebene *nicht* als lästige, schnell auf disziplinarische Weise zu erledigende Angelegenheit betrachtet werden, und Ethikunterricht müsste für diese Aufgabendimension, deren Bewältigung *kognitive Analyse, Selbstkritik und emotional fundierten, kreativen Ein-*

fallsreichtum sowie darauf gestützte *Handlungsbereitschaft* einschließt, hinreichende Unterrichtszeit einplanen. Ich halte es für möglich, dass eine ausführlichere Analyse dieser Problemdimension zum Ergebnis führen könnte, dass sie 20 % oder vielleicht 30 % des Ethik-Unterrichts - in der Grundschule wohl mehr, in den Sekundarstufen I oder II vielleicht etwas weniger Zeit - der Aufarbeitung von Schülererfahrungen gewidmet sein müsste: *zum einen* als *Reflexion* von ethisch relevanten Erfahrungen innerhalb und außerhalb der Schule, *zum anderen* in der Form von Impulsen zu konkretem *Handeln* im Schulalltag in Form „*einfacher Sittlichkeit*“, wie *Otto Friedrich Bollnow* solches Handeln genannt hat²: sich zu entschuldigen, wenn man einen Mitschüler angerempelt oder beleidigt hat; Mitschülern und Mitschülerinnen *sinnvoll* zu helfen, die mit einer Lern-Schwierigkeit nicht zu Rande kommen, dies jedoch in der Form der „*Hilfe zur Selbsthilfe*“; jemanden zu verteidigen, der ungerecht behandelt wird, auch auf die Gefahr hin, dass andere solche Interventionen lächerlich finden; mit den Lehrerinnen oder Lehrern offen darüber zu diskutieren, worin Spannungen zwischen ihnen und Schülern ihre Ursachen haben können und wie man solche Spannungen vielleicht konstruktiv lösen könnte usf. Was bedeutet das Ernst-Nehmen *dieses* Aspekts der Schul- bzw. Unterrichtswirklichkeit nun für die Lehrerinnen und Lehrer? Wenn wir als Lehrerinnen oder Lehrer Unterricht i. w. S. d. W. über ethische Fragen leiten wollen, begeben wir uns - mindestens für längere Phasen bzw. Unterrichtsperioden - in eine Situation, die prinzipiell anders ist als das Unterrichts-Erteilen in allen anderen Fächern bzw. fächerübergreifenden Zusammenhängen, sei das Französisch oder Erdkunde, Kunstunterricht oder Musik, politische Bildung oder Werkunterricht, Deutsch oder Mathematik, Physik oder Sozialkunde; die einzige vergleichbare Ausnahme ist vielleicht der Religionsunterricht. Wir müssen beim Unterricht über aktuelle ethische Fragen weitgehend den Status des „Fachmanns“ oder der „Fachfrau“ aufgeben, also den Status dessen, der ein Schulfach oder eine Fächergruppe mehr oder minder souverän beherrscht. Sofern wir nämlich als Lehrerin oder Lehrer Ethikunterricht im hier skizzierten Sinne erteilen, sind wir mindestens dort, wo es nicht primär um die Erörterung ethischer Theorien oder Theorie-Elemente geht, sondern um konkrete ethische Handlungsprobleme *hier und jetzt* und um den Versuch, solche Probleme praktisch zu lösen, mindestens zu entschärfen, im Prinzip in der gleichen Situation wie die Schülerinnen und Schüler. Wir sind wie sie

² Bollnow, O. F.: *Einfache Sittlichkeit* (1947), 3. erw. Aufl. Göttingen 1963. - Die in meinem Text genannten Beispiele stammen nicht von Bollnow, entsprechen m. E. aber dem Sinn seines Begriffs „Einfache Sittlichkeit“.

Befragte: Wie steht es um *unser* ethisches Handeln, um *unsere* Gerechtigkeit, *unsere* Glaubwürdigkeit als Lehrende und Beurteilende; wie steht es um *unsere* Geduld, *unseren* Mut, in brenzligen Situationen für das Gute einzutreten, wie um *unsere* Bereitschaft, uns zu entschuldigen, wenn wir ungeduldig oder ungerecht gewesen sind, usf. Man darf, nein: man *muss* m. E. die Frage stellen, ob wir Erwachsene generell - und besonders als Lehrerinnen und Lehrer, Hochschullehrer und Hochschullehrerinnen, aber oft auch die Schülerinnen und Schüler, Studentinnen und Studenten - dazu tendieren, lieber die *makro-ethischen Probleme* - Friedensethik, Umweltethik, Gerechtigkeit, Toleranz usw. - kritisch zu diskutieren als unsere ethischen *Alltagsprobleme*, die im Nahbereich, nicht zuletzt in der Schule, auftreten, und zwar, weil wir selbst - nicht nur die Schülerinnen und Schüler, sondern eben auch wir als Lehrende -, von diesen Problemen im Nahbereich, in der Schule *direkt* betroffen sind: Weil wir zur Rede gestellt werden können oder uns, wenn wir glaubwürdig bleiben wollen, selbst zur Rede stellen müssen. Unsere persönlichen Mängel, Fehler, Halbherzigkeiten, ggf. Selbsttäuschungen können im Nahbereich viel leichter zu Tage treten als bei der Erörterung der großen „Schlüsselprobleme“ der modernen Welt und der generalisierten „Werte“, so unverzichtbar deren Diskussion auch ist. Indessen: Das Tun des begründbar Guten oder das Verfehlen des Guten, mindestens das *Nachdenken* und das *Gespräch* über das begründbar Gute fängt auch in der Schule im Nahbereich an, bei den Kindern und Jugendlichen *und* bei den Lehrerinnen und Lehrern! Die angemessene *äußere Form* für solche Gespräche ist der *Sitzkreis*, in dem *jeder* und *jede* alle anderen Gesprächsteilnehmer sehen, ansehen und direkt ansprechen kann.

2.2 Fördernde und hindernde Faktoren für ethisches Handeln

Welches sind fördernde Faktoren oder aber Hindernisse dafür, dass wir oft *nicht* das verwirklichen, was wir als ethisch geboten kognitiv eingesehen haben und programmatisch verfechten sowie „eigentlich“ von uns selbst und von anderen erwarten? Ich nenne *vier* Antwortaspekte:

- Es fällt uns *leichter*, das, was wir als ethisch gefordert, sittlich richtig betrachten, auch konsequent zu *tun*, wenn wir wahrnehmen, dass andere, von uns verehrte, geliebte, als vorbildlich, als überzeugend betrachtete und bewertete Menschen nachweislich und glaubwürdig ethisch konsequent handeln.

- Es fällt uns oft *schwer*, das, was wir im Prinzip als ethisch begründet *eingesehen* haben, auch konsequent zu *tun*, wenn die Mehrzahl der Menschen, die wir in der fraglichen Hinsicht kennen bzw. beobachten, zwar verbal das ethisch Gebotene bejaht, aber faktisch *nicht* entsprechend handelt.
- Es fällt uns *noch schwerer*, das, was wir kognitiv als ethisch geboten erkannt haben, auch zu *tun*, wenn wir an anderen Menschen beobachten oder selbst erfahren, dass sie oder wir ausgelacht, für töricht gehalten, als Angeber oder „Moralapostel“ verspottet, gegebenenfalls ausgegrenzt werden, weil wir das ethisch Gebotene tun wollen oder zu tun versuchen oder dazu andere auffordern.
- Wir beugen uns oft, sei es auch mit schlechtem Gewissen, *kollektiven Zwängen*, wenn wir einer Gruppe, einer Schulklasse, einer Clique, einem Verein, einer Partei oder anderen sozialen Gruppierungen angehören, in denen die Mehrzahl oder die Wortführer *explizit* oder *implizit* das Befolgen ethischer Prinzipien als Ausdruck von mangelndem Realitätssinn, von Naivität oder Schwäche ironisieren.

Diese Beispiele sollen - einmal mehr - zeigen, dass ethische Probleme in der Schule keineswegs nur auf der Makroebene relevant, diskussionswürdig und diskussionsbedürftig sind, sondern nicht weniger auch auf der *Mikroebene des schulischen Alltags*, und das gilt zweifellos auch für analoge *außerschulische ethische Entscheidungssituationen*.

2.3 Unterrichtliche Grundformen ethischer Bildung in der Schule

Ethische Bildung müsste m. E. in der Schule in drei Grundformen erfolgen; die Reihenfolge, in der ich sie nenne, ist *nicht* als Rangfolge gemeint:

Zum einen müsste ethische Bildung als Komponente innerhalb verschiedener Unterrichtsfächer bzw. Fächergruppen erfolgen, insbesondere

- im Literaturunterricht, und zwar im Rahmen des muttersprachlichen Deutschunterrichts,
- im Geschichts- und Politik- bzw. Sozialkundeunterricht,
- im Religionsunterricht bzw. der Religionskunde,

- im Biologieunterricht - dazu zwei Stichworte: Bioethik und Sexualethik,
- im exakt-naturwissenschaftlichen Unterricht, vor allem dort, wo es um die Anwendungsdimension, m. a. W.: die technische Dimension geht,
- im Sportunterricht - ein Stichwort: Fairness und
- im Philosophieunterricht.

Und zwar dürfte die Berücksichtigung ethischer Probleme nicht nur beiläufig erfolgen, sondern so, dass es *innerhalb* dieser Fächer bzw. Fächergruppen jeweils einige *Phasen* oder *Kurse* oder *Unterrichtsprojekte* gibt, in denen ethische Probleme des jeweiligen Faches bzw. der Fächergruppe *das Zentrum der Erörterung* bilden. *Zweitens* müsste m. E. erreicht werden, dass - wenn Ethikunterricht wegen der Fächerfülle als durchgehendes Fach mit z. B. zwei Wochenstunden oder - besser - einer Blockstunde pro Woche nicht möglich ist - im Rahmen jedes Schuljahres z. B. zwei oder drei einwöchige *Epochen* mit jeweils 8 oder 10 Stunden pro Woche etabliert werden. *Drittens* müsste Ethikunterricht als eines der Wahlfächer oder der Wahlpflichtfächer in der Form von zwei oder drei Wochenstunden angeboten werden, *viertens* als Reflexions- und Gesprächsphasen im außerunterrichtlichen Schulleben, wenn dort ad hoc auftauchende ethische Probleme der Klärung bedürfen.

2.4 Zur Beziehung zwischen Fragen der moralischen Bildung und Schlüsselproblemen der modernen Welt

In diesem Abschnitt weise ich auf einen weiteren, m. E. unverzichtbaren Gesichtspunkt einer heute und im Hinblick auf die Zukunft notwendigen schulischen Allgemeinbildungskonzeption hin, innerhalb derer ethische bzw. moralische Bildung ein unverzichtbares Moment sein muss. Seit der Mitte der 1980er Jahre vertrete ich die Auffassung, dass es eine der Aufgaben der Schule in unserer historischen Epoche ist, teils innerhalb verschiedener Schulfächer, teils in *fächerübergreifendem* Unterricht in zentrale, meistens international bedeutsame Probleme unseres Zeitalters bis hin zu globalen, also weltweit wirksamen Krisenphänomenen einzuführen; ich bezeichne sie als „*Schlüsselprobleme der*

modernen Welt.³ Solche „Schlüsselprobleme“ werfen jeweils nicht nur schwer wiegende, nach wie vor weltweit ungelöste und verschärfende Sachfragen technischer, ökonomischer, sozialer, politischer Art auf, sondern auch fundamentale *ethische* Probleme, die als Themen schulischer Bildungsarbeit ernst genommen werden müssen. Hier muss es genügen, drei Beispiele zu nennen:

Als erstes Beispiel hebe ich den nach wie vor akuten Problemkomplex „Kriege und ihre Ursachen *und* - gegenläufig - Friedensbemühungen, insbesondere angesichts der riesigen Vernichtungspotentiale moderner Waffensysteme“ hervor. Kann es heute angesichts jener Vernichtungspotentiale überhaupt noch *ethisch* zu rechtfertigende Kriegshandlungen und *ethisch* legitimierbare *Vorbereitungen* für etwaige Kriegshandlungen geben? Welche Situationen könnten das sein? Fragen dieser Art fordern alle *auch* ethische Reflexion und Diskussion heraus, und ethische Bildung in diesem Sinne wird in einer Lerngruppe keineswegs immer zu eindeutigen Ergebnissen und etwaigen Handlungskonsequenzen führen, sondern oft wohl zu kontrovers bleibenden Folgerungen, sei es *innerhalb* der Schüler und Schülerinnen einer Lerngruppe, sei es *zwischen* den Schülern und ihrer jeweiligen Lehrerin bzw. ihres Lehrers.

Ein *zweites* Schlüsselproblem ist die Zerstörung oder irreparable Schädigung der *naturhaften* Grundlagen menschlichen Lebens und der Tier- und Pflanzenvielfalt sowie - gegenläufig - Aktivitäten und Programme zum Schutz, zur Bewahrung und zu einer verantwortbaren, „nachhaltigen“ Nutzung der Natur, d. h. einer Nutzung, der gemäß nur soviel Natur verbraucht werden darf wie nachzuwachsen bzw. sich zu regenerieren vermag: Pflanzen, Tiere, Wasser, Luft, Wachstum ermöglichender Boden und Leben ermöglichendes Klima. - Wir heute Lebenden dürften folglich den späteren Generationen nicht, sei es auch ungewollt, eine irreparabel geschädigte oder verarmte Natur hinterlassen.

Als *drittes* Beispiel für Schlüsselprobleme der modernen Welt, die nicht nur unser kritisches ökonomisches, soziales und politisches Denken, sondern auch unsere *ethische* Reflexion und unser *pädagogisches* Aufgabenbewusstsein herausfordern, nenne ich die *gesellschaftlich produzierte Ungleichheit*, und zwar *zum einen*

³ Vgl. dazu ausführlicher vor allem: Klafki, W.: Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme. In: Ders.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 5., seit der 2. unveränderte Aufl. Weinheim 1996, S. 43 - 81.

- innerhalb unserer und anderer so genannter entwickelter Gesellschaften als Ungleichheit zwischen sozialen Schichten bzw. Klassen,
- zwischen Männern und Frauen,
- zwischen Menschen mit und Menschen ohne Behinderung,
- zwischen Menschen, die einen relativ sicheren Arbeitsplatz haben und denen, für die das nicht gilt,
- zwischen Ausländern bzw. Einwanderern in unseren so genannten Gastländern und der einheimischen Bevölkerung, aber nicht selten auch zwischen verschiedenen Volksgruppen *einer* Nation;

zum anderen geht es um die Ungleichheit in internationaler Perspektive. Das gravierendste Beispiel ist in dieser Perspektive das Wohlstands- und Einfluss-Ungleichgewicht zwischen den so genannten „entwickelten“ Gesellschaften und den „unterentwickelten“ Gesellschaften sowie den so genannten „Schwellenländern“.

Ich fasse die Folgerungen dieses Unterabschnitts zusammen: *Die* Werte, um die es bei der in der Schule notwendigen und möglichen ethischen Reflexion über die als drei Beispiele skizzierten epochaltypischen Schlüsselprobleme und - soweit realisierbar - um erste, wie auch immer bescheidene Aktivitäten geht, diese Werte lauten also: *Friedensengagement, Umweltschutz* und *Abbau* von ökonomisch, kulturell, gesellschaftlich und politisch verursachter Ungleichheit innerhalb unseres Landes und in *globaler* Perspektive, zunächst vor allem in den extrem unterentwickelten Ländern der Welt, denen unbedingt dabei geholfen werden muss, sich vom Zwang zur irreparablen Naturausbeutung, um *heute* überleben zu können, Schritt für Schritt zu befreien, nämlich durch „*nachhaltige*“ Hilfe unserer wohlhabenden Länder.

2.5 Bildung kleiner Lehrerinnen/Lehrer-Teams

Die bisher erörterten Aspekte ethischer Bildung in der Schule legen eine Folgerung nahe, die in der deutschen Schulpädagogik verschiedentlich, auch von mir, seit langem empfohlen bzw. gefordert worden ist, oft unabhängig von Fragen der ethischen Bildung in der Schule; diese Forderung ist aber bisher nur selten verwirklicht worden: In allen Schularten und Schulstufen müssten, um Kontinuität und schrittweise Intensivierung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses,

des *pädagogischen Bezuges* zu ermöglichen, kleine *Lehrer-/ Lehrerinnen-Teams* gebildet werden. Sie könnten einen erheblichen Teil des Unterrichts in verschiedenen Fächern für mindestens zwei Jahre - ich betone: *mindestens* für 2 Jahre - übernehmen und gewinnen auf diese Weise zugleich große Spielräume hinsichtlich der zeitlichen Anordnung und der inhaltlichen Strukturierung des Unterrichts, z. B. in Form *fächerübergreifenden Unterrichts in Blockstunden* oder, noch günstiger, als *Epochenunterricht*. Dann könnte auch ethische Bildung in der Verantwortung des jeweiligen Teams erfolgen, und man würde auf diese Weise vermutlich die unvermeidbare, bisweilen beträchtliche psychische Anstrengung der einzelnen Lehrer, der einzelnen Lehrerinnen vermindern, die, mindestens zeitweilig, auch und vielleicht in besonderem Maße mit dem Ethikunterricht verbunden sein kann.

2.6 Individuelle Hilfe bei Extremfällen?

Auf *individuelle* Hilfe in ethisch schwer wiegenden Fällen kann ich hier nur am Rande hinweisen. Ich meine damit Schüler oder Schülergruppen, die in der Schule oder außerhalb der Schule in brisante Situationen geraten sind oder zu geraten drohen, Situationen, die für die betroffenen Schüler so gravierend sind, dass sie *innerhalb* der jeweiligen Schulklasse nicht Thema der gemeinsamen Erörterung werden können: z. B. beginnende oder bereits manifest gewordene Drogenabhängigkeit, oft auch erfahrenes oder selbst praktiziertes Mobbing, Schwangerschaft von Schülerinnen, noch nicht oder bereits polizeilich ermittelte Mittäterschaft an kriminellen Handlungen u. ä. In solchen Fällen können Lehrkräfte, wenn überhaupt, allenfalls in *außerunterrichtlichen* Gesprächen mit den Betroffenen, sofern diese sich an Lehrerinnen oder Lehrer wenden, erste Ratschläge geben, an wen diese Jugendlichen sich wenden könnten. Normalerweise werden in solchen Situationen Schulpsychologen, Ärzte oder juristische Berater die geeigneten Ansprechpartner sein, sofern die betroffenen Schülerinnen oder Schüler es ablehnen, ihre Problemlage ihren Eltern darzulegen.

„Fremde unter uns“ - Beispiel einer sozialetisch akzentuierten Unterrichtseinheit am Ende der Sekundarstufe I

Das Unterrichtsbeispiel, das ich im letzten Abschnitt meines Vortrags skizzieren werde, ist innerhalb einer von mir betreuten Marburger Dissertation ausführlich

begründet und dargestellt worden.⁴ Die Verfasserin, damals als Gymnasiallehrerin für die Fächer Deutsch und Evangelische Religion, Susanne Lin (inzwischen Lin-Klizing), war damals an einem baden-württembergischen Gymnasium tätig; inzwischen arbeitet sie in der Lehrerfortbildung an einem württembergischen Studienseminar. Frau Lin hat die Unterrichtseinheit zuerst 1993 im Rahmen des Evangelischen Religionsunterrichts in einer 10. Gymnasialklasse in 14 Unterrichtsstunden und einigen zusätzlichen Nachmittagsstunden durchgeführt, in denen sie mit Schülern zusammen nach vorheriger Absprache Aussiedler- und Asylbewerber-Familien besuchte und mit ihnen Gespräche über ihre Lebenssituation führte. 1995 hat sie dann im Deutschunterricht einer 9. Klasse diese Unterrichtseinheit noch einmal, stark gekürzt, an einem anderen Gymnasium in Baden-Württemberg erprobt. Dass sie die ausführlichere Version dieser Unterrichtseinheit 1993 innerhalb des Religionsunterrichts durchführte, begründet sie vor allem damit, dass sie in diesem Fach - jedenfalls in der zuerst genannten Schule - erheblich größere Gestaltungsspielräume hatte, als sie der Lehrplan des Deutschunterrichts in jener Schule bot. Eine ausführliche Darstellung der Unterrichtseinheit aus dem Jahre 1993 findet man in der (gekürzten) Druckfassung der Dissertation. Hier kann es nicht um einen Abriss der ganzen Untersuchung gehen. Innerhalb des Buches erörtert die Verfasserin nämlich ausführlich die Entwicklung und die Hauptergebnisse der deutschen und z. T. der internationalen Vorurteils- und Friedensforschung seit der Mitte der 60er Jahre des 20. Jahrhunderts. Frau Lin stützte ihr Unterrichtsprojekt und dessen Interpretation also hinsichtlich seiner sozialwissenschaftlichen Dimension in hohem Maße auf sozialpsychologische Erkenntnisse und solche der politischen Soziologie.

Es handelt sich bei dieser Unterrichtseinheit also *inhaltlich* um ein *fächerübergreifendes* Vorhaben, in dem *sozialwissenschaftliche* Erkenntnisse mit *ethischen* und *religiösen* Reflexionen in sachgemäßer Weise aufeinander bezogen wurden, ohne dass die relative Eigenständigkeit dieser drei Problemdimensionen dadurch verwischt oder unterlaufen würde.

Die Wertdimension, um die es in diesem Unterrichtsvorhaben ging, kann man m. E. mit Begriffen bzw. Formeln folgender Art kennzeichnen: Bewusstmachen

⁴ Lin, S.: Vorurteile überwinden - eine friedenspädagogische Aufgabe. Grundlegung und Darstellung einer Unterrichtseinheit. Mit einem Vorwort von Wolfgang Klafki. Weinheim/Basel 1999. (Die Originalfassung der Dissertation musste aus Kostengründen für den Druck gekürzt werden.)

eigener Vorurteile; Öffnung für die Begegnung mit Menschen, die einem - mindestens zunächst - fremd sind; Bereitschaft, an ihrem Leben in irgendeinem Grade teilzunehmen, Fremde also als Mit-Menschen - frei von Vorurteilen - wahrzunehmen und sich dann - taktvoll, ohne Aufdringlichkeit, schrittweise - für weitergehende Kontakte offen zu halten sowie damit einen wechselseitigen Prozess des Einander-Kennenlernens, des Aufeinander-Zugehens zu ermöglichen.

Ich füge an dieser Stelle einen Hinweis ein, der nach meiner Einschätzung nicht Frau Lin betrifft, sondern vermutlich für etliche andere Lehrerinnen und Lehrer gilt, die vergleichbare Projekte durchgeführt haben oder durchzuführen planen: Wenn man als Lehrerin oder Lehrer solche oder vergleichbare Begegnungsprojekte ermöglichen will, wird es wohl oft so sein, dass die jeweilige Lehrkraft hinsichtlich ihrer eigenen Fähigkeit, solche Begegnungen mit zunächst fremden Menschen zu ermöglichen und anzuregen, allenfalls einen begrenzten „Vorsprung“ im Vergleich mit ihren Schülerinnen und Schülern hat oder ihnen sogar hinsichtlich solcher Kontaktfähigkeit, mindestens zunächst, unterlegen ist. Diesen Tatbestand sollten sie keineswegs zu kaschieren versuchen, sondern darin eine *Chance für eine neue Qualität der pädagogischen Beziehung zwischen Erwachsenen und jungen Menschen* sehen.

Im Folgenden werde ich nun in großen Zügen die *inhaltlichen* Schwerpunkte der Unterrichtseinheit in der Abfolge von 14 Unterrichtsstunden im Laufe von sieben Unterrichtswochen darstellen; man kann das gesamte Vorhaben m. E. durchaus als ein „Projekt“ bezeichnen. Denn die insgesamt 14 Unterrichtsstunden im Laufe von sieben Wochen, also mit jeweils zwei Unterrichtsstunden pro Woche, wurden durch insgesamt sechs außerschulische Gesprächsbesuche der Lehrerin zusammen mit jeweils kleinen Schülergruppen und in Begleitung einer Mitarbeiterin des am Schulort existierenden „Arbeitskreises Asyl“ der Kirchengemeinde ergänzt, überdies durch einen Besuch eines Aussiedler-Gottesdienstes. Die Inhalte der Besuchsgespräche und die Eindrücke der jeweiligen Besuchergruppe wurden nach jedem Besuch in Erinnerungsprotokollen festgehalten und in die jeweils folgenden Unterrichtsstunden einbezogen.

Die *erste* Stunde der Unterrichtseinheit diene, anknüpfend an Lichterketten-Demonstrationen gegen ausländerfeindliche Aktionen am Schulort und in Nachbarorten (- Gegendemonstrationen, an denen die Schüler einige Monate zuvor teilgenommen hatten -), ersten Vorüberlegungen zur Konzeption des

Gesamtvorhabens unter dem Titel „Vorurteile über in Deutschland lebende Ausländer“. In dieser Planungsstunde, die weitgehend in Form eines nachdenklichen, offenen Gesprächs verlief, wurde bereits die Frage aufgeworfen, ob man in die gesamte Einheit nicht auch Begegnungen mit Einwanderern und Asylbewerbern einbeziehen könnte, ein Vorhaben, das, wie eben bereits erwähnt, dann auch verwirklicht wurde.

Die *zweite* Unterrichtsstunde stand unter der Fragestellung: Wer sind eigentlich die Fremden, die „Ausländer“ in unserer Stadt, woher kommen sie, warum sind sie nach Deutschland gekommen? Die Schüler erfuhren oder ermittelten aus Informationsmaterialien, dass es sich einestails um Asylbewerber aus dem Kosovo und aus dem Libanon handelte, zum anderen um formal deutschstämmige Menschen aus Siebenbürgen und aus Russland, Einwanderern, die allerdings die deutsche Sprache z. T. nur begrenzt, z. T. nur rudimentär beherrschten.

In der folgenden, der *dritten* Stunde ging es, u. a. mit Hilfe von anregenden Karikaturen, um die Sammlung und Erörterung von typischen Urteilen bzw. Vorurteilen Deutscher über „Fremde“, wie Schüler sie bei anderen Menschen beobachtet und bei sich selbst entdeckt hatten. Ein von der Lehrerin vorbereiteter, kleiner Fragebogen diente dann dazu, als Hausaufgabe Vermutungen über Ursachen solcher Vorurteile zu sammeln. Auch in späteren Stunden setzte Frau Lin von ihr entwickelte Fragebögen immer wieder als Anregungen bzw. Denkimpulse und als Hilfen zur Strukturierung des jeweils erreichten Erkenntnisstandes der Schüler ein.

In der *vierten* Stunde ging es um die Frage: „Führen Vorurteile zum Rechtsradikalismus?“ und um Überlegungen, wie man sich bei Gesprächen mit Verfechtern solcher Vorurteile sinnvoll verhalten könnte, ohne Gegenaggressionen, vielmehr z. B. Rückfragen stellend nach der Grundlage bzw. Ursache für behauptete Verallgemeinerungen.

Die *fünfte* Stunde wurde von der Verfasserin, zwei Schülerinnen und einer Sozialarbeiterin durch einen ersten Besuch vorbereitet, und zwar bei einer asylsuchenden Familie aus dem Kosovo, einem Besuch, dem ein Video-Film über die Lage in diesem Gebiet vorausgegangen war. Die Familie, die albanischer Herkunft war, berichtete über Diskriminierungen durch Serben und über ihre Flucht nach Deutschland und ihre derzeitige Situation in unserem Lande. Über diesen Besuch erzählten die beiden deutschen Schülerinnen und die Asyl-Begleiterin in dieser 5. Stunde und regten damit eine lebhaftige Diskussion an.

Die folgende, *sechste* Stunde verlief - mit dem Schwerpunkt auf Fragen des Asylrechts - in vergleichbarer Weise; wiederum war ein Besuch der Lehrerin mit einer Schülerin bei einer asylsuchenden Familie aus dem Libanon vorausgegangen. Dem folgte ein dritter außerschulischer Besuch der Lehrerin zusammen mit sechs Schülerinnen und in der *siebenten* Stunde der Unterrichtseinheit eine kritische Aussprache der Klasse anhand von textgestützten Informationen über Unterschiede zwischen dem offiziellen deutschen Asylrecht und der überraschenderweise *restriktiveren* Stellungnahme zum Asylrecht von Seiten des Rates der Evangelischen Kirche Deutschlands.

Thema der *achten* und der *neunten* Unterrichtsstunde war die Frage nach den Motiven der deutschstämmigen Auswanderer aus Kirgisien und Siebenbürgen, ihre bisherigen Lebensräume in Russland und Rumänien zu verlassen und nach Deutschland überzusiedeln. Ausgangspunkt für diese Unterrichtsstunden war ein weiterer Besuch bei zwei Familien dieser Einwanderergruppe.

In der *zehnten* Stunde stand ein besonders extremes Beispiel von Ausländerfeindlichkeit in Deutschland aus einer Folge von mindestens 40 ähnlichen, fremdenfeindlichen Aktionen radikaler rechtsextremistischer Jugendlicher und jüngerer Erwachsener in mehreren deutschen Bundesländern zur Diskussion: ein Brandanschlag auf ein Haus, das von eingewanderten türkischen Menschen in der schleswig-holsteinischen Kleinstadt Mölln bewohnt wurde. Dabei verbrannten eine Frau und zwei junge Mädchen. - Die Klasse setzte sich intensiv und spürbar betroffen, u. a. anhand der Lektüre von Berichten aus renommierten deutschen Publikationsorganen, mit diesem Ereignis auseinander; den Schwerpunkt bildete ein gekürzter Beitrag aus der Wochenzeitschrift „Das Parlament“, in dem die Ergebnisse einer Studie über Einstellungen von Schülern 10. und 11. Klassen aus mehreren Schulen zur Ausländerfeindlichkeit und Gewaltakzeptanz in Deutschland dargestellt worden waren.

Ich übergehe Details der *elften*, *zwölften* und *dreizehnten* Unterrichtsstunden, in denen die Gastarbeiterfrage, wiederum mit Hilfe qualifizierter Arbeitsbögen und weiterer Medien, diskutiert wurde und, zusammenfassend, Überlegungen zur Ermutigung der Schüler, Kontakte zu Ausländern und Immigranten aufzunehmen, zur Sprache kamen und schließlich, u. a. anhand biblischer Texte, Überlegungen zur religiösen Begründung mitmenschlichen Verhaltens.

Die letzte, *vierzehnte* Stunde galt der Rückschau auf die gesamte Unterrichtseinheit und auf die Bedeutung der gesamten Einheit für die personale Entwick-

lung der Schülerinnen und Schüler; dabei wurden auch einige schwächere Phasen des Projekts und Verbesserungsmöglichkeiten erörtert. Insgesamt aber werteten die meisten Jugendlichen die Bedeutung dieses Unterrichtsprojekts für ihre persönliche Entwicklung überdurchschnittlich positiv.

Die *Wertdimension*, die in diesem Unterrichtsvorhaben bewusst gemacht, durchdacht und in ersten Ansätzen durch Informationen und Realbegegnungen mit Einwanderern und Asylbewerbern erfahren wurde, kann man m. E. mit Begriffen folgender Art kennzeichnen: Nachdenken über eigene Vorurteile gegenüber „fremden Menschen“ - am Beispiel von Einwanderern und Asylbewerbern; Abbau solcher Vorurteile mit Hilfe von Informationen über die Herkunft der Einwanderer, ihre Lebenssituation in Deutschland und ihre Selbstinterpretation dieser Situation; Öffnung für die reale Begegnung und die Kontaktaufnahme mit diesen Menschen; Bereitschaft, sie als Mit-Menschen wahrzunehmen, mit ihnen - ohne Aufdringlichkeit - Kontakt aufzunehmen und damit einen wechselseitigen Prozess des Aufeinander-Zugehens und des einander in irgendeinem Grade Kennen- und Schätzenlernens anzubahnen.

Abschluss

Ich habe anhand einiger prägnanter Phasen und Aspekte der Unterrichtseinheit „Fremde unter uns - Was tut die Kirche?“ zu verdeutlichen versucht, was ich mit der generellen These meine, dass „Werte-Bildung“ bzw. „sozial-ethische Bildung“ in der Schule ihren Ausgangspunkt und ihre Zielsetzung in der zunehmend anspruchsvolleren *Schülerorientierung* sehen müsste, d. h. hier: der Weckung, Anbahnung und Entwicklung ihres *ethischen Verantwortungsbewusstseins* und ihrer *Handlungsbereitschaft*. ihrer Bereitschaft, offen für das reflektiert begründete Gute einzutreten, für konkret realisierte Hilfsbereitschaft, Menschlichkeit, Gerechtigkeit, für die Überwindung von Unterprivilegierung im eigenen Land und - perspektivisch - im Weltmaßstab für den Schutz der *naturhaften* Bedingungen des Überlebens der Menschheit, für kritische Reflexion über die Verantwortbarkeit des technisch Machbaren und für die Bemühung um Offenheit und Freundlichkeit im Umgang mit den jeweils Anderen.

Nur dann, wenn wir uns - im vorliegenden Falle - als Lehrerinnen und Lehrer und als in der Lehrerbildung tätige Hochschullehrer um die Gestaltung der Schule und des Lehrens und Lernens in der Schule sowie in der Ausbildung und Weiterbildung künftiger Lehrerinnen und Lehrer immer *auch* an den eben

angedeuteten Zielsetzungen *praktisch* orientieren und in diesem Sinne pädagogisch zu handeln versuchen, nicht nur jungen Menschen zur „Fitness für den Wettbewerb in einer sich technisch und ökonomisch immer schneller wandelnden Welt“ verhelfen wollen, nur *dann* werden wir den Anspruch erheben dürfen, uns ernsthaft um „gute Schulen“ und „gute Hochschulen“ zu bemühen.⁵

⁵ In einer ausführlichen Erörterung der Probleme ethischer Bildung in der Schule müsste zweifellos eine internationale Diskussion berücksichtigt werden, die durch Forschungsergebnisse des amerikanischen Sozial- und Moralpsychologen Lawrence Kohlberg (1927 - 1987) und seines Mitarbeiter- und Schülerkreises angeregt wurde und seit den ausgehenden 1960er Jahren des letzten Jahrhunderts international, nicht zuletzt auch unter maßgeblicher Beteiligung deutscher Psychologen, Philosophen und Pädagogen geführt wurde; sie erreichte in den 1980er und 1990er Jahren wohl ihren Höhepunkt und dauert bis heute an.

Die Bedeutung und die Grenzen dieser durch die Kohlberg-„Schule“ initiierten Diskussion sowie die moralpädagogisch und zugleich elementar-demokratisch gestaltete Konzeption der Schulen als „just communities“, m. a. W.: am Prinzip der Gerechtigkeit orientierter, zunehmend von den Schülerinnen und Schülern selbst organisierter „Schul-Gemeinschaften“ würden eine ausführliche Darstellung und Erörterung erfordern, die hier nicht entfaltet werden kann, zumal die Interpretation und das Weiterdenken der Kohlberg-Interpretationen in der internationalen Diskussion z. T. zu einigen hochdifferenzierten Argumentationen und kontroversen Positionen geführt hat. Hier weise ich aus der Fülle einschlägiger Literatur nur auf einige Titel, z. T. Sammelbände hin:

Gartz, D.: Lawrence Kohlberg: Zur Einführung. Hamburg 1996.

Gartz, D./Oser, F./Althof, W. (Hg.): Moralisches Urteil und Handeln. Frankfurt/M 1999.

Edelstein, W. /Nunner-Winkler, G./Noam, G. (Hg.): Moral und Person. Frankfurt 1993.

Lind, G.: Ist Moral lehrbar? Berlin 2000.

Oser, F./Althof, W.: Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich. Ein Lehrbuch. Stuttgart 1994.

Oser, F.: Acht Strategien der Wert- und Moralerziehung. In: Auer, K.-H. (Hg.): Ethikunterricht. Standortbestimmung und Perspektiven. Innsbruck/Wien 2002, S. 221 ff., bes.: S. 233 - 245, 247 - 251.

Lind, G./Raschert, J. (Hg.): Moralische Urteilsfähigkeit. Eine Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg. Weinheim/Basel 1987.

Schreiner, G.: Moralische Entwicklung und Erziehung. Braunschweig 1983.

Ungehaltene Reden

Brief zur geplanten Ehrenpromotion Hartmut von Hentigs

Andreas Flitner

Tübingen, 19. November 2003

Sehr geehrte Frau Dekanin,

Sie haben mich um ein Gutachten gebeten zu dem Vorhaben des Fachbereichs, Prof. Hartmut von Hentig die Ehrendoktorwürde zu verleihen. Ich habe darauf hingewiesen, dass ich mich nur in Grenzen befugt und imstande fühle, das literarische und das praktische Werk von Hentigs zu würdigen und damit auch angedeutet, dass ich sehr viel lieber mit Hentig diskutiere, als über ihn „gutachte“. Aber da die akademische Ordnung nun einmal das zweite verlangt, will ich mich der Aufgabe nicht entziehen.

Hartmut von Hentig ist in vielen Hinsichten eine Ausnahmeerscheinung unter den deutschen Universitätspädagogen der Gegenwart. Keiner hat wie er den Schwerpunkt seiner Tätigkeit und seiner Lehre so weit in die Schule verlegt, keiner hat Institutionen so weit greifenden Anspruchs entworfen und praktisch-politisch umzusetzen versucht. Keiner hat ein vergleichbar umfängliches und thematisch weit gespanntes literarisches Oeuvre hervorgebracht, keiner auch mit herausfordernden und eingängigen Formulierungen in der öffentlichen Diskussion einen ähnlichen Widerhall gefunden. Ein Hochschullehrer im traditionellen Sinne ist er eigentlich nur in den fünf Göttinger Jahren gewesen. Aber diese Jahre haben ihn, an der Seite von Heinrich Roth, infiziert mit der Unruhe über die „Autopoiesis“ der Erziehungswissenschaft, mit der Tatsache, dass ihre sozialwissenschaftliche Produktivität erkauft ist mit ihrer Wirkungsarmut im praktischen Schulsystem und in der alltäglichen Arbeit der Lehrer. Aus dieser „Infektion“ oder erlebten Spannung zwischen Schulpraxis und universitärer Wissenschaft sind die Bielefelder Schulgründungen entstanden. Ihrer Ausarbeitung hat Hentig einen Großteil seiner praktischen und literarischen Anstrengungen gewidmet. Mit ihnen ist sein Name in erster Linie verbunden.

Schon sein Bildungsgang und seine Lebensumstände haben Hentig auf ungewöhnliche Weise zum Pädagogen bestimmt. Als Sohn eines erzieherisch ehrgeizigen und fordernden Diplomaten mütterlos aufgewachsen, hat er, in ver-

schiedenen Ländern der Welt, 13 unterschiedliche Schulen als Schüler erlebt, dann ein College in Pennsylvania besucht und anschließend an der University of Chicago mit den Schwerpunkten Altphilologie und Altertumswissenschaften studiert. Er war dann, noch ohne entsprechende Staatsexamina, zwei Jahre lang tätig als Lehrer am Landerziehungsheim Birklehof unter der Leitung von Georg Picht und hat sich dort den nahezu grenzenlosen Inanspruchnahmen ausgesetzt, die jungen Landheimlehrern zugemutet werden. Erst dann hat er sich auf den regulären Gymnasiallehrerweg begeben mit Staatsexamen, Studienseminar und Lehreranstellung am Tübinger Uhlandgymnasium. In dieser Zeit habe ich ihn auch persönlich kennen gelernt, habe seine Wirkung an dieser Schule verfolgt, die von ihm inszenierten Aufführungen antiker Dramen in Originalsprache miterlebt. Ich habe ihn gegen Ende dieser Tübinger Zeit auch gebeten, im Rahmen unseres Instituts Seminare zu halten. Einer angebahnten Habilitation zum Thema „Platonisches Lehren - Probleme der Didaktik am Modell des altsprachlichen Unterrichts“ ist dann seine Berufung auf einen pädagogischen Lehrstuhl in Göttingen zuvorgekommen. Seine baldige Wahl in die Planungsgruppe für die Universität Bielefeld hat es ihm ermöglicht, die Bielefelder Versuchsschulen - Laborschule und Oberstufenkolleg - zu entwickeln und, als wissenschaftlicher Leiter im Rahmen eines wachsenden Kollegiums, zu realisieren. Die Arbeitsleistung, die er in diesen Jahren erbracht hat, die Planungsvorgaben, die Begleitung der Baulichkeiten, die Auseinandersetzung mit Behörden und politischen Gremien, die Abstimmungen nach innen und die Darstellungen nach außen eines in vieler Hinsicht vorbildlosen Unternehmens sind mir kaum vorstellbar, auch wenn er sich bei dieser Arbeit zunehmend auf eine Gruppe befähigter und origineller Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen stützen konnte. Die Aufbauarbeit fiel ja auch noch in das Jahrzehnt größter politischer Aufgewühltheit der Bildungseinrichtungen, und bei der Zusammenstellung des Lehrkörpers war auf Altersmischung wenig geachtet worden, sodass die Generation der „Achtundsechziger“ bei weitem überwog. Die Konflikte um Konzept und Ausgestaltung, wie sie in den Buchveröffentlichungen und auch in den publizierten Filmen über die Schule nicht verschwiegen werden, waren also ein gutes Stück weit geradezu programmiert. „Man kann nicht eine deutliche Vorstellung von der Aufgabe und Gestalt einer Schule haben und seinen Mitarbeitern zugleich sagen: Ihr alle könnt alles und zu jeder Zeit mitbestimmen“ so hat Hentig lakonisch einen Hauptkonfliktherd benannt. Er hat diese Konflikte jedoch durchgestanden, er hat zusammen mit dem Kollegium an der Konkretisierung und immer deutlicheren Profilierung der Schule stetig weitergearbeitet. Er hat sich

auch dann nicht entmutigen lassen, als Regierung und Parlament von Nordrhein-Westfalen schmerzliche Einschnitte in das Konzept und die schon erheblich fortgeschrittene Realisierung vornahmen, vor allem die Durchführung des Abiturs erzwangen, das abzuschaffen bzw. institutionell durch das „Oberstufenkolleg“ zu überbrücken und überflüssig zu machen zu den wesentlichen Zielen des Gesamtkonzepts gehörte.

Etwa zeitgleich mit dem altersbedingten Ausscheiden aus den Ämtern in Schule und Universität hat Hentig sein Konzept und seine Begründung von zeitgemäßer Schule noch einmal zusammenfassend und in einem „Wurf“ dargestellt. „Schule neu denken“ ist nicht ein neuerlicher Bericht über die Laborschule mit ihren speziellen Aufgaben und Bedingungen, sondern vielmehr eine Vision und ein Appell für das Schulwesen im Ganzen – das öffentliche Schulwesen, das die Moderne zu verschlafen droht oder mit modischen, im Grunde aber konventionellen und „scholastischen“ Mitteln zu bewältigen sucht. Schule zu denken und zu gestalten als „Erfahrungsraum“ für die Kinder und Jugendlichen, die mit verschiedensten Voraussetzungen und Fähigkeiten dort lernend und „sich-bildend“ und sich mit einander und mit den „Sachen“ auseinandersetzend, sich als Teil der „Polis“ wissend aufwachsen können – das ist die Vision, die Hentig dem Schulwesen vorgibt und deren Notwendigkeit und Realisierungsmöglichkeiten er mit vielen Hinweisen auf existierende Schulen beschreibt. Das Buch hat nicht von ungefähr seit seinem ersten Erscheinen 1993 zwölf Auflagen erlebt und die Stellung eines schon beinahe klassisch zu nennenden Bezugstextes der neueren Schuldiskussion behauptet. Bücher und Abhandlungen zu den Problemen der Technisierung und Mediatisierung („Der technischen Zivilisation gewachsen bleiben“, 2002), der vergleichenden Leistungsmessung (Taschenbuchausgabe von „Die Schule neu denken“, 2003) und des modernumstrittenen Begriffs der „Bildung“ (zuerst 1996, 8. Aufl. 2002) unterstützen das zentrale Buch und sorgen für den Anschluss an die aktuellen Schuldiskussionen der Gegenwart.

Anschluss an die Diskussion – gewiss; aber keineswegs Anschluss an die allzu leicht unter „Modernisierung“ rubrizierten Tendenzen, die als technische, methodische, organisatorische und ökonomische Zeitgemäßheit einherkommen, aber die Schule zum Teil absolut nicht erneuern, sondern vielmehr nur alte Tendenzen mit neuen Apparaturen ausstatten. Hentig hat sein Konzept der modernen Schule gegen diese Modernismen nicht nur streitbar verteidigt, sondern auch versucht, die Bedeutung und Stellung der modernen Medien ebenso wie

die Bedeutung und Stellung der empirischen Bildungsforschung für die Gesellschaft im Ganzen zu kennzeichnen und einer pädagogisch orientierten Diskussion zuzuführen. In diesem Zusammenhang findet der Schulkritiker und Schulrevolutionär Hentig sogar Worte der Verteidigung für die bisherigen Schulformen und Schulthemen, vor allem für eine gründliche Auseinandersetzung mit der deutschen und europäischen Geschichte und mit den mühsamen Aufgaben einer Fundierung der Zivilgesellschaft in der Bundesrepublik, - Aufgaben, die sich in den viel zitierten Vergleichsländern Schweden und Finnland nicht auf ähnliche Weise stellen.

Sehr viel wichtiger und zentraler als solche Akzentuierungen des Bildungskansons aber bleibt die grundsätzliche Frage nach der Veränderung des Lehrgefüges, welche der Einzug des Computers in das Klassenzimmer mit sich bringt. Ministerien und Bildungspolitiker verschiedener Couleur sind in Verbindung mit Telekom und der Computer-Industrie dazu übergegangen, die Schulen mit Rechnern auszustatten und die Erwartung auszusprechen, dass die Veränderungen von Unterricht, Eigenarbeit und Schulorganisation von den Schulen dann weitgehend selber gefunden werden können. Diese Erwartungen und die damit einhergehenden formelhaften Begründungen („Wissensgesellschaft“, „Medienkompetenz“, „weltweite Kommunikation“ u.ä.) hält Hentig für uneinlösbar und verantwortungslos. Sein leidenschaftliches Plädoyer dafür, den Computer nicht als neues Zentrum der Schule anzusehen, sondern in der Rolle eines Hilfs- und Auskunftsmittels zu belassen, seine Möglichkeiten und Grenzen genau auszuloten und über seinen Gebrauch ebenso nüchtern Rechenschaft abzulegen wie über andere didaktische Hilfsmittel auch, hat ihm nicht nur Zustimmung eingetragen. Seine Beispiele für chaotische Internet-Auskünfte, für zirkuläre Rechtfertigungen und für absurde, schulferne Begründungen könnte man vielleicht durch andere, ausgewogenere ergänzen. Aber im Ganzen ist, auch in seiner Streitbarkeit, dieses Plädoyer ein unentbehrliches Stück der Argumentation geworden, innerhalb einer Entwicklung, die bisher eher durch ihre extreme Arbeits- und Kostenaufwändigkeit als durch pädagogische Vernunft gesteuert worden ist.

Ein weiteres Feld der Bedrohung und möglicher Fehlsteuerung sieht Hentig durch die internationalen Vergleichsuntersuchungen eröffnet, die besonders seit den PISA-Publikationen die öffentliche Schuldiskussion beherrschen. Mehr noch als in der Medien-Problematik hat sich Hentig hier in ein Kampfgetümmel begeben, in dem er selber nur über die Waffen pädagogischer Vernunft, nicht

aber über die der Teilhabe an empirischer Bildungsforschung verfügt. Aber da die Empiriker, zumal die Forscher des MPI Berlin und des IPN Kiel, die für die Untersuchung der deutschen Schulen federführend sind, sehr genau auf die Grenzen ihrer Aussagemöglichkeiten achten und zum publizistischen Spektakel, das die Untersuchungen ausgelöst haben, auf Distanz zu bleiben suchen, auch den Brückenschlag zur Schulwirklichkeit und Schulgestaltung selber nicht vornehmen, fühlt sich Hentig zur Kritik im Namen der Schulpraktiker herausgefordert. Hentigs Polemik richtet sich natürlich nicht auf die Untersuchungen als solche, wohl aber auf die entgrenzenden Begleiterscheinungen, auf die je selbstbestätigende Verwendung der Ergebnisse und darauf, dass eine Publikationsform nicht gefunden worden ist, die diese Ergebnisse eindeutig vermittelt und demokratisch diskutierbar macht. Wird hier unter der Hand eine Anpassung der Schule an die Zielsetzungen der OECD vorbereitet? Werden die kulturellen, weltdeutenden, bildungs- und gewissensbezogenen, sozialen, politischen, lebenspraktischen Dimensionen der Schulbildung ignoriert? Soll ein „Ranking“ nicht nur der Nationen, sondern der Schulen mit allen Folgen weiterer Segregation eingeführt werden? Gewiss hat sich inzwischen auch die Diskussion versierter Bildungsforscher dieser Themen angenommen (vgl. z.B. H.-W. Fuchs und P. M. Roeder in: Zeitschrift für Pädagogik 2/2003, S. 161-179 und S. 180-197). Aber Hentigs streitbare Worte und Gedanken reichen doch sehr viel weiter in die Öffentlichkeit als die vorsichtigen Abgrenzungen in fachwissenschaftlichen Organen.

Beide Beispiele, die Auseinandersetzung mit den modernen Medien und die mit der vergleichenden Bildungsforschung, zeigen Hentig als engagierten und hellwachen Pädagogen, der seine Überzeugung von den Aufgaben und Möglichkeiten der Schulbildung vorträgt und immer wieder öffentlich verteidigt und in diesen Verteidigungen auch weiterentwickelt und präzisiert. Die Schule ist nicht nur das Feld seines Berufs und seiner Lebensbestimmung. Sie ist für ihn auch das Fundament der Demokratie und das Bewährungsfeld der Zivilgesellschaft. Sein Buch „Die Schule neu denken“ nennt er „eine Antwort auf Hoyerswerda und Mölln, Rostock und Solingen“. Seine „Einübung in das Erwachsenwerden“ hat nicht die fraglos notwendige Einübung in die Berufsfähigkeit zum Hauptthema, sondern die Erfahrung der „Polis“, das Erlernen des Zusammenlebens und gemeinsamen Arbeitens in der kleineren Schicksalsgemeinschaft des öffentlichen Raums, den die Schule bildet, mit Aussicht auf die größeren, im eigentlichen Sinne politischen Sozialgebilde nach den Prinzipien der Demokratie.

Die Frage, was Demokratie bedeutet für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen und welche Sozialgestalt eine Schule haben muss, die sich demokratisch und Demokratie-fundierend nennen kann, steht im Zentrum von Hentigs Pädagogik. Die Antworten liegen nicht dort, wo man sie lange gesucht hat: in Kinderrechts-Katalogen und in der Abbildung von Institutionen oder von Wahlen und Abstimmungsprozeduren der parlamentarischen Demokratie. Sie liegen vielmehr in der Gestaltung des Erfahrungsraums und seinen Kennzeichen der Anforderung, Erwartung, Hilfe, Bejahung und „Bildung“ der jungen Menschen. Es ist auch ein Stück Demokratie-Theorie, das Hentig in seiner Pädagogik entwickelt, und zugleich in seinem bürgerschaftlichen und friedenspolitischen Engagement, mit dem er immer wieder über Beruf und Disziplin hinausgetreten ist.

Politisch nenne ich auch seinen bewegenden Versuch, eine Art Charta oder Spiegel der Anforderungen und Haltungen zu formulieren, die den Beruf des Erziehers ausmachen. Er nennt ihn den „Sokratischen Eid“ in Analogie zum „Hippokratischen Eid“, der die Grundlage des Genfer Ärztegelöbnisses von 1948 bildet und damit der bis heute gültigen Selbstverpflichtung des Arztberufs. In dieser Form und Prägnanz ist eine Erzieherethik bisher noch nicht formuliert worden; die schriftstellerische Begabung und Leichtigkeit sprachlicher Formulierung sind ihm auch hier unverkennbar zugute gekommen.

Hier könnte nun noch ein Bericht folgen über den Schriftsteller Hartmut von Hentig, den „homme de lettres“, das Mitglied der Akademie für Sprache und Dichtung, den Friedenspreis-Laudator, den Verfasser von Kinderbüchern und belletristischen Erzählungen. Wie kein anderer der deutschen Pädagogen der Gegenwart ist Hentig als Literat, als Publizist, als Vorwortschreiber, als Fest- und Kirchentagsredner bekannt, weit über die Zunft und das Publikum pädagogischer Literatur hinaus. Da aber diese Gabe und diese Berühmtheit wohl nicht den Gegenstand der Ehrung des Kasseler Fachbereichs ausmachen, gehe ich hier über die kurze Erwähnung nicht hinaus.

Nach dem, was ich ausgeführt habe, ist Ihnen, sehr geehrte Frau Dekanin, gewiss nicht zweifelhaft, dass ich die vorgesehene Ehrung für sehr passend und verdienstvoll halte. Wer so entschieden wie Hentig Stellung nimmt und so engagiert sich in aktuelle Diskussionen einbringt, wird mit Sicherheit auch Kritiker und Gegner haben, nicht nur solche politisch anderer Couleur, sondern auch anderer Auffassung von der Rolle und Aufgabe der Pädagogik, der Wissenschaft und der bestehenden Bildungseinrichtungen. Ausschlaggebend aber

scheint mir das Niveau und die Intensität der Anregungen, die Hentig gegeben hat und die weit über den Kreis seiner Anhänger hinaus Widerhall gefunden haben. Ich meine deshalb, dass die Universität Kassel gut daran tut und selber Gewinn davon haben wird, Hartmut von Hentig durch diese Ehrung in ihre Mitgliedschaft aufzunehmen.

Mit freundlichen Grüßen

Andreas Flitner

Hartmut von Hentig: Schule als Erfahrungsraum für das Leben in der künftigen Gesellschaft

Rudolf Messner

Aufgabe der folgenden Würdigung des wissenschaftlichen und pädagogischen Lebenswerks Hartmut von Hentigs ist es, die geplante Verleihung des philosophischen Ehrendoktors an ihn durch den Fachbereich Erziehungswissenschaft/Humanwissenschaften der Universität Kassel zu begründen.

Diese Aufgabe birgt die Gefahr, mit der eigenen Stellungnahme zu kurz zu greifen, ja allein schon am schieren Umfang, noch mehr aber an der thematischen Reichhaltigkeit und Weitgespanntheit des Hentigschen Oeuvres zu scheitern. Hat von Hentig doch seit seinen frühen Arbeiten *Probleme des altsprachlichen Unterrichts* (1960), *Wie hoch ist die höhere Schule?* (1962) und *Platonisches Lehren* (1966) über seine Bielefelder Schulschriften – u. a. *Die Bielefelder Laborschule*; *Das Bielefelder Oberstufen-Kolleg* (beide 1971); *Cuernavaca – oder: Alternativen zur Schule?* (1971); *Schule als Erfahrungsraum* (1973) – bis hin zu seinen groß angelegten Studien zu pädagogischen und bildungspolitischen Kernfragen – in exemplarischer Auswahl: *Systemzwang und Selbstbestimmung* (1969); *Was ist eine humane Schule?* (1976); *Erkennen durch Handeln* (1982); *Die Schule neu denken* (1993); *Bildung* (1996); *Rückblick nach vorn* (1999) – wie kein zweiter Pädagoge über mehr als eine Generation hinweg die pädagogische und erziehungswissenschaftliche Debatte im deutschen Sprachraum und darüber hinaus mit großer öffentlicher Resonanz mitbestimmt. Allein im Jahre 2003 sind drei Bücher Hentigs erschienen: *Wissenschaft. Eine Kritik*; *Die Schule neu denken* (erweiterte Neuauflage mit kritischen Anmerkungen zur Nach-PISA-Ära); *Rousseau oder Die wohlgeordnete Freiheit*. Diese Arbeiten zeigen den im Ton zwar noblen, in der Sache aber streitbaren Hentig, der gegenüber befürchteten pädagogischen Verkürzungen auch Polemik nicht scheut, sowie den systematischen Interpreten und konzeptuellen Ausdeuter von Schule und Bildung im Geiste von Aufklärung und Humanität.

Die Schwierigkeit, dem Hentigschen Lebenswerk gerecht zu werden, liegt auch darin, dass sich dieses nicht in seinem pädagogischen Schrifttum und dessen vielfältigen Bezügen zu Schulgründungs- und Praxisaktivitäten erschöpft. Hartmut von Hentig ist auch – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – als Schriftsteller

und Literat, Vortragender, Filmproduzent, Kinderbuchautor und Akademiestandmitglied hervorgetreten. Auch auf diesen Gebieten hat er außergewöhnliche Leistungen erbracht, immer mit pädagogischem Bezug, so dass sie für eine Gesamtcharakteristik wichtig sind (wenn sie auch nicht im Zentrum der geplanten Kasseler Ehrung stehen).

Begründungen für ein Ehrendoktorat aufgrund erziehungswissenschaftlicher Wertschätzung des Hentigschen Werks ließen sich – entlang den bedeutsam gewordenen Hauptlinien seiner pädagogischen Arbeiten – in mehrfacher Weise finden. Sie könnten etwa seinen Beiträgen zu einem als Lehrkunst verstandenen schulischen Lehren und Lernen gelten, ebenso seinen Arbeiten zur Gymnasialpädagogik und dem Übergang von der höheren Schule zur Universität, seiner bildungstheoretisch fundierten pädagogischen Zeitkritik oder auch seinen Entwürfen zur Ethik einer humanen Erziehung und Kindheitspädagogik, seiner Wiederbelebung der Antike im pädagogischen Diskurs oder seiner Begründung und Praxis ästhetischer Bildung.

Alle diese, jeweils für sich gut begründbaren Möglichkeiten sollen hier jedoch zugunsten eines der Kasseler Erziehungswissenschaft besonders nahe liegenden Arbeitsschwerpunktes zurückgestellt werden, der zugleich auch ein Herzstück der Lebensleistung Hartmut von Hentigs darstellt: *Hentigs Beitrag zu einer erziehungswissenschaftlich begründeten, in exemplarischer Versuchsschulpraxis verwirklichten und erprobten Neukonstitution einer zeitgemäßen, zukunftssträchtigen Schule*. In der Anerkennung für von Hentigs wissenschaftlicher, pädagogisch-praktischer und bildungsöffentlicher Arbeit in diesem Bereich liegt die zentrale Motivation für die Kasseler Ehrung, durch deren Annahme sich umgekehrt die Kasseler Erziehungswissenschaft in ihrer eigenen Forschungs- und Entwicklungsarbeit bestärkt sieht. Die folgende Begründung konzentriert sich daher auf den Beitrag Hartmut von Hentigs zu einer bildungswissenschaftlich fundierten Schulpädagogik und Schulentwicklung.

Auch zu diesem Kernstück der wissenschaftlichen Lebensleistung Hentigs ist im Folgenden nur eine Skizze der sich in seinen Schriften über fast vierzig Jahre immer weiter verdichtenden und ausdifferenzierenden Grundgedanken und Praxisvorstellungen möglich. Nicht näher eingegangen werden kann auf den Sachverhalt, dass die Hentigschen Konzepte von Schule und Bildung tief in seiner eigenen Biographie verankert erscheinen. So hat etwa das von Hentig unmittelbar erlebte Kriegsgeschehen der NS-Zeit erkennbar mit seinem Grund-

verständnis von Bildung zu tun. Bildung darf sich danach niemals nur in Wissensbesitz erschöpfen, sondern muss sich, gerade im Angesicht von dessen Begrenzung, stets im gelungenen Leben beweisen. Von entscheidendem Einfluss sind für Hentig auch das „Erlebnis Amerika“ gewesen, speziell die dortige collegeartige, die Selbsttätigkeit der Studenten herausfordernde Studienform, sowie seine eigene Lehrtätigkeit als „Rundum-Pädagoge“ am Birklehof und als Lehrer der alten Sprachen am Uhland-Gymnasium in Tübingen (Schüleraufführungen antiker Dramen mit großer öffentlicher Resonanz).

Hentigs bildungswissenschaftliche Arbeiten haben bald den pädagogischen Horizont der ursprünglich im Mittelpunkt stehenden Beschäftigung mit der Didaktik des altsprachlichen Unterrichts gesprengt. Bundesweit bekannt wurde Hentig vor allem durch seine frühe Kritik an der Wissensschule und deren fehlender Lebensnähe und Lebensbemeisterung (*Wie hoch ist die höhere Schule?* 1962). In der Schrift *„Die Schule im Regelkreis“* (1965) führt Hentig einen Angriff auf die kybernetische Pädagogik. Eine solche Kritik an der Verkürzung des Bildungsgeschehens durch den Einsatz universell verstandener technischer Medien setzt sich in Hentigs Werk bis in die Gegenwart fort. Schule wird von Hentig – ein ebenfalls das gesamte Folgewerk durchziehendes Motiv – in ihrem besonderen gesellschaftlichen Charakter analysiert. Schule kann nicht einfach eine bessere Gesellschaft hervorbringen; sie darf sich auch nicht in die schlechte ergeben. Gegenüber einer „Angepasstheit der Schule an sich selbst“ wird die Idee einer Schule entwickelt, die sich – inspiriert durch das Bemühen um Individualität – der Wissenschaft öffnet sowie der Kunst als Modell des Möglichen. Ähnlich der Tenor der 1969 veröffentlichten Sammlung der von 1962 bis 1968 in führenden Kulturzeitschriften erschienenen Aufsätze, *Spielraum und Ernstfall*. Kinder und Jugendliche, so Hentig, müssen im Spiel-Raum Schule mit seinen Möglichkeiten und Herausforderungen – im Medium des jeweils möglichen Wissenschafts- und Politikverständnisses – den Ernstfall gesellschaftlichen Zusammenlebens erfahren können.

Grundlegend für die Weiterentwicklung von Hentigs schulpädagogischem Ansatz ist die Studie *„Systemzwang und Selbstbestimmung“* (1968). In ihr werden die gesellschaftlichen Veränderungen (die Systemzwänge), auf die eine Schule, die unter den gegebenen Bedingungen für die Mündigkeit ihrer jugendlichen Klientel wirken will (Selbstbestimmung) genauer benannt. Hentig sieht sie in den steigenden Anforderungen an Produktivität, Arbeitsteilung und benötigten Dienstleistungen, in der wachsenden Interdependenz aller gesellschaftlichen

Tätigkeiten, in der zunehmenden Indirektheit und Abstraktion des von wissenschaftlicher und technischer Rationalität bestimmten Lebens sowie in dem sich beschleunigenden gesellschaftlichen Wandel. Auf der Basis dieser Gesellschaftsanalyse entwirft Hentig das umfassende Konzept einer das dreigliedrige Schulsystem überwindenden Gesamtschule neuen Typs. Die Spannweite seines Entwurfs reicht von den „Lernzielen der neuen Schule“ – mit großer Resonanz in erweiterter Form als Teil des Bildungsratsgutachtens *„Lernziele der Gesamtschule“* (1969) publiziert – bis zum Unterrichtsplan der Mittelstufe und einer Neukonzeption des tertiären Bereichs (mit „Abitur“ – Ende Gesamtschule – und „Aditur“ – Ende Oberstufe). „Die Schule“, so Hentig in *Systemzwang und Selbstbestimmung*, „muss als Modell der Gesellschaft, in der die kommenden Generationen leben werden, gerade auch die Gefahren und Chancen dieser Gesellschaft in elementarer und erfahrbarer Form enthalten: Sie muss es möglich machen, *an* der Schule zu lernen, was Gesellschaft ist (statt wie man es bisher versucht hat: *in* der Schule)“. *Systemzwang und Selbstbestimmung* dürfte der bis dahin wichtigste Beitrag Hentigs zur Schulpädagogik und Schulentwicklung sein. Er weist, methodologisch gesehen, die für ihn charakteristische Verbindung auf – wie ein Rezensent schreibt – von einer in „aufgeklärter Subjektivität“ erfolgenden Gesellschaftsanalyse und einer durchaus empirisch, wenn auch auf Eigenerfahrungen begründeten Neukonzeptualisierung von Schule. Die Studie fasst theoretisch zusammen, was Hentig in seinen drei Entwürfen ausgeführt hatte, welche die konzeptuelle Grundlage der Bielefelder Schulprojekte bilden: das Konzept eines Oberstufen-Kollegs (schon 1965), den Plan für die Laborschule (1966) und das Gutachten *Universität und Höhere Schule* (1967).

War Hartmut von Hentig bislang als wissenschaftlicher Pädagoge und Lehrer tätig gewesen, so trat er mit Gründung der Universität Bielefeld als Schulreformer hervor. Er erhielt dort Gelegenheit, die von ihm entworfenen Konzepte für die Laborschule und das Oberstufen-Kolleg praktisch zu verwirklichen. Für sich selbst, aber auch für die zur Mitarbeit gewonnenen Lehrpersonen konnte die Tätigkeit als Lehrer oder Lehrerin mit schulbezogener wissenschaftlicher Erprobungs- und Entwicklungsarbeit im Rahmen der Bielefelder Versuchsschulen verbunden werden. Von Hentig war von da an bis zu seiner Emeritierung an „seinen“ Bielefelder Schulen als Lehrer tätig. Die von ihm zur Planung, erziehungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Begründung der Bielefelder Schulprojekte verfassten Publikationen sind Legion; die dafür sowie für die wis-

senschaftliche Leitung der Schulprojekte und für seine Lehrertätigkeit erbrachte Arbeitsleistung nötigt höchsten Respekt ab.

Aus der Frühzeit der Bielefelder Versuchsschulen ist die Schrift „*Cuernavaca oder: Alternativen zur Schule?*“ (1971) besonders erwähnenswert. In ihr liefert Hentig eine höchst einfühlsame Darstellung der zu Ende der 1960er Jahre aktuellen Schulkritik der Antischulbewegung (insbesondere von Illich und Reimer). Er fasst deren Positionen unter dem seither zum Leitwort gewordenen Begriff Illichs von der „Entschulung der Gesellschaft“ zusammen und stellt dieser in einer paradoxen sprachlichen Wendung das für ihn selbst leitende Konzept der „Entschulung der Schule“ gegenüber: „Die Entschulung der Schule meint in erster Linie: die Freiheit der Schule wiederherstellen, ihren politischen Willen zur Selbstverantwortung, die sachliche Befähigung zur kollektiven Selbstbestimmung“. Und später: „Schule als Erfahrungsraum‘ sollte vielmehr heißen: die Schule so anlegen und das Lernen so treiben, dass genug spontane Ereignisse in ihnen vorkommen, in denen den Kindern Freuden, Gefahren, Aufgaben, Beziehungen, Fragen, Erklärungen begegnen, von denen her sie wiederum ihre Lehrer, ihre Bücher, ihre Mitschüler brauchen oder sich selbst im Weiterwachsen neu orientieren“. Damit ist die Richtung charakterisiert, unter der sich an der Laborschule Bielefeld – unter anderen Vorzeichen auch im Oberstufen-Kolleg – neue Schulpraxis herausgebildet hat. Es zeigte sich nun, wie klug Hentigs Ansatz war, den Schulen nicht von vorneherein eine feste Form vorzuschreiben, sondern sie als Curriculum-Werkstätten anzusehen, in denen Praxiskonzepte erst entwickelt werden sollten. Die Entwicklung verlief in der ersten Phase nicht ohne schmerzhaftes Konflikte. Es ist Hentig hoch anzurechnen, dass er sich der Auseinandersetzung über die erheblichen Positionsunterschiede in rationaler Haltung gestellt hat. An der Laborschule konnten gemeinsam mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern Praxisformen entwickelt werden, wie z. B. Rhythmisierung, vorfachliche kindgemäße Lernformen, neue Beurteilungsformen sowie Gemeinschaftsleben, Erfahrungslernen und die Selbstorganisation als „Lernende Schule“, die in vielen Elementen von Regelschulen im In- und Ausland übernommen, ja Gemeingut geworden sind. Sie haben Hentig als Gründer und Mentor der Schule zu einem der führenden Schulpädagogen und -reformer werden lassen.

Hentig hat Ende der 1980er Jahre den an der Laborschule erreichten Entwicklungsstand mit zwei Koautoren in einem vierteiligen Videofilm mit umfangreicher Kommentierung dokumentiert. Im Teil 3, *Versuch einer Systematik*, hat Hentig

erstmalig jene sechs „Gründungsthesen“ formuliert, die für die Laborschule leitend waren und sind. Die Weiterentwicklung dieser Thesen bildet auch den theoretischen Kern des Buches, das als das schulpädagogische Hauptwerk von Hartmut von Hentig anzusehen ist: *Die Schule neu denken* (1993) (erweiterte Neuauflage 2003). In ihm wird der schon in *Systemzwang und Selbstbestimmung* entwickelte Grundansatz weitergeführt, Schule als Lern- und Bildungsort für Kinder und Jugendliche zu gestalten, in dem diese durch das Leben in einer ernsthaften Gemeinschaft zu Eigenentwicklung, Mündigkeit und zum sozialen Zusammenleben herausgefordert werden. Wie radikal Hentig mit seinem Ansatz die gesellschaftliche Rolle von Schule – und damit die in ihr gegenwärtig dominierende Funktion der Wissensvermittlung – zu verändern sucht, wird aus der Kritik an der bestehenden Schule deutlich: „Die Schule heute, weit davon entfernt, Lebens- und Erfahrungsraum für lernende und sich bewährende Kinder zu sein, entlässt die jungen Menschen kenntnisreich, aber erfahrungsarm, erwartungsvoll, aber orientierungslos, ungebunden, aber auch unselbstständig – und einen erschreckend hohen Anteil unter ihnen ohne jede Beziehung zum Gemeinwesen, entfremdet und feindlich bis zur Barbarei“ (1993).

Die Schule neu denken liefert nicht weniger als das Konzept einer Schule, die Bildung und Erziehung gerade auch unter den Bedingungen des aktuellen gesellschaftlichen Wandels und der teilweise höchst destruktiven Krisenerscheinungen in der Gesellschaft, angefangen bei Gewalt unter Jugendlichen bis zur Anonymität massenhaften Zusammenlebens, möglich machen soll. In den „Minima Paedagogica“ wird die Erfahrung der Bielefelder Versuchsschulen in sechs prägnanten schultheoretischen Postulaten formuliert und begründet: Das Leben zulassen; Mit Unterschieden leben; In der Gemeinschaft leben; Der ganze Mensch; Eine Brücke zwischen der kleinen und der großen Welt; Die Schule bleibt eine Schule. Die darin liegende Gedankenarbeit liefert die Orientierung für eine neue Schule, die weiß, dass in der Schule soziales Zusammenleben in der ganzen Spannweite von Anforderung und Geborgenheit ermöglicht werden muss, ehe das inhaltliche Lernen gelingen kann. Hentigs auf schulische Integration gerichtete wissenschaftliche Leistung wird, auch im internationalen Vergleich, m.W. von keinem anderen Pädagogen übertroffen. Man muss bis Dewey zurückgehen, um, freilich mit anderen Schwerpunkten, Vergleichbares zu finden. Mit diesem Werk, in dem zwanzig Jahre Schulreformerfahrung „aufgeschichtet“ sind, darf Hartmut von Hentig als einer der bedeutendsten deutschen Schulreformer gelten.

Die öffentliche Wahrnehmung von Hentigs pädagogischer Lebensleistung konzentriert sich meist auf das für die Erneuerung des allgemeinbildenden Schulwesens in der Bundesrepublik der Primar- und Sekundarstufe I zentral gewordene Projekt der Laborschule und die in deren Rahmen von Hentig inspirierten schulpädagogischen „Erfindungen“, z. B. das Raum- und Flächenkonzept (siehe dazu Hentigs grundlegende Darstellung von 1997 in „Unsere Schule ist ein Haus des Lernens“). Schulpädagogisch gesehen von gleichem Gewicht ist jedoch Hentigs Beitrag zur Reform des tertiären Bereichs, wie er sich im Bielefelder Oberstufen-Kolleg manifestiert, dessen Gründer und wissenschaftlicher Leiter Hentig ebenfalls war. In dessen Praxis verkörpert sich eine der in Deutschland ganz raren Alternativen im Oberstufenbereich. In ihr ist vieles verwirklicht, was der „normalen“ gymnasialen Oberstufe so schwer fällt: die Öffnung für beruflich kompetente Nebeneinsteiger, die Verbindung fachlichen Lernens auf hohem Niveau mit einem thematisch mehrperspektivischen „Ergänzungsunterricht“ mit bildendem Schwerpunkt, Zeit und Raum für projektartiges Lernen, vor allem aber die Verknüpfung von Oberstufe und Universität. Hier bietet das Oberstufen-Kolleg die in Deutschland sonst nirgends gegebene Möglichkeit, sich in der Oberstufe schon in der Universität zu befinden sowie in der Universität noch in der Schulgemeinschaft der kollegartigen Oberstufe. In seiner Entwicklungsgeschichte sind dem Oberstufen-Kolleg solche Grenzüberschreitungen im überbürokratisierten Terrain des Übergangs von der höheren Schule in die Universität nicht immer gut bekommen. Dem Oberstufen-Kolleg und den an ihm wirkenden Mitarbeitern Hentigs sowie deren Nachfolgern wurden, in immer wieder neuen Anläufen, von staatlicher Seite Selbstrechtfertigungen und institutionelle Umbauten aufgezwungen. Die kühne Ausgangskonzeption Hentigs blieb freilich trotz aller Abstriche erkennbar (und strahlt in vielfältiger Weise in die curriculare Entwicklung und die Reformdebatte der Oberstufe aus).

Es spricht für die enorme Arbeitskapazität Hentigs, dass er neben der erziehungswissenschaftlichen Begründung der Bielefelder Reformschulprojekte, der planerischen und bildungspolitischen Arbeit für sie sowie seiner Tätigkeit als Lehrer in ihnen in den 1970er und 1980er Jahren auch zentrale Beiträge zur Schultheorie und zur pädagogischen Diskussion insgesamt geliefert hat. Aus der Fülle von Arbeiten seien hier nur die Untersuchungen *Magier oder Magister?* (1972), *Die Sache und die Demokratie* (1975) oder die in zahlreichen Auflagen zur Wirkung gekommene Schrift *Was ist eine humane Schule* (1976 ff.) herausgegriffen. Erwähnt sei auch, dass Hentig mit den beiden Vorworten zur

Geschichte der Kindheit von Ariès (1975) und der „Rutter-Studie“ „Fünfzehntausend Stunden“ (1980) der Kindheitsforschung und der Bewegung der Einzelschulforschung (die seinem Konzept der Versuchsschule als Entwicklungsort künftiger Schulpraxis nahe steht) wichtige Impulse gegeben hat. Mit der Schrift *Das allmähliche Verschwinden der Wirklichkeit* (1984) hat er in der für ihn typischen Weise zur Frage des Umgangs mit den Neuen Medien – ebenfalls ein „Lebensthema“ – Stellung genommen. Hentig macht deutlich, dass es sich dabei nicht um die bloße Verwendung eines Werkzeugs, sondern um die Neukonstitution unserer Lebenswirklichkeit handelt. Entsprechend spannungsreich ist aus Hentigs Sicht der Umgang mit Fernsehen, Computer und Internet, wenn Menschen in deren sinnvollem Gebrauch im Bildungsprozess ihre Identität und Handlungsdominanz behaupten wollen.

Von entscheidender Bedeutung für Hartmut von Hentigs schulpädagogische Lebensleistung ist auch die groß angelegte Studie *„Bildung“* (1996, 8. Auflage 2002), mit der er seine lebenslange Beschäftigung mit dieser Thematik zu einem vorläufigen Abschluss gebracht hat. Obwohl schlicht als „Essay“ bezeichnet und scheinbar in bewusster Distanzierung von Schule und ihrem Bildungsgefüge geschrieben, handelt es sich hier um den kühnen Versuch, den Sinnzusammenhang von Wissenschaft und Schule, denen in Bildungsfragen gegenwärtig oft unbefragt Dominanz zugesprochen wird, die aber in ihrem Weltbezug vielfach instrumentell verkürzt und vergegenständlicht sind, aus dem Lebenszusammenhang eines verantwortlich gestalteten Einzel- und Gesellschaftslebens zu rekonstruieren. Hentig ist damit ein hoch zustimmungsfähiger Vorschlag über das gelungen, was Individuen in ihrer Beziehung zu anderen Menschen und zur Welt von sich verlangen und für sich hoffen dürfen. In einer eindrucksvollen Denkleistung werden Maßstäbe und Situationen (Anlässe) entwickelt, in welchen sich die Kultur humaner Tradition und Lebenserfahrung niederschlägt und die daher zur Rahmung einer sich als lebensbezogene Praxis verstehenden Schule unentbehrlich sind. Mit dieser bildungstheoretischen „Summe“ hat Hentig einen geistigen Horizont geschaffen, um die dramatischen Veränderungen des Bildungsverständnisses, wie sie neuerdings die großen schulvergleichenden Studien TIMSS und PISA mit ambivalenter Dynamik hervorgebracht haben, aus pädagogischer Perspektive zu befragen und einzuordnen (statt sich ihrer Faktizität unreflektiert anzuliefern).

Es ist kein Zufall, dass Hentig seine aktuellen Studien dieser Thematik widmet und mit ihnen in einer in dieser Intensität gegenwärtig sonst kaum geleisteten

kritischen Dialog tritt. Vorbereitungen eines solchen auf Prüfung gerichteten Diskurses finden sich z. B. in Hentigs Bändchen *Kreativität*. Es geht um den Einspruch dagegen, dass Kindern, überhaupt lernenden Menschen, die ihnen in der Schule als Erfahrung nicht mehr ermöglichte Lebendigkeit in einem teilweise zur Mode gewordenen formalen Fähigkeitskonzept zugeschoben wird. Einsprüche charakterisieren auch den Band *Rückblick nach vorn* (1999). Hentig überprüft hier in einer zum Buch ausgearbeiteten Rede anlässlich des 25jährigen Bestehens der Bielefelder Versuchsschulen kritisch die gegenwärtig vorherrschenden Ambitionen, die pädagogischen Probleme der Schulen mithilfe von Handlungsmustern zu lösen, die dem Bereich ökonomischer Rationalität entstammen: Qualitätssicherung, Auslese, Evaluation, Autonomisierung, Wettbewerb. Grundsätzlicher noch die umfassende Studie *Wissenschaft. Eine Kritik* (2003), vor allem aber die schulpädagogisch bedeutsame Stellungnahme Hentigs zu TIMSS und PISA im Vorwort der erweiterten Neuauflage von *Die Schule neu denken* (2003). In scharfsinniger Analyse deckt Hentig hier die Defizite – und deren Folgewirkungen – auf, die entstehen, wenn PISA (was in der öffentlichen Rezeption beinahe widerspruchslos geschieht) für das Ganze von Bildung genommen wird.

Er warnt gleichermaßen davor, die schulischen Inhalte auf das einzuengen, was der Focus von Evaluation und Prüfung einfängt, oder ausländische Schulmodelle, wie z. B. das schwedische, vorschnell zum Muster der eigenen Schulreform zu erklären. Von Hentig erweist sich als ein in großen Zusammenhängen denkender Pädagoge und Schulreformer; eine unverwechselbare und öffentlich gehörte pädagogische Stimme, die sich das an Aufklärung und Humanität geschoolte Fragen nicht abgewöhnen lassen will.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Hartmut von Hentig mit seinen schul- und bildungstheoretischen pädagogischen Studien mit ihrem wachen Blick auf die akuten gesellschaftlichen Veränderungen, mit seinen erfahrungsbezogenen Analysen, seiner Planungs-, Praxis- und Dokumentationsarbeit, überhaupt mit seinem pädagogischen Gesamtwerk und besonders auch mit seinen bildungspolitischen Äußerungen über Schulreform und Kindererziehung Beiträge zu einer erziehungswissenschaftlich relevanten Schulpädagogik und Schulentwicklung geleistet hat, die – auch aus internationaler Sicht – als epochal zu bezeichnen sind.

Im Einzelnen kommt dies zum Ausdruck:

- In der Neukonstitution von Schule als erfahrungsvermittelnder, sozial-kultureller Lebensort und Lernraum. Schule wird im gemeinschaftlichen Zusammenleben mit dem Dasein von Kindern und Jugendlichen verknüpft und damit zum pädagogischen Ort ihrer Bildung und Eigenentwicklung für ein verantwortliches und mündiges Leben in der Gesellschaft (zu deren konflikt- und konsensfähiger friedlicher und menschenwürdiger Gestaltung dadurch mit beigetragen wird).
- In der Rekonstruktion bildenden Unterrichts in einer als „embryonic community life“ (Dewey) verstandenen Schul-Polis. In ihr sollen die wirklichen Lebensprobleme der Schüler ausgetragen und das inhaltliche Lernen konsequent darauf bezogen werden.
- In der Ausstattung des in den Bielefelder Versuchsschulen gemeinsam mit befähigten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in jahrelanger, teilweise konfliktreicher Entwicklungsarbeit geschaffenen schulischen Erfahrungsraumes mit einer Reihe organisatorischer und didaktischer Erfindungen von großer Ausstrahlung.
- In der Neubelebung des Konzepts Versuchsschule als lernende, sich erneuernde und die eigenen Erfahrungen mit wissenschaftlichem Anspruch verarbeitende Einrichtung. Schule wird in ihr zu einer stets aufs Neue an Erfahrung zu überprüfenden, weiterzuentwickelnden Praxis.

Mit den genannten Punkten hat Hartmut von Hentig wie kein anderer Pädagoge und Erziehungswissenschaftler einen fundamentalen Beitrag zu dem für eine künftige Zivilgesellschaft erst zu entwickelnden Schultyp geleistet; mit anderen Worten: die Bedingungen reformuliert, unter denen in einer spannungsreichen demokratischen Gesellschaft im globalen Wandel Erfahrungen erfolgversprechend weitergegeben, das Zusammenleben gelernt und damit Belehrung in neuem Rahmen weiter möglich wird. Dass die dabei entwickelte Schulkonzeption auch visionäre – und die reale Praxis und ihre Proponenten überfordernde – Züge trägt, macht sie noch nicht, wie einige Kritiker meinen, zur vergeblichen romantischen Hoffnung. Der Hentigsche Neuentwurf von Schule erzeugt vielmehr eine konzeptuelle Vergegenwärtigung der notwendigen Gestalt von Schule, welche – gerade in der Periode der Neuentdeckung der Notwendigkeit und der Bedingungen der erfolgreichen Wissensvermittlung durch PISA – die dafür unverzichtbare Sozial- und Beziehungskultur in Erinnerung bringt. Zudem hat sich Hentig nie gescheut, die „notwendigen Übergänge“ in eine Schule, die durch eigene Entwicklungen auf gesellschaftliche Veränderungen antwortet, am Beispiel der von ihm initiierten Schulprojekte zu demonstrieren.

- Eindrucksvoll sind die vielen Rollen, in denen von Hentig diese Prozesse ange-
stoßen, begleitet und selbst aktiv betrieben hat – als Lehrer und Pädagoge, kri-
tischer Berater und Kommentator der pädagogischen Szene, Schulreformer
und -planer, theoretisierender Erziehungswissenschaftler, Beobachter und In-
terpret qualifizierter schulischer und erzieherischer Praxis und darauf bezoge-
ner Empirie.
- In Hartmut von Hentig kommt schließlich auch eine literarische und rhetorische
Begabung zum Ausdruck, die ihm – mehr als den meisten anderen Pädagogen
und Erziehungswissenschaftlern – öffentliche Präsenz und Wirkung verschafft
hat. Dazu hat die besondere Fähigkeit beigetragen, komplexe Probleme, deren
argumentativen Hintergrund er sich nie gescheut hat, auch in breiter und erschöpfender
Weise auszuführen, in klärende Formeln zu fassen, welche die
pädagogische Debatte in Deutschland nachhaltig bestimmen (ich zitiere sinn-
gemäß): Zuerst die Lebens-, dann die Lernprobleme (der Schüler) lösen. – Die
Menschen stärken, die Sachen klären. – Nicht Schulversuche, sondern Ver-
suchsschulen – Entschulung der Schule, nicht Entschulung der Gesellschaft. –
Die Person ist das wichtigste Curriculum des Lehrers.

Schließlich noch zur Frage, inwieweit die geplante Ehrung nicht nur dem mit
seinem eindrucksvollen Werk unstrittigen *Pädagogen*, sondern auch dem *Er-
ziehungswissenschaftler* Hartmut von Hentig zukommt. Hentig hat durch seine
– in den letzten Jahren verstärkte – Wissenschaftskritik selbst beigetragen, ihn
in der öffentlichen Wahrnehmung in zunehmender Distanz zum wissenschaftli-
chen Betrieb und damit auch zu dem sich immer stärker herausbildenden
Mainstream seines Faches zu sehen. Nach meiner Einschätzung wäre es je-
doch falsch, im Lebenswerk Hentigs die pädagogischen und wissenschaftlichen
Intentionen gegeneinander auszuspielen. Ein genaueres Studium seiner Arbei-
ten zeigt vielmehr, dass Hentigs Wissenschaftskritik insbesondere der psycholo-
gisch und sozialwissenschaftlich geprägten empirischen Erziehungsforschung
gilt. Hentig kritisiert diese allerdings nicht als *solche*; zentrale pädagogisch rele-
vante Ergebnisse hat Hentig stets aufgegriffen (wenn auch nicht in großer Re-
zeptionsbreite). Der Kern der Wissenschaftskritik Hentigs gilt vielmehr der se-
lektiven Vergegenständlichung des Praxisbezuges durch eine empirische Bil-
dungsforschung, die sich um die Relevanz ihrer Einzelergebnisse für den Ge-
samtzusammenhang des komplexen Bildungs- und Erziehungsgeschehens
wenig oder nicht bekümmert und damit zulässt, dass bei der öffentlichen Dis-
kussion und Anwendung ihrer Ergebnisse pädagogische Praxis unverzichtbare

Dimensionen nicht nur einbüßt, sondern für die Betroffenen sprachlich und konzeptuell umgeprägt wird. Die Erziehungsforschung entfremdet sich damit zunehmend der Sprache und Begrifflichkeit, in denen sich Erfahrungen und Könerschaft von Praktikern niederschlagen – und in welche empirische Forschungsergebnisse notwendig transformiert werden müssen. Dass solche Befürchtungen nicht grundlos sind, bestätigt die jüngste Debatte der TIMSS- und PISA-Ergebnisse gleichsam im „Großversuch“. Obwohl von den Initiatoren nicht beabsichtigt oder selbst vertreten, werden die von PISA erfassten Teilaspekte in der öffentlichen Reformdebatte für das Ganze von Schule und Bildung genommen. Und dies, obwohl PISA wesentliche Kompetenzbereiche, Inhalte und Vermittlungsformen überhaupt nicht zum Thema hat. Insofern nimmt Hentig eine genuin erziehungswissenschaftliche Aufgabe wahr, wenn er – wie in seinen letzten Arbeiten geschehen – die verdienstvollen Ergebnisse der Schulvergleichsstudien und ihre Rezeption in einen umfassenden pädagogisch-bildungspraktischen Theorierahmen zurückholt und in diesem Kontext kritisch interpretiert. Hentigs in der Spur von Aufklärung, Humanismus und Demokratiebewusstsein erfolgreiches Bemühen, Schule unter den gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen pädagogisch zu begründen und konzeptuell neu zu entwerfen, kann insofern als eminent *wissenschaftliche* Aktivität angesehen werden. Damit erst werden der Rahmen und der Handlungsraum geschaffen, innerhalb dessen empirische Forschung gegenstandsspezifisch betrieben und interpretiert werden kann. An quantitativ methodisierter Forschungsarbeit in diesem Bereich hat sich Hentig allerdings nicht beteiligt (und wohl auch starke Zweifel an deren Sinn). Andererseits hat Hentig selbst niemals nur programmatisch-spekulativ gearbeitet, sondern immerhin die in der deutschen Schulgeschichte umfassendsten und folgenreichsten Schulprojekte initiiert und sich an der Empirie ihrer komplexen Schul- und Bildungsprozesse in jahrzehntelanger Realitätsprüfung abgearbeitet. Eine solche fallanalytisch-qualitativ ausgerichtete wissenschaftliche Erfahrungsarbeit wird immer mehr als unentbehrliches Pendant zu der ebenfalls unentbehrlichen, aber notwendig selektiven und aspekthaften quantitativ-messenden Empirie erkannt. Fazit: Das Hentigsche Wissenschaftsverständnis weist viele Facetten und eine unverwechselbar pädagogische Prägung auf; aber es ist genuin wissenschaftlich, weil in ihm Theorie und Erfahrung auf diffizile Weise zu einem wissenschaftsgeleiteten pädagogischen Reflexionszusammenhang verknüpft sind. Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft hat das wissenschaftliche Werk Hartmut von Hentigs mit dem Ernst-Christian-Trapp-Preis ausgezeichnet.

Nach dem Gesagten ist unzweifelhaft, dass Hartmut von Hentigs Person und Werk die Ehrung mit einem von der Universität Kassel verliehenen Dr. phil. h.c. in höchstem Maße rechtfertigen und verdienen; diese Auszeichnung durch Hartmut von Hentig angenommen und ihn dadurch der Kasseler Universität zugehörig zu sehen, ist für die Kasseler Erziehungswissenschaft und - Bildungsforschung wie für die gesamte Hochschule ein Gewinn.

Gutachten zur Ehrenpromotion von Herrn Prof. Dr. Wolfgang Klafki, Marburg, im Fachbereich Erziehungswissenschaft / Humanwissenschaften der Universität Kassel

Hilbert Meyer & Meinert A. Meyer

1. Vorbemerkungen

Die Verdienste Professor Dr. Wolfgang Klafkis für die deutsche Erziehungswissenschaft und das deutsche Bildungswesen stehen für uns als Gutachter so außer allem Zweifel, dass es uns schwer fällt, ein der Bedeutung dieses Wissenschaftlers angemessenes Gutachten zu schreiben. Wir wollen dennoch versuchen, die Hauptlinien seines wissenschaftlichen Werks zu benennen (Abschnitt 1.3), dann aber seine Rolle als wichtigster Didaktiker der BRD in den Mittelpunkt unseres Gutachtens zu stellen (Abschnitt 2). Seine Beiträge zur Allgemeinen Erziehungswissenschaft und ihrer Methodologie sowie zur Geschichte der Pädagogik werden hier miteinander verbunden, aber nur knapp skizziert.¹ Einige Aspekte seiner Tätigkeit in der Schulforschung, Schulentwicklung und Schulpolitik bilden den Schluss (Abschnitt 4).² Das Gutachten ist für die Veröffentlichung durchgesehen und an einigen Stellen geringfügig erweitert worden.

1.1 Beruflicher und wissenschaftlicher Werdegang

Wolfgang Klafki wurde am 1.9.1927 in Angerburg (Ostpreußen) geboren. Nach der Schulzeit, Arbeitsdienstzeit und Wehrdienst, Verwundung und Lazarettaufenthalt in Dänemark studierte er zunächst an der Pädagogischen Hochschule Hannover, wurde Volksschullehrer, begann dann aber ein zweites Studium der Pädagogik, Philosophie und Germanistik in Göttingen bei Erich Weniger, Hel-

¹ Wir gehen davon aus, dass das Kasseler „Hausgutachten“ und die Laudatio diese Teile des Gesamtwerks stärker in den Blick rücken wird.

² Die biografischen Angaben in den Abschnitten 1.2, 3 und 4, und die bibliografischen Verweise des gesamten Textes sind von Wolfgang Klafki für diese Veröffentlichung auf ihre Korrektheit überprüft und z.T. geringfügig ergänzt worden. In einzelne Abschnitte dieses Gutachtens sind Passagen eingeflossen, für die Werner Jank, Mannheim, mitverantwortlich zeichnet (vgl. Jank, W./Meyer, W.: Didaktische Modelle. 5. Auflage, Berlin 2002. S. 203-240).

muth Pleßner, Josef König u.a. und in Bonn bei Theodor Litt (im Sommersemester 1953 und im Wintersemester 1953/54). Seit 1963 ist er Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität Marburg. Inzwischen ist er emeritiert, hat gerade in jüngster Zeit wichtige neue Monografien veröffentlicht und arbeitet nach wie vor aktiv in vielen Ausschüssen, Beiräten und wissenschaftlichen Institutionen.

Er ist der wichtigste Vertreter der Bildungstheoretischen Didaktik. Er war der Leiter des Autorenteam, das in den 1970er Jahren das „Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft“ schrieb – ein Buch, das über dreihunderttausend Studierende und Berufsanfänger bei ihrem Einstieg in die Erziehungswissenschaft begleitete.

Klafki hat die zu Beginn der 1970er Jahre eingeleitete sozial-liberale Bildungsreform engagiert und kritisch mitgestaltet (u.a. in der Hessischen Richtlinienarbeit in Bremen). Er hat wichtige schulpolitische Entwicklungsvorhaben in mehreren Bundesländern (z.B. zu Beginn der 1990er Jahre in der „Rau-Kommission“ NRW) mitgestaltet. Er war lange Jahre Vorstandsmitglied und dann auch Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, überdies jahrelang Kommissionssprecher der DGfE-Kommission für Schulpädagogik und Didaktik. Im Jahr 2002 wurde er auf dem DGfE-Kongress in München mit der Trapp-Medaille geehrt.



Wolfgang Klafki versteht es bis heute, einerseits in wichtigen fachlichen und fachpolitischen Fragen klar Position zu beziehen, andererseits eine von keinem anderen deutschen Erziehungswissenschaftler in diesem Ausmaß erreichte Integrationskraft zu entfalten, durch die auseinanderdriftende wissenschaftliche Lager doch noch zu einem vernunftbasierten Konsens geführt werden.

Wolfgang Klafkis Publikationsliste weist inzwischen über 400 Veröffentlichungen nach. Darunter befinden sich viele Standardwerke, die bis heute lieferbar

sind.³ Mehr als 60 Übersetzungen in einem guten Dutzend fremder Sprachen kommen hinzu.⁴ Wolfgang Klafki war von 1965 bis 2001 Mitherausgeber der renommierten „Zeitschrift für Pädagogik“. Er gilt weltweit als Repräsentant deutscher Erziehungswissenschaft.⁵

Eine nachdrückliche autobiografische Rekonstruktion von Kindheit und Jugend im Nationalsozialismus hat Wolfgang Klafki in dem von ihm selbst herausgegebenen Band „Verführung, Distanzierung, Ernüchterung“ vorgelegt.⁶ Eine autobiografische Skizze zur Lehrer- und Hochschullehrtätigkeit steht noch aus. Eine einfühlsame Darstellung des Werks und eine Würdigung der Person liefern Friedrich/Stübig.⁷

1.2 Wolfgang Klafki als Lehrer und Hochschullehrer

Astrid Kaiser hat in einer kleinen biografischen Skizze Klafkis Tätigkeit als Lehrer in den Jahren 1948 bis 1952 an den Volksschulen in Lüdersfeld und Lindhorst im Kreis Schaumburg/Lippe nachgezeichnet⁸ und Augenzeugen befragt.⁹

³ Von den drei Bänden des Funkkollegs Erziehungswissenschaft wurden je 363000 bis 450000 Exemplare gedruckt. Die „Studien zur Bildungstheorie und Didaktik“ haben inzwischen eine Auflagenhöhe von knapp 50000 Exemplaren, die „Neuen Studien“ von gut 20000 Exemplaren.

⁴ 1992 wurde von Heinz Stübig – zusammen mit Madeleine Kinsella – eine vollständige Bibliografie Wolfgang Klafkis herausgebracht und im Jahr 2002 ergänzt (Typoskript Marburg 2002). Diese beiden Veröffentlichungen enthalten auch ein vollständiges Verzeichnis der betreuten Promotionen und Habilitationen sowie der Veröffentlichungen in fremden Sprachen.

⁵ Eine knappe und präzise tabellarische Darstellung des wissenschaftlichen Werdegangs, der Beirats- und Vorstandstätigkeiten usw. bis 1992 findet man in der „Bibliographie Wolfgang Klafki“ von Heinz Stübig (1992, S. 9-11).

⁶ Klafki, W. (Hg.): Verführung, Distanzierung, Ernüchterung. Kindheit und Jugend im Nationalsozialismus. Autobiographisches aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. Weinheim, Basel 1988.

⁷ Friedrich, L. /Stübig, H.: Wolfgang Klafki, Lehrer, Erziehungswissenschaftler und Politikberater. In: Hendricks, W. /Koch-Priewe, B./Schmitt, H./Stübig, H.: Bildungsfragen in kritisch-konstruktiver Perspektive. Weinheim 1997, S. 19-32.

⁸ Vgl. Kaiser, A.: Ein Pädagoge im besten Wortsinne. Wolfgang Klafki als Lehrer. In: Grundschule, Jg. 29 (1997), Heft 9, S. 64/65.

⁹ Seine Lindhorster Schülerinnen und Schüler erinnern sich: „Er war ganz revolutionär. Zuerst hat er die Schulbänke umgestellt in Kreise und Gruppen, er saß irgendwo zwischen den Kindern. Es gab keinen Pult.“ Und: „Er musste sich auch hart auseinandersetzen. Da war der Hauptlehrer Y, der wusste die Bibel auswendig und hat immer Adolf-Hitler-Gehorsam verlangt. Klafki war ganz anders. Er saß in der Runde in der Klasse und diskutierte über Dinge, wie sie sind“ (Kaiser 1997, S. 64/65).

Seine Unterrichtspraxis war ganz offensichtlich von dem Versuch geprägt, Unterricht auf demokratischer Grundlage zu entwickeln, dabei positive Traditionslinien der Reformpädagogik aufzunehmen und die Schüler und Schülerinnen zur Selbstregulation ihrer Lernprozesse anzuleiten. In Lindhorst bestand Klafki dann auch sein zweites Examen mit der Note „sehr gut“ (ein damals ausgesprochen seltenes Ergebnis).

Klafki leitete zusammen mit einer Kollegin eine Jugendgruppe der „Deutschen Freischar“ – ganz offensichtlich ähnlich engagiert und erfolgreich, wie er auch seinen Unterricht und das Schulleben gestaltete; Fotos zeigen ihn mit Klampfe vor der Jurte. Die meisten Mitglieder dieser Gruppe treffen sich mit Wolfgang Klafki seither jährlich an einem Wochenende in Schaumburg-Lippe zum Singen, Plaudern, Erfahrungsaustausch und zu Spaziergängen.

Wolfgang Klafki war seit 1956 Assistent von Gustav Heckmann und außerplanmäßiger Dozent an der Pädagogischen Hochschule Hannover. Nach dem Tod Erich Wenigers, bei dem er sich habilitieren wollte, wurde er 1961 Assistent und 1962 Oberassistent bei Ernst Lichtenstein an der Universität Münster. Noch vor der Fertigstellung der geplanten Habilitationsschrift folgte er 1963 einem Ruf an die Universität Marburg als ordentlicher Professor für Erziehungswissenschaft. In guter Abstimmung mit Leonhard Froese, der seit 1961 als Nachfolger Elisabeth Blochmanns in Marburg wirkte, und zusammen mit einer Gruppe von Assistenten und Studienräten im Hochschuldienst entwickelte er eine fruchtbare und anspruchsvolle Lehr- und Forschungstätigkeit.¹⁰ Rufe an andere Universitäten – u.a. nach Göttingen – lehnte er nach reiflicher Überlegung ab.

Wolfgang Klafki hat sich von Beginn an – auch in komplizierten Lagen – an der akademischen Selbstverwaltung beteiligt; er war zweimal Dekan des Marburger Fachbereichs „Erziehungswissenschaft“ und Gründungsmitglied des Bundes Demokratischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler (BdWi). Er hat Höhen und Tiefen der Studentenrevolte durchlebt und sie im Prinzip, wenn auch nicht in allen ihren Handlungsformen, unterstützt und sein Engagement sowohl durch den Aufbau einer drittelparitätischen Institutsverfassung als auch als Mit-

¹⁰ Eine Studierende schildert seine damalige Marburger Lehrtätigkeit: „Er war freundlich, korrekt und sehr anspruchsvoll. Keine Seminarsitzung ohne Protokoll; maximal zwei Sitzungen durfte man fehlen. Texte, die gelesen werden sollten, mussten auch gelesen sein. Erst als ich nach Münster gewechselt hatte, habe ich im Nachhinein gemerkt, vor welcher Koryphäe wir da gesessen hatten.“

glied der Hochschullehrerfraktion „Demokratische Initiative“ im Universitätskonvent dokumentiert.

In Marburg hat er über 70 Promotionen betreut und an knapp 30 Habilitationen mitgewirkt (vgl. H. Stübig 1992; H. Stübig 2002). Er hat eine nicht rekonstruierbare hohe Zahl von Berufungsgutachten geschrieben. Alle Gutachten Klafkis zeichnen sich durch ein akribisch genaues, bundesweit Maßstäbe setzendes gründliches Recherchieren und ebenso gründliches Abwägen der wissenschaftlichen und hochschuldidaktischen Kompetenzen der Kandidaten und Kandidatinnen aus.

Klafki hatte das Glück, bei Erich Weniger und in den Jahren 1953/54 bei Theodor Litt in Bonn in einer Reihe hochqualifizierter Doktoranden und Doktorandinnen (u.a. Klaus Mollenhauer, Herwig Blankertz, Ilse Dahmer, Wolfgang Kramm, Karl-Heinz Flechsig und Theodor Schulze) zu studieren und promoviert werden zu können.¹¹ Eine „Schule“ im engeren Sinne des Wortes hat er nicht bewusst angestrebt. Gleichwohl hat sich im Lauf der Zeit ein Kreis von etwa 25 bis 30 promovierten und zum Teil habilitierten Erziehungswissenschaftlerinnen und –wissenschaftlern gebildet, die mit ihm und untereinander in Kontakt stehen und darüber hinaus größtenteils seit 28 Jahren in jedem Spätherbst an einem Wochenende in einer Tagungsstätte in Winterberg zu Referaten, Diskussionen, offenem Erfahrungsaustausch, Spaziergängen und geselligen Aktivitäten zusammenkommen. Sehr viele seiner Doktorandinnen und Doktoranden haben nun ebenfalls Professuren inne. Es gibt kaum einen Fachbereich für Erziehungswissenschaft in Deutschland, an dem sich heute nicht ein Klafki-Schüler befindet. Dies gilt auch und gerade für die Universität Kassel. Allenfalls sein Doktorvater Erich Weniger kann sich bei diesem quantitativ und qualitativ gemeinten Vergleich mit ihm messen.

1.3 Arbeitsschwerpunkte

Seine Hauptarbeitsgebiete, die zugleich die Schwerpunkte seiner akademischen Lehre darstellen, können in vier Punkten zusammengefasst werden:

¹¹ Er galt als der fleißigste aus der Runde der Doktorandinnen und Doktoranden, was ihn nicht davon abhielt, jede Gelegenheit zu einem Fußballspiel zu nutzen.

1. Allgemeine Didaktik
2. Allgemeine Erziehungswissenschaft, einschließlich wissenschaftstheoretischer und methodologischer Grundprobleme dieser Disziplin
3. Geschichte der Pädagogik
4. Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung

Wir werden in unserem Gutachten mit den didaktischen Arbeiten beginnen und dort auch einen (unseren begrenzten eigenen Kompetenzen geschuldeten) Schwerpunkt setzen. Dabei werden wir – vielleicht für Gutachten unüblich, aber in diesem Falle u.E. angebracht – einige wörtliche Zitate des Autors bringen, die Lesern und Leserinnen aus anderen Fachdisziplinen einen ersten Eindruck von der Position, der theoretischen Tiefe und der Rhetorik des Autors geben können.

2. Die Bildungstheoretische und die Kritisch-konstruktive Didaktik

Vorweg: Wer sich die Mühe macht, die seit 45 Jahren vorgelegten Veröffentlichungen Wolfgang Klafkis zur Didaktik vor seinen Augen Revue passieren zu lassen, wird eine *frappierend hohe Kontinuität* seines Denkens feststellen. Das insbesondere in der Dissertation erarbeitete Verständnis von Allgemeinbildung hat er nie wieder aufgegeben,¹² auch wenn er sich bis heute um aktuelle Positionen bemüht, also von Jahrzehnt zu Jahrzehnt die jeweils drängenden Fragestellungen (der Demokratisierung der Schule, der Curriculumentwicklung auf wissenschaftlicher Basis, der Qualitätssicherung usw.) in der Sprache der Zeit aufzuarbeiten versuchte. Diese Kontinuität mag von manchen Kolleginnen und Kollegen als Konservatismus gescholten werden¹³ – sie zeugt u.E. eher von der theoretischen Präzision und Klarheit seiner Arbeiten.

¹² Insofern war der Titel des 1968 von Wolfgang Klafki und Ilse Dahmer herausgegebenen Bandes „Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche – Erich Weniger“ verfrüht.

¹³ Vgl. z.B. Jank, W./Meyer, W.: Didaktische Modelle. 5. Aufl. Berlin 2002, S. 228.

2.1 Bildungstheoretische Didaktik

In den 1960er Jahren¹⁴ war Wolfgang Klafki maßgeblich an der Weiterentwicklung der geisteswissenschaftlichen Lehrplantheorie Erich Wenigers hin zu einem im theoretischen Anspruch umfassenden, zugleich praktisch nutzbaren Modell der Allgemeinen Didaktik beteiligt, die er als Bildungstheoretische Didaktik bezeichnete und die in Herwig Blankertz' „Theorien und Modellen der Didaktik“ aus dem Jahr 1969 zu Recht als zentrierender Mittelpunkt der Didaktik-Landschaft der BRD dargestellt wurde.

Im Mittelpunkt dieses Modells stehen die programmatische Bestimmung des Allgemeinbildungsbegriffs und die schulpraktische Umsetzung seiner Theorie in ein praktikables, im Alltag der Unterrichtsvorbereitung nutzbares Modell der „Didaktischen Analyse“,¹⁵ das der Autor ausdrücklich nur als „Problematisierungshilfe“ für den Reflexionsprozess von Lehrern verstanden wissen wollte, das dann aber doch für mehrere Jahrzehnte eine nahezu kanonische Gültigkeit in der Lehrerbildung erhielt.

Die begriffliche Klärung dessen, was mit Bildung überhaupt gemeint sein kann, leistete Klafki in seiner Dissertation, die 1959 unter dem Titel „Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung“ veröffentlicht wurde.¹⁶ In einer breit angelegten, historisch-systematischen Rekonstruktion wurden im Anschluss an Pestalozzis Elementarmethode, Humboldts Bildungsbegriff und Fröbels Idee der kategorialen Anschauung zwei Leitfragen formuliert, die für jede Didaktik zentral sind:

- Wie gelingt es, durch „Elementarisierung“ Ordnung in die schier unübersehbar große Fülle möglicher Lehrinhalte zu bringen?

¹⁴ Genau genommen seit 1958, also seit der ersten Veröffentlichung seines Beitrags „Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung“.

¹⁵ Darin bestimmt Klafki als Grundaufgabe des Lehrers, den Bildungs*gehalt* der in den Lehrplänen vorab fixierten Bildungs*inhalte* für die Schüler herauszuarbeiten. Dies geschieht in der Bearbeitung der Grundfragen der *didaktischen Analyse* nach der Gegenwartsbedeutung, der Zukunftsbedeutung, der Sachstruktur, der exemplarischen Bedeutung und der Zugänglichkeit. (Diese fünf Fragen taugen bis heute als Grundgerüst für die didaktische Strukturierung des Unterrichts von Anfängern und Professionellen.)

¹⁶ Klafki, W.: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. 3./4. Auflage. Weinheim 1964. Die Dissertation wird hin und wieder – schon wegen ihres Umfangs und Gehalts – mit einer Habilitationsschrift verwechselt. Durch den frühen Ruf an die Universität Marburg entfiel jedoch für Klafki die Möglichkeit zur Habilitation (s.o., Abschnitt 1.2).

- Und wie kann man erreichen, dass die Schüler hinter dem Anschaulichen das Kategoriale entdecken, das ihnen mehr erschließt als nur den Einzelfall?

In der Dissertation heißt es dazu:

„*Bildung* nennen wir jenes Phänomen, an dem wir – im eigenen Erleben oder im Verstehen anderer Menschen – unmittelbar der *Einheit eines subjektiven (formalen)* und eines objektiven (*materialen*) Momentes innewerden. Der Versuch, die *erlebte Einheit der Bildung* sprachlich auszudrücken, kann nur mit Hilfe verschränkender Formulierungen gelingen: Bildung ist Erschlossensein einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit für einen Menschen (objektiver Aspekt), aber das heißt zugleich: Erschlossensein dieses Menschen für diese *seine* Wirklichkeit (subjektiver Aspekt). – Entsprechendes gilt für Bildung als Vorgang: In der Begegnung von Mensch und Welt, von Kind und Inhalt gewinnen zugleich das Subjekt und *seine* geistige Welt Ordnung, Struktur, Gestalt, eines nur durch das andere und mit dem anderen. Bildung ist der Begriff von Vorgängen, in denen sich die Inhalte einer bestimmten geistigen und dinglichen Wirklichkeit „erschließen“, und dieser Vorgang ist – von der anderen Seite her gesehen – nichts anderes als das Sich-Erschließen bzw. Erschlossen-Werden eines Menschen für jene Inhalte und ihren Zusammenhang als Wirklichkeit. Bildung *ist* eben dieses einheitliche Geschehen und zugleich sein Ergebnis.

Diese *doppelseitige Erschließung* geschieht als Sichtbarwerden von „allgemeinen“ Inhalten auf der objektiven Seite und als Aufgehen „allgemeiner“ Einsichten, Erlebnisse, Erfahrungen auf der Seite des Subjekts. Anders formuliert: Das Sichtbarwerden von „*allgemeinen*“ *Inhalten* auf der Seite der „Welt“ ist nichts anderes als das Gewinnen von „*Kategorien*“ auf der Seite des Subjekts.“ (Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung, Weinheim, 2. Aufl. 1963, S. 297 f.)

Das Zitat markiert den Kern der Klafkschen „Kategorialen Didaktik“, mit der er den Jahrhunderte alten Streit zwischen formalen und materialen Didaktiken beenden und in einer dialektischen Denkfigur überwinden wollte. Offensichtlich haben die während des Studiums bei Theodor Litt gewonnenen Einsichten dazu beigetragen, dass Klafki im Kern zu einem dialektischen Denker wurde, auch

wenn diese Dialektik in der Mehrzahl seiner Schriften nur sehr dezent vorgetragen wird.¹⁷

Klafki will theoretisch klären, warum und wie Bildung möglich ist. Anders formuliert: Er will eine Erkenntnistheorie der Didaktik schaffen. Das erinnert ein wenig an Immanuel Kants Denkfigur der kategorialen Bestimmung der Verstandeskkräfte. Man könnte auch eine Parallele zu Ludwig Wittgensteins Philosophie ziehen. So wie dieser in seiner frühen Tractatus-Position postuliert hatte, dass es Elementarsätze *geben muss*, die die Wirklichkeit – im Gegensatz zu den Sätzen unserer normalen Sprache – präzise beschreiben, obwohl Wittgenstein dafür kein einziges Beispiel angeben konnte, so muss es für Klafki auch diejenigen Phänomene oder Inhalte geben, die das Allgemeine erschließen. Wir zitieren noch einmal eine Passage aus der Dissertation:

„Jene über den Einzelfall und den Moment hinausreichende Formung des Menschen (als Ganzheit oder auch nur in einzelnen seiner Geistesrichtungen, Handlungs- und Lebenszüge), die wir „Bildung“ nennen, kommt nur zustande, wo der Mensch sich Inhalte zu eigen macht, die ebenfalls über das Äußerlich-Zufällige, je Einzelne hinausreichen. Das „Wesen“ der Person formt sich nur in der Begegnung mit „wesentlichen“, „übergreifenden“, „allgemeinen“ Gehalten. Gäbe es solche hinter die Je-Einzelheit der Inhalte hinausreichenden „Allgemeinheiten“, „Wesentlichkeiten“ auf der Objektseite nicht, so wäre jene über den Augenblick hinausreichende Formung des Menschen, die wir Bildung nennen, eine Vergewaltigung der Welt; denn es gehört zum Wesen des Gebildeten, dass seine „Welt“ kein Chaos oder Konglomerat, sondern ein Ordnungsgefüge ist. Auf der anderen Seite aber: Vermöchte der Mensch keine „Form“, keine über den Augenblick hinausreichende „Gestalt“ zu gewinnen, so gäbe es das Phänomen Bildung nicht; der Mensch verlöre sich selbst im Ausgeliefertsein an das bloße, jeweilige Hier und Jetzt der ihm begegnenden Objektivität.“ (Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. 3./4. Aufl. Weinheim 1964, S. 34/35).

Aus heutiger Sicht merken wir an: Die kategoriale Bildung als Versuch, materiale und formale Bildung dialektisch miteinander zu verknüpfen, hat eine bis heute

¹⁷ Insofern hat Wolfgang Klafki u.E. eine größere theoretische Nähe zu Lothar Klingbergs Dialektischer Didaktik als z.B. zur Lerntheoretischen Didaktik der 1960er Jahre.

gültige Grundfigur didaktischen Denkens und Entscheidens geschaffen, an dessen Maßstab sich andere Didaktiken messen lassen müssen. Zwei Rückfragen und eine Anmerkung seien den Gutachtern dennoch erlaubt:

(1) Die Theorie der Kategorialen Bildung wurde in den 1960er Jahren mit einem gewissen „lehrplantheoretischen Konservatismus“ verknüpft, der nicht zwingend ist (und in der Kritisch-konstruktiven Didaktik aufgegeben wurde). Die Vorentscheidungen des Lehrplans werden im frühen Modell der Kategorialen Bildung etwa bis zur Mitte der 1960er Jahre nicht grundsätzlich hinterfragt - sie werden – ganz in der Tradition Erich Wenigers – als vom Staat vorgegebene Richtlinien vorausgesetzt. Dabei wird unterstellt, dass staatliche Instanzen in der Lage sind, einen Interessenausgleich konkurrierender gesellschaftlicher Mächte, die Einfluss auf Bildung nehmen wollen, herbeizuführen.¹⁸

(2) Christoph Türcke hat in seiner Kasseler Habilitationsschrift „Vermittlung als Gott“ kritisiert, dass sich in Klafkis Theorie der Kategorialen Bildung eine Tendenz zur „Ontologisierung“ einer „objektiven Welt“ nachweisen lasse, die vorausgesetzt werden müsse, um Bildung im von Klafki definierten Sinne real werden zu lassen. Ausgesprochen polemisch und ohne detaillierte Textrezeption fragt er nach, welche „metaphysischen Grillen“ von „Struktur“ in Klafkis Konzept der Kategorialen Bildung stecken – aber er beantwortet die selbst gestellte Frage nicht.¹⁹ Dabei ist schon in Klafkis Dissertation eine an Kant und Litt geschulte Behutsamkeit in der Behandlung dieser Frage zu beobachten. Auf der – von Türcke offensichtlich nicht rezipierten – Seite 36 der Dissertation heißt es dazu:

„3. Diese Explikation der früher zitierten Sätze Pestalozzis in Richtung auf das in ihnen erscheinende allgemeine Problem der kategorialen Bildung und des Elementaren musste die Kernbegriffe „Wesen“, „Wesenhaftes“, „Allgemeines“, „Welt“, „Kategorie“ usw. notwendig völlig unbestimmt lassen, unbestimmter, als sie bei Pestalozzi – soweit er die Begriffe benutzte – gemeint sind. Denn jeder dieser Begriffe ruft eine Mehrzahl philosophischer, besonders metaphysischer und erkenntnistheoretischer Systeme in Erinnerung, in denen die genannten Begriffe jeweils eine bestimmte, durch

¹⁸ Vgl. auch die grundsätzlichen Ausführungen zum Verhältnis von Bildungsideal, Staat und Lehrplan bei Herwig Blankertz: Theorien und Modelle der Didaktik. München 1969, S. 42 ff.

¹⁹ Türcke, C.: Vermittlung als Gott. Metaphysische Grillen und theologische Mücken didaktisierter Wissenschaft, Lüneburg 1986, S. 10.

das gesamte System bedingte Bedeutung haben. Die obige Explikation aber setzte kein philosophisches System voraus.“

Im Jahre 2004 merkt Wolfgang Klafki an: „Die Schwäche meiner damaligen Auslegung der ‚Kategorialen Bildung‘ hinsichtlich der Subjekt-Objekt-Beziehung lag schon zu jener Zeit *nicht* in ontologischen Prämissen, auch nicht im prinzipiellen Mangel an Einsicht in die von mir schon in der Dissertation betonte Geschichtlichkeit auch von Bildungsprozessen und ihrer Inhaltlichkeit, sondern darin, dass ich den Faktor der politisch-ökonomisch-gesellschaftlichen Bedingtheit bzw. Mitbedingtheit von historischen Prozessen und vor allem auch von Bildungsprozessen ungenügend herausgearbeitet hatte.“²⁰

Interessanter und wesentlicher als das Ausdiskutieren des Ontologie-Vorwurfs scheint uns deshalb die von Wilfried Plöger angestoßene, noch nicht ausdiskutierte Frage, ob es einen wissenschaftstheoretisch nicht zu legitimierenden „allumfassenden Anspruch“ allgemeindidaktischer Modelle gebe, der zurückgenommen und durch einen Pluralismus von Aspekttheorien ersetzt werden sollte (vgl. dazu Plöger und Klafki in dem Band Meinert Meyer/Wilfried Plöger: Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht. Weinheim 1994, S. 23ff. und S. 50 ff.).

(3) Die hin und wieder formulierte These, Klafki habe die Unterrichtsmethodik vernachlässigt, muss differenziert beantwortet werden:

- Es ist richtig, dass die Methodenfrage in dem wichtigen Aufsatz „Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung“ in der Tradition Erich Wenigers systematisch untergeordnet und dann auch nur als Frage nach der „Zugänglichkeit“ des Bildungsinhalts thematisiert wird. Einer der Gründe dafür liegt darin, dass in dem für die schulpraktische Klafki-Rezeption zentralen, von Heinrich Roth und Alfred Blumenthal herausgegebenen schmalen Bändchen „Didaktische Analyse“ (Hannover 1962) eine Arbeitsteilung vorgenommen und der Methodenaspekt im Wesentlichen von Wolfgang Kramp bearbeitet wurde.
- Wolfgang Klafki hat aber an anderen Orten zahllose Beiträge zu Grundsatz- und Einzelfragen der Unterrichtsmethodik verfasst. Einige Beispiele: die grundlegenden Beiträge „Didaktik und Methodik“ (1964) und „Innere Differenzierung des Unterrichts“ (1985/1991) oder die Erörterung von Einzelaspekten wie „Erzählen im Unterricht“, (1961) und „Gruppenarbeit im Grundschulunterricht“

²⁰ Schriftliche Mitteilung des Autors vom 11.7.2004.

(1981). Und auch im „Perspektivenschema“ der Kritisch-konstruktiven Didaktik (s.u.) wird die Methodenfrage deutlich stärker akzentuiert.

2.2 „Bildung“ als Teil des Projekts der Moderne

Wolfgang Klafki fühlt sich bis heute der Aufklärung verpflichtet. Er sieht – wie alle anderen Schüler Erich Wenigers auch – die Hauptaufgabe der Erziehung in der *Freisetzung des Subjekts zu sich selbst zum Wohle der Gemeinschaft*. Für ihn sind Bildung, Bildungstheorie und Erziehungswissenschaft wichtige Bestandteile des „Projekts der Moderne“ im Sinne der Frankfurter Schule der Gesellschaft. Sie sollen und können dazu beitragen, dem Leben einen Sinn und eine humane Orientierung zu geben. In einer Publikation aus dem Jahre 1964, also knapp nach der Publikation der 2. Auflage seiner Dissertation, mit dem Titel „Didaktik und Methodik“²¹ heißt es dazu:

„In einer Welt wie der unsrigen, in der prinzipiell anerkannt ist, dass – in welchen faktischen und vorläufigen Begrenzungen auch immer – die Wirklichkeit eine für alle Menschen eines Sprachraumes und darüber hinaus einer Kultursphäre, weitgehend sogar für die Menschen der ganzen Welt, *gemeinsame* Wirklichkeit ist, lautet die zentrale und für alle Jugendschulen verbindliche Aufgabe, ein trotz mancher Differenzierungen und unterschiedlicher Grade der theoretischen Durchdringung im Grunde doch gemeinsames Welt- und Selbstverständnis durch Unterricht mit zu ermöglichen. Angesichts der hochgradigen Differenzierung unseres kulturell-gesellschaftlich-politischen Lebens und der dadurch bedingten Wissens-, Könnens- und Leistungssteigerung in den einzelnen Bereichen (Technik, Wirtschaft, Historie usw.) bedeutet das: Gelingt es, das Ganze der gemeinsamen Lebenswirklichkeit, die bewältigt, verantwortet, sinnvoll erfüllt werden soll, auf überschaubare Grundstrukturen und -zusammenhänge zurückzuführen und diese Strukturen in einfachen, d.h. für den jungen Menschen verstehbaren und zugleich für die Wirklichkeit repräsentativen Inhalten, Themenkreisen, Verfahrensweisen, Denk- und Arbeitsmethoden zugänglich zu machen?“

²¹ Klafki, W.: Didaktik und Methodik. In: Röhrs, H. (Hg.): Didaktik. Frankfurt/M. 1971, S. 6 f.

Man kann dieses prägnante Zitat in *historischer Perspektive* lesen und dann anmerken, dass schon Comenius und die Neuhumanisten ähnlich gedacht haben. Man kann es systematisch lesen und muss dann zugestehen, dass jede Didaktik, die nicht ausweisen kann, wie „überschaubare Grundstrukturen“ des Lehr-Lernprozesses zu schaffen sind, defizitär ist. Man kann das Zitat *konstruktiv-normativ* lesen und einen allgemeinen Theorierahmen identifizieren, der beim Aufbau von im Detail höchst unterschiedlichen Didaktiken, Curriculumtheorien und Unterrichtskonzeptionen als gemeinsame Orientierung dienen kann.

Wir lesen dieses Zitat auch als ein *vorweggenommenes Gegen-Manifest zur Post-Moderne*, in dem „trotzig“ verweigert wird, nur noch Fremdheit, Kontingenz und Unsicherheit als *conditiones humanae* anzusetzen, statt auf Mündigkeit, Solidarität und Kompetenz zu setzen.²²

2.3 Kritisch-konstruktive Didaktik

Klafki hat die bildungstheoretische Didaktik in den 1980er Jahren zur Kritisch-konstruktiven Didaktik weiterentwickelt. Er hält dabei am Begriff der Bildung als der zentralen Zielkategorie fest, konkretisiert diese jetzt aber als Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit.

- Klafki nennt sein neues Modell „kritisch“, weil es an diesen drei Zielen orientiert ist, „zugleich aber den Tatbestand ernst nimmt, dass die Wirklichkeit der Bildungsinstitutionen jener Zielsetzung vielfach nicht entspricht“.²³ Klafki beruft sich also nicht mehr primär und ausschließlich auf die inhaltlichen Vorgaben der Lehrpläne. Didaktik hat vielmehr als kritische Instanz eigenständig zu reflektieren, dass und wie die schulische und gesellschaftliche Wirklichkeit das Erreichen dieser Ziele behindert. Und sie soll diese Restriktionen nicht einfach hinnehmen, sondern auf ihre Beseitigung hin wirken. Klafki betont, dass die erforderlichen „Weiterentwicklungen und Veränderungen – im Sinne permanenter Reform – nur im Zusammenhang mit gesamtgesellschaftlichen Demokratisie-

²² Es dürfte nach diesen Zitaten nicht weiter überraschen, dass Wolfgang Klafki der Konstruktivistischen Didaktik (Kersten Reich; Reinhard Voß; Heinz Mandl u.a.) skeptisch gegenübersteht. Er hat sich, was seine Publikationen angeht, in dieser Frage bisher merklich zurückgehalten, dürfte aber dem Terhartschen Verdikt zustimmen, dass dieser neue Ansatz für die Didaktik und Methodik eher „alten Wein in neuen Schläuchen“ anzubieten hat.

²³ Klafki, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim, Basel 1985.

rungsbemühungen vorangetrieben werden können, Bemühungen, die starken gesellschaftlich-politischen Widerständen und Gegenströmungen abgerungen werden müssen“ (ebd., S. 38).

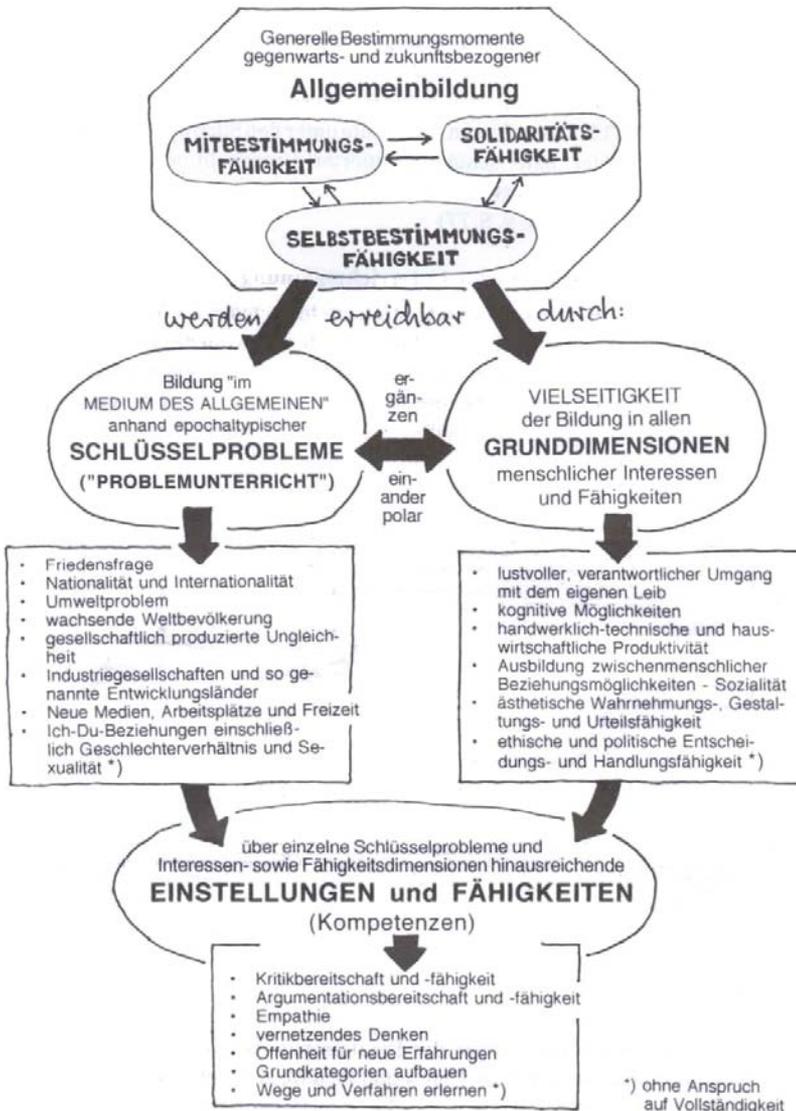
- Klafki nennt seine Didaktik zugleich „konstruktiv“, weil die Theorie nicht mehr nur, dem traditionellen Selbstverständnis der geisteswissenschaftlichen Didaktik folgend, die Praxis bewusster machen und so zu ihrer Aufklärung beitragen, sondern so etwas wie eine konkrete Utopie entwerfen will: „Vorgriffe der Theorie, Modellentwürfe für mögliche Praxis, begründete Konzepte für veränderte Praxis, für eine humanere und demokratischere Schule“ (ebd.).

Bisher hat Wolfgang Klafki seinen Neuentwurf in drei, vier Anläufen skizziert, eine Monografie zum Thema steht noch aus.²⁴ Die folgende, ausdrücklich von ihm autorisierte Schema-Zeichnung stammt aus Jank, W./Meyer, H.: Didaktische Modelle. Berlin 2002, 5. Aufl., S. 235 und fasst seine Ausführungen zusammen:

Die Zeichnung soll zeigen, dass und wie Klafki seinem ersten Denkansatz treu geblieben ist:

- Auch hier gibt es eine materiale Seite: die Orientierung des Unterrichts an „epochaltypischen Schlüsselproblemen unserer Gegenwart und vermutlichen Zukunft“ als eine von mehreren Sinn-Dimensionen Allgemeiner Bildung
- und eine formale Seite: die Orientierung an „Grunddimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten“ und das Ziel einer vielseitigen Kompetenzentwicklung.

²⁴ Vgl. Klafki, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 2. erw. Aufl., Weinheim, Basel 1991; 5. Aufl., 1996, S. 43 ff. und S. 250 ff.; Klafki, W.: Schlüsselprobleme und fachbezogener Unterricht. In: Münzinger, W./Klafki, W. (Hg.): Schlüsselprobleme im Unterricht. 3. Beiheft von „Die Deutsche Schule“. Weinheim 1995, S. 32-46.



Die Schlüsselprobleme (in der ersten Fassung: Frieden und Kritik, Arbeit und Arbeitslosigkeit, Ich-Du-Beziehungen, Kommunikation in der Informationsgesellschaft, Umweltprobleme usw.) werden dialektisch, oder, wie Klafki schreibt, in „polarer Ergänzung“ auf die Grunddimensionen bezogen, wie sie für unsere Gesellschaft als Kulturtechniken und in der Vorbereitung auf die Arbeitswelt notwendig sind. Auch hier findet sich also die Denkfigur der „doppelseitigen Erschließung“: die Erschließung der Kinder und Jugendlichen für die Probleme der Welt und umgekehrt die Bearbeitung und stückweise Veränderung der Schlüsselprobleme im Prozess ihrer Aneignung durch die Kinder und Jugendlichen.

*Schlüssel*probleme benennen grundlegende Probleme der Menschen und der Gesellschaft als konkreten, für den Unterricht verbindlichen Rahmen. Die Entscheidung darüber, welche Schlüsselprobleme als epochaltypisch zu betrachten sind, erfordert einen Konsens nicht nur der Lehrer und Schüler, sondern auch der wichtigsten gesellschaftlichen Interessengruppen – einen Konsens, der „diskursiv - z.B. in neu zu beauftragenden Curriculumkommissionen – erarbeitet werden kann“ (Klafki 1996, S. 61).

Dass ihm hier tatsächlich eine *inhaltliche* Auseinandersetzung vor Augen steht, hebt Klafki ausdrücklich hervor. So legt er für das Schlüsselproblem der *Friedenssicherung* die zu behandelnden Inhalte detailliert dar (etwa „makrosoziologische und makropolitische Ursachen der Friedensgefährdung bzw. von Kriegen“ oder „gruppen- und massenpsychologische Ursachen aktueller und potentieller Friedlosigkeit“), stellt also klar, dass es ihm keineswegs nur um formale Tugenden wie „Friedfertigkeit“ oder den „Abbau von Aggressivität im direkten Umgang zwischen Menschen“ geht. Ähnliche Inhaltsvorschläge unterbreitet er auch für andere Schlüsselprobleme. Insofern ist es konsequent, wenn er hierfür die Einrichtung eines eigenständigen „Problemunterrichts“ im flexiblen Bezug auf fachspezifisch akzentuierten Unterricht fordert.

Das Konzept des Problemunterrichts ist sehr anspruchsvoll. Klafki fordert den Lehrern eine hohe Professionalität und politische Wachsamkeit ab, die alles andere als selbstverständlich ist. Er fordert den Schülern eine Ernsthaftigkeit und ein Engagement ab, das sicherlich nicht „gegeben“ ist, sondern durch ein Arbeitsbündnis zwischen Lehrer und Schülern mühsam und immer wieder erneut hergestellt werden muss. Darüber hinaus fordert er radikale schulische Reformen:

- Klafki fordert, dass sich *fächerübergreifende Arbeit* und *fachspezifische Unterrichtssequenzen* ergänzen.
- Schulorganisatorisch soll die „45-Minuten-Schulstunden-Schablone“ in erheblichem Umfang durch „*Epochalunterricht*“ abgelöst werden.
- Die Lehrer und Lehrerinnen sollen in *Teams* zusammenarbeiten (1995, S. 13) – das in Integrierten Gesamtschulen entwickelte Team-Kleingruppen-Modell wird begrüßt (1996, S. 67).
- Und er fordert einen *pädagogischen Leistungsbegriff*. Das Monopol des „immer noch dominierenden“, am Produkt orientierten Leistungsprinzips soll abgelöst werden durch die Förderung prozessbezogener und kooperativ erbrachter Lernleistungen. Die Leistungsbeurteilung am Ende eines Lernprozesses soll zur unterstützenden Lernhilfe weiterentwickelt werden.

Nicht alle Forderungen Klafkis sind neu. Vieles gehört zum kollektiven Besitz der Bildungsreformer der 1970er und 1980er Jahre. Neu aber ist die Zusammenfassung zu einem offenen und dynamischen, bildungstheoretisch akzentuierten Unterrichtskonzept.

2.4 Rezeption und Implementation der Bildungstheoretischen und der Kritisch-konstruktiven Didaktik

Es gibt u.E. kein anderes Werk eines deutschen Didaktikers, dessen Theorien und praktische Anregungen umfangreicher rezipiert worden wären als das Klafkis. Für eine differenzierte Rekonstruktion seiner „Wirkungsgeschichte“ ist es aber sicherlich zu früh. Wir liefern deshalb nur eine erste Skizze und unterscheiden in einem ersten Schritt die gut dokumentierte Theorie-Rezeption von der Implementation seines Ansatzes in der Schulpraxis und im Bildungssystem insgesamt.²⁵

²⁵ Die Implementations-Aussagen sind keine Spekulationen, sondern empirisch orientierte Annahmen, für die wir die Fülle notwendiger Einzelbelege allerdings im Rahmen dieses Gutachtens nicht bringen können.

a) *Rezeption der (frühen) Bildungstheoretischen Didaktik*

Seit 1960 haben sich die Vertreter aller Didaktik-Positionen der BRD explizit und immer wieder neu auf die von Wolfgang Klafki entwickelte Position bezogen:

- „Hausintern“, also innerhalb der scientific community der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik war Klafki direkt nach dem Erscheinen seiner Dissertation der „shooting star“, auf den sich sehr viele Allgemein- und Fachdidaktiker bezogen.²⁶
- Paul Heimann, Hauptautor der Lerntheoretischen Didaktik, kritisierte zwar das bildungsphilosophische „Stratosphärenendenken“ der Bildungstheoretiker scharf, nahm Wolfgang Klafkis Dissertation jedoch ausdrücklich aus der Kritik aus.²⁷
- Schon Ende der 1960er Jahre setzte ein Prozess der allmählichen Konvergenz der beiden wichtigsten Positionen, der Lerntheoretischen und der Bildungstheoretischen Didaktik ein, der in eine gemeinsame Veröffentlichung ihrer Hauptvertreter mündete.²⁸ Dabei musste Klafki seine Position so gut wie gar nicht verändern. Es war eher eine – durch die Reformdiskussionen der 1968er Jahre verstärkte – Annäherung der Lerntheoretiker (im Wesentlichen: Gunter Ottos und Wolfgang Schulz's) an die Bildungstheoretiker. Nachdem sie vollzogen war, kehrte in die allgemeindidaktische Theoriediskussion eine Langeweile ein, die u.E. bis heute anhält.
- Der Curriculumtheoretiker Saul B. Robinsohn formulierte 1967 eine grundsätzliche Kritik an der Inhaltsfixierung der Bildungstheoretischen Didaktik, sein eigener Versuch einer Neustrukturierung scheiterte dann allerdings recht bald an den eigenen Ansprüchen.²⁹

²⁶ Vgl. z.B. B. Gerners Band „Das Exemplarische Prinzip“, 1963, oder Detlef C. Kochans Band „Allgemeine Didaktik – Fachdidaktik – Fachwissenschaft“ (1970).

²⁷ Heimann, P.: Didaktik als Theorie und Lehre. In: Reich, K. /Thomas, H. (Hg.): Didaktik als Unterrichtswissenschaft. Stuttgart 1976, S. 145-146

²⁸ Klafki, W./Otto, G./Schulz, W.: Didaktik und Praxis. Weinheim-Basel 1977.

²⁹ Robinsohn, S. B.: Bildungsreform als Revision des Curriculums. Neuwied/Berlin 1967.

- Auch Lothar Klingberg, führender Vertreter der DDR-Didaktik, hat sich wiederholt auf subtile, immer sachbezogene Art und Weise mit Klafkis Position befasst.³⁰
- Klafkis Ansatz hat für mehrere neue allgemeindidaktische Modelle wichtige Impulse gesetzt, so z.B. für die „Lehrkunstdidaktik“³¹ und die „Bildungsgangdidaktik“.³²
- Eine ernsthafte Auseinandersetzung konstruktivistischer Didaktiker (etwa Kersten Reich oder Heinz Mandl) mit der Didaktik Klafkis steht noch aus. Sie dürfte auch schwer fallen, weil die für die Konstruktivisten typische Dethematisierung der Inhaltsfragen quer zu allem steht, was Klafki jemals gedacht und geschrieben hat.

Schon im neuen Vorwort zur 2. Auflage seiner Dissertation „Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung“ (1963) merkt der Autor fast ein wenig überrascht an, dass seine Arbeit heftige Diskussionen (z.B. durch die Kritiken von Peter Martin Roeder und Klaus Schaller) ausgelöst hat, aber auch in den Fachdidaktiken breit rezipiert wurde. Zahlreiche größere und kleinere Studien setzen sich mehr oder weniger kritisch mit Klafkis Position auseinander. Was dem einen ein Anlass zum Lob ist, ist dem bzw. der anderen ein Stein des Anstoßes.³³ Klafki hat auf viele dieser Kritiken differenziert reagiert und damit die Kritiker ins Schwitzen gebracht.

³⁰ Vgl. Klingberg, L.: Unterrichtsprozess und didaktische Fragestellung. Studien und Versuche. Berlin 1982.

³¹ Berg, H. C. /Schulze, T. (Hg.): Lehrkunstwerkstatt I. Didaktik in Unterrichtsexempeln. Neuwied u.a. 1997; Berg, H. C. /Schulze, T. (Hg.): Lehrkunstwerkstatt II. Berner Lehrstücke. Neuwied-Kriftel 1999.

³² Meyer, M./Reinartz, A.: Bildungsgangdidaktik. Denkanstöße für pädagogische Forschung und schulische Praxis. Opladen 1999.

³³ So z.B. der aus dem Pathos der Studentenrevolte geborene Vorwurf Freerk Huiskens (Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungsökonomie. München 1972), dass Klafki dem bürgerlich-konservativen Lager zuarbeite, und umgekehrt das von Eva Matthes (Von der geisteswissenschaftlichen zur kritisch-konstruktiven Pädagogik und Didaktik. Der Beitrag Wolfgang Klafkis zur Entwicklung der Pädagogik als Wissenschaft. Bad Heilbrunn/Obb. 1992, S. 160) vorgetragene Verdikt, in der Kritisch-konstruktiven Didaktik sei Klafki zum Verfechter einer „radikaldemokratischen“ Position geworden. – Man fragt sich, warum diese Feststellung in den Augen der Autorin einen Vorwurf darstellt. Zu konstatieren ist denn auch, dass die zuletzt genannte Studie in der weiteren Klafki-Rezeption keine Rolle mehr gespielt hat.

Auch in der *Kompendienliteratur* der Lehrerbildung spielt Klafki eine herausragende Rolle. Es gibt keine einzige Überblicksdarstellung zur Didaktikdiskussion in der Bundesrepublik Deutschland, die ohne ein mehr oder weniger langes Kapitel über Wolfgang Klafki auskäme.³⁴

b) Rezeption in den Diskursen der Fach- und Bereichsdidaktiken

Von Beginn an wurden die Veröffentlichungen Klafkis sehr breit in nahezu allen westdeutschen Fachdidaktiken rezipiert. Zwei schöne Beispiele: Hans Werner Heymanns Habilitationsschrift „Allgemeinbildung und Mathematik“ (1996) und Wilfried Plögers Aufsatz „Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik“ (1991). Die von Klafki eingeführte Begrifflichkeit und die Denkfiguren der Bildungstheoretischen Didaktik setzten sich nahezu flächendeckend durch. Und sie bestimmen zum Teil bis heute viele der Fachdidaktik-Diskurse – zum Teil, ohne dass sich die Autoren der Herkunft ihrer Theorieanleihen bewusst sind.

Auch in nicht-schulischen Ausbildungszusammenhängen gehört die „Didaktische Analyse“ zum Kerncurriculum, z.B. in der Erzieher- und Erzieherinnenausbildung, in der Krankenpflegedidaktik oder in der Didaktik der Weiterbildung.

c) Rezeption und Implementation in der Ersten und Zweiten Phase der Lehrerbildung

Sofort nach der Veröffentlichung des Konzepts der „Didaktischen Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung“ ist dieser Ansatz in vielen Bundesländern geradezu flächendeckend in die Praxis der im Aufbau befindlichen Volksschul- bzw. Grund-/Haupt-/Realschullehrerausbildung übernommen worden. Und auch in den gymnasialen und den berufsbildenden Studienseminaren wurde der Ansatz der Bildungstheoretischen Didaktik zum Leitmodell – gerade weil er die Inhaltsfrage in den Vordergrund rückte. Das blieb selbst dann so, als Klafki seinen Ansatz Anfang der 1980er Jahre zur Kritisch-konstruktiven Didaktik weiterentwickelt hatte. Viele Ausbilder taten so, als wäre nichts gewesen.

³⁴ Vgl. z.B. Blankertz, H.: Theorien und Modelle der Didaktik. München 1969; Kron, W.: Grundwissen der Didaktik. München/Basel 1993; Peterßen, W.: Lehrbuch Allgemeine Didaktik. München 2001; Gudjons, H.: Pädagogisches Grundwissen. Überblick, Kompendium, Studienbuch. Bad Heilbrunn 2003; Jank, W./Meyer, H.: Didaktische Modelle. Berlin 2002.

Noch heute spielt die „Didaktische Analyse“ nach Klafki in den Studienseminaren aller Schulformen und -stufen eine wesentliche Rolle. Daran hat auch die Kritik an den „Feiertagsdidaktikern“ (Meyer, H.: Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung. Königstein 1980) wenig geändert. Die Kritik war auch nicht ganz gerecht, sobald akzeptiert wird, dass die konkreten Regieanweisungen der Didaktischen Analyse zwar im Prinzip auch für berufserfahrene Lehrerinnen und Lehrer, vor allem aber für Studierende und Berufsanfänger gedacht sind. Dennoch ist zu Beginn des 21. Jahrhundert festzustellen, dass die heutigen Lehramtsstudierenden hin und wieder Schwierigkeiten haben, sich in die Sprache und die philosophisch-wissenschaftstheoretischen Hintergründe der Klafkischen Didaktik einzulesen. Dies gilt natürlich für alle anderen, inzwischen 40 oder 30 Jahre alten Didaktikkonzepte und die Überblicksdarstellungen (z.B. von Herwig Blankertz) gleichermaßen.

d) Rezeption und Implementation der Kritisch-konstruktiven Didaktik

Die Kritisch-konstruktive Didaktik ist ebenfalls sehr intensiv diskutiert worden, die Rezeption unterscheidet sich jedoch deutlich von der der frühen Bildungstheoretischen Didaktik: Der Begriff und das Konzept des Klafkischen „Problemunterrichts“ konnte sich noch nicht so klar in der Praxis der Lehrerbildung etablieren wie die frühe Version der Bildungstheoretischen Didaktik. Dafür sehen wir zwei Gründe: Zum einen sind die Überlegungen Klafkis in mehreren Versionen an sehr unterschiedlichen Orten veröffentlicht; es fehlt noch eine Monografie des Autors zum Thema. Zum zweiten – wesentlicher – ist das didaktisch-methodische Anspruchsniveau des Problemunterrichts sehr hoch (s.o.). Aber an „guten Schulen“ (und damit sind nicht nur die Laborschule Bielefeld und die Helene-Lange-Schule Wiesbaden gemeint) gibt es viele gelungene Beispiele für Problemunterricht, z.B. zu den Schlüsselproblemen Ökologie, Ausländerfeindlichkeit und Dritte Welt – Beispiele, die zeigen, dass sich Schülerinnen und Schüler (auch schon Grundschul Kinder) sehr engagiert mit den Schlüsselfragen beschäftigen können und wollen.³⁵

³⁵ Die Mehrzahl der Beispiele dürfte aus dem Curriculumfeld stammen, das in der Gymnasialen Oberstufe das Aufgabenfeld B darstellt, also aus dem historisch-gesellschaftlichen Aufgabenbereich. Dies ist aber von Klafki nicht gewollt – Problemunterricht muss in sämtlichen Fächern und überfachlichen Lernbereichen der allgemein bildenden Schulen möglich sein (s. Anm. 36).

Ganz anders sieht die Rezeption der Kritisch-konstruktiven Didaktik in der Richtlinien-Arbeit der 16 Bundesländer aus. Es gab und gibt eine sehr intensive Auseinandersetzung mit seinen Überlegungen. Klafkis Neuansatz ist dabei allerdings zumeist nicht in voller Breite, sondern reduziert auf seine Skizze der Schlüsselprobleme rezipiert worden und hat so in der einen oder anderen Form Eingang in verschiedene Rahmenlehrpläne der Bundesländer gefunden (in Nordrhein-Westfalen, in Hessen, in Schleswig-Holstein und anderswo). Oft wurden die Schlüsselprobleme sogar „Leit-Didaktiken“ zugeordnet, was einen erklärten Widerspruch zum Selbstverständnis Klafkis darstellt. So ist es z.T. „gelingen“, die radikalen Innovationsansprüche des neuen Modells zu verkürzen und Klafkis Ziel, die Kanonisierung bestimmter Fächer als „allgemeinbildend“ aufzubrechen, zu umgehen. Dagegen hat sich der Autor – zuletzt im Jahr 2003³⁶ – immer wieder verwahrt. Die Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit Schlüsselproblemen stellt – wie dies auch in der Abbildung aus Abschnitt 2.3 deutlich wird – *eine* von mehreren Sinndimensionen des Unterrichts dar.

e) Implementation

Eine Implementationsstudie, in der untersucht wird, ob und wie berufserfahrene LehrerInnen „Klafkianer“ geworden sind, steht noch aus. Auch der reale Einfluss auf die Arbeit von Pädagogischen Landesinstituten, Richtlinienkommissionen und Ministerien müsste noch genauer untersucht werden. Dass es solche Studien nicht gibt, liegt sicherlich auch an deren erheblichen Methodologieproblemen.

Interessant wäre etwa eine Studie, in der „abgesunkenes“ bildungstheoretisches Theoriewissen in den subjektiven Theorien von Lehrerinnen und Lehrern rekonstruiert wird.

2.5 Zwischenfazit: Grundfragen der Didaktik heute

Wolfgang Klafki hat in den letzten 40 Jahren „die“ Grundfragen der Didaktik formuliert und dafür wesentliche Antworten gegeben. Diese Grundfragen müs-

³⁶ Klafki, W.: Allgemeinbildung heute – Sinndimensionen einer gegenwarts- und zukunftsorientierten Bildungskonzeption. München 2003. In: Berg, H. C.: Schulmanagement-Handbuch Bd. 106, S. 11-28.

sen von der nachfolgenden Generation neu angeeignet, neu formuliert und ebenfalls beantwortet werden – in unseren Worten:

- Wie können Bildung und Erziehung miteinander verknüpft werden? (Dies ist die Ausgangsfrage der Dissertation Klafkis.)
- Wie kann das Denken in Elementarstrukturen mit der heutigen Diskussion über Offenheit, Andersartigkeit, Komplexität und Kontingenz der Welt verknüpft werden?
- Wie kann „kategoriale Bildung“ theoretisch und praktisch noch weiter konkretisiert werden? Wie kann die – zu wesentlichen Teilen von Lernpsychologen dominierte – empirische Unterrichtsforschung des 21. Jahrhunderts enger mit den Traditionen und Erträgen der Bildungstheoretischen Didaktiken verknüpft werden?
- Wie können Erfolg und Misserfolg realer Prozesse und Ergebnisse kategorialer Bildung empirisch überprüft werden? Welche Gütekriterien qualitativer empirischer Forschung sollen und können dabei gelten?³⁷
- Was ist ein zeitgemäßes Allgemeinbildungskonzept? Und in welchem Verhältnis steht es zur Grundbildung der großen internationalen Leistungsvergleichsstudien?
- Kann auch empirisch nachgewiesen werden, dass die Orientierung erheblicher Phasen des Unterrichts am Konzept des Problemunterrichts eine der grundlegenden Dimensionen moderner Bildung zu sichern hilft?
- Und schließlich die Frage, wie eine Erkenntnistheorie der Didaktik im 21. Jahrhundert formuliert werden kann, die die philosophischen und wissenschaftstheoretischen Problematisierungen der Postmoderne aufnimmt und beantwortet.

³⁷ Schlüsselprobleme beschreiben „Schicksalsfragen der Welt“, sie werden deshalb nicht „automatisch“ von den gesellschaftlichen Entscheidungsträgern und von den zur Schule gehenden Kindern und Jugendlichen als Aufgaben eigener Bildung und Entwicklung akzeptiert, aufgenommen und bearbeitet. Es muss also noch genauer nachgefragt werden, wie das Konzept des Problemunterrichts auch unter widrigen schulischen Verhältnissen umgesetzt werden kann.

3. Allgemeine Erziehungswissenschaft und Geschichte der Pädagogik

Wolfgang Klafkis Beiträge zur Allgemeinen Erziehungswissenschaft sind für die Theoriediskurse der Disziplin sicherlich ähnlich bedeutsam wie seine Beiträge zur Didaktik, aber die in der Didaktik festzustellende starke Dominanz eines einzigen Autors trat zurück hinter der *gemeinsamen* Anstrengung mehrerer Autoren, die Geisteswissenschaftliche Pädagogik in eine moderne kritische Theorie der Erziehungswissenschaft zu überführen.

Zunächst bewegte sich Klafki – wissenschaftstheoretisch betrachtet – noch ganz im konventionellen Fahrwasser der Geisteswissenschaften, wenn auch auf sehr hohem Niveau. Hier ist wiederum die Dissertationsschrift zu nennen, in der beispielhaft demonstriert wurde, was die nach geisteswissenschaftlicher Methodologie geforderten „historisch-systematischen“ bzw. „problemgeschichtlichen Untersuchungen“ zu leisten vermögen. Aber es fällt immerhin auf, dass es in der Dissertation kein eigenes Methodologiekapitel gibt.

Festzuhalten bleibt, dass es für Klafki (und alle anderen Geisteswissenschaftlerinnen und Geisteswissenschaftler) eine Selbstverständlichkeit war und ist, dass die systematische und die historische Erziehungswissenschaft aus historischen und systematischen Gründen untrennbar miteinander verknüpft sind. Deshalb gibt es eine so große Anzahl von Monografien und kleineren und größeren Beiträgen zur Geschichte der Pädagogik aus der Feder Klafkis:

- über Pestalozzi, Humboldt, Herbart, Schleiermacher, Froebel u.a. (z.B. in der Dissertation);
- über Weniger (z.B. in dem gemeinsam mit Ilse Dahmer herausgegebenen Band „Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche“);
- über E. Blochmann, Buber, Guardini, Reichwein, Heckmann und Froese.
- Besonders hervorgehoben sei die 499 Seiten lange Monografie „Die Pädagogik Theodor Litts“ (1982) –eine umfassende „kritische Vergegenwärtigung“ der inhaltlichen Positionen, der gesellschaftlichen und politischen Implikationen, der Auseinandersetzung Litts mit dem Nationalsozialismus und des an alte Arbeiten anknüpfenden Neubeginns nach 1945.
- Schließlich die mehr als 400 Seiten umfassende Untersuchung, die Wolfgang Klafki und Johanna-Luise Brockmann 2002 unter dem Titel „Geisteswissen-

schaftliche Pädagogik und Nationalsozialismus – Herman Nohl und seine ‚Göttinger Schule‘ 1932-1937“ veröffentlichten. Der Band enthält u.a. eine Analyse des umfangreichen Briefwechsels Nohls mit seinen akademischen Schülerinnen und Schülern in der genannten Zeit sowie eine – zu Recht sehr kritisch geratene – Interpretation des unveröffentlichten Manuskripts einer Vorlesung über „Die Grundlagen der nationalen Erziehung“, die Nohl in den Wintersemestern 1933/34 und 1934/35 in Göttingen gehalten hat. Die Vorlesung enthält – trotz einiger Distanzierungen Nohls von einzelnen Elementen der NS-Ideologie – erschreckende Annäherungen und Zustimmungen zum Programm und zu den Praktiken des Nationalsozialismus.

- Es gibt so viele weitere, oft wenig bekannte Beiträge, dass es wenig sinnvoll wäre, sie hier – und sei es nur exemplarisch – aufzuzählen.³⁸

Alle Beiträge bewegen sich auf höchstem methodologischen Reflexionsniveau. Dennoch fällt immer wieder auf, dass bereits die in jungen Jahren geschriebene Dissertation allen Ansprüchen, die an historisch-systematische Untersuchungen gestellt werden können, genügt. Besondere Anerkennung verdient die intensive Auseinandersetzung des Autors mit der NS-Zeit und der NS-Ideologie, wie sie von anderen Allgemeindidaktikern der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts (z.B. Paul Heimann, Gunter Otto und Wolfgang Schulz oder Herwig Blankertz) nicht mehr geleistet werden konnte.

Die zu Beginn der 1970er Jahre erfolgte wissenschaftstheoretische Öffnung der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft gegenüber den Sozialwissenschaften und insbesondere gegenüber der Kritischen Theorie der Gesellschaft veranlasste Klafki dann, die „Pädagogik als kritische Theorie“ zu konzipieren. Dietrich Benner hat diesen Prozess der theoretischen und methodologischen Öffnung 1973 in seiner systematischen Abhandlung „Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft“ mit den Namen Blankertz, Klafki und Mollenhauer verknüpft.³⁹ Für die Methodendiskussion war dabei die von Klafki vorgeschlagene „Triangulati-

³⁸ Wir greifen heraus, um die Bandbreite der Arbeiten zu zeigen: der 1972 veröffentlichte Titel „Restaurative Schulpolitik 1945-1950 in Westdeutschland – Das Beispiel Bayern“ In: Erziehungswissenschaft 1971 zwischen Herkunft und Zukunft der Gesellschaft. Hg. von S. Oppotzer. Ratingen 1972, S. 136-176; und die gemeinsam mit Barbara Koch-Priewe u.a. veröffentlichte „Geschichte des Bohrens und Bohrers“ (Weinheim 1982. Marburger Grundschulprojekt. Bd. 9)

³⁹ Benner, D.: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien. München 1973, S. 299 ff.

on“ des hermeneutischen Paradigmas mit der empirisch-analytischen und der ideologiekritischen Methodologie besonders wichtig.⁴⁰ Dabei knüpften die genannten Pädagogen an die von Jürgen Habermas eingeführte Unterscheidung dreier Erkenntnisinteressen an. Wir zitieren den Schlussabsatz aus Wolfgang Klafkis Aufsatz „Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie: Hermeneutik – Empirie – Ideologiekritik“ aus dem Jahre 1971:

„Erziehungswissenschaft kann nach der uns heute möglichen wissenschaftstheoretischen Einsicht nur durch die Integration der drei gekennzeichneten Ansätze ihren Aufgaben gerecht werden; das bedeutet freilich, dass manche expliziten Selbstinterpretationen der drei Ansätze und etliche Missverständnisse hinsichtlich der jeweils anderen Positionen entschieden korrigiert werden müssen. Gelingt die Synthese einesteils auf der Ebene der allgemeinen wissenschaftstheoretischen Reflexion, zum anderen in der konkreten Durchführung vieler einzelner Forschungsaufgaben, dann eröffnen sich der Erziehungswissenschaft am Anfang der 70er Jahre ungewöhnliche Chancen, den Fortschritt einer freiheitlich-demokratischen Erziehungspraxis als Element eines entsprechenden gesellschaftlich-politischen Programms theoretisch und praktisch voranzutreiben oder mindestens mit zu ermöglichen.“ (Nachdruck in: Klafki, W.: Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. 1976, S. 49).

Klafkis Überlegungen bereiteten damit die heute weithin akzeptierte friedliche Koexistenz, ja die „Paradigmenverschmelzung“ (Detlef Garz) zwischen quantitativen und qualitativen Methoden vor.

Der alte, jüngst z.B. von Andreas Helmke wiederholte Vorwurf der Empiriefindlichkeit der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik⁴¹ mag z.T. berechtigt sein, er trifft die Position Klafkis aber weder im Blick auf die 1960er und 1970er Jahre noch auf die heutige Position. Klafki hat nie einen Zweifel daran gelassen, dass eine empirische erziehungswissenschaftliche Forschung unverzichtbar ist. Und er hat mehrere Projekte geleitet und verschiedene andere Projekte angeschoben (vgl. H. Stübig 1992, S. 10 f.), die diesem Anspruch genügen. Die Empirie-

⁴⁰ Vgl. Klafki, W.: Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Gesammelte Beiträge zur Theorie-Praxis-Diskussion. Weinheim, Basel 1976; erstmals dargestellt in der Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 17 (1971). S. 351-385.

⁴¹ Helmke, A.: Unterrichtsqualität – erfassen, bewerten, verbessern. Seelze 2003, S. 30.

freundlichkeit des Autors belegt auch die erhebliche Zahl der von ihm betreuten und begleiteten empirisch akzentuierten Dissertationen und Habilitationen.

4. Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung

Wolfgang Klafki hat sich immer wieder mit eigenen Beiträgen, Vorträgen, Kommissionsmitgliedschaften usw. in die Schulentwicklung des allgemein bildenden Schulwesens Deutschlands eingemischt.⁴²

Dabei hatte er sich auch schon recht früh – allemal bevor dies zum „mainstream“ wurde – für die „Basisorientierung“ der Schulentwicklung stark gemacht, die Schule als Handlungseinheit beschrieben und zugleich die für diesen Ansatz nahe liegende Methodologie erprobt: die Handlungsforschung. Zu nennen ist dabei insbesondere das Marburger Grundschulprojekt.⁴³

Seine besondere Aufmerksamkeit galt immer der Integrierten Gesamtschule, deren entschiedener Verfechter er war und nach wie vor ist. Er hat wichtige systematische Abhandlungen zur Konzeption dieser Schule verfasst, er hat sich um die Richtlinienentwicklung für diese Schulform verdient gemacht; er hat Beiträge zur gesamtschulspezifischen Arbeitslehre-Didaktik veröffentlicht. Er hat sich auch nie gescheut, in öffentliche politische Diskurse zur Gesamtschule einzugreifen.

Klafki hat darüber hinaus eine eigenständige, am Grundsatz relativer Schulautonomie orientierte Theorie der Schule konzipiert. Dabei hat er den von Wolfgang Schulz verfochtenen theoretischen Kurzschluss, diese Theorie aus den Kategorien der Didaktik zu deduzieren, vermieden. Die Breite des Klafkischen Ansatzes ist sehr schön an einer der jüngsten Veröffentlichungen, der Aufsatzsammlung „Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung“, abzulesen; darin auch der grundsätzliche, immer noch aktuelle Beitrag Wolfgang Klafkis mit

⁴² Eine Reflexion dieser Tätigkeiten enthält der Beitrag „Erfahrungen und Einsichten aus 25 Jahren bildungspolitischer Mitwirkung“. In: Wiater, W. (Hg.): Mit Bildung Politik machen. Stuttgart 1991, S. 236-273.

⁴³ In: Klafki, W.: Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung im politisch-gesellschaftlichen Kontext. Ausgewählte Schriften. Weinheim, Basel 2002, S. 198-218.

dem Titel „Verändert Schulforschung die Schulwirklichkeit? Zugleich ein undogmatisches Plädoyer für Handlungsforschung“.⁴⁴

Wolfgang Klafki hat zu einigen Schulen eine sehr intensive Beziehung aufgebaut und diese Schulen über Jahrzehnte in ihrem Entwicklungsprozess begleitet. Dabei sind vor allem die Richtsberg-Gesamtschule in Marburg, die Beratung und Unterstützung bei der Gründung der sechsjährigen Marburger Otto-Ubbelohde-Grundschule (der einzigen in Hessen!) und die Laborschule in Bielefeld zu nennen. Als langjähriger Vorsitzender des Beirats der Laborschule und jetziges Beiratsmitglieds hat er als allseits respektierte „Instanz“ die Forschungs- und Entwicklungsprojekte dieser Schule evaluiert und den Lehrerinnen und Lehrern Mut gemacht, auch knifflige Probleme anzugehen.

Als Teil der aktiven Schulentwicklungsarbeit kann die umfangreiche Politikberatung des Autors genannt werden: zunächst als gefragter Berater für SPD-Landesregierungen sowie für die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (deren Mitglied er seit seiner Lehrerzeit ist) und mehrerer GEW-Landesverbände, dann aber auch parteien- und länderübergreifend; wir nennen Beispiele:

- Kräftezehrend sicherlich der berühmt-berüchtigte Streit um die Hessischen Rahmenrichtlinien in den 1970er Jahren;
- weniger dramatisch als die Hessische Rahmenrichtlinien-Arbeit, aber ebenfalls sehr intensiv war seine Mitarbeit in der „Rau-Kommission“ des Landes Nordrhein-Westfalen (1992-1995), deren Arbeitsergebnis in der viel beachteten Denkschrift „Zukunft der Bildung – Bildung der Zukunft“ (Neuwied 1995) vorgelegt wurde;
- 1992 bis 1993 leitete er eine Kommission zur Schulorganisationsentwicklung im Lande Bremen; die dort formulierte innovative Idee der Einführung von Schulin-spektionen ist leider nur ansatzweise umgesetzt worden.

⁴⁴ Klafki, W.: Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung im politisch-gesellschaftlichen Kontext. Ausgewählte Schriften. Weinheim, Basel 2002.

5. Schlussbemerkung

Wolfgang Klafki hat ein beeindruckendes wissenschaftliches Gesamtwerk vorgelegt. Aber er war und ist nicht nur Wissenschaftler, sondern immer auch der Hochschullehrer, der alle nur denkbaren Aufgaben eines ordentlichen Professors ordentlich ausgeführt hat. Er zeichnet sich durch eine hohe persönliche Integrität aus.

Es ist schwer auszumalen, wie die Erziehungswissenschaft und die Schullandschaft der BRD (alt) und seit 1990 des gesamten Deutschlands ohne die Arbeiten von Wolfgang Klafki ausgesehen hätten. Er steht für Kontinuität und Wandel der Fachdiskurse und der Schulentwicklungsarbeit der Bundesrepublik Deutschland.



Zu den Autoren

Hartmut von Hentig

Geb. 1925; Wissenschaftler, Lehrer und Publizist. 1953 Promotion an der University of Chicago; Lehrer für alte Sprachen an süddeutschen Gymnasien; 1963 Professor für Pädagogik an der Universität Göttingen; 1968 Professor für Pädagogik an der Universität Bielfeld; Gründer der Laborschule und des Oberstufen-Kollegs, an denen er bis zu seiner Emeritierung im Jahr 1987 als Lehrer und Wissenschaftlicher Leiter tätig war. Hartmut von Hentig lebt in Berlin.

Wolfgang Klafki

Geb. 1927; Erziehungswissenschaftler. Lehrer an ländlichen Volksschulen in Niedersachsen; 1957 Promotion an der Universität Göttingen bei Erich Weniger; seit 1963 bis zu seiner Emeritierung 1992 Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität Marburg; jahrzehntelange Mitwirkung bei der Reform des Bildungswesens, insbesondere der Neugestaltung von Richtlinien, Lehrplänen und Curricula; bildungspolitische Beratertätigkeit auf kommunaler und auf Landesebene.

Ben Bachmair

Geb. 1943; seit 1978 Professor für Erziehungswissenschaft und Medienpädagogik an der Universität Kassel.

Andreas Flitner

Geb. 1922; 1958 a.o. Professor für Pädagogik an der Universität Erlangen; seit 1958 bis zu seiner Emeritierung Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität Tübingen; Honorarprofessor der Universität Jena.

Ludwig Huber

Geb. 1937; 1971 Professor für Hochschuldidaktik an der Universität Hamburg; seit 1989 bis zu seiner Emeritierung Professor für Pädagogik in Bielefeld und Wissenschaftlicher Leiter des Oberstufen-Kollegs.

Dietfrid Krause-Vilmar

Geb. 1939; seit 1975 Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität Kassel.

Rudolf Messner

Geb. 1941; seit 1972 Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität Kassel.

Hilbert Meyer

Geb. 1941; seit 1975 Professor für Schulpädagogik an der Universität Oldenburg.

Meinert A. Meyer

Geb. 1941; von 1993 bis 1996 Professor für Didaktik/Schulforschung an der Universität Halle-Wittenberg; seit 1996 Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg.

Rolf-Dieter Postlep

Geb. 1946; seit 1996 Professor für Allgemeine Wirtschaftspolitik an der Universität Kassel; seit 2000 Präsident der Universität Kassel.

Frauke Stübig

Geb. 1945; seit 1997 Professorin für Erziehungswissenschaft an der Universität Kassel.