

Klafki, Wolfgang

Zum Problem der Inhalte des Lehrens und Lernens in der Schule aus der Sicht kritisch-konstruktiver Didaktik

Hopmann, Stefan [Hrsg.]; Riquarts, Kurt [Hrsg.]: *Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik. Weinheim u.a. : Beltz 1995, S. 91-102. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 33)*



Quellenangabe/ Reference:

Klafki, Wolfgang: Zum Problem der Inhalte des Lehrens und Lernens in der Schule aus der Sicht kritisch-konstruktiver Didaktik - In: Hopmann, Stefan [Hrsg.]; Riquarts, Kurt [Hrsg.]: *Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik. Weinheim u.a. : Beltz 1995, S. 91-102* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-100015 - DOI: 10.25656/01:10001

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-100015>

<https://doi.org/10.25656/01:10001>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

33. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

33. Beiheft

Didaktik und/oder Curriculum

Grundprobleme einer international vergleichenden
Didaktik

Herausgegeben von
Stefan Hopmann und Kurt Riquarts
in Zusammenarbeit mit
Wolfgang Klafki und Andreas Krapp

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

[Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft]

Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft. – Weinheim ; Basel : Beltz.

Früher Schriftenreihe

Reihe Beiheft zu: Zeitschrift für Pädagogik

ISSN 0514-2717

33. Didaktik und, oder Curriculum. – 1995

Didaktik und, oder Curriculum : Grundprobleme einer internationalen vergleichenden Didaktik / hrsg. von Stefan Hopmann und Kurt Riquarts. In Zusammenarbeit mit Wolfgang Klafki und Andreas Krapp. – Weinheim ; Basel : Beltz, 1995
(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 33)

ISBN 3-407-41134-0

NE: Hopmann, Stefan [Hrsg.]

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1995 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Herstellung: Klaus Kaltenberg

Satz (DTP): Satz- und Reprotechnik GmbH, Hemsbach

Druck: Druckhaus Beltz, Hemsbach

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41134

Inhaltsverzeichnis

I. Einleitung

STEFAN HOPMANN/KURT RIQUARTS Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik.	9
--	---

II. Grundlagen

BJØRG B. GUNDEM Historische Wurzeln und heutige Grundlagen	37
KLAUS SCHALLER Die Didaktik des Johann Amos Comenius zwischen Unterrichtstechnologie und Bildungstheorie	47
MAX VAN MANEN Herbart und der Takt im Unterricht	61
DAVID HAMILTON Ordnung und Struktur in Didaktik und Curriculum.	81
WOLFGANG KLAFKI Zum Problem der Inhalte des Lehrens und Lernens in der Schule aus der Sicht kritisch-konstruktiver Didaktik	91

III. Paradigmata und Forschungsansätze

REINER BROMME Was ist „pedagogical content knowledge“? Kritische Anmerkungen zu einem fruchtbaren Forschungsprogramm	105
PETER MENCK Anmerkungen zum Begriff der „Didaktik“ in Deutschland	115
CHARLES W. ANDERSON Unterrichtsinhalte in einer multikulturellen Gesellschaft	127

WALTER DOYLE	
Untersuchungen zum umgesetzten Curriculum	143
SIGRUN GUDMUNSDOTTIR/ANNE REINHARTSEN/NILS P. NORDTØMME	
„Etwas Kluges, Entscheidendes und Unsichtbares“: Über das Wesen des pädagogischen Wissens über die Unterrichtsinhalte.....	163
PETER PEREIRA/CHRISTINE KEITEL	
Nachdenken über den Inhalt von Mathematikunterricht	175
EWALD TERHART	
Unterrichtsforschung: Einflüsse, Entwicklungen, Probleme.....	197
<i>IV. Didaktik und Curriculum in Forschung, Entwicklung und Lehrerbildung – Länderberichte</i>	
IAN WESTBURY	
Didaktik und Curriculumtheorie: Zwei Seiten einer Medaille?	211
INGRID CARLGREN/TOMAS ENGLUND (Schweden)	
Die erneute Diskussion der Unterrichtsinhalte in der schwedischen Bildungsforschung und im landesweiten Curriculum.....	237
BERIT KARSETH (Norwegen)	
Didaktik in Forschung, Lehrerausbildung und Lehrplanentwicklung in Norwegen	249
ARTHUR JENNINGS (England/Wales)	
Didaktik, Curriculum und der Lehrplan – eine englische Sicht	261
GEORGE J. POSNER (USA)	
Curriculumtheorie, naturwissenschaftlicher Unterricht und die Naturwissenschaften	273
SVEN ERIK NORDENBO/KIRSTEN REISBY/KARSTEN SCHNACK (Dänemark)	
Didaktik in Dänemark	285
PERTTI KANSANEN/MICHAEL ULJENS (Finnland)	
Eine systematische Übersicht über die finnische Didaktik	299
HORST BAYRHUBER (Deutschland)	
Dimensionen der Didaktik der Naturwissenschaften in Deutschland	309
<i>Über die Autorinnen und Autoren dieses Bandes.....</i>	<i>319</i>

Zum Problem der Inhalte des Lehrens und Lernens in der Schule aus der Sicht kritisch-konstruktiver Didaktik

Einführung

Im Hauptteil dieses Beitrages (II) erörtere ich vom Standpunkt kritisch-konstruktiver Didaktik aus eine zentrale Dimension jenes Fragenkreises, der im Titel dieses Bandes mit der Formel „Didaktik und/oder Curriculum“ umschrieben wird (vgl. KLAFKI 1994, S. 83ff.). Es geht um die Erörterung der inhaltlichen Seite dieses Problemkomplexes, also um Fragen des Lehr- und Lerninhalts, des teaching content oder, wie ich lieber formuliere, der inhaltlichen Dimension des Lehrens und Lernens in der Schule. Entscheidungen in dieser Dimension schließen immer pädagogische Zielvorstellungen ein.

Diesem Hauptteil des Textes stelle ich zunächst einige terminologische Klärungen voran (I). Sie betreffen erstens den Bedeutungsumfang des Begriffs Didaktik in meinem Verständnis, zweitens die innere Gliederung des Problembereichs der Didaktik; drittens skizziere ich einige Merkmale der von mir vertretenen „kritisch-konstruktiven Didaktik“ als eines Teilbereichs einer „kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft“ (vgl. KLAFKI 1976, S. 13ff, 1978, S. 146ff., 1989, S. 147ff.).

1. Terminologische Klärungen

1.1 Zum Bedeutungsumfang des Begriffs „Didaktik“

Aus Raumgründen muß ich darauf verzichten, die Gemeinsamkeiten und die Unterschiede der folgenden Bestimmungen des Begriffs „Didaktik“ im Vergleich mit ähnlichen und mit kontrastierenden Definitionen zu erörtern. Aus dem gleichen Grunde ist hier auch nicht der Ort, um auf die komplizierte Diskussionslage hinsichtlich des Verhältnisses der Begriffe „Didaktik“ und „Curriculum“ bzw. „Curriculumtheorie“ einzugehen. Ich teile jedenfalls nicht die Auffassung einiger Kollegen, die die Einschätzung vertreten, es gäbe nach wie vor durchgehend große Differenzen zwischen dem Begriff „Didaktik“, wie er insbesondere in der deutschen bzw. der deutschsprachigen und zum Teil in der skandinavischen Pädagogik verwendet wird, und der Bedeutung der Begriffe „Curriculum“ bzw. „Curriculumtheorie“ im Sinne des anglo-amerikanischen Sprachgebrauchs (vgl. HOPMANN/KÜNZLI 1992, S. 119f.) Vielmehr

lassen sich beim Vergleich etlicher Versuche, den Gegenstandsbereich der Didaktik (einschließlich der didaktischen Forschung) zu definieren, mit entsprechenden Versuchen zur Gegenstandsbestimmung der Curriculumtheorie (einschließlich der Curriculumforschung) etliche Überschneidungen und Übereinstimmungen feststellen. Und zwar habe ich den Eindruck, daß sich die Sichtweisen vieler deutschsprachiger Didaktiker und einer Reihe englischsprachiger Curriculumtheoretiker im Laufe der letzten zwei Jahrzehnte erheblich angenähert haben (vgl. KLAFFKI 1994, S. 93f.) Daher müßte ich im folgenden eigentlich häufig den Doppelbegriff „Didaktik/Curriculumtheorie“ verwenden. Aus Gründen der sprachlichen Vereinfachung werde ich jedoch meistens nur von „Didaktik“ sprechen.

Meines Erachtens ist es sinnvoll, den Begriff „Didaktik“ als übergreifende Bezeichnung für erziehungswissenschaftliche Forschung, Theorie- und Konzeptbildung im Hinblick auf alle Formen intentionaler (zielgerichteter), in irgendeinem Grade reflektierter Lehre (i. S. von reflektierter Lernhilfe) und auf das im Zusammenhang mit solcher Lehre sich vollziehende Lernen zu verwenden.

Den Begriff Allgemeine Didaktik benutze ich folglich im Sinne von Allgemeiner Theorie des Lehrens und Lernens.¹ Sofern man diesen Begriff nun auf das Lehren und Lernen im Schulunterricht bezieht, meint Allgemeine Didaktik die Generelle Theorie des Lehrens und Lernens im Unterricht (einschließlich entsprechender Lehr- und Lernforschung), da der Unterricht die charakteristische, wenn auch nicht die einzige Form des Lehrens und Lernens in der Schule darstellt.

Als Fachdidaktik bzw. Fachdidaktiken bezeichnet man in der deutschen Pädagogik die Theorie des Lehrens und Lernens in bestimmten Unterrichtsfächern, also z.B. die Theorie des Mathematikunterrichts, des Sportunterrichts, des Englischunterrichts usw.

Der Begriff Bereichsdidaktiken umfaßt Forschung und Theoriebildung hinsichtlich dreier Dimensionen von Unterricht:

- Entweder geht es um gemeinsame didaktische Merkmale und Probleme mehrerer verwandter Unterrichtsfächer, etwa der neueren Fremdsprachen oder der ästhetischen Unterrichtsfächer oder der exakt-naturwissenschaftlichen Fächer usf.; oder es geht
- um die Didaktik integrierter Unterrichtsbereiche, z.B. der Polytechnik bzw. der Arbeitslehre oder des Integrationsbereichs „Gesellschaftslehre“; unter dieser Bezeichnung werden in einigen Schulformen und einigen Ländern der Bundesrepublik die Fächer Sozialkunde bzw. Politik, Geschichte und Erdkunde zusammengefaßt. Wenn ich recht sehe, gibt es hier Ähnlichkeiten zum Unterrichtsbereich der „social studies“ in den USA und England und zu vergleichbaren Unterrichtsbereichen in anderen Ländern.
- Schließlich kann man zu den Bereichsdidaktiken auch jene unterrichtswissenschaftlichen Forschungs- und Theoriezusammenhänge zählen, die sich auf Unterrichtsbe-

1 “Theorie“ ist hier in einem weiten Sinne des Wortes gemeint. Der Begriff schließt also wissenschaftliche Theorie im strengen Sinne ebenso ein wie praxisbezogene Konzeptbildung, sofern sie reflektiert und argumentativ erfolgt und damit rationale Diskussion und kritische Überprüfung ermöglicht.

reiche beziehen, die noch vor der Ausdifferenzierung in Einzelfächer liegen, also auf den vorfachlichen Unterricht. Das wichtigste Beispiel ist in Deutschland der sogenannte „Sachunterricht“ der Grundschule, in dem es um die Klärung, Differenzierung und Erweiterung der Gegenstands- und der Sozialerfahrungen der Kinder bis etwa zum zehnten Lebensjahre geht. Angemessener müßte er eigentlich als „Sach- und Sozialunterricht“ bezeichnet werden.

Diesen Begriffsbestimmungen müssen nun zwei wichtige Ergänzungen hinzugefügt werden.

Erstens: Da intentionales Lehren und dadurch beeinflusstes Lernen jeweils auch durch bestimmte vorausgegangene und parallel laufende Sozialisationsprozesse der Lehrenden und der Lernenden und darüber hinaus durch bestimmte institutionelle Rahmenbedingungen geprägt wird, ist Didaktik darauf angewiesen, Ergebnisse zweier weiterer wissenschaftlicher Disziplinen einzubeziehen:

- Zum einen sind es Erkenntnisse der Sozialisationsforschung, und zwar vor allem der Erforschung der Alltagswelten der Lehrenden und der Lernenden; das Interesse der Didaktik ist hier darauf gerichtet, die in diesen Alltagswelten ablaufenden Beeinflussungen und Lernprozesse und deren Niederschlag in den Einstellungen, den Sichtweisen, den Urteilsformen, den Kenntnissen, Fähigkeiten, Hoffnungen, Ängsten, Interessen, Hemmungen der Individuen zu verstehen;
- zum anderen ist die Didaktik auch auf Erkenntnisse der Forschung über pädagogische Institutionen angewiesen, also auf die Analyse von Strukturen, von Rahmenbedingungen, die einerseits durch das jeweilige Schulsystem und seine Bestimmtheit durch gesellschaftliche Interessen und Prozesse, andererseits durch die Binnenorganisation der Schulen für das Lehren und Lernen im Unterricht gegeben sind: z.B. durch politische Entscheidungen über die Vergabe von Berechtigungen, die mit bestimmten Schulabschlüssen verbunden sind, durch Rechtsbestimmungen über Entscheidungs- und Mitbestimmungsbefugnisse von Lehrern, Schulleitern, Eltern, Schülern, durch formelle Regelungen in der jeweiligen Schule (z.B. den Stundenplan, die „Schulordnung“ usw.), aber auch durch informelle Schultraditionen, Rituale u.ä. Solche die einzelne Schule übergreifenden und/oder in der einzelnen Schule geltenden Rahmenbedingungen setzen jeweils enge oder weitmaschige Begrenzungen für die Gestaltung des Unterrichts, eröffnen Spielräume und Veränderungschancen oder schränken sie ein.

Zweitens: „Lehren“ im vorher angedeuteten Sinne als intentionale, reflektierte „Lernhilfe“ und Lernen, das sich im Zusammenhang mit Lehren vollzieht, erfolgt auch in anderen pädagogischen Institutionen als der Schule, z.B. in der Erwachsenenbildung (– hier gibt es schon seit den 20er Jahren unseres Jahrhunderts und erneut nach 1945 in verstärktem Maße Bemühungen um die Entwicklung einer Erwachsenenbildungsdidaktik –), aber z.T. auch in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit, in sozialpädagogischen Handlungsfeldern, in der beruflichen Lehrlingsausbildung, in der außerschulischen Freizeiterziehung usw. Dementsprechend trifft man in der Literatur seit mehreren Jahrzehnten in wachsendem Maße auch auf Aufsätze und Bücher etwa zur Freizeitdidaktik, zur Didaktik der Sozialarbeit, zur Didaktik der

außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit und in diesem Zusammenhang zur Spiel-
didaktik usw.

Unter dem Gesichtspunkt der Beziehung zwischen schulischem und außerschulischem Lehren und Lernen, insbesondere aber, wenn man an die jüngeren Bemühungen um die Öffnung der Schule und des Unterrichts für die außerschulische Umgebung, um open schools, community schools u.ä., um die Verknüpfung des Lernorts Schule mit anderen, außerschulischen Lernorten denkt, wird man die Entstehung solcher Didaktiken für außerschulische pädagogische Arbeitsfelder intensiv zur Kenntnis nehmen und versuchen müssen, die Didaktik des Schulunterrichts und jene Didaktiken außerschulischer pädagogischer Arbeitsfelder miteinander ins Gespräch zu bringen.²

1.2 Zur inneren Gliederung des Problembereichs der Didaktik

Welche Hauptfragen hat die schulbezogene Didaktik – als Allgemeine Didaktik, Bereichs- oder Fachdidaktik – zu untersuchen? Auf die unterrichtenden Lehrer bezogen, lautete die Frage: Welche Aspekte müssen oder sollten Lehrerinnen und Lehrer berücksichtigen, wenn sie in der Institution Schule unterrichten?

Für die Didaktik als Forschung und Theoriebildung und für die didaktische Praxis sind dabei zwei Ebenen zu unterscheiden, die miteinander in Wechselbeziehung stehen:

- zum einen die Ebene der Richtlinien oder Lehrpläne bzw. Curricula, genauer: die Entscheidungen, die dort getroffen werden, die Begründungen, die für solche Entscheidungen gegeben werden, und die Prozesse, durch die jene Entscheidungen und Begründungen zustande kommen;
- zum anderen die Ebene der Planung, der Durchführung, der angestrebten, aber auch nicht gewollten Ergebnisse und Prozesse konkreten Unterrichts.

Auf beiden Ebenen lassen sich fünf Hauptaspekte unterscheiden, nämlich

- 1) die Frage nach den Zielsetzungen des Lehrens und Lernens;
 - 2) die Frage nach der an solchen Zielsetzungen orientierten Auswahl der Inhalte bzw. Themen des Unterrichts;
 - 3) die Frage nach den Organisationsformen, den Methoden bzw. Verfahren und den intendierten Prozessen des Lehrens und Lernens (einschließlich der sog. Sozialformen des Unterrichts); in der deutschen Pädagogik wird dieser Bereich meistens mit dem Begriff „Methodik“ bezeichnet (KLAFKI 1976, S. 13ff.),
- 2 In der Literatur zur Didaktik solcher außerschulischer pädagogischer Handlungsfelder stößt man zum einen auf Arbeiten, in denen Gemeinsamkeiten und Unterschiede der jeweiligen außerschulischen Lehr- und Lernsituation im Vergleich mit schulischem Lehren und Lernen differenziert und auf theoretische und praktische Kooperation hin angelegt erörtert werden. Es gibt aber auch fragwürdige Abgrenzungsversuche, in denen versucht wird, die besonderen Vorzüge des Lernens in außerschulischen pädagogischen Arbeitsfeldern dadurch in ein besonders positives Licht zu rücken, daß man kontrastierend mit generalisierenden Negativklischees des schulischen Lehrens und Lernens operiert.

- 4) die Frage der Medien des Lehrens und Lernens, vom Schulbuch bis zum Computerprogramm, von der Landkarte bis zum Film, vom physikalischen Veranschaulichungsmodell bis zur Rechtschreibkartei usw.;
- 5) die Frage nach den Formen, in denen Lernergebnisse und Lernformen der Schülerinnen und Schüler überprüft und beurteilt werden.

In der zweiten, vorher genannten Dimension des schuldidaktischen Gegenstandsfeldes geht es um die im Unterricht tatsächlich ablaufenden Prozesse, die den Entscheidungsintentionen der Lehrenden entsprechen oder ihnen zuwiderlaufen können. Unter diesem Teilaspekt beschäftigt sich Didaktik also mit den konkreten Handlungen der Lehrenden und der Lernenden sowie mit den sozialen Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden und zwischen den Lernenden untereinander im Unterricht. Das aber geschieht

- einerseits hinsichtlich der Prozesse, die intentional auf die explizit gesetzten oder vereinbarten Ziele, Themen, Methoden, Medien bezogen sind, einschließlich etwaiger Kritik der Lehrenden und Lernenden daran und einschließlich der Störfaktoren, die von Schülern oder Lehrern ungewollt verursacht oder aber von den Schülern bewußt ins Spiel gebracht werden,
- andererseits hinsichtlich der „inoffiziellen“, „verborgenen“ Prozesse, die sich gleichsam auf der „pädagogischen Hinterbühne“ abspielen und denen in der neueren Schultheorie und Didaktik die Bedeutung eines „heimlichen Lehrplans“ zugesprochen wird. Es wäre besser, in exakter Übersetzung des englischen Terminus „hidden curriculum“ vom „verborgenen Lehrplan“ zu sprechen.

1.3 Was besagt die Bezeichnung „kritisch-konstruktive Didaktik“?

Auch an dieser Stelle muß ich mich äußerst kurz fassen (siehe auch KLAFKI 1994, S. 83 – 138). Ich skizziere zwei Merkmale der „kritisch-konstruktiven Didaktik“ und mache eine ergänzende Anmerkung.

Zum ersten Merkmal: „Kritisch“ ist das in der hier vertretenen Position zum Ausdruck kommende Erkenntnisinteresse insofern, als sich diese Didaktik am Ziel der Befähigung aller Kinder und Jugendlichen zu wachsender Selbstbestimmungsfähigkeit, Mitbestimmungsfähigkeit und Solidaritätsfähigkeit orientiert. Zugleich nimmt sie den Tatbestand ernst, daß die Wirklichkeit der Gesellschaft und ihrer Bildungsinstitutionen jener Zielsetzung vielfach nicht entspricht. Daraus folgt die Einsicht, daß Weiterentwicklungen und Veränderungen – im Sinne permanenter Reform – nur im Zusammenhang mit gesamtgesellschaftlichen Demokratisierungsbemühungen vorangetrieben werden können, Bemühungen, die starken gesellschaftlich-politischen Widerständen und Gegenströmungen abgerungen werden müssen. Didaktik muß daher – oft unter Rückgriff auf entsprechende soziologische, politologische und psychologische Forschung – einerseits die Erscheinungsweisen solcher Hemmnisse, die dem Lehren und Lernen im Sinne der Entwicklung von Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit entgegenstehen, und ihre Ursachen untersuchen bzw. zur Sprache bringen, und sie muß andererseits Lehr- und Lernprozesse

erproben und erforschen, die geeignet sind, jene Fähigkeiten soweit wie möglich zu entwickeln, gegebenenfalls in direkter Auseinandersetzung mit jenen Hemmfaktoren.

Zum zweiten Merkmal: Die Kennzeichnung „konstruktiv“ weist auf den durchgehenden Praxisbezug hin, auf das Handlungs-, Gestaltungs- und Veränderungsinteresse, das für diese didaktische Konzeption konstitutiv ist. Dieser Theorie-Praxis-Bezug besteht aber nicht nur in der Aufklärung des Praktikerbewußtseins über Voraussetzungen, Möglichkeiten und Grenzen pädagogischen Handelns, sondern erschließt Vorgriffe der Theorie, Modellentwürfe für mögliche Praxis, begründete Konzepte für eine veränderte bzw. verändernde Praxis, für eine humane und demokratische Schule und einen entsprechenden Unterricht ein und zugleich für neue Formen der Kooperation von „Praxis“ und „Theorie“.

Der Begriff „konstruktiv“ darf aber nicht in einem technologischen Sinne mißverstanden werden. Selbstbestimmungsfähigkeit, Mitbestimmungsfähigkeit und Solidaritätsfähigkeit können nicht durch didaktisches Handeln direkt hervorgebracht werden, sie können nicht „gemacht“ werden, und folglich kann didaktische Theorie dem Praktiker nicht technologisch verstandene Regeln und technisch verstandene „Mittel“ an die Hand geben, die einen Unterricht garantieren, der jene Fähigkeiten erzeugt.

Auf die wichtige Frage nach den Methoden, mit denen didaktische Forschung im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik arbeitet, kann ich hier nicht genauer eingehen. Es muß folgender Hinweis genügen: An anderen Stellen (KLAFKI 1976, S. 13 – 49, 1978, S. 146 – 167, 1989, S. 147 – 159, 1994) habe ich ausführlicher nachzuweisen versucht, daß und warum Forschung im Sinne kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft allgemein und kritisch-konstruktiver Didaktik im besonderen notwendigerweise die folgenden forschungsmethodischen Ansätze miteinander verbinden muß:

- den historisch-hermeneutischen Ansatz,
- den erfahrungswissenschaftlichen (empirischen) Ansatz und den
- gesellschaftskritisch-ideologiekritischen Ansatz.

Insofern „kritisch-konstruktive Erziehungswissenschaft“ und ihre Teildisziplin „kritisch-konstruktive Didaktik“ nun aber beansprucht, sich als Wissenschaft – über Beschreibung, Analyse und Kritik hinaus – in praktisch-pädagogische Entscheidungsprozesse einschalten zu können und einschalten zu sollen, ist es notwendig, daß sie hinsichtlich der Erörterung fundamentaler pädagogischer Entscheidungsfragen – z.B. über generelle pädagogische Zielsetzungen (etwa die Erziehung zur Völkerverständigung und zum Friedensengagement) oder über allgemeine pädagogische Prinzipien (wie z.B. das Prinzip der Verwirklichung gleicher Bildungschancen für alle jungen Menschen) – Grundsätze und Verfahrensformen für die Gestaltung von Einrichtungen entwickelt, in denen rationale praktische (d.h. pädagogisch-ethische) Diskurse zur Entscheidungsvorbereitung und zur kontinuierlichen kritischen Erörterung getroffener Entscheidungen geführt werden können.

2. Was macht Inhalte einer Kultur zu pädagogisch begründeten Inhalten/ Themen des Lehrens und Lernens in der Schule?

Zu dem in der Überschrift dieses Hauptteils angesprochenen Konstitutionsproblem von Inhalten/Themen des Lehrens und Lernens in der Schule formuliere ich acht Thesen.

Erste These:

Wenn irgendein Inhalt einer Kultur (i.w.S.d.W.) oder ein Komplex solcher Inhalte zum Inhalt des schulischen Unterrichts wird, dann stecken darin – implizit oder explizit – immer bestimmte Entscheidungen: Die Lehrplan- oder Richtlinien- bzw. Curriculum-gestalter oder das Lehrerkollegium einer Schule oder einzelne Lehrerinnen oder Lehrer oder die Schüler meinen, daß dieses politische Ereignis, das Problem des Umweltschutzes, das Thema „Weltraumfahrt“, dieser literarische Text, dieser Streit in der Gemeinde über den Bau einer neuen Schnellstraße oder über die Wohnungsnot, dieses Rechenverfahren, dieses Sportspiel oder diese musikalische Fähigkeit (z.B. Kanons singen zu können) aus irgendeinem Grund für die Lernenden wichtig sei. Erst durch solche Zielsetzungen wird ein bestimmter Inhalt einer Kultur zum Inhalt des Unterrichts, wird der Inhalt zum Thema. Diese These schließt die folgende logisch ein.

Zweite These:

Sowohl für die Ebene der Gestaltung von Lehrplänen, Richtlinien, Curricula als auch für die Ebene der konkreten Unterrichtsplanung gilt die Erkenntnis vom „Primat der Zielentscheidungen“ im Verhältnis zu allen anderen Faktoren, die den Unterricht mit konstituieren.³ „Primat der Zielentscheidungen“ bedeutet: Sowohl die Entscheidungen darüber, was jeweils in welcher Perspektive Thema des Unterrichts sein soll oder besser: was sich im Prozeß des Unterrichts als perspektivisch erörterte Thematik aufbaut, aber auch Entscheidungen über Methoden und Medien des Unterrichts sind nur von den Zielsetzungen her begründbar. Das gleiche gilt aber z.B. auch für die Beurteilung der Frage, welche Bedeutung die jeweiligen soziokulturell vermittelten individuellen Voraussetzungen von Schülern und Lehrern und die institutionellen Bedingungen für schulischen Unterricht haben.

Sofern man nun die generellen Zielprinzipien der Selbstbestimmung, der Mitbestimmung und der Solidarität anerkennt, ergibt sich, daß auch konkrete pädagogische Zielsetzungen für das Lehren und Lernen in der Schule nicht dogmatische Setzungen oder bloße Übernahmen aus ungeprüften Traditionen sein dürfen, sondern didaktische Rechtfertigungen erfordern und für Kritik und Veränderung offengehalten werden müssen.

3 Dieser Gedanke ist eine Weiterentwicklung und Präzisierung der von der Geisteswissenschaftlichen Didaktik, vor allem von ERICH WENIGER, verfochtenen These vom „Primat der Didaktik“ (im engeren Sinne des Wortes, verstanden als Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans) im Verhältnis zur Methodik als der Theorie von den Unterrichtsmethoden. – Ausführlicher habe ich die hier angesprochenen Zusammenhänge in dem in Anmerkung 7) genannten Aufsatz, besonders S. 26ff., erläutert.

Dritte These:

Die Bestimmung von Themen des Unterrichts muß sowohl auf der Ebene der Rahmenvorgaben in den Richtlinien/Lehrplänen/Curricula als auch auf der Ebene der Entscheidungen im Unterricht einzelner Schulen, einzelner Lehrerinnen und Lehrer unter der Fragestellung erfolgen: Welche Orientierungen, Einstellungen, Erkenntnisse, Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten brauchen die Aufwachsenden, um angesichts ihrer gegenwärtigen und vermutlich zukünftigen geschichtlichen Wirklichkeit Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit entwickeln zu können? Hier ist immer wieder neu eine höchst anspruchsvolle didaktische Vermittlungsleistung erforderlich: die Vermittlung zwischen den jeweils aktuellen Interessen und Erfahrungen der Lernenden, ihren gegenwärtigen Problemen im Horizont ihrer „Lebenswelt“ (Alltagswelt) auf der einen Seite und den darüber hinausreichenden Perspektiven im Hinblick auf die zukünftigen gesellschaftlichen und individuellen Aufgaben und Möglichkeiten der Heranwachsenden auf der anderen Seite. Der Versuch, dieses didaktische Problem allein durch „Schülerorientierung“ lösen zu wollen, führt ebenso in die Irre wie die Festlegung der Thematik des Unterrichts allein aus der Sicht der erziehenden Generation mit dem Anspruch, verbindlich vorwegnehmen zu können, was die nachwachsende Generation zur Bewältigung ihrer Zukunft an Einstellungen, Erkenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten benötigen wird.

Vierte These:

Aus der dritten These folgt die Kritik an einer weitverbreiteten Fehlinterpretation des Verhältnisses von Fachwissenschaften, wie sie an Universitäten und Technischen Hochschulen vertreten werden, einerseits und den Schulfächern sowie den Fachdidaktiken andererseits. Diese Fehlinterpretation ist seit etwa zwei Jahrzehnten, jedenfalls in Deutschland, mit einer problematischen Interpretation des Prinzips der „Wissenschaftsorientierung des Unterrichts“ verbunden. Es scheint dann so, als ob Schulfächer vereinfachte Vorstufen bestimmter wissenschaftlicher Disziplinen sind – der Geschichtswissenschaft, der Physik, der Mathematik usw. Und es scheint so, als wenn es die Aufgabe der Fachdidaktiken sei, eine direkte Beziehung zwischen den betreffenden Wissenschaftsdisziplinen und bestimmten Schulfächern herzustellen. Die Sachlage ist aber weitaus komplizierter, und die Aufgaben der Fach- und der Bereichsdidaktiken sind viel anspruchsvoller. Fach- und Bereichsdidaktiken müssen sich insbesondere gegenüber den sogenannten Fachwissenschaften als weitaus eigenständiger verstehen, als es jene Deutung unterstellt, die sie als Vermittlungswissenschaften zwischen Fachwissenschaften und Schulfächern kennzeichnet.

Ich wende diese kritische Aussage nun ins Positive, indem ich in knapper Form vier leitende Gesichtspunkte entwickle; sie müssen berücksichtigt werden, wenn Fach- und Bereichsdidaktiker sich auf ihre „Gegenstände“, nämlich auf bestimmte Fächer oder Bereiche des Schulunterrichts, angemessen einstellen wollen, um ihre Aufgaben der Forschung, der Theorie- und Konzeptbildung für die Praxis der Richtlinien-, Lehrplan-, Curriculumentwickler und für die Praxis der Lehrerinnen und Lehrer zu bewältigen.

1. Die Redeweise von Wissenschaften als einem der Bezugspole des fachdidaktischen Denkens muß ergänzt werden, weil zu den Fächern und Bereichen des Schulunterrichts auch solche gehören, in denen es um die Einführung in bestimmte Kulturpraktiken und Kulturphänomene und um die Auseinandersetzung mit diesen geht, die nicht primär durch Wissenschaft bestimmt sind: etwa Musik, Bildende Kunst, Sport. Diese Aussage darf man jedoch keinesfalls dahin gehend deuten, diese Fächer bzw. Bereiche seien für fachdidaktische Forschung und Theoriebildung nicht oder weniger zugänglich als andere.

Aber auch dort, wo Fächer bzw. Bereiche schulischen Lehrens und Lernens stärker durch Wissenschaften geprägt sind, ist die Aneignung von und die Auseinandersetzung mit wissenschaftsvermittelten Erkenntnissen und an Wissenschaft orientierten Verfahren in der Schule nicht einfach durch das Vorhandensein bestimmter Wissenschaften legitimiert.

2. Im Schulunterricht geht es nicht – auch nicht in der gymnasialen Oberstufe – um die verkleinerte Abbildung des Erkenntnisstandes, der in bestimmten Wissenschaften erreicht ist, und schon gar nicht um stofflich möglichst vollständige Überblicke. Vielmehr sollte es um prägnante Exempla dafür gehen, was Wissenschaften für die Aufklärung von individuell und gesellschaftlich bedeutsamen Lebensproblemen leisten können und wo ihre Grenzen sind. In erheblichem Umfang sollten es heute m.E. „Schlüsselprobleme“ unserer in weltweite Zusammenhänge verflochtenen Existenz sein, epochaltypische Schlüsselprobleme, die, im Horizont der jeweiligen Erfahrungs-, Erkenntnis-, Verarbeitungs- und Handlungsmöglichkeit der Kinder und Jugendlichen, zentrale Themen des Lehrens und Lernens bilden müssen: die Friedensproblematik, die Umweltfrage, Möglichkeiten und Gefahren des technischen und ökonomischen Fortschritts, Entwicklungsländer und sogenannte hochentwickelte Länder, Arbeit und Arbeitslosigkeit, soziale Ungleichheit und ökonomisch-gesellschaftliche Machtpositionen, neue Technologien und ihre Möglichkeiten und Gefahren, Immigranten und die jeweilige einheimische Bevölkerung eines Landes, Massenmedien und ihre Wirkungen u.ä. (Klafki 1993 a,b, 1994, S. 43 – 81).

3. Solche oder ähnliche thematische Akzentuierungen eines recht verstandenen „wissenschaftsorientierten Unterrichts“ sprengen nun aber vielfach die Grenzen unserer herkömmlichen Schulfächer. Fächerübergreifender Unterricht und Projektunterricht werden neben und in wechselseitiger Verknüpfung mit dem Fachunterricht bzw. fachlich akzentuierten Kursphasen und Lehrgängen notwendig.

4. Wissenschaften treten nirgends als solche, unvermittelt in die gesellschaftliche Realität ein; sie „verwissenschaftlichen“ die Wirklichkeit also nicht direkt, sondern erst vermittelt über bestimmte zweck- bzw. interessen geleitete Umsetzungs- und/oder Selektionsprozesse. Anders formuliert: Verschiedene Interessenten im ökonomisch-gesellschaftlichen, kulturellen, politischen Feld bedienen sich selektiv bestimmter Elemente der Wissenschaften bzw. ihrer Übersetzungen in technische Geräte und Verfahren oder in „Sozialtechnologien“ wie etwa Marktanalysen, Wählerforschung, Informationsstrategien, Werbetechniken usf.

Diese Bestimmtheit durch Interessen, die im Prinzip legitim ist, sofern sie offengelegt wird, gilt nun aber nicht erst im Bereich der Übersetzung von Wissenschaft in

gesellschaftliche Produktions- und Handlungszusammenhänge oder bei der individuellen Nutzung wissenschaftlicher Erkenntnisse oder Verfahren, sondern oft schon auf der Ebene der wissenschaftlichen Forschung selbst. Forschung ist auf ihrem heutigen Entwicklungsstand häufig finanziell, apparativ, personell überaus aufwendig und daher in hohem Maße auf externe Finanzierung angewiesen, damit aber in ihren Schwerpunktsetzungen oft mehr oder minder stark vom Interesse der Geldgeber bestimmt oder doch mitbestimmt: Daß es – um ein einziges Beispiel zu nennen – in aller Welt mehr Forschung über Atomtechnologien oder Rüstungstechnik als über „sanfte Energien“ oder über Möglichkeiten technischer Entwicklungshilfe durch dezentralisierte Nutzung von Energie, Wind- und Wasserkraft oder Bioenergie und Erdwärmenutzung gibt, liegt nicht in der immanenten Logik der Naturwissenschaften oder der Ingenieurwissenschaften, sondern ist politisch und ökonomisch begründet. Wenn diese Zusammenhänge im wissenschaftsorientierten Unterricht nicht exemplarisch aufgehehlt werden, erzeugt man bei Schülern eine naive Wissenschafts- und Fortschrittsgläubigkeit und ein unkritisches Vertrauen in „Expertenaussagen“; es wird dann nicht erkannt, daß Aussagen von „Experten“ möglicherweise von bestimmten ökonomischen, gesellschaftlichen, politischen Interessen bestimmt sind. Man erzeugt die falsche Vorstellung von einer vermeintlich rein „immanent-sachlogisch“ verlaufenden Entwicklung wissenschaftlicher Forschung und der Anwendung ihrer Ergebnisse, also das Gegenteil von aufgeklärtem Bewußtsein; man erzeugt „Ideologie“ im strengeren Sinne des Wortes, nämlich falsches Bewußtsein über gesellschaftlich relevante Verhältnisse und Prozesse (KLAFKI 1978, S. 146 – 167).

Fünfte These:

Der Zusammenhang von Lehren und Lernen wird innerhalb der kritisch-konstruktiven Didaktik generell als Interaktionsprozeß verstanden. In diesem Interaktionsprozeß sollen sich die Lernenden mit Unterstützung von Lehrenden zunehmend selbständiger Erkenntnisse und Erkenntnismethoden, Möglichkeiten der Wahrnehmung, der Gestaltung, des Urteils, des Wertens und Handelns aneignen, um sich reflexiv und aktiv mit ihrer historisch-gesellschaftlichen Wirklichkeit auseinandersetzen zu können. Das schließt ein, daß sie in diesem Prozeß auch die Fähigkeit zu weiterem Lernen gewinnen, daß sie „das Lernen lernen“.

Für unsere Frage nach der Konstitution von Inhalten, genauer: von Themen des Unterrichts, ist nun folgende Erkenntnis entscheidend: Themen sind am Anfang von Lehr-Lern-Prozessen meistens nur relativ grob skizzierte Vorentwürfe. Sie enthalten mehr oder minder große Spielräume der Auslegung und der Konkretisierung. Ihre konkrete Gestalt, d.h. das, was die Lernenden sich in der Entfaltung eines Themas im Unterrichtsprozeß tatsächlich aneignen, wie sie das Problem, um das es beim Thema geht, verstehen und interpretieren, das entscheidet sich erst im Laufe des Unterrichtsprozesses selbst. Dabei sind, je nach der Art des Themas, sehr unterschiedliche Variationen bei den einzelnen Schülerinnen und Schülern möglich.

Aber auch die Lehrenden können und sollten in so verstandenen Unterrichtsprozessen durch die Interaktion mit den Lernenden immer wieder eigene Lernprozesse

vollziehen. Sie lernen dann nicht nur ihre Schüler und Schülerinnen besser kennen, sondern können auch über das Thema Neues lernen: durch ihr erneutes Nachdenken über das Thema in der Unterrichtsplanung, aber auch im Unterrichtsprozeß, z.B. durch originelle Aspekte, die die Schülerinnen und Schüler zum Thema einbringen, oder auch durch das Nachdenken über Verständnisschwierigkeiten, die die Lernenden haben.

Sechste These:

Die in der fünften These angeführte Bestimmung, daß Unterricht als Interaktionsvorgang verstanden wird, weist darauf hin, daß Unterricht immer auch ein sozialer Prozeß ist: In ihn gehen – vermittelt über die jeweiligen zugleich sozialen und individuellen Biographien der Lehrer und der Schüler – unterschiedliche soziale Wahrnehmungen, Vorurteile, Handlungsweisen und Einstellungen ein, werden verstärkt oder unterdrückt oder verändert, führen zu Konflikten und Störungen, Kontakten und Kompromissen, Übertragungen oder Abwehrreaktionen. Sobald man sich dieses Tatbestandes bewußt geworden ist, muß das sich ohnehin vollziehende funktionale soziale Lernen bewußt und zielorientiert im Sinne einer demokratischen Sozialerziehung auch in die Ziel- und Inhaltsbestimmungen des Unterrichts einbezogen werden, also nicht nur unter dem Gesichtspunkt der Unterrichtsmethode. Soziales Lernen muß dann bewußt so gestaltet werden, daß in ihm auch die inhaltliche Dimension des Sozialen zur Sprache kommt, zum Thema wird: Welche Bilder mache ich – die Schülerin A, der Schüler B – mir von den Mitschülern und Mitschülerinnen, mit denen ich zusammen lerne, gegebenenfalls in Lernprozessen kooperiere oder konkurriere? Welche Bilder machen sie sich vermutlich von mir? – Empfinge ich ausländische Mitschüler und Mitschülerinnen als fremd, und wenn ja: Was empfinde ich eigentlich als das Fremde an ihnen? Und umgekehrt? Was könnte es sein, was sie an mir als fremd empfinden? Oder: Welches sind eigentlich die Strategien, mit denen z.B. in unserer Lerngruppe versucht wird, Konflikte zu lösen, Rangordnungen aufzubauen oder abzubauen usw.? Sind es die gleichen oder andere Strategien, wie wir sie in einer außerschulischen Peer-group praktizieren? – Analoge Fragen sind aber auch im Hinblick auf die Lehrerinnen und Lehrer zu stellen.

Siebente These:

Die vorangehenden Thesen schließen eine weitere Bestimmung ein: Wenn Lehren Hilfe zu einem Lernprozeß im Sinne der vorangehenden Thesen sein soll, so müssen in schrittweise zunehmendem Maße sowohl die Ziele als auch die Inhalte bzw. die Themen des Lernens und die Methoden und Medien den Lernenden gegenüber und mit ihnen zusammen diskursiv gerechtfertigt und geplant werden. Anders formuliert: Im Lehr-Lern-Prozeß muß das Selbst- und Mitbestimmungsprinzip in einer Folge wachsender Schwierigkeitsgrade, wachsenden Anspruchs verwirklicht werden: in der Form der Mitplanung des Unterrichts bzw. einzelner Unterrichtsphasen durch die Schüler und durch Unterrichtskritik zusammen mit den Schülern, also durch „Unterricht über Unterricht“. Das sind Elemente einer Unterrichtskonzeption, die heute unter Stichworten wie „offener“ oder „schülerorientierter“ Unterricht u.ä. intensiv diskutiert wird.

Achte These:

Auf der Ebene der Richtlinien-/Lehrplan-/Curriculumentwicklung und -theorie folgt aus dem Demokratisierungs- bzw. dem Mitbestimmungsprinzip u.a. die Notwendigkeit, die immer noch vorherrschende Strategie „von oben nach unten“ bzw. development-implementation zu verändern, also von der einseitig zentralisierten Entwicklung von Richtlinien, Lehrplänen, Curricula durch staatlich eingesetzte Kommissionen auf den höheren Ebenen der Schuladministration oder in Curriculuminstituten zu einer offenen, auf wechselseitiger, gleichberechtigter Anregung und Kritik basierenden Kooperation zwischen solchen Zentralinstanzen einerseits und dezentralisierter, schulnaher Curriculumentwicklung an einzelnen Schulen bzw. durch Gruppen von Schulen und Lehrern, Eltern, Schülern zu kommen. Darüber hinaus ist es m.E. notwendig und in Deutschland in einigen Bundesländern, mindestens in Ansätzen, schon verwirklicht, zwischen der höchsten Ebene der Richtlinien-, Lehrplan- bzw. Curriculumentwicklung und der untersten Ebene der schulnahen Curriculumentwicklung eine mittlere Ebene einzurichten, nämlich Regionale Pädagogische Zentren. Dieser Vorschlag ist im westlichen Deutschland zuerst 1974 vom damaligen Deutschen Bildungsrat der Bundesrepublik entwickelt worden. Solche Regionalen Pädagogischen Zentren müßten u.a. die Funktionen der Unterstützung, Beratung und gegebenenfalls der Anregung schulnaher Curriculumentwicklung und zugleich der Vermittlung zwischen dieser didaktischen „Arbeit vor Ort“ und der nach wie vor notwendigen Richtlinienarbeit auf zentraler Ebene übernehmen. Für diese zentrale Ebene aber gilt: Es müßte sich grundsätzlich um weitmaschige Rahmenentwürfe handeln, die die vielfältige Konkretisierung „vor Ort“, an der Basis der einzelnen Schulen, angesichts der dort jeweils gegebenen Bedingungen nicht nur zulassen, sondern ausdrücklich herausfordern.

Der eben angesprochene Komplex von Problemen stellt sich sicherlich in all den Staaten anders dar, in denen die Gestaltung des Bildungswesens generell viel stärker in der Hand der Kommunen liegt, als das, jedenfalls bisher, in Deutschland der Fall ist. M.E. müßten die Grundprinzipien, die den acht hier formulierten Thesen zugrunde liegen, aber auch für Länder mit stark dezentralisierter Schulgestaltung gelten.

Literatur

- HOPMANN, S./KÜNZLI, R.: Didaktik-Renaissance. In: *Bildung und Erziehung* (45) 1992, S. 117 – 135
- KLAFKI, W.: Grundlinien kritisch-konstruktiver Didaktik. In: W. KLAFKI: *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik.* Weinheim/Basel 1994, S. 83 – 138.
- KLAFKI, W.: Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie: Hermeneutik – Empirie – Ideologiekritik. In: W. KLAFKI: *Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Gesammelte Beiträge zur Theorie-Praxis-Diskussion.* Weinheim/Basel 1976, S. 13 – 49.
- KLAFKI, W.: Ideologiekritik. In: L. ROTH (Hrsg.): *Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung.* Stuttgart 1978, S. 146 – 167.
- KLAFKI, W.: Kann Erziehungswissenschaft zur Begründung pädagogischer Zielsetzungen beitragen? In: H. RÖHRS/H. SCHEUERL (Hrsg.): *Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung.* Frankfurt a.M. 1989, S. 147 – 159.