

Wolfgang Klafki

Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung [1958] (Auszug)

Erst nach [...] grundsätzlichen Vorüberlegungen zu den Begriffen „Bildungsinhalt“ und „Bildungsgehalt“ kann die Aufgabe der didaktischen Analyse genauer charakterisiert werden. Wir konkretisieren die allgemeine Frage nach dem Bildungsgehalt, den die didaktische Analyse ermitteln soll, indem wir sie in fünf didaktische Grundfragen übersetzen. Es wird dabei unmittelbar einleuchten, dass die Antworten auf jene Fragen im letzten meist nur aus der ganz konkreten geistigen Situation der jeweiligen Schulklasse gegeben werden können; so werden unsere Beispiele immer noch ein Stück von der konkreten Schulwirklichkeit entfernt bleiben müssen.

Die fünf Grundfragen, die wir jeweils weiter in Teilfragen gliedern werden, stehen im Verhältnis wechselseitiger Abhängigkeit voneinander, so dass die im folgenden eingehaltene Reihenfolge für die praktische Durchführung didaktischer Analysen nicht zwingend verbindlich ist. In jeder Frage schwingen unausgesprochen die anderen immer zugleich mit, und die Antwort auf jede einzelne Frage wird erst im Lichte aller weiteren Antworten voll verständlich.

Wonach also sollte der Lehrer in der grundlegenden Phase seiner Unterrichtsvorbereitung der didaktischen Analyse, angesichts des konkreten, vom Lehrplan vorgeschlagenen oder vom einzelnen Lehrer geplanten Themas fragen?

I. Welchen größeren bzw. welchen allgemeinen Sinn- oder Sachzusammenhang vertritt und erschließt dieser Inhalt? Welches Urphänomen oder Grundprinzip, welches Gesetz, Kriterium, Problem, welche Methode, Technik oder Haltung lässt sich in der Auseinandersetzung mit ihm „exemplarisch“ erfassen?

1. Wofür soll das geplante Thema exemplarisch, repräsentativ, typisch sein? Der Automotor für Benzinmotore überhaupt, die Kirschblüte für das biologische Urphänomen „Blüte“, diese Geschichtserzählung aus der Besiedlung des deutschen Ostens für die Ostkolonisation überhaupt, das Maltheuma „Hurra, es schneit!“ für bildnerische Möglichkeiten der Spritztechnik, diese Aufgaben aus dem Bereich des Sparkassenwesens für Zinsrechnung überhaupt usw. Dabei hängt die „exemplarische“ Sinnggebung weitgehend von der Zielsetzung des Lehrers ab. Der gleiche Inhalt kann in manchen Fällen exemplarisch, repräsentativ usf. für verschiedene allgemeine Sachverhalte sein.

2. Wo lässt sich das an diesem Thema zu Gewinnende als Ganzes oder in einzelnen Elementen – Einsichten, Vorstellungen, Wertbegriffen, Arbeitsmethoden, Techniken – später als Moment fruchtbar machen? Das schon im 2. Schuljahr erlernte Einwechseln kleinerer Geldsorten in größere taucht später als „Element“ beim Verstehen der schriftlichen Grundrechnungsarten auf; die im Zusammenhang der Heimatkunde zu entwickelnden Grundbegriffe gehen später in den Sachunterricht der Oberstufe ein; das schon beim Malen und Zeichnen der Grundschüler zu entwickelnde ästhetische Prinzip der Gliederung in „Hauptsache“ und „Begleitung“ (Britsch: A- und U-Gemeintes) geht in alle folgende bildnerische Erziehung ein usw.

II. Welche Bedeutung hat der betreffende Inhalt bzw. die an diesem Thema zu gewinnende Erfahrung, Erkenntnis, Fähigkeit oder Fertigkeit bereits im geistigen Leben der Kinder meiner Klasse, welche Bedeutung sollte er – vom pädagogischen Gesichtspunkt aus gesehen – darin haben?

Es ist entscheidend wichtig, dass diese Frage nicht als eine rein methodische verstanden wird; diesen Sinn hat sie erst in zweiter Linie. Zunächst und zentral geht es um die Frage, ob der betr. Inhalt bzw. der in ihm zu erschließende Gehalt ein Moment in der jeweils gegenwärtigen Bildung des jungen Menschen, d.h. in seinem Leben, in seinem Welt- und Selbstverständnis, seinem Könnensbereich sein kann und sein sollte. Und zwar ist mit dieser kindlichen oder jugendlichen „Bildung“ nicht primär „Schulbildung“ als abgrenzbarer Sonderbereich des Wissens, Könnens, Sich-

Gebens, Sich-Verhaltens gemeint, sondern die geistige Welt, der Habitus des jungen Menschen im ganzen. Innerhalb dieser jugendlichen Geisteswelt sollte sich die Schule als Ort der Klärung, Reinigung, Vertiefung, Erweiterung, Anregung verstehen; in dieser Perspektive sollte höchstes Kriterium schulischer Bildungsbemühungen die Frage sein, ob sie außerhalb der Schulmauern Leben und Wirksamkeit entfalten. Wir fragen also danach, was dem Kinde auch und gerade außerhalb der Schule „die Elektrizität“, „die Tiere“, „ferne Länder“ oder Musik, Werkätigkeit, „Geschichten“, was ihm Kirche, Glaube, Religion usf. bedeuten, bedeuten könnten oder bedeuten sollten. Zur Erläuterung: Ist das geplante Thema bereits in der Klasse durch Fragen aufgeworfen worden? – Ist das Thema diesen Kindern (einigen, allen) aus der außerschulischen Erfahrung bekannt oder nicht? – Spielt es eine lebendige Rolle im außerschulischen oder im schulischen Leben dieser Kinder? Muss also die auf dieses Thema gerichtete Ausgangs- oder Zugangs-Fragestellung erst geweckt werden – vielleicht durch Erschütterung scheinbarer Selbstverständlichkeiten –, oder kann sie als lebendig vorausgesetzt werden? (Fahrrad, Auto; Obstbäume; Ritterleben; Zinsrechnung; Stilform des Briefes; dagegen: Induktionsstrom; Kreislauf des Wassers; Gewerkschaftsbewegung; Multiplikation und Division von Brüchen mit Brüchen bzw. durch sie; Zeichensetzung bei der wörtlichen Rede.) – Von welchen Aspekten aus haben die Schüler bereits Zugang zum Thema, welche sind Ihnen noch fremd? (Beim Thema „Vögel unserer Heimat“ etwa: Die Kinder kennen vielleicht Vögel als Sänger, als Kirschen- und Körnerdiebe; der wirtschaftliche Nutzen der Vögel für die Menschen ist ihnen u.U. noch nicht bewusst.)

III. Worin liegt die Bedeutung des Themas für die Zukunft der Kinder?

Mit dieser Frage konkretisieren wir, was an früherer Stelle über die Perspektive des Laien, die der Lehrer vorwegnehmend für den Zögling zu berücksichtigen hat, gesagt wurde. Zur Erläuterung: Hat dieser Inhalt eine lebendige Stellung im geistigen Leben der Jugendlichen und der Erwachsenen, in das die Kinder hineinwachsen sollen, oder lässt sich begründen, dass er sie erhalten wird oder erhalten müsste)? Z.B. die Bewältigung unserer jüngsten Vergangenheit, die Sicherung der Grundlagen unserer Demokratie, das Problem des Kommunismus, die Frage der europäischen Einigung, die Doppelrolle der Frau, die Gestaltung der Freizeit, die Auseinandersetzung mit der modernen Kunst usw.) Wird dieser Inhalt von den Erwachsenen wirklich (oder nur vorgeblich oder ideologisch) ernst genommen? Ist dieser Inhalt ein echtes Element einer (im guten Sinne verstandenen) Allgemeinbildung (einer grundlegenden Bildung), oder stellt er einen verfrühten Vorgriff auf irgendeine Spezialbildung – etwa eine Berufslehre – dar? (Im letzten Falle müsste man auf ihn verzichten.) – Ist der Zukunftsbezug dieses Inhaltes den Kindern bereits bewusst, kann er ihnen eröffnet werden, oder ist er so schwer einsehbar, dass er den Kindern einstweilen noch verborgen bleiben und zunächst allein durch den Erzieher verantwortet werden muss?

IV. Welches ist die Struktur des (durch die Fragen I, II und III in die spezifisch pädagogische Sicht gerückten) Inhaltes?

Es ist entscheidend wichtig, festzuhalten, dass die Frage nach der Struktur des jeweiligen Inhaltes nur im Aspekt der ersten drei didaktischen Grundfragen pädagogisch richtig gestellt ist. Unabhängig von der durch jene Fragen geschaffenen Perspektive wird die Strukturfrage zur vorpädagogischen „Sachanalyse“, d.h. man fragt theoretisch-wissenschaftlich – jedenfalls der Intention nach – und erhält darauf wissenschaftlich gemeinte Antworten. Auf die Frage z.B. nach der Struktur des Inhaltes „der elektrische Strom“ ermittelt man Antworten, die durch Stichworte wie „Atomtheorie“, „Elektronenstrom“, „Ohmsches Gesetz“ usw. angedeutet sein mögen. Antworten dieses Charakters können nur dann bildend wirken, wenn ihnen die Frage- und Verständnisebene der Schüler entspricht, also z.B. in der Gymnasialoberstufe oder in den Abschlussklassen bestimmter Berufs- oder Fachschulzweige. Wer dieses Thema dagegen in einem 7. oder 8. Schuljahr behandeln will, wird unter dem Aspekt der Gegenwartsbedeutung dieses Problems für den Durchschnitt seiner Schüler, also in der Perspektive der Frage- und Sinnhaltung und der Verständnismöglichkeiten des in der Vorpubertät stehenden Schülers feststellen, dass die Modellvorstellungen der

Atomtheorie, die mathematische Formulierung des Ohmschen Gesetzes usw. diesen Kindern (im allgemeinen) nicht von innen her begreiflich, nicht Bildungswissen werden können. Wer glaubt, diese theoretischen Elemente seinen Schülern doch bieten zu müssen, beschwört damit die Gefahr falscher Vorstellungen (etwa die Verwechslung des Atommodells mit der Realität) oder des bloß angelernten, im geistigen Leben des jungen Menschen aber „funktionslosen“ Wissens herauf (Ohmsches Gesetz). Die Physik dieser Bildungsstufe wird Phänomen-Physik (Wagenschein) sein müssen.) Sie wird sich im Bereich der dem Schüler einerseits unmittelbar, andererseits in einfachen Versuchen zugänglichen und ihn interessierenden Phänomene der Elektrizität halten müssen; das bedeutet aber wiederum, dass es vor allem der Aspekt der praktischen Wirkungen und der technischen Verwendung der Elektrizität sein wird, innerhalb dessen in dieser Bildungsstufe die Elektrizitätslehre entwickelt werden muss.

Eingedenk dieser Bestimmungen lässt sich die Grundfrage nach der Struktur des jeweiligen Inhaltes in folgende Teilfragen übersetzen:

1. Welches sind die einzelnen Momente des Inhaltes als eines Sinnzusammenhanges? Beim Thema „Benzinmotor“ etwa: a) Ausdehnung von Gasen bei Erhitzung. b) Niedrige Entzündungstemperatur von Benzin – Zündkerze. c) Technische Übersetzung einer Auf-Ab-Bewegung in eine Drehbewegung (Kurbelwelle). d) einfache Zahnradverbindungen zur Richtungsübertragung mechanischer Bewegungen.
2. In welchem Zusammenhang stehen diese einzelnen Momente? a) In einem logisch „eindeutigen“ Zusammenhang? (Meist im Rechnen und in der Mathematik, in der Naturlehre bzw. in der Physik und Chemie.) In diesem Falle muss eine bestimmte Reihenfolge logischer Schritte eingehalten werden. b) In einem faktischen Wirkungszusammenhang, bei dem alle oder einige Momente in Wechselwirkung stehen, so dass die Reihenfolge ihrer Betrachtung nicht schon durch die Logik der Sache zwingend vorgezeichnet ist (etwa die typischen Pflanzen- und Tierindividuen biologischer Lebensgemeinschaften, die für eine Landschaft wesentlichen Geofaktoren, erdkundliche Wirkungszusammenhänge usw.).
3. Ist der betreffende Inhalt geschichtet? Hat er verschiedene Sinn- und Bedeutungsschichten? Bei einem Lesestück oder einer Ganzschrift etwa: Erstens die Schicht der erzählten Vorgänge und Handlungen; zweitens die Schicht der nicht ausdrücklich dargestellten inneren Erlebnisse der Personen; drittens die (möglicherweise) symbolische Bedeutung der in der ersten und zweiten Schicht ermittelten Phänomene und Zusammenhänge. – Oder in der Erdkunde, beim Thema „Afrika“: Erstens die grundlegende Schicht der Erkenntnis der Klima- und Vegetationszonen; zweitens die Schicht der einzelnen geographischen (bzw. anthropogeographischen, wirtschaftsgeographischen usw.) Sachverhalte. – In der Geschichte beim Thema „Die bolschewistische Revolution 1917 in Russland“: Erstens die Schicht der wesentlichen historischen Tatsachen; zweitens die Schicht der politischen Ideologie; drittens die Schicht der historisch-politisch-soziologischen Grundphänomene und Grundbegriffe: Staat, Regierung, Zar, Kaiser, Klassen, Revolution... Können die Schichten zunächst relativ unabhängig voneinander verstanden werden, oder setzt das Verständnis der einen Schicht das der anderen notwendig voraus (wie in unseren Beispielen aus der Erdkunde und Geschichte)?
4. In welchem größeren sachlichen Zusammenhang steht dieser Inhalt? Was muss sachlich vorausgegangen sein? Der Behandlung des Elektromotors z.B. die des Magnetismus.
5. Welche Eigentümlichkeiten des Inhaltes werden den Kindern den Zugang zur Sache vermutlich schwer machen? Beispiele: Bei Themen aus der Naturlehre sind es z.B. nicht nur volkstümliche Redensarten wie die, dass „die Scheiben schwitzen“ u.ä., sondern auch die im Unterricht und auch in physikalischen Lehrbüchern gebräuchlichen Begriffe wie z.B. „Fliehkraft“, „Fließen des Elektrischen Stromes“ usw., die im Kinde entweder bereits falsche Analogievorstellungen geweckt haben oder vermutlich wecken werden. Die Formel vom „Fließen des Stromes“ ruft sogleich die Vorstellung des fließenden Wassers wach, dessen Bewegung durch Höhenunterschiede bewirkt wird. Im Gegensatz zu dieser auch in Naturlehrbüchern noch bisweilen verwendeten sog. „Veranschaulichung“ des Stromflusses durch das Fließen des Wassers aus einem höher gestellten Gefäß in ein niedriger gestelltes muss gesagt werden, dass diese Analogisierung auch für den Volksschulunterricht unbrauchbarer – genauer: nicht-isomorph, nicht adäquat – ist, weil sie das Wesen des Elekt-

rischen „Stromes“, der ja einen Strom- kreis darstellt, völlig verzeichnet; keine Erscheinung der Elektrizität kann mit dieser Analogie verständlich gemacht werden.

Im Geschichtsunterricht taucht immer wieder die Schwierigkeit auf, dass die Kinder Vorstellungen, die ihrem Gegenwartsleben entstammen, unmittelbar in vergangene Zeiten hineinprojizieren und sich damit den Zugang zum Verständnis mancher historischer Erscheinungen und Vorgänge verbauen.

6. Was hat als notwendiger, festzuhaltender Wissensbesitz („Mindestwissen“) zu gelten, wenn der im Vorange- gangenen bestimmte Bildungsinhalte als angeeignet, als „lebendiger“, „arbeitender“ geistiger Besitz gelten soll?

V. Welches sind die besonderen Fälle, Phänomene, Situationen, Versuche, Personen, Ereignisse, Formelemente, in oder an denen die Struktur des jeweiligen Inhaltes den Kindern dieser Bildungsstufe, dieser Klasse interes- sant, fragwürdig, zugänglich, begreiflich, „anschaulich“ werden kann?

Diese letzte der fünf didaktischen Grundfragen muss in drei Teilfragen entfaltet werden.

1. Welche Sachverhalte, Phänomene, Situationen, Versuche, Kontroversen usw., m.a.W.: welche „Anschauun- gen“ sind geeignet, die auf das Wesen des jeweiligen Inhaltes, auf seine Struktur gerichtete Fragestellung in den Kindern zu erwecken, jene Fragestellung, die gleichsam den Motor des Unterrichtsverlaufes darstellen soll? Heinrich Roth hat das Problem so formuliert: „Wie bringe ich den Gegenstand in den Fragehorizont des Kindes? Wie mache ich ihn für das Kind fragens- wert? Wie mache ich den Gegenstand, der als Antwort auf eine Frage zustande kam, wieder zur Frage?“ Und er gibt die prinzipielle Antwort: „Kind und Gegenstand verhaken sich ineinander, wenn das Kind oder der Jugendliche den Gegenstand, die Aufgabe, das Kulturgut in seiner ‚Werdensnähe‘ zu spüren bekommt, in seiner ‚Ursprungssituation‘, aus der heraus er ‚Gegenstand‘, ‚Aufgabe‘, ‚Kul- turgut‘ geworden ist... Indem ich nämlich ... den Gegenstand wieder in seinen Werdensprozess auflöse, schaffe ich ihm gegenüber wieder die ursprüngliche menschliche Situa- tion und damit die vitale Interessiertheit, aus der er einst hervorgegangen ist.“ Solche pädagogi- sche ‚Rückführung in die Originalsituation‘ bemüht sich, „tote Sachverhalte in lebendige Handlun- gen zurückzuverwandeln, aus denen sie entsprungen sind: Gegenstände in Erfindungen und Ent- deckungen, Werke in Schöpfungen, Pläne in Sorgen, Verträge in Beschlüsse, Lösungen in Aufga- ben, Phänomene in Urphänomene“. In Copeis Milchbüchsenbeispiel etwa erwacht die auf die Wir- kungen des Luftdrucks gerichtete Fragestellung der Schüler angesichts der Beobachtung, dass man die Milch aus einer Kondensmilchdose erstens nicht aus ei- nem Loch herausbekommt, zwei- tens – bei den Löchern – nur dann, wenn die Büchse schräg gehalten wird. – Die Beobachtung im Vorfrühling, dass die Kinder in einem am Berge gelegenen Dorfe noch Schlitten fahren kön- nen, während im benachbarten Dorfe, das in der Ebene liegt und das die gemeinsame Schule beher- bergt, aller Schnee getaut ist, kann eine auf ein Grundproblem der Klimakunde gerichtete Frage- stellung auslösen. – Die Gegenüberstellung verschiedener Lieder, die die Kinder einesteils „trau- rig“, „schwermütig“ o.ä., andererseits „hell“ und „fröhlich“, „leicht“ usw. anmuten, kann die Frage- stellung, die bewusste Aufmerksamkeit für die vor- wiegenden Klangcharaktere der Dur- und der Molltonarten wachrufen.

2. Welche Anschauungen, Hinweise, Situationen, Beobachtungen, Erzählungen, Versuche, Modelle usw. sind geeignet, den Kindern dazu zu verhelfen, möglichst selbständig die auf das Wesentliche der Sache, des Problems gerichtete Fragestellung zu beantworten? Die prinzipielle Antwort auf diese Frage lässt sich mit den Stichworten „Modellcharakter des elementaren Fal- les“ (Roth) oder „Fruchtbarkeit des Elementaren andeuten. Bei allen Inhalten, die selbst das Ergebnis eines ge- danklichen Entwicklungsprozesses sind, ist das Prinzip der „Rückführung in die Ursprungssitua- tion“, das hier nicht eigentlich den geistesgeschichtlichen, sondern den systematischen Ursprung meint und das wir eben als die Weise kennen lernten, echte Problemfragen bei den Kindern zu wecken, zugleich die rechte Form der adäquaten Veranschaulichung.

Nachdem z.B. eine Erzählung aus der Segelschiffszeit (Stilliegen in der Kalmenzone o.ä.) die Frage nach der Entstehung der Passatwinde hat aufspringen lassen, könnten die Schüler die Antwort am

Modell der Luftbewegung in einem geheizten Zimmer entwickeln. – Bei der – etwa am Vertriebenproblem erweckten – Frage nach den Gründen für die deutsche Ostkolonisation könnte der Lehrer das Material für die zu erarbeitenden Antworten etwa durch eine Gesichtserzählung bereitstellen, die die verschiedenen Motive in „symbolischer Verdichtung“ (Heimpel), d.h. hier im Bilde anschaulich geschilderter einzelner Personen oder Personengruppen, sichtbar werden lässt. – Das Thema „Winterlandschaft“ (in Redisfedertechnik auf schwarzem Karton) ist geeignet, bildnerische Versuche anzuregen, bei denen die ästhetische Qualität des Farbkontrasters schwarz-weiß und des Formkontrastes Fläche-Linie eindringlich vor Augen treten wird.

3. Welche Situationen und Aufgaben sind geeignet, das am exemplarischen Beispiel, am elementaren „Fall“ erfasste Prinzip einer Sache, die Struktur eines Inhaltes fruchtbar werden, in der Anwendung sich bewähren und damit üben (-immanent wiederholen -) zu lassen? Die moderne Sprachpädagogik fordert mit Recht immer wieder sinnvolle, d.h. zugleich sach- und kindgemäße Anwendungsübungen. Ist z.B. die Satzstruktur, das „Satzleitbild“ von Einräumungssätzen am prägnanten Fall in der Schule geklärt worden, so wäre nun – im Gegensatz zu dem noch immer verbreiteten Typus der Aufgabenstellung: „10 Sätze mit obgleich und obwohl“ – zu fragen, wo es im Leben der Kinder sinnvolle Situationen gibt, deren sprachliche Bewältigung Einräumungssätze erfordert. Sie wären, allen Kindern vertraut, z.B. unter dem Stichwort zu finden: Eigentlich war es verboten... – Analoges gilt für den Rechenunterricht. – Im Naturlehreunterricht gälte es, die an einem oder einigen Beispielen ermittelten Strahlensätze an anderen Fällen wiederentdecken zu lassen, in der Naturkunde etwa die am Bienenleben entwickelte Eigenart eines Tierstaates in der selbständigen Beschäftigung der Schüler mit dem Ameisenstaat wirksam werden zu lassen.

Literatur:

Wolfgang Klafki; Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim/Berlin/Basel 1963, S. 135-142.