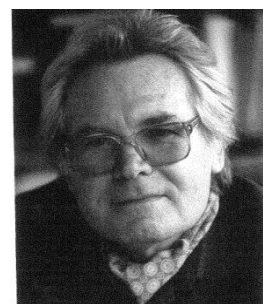


**Ph.D.-afhandling af Stefan Ting Graf**

# **Det eksemplariske princip i didaktikken**

En historisk-systematisk undersøgelse af Martin Wagenscheins, Wolfgang Klafkis, Oskar Negts, lærekonstdidaktikkens og Günther Bucks konceptioner af eksemplarisk belæring og læring



Hovedvejleder:  
Søren Harnow Klausen  
Bivejleder:  
Frede V. Nielsen

Indleveret 4. februar 2013

Institut for Kulturvidenskaber  
Syddansk Universitet



# Indhold

<b>Indhold</b> .....	<b>3</b>
<b>Forord</b> .....	<b>9</b>
<b>I. Indledning</b> .....	<b>11</b>
1. Afhandlingens udgangspunkt og motivering.....	11
1.1. Indholdskategorien i uddannelsespolitik og didaktik.....	12
1.2. Det eksemplariske princip i dansk didaktik.....	17
1.3. Eksemplaritet i andre forskningsparadigmer og -kontekster.....	20
2. Afhandlingens formål, genstand og problemstillinger.....	24
3. Afhandlingens metode og opbygning.....	27
3.1. Overordnet metodisk placering.....	27
3.2. Metodiske problemstillinger og afgrænsninger.....	30
3.3. Afhandlingens opbygning.....	35
<b>II. Baggrund for og gennembrud af det eksemplariske princip</b> .....	<b>37</b>
1. Begrebshorisont.....	37
1.1. Omgangssproglige betydninger – eksposition af det selvfølgelige.....	37
1.2. Store begrebshistoriske betydningsskift.....	39
2. Begrebets oprindelse i didaktikken.....	41
3. Begrebets gennembrud i didaktikken – Tübinger-resolutionen.....	43
3.1. Kontekst og resolutionen.....	43
3.2. En kvalitativ undervisningsreform nedefra.....	45
3.3. Eksemplarisk belæring og læring.....	48
<b>III. Det eksemplariske princip hos Wagenschein</b> .....	<b>53</b>
1. Indledende bemærkninger.....	53
2. Fra stofvalgsproblemet til en taksonomi for eksemplaritet.....	56
2.1. Fra subtraktivt til konstruktivt stofvalg.....	56
2.2. Tilgang IV: den strenge eksemplaritet.....	59
2.3. Einstieg – sagseksposition eller undervisningens in media res.....	60
2.4. Fra eksempel til det elementare og fundamentale.....	64
2.5. Wagenscheins taksonomi for eksemplaritet.....	66

2.6. Eksempelviden .....	67
3. Eksemplaritet I: Fagmetodisk skoling .....	70
3.1. Taksonomi for fysikmetodisk skoling .....	70
3.2. Funktionsmål på det fagmetodiske niveau .....	73
3.3. Wagenscheins metodebegreb og fysikkens aspektkarakter .....	74
4. Eksemplaritet II: Fagsystematisk ekspansion .....	76
4.1. Fagsystematiske tilbygninger og forståelseskontinuitet .....	76
4.2. Fysikkens kanon og anskuelige fænomensammenhænge .....	79
5. Eksemplaritet III: Fundamentale dannelsesvirkninger .....	82
5.1. Det fundamentale som dannelseserfaring .....	82
5.2. Videnskabsteoretisk og åndshistorisk betragtning .....	83
5.3. Fra ikke fagdelt virkelighed ind i faget og ud igen .....	84
5.4. Almendannende videnskabspropædeutik og det humaniserende .....	86
5.5. Reformulering af taksonomien for eksemplaritet .....	87
6. Det Genetiske princip .....	88
6.1. Fra det eksemplariske til det Genetiske princip .....	88
6.2. Det genetiske i forhold til det eksemplariske og det sokratiske .....	90
6.3. Det sokratiske princip .....	91
6.4. Det genetiske princip som tidlig artikulation .....	94
6.5. Det Genetiske som dannende princip .....	99
6.6. Den videnskabspropædeutiske funktion i forhold til Derbolav .....	102
7. Opsummerende teser .....	104
<b>IV. Det eksemplariske princip hos Klafki .....</b>	<b>107</b>
1. Indledende bemærkninger .....	107
2. Den kategoriale dannelsesteori .....	109
2.1. Den kategoriale dannelse som indholdsbestemt læringsbegreb .....	109
2.2. Det kategoriales immanent-metodiske karakter .....	112
2.3. Kategorial anskuelse .....	114
2.4. Tre misforståelser af den kategoriale dannelsesteori .....	117
2.5. Opsummering og foreløbige kriterier for valg af eksempler .....	119
3. Elementarteoriens grundlag .....	122

3.1. Elementarteorien som refleksionsmodel for indhold .....	122
3.2. Elementarteorien inden for rammerne af dannelsesmål .....	127
4. De tre lag af det elementare .....	128
4.1. Det fundamentale-elementare – grundretning og etos .....	129
4.2. Det kategorial-elementare.....	135
4.3. Det historisk-elementare.....	136
4.4. De tre elementarlag i sammenhæng.....	138
5. Grundformer for det elementare .....	139
5.1. Det fundamentale (som grundform) .....	139
5.2. Det eksemplariske.....	140
5.3. Det typiske.....	141
5.4. Det klassiske .....	142
5.5. Det 'repræsentative' .....	143
5.6. Enkle nytteformer (Zweckformen).....	145
5.7. Enkle æstetiske former .....	146
5.8. Grundformer i forhold til Derbolav .....	146
5.9. Grundformer i forhold til Scheuerl.....	147
5.10. Overblik over elementarlag, grundformer og grundretninger .....	151
6. Det eksemplariske i Klafkis anden fase.....	154
6.1. Dissertationens lagtænkning i forhold til senere lagtænkning .....	155
6.2. Opsummerende diskussion af lagdelingen .....	159
6.3. De tre principper det elementare, det fundamentale og det eksemplariske ...	161
6.4. Eksemplarisk belæring og læring .....	164
6.5. Kritik og problemstillinger vedrørende det elementare.....	165
7. Opsummerende teser .....	172
<b>V. Sociologisk fantasi og eksemplarisk læring hos Negt .....</b>	<b>175</b>
1. Indledende bemærkninger .....	175
2. Radikal og klassebevidst samfunds- og pædagogik-kritik .....	178
2.1. Arbejderens situation og behovet for intentionel bevidsthedsarbejde.....	178
2.2. Kritik af uddannelsespolitik, pædagogisk teori og praksis.....	181
3. Den sociologiske nyformulering af det eksemplariske princip .....	185

3.1. Eksplicitte afgrænsninger og anknytninger .....	185
3.2. Eksemplarisk læring som indholdsbestemt og åben fremgangsmåde .....	187
3.3. Sociologisk fantasi som metodisk dannelse .....	189
3.4. Indholdets reorganisation og transferværdi .....	196
3.5. Erfaringernes indholdsdimension: motivstruktur og sprogformer .....	200
4. Almen reformulering af eksemplarisk læring.....	207
4.1. Negts nye situationsanalyse og den nye grundlagskompetence .....	208
4.2. Eksemplariske læreprocesser og teoretisk sensibilitet.....	210
4.3. At opnå det almene i det særlige .....	212
4.4. Fem samfundsmæssige nøglekompetencer .....	213
5. Opsummerende teser .....	215
<b>VI. Eksemplariske lærestykker og lærekunstdidaktik .....</b>	<b>217</b>
1. Indledende bemærkninger .....	217
2. Kritik af uddannelsespolitik og didaktikteori .....	219
2.1. Kritik af statslig uddannelsespolitik og skolens organisering .....	219
2.2. Dannelse og skolen.....	222
2.3. Kritik af didaktisk teori og videnskab samt læreruddannelsen.....	223
3. Lærekunstdidaktikkens grundlag.....	225
3.1. Lære og kunst .....	225
3.2. Undervisningsstoffets værkhistorie .....	226
3.3. Lærestykker: eksemplariske undervisningsforløb på baggrund af forlæg.....	228
3.4. Lærekunstværksteder som kollektiv undervisningsudvikling .....	231
3.5. Lærestykker som basis for didaktisk teori.....	233
4. Lærekunstdidaktikkens principper .....	236
4.1. Fra Wagenscheins til lærekunstdidaktikkens metode-treklang .....	236
4.2. Det eksemplariske princip .....	238
4.3. Det genetiske princip .....	243
4.4. Det dramaturgiske princip .....	244
5. Opsummerende teser .....	247
<b>VII. Eksempellæring hos Buck.....</b>	<b>249</b>
1. Indledende bemærkninger .....	249

2. Erfaring som epagoge og periagoge .....	250
2.1. Læringsbegreb og erfaringsbegreb .....	250
2.2. Aristoteles' epagoge og erfaringens fordomsstruktur hos Bacon.....	250
2.3. Husserls erfaringsbegreb og kategorial anskuelse .....	252
2.4. Hegel: Epagoge som periagoge .....	255
2.5. Opsummering .....	257
3. Grundlæggende distinktioner med henblik på en eksempelteori.....	258
3.1. Det almenes primat hos Wolff.....	259
3.2. Den subsumtionslogiske forståelse af eksemplet hos Kant .....	260
3.3. En epagogisk forståelse af eksemplet.....	262
3.4. Eksempler og begrebstilegnelse .....	265
4. Eksempel-forståelse.....	267
4.1. Fire funktioner ved eksempler .....	267
4.2. Eksempel-forståelsens struktur.....	268
5. Analogi-forståelsen.....	271
5.1. Analogi-forståelsens struktur.....	271
5.2. En typologi for analogier .....	274
6. Konsekvenser for eksemplarisk belæring og læring .....	275
<b>VIII. Ansatser til en rekonstruktion af det eksemplariske princip.....</b>	<b>277</b>
1. Det eksemplariske princip og kritik .....	277
2. Eksemplarisk indhold og læring .....	279
3. Det eksemplariske princip og didaktisk strukturtænkning .....	282
3.1. Den didaktiske og den lærende pegehandling .....	283
3.2. Didaktisk strukturtænkning komparativt set .....	285
3.3. Ansats til en ny almindidaktisk grundstruktur .....	287
<b>Referencer .....</b>	<b>289</b>
<b>Danske resumé .....</b>	<b>303</b>
<b>English summery .....</b>	<b>305</b>

**Tilegnet**  
**Johanne,**  
**Samuel og Naomi**

## Forord

Med denne afhandling præsenterer jeg frugterne af mine undersøgelser, som begyndte med et treårigt Ph.D-stipendie ved Institut for filosofi, pædagogik og religionsstudier. Jeg vil indledningsvist takke alle på instituttet for sjove, alvorlige og engagerede samtaler om det faglige, det offentlige og det private i forbindelse med det muntre sociale liv på instituttet. I den forbindelse er deltagelsen i institutbandet uforglemmelig for mig. En særlig tak retter jeg til instituttets ledelse og Marianne Lysholt for uforbeholden venlighed, opbakning og hjælpsomhed, som har gjort opholdet til en god oplevelse. Tak til alle på Ph.D-gangen, hvor der var plads til faglig inspiration og det hyggelige. Især Thomas Albrechtsen skylder jeg tak for mange frugtbare samtaler.

Jeg takker Ellen Krogh og hendes forskningsprogram, hvor jeg fik indsigt i gymnasiepædagogik og havde lejlighed til at diskutere egne og andres tekster. Det har især været lærerigt at deltage i planlægningen og gennemførelsen af Nofa II-konferencen.

Jeg vil ikke undlade også at takke UCL, især Keld Vorup Sørensen og Niels Grønbæk Nielsen, for deres imødekommenhed, hvad angår de økonomiske og tidsmæssige rammer for dette projekts gennemførelse.

En personlig tak retter jeg mod Thomas Illum Hansen og Keld Skovmand for givtige samtaler, sparring og især medleven hele vejen igennem.

En stor tak gælder begge mine vejledere, Søren Harnow Klausen og Frede V. Nielsen, som ud over det forventelige har taget sig tid til at give kvalificerende tilbagemeldinger, forslag og opmuntring.

En speciel tak skylder jeg korrekturlæser Marianne Dahl Karstoft for at hjælpe mit danske på vej. Tilbageværende sproglige særheder og fejl går dog på min regning.

Desuden er jeg taknemlig for den beredvillighed af de mange forskere, som jeg har kontaktet under mit projekt både i ind- og udland, til at indgå i samtaler og mailkorrespondancer med mig om specifikke spørgsmål vedrørende mit projekt: Dietrich Benner, Hans Christoph Berg, Peter Buck, Catherine Elgin, Adam Goldstein, Stefan Hopmann, Werner Jank, Rudolf Künzli, Lars Løvlie, Birger Steen Nielsen, Sven Erik Nordenbo, Wilhelm Peterssen, Kurt Reusser, Karsten Schnack og Heinz Stübiger.

Stefan Ting Graf



# I. Indledning

## 1. Afhandlingens udgangspunkt og motivering

a) Denne afhandlings formål er en undersøgelse og rekonstruktion af det eksemplariske princip i og for didaktisk teori. Siden princippet gennembrød i Vesttysklands 1950'ere kan man tale om det som et fagbegreb i den kontinentale didaktik. Til Danmark er princippet blevet importeret i 1970'erne i to stort set parallelle varianter: en Klafki-tolkning og en Negt-tolkning. Wagenscheins version er kun stedmoderligt blevet modtaget. Sidenhen er den teoretiske diskussion ebbet ud og dukker i dag kun sporadisk op. I praksisorienterede sammenhænge, i didaktiklærebøger og som indhold i læreruddannelser findes der ikke sjældent korte præsentationer af eller rene henvisninger til det. På den ene side synes det eksemplariske princip intuitivt forståeligt, på den anden side opstår der hurtigt problemer med at forklare, hvad det i grunden dækker over. Her hjælper heller ikke synonymmer som det typiske, det paradigmatisk eller sammenligninger med case-metoden. I de eksisterende fremstillinger behandles det eksemplariske princip unison, som om der ikke fandtes betydningsfuldt forskellige udlægninger. Hverken i ophavslandet Vesttyskland, i Danmark eller andre steder findes der et overblik eller en systematisk udredning af de teoretiske forskelle. Hvordan er princippet blevet til en fagterm og på hvilken baggrund? Under hvilke hovedstridspunkter er det blevet diskuteret? Hvilke reformuleringer og videreudviklinger findes der ud over de to dominerende tolkninger? Min undersøgelse søger derfor at bidrage til en begrebsmæssig afklaring af det eksemplariske princip. Alt i alt spørger jeg, om det er muligt at rekonstruere det eksemplariske princip og i så fald hvordan. Dertil har jeg udvalgt fem hovedudlægninger: Martin Wagenschein (1896-1988), Wolfgang Klafki (\*1927), Oskar Negt (\*1934), lærekunstdidaktikken ifølge Hans Christoph Berg (\*1936) samt Günther Buck (1925-1983).

b) Det eksemplariske princip i didaktikken fremhæves som et spørgsmål om indholdsvalg for intentionel undervisning. Det synes at være opstået som et egentligt didaktisk svar på stoftrængsel og gælder som en pædagogisk fornuftig løsning for den rette *indholdskoncentration*. Ligesom teorier om det elementare, grundlæggende og klassiske tildeles særlig opmærksomhed under samfundsmæssige eller kulturelle krisesituationer, synes også det eksemplariske princip koblet til sådanne særlige uddannelsesmæssige udfordringer. Det har været projektets udgangspunkt, at forstå det

eksemplariske princip som en særlig didaktisk 'løsning' på bestemte uddannelsesmæssige problemstillinger. Nyere uddannelsespolitiske udfordringer med at styre og reformere skolen og dens indhold udviser en række paralleller til den uddannelsespolitiske situation, hvorfra det didaktiske princip om eksemplaritet i sin tid opstod. Denne indledning tager derfor for det første afsæt i en historisk skitse af problemstillinger vedrørende læreplaner og skolereformer i Danmark. Den didaktiske forskning og teoriudvikling har desuden i mange år på forbavsende vis negligeret indholdskategorien eller undervisningskvalitet til fordel for mange spørgsmål omkring skolens kerneydelse. Indledningen indeholder for det andet et rids over indførelsen og udbredelse af det eksemplariske princip i Danmark, som skal forstås som afsæt for min beskæftigelse med den tyske diskussion. Min efterforskning af det eksemplariske princip uden for det to lande har tilvejebragt enkelte spredte bidrag. Disse vil jeg for det tredje kort udrede hovedsageligt med henblik på afgrænsning. Eftersom der ikke findes en state of the art-opsamling vedrørende det eksemplariske princip, udgør både denne indledning og afhandlingen i sin helhed noget i den retning. Jeg afslutter min indledning for det fjerde med en præcisering af mine forskningsspørgsmål og mine overordnede metodiske overvejelser og valg.

### **1.1. Indholdskategorien i uddannelsespolitik og didaktik**

a) Det første udgangspunkt er det felt af problemstillinger, som rejser sig med det uddannelsespolitiske ønske om at definere uddannelsers indhold i form af læreplaner. Fordi folkeskolen er en central uddannelsespolitisk kamplads, kan dens udvikling gælde som seismograf for de generelle tendenser. Det aktuelle ønske om en forstærket styring af skolens indhold begynder allerede i 1990'erne, men rækker tilbage til den Blå betænkning fra 1960. Den er den første store læreplansreform i anden halvdel af 1900-tallet og indeholder på trods af dens reformpædagogiske ambition om "oplæring til at lære" stadigvæk og hovedsageligt *ret klare bestemmelser af indholdet og dets omfang* (jf. Undervisningsministeriet 1960). Bestemmelserne udpeger et konkret kundskabsindhold, som ikke efterlader store valgmuligheder til læreren, samtidig med at reformen endnu ikke begrundes med samfundsmæssige forandringer. Faghæfterne, som opstår efter 1975-lovreformen, som derimod i høj grad opstår på baggrund af politiske, økonomiske og kulturelle forandringer, søger – omend forsigtigt – at styrke færdighedsaspekter frem for kundskabssiden (jf. Nielsen, V. O. 2003). Frem til den

næste større reform i 1993 findes modsatrettede bestræbelser på at definere skolens indhold. Dels gennemføres en hel vifte med åbne og *tværgående* udviklingsprojekter under Folkeskolens udviklingsråd (1988-92), dels er der KUP-rapporter (Kvalitets Udviklings Projekt), som søger at identificere *fagenes identitet* på tværs af uddannelses-trin. Efter 1993-loven udarbejdes der både CKF'er (Centrale Kundskabs- og Færdighedsområder) og læseplaner for hvert fag med angivelse af fagenes mål og indhold. Efterfølgende intensiveres fokus på indhold under overskrifter som 'paratviden', 'det centrale', 'det basale', 'det grundlæggende', 'faglighed' og 'kvalitet', og der udkommer en del rapporter, (Danmarks Lærerforening, Kommunernes Landsforening & Undervisningsministeriet 1999; Kommunernes Landsforening 2000; Undervisningsministeriet 2000). I den sammenhæng er det forbavsende, at almen- og fagdidaktisk teori ikke tilvejebringer et grundlag for disse diskussioner. Indtil videre er de forskellige forslag båret af en overbevisning af, at skolen og læreren skal tildeles en stor grad af selvbestemmelse. Ud over det generelle ønske om at identificere kernefaglighed opstår der en anden tendens, nemlig en eksklusiv og intensiveret interesse for dansk, matematik, engelsk og naturfag. Herved erfarer diskussionen om det grundlæggende ikke kun en alvorlig indsnævring, men er endvidere problematisk, fordi de første tre samtidig tolkes som grundlæggende redskabsfag (læsning, skrivning, matematiske færdigheder, engelskfærdigheder som global-strategisk redskab).

b) Siden hen tager det nationale revisionsarbejde til i fart og drives frem gennem internationale studier<sup>1</sup>. Uddannelsernes indhold søges mere og mere national-centralt styret gennem både input- og output-kontrol<sup>2</sup>. På den ene side bliver input-kontrollen konciperet gennem læreplaner i form af flere og mere detaljerede målbeskrivelser, samtidig med at de samme formuleringer bliver tiltagende mere almene og abstrakte. (Eftersom styringen gennem læreplaner viser sig for lidt effektiv, er man ved at opdage læremidler som input-kontrol.) På den anden side definerer opgaverne i præfabrikerede tests, evalueringer og studierne (output-kontrollen) helt konkrete kundskabs- og færdighedskrav, som ligger helt uden for skolens og lærernes indflydelse. Spørgsmålet

---

<sup>1</sup> IEA 1991 Reading Literacy Study, TIMMS siden 1995, Bologna-processen siden 1999, PISA-studierne siden 2000 og OECD's lande-review fra 2004.

<sup>2</sup> På input-siden for folkeskolen er de mest væsentlige initiativer Klare mål 2001, en folkeskolelov, som styrker faglighed i form af slutmål fra 2002, læreplanerne Fælles mål for alle fag siden 2003, folkeskolens formålsændring (2006) og revisionen af Fælles mål allerede igen 2009. Også output-siden styrkes med oprettelsen af Evalueringsinstituttet (1999), indførelsen af obligatorisk afgangsprøve og nationale tests (2006) og senere offentliggørelsen af testresultater.

er, om denne tiltagende 'juridificering' af den pædagogisk-didaktiske opgave i grunden er kontraproduktiv for intentionen 'kvalitet' i undervisningen, som i høj grad synes at afhænge af skolen og læreren med hans didaktiske dømmekraft vedrørende indhold.

c) Der er endvidere tydelige tegn på en polariseret material- eller formaldannende indholdsopfattelse. Den dannelseseoretiske objektivisme i national variant kan aflæses i initiativer som fx foreningen og tidsskriftet *Folkeskolens genmæle* (1998) og en privat Kommission til forsvar for kundskaber (2002), som helt overordnet ønsker mere paratviden i skolen bundet op på nationen. Forestillingen om klassisk material dannelse finder sit konkrete udtryk i de statslige kanon-initiativer<sup>3</sup>: Disse blev meget populære og kan tolkes som koncentrationsbestræbelser om det kulturelt umistelige i forhold til en hurtigt foranderlig og globaliseret verden. Den formaldannende tendens derimod trækker på nyere subjektiveringstendenser, hvor det reformpædagogiske "barnet i centrum", som under det solidariske fortegn har vendt sig imod stivnede former og et statisk kundskabsindhold, omkalfatres til "mig i centrum", hvor den individuelle lærende, som sit eget livs direktør, ses i et kompetitivt lys med målbare resultater (Hermann 2007: 94). Den formaldannende konception synes at have mere gennemslagskraft, idet den understøttes på makroplan gennem moderniseringer af uddannelser med baggrund i koncepter som New Public Management og Human Ressource Management (fx mål- og rammestyring, taxameter-økonomi, særlige uddannelsesprofiler med tilvalgsordninger, individuelle handleplaner). På det pædagogiske plan udvikles og introduceres fortrinsvist tiltag og koncepter som fx selvdannelse, ansvar for egen læring, storyline, multiple intelligenser og læringsstile, læringsmiljøer, processorientering, kontraktpædagogik, kollaborativ læring, logbog og portfolio, som teoretisk understøttes af bastant konstruktivistiske læringsteorier. I disse konceptioner spiller indholdsrefleksioner og -bestemmelser en ringe rolle og ledsages af en "metodisk formalisme" (Hermann 2007: 115). Den enten materiale eller formale uddannelsespolitiske orientering geninstallerer gang på gang den "kategoriske fejltagelse", som adskiller fag og viden fra dannelse og alsidighed (Hermann 2007: 180). Dette uddannelsespolitiske dobbelte pres på indholdsspørgsmålet modsvares ikke

---

<sup>3</sup> Kanon for dansk litteratur for de almindelige skoler (2004), kanon for dansk kultur inden for litteratur, billedkunst, musik, design, arkitektur, film, scenekunst, børnekultur (2006), demokratikanon (2008) og kanon for dansk natur (2009). Det private initiativ for en naturvidenskabelig kanon (fysik, kemi, matematik, biologi, geografi og geologi) blev af daværende kulturminister sendt videre til videnskabsministeriet, hvor det strandede.

med samme interesse for indholdskategorien fra den teoretiske didaktiks side. Resultatet er, at den didaktisk centrale indholdskategori er ”forbavsende lidt undersøgt og reflekteret i den teoretisk orienterede didaktiske litteratur” (Nielsen, F. V. 2006: 249). Den følgende vurdering af den danske didaktiks tilstand fra 1995 gælder muligvis stadigvæk i dag. Ifølge forskergruppen skyldes den didaktiske forsknings afmatning at den dels har svært ved at opfange de flertydige tendenser, dels at den egentlige forskning skullet vige for politisk motiverede evaluerings- og udviklingsopgaver (Nordenbo, Reisby & Schnack 1995: 295).

d) I forbindelse med temaet for min afhandling vil jeg dog fremhæve *Uddannelsesredegørelsen 2000*, som med den turbulente udvikling i 00’erne er gået i glemmebogen. Jeg sammenfatter rapportens problemsituation i fire punkter. For det første begrundes nødvendigheden af at fokusere på dynamisk kernefaglighed i det globale, polykulturelle, teknologiserede videns-, informations- og netværkssamfund, med dets voldsomme produktion af ny viden. Informationsoverflod, værdikonflikter og hybridformer fordrer højere præstationer og aktiv stillingtagen af alle, og kræver både tværgående og faglig-basale kundskaber, færdigheder samt holdninger (Undervisningsministeriet 2000: 15). For det andet medfører disse udviklinger på det uddannelsesstrukturelle niveau store og indviklede indholdsmæssige udfordringer til både fag og uddannelser. På den ene side opstår stoftrængsel gennem akkumulation, fordi de kendte fag er presset til at inddrage den allernyeste viden. Det fører til encyklopædiske og kompendieagtige undervisningsformer med overbelastning af den lærende til følge (Undervisningsministeriet 2000: 34). På den anden side opstår der fagtrængsel, fordi kendte fag uddifferentieres i flere nye, og fordi der konstrueres helt nye hybridfag på tværs af de kendte skel. Også den tiltagende valgfrihed i uddannelsessystemet gør indholdsbestemmelser vanskelige. For det tredje opererer redegørelsen med disciplinorienteret kernefaglighed og projektorienteret saglighed som to komplementære tilgange. Mens den sidste dyrker detalje- og ekspertviden inden for små områder (eksemplarisk), burde den første sørge for bredden og den større helhed, som var kendetegnende for ”studium generale” (jf. Undervisningsministeriet 2000: 39). For det fjerde identificeres en problemstilling mellem naturvidenskabelige fagområder og de humanistiske fag, idet førstnævnte (især fysik og kemi) har ringe tilslutning. Vi skal med Wagenschein se, at denne sidste problemstilling ikke er ny.

e) I *Uddannelsesredegørelsen 2000* diskuteres disse indholdsproblemstillinger med begreber som bredde og dybde, væsentlighed/relevans og partikularitet/vilkårlighed, almen kerne og periferi/overbygning/individuel tilvalg, det blivende og det foranderlige, generalist- og specialistviden samt atomisering/fragmentering og sammenhængs-/helhedsforståelse. Både med henblik på problemsituationen og de dertil relevante løsningsforslag henviser redegørelsen til situationen om Tübingen-resolutionen fra 1951 i Vesttyskland og den efterfølgende diskussion af de didaktiske koncepter for det kategoriale, det elementare, det eksemplariske og paradigmatisk samt Klafkis nøgleproblemer (Undervisningsministeriet 2000: 74f.). Når Per Fibæk Laursen konstaterer manglende faglig dybdeforståelse hos de studerende på trods af deres gode karakterer, projektarbejders mangel på problemorientering, manglende eller mekanisk transfer, skyldes det problematiske eksamenskrav og mangel på fagligt avanceret undervisning, hvor den lærende ikke kun selv konstruerer kvalitetskriterierne (Undervisningsministeriet 2000: 90f.). Når Svein Sjøberg søger løsninger på naturfagernes krise, punkterer han myten om at skulle inddrage den allernyeste viden i den almindelige undervisning og tematiserer fagets grænser, virkeligheds- og aktualitetsrelevans samt fagets historiske, samfundsmæssige, filosofiske og erkendelsesteoretiske implikationer (Undervisningsministeriet 2000: 114f.). Peter Harder diskuterer en mellemvej mellem bastante pensumbeskrivelser og substansløse beskrivelser af adfærdsmål. Han foreslår beskrivelser af centrale undervisningseksempler, som udgør en bedre basis for både den didaktiske planlægningsopgave og den offentlige, politisk-administrative kommunikation om undervisningen (Undervisningsministeriet 2000: 136). Uanset uddannelsesredegørelsens kalejdoskopiske karakter, indbyrdes modsætninger og problematiske udlægninger<sup>4</sup> er der en del interessante men efterhånden glemte paralleller til diskussionen om det eksemplariske princip. Også mit projekt knytter an til princippet storhedstid.

---

<sup>4</sup> Fx er uddannelsesredegørelsens henvisning til de fire normdannende kompetencesøjler fra UNESCO<sup>4</sup> netop blottet for indhold (Undervisningsministeriet 2000: 55). Og indholdet har tilsyneladende ikke nogen selvstændig status, når der flere steder udtrykkes at "[m]idlerne til at opnå målene er læringsindholdet" (Undervisningsministeriet 2000: 19).

## 1.2. Det eksemplariske princip i dansk didaktik

Fordi mit projekt<sup>5</sup> også er en formidling af den tyske diskussion til Danmark er det alligevel passende indledningsvis at give et overblik over den danske udvikling. Diskussionen om det eksemplariske princip kommer først til Danmark i 1970'erne – hvor den tyske debat siden 1951 allerede begynder at ebbe ud.

a) Det første skriftlige vidnesbyrd fra dansk hånd findes i en forelæsning fra 1969 på DLH til seminarielærere umiddelbart efter ikrafttrædelsen af den nye læreruddannelse, hvor Carl Aage Larsen ultrakort refererer til Klafkis kategoriale dannelse og til, at indholdsvalget må bestå af ”eksempler eller temaer”, som ”repræsenterer fagets væsentlige værdier” (Larsen 1969/1997: 29). I de følgende år sidestiller Larsen det ”fragmentariske princip” fra den Blå betænkning og det ”karakteristiske” med fx udvælgelsesprincipper som ”på tysk ’das exemplarische’, på engelsk ’sample studies’” (Larsen 1971/1997: 61), og præsenterer kort *Den kategoriale dannelsesteori og det eksemplariske undervisningsprincip* i et arbejdspapir med samme navn (Larsen 1974/1997). Det må kaldes en beskeden begyndelse. Den første egentlige beskrivelse af ”eksemplarisk undervisning” som princip kommer fra en oversættelse af norske Reidar Myhres *Innføring i Pedagogikk* (Myhre 1967/1977, 1967/1978), som i en bearbejdet dansk version hedder *Pædagogiske temaer* (Myhre & Magnussen 1969). Desuden har Myhre viet en hel og udførlig artikel på norsk til det eksemplariske princip (Myhre 1968). I begge udgaver af Ålviks meget brugte *Undervisningslære* forekommer begrebet ikke (Ålvik 1970, 1974). I K. Grue-Sørensens *Almen pædagogik* er der en kort henvisning til den illustrerende ”eksempelmetode”, den ”paradigmatiske metode”, hvor et regnestykke bliver til et mønster for andre, og til den tyske diskussion af ”eksemplarisk undervisning” med baggrund i stoftrængsel (Grue-Sørensen 1974: 72). Klafki-tilgangen føres videre af fx Bent Nielsen (Nielsen, B. 1977) og især Holger Henriksen (Henriksen 1979). Interessen for Klafki, men ikke for det eksemplariske princip, fornyes gennem Sven Erik Nordenbo i 1983 med oversættelsen af en række artikler (Klafki 1983b). Men princippet er ikke noget betydningsfuldt tema mere i den tyve bind store udgivelsesserie *Didaktiske studier. Bidrag til didaktikkens teori og*

---

<sup>5</sup> Det har oprindeligt været min intention hovedsagligt at undersøge den danske reception og tolkning af det eksemplariske princip. Efter indledende korrespondance og samtaler med Henning Hansen, Sven Erik Poulin, Karsten Schnack, Sven Erik Nordenbo, Holger Henriksen, Jens Dolin, Hans Jørgen Kristensen, Birger Steen Nielsen og Stefan Hopmann har det dog vist sig at være for spinkelt et grundlag, både hvad angår det skriftlige og det mundtlige kildegrundlag i såvel kvantitativ som kvalitativ henseende.

*historie* fra første halvdel af 1990'erne. Efter at Klafki tildeles æresdokortitlen på DPU i 1998 og holder en forelæsning på CVU Fyn i 1999 i forbindelse med et didaktisk-fagligt udviklingsprojekt (Graf & Skovmand 2004), fornyes interessen for hans bidrag, og flere tekster af ham oversættes i den efterfølgende periode (Klafki 2001, 2004). Hans elementarteori, hvor han beskæftiger sig med den tidlige diskussion af eksemplaritet, forbliver dog underbelyst. Det såkaldt eksemplariske princip bliver meget populært i læreruddannelsen og synes implicit at blive kanoniseret som fagligt stikord. Men det udløser hverken teoretisk-didaktiske afklaringer eller yderligere konkrete udviklings-<sup>6</sup> eller forskningsprojekter med større gennemslagskraft.

b) Næsten samtidig med indførelsen af Klafki, men helt anderledes og uafhængig af DLH, kommer Oskar Negts ideologisk eksplicite idéer om sociologisk fantasi og eksemplariske læreprocesser til Danmark gennem RUC's universitetsdidaktik (1972) tillige med en tidlig oversættelse af hans tekster og centrale værk (Negt 1974, 1975/1981, 1978b). Mens Klafki først i 1977 bliver tilgængelig på dansk, og det tilmed i form af hans spirende kritisk-konstruktive fase (Klafki 1977), oversættes Negt første gang allerede i 1970 (Negt 1970). Båret af datidens 68er-bevægelse og kritisk pædagogisk teori, som definerer sig i modsætning til den borgerlige pædagogik (fx Klafki), vinder Negt-tolkningen af det eksemplariske princip en hurtigt og bred tilslutning. Det sker især gennem arbejder og publikationer af Knud Illeris (Illeris 1974), men også Henning Salling Olesen, Eva Hultengren (Hultengren & Salling Olesen 1977), m.fl. Gennem alternative koncepter og initiativer som projektarbejds-pædagogik, erfaringspædagogik og tværfaglighed får Negt-tolkningen medvind i de pædagogisk progressive kredse. Det er hovedsagelig Negt-tolkningen, som slår igennem i skriftlige rapporter og udgivelser i forbindelse med RUC og projektpædagogikken. En undtagelse er Schnack på DPU, som foretrækker Negt og det samfundsmæssigt eksemplariske (Schnack 1981). Med den samtidige udgivelse af Illeris' *Modkvalificeringens pædagogik* i 1981, som bliver genoptrykt frem til 1993 (Illeris 1981), og genoptrykket af Negts centrale værk (Negt 1975/1981) opstår der en fornyet interesse for Negt-tolkningen i 1980'erne (fx Ingemann 1985a, 1985b; Salling Olesen 1981). Derefter findes diskussioner af Negts eksemplariske princip løbende men kun sporadisk i rapporter og videnskabelige artikler (fx Behrens & Højgaard Jensen

---

<sup>6</sup> Undtagelser bekræfter reglen, fx Jens Christian Jacobsens evalueringsrapport 2005: [www.matnatverdensklasse.dk/eval/20052006/eval-8kl.pdf](http://www.matnatverdensklasse.dk/eval/20052006/eval-8kl.pdf).

1994). Endnu en opblomstring får Negt, da han tildeles æresdokortitlen på RUC i 1997 (Borgnakke 2002: 198; Nielsen, B. S. 1997; Ulriksen 1997, 2002; Weber, Salling Olesen & Nielsen 1997). Selv den naturfaglige tilgang synes i dag at foretrække Negt frem for Wagenschein (Paulsen 2003/2006).

c) Modsat Klafki og Negt har Martin Wagenscheins tilgang til det eksemplariske princip aldrig fået en bred indføring i Danmark. Dels bliver Wagenscheins tanker blot introduceret på niveauet for faglige opslagsværker (jf. Schnack 1978/2001). Dels opnår de få fagdidaktiske arbejder aldrig en bredere virkning (fx Petersen 1980). Desuden er hans tekster til dato ikke tilgængelige på dansk<sup>7</sup>. Mens Wagenschein i Tyskland ikke kun tilhører rækken af faste og almen kendte referencer i pædagogik og didaktik, men også fortsat er anledning til forskning og undersøgelser, og udgør en central inspirationskilde for lærekunstdidaktikken, er han i Danmark kun kendt af et fåtal og stort set uden betydning<sup>8</sup>.

d) Det eksemplariske princip har også ført til fagdidaktiske applikationer. Summarisk kan der nævnes følgende bidrag: historie (Jensen 1978, 1981); kemi (Petersen 1980); fysik (Rasmussen, Dreyer Sørensen & Olsen 1981); matematik (Skovmose 1981); tværfaglig universitetspædagogik (Ingemann 1985c); geografi (Michelsen 2010; Møller 1992, 2001). En række faglige eksempler for pædagogik, biologi, religion, historie, engelsk, billedkunst/dansk i (Graf & Skovmand 2004). Bortset fra at det skriftlige materiale også her er tyndt og spredt, har det aldrig været min intention at udrede disse forgreninger systematisk. Det kunne dog være et interessant sammenlignende fagdidaktisk projekt at undersøge, hvordan det eksemplariske princip er blevet tolket, videreudviklet, konkretiseret og evt. praktiseret i forskellige faglige sammenhænge.

e) Indførelsen af det eksemplariske princip til Danmark kan også vurderes på de to opslagsværker, som udkommer samtidig. Mens Grue-Sørensen i *Pædagogikkens Hvem Hvad Hvor* kun fremfører nogle overvejelser over det retoriske eksempel og eksemplet som klassisk opdragelsesmiddel (Grue-Sørensen & Winther-Jensen 1978), indeholder

---

<sup>7</sup> På min foranledning er *Unge Pædagoger* i gang med en oversættelse af en række centrale Wagenschein-tekster med planlagt udgivelse i 2012.

<sup>8</sup> Ifølge Jens Dolin har Wagenschein bestemt betydet noget for naturfagsdidaktikken i Danmark. Der navnes fx Leif Sønderberg Petersen, Albert C. Paulsen, Ole Goldbech, Frederik Voetmann Christiansen og Leif Johansen. Men skriftlige arbejder kunne ikke findes. Generelt synes der at være en kløft mellem Wagenschein og Negt-tolkningen på RUC.

Karsten Schnacks opslag *Eksemplarisk princip og sociologisk fantasi* i *Pædagogisk Opslagsbog* en præsentation af både Wagenschein, Klafki og Negt (Schnack 1978). Måler man diskussionens udvikling igen på samme opslagsværk, er der ikke sket meget sidenhen. Bortset fra en mindre udeladelse af et afsnit med to eksempler fra kritisk pædagogik har man til dato ikke fundet anledning til at ændre opslaget (Schnack 1978/2001). Jeg kan konkludere, at det eksemplariske princip, som det er blevet diskuteret i tysksproget pædagogik, først tyve år senere kommer til Danmark, og tilmed i sparsom og stærkt reduceret form. På den ene side kommer Klafki-versionen i tilknytning til den kategoriale dannelsesteori og hans senere almindelseskoncept, men uden hans tilgrundliggende elementarteori. På den anden side bliver Negts idéer om det eksemplariske hurtigt taget op og får en dansk teoretisk og praktisk udvikling, men denne sociologiske variant bliver solgt som den eneste didaktisk gyldige. Disse dominante hovedfløje står fortsat uformidlet ved siden af hinanden og den efterfølgende udvikling må betegnes som forfaldshistorie. Der findes ingen historisk-systematisk og sammenlignende fremstilling af det eksemplariske princip, hvorfor det forekommer nødvendigt at generindre dette didaktiske princips opståen og centrale diskussionspunkter.

### **1.3. Eksemplaritet i andre forskningsparadigmer og -kontekster**

Udvider man blikket fra det eksemplariske princip til nyere, international forskning under stikord som eksempel, eksemplaritet eller eksempellæring, finder man heller ingen diskussion, som knytter an til de oprindelige tanker og ideer. Til gengæld finder man en række spredte publikationer med meget forskellige udgangspunkter, herunder en del kvantitativ forskning med ret forskellige forskningsinteresser. Den følgende korte redegørelse har delvist karakter af afgrænsning, men udviser også kompatible momenter.

a) For det første findes der en kvantitativ tilgang, som søger at udvikle programmer, modeller, curricula og interventioner, som definerer den eksemplariske statistik gennem en særlig overraskende og vedvarende læringseffekt i forhold til kontrolgrupper (Pogrow 1998). Har man en gang identificeret *'eksemplariske' programmer*, rejser der sig ikke overraskende det endnu uløste problem, hvordan man kan overføre dem til større elevgrupper og andre kontekster (McDonald, Keesler, Kauffman & Schneider

2006). En anden, men også kvantitativ tilgang, søger at definere 'eksemplariske' undervisere specificeret i fag og uddannelsestrin ud fra output-målinger eller de studerendes kvantificerede vurderinger af interaktionen i undervisningen (Block & Mangieri 2009; Waldrup & Fisher 2003: 157). Begge disse forsøg på at definere det eksemplarisk-forbilledlige gennem en ekstraordinær positiv afvigelse fra en statistik norm ligger udenfor nærværende afhandlings interesse. Begge tilgange har desuden betydelige metodologiske vanskeligheder og kritiseres for at reducere mennesket til "ein für die Gesellschaft Leistung erbringendes Wesen" (Ofenbach 2005: 277).

b) Mens de nævnte tilgange kun marginalt har med indholdskategorien at gøre, synes en anden at ligge tættere på min interesse. Det drejer sig om eksperimentel undervisningsforskning under overskriften *worked-out examples* eller *example-based learning* på baggrund af "cognitive load theory" (Sweller 1994). Denne instruktionsforskning diskuterer problemstillinger (fx forhold mellem stoffylde og forståelse, mellem forståelse og overførelsesværdi, argumentationsstrategier som er beslægtet med det sokratiske, m.m.), som rejses også i forbindelse med det eksemplariske princip (jf. Mwangi & Sweller 1998; Renkl, Atkinson & Maier 2000). Selvom visse resultater kunne støtte, korrigere eller forkaste antagelser i forhold til specifikke spørgsmål, undlader jeg at gå dybere ind i denne forskningsgren af tre grunde. For det første bygger denne effektforskning på lovmæssigheder analogt med det naturvidenskabelige metodeparadigme, som er genereret på baggrund af kontrollerbare mikroeksempler i matematik. Det giver for det andet en meget begrænset udsagnskraft for mere komplekse indholdsspørgsmål, mere heuristiske domæner, affektive dimensioner og den lærendes meningssammenhæng, hvad forskningsgrenen selv peger på (Moreno 2006; Reber, Hetland, Chen, Norman & Kobbeltvedt 2009; Renkl, Hilbert & Schworm 2009). For det tredje ville et forsøg på en formidling mellem denne forskningstradition og den hermeneutiske didaktik om det eksemplariske princip udgøre en selvstændig afhandling.

c) Jeg har desuden fundet to enkeltstående eksempler på eksemplarisk tænkning, som udviser et vist slægtskab med det kontinentale tankegods, men ikke refererer til det. Det drejer sig for det første om en matematikdidaktisk tilgang, som baserer sig bredt på forskningsresultater, udviklingsprojekter og egen praksis. Der argumenteres for *Learners Generating Examples*, dvs. at de lærende selv skal producere eksempler (Watson & Mason 2005). Et eksempel defineres som "anything from which a learner

might generalize”, og at eksemplificere betyder en situation, hvor ”something specific is offered to represent a general class with which the learner is to become familiar – a particular case of a generality” (Watson & Mason 2005: 3f.). Forfatterne diskuterer fx forholdet mellem det konkrete og det almene, begrebsdannelse og begrebsudvidelser, at inducere og at deducere, indsigt og anvendelse, som er kendte problemstillinger vedrørende det eksemplariske princip. Deres hovedtese, at de lærende selv kun genererer eksempler i *begrænset* omfang, hvorfor det er nødvendigt at udvikle strategier med henblik på udvidelsen af den lærendes personlige eksempel-horisont (example space) er interessant og er beslægtet med Bucks konception. Det andet eksempel er en essayistisk anmeldelse af forskellige populærvidenskabelige bøger om evolution, hvori der modsat systematiske fremstillinger argumenteres for eksemplarisk konciperede udgivelser under titlen *Evolution by Example*. Modsat kursorisk illustrerende eksempelbrug plæderer Goldstein for fyldige og detaljeberigede eksempler som bringer læseren ”to an understanding of the general by way of an extensive account of the specific” på en måde, som “*transcends the particular*” (Goldstein 2008: 165, kursiv stg). Dels kan eksemplerne ifølge Goldstein tage udgangspunkt i paradigmatisk evolutionære begivenheder (*key points*) som fx overgangen fra vand til land, dels i de første tidligste forskeres søgen og deres kildemateriale, dels i mærkelige steder, skabninger eller temaer. Det gælder om at finde det almene i det særlige<sup>9</sup> og generelt om almindendannende at forstå videnskab. Det er imidlertid meget interessant at Goldstein i korthed udfolder grundprogrammet for det eksemplariske princip uden at kende til den egentlige didaktiske diskussion<sup>10</sup>, og at der findes lignende antydninger andre steder (fx Slattery 2006). Man kan altså næppe hævde, at den kontinentale diskussion er en idiosynkratisk særhed.

d) Jeg er stødt på to bidrag fra pædagogisk filosofi, som beskæftiger sig med eksemplet. Det ene er en lidt ældre artikel under titlen *The Uses of Example in Moral Education* af nordmanden Lars Løvlie, som søger at rekonstruere eksemplets didaktiske betydning for moralsk opdragelse. Hans forsøg er enkeltstående, men interessant, fordi den støtter sig

---

<sup>9</sup> Goldstein referer til den for mig ukendt François Jacob: ”although asking general questions [leads] to limited answers, asking limited questions [turns] out to provide more and more general answers (Goldstein 2008: 171).

<sup>10</sup> I en mailkorrespondance oplyser Goldstein, at han ikke kender til den tyske kontekst, og at han generelt er inspireret af J.L. Austins analytiske sprogfilosofi, Kuhns *Second Thoughts on Paradigms*, R. Giere, som antager, at almene udsagn næsten ikke er mulige, men at modeller kan forklare forhold i den videnskabelige praksis og Kants eksempelbrug for moralsk opdragelse og dømmekraft.

til en lignende Kant-tolkning, som dukker i forbindelse med Negt og Buck (Løvlie 1997). Det andet bidrag er et forsøg på at rekonstruere forbilledets betydning for pædagogik og kommer fra amerikaneren Bryan R. Warnick: *Imitation and Education: a philosophical inquiry into learning by example* (Warnick 2008). Hans bidrag vedrører et meget underbelyst og følsomt problemfelt i konteksten af den frigørende og anti-autoritære pædagogik og kunne være en diskussion værd i lyset af imitationens rekonstruktion for pædagogisk teori (fx Kemp 2006). Spørgsmålet om decideret at vælge personlige forbilleder ligger dog uden for denne afhandling.

e) En sidste pragmatisk afgrænsning bygger på min beslutning om at begrænse undersøgelsen på eksplicite referencer til det eksemplariske princip, eksemplarisk undervisning og/eller læring. Det er alment kendt, at idéer som ”core curriculum”, ”structure of discipline” og spiralprogression (Bruner 1970/1996), dvs. lignende idéer under andre betegnelser, har slægtskab med det eksemplariske princip. Hertil tæller også den lange tradition for case-metoden fortrinsvis i juridiske, medicinske og efterhånden professionspædagogiske sammenhænge samt morallære. Desuden diskuteres kasuistik som hermeneutisk videnskabelig metode i pædagogiske sammenhænge (Wernet 2006). En udvidelse af undersøgelsen til også at omfatte andre begreber for samme fænomen end begrebet eksemplarisk ville dog sprænge mit forehavende.

Denne tour d’horizon viser for det første, at der findes mange forskellige anvendelser af begrebet eksemplaritet i uddannelsesmæssige sammenhænge<sup>11</sup>. For det andet synes spørgsmål om eksemplaritet sporadisk at overleve i nogle teoretiske lommer, selvom det til tider er blevet erklæret for obsolet. For det tredje har jeg indledningsvis præsenteret disse ansatser for at afgrænse dem fra min hovedgenstand. Alt i alt demonstrerer denne præsentation, at der heller ikke findes en systematisk afklaring af de forskellige koncepter af det eksemplariske på didaktisk grundlag uden for den danske og tysksprogede kontekst.

---

<sup>11</sup> Påstanden om at der findes pseudo-eksemplaritet (det siger fx Glöckel og peger på Schultze 1959), er i grunden problematisk, idet den implicit antager at der findes det genuint eksemplariske. Pseudo-eksemplarisk skulle fx være, når typebegreber, historiske begreber eller landgeografiske afgrænsninger overbelastes, eller hvor case-metoden overvurderes.

## 2. Afhandlingens formål, genstand og problemstillinger

a) På baggrund af det uddannelsespolitiske ønske om indholdskoncentration, den forenkende reception af det eksemplariske princip i Danmark, den efterfølgende teoretiske forfaldshistorie og mangel på en afklarende redegørelse for princippet forskellige udlægninger i sammenhængen, er det *denne afhandlings formål at tilvejebringe en begrebslig rekonstruktion af det eksemplariske princip på tværs af forskellige konceptioner i og for didaktisk teori*. Det bygger på følgende antagelser: For det første at der findes forskellige begreber om det eksemplariske princip; for det andet at der er forskelsmarkeringer, som tildækker erkendelsen af fælles træk; for det tredje at en rekonstruktion vil være mulig på baggrund af en systematisk komparativ tilgang til historiske konceptioner. Når jeg kalder min genstand, det eksemplariske princip, et begreb eller en konception, er jeg dels interesseret i selve begrebsanvendelsen i forbindelse med teoretiske og didaktisk-praktiske refleksioner, dels i det tilhørende begrebsnet, hvor forestillingen om eksemplaritet indgår. I forhold til termen 'begreb' skal 'konception' antyde, at det eksemplariske princip netop ikke kunne reduceres og bestemmes til en meget præcis og isoleret størrelse i forhold til indholdsvalg, men snarere er udtryk for eller del af en mere omfattende forståelse af undervisning. De forskellige begreber eller konceptioner af det eksemplariske princip er altså indlejret i eksplicite og implicite didaktiske teorier.

b) Eftersom hverken den ældre og nyere danske, den ældre og nyere angelsaksiske eller den nyere tysksprogede diskussion er tilstrækkelig til at belyse og problematisere princippet, er det nødvendigt at *gå tilbage til hoveddiskussionen af det eksemplariske princip i tysksproget didaktik siden 1950'erne*. Intentionen med denne vending mod begyndelsen er ikke at ville identificere det oprindelige med det egentlige, men snarere et forsøg på at se begrebet i dets tilblivelse og inddrage diskussionen af de første teoretiske problemstillinger. De mulige paralleller mellem de aktuelle uddannelsespolitiske udfordringer og den uddannelsespolitiske baggrund for diskussionens opståen omkring Tübinger-resolutionen er som sagt kun anledning til undersøgelsen, men ikke genstand for den. Det har imidlertid vist sig, at begrebet har givet anledning til en forbavsende omfangsrig og grundig diskussion i Tyskland<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> En grov optælling af de bibliografisk registrerede udgivelser i Gerners oversigt giver ca. 375 udkomne bidrag til det eksemplariske princip mellem 1949 og 1967 (Gerner 1963/1972: 372ff.). Oversigten er et forsøg på at give et "Gesamtüberblick über das Gespräch" (Gerner 1963/1972: XXI). Ifølge denne

Selvom Berthold Gerner i sin artikelsamling *Das exemplarische Prinzip* fra 1963 (genoptrykt indtil 1972) på beskeden vis selv kun ønsker ”die bisherige Diskussion durch eine Reihe von Beiträgen kaleidoskopartig zu vergegenwärtigen”, kan den gælde som en valid opsamling af diskussionen<sup>13</sup> indtil da (Gerner 1963/1972: XII). På trods af at Gerner allerede her – efter den indledningsvis hektiske, men nu besindige diskussion – mener, at tiden er inde til at forene de mange enkeltbidrag i en ”das Ganze umspannenden, das Ganze aber auch strukturierenden Synthese”, afstår han selv fra det (Gerner 1963/1972: XII). Walter Köhnlein vurderer desuden i 1973, at „eine Problemgeschichte des exemplarischen Prinzips noch aussteht“ (Köhnlein 1973). Hverken en syntese i Gerners forstand eller en omfattende problemhistorie er blevet forsøgt sidenhen og er heller ikke formålet med denne afhandling. Det er ikke mit ærinde at finde eller konstruere den ene og gyldige tolkning, men at bevidstgøre om ulige ansatser.

c) For den her tilstræbte nuancering af de teoretiske problemstillinger er en grundig behandling af de valgte positioner imidlertid afgørende. For valget antal og karakter af konceptioner har det betydet følgende. Når min afhandling for det første retter sig mod et dansk publikum er det nødvendigt, at beskæftige sig med de allerede kendte positioner. Oskar Negt er valgt, fordi han har været genstand for den mest grundige reception af det eksemplariske princip i Danmark, om end hans hovedinteresse ikke har ligget inden for skole-didaktikken. Wolfgang Klafki er valgt, fordi han mest grundigt og vedvarende har beskæftiget sig med indholdsvalg og det eksemplariske princip. Selvom hans teori har haft indflydelse i Danmark, er hans tidlige arbejder endnu ikke blevet diskuteret. Martin Wagenschein er valgt, fordi hans bidrag anses for at være et af de første og mest udfoldede arbejder til eksemplarisk undervisning. Der mangler desuden en fremstilling af hans teoretiske bidrag på dansk grund. For at kunne fortsætte den respektfulde udfoldelse af udvalgte positioner er valget faldet på to yderligere og i Danmark ukendte positioner. Selvom lærekunstdidaktikken i høj grad læner sig op ad

---

optælling er den mest intensive diskussion mellem 1956 til 1966 med uafbrudt over 20 bidrag hvert år. Diskussion topper mellem 1960 og 1962 med mere end 40 artikler om året. Gerners oversigt skal naturligvis tages med forbehold, især efter 1963. Rebles overordnede vurdering er, at den intensive diskussion føres mellem 1950 og 1970, mens den 1975 er endnu uafsluttet (Reble 1975/1981: 321).

<sup>13</sup> Scheuerl har delt antologien i tre dele. Angående begrebsafklaringen fremhæver han artiklerne fra Wagenschein, Flitner, Derbolav og Scheuerl og angående principets placering i didaktikken bidragene fra Derbolav, Klafki og Slotta. Den tredje del udgøres af fagdidaktiske fortolkninger. En særstatus og derved en implicit fjerde del udgør Siewerths filosofiske perspektiver og Welleks psykologisk orienterede bidrag. De sidste to udgør dog enlige svaler.

Wagenschein, drejer det sig om en eksplicit eksemplarisk konception. Ud over at den af den grund ikke må mangle, tilbyder den både en selvstændig videreudvikling og særlige nuancer. Det drejer sig om en deklareret indholdsdidaktik med fokus på elaborerede undervisningseksempler. Günther Buck er valgt, fordi han rejser en række grundlagsspørgsmål ved erfaring og læring med henblik på forståelse, som dels teoretisk præciserer dels korrigerer en række momenter i forhold til konceptioner af det eksemplariske. Disse to sidste positioner skaber en bedre kontrakt til de tre forudgående, end hvis jeg havde valgt inden for rammerne af Gerners publikation. Det har imidlertid vist sig frugtbart, også at inddrage andre fortolkere, såsom Wilhelm Flitner, Josef Derbolav, Hermann Heimpel, Hans Scheuerl m.fl. Disse inddrages, hvor de indgår i diskussioner med de udvalgte hovedkonceptioner og bliver således indirekte reflekteret. De fem valgte konceptioner og det dertil hørende primære tekster udgør min egentlige undersøgelsesgenstand. Eftersom jeg har forsøgt, at genlæse de ældre konceptioner med friske øjne, har jeg kun sporadisk inddraget sekundærlitteratur. Det er fortrinsvist sket i forbindelse med Wagenschein og Klafki. Når jeg har valgt at fokusere på fem udvalgte konceptioner, er det sket med henblik på at lodde dybden og bredden i begrebsanvendelsen. Hver konception af det eksemplariske er i grunden spændt ud i et mere omfattende begrebsnet. Konceptionen bliver set i lyset af den pågældende forskers teori, uden at den dog bliver udfoldet i sin helhed. Min fordybende fremgangsmåde svarer meget godt til momenter i det eksemplariske princip selv, hvor det almene bliver synlig i det særlige.

d) Til afhandlingens formål og genstand knytter sig mit overordnede forskningsspørgsmål og tre underspørgsmål:

- Hvordan konceptualiseres og begrundes det eksemplariske princip i tysksprogede teorier i anden halvdel af 1900-tallet, og hvilket teoretiske grundlag bygger disse på?

Denne problemstilling udmøntes i følgende underspørgsmål:

- Hvordan konceptualiseres det eksemplariske princip som et spørgsmål om undervisningens indhold og dets tilskrevne transferværdi?
- Hvordan konceptualiseres det eksemplariske princip som indholdskategori i forhold til det didaktisk-anskuelsesmæssige og det didaktisk-metodiske?

- Bygger det eksemplariske princip på et eksklusivt eller alment undervisnings- hhv. læringsbegreb?

### 3. Afhandlingens metode og opbygning

#### 3.1. Overordnet metodisk placering

a) Når afhandlingens formål er en begrebslig rekonstruktion af det eksemplariske princip i udvalgte teorier, er der samtidig valgt en overordnet forskningsmetodisk tilgang, som bygger på hermeneutik i nærheden af Hans-Georg Gadamer (Gadamer 1960/1990; Kjørup 1996/2008). Netop den hermeneutiske tilgang er blevet kritiseret kraftigt siden 1960'erne fra kvantitativ-empirisk og senere ideologikritisk hold. Dels ønsker man at fokusere mere på den pædagogisk-didaktiske virkelighed, dels gælder det om at afdække de skjulte, bevarende tendenser i både teori og praksis. Mens pædagogisk forskning efter det naturvidenskabelige forbillede arbejder principielt ahistorisk, og ideologikritik kun ser traditionens problematiske sider, vælges her en tilgang, som søger at balancere mellem tradition og fornyelse. At dømme efter Dietrich Benner og Jürgen Oelkers har den historiske forståelse i pædagogisk forskning trange kår, idet den begrebshistoriske forståelse enten glemmes eller forvises til specialiserede pædagogikhistoriske afdelinger. Der er en fare for historieløs teoriudvikling, som vil føre til et tab af indsigter, problemstillinger og refleksioner, advarer de i indledningen til *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* og konstaterer: "Eine gehaltvolle Reflexion von Erziehung und Bildung ist darum ohne Wahrung historischer Bezüge weder möglich noch sinnvoll" (Benner & Oelkers 2004: 7). Jeg ønsker derfor både genstandsmæssigt og metodisk at knytte an til den didaktiske tradition. Jeg rejser derfor en række for min afhandling væsentlige metodologiske problemstillinger, som dog næppe kan besvares entydigt og endeligt, men som kan tydeliggøre nogle forforståelser og valg.

b) På trods af den hermeneutiske traditions lange forhistorie er hermeneutikken "keine institutionell etablierte, eigenständige Forschungsmethode der Pädagogik geworden", vurderer Rittelmeyer (Rittelmeyer & Parmentier 2001/2007: 2). Desuden er hverken striden mellem den filosofisk-hermeneutiske og den pædagogisk-faglige hermeneutik eller de mangfoldige afgrænsninger mod generelt kvalitativt pædagogiske og social-

videnskabelige, etnografiske og kulturpædagogiske tilgange på den ene side og mod andre faghermeneutikker som fx litteratur- og kunstvidenskab på den anden side blevet afklaret. Lignende afgrænsningsvanskeligheder findes mellem hermeneutik og hhv. ideologikritik og fænomenologi. For eksempel har Dietrich Benner kritiseret Klafkis forsøg på at deklarerer ideologikritisk som del af hermeneutikken (Benner 1987/2010). Rittelmeyer plæderer for, at de forskellige hermeneutiske traditioner snarere burde udfordre og berige hinanden end at fastholde alt for bastante distinktioner mellem fx den filosofiske og anvendelsesorienterede, eller den almene og specialiserede hermeneutik. Væsentligt er det dog, at der fastholdes indsigter fra den filosofiske hermeneutik om, at der ikke findes nogen altomfattende og endelig forståelse af genstanden, og at forståelsen bygger på interpretantens subtilitet. Det vil sige, at der her ikke er tale om en metode, som kan reduceres til en teknik eller et instrument, men som også indeholder momenter af ”forståelseskunst”. Den hermeneutiske metodekunst bygger således på en særlig holdning, hvor det gælder om at forstå og udlægge det ikke-åbenbare uden at over- eller fejltolke og ville integrere eller assimilere det fremmede fuldstændigt. Ud fra min deklarerede forforståelse om, at den tendentielt ahistoriske tilgang sammen med de dominante krav om fornyelse og innovation i afgrænsning mod det ’gamle’ skygger for de tidligere teorier og indsigter, dvs. kontinuiteten, indtager jeg en fornyet respektfuld holdning til de allerede bredt kritiserede teorier om og konceptioner af det eksemplariske princip.

c) Den hermeneutiske tilgang fx i form af idéhistorie er især blevet kritiseret i forhold til spørgsmålet om opdragelsens virkelighed. I kølvandet på den såkaldte ”realistiske vending” (Heinrich Roth) i pædagogikken opstår der dog en uheldig dikotomi, hvor den opkommende kvantitative udforskning af pædagogiske virkeligheder under begrebet ”Erziehungswissenschaft” fordrer at have empiribegrebet helt for sig selv og tildeler den hermeneutiske tradition en marginal position i forbindelse med den normativt belastede pædagogik, hvad sidstnævnte også synes at acceptere. Andreas Wernet synliggør dog, at den realistiske vending i grunden er metodisk indifferent, proklamerer en ”anden realistisk vending”, hvor denne problematiske arbejdsdeling overvindes, og revitaliserer en ”empirisk hermeneutik” (Wernet 2006: 18). Den hermeneutiske forsknings nye selvbevidsthed ledsages dog fortsat af en bastant afgrænsning imod og afvisning af den skriptologiske hermeneutiske tradition, som sættes i forbindelse med den åndsvidenskabelige pædagogik. Med Klafki må jeg dog påpege, at allerede Wilhelm

Flitner og Bollnow har haft en programerklæring for en ”Hermeneutik der Erziehungswirklichkeit”, og at de åndsvidenskabelige koncepter og teorier også byggede på en form for skolevirkelighed (pædagogiske bygninger, omgangsformer, gestik og mimik, atmosfære, udtryksformer som dans, bevægelse, tøj m.m.), uddannelsespolitiske dokumenter og læreplaner samt, og ikke mindst, på teoretikerens egne iagttagelser og erfaringer med forskellig undervisningspraksis (jf. Klafki 1992/1998). Man kan altså på den ene side ikke hævde, at den åndsvidenskabelige pædagogik har været blottet for empiri. På den anden side er denne empiri i dag utilstrækkelig. Klafki kritiserer dels at programerklæringen er blevet stående ved dens ansatser, dels at deres empiriske hermeneutik både var marginal, usystematisk og især ureflekteret (Klafki 1992/1998: afsnit II 4.). Det er efter min opfattelse ikke nødvendigt eller frugtbart at hævde den nye hermeneutik på bekostning af teksthermeneutikken. Hermeneutik skal nu ikke bare begrænses til cases eller dokumenteret pædagogisk praksis, men har fortsat betydning for andre historisk-kulturelle udtryk for menneskets bevidsthedsliv såsom tekster, billeder og objekter i bred forstand. Man kunne snarere sige, at hermeneutiske analyser af børns legepraksis ikke kan undvære en analyse af begrebet leg, som uundgåeligt trækker på forskellige historiske forståelser. I mit tilfælde ville det have været overilet at lave analyser af undervisningspraksis – også forstået som interventionsforskning – med henblik på et så specifikt koncept som det eksemplariske princip, uden en forudgående begrebsanalytisk afklaring. Min undersøgelse sætter så at sige midlertidigt parentes om den pædagogiske virkelighed. Selvom jeg altså ikke bygger på empiri i egentlig forstand, spiller momenter af pædagogisk virkelighed alligevel en indirekte rolle. Dels reflekterer de teorier og koncepter, som jeg undersøger, mere eller mindre de respektive forskeres empiriske fundament. Det spænder fra fx Wagenscheins konkrete beretninger om undervisning til de valgte forskeres generelle formidlingserfaringer og bearbejdning af empiriske studier, som tilsammen udgør en empirisk horisont for deres respektive teoridannelser. Dels har jeg selv en sådan empirisk horisont, som underviser på højskoler, læreruddannelsen og formidler i andre sammenhænge, og som iagttagelse og forsker i forbindelse med empiriske studier, som sætter visse grænser for mine egne bestræbelser på forståelse af genstanden. Når disse på den ene side muliggør dybere forståelse af de teoretiske koncepters virkelighedsrelevans, gælder det på den anden side om at undgå de samtidigt virkende blinde pletter. I forhold til en mulig indvending om, at det eksemplariske princip blot er en vilkårlig konstruktion uden forbindelse til didaktisk virkelighed, vil jeg helt overordnet minde om, at spørgsmålet om, hvordan

eksempler fungerer i kommunikations- og formidlingssammenhænge, har beskæftiget menneskeheden siden oldtiden.

### **3.2. Metodiske problemstillinger og afgrænsninger**

a) Med mit valg af en teksthermeneutisk forskningsmetode knytter der sig hverken en metodemonisme, endsige en påstand om, at denne fremgangsmåde alene er konstitutiv for pædagogisk forskning. I forhold til min genstand finder jeg det imidlertid påkrævet først at genoverveje de historiske konceptioner med henblik på en systematisk begrebsanalyse baseret på relevante tekster. Det er tydeligt, at de valgte tekster hverken er egentligt historiske kilder, kunst- og fiktionstekster eller andre skriftlige dokumenter som fx dagbøger, men i sig selv teoretiske udkast med videnskabelig ambition, hvad dokumentation, eksplicitet og stringens angår. Hvor der ved tolkning af fx kunstneriske tekster i høj grad forventes en kongenial forståelse af de for den overfladiske læsning skjulte betydninger, betyder det mindre for min tilgang, hvor det drejer sig om begrebslig afklaring af allerede artikulerede begreber. Alligevel er det min forhåbning med en gadamersk hermeneutik, at en fornyet beskæftigelse ud over generindringen også vil kunne udlægge de valgte konceptioner i et nyt lys. Det sker for det første gennem en blikvending mod de centrale tekster for forståelsen af det eksemplariske princip hos de udvalgte teoretikere. Denne tekstimmanente fremgangsmåde suppleres dels ved at forfølge de i teksten synlige, kritiske diskussioner under delvis inddragelse af andre samtidige deltagere i afklaringsarbejdet, dels ved både at konsultere og at teste udlægninger fra udvalgte sekundærkilder. For det andet søges det nye blik etableret gennem en ”komparativ interpretation” af konceptionerne, hvor det særlige og forbindende fremhæves i en løbende vekselvirkning (Rittelmeyer & Parmentier 2001/2007: 52). Ved at muliggøre en læsning på tværs etablerer den komparative opbygning allerede i sig selv et systematisk perspektiv. I forhold til de forskellige konceptioners egenverdi er det dog ikke meningen at gennemføre en komparation med helt faste sammenligningskriterier.

b) Når min interesse koncentrerer sig om selve konceptualiseringen af det eksemplariske princip, bliver de udvalgte teoretikers samlede teorigods den primære kontekst for undersøgelsens genstand. Med andre ord fokuserer mit arbejde ikke på forståelsen af de udvalgte teorier i deres helhed eller på at forstå forfatterne i deres

helhed, hvilket ville indebære en analyse af alle primær- og sekundærtekster, samt fx biografiske motivanalyser, som også afvises af Gadamer, men på hovedsagelig at forstå deres konceptioner af det eksemplariske *i lyset* af deres samlede teori. Heller ikke den historiske kontekst i sig selv er hverken forskningsgenstand eller ligeberettiget med den, men udgør kun et baggrundstæppe for forståelsesinteressen, så at sige som sekundær kontekst. Min interesse er ikke først og fremmest historisk (fx virkningshistorisk), men de historiske dimensioner er knyttet til den systematiske interesse. Klafki diskuterer forholdet mellem den historiske og systematiske erkendelsesinteresse flere gange og plæderer for en såkaldt historisk-systematisk fremgangsmåde, som han synonymt kalder problemhistorisk og teorihistorisk (Klafki 1959/1964, 1971/2007). Mit arbejde er problemhistorisk i den forstand, at jeg undersøger problemstillingen, hvordan det eksemplariske princip er blevet forsøgt teoretiseret. Det er med andre ord et teoriproblem. Jeg tager dog indledningsvist udgangspunkt i det såkaldte indholdsvalg- eller stoffyldeproblem, som uddannelsespolitik og pædagogisk teori på hver deres måde deler. Men jeg undersøger ikke problemstillingen indholdsvalg eller stoffylde i et historisk perspektiv og identificerer ikke forskellige teoretiske svar på den. Det er snarere omvendt, at jeg undersøger et *bestemt svar* på indholds- og stoffyldeproblemet, nemlig det eksemplariske princip, og søger at belyse, hvordan denne konception er blevet konstrueret og diskuteret i forskellige variationer. Således er mit projekt altså ikke problemhistorisk. Når jeg altså ikke løbende gennemfører en eksplicit og systematisk kobling mellem problem og svar for hver historisk periode, for hver forfatter og for begge lande, så kan man kritisere det som dekontekstualisering. Denne kritik er også blevet rejst mod Klafkis historisk-systematiske tilgang, hvor den konsekvente relationelle sammenhæng mellem tekst og kontekst opløses (Bellmann & Ehrenspeck 2006: 254f.). Også mit argument om, at eksempel teorier kendes siden oldtiden, kunne kritiseres som traditionalistens forsøg på at begrunde genstandens betydningsfuldhed, blot ved at blive ved med at tale om det, som metodisk produceret klassikerbillede (Benner) (Bellmann & Ehrenspeck 2006: 256). Kritikken af Gadamer for at favorisere tidløse fællesmenneskelige træk som antropologiske konstanter er hverken træffende eller relevant for min begrebsafklaring. Men omvendt vil en yderligere historisering af mit projekt skulle trække på fx ”geschichtliche Grosskategorien” eller andre historiske inddelinger, som let kan komme til at dominere det systematiske blik (Bellmann & Ehrenspeck 2006: 255). Den realhistoriske eller mentalhistoriske kontekst spiller således næsten ingen rolle. Mit projekt foregår således

inden for rammerne af en teoriehistorisk tilgang, uden dog at ville bedrive teoriehistorie i egentlig forstand. Det er dog min forhåbning, at visse resultater fra undersøgelsen kan have betydning for egentlig teoriehistorisk forskning eller pædagogisk historiografi. Bellmann og Ehrenspeck søger ikke at spille kontekst- og problemhistorie ud mod hinanden, men påpeger at begge undervurderer de retoriske momenter.

Jeg opsummerer kort de historiske markeringer i min fremgangsmåde:

- Det aktuelle uddannelsespolitiske billede i Danmark og den uddannelsespolitiske kontekst for det eksemplariske princip opståen er kun en løst analogiserende historisk dimension, som har fortrinsvis motiverende og appellativ karakter.
- Selvom jeg fremhæver *begyndelsen* af den teoretiske beskæftigelse med det eksemplariske princip, mener jeg ikke, at det giver mening at indkapsle diskussionen som et afsluttet historisk fænomen. Afgrænsningen til anden halvdel af 1900-tallet er pragmatisk.
- Den historiske tilgang består hovedsagelig i en interesse i, hvor bestemte forståelser og konceptualiseringer kommer fra, således at jeg forfølger teoretiske kontroverser eller udvalgte referencer med henblik på begrebsklarhed. Jeg undersøger lejlighedsvis udvalgte konceptioners teoretiske arv gennem ekskursioner til teoretiske forløbere, behandling af interne udviklinger eller inkonsistenser eller markering af fortolkningsåbne steder. Det sker dog ikke konsekvent, men kun når der foreligger en mulighed for misforståelse eller en intuitiv interesse.
- Jeg skriver ikke historien om det eksemplariske princip, som begrebshistorisk identificerer tilblivelsen, varianter og transformationer, idet det ville have krævet et mere omfattende kildegrundlag<sup>14</sup>.
- Det har imidlertid vist sig frugtbart at skele til begrebshistoriske oversigter og hverdagsproglige forandringer i anvendelse af begrebet det eksemplariske.
- At udvalgte teorier fremstilles i faser har rent deskriptiv funktion, og er ikke udtryk for en favorisering af de seneste teoretiske bidrag.

c) Eftersom de historiske dimensioner ikke har selvstændig værdi, men blot er kontekst for forståelsen, er betegnelsen *begrebsanalytisk* mere passende. Der findes en omfattende diskussion af sproget i pædagogikken (fx Bruner 1982/2003; Oelkers 1991,

---

<sup>14</sup> Jeg bedriver altså ikke begrebshistorie i fx Kosellecks forstand, hvor det afgørende netop er at koble mellem begrebets udvikling og de sociale konteksters udvikling (jf. Ifversen 2003; Koselleck 2007). Desuden er det begreb, som jeg undersøger, ikke et almindeligt brugt begreb, men en faglig konstruktion inden for rammerne af en snæver kreds af didaktikere.

1997; Scheffler 1974; Terhart 1999), som jeg ikke kan forholde mig systematisk til<sup>15</sup>. Den oprindelige og fortsat aktive skarpe afgrænsning mod den åndsvidenskabelige og bevidsthedsfilosofiske tradition fra sproganalytisk hold synes at skygge for en mere nuanceret stillingtagen til forbindende og adskillende træk. Jeg nævner blot tre præciseringer i forhold til mit projekt. For det første deler jeg på sin vis den sproganalytiske pædagogiske filosofis interesse i begrebslig klarhed, men sætter parentes om de pragmatiske fordringer inden for denne tradition (fx Scheffler 1974). Havde jeg undersøgt den offentlige eller lærerfaglige brug af begrebet, ville denne fremgangsmåde have været mere passende. Også med den gren af analytisk filosofi, som laver begrebsanalyse gennem afklaring af hypotetiske eksempler, deler jeg fortrinsvis kun interessen (jf. Kappel 2004). Min tilgang er netop ikke filosofisk, dvs. en undersøgelse af filosofiske spørgsmål, men snarere en iagttagelse af didaktikers og pædagogiske filosofers konceptualisering af et didaktisk begreb med filosofiske implikationer. For det tredje er jeg ikke interesseret i en klassifikatorisk begrebsdefinition. Det plæderer fx Robin Barrow for i en diskussion af forholdet mellem begreb og metafor ved at fordre et begreb med bestemte nødvendige og tilstrækkelige kriterier og kendetegn. Med udgangspunkt i begrebet profession siger han, at vi ikke skal sammenligne med andre professioner, men ”*determining in the abstract what a profession is (what constitutes being a professional) and then matching our conduct to the criteria*” (Barrow 1997: 121, kursiv stg). Selvom Barrow peger på en række udbredte problemstillinger for pædagogikkens og den pædagogiske forsknings sprogbrug og manglende analytiske bevidsthed, deler jeg ikke hans tilgang, hvor analogisering er bandlyst<sup>16</sup>. Hans fem kriterier for et begrebs kvalitet, ”clarity, completeness, coherence, and compatibility”, som leder til en vis grad af ”commonality” er derimod fornuftige guidelines for en begrebsanalytisk tilgang, men fører næppe til den bagvedliggende ideale sluttilstand med et entydigt og præcist sprog i pædagogikken. Jeg ønsker dog ikke at definere det ’egentlige’ begreb om det eksemplariske princip, men snarere at erkende væsentlige forskelle og ligheder mellem forskellige udlægninger, som ikke altid behøver at være afvejet syntetiserende mod hinanden, men kan stå problematiserende ved siden af hinanden. Modsat Barrow er min

---

<sup>15</sup> I Danmark er det Grue-Sørensen, som er inspireret af sproganalytisk pædagogisk filosofi, men han har også forholdt sig kritisk til spørgsmålet om, hvorvidt klare begreber og problembevidsthed bidrager til praksis (jf. Oettingen 2006: 150ff.).

<sup>16</sup> Selvom Barrow forstår sig selv i Schefflers fodspor, har sidstnævnte tilbagevist Barrows afvisning af metaforer, sammenligninger og analogier (Scheffler 1997).

intention mere begrebsproblematiserende uden dog at være ideologikritik eller diskursanalyse. Afslutningsvis vil jeg antyde, at den uafsluttede fortolkningsproces hverken kan nøjes med definatoriske konventioner eller vidtløftige metaforer, men muligvis er henvist til eksempelforståelse. Således er der muligvis en sammenhæng mellem min genstand og min metode. Sammenfattende kan min tilgang altså betegnes som hermeneutisk begrebsanalyse eller historisk-systematisk begrebsanalyse.

d) Når min begrebsanalyse således er mere systematisk end historisk, er det alligevel ikke min hensigt at have valgt en bestemt systematik som synsvinkel for den komparative læsning af de forskellige konceptioner. Jeg har altså fravalgt at definere et bestemt vidensbegreb eller et bestemt læringsbegreb, som målestok for mine undersøgelser, men har i høj grad orienteret mig ud fra de problemstillinger, som de valgte teoretikere selv rejser. Allerede en kortlægning af disse og de indbyrdes eksplicite og implicite spændinger, inkonsistenser og afgrænsninger tilvejebringer et omfattende begrebsnet som ved hermeneutisk tekstanalyse løbende afslører mulige sammenhænge, forskelle, uafklarede eller tomme pladser. Det begynder allerede med bestemmelsen af min genstand, hvor formuleringer som det eksemplariske princip, eksemplarisk belæring og læring<sup>17</sup> eller eksempellæring bruges synonymt eller netop med bevidst afgrænsning. Derfor og fordi min genstand, begrebet, netop er indlejret i et større begrebsnet, kalder jeg dem indledningsvis for konceptioner. Konceptioner af det eksemplariske er ikke det samme som et pædagogisk eller didaktisk grundbegreb, som fx opdragelse eller undervisning, men snarere et ikke tvingende teoretisk konstrukt som svar på didaktisk problembevidsthed. Hvad angår spørgsmålet om, hvordan det systematiske blik rækker ud over, hvad en overvejende tekstimmanent tolkning tilvejebringer, har sideløbende diskussioner i forbindelse med min formidlingsdel ved det nationale center for læremidler, *Læremiddel.dk*, spillet en rolle. Min interesse her er udviklingen af en almindidaktisk strukturtænkning som i højere grad tager hensyn til spørgsmålet om læremidler i bred forstand. Det har vist sig, at konceptionerne af eksemplarisk undervisning i høj grad bygger på tre grundmomenter: indhold, metode og medie. Disse strukturteoretiske resultater udgør en vis gennemgående systematik.

---

<sup>17</sup> På tysk bruger man ofte formelen 'Lehren und Lernen', som betyder at lære fra sig og at lære. Med opkomsten af læringsbegrebet finder man forsøg på at oversætte det med 'undervisning og læring', men det reducerer blot undervisningsbegrebet. Omvendt er der fare for et indholdstomt læringsbegreb. På dansk mangler der fortsat et ækvivalent begrebspar, som udtrykker den sagsadækvate dialektik i undervisningen. På trods af at belæring for Lehren kan forekomme gammeldags udtrykker det meningen bedst.

Generelt søger jeg så langt som muligt at rekurere til de i didaktikken allerede kendte begrebsligheder<sup>18</sup>, som allerede trækker på kendte fortolkningstraditioner. Naturligvis indtager jeg en kritisk holdning i mine forståelsesbestræbelser, men hovedformålet er ikke en afsløring af de kendte begrebers forklædte usandheder for til sidst at afvise dem helt. Det forekommer mig i øvrigt, at pædagogikkens hang til begrebslige opfindelser ikke synes at føre til større klarhed, idet kontinuitetsmomenterne tendentielt tildækkes.

e) Med hensyn til de metodiske grundsætninger og vejledende regler findes der forskellige kataloger (Danner 1989; Klafki 1971/2007; Rittelmeyer & Parmentier 2001/2007). Disse udgør baggrunden for min tilgang, men er ikke blevet anvendt på en eksplicit måde, idet konkrete domme ofte bygger på et skøn og en afvejning som unddrager sig eksplikation.

### **3.3.. Afhandlingens opbygning**

Efter indledningen udfolder kapitel 2 en form for baggrund for og forforståelse af 'det eksemplariske princip' indtil og med det bliver til et hovedtema i tysk didaktik. Inspireret af fænomenologiske fremgangsmåder begynder jeg med de omgangssproglige betydninger af udtryk i forbindelse med eksempel. Derefter skal en skitse af den idéhistoriske begrebshorizont berede vejen for det eksemplariske princip gennembrud og særlige tolkning i nyere didaktisk teori. For at tydeliggøre dette gennembrud og for at antyde paralleller til de i indledningen skitserede diskussioner introducerer jeg til den uddannelsespolitiske situation op til og omkring Tübingen-resolutionen.

Afhandlingens opbygning følger derefter overordnet en 'eksemplarisk' fremgangsmåde i den forstand, at hver konception bliver udfoldet som en teoretisk realisering af det eksemplariske princip i sig selv. Hver konception tildeles sin egen værdighed som noget særligt og bindes kun overordnet sammen gennem implicit og eksplicit sammenligning. Jeg begynder med Wagenschein, fordi hans konceptualisering er en af de første og mest betydningsfulde. Derefter behandles Klafki, som også bidrager til den teoretiske diskussions første år. Selvom Buck tidligt er før Negt og lærekunstdidaktikken, behandler jeg førstnævnte sidst. Når jeg skriver til et dansk publikum, forekommer det naturligst at behandle den kendte Negt-version efter Klafki, efterfulgt af den endnu

---

<sup>18</sup> I Tyskland tales der om pædagogikkens "einheimische Begriffe" og fra andre discipliner operationelt "eingemeindete" begreber (Prange 2005: 20).

ukendte, men i forlængelse af Wagenschein let genkendelige, lærekunstdidaktik. Det er min forventning, at den afsluttende behandling af Bucks udlægning ikke vil skade de systematiske spørgsmål, men snarere berige dem, idet den ligger på et pædagogisk filosofisk niveau. Hans diskussion af det erkendelsesteoretiske grundlag er central for en rekonstruktion af begrebet. Den kronologiske rækkefølge af de præsenterede teorier er også på en anden måde brudt, idet jeg fx behandler flere af de valgte teoretikere i forhold til deres egne udviklinger, som indbyrdes overlapper hinanden. Desuden har fx Negt og lærekunstdidaktikken efter min viden ikke forholdt sig til Buck, hvorfor der i det hele taget ikke kan tales om en kronologisk-linear teoriudvikling. Det er som sagt ikke hovedformålet at skrive historien om det eksemplariske princip, men at diskutere begrebets systematiske momenter. Desuden har både Wagenschein, Klafki og Negt udviklet og forandret deres konceptualisering, således at en streng historisk kronologi slet ikke kunne have fulgt en personorienteret opbygning, men skulle have fulgt teksternes udgivelsestidspunkt eller også teksternes receptionstidspunkt. Kronologiske overlap er uundgåelige, men ikke så væsentlige for den systematisk-komparative interesse. Den komparative gang gennem de udvalgte teorier fører til to afsluttende kapitler. Det afsluttende kapitel angiver nogle ansatser til en rekonstruktion af det eksemplariske princip. Det drejer sig dels om en rækkes opsummerende markeringer, dels om en didaktisk struktur, som viser sig at ligge bagved de behandlede konceptioner. Min tese er, at modellen har potentiale til at udgøre en almindidaktisk strukturmodel og udgør derfor en central systematisk gevinst af mine bestræbelser for at placere det eksemplariske princip inden for rammerne af didaktisk tænkning.

## II. Baggrund for og gennembrud af det eksemplariske princip

### 1. Begrebshorisont

#### 1.1. Omgangssproglige betydninger – eksposition af det selvfølgelige

a) Anvendelsen af ord som 'eksempel' og 'det eksemplariske' er meget udbredt og har mange forskellige betydningsnuancer i omgangssproglige sammenhænge. Men hvad der situationelt og intuitivt synes forståeligt, viser sig begrebsanalytisk straks mere vanskeligt. Ordbøger<sup>19</sup> gengiver generelt to hovedbetydninger. Når der for det første er tale om 'at give eksempler på noget', opfattes det almindeligvis som et krav om enten at illustrere, forklare eller underbygge et mere alment udsagn. Allerede her rejses der en række spørgsmål som anskuelighed, troværdighed eller overbevisningskraft af et givent eksempel. Når der for det andet er tale om fx 'eksemplarisk straf' eller 'eksemplarisk levevis', betyder det, at det udpegede eksempel på en eller anden måde repræsenterer en norm til undgåelse eller efterlevelse. Ud over de to just nævnte homonyme betydninger, som derudover også kan hænge sammen, findes der et utal af synonyme for begge forståelser. Til den første betydning kan man nævne: eksemplar, enkelttilfælde eller -stykke, fald, forekomst, tilfælde, prøve, prøvestykke, original eller også type, repræsentant, individ, kopi. For den anden betydning findes der autoritet, dydsmønster, forlæg, forskrift, fortilfælde, grundform, ideal, model eller også adjektiver som klassisk, kanonisk, mønstergyldig, uadadelig, paradigmatiske. I begge betydninger kan det dreje sig om enten det typiske som det mest almindelige eller netop det atypiske, som det der udskiller sig fra mængden. Disse mange synonyme muligheder antyder, at det på den ene side drejer sig om et stort begrebsfelt og på den anden side om et behov for at udtrykke nuancer. Den første ordbogsforklaring kalder jeg bredt den *illustrerende* betydning. Selvom det er det er den mest udbredte betydning af at give et eksempel, vil det vise sig, at det eksemplariske princip ikke bygger på denne forståelse. Den anden ordbogsforklaring kalder jeg den *normative* betydning, som ud over den positive eller negative variant findes i forskellige grader fra en modelstøbning til fx et ideal. Endvidere opstår der straks to følgespørgsmål. På den ene side: hvordan erkender man normen eller det forbilledlige? Er det det valgte indhold, er det underviserens person eller handlinger, er det undervisningsplanen eller selve -praksis, eller er det noget

---

<sup>19</sup> Baggrund for det følgende er en række ældre og nyere ordbøger (fx Den danske ordbog 2004; Ordbog over Det Danske Sprog 1922; Politikens Store Nye Nudansk Ordbog 1996)

usynligt, som udgør normen? På den anden side: hvordan kan man følge eller efterleve en erkendt norm? Skulle det ske gennem kopiering af planen, gennem efterligning af handlingerne, gennem efterlevelse af regler eller gennem opdagelse af et bagvedliggende princip?

b) Ud over de to i ordbøgerne almindeligvis fremhævede betydninger kan man udskille yderligere betydninger. Tager man for det første udgangspunkt i den etymologiske betydning at 'eximere', dvs. at udtage noget fra noget, rejser der sig straks spørgsmålet om forholdet mellem det udtagne og det, det er udtaget fra, samt efter hvilke kriterier udvælgelsen er foretaget. Hermed berøres der noget, som kunne kaldes en *systematisk* betydning. Som antydnet før kan denne udvælgelse forstås på to måder. Enten er eksemplet udtaget af en potentiel pulje af lignende eksempler. Den strenge tolkning af dette fordrer endda identitet mellem eksemplerne ud fra bestemte kriterier eller kendetegn. I dette tilfælde er der tale om et systematisk klassebegreb eller den subsumtionslogiske forståelse. Eller eksemplet er udtaget som noget enestående, som der ikke findes magen til, hvorved den systematiske sammenhæng samtidigt antager en normativ betydning. Tager man for det andet udgangspunkt i en række omgangssproglige vendinger som 'eksemplets magt' og 'at statuere et eksempel', dukker der endnu en betydning op, som tilskriver eksemplet en særlig effektivitet og virkning. Det er denne *virkningsbetydning*, som til alle tider har gjort eksemplet særlig attraktiv for pædagogiske formål. Det kan aflæses af ældre og efterhånden glemte bonmots. "Verba docent, exempla trahunt", som betyder, at ordene kun belærer, men eksempler trækker med, dvs. overbeviser. Eller Seneca-sentensen "longum iter est per praecepta, breve et efficax per exempla" (Breve til Lucilius), som betyder, at vejen gennem forskrifter er lang, men den er kort og effektiv gennem eksempler. Det er sandsynligvis denne særlige virkningsantagelse, som gør talen om eksemplet og det eksemplariske intuitivt tillokkende i forståelsesmæssige, pædagogiske og didaktiske sammenhænge. Men hvordan skal eksemplets virkning forstås, og hvad bygger den på?

c) Foreløbig differentierer jeg mellem den illustrerende, den normative, den systematiske og den virkningsteoretiske betydning. Det siger sig selv, at disse betydninger med deres lange tradition uundgåeligt spiller ind i etableringen af det eksemplariske princip som et didaktik-fagligt begreb. Omvendt er det plausibelt, at den intuitive appel fra omgangssproglige sammenhænge bidrager til fagbegrebets

popularitet. Men hvad der situativt og omgangssprogligt umiddelbart forekommer forståeligt, bliver begrebsteoretisk en større udfordring, ikke mindst fordi disse foreløbig udskilte betydninger også indbyrdes hænger sammen på mangfoldige måder. Det siger sig selv, at det i dag især er de normative implikationer, som gør det eksemplariske omstridt som didaktisk fagbegreb. Det bliver også tydeligt i næste afsnit.

## 1.2. Store begrebshistoriske betydningskift

Med den følgende begrebshistoriske skitse søger jeg at placere det eksemplariske i en større idéhistorisk kontekst, inden jeg kommer til de nyere didaktiske udlægninger. Jeg støtter mig hovedsageligt til en oversigt af Helmer og Herchert (jf. Helmer & Herchert 2004).

### a) Fra retorik til moralsk opdragelse

Idéen om forbillede er tæt knyttet til oldtidens retorik og middelalderens kristologi under moralfilosofiske fortegn. Aristoteles' retorik tillader både historiske og fiktive eksempler som argument i taler med lav beviskraft, som ifølge ham især er velegnede til de udannede. Mens det hos Aristoteles er især talerens troværdighed (*etos*), som sammen med de stilistiske virkemidler skal bevirke tilhørernes affektive tilslutning (*patos*), så er det for den senere romerske periode også vigtigt at fremstille tredje personer (fx klienten) som troværdige gennem egnede karaktertræk. Derfor plæderer Quintilian for deciderede efterligninger af fraværende, men reale personers fortræffeligheder og tillader derudover også fiktive personers opfundne forbilledlighed som virkemiddel. Således skal ikke kun den teoretisk, praktisk og moralsk dannede taler være forbillede, men også omtalte reale eller fiktive personer. Efter at det er lykkedes Augustin igen at etablere den hedenske retorik som hjælpedisciplin i teologien, lever den senere videre i læren om prædiken. Kristologien indfører dog indholdsmæssigt helt andre fortegn for forbilledet. Dels var Guds søn Jesus (*imitatio christi*), dels Gud selv forbillede for den gode kristen, som i sin radikaliserede form fører til en række asketiske bevægelser. På denne baggrund indeholder prædiken ofte en fortælling om en apostel, martyr eller hellig, som repræsenterer den succesfulde efterlignelse både gennem personens status og handlinger. Herfra udvikler sig senere en mere sekulariseret eksempel-litteratur, som benytter sig af fabler, anekdoter, lignelser, parabler, legender, mirakler m.m., som selvstændige eller dele af værker, og som også i deres verdslige former

formidler en almen moralsk eller religiøs lære. Den medfølgende eksempelteori fokuserer især på spørgsmål om den bedst mulige konkretisering af det almene og den virkningsfulde motivering af modtagerne. Men med Luthers tolkning af *imitatio christi* som lydighed reduceres eksemplets betydning fremover. Spørgsmålet om forbillede adskilles fra retorikken, hvorved retorikkens personbunde etos på den ene side, og idéen om den retoriske repræsentations- og formidlingskunsts karakter af forbillede på den anden side, efterhånden går tabt. Hos Luther er eksemplet blot et anliggende for den praktiske morallære og anvendes især til undervisningen af ungdommen. På den måde ”werden Exempel zu einer Form pädagogischen Sprechens”, dvs. et opdragelsesmiddel til moral (Helmer & Herchert 2004: 1111).

#### b) Fra subsumtionslogik til flertydighed

Det er indlysende, at man i en autonomipropagerende oplysningstid generelt bliver skeptisk over for forbilleder og efterligninger. Christian Wolff (1679-1754) har dog udviklet en didaktisk eksempellære, som betragter eksemplet ud fra dets belærende og forståelsesstiftende funktion. Eksemplet har her endnu ikke epistemisk funktion. Kant arbejder videre derfra og knytter det moralpædagogiske eksempel sammen med dels det bagvedliggende princip, dels subjektets dømmekraft. Han siger, at de i eksemplet demonstrerede handlinger hverken er det, der skal efterlignes, eller det, der skal legitimere det etiske. Pædagogisk er det desuden ikke tilrådeligt sammenlignende at fremhæve den andens (gode) gerninger, fordi det psykologisk set avler modreaktion. Eksemplet demonstrerer blot, at pligten er mulig. Jeg kommer tilbage til Wolff og Kant i Buck-kapitlet. Overordnet er der konsensus om, at eksemplet mere og mere bliver forstået som *et tilfælde for en regel*, dvs. noget særligt, som henviser til noget alment og derfra tildeles legitimitet. Rationalismens regel-tilfælde-relation manifesterer sig generelt i oplysningsskrifterne, herunder børne- og ungdomslitteratur samt populær folkelitteratur. Men den tiltagende variation og udvidelse af de litterære anvendelser fører til større og større flertydighed. På den måde ”verliert das Exempel jedoch allmählich seinen funktionalen Beleg- und Verweisungszusammenhang” (Helmer & Herchert 2004: 1112).

#### c) Forbilleder og deres afvisning

En ny bølge af eksempelforståelse i pædagogikken findes i begyndelsen af 1900-tallet, hvor tanken om underviserens/pædagogens personlighed som forbillede på ny kommer i

højsædet. På fænomenologisk og værdietisk grund arbejder Max Scheler med at udrede forholdet mellem person og forbillede. Der diskuteres spørgsmål om hvordan personen 'repræsenterer' et forbillede, hvordan værdiindholdet bliver synligt og hvilken rolle handlingernes i eksemplet spiller (Helmer & Herchert 2004: 1113). Efter at forbilledet med den nationalsocialistiske ideologi først er blevet radikaliseret som forhold mellem fører og følgeskab, bliver det senere ligeså meget negligeret eller fortrængt. Hertil nævnes, at fx Wilhelm Flitners tilløb til at diskutere vestlige forbilleder og opdragelsens mål på åndsvidenskabelig baggrund forbliver ubemærket. Først i 1960'erne dukker der igen dels empirisk-psykologisk forskning af ungdommens forbilleder op, dels kritisk psykoanalytiske teorier af fx Alexander Mitscherlich, som afslører forbilleder som bedrag. Bortset fra såkaldt "situative Beispielhaftigkeit" konkluderes det, at forbilleder i dag betragtes som obsolet. "Der aufklärerische, individualitätszentrierte, antiideologische Zug der neuzeitlichen Pädagogik ... lässt Vorbilder als durchgängig verpflichtende Personen nicht mehr zu" (Hufnagel i Helmer & Herchert 2004: 1114).

d) Dette historiske rids over eksempelforståelsen viser for det første, at den retoriske bestemmelse er blevet glemt. Ford et andet er den kristne tolkning af eksemplet gået over i en affirmativ og tiltagende sekulariseret morallære. For det tredje er den subsumtionslogiske forståelse afløst af en flertydighed på det æstetiske område. For det fjerde har enhver forestilling om positive forbilleder fået et dårligt ry i det 20. århundrede. Igen er det eksemplets normative implikationer, som volder de største problemer. Spørgsmålet om eksemplet betydning for erkendelse og læring synes at være underbelyst.

## 2. Begrebets oprindelse i didaktikken

a) På baggrund af de omgangssproglige og idéhistoriske tilnærmelser kunne man endvidere spørge til, hvornår det eksemplariske princip er blevet til et didaktisk fagbegreb. Hertil findes der en række forskellige bud:

- Wagenschein-bibliografen Walter Köhnlein anser Wagenschein som den første, der udvikler eksemplarisk belæring og læring som didaktisk konception (Köhnlein 1973). Det er en udbredt men ikke uomstridt opfattelse.
- Hans Scheuerl tildeler Hermann Heimpel æren for at være den første. Han skulle have demonstreret denne fremgangsmåde første gang allerede i 1949, men anvender begrebet 'paradigmatisk belæring og læring' for det (Scheuerl 1958: 15).

- Klafki har identificeret gymnasielærer Martin Havenstein, en aktiv og omstridt skolemand under Weimarerrepublikken, som i 1930'erne har præget begrebet "exemplarische Bedeutung" som udvalgsprincip for litteraturundervisning med værdifuldt opdragende virkning. Derudover nævner Klafki også Heinrich Weinstock, som i 1936 brugte udtrykket "exemplarisch und repräsentativ Totalen" som et af hans fem udvalgsprincipper for dannelsesviden (Klafki 1959/1964: 350 og 516).
- I en redegørelse om Havenstein finder Kämper-van den Boogaart en endnu tidligere kilde. For at modvirke „toten Philologismus“ har Johann Georg Sprengel i 1920 foreslået et universitært undervisningsforløb, hvor han bruger "das Nibelungenlied zum Ausgangspunkt" "eines ganzen Katalogs geistesgeschichtlicher Fragen" "die bis in die Gegenwart reichen" (Kämper-van den Boogaart 2010: 278).
- Wagenschein selv finder igen endnu tidligere kilder. Både biologen Richard Goldschmidt (ca. 1927) og zoologen Alexander Wilhelm von Götte (ca. 1880) skulle have undervist i den eksemplariske ånd uden at bruge begrebet, og i grunden "formulierte schon 1886 Ernst Mach, [...] das 'exemplarische' Prinzip." (Wagenschein 1970c: 127).

b) Selvom det kunne være underholdende at identificere begrebets opståen, ville dette foretagende, som ovennævnte skitse tydeliggør, støde ind i problemstillingen, om man går efter *udtrykket* det eksemplariske eller om man søger at identificere begrebets *mening*. Denne udredning overlades til den pædagogiske historiografi. Når jeg er interesseret i en begrebsanalytisk afklaring, synes denne fremgangsmåde ikke at bære frugt, idet disse mulige protagonister for det eksemplariske princip fortrinsvist har været interesseret i praktiske forslag snarere end teoretiske afklaringer. Ikke desto mindre kan man konstatere, at idéen om det eksemplariske har sine didaktisk intuitive forgængere. Kämper-van den Boogaart redegør desuden for, at idéen om det eksemplariske allerede i 1920'erne dukker op med baggrund i diskussioner om forholdet mellem universitet og det højere gymnasium, hvor *specialisering, eksamenspres og stoftrængsel* synes at kvæle den åndelige tyske dannelse (jf. Kämper-van den Boogaart 2010). På trods af disse tidlige tiltag begynder jeg med Tübinger-konferencen fra 1951, som alment accepteret betragtes som startskud for den omfattende beskæftigelse med det eksemplariske princip.

### 3. Begrebets gennembrud i didaktikken – Tübinger-resolutionen

#### 3.1. Kontekst og resolutionen

a) Det pragmatiske, historiske udgangspunkt for afhandlingen er ”Tübinger Konferenz”, også kaldet ”Tübinger Tagung”, afholdt 30. september og 1. oktober 1951, hvor man ønsker at drøfte samarbejde mellem universitet og det højere gymnasium<sup>20</sup>. Ifølge Reble befinder Vesttysklands uddannelsessystem sig i en dobbelt problemstilling. På den ene side er der store ydre vanskeligheder, såsom ødelagte skolebygninger, mangel på uddannede undervisere, mangel på lærebøger og andet materiale. På den anden side hersker også en ”grosse innere Not” i form af fx desillusion og resignation (Reble 1975/1981: 318). Derudover mangler der uddannet arbejdskraft. Ifølge Picht er de, der bærer det tyske ”Wirtschaftswunder”, uddannet før Første verdenskrig (Picht 1964: 16). Det kan ikke undre, at også den pædagogiske faglighed ”knüpft im wesentlichen an den Zustand vor 1933 an” (Reble 1975/1981: 318). På trods af det store behov for reformer bliver de ikke så radikale, som man kunne forvente. Vesttyskland holder – på trods af de allieredes modsatte anbefaling – fast i det udpræget traditionelle og vertikale skolesystem, hvor hvert skoletrin har sin egen tradition og sit eget formål<sup>21</sup>. Det er især i forhold til gymnasiet, at Reble taler om ”pädagogisch fatale Konsequenzen“, som er opstået som resultat af 14-15 parallelle fag, en lærerbemyndigelse uden nævneværdig pædagogisk uddannelse og en bureaukratisk skoleforvaltning (Reble 1975/1981: 326). Hvad angår universiteterne ”vollzieht sich der notwendige Ausbau der Hochschulen in der Bundesrepublik nur zögernd und unzureichend“, konkluderer Reble (Reble 1975/1981: 322). Det oplagte samarbejdstema mellem gymnasiet og universitet er gymnasiallæreruddannelsen, som fortsat arbejder efter ”dem alten Modell”, som næsten udelukkende består af fagvidenskabelige studier (jf. Reble 1975/1981: 322).

---

<sup>20</sup> Normalt refererer betegnelsen til denne konference, selvom der findes flere konferencer i Tübingen i samme tidsperiode, navnlig konferencen om "Hochschulreform, Studium Generale und studentisches Gemeinschaftsleben" i 1950, og en række konferencer og forhandlinger med samme emnekreds andre steder i BRD (Flitner 1954: 164).

<sup>21</sup> Der er stor ydre differentiering i skoleformer og -typer, hvor især universiteter og gymnasier forsvares som forbeholdt de få begavede. Den såkaldte "Landschule" eller "Grundschule", som svarer til "primary level", er helt forankret i og rettet mod landsby- og provinsbylivet. "Lower secondary level" udgøres af en niveaudeling mellem "Hauptschule", "Realschule" og "gymnasiale Unterstufe". Mens "Hauptschule" holder fast i målforestillingen om den folkelige dannelse, oplever den mere moderne og professionsrettede "Realschule" stor tilvækst efter 1945. Gymnasiet fortsættes i "Gymnasiale Oberstufe", som svarer til 'higher secondary level' og er stadigvæk forpligtet på det nyhumanistisk-sproglige dannelsesideal.

b) Initiativtagerne til konferencen i Tübingen er de to fysikprofessorer Walther Gerlach (München) og C.F. von Weizsäcker (Göttingen), samt lederen af den reformpædagogiske Birklehof-skole Georg Picht<sup>22</sup>. Som konferencens tema tilsiger, kommer hovedparten af de 50 konferencedeltagere fra universitetet og 'de højere skoler', dvs. fra såvel private som offentlige gymnasier. Men også almene pædagoger (Spranger, Specht, Flitner), offentlige personligheder, repræsentanter fra skoleforvaltningen og fra uddannelsen af folkeskolelærere er til stede. I den sammenhæng skal det ikke være usagt, at det ikke er tilfældigt, at både humanister og fysikere arbejder sammen, som hhv. "Träger der ehrwürdigen Überlieferung und Vorposten jünger Forschung", idet begge faggrupper hverken mangler realisme eller sans for dannelse, vurderer Wagenschein (Wagenschein 1965/1970: 206). Konferencens diskussioner fører til de såkaldte "Tübinger Beschlüsse" eller "Tübinger Resolution", som er henvendt til en bred offentlighed og i særdeleshed til skolepolitik og -forvaltning. Der bliver udarbejdet én resolution og fire anbefalinger: den første er om "Modellschulen", den anden om "Schul ausschüsse", den tredje om "Kontakt zwischen Schule und Hochschule" og den fjerde om "Prüfungsordnung für das höhere Lehramt". Hovedresolutionen opsummerer det centrale i disse anbefalinger og er forfattet af professorerne Bohnenkamp, Flitner, de Haar, Spranger og von Weizsäcker. (Jeg er ikke sikker, om Wagenschein de facto har været medforfatter.)

c) Jeg præsenterer resolutionsteksten i sin helhed for derefter at fremhæve og kommentere nogle centrale elementer i den. Teksten er citeret efter meddelelser i tidsskriftet "Bildung und Erziehung", nr. 5, s. 58ff.<sup>23</sup>)

In Tübingen haben sich Vertreter der Höheren Schulen und Hochschulen getroffen, um die Frage einer Zusammenarbeit zu beraten. Sie sind dabei zu der Überzeugung gekommen, dass das deutsche Bildungswesen, zumindest in Höheren Schulen und Hochschulen, in Gefahr ist, das geistige Leben durch die Fülle des Stoffes zu ersticken.

Ein Missverständnis der im Jahre 1945 mit Recht erhobenen Forderung nach Leistungssteigerung hat diese Gefahr von neuem heraufbeschworen. Leistung ist nicht möglich ohne Gründlichkeit, und Gründlichkeit nicht

---

<sup>22</sup> Picht nævnes af Wagenschein, men ikke i tidsskriftet "Bildung und Erziehung". Han er uddannelsespolitisk meget aktiv både som medlem af kommissionsarbejde og i den offentlige debat. 1964 leverer han en radikal kritik af det tyske uddannelsessystem i *Die deutsche Bildungskatastrophe* (Picht 1964).

<sup>23</sup> Resolutionsteksten findes også i (Flitner 1954: 127f.; Gerner 1963/1972: IX; Wagenschein 1965/1970: 205f.)

ohne Selbstbeschränkung. Arbeiten-Können ist mehr als Vielwisserei. Ursprüngliche Phänomene der geistigen Welt können am Beispiel eines einzelnen, vom Schüler wirklich erfassten Gegenstandes sichtbar gemacht werden, aber sie werden verdeckt durch eine Anhäufung von blossem Stoff, der nicht eigentlich verstanden ist und darum bald wieder vergessen wird.

Es scheint uns, dass eine innere Umgestaltung des Unterrichts an der Höheren Schule und der Bildung ihrer Lehrer an der Hochschule unerlässlich ist. Es ist uns bewusst, dass diese Reform der Schulen der Mitwirkung der Hochschulen bedarf. Die anwesenden Vertreter der Hochschulen haben ihre Bereitschaft dazu ausgesprochen. Wir begrüßen die bereits in dieser Richtung an verschiedenen Stellen unternommenen Schritte. Für die Erneuerung der Schulen scheinen uns folgende Bedingungen zu gelten:

Die Durchdringung des Wesentlichen der Unterrichtsgegenstände hat den unbedingten Vorrang vor jeder Ausweitung des stofflichen Bereichs. Die Zahl der Prüfungsfächer im Abitur sollte eingeschränkt, die Prüfungsmethoden sollten mehr auf Verständnis als auf Gedächtnisleistung abgestellt werden. Man sollte ferner überall von dem Prinzip starrer Lehrpläne zu dem der Richtlinien zurückkehren. Eine Herabsetzung der Stundenzahl ist erforderlich. Sie kann ohne zusätzliche Kosten geschehen, wenn sie zugleich für die Schüler und für die Lehrer vollzogen wird.

Wir wissen, dass mit einer bloss formalen Erfüllung dieser Forderung nichts gewonnen wäre, sondern dass gleichzeitig ihr Sinn im Erarbeiten von Erfahrungen deutlich gemacht werden muss. Damit solche Erfahrungen gesammelt und weitergegeben werden können, schlagen wir insbesondere vor, dass einzelnen öffentlichen und privaten Schulen drei Freiheiten gewährt werden: 1. die freie Zusammenstellung ihrer Lehrkörper, 2. die freiere Gestaltung des Lehrplanes zum Zwecke der Vertiefung in das Wesentliche, 3. die im Einvernehmen mit den Ministerialbehörden zu vollziehende Beschränkung der Prüfungsfächer im Abitur.

### **3.2. En kvalitativ undervisningsreform nedefra**

a) To ting er karakteristiske for reforminitiativerne fra Tübingen. På den ene side accepteres behovet for "Leistungssteigerung" i det opkommende "Leistungsgesellschaft", som ifølge Reble også begrundes ud fra internationale sammenligninger, både hvad angår kvantitative og strukturelle uddannelsesmæssige forhold, ud fra den hurtige teknologiske og økonomiske udvikling og ud fra frygten for Vesttysklands videnskabelige og civilisatoriske tilbagefald (Reble 1975/1981: 335). På den anden side kommer dette initiativ ikke fra politikere eller skoleforvaltningen, som snarere ses som

en del af problemet, ikke fra skole- eller lærerorganisationer, men *fra ledende og reforminteresserede kredse* fra universiteterne og gymnasierne. I en vis forstand er det en reform nedefra, fordi den komplicerede føderale struktur og ånd i Vesttyskland gør store forbunds nationale initiativer vanskelige<sup>24</sup>. Flitners vurdering er for eksempel, at ”diese Zusammenkünfte der Partner, die am öffentlichen Erziehungswesen beteiligt werden müssen, sind zur Zeit *der einzige Weg*, auf dem zwischen Schulverwaltung und Öffentlichkeit jene Kooperation hergestellt werden kann, welche notwendig ist.“ (Flitner 1954: 163, kursiv stg). Wagenschein påberåber sig demokratiske motiver, når reformen skal opstå ”aus dem Appell an die Freiheit und Initiative der einzelnen Schule wie des einzelnen Lehrers” (Wagenschein 1965/1970: 204). Resolutionen understreger initiativets karakter af *samarbejdsprojekt*, og man er så afhængig af partnernes velvilje, at man udtrykker sig forsigtigt. Helt klart står også forholdet til økonomi under krisen. Forslagene bliver præsenteret med den tilføjelse, at det skulle kunne lade sig gøre ”ohne zusätzliche Kosten”. Ifølge Flitner er hele resolutionen skrevet i den ånd, at den bevidst kun indeholder konkrete forslag, som kan realisere ”wesentliche Verbesserungen“ ”ohne grössere Eingriffe in das gegenwärtige Gefüge unseres Bildungswesens und mit geringem Aufwand an Geldmitteln” (Flitner 1954: 127). Meningen er, at de organisatoriske og strukturelle tiltag skal muliggøre forsøg og reformer.

b) Reforminitiativet kommer ikke kun nedefra, men er også en *Innere Schulreform*, som titlen på en Spranger-artikel udtrykker det (Spranger 1949/1970). Resolutionens hovedbudskab gemmer sig i formuleringen, at ”eine innere Umgestaltung des Unterrichts” er uundgåelig. Skolens kerneydelse bør på en grundlæggende måde omdannes eller gøres anderledes med pædagogisk-didaktisk kvalitet for øje. For så vidt at der tales om strukturelle ændringer, skal de ikke styre skolerne, men tildele dem nye pædagogisk-didaktiske friheder. Især Spranger vender sig imod de herskende rammebetingelser, imod rent organisatoriske reformer, opskriftslignende forskrifter, enhedsskolen, uddannelsesmobilitet, tingsliggørelse af ’kurser’ og forsvarer en klassisk humanistisk dannelse med en klar indholdskerne (Spranger 1949/1970: 187). Det er *to sæt (’ydre’) forudsætninger*, som skal muliggøre en kvalitativ undervisningsreform. Det ene sæt forudsætninger koncentrerer sig om gymnasiernes læreplan i bred forstand, og

---

<sup>24</sup> Det er klart, at der samtidigt også findes andre uddannelsespolitiske og forvaltningsmæssige reformbestrebelse. Den tiltagende mobilitet presser den føderale stat til mere centrale løsninger. Der stiftes en række koordinerende og rådgivende organer på niveau ’Bund’ og ’Bundesland’. Fx Kultusministerkonferenz (1949), Rektorenkonferenzen, diverse rådgivende udvalg.

det andet sæt søger at skabe betingelser for realiserings- og udviklingsmuligheder, fx i form af modelskoler med henblik på dokumentation.

Hvad angår læreplanen, markerer resolutionen fire betingelser. De fordrer for det første stop for stofflig udvidelse, for det andet en anden prøveform, for det tredje et grundlæggende andet princip for læreplaner og for det fjerde en nedsættelse af antal fag og timer. Denne eftertragtede aflastning skal ikke tjene til afslapning, men til et andet, selvdisciplineret og grundigt arbejde. Det er et grundlæggende opgør med en kvantitativ logik i forhold til de uundgåelige præstationskrav. Fordringen om en anden indholdslogik bliver knyttet tæt sammen med prøvebestemmelserne. Foruden reduktionen af antal fag og derved eksamener bør også prøvemethoderne basere sig ”auf mehr Verständnis als auf Gedächtnisleistung”. Man ønsker at komme væk fra de overregulerede læreplaner og vende tilbage til et princip om overordnede retningslinjer (Richtlinien). De nye retningslinjer bør ud over den metodiske autonomi også tillade større indholdsmæssig autonomi. Initiativtagerne gør det klart, at ønsket om en anden undervisningskvalitet ikke kan nøjes med ”bloss formalen Erfüllung dieser Forderungen”, dvs. en ren juridisk eller forvaltningsmæssig håndtering af fordringerne, hvorfor resolutionen også indeholder et andet sæt fordringer.

c) Det andet sæt forudsætninger er inspireret af Flitners konferenceforedrag ”Der Ruf nach Modellschulen”. For at kunne udvikle, dokumentere og videreformidle kvalitative forandringer skal udvalgte offentlige og private skoler tildeles ”drei Freiheiten”. Skolelederen skal have mulighed for ”freie Zusammenstellung ihrer Lehrkörper” med henblik på en fælles undervisningskultur, hvor fagegoismen er overvundet (Flitner 1954: 136). Forsøgsskolerne skal desuden give universitetsstuderende med lærerambitioner muligheden for at hospitere i undervisningen og anskueligt at studere den ’anden’ didaktik. Gymnasiallæreruddannelse ligger Flitner meget på sinde, idet universiteterne har ringe kendskab til pædagogik og fordi en rent teoretisk indføring i pædagogik ikke er tilstrækkelig<sup>25</sup>. De to andre frihedskrav vedrører på den ene side udformningen af *lokale* læreplaner til at kunne udvælge og derved reducere og restrukturere undervisningens indhold hen mod det væsentlige og på den anden side en tilsvarende reduktion af prøver. I resolutionens kølvand etableres der faktisk en række modelskoler, fx gym-

---

<sup>25</sup> Modsat gymnasiallæreruddannelsen erfarer læreruddannelsen til folkeskolen en større udvikling i samme periode. Selvom de bliver akademiseret, har de store dele pædagogisk teori og praksis (Reble 1975/1981: 322)

nasier i Hessen og visse "Landeserziehungsheime" bliver inspireret, fx Odenwaldschule (jf. Edelstein 1971). Erfaringerne og resultaterne fra disse forsøg spiller en rolle i de efterfølgende forhandlinger om gymnasialreformen, herunder bestemmelsen af "Hochschulreife", som ender i en "Rahmenplan" (1959) for uddannelsesvæsenet og i en "Rahmenvereinbarung" (1960) for det højere gymnasium (Reble 1975/1981: 326).

### 3.3. Eksemplarisk belæring og læring

a) Når hvert uddannelsesniveau ud fra præstationsfordringerne forfalder til stereotype klager over det næst lavere niveau, drejer det sig ifølge Flitner om "ein Fehler in dem ganzen Kreislauf" (Flitner 1955/1972: 19). "Das Vielerlei der Fächer", "die Vielwisserei" i fagene er udtryk for et *misforstået* præstationsbegreb, som fører til opsplitning, til skinviden og til manglende grundlæggende forståelse. Forståelse, sammenhæng og mening, kort "Geistesbildung" og "das geistige Leben", er i fare for at blive kvalt (Flitner 1954: 77). På det konkrete plan ser Flitner muligheder for universiteterne ved at styrke "Studium generale", ved at indføre såkaldte "Ringvorlesungen" (flere fagprofessorer forelæser om det samme tema) og gennem "wissenschaftstheoretisch-methodologische Fachvertiefung", som udtryk for en bedre almen dannelse. Ved siden af disse undervisningsrelaterede forslag har Flitner desuden en idé om større "geistig-geselligem Austausch" på uddannelsesstederne, som er inspireret af reformpædagogiske skoledannelser og de engelske universiteter. Hans konkrete forslag dertil er tutorordninger og gode kollegiefaciliteter for studerende (Flitner 1954: 138ff.). Flitners almenpædagogiske reformtanker er meget vidtgående, men i grunden ikke fremmede for den danske uddannelsestænkning med rødder i højskoletanken.

b) Heimpels foredrag i Tübingen, *Selbstkritik der Universität*, tager udgangspunkt i faget historie. På den ene side opstår der løbende stoftilvækst, dels alene gennem historiens gang, dels gennem udvidelsen mod stadig større globale sammenhænge (Heimpel 1957: 48). På den anden side konstaterer Heimpel, at der ikke findes en fast videnskanon mere, og at dannelsen i en pluralistisk stat selv skal være pluralistisk. Han tolker den voksende stofmængde som „das Anwachsen neuer Ansprüche auf geistige Bewältigung“ (Heimpel 1957: 47). Eftersom disse nye krav ikke kan indfries gennem mekaniske udeladelser eller additive tilføjelser, fordrer han i modsætning til fagegoisme

og fagimperialisme en nyorganisering af stoffet<sup>26</sup>. Med ”Durchdringung des Wesentlichen der Unterrichtsgegenstände” menes der en arbejds- og læreproces, som trænger igennem den mangfoldige overflade og er rettet mod opdagelsen af stoffets bagvedliggende mønstre, dvs. grundlæggende indsigter. Det man forventer sig af sådanne intensive arbejdsprocesser er både en særlig *forståelseskvalitet* og en længere *holdbarhed* af indsigterne. Dannelse er med Heimpels ord ”eine zugleich bescheidene und stofflich anspruchsvolle Sache geworden”, hvor ”ein hohes Mass von Stofflichkeit unvermeidbar ist“ (Heimpel 1957: 47). Ydermere kræver Heimpel ”Wissen davon, dass man einen Gegenstand nicht bewältigt, dass er aber von anderen mit derselben, nur eben von anderen geübten wissenschaftlichen Methode bewältigt werden könnte” (Heimpel 1957: 47). Ud over det indholdsmæssig krævende indeholder Heimpels dannelsesbegreb en viden om egen ikke-viden.

c) Det centrale citat for idéen om eksemplarisk eller paradigmatiske undervisning er: ”Ursprüngliche Phänomene der geistigen Welt können am Beispiel eines einzelnen, vom Schüler wirklich erfassten Gegenstandes sichtbar werden”. Denne sætning indeholder så at sige hele programerklæringen. Et af hovedeksemplerne fra konferencen kommer fra Heimpel: „Wer die mittelalterliche Königskrönung international studiert, erfasst ein Urphänomen der mittelalterlichen Verfassungswelt.“ (Heimpel 1957: 50). For det første er der begrebet ’oprindelige fænomener’, som ikke nødvendigvis og altid betyder de allertidligste manifestationer eller indsigter af en given problemstilling, men snarere konnoteres med det grundlæggende, væsentlige eller bagvedliggende, som her er kongedømmets forfatningsstruktur. For det andet burde et enkelt eksempel være tilstrækkeligt til at give adgang til de grundlæggende og paradigmatiske indsigter. De senere meget brugte citat hedder: „dass im Einzelnen das Allgemeine enthalten und auffindbar sei: mundus in gutta“ (Heimpel 1957: 47) (verden i dråben). For det tredje drejer kræver paradigmatiske undervisning grundighed disciplineret arbejde, som Heimpel kalder ”exemplarisches Forschen”. I hans eksempel synes det at betyde internationale sammenligninger. For det fjerde er det ideen om tilegnelse ”*am Beispiel*”, dvs. genstanden er de helt konkrete kroningsprocesser, som der findes beskrivelser,

---

<sup>26</sup> Chu fremhæver at Tübingen resolutionen tolker behovet for omorganisering af stoffet alene ud fra stoffylde-problemet, fx Flitner. I samme periode er der dog andre, fx P. Brohmer, som tildeler behovet for indholdets omorganisering ud fra et ”Entnazifizierung”-perspektiv større betydning. (Brohmer: Lehrgut - Bildungsgut - Erziehungsgut im Biologieunterricht. In: Bildung und Erziehung.2 (1949), S.765) (Chu 2002: 23)

billeder og andet materiale fra. Allerede denne beskrivelse understreger vigtigheden af tre strukturelementer: grundlæggende indhold, grundig fagmetodiske arbejde og en anskuelig genstand som eksempel.

d) Konferencen i Tübingen udløser en omfattende diskussion af de skitserede problemstillinger under mange forskellige stikord, hvoraf det eksemplariske princip eller eksemplarisk belæring og læring er de mest brugte. Diskussionen breder sig fra gymnasiet nedad til de ældre og senere yngre grundskoleklasser, men også til erhvervsskoler og private skoleformer samt specialskoler. Den breder sig til mange fag og faglige traditioner samt til tværgående undervisning. Diskussionen er spredt ud til videnskabelige tidsskrifter, til faglige blade som lærertidsskrifter eller blade fra bestemte uddannelsessektorer, hvor sagen diskuteres på mange forskellige niveauer og med skiftende tyngde i teoretiske og praktiske spørgsmål. Gerner taler ”von der Unorganisiertheit und der qualitativen Unterschiedlichkeit des Gesprächs” (Gerner 1963/1972: XIV). Alligevel er der en identificerbar diskussion af det samme problemkompleks. Köhnlein proklamerer konferencen i Tübingen som ”die eigentliche Geburtsstunde des exemplarischen Prinzips in der modernen Didaktik” (Köhnlein 1973: 94). Eftersom jeg har antydnet, at det eksemplariske princip ikke blot er meget ældre, men også i didaktikken har eksisteret før Tübingen, er der i grunden ikke tale om en fødsel men snarere om et gennembrud i en bredere pædagogisk offentlighed. Den efterfølgende intensive diskussion føres mellem 1950 og 1970, hvorefter den efterhånden ebber ud og kun sporadisk dukker op.

e) De uddannelsespolitiske spørgsmål i det indledende kapitel og de spørgsmål, som rejses i forbindelse med Tübingen, udviser visse paralleller. Uden at jeg vil inkludere mig på en differentieret analyse af de to kontekster, rejses der spørgsmål om nye præstationskrav i en tiltagende kompleks verden. Det kalder på en besindelse på det grundlæggende og samtidig det fremtidssikre i spændingsfeltene mellem specialisering og det almene, mellem informationsfylde og stoflig koncentration samt mellem forpligtende kanon og tilvalg. Ud over de dannelsesteoretiske og didaktiske spørgsmål ledsages disse spørgsmål også af forestillinger om kvalitet, og hvordan den organisatorisk tilvejebringes. I det lys forekommer de didaktiske grundspørgsmål stadigvæk aktuelle, og de historisk forandrede betingelser mellem de to kontekster, fx øgede subjektiverings- og globaliseringstendenser, mediernes og informationstekno-

logiens betydning, snarere som gradvise forskelle. Mens denne tese overlades til grundigere historiografiske undersøgelser, interesserer jeg mig i det følgende for, hvordan det eksemplariske princip er blevet konceptualiseret med henblik på en efterfølgende rekonstruktion. De uddannelsespolitiske skitser for Danmark og Tübingerkonferencen udgør en slags horisont for mit forståelses- og rekonstruktionsprojekt. Selvom det eksemplariske princip kan identificeres som et historisk svar på udfordringer i Vesttysklands efterkrigstid, så synes det ikke nødvendigvis bundet til den samme krisebevidsthed. Det gælder i høj grad om at identificere de principielle spørgsmål uden at forklejne de konkrete konceptualiseringers nuancer.



### III. Det eksemplariske princip hos Wagenschein

#### 1. Indledende bemærkninger

a) Det didaktiske princip om eksemplaritet er uløseligt knyttet til fysikdidaktikeren Martin Wagenschein. Det er især i perioden mellem 1951 og 1963, hvor han arbejder med det eksemplariske som et samlende nøglebegreb for sine didaktiske refleksioner og publicerer i alt otte artikler om det. Disse begrebsartikler er dog ikke særlig systematiske, fordi de skal forstås som bidrag i en løbende diskussion om 'eksemplarisk undervisning' med tilhørende forsvar mod misforståelser og nye vinkler på det samme. En mere systematisk fremstilling af hans teori findes i hans eneste monografi *Die pädagogische Dimension der Physik*, men den fokuserer mere på hans fysikdidaktik end på det eksemplariske princip. Det er imidlertid disse tekster, som er hovedkilderne til min undersøgelse. Hans brogede tekstkorpus gør det ikke nemt at identificere hans egentlige teori. Dels efterlader hans eksempelbaserede fremstillinger mange åbne spørgsmål, dels gør hans modsætningsfulde udsagn det svært at afgøre, hvilke aspekter der ville have forrang i en systematisk afvejningssituation. Wagenschein er mindre kendt i Danmark, bliver min fremstilling grundigere, end hvad det ville kræve i en tysksproget sammenhæng.

b) Hans konception af det eksemplariske kan ikke tænkes uden fagdidaktisk konkretisering, hvis ikke det skal miste sit særkende. Han fastholder bevidst betegnelsen fagdidaktiker og betegner sig selv ikke kompetent nok inden for almen pædagogik. En kritisk gennemgang af forsøg på at overfortolke Wagenschein findes hos Engelbrecht (Engelbrecht 2003). Jeg prøver så vidt muligt at skildre Wagenschein fysik- og matematikdidaktisk, for ikke at forfalde til for hurtige almene konklusioner. Jeg vil imidlertid ikke begynde at vurdere Wagenscheins fysik- og matematikdidaktiske faglighed, endsige hans fysik- og matematikfaglighed. At Wagenschein fysikdidaktik stadigvæk synes at have relevans, bygger jeg på fagfællers vurdering (fx Köhnlein, Peter Buck, Svein Sjøberg). Senest har Redeker udførligt argumenterer for Wagenscheins relevans for den moderne fysikdidaktik, idet han betragter fysik i modsætning almen erfaringsvidenskab (Meraner Beschlüsse) som *matematiske videnskab* (Redeker 1995: 59ff.). Denne fysikforståelse angiver derfor også grænsen for fysikkens transferværdi til fx biologi og socialvidenskaberne. Selv har Wagenschein

plæderet for en levende udveksling mellem fagdidaktik og pædagogik (Wagenschein 1968/1982: 7).

c) En anden vanskelighed med at indfange Wagenscheins begreb af det eksemplariske er, at han for det første selv ikke lægger megen vægt på selve begrebet. Han siger: ”ob die Bezeichnung ‚exemplarisches Lehren‘ treffend sei, ist hier nicht die Frage“ (Wagenschein 1959/1972: 1). Et sted kalder han endda begrebet et ikke heldigt navn (Wagenschein 1955/1970b: 291). For det andet bruger han en række synonymer: „um das Exemplarische kreist: stellvertretend, abbildend, repräsentativ, prägnant, Modellfall, mustergültig, beispielhaft, paradigmatisch<sup>27</sup>“ (Wagenschein 1956/1982: 12). For det tredje er hans begreb om eksemplaritet ikke alene knyttet til undervisningens indholdsspørgsmål, men *vævet ind i et omfattende, flerdimensionelt og komplekst undervisningskoncept*, som i kernen ønsker at bidrage til større undervisningskvalitet<sup>28</sup>. Også hans hovedbibliograf Walter Köhnlein vurderer, at det er vanskeligt „das Exemplarische [hos Wagenschein] Bündig zu beschreiben und Überzeugend abzugrenzen“ (Köhnlein 1973: 273). Det følgende forsøg på at isolere Wagenscheins begreb om det eksemplariske har derfor mere karakter af en fortløbende indkredsning end en direkte, definatorisk fremstilling. Med fare for overfortolkning søger jeg alligevel at skærpe blikket ved at tage udgangspunkt i hans mest systematiske fremstillinger.

d) Også Wagenscheins sprog og skiftende metaforer er noget særligt. Mens hans kritikere dømmer, at hans sprog grænser mod ”Substanzlosigkeit”, så fremhæver hans forsvarere ”der Zauber, der gerade von Wagenscheins Texten ausgeht” (von Hentig 1986: 45) eller karakteriserer sproget som ”prägnant und klar”, ”präzise und zugleich höchst anschaulich” (Volkamer) (jf. Engelbrecht 2003: 169). Ann Peyer og Rudolf Künzli har sammenlignende analyseret metaforbrug hos Grell/Grell, Heinrich Roth, Klafki, Hans Aebli, Klaus Prange og Wagenschein. Peyer/Künzli går ud fra, at der naturligvis er grænser for metaforer, men de kan have en teorikonstitutiv funktion, dvs. ”strukturering af komplekse erfaringsfelter” og en handlingsrelevant funktion, dvs. ”åbning for handlingsmuligheder”. I deres analyse får Wagenschein en kritisk

---

<sup>27</sup> Især paradigmatisks bruger Wagenschein eksplicit synonymt helt frem til de sene begrebsartikler (Wagenschein 1960/1970: 400). Han bruger også begrebet typisk: fx ”typischen Erschütterungen, die von den in diesem Fach geschehenden Begegnungen ausgehen” for at komme frem til ”die typischen Ordnungen, die sich nach dieser Erschütterung einstellen” (Wagenschein 1959/1972: 6).

<sup>28</sup> ”Der Begriff des Exemplarischen ist der Träger dieser Vorstellung von der Qualität der Unterrichtskonzeption“ (Köhnlein 1973: 278)

påskønnelse, fordi han ikke forfalder til forsimplede normative dikotomier, men med sin konception afbalanceret forsøger at indfange den pragmatiske udfordring (jf. Peyer & Künzli 1999: 192). Wagenschein selv forsvarer sine ofte paradoksale formuleringer med, at pædagogikken unddrager sig det aksiomatiske og entydigt systematiske. Et 'både-og' kan være sandheden nærmere (jf. Wagenschein 1960/1970: 413). I min fremstilling søger jeg at balancere mellem respekt for hans særlige sprog, som kræver en del citater og forsøg på nyformuleringer.

e) Kimen til konceptionen om eksemplarisk undervisning ligger allerede før Tübinger-resolutionen, hvor Wagenschein arbejder på den reformpædagogiske Odenwaldschule. På skolen findes en liberal-individualistisk og antiencyklopædisk kultur, med lærerens valgfrihed som grundlæggende princip, samt helt andre organisatoriske betingelser, som tillader en eksperimenterende tilgang til undervisning<sup>29</sup>. Ligesom Tübinger-resolutionen fordrer også Wagenschein friere rammer, men imødekommer løbende forskellige rammebetingelser ved at udpege mulige variationer af eksemplarisk undervisning eller delvise realiseringsmuligheder. Selvom den pædagogiske kultur og de organisatoriske rammer ikke er uden betydning for det eksemplariske princip, spiller de ikke nogen rolle for min begrebsanalytiske tilgang. Det samme gælder også spørgsmålet om praktikaliteten af Wagenscheins undervisningskonception. Det har været debatteret, i hvor høj grad hans teori blot beskriver hans egen, idiosynkratiske praksis, som ikke er til at genskabe<sup>30</sup>. Min begrebsanalytiske tilgang sætter parentes om spørgsmålet om konceptionens almene realiserbarhed. Efter disse forbemærkninger om tekstkorpus, status af eksemplaritetsbegrebet, brug af metaforer og realiserbarheden vender jeg mig mod Wagenscheins afgrænsningsforsøg af det eksemplariske.

---

<sup>29</sup> Wagenschein angiver især "Epochenunterricht" som den bedste betingelse for eksemplarisk undervisning. Det er en særlig form for undervisningsskema, hvor man over en vis tidsramme (fx en til flere uger) og (næsten) hver dag hovedsageligt (fx hele formiddagen) har et fag eller et tværfagligt tema.

<sup>30</sup> Jeg refererer her kun til en nyere undersøgelse af realiserbarheden af Wagenscheins konception. Susanne Brülls har undersøgt lærerstuderendes forståelse af hans teori og evnen til at omsætte den. Hendes konklusioner er på sin vis nedslående: "Fast allen Studierenden in der Untersuchungsgruppe gelangt es nicht, das Konzept von Wagenschein trotz beachtlicher Ausbildungsbemühungen und trotz erklärter Absicht in eine Unterrichtsplanung umzusetzen" (Brülls 2004: 160). Foreløbig vil jeg kun sige, at hendes undersøgelser og de bagvedliggende antagelser kan kritiseres (teori-praksis-forhold), og at Wagenschein eksplicit har frabedt sig 'efterligninger', hvis ikke underviseren selv føler sig kaldet. Jeg kommer tilbage til det i kapitlet om lærekunstdidaktikken.

## 2. Fra stofvalgsproblemet til en taksonomi for eksemplaritet

### 2.1. Fra subtraktivt til konstruktivt stofvalg

a) Allerede før, men især i forbindelse med Tübinger-konferencen leder Wagenschein efter muligheder for fordybelse og begrænsning af undervisningsstof. Han problematiserer utrætteligt, hvad han kalder ”systematischer Lehrgang” eller ”das System als Lehr-Gang”, hvor en bestemt (videnskabelig) fagsystematik foreskriver den didaktiske progression for hele fagets undervisning og dermed forudbestemmer indholds- eller stofvalget for den enkelte undervisning (Wagenschein 1956/1982: 8). Man går ’slavisk’ fra faglig delområde til delområde (Wagenschein 1962/1995: 201). Med reference til det gængse danske begreb elementprincip<sup>31</sup> oversætter jeg det præciserende med ’fagsystematisk elementprogression’. Wagenschein kritiserer overordnet og med vekslende tyngde tre forskellige problemer ved den. For det første er der tale om en misforstået læringsbegreb fra det tilsyneladende enkle til det komplicerede (Wagenschein 1956/1982: 9). Problemet er, at det enkle fx i form af definitioner, aksiomer, beviser, målinger, formelberegning, som derfor ofte udgør undervisningens begyndelse, ikke er så enkelt endda. For det andet er der en hang til at ville dække ’hele’ fagets indholdsområder (pensumtænkning, fuldstændighed), hvilket bevirker hast og overfladiskhed, som fører til uforstået overblik og ”Vielwisserei”. Den tredje og med de andre punkter sammenhængende problemstilling er ”das Lernen auf Vorrat”. Det drejer sig om, at stofelementerne tilegnes som isolerede brudstykker uden selvstændig betydning og blot med henblik på forberedelse af de næste isolerede skridt. Det grundlæggende problem med den fagsystematiske stoflogik, siger Wagenschein, er at den forveksler stoffets systematik med tænkningens systematik (Wagenschein 1956/1982: 9). Wagenschein indrømmer, at denne type undervisning ikke findes i sin rene form, og at det ikke gælder for alle fag i samme grad, men især ’gamle’ fag med en traditionel, fast opbygning som fx matematik har tendens til fagsystematisk elementprogression.

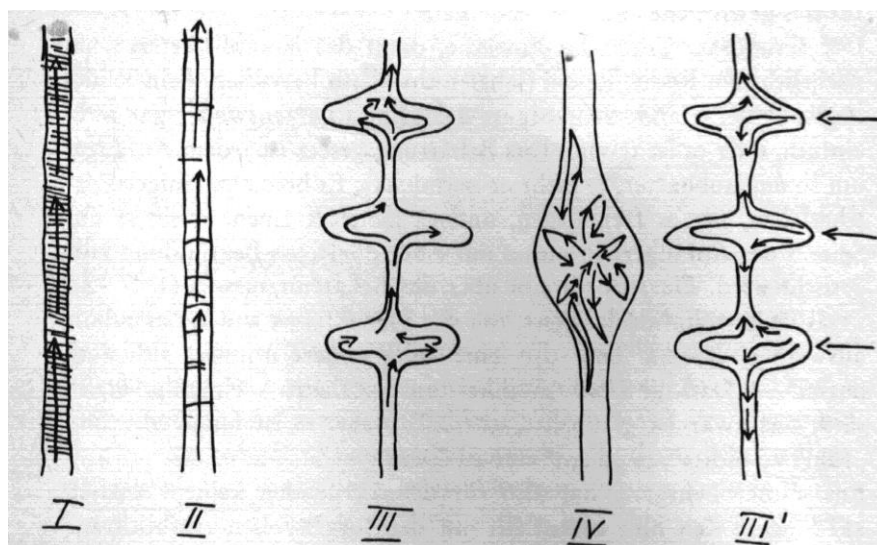
b) Wagenschein har illustreret sin tankegang i figur 1 (Wagenschein 1956/1982). *Tilgang I* og *II* er to varianter af den fagsystematiske progression, hvoraf den første tilstræber faglig fuldstændighed og den anden er subtraktiv, idet der udtynnes lidt i

---

<sup>31</sup> I Danmark modsættes elementprincippet det såkaldte ’helhedsprincip’ (jf. Larsen 1974; Winther-Jensen 2001: 159). Min oversættelse understreger, at disse elementer følger fagets etablerede systematik.

stofmængden. Denne subtraktive eller også additive tilgang er grundlæggende problematisk. Allerede *tilgang III* er derimod et forsøg på *konstruktivt* stofvalg, fordi man ikke bare fjerner eller tilføjer elementer, men restrukturerer stoffet. Denne tilgang prøver at indfange forholdet mellem fordybelse og overblik, hvor man på den ene side tillader sig en vis dvælen og på den anden side forbinder disse faglige platforme<sup>32</sup>. Selvom disse platforme af mange allerede bliver kaldt 'eksemplarisk', drejer det sig her ikke om Wagenscheins *strenge* eksemplaritet, fordi „[d]as Einzelne, in dem die Verdichtung stattfindet, hat noch immer *Stufencharakter*, aber es ist Plattform geworden. ... Noch wird *das Ganze durchlaufen* von Plattform zu Plattform, dazwischen liegen spärlicher gesetzte Verbindungstritte“ (Wagenschein 1956/1982: 11, kursiv stg). Det er altså stadigvæk en fagsystematisk progression.

Figur 1: Wagenscheins tegning over forskellige undervisningsforløb



c) I grunden synes Wagenschein godt om begrebet fortætning<sup>33</sup>, men han afviser den tolkning om Flitner har bidraget med. Ved siden af ”eksemplarisk læring” og ”udvalg”<sup>34</sup> er ”fortætning” et af Flitners tre stofvalgsprincipper, som han udvikler differentieret i forhold til forskellige fagområder, skoletrin og deres formål. Når Flitner afgrænser fortætning fra det eksemplariske, som han opfatter begrænset til det

<sup>32</sup> Wagenschein har rigtig mange metaforer hertil: at danne øer, som er forbundet under vandet, bygge bropiller som forbindes gennem kørebanen, jordbærplanter med udløbere, fuglenes mellemlandinger på nord- eller sydtrækket, svævefly mellem opstigning i opvind og svævning (Wagenschein 1956/1982: 11).

<sup>33</sup> ”Verdichtung” oversættes her med ’fortætning’, selvom det mister bibetydningen som kommer fra ”Dichtung”, dvs. digtning. Wagenschein bruger synonymt også begrebet ”Ballung”.

<sup>34</sup> Udvalg (Auswahl) er Flitners princip for især den klassisk dannende litteratur- og (fremmed)progsundervisning, fordi det her i det hele taget ikke drejer sig om spørgsmål for stofkvantitet og derfor reduktion, men udelukkende om ”Wertvordringlichkeit”, fx det litterære værks egenverdi (Flitner 1955/1972: 26).

videnskabspropædeutiske formål, og som står i modsætning til de generelle orienteringsfag (Sachunterricht, Erdkunde, Geografie), hvor formålet ligger i en generel verdensorientering. Når *overblik* er efterspurgt – Flitner kalder det struktur og Wagenschein systematik – så er ifølge Flitner fortætning det centrale stofvalgskriterium. Dette gælder også for historie, bibelkundskab samt sprog- og litteraturstudier, hvor den narrative fremstilling fra begyndelse til slut er det bærende. Fortælleren vil altid forholde sig dynamisk til tid, dvs. på den ene side dykke ned i en vigtig begivenhed og på den anden side sammenfatte nogle udviklinger i kondenseret form. Wagenschein kritiserer ikke forskellige grader af fordybelse og overblik, men at de enkelte fortætninger ikke har selvstændig værdi, men kun en funktion i forhold til den overordnede fortælling, dvs. progressionen. Flitner fagsystematiske udgangspunkt kommer især til syne, når han opfatter ”Historie selbst als ein Ganzes”, hvor ”der aus Quellen *erzählte* oder vom Geschichtsschreiber literarisch *dargestellte* Bericht” står i centrum (Flitner 1955/1972: 23f.). Desuden kritiserer også Derbolav Flitner, fordi denne holder fast i et ”Geschichtsbild archaischer Zeiten” og negligerer metodisk dannelse i historiefaget<sup>35</sup> (Derbolav 1957/1972: 34). Scheuerl forsøger at forsvare Flitner imod Wagenschein, fordi der findes hverken kun ét fikseret kontinuum eller kun én fikseret fortætning (Scheuerl 1958: 160). Men alt i alt er det tvivlsomt, at Flitners begreb om fortætning ud fra en helhedsmeddelende grundopfattelse er kompatibel med Wagenscheins begreb om eksemplaritet.

d) Omvendt er begrebet fortætning ikke fremmed for Wagenscheins. For det første synes fortætning at være en del af hans egen forskningsmæssige fremgangsmåde og hans egne fremstillingsformer for didaktisk teoriudvikling. I sin laudatio af Wagenscheins sprog kalder Hartmut von Hentig fortætning for ”ein Wagenscheinsches Prinzip” (von Hentig 1986: 47). Ifølge Hentig virker hans koncise mottoer, aforismer, nysgerrighedsvækkende sproglige nyskabelser i erkendelsesøjemed som nøgler til at forstå de pædagogiske udfordringer. Ligeledes konkluderer Peter Buck ”Verdichtung zum kurzen Satz – das ist Wagenscheins Leistung” (Buck, P. 1997/2008: 33ff.). For det andet ser Buck samme fortætningsprincip også for Wagenscheins forståelse af

---

<sup>35</sup> Den eneste berettigelse for (metodisk)eksemplarisk undervisning i historie ser Flitner for dannelsesmålet ’historiebevidsthed’, dvs. ”das Leben des Geschichtlichen selbst beispielhaft zur Darstellung zu bringen”, m.a.o. ”wie ’es’ in der Geschichte zugeht” (Flitner 1955/1972: 23).

begrebstilegnelsen i undervisningen: ”Kräftige Anschaulichkeit bei gegenständlichem Lernen, aber stärkste Verdichtung bei begrifflichem Lernen!” (Buck, P. 1997/2008: 34).

e) Måske er begrebet ’fortætning’ grundlæggende en problematisk metafor. Man kommer i tvivl, om fortætning betyder selve det eksemplariske eller de meget kondenserede overgange mellem de eksemplariske fordybelser. Det fortættede udtryk som resultat af en arbejdsproces er som vi skal se snarere det elementare end det eksemplariske, som på sin vis burde være det fyldige eksempel.

## 2.2. Tilgang IV: den strenge eksemplaritet

a) Først den fjerde tilgang er for Wagenschein den ”rene” eller ”strenge” eksemplariske fremgangsmåde. Han siger tilspidset: ”Das exemplarische Verfahren” er en radikal tilgang, hvor ”das Einzelne, in das man sich hier versenkt, nicht Stufe [ist], es ist *Spiegel des Ganzen*“ (Wagenschein 1956/1982: 11). Når det fagsystematiske ikke er styrende udgangspunkt, skal det enkelte eller singulære hverken forstås som trin, platform, fortætning, byggesten eller celle i en organisme, men snarere som et eksempel til fordybelse, hvor sagen bliver til en personlig ”Widerfahren” eller ”Widerfähnis”, hvor man erkender en opgave, idet man er blevet usikker (Wagenschein 1956/1982: 16). Fordybelse betyder her at indlade sig på sagen, en inter-esse så det bliver til en betydningsfuld ”oplevelse” (Erlebnis) med ’gen-standen’. Wagenschein afviser med Bollnow dog begrebet ”møde”, idet denne karakteristik forbeholdes sjældne eksistentielle møder. Redeker har argumenteret for, at den problematiserende fordybelse hos Wagenschein er en ”stærk aporetisk situation” (Redeker 1995: 100ff.). I hans første begrebsartikel (1953) siger Wagenschein: „Je *tiefer* man sich eindringlich und inständig in die Klärung eines geeigneten Einzelproblems eines Faches versenkt, desto mehr gewinnt man *von selbst* das Ganze des Faches“ (Wagenschein 1953/1970: 229, kursiv, stg). Begrebet fagets helhed skal dog ikke tages for bogstaveligt, når et forløb om elektromagnetisme ”sich in die *halbe* Physik hineinfrisst” (Wagenschein 1953/1970: 226, kursiv stg). Den virkelige fordybelse efter en passende aporetisk situation lover til gengæld et nærmest tvangløst fagligt resultat, som dog ikke først og fremmest er fagsystematisk bestemt, fx som en trinfølge. Det, der erfares som resultat, er snarere på *et andet erfaringsniveau*.

b) Spejlmetaforen forekommer ikke særlig heldig, fordi det hverken drejer sig om geometriske spejlinger eller en konkret spejling i et spejl, selvom Wagenschein et sted selv taler om spejl som "übertragbares Vorbild" (Wagenschein 1956/1982: 32). Kemididaktikeren Peter Buck argumenterer for, at Wagenscheins helhedsopfattelse burde forstås gennem hologram-metaforen. Når et hologram deles, opstår der i hver del på ny det oprindelige billede. Hologram-tankegangen står for, hvad Buck med den engelske videnskabsteoretiker Henri Bortoft kalder "universel videnskab", som bygger på intuitiv forstand og søger mangfoldigheden i enheden (en hologramfilm). Den universelle videnskab står i modsætning til den gængse videnskabsforståelse, som bygger på det analytiske og søger enheden i mangfoldigheden (Buck, P. 1997/2008: 71). Hologram-metaforen er besnærende, men udtrykker for det første ikke mangfoldigheden i enheden, når hvert fragment eksakt gengiver det kendte hologrambillede. For det andet forfølger Wagenschein ikke den tanke at *dele* et klart defineret genstandsfelt, hvor delen bestemmes ud fra helheden. Endvidere kritiserer Scheuerl Wagenscheins metaforer og søger en forståelse af eksemplet ud fra den etymologiske betydning "ex-im-ere" (Scheuerl 1958: 42). Men netop denne del-helhed-tankegang ville på forhånd fastlåse eksemplet til en fagsystematisk bestemmelse. Også Heimpels udtryk mundus in gutta kan blive misforstået som forholdet mellem mikro- og makrokosmos. Men det hele betyder snarere noget i retning af Goethes formel „Alles, worein ein Mensch sich ernstlich einlässt, ist ein Unendliches“ (Wagenschein 1965/1970: 262). Den spejling, som Wagenschein mener mellem det enkelte og helheden, er bedre udtrykt i metaforen *tyngdepunkt*, som på en måde findes, og som på en måde usynligt eller indirekte 'bærer' det hele. Man kunne måske endda tilføje et tyngepunkt i et *uregelmæssigt* objekt for at opbløde billedet af et alt for veldefineret stofkorpus. Også Wagenscheins metaforer for det enkeltes transfervirkning indikerer, at han mere konsekvent tænker *ud fra eksemplet*. Sådanne metaforer er fx eksemplets udstråling (ligesom varmestråling), resonans eller oplysning af det hele.

### **2.3. Einstieg – sagseksposition eller undervisningens in media res**

a) Selvom Wagenschein søger at identificere det eksemplariske i streng forstand, er han ikke dogmatisk. Den særlige form som *tilgang III'* udgør, synes at være en mellemform mellem III ('fortætning') og IV (streng eksemplaritet). Det afgørende kendetegn for denne mellemform er den rette begyndelse, som generelt er en stærkt undervurderet

problemstilling i didaktikken og ikke kun et spørgsmål om formale undervisningsfaser. Han kalder den "Einstieg", som er et fast begreb i tysk didaktik og svært at oversætte, idet den skal ramme meningen, en begyndelse "in media res", som fx anslag, påstigning eller blot begyndelse ikke dækker. Fordi Wagenschein selv synonymt bruger "tematische Exposition", bruger jeg analogt, men præciserende "sagseksposition" i betydningen af at udstille eller fremlægge en sag, men snarere til forundring end til forklaring. Den følgende koncise formulering af Wagenschein understreger, at allerede sagsekspositionen skal indeholde et potentiale til kategorial dannelse. Fænomenet for sagsekspositionen skal vælges således, at det

"nach der Seite des Objektes (des Faches, des Stoffes hin, d.h.: 'physikalisch gesehen', gemäss seinem Platz im 'System' [Gefüge] des Faches) eine 'Schlüsselposition' hat", og på den anden side, "nach der Subjektseite hin, im Hinblick also auf die personhafte Betroffenheit des Menschen: dass es dem Lernenden als Aufgabe, als Problem wirklich ‚gestellt‘ wird (...) in einer solchen Ausprägung, dass es auch *sein* (des Lernenden) geistiges Ganzes in Bewegung setzt. ... sein Denken herausfordert (und zwar auf eine lange Strecke hin; ...) dabei aber nicht nur und nicht sofort an seinen Intellekt allein appelliert." (Wagenschein 1962/1995: 231).

b) De centrale karakteristika er:

- Modsat den fagsystematiske progression og den ophobende læring er det en begyndelse "ohne 'bereitgestellte' Vorkenntnisse"<sup>36</sup> (Wagenschein 1956/1982: 14). Det betyder dog hverken en tabula rasa-forestilling eller en negligering af de lærendes forudsætninger, men er snarere et forsøg på at tage de lærendes *faktiske* forudsætninger alvorligt. Modsat den fagsystematiske logik 'fra det enkle til det komplicerede' skal man finde en umiddelbart udfordrende og håndterbar kompleksitet. Wagenschein siger: "Das Kunststück wird sein: das Ausgangsproblem nicht zu sehr und nicht zu wenig komplex zu wählen und das ganze Verfahren nicht zu fanatisieren" (Wagenschein 1956/1982: 14). Ikke mindst kan noget tilsyneladende trivielt gennem problematisering blive fængslende.

---

<sup>36</sup> Kontrasterende vil jeg nævne de mange forsøg for at tilpasse undervisningen til klassens enten homo- eller heterogene forudsætninger og den aktuelle tendens til at individualisere problemstillingen. Det almindelige skal ikke kun føre til, men begynde med det almene.

- En sagseksposition med nøgleposition, dvs. et nøgleproblem eller knudepunkt, som opdagelserne kan gå ud fra og komme tilbage til, er stearinlyset, som allerede Michael Faraday (1791–1867) har taget som udgangspunkt for sine populære juleforelæsninger i Royal Institution i London fra 1860/61. Wagenschein citerer Faraday: „Unter den Gesetzen, nach denen unser Weltall in allen seinen Teilen regiert wird, gibt es keines, das nicht auch bei der Naturgeschichte der Kerze in Betracht kommt. Kein besseres und bequemes Tor bietet sich daher für den Eingang zum Studium der Physik.“ (Wagenschein 1962/1995: 201). Stearinlyset er både kendt fra livsverdenen og samtidig ukendt i forhold til de mange naturvidenskabelige spørgsmål, det rejser (forbrænding, gas, flamme, temperatur, sod, ilt, tilstandsformer, fotosyntese, m.m.). Stearinlyset muliggør ifølge Wagenschein en streng eksemplaritet, mens andre sagsekspositioner med en mindre nøgleposition, hvor de hver især kun åbner for korte forløb sat i systematisk rækkefølge, er indgange til mellemformen III'. Andre fænomener kunne være solstråler gennem en lige spalte, som projicerer en lysring på modsatte side, eller hvid sten i lavt vand. Forskellen mellem sagsekspositioner for streng eksemplaritet og mellemformen III' ligger ikke alene i fænomenet, men hovedsageligt i underviserens takt.
- Den sokratiske og problematiserende eksponering skal kunne generere „die Spontaneität des Kindes herausfordernde Frage“, som ikke kun bygger på et kognitivt problem i fx Piagets forstand (Wagenschein 1956/1982: 14). Wagenschein kritiserer typiske ekspositioner i lærebøger, som nøjes med illustrativ anskuelighed eller et flygtigt og ”livsnært overtræk” (Wagenschein 1962/1995: 202). Det drejer sig altså om at opnå en personlig ”Betroffenheit”<sup>37</sup> i den aporetiske situation, som i bedste fald ryster de lærendes tilsyneladende sikre livsverdensbillede, og som samtidig udløser en meningsfuldt motiverende sugeseffekt gennem hele undervisningsforløbet.
- Den sokratiske og problematiserende fremgangsmåde bygger på en for Wagenschein central regel for fordybende forståelsesundervisning. Det drejer sig om ”Schlichten statt Verfrühen, Staunen statt Drängen” (Wagenschein 1962/1995: 178). Han nævner fire faldgruber: overfladisk iagttagelse, forhastet brug af fagsprog eller

---

<sup>37</sup> I artiklen *Herausforderung der Dinge* diskuterer Käthe Meyer-Drawe det moderne menneskes vanskeligheder med at lade sig tiltale af tingene. Dannelsesteorier, som domineres af opfattelsen af hjernen som et lukket, opererende system, som skulle bringe orden i informationskaosset, synes ligefrem at understøtte ”den Tanz der Signifikanten”, hvor ”[e]ine evozierende Welt” ikke har nogen plads mere. (Meyer-Drawe 1999: 334).

fagsystematik, forhastet kvantitativ betragtning og forhastet brug af modeller. Den gængse undervisning dækker alt for hurtigt de lærendes spørgsmål til med systematikker og symbolsprog, som fører til ”skinviden”<sup>38</sup> eller ”formørkende viden” (jf. Wagenschein 1966/1982). Selv når vakse elever slynger om sig med i grunden relevante faglige termer, burde underviseren have tålmodighed og på passende vis udfordre de hurtige svar ved at gå tilbage til den grundlæggende forståelsesudfordring. Den sokratiske metode hos Wagenschein bliver ved at gøre sig gældende, indtil alle mulige tvivlsspørgsmål er undersøgt, og *alle* lærende har forstået udgangsproblemstillingen og kan formulere den med egne ord<sup>39</sup>.

c) I appendiks til *Die pädagogische Dimension der Physik* udfolder Wagenschein en slags systematik for mulige sagsekspositioner. Det drejer sig om A. en naturiagttagelse (fx månens afstand fra jorden), B. en håndværksmæssig eller teknisk opfindelse (fx pendul-ur), C. naturvidenskabshistoriske og åndshistoriske kilder med henblik på paradigmeskift (genetisk læring), D. kvalitative forsøgsrækker (fx til forståelse af strøm), E. et målende eksperiment (fx faldloven som et eksempel på naturens matematiserbarhed) og F. en tilgang, hvor man straks begynder med et fagligt begreb eller en modelforestilling fx feltlinjer, hvor begrebets eller modellens problematiske konnotationer udgør undersøgelsens udgangspunkt (Wagenschein 1962/1995: 250ff.). Dette vidtfavnende og uafsluttede katalog over sagsekspositioner har snarere karakter af invitation til at tænke videre end at tjene som grundlag for en fagdidaktisk systematik. Nogle af disse bud er endda i modstrid med de oven for nævnte advarsler (fx farer ved at begynde med det faglige begreb, med tekniske opfindelser, med matematiseringen). Forslagene til sagsekspositioner skal derfor ikke tages dogmatisk, ligesom Wagenschein advarer imod at opstille kataloger med såkaldt eksemplariske temaer. Det ville føre til en fastfrysning og døden af det eksemplariske princip (Wagenschein 1956/1982: 18; 1960/1970: 410).

d) Med disse indkredsede karakteristika af sagsekspositionen er der allerede antydning af en række kendetegn og problemstillinger for det strenge eksemplariske princip, som skal beskæftige os i det følgende. Der har været diskussioner om, hvorvidt sagseksposition

---

<sup>38</sup> Skinviden er fx (den kontraintuitive) påstand om, at jorden drejer sig om sin akse, uden at man kan forklare den indlysende til andre.

<sup>39</sup> Der findes optagelser af Wagenschein som underviser i Wagenschein-arkivet i Goldern (CH), som synliggør hans ekstraordinære tålmodighed.

og det eksemplariske hører sammen eller er adskilt. Hertil siger Wagenschein selv: "[d]as Herausfordernde und Aktivierende des Einstiegs gehört *notwendig* zum ‚Exemplarischen‘" (Wagenschein 1965/1970: 400, kursiv stg). Tilgang IV har netop ikke nogen pil mere (figur 1), fordi sagsekspositionen er et konstitutivt kendetegn for den strengt eksemplariske undervisning. Sagsekspositioner kan dog også være anslag til undervisningsmæssige mellemformer. For at det udfordrende og aktiverende i sagsekspositionen kan lykkes, er to ting afgørende: for det første at der *vises* noget frem til forundring og for det andet at der *stilles et spørgsmål*, som erfares vedkommende, men som ikke er ligetil.

#### **2.4. Fra eksempel til det elementare og fundamentale**

a) Om processen efter sagsekspositionen siger Wagenschein: "Wir steigen also beim ‚Einstieg‘ von dem Problem aus hinab ins Elementare, wir suchen das, wonach es zu seiner Erklärung verlangt, og det elementare er „jenes Einfache, das ‚nicht so einfach‘ ist, und mit dem die Schule deshalb nicht beginnen kann" (Wagenschein 1956/1982: 15 og 19). Mens sagsekspositionen er det tilpas komplicerede, så er det elementare dette enkle resultat af de fordybende søgeprocesser<sup>40</sup>. Disse elementare indsigter "können nur konkret, können nur am Stoff, nur exemplarisch erfasst werden", siger Wagenschein endvidere (Wagenschein 1965/1970: 240). I forhold til den didaktiske indholdskategori bruges der ofte mange og forskellige begreber som fx indhold, pensum, stof, genstand m.m. Vi ser her, at der hos Wagenschein står stof for det fyldige eksempel, mens det elementare er en del af det indhold, som intenderes tilegnet. Stofreduktion er altså ikke noget der sker inden den undervisningsmæssige proces, men er den del af den. Heimpel udtrykker det sofistikeret, men også forvirrende: stofreduktion under bevarelse af en høj grad af stofflighed. Jeg synes det giver god mening at reservere begrebet indhold for det, som intenderes tilegnet. Vi skal se, at indhold ikke kun er det elementare, men udgøres af forskellige lag som fx det fundamentale. Stof, men bedre gen-stand derimod betegner det, som præsenteres for de lærende i en passende fylde. For at tydeliggøre, hvad det eksemplariske princip går ud på, bruger jeg for det sidste også udtryk som eksemplet eller bedre eksempelmaterien. For det didaktiske 'indholdsvalg' kan man derfor

---

<sup>40</sup> Hele Wagenschein fremgangsmåde kunne forekomme som didaktisk fordækt proces, hvor de lærende ikke er indviet i undervisningens resultat. Men omvendt kunne man også spørge om de tiltagende forventninger fra uddannelserne og de lærende om detaljeret at oplyse undervisningens 'krav' og output, trækker enhver nysgerrighed ud af den og reducerer søgeprocesserne til skinprocesser.

konstatere, at det i grunden drejer sig om *to, men sammenhængende valg*, nemlig valget af et anskueligt og fyldigt eksempel og valget af et passende indhold. Det er ikke det fyldte eksempel, som skal tilegnes, men det elementare (og fundamentale), som omvendt ikke kan undvære gennemgangen gennem fylden. Hele denne problemkompleks behandles under forholdet mellem det særlige og almene, det singulære og almene det konkrete og abstrakte, som alle i grunden blot fremhæver et aspekt af forholdet mellem eksempelmaterien og indholdet.

b) Vedrørende det elementare refererer Wagenschein eksplicit til Sprangers artikel *Die Fruchtbarkeit des Elementaren*, hvor denne overordnet peger på to forhold. For det første understreger Spranger, at når det elementare er resultatet af en tankeproces, så forudsætter det, at man tænker over tænkningens 'hvordan', som kunne kaldes en metodisk metarefleksion. Han siger til kategoriseringsprocessen: "der Verstand begreift nur das ganz, was er nach ihm selbst durchsichtigen Regeln konstruiert hat, so dass er in jeder 'Theorie' im Grunde nur sich selbst wiederfindet."<sup>41</sup>, (Spranger 1948/1973: 323). For det andet har den menneskelige tænkning brug for grundlæggende 'tankemodeller', 'skemaer', dvs. en slags helheder i forsøget på at begribe, men ikke afbilde den komplicerede og mangfoldige verden. Det Spranger kalder 'urfænomener', 'urprocesser' eller 'urfaktorer' er ikke nødvendigvis de allertidligste menneskelige vidensspor, men 'paradigmatiske' grundtanker, som fx skiftet fra kredsbevægelse til den lige bevægelse (Newton), atom-tanken (dvs. udeleligt og sammensat stof), princippet om udbud og efterspørgsel eller energisætningen (Spranger 1948/1973: 324). Wagenschein er enig med Spranger i, at 'urtype' i Goethes forstand er problematisk. Sprangers ofte citerede formulering siger, at det gælder om "den 'reinen' Fall, das heisst den aus seinem Aufbaugesetz unmittelbar verständliche Fall, aufzusuchen, der dann für die Fülle wirklich vorkommender Erscheinungen das Grundschema abgibt" (Spranger 1948/1973: 322). Det elementare som indholdskategori indeholder altså dels et tankemæssigt resultat, dels en metodisk viden, men begge knyttet til den konkrete eksempelmaterie. For at holde denne dobbelthed for øje, plæderer jeg for, at der analytisk skelnes mellem det begrebslig-elementare og det metodisk-elementare.

---

<sup>41</sup> Tankegangen rækker tilbage til Kant og den italienske filosof Giambattista Vico (1668-1744).

c) For Wagenscheins eksemplaritetstænkning er dog det elementare kun noget sekundært: ”Wofür hier irgend welche Stoffe, die nicht genannt werden, exemplarisch wurden, das ist nicht *das nebenbei und selbstverständlich sich ergebende Elementare* (etwa:  $K = m \times b$ ), es ist die Mathematisierbarkeit gewisser natürlicher Abläufe. Vielleicht dürfen wir so etwas, zum Unterschied gegen das ‚Elementare‘, ‚fundamental‘ nennen.“ (Wagenschein 1956/1982: 21, kursiv stg). Wagenschein begrunder det på følgende måde: ”Nun kann, was hier ‚ein für allemal‘ erfahren werden soll, offenbar nicht das *Fallgesetz selber* sein, denn das gibt es nur einmal” (Wagenschein 1962/1995: 228). Wagenschein understreger altså to ting. For det første består indholdskategorien som vi allerede har set af både det elementare og det fundamentale. Det kommer jeg tilbage til. For det andet udtrykker Wagenschein en klar vægtforskydning fra det elementare til det fundamentale. Spørgsmålet er imidlertid om denne forskydning skyldes Wagenscheins reformiver eller om det skal tages som udtryk for et systematisk udsagn. Umiddelbart er det ikke indlysende, hvorfor det fundamentale skulle være vigtigere end det elementare, men omvendt kan man måske sige, at der læringsmæssigt er et problem, hvis de fundamentale udelades. Måske kunne man hævde, at det fundamentale har større overførelsesværdi, men metodiske og begrebsmæssige ’anvendelser’ har grundlæggende forskellig karakter og er ikke sådan umiddelbart at sammenligne. Det forekommer mig mere frugtbart blot at fastholde, at det drejer sig om to indholdslag.

## 2.5. Wagenscheins taksonomi for eksemplaritet

Den mest systematiske opsummering af forholdet mellem eksempel og dens eksemplariske udstråling findes i Wagenscheins skematiske oversigt (figur 2), som han udformer i forlængelse af to undervisningsskitser i en af hans seneste begrebsartikler (Wagenschein 1960/1970: 414). Han præsenterer seks trin for viden delt op i to blokke. Jeg oversætter ”Kenntnis” (singularis) med viden bredt forstået. Blok A lokal viden eller eksempelviden indeholder tre former for viden. Eksempelviden er noget andet end eksempelmaterien, og er den viden, som kan tilegnes *gennem* selve eksemplet. Blok B eksemplarisk viden indeholder også tre videnstrin, som peger *ud over* eksemplet. Wagenschein understreger, at det ikke drejer sig om tidlige faser men ”Rangstufen”, som jeg oversætter med kort med videnstrin, selvom det også er en slags vidensformer. Wagenschein indfører alligevel en tidlig rækkefølge, når han foreslår, at trin III

(forståelse, indsigt) er det første, som bør tilegnes, hvorfra man kan bevæge sig mod II og/eller I eller bedst opad mod trin IV (fagmetodisk skoling), V (tilkobling af nyt 'stof') og VI (videnskabsteoretisk betragtning). Man skal lægge mærke til at blok B er delt op i to retningsangivelser: ind i fagets helhed og ind i den 'åndelige verdens' helhed. Desuden er den opstillingsmæssige indrykning af trin IV og V tilfældig, men indikerer, at man fra trin III direkte kan knytte an til trin VI. Endvidere er begrebet udstråling (ausstrahlend) væsentlig for karakteren af eksemplets eksemplariske værdi. Sammen med de to kolonner med et eksempel fra hhv. matematik og fysik, giver denne opstilling et systematisk overblik over Wagenscheins eksemplaritetstænkning. Denne systematik bliver styrende for de næste afsnit og kapitler.

Figur 2: Wagenscheins videnstaksonomi

Stufen	Mathematik Satz des PYTHAGORAS	Physik Fallgesetz
<b>A. Lokale Kenntnis</b>		
I. nur verbal (im Wortlaut)	Sagen können „cequadratgleich . . .“	„esgleichge . . .“
II. nur technisch (verfügbar)	Anwenden können, ohne den Beweis zu kennen	Falltiefen ausrechnen können
III. einsichtig (verstehend, also schon nicht mehr ganz lokal)	Den Beweis von ANNAIRIZI kennen	GALILEIS Versuche kennen
<b>B. Exemplarische Kenntnis, ausstrahlend</b>		
in das Ganze des <i>Faches</i> :		
IV. fachmethodische Schulung (Ausbildung) Gefahr: Spezialistentum	Das Beweisen lernen	Experimentieren lernen
V. neue Stoffe (systematisch angliedernd) Gefahr: Vielwisserei	Nachbarstoffe erarbeiten	die Mechanik erarbeiten
in das Ganze der „geistigen Welt“:		
VI. Wissenschaftstheoretische (kategoriale) Betrachtung	Verstehen, „was man tut“. (Was heißt „be- weisen“? Was heißt „gewiß“?)	Was ist ein Experiment? Physik als Aspekt

## 2.6. Eksempelviden

a) Mens trin I blot er eksplicit deklarativ (propositionel) viden uden forståelse for det sagtes betydning, dvs. blot noget hukommelsesstof, er trin II en teknisk anvendelsesviden, hvor man lader de lærende beregne anvendelsesopgaver efter formler, uden at de fysiske grundproblemer er forstået. Wagenschein modererer dog begge afgrænsninger. Afvisningen af hukommelsesstof gælder mest for de såkaldt ”rationale” fag, med andre ord må man godt lære et digt udenad uden at have forstået det hele (Wagenschein

1960/1970: 408). Heller ikke anvendelse<sup>42</sup> og øvelse afviser han grundlæggende, men foreslår følgende overordnede rækkefølge: „[e]rst nach dem Verstehen hat Übung Sinn und Erfolg” (Wagenschein 1960/1970: 408). Selvom denne rækkefølge ikke er uimodsagt, understreger disse udsagn først og fremmest, at forståelse er Wagenscheins grundlæggende dannelsesmål. Hans taksonomi gælder for den almindelige skole, som skal være ”eine *Schule des Verstehens*” (Wagenschein 1960/1970: 408).

b) Trin III er det første forståelsesniveau. For at tydeliggøre Wagenscheins grundtanke er det nødvendigt at skitsere hans ofte brugte og anskuelige eksempel om faldloven, hvor det målende eksperiment udgør sagsekspositionen<sup>43</sup>. Allerede inden eksperimentet gælder det om alt efter omstændighederne at initiere en fælles interesse for og ræsonnement om faldende objekter. Det udfordrende spørgsmål bliver efterhånden, hvordan faldet kan undersøges og beskrives mere præcist. Hvis de lærende ikke kommer på Galileis afgørende første greb, nemlig at studere bevægelsen på et langsommere fænomen, giver han dem Galileis rudimentære beskrivelse af forsøgsopstillingen til inspiration: en lang skrående bjælke med rille, en kugle og de mest enkle midler for tidsmåling (puls)<sup>44</sup>. I en skridtvis forstående proces genopbygger grupper af lærende dette eksperiment, hvor tilbagelagt distance måles i faste tidsenheder, som altså ikke er sekunder (figur 3). Ved hver regelmæssig tidsenhed sætter de lærende en streg ved kuglens position, indtil der dukker et vagt mønster op, som efterhånden tillader, at de lærende kan opstille den hverdagsproglige hypotese ’jo mere desto’-sammenhængen. Under løbende diskussioner og sammenligninger af hypoteser og resultater videreudvikles eksperimentet med henblik på at udelukke menneskelige fejlkilder gennem mere eksakte målinger (fx pendul, magnetisk udløsning) og matematiske approksimationer (fx gennemsnitsafstand mellem stregerne). I løbet af en til flere uger genopføres og videreudvikles Galileis eksperiment, hvor metode og resultat skridt for skridt bliver koblet til hinanden (for den udførlige

---

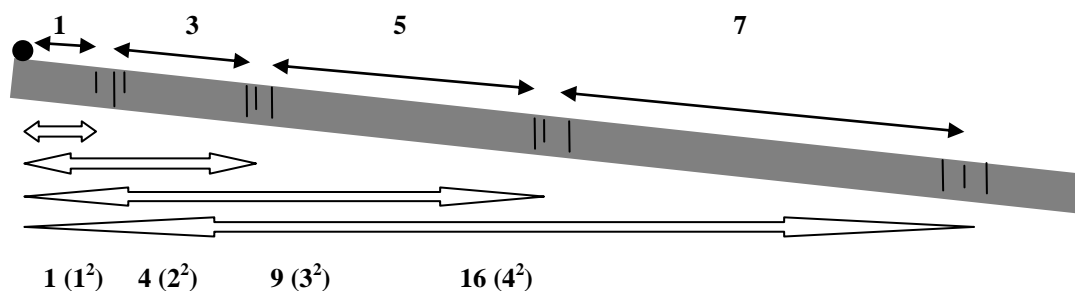
<sup>42</sup> Forholdet mellem forståelse og anvendelse diskuteres en del i forbindelse med det eksemplariske princip. Helt generelt er Wagenschein skeptisk over for en linear anvendelseslogik, som går fra fysik til teknik, som ifølge ham er to forskellige domæner.

<sup>43</sup> Denne sagseksposition skal ikke tages dogmatisk. Den er velegnet med børn, men med fysik- eller lærerstuderende ville han begynde med selve formelen med henblik på at udfordre deres skinviden ved at bede dem om at forklare det hele med hverdagsproget.

<sup>44</sup> Galilei havde hverken metronom eller stopur, men målte tid enten med sin puls eller via vejning af regelmæssigt faldende vandmængder. Hans eksperimenter er blevet rekonstrueret af Roberto Caffarelli: [www.youtube.com/watch?v=CEqcOsRXusg](http://www.youtube.com/watch?v=CEqcOsRXusg)) og hans enkle målemetoder har vist sig forbavsende eksakte.

beskrivelse se Wagenschein 1962/1995: 288ff.). Efterhånden dukker der et højst forbavsende og nu mere eksakt mønster op, nemlig en talrække 1, 3, 5, 7 osv. (enkle pile), og denne forbavselse skal ifølge Wagenschein understreges, idet den udgør den anden afgørende blikvending i undervisningsforløbet. Hvordan kan det være, at naturen svarer på menneskets forespørgsler med de ulige, naturlige tal? Hvad nu hvis resultatet var andre tal? Hvor kommer disse tal fra? Ligesom for Galilei den gang forvandler de lærendes eksperimentelle handlinger sig til tal, som kan håndteres matematisk. Herfra kan der gøres endnu en opdagelse (blikvending), nemlig hvordan en formel bliver til ved at beskrive sammenhængen mellem tid og strækning. Når talrækken 1, 4, 9, 16 osv. (dobbelte pile) opdages, kan man gennem lidt algebra formulere sammenhængen strækning er approksimeret lige med tid i kvadrat ( $s \approx t^2$ ) (jf. Wagenschein 1962/1995: 293). Jeg har illustreret eksperimentets enkle resultat.

Figur 3: Illustration af Galileis eksperiment



c) Det væsentlige for Wagenscheins undervisningskonception er netop identificeringen af de afgørende forståelseskridt, som jeg kalder vendinger af blikket. De forståelseskonstitutive skridt er at gøre den hurtige bevægelse langsom ved hjælp af et skråt plan, opdagelsen af et matematisk mønster og formlens tilblivelse. Noget først uoverskueligt er blevet til en enkel sammenhæng, som ikke er så enkel endda. For trin III siger Wagenschein, at ”man versteht nicht nur, was der Satz sagt, sondern weiss, warum er wahr ist” (Wagenschein 1960/1970: 409), og at den lærende ”muss überzeugt sein, indem er weiss, woher das kommt, woher man das weiss. Er muss also die Experimente kennen. Probe darauf ist, dass er auch andere überzeugen kann.” (Wagenschein 1962/1995: 229). Det interessante, at den lærendes omgangssproglige forklaring er tegn på forståelse, kommer jeg tilbage til. Foreløbig drejer det sig om det elementare som resultat ”Durchdringung des Gegenstandes”. Vi ser, at disse tre blikvendinger i lige så høj grad er forståelsesmomenter og metodiske momenter. Men

måske kunne en differentiering i det begrebslig-elementare og det metodisk-elementare analytisk alligevel være interessant. Desuden vil det fremhæve det metodiske moment, som i ikke naturvidenskabelige fag nemt kan blive glemt. Selvom det elementare resultat befinder sig på niveauet for lokal eksempelviden, siger Wagenschein, at ”den allerede ikke er så lokal mere” (Wagenschein 1970b: 414). Lad os det følgende se på den eksemplariske udstråling.

### **3. Eksemplaritet I: Fagmetodisk skoling**

Den fagmetodiske skoling i figur 2 er eksemplificeret som „Experimentieren lernen” under faldloven og ”das Beweisen lernen” under Pythagoras. Modsat elementprogressionen for fagmetodik, hvor enkelte metodiske færdigheder (fx måling, klassificering, hypotesedannelse) indøves isoleret, ser Wagenschein den metodiske skoling på et taktisk eller strategisk niveau, som kan kaldes fagets ”*Normalverfahren*” (Köhnlein). Med Galilei-eksemplet bliver det tydeligt, at Wagenschein gør en dyd ud af at gribe tilbage til de fagmetodiske begyndelser for den moderne naturvidenskab. Disse er ikke kun mere anskuelige og tilgængelige for de lærende end det moderne og meget tekniske metoderepertoire inden for nyere fysik, men er netop velegnede til at demonstrere den grundlæggende *overgang* fra det ikke-fysiske til det videnskabelige blik.

#### **3.1. Taksonomi for fysikmetodisk skoling**

a) Også for den metodiske skoling har Wagenschein opstillet en taksonomi. Denne hænger sammen med hans kanontænkning i fysik, som skelner mellem en ring af ”Erscheinungen” som varme, lys, legeme, bølger, magneter, elektricitet og radioaktivitet, som korresponderer med en ring af ”Bilder”, dvs. modeller, som fx molekylers bevægelse, lysbølger, osv. I den forbindelse er han optaget af at identificere ”die Kontinuität des Erkenntnisprozesses zwischen Erlebnis und Abstraktion” (Wagenschein 1953: 24). Wagenscheins centrale udgangspunkt er, at de væsentlige fysiske sammenhænge *allerede kan erkendes på niveauet for fænomener*. Den didaktiske opgave består således i at finde fænomener, hvor naturen nærmest ’viser’ sig selv, dvs. hvor det elementare med enkle metodiske greb lader sig erkende. Dette udgangspunkt har ikke mindst et dannelsesmæssigt sigte: ”Wenn wir diese schlichten Zusammenhänge beachten, ja betonen, so

bewahren wir das Kind früh davor, dass ihm das Ganze zerfällt“ (Wagenschein 1962/1995: 56). Inden for rammerne af denne overordnede sammenhæng mellem fænomen og billeder identificerer han de metodiske ”Stufen der Naturforschung”, som er ”Beobachtung”, ”Das Experiment”, ”Erklärung” og „Bilder“. Den nedenfor stående oversigt (figur 4) er en kombination af Wagenscheins afsnitoverskrifter i ovennævnte skrift, Köhnleins systematiske sammenfatning samt egne tilføjelser i parentes (jf. Köhnlein 1973; Wagenschein 1953: 25ff.). Wagenscheins uensartede nummerering er bibeholdt og indikerer, at oversigten ikke er systematisk gennemarbejdet af ham selv<sup>45</sup>.

*Figur 4: Wagenscheins metodiske taksonomi*

A. Beobachtung

- 1) Reine Beobachtung
- 2) Vergleichende Beobachtung
- 3) Messende Beobachtung

B. Das Experiment

I. Aufsuchen von Zusammenhängen (eher spielerisch)

1. qualitativ (durch experimentelle Variation)
2. quantitativ (durch exakte Messung)

II. Verifikation oder Falsifikation von Hypothesen (gezielt)

(eine Spezialstellung hat das Gedankenexperiment)

C. Erklärung (durch verbinden von scheinbar getrennten Ergebnissen)

D. Bilder (als natur- und denknotwendig in der Physik)

b) Den ’rene’ iagttagelse er endnu ikke en faglig metode, men lægmandsagtige iagttagelser, som det nødvendige udgangspunkt under ekspositionen, for at springet til den fysiske betragtningsmåde netop kan blive erfaret. Dette første fænomenniveau er ”das Ganze dessen, was man unmittelbar sehen, hören, fassen, riechen, kurz was ’man vorzeigen’ kann, was ’vorhanden’ ist und was man deshalb ’behandeln’ kann“ (Wagenschein 1962/1995: 55). Også de følgende iagttagelsestrin under (A), samt de senere metodiske trin, skal løbende og spørgende tilbagekobles til denne lægmændsagtige hverdagsiagttagelse. Trin 2) og 3) forbereder, men er endnu ikke eksperimentet. Ifølge Wagenschein er det afgørende, at de *kvalitative*, funktionale

---

<sup>45</sup> Fx 1963 skelner han kun mellem eksperiment, emergerende teoridannelse og modelforestillinger, idet iagttagelse er integreret i eksperimentet (Wagenschein 1963/1970: 455). Se også kapitel III: ”Verfahren und Erfolg physikalischer Naturbetrachtung“ i hans systematiske publikation *Die pädagogische Dimension der Physik* (Wagenschein 1962/1995: 47ff.).

sammenhænge (mere-desto, hvis-så), bliver forstået af alle lærende. Som sagt kan denne fase, hvor problembevidstheden og de mulige løsningsveje kvalitativt overvejes, ikke være grundig nok. Den glidende overgang fra A til B realiseres bedst ved at begynde med legende eksperimenter og opstilling af mulige hypoteser, som i høj grad fordrer de lærendes med-opfindelse af eksperimenter, som indbefatter deres konkrete opbygning frem mod mere og mere præcise målinger. En forhastet inddragelse af færdige apparaturer fra underviserens side er farlig for forståelseskontinuiteten, advarer Wagenschein, idet ”der Rückzug des Menschen ist scheinbar: Er hat die Apparate ausgedacht und aufgestellt. Er steckt drin.“ (Wagenschein 1962/1995: 52). Ikke alle forslag kan og skal føre til konkrete eksperimenter, men kan også behandles som tankeeksperiment, så længe de lærende accepterer dens resultat. De i undervisningsprocessen løbende opståede men endnu isolerede forklaringsansatser skal efterhånden sokratisk kondenseres (fortættes) til mere ’enkle’, sammenfattende og grundlæggende forklaringer (fx lovmæssigheder). Og på denne forklaringsvej kommer man, ligesom fysikeren selv „immer wieder zwangsläufig in dieses Reich der D. ’Bilder‘“ (Wagenschein 1953: 28). Også denne overgang skal markeres tydeligt, idet de lærende er tilbøjelige til at forveksle modellen med selve naturen. Wagenscheins hovedeksempel er atommodellen<sup>46</sup>, og han siger: ”man erzähle den Kindern nie von Atomen, Elektronen und dergleichen *berichtend*, beginnend etwa mit den Worten: ’die Wissenschaft hat gefunden’<sup>47</sup>. *Geben wir nichts ohne Begründung, kein Ergebnis ohne Methode*. ... Können wir nichts zeigen, oder können wir über sie hinaus die Begriffsbildung der Altersstufe nicht zumuten (...), so sagen wir ruhig die Wahrheit: das könnt Ihr nur missverstehen.“ (Wagenschein 1953: 30). På trods af de flydende overgange fra trin til trin, markerer Wagenscheins metodiske taksonomi afgørende forståelseskift for fysik og antageligvis for det naturvidenskabelige område. Alment må man konkludere, at den metodiske forståelseskontinuitet er uundværlig for den eksemplariske undervisning.

---

<sup>46</sup> Modellen er kun i begrænset betydning ’real’, nemlig tankereal. Real er fx elektronens målbare egenskaber. Wagenschein henviser til Max Borns nobelpristale: Elektronen beholder en ’realitet’ ”in dem Sinn einer ’Invarianten’ nämlich. [...] Es ist eine Invariante unserer Beobachtungen, Rechnungen, Transformationen, Begriffsbildungen, nicht ein ’Ding’” (Wagenschein 1962/1995: 32).

<sup>47</sup> Nyere læremiddelanalyser viser, at journalistiske formuleringer i fysikbøger som ”i dag ved vi at ...” er ikke sjældent (Graf 2009: 96).

### 3.2. Funktionsmål på det fagmetodiske niveau

a) Wagenschein udtrykker sig også i form af funktionsmål. Jeg nævner her foreløbig tre af hans i alt otte funktionsmål, fordi de passer til den fagmetodiske skoling.

[1.] Erfahren was in der exakten Naturwissenschaft heisst: verstehen, *erklären*, die Ursache finden.

[2.] Erfahren wie man das messbare *Experiment* ausdenkt, ausführt, auswertet, und wie man aus dem Experiment die mathematische Funktion gewinnt.

[4.] Erfahren, was in der Physik ein ‚*Modell*‘ ist.

(Wagenschein 1953/1970: 232f., opstilling og nummerering af citaterne samt kursiv, stg)

Man ser tydeligt, at de tre funktionsmål kan paralleliseres med de tre sidste trin af den fagmetodiske skoling<sup>48</sup>. En sammenstilling af hans taksonomiske oversigter med disse funktionsmål tillader på den ene side en præcisering og giver på den anden side nogle problemer. Wagenschein definerer funktionsmål som „bestimmte typische geistige Funktionen, *Begegnungsweisen*, die an ausgewählten Stoffen ‚*ein für allemal*‘ zu erfahren wären“ (Wagenschein 1953/1970: 231, kursiv stg). Dette tillader to præciseringer. Dels kan man antage, at disse funktionsmål udtrykker, hvor Wagenschein finder strengt eksemplariske undervisningsforløb i fysik nødvendige. Dels kan funktionsmålene anses som eller omformuleres til en slags kompetencemål. De otte funktionsmål udgør så at sige nøglekompetencer for skolefaget fysik. Men Wagenschein kalder også samtlige funktionsmål for „’fundamentale’ Erfahrungen des Faches“ (Wagenschein 1959/1972: 5). Det skaber uklarhed, om det fundamentale betyder trin IV og V for eksemplarisk viden inden for faget, om det snarere er trin VI for eksemplarisk viden ud over faget eller om det drejer sig om et bredt begreb, som omfatter alle tre trin. I det følgende søger jeg at tilordne de resterende funktionsmål til den præsenterede videnstaksonomi.

b) Nu skal man passe på med at lægge mere systematik ind i Wagenschein, end hvad godt er. Selvom taksonomier eller funktionsmål kan være afklarende, så skal de ikke

---

<sup>48</sup> Der findes lidt varierende fagmetodiske fremstillinger. Funktionsmålene mangler trinnet ”observation”. Andre steder deler han fysikkens metode op i ”Experiment, Logik, Quantifizierung”, dvs. uden model (s. 54). Disse variationer spiller dog ingen rolle for den grundlæggende tankegang om den efterrationaliserbare, metodisk afsikrede vej fra det konkrete anskuelige til det abstraherende.

forstås som styrende i en deduktiv forstand, som om det kun gælder om at finde illustrerende eksempler for abstrakte formuleringer. Wagenscheins beskrivelser giver mere indtryk af, at han tænker ud fra eksempler og deres potentiale. På et tidspunkt nævner han eksemplet det røde lys, som indeholder muligheden for en særlig metodisk erfaring. Når det røde lys på en enkel måde kan bearbejdes gennem forskellige faglige metoder<sup>49</sup>, ville det ifølge Wagenschein være forfejlet kun at bruge én metode ud fra en misforstået tanke om 'stof'-begrænsning. Han siger: "[p]aradigmatisch könnte es unter Umständen gerade sein, hier zu erkennen, wie auf ganz verschiedenen Wegen *dieselbe* Wellenlänge 'herauskommt'" (Wagenschein 1953/1970: 225; 1955/1970a: 270). Selvom denne metodiske erfaring, hvor man ville kunne lære om de forskellige metoders forskellige eksakthed og om behovet for validering af resultater, hverken er formuleret som funktionsmål eller placeret i den metodiske taksonomi, kan den danne grundlag for et strengt eksemplarisk forløb. Sommetider fremhæver Wagenschein også enkelte mindre fagmetodiske principper som fx isolering af problemstillingen gennem udelukkelse af artefakter, intersubjektiv efterprøvning og gentagelse, som han i modsætning til funktionsmål kalder 'erfaringsmål'. Disse er hverken systematisk placeret eller så væsentlige, at de skal være centrum, men snarere implicit integreret i strengt eksemplariske forløb. Mere væsentligt er det at uddybe Wagenscheins grundlæggende metodebegreb.

### 3.3. Wagenscheins metodebegreb og fysikkens aspektkarakter

a) Wagenscheins naturvidenskabelige normalprocedure er "eine Verstehens-Weise und einen aus ihr sich ergebenden *Aspekt*, der auf einem ganz bestimmten Verhör-Reglement, einer *Methode* beruht, mit der die Natur uns erlaubt, sie auszufragen" (Wagenschein 1956/1982: 20). Hans metodebegreb er inspireret af Theodor Litt (1880-1962), uden at han overtager dennes idealisme, som på trods af antinomisk og dialektisk tænkning søger en ideal orden og harmoni<sup>50</sup> (jf. Emden 1970: 260). Litt skelner mellem oplevelse (Erleben), som betyder den individuelle omgangserfaring, og erkendelse, som bygger på den metodiske fremgangsmåde. Den metodiske fremgangsmåde har den effekt, at den deler oplevelse og sagen op, hvorved *subjekt og objekt samtidig opstår på*

---

<sup>49</sup> Det røde lys (bølgelængde på  $10^{14}$  svingninger per sekund) kan måles gennem Newtons glas, spalte, dobbeltspalte og gitter.

<sup>50</sup> Hans kulturfilosofi bygger på, at kultur (fx også det skønne) vokser ud af naturoplevelsen, fordi ånden er teleologisk indlejret i oplevelsen.

ny. På den ene side transformeres 'jeget' til det almene subjekt, og på den anden side transformeres den oplevede virkelighed til et objekt. Litt siger: "Es bilden also *Subjekt, Methode und Objekt eine Trias*, die ihre Glieder im Sinne strengster Wechselbezogenheit zusammenhält. In dieser Trias ist die Methode die Mitte, durch die die beiden äusseren Glieder aufeinander bezogen werden." (Litt 1954: 60). I modsætning til mange pædagogers berøringsangst over for naturvidenskaben har Litt forsøgt at skabe bro mellem klassisk dannelse og moderne naturvidenskab. Dannelse kan ikke opnås alene ved saglig tilegnelse eller anvendelse af naturvidenskaben, men kun gennem en refleksiv forholde-sig-til den. Denne metodiske selvbesindelse skal både give naturvidenskaben dens retmæssige status tilbage og anerkende den uundgåelige antinomi, som ligger mellem humanitet og reducerende naturvidenskab. Wagenscheins konkluderer: "so kann man keinen Unterricht bildend nennen, der nicht diese „Trias“ Subjekt-Methode-Objekt immer vor sich sieht, ja mit zum *Gegenstand* des Unterrichts macht" (Wagenschein 1956/1982: 20). Det fagmetodiske er altså ikke blot noget utematiseret og implicit, men en del af genstanden.

b) Hovedfokus for denne metodiske selvbesindelse er "Physik als ein Naturaspekt", som er Wagenschein meget magtpåliggende og udgør det første kapitel i hans hovedværk (Wagenschein 1962/1995: 21). Jeg præsenterer det allerede nu, selvom det først tilhører trin VI af videnstaksonomien. Aspektkarakter betyder ikke blot at konstatere, at fysik (endnu) ikke kan forklare alt, men at "Physik schränkt sich selber *von vornherein* ein, indem sie von allem *absieht* (alles, 'im Menschen zum Schweigen bringt', wie Litt sagt), was nach anderem fragt als nach dem Messbaren" (Wagenschein 1960/1970: 414). Wagenschein er utilfreds med ordvalg som den 'døde' natur, at fysik demaskerer, denaturerer, afsjæler eller slet og ret forveksler fysik med teknik. Fysik er snarere et bestemt net med bestemte masker, en projektør som skaber lys og skygge. Eller sagt med von Weizsäckers ord: "Das physikalische Weltbild hat nicht unrecht mit dem, was es behauptet, sondern mit dem, was es verschweigt" (citeret efter Wagenschein 1962/1995: 30). Men fysik er ikke kun det, som det belyser, men også det, som det tilføjer naturen: das "Konstruktionsgerüst, das sie in die Natur hineindenkt und dem die Natur zustimmt." (Wagenschein 1962/1995: 31). Fysik er en 'anden natur', en modelnatur eller m.a.o. en naturmodel med dens særlige ontologi som "eine Invariante unserer Beobachtungen, Rechnungen, Transformationen, Begriffsbildungen, nicht ein 'Ding'" (Wagenschein 1962/1995: 32). I stedet for 'farve er blot bølgelængde' bør man

sige, bølgelængde er kun et aspekt af farven. Opdagelsen af naturens fysikaspekt gør os ikke fattigere, men rigere, fordi det er et perspektiv eller en hensigt, som kun eksisterer i kraft af de menneskelige erkendelsesmuligheder. Det der konstrueres er ikke kun begreber og modeller, men også eksperimenter, også sådanne, som ikke giver noget håndterbart resultat. Eksperimenter måler desuden ikke virkeligheden, men tillader svar fra naturen, som søges begrebet matematisk. Denne metodiske selvbesindelse, som et dannende metaniveau til den fagmetodiske skoling, kommer jeg tilbage til under det videnstaksonomiske trin VI.

c) Man kan imidlertid spørge, om Wagenscheins metodiske dannelse kun gælder for tilegnelsen af videnskabelige metoder. Det har Flitner hævdet ved at begrænse det eksemplariske princip til den videnskabelige metode, og foreslået et andet metodebegreb for orienteringsfag, som han kalder ”*Methoden der selbständigen Orientierung des Lernenden*”, forstået som orienteringskompetence, læringskompetence (Selbstbelehrung) og selvstændig omgang med hjælpemidler (som fx atlas), som ligner, hvad man med henblik på informationssamfundet i dag ville kalde ’informationskompetence’ (Flitner 1955/1972: 22). Jeg kan ikke se, at sådanne metoder ikke også kunne være fremgangsmåde og indhold for eksemplariske forløb. Der er imidlertid ikke tale om en egentlig faglig metode. I dag er situationen også anderledes end til Flitners tid. På den ene side indeholder alle fag i dag videnskabelig viden. På den anden side findes der ikke kun to overordnede metoder. Generelt tænker jeg dog, at større metodisk bevidsthed ikke kun ville være gavnlig for fag med en stor andel af naturvidenskabelig viden men også for grundlæggende hermeneutiske domæner.

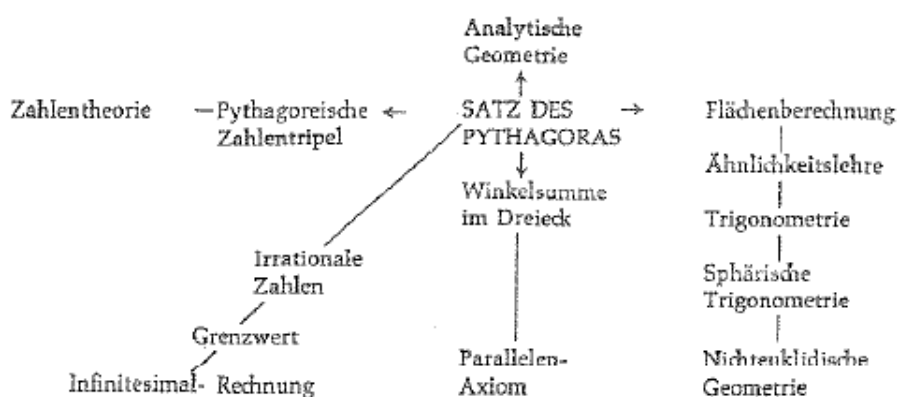
## **4. Eksemplaritet II: Fagsystematisk ekspansion**

### **4.1. Fagsystematiske tilbygninger og forståelseskontinuitet**

a) Vi har set, at allerede sagsekspositionens potentiale til eksemplarisk undervisning afhænger af eksemplets nøgleposition i faget. Ligeså meget Wagenschein kritiserer den fortrinsvist videnskabelige fagsystematiske elementprogression, ligeså meget vender han sig mod daværende røster om at friholde grundskolen for videnskabelig viden. Eksemplarisk undervisning er videnskabspropædeutisk i den forstand, at det fagsystematiske bygges op ud fra et eller flere eksempler. Når Wagenschein taler om ”*neue Stoffe systematisch angliedern*”, er det ikke en formidlende, men igen en

opdagende fremgangsmåde, når eksemplet giver lejlighed til det, eller når den systematiske interesse opstår hos de lærende. Wagenschein har skitseret et systematisk overblik for et undervisningsforløb om Pythagoras' sætning, hvor der forskellige steder opstår muligheder for tilbygning, sidespring og forgreninger: fra beregning af flader helt frem til den ikke euklidiske geometri; fra vinkelsummen til parallelaksiom, fra irrationale tal til infinitesimalregning, fra Pythagoras' tal-triplet (3, 4, 5) til generel talteori, samt til analytisk geometri. (Wagenschein 1960/1970: 409).

Figur 5: Eksempel på en fagsystematisk ekspansion



b) De systematiske muligheder for tilknytning er "das nebenan Abfallende" og bør ikke udnyttes slavisk, dvs. dikteret ud fra den fagsystematiske logik, men de skal undervisningsmæssigt trænge sig på (Wagenschein 1962/1995: 206). Hvornår, hvilke og hvor mange systematiske muligheder, der skal realiseres, afhænger af mange forhold, såsom målsætning, alderstrin, tidligere forløb med systematiske erkendelser m.m. Det gælder i hvert fald om at undgå Verfrühung. Men når det lykkes at vække den systematiske interesse, så kan man igen tale om, at der etableres *et metarefleksivt blik*. For denne tilbygningsproces bruger Wagenschein også metaforen 'at sætte perler på en snor, hvortil han siger: "Gegenstand des Nachdenkens ist diese Schnur, diese Ordnung" (Wagenschein 1962/1995: 234). Metaforen perlekæde med dens lineare eller evt. cirkelformede billede kan dog misforstås. Dels ser den lærende ikke den færdige kæde, men blot den tilbagelagte vej. Dels er det færdige system ikke nødvendigvis en ubrudt cirkel, men snarere et uregelmæssigt net. Afgørende er igen den ukorrumpere forståelse. Under den fagmetodiske eksemplaritet var det forståelseskontinuitet fra fænomen til den grundlæggende forklaring (det elementare), og her er det et spørgsmål om sammenhæng mellem forskellige elementaria eller faglige delområder med mulighed for elementar forståelse. Man skal derfor også lægge mærke til forskellen

mellem stearinlyset som et nøglefænomen for sagsekspositioner og den systematiske nøgleposition af Pythagoras' sætning som en elementar matematisk problemstilling. Også Pythagoras' sætning har en række mulige sagsekspositioner, som begynder med livsverdensproblemstillinger, selvom mulighederne fra fænomen til begreb stiller sig anderledes. Og alligevel kan (og skal) de to ting ikke adskilles for firkantet, som vi skal se i næste afsnit.

c) Det didaktiske spørgsmål er: "Wie gelangen wir auf einem natürlichen (d.h. kontinuierlichen und spontan einschlagbaren) Weg aus der situationsgebundenen Form in die auf das System ausgehende?" (Wagenschein 1962/1995: 202). Denne tilbygningsproces forklarer Wagenschein med overgangen fra enkelkrystal til storkrystal. Med udgangspunkt i fænomenet Tivoli-bane med loop er forståelsesudfordringen, hvorfor falder vognen ikke ned på det højeste punkt? Sammen med de lærende udvikler man mange hypoteser, og børn vil ofte fokusere på vognens vægt og hastighed. Hvis ikke de lærende selv kommer på det, initierer Wagenschein en blikvending på selve banen. Hvad hvis den var savet af på det højeste punkt? Nu ligner vognens bevægelse det kendte fænomen stenkast. Denne elementære forståelsesakt, at føre noget tilbage til noget kendt, kalder Wagenschein for dannelsen af "Einzelkristalle des Verstehens" (Wagenschein 1962/1995: 207). Dette forståelsesfragment indeholder nu potentiale til generalisering, dvs. til opbygning af en såkaldt "Grosskristall". Ved at se på lignende eksempler eller fænomener<sup>51</sup>, som fx stenslyngen, karrusellen, centrifugen, toget i svinget (foreløbig uden gravitation), hvor banen også bliver skåret over, støder man efterhånden på erkendelsen af, at det ligeså meget er banen, der 'forhindrer' noget, som det er vognen, der vil flyve væk, hvad man så kan navngive som centrifugalkraft. Wagenschein: "[u]m jeden Einzelkristall breitet sich ein Stück des physikalischen Grundgefüges aus" (Wagenschein 1962/1995: 210). Derefter kan man ifølge Wagenschein netop fortsætte ved at se på bevægelsen af noget, som netop forlader banen. Nu erkender man, at banen forhindrer en *lige* bevægelse, som synes at være noget mere grundlæggende, dvs. at centrifugalkraften kan forstås som et særtilfælde af den mere almene træghed (Newtons inertilov). Hermed er man ifølge Wagenschein kommet til det, som Spranger har kaldt det rene tilfælde. Det gælder nu

---

<sup>51</sup> Wagenschein synes ikke at afvise, at også de lærende bidrager med at generere eksempler, som fremhæves som forståelsespotentiale hos de i indledningen nævnte matematikdidaktikere (jf. Watson & Mason 2005).

ikke om blot at 'samle' mange enkeltkrystaller, men om en tilbygningsproces, som "nicht nur 'Stoff' ansetzt, sondern eine höhere Fähigkeit des Verallgemeinerns anruft" (Wagenschein 1962/1995: 211). Alt efter alder og skole vil man kunne udbygge den store krystal yderligere ved at erkende, at centrifugalkraft kun gælder for et afgrænset system. Og endnu mere subtilt ville man kunne spørge om, hvor trægheden kommer fra, for til sidst at opdage, at den ikke yderligere kan reduceres og derfor udgør en *grundsten* for mekanikken, dvs. man har nået en fast systematisk plads. Udtrykt med Wagenscheins tredje funktionsmål lyder den systematiske ekspansion: "Erfahren, wie ein ganzes Teilgebiet der Physik sich mit einem anderen in Beziehung setzen und gleichsam darin auflösen lässt." (Wagenschein 1953/1970: 233). Denne erfaring bør den lærende ifølge Wagenschein i det mindste have gjort én gang men grundigt.

d) Jeg vil slutte af med to kommentarer. For det første kommer Wagenschein med en uheldig analogi for hans fremgangsmåde. Han siger at denne generalisering kunne forstås ligesom at betragte alle duer, høns, ænder og solsorte som fugle. Bortset fra at begrebet fugl næppe er opstået som en tiltagende generalisering fra underklasser, og bortset fra at klassebegreb fugl i sig selv næppe er interessant som undervisningsindhold, forfalder Wagenschein her til en subsumtionslogisk forståelse, hvor forholdet mellem del og helhed er defineret gennem et fast antal egenskaber. For det andet er tvivlsomt, om metaforen storkrystal er så heldig, idet det giver et billede af tilvækst, mens det i grunden drejer sig om at generalisere frem til det grundlæggende, dvs. at abstrahere fra mangfoldigheden til det enkle. Det er interessant ved ovennævnte undervisningseksempel, at Wagenschein så at sige inddrager mange livsverdensfænomener og opfordrer til sammenligninger af sådanne småeksempler. Godt nok er loopet udgangspunktet, men det har langt fra den eksemplariske karakter som fx Faradays stearinlys. Spørgsmålet er, om der snarere er tale om en analogiserende tilgang for den fagsystematiske progression.

#### **4.2. Fysikkens kanon<sup>52</sup> og anskuelige fænomensammenhænge**

a) Som vi har set, skelner han mellem en ring af fænomener og en tilsvarende ring af modeller. Fænomenerne er varme, lys, legeme, bølger, magneter, elektricitet og

---

<sup>52</sup> Wagenschein udvikler en kanon for fysik i *Natur physikalisch gesehen* og senere i hans hovedværk fra 1962 *Die pädagogische Dimension der Physik*.

radioaktivitet<sup>53</sup>. Denne ring kalder han med henvisning til Goethe „morphologisches Grundgefüge” eller ”phänomenologisches Grundgefüge”, som er et forstadie til, men ikke i modsætning til ”das Gefüge der Physik”, som er de teoretiske naturudkast (Wagenschein 1962/1995: 55, 194, 197). Den morfologiske grundstruktur udgør *en saglig helhed*, dvs. ”gestalthafte Gliederung gewisser Naturabläufe” som et velegnet udgangspunkt for almindelig fysikforståelse (Wagenschein 1962/1995: 57). Det er især skolebøger, der har tendens til at dele de teoretiske forklaringer op (fx centrifugalkraft og træghed eller refleksion, brydning og dispersion), som på fænomeniveau optræder sammen. Den morfologiske grundstruktur er nemmere tilgængelig for novicen i fysik og er et billede af ”wie die Physik für das Kind von *innen* ungefähr aussehen könnte“ efter endt skolegang (Wagenschein 1962/1995: 233, kursiv stg). Wagenscheins overordnede ræsonnement bygger på den åbenlyse sammenhæng mellem hhv. sansemodi taktil, auditiv og visuel og fysikkens delområder varmelære, akustik og optik. Mekanikken har en særlig position. På den ene side fordi den er knyttet til flere sanser på én gang. Den er knyttet til oplevelser om bevægede objekter i almindelighed, oplevelsen af sig selv som subjekt og objekt for bevægelse, og desuden har den betydning for det tekniske område<sup>54</sup>. På den anden side har mekanikken en central systematisk plads. Således tillader mekanikken *anskuelige overgange* til akustikken (naturens lyde opstår allerede ved ændringer i materiens tilstandsformer, fx is der knirker). Derfra udgør materiens tilstandsformer og friktion nemt tilgængelige fænomener, som kan danne bro til varmelæren og optikken (fx opstår der ved glød (varme) lys og stråling). Mekanik, akustik, varmelære og geometrisk optik har altså en fælles *synlig 'forside' af faget* (jf. Wagenschein 1962/1995: 194ff.), som man kunne kalde en *fysikkens orbis sensus*. Her kan man nu se, hvordan Wagenschein ser muligheder for et nøglefænomen under sagsekspositionen, som ud over erkendelsen af

---

<sup>53</sup> Wagenschein udelader kvantefysikken, fordi den på daværende tidspunkt ikke er en del af det almindelige indhold, og tekniksiden udelader han i illustrationen af grafiske årsager.

<sup>54</sup> Det er påfaldende, at teknikken ikke forekommer central i Wagenscheins fysikundervisning. På den ene side skelner han meget strengt mellem fysik og teknik, velvidende at de ikke lader sig adskille så klart. Forskellen er ham dog så magtpåliggende, at han formulerer følgende særlige funktionsmål: ”Erfahren, wie sich das technische (das erfindende) Denken von dem entdeckenden Denken unterscheidet” (Wagenschein 1953/1970: 237). Dette syvende funktionsmål ligger i grunden først på det videnskabsteoretiske trin (VI), hvor denne forskel mellem at erkende og at opfinde en gang for alle skulle kunne erfares gennem et passende undervisningsforløb. Wagenschein afviser ikke det tekniske, men er skeptisk, når den vanskeliggør (fysik)forståelse i en teknificeret tid med en tiltagende kløft mellem apparat og forståelse. Lærerens opgaver er ”zu entwirren, indem er die elektrotechnischen Geräte in ihre natürliche Wurzeln verfolgt, die auf die Rückseite der Natur führen“ (Wagenschein 1962/1995: 196). Wagenschein foreslår selv teknisk-håndværksmæssige sagsekspositioner, altså den tidlige teknologi, når enheden mellem sansning, handling og tænkning er gennemskuelig.

noget elementart også kan føre til, at nøglefænomenet tillader en anskuelig overgang fra delområde til delområde i fysikken, dvs. en systematisk tilbyggende kontinuitet.

b) Det drejer sig altså ikke blot om at præsentere fænomener, hvor en given fysisk forklaring kan anvendes eller illustreres, men om en forståelseskontinuitet, som bygger på en kontinuitet i anskuelsen. Den didaktiske opgave er ”den Zusammenhang auf einfachste Weise mit redlichen Mitteln zu zeigen, so weit es geht“ (Wagenschein 1962/1995: 58). Men fra nu af bliver det vanskeligere, fordi overgangen fra den anskuelige fænomenverden til fysikkens blik og de anskuelige overgange mellem fysikkens delområder ikke findes mere eller bliver mere krævende. Derfor anbefaler Wagenschein de følgende delområder til den gymnasiale læreplan. Problemet er imidlertid ikke, at der ikke findes tilgængelige fænomener for lyset (fx olieplet, lyspalte eller lysende støvpartikler), men at lys *som bølgelængde* ikke nemt kan forstås ud fra fænomenet. Forståelsen af lysets *periodicitet* kan ikke genereres ud af noget anskueligt, men er allerede en modeltænkning, som er abstrakt og som kan misforstås med udgangspunkt i alt for konkrete analogier. Også forståelsen af elektricitet og magnetisme i deres polaritet er grundlæggende skjult på trods af de synlige fænomener som lyn og polarlys. Kernekraft er endnu mere skjult for anskuelig forståelse, selvom der også findes et synligt fænomen som vidner om den<sup>55</sup>. For at slutte den morfologiske ring knytter Wagenschein spaltning i radioaktiviteten komplementært sammen med elektromagnetisme og materiens sammenhængskraft (Wagenschein 1962/1995: 233ff.). At denne anskuelseskontinuitet har sin saglige grænse, er Wagenschein klar over, og er blevet diskuteret af Peter Buck med udgangspunkt i et kemi eksemp. Når fremgangsmåden med anskuelig forståelseskontinuitet (genetiske princip) når til sin grænse, må man skifte til en ”regenererende” fremgangsmåde, hvor man ikke graver i dybden, men søger at skabe et overblik for at komme til grunden (fx at atomer ikke har farve) (jf. Buck, P. 2002). Uanset hvilke fremgangsmåder, der kan være velegnede, når anskuelseskontinuiteten sagligt ikke bærer mere, er der hermed stipuleret en grænse. Det er snarere mere afgørende, at overgangen fra anskuelse til modeltænkning gøres metodisk bevidst. Wagenschein siger:

„Erst dann, wenn man sieht, wie sich hier der Zusammenhang schon im Phänomenologischen abzeichnet, erst dann merkt man ja, dass es auch

---

<sup>55</sup> Wagenschein henviser til et eksperiment som synliggør atomspaltning, og som overbeviste atomteori-skeptikeren Ernst Mach (1838-1916), som kun accepterer teorier som beskrivelser af det sanselig-reale.

*Lücken* dieses Zusammenhanges gibt, und dass diese Lücken sich schliessen, wenn die Physik die Stufe der Phänomene *durchbricht* und zu Bildern, Gleichnissen, Analogien, Modellen übergeht.“ (Wagenschein 1962/1995: 57).

c) Afslutningsvis gælder det om at holde fast i, at Wagenschein i almindannelsens navn netop ikke forlanger systematisk fuldstændighed. Han siger: ”Fehlt eine Perle, so ist das kein Unglück, ausnahmsweise kann sie auch nachträglich einmal vom Lehrer erzählt oder durch ein 'dargebotenes' Experiment nachgeholt werden.“ (Wagenschein 1962/1995: 234). Dels er han ikke fortrinsvist interesseret i systematikken, dels skal man ikke misforstå hans kanon, som blot en forklædt fagsystematisk elementprogression, hvor et trin forudsætter det andet. Hans kanon er ikke en opskrift på hverken en lærebog eller en årsplan, men en slags mulighedshorizont for den kompetente underviser i både planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisningen. Spørgsmålet om anskuelseskontinuitet er snarere en regulativ idé for det eksemplariske princip. Jeg kommer tilbage til det under det genetiske princip.

## **5. Eksemplaritet III: Fundamentale dannelsesvirkninger**

### **5.1. Det fundamentale som dannelseserfaring**

Vi har set, at Wagenschein bruger begrebet fundamental for alle funktionsmål, men at disse befinder sig på forskellige niveauer i hans videnstaksonomi (trin IV; V, VI). I så fald ville erfaringer på det fagmetodiske, det fagsystematiske og det videnskabsteoretiske trin være fundamentale. Fundamentale erfaringer synes dog at være de mest grundlæggende, hvorfor jeg foreslår at servere dem til trin VI. Igen med udgangspunkt i Wagenscheins Galilei-eksemplet:

Ein gewisser Stoff, oder wesentlich richtiger: ein gewisses Problem (sagen wir: die Frage Galileis: Wie rollt die Kugel das schräge Brett hinunter?) kann *exemplarisch* werden für eine *fundamentale* Erfahrung (hier die Mathematisierbarkeit gewisser natürlicher Abläufe). Fundamental sind solche Erfahrungen, welche die gemeinsame Basis der Menschen und der Sache (mit der er sich auseinander-setzt) erzittern lassen. Nur dann können wir von einer bildenden Erfahrung sprechen. (Wagenschein 1956/1982: 22)

Selvom matematiserbarhed også er et metodisk anliggende, så implicerer den noget mere, noget helt grundlæggende forbavsende. Hertil henviser Wagenschein til et Heisenberg-citat, ”dass die Mathematik auf die Dinge unserer Erfahrung passt” (Wagenschein 1959/1972: 6). Denne erfaring skal strengt eksemplarisk kun gøres én gang. Galilei-eksemplet fx i forhold til Newton er ifølge Wagenschein blot didaktisk specielt egnet, fordi forbavselsen indstiller sig *lettere, renere og med mindre indsats* (Wagenschein 1962/1995: 54). Det strengt eksemplariske er først virkelig indfriet, når man når dette sidste trin, hvor virkningen går mod to sider: „auf *das Ganze der 'geistigen Welt'* und auf *das Ganze der Person des Lernenden*” (Wagenschein 1963/1970: 457). Her kulminerer den kategoriale dannelse, men i en dobbelt forstand. En gang, som Klafki konciperer det, nemlig som dialektisk overskridende syntese af et objektivt og et subjektivt moment. Men samtidig også, og derfor kalder Wagenschein også dette trin ”kategorial”, fordi fysikkens kategoriale forudsætninger skal bevidstgøres. Fysik er ikke naturens bog i matematiske termer, men matematikken konstituerer et aspektudkast af naturen.

## **5.2. Videnskabsteoretisk og åndshistorisk betragtning**

Dette fundamentale trin VI kalder Wagenschein ”Wissenschaftstheoretische (kategoriale) Betrachtung” (figur 2), og er igen en afstandstagende bevægelse, en metarefleksion over faget. Formuleret som funktionsmål hedder det: ”erfahren, wie schliesslich [...] der physikalische Forschungsweg selber zum Gegenstand der Betrachtung wird, einer wissenschaftstheoretischen Betrachtung” (Wagenschein 1953/1970: 233). Spørgeretningen skifter fra, hvordan man beviser noget, eller hvordan man eksperimenterer, til *hvad er et bevis* eller *hvad er et eksperiment*. Den videnskabsteoretiske betragtning er ikke et systematisk overblik over videnskabsteoretiske grundpositioner, men tilsvarende til de andre afstandstagende bevægelser en opdagelsesproces gennem en blikvending på ens eget arbejde med sagen. For eksempel: efter arbejdet med forskellige beviser for Pythagoras’ sætning trænger spørgsmålet om bevisers gyldighed sig på, og fører over erkendelsen af den specielle gyldighed for den aksiomatiske matematiks udsagnssystemer til erkendelsen af denne gyldigheds begrænsning i forhold til andre områder. Wagenschein siger, at ”[d]as berauschende Mass von Gewissheit, das uns in der Mathematik erreichbar ist” bliver først helt tydeligt, når vi ikke kun forlader Pythagoras, men også matematikken for i

sammenligning med andre videnssystemer at opdage dens fortrin og begrænsninger (Wagenschein 1960/1970: 412). Tilsvarende i fysikken: gennem erkendelsen af fysikkens tilblivelse og aspektkarakter begriber man noget, som vedrører hele fysikken, samtidig med at man overskrider den. Wagenscheins sjette funktionsmål hedder: „An einigen Begriffsbildungen erfahren, wie die physikalische Art, die Natur zu lichten, geistesgeschichtlich geworden ist“<sup>56</sup> (Wagenschein 1953/1970: 237). Begrebet ’åndshistorisk’ skal her forstås i modsætning til naturvidenskab, men med reference til C.F. von Weizsäckers naturhistorie, at det er muligt og nødvendigt at forstå naturvidenskab som en del af det menneskelige åndsliv, idet fysik på godt og ondt bidrager til et naturbillede (Wagenschein 1953/1970: 235). Med denne sidste afstandstagende blikvending har vi nået det dybeste niveau i Wagenscheins konception af eksemplarisk undervisning. Ud fra et eller flere udfoldede eksempler arbejder man sig frem til forskellige grundlag: et metodisk, et systematisk og et videnskabsteoretisk/åndshistorisk. Denne overordnede bevægelse går fra ikke-fagdelt virkelighed til den faglige uddifferentiering og tilbage til mennesket.

### 5.3. Fra ikke fagdelt virkelighed ind i faget og ud igen

a) I figur 2 bliver denne overordnede bevægelse meget tydelig. Undervisningen begynder med ”der uneingeschränkten Wirklichkeit“, hvor omgangssprog søger at begribe et fænomen (Wagenschein 1963/1970: 458), går ind i faget, ved at faget metodisk og systematisk bliver til, for til sidst igen at føre ud af faget til de fundamental-dannende erfaringer (Wagenschein 1960/1970: 414). Virkelighed er altså denne begyndelse i omgangserfaring og omgangssprog, en sagseksposition uden forkundskab, som Wagenschein også kalder ”die ungefächerte Naturbetrachtung”, ”situationsgebundener Unterricht” eller en problemstilling mellem ”Lebensbereich und System” (Wagenschein 1962/1995: 202ff.). Wagenscheins skolekritik er tydelig: ”Woran die Schule heute zunehmend krankt [...], ist, dass die Wirklichkeit in ihr nicht mehr vorkommt, sondern nur dies Nachbildungen<sup>57</sup>“ (Wagenschein 1963/1970: 458). Wagenschein leder efter en grund (Boden), hvorpå fysikforståelse kan opstå. Men ikke

---

<sup>56</sup> Senere forstærket under det genetiske princip. Wagenschein: ”Schon wenn wir Bessel, Olaf Roemer, Kopernikus, Erosthenes, Aristarch in den *Quellen* lesen, weht es uns nicht mehr nur ‚physikalisch‘, sondern geistesgeschichtlich an.” (Wagenschein 1965/1970: 226, som i originalen)

<sup>57</sup> En lignende kritik gentager i dag fx Andreas Gruschka, som anklager skolen og didaktikken for ”latentem Betrug gegenüber der Sache”, som savner ”Relevanz der Welt der Objekte”, som næsten er umulig på baggrund af den herskende ”Trennung von Entdeckungs- und Vermittlungszusammenhang” (Gruschka 2002: 101).

alle livsverdensfænomener er lige velegnede. Hvad angår den strenge eksemplaritet, er Wagenschein dog kritisk over for ikke-fagdelte temaer som fx drivhus, ved vandet, trafik, husbyggeri, landsbydam m.m., som blot giver anledning til associationer *på tværs* af fag (ved tema varme undersøger man fx, hvordan dyr og mennesker holder sig varme om vinteren). Det er ikke nok, at temaer indeholder ”die Einheit des Lebensbereiches”, siger han, selvom det kan være udmærket for den allertidligste undervisning (Wagenschein 1962/1995: 203). Ligeledes er det problematisk med temaer som fx elektricitet i hjemmet, hvor bare et fagligt tema eller en overskrift foregiver en tilsyneladende saglig enhed og knyttes til en livsverdenssituation. Wagenschein derimod leder efter nøglefænomener, hvor *en enkel ting*<sup>58</sup> med betydning fra livsverdenen har *fagsystematisk* udstrålingspotentiale (Wagenschein 1962/1995: 206). Netop Faradays stearinlys er et godt eksempel på det, idet det ud over livsverdensbetydningen også koncentreret indeholder indbyrdes sammenhængende saglige åbninger (fysik: aggregattilstande, kapillaritet, varmestrømning og -stråling, opdrift, lufttryk, optik (skygge, belysningsstyrke), evt. også lysets periodicitet og anknytninger til den almene relativitetsteori; kemi: stearin, forbrænding; biologi: bivoks, fotosyntese (Wagenschein 1962/1995: 205). Ud over Faraday-eksemplet angiver Wagenschein ”sneen”, som et nøglefænomen, som giver mulighed for at åbne for en hel række af systematiske felter fra mekanik til varmelære, optik og fysiologi.<sup>59</sup>

b) At fagene deler livsverdenen op, er ikke noget problem, men netop deres særlige og berigende mulighed. Han siger endda, at eksemplarisk læring ”*verbindet die Fächer, indem es sie trennt*, als verschiedene Zugänge (Verstehensweisen, Behandlungsweisen, Aspekte, Methoden des Absehens) des Menschen zu *derselben einen Wirklichkeit*.” (Wagenschein 1960/1970: 415). Selvom de i undervisningen opstående tankemodeller løbende skal kobles til livsverdenen, udgør den faglige tilgang en særlig reduktion, hvis kategoriale forudsætninger skal bevidstgøres på det sidste videnstrin. Denne strenge betoning af den faglige uddifferentiering er dog ikke en simpel fagcentreret didaktik. Og betoningen af det forbindende er heller ikke en simpel tværfaglighedsdidaktik.

---

<sup>58</sup> Interessant er her, at Petra Schellers linguistiske undersøgelse af tekstbøger peger på to barrierer vedrørende anskuelighed, som støtter Wagenschein. Det er dels, når apparaters anskuelighed tildækker udgangsproblemet og processen; det er dels, når der er et *overflod af anskuelighed* gennem analogier. Hun argumenter for, at ”erhöhte Verständlichkeit erzielt wird, wenn Visualisieren ein Aspekt von Schreib- und Überarbeitungsprozessen ist“ (Scheller 2007: 347).

<sup>59</sup> Om et nyere, virkeliggjort forslag for et sådant udstrålende eksempel rapporterer Peter Buck. Den engelske St. Oswalds’ School, som har arbejdet et helt år med den lokale flod, både oplevelsesmæssigt, kunstnerisk, teknisk og intellektuelt ud fra alle fag (Buck, P. 1997/2008: 55f.).

Wagenschein vender sig eksplicit imod additiv parallelfaglighed, annekterende tværfaglighed (fx biologi som provins i kemi) eller tværfaglighed, som nøjes med naiv enhed i livsverdenen. Hans didaktik søger at finde det almene i det faglige og det faglige i det almene, som overskrider den uheldige dikotomi mellem fag og dannelse. Den overordnede bevægelse fra det ikke fagdelte, til det faglige og til det metafaglige niveau er på begrebsplan blevet kaldt *fra fænomen til begreb og tilbage igen* (jf. fx Østergaard & Hugo 2007). Med denne tilbagevenden til mennesket og dets virkelighed er vi igen nået til Wagenscheins dannelsesforestillinger.

#### **5.4. Almendannende videnskabspropædeutik og det humaniserende**

a) Wagenschein synes, at begrebet ‚dannelse‘ er slidt, og når selv pædagoger undviger det, så skal man være forsigtig. Fænomenet ‚almendannelse‘ findes dog, siger han, ikke som noget diffust eller usynligt, men som noget, der har med viden at gøre uden at være identisk med det. Wagenschein foretrækker det mere romanske begreb ”formatio”, ikke mindst fordi det giver to klare afgrænsningsmuligheder mod ”informatio” og ”deformatio”. Selvom det første er at have kendskab til noget, så er det også en forudsætning for formatio. Wagenscheins særlige pointe er dog, at formatio også er en forudsætning for informatio, når eksemplarisk tilvejebragt forståelse gør det muligt at ordne nye informationer. Med det andet, deformatio, mener Wagenschein afgrænsningen mod endimensionel specialistviden, som ikke bliver koblet tilbage til menneskelig betydning. Det er tvivlsomt, at begrebet formatio hjælper så meget, men de følgende bestemmelser er mere centrale.

b) Hvad angår det videnskabspropædeutiske dannelsesmål siger Wagenschein, at det drejer sig hverken om ”Wissenschafts-Gläubigkeit”, ”Wissenschafts-Feindlichkeit” eller blot „Wissenschafts-Fähigkeit“, men om ”Wissenschafts-Verständigkeit”, (Wagenschein 1980/1988: 286). I en anden sammenhæng uddifferentierer Wagenschein denne Verständigkeit i fire trin, som passer til erkendelsen af fagets aspektkarakter og dets kategoriale begrænsning: man skal kunne forstå 1) *hvad* den naturvidenskabelige tænkemåde kan; 2) *hvad* den *endnu ikke* kan; 3) *hvad* den *aldrig* vil kunne og 4) at ikke alt *hvad* man *kunne gøre* også *skal gøres* (Wagenschein 1956/1970: 134ff.). I denne opstilling er det imidlertid interessant, at punkt 4) indeholder en etisk handlingsdimension, som dog ikke er hovedsagen.

c) Der er et dialektisk forhold mellem fag og dannelse, som Wagenschein har formuleret på følgende måde: ”Die Bildung der Physik im Menschen ist die Ein-Bildung der Natur in einem bestimmten Aspekt in den Menschen und ist zugleich die Bildung des Menschen in diesem Aspekt“ (Wagenschein 1962/1995:127).

d) Den dannende undervisning overskrider det faglige og bevirker en betydningsfuld forandring hos den lærende:

”Je tiefer man sich in ein Fach versenkt, desto notwendiger lösen sich die Wände des Faches von selber auf, und man erreicht die kommunizierende, die humanisierende Tiefe, in welcher wir als ganze Menschen wurzeln, und so berührt, erschüttert, verwandelt und also gebildet werden (Wagenschein 1965/1970: 229).

Der er tale om både et menneskelig potentiale til at blive berørt og en dimension i naturbetragtningen, som er ubegribelig. ”[D]en kosmischen Schauer”, som ”der Menschheit bestes Teil” (Goethe) skal ikke blot ensidigt af afmystificeres gennem naturfagsundervisning, men det menneskelige potentiale til ærefrygt skal vækkes og plejes ikke mindst med henblik på overskridelsen af menneskets midtpunktforestillinger (Wagenschein 1970c: 124f.; 1980/1988: 46ff.) (Wagenschein 1962/1995: 39). På den ene side er universet er ligeglad med, om vi ødelægger jorden, siger Wagenschein lakonisk, men omvendt skal man ikke forveksle det med nihilistiske tolkninger om mennesket betydning (Wagenschein 1956/1970: 126).

e) Sidst men ikke mindst burde den eksemplariske fysikundervisning også bevirke saglig tillid til fysikkens blik på naturen, modsat forhastet og overfladisk undervisning, som ofte fører til desillusion, letkøbte konklusioner og fordømmelser. Ser man på de store fysikers beretninger, siger Wagenschein, burde der være noget lykkeskabende over naturvidenskabelige erkendelser, når de selv er erfaret, og citerer Einstein: ”[d]as ewig Unbegreifliche an der Natur ist ihre Begreiflichkeit” (Wagenschein 1970c: 128).

### **5.5. Reformulering af taksonomien for eksemplaritet**

a) Med Wagenscheins taksonomi har jeg uddifferentieret selve eksemplet på den ene side og tre eksemplaritetspotentialer på den anden. I samme omgang har jeg forsøgt at

præcisere begreberne det elementare og fundamental. En sådan præcisering af taksonomien kunne se ud på følgende måde. For det første synes der at være belæg for at kalde trin III for det lokale eksempel, hvorigennem det elementare opnås. For det andet er i hvert fald trin VI det fundamentale, som overskrider den faglige tilgang. For det tredje udgør trin IV og V det intrafaglige eksemplaritetspotentiale både metodisk og systematisk. Jeg tillader mig at præcisere begreberne på følgende måde. Når den intrafaglige fordybelse er delt op i to mulige veje, forekommer det mere konsekvent også at dele begrebet det elementare op i to momenter. For Galilei-eksemplet kunne man kalde  $s=t^2$  som det *begrebslig-elementare*, mens Galileis 'genopførte' og videreudviklede eksperiment, som er den konkret anvendte metode, kunne kaldes det *metodisk-elementare*. Begge disse elementaria er lokale, men har *potentiale*. De to intrafaglige tilkoblingsmuligheder, som konsekvent tager afsæt i, men samtidig går ud over det konkrete eksempel, kalder jeg hhv. *fagmetodisk-eksemplaritet* og *fagsystematisk-eksemplaritet*. Et passende begreb for det sidste trin ville være *fundamental-eksemplaritet*.

b) På den måde er der for Wagenscheins vedkommende forhåbentlig bragt mere klarhed i sammenhængene mellem begreberne elementar, fundamental og eksemplarisk. Begrebet eksemplaritet indeholder dog to hovedbetydninger. En *smal* forståelse, som dels består i valget af det anskuelige eksempel, som det slående udgangspunkt for dannende fordybelse, dels i forestillinger om forskellige overførelsesværdier ind i det faglige og ud over det faglige. Og en *streng* forståelse, som understreger forståelseskontinuiteten og de dannende momenter. Der er imidlertid aldrig tale om vilkårlige eksempler, som blot skal illustrere, og der er ikke tale om abstrakte forestillinger om overførelse, men om at finde passende forståelsesveje. Dette for Wagenschein centrale ærinde fører til det genetiske princip.

## 6. Det Genetiske princip

### 6.1. Fra det eksemplariske til det Genetiske princip

a) Wagenschein er fortrinsvis kendt under stikordet det eksemplariske princip, selvom han senere eftertrykkeligt gør det genetiske princip til overbegrebet. Dels ønsker han at præcisere misforståelser i den brogede diskussion om det eksemplariske, dels ønsker han at modvirke daværende pragmatisk-didaktiske tendenser. I grunden har Wagen-

scheins undervisningskoncept dog længe før indeholdt den genetiske grundtanke, idet han siden 1930'erne mere og mere fremhæver historiske forbilleder for sine undervisningseksempler. Begrebet genetisk bruger han første gang i 1959, hvor han argumenter er for, at underviseren didaktisk bør forene logiske, genetiske og psykologiske aspekter (Wagenschein 1965/1970: 379). På baggrund af den praksisnære orientering dominerer metodiske aspekter af det genetiske i begyndelsen, dvs. spørgsmålet om, hvordan de lærende har mulighed for selv at opbygge begreber analogt med arbejdsskoletanken. Med hans undersøgelser af børns tænkning og sprog bliver endelig de dannelsesmæssige og pædagogiske betydninger samt hans antropologiske grundlag mere tydelige. Det, som irriterer Wagenschein, er den kløft, som opstår mellem børns tillærte skoleviden og deres virkelighedsforståelse. Det er det vordende barn og "[das] Werden des Wissens in ihm", som han søger at indfange med begrebet det genetiske, som "gehört zur Grundstimmung des Pädagogischen überhaupt" (Wagenschein 1965/1982: 68). Man skal imidlertid ikke overfortolke Wagenscheins skift til overbegrebet det Genetiske, idet der snarere er tale om nogle accentforskydninger, som endnu mere fokuserer på forståelseskontinuitet og det åndshistorisk dannende moment.

b) Wagenscheins begreb om det genetiske er bortset fra lidt Kerschensteiner ikke inspireret af ældre pædagogiske teorier (fx Pestalozzi) (Köhnlein 1973: 403). Inspirationen kommer fra matematikeren Otto Toeplitz (1881-1940) og især fysikeren Ernst Mach<sup>60</sup>, hvis populære forelæsninger tager udgangspunkt i, hvordan indsigter inden for fysikken historisk er opstået. Gennem Mach får Wagenschein øje på de didaktiske muligheder i Galileis dialogiske skrifter om naturfænomener mellem tre personer (*discorsi*)<sup>61</sup>, og han anbefaler dem ikke kun til læsning men også til rollespil for lærerstuderende. Inspirationen gælder de anskuelige håndværksmæssig-tekniske sagsekspositioner, den sokratiske problematisering med udgangspunkt i hverdagsopfattelser og et vist spændingsmoment i denne "*Planmässigkeit des Suchens*" af forklaringer fra en tid, hvor man endnu ikke kendte til fx Newtons love (Wagenschein 1965/1970: 515ff.). Disse begyndelser i den videnskabelige udvikling, hvor man ledte i 'mørke' i forhold til

---

<sup>60</sup> Wagenschein overtager dog ikke Machs neopositivistiske position med dens sensualistiske virkelighedsbegreb (Köhnlein 1973: 405).

<sup>61</sup> Det siger sig selv at disse dialogiske skrifter også har inspireret til udvikling af hans sokratiske princip. Modsat Platons dialoger mellem den vidende og den uvidende, er rollefordelingen mellem de tre personer i Galileis *discorsi* anderledes. Fx Simplicio repræsenterer den fælles fornuft.

nutidens viden, er enkle, men uden tab af eksakthed. Med Galileis eksempel er det muligt at genskabe den afgørende blikvending, som han foretog, og som er hans videnskabshistorisk store præstation. Disse begyndelser er didaktisk frugtbare ”insofern sie der Geisteslage und Haltung des Anfängers entsprechen, der sich die notwendigen Begriffe erst produktiv schaffen muss”, og rammer samtidig kernen i naturvidenskaben (Wagenschein 1970b: 86). I grunden drejer det sig om en dobbelt inspiration fra de historiske eller ’klassiske’ forskere, idet de både er inspirerende i forhold til, hvordan de gjorde de afgørende erkendelser, og i forhold til, at mange også selv formidlede og underviste. Denne inspiration fra de ’gamle’, som i grunden er de ’yngre’, bygger ikke på overfladisk viden, men igen meget konkret på studier af disse forskeres tekster, forskningsnoter, breve, autobiografiske optegnelser og generelt historiske kilder. Dette kildemateriale har selv en betydelig funktion i Wagenscheins undervisning.

## 6.2. Det genetiske i forhold til det eksemplariske og det sokratiske

a) Ti år efter begrebsartiklen om det eksemplariske foretager Wagenschein selv en begrebsafklaring af forholdet mellem de tre principper det eksemplariske, det genetiske og det sokratiske princip. Han søger at erstatte det eksemplariske som overbegreb for hele undervisningskonceptionen med begrebet det ’*Genetiske*’ (med versal) som gældende for *enheden* ’genetisk-sokratisk-eksemplarisk’. Skrivemåden med versal har dog ikke fået nogen betydning, så at man faktisk ikke så tydeligt kan differentiere mellem over- og underbegreb. Som overbegreb sætter han lighedstegn mellem det Genetiske og det eksemplariske i dets strenge betydning (Wagenschein 1970b: 7)<sup>62</sup>. Når han bruger overbegreberne, er de *pædagogisk-dannende* betydninger understreget. På det mere konkret og *didaktisk pragmatisk plan*, dvs. principperne i deres smalle betydning, siger Wagenschein: ”Man *kann* aber den Begriff ’exemplarisch’ auch enger fassen, ihn nämlich auf die ’stoffliche’ Auswahl und Ausstrahlung beschränken und, entsprechend, ’genetisch’ auf die stoffliche Reihenfolge.“ (Wagenschein 1965/1982: 83). Den smalle betydning af det genetiske princip er ’stoffets’ metodisk-tidslige artikulation.

---

<sup>62</sup> Desuden: „So begründet sich das ‚genetische Prinzip‘, das *zugleich* das ‚exemplarische‘ ist.“ (Wagenschein 1970a: 58, kursiv stg), eller ”ein streng exemplarisches Verfahren *muss* genetisch sein.” (Wagenschein 1965/1982: 68, kursiv stg).

b) For det meste argumenterer Wagenschein for den tætte sammenhæng mellem de tre principper, idet de udgør en særlig enhed. Der findes imidlertid nogle variationer af denne treenighed. Det sokratiske princip er ikke en nødvendig betingelse, når Wagenschein siger: ”Dann ist es erlaubt zu sagen, dass man sowohl exemplarisch wie auch genetisch, wie auch beides verbindend, sogar *dozieren* kann“ (Wagenschein 1965/1982: 83). Andre gange argumenter han for princippets uundværlighed pga. dets effektivitet: ”Die sokratische Methode gehört dazu, weil das Werden, das Erwachen geistiger Kräfte, sich am wirksamsten im Gespräch vollzieht” (Wagenschein 1965/1982: 68). Igen andre gange erklærer han, at den Genetiske tilblivelse allerede indeholder det sokratiske, ”da in ihm das Sokratische konstitutiv ist” (Wagenschein 1965/1982: 77). Når det eksemplariske og det genetiske ikke forlanger det sokratiske, så gælder dog omvendt, at det genetisk-sokratiske også skal bidrage til begrænsning af stofmængden ”weil ein genetisch-sokratisches Verfahren sich auf exemplarische Themenkreise beschränken *muss* und auch kann.” (Wagenschein 1965/1982: 68, kursiv stg). Når det eksemplariske og genetiske kan undvære det sokratiske, det genetisk-sokratiske ikke kan undvære det eksemplariske og det sokratiske er konstitutiv for det genetiske, synes den mest løse forbindelse, at være mellem det sokratiske og det eksemplariske og det genetiske og det eksemplariske. Begge relationer er imidlertid asymmetriske, idet både det sokratiske og det genetiske hver for sig forlanger stofbegrænsning, men ikke omvendt. Det er ikke sikkert at denne udlægning af de tre princippers indbyrdes forhold er tilsigtet fra Wagenscheins side, men sådan fremstår hans konception. Det drejer sig ikke om logiske relationer, men afhænger i høj grad af, hvad de dækker over. For en yderligere præcisering forekommer de tre principper hver for sig at være underbestemt. Det vedrører især det genetiske, som i den smalle betydning skulle betyde tidlig artikulation, men som også betyder at gå til kilderne. Wagenschein selv er ikke så meget interesseret i en udredning af disse princippers forhold til hinanden men mere i deres samlede virkning.

### **6.3. Det sokratiske princip**

a) Det sokratiske er det af Wagenschein mindst belyste princip, selvom det er det af ham først beskrevet (1949) og på Odenwaldschule mest diskuteret. Ikke mindst er det centralt for ham, idet han siger: „Ich ‚verkenne‘ also nicht die ‚Leistungen anderer Unterrichtsmethoden‘, bin nur überzeugt, dass die der sokratischen Methode

nahekommende die beste ist“ (Wagenschein 1970b: 157). Vi har allerede mødt princippet under sagsekspositionen, som bygger på en kombination af 'at vise' og 'spørge' med henblik på etablering af en problemstilling med aporetisk karakter. Sidenhen har det spillet en rolle i forbindelse med forståelseskontinuiteten fra fænomen til begreb eller fra begreb til begreb i den systematiske ekspansion. Det er ikke Platons Sokrates-dialoger eller de såkaldt 'gamle' udsørgeteknikker, som er forbillede, han er snarere inspireret af Galileis populærvidenskabelige dialoger, arbejds-skoletankegangen og af Leonard Nelsons bestemmelse af princippet som filosofisk tænkemetode (jf. Nelson 1929). Senere nævner han eksplicit inspirationen fra Simone Weil<sup>63</sup> (1909-1943) med henblik på betoningen af ”strategische Denkpausen” i vekselvirkning med udsagn og spørgsmål og etablering af ”erwartende Aufmerksamkeit” i en verden med stimuli-overflod. Uden at overtage Weils religiøse fundering tillægger han denne særlige parathed noget Zen-agtigt, som ikke kan beskrives gennem en aktiv-passiv-antinomi, men snarere er udtryk for en samtidig kontemplativt anskuende forventning og fleksibel holdning til sagen, som tillader selvstændigt initiativ fra de lærende (Wagenschein 1968/1982: 58ff.). For at gøre det kort sammenfattes Wagenscheins neosokratiske metode gennem en række regler for samtalen:

- den sokratiske situation skal sikre, at alle lærende har en grundig problembewidstheit, uden hvilken enhver videre samtale ville være omsonst (Wagenschein 1970b: 72)<sup>64</sup>;
- alle må komme til orde og alle må lytte og lade hinanden tale færdig i betydningen „[d]as Tasten, das Stammeln wird unbeanstandet respektiert. Man hört nicht darauf, was einer sagt, sondern was er meint.“ (Wagenschein 1962/1995: 131; 1965/1970: 361);
- „Zuerst muss man ja erreichen, dass die Schüler *miteinander* reden und nicht immer auf den Lehrer schielen“ (Wagenschein 1970b: 96);
- samtalen skal føres „möglichst schweigend und zuhörend; geduldig wartend, nicht passiv und nicht hart, sondern mit vertrauender stützender Geduld“ (Wagenschein 1970b: 96);
- underviseren „darf niemals überreden wollen. Er sollte, im Gegenteil, zum Widerspruch ermutigen“ (Wagenschein 1970b: 27);

---

<sup>63</sup> Weil er en social, politisk, etisk og religiøst engageret fransk filosof med et turbulent og søgende liv.

<sup>64</sup> Her findes der et eksempel, hvor hans metaforik løber af med ham: den sokratiske jordemorkunst kan vel næppe fokusere på 'befrugtning'.

- især de høje klassekvotienter tvinger underviseren til hele tiden at sikre „dass *allen* klar ist, *worüber* gedacht und geredet wird.“ (Wagenschein 1970b: 97).
- idealet er, at situationen vendes om, således at de lærende begynder at udfordre underviseren. Denne omvendte situation ville sikre, at underviseren ikke siger noget overflødigt, hvor de lærende slet ikke har brug for hjælp (Wagenschein 1965/1982: 89).

b) Den sokratiske metode en vandring på en knivsæg mellem viden og ikke-viden. Den skal både dekonstruere intuitive antagelser og på overbevisende måde konstruere gennemtænkte resultater. Underviserens rolle er dels tilbageholdende så længe de lærende ræsonnerer af egen kraft, dels indgribende, når de lærende er kørt fast. Indgriben er indikeret, når de lærende ikke har en passende problembewusstheit, og når de i den aporetiske situation ikke selv opdager den grundlæggende vending af blikket. I den forstand er de ovenfor angivne regler langt fra tilstrækkelige. Det drejer sig snarere om underviserens holdning, faglige overskud, et passende undervisningsklima og god tid i forhold til undervisningens åbenhed.

Der Lehrgang darf nicht abgesichert sein, weil der Lehrer – so sicher er in seinem Fach sein muss – immer wieder in den Stand der zweiten Naivität und damit der zweiten Unsicherheit muss eintreten können. Je mehr er selber, und möglichst schweigend, ein ursprünglicher Denker sein kann, desto sicherer wird er das Denken in seinen Schülern ‚induzieren‘ können“ (Wagenschein 1963/1970: 469).

c) Bagved det sokratiske princip ligger der en stor tiltro til, at fx niårige børn har *fornemmelse* for og evne til at opspore sammenhænge i naturen samt *vilje til* at forstå. For Wagenschein er ”Verstehenwollen” ”Verbinden-Wollen“, som er noget, som „vom Kinde *aufgesucht* und ausgebildet werden können, die hervorgehen aus *dem spontanen Urakt* aller Naturforschung, dem Staunen über das Ungewohnte” (Wagenschein 1962/1995: 207, kursiv stg)<sup>65</sup>. Selvom Wagenschein relativiserer antagelsen om børns spontane parathed og vilje til naturforståelse i forhold til børn fra ikke-vesterske, magiske kulturer (fx indianerbørn), fungerer den som en kultur-antropologisk forudsætning, når han antyder, at også børn før Galileis tid havde lignende spørgsmål til

<sup>65</sup> Andre formuleringer er fx ”der Drang zur Erklärung, der Trieb, Beobachtetes und experimentell Gefundenes erklärend zu verbinden” (Wagenschein 1953: 28).

naturen (Wagenschein 1980/1988: 48, fodnote 3). Wagenschein har ikke ekspliciteret sine antagelser, hvorfor man taler om en *implicit* antropologi” (jf. Bollnow 1954; Köhnlein 1973: 559). I den sammenhæng kan man også forholde sig kritisk til Wagenscheins besnærende skildringer af det sokratiske tvangsløse tvang. Eksemplerne i matematik kommer farlig tæt på en ontologi, hvor løsninger bare venter på at blive generindret (jf. Wagenschein 1965/1970: 103). Men for fysikkens vedkommende har vi set, at mennesket konstruktioner er medreflekteret<sup>66</sup>.

d) Man kunne endvidere kritisere Wagenschein for metodemonisme. Men omvendt er hans undervisningskonception en kritik af den trivialiserende metodemangfoldighed, hvor pædagogiske metoder har ’frigjort’ sig fra indholdet som tilsyneladende tilfældigt kombinerbare elementer. Wagenschein synes ikke strengt at skelne mellem pædagogiske metoder og faglige metoder, men fokuserer på forståelsesgenese. Det er ikke min intention yderligere at udrede det sokratiske princip. Men det ville ikke være vanskeligt at sætte det i forbindelse med nyere andre pædagogiske ansatser som fx anerkendelse, autentisk undervisning. Man ville også kunne finde empiriske resultater til støtte for den forståelsesmæssige kvalitet af de ekspliciterende momenter<sup>67</sup>. Den sokratiske praksis er dog både bundet op på et fællesskab og har ’kun’ en inducerende ’effektivitet’.

#### **6.4. Det genetiske princip som tidlig artikulation**

a) Det særlige kriterium for den genetiske fremgangsmåde som smalt forstået princip er *stoffets- og indholdets tidlige artikulation*. Denne artikulation indeholder et dobbelt-perspektiv: dels fagets tilblivelse og dels tilblivelsen af den lærendes faglige forståelse. Han konkluderer efter redegørelsen af undervisningsforløbet om Die Erfahrung des Erdballs:

Das Rückschreiten auf Aristarch macht deutlich, dass eine im Sinne der Didaktik *genetische* Gedankenfolge sich mit dem *geistesgeschichtlichen*

---

<sup>66</sup> En diskussion om, hvorvidt Wagenschein er konstruktivist eller ej, er ikke denne afhandlings spørgsmål. Köhnlein kalder Wagenscheins tilgang ”konstruktivistisch orientiert” (Köhnlein 1998: 66). Susanne Brülls argumenterer for at ”[e]ine klare Zuordnung von Wagenscheins Position zum Konstruktivismus ist m.E. jedoch nicht möglich“, fordi der findes udsagn, som støtter, både at erfaringer svarer til en forudgående ontologisk virkelighed, og at de selv er konstruktioner (radikal konstruktivisme) (Brülls 2004: 50). Fysik bliver til mellem kvantificering samt modeltænkning og naturens svar. Måske kunne man tale om en metodisk konstruktivisme?

<sup>67</sup> De lærendes „Selbstexplikation“ med udgangspunkt i eksempler (Renkl, Hilbert & Schworm 2006) og „learner generated examples“ (Watson & Mason 2005).

Weg nicht decken muss. (Ein häufiges erstes Missverständnis.) Der *kindheitsgenetische* Weg (der naive Erwachsene werde zu den Kindern gerechnet) ist nicht identisch mit dem *menschheitsgenetischen*. Es ist unnötig, im Physikunterricht den Weg über Aristoteles und die Scholastik gehen zu lassen. Man kann von Aristarch gleich zu Kopernikus führen. Wissenschaftsgeschichte ist nur nebenbei Gegenstand des Physikunterrichts, aber sie ist Lehrmeisterin des Lehrers, um ihn für den kindheitsgenetischen Weg offen zu machen.“ (Wagenschein 1970a: 43)

Wagenschein advarer imod at kortslutte videnskabs- eller åndsgenesen og forståelsesgenesen. Snarere end en parallelisme mellem onto- og fylogenes<sup>68</sup> leder han efter mulige, partielle koblinger. Begrundelsen for at gå tilbage til Aristarchos er altså *ikke historisk*, men et spørgsmål om den oprindelige tankegangs tilgængelighed. Aristarchos' geniale iagttagelse, at det geocentriske verdensbillede er usandsynligt, fordi sol og måne næppe kan nå rundt om jorden på et døgn, når de ligger så lang fra hinanden, kan også gentages i dag og ses af alle med lidt hjælp. Selvom der endnu ikke foreligger et bevis for det heliocentriske billede, kan man med Aristarchos initiere en blikvending til gestalter, som er vigtige for de følgende undersøgelser, og udløse en ledsagende forbavselse over, hvordan han kunne påstå det heliocentriske verdensbillede uden alle moderne instrumenter. Fra oldtiden kan man derefter hoppe direkte til Kopernikus' iagttagelser og de eksperimenter, som Newton har foreslået for at påvise østafvigelsen af faldende objekter osv. De historiske erkendelser er kun genetisk interessante, for så vidt de bidrager til *anskuelige forståelseskridt*, som den lærende selv kan gennemføre. Netop derfor ville Wagenschein ikke begynde med Foucaults pendulforsøg eller fænomenet passatvind, hvad mange andre gør, for at introducere til jordens rotation. Heller ikke Newtons inertilov i sin mest almene form er *nødvendig* for forståelsen af rotationen. Både Newton og Foucault kan *senere* knyttes til som systematiske tilbygninger eller interessante verifikationser, fordi disse eksperimenter kun beviser det, som man allerede ved. Wagenschein tilskriver ræsonnementer over, hvorfor jorden ikke har behov for at blive 'holdt' på plads gennem et reb eller en rod en større forundringseffekt og ser dem som en forudsætning for at forstå rotationen. Dette faktum

---

<sup>68</sup> I en tidlig version (1951) har Wagenschein overvejet denne parallelitet: "Und wenn wir erwägen, dass ja das Denken des Kindes die Stufen und Formen des Denkens der Menschheit zu wiederholen *scheint*, [...] so ahnen wir weite Gebiete auf dem Grenzland von Psychologie und Physik, die erst noch zu durchforschen sind" (Wagenschein 1965/1970: 183, kursiv stg). Men efter egne undersøgelser har han forladt denne antagelse.

kan anskueliggøres ved at iagttage en måneformørkelse, fordi den skyggekastende jord bliver synlig som skive uden ophæng.

b) Videnskabshistorie og idéhistorie er vigtige som baggrund for underviserens valg af nedslag, men ikke styrende for progressionen. Wagenscheins valg af nedslag indikerer, at det heller ikke er meningen blot at fremstille den mest lige og affirmative linje fra uvidenhed til viden, men at han netop værdsætter de historiske tvivlere, hvis magiske og metafysiske forklaringer de lærende kan spejle sig i. Angående jordens rotation inddrager Wagenschein fx Luthers beskrivelser af universet. Selvom han burde være kopernikaner, tilskriver han jordens rotation englens. Men også Tycho Brahe, Kepler og Pascal havde deres tvivl (Wagenschein 1970a: 41). Den lærendes spejling i disse historiske ræsonnementer har to momenter. Dels forlener sådanne autoriteters argumenter de lærende en aura af historisk forbundethed og anerkender ræsonnementernes udgangspunkt, dels har de ud- og opfordrende karakter til for en gangs skyld virkeligt at studere rotationen og de mulige indvendinger (Wagenschein 1970b: 43). Denne fremgangsmåde anbefaler Wagenschein selv når nye teknologiske muligheder (fx satellitfilm) synes at gøre det overflødigt. Målet er ikke altid kun resultatet, men en indføring i fysisk tænkning, indtil man ved selvsyn og ræsonnement kan indse den kontraintuitive kendsgerning (Wagenschein 1970a: 58). Selv den metodiske dannelse er ikke blot en instrumentel anvendelsesviden, men en erfaring af selve *metodens tilblivelse*. Det drejer sig om ”das Werden der Ergebnisse aus der fachlichen Methode, sondern betont noch, *das Werden dieser Methode aus dem vorwissenschaftlichen Nachdenken und Sprechen*. Diese Genese soll immer neu im Bewusstsein des Lernenden wachgehalten sein.” (Wagenschein 1970b: 7, kursiv stg). Den genetiske fremgangsmåde skal give mulighed for de lærende at indse, hvordan man overhovedet kunne komme i tanke om at udforske og dokumentere et givent sagsforhold, og hvordan det også i dag kan gentages (Wagenschein 1970a: 26). Det drejer sig altså ikke om en aristotelisk generindring, men om generfaring af en menneskelig erkendelsesmulighed.

c) På samme måde som Wagenscheins kanon er blevet kritiseret, kritiseres også det genetiske princip for at favorisere den klassiske fysik og det historisk tidligste. Denne fortidsorientering er dog ikke en principiel del af hans undervisningskonception. Wagenschein forsvarer sig med, at han ikke føler sig kompetent nok på de andre

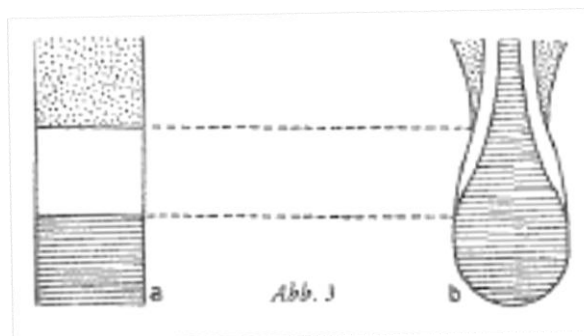
områder og ønsker at overlade det til de yngre fysikdidaktikere: ”Diese wissenschaftlich korrekte Elementarisierung des Modernen halt ich für eine der wichtigsten Aufgaben der Physiklehrer.“(Wagenschein 1970b: 154). Det er imidlertid også sket. I forlængelse af lærekunstdidaktikken findes der genetiske undervisningsforløb for fx kvanteteorien (Quantenchemie mit Heisenberg af Günter Baars). Også i forhold til anvendelsen af det genetiske princip på moderne matematisk forholdet Wagenschein sig fortrøstningsfuld: „Es ist aber andererseits nicht auszuschliessen (da Genese nicht Historie ist), dass es eine abkürzende und doch echte Genese gibt, ähnlich wie sie bei gewissen Zugängen zu der ja ebenfalls jungen Relativitätstheorie möglich erscheint.“ (Wagenschein 1965/1982: 88). Det genetiske som artikulation synes ikke kun at bygge på de videnskabshistoriske begyndelser, men i lige så høj grad på argumenter som tilgængelighed, anskuelighed og livsverdensforankring.

d) Efter at Wagenschein selv begynder (empirisk) at undersøge børns begrebsudvikling på det naturvidenskabelige område og sammenholder den med lægmænds og eksperter udsagn, udvikler han sin egen teori om begrebsudvikling<sup>69</sup>. Han identificerer fælles træk mellem børns, de tidligste forskeres (renæssancen) og samtidsvoksnes ræsonnementer som fx kausalcirkler, antropomorfe begreber, analogitænkning og søgen efter materielle forklaringer. Han navngiver tre begrebslag: magisk, animistisk og realistisk tænkning. Men i modsætning til den daværende fremherskende forståelse i kølvandet på Piaget, tolker Wagenschein ikke forandringerne i børns udsagn som isolerede på hinanden følgende trin og som om abstrakt tænkning bare begynder med en vis alder. Han kritiserer ikke Piagets undersøgelsesspørgsmål, men hans tolkninger af børnenes svar (Wagenschein 1962/1995: 77). Det er ikke sådan, at barnet ’gennemløber’, forlader eller overvinder de forskellige trin „es hat sie nur ein wenig in sich zurückgenommen“ (Wagenschein 1962/1995: 60). Wagenschein plæderer for en dynamisk begrebsudvikling (b), som han i nedenstående figur 6 modstiller over for den lineare model (a) (Wagenschein 1962/1995: 62).

---

<sup>69</sup> Wagenschein gennemfører systematiske undersøgelser af børns spontane ræsonnementer om natur og teknik, som indgår i hans publikationer *Die pädagogische Dimension der Physik* fra 1962 og *Kinder auf dem Wege zur Physik* fra 1973. Han undersøger også voksnes og forskeres erindringer (fx Faraday, Feynman, Einstein) og konkluderer: ”Bemerkenswert ist, dass berühmte Physiker offenbar ungeniert animistisch reden dürfen“ (Wagenschein 1986: 61). Engelbrecht fremfører flere nyere eksempler (Engelbrecht 2003: 40). Wagenschein er desuden inspireret af M. J. Langeveld *Das Ding in der Welt des Kindes* ZfP 1955/2.

Figur 6: Kognitiv udviklingsmodel



e) Den magiske verdenstilgang (nederst) og den animistiske (midterst) holder ikke bare op ved tilkomsten af nye lag, men lever videre i en forandret og begrænset version som permanent mulighed for virkelighedsforståelse. Ved hans illustration kunne man få associationer til årringe ved træer eller løgskaller (ligesom Rudolf Steiners udviklingsteori). Illustrationen kommer dog til kort, når Wagenschein tænker, at det magiske og animistiske lag kan igen bryde igennem i form af hverdagsprog, når man famlende står foran et nyt og vanskeligt problem. Hans væsentlige grundtanke er, at omgangserfaringen og omgangssproget ikke må anses som mangelfulde i naturvidenskabelig undervisning. Det har stadigvæk aktualitet<sup>70</sup>.

f) Wagenscheins kontinuitetstese har været debatteret siden midten af 1980'erne (Löffler & Köhnlein 1985). Den seneste og mest radikale Wagenschein-kritik kommer fra Engelbrecht, som tolker, at kontinuitetstesen skulle bero på dels "Wesensverwandtschaft zwischen Mensch (Kind) und Physik" og dels "aus der Alltagssprache (der 'Muttersprache') entwickle sich die Fachsprache" (Engelbrecht 2003: 55f.). Jeg har forsøgt at dokumentere, at der hverken er tale om Wesensverwandtschaft eller en naiv linearitet mellem omgangs- og fagsprog. Jeg støtter mig til Redekers konklusion, at "Wagenschein stützt die These vom Gang des Physiklernens als wesentlich diskontinuierliches, krisenhaftes Geschehen, in dem sich Erfahrungsweisen nicht lediglich ergänzen, sondern auch widersprechen und bestreiten"

<sup>70</sup> I forlængelse af Wagenscheins og Klafkis teorier har senest Scheller taget denne problemstilling op i sine didaktisk-lingvistiske analyser af lærebøger, hvortil hun identificerer to sproglige barrierer for forståelse. Ud over det i sig selv vanskelige fagsprog volder også de omgangssproglige metaforer problemer (fx 'strømmen løber'), "da der Lernende die Herkunft der Phrase nicht kennt (wohl aber die einzelnen Wörter, weshalb er nicht versteht, weshalb er es nicht versteht), gelangt er zu keiner Einsicht, selbst wenn diese einfach ist." (Scheller 2007: 341). Også de omgangssproglige billeder kræver dekonstruktion. Scheller henviser desuden til forskning om sammenhængen mellem det indholdsmæssige og det visuelle.

(Redeker 1995: 162). Denne konklusion gælder også, når Wagenschein i en udgivelse af børns spontane ræsonnementer benægter ”dass in der Genese der Physik [hier] eine Diskontinuität vorliege”, således, at overgangen fra den kvalitative naturforståelse til det målende eksperiment skulle kunne foretages ”ohne Sprung” (Wagenschein 1990/2003: 14). Der er ingen modsætning mellem forståelseskontinuitet og fx springet fra iagttagelse til matematik eller fra matematik til model, så længe springet bliver forståeligt. Wagenschein taler om, at ”der Weg *auf einmal* ein wenig *steiler* wird und eine vorsichtige Hilfe des Lehrers nahelegt” (Wagenschein 1990/2003, kursiv stg). Men overgangene findes til begge veje: fra det kvantitative til det kvalitative og omvendt. Også overgangen til det kvantitative skal indløses saglig og konsekvent ved at de lærendes indvendinger gennemtænkes indtil ’måling’ erkendes som næste skridt ”um einen Hinweis zu finden, *woher* denn diese ’Tragkraft’ des Wassers eigentlich ’kommt’” (Wagenschein 1990/2003: 14).

### **6.5. Det Genetiske som dannende princip**

a) Med udviklingen fra det strengt eksemplariske til det Genetiske bliver også Wagenscheins dannelses tanker mere fremtrædende, således at de også kommer til at indeholde spæde samfundsrelevante implikationer. Wagenschein:

Sie [Genese] will so die Kluft zwischen der primären und der zweiten, der wissenschaftlichen, Wirklichkeit von ‚unten‘ her und exemplarisch überbrücken helfen und zugleich die gefährliche Spaltung mildern zwischen der kleinen Gruppe der Experten, die sich nicht mehr allgemein verständlich machen kann oder mag, und der von ihr abhängigen grossen Masse der Laien, die das wirkliche Verstehen nicht mehr kennt und darum wissenschaftsfeindlich oder wissenschaftsgläubig reagiert, statt wissenschafts-verständig zu werden.“ (Wagenschein 1970b: 7).

I form af en anmeldelse af Alexander Israel Wittenbergs publikation *Bildung und Mathematik* fra 1963 præsenterer Wagenschein sine dannelses tanker koblet til demokrati. Han påskønner Wittenbergs eksemplarisk-genetiske undervisningseksempler som værn mod dogmatiske, konformistiske eller totalitære samfund, idet de fremmer en holdning som ”In-Frage-Stellender” (Wagenschein 1970b: 21). Den spørgende holdning gælder ikke kun faget, videnskab eller filosofi, men har betydning for borgeren i et frit samfund. Wagenschein afslutter sin anmeldelse selv med et uddannelsespolitisk

statement: den dannende fagforståelse er ”in erheblichem Gegensatz zu den OECD-Plänen” (Wagenschein 1970b: 24).

b) For det Genetiske formulerer han tre dannelsesmål. Det drejer sig om tre nødvendige men ikke tilstrækkelige ”dyder”: ”produktive Findigkeit”, ”Enracinement” og ”Kritischen Vermögen”. Det første dannelsesmål, jeg kalder det produktiv opfindsomhed<sup>71</sup>, beskriver Wagenschein som en mentale bevægelighed, som ikke er det sammen som selvstændig tænkning eller passiv fleksibilitet (Wendigkeit), men må snarere opfattes som ”unbefangenen, aber wachen Blick für das Ganze einer, gerade ungewohnten, Situation” og som „gelockerten Blick für das Charakteristische neuer ‚Gestalten““ (Wagenschein 1965/1982: 56f.). Det er interessant, at Wagenschein faktisk argumenterer med, at samfundets økonomiske udfordringer ikke kan løses gennem ’anvendelse’ af kendte skemaer, men kræver, at det moderne menneske dels selv definerer nye opgaver, dels selv finder nye løsninger. Det er lige før man kunne koble dette dannelsesmål på nyere diskussioner af problemløsning, kreativitet og innovation<sup>72</sup>. Når det andet dannelsesmål ”Enracinement”, ”Einwurzelung” eller ”rodfæstelse” er overtaget fra fransk-jødiske Weil, har det ikke noget med ”Blut og Boden” at gøre, forsikrer Wagenschein, men søger at forbinde det moderne samfunds adskillelse mellem viden (information) og mening<sup>73</sup>. Uanset om man kommer fra landet eller dannede kredse, så fjerner den tiltagende informationsstrøm, som tit overstiger vores fatteevne, os fra omverdenserfaringen og den empirisk-anskuelige virkelighed. Denne spaltning bør skolen *partiel* modvirke med udvalgte eksemplarisk-genetisk-sokratiske undervisningsforløb, idet ”*der Mensch darf nicht gespalten werden, wo er ganz bleiben kann. (Es ist nicht identisch mit dem Ideal der harmonischen Persönlichkeit. Spannungen sind unvermeidlich, aber sie sollten nicht zu Diskontinuitäten führen und Polaritäten nicht zu Verdrängungen.)*” (Wagenschein 1965/1982: 86). De åndshistoriske, videnskabsteoretiske og filosofiske dannelsesdimensioner af det fundamental-eksemplariske niveau bliver hermed endnu tydeligere koblet til en

---

<sup>71</sup> Wagenschein er inspireret af Max Wertheimer (*Produktives Denken*), Wolfgang Metzger (*Schöpferische Freiheit*), Heinrich Roth, og Georg Pólya (*Schule des Denkens*).

<sup>72</sup> Fx Biesta, som understreger at nyere forskning i problemløsning ikke kun ser på det snævert kognitive, men bygger moderate transferforventning til generelle problemløsningskompetencer. Afgørende er problemets kontekstafhængighed, anvendelse af heuristiske regler og kreativitet i svagt strukturerede problemer samt problems kompleksitet og dynamiske (dvs. historisk-samfundsmæssige) forståelse. Problemløsning, som ikke blot er anvendelsen af algoritmer, er ikke mindst afhængig af problemløseren selv, herunder affektive, volitionale og metakognitive momenter (jf. Biesta 2009)

<sup>73</sup> Ud over Weil, støtter han sig til følgende: Horst Rumpf, Adolf Portmann og Karl Jaspers.

eksistentiel dimension. Også her tolker Redeker Wagenschein i retning af Günther Buck, som jeg behandler til sidst: undervisningens oplevelseskarakter (Ereignischarakter) i den aporetiske situation bør inducere en refleksivitet i betydningen "Sich-betreffen-bei" (Redeker 1995: 83). Det tredje dannelsesmål bærer overskriften "kritisk formåen" og er "eine sichernde und dem produktiven Finden Schritt für Schritt nachfolgende Instanz" (Wagenschein 1965/1982: 59). Kritisk formåen er en kontrolinstans på to måder: dels et spørgsmål om logisk rigtighed med blikket rettet mod sagen, dels et refleksivt blik på den lærende selv med henblik på sikring af en fremadskridende forståelse fra det konkrete til det mere og mere abstrakte. Til sikringen af forståelseskontinuiteten, som altså ikke udelukker indlysende spring, hører også „das Nicht-Vergessen ursprünglicher, primitiverer, naiver *Weisen* des Verstehens“ i betydningen „verwandelt *Bewahren*“ (Wagenschein 1965/1982: 89, ). Det dannede menneske har ifølge Wagenschein i hvert fald to vidensformer, den videnskabelig-faglige og den livsverdensorienterede, som ikke kun uddifferentierer sig, men som i et dannende perspektiv også må relatere til hinanden.

c) Selvom Wagenschein deklarerer, at disse tre dyder ikke er begrundet i det videnskabelige fag, men er pædagogiske og kræver en normativ beslutning med henblik på et liv i den moderne verden, bygger de på et sagligt fundament. Imod kritikken af, at han skulle spænde fysikken foran en dannelsesideologi med udgangspunkt i almene (nyhumanistiske) dannelsesværdier (fx Kroebel), svarer han: "Es geht mir gerade nicht darum, Physik als 'Vermittlerin' zu andersartigen Wirklichkeitsbezügen zu verwenden, mit denen sie nichts (mehr) zu tun hat, sondern [...] sie aus der ganzen Weite aller Wirklichkeitsbezüge standfest *hervorgehen* zu lassen." (Wagenschein 1970b: 153). Men de fysikfaglige indsigter skal på det fundamentale niveau igen relateres til andre vidensformer, som netop forandrer dem endnu en gang. "Der Blick auf die anderen Wege der Wirklichkeitserschliessung wird freilich auch später, nicht nur in den Anfängen, immer wieder nötig sein. Und er lehrt zum Beispiel gerade das, dass Physik etwa ethische Prinzipien *nicht* herstellt" (Wagenschein 1970b: 154). Hermed bliver det tydeligt, at Wagenscheins konception intenderer dannende forståelse i spændingsfeltet mellem den uddifferentierende faglighed inden for rammerne af flere vidensformer. Ifølge Redeker opererer Wagenschein med et primat af den empirisk-anskuelige virkelighed, men Wagenschein bringer ikke forholdet mellem de åndshistoriske,

videnskabsteoretiske, filosofiske, eksistentielle og livsverdensdimensioner på en systematisk formel.

## 6.6. Den videnskabspropædeutiske funktion i forhold til Derbolav

a) Ligesom Flitner har også Josef Derbolav og andre tolket Wagenscheins eksemplariske princip med henblik på det videnskabspropædeutiske og den metodiske dannelse. Jeg tillader mig derfor et sammenlignende sideblik til Derbolav, som i 1957 fremlægger et arbejde under titlen *Das "Exemplarische" im Bildungsraum des Gymnasiums. Versuch einer pädagogischen Ortsbestimmung des exemplarischen Lernens*. Også han argumenterer imod videnskabelig encyklopædisme og snæver fagspecialisering (Derbolav 1957: 10). Løsningen ligger ikke i "Mut zur Lücke", fordi "Lücke ist nur das Korrelat der Vollständigkeit", siger Derbolav (Derbolav 1957: 54). Derbolav bygger i høj grad på Wagenschein og forsøger at videreudvikle den videnskabspropædeutisk-dannende funktion af det eksemplariske princip. Han bestemmer fire *strukturmomenter* af det eksemplariske:

*Im Thematischen* hatten wir das exemplarische Lernen hinsichtlich seines Angriffspunktes, *im Heuristischen* hinsichtlich seines Vorgehens zu charakterisieren gesucht, *im Genetischen* seine Orientierung an der Wissenschaftsgeschichte deutlich gemacht, *im Propädeutischen* schliesslich seine bildungsmässige Möglichkeit ausgelotet (Derbolav 1957: 72, kursiv stg).

I modsætning til det interesseløse, videnskabelige indhold forstår han det tematiske som et førvidenskabeligt meningsgivende (livs)tema à la Wagenscheins sagseksposition. Det heuristiske svarer til den sokratiske fremgangsmåde i modsætning til det systematisk-logisk præsenterende. Det genetiske betyder en orientering i videnskabshistorien i modsætning til den dogmatiske og lineære progressionstænkning. Ud over disse tre nødvendige men ikke tilstrækkelige strukturmomenter tilføjer han *det propædeutiske*, som indeholder den klassiske gymnasiale dobbeltopgave at forberede til studiet og livet. Ifølge ham er det positivistiske vidensbegreb kommet for at blive og truer med sin fremmedgørende effekt muligheden for sprogåren "Selbstaulegung" og "Weltaulegung" (Derbolav 1957: 61).<sup>74</sup>

---

<sup>74</sup> Lignende problemstillinger diskuteres stadigvæk: "dass die wissenschaftlichen Erkenntnisse im Unterricht in einen Prozess des Denkens eingebracht werden" og relateret til spørgsmål om ansvar (Masschelein 1999).

b) Han differentierer denne propædeutiske funktion i tre *dimensioner*: den *grundlæggende*, den *åbnende* og den *opklarende*. Det grundlæggende og åbnende er inspireret af Spranger og svarer til det elementare og dens særlige repræsentationsmåder mellem del og helhed, som jeg kommer tilbage til i Klafki-kapitlet. Den opklarende (erhellende) dimension af det propædeutiske rækker ud over eller bagom det elementares intentionsfelt og er inspireret af Jaspers eksistensfilosofi. Den indeholder igen tre aspekter. For det første ”die *Grundlagenfragen und kategorialen Voraussetzungen* der Wissenschaftsbereiche bzw. der ihnen zugrundeliegenden Sinnebenen”, dvs. forskellen mellem den døde, den levende, den åndelige natur og det metafysiske, for det andet ”die *methodischen Wege* ihrer Erschliessung” og for det tredje ”Möglichkeiten eines erweiterten und veränderten menschlichen *Selbstverständnisses*, die uns Wagnis und Leistung moderner Wissenschaftlichkeit und Welterschliessung zur Erfahrung bringen“ (Derbolav 1957: 71). Disse tre aspekter af den opklarende dimension har deres ækvivalenter hos Wagenscheins begreber for det videnskabsteoretisk-kategoriale, metode-trias og nyt naturbillede. Med andre ord er det det fundamentale lag, som også sigter mod humaniserende momenter idet man erkender videnskabernes aspektkarakter. Alt i alt står Derbolavs definition af det eksemplariske for ”jene[r] erstrebte *Stoffreduktion der Wissenschaftsfächer [...] für das jeweils in Frage stehende Sach- und Fachgebiet*” (Derbolav 1957: 62). Jeg har sammenfattet det i nedenfor stående oversigt.

Figur 7: Derbolavs bestemmelse af det eksemplariske

4 strukturmomenter	3 dimensioner	3 aspekter
1) tematisk		
2) heuristisk		
3) genetisk		
4) propædeutisk ->	1) grundlæggende	(det elementare og dens repræsentationsmåder)
	2) åbnende	
	3) opklarende ->	1) kategoriale forudsætninger
		2) metode-genstand-forhold
		3) ny selvforståelse

c) Spørgsmålet er dog imidlertid, om Derbolavs forsøg på at almengøre Wagenscheins fysikdidaktik via strukturmomenter, dimensioner og aspekter er tydeliggørende. Bortset fra små forskydninger synes Derbolavs konception ikke at tilføje noget væsentligt, som ikke også har sin plads i Wagenscheins trintænkning. Heller ikke Derbolavs opdeling i

strukturmomenter, dimensioner og aspekter synes klarere end taksonomien. Omvendt forekommer det mig, som om eksemplet, det anskuelige og forståelseskontinuitet, dvs. i det hele taget den lærendes perspektiv synes at forsvinde i Derbolavs udkast. Men der er noget om snakken, når Derbolav identificerer eksemplariske læring som en ”urgammel pædagogisk grunderfaring” som var ”synonym med begrebet ’klassisk’” (Derbolav 1957: 12 og 22). Men Derbolav synes på trods af hans egne forbehold fortsat orienteret imod et idealiseret græsk-romersk og nyhumanistisk dannelsesideal<sup>75</sup>. Hans Hegel-inspirerede tolkning af dannelsen som periagogiske bevægelse møder vi igen i Negt- og Buck-kapitlet (Derbolav 1957: 28).

## 7. Opsummerende teser

Det er utvivlsomt blevet tydeligt, at Wagenscheins faglige, didaktiske og pædagogiske overvejelser ikke er nemt tilgængelige. For nogle er de åbenlyst paradoksale formuleringer og udsagn uacceptable, for andre udgør de netop et udtømmeligt potentiale til nytænkning. Jeg forsøger mig med en opsamling:

- Begrebet det eksemplariske princip i streng forstand er hos Wagenschein ikke først og fremmest et spørgsmål om indholdsvalg, men udtryk for en undervisningskonception med henblik på personliggjort forståelse (dannelse).
- For så vidt det eksemplariske princip har med indhold at gøre er Wagenscheins videnstaksonomi afklarende, idet der beskrives en vej fra det konkrete og anskuelige udgangseksempel hen imod mulige forståelsesveje og forskellige overførelsesmuligheder. Wagenschein tænker forlæns, dvs. ud fra eksemplet.
- På en måde er der tale om to indholdsvalg: dels en eksempelmaterie eller et fænomen med potentiale til problematisering, dels de mulige indsigter, systematiske og metodiske erkendelser samt de dannende metarefleksioner.
- Der er ikke tale om en subsumtionslogisk fortolkning af eksemplet, selvom det drejer sig om naturvidenskabeligt indhold, men om en sokratisk og hermeneutisk tolkningsproces i relation til eksperimenterne og de matematiske beregninger.

---

<sup>75</sup> Derbolav kritiserer skævvridninger og forfaldssymptomer af det græsk-romerske, klassiske ideal, som fx klassicisme, ansvarsfri æstetisk nydelse, spidsfindig lærdom, elitisme og esoteriskhed, samt tomme grammatikøvelser og formal dannende praksisser. Hans hang til idealisering er dog ikke til at overse, når han fremhæver ”die antike Welt als das ursprungsnahe, in der Vollständigkeit und Ausgewogenheit aller Momente noch ’intakte’ Leitbild (Modell, [...]) der europäischen Kulturen und politischen Lebensformen” (Derbolav 1957: 70).

- For valget af eksempelmaterien er det afgørende at en passende problematisering kan føre frem til aporetiske situationer. Struktureringen af eksempelmaterien skal muliggøre en forståelsesgenetisk vej, som ikke må forstås affirmativt men søgende og opdagende. Det drejer sig om kategoriale erfaringsmuligheder.
- Vejen fra det konkrete til de forskellige abstraktioner i form af dataindsamling, beregning, model og fysikkens videnskabsteoretiske aspektkarakter vidner om, at den eksemplariske undervisningskonception udgør en metodisk bevidst fremgangsmåde.
- De metodiske metarefleksioner inkluderer overvejelser over forskellige repræsentationsformer af virkeligheden. Her er især udviklingen af en kompetence til løbende vekselvirkning mellem omgangssprog og fagsprog central.
- Wagenscheins konception er ikke udtryk for en simpel dikotomi mellem faglig og ikke-faglig. Der er overordnet tale om en præfaglig eksposition, om metodisk- og systematisk-faglig fordybelser og om en afsluttende overskridelse af det faglige.
- En orientering mod det originale og kilderne er betydningsfuld, idet der derved opnås en særlig autenticitet. Valg af eksempelmaterie og kilder styres i høj grad af æstetiske kriterier med henblik på anskuelighed og overbevisningskraft.
- Wagenscheins teoretiske udkast er kun forståelige i sammenhængen med hans undervisningseksempler. Herfra åbner der sig et potentiale til en anden didaktikforståelse, som udnytter det eksemplariske princip ikke kun på niveauet for undervisning og didaktiske refleksion, men også på niveauet for udvikling og formidling af didaktisk teori fx i læreruddannelser.

Wagenschein siger: ”Nicht bedarf es eines knappen Kataloges exemplarischer Themen, sondern breiter individueller Tätigkeitsberichte nicht zum Nachahmen, sondern zum Anstecken.” (Wagenschein 1956/1982: 19). Sådanne reflekterede beretninger fra – ikke kun vellykkede – eksemplariske undervisningsforløb bør publiceres, idet de giver anledning til ”sich lehrend und forschend darüber austauschen” (Wagenschein 1960/1970: 410). Han beskriver sin egen didaktiske metode således: „Das umkreisende und das Ganze von immer neuen Richtungen her angehende Verfahren ergab sich als natürliche Ordnung. Es entspricht dem Ziel der Arbeit: nicht feste Anweisungen zu geben“ (Wagenschein 1962/1995: 9). Wagenschein forstod således sig selv som søgende og spørgende didaktiker i spændingsfeltet mellem praksis og teoridannelse.



## IV. Det eksemplariske princip hos Klafki

### 1. Indledende bemærkninger

a) En anden betydningsfuld teoretiker, som har bidraget til udvikling af konceptet om eksemplarisk belæring og læring er Wolfgang Klafki. Under Tübinger-konferencen er han stadig lærer på landsbyskoler, men kort tid efter begynder han sine studier i pædagogik, filosofi og germanistik hos Erich Weniger i Göttingen og Theodor Litt i Bonn, som kulminerer med den omfattende og standardsættende doktorafhandling *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung*<sup>76</sup>. Fra midten af 1970'erne frem til midten af 1980'erne fornyer og udvider Klafki sit projekt til et nyt koncept for almindannelse, som inkluderer forslag til indholdsområder i form af epoketypiske nøgleproblemer og senest meningsdimensioner (Klafki 1976, 1985/2007, 2005). For nærværende afhandling er det imidlertid nødvendigt at gribe tilbage til Klafkis første teoretiske fase. For det første fordi han dér indgående behandler spørgsmålet om indholdsvalg og forholder sig til diskussionen om det eksemplariske principets betydningsindhold og -omfang. Ikke mindst udvikler Klafki sin teori i kritisk-anerkendende stillingtagen til Wagenschein. For det andet har Klafki aldrig opgivet sine tidlige positioner, men anser sin elementarteori stadigvæk som et godt udgangspunkt for yderligere undersøgelser. For det tredje er Klafkis første elementarteori ikke reciperet og diskuteret i Danmark<sup>77</sup>. Klafkis teori kommer fortrinsvis i form af den kritisk-konstruktive didaktik til Danmark (jf. Klafki 1977, 1983b, 2001, 2004), og fra hans tidlige fase overlever hovedsagelig den kategoriale dannelsese teori (Klafki 1959/1983). Derudover er hans senere begrebsartikler om problemfeltet eksemplarisk belæring og læring langt fra så differentieret som dissertationen og må snarere anses for programatiske bidrag (Klafki 1983a, 1985/2007, 1986, 1999).

b) Dissertationens første, problemhistoriske del opsummerer overordnet den pædagogiske tradition helt tilbage til Comenius og især siden Pestalozzi og Fröbel med fokus på didaktikkens indholdsspørgsmål både som kategorial dannelse og som elementarteori. Han forholder sig kritisk til teorierne og de praktisk-didaktiske konceptioner fra

---

<sup>76</sup> Afhandlingen blev fremlagt 1957 og første gang publiceret 1959 (andet udvidet oplag 1963, tredje og fjerde gennemset og suppleret oplag 1964, som jeg citerer fra).

<sup>77</sup> Heller ikke i Tyskland synes elementarteorien at være konkret diskuteret. Det bekræfter Klafki-bibliografen Heinz Stübig i en mailveksling. Senest, men meget forkortet, fremstiller Meinert A. og Hilbert Meyer den i anledning af hans firs års fødselsdag (Meyer & Meyer 2007).

1800-tallets pædagoger og reformpædagogerne. I hans systematiske anden del opsummerer han resultaterne fra det historiske arbejde især gennem den åndsvidenskabelige teoridannelse og bearbejder ikke mindst en hel række fagdidaktiske positioner. De systematiske kapitler præciserer dels det kategoriale dannelsesbegreb, som indeholder spørgsmål om anskuelse og metode, dels elementarteorien, som hovedsageligt indeholder dannelsesstrin, elementarlag og grundformer for det elementare. Foruden dissertationen støtter fremstillingen af Klafkis første fase sig hovedsagelig til *Handbuch für Lehrer* og til *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* (Klafki 1961a, 1963/1972). Udvalgte steder har det vist sig frugtbart at perspektivere til hans anden teoretiske fase.

c) Klafkis interesse for indhold og dets kvalitet kan ses i direkte forlængelse af Tübinger-konferencen og den efterfølgende diskussion om stoffylde. For ham er "die Stofffülle jedoch nur das äussere Symptom einer Bildungskrise", og det kræver et mere omfattende reformkoncept (Klafki 1961a: 121). På den ene side nævner han en række samfundsmæssige forandringer, som reformdiskussionen bør forholde sig til. Øget teknologisering, bureaukratisering, (geografisk, social) mobilitet, nye informations-, kommunikations- og underholdningsmedier, demokratisering, pluralisering og videnskabelig udvikling har ført til nye betingelser for de kulturelle rum og fællesskaber som familien, arbejdslivet og fritiden. Man kan ikke længere regne mere med den stabile bevidsthed i de små overskuelige landsbysamfund, og den tiltagende nye og komplicerede verden kan ikke mere mestres ved hjælp af tradition og traditionelle tanke-mønstre, men kræver skoling. På den anden side har også den opvoksende generation forandret sig. Dels medbringer den ikke på forhånd kendte forudsætninger, dels bærer den rundt på løsrevet enkeltviden. Også på grund af opløsningen af uddannelsens monokulturelle og standsopdelte tilsnit kan man ikke regne med homogene elevgrupper mere. I denne situation, siger Klafki, er det nødvendigt at besinde sig på det væsentlige og gøre "oprindelige" eller "kvasi-oprindelige" urformer og grundmotiver tilgængelige gennem skolen. Problemet med stoffylden har endvidere to sider, understreger Klafki. På den ene side opstår der pres fra universiteterne over gymnasierne ned til folkeskolen. Dette nedsivningsparadigme vedrører ikke kun videnskabspositivismen, men helt generelt den uformidlede overtagelse af den videnskabelige systematik eller faglige struktur i skolefagene, hvor didaktik reduceres til spørgsmålet om metodisk illustration (Klafki 1959/1964: 320). På den anden side opstår stoffylde i høj grad også fra et misforstået princip om *livsorientering* (Lebensnähe) (Klafki 1959/1964: 319; Scheuerl

1958: 1). Mens Wagenschein har advaret mod problematisk livsorientering i forhold til helt konkrete indholdseksempler, forbliver både Klafkis og Scheuerls afgrænsning programmatisk generel. Ligesom den misforståede videnskabsorientering har også den misforståede livsorientering flere nuancer, som ikke kan diskuteres her. Der er dog ingen tvivl om, at spørgsmålet om indholdets og undervisningens elev- og livsorientering også i dag mindst i ligeså høj grad er et stoffyldeproblem<sup>78</sup>.

d) Når Klafki følger Wenigers autonomifordring for pædagogik, forudsætter det to bestemmelser. På den ene side er Klafkis pædagogikbegreb defineret i afgrænsning mod den blotte deltagelse eller socialisering, som han kalder læringens naturformer. Med Alfred Petzelt understreger han på det kraftigste: ”Es scheiden aus dem Bereiche der Erziehung alle Erscheinungen aus, die es mit blosser Wiederholung, mit der Häufigkeit identischen Tuns, mit Nachahmung und Gewöhnung zu tun haben. Ihnen fehlt das Spezifische erzieherischer Aktivität: das Motiv der Verantwortlichkeit” (Petzelt i Klafki 1959/1964: 424). Det betyder imidlertid ikke, at den pædagogisk ansvarlige intention defineres i modsætning til tradition og socialisering. Men det er en kritik af positioner, som enten ikke problematiserer traditionelt indhold eller antager, at der findes dannelsesindifferent viden (jf. Klafki 1959/1964: 430). På den anden side er den pædagogiske autonomi ikke et faktum, men en ”stets neu zu verwirklichende Forderung” (Klafki 1959/1964: 214). Ifølge Klafki har mange reformpædagoger ikke formået at etablere en selvstændig, pædagogisk dannelsese teori uden på afgørende punkter at støtte sig til enten psykologi, antropologi, sociologi, videnskabs- eller erkendelsesteori. Pædagogisk indhold kan ikke bestemmes alene i forhold til subjektets indre eller i forhold til det ydre i form af traditionen, kulturen, samfundet eller faget. Her centrerer teorien sig om kategorial dannelse, som er temaet i næste afsnit, som den overordnede ramme for elementarteorien.

## **2. Den kategoriale dannelsese teori**

### **2.1. Den kategoriale dannelse som indholdsbestemt læringsbegreb**

a) Udfordringen med teorien om kategorial dannelse er en teoretisk og derved også sproglig overvindelse af en række problematiske dikotomier, som historisk og aktuelt

---

<sup>78</sup> I forbindelse med denne diskussion har fx Thomas Ziehe præget begrebet ”god anderledeshed” (Ziehe 1998).

viser sig gang på gang i den pædagogiske diskussion og litteratur. Klafki kritiserer den opfattelse, som eksplicit eller implicit antager flere forskellige og parallelle dannelsesformer, som derfor enten kan adderes eller udgør et såkaldt sammenspil. Hoveddikotomien går mellem material og formal dannelse, som indeholder en række tilsyneladende spaltninger mellem fortid og fremtid, mellem subjekt og objekt, mellem dannelse og indhold/viden, mellem indhold og metode, mellem begreb og anskuelse, mellem læring og tænkning, mellem hukommelse og dømmekraft, mellem tilegnelse og bearbejdning m.m. Lovende ansatser og formuleringer med henblik på disse dikotomiers kategoriale ophævelse eller overskridelse ser Klafki allerede hos Nohl, Spranger, Flitner, Weniger, samt Scheler og dennes elev Hans-Michael Elzer. Klafkis centrale formulering om kategorial dannelse som den dobbeltsidige åbning lyder:

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. [...]

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 [...] Bildung *ist* eben dieses einheitliche Geschehen und zugleich sein Ergebnis.

Diese *doppelseitige Erschliessung* geschieht als Sichtbarwerden von *'allgemeinen' Inhalten* auf der Seite der ‚Welt‘ ist nichts anderes als das Gewinnen von *'Kategorien'* auf der Seite des Subjekts. Jeder erkannte oder erlebte Sachverhalt auf der objektiven Seite löst nicht eine subjektive, ‚formale‘ Kraft aus oder ist Übungsmaterial solcher subjektiver Kräfte, sondern er ist selbst ‚Kraft‘ (in einem übertragenen Sinn), insofern – und nur insofern – er ein Stück Welt erschliesst und verfügbar macht. Die sogenannten ‚Kräfte‘, ‚Funktionen‘, ‚Anlagen‘ des Individuums sind nur insofern gebildet, als sie durch eine wesentliche, erschliessende Inhaltlichkeit geformt sind; diese Inhaltlichkeit andererseits gehört nur insofern dem Gebildeten wahrhaft zu, als sie von ihrem ‚Wesen‘ her verstanden und eingeordnet und zur Kategorie seines geistigen Lebens geworden ist (Klafki 1959/1964: 297f.).

b) For det første definerer Klafki dannelse som en i dannelsesøjeblikket *erfare*t enhed mellem et forandret selv og en forandret verden. Det drejer sig altså om kategorial dannelse som læringsbegreb på et fænomenologisk-deskriptivt niveau, som man skal holde adskilt fra det dannelsesteoretiske diskussionsniveau, hvor Klafki har bidraget med en typologi i objektivistiske, klassiske, funktionelle og metodiske dannelsesparadigmer (Klafki 1959/1972). Denne forveksling synes at være årsag til mange misforståelser. For det andet kan dannelse, dvs. her aktiv tilegnelse, ikke bestemmes uafhængigt af noget indholdsmæssigt, som om det er noget 'åndeligt' eller bevidsthedsmæssigt uden genstand. Dannelse som læringsresultat er en slags anden natur eller kulturens subjektive værensmåde (Nohl). Denne indholdsmæssighed er dog ikke noget objektivt uforanderligt, men i Diltheys åndsvidenskabelige forstand noget grundlæggende historisk. Ud over at den 'objektive' kultur overordnet løbende forandrer sig, betyder det også på det fænomenologiske niveau, at det 'objektive' forandrer sig i subjektets tilegnelsesproces. For det tredje er dannelse, ud over at være en erfarings- og værenskategori, også bestemt gennem en 'kraft' eller åbnende og ordenskabende funktion eller virkning i forhold til den mangfoldige og ukendte verden (erschliessend). Dannelsesviden, væsensviden eller kategorier som en indre åndelig struktur bliver til 'norm' og regel for fremtidige uforudsete kendsgerninger inden for samme domæne. For det fjerde bestemmer Klafki dannelse ikke kun som erfaringen af enheden i dannelsesøjeblikket, men også som en proces, hvor en væsentlig almenhed erkendes og omformes til noget subjektivt betydningsfuldt og meningsgivende.

c) Når denne dannelsesviden betegnes som 'kategori', betyder det to ting. For det første drejer det sig om et selvstændigt pædagogisk begreb, som ikke støtter sig til en bestemt filosofisk sprogbrug og som hverken bør forstås „formal im Sinne Kants noch ontologisch-logisch im Sinne des Aristoteles oder Nicolai Hartmanns oder heuristisch im Sinne der ‚Kategorien des Lebens‘ bei Dilthey“ (Klafki 1959/1964: 8). Det eneste Klafkis kategorialbegreb deler med den filosofiske diskussion er "eine Korrespondenz bzw. Korrelation eines objektiv-gegenständlichen und eines subjektiv-formalen Momentes" (Klafki 1959/1964: 9). Denne negative bestemmelse gør kategoribegrebet bredt og i forhold til fx Wagenschein og Derbolav også uskarpt. Men Klafki ønsker ikke at reservere kategorier til videnskabelige og faglige begreber. For det andet har kategorier hverken kun eksplicit eller kognitiv karakter. Klafki citerer dels Nohl, som siger at det drejer sig om kategorier "mit denen wir denken, fühlen und schaffen", dels

Scheler, som understreger, at det ikke kun drejer sig om ”Formen des Denkens und Anschauens, sondern auch des Liebens und Hassens, des Geschmacks und Mitgeföhls, des Wertschätzens und Wollens (als Ethos und Gesinnung)” (Klafki 1959/1964: 293f.). Tilblivelsen af dette brede kategoribegreb skal ses i sammenhæng med det metodiske og anskuelighed.

## 2.2. Det kategoriales immanent-metodiske karakter

a) For bestemmelsen af sammenhængen mellem metode og indhold knytter Klafki helt generelt an til arbejdsskolens grundtanke om, dels at opdragelse til arbejde går *gennem* arbejde, som gælder tilsvarende for andre grundformer fx at lege, at hjælpe, at participere, dels at det kræver streng saglighed (Klafki 1959/1964: 286). Den metodiske dannelse er hos Klafki fuldt integreret i den kategoriale dannelse. Her knytter han an til Friedrich Copeis (1902-45) fænomenologi af ”det frugtbare moment”, som svarer til dannelsesøjeblikket, fordi han modsat psykologisk funderede teorier tager udgangspunkt i maïeutikken. Klafki citerer Copei: ”Die Fragehaltung baut das Objekt im Grunde aus einem Chaos von Eindrücken auf.” (Copei i Klafki 1959/1964: 414). Forudsætningen for den her omtalte dannelseserfaring er ikke blot associative eller motiverende spørgsmål, men dels en *sagsadækvat*, dels en *selvstændigt meningssøgende spørgeholdning*. Den kan didaktisk ikke ’gives’ eller ’overføres’, men blot *induceres* hos den lærende. Spørgeintentionen i mødet med genstandens modtryk er konstitutiv for det frugtbare eller kategorialt åbnende moment. Men ud over det kategorialt åbnende moment bestemmer spørgeintentionen også kategoriens strukturerende virkning for andre sagsforhold, dvs. dens overførelsespotentialer og langtidsvirkning. Det er kategoriens *virkning* i forhold til ”künftige Auffassungsakte desselben Sinngebietes”, som Klafki betegner som ”den immanent-methodischen Charakter der im fruchtbaren Moment aufblitzenden Einsichten” (Klafki 1959/1964: 416f.). Den kategoriale indsigt immanent-metodiske karakter indeholder altså to aspekter: dels retrospektivt kategoriens metodiske basis, dels kategoriens ’metodiske’ virkning. Klafki siger:

Die Methodenbildung liegt also darin, Grundeinsichten ’anwenden’ zu lernen, m.a.W.: von dem am ’prägnanten Fall’ gewonnenen Allgemeinen her das vielfältige Besondere verstehend zu erschliessen. *Die Grundeinsichten selbst sind also die methodischen Prinzipien*, deren kategoriale Funktion in der Aufschliessung des Besonderen fruchtbar

werden soll. Methodenbildung steht *nicht* als selbständige Form *neben* kategorialer Bildung ... sondern sie ist *ein Moment oder eine Phase im Gesamphänomen der Bildung* (Klafki 1959/1964: 259, kursiv stg).

Kategorial dannelse søger ikke kun dialektisk at overvinde dikotomien mellem noget objektivt og subjektivt, men også dikotomien mellem metode og indhold. På den måde bliver spørgsmålene om tilegnelse og anvendelse to momenter af det kategoriale læringsbegreb. Den anticiperede gyldighed, som i tilegnelsesøjeblikket kommer til syne, skal først ”in sorgfältiger Durchführung“ ved andre lignende tilfælde „verifiziert“ werden, sich bewähren.“ (Klafki 1959/1964: 417). Dette krav om gennemførelse eller bedre fuldbyrdelse af det anticiperet-kategoriale låner Klafki fra Kerschensteiners fordring om ”Vollendungswert” for arbejdsskolepædagogikken. Ligesom Wagenschein afgrænser Klafki sig ikke generelt mod øvelse, men mod positioner, hvor der påstås, at den kategoriale indsigt *først eller alene* opstår under ’øvelsen’ (Klafki 1959/1964: 428)<sup>79</sup>.

b) Denne fuldt integrerede metodiske dannelse kræver fra tid til anden et metablik. Med Klafkis ord: „Lässt man die Schüler den Weg solcher Bewährung wirklich selbsttätig gehen und lenkt man dabei ihre Aufmerksamkeit bisweilen auf ihr eigenes Vorgehen, so leistet man damit die denkbar fruchtbarste ’methodische Bildung’“ (Klafki 1959/1964: 418).

c) Klafki understreger endvidere, at tilegnelsen af videnskabelige metoder ikke bør forveksles med hverken ”Methoden des Bildungserwerbs”, dvs. bredt forståede pædagogiske, didaktiske metoder, eller den kategoriale dannelsesvidens immanent-metodiske karakter. Dels kan videnskabelige metoder selv være genstand for kategoriale dannelsesprocesser. Dels er de faglige metoder ikke begrænset til egentlig videnskabelige metoder, men omfatter karakteristiske fremgangsmåder fra forskellige meningsområder (fx æstetisk, etisk, håndværksmæssig). Faglige metoder kan spænde fra brug af værktøjer, teknikker (fx fingertapningsteknik) og opslagsværker, til tænkemåder, værdimålestokke og følelseskategorier til Kants kategoriske imperativ som

---

<sup>79</sup> En empirisk undersøgelse med reference til det eksemplariske princip har underbygget det problematiske i adskillelsen mellem tilegnelse og øvelse med henblik på formal dannelse af problemløsende tænkning. Kluwe konkluderer: "Damit ist der Wert des Übens von Problemlösen zur Entwicklung von Denkfähigkeit in Frage gestellt, nicht aber der Wert des Übens zur Festigung und Verallgemeinerung ausgebildeter, bewusstgemachter Operationen und Denkmethode." (Kluwe 1979: 84).

et 'metodisk' kriterium for moralsk dømmekraft og handling (Klafki 1963/1972: 36). Klafkis meget brede metodebegreb er helt nødvendig for en almindelig didaktik, men samtidig bliver de pædagogiske metoder ligesom hos Wagenschein reduceret til den sokratiske fremgangsmåde.

d) Hos Klafki er der en række spørgsmål til det metodiske ubesvaret. Hvordan er fx forholdet mellem faglig metode og didaktisk metode? Hvordan skal det immanent-metodiske moment i grunden forstås, når det kategoriale indhold selv er en faglig metode? Hvordan er forholdet mellem det metodiske under tilegnelsen i forhold til det 'metodiske' i forhold til mulige 'anvendelser' og tilgange til verden? Man kunne fx spørge, hvilke metodiske momenter skal være til stede under tilegnelsen af Kants imperativ for at den får en immanent-metodisk virkning i forhold til nye tilfælde. Jeg går ud fra, at den ikke bare skal meddeles. Modsat Wagenschein giver Klafki konception ikke nogen bud på det. Også hans eksempel om, at man skal erkende fingertapningsteknikken som en bedre løsning på træsammenføjninger end andre, siger ikke noget om det skal se gennem forsøg og fejl-metoden eller gennem ræsonnement i fysikundervisningen. Selvom det i sidste ende er svært at skelen mellem viden-hvordan og viden-at, forekommer Klafkis metodiske mindre tydelige end hos Wagenschein. Måske forhindrer sammensmeltningen mellem indhold og metode hos Klafki en differentieret analyse.

### **2.3. Kategorial anskuelse**

a) Ved siden af overskridelsen af noget materialt og formalt, noget objektivt og subjektivt, noget metodisk og indholdsmæssigt, er der også en dialektisk sammenknytning af det sansede på den ene side og det tænkte eller erkendte på den anden. Udgangspunktet for Klafki er Otto Willmann, som skelner mellem den fyldige og anskuelige undervisningsgenstand og den i genstanden antciperede "Bildungsgehalt" (fx Klafki 1959/1964: 252 og 311). Dette dannelsepotentiale er hverken noget, som alene *eksisterer i* genstanden eller noget, som af subjektet alene er *lagt ind* i genstanden. Når der således rejses spørgsmålet om induktion vil jeg allerede her understrege, at Klafki gennem et helt kapitel i dissertationen plæderer for "die Überwindung jenes Dogmas von der induktiv-generalisierenden Herleitung des Allgemeinen" (Klafki 1959/1964: 422). Dette dogme har ifølge Klafki sneget sig ind i

didaktikken gennem Herbartianerne Dörpfeld og Rein og dukker op igen og igen selv i den reformpædagogiske litteratur. Den induktiv-generaliserende fremgangsmåde resulterer i et subsumerende klassebegreb, hvor eksemplet blot bliver et tilfælde med fælles kendetegn. Dette er kun „ein scheinbarer Anklang an das Prinzip des Typischen oder des Exemplarischen“ (Klafki 1959/1964: 156). Klafki konkluderer, at en abstraktionsteori, som under skjult indflydelse af positivismen gør enhver forforståelse til fordom, eller blot regner med ren association af iagttagede enkeltindtryk, eller bygger på ren tilvænning, ikke har blik for det konstitutive for begrebsdannelsen. Ifølge ham har allerede Otmar Wichmann synliggjort, at de fleste og væsentlige indsigter *på tværs af alle skolefag*, dvs. inklusive matematik og de naturvidenskabelige fag, *ikke* tilegnes via den induktiv-generaliserende metode. Han følger Wichmanns distinktion mellem det ”Sinnfällig-Dinglichen”, som er det sanseligt singulære, og det ”Sinnhaft-Gegenständlichen”, hvor noget gyldigt viser sig i iagttagelsen af genstanden, som en betydningsenhed (Klafki 1959/1964: 422). Det betydningsfuld-genstandsmæssige kan ikke bare blive meddelt, men gestaltes gennem det intenderende spørgsmål og er således knyttet til den lærendes tidligere erfaringer.

b) Klafki afviser de overfladiske slagord ’fra anskuelse til begreb’ eller ’fra det konkrete til det abstrakte’ og fremhæver tre systematiske bestemmelser for kategorial anskuelse. For det første bør det pædagogiske begreb om anskuelse ikke blot opfattes som perception eller sansning af noget yderligt, men kan også have åndelig natur. Dette brede anskuelsesbegreb svarer stort set til erfaringsbegrebet, idet det grundlæggende bygger på handling. For det andet skal den kategoriale anskuelse forstås som et *umiddelbart* møde, hvor den intenderede genstand i bevidsthedsakten ’taler’ til den lærende. Det vil sige, det drejer sig om betydningsfulde erfaringer. For det tredje betyder den kategoriale anskuelse – modsat abstraktion *fra* det særlige – en begribelse af noget alment *i eller ved* det særlige. Den paradokse formulering af ’abstraktion’ *i* anskuelsen udsiger, at der på den ene side skues en genstandsimmanent struktur i dens tilblivelse og på den anden side, at det emergerende ’begreb’ foreløbig har „hinweisenden (deiktischen) Charakter“ (Klafki 1959/1964: 156). Med Karl Reumuths ord er der på den ene side endnu ikke tale om en fuldt abstraherende erkendelse, men snarere om en anelse af noget væsensagtigt, så at sige et gennemgangsstadie eller præbegreb (Vorbegriff) (jf. Klafki 1959/1964: 432). På den anden side gælder, ”dass dieses Allgemeine aber unbeschadet seiner Allgemeinheit unmittelbar gegeben ist, eben

darauf zielt der pädagogische Begriff der Anschauung“ (Klafki 1959/1964: 431). Selvom anskuelse er bundet til det konkrete og bestemmes som præbegreb, så er den ikke ufuldstændig, men indeholder allerede hele den kategorial-åbnende betydning. Det er allerede blevet antydnet, at der efter dannelsesøjeblikket følger en gennemførelsesfase. Klafki: ”Im Durchdenken und vielfältigen Erproben der aufblitzenden allgemeinen Erkenntnis zeigen sich einmal die Gültigkeit oder Nicht-Gültigkeit, zum zweiten die Grenzen der Geltung” (Klafki 1959/1964: 429). Mens forskellen mellem gyldighed og ikke gyldighed betegner en slags virkelighedsverificering, menes der med grænser for gyldighed et områdespecifikt gyldighedsomfang. De i den kategoriale anskuelse opnåede erkendelser skal i gennemførelsen vise deres værd og stå deres prøve i det levede liv, som Nohl siger (Klafki 1959/1964: 433).

c) Endvidere bygger Klafki på Johannes Wittmanns psykologisk funderede pædagogik. Den tese er central, at menneskets søgen efter betydning og forståelse tager udgangspunkt i mere eller mindre strukturerede helheder og fører til nye strukturerede helheder. Anskuelse er

geistige Leistung, durch die erstens aus komplexen Wahrnehmungsganzen einzelne Inhalte durch Fixierung der Aufmerksamkeit überhaupt erst herausgehoben, zweitens aber diese herausgehobenen Inhalte gedanklich weiter bearbeitet, d.h. auf ihre Momente analysiert und vermöge der Phantasie wieder synthetisch zum strukturierten Ganzen zusammengeschaут werden (Klafki 1959/1964: 278).

Således bliver anskuelse et spørgsmål om *strukturanskuelse*. Den er *dynamisk*, idet der er en vekselvirkende sammenhæng mellem de analytiske differentieringer og de samlende betydningsynteser. Den bygger i høj grad på subjektets fantasi som *åndelig bevægelighed*. Denne dynamiske strukturtænkning sætter desuden *en naturlig grænse for forståelsestilvækst*, idet den foregår inden for rammerne af den lærendes meningshorisont. Modsat Wittmanns gestaltpsykologiske tolkninger og eksempler ønsker Klafki ikke at begrænse strukturanskuelse til noget overvejende synlig-rumligt. Strukturbegrebet må ikke blive formalistisk ved kun at tillade rumlige analogier, men må forholde sig til den specifikke indholdsmæssighed fra forskellige områder, understreger Klafki.

d) Den kategoriale dannelse er et fænomenologisk bestemt tilegnelses- eller læringsbegreb som rammesættes af den genstandskonstitutive spørgeintention som et metodisk aspekt, anskuelsen som en dynamisk vekselvirkning mellem betydningsfulde helheder og erkendelsen af nye struktursammenhænge i mødet med den mangfoldige genstand. For at imødegå misforståelser vil jeg præsentere Klafkis genmæle i dissertationen mod den daværende kritik som en lille ekskurs.

#### **2.4. Tre misforståelser af den kategoriale dannelsesteori**

For at imødegå misforståelser af den kategoriale dannelsesteori inddrager jeg kort Klafkis afgrænsning over for Derbolav og hans afgrænsning mod Oscar Hammelsbeck og Klaus Schaller.

a) Klafki anerkender overordnet Derbolavs forståelse af kategoriale dannelse, men kritiserer hans tænkning på tre punkter. For det første hæfter Klafki sig ved, at Derbolav anskuer moralsk opdragelse ikke som delområde, men "vielmehr als Sinngabung alles erzieherischen Wirkens" (Derbolav 1960: 22 og 42, kursiv stg). Klafki accepterer ikke at alle kategorier i sidste ende ville være af moralsk-etisk karakter, selvom moralsk opdragelse er en kerneopgave for dannelsen (Klafki 1959/1964: 301). Når Klafki afviser moralsk opdragelse som dannelsesteoretisk-harmoniserende centralperspektiv, som sigter på at forsoner (videnskabelig) viden (Wissen) og samvittighed (Gewissen), er det, fordi det vil gøre en selvstændig elementarisering af det moralske felt overflødig. For det andet beklager Klafki, at Derbolav tilsyneladende forlader hans 'artes'-syn på skolefagene og relaterer dem hovedsagelig til et videnskabeligt enhedssystem (jf. Klafki 1959/1964: 303). For det tredje udviser Derbolavs model for refleksionstrin ifølge Klafki inkonsistenser. Derbolav går ud fra tre trin: først den naturlige omgangssituations umiddelbar-praktiske refleksion indlejret i det normativt almene; dernæst den rene sags- og genstandsteoretiske refleksion, hvor de moralske fordringer midlertidigt bliver suspenderet; for det tredje det egentligt dannende trin, kaldet "eksistentiel koncentration" (ligesom Weniger), som gennem en periagogisk refleksionsbevægelse dialektisk transcenderer de to første trin (omgangsviden og teoretisk Verstand) hen imod den udviklede praktiske fornuft, ved at der ikke stilles spørgsmål til genstanden men til sig selv (Hegel: Im-Andern-zu-sich-selber-Kommen) (Derbolav 1960: 23). Klafki kritiserer flere forhold: Hvordan kan trin to indeholde trin ét, når normerne på

trin to er suspenderet? Hvordan kan de immanente normer på det periagogiske trin pludseligt fremstår mere kvalificeret? (jf. Klafki 1959/1964: 304). Spørgsmålet er imidlertid, om den periagogiske bevægelse som "Selbstverhältnis" nødvendigvis skal tolkes som moralsk kategori (Derbolav 1960: 24). I hvert fald afviser Derbolav, at det drejer sig om en pligtetisk maksime, en *res sacra*, en bestemt norm eller at indpode barnet samvittighed. Det er snarere selvdannelse gennem bevidstgørelse af et ansvarsmoment.

b) Oscar Hammelsbeck og Klaus Schaller kritiserer Klafkis kategoriale dannelsese teori for dels at antage en kategorial forsoning af alle mulige antinomier (her fx vidensbaseret dannelse og tro), dvs. overse det diskategoriale, dels at det kategoriale indhold hos den lærende altid skulle udgøre en slags vidensbaseret og viljemæssigt magtforhold til verden. Hvad angår det første fremhæver Klafki, at det kategoriale ikke implicerer,

"dass jene vielfältige Wirklichkeit, die erschlossen wird, in ihren verschiedenen Grundrichtungen oder auch nur innerhalb jeder Grundrichtung *grundsätzlich versöhnbar sein müsse* und dass dementsprechend die verschiedenen 'erschlossenen' Seiten des sich Bildenden auf eine zentrierende Mitte – etwa das Gewissen – 'versöhnend' zurückbezogen werden müssten" (Klafki 1959/1964: 307, kursiv stg).

Vedrørende det andet, de kategoriale virkninger karakter, afviser Klafki, „dass die kategorial erschlossenen Wirklichkeitsaspekte *grundsätzlich als individuelle Verfügungsrechte* des Subjektes verstanden werden müssten" (Klafki 1959/1964: 307, kursiv stg). Tilegnede kategorier betyder ikke nødvendigvis, at de ,værktøjsmæssigt' er til rådighed i forhold til verden. Her ligger der muligvis en pointe i forhold til kompetencetænkning, som netop synes at reducere al indholdsmæssighed til et bestemt magtforhold over for verden.

c) Klafki imødegår yderligere tre misforståelser af Hammelsbeck. Kategorial dannelse må ikke forstås som brudløs-lineær tilegnelse, men kan "selbst als Sprünge, Durchbrüche, 'Erweckungen', mehr oder minder tiefgreifende Verwandlungen erfahren werden, also in solchen Modi, die immer wieder als charakteristisch für unstetige Formen in der Erziehung angeführt werden"(Klafki 1959/1964: 307). Kategorial dannelse står i modsætning til tilvænnning men ikke til diskontinuitet, fordi den har gennembrudskarakter. For det andet indeholder kategorial dannelse ingen forestillinger

om noget lukket, endeligt eller altomfattende. Åbenhed baserer sig på erfaringen af den tilegnede indsigts begrænsning, foreløbighed og aspektkarakter, og "ist nicht eine dem Kategorialen antinomisch entgegensetzende Bestimmung, sondern selbst ein Moment des jeweils gemeinten Kategorialen" (Klafki 1959/1964: 308). Selvom den kategoriale dannelse for det tredje sigter imod betydningsfulde og på sin vis 'varige' indsigter, kan man ikke konkludere, at kategoriale indsigter hos den lærende ikke kan gå 'tabt' eller blive glemt og muligvis blive genopnået eller generkendt. Selvrealiseret generkendelse af noget tabt ville ifølge Klafki netop understrege det erkendtes større gyldighed, idet man to eller flere gange er kommet til samme resultat.

## **2.5. Opsummering og foreløbige kriterier for valg af eksempler**

a) Klafkis kategoriale dannelsesbegreb som pædagogisk læringsbegreb er i høj grad en *fænomenologisk-deskriptiv* bestemmelse, selvom Klafki ikke selv fremgår efter den fænomenologiske erkendelsesmetode. På det fænomenologiske niveau er kategorial dannelse en grundlæggende menneskelig refleksiv *erfaringsmulighed* eller *-kvalitet*, som ikke nødvendigvis er bundet til formaliserede og/eller pædagogiske intentioner. I dannelsesøjeblikket er dikotomierne mellem subjekt-objekt, fortid-fremtid, metode-indhold, synlige-ikke-synlige, anskuelse-tænkning realiter ophævet. På den måde er kategorial dannelse på en og samme tid enkulturerende i den forstand, at den lærende bliver en del af kulturen, og kulturudviklende, ved at blikvendingen muliggør en ny forståelses- og handlingshorisont. Kategorial dannelse består af to faser. Dels en selvvirksom kategorial anskuelse på baggrund af et prægnant eksempelmateriale og en sagsadækvat spørgeintention. Dels en 'verificerende' begrebsafprøvning gennem et udvidet eksempelmateriale af det i den kategoriale anskuelse erfarede præbegreb. Kategorial dannelse er ligeledes antropologisk funderet, dvs. forudsætter *menneskets* søgen efter betydning og forståelse. Spørgsmålet er imidlertid, hvordan denne deskriptive bestemmelse af den kategoriale dannelseerfaring i grunden tillader udsagn om formaliserede og didaktiske arrangementer? Eller hvordan fører didaktisk-formaliserede arrangementer til kategoriale indsigter? Kritisk bemærket kan man sige, at en beskrivelse af et mere eller mindre spontant, bevidsthedsmæssigt sammenfald af momenter i dannelsesøjeblikket ikke umiddelbart tillader følgeslutninger for, hvad der didaktisk planlægningsmæssigt *bevirker* sammenfaldet.

b) Positivt bemærket kan man dog allerede nu identificere en række væsentlige spørgsmål til det for undervisningen valgte indhold. Det drejer sig om de *genstandskonstitutive spørgsmål*, forholdet mellem genstandens synlige og usynlige sider, forholdet mellem *forforståelse* og kategorial anskuelse, forholdet mellem kategorial anskuelse og verificerende fordybelse. Med henblik på valget af anskuelsesmateriale advarer Klafki imod at bruge tilfældige eksempler fra den komplekse virkelighed, idet den lærende ofte ikke selvstændigt bemestrer den. Enten må man finde *prægnante* eksempler fra de lærendes oplevelseskreds eller selv skabe *prægnante* erfaringsmuligheder for de lærende. Ud over kriteriet prægnans må eksempelmaterien være *sagligt adækvat*.

c) I datidens pædagogisk-didaktiske litteratur bliver prægnante og adækvate anskuelser ofte betegnet som urerfaringer, urfænomener, modeltilfælde, oprindelige situationer m.m. Især med adresse til udtrykket 'urfænomen' kritiserer Klafki det genetiske princip hos Roth<sup>80</sup> og Wagenschein for at være for åndshistorisk orienteret og derved i fare for at overse de lærendes subjektive momenter<sup>81</sup>. For det første ser Klafki relevansen af det genetiske fortrinsvist for historisk indhold. For det andet har det sin berettigelse for det naturvidenskabelige område, hvor "die zeitliche Entwicklung physikalischer Problemstellungen und -lösungen weitgehend der immanenten Logik der physikalischen Erkenntnisse entspricht" (Klafki 1959/1964: 358). For det tredje afviser Klafki helt det genetiske for det æstetiske felt, fordi det æstetiske værks unikke skabelsesproces ikke er konkret rekonstruerbar. Det sidste er ikke et argument for helt at afskrive det sagsgenetiske for det æstetiske felt, men vidner mere om, at Klafki tilsyneladende sætter lighedstegn mellem værktolkning og billedkunstundervisning. Klafki opponerer imod, at gøre det (historisk)genetiske til et alment didaktisk princip (jf. Klafki 1959/1964: 435). Desuden er det ham magtpåliggende at præcisere, at kategorial anskuelse også lykkes med "einer relativ späten Erscheinungsformen eines Kulturgutes", og at det sagsgenetiske kun har berettigelse, "wo die Struktur des Bildungsinhaltes wirklich im Prozess und als Prozess entsteht" (Klafki 1959/1964: 436). Hos Wagenschein er det

---

<sup>80</sup> Det meget citerede linjer hos Roth hedder: "Alle methodische Kunst liegt darin beschlossen, tote Sachverhalte in lebendige Handlungen rückzuverwandeln, aus denen sie entsprungen sind: Gegenstände in Erfindungen und Entdeckungen, Werke in Schöpfungen, Pläne in Sorgen, Verträge in Beschlüsse, Lösungen in Aufgaben, Phänomene in Urphänomene." (Roth 1957/1976: 116)

<sup>81</sup> Klafki nævner, at von Guerickes Magdeburger halvkugler ikke kan gøres subjektiv nærværende mere. Det har dog Urs Aeschlimann demonstreret i et Wagenschein-inspireret lærestykke om lufttryk (Aeschlimann 1999).

genetiske imidlertid ikke kun sagsgenese i sig selv, men en sagsgenese, som også kan blive til forståelsesgenese.

d) Klafki giver ikke mange 'positive' eksempler på kategoriale dannelsesprocesser og eksempler på konkrete genstande. Med reference til Litt fremhæver han fx et prægnant eksempel på historisk- og sociologisk-kategoriale erfaringer (fx fællesskab, amt, valg og staten), nemlig grundforhold i skoleklassens liv (jf. Klafki 1959/1964: 427). Et andet vellykket og prægnant undervisningseksempel tager han fra J. Henningsen og K. Knoop: biltunnelen ved Rendsburg. Andre eksempler kommer fra Fritz Kanning. Det første drejer sig om at synliggøre sammenhænge mellem Kants skrift *Om oplysning* og erfaringerne i moderne virksomheder ved både at tage afsæt i de lærendes omgangserfaring og at transcendere den. Det andet eksempel er ifølge Klafki det første eksempel på en fænomenologisk inspireret undervisningsmetodik, hvor fænomenologisk reduktion, intentionalitetsanalyse, eidetisk reduktion og Wesensschau udgør hovedfaser. Gennem besøg af en række gotiske domkirker lykkes det ifølge Kanning at bearbejde middelaldermenneskets religiøse indstilling:

Am Ende stand die Herauslösung der Wesenserkenntnis des Domes aus der Verflechtung mit der konkreten und individuell bestimmten Wirklichkeit der einzelnen Dome. Dabei ist das Eigene dieser Wesensschau, dass ihre Vorstellung sich zu dem Gegenstand ‚wirklicher Einzeldom‘ nicht etwa wie ein verallgemeinertes Abbild zu seinen konkreten Urbildern oder wie ein Bewirktes zum Bewirkenden verhält. Sondern der *sinnlich* sichtbare Bau fasst *zugleich* diesen über *seine* sinnliche Sichtbarkeit weisenden Sinn in sich...(Kanning i Klafki 1959/1964: 438f., fremhævning i originalen).

Heri ser Klafki ansatser til en adækvat kategorial anskuelse. Men mens Kanning ser den fænomenologiske fremgangsmåde som anvendelig til alt dannelsesindhold, ønsker Klafki at begrænse den til æstetiske fænomener og store områder inden for sproget, dvs. indholdsområder, hvis ”Sinn ganz in ihrer Phänomenalität aufgeht, in denen ’Sinn’ und ’Erscheinung’ untrennbar miteinander verbunden sind” (Klafki 1959/1964: 439). De senere års opkomst af fænomenologisk inspirerede fagdidaktikker ikke mindst på det naturvidenskabelige felt taler dog imod denne begrænsning (jf. fx Aeschlimann et al. 2008; Buck, P. & Müller 2002; Redeker 1995; Østergaard & Hugo 2007).

e) Vedrørende forholdet mellem anskuelse og begreb antyder Klafki kort spørgsmålet om *isomorfe* relationer, hvis berettigelse han især ser for matematiske og geometriske forhold. Isomorfi betyder, at det præsenterede, det anskuelige, skal have en formal struktur, som svarer til den formale struktur af den abstrakte (matematiske) sammenhæng. Han giver ingen eksempler, hvorfor det er vanskeligt at afgøre, hvordan det skal forstås. Tager man dog fx en relation mellem den grafiske opstilling i x/y-akser og alle talpar  $(n_1, n_2)$  inden for de naturlige tal, kan man tale om formal isomorfi. Hvis det er den type isomorfe relationer, Klafki tænker på, er det svært at se, hvordan det har med den lærendes spørgsmål at gøre, med nutidsbetydning eller med sagsgenese. Hvis det skal forstås således, at den ene af de to repræsentationsformer kan bruges til at *illustrere* den andet, fratages anskuelsen en selvstændig værdi i erkendelsen og reduceres til blot et spørgsmål om middel. Her kommer Klafki farlig tæt på en formalisme eller endda objektivisme, som han ellers konsekvent kritiserer. Grundlaget er dog for spinkelt til en grundig analyse. For videreførende teoretisk bearbejdning af spørgsmålet om kategorial anskuelse fremhæver Klafki dels Kants skema-kapitel, dels Husserls teori om kategorial anskuelse og Wesensschau (jf. Klafki 1959/1964: 434).

### 3. Elementarteoriens grundlag

#### 3.1. Elementarteorien som reflektionsmodel for indhold

a) For at frigøre sig fra den daværende, forvirrende begrebsbrug om det ‚paradigmatiske‘, ‚repræsentative‘, ‚eksemplariske‘, ‚typiske‘ m.m., ønsker Klafki at gribe tilbage til Pestalozzis *Methode der Elementarbildung* og knytte an til den åndsvidenskabelige pædagogik for at genetablere elementarbegrebet som central kategori for indhold (Klafki 1958). Elementarbegrebet som omfattende *grundkategori for indhold* har den fordel, at det

„gerade im Rückgang auf seinen Ursprung – im Sinne eines übergeordneten, inhaltlich vielfältiger Individualisierung fähigen und bedürftigen Begriffes [...], dem sich alle zuvor genannten Begriffe als Unterformen oder als verschiedene Sichtweisen der gleichen Sache einfügen“ (Klafki 1959/1964: 5).

Et sådant elementarbegreb må etableres *på tværs, men ikke uafhængig* af konkrete uddannelsestrin, skolereformer og fagdidaktiske fornyelser. Klafkis elementarbegreb må ikke reduceres til den elementære begynderundervisning, men kunne fungere som

almendidaktisk begreb for almenpædagogisk begrundet, dvs. dannende, indhold fra småbørns- til voksenpædagogikken. En rekonstruktion af en almendannende elementar-teori, dvs. en som ikke kun orienterer sig efter den lærendes begavelse, historiske etablerede uddannelsesformer, videnskabelighed, diffus alsidighed eller isoleret encyklopædisk viden, må ifølge Klafki spørge ”ob sich nicht eine Unterscheidung zwischen *Wesentlichem und Nur-Besonderem*, zwischen *Erschliessend-Einfachem und dadurch zugänglich werdendem Komplizierten* entdecken lasse.“ og „ob man in der unübersehbaren Fülle des Besonderen nicht eine *Schichtung und Gliederung* entdecken könne“ (Klafki 1959/1964: 323, kursiv stg). Hermed er Klafkis tre hovedspørgsmål til den didaktiske indholdsproblemstilling fra dissertationen nævnt. For det første skal forholdet *mellem det væsentlige og det kun-særlige* identificere det almendannende indhold inden for en øvre og en nedre grænse. Den øvre grænse for det almene er givet, hvor den lærende gør sig en (eksistentiel) erfaring på baggrund af et singulært møde med en unik genstand<sup>82</sup>. Den nedre grænse for det almene er nået, hvor det kun drejer sig om formidling af enkeltkundskaber og -færdigheder ud fra en diffus begrundelse om ’nødvendighed’. Det andet spørgsmål tematiserer forholdet *mellem det komplicerede og det åbnende-enkle*, dvs. forholdet mellem fylde og væsen eller struktur. Når Klafki taler helt generelt om forholdet mellem det særlige og det almene, svinger der altid flere momenter med. Der er både det singulære, det konkrete og det uoverskuelig-fyldige, som står i relation til det almene som noget varigt, abstrakt og enkelt. Klafkis tredje undersøgelsesspørgsmål drejer sig om at identificere og differentiere *mellem forskellige virkeligheds- og erfaringslag*, således at der er tale om elementarlag.

b) Det elementare er den centrale didaktiske indholdskategori. Nærlæser man Klafkis mange forsøg på præcise formuleringer, hvor indholdsbegrebet spiller en rolle, er det imidlertid ikke altid klart, om der er tale om synonymer, nuancer eller om relevante

---

<sup>82</sup> Hvad angår den øvre grænse citerer Klafki Bollnow: „das Begegnende begegnet als es selber in seiner Besonderheit, und nicht als Beispiel eines grösseren Zusammenhangs“ (Klafki 1959/1964: 6). Spørgsmålet er imidlertid, hvad denne øvre grænse i grunden betyder. Scheuerl til gengæld mener at kløften mellem subjektiv tilegnelse og undervisning lader sig opløse gennem en husserlsk tolkning, hvor det singulære faktum forstås ”doppelbödige”, fordi det tillader Wesensschau. Scheuerl eksempel lyder: når prinsen erfarer, hvad fattigdom er i mødet med en enkel fattig, er dette singulære møde tilstrækkelig. Det eksistentielle er ikke mødet med den fattige person som noget indholdsmæssigt, men en eksistentiel motivudvikling hos prinsen. Scheuerl antager, at også Bollnow tillader, at man skelner mellem for subjektet betydningsfulde åndelige erfaringer og erfaringen af selve eksistensen. Når et subjekt gør sig en epokegørende erfaring er dette singulære ikke udskiftelig mere. Det gælder for både højkulturelle erfaringer ligesom for allerførste erfaringer. (Scheuerl 1958, 30f.).

distinktioner. Et centralt sted, hvor Klafki bestemmer begreberne dannelsesværdi, dannelsesindhold og det elementare, står følgende:

Der *Bildungswert* eines Inhaltes besteht darin, dass er jene vom Sich-Bildenden als werthaft erlebte doppelseitige Erschliessung bewirkt, ... – Der *Bildungsinhalt* ist jenes Erschliessende selbst, wobei das Schwergewicht bei diesem Begriff auf die Tatsache gelegt wird, dass sich die Erschliessung im Medium eines 'Gegenständlichen', einer Inhaltlichkeit vollzieht. – Der Begriff '*das Elementare*' endlich meint nichts anderes als den Inbegriff eben solcher erschliessender Inhalte; er deutet auf das Verhältnis der Bildungsinhalte zu der in ihnen repräsentierten Wirklichkeit hin: nur weil die Bildungsinhalte *relativ einfach* sind, vermögen sie dem Sich-Bildenden Wirklichkeit geistig aufzuschliessen. *Das Elementare ist das doppelseitig Erschliessende*" (Klafki 1959/1964: 322).

Indholdets dannelsesværdi, ligesom begrebet "Bildungsgehalt", søger i første omgang at afgrænse indholdsbestemmelsen fra objektivistiske teorier, såsom teorien om det klassiske eller scientismen, samt forankre den i det historiske dobbeltblik på den objektive kultur og den opvoksende. Selvom begreberne Bildungsgehalt og dannelsesværdi har forskellige herkomst og til tider antyder nuancer, bruger Klafki dem stort set synonymt, om noget som ligger usynligt i genstanden. Jeg har allerede påpeget, at den fænomenologiske udlægning af den kategoriale dannelse bygger på, at dannelsesværdien "existerer und ist fassbar nur in der Weise des Erlebtwerdens bzw. Erlebhabens" (Klafki 1959/1964: 312). Her refererer Klafki desuden til Weniger, hvor dannelsesværdi næsten bestemmes socialkonstruktivistisk, idet dannelsesværdien først bliver til, når den lærende opdager, at (mange) andre også erfarer det samme indhold som dannende. Når dannelsesværdien er bestemt gennem den erfarede virkning hos den lærende, kan man ikke bedrive isoleret sagsanalyse. Et indhold, som skal vælges blandt flere mulige, bliver først til dannelsesindhold, når dets dannelsesværdi er godtgjort.

c) Man kan til tider blive i tvivl, hvad Klafki mener med begrebet dannelsesindhold. I forbindelse med Willmann står der fx: "Bildungsinhalt, also konkreter Gegenstand, konkrete Aufgabe der Bildungsarbeit kann nur werden, was einen Bildungsgehalt zugänglich macht" (Klafki 1963/1972: 122). I en anden formulering hedder det: "[d]as Elementare ist die Erscheinungsform von Inhalten, in der allein sie Bildungsinhalte

werden, in der allein sie Bildungswert erlangen können.” (Klafki 1959/1964: 321). Den ene gang er dannelsesindholdet den konkrete genstand, som jeg vil kalde eksemplet, den anden gang er dannelsesindhold det elementare, som hos Wagenschein er undervisningsens resultat, men som her snarere henviser til grundformer for det elementare. Det bliver heller ikke tydeligere, når Klafki i forbindelse med den konkrete undervisningsgenstand bruger begrebet ”Gesamtgehalt” i forhold til Bildungsgehalt, som betegnelse for de elementare momenter i genstanden (Klafki 1958/1972: 131). Jeg går ud fra, at Gesamtgehalt betyder genstandens fylde. Vanskeligheden med at adskille genstanden fra det elementare, som er den abstraherende erkendelse, beror på, at det elementare må forstås som et moment af en helhedssammenhæng, ”der als Ganzer den Inhalt ausmacht” (Klafki 1959/1964: 170). Igen i andre sammenhænge er dannelsesindhold det, der står i læreplanerne, når der er tale om pædagogisk filtreret indhold fra Lebensmächte (jf. Klafki 1958/1972: 128). Netop hvad angår læreplaner bliver lærerne ifølge Klafki ofte ladt i stikken ”sowohl im Feld der *Gehalte* als auch in dem der situationsgemäss zuzuordnenden *Inhalte*” (Klafki 1963/1972: 124)<sup>83</sup>. Den lidt diffuse begrebsbrug har på den ene side sin saglige begrundelse i, at den konkrete, fylde genstand ikke kan og skal adskilles skarpt fra det abstrakt, alment elementare. På den anden side åbner der sig et uafklaret felt: Hvad menes der med indhold i forskellige sammenhænge? Hvordan italesættes indholdskategorien på forskellige niveauer? Man kan frygte, at netop den konkrete genstand med andre ord *eksemplet* forsvinder i de abstrakte formuleringer.

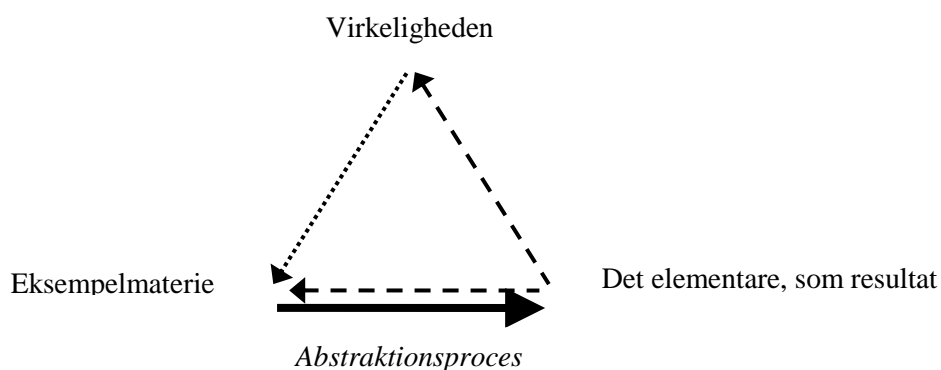
d) Eftersom virkeligheden ifølge Klafki er *det højeste kriterium for dannelsesindhold*, har jeg forsøgt at præcisere problemstillingen (Klafki 1958/1972: 136). Med henblik på spørgsmålet om fylde i forhold til induktionen af det abstrakte og almene forekommer mig passende at præcisere, at både genstanden, dvs. eksemplet, og virkeligheden repræsenterer en fylde, som den lærende endnu ikke gennemskuer, men som den abstraherende tilegnelse frem til noget enkelt elementart skal bidrage til. Eksempelmateriens fylde i forhold til virkelighedens fylde er karakteriseret gennem det didaktiske kriterium *prægnans*, som skal lette den abstraherende tilegnelsesproces. Når det elementare skal have virkelighedsåbnende virkninger, skal også eksempelmaterien

---

<sup>83</sup> Et sted afgrænser Klafki sig fra indholdsetiketter som ’trigonometri’, fordi de ikke er billeddannende. Til gengæld foreslår han ”Hausbau”, fordi det knytter an til de lærendes hverdags erfaringer og til den voksne generations praksisser. Selvom tema husbyggeri således har visse fordele, så er det efter min opfattelse stadigvæk kun en meget overordnet etiket for en mulig undervisningsgenstand, som netop ikke siger noget om en mulig erkendelsesvej fra eksempelmaterien til et eller flere elementaria.

have en relation til virkeligheden. Den relative afstand eller nærhed mellem eksempel og virkelighed vil have betydning for den virkelighedsåbnende effekt. Den virkelighedsåbnende virkning som handlingspotentialer betyder dog *ikke nødvendigvis*, at subjektet derved får en subjektiv rådighedsret over for virkeligheden. Nedenfor stående model (figur 8) indfanger imidlertid ikke den dialektiske problemstilling mellem den voksnes og den opvoksendes virkelighed.

Figur: 8: Momenter ved dannelsesindholdet



e) Der er også behov for præciseringer af begrebet det elementare. Med baggrund i det brede kategoriale dannelsesbegreb er for det første også det elementare en indholds-kategori, som på det konkrete undervisningsniveau og som resultat af tilegnelses-arbejdet indeholder både viden, kunnen (fx at måle og beregne, at planlægge, at pleje en have eller dyr) og motiver (fx etiske grunderfaringer om kærlighed, venskab, ansvar, retfærdighed). Men som teoretisk begreb udsiger det elementare for det andet ”noch nichts über die konkreten Inhalte” (Klafki 1959/1964: 6). For det tredje er elementar-begrebet ikke „rein formaler Natur”, men indeholder en *principiell konkretionsfordring* (Klafki 1959/1964: 6). For det fjerde må det undervisningsmæssigt elementare ”immer wieder neu bestimmt werden, und zwar eigenständig didaktisch im Blick auf die geistig-geschichtliche Wirklichkeit, in die der Schüler einst eintreten soll, und zugleich im Blick auf den Frage- und Verständnishorizont der jeweiligen Bildungsstufe“ (Klafki 1961a: 130). Med andre ord skal man skelne mellem det elementare som noget tilegnet (fx faldloven eller ansvarsbegrebet) og det elementare som ”Erscheinungsweise von Inhalten”, dvs. indhold som er bestemt gennem lag og grundformer for det elementare. Både lagene og grundformerne udtrykker bestemte relationer mellem det undervisnings-mæssigt konkrete/singulære og abstrakte/almene. Lagene og grundformerne udgør en struktur for elementarteorien. Denne elementarteori er ikke en løsningsmodel for

indholdsvalg, men en *refleksionsmodel* for analytisk udredning, problematisering og kvalificering af muligt konkret elementart indhold (Klafki 1963/1972: 99).

### 3.2. Elementarteorien inden for rammerne af dannelsesmål

a) Elementarteorien skal tjene et pædagogisk indholdsvalg på rationalt grundlag i afgrænsning til helt tilfældige valg, traditions- eller vanebårne valg og i afgrænsning til den rene overtagelse af den videnskorpus, som den historiske eller aktuelle videnskab, kunst og kultur stiller til rådighed. Men inden elementarteorien skal indholdsvalget begrundes i forhold til forskellige konkretionsniveauer. Der er for det første de helt almene dannelsesmål, som udspringer sig mellem et historisk-samfundsmæssigt bestemt forhold mellem den opvoksende og den voksnes generation. For det andet skal indholdsvalget forholde sig til hvert dannelsesstrin med dets eget formål, idet ”die Lösung des Problems des Elementaren in der Didaktik und der Erziehungslehre unlösbar mit der Frage der Bildungsstufen verknüpft [ist]” (Klafki 1959/1964: 391). Først nu bliver et givent indholdsvalg reflekteret gennem elementarteoriens lag og grundformer<sup>84</sup>.

b) Hvad angår de mest almene dannelsesmål, som en nødvendig afklaring af de centrerende, pædagogiske bestræbelser, henviser Klafki allerede i dissertationen til daværende forsøg på revision og nybestemmelse af dannelsesbegrebet. Han samler en række udsagn, som for eksempel ”sich selbst und seine Beziehungen zur Welt in Ordnung zu bringen” (Litt), ”Verantwortung übernehmen können” (Weniger), myndigt at deltage i den offentlige samtale (Johann Dietz), åndelig virkelighedsbemestring og respekt for det uforståede (Heimpel) og menneskets vidende og villende selv- og verdensforhold (Eugen Fink) (Klafki 1961a: 128; 1963/1972: 93f.). Mens denne samling af plausible dannelsesmål her endnu står uformidlet ved siden af hinanden, har Klafki i hans anden teoretiske fase udformet følgende tre dannelsesmål: selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet med dem, som er forhindret i at udfolde dem (Klafki 1985/2007: 52). Selvom de nyere dannelsesmål på en måde sammenfatter de tidligere begreber, så bliver de en tak mere formale. Dannelsesmålene skal forstås historisk foranderlige, hinsides distinktionen ’almen’ og speciel- eller erhvervsdannelse,

---

<sup>84</sup> I *Studien* har han angivet fire dimensioner for det didaktiske felt (1. didaktiske beslutningers historicitet, 2. det overordnede indholds virkelighedsrelevans, 3. formål og meningsprincipper for de åndelige grundretninger og skolefag, 4. indholdets indre lagdeling) (Klafki 1963/1972: 101ff.). Jeg følger dog dissertationen.

i modsætning til et harmoniserende ideal og hinsides standsmæssig, lokal eller national dannelse. Dannelsesbegrebet må snarere livshermeneutisk knyttes til *virkeligheden uden for skolen*, som er mangfoldig, modsætningsfuld, fragmentarisk og global. Sidst men ikke mindst må dannelsesbegrebet respektere distinkt forskellige virkelighedsrelationer (Klafki 1963/1972: 93-99).

c) Det næste konkretiseringsniveau for dannelsesteoretisk indholdsvalg relaterer sig til pædagogisk begrundede (ud)dannelsestrin med tilhørende overordnede formålsangivelser (Sinnhaltung). Som led i den offentlige uddannelsesopgave nævner Klafki følgende seks dannelsestrin<sup>85</sup>:

- 1) dannelse i førskolefasen - leg og mellemmenneskelige relationer,
- 2) dannelse i grundskolen - social-, arbejds-, æstetisk og fællesskabsopdragelse,
- 3) dannelse som verdensudforskning og selvafrøvning (10-12 år),
- 4) almindelig grunddannelse og forberedelse på erhvervsvalg,
- 5) åndelig grunddannelse i gymnasiet og erhvervsuddannelser
- 6) dannelse på universitetet som studium generale (jf. Klafki 1959/1964: 391ff.).

Selvom denne opdeling er let genkendeligt anfører Klafki, at disse bestemmelser ikke er identiske med de konkrete skole- og uddannelsesformer i Vesttyskland.

Mens de forskellige dannelsestrin historisk har haft udpræget egenverdi, er den nærmest blevet usynlig under den tiltagende uddannelsespolitiske uddifferentiering og samtidige progressive og koordinerende sammentænkning. Også i dag er der stor fare for at reducere de tidligere trin til led i en fødekæde. Det er ikke utænkeligt, at en pædagogisk revurdering af de forskellige trins egenverdi og formål ville kunne værne mod uhensigtsmæssig, præstationsmæssig "Verfrühung".

#### **4. De tre lag af det elementare**

Et af Klafkis hovedkritikpunkter af diskussionen om eksemplarisk belæring og læring er den manglende uddifferentiering i "Ebenen" eller "Schichten" i forhold til indholdsfeltet (hans tredje undersøgelsesspørgsmål). Klafki plæderer for tre distinkte lag: "Der umfassende, ganz allgemein gebrauchte Begriff des Elementaren, [...], spaltet sich also in die

---

<sup>85</sup> Det er interessant, at rent aldersmæssigt svarer 2) til indskolingstrinnet, 3) til mellemtrinnet og 4) til udskolingstrinnet i folkeskolen. I enhedsskolen er de dog ikke bestemt gennem selvstændige pædagogiske formål. Det er desuden forbavsende hvor stabil denne inddelinger er. Bortset fra at det universitære niveau har erfaret en yderligere tredeling, svarer trinnene stort set til den internationalt etablerede opdeling i preschool, lower and upper primary, lower and upper secondary and tertiary.

*drei Begriffe des Fundamentalen, der kategorialen Voraussetzungen geistiger Aneignung und Bewältigung und des Geschichtlich-Elementaren [auf]*” (Klafki 1959/1964: 327, kursiv stg). Jeg behandler disse tre indholds- hhv. erfaringslag hver for sig.

#### **4.1. Det fundamental-elementare – grundretning og etos**

a) Det dybeste elementarlag stiller spørgsmålet om sådanne *fundamentale erfaringer*, som er konstitutive i og for såkaldt *åndelige grundretninger*. Med denne begrebsanvendelse følger han overordnet Nohl, Weniger og især Flitner, men som Derbolav påpeger, går spørgsmålet om grundretninger tilbage til diskussionen om oldtidens artes liberales. Med hensyn til det fundamentales objektive moment er Klafki inspireret af Schleiermachers (og Otto Fricks) begreb om ”Lebensmächte”, som pædagogisk bedømt kan udgøre ”Bildungsmächte”. Det subjektive moment har Herbart aktualiseret gennem det alsidige interessebegreb i betydning at-være-imellem, dvs. at mennesket udvikler grundlæggende forhold til verden. Schleiermachers fire grundretninger stat, kirke, det private liv og erkendelsen/videnskaben på den objektive side relaterer sig på den måde til de respektive sindelag/holdninger borgerlig, kristelig, sans for det produktivt skønne og sans for det sande på den subjektive side. Det fundamentale er ”jenes schwer fassbaren Allgemeinen, das oft als ’Geist’ oder ’Ethos’ des betreffenden Lebensgebietes oder Lebensverhältnisses bezeichnet wird“ (Klafki 1959/1964: 332). Den *etos*, som en grundlæggende verdenstilgang repræsenterer, modsvares af tilegnelsen af en *holdning* (Gesinnung eller Haltung) på den lærendes side. Når det pædagogisk lykkes at vække denne karakteristiske holdning gennem egnede erfaringer, udgør denne fundamentale kategori et verdensforhold, som anticiperer, præstrukturerer eller gestalter fremtidige møder med verden inden for rammerne af den pågældende grundretning. Nye fundamentale erfaringer fordyber og differentierer tidligere erfaringer inden for og på tværs af grundretningerne.

b) Klafki fremhæver især følgende tre bindende bestemmelser af muligheden for fundamentale erfaringer. *For det første* kan en fundamental erfaring kun gøres *af* den lærende selv og *inden for* en grundretning. Klafki henviser her til Deweys learning-by-doing-tema, men afgrænser sig fra ham idet det fundamentale er et særligt dybt

erfaringslag<sup>86</sup>, som fx legende at erfare vand som element inden man lærer at svømme, at udvikle en rytmisk og klanglig fornemmelse for et fremmed sprog inden eller mens man funktionelt tilegner sig det, eller at opnå ærefrygt for det levende gennem pleje af fx en have. Den didaktiske og ikke mindst metodiske konsekvens er, ”dass jene Lebensmächte in einfachen Vorformen schon im Raum der Erziehung und Bildung ’anwesend’ und erfahrbar sein müssen” (Klafki 1959/1964: 335). Som præform for politiske erfaringer nævner Klafki elevdemokrati, som præform for etisk-sociale erfaringer klassens/skolens omgangstone. Her beskriver Klafki faktisk forholdet mellem eksempelmaterien og virkeligheden. Selvom hans eksemplificeringer kommer fra det didaktiserede rum, ligger der potentiale til at tolke disse præformer i mere partcipatorisk retning, så den partielle deltagelse kommer tættere på de voksne generations praksisformer. Der er imidlertid en række problemstillinger knyttet til graden af virkelighedsrelevans, som ikke kan diskuteres her<sup>87</sup>.

c) *Den anden bestemmelse* for vellykkede fundamentale erfaringer er, at ”der Geist der betreffenden Grundrichtung und die Haltung, zu der der Zögling gebildet werden soll, müssen in ihm [underviseren] selbst lebendig sein” (Klafki 1959/1964: 336). Her bliver underviseren til en slags forbillede, ikke som person eller bare generelt, men *underviserens holdning til grundretningen* bliver til et *indholdsmoment* for den lærende. Denne etos-dimension er ikke en erklæret holdning, men kommer fortrinsvist til udtryk i underviserens troværdige og metodisk-adækvate handlinger og fremgangsmåder i mødet med den undervisningsmæssige genstand på de to andre elementarlag, dvs. konkret. Ifølge min viden har Klafki ikke ytret sig om denne problemstilling senere, og jeg ved ikke om det skyldes, at temaet forbillede efter erfaringerne med den nationalsocialistiske lære har været udsat for længerevarende miskredit (jf. Helmer & Herchert 2004: 1113). Det er dog klart, at der i relation til det eksemplariske princip gemmer sig en problemstilling, som er kendt fra retorik og den filosofiske eksempellære og som tildeles fornyet opmærksomhed. Det drejer sig dog imidlertid ikke om de indledningsvist nævnte forsøg på kvantitativt at definere ’eksemplariske’ undervisere (se 1.3. a), men om en fornyet interesse for sammenhængen mellem retorik og

---

<sup>86</sup> Flere har argumenteret for at Dewey mangler lagtænkning i sit erfaringsbegreb (fx G. Buck og Benner). Omvendt taler også Dewey om at tilegnes sig ”spirit” som samfundssind (fx i school and society).

<sup>87</sup> Et udviklings- og forskningsprojekt om elevdemokrati har for eksempel vist, at de pædagogiske intentioner kan besværliggøre eller endda forhindre erfaringen af det fundamental-politiske (jf. Christiansen & Graf 2005). En mulig videreudvikling af denne problemstilling kunne tage afsæt i forskellige grader af participation (fx Hart 1997; Oser, Althof & Higgins-D'Alessandro 2008).

pædagogik (fx Koch 2004)<sup>88</sup> og om rehabiliteringsforsøg af imitationsbegrebet i pædagogikken (fx Kemp 2006; Warnick 2008). Desuden tangerer også ansatser som ekspertlæring, læringsfællesskaber, tavs viden m.m. denne problemstilling.

d) Den *tredje bestemmelse* af det fundamental-elementare lag ligger i forlængelse af den anden: Klafkis argument går ud fra, at underviseren som *formidler* mellem barnet og verden kun i begrænset omfang vil kunne opfylde den for grundretningen afgørende etos. Når underviseren her forstås som ekspert i formidling, men ikke som udøvende ekspert i grundretningen, må vedkommende ty til 'fremragende' eller 'eksemplariske' repræsentanter for grundretningen. Klafki konkluderer med Weniger vedrørende den tredje bestemmelse, "dass im Bereiche der geistigen Grundrichtungen der eine legitime Ort des Klassischen in der Pädagogik liegt", mens det andet legitime sted for det klassiske ligger i det historisk-elementare lag (Klafki 1959/1964: 337). Når Klafki referer til Weniger<sup>89</sup> og hans eksempel på, at Platons dialoger vil kunne formidle noget fundamentalt vedrørende det *at filosofere*, korresponderer det i høj grad med Wagenscheins Galilei-eksempel, hvor den fundamentale erfaring er naturens matematiserbarhed. Man bemærker, at også Wagenschein udlægger sit eksempel på det første (det elementare som lokal eksempelviden) og det tredje niveau (fundamental-eksemplarisk). Bortset fra at Wagenschein i grunden ikke havde brug for supplerende fremragende repræsentanter, fordi han selv er ekspert i fysik, dog ikke udøvende mere, så forudsætter denne virkningsantagelse i det fundamental-elementare lag, at disse repræsentanters metodisk-holdningsmæssige tilgange i det mindste partielt bliver mederfare, dvs. ikke blot meddelt. Man kunne i grunden tale om, at disse klassiske repræsentanter – som ikke kun behøver at være individualister – eller værker fungerer som stedfortrædende undervisere. Her åbner sig et interessant perspektiv, nemlig at forstå underviser-positionen som et system af undervisere (jf. Sünkel 1996).

---

<sup>88</sup> Mens pædagogisk *commen sense* og reformpædagogiske teoriensatsar fremhæver underviserens engagement og engagerende undervisning (*patos*), så fremhæver etos-dimensionen underviserens *troværdighed* på baggrund af den argumentative og implicite 'fastlæggelse' som underviserens handlinger på en social adækvat måde er udtryk for (jf. Dörpinghaus 2004: 76).

<sup>89</sup> Jeg ser her bort fra, at Klafki refererer til et meget højstemt Weniger-citat med ahistoriske konnotationer: "Hier erscheinen die grossen Persönlichkeiten unabhängig von den historischen Bezügen, [...] als Gestalt, als ewige Typen des Heiligen, des Helden, des Denkers, als 'religiöse Persönlichkeiten', als 'die grossen Naturwissenschaftler' u.s.w., und die einzelnen grossen Werke als vollendeter Ausdruck der philosophischen, ästhetischen oder religiösen Geisteshaltung" (Klafki 1959/1964: 337).

e) Hvad angår den konkrete bestemmelse af antal og karakter af grundretninger, bemærker Klafki et teoretisk deficit. På baggrund af hans almenpædagogiske overblik og gennemgang af fagdidaktikker foreslår han i dissertationen i alt tolv grundretninger, som illustrerer hans tankegang:

1. Leibeserziehung, 2. handwerklich-technische Bildung, 3. gesellschaftliche Bildung, 4. musisch-ästhetische Bildung, 5. sprachlich-literarisch-kulturkundliche Bildung, 6. historisch-politische Bildung, 7. wirtschaftlich-erdkundliche Bildung, 8. mathematisch-naturwissenschaftliche Bildung, 9. biologische Bildung, 10. philosophisch-lebenskundliche Bildung, 11. sittlich-soziale Bildung, 12. Dimension des Glaubens und der Religion (jf. Klafki 1959/1964: 334).

Derudover er det ifølge Klafki muligt gennem yderligere sammenlignende *fagdidaktiske* analyser at uddifferentiere hver grundretning i flere (sub)fundamentale erfaringer. Vedrørende den kropslige opdragelse (pkt. 1) eksemplificerer Klafki uddifferentieringen ved at fremhæve følgende tre til fire subfundamentale erfaringsmuligheder: det sportslige, det legende, det dansende og evt. det rekreative (jf. Klafki 1959/1964: 334). Den pædagogiske betydning af et sådant alsidighedskoncept begrundes af ham med, at det ikke er længe siden, at grundtilgange som fx det æstetiske eller det politiske ikke har været fuldt anerkendte indholdsfelter. Klafki er sig antydningens karakter af disse grundområder for dannelse bevidst og opfordrer den dannelsesteoretiske didaktik til at tage sig af denne vanskelige opgave at udrede differentieringsmuligheder og deres indbyrdes relationer, som ikke udelukker spændinger og antinomier mellem dem. Det er oplagt at kaste lys på Klafkis egen viderebearbejdning af spørgsmålet om fundamentale grundretninger. Dertil laver jeg tre punktnedslag: én i *Studien*, én i *Neue Studien* og én i hans seneste artikler.

f) Allerede i *Studien* præsenterer Klafki et meget reduceret katalog af fire omfattende og tværgående betydningsprincipper (Sinnprinzipien) med henblik på analyse af skolefagernes dannelsesmæssige relevans, som støtter sig til den klassiske pædagogik alsidighedsdiskussion. Disse er (1) det etiske, (2) det æstetiske, hhv. musiske, (3) det teoretiske, (4) det pragmatiske/praktiske og (5) det religiøse princip (Klafki 1963/1972: 118f.). Selvom betydningsprincipperne ikke nævnes i forbindelse med spørgsmål og elementarlag, så må de på en måde anses for at være overordnede, fundamentale tilgange hhv. erfaringsmuligheder. At det drejer sig om distinkte fundamentale

spørgsmål kan aflæses af, at det er Klafki magtpåliggende at advare imod overfortolkninger og faglig ideologisering. Hans eksempel går på, at man ikke bør omdefinere legen som opdragelse til fairness. Selvom der findes frugtbare relationer mellem idrættens æstetiske betydning i forhold til det moralsk-etiske, må disse ikke overskygge legens primærbetydning (Klafki 1963/1972: 117f.). Det må læses som et forsvar og en respekt for distinkte fundamentale erfaringsmuligheder. Fra at Klafki i dissertationen finder frem til tolv grundretninger, som stedvis ligner de almene skolars fagrække, i *Studien* reducerer dem til fem meget overordnede grundretninger, bliver problemstillingen om antal og karakter af fundamentale grundretninger hhv. holdninger i *Neue Studien* ikke ekspliciteret. På den ene side bibeholder de ovennævnte fem betydningsprincipper (Klafki 1985/2007: 30), på den anden side støder man på uensartede optællinger. Han nævner dels nye områder (fx førvidenskabelig omgang med natur), dels mere disciplinorienterede områder (fx geografiske og etnologiske, socialvidenskabelige, økonomiske tilgange) (Klafki 1985/2007: fx 54, 69ff. og 152).

g) I den seneste tid begynder Klafki igen at beskæftige sig med en slags grundtilgange, som har en vis lighed med de fundamentale retninger. På den subjektive side fremhæver han *seks grunddimensioner for menneskelige potentialer*, som er kognitiv-epistemiske, håndværksmæssig-tekniske, sociale, æstetiske, etisk-politiske og kropslige potentialer (Klafki 2005: 22). På den objektive side redegør han for tilsvarende seks *almendannende meningsdimensioner* (Sinn-Dimensionen), som tilgange til verden. Disse meningsdimensioner er:

- den *pragmatiske, dvs. anvendelses- og hverdagsorienterede dimension* med henblik på livslang læring og samfundsmæssig videreudvikling, som indeholder sproglig-forstående, situations-matematiske, videnskabsvurderende, dvs. basiskompetencer (Dewey, PISA),
- den *handlingskompetente dimension* i relation til hans eget forslag for epoketypiske nøgleproblemer, som på sin vis spejler en samfundsmæssig, etisk-politisk tilgang,
- den *produktiv- og receptiv-æstetiske dimension* i relation til mellemmenneskelig kommunikation, naturfænomener, kultur, politik, identitet, krop, produkter m.m. og med henblik på (kritiske) smagsdomme og udfoldelsesmuligheder,

- den *forståelsesmæssig dimension* for menneskets epokeoverskridende grundproblemer med udgangspunkt i Wagenschein og lærekunstdidaktik, som indeholder en historisk, eksistentiel tilgang,
- den *etiske dimension* med henblik på udvikling af dels værdidomme, dels dyder i forhold til skolen og den øvrige hverdag, problemstillinger på makroplan og forskellige faglige felter,
- den *kropslig-bevægelsesmæssige dimension* i leg, idræt og sport m.m. i forhold til rum, kultur og erfaringskvaliteter (Klafki 2005: 21-44).<sup>90</sup>.

h) Disse nedslag i Klafkis teoretiske udvikling giver anledning til mange problemstillinger. For mig var det vigtigt at identificere, om Klafki selv indfrier sit ønske om udredning af forskel og sammenhæng mellem fundamentale retninger og erfaringsmuligheder. Det er muligt konkret at identificere nogle udviklingstræk, fx at den religiøse tilgang efterhånden udgår, at den politiske, etiske, æstetisk-musiske og kropslige tilgang er nogenlunde gennemgående, at en bred pragmatisk dimension bliver mere central. Mere overordnet set er det forbavsende, hvor ubegrundet disse kataloger over tilgange er i deres helhed og i forhold til de konkrete forskelle fra udkast til udkast. På den ene side advarer Klafki imod at bygge sådanne kataloger på tilsyneladende videnskabeligt entydige begrundelser, at deducere dem fra værdifilosofi, etik eller æstetik eller at orientere dem alene efter faglige discipliner. Han mener ligefrem, at man burde opgive forsøg på et altomfattende, skematisk og atomiserende elementarsystem à la Pestalozzi. På den anden side kan det undre, at Klafki ikke har videreført sin egen fordring om at udrede sammenhæng og forskel mellem fundamentale erfaringer med henblik på et kategorisystem for elementaria. I den forbindelse forbavser det også, at han ikke støtter eller forholder sig til andre prakseologier end Schleiermachers, idet sidstnævnte må betragtes som bestemmelsesforsøg for *fundamentalialia*. Det er afslutningsvis i det hele taget tvivlsomt, om Klafkis seneste meningsdimensioner kan regnes som fundamentale tilgange, idet det for eksempel er vanskeligt at se, hvordan en pragmatisk, handlingskompetent eller forståelsesmæssig dimension skulle bestemmes som et særligt fundamentalt erfaringslag. Der er snarere tale om en slags vurderingskriterier med henblik på almindennende indholdsvalg. Jeg mener, det er mere

---

<sup>90</sup> Mens Klafki 2003 kun nævner fem meningsdimensioner (Klafki 2003) tilføjer han 2005 den kropslige dimension som den sjette.

frugtbart og nuanceret at fastholde Klafkis bestemmelse fra dissertationen. Jeg fortsætter med det andet lag.

#### 4.2. Det kategorial-elementare

De to andre elementarlag har Klafki udviklet ud fra en kritisk gennemgang af almindidaktiske hhv. almenpædagogiske teorier (Litt, Spranger, Flitner, Nohl, Weniger, Lehmensick, Weinstock, Kroh) og en hel række fagdidaktiske positioner. Det andet niveau kalder Klafki for „die kategorialen Voraussetzungen geistiger Aneignung und Bewältigung“ (Klafki 1959/1964: 326). Hertil findes der på trods af den uensartede begrebslighed de fleste didaktiske bidrag til indholdskoncentration efter Tübinger-resolutionen, som fordrer tilegnelse af det bagvedliggende væsentlige. På dette niveau drejer det sig om tilegnelsen af *overgribende* grundbegreber, kategorier (fx talbegreb, stat, udvikling), metoder (fx årsag-virkningsbegreb), værdier (fx sandhed, retfærdighed, hjælpsomhed), ideer, strukturer, typer, grundmotiver, som udgør ”*die Bedingungen der Möglichkeit der Erkenntnis oder Erfahrung des Konkreten*” (Klafki 1959/1964: 328). I dissertationens første udgave kaldte han dette lag ”[d]as Übergeschichtlich-Elementare” (Klafki 1959/1964: 326, 328, 387), som medfører en del kritik, fordi man misforstår det som udtryk for noget ahistorisk. Begrebet kategoriale forudsætninger er dog ligeledes misvisende, fordi man kunne forledes til at antage, at kun dette lag relaterer til det kategoriale læringsbegreb. Jeg understreger igen, at indhold på alle tre lag forventes tilegnet kategorialt, hvorfor alle tidligere nævnte momenter for kategoriale dannelse også gælder her. Jeg bruger udtrykket det kategorial-elementare for at præcisere, at der her er tale om et elementarlag. Konkret indhold på dette elementarlag har ’transcendental’ karakter, idet det udgør forståelsesforudsætninger for indhold i det tredje lag. Eller sagt på en anden måde, kategoriale-elementare indhold er ”noetisk-almene”, dvs. sagsadækvatgyldigt inden for rammerne af den pågældende grundretnings ’logik’ (Klafki 1959/1964: 388). Klafki eksemplificerer: For at bearbejde historiske fænomener hjælper det én gang for alle at have forstået, at en historisk beslutning altid står i et spændingsforhold mellem frihed og bundethed. For bedre at forstå et konkret drama skal man kende til dramaets særlige struktur, og for at forstå Wilhelm Tell skal man forstå troskab som en moralsk værdimæssig fordring. Det kategorial-elementare – hvad er en historisk beslutning, et drama eller troskab – skal altid tilegnes konkret, dvs. med udgangspunkt i det historisk-elementare, skal henvise til de almene dannelsesmål, skal

indeholde anknæytning til de lærendes omgangserfaring og skal ikke isoleres fra mere enkle færdigheder eller metodiske kategorier (fx at planlægge, at måle og beregne). Men ud over kriteriet *prægnans* i forhold til valg af det konkrete eksempel vil jeg understrege, at Klafki også i forhold til det kategorial-elementare fordrer *realitetsnærhed*. Ifølge ham skal skolens lukkede ramme overskrides ved didaktisk at muliggøre såkaldte ”alvorsmøder” med fx brandvæsen, redningstjenesten, hjælpeorganisationer, m.m., hvor de lærende ”in den Einsatz angesichts echter Aufgaben der ausserschulischen Wirklichkeit hineingestellt werden müssen” (Klafki 1959/1964: 347). Ud over de to kriterier for eksempelvalg vil jeg imødegå en udbredt misforståelse af Klafki begreb om kategorial dannelse på det andet elementarlag. Erfaringer eller forståelser af noget kategorial-elementart er ”keineswegs immer an die Form begrifflich fixierter Reflexion gebunden”, eller skal tilegnes på et egentlig filosofisk, moral- eller erkendelsesteoretisk grundlag (Klafki 1959/1964: 388). Omvendt gælder naturligvis, at tilegnelsesarbejdet ikke må undvige eller negligere den nødvendige eller adækvate eksplikation.

### **4.3. Det historisk-elementare**

a) Mens de to problemniveauer, det fundamental-elementare og det kategorial-elementare, både er båret af en stor grad af konsensus på tværs af forskellige terminologier og er rimeligt velbeskrevet i den daværende didaktik, så forekommer det historisk-elementare lag som en nyskabelse. Ud over at Klafki generelt søger at identificere et forhold mellem det singulære og længerevarende gyldige, er især diskussionen om det eksemplariske i faget historie anledning til at udskille et yderligere lag. Klafki kritiserer de radikale kritikere af det eksemplariske princip i faget historie for kun at have øje for historie, som ’det der *var* engang’, dvs. det singulære, om det så er ud fra en historiefortællende eller en historievidenskabelig position. Men også blandt fortalere er der på den ene side dem, som udelukkende fokuserer på det fundamentale som historisk bevidsthed eller eksistentielle aspekter af menneskelige væremåder i tid, og på den anden side dem, som udelukkende fremhæver begreber som fx stat, nation, magt, ret, kontrakt, magtdelingsprincippet på niveauet for det kategorial-elementare (fx Barthel) (jf. Klafki 1959/1964: 339 og 342). Klafkis argument er: når man eksemplarisk søger at demonstrere hhv. tilegne sig de væsentlige grundtræk af det 19. og evt. 20. århundrede gennem den franske revolutions faser, eller Hitlers udenrigspolitik gennem

generaloberst Jodls tale, så er både den almene, elementare sammenhæng og det konkrete eksempel *historiske størrelser* (jf. Klafki 1959/1964: 366ff.). Der er altså tale om et andet repræsentationsforhold mellem det elementare og eksempelmaterien, end når det drejer sig om forholdet mellem naturlove eller landskabstyper og de konkrete naturfænomener.

b) Men derved er det historisk-elementare ikke begrænset til faget historie eller historiske temaer i andre fag. Netop i forhold til Wagenscheins undervisningseksempler kritiserer Klafki, at disse udelukkende ligger på det første og andet elementarlag, mens elementaria fra det håndværksmæssige og teknologiske felt i høj grad vil ligge på det historisk-elementare lag (jf. Klafki 1959/1964: 359)<sup>91</sup>. Som allerede nævnt, og i forlængelse af Weniger, fremhæver Klafki den klassiske dannelses betydning i det historisk-elementare lag. Klassisk indhold skal knyttes til nutid frem for at fremstå som tilsyneladende tidløs ”Wertvordringlichkeit” (Flitner), eller tilegnes af ren historisk interesse (jf. Klafki 1959/1964: 390). Klassisk indhold bestemmes af hver generation på ny og er alligevel et gennemgående epokalt træk. Mere alment formuleret er det historisk-elementare fra den objektive side bestemt gennem sagsforhold med ”gewisse relativ konstante Züge”, ”wiederkehrende Phänomene und Situationen”, ”gemeinsame Verbindlichkeiten von Menschen in einer bestimmten geschichtlichen Lage” (Klafki 1959/1964: 388). Fra den subjektive side, dvs. fra nutidsorienteringen, er der tale om, at legen, gensidig hjælp, festligheder, arbejde, kunstopdragelse gennem kunstudøvelse m.m. rykkes i centrum af indholdsdiskussionen. Det historisk-elementare indholdsfelt rammes ind af

„all das, was an konkreten Erscheinungen, Lagen, Aufgaben einerseits das Leben des Kindes und Jugendlichen in unserer Zeit, andererseits das Dasein des Erwachsenen, in das die Jugend stufenweise hineinwächst, nicht nur dann und wann, zufällig und rein individuell beeinflusst und bestimmt, sondern *was zu den uns alle berührenden Problemen der Gegenwart gehört*“ (Klafki 1959/1964: 388, kursiv stg).

Klafkis mere konkrete eksempler illustrerer dette bedst: Tysklands øst-vest-problem, typiske sammenhænge mellem det sociale og økonomi hhv. teknologi, livsnære problemstillinger vedrørende hygiejne og ernæring, spørgsmål om moderne bygge- og

---

<sup>91</sup> Denne kritik er imidlertid ikke berettiget, idet Wagenschein inkluderer teknologisk indhold, men understreger blot en fundamental forskel mellem en fysisk eller teknologisk tilgang til verden.

bokkultur, hyppige regnesituationer, mundtlige og skriftlige sprogformer i et uddifferentieret arbejdsliv osv. Hermed er Klafkis lagtænkning præsenteret. I det følgende vil jeg diskutere nogle udvalgte aspekter.

#### **4.4. De tre elementarlag i sammenhæng**

Med henblik på den generelle progression foreskriver lagdelingen ingen bestemt rækkefølge, siger Klafki. Følgende undervisningsmæssige muligheder står åben: For det første kan alle tre lag være i fokus hver for sig. Klafki antager, at nogen sagtens kan agere politisk adækvat ud fra erkendte sammenhænge mellem Tysklands aktuelle situation og nationalsocialismen (det historisk-elementare) uden at have erfaret den egentlige betydning af det politiske. Omvendt kan et barn allerede gøre sig fundamentale, æstetiske erfaringer uden at beherske kunstneriske teknikker, eller fundamentale sproglige erfaringer gennem øvelser for at fornemme sprogs klang inden dets tilegnelse (jf. Klafki 1959/1964: 329). Selvom indholdet i det historisk-elementare lag systematisk altid implicerer visse kategoriale forudsætninger og fundamentalia, er det ikke nødvendigt didaktisk også at tematisere dem hver gang. Især ”wäre [es] eine Überforderung, von jedem Bildungsinhalt bzw. jeder bildenden Beschäftigung die Merkmale der ‚fundamentalen‘ und ‚radikalen‘ Wirkung [...] fordern zu wollen” (Klafki 1959/1964: 350). For det andet kan to eller alle tre lag være tilsigtet og tematiseret i et enkelt undervisningsforløb. Tilegnelsesarbejdet i forbindelse med et historisk-elementært indhold kan føre til ”dass an ihnen *zugleich* die übergreifende Kategorien gewonnen werden können und dass in ihnen in besonders fruchtbaren Momenten *auch* das Fundamentale erfahrbar zu werden vermag.” (Klafki 1959/1964: 328, kursiv stg). Afvisningen af en bestemt rækkefølge for elementarlag er dog kun principiel, idet Klafki foreslår, at man pragmatisk-didaktisk skulle ”unbedingt in umgekehrter Reihenfolge vorgehen”, dvs. begynde med indhold fra det historisk-elementære lag (Klafki 1959/1964: 328). Selvom de åbnende virkninger af det fundamentale og det kategoriale systematisk set præstrukturerer fremtidige møder med indhold fra det historisk-elementære lag, så giver deres tilegnelse kun mening, når den lærende har tilstrækkelig kendskab til konkret indhold i det historisk-elementære lag, hvorfra grundlagsspørgsmål kan rejses. Det er nødvendigt at understrege, at elementarteoriens lag som refleksionsmodel ikke er inddelingskasser for indhold. Man kan altså ikke én

gang for alle tildele ganske bestemte indhold til hvert lag, som om lagene var en klassifikationsramme (Klafki 1959/1964: 388).

## 5. Grundformer for det elementare

Efter præsentationen af Klafkis oprindelige lagtænkning vil jeg udfolde hans såkaldte grundformer for det elementare, som ligeledes søger at balancere mellem både det singulære og almen og det konkrete og abstrakte. Det skal bemærkes, at Klafki udvikler dem ikke kun på baggrund af almen didaktisk teori, men i høj grad også ud fra en kritisk gennemgang af de daværende fagdidaktiske udkast. Denne sammenlignende fagdidaktik spænder fra matematik, naturfag, historie inklusive politisk dannelse, modersmåls- og fremmedsprogsdidaktik, musiske og praktiske fag til religions- og filosofididaktik. For bevidst at præge fagtermer for grundformerne bruger Klafki den substantiverede form af de omgangssproglige adjektiver. De syv grundformer er: 1) det fundamentale, 2) det eksemplariske, 3) det typiske, 4) det klassiske, 5) det 'repræsentative', 6) de enkle nytteformer (Zweckformen) og 7) de enkle æstetiske former. Klafki gør opmærksom på, at det ikke er muligt at tilordne den enkelte grundform til kun *et* specifikt elementarlag, og at en entydig afgrænsning af de forskellige grundformer forbliver vanskelig.

### 5.1. Det fundamentale (som grundform)

Selvom Klafki redegør for tre elementarlag, hvoraf det første er det fundamentale erfaringslag, så kalder han også en grundform for det elementare som 'det fundamentale'. Visse indhold, begrundet Klafki, er ikke blot tilegnet *gennem* erfaringer, men eksisterer i det hele taget kun *som* erfaring og "sind die Seinsweise der Inhalte selbst" (Klafki 1959/1964: 442). Når indhold eksisterer som erfaring og under tilegnelsen ofte er indlejret i specifikke stemninger og situationer, konfronteres man didaktisk med to vanskeligheder: det er vanskeligt intentionelt at sikre resultatet, og indholdet er vanskeligt at ekspliciteres og begrebsliggøre. En sådan distinkt grundform for det fundamentale skulle endvidere kunne optræde på det første og det andet elementarlag, hævder Klafki. Men han er meget kortfattet derom og giver ingen eksempler. Det er svært at forstå, hvad han i grunden mener. Helt konkret forekommer det inkonsistent at tale om det fundamentale som lag og som grundform, som derudover kan forekomme på forskellige lag. Når han allerede to år efter dissertationen undlader at nævne denne grundform, tager jeg det som tegn på, at han har forladt denne idé (Klafki 1961a: 135).

## 5.2. Det eksemplariske

a) Klafki ønsker at begrænse betydningen af det eksemplariske til betydningen exemplum. Om sammenhængen mellem det særlige og almene siger han:

”Während das Besondere hier immer ein konkretes ‚Exempel‘ ist, auf das man gleichsam hinweisen kann – *dieses* immer schneller bergab rollende Rad, *diese* Rechenaufgabe, *diese* Anwendung historischer Quellenkritik – ist das Allgemeine immer *ein rein gedanklicher Zusammenhang*: Gesetz, Struktur, Prinzip, Begriff.“ (Klafki 1959/1964: 443, kursiv stg).

Det almene begribes ikke *i* det særlige men *ved* det særlige, og eksemplet er derfor et mere eller mindre udskifteligt tilfælde af det almene. Det forekommer, at afstanden mellem det særlige og almene her er størst, og man kunne konkludere, at alle mulige eksempler, som ’illustrerer’ det almene, didaktisk kunne komme i betragtning. Klafki refererer desuden til Bollnow, som også ønsker at reservere termen det ’eksemplariske’ til at gælde for et grundforhold, ”wo ein Einzelnes beispielhaft für ein Allgemeineres eintritt, das an ihm veranschaulicht werden soll” (Klafki 1959/1964: 366). Modellen for denne grundform for forholdet mellem det særlige og almene ser Klafki i relationen *naturlov-tilfælde*, som den kommer til udtryk i naturvidenskaben. Men han forsøger at forstå den mere bredt ved også at inkludere forholdene mellem *princip-eksempel* (Prinzip-Besonderung) og *metode-anvendelse* (Methode-Anwendung) (Klafki 1959/1964: 443, også 353). Klafkis grundform det eksemplariske befinder sig altid på det kategorial-elementare lag, hvor den elementare indsigt er en form for betingelse for muligheden for videre erkendelse inden for området, og har sin berettigelse for især økonomiske, geografiske, biologiske og historisk-politiske sagsforhold. Når det drejer sig om at gøre en faglig metode til indhold, er der ifølge Klafki altid tale om grundformen det eksemplariske med dens særlige abstraktionsforhold mellem et anvendelses-eksempel og den generaliserede bestemmelse af metoden. Den generaliserede bestemmelse af metoden er så at sige også en mulighedsbetingelse for erkendelse eller tilegnelse. Man skal imidlertid skelne skarpt mellem på den ene side den systematiske relation mellem anvendelseseksempel og det tilhørende generaliserede metodebegreb, og på den anden side hver enkelt metodes forskellige induktionsformer, som også konstituerer andre relationer mellem det særlige og almene end grundformen det eksemplariske. Selvom relationerne lov-tilfælde, princip-eksempel, metode-anvendelse inden for grundformen det eksemplariske også er forskellige, antager Klafki, at de er ”ihrer Funktion im Erkenntnisprozess nach miteinander vergleichbar und können mit

dem Begriff des Exemplarischen getroffen werden” (Klafki 1959/1964: 368). Det er imidlertid et åbent spørgsmål, hvori denne erkendelsesproces fra det konkrete til det almene består, når den kan favne matematiserbarhed og modelkonstruktioner af naturen, erkendelsen af et princip bagved et eksempel og erkendelsen af en generel metode bagved en konkret anvendelse. Når det konkrete eksempel og erkendelsen af det almene baserer sig på et vilkårligt udskifteligt forhold og reduceres til et spørgsmål om illustration, er det tvivlsomt, om det bidrager til erkendelsen af det almene. At pege på dette rullende hjul, som Klafki udtrykker det i ovennævnte længere citat, er hverken en illustration af naturloven eller fortæller noget om erkendelsesprocessen, som fører frem til den. Skal den blotte henvisning til det rullende hjul naturvidenskabeligt set give mening, skal man netop allerede kende naturloven. Hos Wagenschein er eksemplet nemlig ikke kuglen, men Galileis konkrete eksperiment, som indeholder flere betydningsfulde forståelseskridt frem til kunnen og viden på forskellige lag.

Med henblik på begrebsafklaringen kan man altså konkludere, at Klafki på den ene side søger at afgrænse begrebet det eksemplariske til en specifik grundform for det elementare (substantiv), den snævre betydning, og på den anden side fortsat bruger begrebet eksemplarisk (adjektiv), det eksemplariske princip eller den eksemplariske belæring og læring som betegnelse for ”das Gesamtproblem”, forstået som ”eine ’beispielhafte’ Auswahl aus der Fülle möglicher Inhalte”, som er den brede betydning (Klafki 1961a: 122). Netop forvekslingen mellem det eksemplariske som en særligt abstraherende grundform for det elementare på den ene side og det helt almene, didaktiske princip om at bruge eksempler på den anden side, har ifølge Klafki ført til mange misforståelser (Klafki 1961a: 133).

### **5.3. Det typiske**

Der findes mange måder at bruge typebegrebet på, men hovedaksen går mellem dem, som fremhæver noget hyppigt-karakteristisk ved fx en landskabstype, og dem, som fremhæver netop det særlige og enestående ved noget. Klafki påpeger, at begge tilgange ikke bør forstås „schematisch-klassifikatorisch, sondern [...] durchaus als auf die charakteristische Ausprägung bestimmter Geofaktoren in einer Landschaft zielend, wobei das ‚Typische‘ und das ‚Einzigartige und Einmalige‘ immer *zugleich* gegeben sind und sich wechselseitig erhellen“ (Klafki 1959/1964: 363, kursiv stg). Generalise-

rende formuleret er der tale om et forhold mellem en almen karakteristik af en type og et prægnant udtryk for denne type (Klafki 1959/1964: 445). Det almene tilegnes ikke *ved*, men *i* det særlige, m.a.o. ikke gennem abstraktion fra, men 'Durchdringung' af det anskuelige. Klafki placerer her Goethes begreb om urfænomener, som inkluderer fx kærlighed, troskab og venskab som grunderfaringer på det andet elementarniveau. Det almene viser sig som struktur eller faktor *i det konkrete*, som vi har set det ved Kannings fænomenologiske eksempler og *forbliver bundet til anskuelsen*, uanset om det drejer sig om real- eller idealtyper, fx ørken som geografisk type, nåletræ som biologisk type, absolutisme som historisk-politisk type, munken, borgeren som historiske typer (Klafki 1959/1964: 362). Indholdsområder, hvor det typiske kan fungere som stofreduktion, er således det økonomisk-geografiske og det biologiske på det andet og tredje elementarlag, men især på det andet elementarlag for fx for det politiske, det historiske, det sproglig-litterære, det kulturoplysende, det livsoplysende-filosofiske, det etisk-socialt og evt. det religiøse. Om der kan være tale om det typiske på det tredje elementarlag for fx enkle matematisk-naturvidenskabelige sagsforhold, kræver ifølge Klafki yderligere udredning. Når der er tale om et samtidigt adækvat forhold mellem del (noget ydre) og helhed (noget indre, mening eller formål), opstår der et særtilfælde for grundformen det typiske, som ligger i grænsefeltet til grundformen de enkle nytteformer.

#### 5.4. Det klassiske

a) Som fremhævet før går denne grundform for det elementare ikke ud fra en konserverende og statisk tolkning af det klassiske, især fordi mange moderne problemstillinger ikke finder 'svar i det 'klassiske'<sup>92</sup>. I modsætning til det eksemplariske og det typiske bestemmes det klassiske som *noget værdimæssigt*<sup>93</sup>. En værdi kan imidlertid kun blive opfattet som klassisk, hvis den lærende selv kæmper med en værdiafklaring og erkender den som betydningsfuld ved en person eller et værk. I det øjeblik en værdi fra et eksempel erfares kategorialt, accepterer den lærende denne værdi som noget forbilledligt eller forpligtende, ikke som forskrift eller mønster til imitation, men som en

---

<sup>92</sup> Klafki siger: "Der Bildungswert des Klassischen kann nur dann zur Wirkung kommen, wenn die 'klassischen' Gehalte *vom Zögling als klassisch erlebt werden*, d.h. als gültige, erhellende, vorbildliche Formulierungen, Darstellungen, Lösungen *selbst erfahrener Probleme oder echter Fragen*" (Klafki 1959/1964: 316)

<sup>93</sup> Også her optræder en modsætning til Derbolav, som siger "'Klassisch' ist nichts anderes als ein Synonym für das Exemplarische überhaupt" (Derbolav 1957: 22). Derbolavs dannelseseoretiske forbillede er derfor antikken og nyhumanismen, som Klafki opfatter som den anden variant af de materiale dannelsese teorier (Klafki 1963/1972: 31). Det klassiske kan ikke være centralbegreb for en dannelsese teori.

væsentlig, men ikke nødvendigvis eksklusiv holdning, præstation eller intention (Fröbel). Forholdet mellem det særlige og det almene er et forhold mellem noget ydre som udtryk og noget indre 'væsensagtigt'. Klafki siger: "Eben weil es im Klassischen um die *menschliche* Haltung und Leistung geht, ist das ihm einwohnende Allgemeine nicht anders als in individueller Besonderung gegeben; ... Das Sichtbarwerden des Allgemeinen im ganz Individuellen macht gerade das wesentlich Bildende der klassischen Inhalte aus; weil das Allgemeine hier als Person oder persönliches Werk begegnet, deshalb spricht es den jungen Menschen als Person so stark an." (Klafki 1959/1964: 448). Uden at Klafki nævner det, synes denne udlægning inspireret af Kants forståelse af Exempel, modsat Beispiel. Mere derom senere.

b) Hertil har Klafki fulgt Wenigers bestemmelse af det klassiske og udlagt dens berettigelse til at gælde for de fundamental-elementare lag, hvor en grundretnings værdi som verdenstilgang bliver synlig, og for det historisk-elementare lag, hvor Klafki fortrinsvis ser muligheder inden for historisk-politiske, litterær-kulturoplysende og det livsoplysende-filosofiske sagsforhold. I det historisk-elementare lag kan historiske bedrifter eller værker opnå rang af det klassiske, når de kan inducere større problembevidsthed hos den lærende. Det kan også være tilfældet, når den repræsenterede holdning eller værdi ikke kan accepteres fuld ud længere. Klafki tilføjer i den sammenhæng, at det klassiske også kan have betydning på det kategorial-elementare lag, især når det drejer sig om den moralsk-etiske (sittlich) opdragelse. Han er dog forsigtig og tilbageviser, at det klassiske på dette niveau skulle være undervisningens udgangspunkt, men kan "wohl aber in der Phase der Besinnung und Klärung über das 'gelebte Leben' seinen Ort haben" (Klafki 1959/1964: 448). Men for alle tre lag synes at gælde det samme som Wagenschein har understreget i forhold til den konkrete undervisning, at indholdet ikke skal *præsenteres* som noget klassisk, men af den lærende *erfares* som sådan på baggrund af intensiv beskæftigelse.

### **5.5. Det 'repræsentative'**

Som vi har set under 4.3., kritiserer Klafki især historiedidaktikken for at overse, at historisk indhold kan ligge på alle tre elementarlag. Der er fundamentale erfaringer som fx historiebevidsthed og kategorial-elementare indsigter som fx begreber som stat eller

også historiemetodiske principper<sup>94</sup>. Men Klafki argumenterer for, at meget indhold i historie vil trække på et andet repræsentationsforhold. Han siger:

”Das Einzelne ist hier selbst eine wenn auch begrenzte Ganzheit, sie macht eine übergreifende Ganzheit präsent, vergegenwärtigt, re-präsentiert eine Epoche, einen geschichtlichen Zusammenhang, eine geschichtliche Macht, ein historisches Problem. Das ‚Besondere‘ ist nicht ‚Exemplar‘ eines Allgemeinen, sondern *Repräsentant*“ (Klafki 1959/1964: 368).

Således er det ’repræsentative’, som en distinkt anden grundform, en særlig symbolsk fortætning. Ligesom Wagenschein advarer også Klafki imod Flitners ’episke’ tolkning af fortætning, idet historieundervisningen derved synes at blive tillagt et krav om fuldstændighed i historisk kontinuitet. Historisk kontinuitet, bemærker Klafki, lader sig kun tænke som horisont, som kun partielt kan blive tilegnet, indtil man tiltagende kan sætte forbindelser og ane en vis helhed. For at afgrænse det ’repræsentative’ fra omgangssproglige betydninger referer Klafki til det latinske ’representatio’, dvs. at bringe noget til ens forestilling som har været engang (vergegenwärtigen), m.a.o. ”dem zu Bildenden Vergangenheit als *seine* Vergangenheit lebendig machen” (Klafki 1959/1964: 449). Historisk relevans kan imidlertid også betyde at generindre noget uigenkaldeligt historisk som muligt modbillede til nutiden. Det repræsentatives repræsentationsforhold består mellem to historiske entiteter, dvs. er ikke et forhold mellem pars pro toto, „sondern das Verhältnis zweier strukturgleicher Ganzheiten, deren eine ’überschaubare kleine Einheit’ sein müsse, die vermöge jener Strukturgleichheit stellvertretend für ein dem Schüler nicht mehr überschaubares ‚Umfasserendes‘ eintreten kann” (Klafki 1959/1964: 451). Modsat de andre grundformer (eksemplarisk, typisk, klassisk) har vi her at gøre med to entiteter, som ligger på samme virkelighedsniveau. Denne grundform ser Klafki fortrinsvis anvendt på det tredje niveau for den historisk-politiske dannelse, men også for dele af den sproglig-litterær-kulturoplysende samt den musisk-æstetiske dannelse. Vedrørende den politiske dannelse, konstaterer Klafki, er fagdidaktikken langt i udviklingen af en elementarteori.

---

<sup>94</sup> Under den på daværende tidspunkt dominante historiedidaktiske fortælling (Flitner) blev de fagmetodiske aspekter stedmoderligt behandlet, jf. Bollnow, Derbolav (Derbolav 1957: 58ff.).

## 5.6. Enkle nytteformer (Zweckformen)<sup>95</sup>

Klafki: ”Wo Bildungsinhalte unmittelbar *eine praktische Lebensfunktion* erfüllen, ist die adäquate Weise der Elementarisierung meistens die Einführung als ‚einfache Zweckformen“ (Klafki 1959/1964: 452, kursiv stg). Grundforholdet i denne elementarform er altid et spørgsmål om mål-middel, indre-ydre eller indhold-form. Forholdet er karakteriseret af en klar afhængighed, nemlig at det altid er formålet hhv. indholdet, som i sidste ende afgør midlet hhv. formen. Samtidig er det dog afgørende at sådanne elementarformer ikke kan ’begribes’, hvis ikke den lærende selv producerer, dvs. øver sig i den pågældende nytteform. Det almene er bestemt gennem struktur-enheden (eller isomorfien) af både de konkrete momenter af formålet og de konkrete momenter af midlet, fx er kontraktindholdets væsentlige momenter strukturelt lige med kontraktgenrens momenter, som repræsenteres i den konkret nedfældede kontrakt. Som nævnt før er der en forbindelse til grundformen det typiske, fordi forholdet mellem det særlige og almene ved begge grundformer er det samme. Forskellen mellem type og nytteform er blot, at sidstnævnte er defineret gennem sit praktiske formål. Enkle nytteformer har fortrinsvis deres anvendelse i modersmålets skrive- og læseundervisning og fremmedsprogsundervisningen på det tredje elementarlag (fx rapport, ansøgning, referat invitation, undskyldning<sup>96</sup>). Jeg kan nævne, at også Scheuerl bruger termen ’enkle former’ og forstår ved det hovedsagelig det litteraturteoretiske begreb genrer uden navngiven kunstnerisk skaber, fx legende, sagn, myte, m.m. (Scheuerl 1958: 36). Andre indholdsområder fra modersmålsdidaktikken – som i øvrigt ikke benytter sig af didaktiske begreber som det elementare –, såsom grammatik, litterær analyse og stilistiske grundspørgsmål placerer Klafki på det kategorial-elementare lag. Derudover findes der også social-kulturelt indhold, især inden for fremmedsprogsdidaktikken. Enkle nytteformer ser Klafki dog meget bredere end genrebegrebet, fx ved tilegnelsen af omgangsformer, den ikke musiske del af idrætsundervisning (fx løbe, kaste, skubbe) og især den håndværksmæssige og tekniske dannelse (fx folde, klippe, høvle, fuge).

---

<sup>95</sup> Jeg oversætter ’Zweck’ med nytte, som her snarere betyder formål. Oversættelser som formålsformer eller funktionsformer forekommer mig ikke bedre.

<sup>96</sup> Et interessant eksempel på undskyldning som kategorial dannelsesledning beskriver Astrid Kaiser, Barbara Koch-Priewe og Frauke Stübig (Koch-Priewe, Stübig & Arnold 2007: 7)

## 5.7. Enkle æstetiske former

Det er ikke nemt at skelne mellem de enkle æstetiske former og de før nævnte nytteformer (Klafki 1959/1964: 457). Det specifikke for de enkle æstetiske former er dog, at den tætte forbindelse mellem nytteformål og form er ophævet. Inden for det æstetiske område gælder især et andet middel-formål-begreb, som ikke bør forveksles med middelbegrebet inden for det tekniske eller praktiske felt. Formaldannende billedkunstundervisning isolerer 'virkemidler', rammer ikke den særlige indholdsfulde form i det æstetiske felt. Det almene i de æstetiske former er aldrig noget abstrakt, men er kun til stede *i* det særlige. Det konkrete udtryk (konkret sang, kunstværk, novelle) indeholder en 'formidé', et skabelsesprincip, som kun er tilgængelig i den perciperende eller skabende fordybelse "in das ganz Individuelle um des Individuellen willen" (Klafki 1959/1964: 455). Klafki giver følgende eksempler på helt elementare former, som indeholder æstetiske momenter: børns rytmiske bevægelser som at hoppe, børnerim, pentatoniske råb. Mere avancerede former er fx sprogklang, sproglige billeder, enkle melodiske og harmoniske musikformer, farve- og formkontraster. Således vil det ifølge Klafki være muligt at udarbejde en progression for æstetiske former. Selvom han antager, at der ikke er en principiel forskel mellem de enkle æstetiske former og de etablerede kunstværker, så må man alligevel anerkende en forskel: mens de enkle former kan åbne for den lærendes adgang til og respekt for den etablerede kunst, så har kunstbetragtning ifølge Klafki en lutrende og inspirerende effekt på den lærendes egen skabelsesproces. Det er vanskeligere for Klafki at skelne mellem alle tre elementarlag på det æstetiske område, hvorfor han ikke uddifferentierer i det andet og tredje lag. De enkle æstetiske former har deres betydning ikke kun i billedkunst og musik, hvor der findes interessante fagdidaktiske ansatser, men også i modersmåls-, litteratur- og idrætsundervisning.

## 5.8. Grundformer i forhold til Derbolav

I samme periode som dissertationen udkommer også andre bud på grundformer for det elementare hhv. 'eksemplariske', nemlig fra Derbolav og Scheuerl<sup>97</sup>, som Klafki kommenterer, og som jeg derfor kort inddrager. Derbolav præsenterer inden for rammerne af sin konception af det 'eksemplariske' fire 'repræsentationsmåder' for det grundlæggende-åbnende-elementare: 1) Det *modelmæssig-forenklete* gælder for mange

---

<sup>97</sup> For en udførlig beskæftigelse med Derbolav og Scheuerl se(Klafki 1959).

forståelsesområder, fra det kvantitative naturvidenskabelige til mere eller mindre fornuftsbarne modeller inden for psykologi, økonomi, biologi, sociologi osv.; 2) Det *helhedsmæssig-oprindelige* er relevant for det biologiske område og støtter sig til Goethes ideer om organiske grundformer. 3) Det *udtryksmæssig-karakteristiske* skal dække det område, hvor noget sjælelig-inderligt kommer til udtryk, som udskiller sig fra den utydelige mangfoldighed. 4) Det *symbolsk-lignelsesmæssige* skal give adgang til de domæner, som ikke lader sig rationelt udforske, men tilhører det religiøse og transcendentale (jf. Derbolav 1957: 65ff.). Klafki paralleliserer eksplicit det modelmæssigforenklede med sit eget begreb om det eksemplariske i præcis betydning. De to andre repræsentationsmåder, det helhedsmæssig-oprindelige og det udtryksmæssig-karakteristiske, kan subsumeres som to varianter af hans grundform det typiske (Klafki 1959/1964: 548f.). Klafki indrømmer, at han mangler en grundform som det symbolsk-lignelsesmæssige, som er rettet mod det uudforskede og transcendentale. I sine senere publikationer inddrager han den, uden dog yderligere at uddybe den (fx Klafki 1961a: 135). Klafkis kritik af Derbolav forekommer imidlertid inkonsistent, når han hævder, at repræsentationsmåderne 2) og 3) er for fagspecifikke, og når han accepterer, at det symbolsk-lignelsesmæssige fortrinsvist er rettet mod "die Sinngehalte der Religion", som vel må kaldes en fagspecifik bestemmelse (Klafki 1959/1964: 549). Generelt skal Derbolavs repræsentationsformer forstås meget bredere, end Klafki foreslår. De første tre af Derbolavs former har nemlig en forbavsende parallelitet med hans begreb om fænomentrin: den døde (mekanisk), den levende (organisk) og den sjælelige (åndelig) natur (Derbolav 1957: 67). Når han desuden kalder disse repræsentationsmåder for "'sintheoretische' Differenzierungen", som i forhold til den konkrete genstand (fx den franske revolution) griber ind i hinanden, er der næppe tale om elementare grundformer i Klafkis forstand, men snarere om fundamentale tilgange til verden, ikke mindst fordi de også er koblet til metodiske spørgsmål (fx modellens heuristiske funktion) (Derbolav 1957: 69). For Derbolav består det dannelsesmæssige netop i en erkendelse af de forskellige grundlæggende tilgange i deres berettigelse og begrænsning med henblik på bevidstgørelsen af deres tabte og uigenkaldelige enhed (Derbolav 1957: 73).

### **5.9. Grundformer i forhold til Scheuerl**

a) Scheuerl har grundlæggende en anden tilgang, nemlig rent systematiske udredninger af forholdet mellem det præsenterede og det repræsenterede, hovedsagelig med

reference til sproganalytiske, retoriske og fænomenologiske analyser uden at ville opstille en pædagogisk begrundet og samlet 'elementarteori' (Scheuerl 1972: 54f.). Hans spørgsmål lyder: hvordan kan man bestemme et 'eksempel' i spændvidden mellem et regneeksempel og en konkret erfaring af *In-der-Welt-Sein*? Scheuerl anser oldtidens *paradigma*-begreb som den mest upræcise bestemmelse af den 'eksemplariske' repræsentation og som en slags overbegreb. Med udgangspunkt i forholdet mellem det særlige og almene differentierer Scheuerl mellem tre hovedformer. For det første viser et *eksemplar* noget principielt, og er et klassebegreb med definatoriske kendetegn med underklasser som specie (et eksempel af en udgivet bog) og genre (bogen som fænomen). Jo mere alment klassebegrebet er, desto mere almene er også dets kendetegn. Dette klassebegreb for det eksemplariske princip er dog grundlæggende forskelligt fra det kvantitativ-induktivt genererede begreb (Scheuerl 1958: 49). Kendskab til et eksemplars kendetegn har en transfervirkning til søstereksemplarer inden for det samme genstandsfelt. For det andet er *eksemplet*<sup>98</sup> noget værdinormativt og begrundet "[a]us dem Pathos der Wesentlichkeit" (Scheuerl 1958: 51). Ved et eksempel er fokus ikke på det særlige, men på det almene, ved at eksemplet bliver hævet *ud* af dets sammenhæng. For eksemplet finder Scheuerl tre underformer alt efter graden af den normerende betydning: *et mønster*, som udgør en forpligtende norm til efterlignelse og ligner klassebegrebet; *modellen*, som er mindre kraftigt normerende (et udkast, en afbildning) og har ligheder med typebegrebet; *lignelsen*, hvor den normerende betydning kun kan tolkes gennem et tertium comparationis, idet det præsenterede og det repræsenterede kommer fra to forskellige domæner (parabel, metafor, synekdoke, allegori, talemåder osv.) (jf. Scheuerl 1958: 58ff.). For det tredje bestemmes *type*, modsat klassebegrebet, som en komparativ approksimation. En konkret bygning kan tilhøre klassen huse eller ej, men om den tilhører byggestilen fra Niedersachsen eller Hessen, kan ofte ikke besvares med ja eller nej. Både typebegrebet og eksempler på denne type er individuelle entiteter. Typebegrebet er ikke en ren konstruktion, men samtidig alment, individuelt og intuitivt anskueligt (Scheuerl 1958: 53). Typer forudsætter ikke et overordnet system, men det forhindrer ikke, at man kan

---

<sup>98</sup> Forskellen mellem eksemplar og eksempel (Beispiel) svarer til Kants distinktion. Scheuerl indrømmer dog, at forskellen er vanskeligt at gennemføre pga. de omgangssproglige sammenblandinger.

udvikle typologier<sup>99</sup>. Der er muligvis forskel mellem typer for gestalt, for funktionssystem og for model.

b) På den måde konkluderer Scheuerl i forhold til Sprangers begreb *det rene tilfælde*, at det kan præciseres på følgende måde: at det *entydige* tilfælde ligner klassebegreber (eksemplar), det *enkle* tilfælde repræsenterer noget grundlæggende eller elementart og det *typiske* tilfælde ligner et approksimeret typebegreb. Men det interessante ved tilfældet ligger ikke kun i det entydige, enkle eller hyppige, men i det singulære tilfældes udtømmelige rigdom af variation (Scheuerl 1958: 60)<sup>100</sup>. Lægger man vægt på variation, som didaktisk inviterer til søgeprocesser, bliver det entydige tilfælde til det *flertydige* tilfælde, det enkle til det *komplicerede* og det hyppig-typiske til det *exceptionel-typiske*, og på den måde kan man tale om tre slags *cases* (Scheuerl 1958: 61; 1972: 55). Her ligger der en nuance, som ikke spiller en rolle hos Klafki. Når eksemplet tendentielt kun tolkes ud fra én elementarform, forbliver eksempelstoffets flertydighed didaktik udnyttet.

c) Mens de nævnte differentieringer vedrører forholdet mellem det særlige og det almene, diskuterer Scheuerl også problemstillingen *mellem del og helhed*. Repræsentationsformernes stedfortrædende karakter må modsvares af den lærendes komplementerende ydelse i mødet med 'eksemplet'. For det første, når 'eksemplet' er *udtaget* fra en mulighedshorisont af andre eksempler, så skal den lærende selv, implicit eller eksplicit, yde denne tilsigtede overførelse, uanset om delen er et aggregat (klassebegrebet), en gestalthelhed (typebegreb), en funktionshelhed (model og tilfælde), en meningshelhed (lignelse), et fragment (delvis helhed, fx et citat) eller en episode (et led i en helhed). Forholdet mellem den udtagne del og helhed bestemmer altså transferpotentialen i forhold til andre og lignende eksempler inden for samme domæne. Men Scheuerl problematiserer generelt dette del-helhed-forhold, fordi eksemplet hhv. delen (fx mønstret, typen, modellen, fortællingen eller lignelsen) ikke blot er en del, men selv en helhed (Scheuerl 1958: 72). Mange gange ville det derfor være lige så

---

<sup>99</sup> Alligevel er det uklart hvad forskellen mellem klassebegrebet og typebegrebet er. Hvordan kan et litterært værk have strengt identiske kendetegn med alle andre værker fra samme stilretning, men et hus' byggestil kun være en approksimation. Både værket og huset er anskueligt og singulært, som betyder at deres tilhørsforhold til en klasse eller en type beror på et skøn.

<sup>100</sup> Scheuerls bestemmelser ligner her G. Bucks induktive eksempelteori, når han fx siger "den methodischen Blick des typologischen Sehens an Beispielen zu schulen", men også når han udfører, at typebegrebet kan fungere som en foreløbig anticipation i mødet med det konkrete (Scheuerl 1958: 54)

korrekt at tale om et forhold mellem to helheder (totum pro toto) eller endda en eksempel-helhed og en del (totum pro partibus). Hermed ender Scheuerl på en måde samme sted som Klafki, der opfatter det elementare, som er en helhed, som moment i den præsenterede helhedssammenhæng. Scheuerl fremhæver desuden, at der er forskel, om noget repræsenterer noget inden for det samme felt, eller om det drejer sig om en *analogi*, hvor de to sammenlignede ting ikke umiddelbart har noget med hinanden at gøre (sol eller løve som symbol for konge). Analogier er æstetiske sammenligninger, konstaterer Scheuerl, og kan have to funktioner, dels en illustrerende som ”als Merkhilfe dem schon Bewiesenen und Bewährten illustrierend nachfolgen”, dels en heuristisk ”dem noch Unbewiesenen als Phantasieentwurf vorauseilen” (Scheuerl 1958: 76). Analogisering har stort didaktisk potentiale til at få den lærende til at vove et udkast og derefter grundigt at undersøge det, men analogier er også vanskelige pga. den saglige usikkerhed i domæneskiftet.

d) Klafki paralleliserer Scheuerls repræsentationsmåder med sine egne grundformer for det elementare. Klafki ser i høj grad en overensstemmelse mellem *eksemplar* og hans grundform det eksemplariske, mellem *eksempel* og grundformen det klassiske og mellem begges bestemmelse af typebegrebet. Desuden anerkender Klafki Scheuerls udredning af forholdet mellem del og helhed, som svarer til sine begreber om det åbnende og virkning (Erschliessen, Fruchtbarwerden). Sidst men ikke mindst ser Klafki potentialer for videreførende analyser af de forskellige struktur- og forløbsformer af den analogiserende tænkning i forhold til grundformerne, ”und welche methodischen Weisen der Schulung dieser Denkformen im Unterricht es gibt” (Klafki 1959/1964: 551). Klafki citerer Scheuerl:

”alles ’Exemplarische’ hängt in der Luft, wo sich aus der Enge des Horizonts keine Analogien einstellen ... Das ’Wesentliche’ ist als solches nicht isolierbar. Es erscheint erst als ’wesentlich’, wenn die Fülle mitgesehen oder doch mitgeahnt wird, deren ’Wesen’ es exemplarisch verkörpert” (Klafki 1959/1964: 325).

Klafki er dog kritisk i forhold til Scheuerls tolkning af det rene tilfælde, fordi det tilsyneladende udgør en ny og selvstændig grundform hos ham, og fordi kriteriet prægnans derfor tilsyneladende kun gælder for det rene tilfælde (det entydige, det flertydige, det enkle og det komplicerede, det hyppig- og exceptionel-typiske), men ikke for eksemplar, eksempel og type. Det er ikke sikkert, at Klafki har ret i denne kritik,

men i hvert fald er det vigtigt at understrege, at prægnans er et konstitutivt kriterium for alle grundformer for det elementare (Klafki 1959/1964: 549)<sup>101</sup>. Derudover afviser Klafki at kalde mønster, model og lignelse selvstændige grundformer for det elementare. De er snarere *repræsentationsmodi*, dvs. underformer, som kan optræde under grundformerne eksemplar, eksempel og type. Til gengæld ser Klafki nogle muligheder for, at Scheuerls lignelse i lyset af Derbolavs symbolsk-lignelsesmæssige form kan udgøre en selvstændig grundform for det elementare især områder på det religiøse, det æstetiske (også litteratur) og det filosofiske område.

### 5.10. Overblik over elementarlag, grundformer og grundretninger

a) Klafkis kategoriale elementarteori består altså af tre elementarlag, hvor der er et vist antal fundamentale grundretninger og seks til otte grundformer for det elementare, som han betragter ”nach wie vor als eine geeignete Ausgangsplattform für neue, kritisch weiterführende Untersuchungen zu diesem Fragekomplex” (Klafki 1985/2007: 160). For at skabe et overblik over elementarteorien opstiller jeg en tredimensionel matrix (figur 9, næste side). Jeg forenkler imidlertid oversigten ved dels at udelade en selvstændig kolonne for det fundamentale lag, dels at give afkald på en tredimensionel repræsentationsform. De fundamentale grundretninger er markeret med romertal og indikerer, hvor den respektive grundform for det elementare har sin foretrukne berettigelse. Jeg har medtaget det symbolsk-lignelsesmæssige, men ikke ”die variable Struktur” som grundform for især sprogundervisningen, idet Klafki blot nævner den én gang og ikke udfolder den yderligere (Klafki 1961a: 134f.).

b) Denne oversigt afslører nogle mønstre. For det første er det påfaldende, at grundform to, tre og fire samt otte foruden som fundamental erfaring findes på både det andet og tredje elementarlag, mens grundformen fem, seks og syv kun findes på det historisk-elementare lag. For det andet gælder det for det naturvidenskabelige, det økonomisk-geografiske og det biologiske vidensområde, at de inden for den samme grundform kan optræde på begge elementarlag. For det tredje findes nogle vidensområder (fx det historisk-politiske, økonomisk-geografiske, sproglig-litterære) fordelt på flere grundformer og på begge lag.

---

<sup>101</sup> Denne Klafki-formulering er misvisende, fordi det er eksemplet som skal være prægnant, mens de elementare grundformer skal være enkle.

Figur 9: Refleksionsmodel ifølge Klafkis elementarteori

	det kategorial-elementare lag	det historisk-elementare lag
<b>2.</b> Det eksemplariske (i smal forstand)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• metodiske principper (i alle grundretninger)</li> <li>• 8: naturvidenskabelige, matematiske</li> <li>• 7: økonomisk-geografiske</li> <li>• 9: biologiske</li> <li>• 6: historisk-politiske</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 8: naturvidenskabelige, tekniske, matematiske</li> </ul>
<b>3.</b> Det typiske	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 7: økonomisk-geografiske</li> <li>• 9: biologiske</li> <li>• 6: historisk og politiske</li> <li>• 5: sproglig-litterære, kulturoplysende</li> <li>• 12: religionsoplysende</li> <li>• 10: livsoplysende-filosofiske</li> <li>• 11: social-etiske</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 7: økonomisk-geografiske</li> <li>• 9: biologiske</li> </ul>
<b>4.</b> Det klassiske	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 4: æstetiske</li> <li>• 11: etiske</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 6: historisk-politiske</li> <li>• 5: litterær-kulturoplysende</li> <li>• 10: livsoplysende-filosofiske</li> </ul>
<b>5.</b> Det repræsentative		<ul style="list-style-type: none"> <li>• 6: historisk-politiske</li> <li>• 5: sproglig-litterær-kulturoplysende</li> <li>• 4: musisk-æstetiske</li> </ul>
<b>6.</b> Enkle nytteformer		<ul style="list-style-type: none"> <li>• 5: læse-/skrive-undervisning (+nytteformer)</li> <li>• 2: håndværksmæssig-tekniske</li> <li>• 1: idrætsmæssige</li> <li>• 3: social opdragelse (Umgangsformen)</li> <li>• 5: fremmedsprogsundervisning</li> </ul>
<b>7.</b> Enkle æstetiske former		<ul style="list-style-type: none"> <li>• 4: musik (fx rytmiske urformer, sanglege)</li> <li>• 4+5: kunst og litteratur (perceptiv)</li> <li>• 4: kunstnerisk aktivitet/produktivitet</li> </ul>
<b>8.</b> Det symbolske	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 5: sproglig-litterær-kulturoplysende</li> <li>• 10: livsoplysende-filosofiske</li> <li>• 12: religionsoplysende</li> </ul>	

c) Det rejser en række spørgsmål:

- Findes der egentlig ikke nogle enkle nytteformer i alle vidensområder? Ville fx at pipettere i kemi, at dissekere i biologi m.m. måtte anses for enkel nytteformer, eller ville disse måtte betegnes som principielle metodiske principper under grundformen det eksemplariske på det kategorial-elementare lag?
- Hvorfor forekommer det musisk æstetiske ikke under den typiske grundform på det historisk-elementare lag, fx musikgenre, eller endda på det kategorial-elementare lag, fx kompositoriske grundprincipper? I det hele taget synes lagdelingen at være vanskelig på i det praktisk-musiske område.
- Er det alligevel implicit i elementarteorien, at der i stofbegrænsningens navn skal fokuseres på én grundform på ét lag for at sagen slet og ret ikke bliver for

kompliceret? Man skal nemlig være opmærksom på, at når et enkelt undervisningsforløb kan tematisere elementaria på forskellige lag, kan grundformen for det elementare skifte i overgangen fra det ene til det andet lag.

- Skulle man didaktisk set i grunden ikke have særlig opmærksomhed på skiftene fra det historisk-elementare til det kategorial-elementare og det fundamental-elementare, frem for kun at lede efter elementaria på hvert lag for sig?
- Er grundformerne virkelig fordelt på faglige eller fundamentale grundretninger, som Klafki antyder? Her må man antage, at yderligere fagdidaktiske undersøgelser formodentlig ville supplere oversigten med flere faglige muligheder på forskellige lag og under forskellige grundformer.
- Hvordan skal man forestille sig modellens anvendelsesmuligheder på forskellige didaktiske niveauer (nationale eller lokale læreplaner, læremidler og konkret undervisningsplanlægning hhv. evaluering)? Det kræver yderligere differentiering i forhold til de mulige abstraktionsniveauer hhv. konkretiseringsmuligheder.

d) På trods af nogle uklarheder, afgrænsnings- og indplaceringsproblemer fremstår Klafkis elementarteori som en omfattende matrix med henblik på kvalificering af det elementare i forhold til mulige undervisningsgenstande. Dette ambitiøse projekt søger netop at overvinde tidligere ansatser, som kun har lagt et enkelt princip til grund. En grundig videreudvikling og ajourføring af Klafkis elementarteori som helhed er stadigvæk udestående og ville kræve en selvstændig undersøgelse. Et sådant forehavende måtte tage et sammenlignende bestik af de historiske og aktuelle fagdidaktikers elementariseringer, idet den almindidaktiske tilgang mangler, som Frede V. Nielsen siger, ”en klar forestilling om et undervisningsfags potentielle indhold i relativt detailleret forstand” (Nielsen, F. V. 1994/2006: 34). Opfølgende forskning på dette område ville dog ikke kunne nøjes med analyser af fagdidaktikker og deres respektive referencefag, men burde tillige inddrage analyser af forskellige former for empiri (fx curricula, års- og undervisningsplaner, læremidler, undervisningspraksis) samt korresponderende analyser af de opvoksendes egne forståelsesbehov i forhold til den forandrede virkelighed.

e) Jeg har allerede nævnt, at Klafki sparsomt inddrager eksempler og oftest kun sådanne, som andre har beskrevet. Det kan således ikke forbavse, at han heller ikke giver mange eksempler på de forskellige grundformer. I han didaktiske analyse fra 1958

giver han nogle bud på, hvordan dannelsesværdien fremanalyseres gennem fem spørgsmål. To af de tre mest udbyggede eksempler falder under grundformen det typiske. For det første er det 'tema husbyggeri', som skulle være den første didaktiske analyse i faglitteraturen (Seyfert), som er et *typisk* fænomen for den almene struktursammenhæng af mange arbejds momenter og deres formålstjenlige sammenvirken med henblik på at etablere indsigt i arbejdslivet (Klafki 1958/1972: 143f.). Det andet eksempel er arbejde med vinkelmåleren for at åbne op for tankeprincippet bevægelse om et punkt, som grundlag for hele bevægelsesgeometrien og senere anvendelsesmuligheder. Klafki siger ikke noget om, hvorvidt det her drejer sig om grundformen det eksemplariske, eller om det i grunden blot drejer sig om enkle nytteformer, hvor den ydre vinkelmåler på en nyttig måde fastfryser et geometrisk princip. Det tredje litteraturredidaktiske eksempel analyserer Klafki med henblik på både typiske figurer i en humoristisk fortælling og den typiske folkelige genres karakteristika. Ud over grundformen det typiske og de antydninger der er i forbindelse med vinkelmåleren er det således uklart, hvordan de andre grundformer kommer i spil i den didaktiske analyse. Mens vinkelmåleren og den konkrete humoristiske fortælling godt kan tælle som eksempel, er det imidlertid vanskeligere at få øje på eksemplet i tema husbyggeri, fordi det allerede er et abstrakt fænomen. Drejer det sig om dette konkrete hus, og i så fald hvilken hustype? Eller sagt med andre ord, hvordan skal dette tema anskueliggøres, således at de lærende i en vis grad selvstændig kan opnå den generelle indsigt i arbejdsgangenes sammenvirken og gensidige afhængighed?

## **6. Det eksemplariske i Klafkis anden fase**

Allerede kort efter dissertationen, men i hvert fald i den anden fase af Klafkis teoretiske udvikling, kan man konstatere en række skift angående hans konception af det eksemplariske. Mens dissertationen forsøger at genetablere det elementare som grundkategori for de didaktiske problemstillinger, som gik under navne som repræsentativt indhold, og præciserer det eksemplariske som en specifik grundform for det elementare, synes forholdet i Klafkis anden fase igen at blive omvendt. Selvom han opretholder distinktionen, rykker begrebet det elementare i baggrunden, mens termen det eksemplariske bliver overbegreb for hele problemstillingen. Også lagtænkningen bliver tilsyneladende reduceret til to lag og bliver mere broget.

## 6.1. Dissertationens lagtænkning i forhold til senere lagtænkning

a) Det er overraskende, at Klafki i de senere publikationer ikke længere nævner alle tre elementarlag fra dissertationen, især fordi det var et af hans hovedærinder. Endnu mere forbavsende er det, at hans egen nyskabelse, det historisk-elementare, synes at glide ud eller i hvert fald i baggrunden. I det hele taget er hans tredeling ikke specielt blevet diskuteret<sup>102</sup>. Senest har dog Meinert A. og Hilbert Meyer kritisk fremstillet Klafkis elementarteori. Meyer/Meyer præsenterer hans lagdeling i ”Abb. 5: Schichtung und Gliederung des Elementaren”, som skulle bestå af ”drei Bereiche nebeneinander”: ”[d]as Fundamentale der verschiedenen Lebensgebiete (Kenntnisse und Fertigkeiten)”, ”[d]ie kategorialen Voraussetzungen geistiger Aneignung und Bewältigung in den ’geistigen Grundrichtungen’ und der ’Kunde’” og ”[d]as geschichtlich Elementare als die materiale Seite kategorialer Bildung” (Meyer & Meyer 2007: 31). Der knytter sig flere problemer til denne udlægning. For det første er det uklart, hvordan termen lagdeling i illustrationens titel harmonerer med udsagnet om sideordnede områder. For det andet er det en graverende misforståelse at placere kundskaber og færdigheder under det fundamentale lag. For det tredje placeres de åndelige grundretninger under det andet lag, mens de i dissertationen klart er et spørgsmål om det fundamentale. For det fjerde er påstanden om det historisk-elementare som den materiale side af kategorial dannelse ikke kun i modstrid med Klafkis opfattelse, at alle elementarlag betyder kategorial tilegnelse, men også i modstrid med deres egen illustration, hvor kundskaber og færdigheder er placeret under det fundamentale. Denne misvisende udlægning af Klafkis lagdeling fra dissertationen skyldes for mig at se to forhold: dels læser Meyer/Meyer den udelukkende igennem Wenigers læreplansteori<sup>103</sup>, dels blander de dissertationens og Klafkis senere udkast til lagdeling sammen.

b) Rent kronologisk må man for det første fastholde, at Klafki i dissertationen eksplicit refererer til Litt:

---

<sup>102</sup> Grunder henviser til Schröders korte opsummering af de tre lag i *Grundwortschatz Erziehungswissenschaft* fra 1992 (Grunder 2000).

<sup>103</sup> Illustrationen gengiver heller ikke Wenigers niveauer. Det første niveau hos Weniger er bestemt gennem et anticiperende *dannelsesideal* (og eksistentiel koncentration), som gennem repræsentation af de såkaldte dannelsesmagter har fundet indpas i den statsligt regulerede læreplan i form af dannelsesopgaver, og som udtrykt i de mest almene formuleringer kan styre indholdsvalg på de næstlaveste niveauer (det fundamentale). Det andet niveau skal forstås som komplementær modvægt mod den indsnævrende nutids- og fremtidsorientering fra første niveau ved at åbne for livets fylde og mangfoldighed og sikre den åndshistoriske kontinuitet. Det tredje niveau er kort og godt de kundskaber og færdigheder, som er nødvendige, for at de to øvre dannelsesniveauer kan realiseres (Weniger 1930: 45ff.).

”Hinsichtlich der ... erkenntnistheoretisch-logischen bzw. wissenschaftstheoretischen Voraussetzungen meiner Ausführungen über die ’Schichtung des Elementaren’ verweise ich ... hier nur auf Th. Litts Studie ’Das Allgemeine im Aufbau der geisteswissenschaftlichen Erkenntnis” (Klafki 1959/1964: 227 og 510).

Litt argumenterer for fire refleksionstrin. Det første trin er den egentlige forskningspraksis, hvor der kan gøres to typer af udsagn: dels udsagn om singulære forhold (historie), dels udsagn om almene sagsforhold (naturvidenskab). Det andet trin er refleksion over det første niveaus induktiv-individualiserende og induktiv-generaliserende erkendelser med henblik på især sprogets betydning for forståelse. Det tredje og fjerde niveau er refleksioner over a priori af første og anden orden med henblik på erfaringsmuligheder og -forudsætninger<sup>104</sup>. Selvom Klafki ikke er eksplicit med henblik på, hvordan han oversætter Litt til sin egen lagdeling, så er begges lagdeling struktureret ud fra differentierede induktionsformer for forholdet mellem det singulære og det almene på alle niveauer og konciperet som en ”strukturelles Gefüge” af strenge relationer, som er en slags metaperspektiver på det forudgående lag (Litt 1941/1980: 48). Selvom man ikke kan afvise, at Klafki allerede under dissertationen har været inspireret af sin „Doktorvater“, må man for det andet fastholde, at Klafkis artikler om Wenigers læreplansteori først kommer *efter* dissertationen (Klafki 1968; jf. også Matthes 1992: 65f.), og at han først i *Neue Studien* eksplicit henviser til Weniger. At Klafki derudover udtrykker overraskelse og placerer udsagnet i en fodnote, må desuden betyde, at Wenigers lagtænkning ikke har været et forbillede men en retrospektiv opdagelse:

Es ist für mich eine überraschende Erfahrung gewesen, beim Durchdenken der Allgemeinbildungsfrage auf eine Schichtung der Ziele und Inhalte eines neuen Allgemeinbildungskonzepts zu stossen (vgl. IV, V, VI und VIII), die strukturell Ähnlichkeiten mit Erich Wenigers Unterscheidung dreier Schichten des Lehrplans aufweist“ (Klafki 1985/2007: 75, fodnote).

---

<sup>104</sup> 1. Empirische (generaliserende und individualiserende) Erkenntnis der Geisteswissenschaften; 2. Besinnung auf die Leistungsformen, durch welche die empirische Erkenntnis zustande kommt (Erlebnis, Ausdruck, Verstehen; hierunter die Bedeutung der Sprache); 3. Besinnung auf den logischen Charakter und die innere Tragweite derjenigen Erkenntnis, durch welche diese Leistungsformen erfasst werden (a priori 1. Grades, d.h. Inhalt des a priori); 4. Besinnung auf den logischen Charakter und die innere Tragweite derjenigen Erkenntnis, durch welche diese Überprüfung geleistet wird (a priori 2. Grades). Til trinfølgen: Das Verhältnis der Stufen ist also dies, dass immer wieder auf der nächsthöheren Stufe die auf der vorausliegenden Stufe erfolgte Leistung in das Licht der Reflexion gerückt wird.“ (Litt 1941/1980: 45). Se desuden *Der Stufenbau der Wahrheit* (Litt 1948: 232ff.).

Hvad angår dissertationens lagdeling har Klafki mere præcist været inspireret af Wenigers understregning af elementarlagenes forskellige historiske foranderlighed (Klafki 1959/1964: 328; Weniger 1930: 47). Opsummerende kan man sige, at inspirationen om lagdelingens forhold mellem *konkret kompleksitet* og inducerende *abstraktion* synes at komme fra Litt, mens gradueringen af de kategoriale indsigters *historiske gyldighed* er inspireret af Weniger. Klafki fastslår i modsætning til Arnold Stenzel, som på daværende tidspunkt er en af de få, som også har foreslået *Stufen des Exemplarischen* (Stenzel 1960/1972), at hans lag er ”nicht nur durch einen bestimmten Abstraktionsgrad der ihr zugeordneten Inhalte, sondern darüber hinaus durch die notwendige direkte Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung dieser Inhalte für den jungen Menschen begründet“ (Klafki 1959/1964: 331). De overordnede strukturerende kriterier for dissertationens lagtænkning retter sig ”nach grösserer oder geringerer Komplexität und Historizität”, (Klafki 1968: 157).

c) Når Klafki i *Neue Studien* præsenterer en anden og øjensynlig ny ’lagdeling’, fordi den ikke bliver relateret til dissertationens lagdeling, gælder det om at fastholde følgende. For det første nævner Klafki i ovennævnte citat fra fodnoten *fire lag* for almindennende mål og indhold. Han siger, at afsnit IV, V, VI og VIII<sup>105</sup> i anden studie svarer til

- (1) de almene dannelsesmål,
- (2) nøgleproblemer og -kvalifikationer (motiv samfundsmæssig-politisk),
- (3) områdespecifikke og områdeovergribende tilgange til verden (motiv alsidighed) (også grundretninger),
- (4) og instrumentelle faglige og tværfaglige læringsmål (Klafki 1985/2007: 54ff.).

Det betyder endnu engang, at man ikke kan sætte lighedstegn mellem Wenigers og Klafkis tænkninng, som kun udviser en strukturel analogi. For det andet bestemmer Klafki sine nye ’lag’ som *sideordnede* indholdsområder, hvorved de mister karakteren af metaperspektiv i forhold til det forudgående lag, dvs. den dybdestruktur, som de synes at have i dissertationen. Det er i det hele taget upræcist at tale om sideordnede lag. For det tredje er disse fire nye ’lag’ ikke struktureret efter faldende hhv. stigende grad af historisk gyldighed og abstraktion. For eksempel må de epoketypiske nøgleproblemer

---

<sup>105</sup> Der må være en fejl i layout, idet nummereringen i teksten er 4., 5., 6. og 8.

være meget mere historisk foranderlige end de grundlæggende tilgange til verdenen, som tidligere var udtryk for det fundamentale. I det hele taget bliver det uklart, hvilke strukturerende kriterier der ligger til grund for de fire nye lag, såvel som for de tidligere nævnte seks meningsdimensioner.

d) Nu kan man i *Neue Studien* imidlertid finde forskellige versioner af spørgsmålet om lagdeling. Den anden version findes i ottende studie, hvor Klafki præsenterer et sæt af fire lag (Ebenen), denne gang for læringsmål: (1) de mest almene læringsmål (selv-, medbestemmelse og solidaritet), (2) overfaglige læringsmål, som svarer til nøglekvalifikationer (evne til kritik m.m.), (3) områdespecifikke, men stadigvæk ikke enkeltfaglige indsigter (fx at tekniske opfindelser er neutrale og kan anvendes positivt eller negativt) og (4) enkeltfaglige konkretiseringer og uddifferentieringer af problemstillinger (Klafki 1985/2007: 276f.). Det er let at se, at disse fire lag svarer til de førnævnte indholdsområder. I denne version får lagene igen karakter af dybdestruktur, idet det drejer sig om en relativ konsistent skalering fra almene dannelsesmål til mere og mere område- og fagspecifikke mål. Men omvendt er denne måltaksonomi, som grader af mål-almenhed i forhold til samme indhold, en helt anden hierarkisering end dissertationens lagdeling i det historisk-, kategorial- og fundamental-elementare, som lag, der forudsætter hinanden. Den tredje version for lagdeling findes i fjerde studie, hvor Klafki alligevel fastholder det fundamentale, som "eine grundlegende Schicht", "die allgemeinsten Strukturprinzipien und Grunderfahrungen" og "Bereiche bzw. Dimensionen" for forholdet mellem menneske og virkelighed (Klafki 1985/2007: 152). Men denne skelnen er hverken integreret i de nye indholdsområder eller bliver synlig i måltaksonomien. Til gengæld indfører Klafki endnu en version for lagtænkning, "Stufen", "verschiedenen Niveaus, die aufeinander aufbauen" og "Schichten", men udlægger disse i forhold til spørgsmålet om anskuelse, idet han både refererer til Piaget, Galberin og Bruner (enaktiv, ikonisk og symbolsk) (Klafki 1959/1964: 156f.). Heller ikke disse er relateret til hverken de nye eller dissertationens lag. Opsummerende må jeg konkludere, at Klafkis nye lagtæknings logik er mere diffus og styret af den indholdsmæssige idé om nøgleproblemer. Selvom Klafki altid søger at integrere og afbalancere forskellige områder eller dimensioner, synes disse nøgleproblemers fremtrædende placering at indføre et politisk-samfundsmæssigt centralperspektiv, som han ellers kritiserer. Som dybdestruktur betragtet, dvs. som spørgsmål om tilegnelsens

og erkendelsens forudsætninger, forekommer dissertationens elementarlag mig mere frugtbar end i *Neue Studien*.

## 6.2. Opsummerende diskussion af lagdelingen

a) Lad mig kort sammenligne Klafkis oprindelige elementarlag med Wagenscheins videnstrin<sup>106</sup>. Det er mest sandsynligt, at Wagenschein har udviklet sine trin *efter*, at Klafki har påpeget denne mangel hos ham (Klafki 1959/1964: 337), idet artiklen om hans videnstrin kommer året efter dissertationen (Wagenschein 1960/1970). Min synoptiske opstilling nedenfor (figur 10) skal ikke give indtryk af en gennemgående parallelisering, hvilket spalten mellem de to skal give udtryk for.

*Figur 10: Sammenstilling af Wagenscheins og Klafkis lagtænkning*

Wagenscheins trin for eksemplarisk viden	Klafkis elementarlag
Forståelse (Lokal viden, trin III)	det historisk-elementare
Metodisk dannelse (Eksemplaritet I, trin IV)	det kategorial-elementare
Systematisk ekspansion (Eksemplaritet II, trin V)	
Fundamental (Eksemplaritet III, trin VI)	det fundamental-elementare

For det første er der i høj grad overensstemmelse mellem de to om, at der findes et fundamentalt lag. Mens Wagenschein her placerer dels videnskabssteoretiske, dels eksistentielle spørgsmål, forstås det fundamentale lag hos Klafki meget bredere (fx fornemmelser for sprogets klang). Når Klafki taler om eksplicit inddragelse af de filosofiske implikationer på dette lag, plæderer han for særskilt undervisning, idet den almindelige lærer ikke er opgaven voksen. Hos Wagenschein derimod er dette lag altid fuldt integreret med udgangspunkt i undervisningseksemplet. For det andet og overordnet kan man muligvis parallelisere det kategorial-elementare med Wagenscheins trin IV og V, fordi der her spørges til, hvad der konstituerer en naturvidenskabelig metode, en historisk beslutning m.m., dvs. fagmetodiske og fagsystematiske forståelsesbetingelser inden for et bestemt område. Men i Klafkis terminologi ville

<sup>106</sup> Klafki forholder sig grundlæggende anerkendende til Wagenscheins konception, især hvad angår den grundige og fagspecifikke beskrivelse af kategoriale muligheder (jf. Klafki 1959/1964: 358). Andre parallelle bestemmelser er fx fokus på det tilpas 'enkle' i den problemorienterede tematiske eksposition frem til det elementare som undervisningens resultat, hans agtpågivenhed i forhold til "Verfrühung", hans ansatser til differentiering af læreplanen i en bærende og afhængig del, samt hans sagsgenetiske progression (jf. Klafki 1959/1964: 353ff.). Jeg har også forsøgt at tilbagevise Klafkis kritik af Wagenscheins (ånds)genetiske princip.

Wagenscheins trin III (fx Galileis naturlov som undervisningens resultat) allerede være noget kategorial-elementart på grund af dets abstraktionsgrad og historiske gyldighed. Her går paralleliteten ikke op mere, selvom Wagenschein antyder, at trin tre allerede ikke er så lokal mere. De to trin- eller lagtænkninger har forskellige afsæt og forskellige hensigter. Wagenschein tænker konsekvent ud fra det konkrete eksempel og de videns- eller forståelseslag, som kan udvikles eller tilegnes derfra. I gennembruddet gennem den faglige indsigt og dens fagmetodiske og fagsystematiske forudsætninger udgør det fundamentale trin den egentligt dannende dimension. Hos Klafki derimod dominerer ønsket om at opbygge en almen og systematisk refleksionsmodel til kvalificering af potentielt indhold, dvs. elementarisering. Klafkis lag kan fungere både som lag i et konkret undervisningseksempel og som progression mellem forskellige undervisningsforløb med hver deres eksempler. Den dannende virkning findes mere deskriptiv på hvert lag, som en kategorial indsigt, som gør en større eller mindre fylde begribelig. Mens det i Wagenscheins eksempelbaserede tilgang er centralt, at den konkrete faglige indsights konstitutive forståelsesgrundlag bliver inddraget, kan der i Klafkis lagtænkning gennemføres forløb på et enkelt trin. Spørgsmålet er imidlertid, om den lærende i sådanne tilfælde, hvor der kun er tale om ét lag, overhovedet forstår det pågældende abstraktionslag? Positivt tolket kunne man for undervisning på kun ét lag således forde, at eksempel-materien indirekte burde kontekstualisere det pågældende abstraktionslag, samt at spørgeholdningen burde afspejle laget som metaperspektiv. Men generelt bliver eksemplet eller eksempel-materien usynlig i Klafkis elementarteori, og derved også vejen fra eksempel-materien til de forskellige videnstrin. Fordelen ved Wagenscheins tilgang synes at være, at skift i tilblivelsen løbende bliver medreflekteret. Hos Klafki er tilblivelsesperspektivet generelt underbelyst og kun formuleret gennem den genstandskonstitutive spørgeholdning.

b) Som vi har set er forskellen mellem det historisk-elementare og det kategorial-elementare efterhånden udvisket. Spørgsmålet er dog, om forskellen mellem de to lag ikke alligevel har fortsat aktualitet. Det indholdsmæssige pres på skolen og uddannelser er ikke blevet mindre under den voksende forfaldshastighed for kulturelle fænomener og den etablerede ungdomskulturelle nutidsorientering. Hvordan kan man skelne mellem indhold i skolen, som historisk er i høj grad flygtig, og indhold, som identificerer epoketypiske eller sågar epokeoverskridende forståelsesbetingelser? Her synes Klafkis forskel mellem det historisk-elementare og det kategorial-elementare igen

at give et nødvendigt fingerpeg. Det er imidlertid uklart, hvor grænsen mellem især det historisk-elementare og det kategorial-elementare går. Klafkis eksempel på noget historisk-elementart er følgende: „Wer das ästhetische Prinzip der Vereinigung von grösster Anpassung an die praktische Funktion einerseits und der Verkleidung des Verwirrend-Mannigfaltigen andererseits – etwa am Beispiel einer Autokarosserie oder einer modernen Kücheneinrichtung – einmal ganz erfasst hat, der hat damit ein ästhetisches Organ in sich geöffnet, [...], und es erschliesst sich ihm das Verständnis für manche Einzelgebilde” (Klafki 1959/1964: 389). Hvorfor dette her fremhævede ’princip om forening af et produkts funktionalitet og design’ skulle være på det historisk-elementare, men ikke på det kategorial-elementare niveau, er ikke indlysende, idet eksemplerne tilsyneladende er vilkårligt udskiftelige i forhold til princippet, som derfor snarere udgør grundformen det eksemplariske. Anlagde man en mere designhistorisk tilgang, ville det måske være det repræsentative på det første lag, eller den typiske grundform på enten det første eller andet lag, eller sågar en fundamental erfaring af forholdet mellem indhold og form, når Klafki bruger termen ’æstetisk organ’. Også spørgsmålet om, hvad der egentlig udgør eksemplet, er uafklaret: er det blot karosseriet, som et ’tidløst’ billede på bilens ’indpakning’, dvs. som et allerede generaliseret begreb for den type funktionsdesign, eller er det denne konkret tilstedeværende bil? Eller drejer det sig om et komparativt studie af en eller flere bestemte biltyper, bilmærker eller konkrete biler? Eller ville netop et udviklingsperspektiv, dvs. karosseriets designmæssige forvandling gennem forandrede funktionskrav give et bedre indblik i sammenhængen mellem funktion og design, end blot et systematisk, synkront snit? Spørgsmålet om, hvad der i grunden udgør eksemplet, bliver vitalt, og spørgsmålet om, hvilken grundform der er for det elementare, er ikke nemt at besvare. Således har jeg antydningvist demonstreret elementarteoriens mulighed som indholdskvalificerende refleksionsramme. Men samtidig også antydet, at afgrænsningen mellem lag og grundformer kan være meget fortolkningsåben.

### **6.3. De tre principper det elementare, det fundamentale og det eksemplariske**

a) Allerede kort efter dissertationen, dvs. i *Handbuch* og andre artikler fra 1961 optræder de tre begreber det elementare, det fundamentale og det eksemplariske<sup>107</sup> i en sammenhængende optælling (Klafki 1961a, 1961b, 1961/1971). Selvom Klafki senere

---

<sup>107</sup> Her altså ikke som specifik grundform for det elementare, men et generelt anskuelsesprincip.

ikke i samme grad betoner denne treenighed mere, så har den også etableret sig i visse dele af sekundærlitteraturen og bliver gentaget i utallige variationer. For eksempel Jank/Meyers illustration giver indtryk af en trekantsmodel, hvor de tre principper er på samme niveau og blot et spørgsmål om gensidig påvirkning (Jank & Meyer 1991/2002: 219; også Meyer & Meyer 2007)<sup>108</sup>. Det ser ud som om netop denne ofte gentagne tredeling gør en klar begrebsbestemmelse vanskeligere. Klafki formulerer:

Die Begriffe El. und F. einerseits, Ex. andererseits stehen nicht in Widerspruch zueinander, sie bezeichnen auch nicht nebeneinanderliegende Teilbereiche eines Gesamtproblems, sondern versuchen dieses Problem als Ganzes unter jeweils anderem Aspekt zu fassen. (Klafki 1961/1971: 253)

Vi kan for det første konstatere, at Klafki ikke bruger elementarbegrebet som overbegreb mere, men forsøger at indfange hele problemstillingen gennem de tre centrale aspekter. Klafki fortsætter, at alle tre aspekter skal bestemmes ud fra den kategoriale dannelsesteori, og at det fundamentale og det elementare udgør et spørgsmål om lag ved et og samme dannelsesindhold, og at begge videns-lag tilegnes "jeweils 'exemplarisch', am eindrucksvollen, fruchtbaren Beispiel" (Klafki 1961/1971: 253). For det andet bliver begrebet det eksemplariske, som netop er i citationstegn, i forhold til dissertationens præciseringsforsøg trivielt, idet der ikke mere udtrykker en bestemt grundform for det elementare men blot et anskuelighedskrav. I forsøget på at tænke disse tre aspekter sammen bliver det imidlertid mere uklart, hvad forskellene mellem dem egentlig er, idet det fundamentale og elementare allerede udtrykker bestemte forhold mellem det konkrete og det almene. Det er for det tredje et åbent spørgsmål, hvorfor der én gang er tale om didaktiske 'principper', en anden gang om 'aspekter' og igen andre gange om 'lag'. For det fjerde vil jeg anfægte Jank/Meyers tolkning, som siger, at det elementare skal forstås med henblik på sagen, mens det fundamentale er med henblik på eleven (Jank & Meyer 1991/2002: 220). Selvom de tilsyneladende har fået dokumentation for denne fortolkning i en brevveksling med Klafki fra 2001, så synes en for bogstavelig tildeling af det fundamentale til det subjektive og det elementare til det objektive at stride imod, at alle *fundamental*ia og *elementar*ia altid

---

<sup>108</sup> Der er en række andre problemer i Jank/Meyers fremstilling af Klafkis teori. På de samme to sider bliver begrebet det eksemplariske uformidlet anvendt som overbegreb for hele problemstillingen, som specifik grundform for det elementare, som simpel princip for anskueliggørelse og Wagenscheins begreb for det eksemplariske (Jank & Meyer 1991/2002: 219ff.).

tilegnes kategorialt<sup>109</sup>. Bortset fra at det er uklart, hvad dette tilsyneladende præciseringsforsøg fra Jank/Meyers side i grunden skulle være svar på, kan man ud fra lagtænkningen godt formulere, at det fundamentale er en subjektivt stærkere erfaringskvalitet, mens det fundamentale på den objektive side i høj grad er kulturelt etablerede erfaringsformer. Også tilegnelsen af et elementart indhold forudsætter subjektets spørgende og metodiske tilgang. For det femte tolker Meyer/Meyer det eksemplariske aspekt som ”das, was es möglich macht, ähnliche Objekte wiederzuerkennen” (Meyer & Meyer 2007: 41)<sup>110</sup>. Her bliver det eksemplariske forstået som en transfervirkning, mens Klafki bestemmer det som det prægnante eksempel. Det er snarere det elementare og fundamentale, som er det generaliserede almene, som har den kategorialt åbnende virkning i forhold til den nye virkelighed. Alt efter induktions- eller abstraktionsform forbliver eksemplet i større eller mindre grad en integreret del af den elementare og fundamentale forståelse.

b) Det er imidlertid ikke utænkeligt, at man med baggrund i Klafkis dissertation kunne opfatte alle disse tre aspekter som *lag* i eksemplet. Mens det anskuelige eksempel med dets endnu uoverskuelige fylde udgør den stærkeste konkretiseringsgrad, er det elementare i form af de forskellige grundformer udtryk for fagspecifikke og forskellige forhold mellem det konkrete og almene, og det fundamentale er et erfaringslag, hvor forholdet mellem det konkrete og almene så at sige ophæves, idet denne erfaring kun kan gøres *som* erfaring eller *i* den erfarende handling. Denne tolkning støttes af Klafkis formulering om, at det elementare er ”dialektisch auf die ’Fülle’ (Scheuerl) bezogen” (Klafki 1961/1971: 253), og tillader at se eksemplet ud fra tre lag, hvoraf eksempel-materien naturligvis må tillade erkendelsen af de intenderede elementaria og fundamentalia og kan have grader af prægnans.

---

<sup>109</sup> I *Studien* forsvarer Klafki sig imod ”die irrije Deutung” af fx H. Möller: ”das Elementare schliesse ’lediglich Sachverhältnisse’ auf” i forhold til en mere subjektive betydningsmomenter (Klafki 1963/1972: 120, fodnote)

<sup>110</sup> Heller ikke Meyer/Meyers fremstillinger er bedre. De underbetoner spørgsmålet om lagdeling, når de i deres bestemmelse af de tre begreber systematisk udelader citatsteder fra Klafki, som fremhæver lagene. Samtidig bruger de metaforen husbyggeri, hvor fundamentet bliver til det fundamentale og resten af husets dele (sten, bjælker, trapper osv.) bliver til elementaria (Meyer & Meyer 2007: 41). Ud over at Litt allerede har advaret imod besnærende rumlige, additive og tidslige billeddannelse for lagdelingen, fordi det låser en dynamisk konception mellem lag og grundlag, illuderer hus-metaforen også en bestemt progression.

Figur 11: Lag i eksemplet

Eksempel	Fundamentale tilgange til verden
	Grundformer for det elementare
	Eksempelmaterien med dens fylde

#### 6.4. Eksemplarisk belæring og læring

a) Efter at Klafki forsøgte at etablere elementarbegrebet som overbegreb for hele den indholdsmæssige problemstilling og reservere det eksemplariske til en specifik grundform for det elementare, har han efter en periode med de tre førnævnte principper hhv. aspekter og siden 1983 betegnet hele problemkomplekset som "Exemplarisches Lehren und Lernen" (Klafki 1983a, 1985/2007, 1999) eller også "Exemplarischer Ansatz" (Klafki 1986), men også begreberne "das Prinzip des exemplarischen Lehrens und Lernens", "das Prinzip des Exemplarischen", "exemplarisches Prinzip", "Konzept" eller sågar "paradigmatisches Lernen" bruges synonymt (Klafki 1985/2007: 141ff.). Grundmotivet er, at der gennem tilegnelsesarbejde ved et eller flere eksempler (Beispiele eller Exempeln) kan opnås almene, kategoriale indsigter, færdigheder og holdninger, som har en overførelsesværdi for et større eller mindre sæt af enkeltfænomener eller -problemstillinger med lignende struktur (Klafki 1985/2007: 143f.). At dette tilegnelsesarbejde kan føre til selvstændighed, kritisk dømmekraft og lyst til at lære, forudsætter, at der er tale om læreprocesser, hvor den didaktiske aktivitet bredt forstås som sokratiske (maïeutisk) hjælp. Tilegnelsesprocessen i eksemplarisk undervisning skal enten være genetisk-fremadskridende eller rekonstruktiv-opdagende. Heller ikke det sidste, som er Klafki tilføjelse til det genetiske princip, er resultatformidlende, men er en tilbageskridende proces fra 'resultatet' til dets udspring, problem eller årsag. Kriterierne for eksemplarisk indholdsvalg retter sig ikke efter ønsket om hurtigst mulig tilkobling til, hvad man kalder det aktuelle videnskabelige stadie, men bidrager til hans tre dannelsesmål. Dannelsesindholdet for eksemplarisk undervisning skal "in erheblichem Umfang" komme fra "Schlüsselprobleme unserer in weltweite Zusammenhänge verflochtenen individuellen und gesellschaftlichen Existenz" (Klafki 1985/2007: 154). Disse skal både forfølges i deres historiske rødder og holdes åbne i forhold til forskellige 'løsnings'- og handlemuligheder. De i eksemplariske forløb tilegnede og generaliserbare kategorier er, som tidligere sagt, præbegreber og skal i et næste skridt befæstes gennem analoge eksempler og

differentieres i deres gyldighed og anvendelighed. Eksemplarisk og orienterende undervisning skal ikke stå parallelt ved siden af hinanden, men bringes i ”produktive Beziehung” til hinanden (Klafki 1985/2007: 156). Fordi eksemplarisk undervisning sigter mod kategoriale forståelsesforudsætninger, skal den stå i centrum af skolens tilegnelsesaktiviteter.

b) På en måde summerer Klafki hele diskussionen om eksemplarisk undervisning op ved at gengive de centrale pointer. På en måde er alle hans tidligere forbehold, kritikpunkter og egne teoretiske nyskabelser samt differentieringer fra dissertationen forsvundet, således at hans konception er udtryk for en overordnet bred konsensus. Hans beskrivelse ligner mere og mere det Wagenscheinske koncept, når han forsøger at gøre opmærksom på kontinuitet og brud i overgangene fra enaktive (eksperiment) til ikoniske (skematisk tegning) og symbolske repræsentationsformer (den matematiske repræsentation), og kobler det sammen med det sokratiske og genetiske princip. Mens Wagenscheins konkrete undervisningseksempler og tilknyttede teoridannelse tillader mættede begreber, så bliver Klafkis programmatisk og inkluderende sammenfatninger af konceptet for eksemplarisk undervisning så generelle, at væsentlige differentieringer går tabt. Begrebet om eksemplarisk belæring og læring bliver meget fortolkningsåben og efterlader en række spørgsmål, om fx hvilke elementarlag der findes, hvordan de forskellige grundformer for det elementare konkret skal forstås og hvordan de forskellige teorifragmenter hænger sammen.

### **6.5. Kritik og problemstillinger vedrørende det elementare**

a) I Neue Studien bestemmer Klafki det elementare som den *didaktisk* frembragte gestalt, dvs. den måde man strukturerer den i tilegnelsesprocessen intenderede genstand, problemstilling eller procedure, som kan yde den tilsigtede formidling mellem noget subjektivt og objektivt (Klafki 1985/2007: 152). Dette spørgsmål om det elementare, som den indholdsmæssige struktur, som udgør den didaktiske hjælp til den lærendes tilegnelsesproces, udtrykker Klafki i spørgsmål fire af sin didaktiske analyse. Spørgsmålet har tydeligvis ikke samme vægt mere, som det havde i dissertationen. Imidlertid har der været faser i den didaktiske diskussion, hvor begrebet blev forsøgt relanceret og kritiseret. To forhold indikerer en form for revitalisering af elementarbegrebet. En søgning på begrebet i *Fachportal Pädagogik* udviser ca. 100

titler med stigende tendens siden 1998. Og der er kommet større og mindre, almene og fagdidaktiske bidrag, som har problemstillingen som hovedtema (fx Grunder 2000; Harbsmeier 2001; Matthes & Heinze 2007; Schnitzler 2007). Ved årtusindskiftet konstaterer Grunder:

”Es ist nicht versucht worden, die Prinzipien des E.en und F.en zur Entwicklung neuer Lehrpläne oder eines neuen Fächerkanons zu verwenden. Es ist zu untersuchen, ob die Prinzipien des E.en und F.en im Rahmen der Curriculumforschung und bei der Entwicklung eines Fundamentums neue Bedeutung gewinnen.” (Grunder 2000: 268).

Det er en interessant udvikling, at begrebet især dukker op i forbindelse med fagområderne religion og ”Sachunterricht” og i forbindelse med den fornyede fokus på læremidler. Efter at elementariseringsspørgsmålet fortrinsvist er blevet diskuteret i forbindelse med læreplansteori og læreplaner, bemærker Carsten Heinze: „Besonders deutlich wir die Herausforderung der Elementarisierung sowohl in quantitativer als auch in qualitativer Hinsicht in den Schulbüchern“ (Heinze 2007: 9). Netop elementariseringsopgaven er for ham en udfordring, som almen- og fagdidaktik bør tage sig af i samarbejde.

b) Hvad angår kritikken af elementarbegrebet, vil jeg kort se på følgende, udvalgte kritikere: Wolfgang Sünkel, Meinert A. og Hilbert Meyer og Werner Wiater. Sünkel slår fast: ”Es gibt keinen begrenzbaren Sachverhalt, der den Ausdruck Elementarisierung als Begriffsnamen fordern könnte” (Sünkel 2007: 23). Med henvisning til Klafkis dissertation anser han begrebet for både uklart og overflødigt for en deskriptiv didaktik. Sünkels hovedkritik mod kategorial dannelsen er, at ”[d]er Unterrichtsgegenstand ist also in seiner strukturellen Gestalt gar nicht aneignungsfähig”, hvis ikke den er både *sekvenseret* og *problematiseret* (Sünkel 2007: 20). Disse to didaktiske opgaver sammenfattes klassisk under termen *genstandens artikulation* og betyder genstandens omformning til tilegnelsesopgaver, som i grunden er et undervisningsmetodisk spørgsmål. Hans fænomenologiske analyse af fænomenet undervisning bestemmer undervisningsgenstanden (indhold) gennem dels de *handlinger* som tilegnelsen skal kvalificere til (kompetencemål), dels de mindste *strukturmomenter* af genstanden, dvs. ikke hele gestalter. Et strukturmoment af første orden består af *sammenhængen* mellem to elementer fra elementklasserne kundskaber, færdigheder og motiver, dvs. pardannelser som fx k1-k2, f1-f2, m1-m2, k1-f1, k2-m1 osv. Er sådanne

pardannelser igen kombineret, fx (k1-f1)-(k2-m1), taler han om strukturmomenter af anden orden, som igen kan sammenføres til strukturmomenter af tredje orden. For Sünkel er det væsentligt, at disse strukturmomenter i sig selv ikke leverer kriterier for artikulationen. Man må finde dem hos den lærende, hvis individualitet er den største didaktisk forstyrrende faktor. Helt principielt er der mange mulige artikulationer, men kun én forkert, nemlig når tilegnelsen *ikke* lykkes. Det betyder en fundamental forsøgsfejl-situation. Artikulationen kan bedst tilpasses i eneundervisning (fx køreundervisning, solistundervisning), mens holdundervisning må tæmme den forstyrrende faktor ved at operere med én eller flere normaltyper for lærende. Så langt kan den deskriptiv-analytiske videnskab om undervisning komme, fastslår Sünkel, og overlader resten til den praktiske didaktik samt empiriske resultater for vellykket artikulation (jf. Sünkel 2007: 17ff.).

c) Bortset fra at Sünkel hermed annoncerer den teoretiske didaktiks endeligt, er det meget tydeligt, at hans videnskabsteoretiske position adskiller sig radikalt fra Klafkis ærinde om en pædagogisk teori, som deler pædagogisk ansvar med den praktiske didaktik. Det forekommer dog, at også Sünkel leverer en form for minimalistisk elementarteori, som til forveksling ligner målhierarkierne fra 1960'ernes læreteoretiske didaktik og den såkaldte Tylerisme. Hans eksempel fra køreundervisning er sigende: kombinationen af færdighederne 'at regulere gas' og 'at styre rattet' skal tilegnes gennem tilegnelsesoplevelsen 'at køre en kurve' indtil denne koordination er opnået. Han tilføjer, at denne koordination på det andet ordensniveau også skal forbindes med kundskaben, om hvorvidt bilen er 'for- eller baghjulstrukken', og færdigheden 'gearskift'. Og man ville kunne tilføje en ønskelig kombination med motivet 'at køre sikkert'. Det er typisk for programmerbar didaktik, at eksemplerne både er trivielt færdighedsorienterede, hentet uden for skolens undervisning og netop tager eneundervisning som udgangspunkt. I forhold til hans hovedargument må man alligevel spørge, om tilegnelsen af den rette koordination mellem gassen og rattet ikke også er en gestaltlæring, dvs. netop ikke mekanisk eller digital. Desuden vidner ovennævnte køreeksempel om, at Sünkel alligevel kunne fastlægge en artikulation uden den lærende ved at anticipere en rækkefølge. Endvidere er det betegnende, at spørgsmål om anskuelse er reduceret til minimalistiske handlinger, mens den rette koordination vel afhænger af den adækvate tolkning af omgivelserne. Afslutningsvis vil jeg erindre, at Klafkis elementarteori ikke foreskriver konkret indhold eller rækkefølgen, men udgør

en refleksionsmodel for anticiperende og om muligt også evaluerende afklaring. I Klafkis optik åbner Sünkels didaktik døren for en indholdsobjektivism, hvor individualitet reduceres til en forstyrrende faktor. Det er imidlertid påfaldende, at Sünkel på den ene side afviser elementarisering som didaktisk-videnskabelig begreb, men på den anden side accepterer den i den praktisk-didaktiske kommunikation, hvor der spørges, om "welche Teilaufgaben mit ihren Lösungen dem Schüler ein tragfähiges Fundament vermitteln, auf dem seine Aneignung des ganzen Gegenstandes ihren möglichst sicheren Gang gewinnen kann" (Sünkel 2007: 23). Ifølge ham er den praktiske fordel af elementariseringsbegrebet, at man kan diskutere indhold hinsides faggrænser. Det lyder, som om han indrømmer, at hans videnskabelige didaktik har en blind plet.

d) Jeg har allerede peget på Meyer/Meyers problematiske udlægning af Klafkis lagtænkning og vil nu forholde mig til deres grundlæggende kritik af hans elementarteori. Meyer/Meyer analogiserer den med den tidlige Wittgensteins sprogteori. På samme måde som Wittgenstein postulerede,

dass es Elementarsätze geben muss, die die Wirklichkeit – anders als die Sätze unserer normalen Sprache – präzise beschreiben, so muss es für Klafki in seiner didaktischen Elementarlehre auch diejenigen fundamentalen, elementaren und exemplarischen Phänomene geben, die das Allgemeine nicht nur erschliessen, sondern die für die sich bildenden jungen Menschen tatsächlich zugleich konkret und allgemein sind (Meyer & Meyer 2007: 62).

Ligesom Wittgenstein ikke fandt elementarsætninger, findes det didaktisk elementare heller ikke. Det er ren fiktion, konkluderer Meyer/Meyer, fordi den strukturerede og ordentlige verden ikke findes mere (Meyer & Meyer 2007: 149). Selvom Klafki bestemmer det kategoriale gennem den lærendes erfaring, afviser de, at det er muligt at identificere noget elementart, som både implicerer noget alment og subjektivt på én og samme tid. Selvom Klafki afviser en bestemt progression, mener de, at elementarteorien foreskriver en. Ifølge Meyer/Meyer er alt kontingent, og Daimler-Chryslers reklamepåstand om, at køreoplevelsen i firmaets biler er elementar, er ligeså gyldig som enhver didaktisk påstand om noget elementart (Meyer & Meyer 2007: 49). Samtidig introducerer de den modsatte påstand i forhold til vekselvirkningen mellem eksemplarisk og orienterende undervisning, nemlig at spørgsmålet om elementar koncentration først kan gøres på baggrund af et systematisk overblik (Meyer & Meyer 2007: 63). Det er imidlertid uklart, hvordan et styrende systematisk overblik står som

alternativ til den velordnede verden. Meyer/Meyers problematiske kritik skyldes, at de ikke læser Klafkis elementarteori, men udlægger den gennem Pestalozzi og Fröbel, som endnu havde troen på en velordnet og harmonisk verden. Ligeledes er analogien med den tidlige Wittgenstein problematik, idet Klafki hverken går ud fra en "Abbild"-teori, en sandhedskorrespondence mellem begreb og virkelighed, en overordnet systematisk-logisk struktur eller en ontologisk atomisme. Klafki er endda eksplicit hvad det angår, når han afgrænser sig fra Berthold Ottos "irriger Gleichsetzung der grammatischen Struktur von Aussagen mit der kategorialen Struktur einer erkannten Gegenständlichkeit" (Klafki 1959/1964: 288). På ejendommelig vis synes Meyer/Meyer alligevel at acceptere en elementarteori. Ud fra en ikke nærmere bestemt *pragmatisk inspireret didaktisk erkendelsesteori* på basis af en *reductio-ad-absurdum*-argumentation ønsker Meyer/Meyer ligesom Sünkel alligevel at redde det elementare for skolen: "Selbst wenn es das 'Wesen der Person' und die 'allgemeinen Gehalte' in der Welt nicht gäbe, bräuchten wir sie, um den Lernprozess der Kinder und Jugendlichen unterstützen zu können" (Meyer & Meyer 2007: 66). Man kan ikke sige, at deres ontologikritik af Klafki derved er løst, men blot omgået. Om didaktikken eller skolen, som definerer sig som fiktion og som som-om-sprogspil, kan forvente at blive taget alvorligt – ikke mindst af den lærende – er tvivlsomt. Meyer/Meyers eget udspil er, at den bevarende elementar-kategorisering bør suppleres med en Wittgenstein-inspireret tilfældighedstænkning, hvor "die Welt durch ihre Peripherie in ihrer Mannigfaltigkeit" erkendes på ny (Meyer & Meyer 2007: 64). Meyer/Meyer ønsker at nybestemme Klafkis kategoriale elementarteori i det vekselvirkende spændingsfelt mellem "[b]ildende[r] *Erschliessung von Komplexität* und verlustreiche[r] didaktische[r] *Komplexitätsreduktion*", uden dog at forklare, hvad der menes med det (Meyer & Meyer 2007: 64).

e) Også Wiater kritiserer Klafkis elementarteori, selvom han forholder sig anerkendende til elementarisering som kernebegreb for den didaktiske reduktion. Det er imidlertid svært at se, at hans kritikpunkter principielt rammer Klafkis teori. For det første anklager han Klafki for en slags didaktisk objektivism, som tager udgangspunkt i sagsstrukturen og postulerer det genstandsimmante almene, hvor „das Sein (die Weltwirklichkeit) eine systematisch erhebbare, der Ratio zugängliche Struktur, ein einheitliches Prinzip, eine einsehbare Ordnung haben“, og hvor „die Welt der schulischen Lerninhalte auf allgemeingültige Grundstrukturen gebracht werden kann

und dass es innerhalb der Strukturen besonders profilierte und für das Lernen der Schüler eindeutig qualifizierte Exempla gibt“ (Wiater 2007: 28). Klafki ”berücksichtige zu wenig, dass es der Schüler sei, der ein Exemplum als Exemplum verstehen und werten müsse” (Wiater 2007: 30). Jeg har redegjort for Klafkis teori, hvor det almene konstitutivt afhænger af historisk foranderlige dannelsesmål og de lærendes i første omgang anticiperede og på diverse konkretiseringsniveauer realiter indfrie og virkelighedsnyttige erfaringer, som tilmed skal opfattes alsidigt og spænder fra færdighedsmæssige til kognitive samt følelses- og værdimæssige kategorier. Det er ikke indlysende, at Klafkis position skulle stå i modsætning til en socialkonstruktivistisk position, når man erindrer Weniger-referencen, hvor dannelsesværdien erfares som socialt etableret fænomen, og gyldigheden løbende skal efterprøves. Den entydighed, som Wiater tillægger Klafki, har han aldrig postuleret. Også Wiaters følgende tre kritikpunkter er indlysende, men rammer ikke Klafkis teori: ”was ein geeignetes Beispiel für den Schüler sei, könne der Lehrer gar nicht entscheiden, und im übrigen erfolge die Übertragung des Einzelfalls, des Besonderen, auf das Allgemeine keineswegs automatisch und nebenbei, wie auch nicht alle Lernstoffe exemplarisch gelehrt werden könnten“ (Wiater 2007: 28). Wiater skaber desuden det indtryk, at han ikke skelner mellem det eksemplariske og det elementare. Han kritiserer i grunden på et praktisk-didaktisk niveau, som en elementarteori ikke kan løse, ud over at være refleksionsmodel. Spørgsmålet er, om Wiater selv løser sine kritikpunkter teoretisk. Wiater accepterer, at de lærendes individuelle konstruktioner af selv- fremmed- og verdensbillede i væsentlig grad afhænger af skolens tilbud. Hans egen elementarteori foreslår en treleddet inddeling: 1) sammenfattende instruktion af basisviden, 2) præsentation af forskellige læringsveje med udgangspunkt i elevtyper ud fra læringsstrategier og forudsætninger og 3) præsentation af mønsterløsninger, som er anskueliggjort og forsynet med anvendelseksemples. Hvordan punkt 1) realiseres konstruktivistisk, er ikke indlysende og ligner mere en kendt form for didaktisk objektivisme. Punkt 3) synes at svare til det bredt forståede eksemplariske princip. Punkt 2) forholder sig ikke til indhold, men er et rent metodisk spørgsmål, hvor det gælder om at identificere forskellige typiske læringsveje til det samme stof, uden at sige hvad det er. Denne anerkendelse af typiske spørgsmål fra de lærende er ikke uinteressant og findes også i Wagenscheins ansats og i Lærekunst. Når Wiater fremhæver, at ”[j]eder Schüler und jede Schülerin definiert vielmehr für sich allein, was elementar oder exemplarisch ist, überprüft das im kommunikativen Austausch mit

anderen Schülerinnen und Schülern um mit dem Lehrer, der seine Optionen vertritt, um dann die für ihn/sie brauchbarste Variante zu übernehmen – und zwar so lange, wie sich diese als erfolgreich vertretbar erweist.“, strider det ikke imod Klafkis teori, men er på det didaktisk praktiske niveau (Wiater 2007: 31). Omvendt kunne man i forhold til Klafkis ansats understrege, at de lærende i højere grad selv kunne bidrage og finde eksempler. Også denne idé er i grunden anlagt i den eksemplariske undervisnings anden fase, hvor nye eksempler og analogiserende arbejde er på dagsordenen.

De tre her fremførte kritikere synes generelt at overse kompleksiteten i Klafkis elementarteori, skifte mellem refleksionsniveauer og undgå indholdsspørgsmålet. På ejendommelig vis accepterer man alligevel elementarbegrebet, uden dog at bidrage til det. Til gengæld radikaliserer man erkendelsesteoretiske problemstillinger som kontingens og individuelle konstruktioner.

f) Med udgangspunkt i faget religion er Manfred Schnitzler en af de få, som har arbejdet videre med spørgsmålet om det elementare. Han bruger begrebet ”Elementarisierung” og forstår det som et didaktisk princip, som Jank/Meyer har defineret det (Schnitzler 2007: 40). Han læser Klafkis elementarteori gennem principperne det eksemplariske, det elementare og det fundamentale, som henviser hhv. til eksemplet, sagen og personen, og udlægger dem gennem andres eksempler, for at kunne supplere dem med Gerd Theissens fjerde kriterium, nemlig indholdets kommunikerbarhed, som ikke blot er det sokratiske princip, men også en ny historisk-samfundsmæssig nødvendighed (Schnitzler 2007: 111). Han fremstiller de tre elementarlag forkortet gennem et religionspædagogisk leksikon ved kun at fremhæve det kategorial-elementare lag. Mere sobert fremstiller Schnitzler Klafkis grundformer for det elementare og konstaterer, at yderligere begrebslig klarhed er svært at opnå, når ordene fortsat implicerer semantisk flertydighed. Når Klafki ifølge Schnitzler er mere optaget af kriterier for indholdsvalg, gælder det om at foretage et perspektivskift til de lærende, dvs. at supplere den indholdscentrerede elementarteori i forlængelse af Christian Salzmann med en elementarisering af læringsformer. Under inddragelse af lærings- og udviklingsteorier identificerer Schnitzler tre klasser af læringsformer med tilhørende underformer: *subjektorienterede* læringsformer, forstået som biografisk, kreativ og kontemplativ læring, *dialogiske* læringsformer, forstået som kønsdifferentieret, projektorienteret læring og læring gennem formidling, samt *samfundsorienterede læringsformer*, forstået som social (diakonisk-hjælpende), generationsovergribende læring samt læring med nye

medier. Selvom disse læringsformer er deklareret relevant for unge i puberteten og religionsfagligt tonet, er de et interessant bidrag til spørgsmålet om elementarisering. Disse metodiske grundformer er systematisk udviklet, men Schnitzler forsøger ikke at koordinere dem med de indholdsmæssige grundformer. Hvis de to sæt grundformer ikke afstemmes, behøver de ikke hinanden og kan fremstå som uafhængige teorifragmenter. Spørgsmålet er, om visse læringsformer favoriserer bestemte elementare grundformer, eller om de er vilkårligt kombinerbare. Opfatter man det elementare som undervisningens resultat af en bestemt læreproces, bliver også forskellen mellem tilegnelsesprocessen og undervisningsprocessen utydelig i Schnitzlers teori.

## 7. Opsummerende teser

Jeg opsummerer Klafkis teori om det elementare, hhv. det eksemplariske, på følgende måde:

- Eftersom det ofte er uklart, om det eksemplariske princip fortolkes som noget anskueligt, som en overførelsesværdi eller som et indholdsvalg, er det for Klafki magtpåliggende at præcisere den indholdsmæssige problemstilling gennem sin elementarteori.
- Det elementare udgør det omfattende begreb for intenderet indhold. Eftersom det drejer sig om valget af både en anskuelig genstand og et elementart resultat har Klafki udviklet en typologi for forholdet mellem det konkrete og almene. Det drejer sig om syv til otte forskellige relationsmuligheder, som han kalder grundformer for det elementare.
- Det elementare som intenderet indhold kan ifølge Klafki befinde sig på et historisk-elementart, et kategorial-elementart og et fundamental-elementart niveau. Også disse lag udtrykker specifikke forhold mellem det konkrete hhv. singulære og det abstrakte hhv. almene og har som pejlemærker muligvis fortsat en funktion.
- Spørgsmålet om eksemplet, dvs. eksempelmaterien, bliver usynlig i Klafkis elementarteori, selvom den indeholder en principiel konkretionsfordring.
- Det eksemplariske bliver fortolket som den anden grundform for det elementare, som er en relation, hvor det abstrakte udviser den største uafhængighed af det konkrete. Der er fare for, at eksempelmaterien ved denne grundform reduceres til en subsumtionslogisk forståelse. Men Klafki afviser generelt, at der skulle være tale om

et induktiv-generaliserende erfaringsbegreb af pædagogiske processers vedkommende.

- Selvom Klafkis didaktiske refleksionsmodel har sit værd i forbindelse med refleksiv kvalificering af et potentielt indholdsvalg, er der fare for en statisk tolkning af grundformerne. De faste relationer mellem det konkrete og abstrakte anser den metodiske vej for at være løst. Ikke kun eksemplet men også forståelsesgenesen er underbelyst.
- I stedet for at begribe lagene og grundformerne som statiske forhold mellem det særlige og almene, hhv. det konkrete og abstrakte, kunne man anskue dem som metodiske momenter. På den måde bliver de i mindre grad indholdsmæssige udvælgelseskriterier, men anledning til metodisk metabevidsthed inden for undervisningsprocessen. På den måde er disse grundformer ikke kun relevante for den planlæggende underviser, men i høj grad for den lærendes bevidste forståelseskontinuitet.
- Den kategoriale dannelse må afgjort fortolkes som et fænomenologisk bestemt, pædagogisk læringsbegreb, som er en enhedsproces men ikke modsat diskontinuerlige, dvs. negative, erfaringer. Pragmatisk didaktisk set, indeholder den en forståelseskabende og en forståelsesfordybende fase.
- I hans doktorafhandling har Klafki haft blik for, at underviserens eller stedfortrædendes handlinger i forhold til genstanden udgør en del af den lærendes genstand. At disse handlinger er momenter af eksempelmaterien, er en indsigt, der er kendt siden oldtidens retorik og som er kommet uden for didaktikkens blik i 1900-tallet.

Jeg kan i hvert fald konstatere, at Klafki under sin anden, kritisk-konstruktive fase ikke har bidraget yderligere til afklaring af problemfeltet, som bredt betegnes eksemplarisk undervisning. Hans mere og mere programmatisk artikler mister endda klarhed og differentieringer. Spørgsmålet om, hvad et eksempel i grunden er, og hvad eksempelundervisning er, er endnu underbelyst.



## V. Sociologisk fantasi og eksemplarisk læring hos Negt

### 1. Indledende bemærkninger

a) Den tredje udlægning og fornyelse af det eksemplariske princip må afgjort forbindes med Oskar Negt, hvis idéer under 68-bevægelsens medvind er kommet til Danmark uden de større forsinkelser, og ikke kun i form af sekundære formidlere og adepter, men også gennem oversættelser af Negts egne tekster. Negt har generelt vundet indpas i dansk pædagogisk tænkning, især gennem teoretiske og praktiske tolkninger af projektarbejde, og har i et til to årtier nydt større popularitet end de såkaldt 'borgerlige' positioner. Selvom interessen for Negt er vigende, og hans teori kritiseres som ideologisering af pædagogikken, findes på den anden side fortsat en del videnskabelige referencer til og præferencer for Negts tilgang til det eksemplariske princip, uden at denne tilgangs fortrin konkret er godtgjort. Det virker, som om Negts og de 'borgerliges' konceptioner er principielt forskellige og ingenting har med hinanden at gøre. I min komparative tilgang er det imidlertid spørgsmålet, om der er grundlag for at opretholde denne enten-eller-forståelse af, hvad det eksemplariske princip er. Det forekommer derfor nødvendigt at undersøge og fremstille Negts forståelse af det eksemplariske princip på ny. I lyset af den i min indlednings skitserede uddannelsespolitiske tendens viser en del af Negts samfunds- og pædagogikkritik sig stadigvæk eller på ny at være relevant.

b) Negt er en af de fremmeste fortolkere af en aktualiseret kritisk teori i kølvandet på Max Horkheimer og Theodor W. Adorno. Negts doktorafhandling hos Adorno, som skulle være efterkrigstidens hurtigste promovning i form af en revideret kandidat-afhandling, omhandlede modsætningen mellem positivisme og dialektik hos Hegel og Comte. Selvom der er mange berøringspunkter med hovedarvtageren Habermas, hos hvem han 1962-70 arbejdede som assistent og skrev sin habilitation, tænker de to grundlæggende forskelligt, som han selv siger. Man må altså betragte Negt som en selvstændig viderefortolkning af Frankfurterskolens arv. Han har et omfangsrigt og frugtbart samarbejde med Alexander Kluge, som har ført til en række fælles publikationer. Negt er en utrættelig nyfortolker af og værner om Marx' teori både imod venstre og højre, hvis kerne han stadigvæk anser som gyldig, selvom begrebsligheden er historisk bundet. På trods af de daværende fagforeningers modstand udvider han ikke mindst den allerede hos Marx anlagte forbindelse til psykologi med en ('borgerlig') psykoanalytisk tilgang. Negt er egentlig uddannet i sociologi, men han betragter sig selv

som en, der står på tværs af en række akademiske enkeltdiscipliner. I et interview betegner han sin tilgang som filosoferen i Kants betydning af en "Weltbegriff Philosophie", hvor sokratiske søgen guider tankerne med henblik på afsløring af fordomme, idet de vigtigste spørgsmål muligvis ligger på disciplinernes grænselinjer (Stollmann & Schulte 2005: 15, 23f.).

c) Det centrale skrift for den første fase er *Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie der Arbeiterbildung*, som delvist er skrevet under en assistentstilling ved IG Metall, inden hans uddannelse var afsluttet i 1962, og som udkom første gang fagforeningsinternt i 1964, offentligt i 1968, revideret i 1971 samt derefter genoptrykt i store oplag i mere end 20 år (Negt 1968/1971). Det er fra begyndelsen vigtigt at understrege, at det drejer sig om både et *forstudie* og en teori for den *vesttyske arbejderuddannelse*. Vi har altså at gøre med et programmatisk skrift, som med sin karakter af foreløbighed kun kan tegne konturerne til en almen teori. Selvom en almen dannelsesteori på sociologisk grundlag efter hans opfattelse er påtrængende, pga. stigende akkumulation og forfald af isoleret videnskabelig viden, kan han ikke yde denne almengørelse, fordi der mangler både en "Klassentheorie der Erziehung" og empiriske undersøgelser af dens betingelser (Negt 1968/1971: 11). Det er nemlig magtpåliggende for Negt at gennemføre så *konkrete* analyser som muligt af dialektikken mellem betingelser for de lærende og de uddannelsesmæssige tiltag, som bunder i hans Hegel-inspirerede tænkning. Graden af denne konkretion kan allerede aflæses af, at han ikke vil overføre sine resultater vedrørende arbejderuddannelsen til fx andre 'arbejdstagere', fx tjenestemænd, funktionærer eller videnskabeligt personale, før deres specifikke og reale, samfundsmæssige interesser er undersøgte. Ifølge Negt er denne mangel på konkretion netop den 'borgerlige' pædagogiks problem. På trods af denne forsigtighed med at generalisere ser Negt principielt gode muligheder for en udvidelse af den eksemplariske tankegang til andre samfundsgrupper, især hvad angår læreprocessers psykologiske aspekter. Dette sker ret hurtigt i forbindelse med Negts videnskabelige arbejde i forbindelse med Glocksee-skole-forsøget, som begyndte 1972, og kulminerer i det centrale skrift for den anden periode *Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche* fra 1997, som ikke er oversat til dansk (Negt 1978b, 1997). Det er imidlertid ikke sikkert, at man for Negt kan tale om to faser, fordi kernen i hans eksemplariske konception synes uforandret, men blot almengjort.

d) Ud fra Negts videnskabsteoretiske position kunne der anføres en række meget grundlæggende kritikpunkter til mit eget projekt. For Negt ville begrebsanalyse i en hermeneutisk tradition ikke være nok, idet der mangler den konkrete og grundige samfundsanalyse og empiriske undersøgelser af de lærende subjekters livssituation og aktuelle bevidsthed. Han kritiserer også den i didaktikken gængse isolering af indholdsspørgsmål, hvor de konkrete samfundsmæssige og organisatoriske betingelser ikke medreflekteres. Manglende bevidsthed om indholdets og processernes betingethed af politisk økonomi fører ifølge Negt til apolitiske uddannelseskonceptioner. Disse bevidsthedsmæssige analyser i forhold til samfundet udgør hans ideologikritiske fundament. Dette udgangspunkt er muligvis en forklaring på det i indledningen skitserede modsætningsforhold mellem fx Klafki- og Negt-adepter. Også hvad angår rækken af de fem konceptioner af det eksemplariske, som jeg har valgt for denne afhandling, adskiller Negt sig på dette punkt markant fra de andre. Det kunne således se ud, som om jeg hermed også har valgt side. Men det er netop min ambition at forholde mig agnostisk til dette tilsyneladende uovervindelige skel. Jeg mener, det må være muligt at gennemføre en forstående og komparativ tolkning af de forskellige teoretiske grundpositioner for eksemplaritetstænkning med henblik på at identificere ligheder og forskelle uden på forhånd at vælge ideologisk side. Udfordringen består i ikke at gøre Negts konception af det eksemplariske tandløs ved at se bort fra hans kritik og ikke at reducere hans teori til blot obsolet ideologikritik. Jeg vil således ikke på forhånd abstrahere fra Negts samfunds-, arbejder- og arbejderuddannelsesteori, men heller ikke bare tilslutte mig hans marxistisk-teoretiske<sup>111</sup> samfundskritik som helhed. Jeg er interesseret i hans teoris almindidaktiske kerne<sup>112</sup>.

---

<sup>111</sup> Jeg understreger marxistisk *teori* for at undgå forvekslinger med den konkret-politiske marxisme, i de former som den har manifesteret sig i forskellige bevægelser og stater. Negt kritiserer både den kapitalistiske ideologi og dogmatisk marxisme, samt politiske bevægelser som fx den nye venstrefløj. Jeg ser generelt bort fra de forskellige nuancer af marxistisk teorireception, arbejderhistoriske analyser og klassekampsteorier.

<sup>112</sup> Her åbner der sig en række grundlagsspørgsmål, som ikke er en del af afhandlingens fokus. Når fx Negt fordrer, at pædagogikken og hermed didaktikken nødvendigvis må have indflydelse på sine praksisbetingelser for selv at være frigørende, kan det i grunden forstås som en radikalisering af den åndsvidenskabelige pædagogiks autonomifordring. Omvendt deler Negt pædagogik op i psykologi og sociologi (politisk økonomi), så det særligt pædagogiske bliver usynligt.

## 2. Radikal og klassebevidst samfunds- og pædagogik-kritik

### 2.1. Arbejderens situation og behovet for intentionel bevidsthedsarbejde

a) For at forstå det eksemplariske princip hos Negt skal man begynde med hans samfundskritik, som i første omgang er konkretiseret gennem arbejderklassens og arbejderuddannelsens situation. Mens begrebet 'vare' er centralt for Marx, så er det for Negt begrebet *arbejde* eller arbejdskraft. Arbejde skal ikke blot forstås som middel til fx løn og fritid, men har en egenverdi og er "erstes Lebensbedürfnis zur Selbstverwirklichung" (Negt 1978a: 50). Det negtske arbejdsbegreb begrænser sig altså ikke til det, der foregår på produktionsstedet, men udstråler og relaterer til hele samfundsindretningen, fx trafik-, bo-, fritidsforhold. Dette politiske, men også kulturelle og antropologiske arbejdsbegreb kan aflæses i flere af hans publikationer: *Lebendige Arbeit, enteignete Zeit: politische und kulturelle Dimensionen des Kampfes um die Arbeitszeit* (Negt 1985), en publikation om fagforeningers kulturelle mandat (Negt 1989), *Arbeit und menschliche Würde* (Negt 2001). Det er denne menneskelige arbejdsformåen, som er grundlag for samfundets rekonstruktion. Mens det i de tidligere faser af arbejderbevægelsen var legitimt at anse lønnen som det centrale, fordi det drejede sig om frigørelse fra økonomisk fattigdom, så er den i dag snarere reproduktionsbasis for fremmedgørelse. Så længe nemlig arbejderens i dag stiller sig tilfreds med lønnen, som fuldgyldig og endelig kompensation for arbejdskraften, så længe han ser bort fra arbejdstid og -intensitet, ikke identificerer sig med produktionens resultat og ikke forbinder arbejdet med udvikling af sig selv og sine menneskelige forhold – som i øvrigt ikke kan indfanges gennem gængse tilfredshedsundersøgelser, drejer det sig om en udbytning af arbejderens som menneske og afspejler derfor modsætningerne i et samfund, som bygger på privat ejendomsret (Negt 1968/1971: 53). Lønformen er således et centralt symptom, som tilslører de samfundsmæssige modsætninger.

b) Arbejderens situation består ifølge Negt af mere eller mindre permanente spændinger, som fører til fremmedgørelse. En af de grundlæggende spændinger er, at arbejderens på den ene side ikke ønsker at være arbejder mere og på den anden side ikke kan se en vej ud af den magtesløse arbejdertilværelse. Når sådanne spændinger under fx konflikter øges, forandres arbejderens motivationsstruktur. I sådanne ustrukturerede situationer opstår der usikkerhed og frygt, som under ureflekterede forhold fører til afværgemekanismer, hvis funktion er at reducere spændingerne. Denne psykiske

mekanisme fører til resignation og øget konformitet (Negt 1968/1971: 34). Negt følger her Freuds psykoanalytiske begreber og anser arbejderens erstatningshandlinger, fx privatisering, forbrugeradfærd, avancement, afpolitisering, resignation, som de mest væsentlige afværgemekanismer i forhold til den virkelige realitet. I dette lys fører erstatningshandlingerne kun til kompensatorisk frihed eller fiktiv lighed, fx som forbrugsnydelse i en uendelig behovsspiral. Arbejderens hverdagsbevidsthed, som er materialiseret i sproget, skal altid tages alvorligt. Men de sproglige former indeholder ifølge Freud rationaliseringens dobbeltkarakter, dvs. de kan være udtryk for erkendelse af virkeligheden eller forveksling af den med de overfladiske symptomer, m.a.o. kan de både være sande/rationelle og falske/irrationelle. Det er på den måde, at det kan ske, at en hel samfundsklasse i grunden handler imod sine egne interesser og derved øger fremmedgørelse, udbytning og ekspropriation (Negt 1968/1971: 43). Når det i det komplekse, senkapitalistiske samfund for den enkelte er blevet mere vanskeligt at gennemskue samfundets strukturelle modsætninger, idet der findes mange overfladiske, såkaldt pluralistiske forenklinger, og selv i fagforeningerne en snæver fremskridtspragmatisme, er der behov for arbejderuddannelse, dvs. kritisk oplysning og erfaringsbearbejdning (Negt 1968/1971: 58).

c) Når arbejdereren ikke af sig selv formår at gennemskue kløften mellem de daglige erfaringer og de bagvedliggende samfundsmæssige modsætninger, fordrer Negt en arbejderuddannelse, som fokuserer på bevidsthedsarbejde. Det afgørende angrebepunkt for arbejderuddannelsen må derfor være, at arbejdereren opnår *et minimum af bevidsthed om sin selvfremmedgjorthed* (Selbstentfremdung), sine qua non udbygningen af arbejderens selvbevidsthed og skabelsen af politiske frigørelsesbehov ikke er til at opnå (Negt 1968/1971: 43). For dette dannelsesarbejde som skridtvis erkendelse af selvfremmedgjorthed gælder det med Marx om ”aus den eigenen Formen der existierenden Wirklichkeit die wahre Wirklichkeit als ihr Sollen und ihrem Endzweck (zu) entwickeln” (Negt 1968/1971: 84). Negt konkluderer, at dannelsesarbejdet bør tage udgangspunkt i de lærendes faktiske forestillinger og handlinger, fx i sproglige udtryk som ’social retfærdighed’ eller ’retfærdig løn’. Gennem konkrete analyser af de historiske og sociologiske forudsætninger er der mulighed for en tolkning af dem i lyset af den dobbelte rationalitet og erkendelse af selvfremmedgjortheden. Når den historiske „Gehalt” er forstået og koblet til frigørende motiver, kan det føre til handlinger, som ikke står i modsætning til egne interesser (Negt 1968/1971: 90). Sådanne frigørende

handlinger står ikke frit svævende eller følger bestemte formelle og logiske regler, men er bundet til "[die] Kategorie der objektiven, das heisst: realen Möglichkeiten", som betyder at omstændigheder, betingelser og praktiske realiseringsmidler skal medtænkes (Negt 1968/1971: 85). Det er for Negt afgørende at overvinde parallelismen mellem erkendelse og handling og dialektisk at relatere dem til hinanden.

d) Når endemålet for Negt fortsat er det klasseløse samfund, skal det ikke forstås som en naiv positiv utopi. Pejlemærker for bevidsthedsarbejdet er snarere negative utopier, som tager udgangspunkt i anklager imod den menneskefjendske ødselhed, der udelukkende tjener kapitalvaloriseringens snæversynede interesser, og som bygger på ufravigeligt at påvise vantrivselens former hos de individer, der må leve under tidsvarende forhold (Negt 1968/1971: 87, tilpasset oversættelse fra den danske udgave). Negt påpeger endda, at det klasseløse samfund i dag (1971) har et mere konkret begribeligt indhold end for halvtreds år siden. Klassekampen kan ikke være slut, som allerede Marx og senere Horkheimer understreger, bare fordi der er kommet lidt mere velstand, formale rettigheder og lidt repræsentativ medbestemmelse i virksomheder i udvalgte regioner. At modvirke classesamfundet er desuden en global opgave og først tilendebragt, når hele samfundsopbygningen indfrier den samlede arbejderbevægelses frigørende krav (Negt 1968/1971: 89). Ligesom Wagenschein henviser Negt også til Weil. For at arbejderen kan indse *la condition ouvrière*, skal det konkrete pædagogiske arbejde ifølge Negt dialektisk knytte følgende tre lag sammen: 1) de empirisk afsikrede typiske interesser og verdensbilleder; 2) identifikation af fremmedgørelsesmekanismer som fx personalisering, reduceret sprogbrug; 3) identifikation af de reale økonomiske og sociale livsbetingelser (Negt 1968/1971: 44f.). Jeg kommer tilbage til Negts konkrete analyser dertil.

e) Da Negt 20 år senere vurderer 68'ers bevægelsens meritter, går han skarpt i rette med både bevægelsen og dens fjender. Han har fået Habermas' ord for, at han på en måde altid havde en distance til bevægelsen og kunne "med grå gloser sætte[r] ortodoksiens stempel på alle bevidsthedsforplumringer for at gøre det fornuftsmæssigt, som de andre mangler ord for" (Negt 1988: 321). Negts dom er hård: at "det meste af det, som 68'erne udtrykkeligt ville politisk, [...] ikke har haft nogen videregående virkninger, at det i dag må behandles som makulatur" (Negt 1988: 326). Jeg vil ikke gå ind på hans differentierede analyser, men i nærværende sammenhæng blot nævne, at han

fremhæver, at virkningerne på opdragelsesområdet er mærkbare og ikke har kunnet genoprettes til de tidligere stadier af herredømme: de er lydløst indgået i det kulturelle opdragelsesklime. Det vedrører især ”følsomheden for krænkelse af den menneskelige integritet og livsverdenens proportioner”, muligheden for at stille spørgsmålstegn til det ”kulturelle herredømme” af den konservative samfundstolkning, pædagogiske eksperimenter med selvregulering som omdrejningspunkt ”har forandret forældres og opdrageres hverdagsbevidsthed” (Negt 1988: 327f.).

En anden problemstilling, som bevægelsen ifølge Negt har bidraget med, er, at man ikke kan gå bagom den *ny dialektik for teori-praksis-forholdet*, hvorpå den kritiske teoris politiske funktion beror (Negt 1988: 328). Man burde have lært af de historiske eksempler, fx Lukacs i 1922/23, som var en af de mest konsekvensskabende fejltagelser, hvor man postulerede, at (marxistisk) teori skal og kan omsættes til praksis. De historiske eksempler har i forskellige grader vist, at en sådan tankeform fører til, at teori reduceres til legitimering af magten og til vold og ofre. Dette står i modsætning til det, som til stadighed ligger i marxismen og Marx’ tænkning, ”hvor praksis er sandhedskriterium for teorien” (Negt 1988: 329). Modsat skal teori bevare sin distance til praksis og ikke selv være potentiel praksis. Frigørende praksis på baggrund af afsløring af skjulte sammenhænge kan ikke ”lade hånt om teorien” (Negt 1988: 329). Negt fremhæver, at den nuværende situation i senkapitalistiske vestlige samfund er anderledes end andre steder før. For eksempel har Paulo Freires alfabetiseringspraksis ikke det store teori-behov, når modsætningerne er så tydelige. Man kan heller ikke mere opfatte klassekampen (praksis) som ”Lehrmeister an sich” (Negt 1968/1971: 8). Selvom kamphandlinger kan styrke klassebevidstheden hurtigt og effektivt, er det ifølge Negt nødvendigt med en kontinuerlig, intentionel og struktureret arbejderuddannelse med det centrale dannelsesmål at etablere eller genetablere klassebevidsthed. I højteknologiske og komplekse samfund er omhyggelige teoretiske analyser uundværlige for at skabe orientering.

## **2.2. Kritik af uddannelsespolitik, pædagogisk teori og praksis**

a) Jeg har allerede strejft Negts kritik af pædagogisk forskning, som han kalder borgerlig postulatpædagogik. Han hilser den spirende realistiske vending (Roth) velkommen, hvor uddannelses- og familiesociologiske undersøgelser bidrager til en socialvidenskabelig afklaring og konkretisering af dannelsesforudsætninger og dannelsesmål. For det andet kan man sige, at også Negts konception af det eksemplariske tager

udgangspunkt i erkendelsen af en uddannelsesmæssig krise. Men i modsætning til Tübingen-resolutionen kan den ifølge ham ikke isoleret løses gennem en 'indre skole-reform'. For Negt er det centralt at sammentænke uddannelse med dens grundlæggende betingelser og uddannelsesvæsenet med politik og økonomi. Det betyder, at alle pædagogiske praksisniveauer burde have udvidet selvregulering. For det tredje er det Negt magtpåliggende at kritisere dannelsens teknokratiske deformation (Negt 1968/1971: 13). Den teknokratiske tendens viser sig ikke kun i de organisatoriske former, men også i behavioristiske og ensidigt curriculumteoretiske tilgange. Lige hvad det angår, er der næppe den store forskel til det eksemplariske princip såkaldt 'borgerlige' positioner. Han henviser eksplicit til Hartmut von Hentigs opgør med curriculumbølgen for grundskolen fra 1972 (Negt 1978a: 55). Et fjerde kritikpunkt er den manglende didaktiske sammenhæng mellem dannelsesmål (fx politisk dannelse), indhold, elevforudsætninger og metodiske spørgsmål som gruppedynamiske analyser og undervisningsformer. Overser man disse sammenhænge, siger Negt, opstår der didaktisk objektivisme, idet han henviser til Klafki<sup>113</sup>. Negt understreger, at indhold-metode-sammenhængen skal rette sig mod samfundsforandrende praksis (Negt 1968/1971: 22). For det femte kritiserer Negt den gængse adskillelse mellem almen- og erhvervsuddannelse og borgerlige halvdannelse i den humanistiske tradition. Denne kritik, som allerede antydnet, rammer delvist også uddannelsesbestræbelser i fagforeninger, hvor arbejderuddannelsesfaglige og ideologikritiske spørgsmål adskilles.

b) Negt kritiserer også arbejderuddannelsen for løsrevet teoriformidling, som ikke knytter an til de frigørende handlingspotentialer. Han søger netop at overskride de stadier, hvor Marx' kritik som revolutionsteori dannede en historisk og sociologisk begrundet sammenhæng for frigørende agitatoriske metoder til formidling af det indhold, der var anerkendt som sandhed (Negt 1975/1981: 42). I den nuværende tredje fase af arbejderbevægelsen er det ikke nok med formidling af marxistisk teori, elementære kundskaber, foreningsintern viden (viden om organisationer, fagforeningsbeslutninger, aktionsprogrammer) eller af idéhistoriske oversigter over abstrakte normer som fx social retfærdighed. Disse kan højst være en del af det tematiske materiale for den egentlige bevidsthedsopdragelse. Der er ifølge Negt tale om et teoriforvalg. Han konkluderer, at der er behov for en *indholdsmæssigt bestemt*

---

<sup>113</sup> Modsat vurderer også Klafki Negts bidrag som fagdidaktisk relevant (politisk dannelse) og af stor betydning. (Klafki 1961a: 161).

*metode*, som skaber sammenhæng mellem teori og praksis (Negt 1968/1971: 24). Mere præcist siger Negt, at ”*exemplarisches Lernen stellt eine Antwort auf diesen Theorieverfall dar, die jene experimentelle Ebene bezeichnet, auf der eine Rekonstruktion der Theorie im Zusammenhang praktischer Interessen heute sinnvoll erscheint*” (Negt 1968/1971: 18, kursiv stg). Den eksemplariske fremgangsmåde skal altså ifølge Negt ikke kun bidrage til frigørende handling, men ligeså til at genfinde teorien og dens potentiale. Negt er skeptisk over for alt for stramme definitioner af den eksemplariske fremgangsmåde gennem opstilling af skabeloner, faser og regler. Det drejer sig i det hele taget om eksperimenterende bestemt undervisningsbegreb, hvorfor de dertil knyttede ”*emanzipativen Bildungsgehalte*” og dialektikken mellem teori og praksis bare ikke kan opnås med et slag (Negt 1968/1971: 21). Også Negt bruger mange forskellige begreber til at betegne det eksemplariske princip, og selvom termen læring synes at være fremhævet en lille smule i forhold til andre konceptioner, skal man ikke forstå det således, at de lærende er overladt til sig selv, eller at der ikke finder formidling sted. Tværtimod.

c) I forhold til den i indledningskapitlet skitserede uddannelsespolitiske situation er Negts samfundsanalyse fra 1972 interessant, hvor han tegner et mere konkret billede af de modsætninger, som præger samfundet og grundskolen. Det gør han i forbindelse med redegørelsen for det offentlige Glocksee-skoleforsøg, som kan betragtes som et realiseringsprojekt for eksemplariske læreprocesser. Ifølge Negt drejer det sig om den anden fase af politisk restauration i Vesttyskland efter Anden verdenskrig, hvor krisen blot har skærpet de i forvejen herskende modsætninger. Under den økonomiske krise og det dertil hørende pres (arbejdsløshed, adgangsbegrænsninger, stigende præstationskrav i uddannelse og på arbejdspladser, målbare indlæringspræstationer) er det pædagogiske reformarbejde gået i stå, samtidig med, at der stadigvæk hersker et overskud af forventninger til alternativer. Negt taler om uddannelsens ’taylorisering’ under denne fase af kapitalismens konsolidering, hvor skolen, som før har været forskånet for stram økonomisk rationalitet, nu organiseres mere og mere ud fra industrisamfundets effektivitet og standardisering, hvor hver tidsenhed udmåles i forhold til arbejdsindsat. Uddannelsesinstitutioner, som nu er blevet til en slags virksomheder, lover nu præstationsdifferentieret undervisning og objektiv kontrol med henblik på lige chancer og social retfærdighed. Denne tekniske rationalisering er den ene side af modsætningen, mens de reelle muligheder for social læring er den anden. Her er der en bevidsthed om,

at de pædagogiske processer har en anden arbejdsproces og tidslogik end industrielle produktionsprocesser. Hvis man virkelig vil udfolde de pædagogiske processer, hvor man ikke producerer varer, men færdigheder, forståelse og social bevidsthed, kræver det et brud med det snævre præstationsbegreb, hvor intellektuelt arbejde bliver frakoblet de følelsesmæssige og sociale dimensioner. Glocksee-skolens reformfokus ligger ikke på nye pædagogiske idéer eller snæver forstået didaktisk fantasi, men på betingelser for eksperimenter med skolens organisationsformer og pædagogiske arbejdsprocesser (Negt 1978b: 55-60). Under det fortsatte pres for centralisering og koncentration forudser Negt, at enhedsskolen vil blive den fremtidige, reglementerede skoleform. Glocksee-skolens organisering ville derfor kunne være ”kærnestrukturen i *decentraliserede*, pædagogisk meningsfyldte enheder *indenfor* enhedsskolen, præget af særlig kommunikationstæthed” (Negt 1978b: 62).

d) Denne analyse tegner en række tendenser, som også i dag findes, endda i endnu højere grad. Selvom Negts tilgang utvivlsomt er meget mere vidtgående og fokuserer på organiseringsstrukturer for skolen, må jeg alligevel minde om, at også Tübinger-resolutionen og de såkaldt borgerlige pædagoger i grunden krævede mere indflydelse på egne betingelser. Det drejede sig bl.a. om antal og karakter af fag, eksamensindhold og -former, andre tidsstrukturer (fx epokeundervisning), selvforvaltede modelskoler. Det er således lidt uklart, hvor grænsen egentlig går, når Negt afgrænser sig mod indre skolereform. Men omvendt er det klart, at hos Wagenschein var der ingen og hos den første Klafki kun få samfundsanalyser. Selvom Negts afgrænsning mod det snævre didaktik-begreb har dannet skole, viser det sig, at både Wagenschein og Klafki i høj grad inddrager metodiske spørgsmål (fx det genetiske, indhold-metode-dialektikken, det sokratiske). Den overordnede metodiske organisationsform i Glocksee-skolen er projektarbejdsformen, som netop kræver en del didaktisk fantasi. Også andre forhold udviser ligheder, fx den kategoriale tænkning, afvisning af snæver curriculumtænkning, forståelse og bevidsthed som centrale dannelsesmål. Sammenfattende kan man sige, at den overordnede dikotomi mellem borgerlig og frigørende pædagogik synes at tildække, at der også er relevante berøringsflader til visse dele af den pædagogiske tradition. Ikke desto mindre skal Negts fokus på samfundskritik og de socialisations- og sprogteoretiske analyser ikke undervurderes som et væsentligt fremskridt for pædagogisk tænkning.

### 3. Den sociologiske nyformulering af det eksemplariske princip

#### 3.1. Eksplicitte afgrænsninger og anknytninger

a) Negt indleder sin egen nyformulering af det eksemplariske princip med to afgrænsninger: for det første fra den borgerlige pædagogiks diskussion, og for det andet fra den fortrinsvis angelsaksiske *case*-metode. Hvad angår den generelle diskussion af princippet siden 1950'erne, anerkender Negt, at den dels er stort set frigjort fra, hvad han kalder den klassiske humanismes 'normativ-eksemplariske' diskussion fra før, dels har den fat i kernen af princippet som stofreduktion og i forhold til indføring i komplekse sammenhænge ud fra ét prægnant punkt (Flitner, Gerner). Dette stort anlagte reformprogram måtte dog nødvendigvis falde til jorden, fordi der ifølge Negt mangler to ting: For det første mangler der en beskrivelse af *uddannelsesmålene ud fra de historiske og samfundsmæssige opgaver*, som forudsætter en revision af det borgerlige historiebegreb, som er begrænset til fortiden; for det andet lykkes det ikke for de andre konceptioner af eksemplariske emner *at modvirke den tiltagende opsplitting i enkeltvidenskaber på et sociologisk grundlag* (Negt 1968/1971: 25f.). Helt konkret kritiserer Negt Derbolav, Roth, Wagenschein og Barthel. Derbolavs eksemplariske princip er i Negts optik rent didaktisk og dannelsesteoretisk, dvs. uden det nødvendige samfundsperspektiv. Med adresse til Roth vurderer Negt, at heller ikke de læringspsykologiske fordele af det eksemplariske princip er blevet udnyttet. Indvendingen mod Wagenschein lyder på, at hans koncept kun har blik for enkeltfagligt naturvidenskabeligt indhold. Negt kritiserer skarpt eksempler med historisk indhold, som ligner Barthels forståelse af det eksemplariske, hvor den franske revolution ikke kun er egnet til en karakteristik af epoken, men også har betydning for nutiden, idet dens faser og rytme *in nuce* afspejler de karakteristiske historiske muligheder fra hele det 19. og det 20. århundrede. Netop her ser Negt et tydeligt eksempel på det borgerlige historiesyn, som er fikseret i en fortidsform, abstraherer fra de økonomiske betingelser og forfalder til stiliseret modeltænkning. I forhold til dette historiesyn ser Negt sågar fordele i den historiske positivisme, som gennem den blotte koordinering mellem 'kendsgerninger' dels er mere præcis, dels mere adækvat i forhold til historiens væsen (jf. Negt 1968/1971: 26f.). Negt betragter de borgerlige forsøg som mere eller mindre tilfældige, overfladiske eller tekniske, pragmatiske regler for stofreduktion, som mangler den historisk-samfundsmæssige forankring af deres koncepter. Mens kritikken af historiebegrebet har noget på sig, så er jeg nødt til at moderere kritikken af

Wagenschein. Desuden inkorporerer Negt to kritikpunkter fra Giesecke. Dels kan kravet om den socialvidenskabeligt bevidste lærer føre til missionerende undervisning, dels kan der opstå en problematisk kløft mellem de vidende og de uvidende (Negt 1978a: 83).

b) Negt afgrænser sig for det andet mod case-metoden, som ikke er identisk med den eksemplariske fremgangsmåde. I case-metoden isoleres ofte en case, eller også drejer det sig om mere eller mindre tilfældige cases. Når man tager sådan en case blot som eksempel på andre, lignende tilfælde, er der ikke tale om kategorial, men blot additiv læring, siger Negt (Negt 1968/1971: 30). Denne forståelse af case-metoden forfejler dannelsesopgaven, fordi den blot forstærker ”das verdinglichte Denken, das die gesellschaftlichen Zusammenhänge in ein Universum von blossen Fällen und Tatsachen auflöst” (Negt 1968/1971: 31). I modsætning til kasuistisk læring ser han kategorial læring, som er ” auf die Aneignung von Grundbegriffen, Prinzipien und Methoden zur Untersuchung eines Gegenstandes gerichtet” (Negt 1968/1971: 128, under ordforklaringer). Når Negt derudover taler om en ”einheitlichen Erziehungsprozess”, hvor modsætninger ophæves, ligner den til forveksling Klafkis formulering (Negt 1968/1971: 23f.). Ikke desto mindre anbefaler Negt, at man skal tage ved lære af den angelsaksiske kasuistik. Casen er god som ’Einstieg’ i egentlige eksemplariske forløb, fordi den tager udgangspunkt i konkrete sager og begivenheder. De er således både tæt på arbejderens bevidsthed gennem anvendelsen af det offentlige sprog og tæt på arbejderens konkrete situation på arbejdsmarkedet. Cases som for eksempel ulykker eller retstvister er ”Resultate von Kollisionen [...], die die Fassade der Stabilität und Sicherheit zerreißen und die zugrundeliegenden Widersprüche sichtbar machen” (Negt 1968/1971: 30). Når arbejdsulykken eller retstvisten giver anledning til at undersøge de samlede sikkerhedsforanstaltninger eller hele retssystemet, så må det ikke misforstås sådan, at casen blot er anledning til information eller står som eksempel på andre ulykker, eller at tvisten ’afspejler’ *hele* retssystemet. Ud over ekspositionsfunktionen ser Negt to yderligere fortrin ved case-metoden. For det første kan casens konkrete sagsforhold, som jeg kalder eksempelmaterie eller *gen-stand*, *disciplinere* fortolkningsarbejdet i de kollektive læreprocesser. Casen kan forstås som ’tekst’, således at der bliver en analogi til teksttolkning. For det andet hævder Negt, at casen tilbyder lettere kontrol af det tilegnede (Negt 1968/1971: 31). Det uddyber han ikke,

men han mener forventeligt igen casens konkretion i forhold til teorianvendelsen. Casen hos Negt er altså det, jeg tidligere har kaldt eksempelmaterie eller gen-stand.

### 3.2. Eksemplarisk læring som indholdsbestemt og åben fremgangsmåde

a) For at frigøre det eksemplariske princip fra den borgerlige ideologi, for at sætte det i en sociologisk sammenhæng og for at beholde princippet rationelle kerne, omskriver Negt Wagenscheins berømte sentens, om at det særlige afspejler det hele:

'Ganzes' in diesem veränderten Sinne ist die arbeitsteilig organisierte Totalität des Produktions- und Reproduktionsprozesses einer Gesellschaft in historischer Dimension; 'Einzelnes' der für das Leben der Gesellschaft, der Klassen und der Individuen relevante soziologische Tatbestand (Negt 1968/1971: 27, i originalen kursiv).

Den danske udgave oversætter 'Ganzes' og 'Enkeltes', dvs. ubestemt form, med bestemt form: 'helheden' og 'det enkelte' ligesom hos Wagenschein (Negt 1975/1981: 44). Jeg er overbevist om, at Negt bevidst valgte den ubestemte form og satte begge begreber i citationstegn, for dels at understrege forskellen til Wagenschein, dels at undgå for bastante og lukkede udlægninger, som om det drejede sig om foruddefinerede størrelser. Denne åbenhed er nemlig nødvendig i et samfund, hvor autoritative traditioner taber terræn. Her støtter Negt sig til Wolfgang Edelstein<sup>114</sup> (\*1929), som på den eksperimenterende Odenwaldschule har arbejdet med eksemplariske undervisningsforløb i ikke-fagdelt sprogundervisning. Edelstein:

Je weniger überzeugend rein normative Verhaltensweisen in der Schule werden, das heisst, je weniger sie selbst ein geschlossenes System zu sein vermag, umso stärker wird sie auf ein exemplarisches Prinzip verwiesen, das imstande ist, wohl die Norm als Norm darzulegen, zugleich jedoch die Offenheit nach vorn (der Welt, dem Stoff, dem Schüler gegenüber) zu bewahren (Edelstein 1960b: 9f.; Negt 1968/1971: 24).

Kort og godt: det eksemplariske princip er altså den mest adækvate metode i forhold til et åbent samfund, da den tillader indholdsmæssig åbenhed. Negt kritiserer Wagenschein for at forstå 'det hele' som stof fra en enkeltvidenskabelig disciplin og vil selv ikke udlægge det eksemplariske princip som stof*reduktion* inden for rammerne af et bestemt

---

<sup>114</sup> Edelstein har ligesom Wagenschein virket på Odenwaldschule, hvad efter eget udsagn var hans vigtigste år. Senere var han på Max-Planck-Institut og efter gæsteprofessorat på Harvard og møde med Lawrence Kohlberg begynder han at interessere sig for etisk og senere demokratisk dannelse.

fag. Hos Negt er 'det hele' hvad han kalder den *sociologiske sammenhæng*, som er bestemt gennem produktions- og reproduktionsprocessernes totalitet i forhold til den enkelte sociologiske kendsgerning. Hermed synes der alligevel at dukke en indholdsmæssig bestemmelse op. Denne indholdsmæssige rammebestemmelse baserer sig ydermere på "auf der Grundlage des Erkenntnisinteresses einer politischen Ökonomie der Arbeit soziologische, sozialpsychologische und historische Aspekte in einer systemsprengenden Praxis zusammenfassen (Negt 1968/1971: 24). Der er altså for det første tale om en sociologisk rammesætning af indholdsfeltet, hvor forholdet mellem individ og samfund er centralt. Og for det andet er der ikke tale om hvilken som helst sociologi, men om én, som hovedsageligt bygger på politisk økonomi, og som teoretisk trækker på Marx. Det rejser imidlertid spørgsmålet, hvordan Negt kan hævde, at hans tilgang ikke er enkeltvidenskabelig?

b) I forhold til Negts positionering over for Wagenschein som enkeltfaglig eksemplaritet må jeg foreløbigt påpege tre ting: For det første synes også Negts fortolkning af det eksemplariske at være bundet til en enkeltfaglighed, nemlig en bred men bestemt sociologi. Hos begge er der desuden tale om en faglighed, som i høj grad trækker på videnskabsfag. Hverken Wagenschein eller Negt diskuterer problemstillingen mellem uddannelses- eller skolefag og de respektive reference- eller basisfag, som er et af Klafkis ærinder. For det andet må Negts kritik af Wagenscheins faglighedsforståelse nuanceres. Jeg har forsøgt at demonstrere, at der hos Wagenschein er tale om en *overskridende enkeltfaglighed*, idet den eksemplariske forståelse først fuldbyrdes på det fundamentale, dannende niveau, hvor den lærendes hele eksistens er udfordret (Weils *enracinement*). I Negts ovenstående Edelstein-citat fx skal normen erkendes som norm, hvorved der er tale om et metaperspektiv til normen. Også det ligger meget tæt op ad Wagenscheins forståelse af det fundamentale lag, hvor fysik erkendes i sin aspektkarakter og igen gøres åben mod andre naturforståelser. Jeg skal senere påpege, at også Negts konception indeholder dette moment af aspektkarakter. For det tredje er der ligeledes en parallelitet mellem Negt og Wagenschein, når man sammenligner deres overordnede bevægelse fra hverdagsbevidsthed til faglig fordybelse og til fundamental metabevindsthed. Også det kommer jeg tilbage til. Afslutningsvis kan jeg sige, at Edelstein selv er så meget inspireret af Wagenschein, at han forsvarer hans teori mod misforståelser. Det drejer sig for eksempel om vigtigheden af forståelseslæring, fundamentale erfaringer som fx sprogbevidsthed, udvikling af en aktiv,

forskende og spørgende holdning til verden, at føre ud af faget, ikke at meddele svar men i fællesskab med den lærende at opsøge og finde det elementare (Edelstein 1960a; 1960b: 4ff.). Lignende paralleller kan man identificere mellem Negt og Edelstein. Edelstein søger for eksempel at placere det eksemplariske princip i et helhedssyn på skolens organisering og relatere det til påtrængende samfundsudfordringer. Der er også forskelle. Et eksempel er, når Edelstein siger: ”Jeder exemplarische Unterricht ist Unterricht am Modell” (Edelstein 1960a: 26). Selvom Edelstein formodentlig har et bredt modelbegreb, afviser Negt modeltænkning som abstrakt. Når den eksemplariske fremgangsmåde er en indholdsbestemt pædagogisk metode, mener Negt en pædagogisk fremgangsmåde. Men det andet ben i hans konception er sociologisk fantasi, som må betragtes som en faglig metode. Det behandles i næste afsnit.

### **3.3. Sociologisk fantasi som metodisk dannelse**

a) De eksemplariske læreprocesser hos Negt er indholdsmæssigt åbne og rammesættes ikke kun af kritisk teori, men også af en *sociologisk tænkemåde*, som med reference til C.W. Mills (1916-1962) kaldes *sociologisk fantasi* (The Sociological Imagination). Hovedformålet med sociologisk fantasi og eksemplarisk læring er ifølge Negt forvandlingen fra præpolitisk bevidsthed til politiske og klassebevidste aktioner, dvs. den har en metodisk middel-rolle. Denne særlige tænkemåde er ifølge Negt nødvendig på grund af både informationsoverfloden og videnskabeliggørelsen, som de to hovedproblemstillinger. Stoffyldeproblemet opstår, fordi massekommunikationsmidlerne producerer en overflod af isolerede og opsplittede informationer, som belaster den menneskelige bevidsthed. At ordne dem og skabe overblik over verden samt at forarbejde dem med henblik på handling kræver fantasifuld tænkning. Den anden udfordring består i, at den tiltagende videnskabeliggørelse i form af et højtspecialiseret og formaliseret videnskabssprog og den samtidige opløsning af handlingsområder til fordel for fremmedbestemte situationer ikke blot ændrer omfanget af de informationer, der skal bearbejdes, men også deres kvalitet. Den regelbundne, tekniske informationsforarbejdning hverken slår til i forhold til reduktionen af komplekse informationer af fx naturvidenskabelig, økonomisk og militær art eller har potentiale til formulering af alternative handlemuligheder. Der er behov for en åndelig kapacitet, som kan tilbageføre kendsgerninger til deres sociale oprindelse og deres sociale funktion. Af evnen til sociologisk fantasi afhænger ”nicht weniger als die Möglichkeit

demokratischer Kontrollen administrativer und bürokratischer Entscheidungen”, siger Negt (Negt 1968/1971: 29).

b) Negt præciserer sociologisk fantasi med Mills, som jeg for forenklingens skyld gengiver i den danske oversættelse:

Denne fantasi er nemlig evnen til *at skifte fra et perspektiv til et andet* – fra det politiske til det psykologiske, fra udforskningen af en enkelt families til komparative vurderinger af forskellige landes nationalbudgetter, fra det teologiske seminarium til det militære etablissement, fra iagttagelser af et olieraffinaderi til studier af nutidig poesi. Det er evnen til at bevæge sig fra de mest upersonlige og fjerne transformationer til de mest intime træk i det menneskelige jeg – og *at se forbindelsen mellem de to planer*. Bag den anvendelse ligger altid behovet for at kende individets sociale og historiske betydning i det samfund og den periode, hvor vedkommendes kvalitet og eksistens kommer til udfoldelse (Mills 1959: 13f.; 1959/2002: 19, kursiv stg; Negt 1968/1971: 28).

Det kan se ud, som om der er tale om en karakteristik af blot én evne (Fähigkeit). Men ved nærmere eftersyn er den sociologiske tænkemåde bestemt gennem to evner. Som Mills-eksemplerne antyder, er den første *et perspektivskift*, som søger at overskride dels videnskabelige faggrænser dels forskellige sfærer. Den anden fortolker Negt som en *strukturel sammentænkning* af den individuelle livshistorie, som indeholder interesser, ønsker og håb, med de historiske begivenheder og den samfundsmæssige situation. Den anden evne kan ydermere differentieres i en sammentænkning af individ og samfund og i en sammentænkning af konkret-personlig og abstrakt-teoretisk. Overordnet fortolker Negt denne evne som *produktiv og tendentiel tilbageførelse* af den videnskabelige arbejdsdeling med henblik på udvikling af motivstrukturer for social handling (Negt 1968/1971: 27). Den sociologiske tænkemåde udgør altså en metode til overskridelse og sammentænkning, som indeholder integrerende og skabende momenter. Der er altså hverken tale om en statisk situation eller om en naiv forestilling om tværfaglighed. På baggrund af denne proces for tiltagende sammentænkning i den eksemplariske fremgangsmåde er der ifølge Negt tale om ”einen gesteigerten Übertragungseffekt auf das ganze Wissenschaftsgebiet und, unter Voraussetzung der soziologischen Denkweise, auch auf andere Disziplinen“ (Negt 1968/1971: 25). Dette citat antyder, at der er tale om to ’trin’. Først er der den *eksemplariske lærings transfer til hele sociologien*, og

derefter *en transfer til helt andre fagligheder* under forudsætning af *den sociologiske tænkemåde*. Selvom Negt ikke er eksplicit derom, kan det godt tolkes som en første bevægelse fra hverdagsbevidstheden ind i hele sociologien, gennem en bearbejdning af egne erfaringer med marxistisk teorigods, og derefter som en bevægelse fra marxistisk sociologi til andre fagligheder. Selvom denne parallelitet til Wagenschein endnu forekommer spinkel, så skal vi se, at også de konkrete transfereksempler understøtter denne antagelse. I hvert fald må man konstatere, at hvis en *tilbageførelse* af videnskabelig arbejdsdeling skal tages alvorlig, så forudsætter det, at man har et minimalt begreb om videnskabelig enkeltfaglighed. Bortset fra den marxistiske teori er Negt forbavsende tavs derom.

c) Jeg må desuden gå ud fra, at Negt ikke bare sætter lighedstegn mellem metoder inden for marxistisk erkendelsesarbejde og sociologisk tænkemåde som metode. Eftersom Negt mange steder understreger, at teori inden for rammerne af teori-praksis-dialektikken har en *nødvendig hjælpefunktion* i forhold til at opnå bevidsthed, og at det netop ikke drejer sig om 'opdragelse' til marxistisk teori, men om at den lærende opnår "ein Stück situationsunabhängiger Deutung ihrer Interessen und Erfahrungen", så må jeg gå ud fra, at der må være et aspekt af eller en fase for teoretisk fordybelse i relation til erfaringerne (Negt 1978a: 54, i originalen kursiv). Samtidig påpeger Negt, at den intentionelle (og teoretiske) undervisning ikke sikrer bevidsthed. Man skal altså passe på med alt for agitatoriske fortolkninger af teoriens funktion i forhold til bevidsthed og handling. Selv når der er tale om arbejderuddannelsen, fastholder Negt skellet mellem intentionel (arbejder)undervisning og klassebevidst handling i praksis. Den bevidsthed, som i bedste tilfælde kan være et resultat af eksemplarisk undervisning på det fundamentale trin, kan blot være et *handlingspotential*. I en bred betydning kan man også læse Wagenscheins fundamentale trin som et *handlingspotential*, når den lærende erkender fysikkens aspektkarakter og åbner op for andre tilgange til naturen. Når Wagenscheins fundamentale trin hovedsageligt er bestemt gennem en videnskabs-teoretisk og eksistentiel dimension, er Negts fundamentale trin en ideologikritisk dimension med henblik på politisk handling. Når ideologi ifølge Marx er sammenfiltreringen af rationelle/rigtige og nødvendigvis irrationelle/falske bevidsthedsmomenter, så er ideologikritik en skridtvis udredning af denne sammenfiltrering. Vi har set, at både Wagenschein og Klafki understreger indholdets og undervisningens relation til virkeligheden. Forskellen i Negts virkelighedsorientering er ud over styrken især den politiske

udlægning af den historiske virkelighed. Men man kan vel næppe sige, at kritisk pædagogik har patent på virkeligheden. Hovedærindet med dette afsnit har været at underbygge, at der også hos Negt er tale om en slags videnstrin i den eksemplariske fremgangsmåde, som udviser parallelitet med i hvert fald Wagenschein: en teoretisk fordybelse og en bevidstgørelse på det fundamentale trin.

d) Lad mig komme tilbage til den sociologiske tænkemåde og kommentere forskellen mellem Mills' og Negts bestemmelse. Mills antyder, at den sociologiske fantasi lige så godt kunne have heddet politisk eller antropologisk fantasi, alt efter om man var politolog eller antropolog. Derudover siger han, at "den sociologiske fantasi er særdeles veludviklet i store dele af den engelske journalistik, skønlitteratur og historieskrivning" (Mills 1959/2002: 232). Mills' ærinde er at udvikle en videnskabelig, sociologisk-faglig metode med baggrund i hans kritik af de for ham snævre sociologiske retninger (grand theory, abstrakt empirisme, ideologiske og videnskabsteoretiske positioner). Han i agttager konvergenstendenser på det metodiske plan og plæderer for en samfundsfaglig interdisciplinaritet, som inkluderer politologi, antropologi, psykologi og historie og ønsker at knytte an til den ældre klassisk-sociologiske tradition. Den sociologiske tænkemåde som videnskabelig metode skal ikke grave sig ned i detaljer, men hæve sig og bidrage til en bevidsthedskvalitet eller finfølelse for og forståelse af, at alle samfundsvidenskaber har en fælles, epoke-relevant opgave, nemlig at erkende deres politiske og kulturelle betydning (Mills 1959/2002: 25). Ud over det generelle argument om metodekonvergens beskriver Mills faktisk sin egen videnskabelige fremgangsmåde på det håndværksmæssige plan. Han arbejder med noget, som i Tyskland kaldes 'Zettelkasten' eller 'Verzetteln', som er en opbygning af et arkiv med noter i ofte kartoteks-kort-størrelse, der grupperes efter emner eller problemstillinger. Mills første punkt er en løbende reorganisering af dette notearkiv efter forskellige kriterier, som gerne må bringe det usammenlignelige sammen. De følgende punkter er: kåd holdning til begreber og vendinger, skabelse af typologier og (kryds)klassifikationer, iagttagelse af ekstrempositioner, krydsklassifikationer med ja-nej-dikotomier, komparativt greb om materialet og restrukturering af note-arkivet med henblik på publicering under iagttagelse af forskellen mellem emne/problemstilling og tema/idé/analytisk greb (Mills 1959/2002: 199ff.). Denne metodebeskrivelse søger at indfange en produktiv vekselvirkning mellem systematiske fremgangsmåder og tiltag, som nyskabende overskrider systematikken ved fx at hælde arkivet ud og samle kortene anderledes op igen. Det kan også

aflæses af hans udbredte brug af metaforer og imødekommende sprog, hvor tilsyneladende uforenelige forhold bringes sammen gennem analogisering og historisk-systematisk komparative analyser. Især den komparative tilgang fremhæver Mills en del og siger, at det gælder om at identificere et særtræk og ”den stadige bestræbelse på *at forbinde dette særtræk med andre* for at nå frem til en forestilling om helheden”, som hos ham er samfundsstrukturen som de samlede samfundsvidenskabers primære enhed (Mills 1959/2002: 141).

e) Det er tydeligt, at Negt søger at udnytte denne nye, men ikke uomstridte videnskabelige metode til tilbageførelsen af den videnskabelige arbejdsdeling i et bredt sociologisk og samfundsfaglig perspektiv. Der rejser sig dog en række uopklarede spørgsmål. Er der virkelig tale om en videnskabelig metametode? Gælder metodens indbyggede interdisciplinaritet kun for det brede samfundsfaglige felt, eller fortolker Negt det endnu længere? Har den sociologiske tænkemåde primat, eller bliver det til en slags universalmetode? Er der i det hele taget tale om en videnskabelig metode, når andre professioner benytter den spontant? Eller er det snarere en ’filosofisk’ metode i betydningen af den indledningsvise beskrivelse af Negts egen frie omgang med teoridele? I forhold til den pædagogiske kontekst må man desuden spørge sig selv, om denne videnskabelige metode uden videre kan overtages med henblik på didaktiske intentioner? Det ser ud til, at Negt forestiller sig, at de lærende skal tilegne sig den sociologiske tænkemåde. Men i forhold til den ambition har han selv beskrevet den forbavsende spinkelt. Han markerer heller ikke tydeligt, hvilke dele af Mills bestemmelse han overtager og hvilke ikke. I et senere interview beskriver han dog sit samarbejde med Alexander Kluge, hvor han afviser kritikken af, at han bare skulle have tømt sit notearkiv og samlet noterne tilfældigt op igen. Han afviser at have brugt ’Zettelkasten’ (Stollmann & Schulte 2005: 34ff.). I beskrivelsen skinner det dog igennem, at deres arbejde og samarbejde på den ene side indeholder kreative momenter og på den anden side forekommer mindre systematisk som Mills’. Når Negt benytter sig af et højt abstrakt og kompliceret sprog og tit fremhæver teoriens funktion, hvor forfladigede, marxistiske analyser ikke duer, kunne man formode, at det analytiske har overvægt. Men den lidt diffuse overtagelse af den sociologiske tænkemåde synes at favorisere de syntetiserende momenter. Negt taler ikke eksplicit om en egentlig komparativ tilgang, hvorfor der også tegner sig et lidt andet billede af forholdet mellem del og helhed. Mens det hos Mills er en samling af forskellige træk, som relaterer til

hinanden og til en helhed, så skinner i Negts eksemplaritetstænkning en opfattelse igennem, hvor en mindre 'helhed' afspejler en større. Jeg synes stadigvæk, at det giver mening at tilskrive den sociologiske tænkemåde i Negts tolkning en friere omgang med materialet og en syntetiserende funktion, hvorfor den synes bedst egnet til den intenderede udvikling af bevidsthed, men samtidig med og efter den lærende har kunnet fordybe sig i enkelte aspekter først. Især Negts beskrivelse af sin egen fremgangsmåde, hvor han ikke kigger i bøger, husker de nødvendige citater udenad, trækker sig tilbage til sommerhuset og indlader sig i lange diskussioner med sin samarbejdspartner, vidner om en metode, som forudsætter en betydelig fortrolighed med de forhold og den teori, man vil bearbejde og reorganisere med henblik på erkendelser. Hos Mills ligger der i det mindste en konkret håndværksmæssig del, som kan og skal øves, ikke som noget ydre eller teknisk, men ud fra en ægte optagethed af problemstillingerne. Jeg formoder, at der bagved denne pædagogiske tankegang ikke kun ligger den antagelse, at det skabende moment indfinder sig i processen, men at tiltagende ekspertise kan forlade sig på en opøvet intuition. Hverken Mills eller Negt har defineret, hvordan de forstår fantasi, selvom det er et centralt begreb. Hos Negt synes metoden at basere sig på en bred hermeneutisk fremgangsmåde, idet casen kan forstås som 'tekst'. Her indfører jeg selv en analogi til Elliot Eisners pædagogik-kritik, hvor anmelderen må udvikle en slags *connoisseurship* for beskrivelse, tolkning, vurdering og tematik (Eisner 1991b). Det er forbavsende, at Negt ikke har et mere udviklet koncept for metodisk dannelse, når han fremhæver den eksemplariske fremgangsmåde som en metode og den sociologiske fantasi som den dertil nødvendige særlige tænkemåde.

f) Mere konkret undervisningsmetodisk udtaler Negt sig om en treleddet faseopdeling, som synes at vinde indpas i eksemplariske forløb, nemlig *eksposition* (Einstieg), *analyse* og *praktiske konsekvenser*. Negt advarer imod en alt for bastant og instrumentel forståelse af disse overordnede faser. Især ekspositionen kan ikke blot bero på en brainstorm-agtige samling af associationer eller på formaldemokratiske begyndelser, hvor deltagernes problemstillinger samles men ikke har betydning for det videre forløb og dets indholdsformidling. En eksposition burde begynde med konflikter, som de lærende kan forbinde sig med, og som tydeligt indeholder de samfundsmæssige problemstillinger (Negt 1978a: 58). Han foreslår, at undervisningens eksposition begynder med præsentation af *materialer*, som bygger på grundig research af fx typiske konflikter, hvori de lærende kan artikulere, spejle og korrigere deres egne erfaringer.

Han kalder det ”Verdichtung des Lernmaterials”, som tillader ”Umwege der Lernsubjekte”, frem mod ”verständnisstarkes Lernen” i en kvalitativ tidsstruktur (Negt 1978a: 80). Sådanne konkrete eksempler skal gennem underviserens vejledning og begrebslige midler bearbejdes, indtil konflikterne bliver synlige som samfundsmæssige *struktur*konflikter. Det drejer sig ikke om formidling af en slags indledende informationer, men om at de væsentlige indholdsmæssige ansatser allerede bliver synlige, senere uddybet og udvidet. Det er ifølge Negt nødvendigt, at underviserne har betydelige teoretiske forudsætninger for at kunne indgå i sådanne forløb uden at falde tilbage til overfladisk teoriformidling. Negt understreger ligefrem absurditeten i at forstå eksemplarisk undervisning som en spontan og tilfældig fremgangsmåde. Modsat den gængse opfattelse, at man bevæger sig mod større abstraktion, formulerer Negt, at eksemplarisk læring er ”eine Form aktiver Bewusstseinsbildung [...], die nach der Marxschen Methode der abnehmenden Abstraktion verfährt”, idet målet er afsløring af de fragmenterede og overfladiske abstraktioner i forhold til samfundsmæssige sammenhænge (Negt 1978a: 60). Interessant i den sammenhæng er Negts diskussion af forholdet mellem ”Darstellungslogik” og ”Forschungslogik”, som svarer til Wagenscheins modsætning mellem den systematiske og den *genetiske* undervisning. Negt diskuterer med sig selv, hvor det er bedst at begynde i Marx’ teori og fraråder netop at begynde med det første kapitel af *Kapitalen*, fordi det muligvis er det mest vanskelige, selvom fænomenet ’vare’ skulle være nemt tilgængelig for alle. Desuden ville man ikke tilegne sig indholdet i den rækkefølge, som forskeren, dvs. Marx selv, har tilegnet sig de forskellige sagsforhold og problemstillinger. Negt foreslår altså en forskningslogisk fremgangsmåde med en kvalitativ tidsstruktur, hvor erfaringer, anskuelser, empiriske materialer gennemarbejdes på baggrund af bestemte begreber. Han siger:

Ein Stück von dieser Forschungsweise mit allen Assoziationen und Umwegen, die sich bei Marx selber finden, den Arbeitern in Bildungskursen durchsichtig zu machen, also Ereignisse nicht einfach darzustellen, sondern sie zu entwickeln, könnte einen sehr grossen Wert für das Lernen haben (Negt 1978a: 79)

Problemet er, at de intellektuelle undervisere overfører deres systematiske vaner til arbejderne, som har andre tilegnelsesvaner. Tættere på Wagenscheins genetiske princip kan Negt vel ikke komme. Negt siger desuden, at det *ikke kun er genstanden*, hvis produktionskarakter skal reflekteres, men også *læreprocessens produktionskarakter* med henblik på at erkende de enkelte skridts *begrænsninger* (Negt 1978b: 80f.). Ligeså

hos Wagenschein, hvor det elementare skal forstås som resultat af en proces, og hvor hele fremgangsmåden på det fundamentale trin skal erkendes i dets aspektkarakter.

Afsnittet bestyrker desuden min antagelse om, at der også hos Negt er tale om tre overordnede videnstrin: Det første trin er det konkrete eksempel som fortættet læringsmateriale, hvor den lærende gennem marxistisk analyse opnår en ny helhedsforståelse af eksemplet; det næste trin er de teoretiske og metodiske momenter med kategorial karakter, som indeholder en større transferværdi til hele samfundet; det tredje trin baserer sig på den sociologiske tænkemåde, som syntetiserer med henblik på bevidsthedsarbejde. Disse trin skal ikke forstås som egentlige faser, selvom de ikke kan undvære tid.

### 3.4. Indholdets reorganisation og transferværdi

a) At bestemme den eksemplariske betydning af fag og temaer er også ifølge Negt en af de mest vanskelige didaktiske opgaver. Dertil udvikler han nogle 'principper for den eksemplariske reorganisering af lærestoffet', som skal forstås sammenhængende men ikke udtømmende. Han siger:

Der exemplarische Bildungswert der Unterrichtsgegenstände wird durch die drei Faktoren bestimmt: ihre *Nähe zu den individuellen Interessen*, den inhaltlich über die unmittelbaren Interessen *hinausweisenden* Elementen des Arbeiterbewusstseins, die *allgemeinere gesellschaftliche Zusammenhänge* betreffen und schliesslich die Bedeutung, die den *Bildungsgehalten für die Emanzipation* des Arbeiters zukommt (Negt 1968/1971: 97).

Med andre ord: et tema, som man ønsker at kvalificere og begrunde didaktisk, må identificere de lærendes typiske og kollektive interesser i temaet, disse interessers samfundsmæssige betydning samt det frigørende potentiale, som derved kommer til syne. Negts følgende formulering forsøger at se de tre faktorer i sammenhæng. Gennem sociologiske analyser skal man identificere "*die in besonderen Formen subjektiver Interessen und Konflikte erscheinenden allgemeinen Inhalte* der gesellschaftlichen Widersprüche" (Negt 1968/1971: 96). Denne sætning minder i høj grad om Klafkis mange formuleringer mellem det særlige og det almene. Negt giver et eksempel på både den nedre og øvre grænse for forholdet mellem interesser og almen samfundsrelevans: beregninger af renter ville være for stærkt orienteret mod umiddelbare interesser, formidling af politisk idéhistorie ville være for fjernt. Heller ikke gængse tilfredsheds-

undersøgelser eller studier af professionsinteresser på arbejdsplader ville være tilstrækkelige til at identificere de virkelige problemstillinger og de restaurative tendenser. Negts hovedproblemstilling vedrørende forholdet mellem interesser og samfundsmæssig relevans drejer sig om *forholdet mellem privat og offentlig* eller politisk. Hans eksempel i forhold til arbejderuddannelsen er, at yngre arbejdere ikke mere kan se sammenhængen mellem interesser på arbejdspladsen og den politiske sfære, mellem fagforeningsmæssig og virksomhedsrettet interesserepræsentation eller mellem fagforeninger og det politiske system (Negt 1968/1971: 100). Interessernes genstand kan have positiv og negativ opfordringskarakter, idet den er komplementær til menneskets fornødenheder og behov. Selvom arbejderne generelt ikke deler den småborgerlige aversion mod stat og politik, bør den negative opfordringskarakter ikke undervurderes. For at undgå naive tolkninger af de umiddelbare interesser i eksemplarisk undervisning skal man især være opmærksom på, at også politiske interesser kan skifte til private interesser, og under forskellige ustrukturerede situationer som fx kampsituationer, karriereskift og opstigning tilbage igen (Negt 1968/1971: 104).

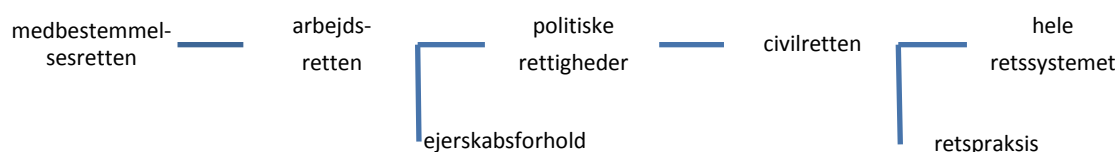
b) Fordi den tætte sammenhæng mellem indhold og metode kræver konkretion, demonstrerer Negt disse ovennævnte principper med to eksempler, nemlig 'retten' og 'teknikken'. En analyse af disse to "exemplarische[n] Ausgangsthemen", er ifølge ham ikke nemt, fordi de støder på hårdnakket modstand, fordomme, tilsløringer, kort og godt falsk bevidsthed (Negt 1968/1971: 99). Det problematiske ved opfattelsen af retten er, at de fleste kun anskuer det ud fra spørgsmålet om formel lighed. Arbejderen tør ikke rejse kritik af teknikkens rationalitet, som for ham fremtræder tilsyneladende fornuftigt organiseret. Enten afviser man kritik, fordi man opfatter den som overflødig eller direkte skadelig, eller man tør ikke overskue de kvalitative samfundsmæssige forandringer, som kritikken ville kræve. Den politiske (arbejder)dannelses opgaver er derfor her, på baggrund af de grundlæggende samfundsmæssige modsætninger og de objektive muligheder, at gøre retssfærens partikulære, formel-begrænsede lighed samt de tekniske produktivkræfters partikulære rationalitet og magt over menneske og natur synlig og muligt at ophæve (Negt 1968/1971: 98). På den måde udmåler Negt et centralt læringspotentiale i forhold til arbejdernes konkrete og typiske interesser. Denne indholdsmæssige forskel mellem interesser og læringspotentiale kan ikke blot forstås som en indholdsmæssig 'tilføjelse' eller 'udvidelse', men kan bedre tolkes som blikvending i forhold til hverdagsbevidstheden. Der er tale om en grundlæggende ny forståelse.

c) Den tredje faktor drejer sig om identificeringen af indholdets frigørende dannelsesværdi. Som antaget før ser Negt her den sociologiske fantasi som afgørende, idet det drejer sig om den produktive tilbageoversættelse af den videnskabelige arbejdsdeling (Negt 1968/1971: 105). Når formålet med denne tilbageoversættelse er at skabe en motivstruktur for social handling, så kræver den indholdsmæssige analyse en tilbageoversættelse af temaerne retten og teknikken til "die ihnen zugrundeliegenden sozialen Beziehungen" (Negt 1968/1971: 105). I forhold til temaet arbejdsretten kritiserer Negt den undervisning, som blot meddeler rettigheder og deres forvaltning, blot gennemgår magtdeling, parlamentariske funktioner, lovgivningen eller på anden måde underviser opdelt i akademiske fag (jura, politik, økonomi) (Negt 1968/1971: 108, 112). En sådan revisionistisk, instrumentel undervisning ser bort fra, at disse rettigheder er *resultater af ganske bestemte konflikter og kampe i en bestemt historisk situation med objektive muligheder* og igen kan ophæves, eller fremstiller dem slet og ret som historiske tilfældigheder. For at afdække det samfundsmæssige indhold i temaet arbejdsretten skal man ud fra det interessebårne eksempel klargøre den politisk-historiske retsudvikling og den videre sammenhæng, som indeholder det politisk-økonomiske grundlag: For eksempel at rettigheder er kompromiser, som er aftvunget kapitalen, og at fagforeningerne er de institutionelle bærere af kampen.

d) I forhold til temaet retten uddyber Negt nu de konkrete transfermuligheder for den eksemplariske belæring og læring. Han anbefaler for det første at tage udgangspunkt i medbestemmelsesretten i virksomheder, fordi den er arbejdernes hverdag nærmest og anskueliggør den skærende kontrast mellem formel medbestemmelse og den økonomiske magt, dvs. klasse modsætningerne. Indsigten om forskellen mellem de formale og reale rettigheder fra dette arbejde kan derefter overføres til hele arbejdsretten, så til de politiske rettigheder, så til civilretten, indtil man har placeret problemstillingen i forhold til hele retssystemet. Negt: "Erst wenn das Arbeitsrecht in das gesamte Rechtssystem der Gesellschaft eingeordnet und sein Klasseninhalt sowie die ihm zugrundeliegenden Produktionsverhältnisse analysiert sind, verliert der politische Unterricht seinen bloss formalen Charakter" og generobrer den skrumpede bevidsthed (Negt 1968/1971: 109). Det, som Negt her skildrer, synes at være en udvidelse af den samme grundtanke eller grundproblemstilling fra mindre helheder til større helheder. Negt tilføjer imidlertid to yderligere transfermuligheder. Den ene er en overførelse fra arbejdsretten til ejerskabsformer og deres opståen, indtil man er i stand til at sætte

spørgsmålstegn ved den samfundsmæssige ejerskabsordning i det hele taget. Her vil man støde på skabelsen af den privatretlige lovgivning, som forhindrer en retfærdig fordeling af rigdommen. Den anden transfer betegner Negt som en overgang fra retssystem til retspraksis og dens organer, som afspejler en skæv social struktur. Med udgangspunkt i en dom vil det være muligt at lave institutionsanalyse, sammenholde forskellige retsinstanser og undersøge dommernes sociale herkomst for se sammenhænge og modsætninger mellem herredømmeforhold i lovgivningen og retspraksis.

Figur 12: Fagsystematisk ekspansion ifølge Negt



e) Hos Negt findes flere formuleringer, som minder om Tübingen-resolutionen og Wagenschein: "Wer *einen einzigen* exemplarischen entfalteteten Gegenstand wirklich verstanden hat, wird leicht imstande sein, sich zur Erweiterung des Wissens Informationen über spezielle Bereiche zu verschaffen" (Negt 1968/1971: 113, kursiv stg). Vedrørende den ovenfor udfoldede horisontale transfer er det ikke tydeligt hos Negt, om der virkelig kun er tale om et eksempel, om der er mange eksempler og hvordan der er sammenhæng mellem disse eksempler. Er tvisten som eksempel på medbestemmesretten også egnet til at åbne op for de andre transferforestillinger, eller er der i grunden behov for nye eksempler til hvert retsligt delsystem? Eller er der bare tale om, at man 'anvender' den tilegnede indsigt om forskellen mellem formelle og reelle rettigheder på lignende sagsforhold? Et andet spørgsmål er, om der ved denne horisontale transfer allerede er tale om det perspektivskift, som definerer sociologisk fantasi? Umiddelbart vil man sige, at disse retslige delsystemer ligner hinanden i forhold til distinktionen formel/reel rettighed, som ikke nødvendiggør perspektivskift. Selvom det er nemmere at tale om perspektivskift for den vertikale transfer, som går fra retssystem til økonomi og fra retssystem til retspraksis, er det også her uklart, om Negt tænker på den måde. For det tredje er det uklart om eksemplerne for disse transferpotentialer er mere eller mindre aktuelle cases, og om der er behov for helt andre historiske eksempler for bearbejdningen af det sociale og historiske grundlag for fx rettigheder. Med andre ord, hvordan er forholdet mellem det fremadrettede perspektiv og det tilbageskuende perspektiv?

f) Sammenfattende kan man se en hel del paralleller mellem Negts og Wagenscheins konception for eksemplarisk læring. For det første er der et eksempel, som i den mindre helhed afspejler en relativ større helhed. Hertil er der behov for fordybelse, hvor tydelige metoder og teorier bidrager til en grundlæggende ny forståelse. Herfra er der både fagsystematiske og metodiske transfermuligheder. De fagsystematiske deler sig op i en række af lignende større helheder eller i spring til beslægtede helheder. Den metodiske transfer kan ses som en tiltagende udvidelse til den sociologiske tænkemåde, som antager en slags ideologikritisk 'filosofen', som skal understøtte skabelsen af handlingsrelevant bevidsthed på det tredje, fundamentale trin. Heller ikke hos Negt skal alle disse transferpotentialer forstås formelt eller vilkårligt, men den enkelte overgang "ergibt sich zwingend aus der Sache" (Negt 1968/1971: 112). Denne formulering såvel som den tidligere understregning af, at Marx' egen forskningsmetode kunne lette forståelsen, er i tråd med den sagsgenetiske fremgangsmåde. På den måde har jeg læst Negt ind i Wagenscheins videnstaksonomi for eksemplarisk undervisning. Modsat Wagenschein, men lidt ligesom Klafki, taler Negt ikke om virkeligt konkrete eksempler for at demonstrere sin konception. Han opererer på et tematisk niveau (retten, teknikken), hvortil der hører et tematisk materiale, som antageligvis er eksemplet. Men de forskellige blikvendinger, som synes at være nødvendige for den nye forståelse og bevidsthed, bliver ikke tydelige. Negts teori er tænkt ud fra eksemplet, mens hans 'eksempler' ikke er det.

*Figur 13: Sammenligning af Wagenschein og Negt*

<b>Wagenschein</b>	<b>Negt</b>
Eksempelviden og elementart resultat	Konkret konflikt afspejler hele medbestemmelsesretten
fagsystematisk ekspansion	yderligere transfermuligheder til arbejdsretten, politiske rettigheder, civilretten, hele retsvæsenet, samt endvidere ejerskabsforhold, kriminalitetsforhold m.m.
fagmetodisk ekspansion	sociologisk tænkemåde (dvs. afspejler en almen metode)
fundamental-eksemplarisk	klassebevidsthed gennem ideologikritik

### **3.5. Erfaringernes indholdsdimension: motivstruktur og sprogformer**

a) Efter behandlingen af de metodiske og fagsystematiske aspekter af Negts konception er det nødvendigt at komme tilbage til hans særlige socialisationsteoretiske analyser, som har betydning for indholdsspørgsmålet. Som påpeget skal den konkrete

undervisning ikke konstant relatere til de lærendes erfaringer, men den didaktiske analyse skal på et grundlæggende plan forholde sig til motivationsstrukturerne og sprogformerne. Har det intenderede indhold at gøre med motivudvikling og sprogliggjort tænkning, så er det afgørende at kende de lærendes medbragte motivstrukturer og sprogformer. Denne klassespecificerede socialisationsteoretiske udvidelse af den didaktiske analyse er et af Negts særlige bidrag, hvor sammenhængen mellem de lærendes forudsætninger og indholdet kvalificeres. Negts erfaringsbegrebet, som er afgrænset imod den blotte oplevelse eller perception, er "eine spezifische Produktionsform der Verarbeitung von Realität und der aktiven Reaktion auf diese Realität", og selvom erfaringer gøres individuelt, er de "in gewisser Weise kollektive Momente einer durch Begriffe und durch die Sprache vermittelten Auseinandersetzung mit der Realität" (Negt 1978a: 43f., kursiv fjernet). Når Negt taler om en dialektisk sammentænkning af erfaring, læring og erkendelse, betyder erfaring her ikke det i undervisning intenderede resultat, som det gør hos Klafki og for den sags skyld Dewey. Erfaring betegner snarere de i socialiseringen over tid udviklede forståelses- og handlingsmønstre. Erkendelse står for de af videnskaben tilvejebragte forståelsesmuligheder, mens læring udgør den proces og de resultater som pædagogisk til vejebringes i dette spændingsfelt. Selvom det er individer, der erfarer og lærer, foregår disse processer altid allerede i et fælles rum, som er præget af de historisk-konkrete omstændigheder. De medbragte erfaringer indeholder allerede et moment af almenhed. Mens Klafki diskuterer forholdet mellem det individuelle, singulære, særlige og det almene, varige og gyldige, søger Negt at udmåle forholdet mellem den irrationelle almenhed og den rationelle almenhed. Negt bestemmer motivationsstrukturer og sprogformer som to centrale indholdsrelevante erfaringer. Jeg diskuterer dem under inddragelse af Negts analyser af grundskolebørn i forbindelse med Glocksee-skole-forsøget.

b) Det siger sig selv, at for en handlingsorienteret konception af det eksemplariske er det centralt at inddrage socialisationsteoretiske analyser af klassespecifikke motivationsstrukturer. Et grundlæggende problem for lærende fra arbejderklassen er motivationen til uddannelse i det hele taget. Negt påpeger, at arbejderen hverken kan se meningen med eller den pragmatiske værdi af uddannelse, selvom det drejer sig om erhvervsuddannelse med henblik på senere arbejde. Denne afvisning skyldes ikke først og fremmest manglende abstraktionsformåen eller manglende anskuelighed, men en realistisk vurdering af chancerne for social opstigning. Modsat borgerlige familier, hvor social

opstigning er tæt knyttet til uddannelse, står den formodentligt høje individuelle indsats for arbejderen ikke mål med mulighederne for at opnå privilegier. Denne generelt indifferente holdning til uddannelsens værdi i arbejdsmiljøer omfatter i særdeleshed teoriundervisning, selvom den måtte foregå i fagforeningsregi. De for arbejderfamilier karakteristiske socialisationserfaringer, fx forhold mellem belønning og straf, udsættelse af behov, omgang og klima, forhold mellem selv- og fremmedstyring, giver ikke fordele i et borgerligt uddannelsessystem. Denne manglende selvbevidsthed, tilbøjeligheden til autoritær adfærd, konformisme, statisk tænkning i arbejdsmiljøer, står ifølge Negt i modsætning til klassens historiske bidrag til samfundet, hvorfor især arbejderuddannelsen må tage sig af denne modsætning (Negt 1968/1971: 73). Helt generelt skal de klassespecifikke motivationsanalyser afdække irrationelle læringsbarrierer.

c) I forhold til Glocksee-forsøget tematiserer Negt den samme grundlæggende afvisning, men også et stigende diffust aggressionspotentiale blandt de mindre privilegerede. Skolens organisering og indhold bidrager til ydre cementering af denne afvisning. Folkeskolen er en tilsløret classeskole (Negt 1978b: 63). Motivationsproblestillingen er også forbundet med skolens præstationsbegreb, hvor der viser sig en række modsætninger. Skolen måler præstation mere og mere efter industrielle standarder, mens der gælder andre standarder for samfundsmæssigt høje positioner. Alligevel synes arbejderforældres opstigningsønsker for deres børn koblet på ensidige præstationskrav, hvor de for dem væsentlige, følelsesmæssige og sociale dimensioner bliver koblet fra (Negt 1978b: 67). Den modsætningsfulde problemstilling er her igen, at barnets konflikt*løsning* i skolerne, hvor det udvikler ny energi og fantasi ikke bliver præstationsmål, men blot registreret som genopdragelse. Negt analyserer, at barnets egne erfaringer og produktionsmidler bliver eksproprieret, ikke kun i skolen men i offentligheden generelt, hvor de er trængt tilbage til få funktionaliserede rum. Barnets *arbejds*indsat bliver samfundsmæssigt reduceret til det målbare ofte som isolerede kognitive præstationer eller som tilsyneladende apolitiske kulturteknikker. Modsat traditionelle skoleforsøg ønsker Glocksee *ikke* blot at forbinde læring med 'livet', det kognitive med det affektive og sociale eller at stille lavere krav, men anerkende barnets arbejde med henblik på *dannelsen af personlighed*. (Negt 1978b: 69). Men også dette projekt har sine begrænsninger på grund af de samfundsmæssige modsætninger. På den ene side trænger den kapitalistiske logik fortsat ind i alle socialiseringsområder, og på den anden side ville en fulgyldig realisering af barnets personlighedsdannelse true system-

loyaliteten. Denne begrænsning gælder også det frigørende dannelsesmål *selvregulering* som praksis på baggrund af samfundsmæssig bevidstgørelse af børnenes virkelige interesser (Negt 1978b: 73). Selvregulering skal ikke misforstås som situationspædagogik, men uden fast pædagogisk videnskanon bliver spørgsmålet om den indholdsmæssige planlægning proportionalt større. Simpel stofreduktion og principper som fra det enkle til det komplekse fungerer ikke mere i en situation, hvor viden akkumuleres og forældes hurtigere. Med henvisning til spirende tendenser for interdisciplinaritet og til Dewey samt ældre former for projektarbejde plæderer Negt for eksemplariske forløb som modvirker fagopdeling, men understøttes af motiverede faglig-systematiske fordybelser, fordi det imødekommer børnenes tilgang til verden og deres fornemmelse for fx uretfærdighed. Eksemplarisk undervisning kunne med held tage udgangspunkt i samfundsmæssige objekter som anskuelige eksempler for at afklare deres oprindelse med henblik på *historisk bevidsthed om nutiden*. Det kræver to afklaringer: dels objekternes produktkarakter, dels læreprocessens karakter af produktionsproces (Negt 1978b: 80f.).

d) Nu til problemstillinger vedrørende sproget. Udgangsproblemet er, at arbejderen ikke kan relatere sig til det gængse undervisningssprog, i hvis medium indholdet forhandles. Når arbejderens barrierer for læring ikke kan forklares med manglende grunduddannelse, manglende IQ eller med Bernsteins koncept om restringeret sprog i forhold til de dannedes sprogformer, hvor analytiske definitioner, kunstsprog, tegnsystemer og sproglig variation værdsættes, kræver det en grundlæggende anden tilgang til sprog. I forhold til den indholdsrelaterede analyse af sprog har Negt fokus på hvad han kalder ”soziale Topik”, dvs. sproglige konstruktioner, som er relativt uafhængige af individuelle kendetegn, og som former den rationelle forarbejdning af komplicerede (økonomiske og politiske) forhold i det offentlige sprogs medium (Negt 1968/1971: 63). Sådanne sprogformer tilegnes på trods af overlap hovedsagelig gennem den klassespecifikke socialisering, som kollektive forarbejdningsprodukter af en specifik samfundsorden, og tjener igen den samfundsmæssige orientering. Disse sproglige grundstrukturer bliver således til formale betingelser for de lærendes selv- og virkelighedsforståelse (Negt 1968/1971: 59). De regulerer ikke kun den personlige struktur, men også politiske indstillinger, samfundsbillede, fortolkning af interesser og behov, tidsopfattelser og ikke mindst indstillinger og muligheder for læring, m.a.o. de ligger i skæringspunktet for tænkning og handling. I forhold til indholdsanalysen er det væsentligt at undersøge disse sociale tydningsmønstre både som barrierer og potentialer.

Negt påpeger imidlertid et andet problem med stereotype begreber, som ikke kommer fra familiær socialisering, men fra uddannelsen selv. Det er sproglig-teoretiske tydningsmønstre, som er resultatet af intentionel undervisning og blander sig med de sociale topoi. I forhold til arbejderuddannelsen drejer det sig fx om de forskellige forkortede versioner af den socialistiske og marxistiske teori. I den sammenhæng skal man være opmærksom på, at arbejdernes sproglige former også er påvirket af massemedierne gennem overtagelse af fx idoler og varefetich fra en globalt voksende kulturindustri. Disse sprogformer er hverken lavet af eller for arbejderne. De sociale topoi har en tveægget funktion: På den ene side udgør de en form for sproglig konservatisme, som beskytter imod overtagelse af den borgerlige ideologi fx i form af udtryk som fx 'partnerskab' og 'klasseligevægt', som virksomheder markedsfører. På trods af længere perioder med fuld beskæftigelse har fx tydningsmønstrer 'arbejdsløshed' været stabilt og vidner om arbejderklassens sociologiske sensibilitet, som et godt udgangspunkt for læreprocesser (Negt 1968/1971: 66). På den anden side indeholder de ofte "ein Element, das der Verdinglichung des Denkens entgegenkommt und das Bewusstsein der eigenen Interessenlage blockiert" (Negt 1968/1971: 67). De sociale topoi er således spændt ud mellem anknøytning til *social sensibilitet* og *sproglig konservatisme*. Det didaktiske spørgsmål er derfor, hvordan sådanne topoi inddrages i læreprocesser, så deres fornuftige kerne i det samfundsmæssige perspektiv bliver til en reaktualiserende forstærkningsfaktor for klassebevidsthedsdannelsen.

e) En anden vanskelighed, som Negt behandler vedrørende sprog i formidlingsarbejdet, er, hvordan der igen kan skabes en dialektik mellem videnskabssproget og arbejdernes omgangssprog, m.a.o. praktiske bevidsthed. På et overordnet plan nærede Negt på daværende tidspunkt forhåbninger om en fornyelse af Marx' teori som revolutionsteori som ny basis for de empirisk-analytiske enkeltvidenskaber. En sådan vidensproduktion skulle modvirke yderligere fragmentering og produktion af handlingsindifferent viden, og derved lette formidling af videnskabelig viden i uddannelser. På det konkrete didaktiske plan kritiserer Negt uddannelsers opdeling i enkeltvidenskabelige discipliner og undervisningens formalistiske måde at inddrage teori på. Ifølge Negt er det ofte underviserne, som forværre situationen, idet de didaktiserer det i forvejen utilgængelige, formalistisk-videnskabelige sprog gennem *yderligere formaliseringer* (Negt 1968/1971: 77). Dette fører til stofforenklinger, der består af abstrakte skemaer, oversigter, tabeller og klassifikationer, som er endnu fjernere fra enhver konkretion og

praksisrelevans og skaber barrierer for læring og forståelse. Negt anbefaler, at sådanne stofforenklinger ikke burde være det egentlige undervisningsindhold men højst anvendes som hukommelsesstøtte. Derimod er der behov for at formulere det reelle indhold "im Medium der praktischen Sprache bereits verstandende[r] Informationsgehalte" (Negt 1968/1971: 77). Den praktiske bevidstheds sprog skal i den sammenhæng ikke elimineres eller undertrykkes, men anvendes på og knyttes til de videnskabelige informationer. Negt henviser i øvrigt til undersøgelser, der viser, at også intelligente arbejderbørn i højere uddannelser bibeholder deres socialiserede sprog, men kompenserer blot, idet de griber tilbage til analogier fra deres erfaringsverden eller til socialt etablerede sproglige krystalliseringspunkter som fx stereotyper. Sådanne sproglige former har ifølge ham både en psykologisk og en kognitiv funktion, og fører til både individuel bekræftelse og socialhistorisk betinget gruppesolidaritet.

f) Selvom der naturligvis er store forskelle mellem Wagenscheins og Negts erkendelsesteoretiske standpunkter, deres faglige domæner, deres målgruppe, deres argumenter og sprogbrug, så kan man identificere endnu en fælles kerne i deres konception af eksemplarisk belæring og læring. Wagenschein tager afsæt i børnenes formuleringer og derved forestillinger om natur og natursammenhænge, mens Negt fokuserer på de klassespecifikke sociale topoi. Begge er optaget af, at disse sproglige former tages alvorligt som undervisningens første indhold. Hos begge er der tale om en balance mellem kontinuitet og brud. For det første drejer det sig om et forsøg på at skabe kontinuitet mellem omgangsviden og den teoretiske erkendelses bidrag, og for det andet repræsenterer den intenderede og grundlæggende nye forståelse en form for brud med hverdagsbevidstheden. At det med denne fremgangsmåde ikke gælder om bare at eliminere hverdagsbevidsthedens sproglige former og erstatte dem med det videnskabelige sprog, fremhæver også begge to. Her spiller det fundamentale lag en særlig rolle, idet det udgør en form for metabevindstthed til den faglige fordybelse, hvor det gælder om at erkende aspektkarakter hhv. partikularisme. Selvom Negts politisk bevidstgørende konception i højere grad fokuserer på handlingsmuligheder, må man erkende den intentionelle undervisnings begrænsning i forhold til et konkret handlingsperspektiv. Klafkis konception derimod inddrager ikke de lærendes sprog og hverdagsbevidstthed i den didaktiske analyse af indhold. I forhold til deres respektive domæner bidrager Wagenschein og Negt med sensibilitet for, at det intenderede indhold allerede har karakter af almenhed i form af de lærendes sprogformer.

g) I forhold til klassespecifikke analyser af erfaringsstrukturerne for grundskolen differentierer Negt mellem de privilegerede, som hæmmes mindst, børn fra mellemlaget, som kan 'overvintre' og børn med vanskelige kår, som bliver forfordelt pga. de socialt betingede sprogformer og virkelighedsopfattelse (Negt 1978b: 64). Selvom den objektive udelukkelse fra uddannelse for de dårligt stillede ikke kan ophæves alene gennem en reorganisering af uddannelser, er der behov for tilpasning til arbejderbørns socialisationsbetingelser, som Glocksee-skolen forsøger. Når egentlige mod-skoler, kompenserende tiltag eller specialiserede ghetto-skoler er problematiske, bør man som sagt fokusere på skolens organisering og indhold. Negt peger på to løsningsansatser: for det første en anden sprogundervisning, især en ændret grammatikundervisning, hvor sproglig mangfoldighed anerkendes; for det andet undervisningsformer, hvor objekt-tilknyttede erkendelses- og oplevelsesmåder, dvs. andre abstraktionsprocesser tages alvorligt. Negt: "Vi går ud fra, at et barn, som en gang virkelig har erkendt en specifik sammenhæng, og har tilegnet sig de erkendelsesmidler, som er nødvendige til det, på den måde opbygger muligheder for transfer til andre sammenhænge." (Negt 1978b: 66). Også de gennem sådanne eksemplariske læreprocesser tilegnede transfermuligheder bør bagefter ikke trænes rent abstrakt men fortsat objekt-specifikt, hvor det lærte befæstes gennem konkret genkendelse og genopdagelse ved andre objekter eller genstande, dvs. eksempler.

h) I forhold til den tilsyneladende uovervindelige kløft mellem borgerlig og kritisk pædagogik forekommer der også paralleller mellem Wagenschein og Negt, når det drejer sig om optagethed af de sproglige tolkninger af verden, som udgangspunkt for læreprocesser, som søger at vende blikket og opnå bevidsthed om fremgangsmådens partikularisme. Det er klart, at Wagenschein er indifferent over for klassespecifikke forskelle i sprog og motivation, men omvendt indeholder hans konception en meget konkret tilgang til natur og fysisk naturforståelse, som i udgangspunktet må komme visse af arbejderbørnenes særlige læringsforudsætninger i møde. Helt generelt er der mange lighedspunkter mellem Negt, Wagenschein og Klafkis konceptioner. Det drejer sig om den overordnet forståelsesorienterede tilgang til en kompliceret verden. Der kommer kompatible trin til syne. Alle afviser den rent informationsformidlende undervisning og understreger et særligt bevidsthedslag. I forhold til relationen konkret-almen synes Wagenschein at tænke mest radikalt ud fra eksemplet. Om end Negt understreger eksemplers betydning for sagsgenetiske udvidelser, så er der uklarheder i eksemplers

anvendelse i hans mere programmatisk skrift. Klafki derimod interesserer sig for bestemte grundformer af forhold mellem det konkrete og det almene og synes at tabe eksemplet af syne. Generelt knytter Negt ikke an til didaktikkens klassiske terminologi, men mange af hans overvejelser kan placeres inden for rammerne af den. Også for Negt er sammenhængen mellem indhold og metode konstitutiv, men den konkrete demonstration af den udebliver. Spørgsmål om materialer, medier eller midler behandler han ikke, bortset fra analyser af de lærendes sprogformer. Et didaktisk moment, som er fraværende både hos Wagenschein og Klafki, er analysen af de lærende motivationsstrukturer i forhold til de indholdsmæssige intentioner. Uddybende metodiske spørgsmål og undervisningsmæssige rammefaktorer forbliver programmatisk hos Negt, selv om indflydelsen på de pædagogiske aktiviteter betingelser skulle være central for ham.

#### **4. Almen reformulering af eksemplarisk læring**

I de senere bidrag, hvor han vurderer 68'er-bevægelsens resultater, nuancerer og viderefører sine mange konkrete analyser, er de grundlæggende bestemmelser af det eksemplariske princip dog de samme. At arbejderklassen ikke blev og ikke kunne blive historiens subjekt mere spiller ingen rolle, idet de samme grundbestemmelser gælder for mennesket og især barnet generelt. ”Das Arbeiterkind steht faktisch und symbolisch für alle Kinder” (Negt 1995/1998: 303). Denne almengørelse, som han i begyndelse afholdt sig fra, gennemfører han efterhånden og fuldbyrder foreløbigt i *Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche* (Negt 1997)<sup>115</sup>. Negt rekonstruerer konceptionen eksemplarisk læring ud fra de forandrede og modsætningsfyldte samfundsforhold og med henblik på formuleringen af en central grundkompetence og fem delkompetencer. Den følgende redegørelse kan i store træk nøjes med en opsummering, som kan regnes for en videreførende sammenfatning. Jeg vil indledningsvis også bemærke, at Negt har skiftet position i forhold til pædagogisk forskning. Mens han i 1970'erne og 80'erne kritiserede ’postulatpædagogikken’ og hilste den realistiske vending næsten uforbeholdent velkommen med henblik på pædagogiske kendsgerninger, så plæderer han siden 90'erne for en modbevægelse mod den reduktionistisk empiriske forskning. Der er behov for ”der Gewalt des Faktischen ein Sollen entgegenzustellen“, og behov

---

<sup>115</sup> Kapitlet om Glocksee-skolen er en næsten ordret tekst på dansk fra 1978, som problemfrit passer i den ’nye’ bog (Negt 1978b).

for at formidle dialektisk mellem konkrete og fordomsfrie analyser af børn realiteter og moralsk funderet orienteringshjælp for dem (Negt 1997: 293).

#### **4.1. Negts nye situationsanalyse og den nye grundlagskompetence**

a) Som bogens titel siger, retter Negt fornyede samfundskritik sig ikke mod arbejderuddannelsen og arbejderklassen, men mod skolen og børn, som en samfundsgruppe, som tilsyneladende helt generelt er udelukket fra værdifuld deltagelse i offentligheden. Børns produktivitet bliver ikke rigtigt anerkendt. Negts kritik er stadigvæk radikal i Marx' betydning som grundlæggende kritik, med andre ord mennesket skal tage fat i roden, som er mennesket (Negt 1995/1998: 298). Set fra det perspektiv er der mange negative utopier i form af de globale samfundsmæssige problemstillinger, som truer mennesket: undertrykkelse og udgrænsning fx arbejdsløshed, naturødelæggelse, krig, m.m. Negt taler om en samfundsmæssig erosionskrise især i den højt industrialiserede civilisation. I normalskolen findes der også mange krisetegn med aggression, vold, resignation og udgrænsning til følge. I forhold til sine tidligere tekster er Negt nu i højere grad optaget af mediernes bidrag til informationsoverflod, fragmenteringen af viden og bevidsthed. Disse orientingsvanskeligheder skaber en form for tomrum, som magtpolitisk bliver udnyttet. Han vurderer, at den såkaldt 'positive viden', som i vestens oplysningstid engang har ført til myndighed og i censurerede samfund stadigvæk kan gøre det, er blevet modsætningsfyldt. I samfund, hvor information og viden så at sige kvit og frit leveres dagligt i overflod, kan man ifølge Negt ikke forlade sig på et tilfældigt vidensfragment eller den tvivlsomme instans 'hverdagsfornuften', som nemt fordrejer eller griber til metafysiske forklaringer.

b) Under de højt industrialiserede betingelser og den samtidige erosionskrise er der behov for *livsorientering* gennem den centrale samfundsmæssige kompetence, nemlig "Zusammenhang herstellen" eller "zusammenhängendes Lernen", som også er orienterende viden (Negt 1997: 210). At ville vide noget om egne livsbetingelser er i grunden et naturligt ønske hos alle mennesker og lyder banalt, men Negt fremhæver her problemstillingen, med at informationer i mediesamfundet dels står løsrevet, proportionsforvrænget og historisk uforklaret ved siden af hinanden, dels er vanskelige at relatere til sig selv og ens livssituation. Analogt skal denne grundlagskompetence

derfor dels forbinde ting og forhold med hinanden, dels bidrage til en personligt relevant afvejning. Negt imødegår også den indvending, at læring altid skulle dreje sig om at skabe sammenhæng. At dømme ud fra skolens hverdagsvaner synes den ikke at varetage grundlagsforklaringer. Og selvom børns erfaringsverden efterhånden inddrages i skolen, forbliver den ureflekteret *commen sense*. Det vejledende indholdsspørgsmål for Negt er, hvad skal mennesker vide for at kunne begribe de herskende krisesituationer med henblik på forbedring af deres livsbetingelser i solidarisk Kooperation. Denne sætning udtrykker hans dannelsesprogram, men det er lidt overraskende, at han går ud fra, at der for hver historisk epoke eksisterer en form for enighed om, hvilke kundskaber og sammenhænge der ville være tilstrækkelige for både borgerskab og arbejder (Negt 1997: 214). For alle samfundsgrupper drejer det sig om at opnå situationsuafhængig viden, som udspringer af et begrebsligt forarbejde. Det der er kontroversielt er ikke ”dass Bildung und Orientierung nur durch bestimmte Verknüpfungsgesetze zwischen Allgemeinem und Besonderem zustande kommen; problematisch ist vielmehr die Art und Weise, wie ein verbindliches Allgemeines zu finden ist” (Negt 1997: 215). Det må forstås som en klar afgrænsning til Klafkis grundformer for det elementare, som ikke kan opretholdes mere, når der i dag ikke findes et mere eller mindre sikkert og accepteret lager for videnstraditionen, som man kan spille op imod med tilslutning eller kritik. Problemet i dag er, at *enhver binding til forudgående åndeligt arbejde synes opløst*. Der er tale om *ny uoverskuelighed* (Habermas), hvor man forgæves leder efter sikkerheder, og hvor hverken flid eller akkumulation af information hjælper. I erosionskriser findes der to reaktionsmønstre: på den ene side forsøg på dogmatisk bevaring og på den anden side glemselsstrategier. Mens de konservative tendenser ser *sammenhæng som substans*, opfatter de postmoderne positioner enhver *sammenhæng som magt*, hvis umenneskelighed først er ophævet, når logikken er sprængt (Negt 1997: 216). Begge tendenser efterlader den orienteringsøgende i stikken. Under disse betingelser kan selvstændig skabelse af sammenhæng ifølge Negt kun forstås som ”bewusst gemachte[n] Beziehung zwischen dem Besonderen, das ich bin, und dem Allgemeinen, das die anderen Menschen, die Gesellschaft, die Geschichte, das Fremde ausmachen” (Negt 1997: 217). Dette bevidsthedsarbejde forudsætter individuelle læreprocesser på basis af begrebsarbejde og opretholdelse af dialektiske spændinger, hvor spontan skabelse af sammenhæng erkender det subjektivt formidlede almene. Skabelse af sammenhæng skal ikke forstås som et meget overordnet refleksionsniveau, men kræver konkret fordybelse, specifikke metoder og øvelser.

## 4.2. Eksemplariske læreprocesser og teoretisk sensibilitet

a) I denne situation, hvor hverken enhver overtagelse af sammenhænge med bindende karakter er mulig mere uden at miste autonomi, eller den simple og individuelle informationsforarbejdning er tilstrækkelig mere, *er forpligtende sammenhænge kun realiserbare i eksemplariske læreprocesser*, fremhæver Negt (Negt 1997: 219). Negts reformulering af det eksemplariske princip indeholder den samme grundstruktur som den tidligere bestemmelse. Der er stadigvæk brug for en særlig tænkemåde, dvs. en teoretisk sensibilitet, som ikke følger tekniske regler, men udgøres af to vekselvirkende delprocesser. På den ene side er der brug for *sondringskompetence* (Unterscheidungsvermögen), og på den anden side *dømmekraft*. Mens den første kompetence også kaldes kritik eller evne til kritik, dvs. en analytisk fremgangsmåde, så er den anden kompetence en komplementær syntetiserende proces. Sondringskompetencen består af følgende arbejdsregler: ”nicht zusammengehöriges trennen, den suggestiven Schein des Unmittelbaren durchbrechen und als Vermitteltes nachweisen oder, in begrifflichen Zusammenhängen, Grund und Begründetes entzerren” (Negt 1997: 220). Dette kritikbegreb indeholder to strategier: dels at erkende det umiddelbares formidlethed, dels at erkende de logiske sammenhænge. Den syntetiserende dømmekraft består i en ”Neubestimmung von Zusammenhängen aus dem entfaltetem Besonderen heraus”, ikke som isoleret forhold mellem subjekt og objekt, men i forbindelse med forståelsessøgende kommunikation, som orienterer sig efter regler for rimelighed (Plausibilität) og sanddruelighed (Wahrhaftigkeit) (Negt 1997: 220). Negts særlige tænkemåde bygger fortsat på Hegels distinktion mellem *Schein og Sein*, som forhindrer, at sammenhængstænkning blot reduceres til kombinationsevne, på dialektik, som levende bevægelse mellem ægte og uopløselige modsætninger, og på konkret tænkning. Abstrakt tænkning er isolerende tænkning og reducerer i sidste ende menneskers menneskelighed. Negt referer Hegels eksempel om morderen som bliver lagt på hjul og stejle. Både dem, som bare råber morder, og dem, som lægger blomsterkranse, tænker blot abstrakt. Konkret tænkning ville være at spørge til genesen og vurdere rimeligheden. Konkret tænkning muliggør erkendelsen af sammenhænge mellem det subjektive og den omgivende verden, og som derfor kan udgøre basis for den orienterende viden. Når Negt imidlertid definerer læring som noget, der drives frem gennem motivet, at gennembryde det nære og fortrolige og derved at acceptere et stykke teori, som er formidlet og opbevaret erfaring, i dets sandhedsaspekt, så synes han at dele Wagenschein og Klafkis antropologiske antagelse om mennesket som spontant søgende.

b) Vi kan se, at Negt på den måde præciserer sine metodiske overvejelser, hvilket jeg tidligere har efterlyst. Mens Mills ikke er så bange for at beskrive vekselvirkningen mellem det analytiske og det syntetiske gennem mere håndfaste regler, er Negt på den ene side stadigvæk mere forsigtig og på den anden side nu mere præcis. Det er imidlertid interessant, at Negt ikke refererer til Mills mere. Selvom begge de to processer uløseligt hænger sammen, kan syntesen ikke begynde, før der er analyseret. Eftersom syntesen er baggrund for bevidsthedsdannelsen, kan denne bestemmelse af det eksemplariske stadigvæk passe ind i Wagenscheins videnstrin som refleksionsmodel. Min tidligere formodning om, at Negt angående den 'faglige' metode generelt støtter sig til hermeneutiske fremgangsmåder, kan nu bekræftes. De sidste to årtiers kvalificering af de hermeneutiske metoder gør dem nu overlegne i forhold til de objektiverende undersøgelsesmetoder, hvad angår udsagnskraft på baggrund af eksakthed og plausibilitet (Negt 1997: 220). Negt henviser desuden til begrebet tekst, som både betyder håndværksmæssig-organisk arbejde og samling af materialer ud fra et koncentrisk punkt. Han bruger det metaforisk for sammenhængskompetencen. Jeg synes ikke, det tilføjer noget, og har tidligere foreslået, at forstå *eksemplet som tekst*. Det ville åbne for en forståelse af, at det gælder om at analysere eksemplet i forhold til kontekst og samle trådene på ny, hvad både forandrer teksten og konteksten. Negt afviser i hvert fald, at verden kun består af tekster (Negt 1997: 218).

c) Noget, som ikke skal lades unævnt er, at ikke kun den tidlige Klafki, men også den sene Negt påpeger, at lærerens tilgang til genstanden må opfattes som en del af det indhold, som eleven iagttager. Negts konklusion i et interview om Glocksee-erfaringerne er, at skolens materialer som fx bogen, folier, en projektstruktur ikke er så væsentlige, fordi det drejer sig om akkumuleret tingsliggjort erfaring. Han siger:

Selbst die besten Curricula verleihen allein noch keine lebendige Anschauung. In der Glocksee haben wir gelernt, dass das Element von Erzählung, der lebendigen Verarbeitung und damit auch *der persönlichen Beziehung des Lehrers zu den Materialien* sehr wesentlich ist. ... *Die Schüler müssen am Lehrer erkennen*, dass es ihm ernst ist mit der Arbeit, die er tut. Diese Identifikation mit dem Stoff ist wichtiger als die Gliederung einer Unterrichtsstunde in verschiedene Schritte oder das Problem der Lernziele. Je organisierter und schlüssiger ein Curriculum, desto

notwendiger muss es vom Lehrer aufgesprengt, verlebendigt werden. (Negt 1997)

I dette citat ligger måske hele programmet for eksemplarisk læring, hvor materialer og pædagogiske metoder kommer i anden række, men lærerens *tilgang* til materialer/stoffet er det primære. Det bliver en del af det, som eleven anskuelser.

### 4.3. At opnå det almene i det særlige

Selvom Negts opfattelse af forholdet mellem det konkrete og almene allerede er grundlagt i de tidligere publikationer, præciserer han det nu som det kommunikativt oparbejdede almene. Denne gang henviser han til Hanna Arendt (1906-1975), som i sine sidste år har identificeret ansatser til en politisk filosofi i Kants værk, og som i sit eget arbejde går ud fra det særlige. Spørgsmålet, om almenbegreber ligger før, i eller efter sagen, er en gammel og uafsluttet diskussion. Den vesterlandske tænkemåde har generelt tildelt det almene ontologisk prioritet og forfalder til subsumtionslogik, hvor det abstrakt-særlige kun er eksemplar for det almene, fx når det politiske reduceres til drift, men ikke relateres til individuel handling. På den måde har det særlige ingen egenverdi. Set i lyset af erosionskrisen påpeger Arendt, at det særlige vinder terræn, og det afsondret almene taber stabilitet. Hendes analyser, siger Negt, nøjes ikke med strukturer, men søger at forstå menneskers handlinger ud fra deres særlighed. Med hensyn til spørgsmålet om hvordan det forpligtende almene opstår ud af det særlige, griber hun til Kants *Kritik der Urteilskraft*. Mens den bestemmende dømmekraft indeholder subsumtionslogik, så bygger den reflekterende dømmekraft ikke på den samme sikkerhed, men på forventningen om de andres accept. Den politiske handling er *henvist* til fællesskabet, og mennesket skal være *aktivt* for at bidrage til og videreudvikle den fælles omgang gennem udtryksformer. Som en del af den reflekterende dømmekraft er der afgjort brug for fantasi og indbildningskraft, som er ”ein Vermögen der Geselligkeit, kraft dessen solche Bilder in ihrem Sinngehalt von anderen aufgenommen werden” (Negt 1997: 224). Her åbner der sig den retoriske tradition, hvor sanselighed og forstand knyttes sammen gennem fortættede billeder og topoi. Den reflekterende dømmekraft og dens respekt for det særliges egenverdi er ikke kun relevant for den politiske handlings struktur, men i det hele taget for fællesskabets sammenhold. Denne *sensus communis* (Kant) tager i dommen hensyn til de andres forestillinger på baggrund

af den antagelse, at den anden også vil deltage i den fælles omgang. For den politiske dannelse betyder det ifølge Negt følgende:

Politische Bildung ist demnach die Entwicklung von Unterscheidungsvermögen. Dieses wiederum hängt von der Bildung der Sinne und des Geschmacks ab, das heisst von der Art und Weise, wie Menschen ihre Geselligkeit entwickeln. (Negt 1997: 225).

#### **4.4. Fem samfundsmæssige nøglekompetencer**

a) Alt i alt beskriver Negt seks kompetencer hhv. kvalifikationer. Den allerede beskrevne grundlagskompetence er dog den centrale og overordnede, som er nødvendig for, at de andre ikke reduceres til tekniske kvalifikationer. Denne kompetence er tilsyneladende en form for erstatning af den sociologiske fantasi og udgør i den forstand stadigvæk et fundamentalt videnstrin, hvor teoretisk sensibilitet og bevidsthed skal opnås. Grundlagskompetencen er kun indirekte indholdsbestemt, idet den ikke har sit eget konkrete genstandsfelt. Mens grundlagskompetencen også begrundes ud fra en problemsituation, er nøglekompetencerne bestemt ud fra mere konkrete samfundsmæssige problemstillinger: udfordret identitet, tekniske trusler, truet retfærdighed og natur samt tab af historie. Det kræver fem nøglekompetencer, som jeg vil præcisere nedenfor, fordi begreberne alene ikke er tilstrækkelige. Negt er ikke stringent med termerne (nøgle)kompetence og (nøgle)kvalifikation. Han forsøger på en måde at rehabilitere kvalifikationsbegrebet, fordi det indeholder betydningen kvalitet. Omvendt advarer han imod tekniske tolkninger, også hvad angår metaforen 'nøgle', som om man bare skal dreje. Jeg selv oversætter kun med kompetence.

*1. Identitetskompetence* er "[d]en Umgang mit bedrohter und gebrochener Identität lernen" (Negt 1997: 227). Problemsituationen viser sig ikke kun i den første realitet, hvor de traditionelle værdiorienteringer har tabt deres gyldighed, men også i den såkaldte anden realitet for alle dem, som er udstødt af normalbilledet og enten mangler et hjem og/eller arbejde eller på anden vis er blevet til objekt for socialhjælp og/eller terapeutiske indsatser. I den sammenhæng udgør fleksibilitet et særligt skisma, idet det ikke kun drejer sig om spillerum, frihed og suverænitet, men i ligeså høj grad om tidslig og rummelig fordrivelse og udstødning fra livssammenhænge. Identitetsarbejde er i dag

meget krævende og opslugende, hvorfor det er nødvendigt med ærlige pædagogiske indsatser med henblik på afbalanceringer, som vil frigøre energier.

2. *Den teknologiske kompetence* skal bidrage til at begribe teknikkens samfundsmæssige virkninger (Negt 1997: 228). For denne kompetence understreger Negt betydningen af sondringskompetencen før dømmekraft, fordi mange forsømmer de analytiske begreber og opfatter teknologi som neutral, reducerer den til betjeningssnilde eller bestemmer den som roden til alt ondt, hvad den alternative venstrefløj har tilbøjelighed til at gøre. Teknologikritikken skal orientere sig efter de reale og adækvate farer for menneskeheden og skal derfor differentiere mellem forskellige typer teknologi (fx hermetisk/åben), analysere deres samfundsmæssige håndterbarhed samt vurdere karakter og omfang af deres immanente risici.

3. *Retfærdighedskompetence* udgøres af ”Sensibilität für Enteignungsverfahren, für Recht und Unrecht, für Gleichheit und Ungleichheit“ (Negt 1997: 232). Ud over at kende sine rettigheder, som er en uomstridt del af frigørende pædagogik, drejer det sig om sensibilitet for den type af daglige ekspropriationer af ens livsverden, som ligger mellem de helt grove hændelser og de mindre regelovertredelser. Her diagnosticerer Negt en ret betydningsfuld erosion af den naturlige retsbevidsthed, af den historiske erindring og af livsverdenen, som har dybe eksistentielle konsekvenser og må forstås som en ekspropriation af den menneskelige sansning og tænkning, dvs. kreativitet. Desangående er der i grunden en stor kløft mellem behov for dømmekraft på arbejdspladserne og de aktuelle uddannelseskraav.

4. *Den økologiske kompetence* forstår Negt ikke blot som en bevidsthed om det, der går under betegnelsen miljøproblemer, men er udvidet til ”[den] pflegliche[n] Umgang mit Menschen, mit der Natur und den Dingen” (Negt 1997: 235). Det drejer sig om en meget bred sensibilitet for indre og ydre natur og for sammenhængen mellem mellem menneskelig magtudøvelse og magtudøvelse i menneske-natur relationer. Denne nænsomme omgang betegner Negt også som magtfri kommunikation.

5. *Den historiske kompetence* er en ”Erinnerungs- und Utopiefähigkeit” (Negt 1997: 236). Spørgsmålet om ’tid’, dens inddelinger, occupationer og realiseringer er en grundlæggende udfordring for samtidsanalyser. Det kroniske historiske hukommelsestab både

på højre- og venstrefløjen forhindrer egentlige nye udkast for et humant samfund. Social hukommelse, som også indeholder sorgarbejde over tab, og utopipotentialer hænger uløseligt sammen. Man kan ikke reducere problemstillingen til et forhold mellem individuel erfaring og teori, idet virkelige fornyelser forudsætter et begreb om fortid.

b) Disse alternative kompetencer, som Negt formulerer, indeholder alle både videns-, færdigheds- og holdningsmomenter, og hænger på kryds og tværs sammen. Der er et pædagogisk reformforslag, som retter sig mod en kvalificering af generationer på den lange bane og afkræver en nyformulering af generationskontrakten. Netop når man ikke kan gribe tilbage til forestillingen om den naturlige overgang, faste ontologier eller traditionsbeholdninger, er det nødvendigt at ekspliciterer kontrakten som kollektiv, regulativ idé. Det organiserende spørgsmål for drøftelserne må være: ”Hvilket samfund ønsker vi at overdrage til vores børn?” Og kontrakten, ræsonnerer Negt, beror på den måske sidste metafysiske sikkerhed om den voksne generations konstante håb i den nye. En sådan kontrakt kan ikke formuleres i den romerske retstradition med vilje, subjekt, fuldmagt og udtræden, idet den anden part i grunden slet ikke er myndig i retslig forstand, men den skal snarere lade sig inspirere af græsk retstradition og bygge på praktisk fornuft. Denne græske idé om urkontrakten baserer sig mere på gensidig forståelse, fordragelighed og gensidig hjælp, og skal formuleres hinsides den moderne stat. Med reference til Kant må generationskontraktens centrale indhold være at muliggøre oplysning og fornyende selvoplysning for den efterfølgende generation svarende til det til enhver tid aktuelle stadie (Negt 1997: 292).

## 5. Opsummerende teser

Jeg opsummerer Negts konception på følgende måde:

- Ser man bort fra samfundskritikken og Negts første afstandtagen til den pædagogiske tradition, er der store overensstemmelser mellem både Wagenscheins, Klafkis og Negts konceptioner for det eksemplariske princip.
- Negt fordrer eksemplariske læreprocesser som særligt svar på en samfundskrise i 1970'erne og ligeledes i 1990'erne. I forhold til at princippet allerede blev betragtet som 'løsning' af efterkrigstidens uddannelsespolitiske udfordring, bliver det tydeligt, at princippet har større alment potentiale.

- Negts optagethed af konkret virkelighedserfaring og personlig forankret bevidsthed fokuserer i høj grad på det, jeg vil kalde det fundamentale niveau. Selvom Negt antyder nogle eksempler for eksemplariske læreprocesser og de dertil hørende mulige indholdsmæssige overførelsesværdier, efterlader hans didaktiske program en række spørgsmål om eksempel-materien og om de plausible blikvendinger, som fører frem til den tilsigtede bevidsthed.
- Selvom Negt i høj grad har et procesperspektiv og foreslår den sociologiske tænkemåde både som fremgangsmåde og som indhold, er det utydeligt, hvad denne metode går ud på. Er samfundsanalyserne betinget af marxistisk teori, eller hvordan skulle en bredere ideologikritik forstås? Er der tale om en 'faglig' (sociologisk) metode eller drejer det sig om en almindelig (kultur)hermeneutik?
- Selvom Negt på sin vis tænker ud fra eksemplet (eksempel-materien som tekst), spiller mere konkrete problemstillinger vedrørende anskuelse og dertil hørende induktive processer ingen rolle. Til gengæld lægger Negt meget vægt på mediet sprog.
- Der er i høj grad tale om en kategorial dannelsesproces, som fører frem til bevidsthed som udgangspunkt for handling. Selvom forholdet mellem teori og praksis begrundes ud fra et andet teoretisk ståsted end fx Wagenschein og Klafki, er den deraf følgende konsekvens for kategoriernes handlingsrelevans på til at overse. Netop frigørende intentionel undervisning kan kun muliggøre handlings*potentiale*.
- Også Negt understreger, at underviserens handlinger i forhold til genstanden har karakter af forbillede, og bliver til et moment af den lærendes genstand.
- Med henblik på en eksempel-teori lægger Negt i sin anden fase vægt på en eksempel-forståelse, som bygger på Kants begreb om dømmekraft.
- Alt i alt forekommer Negts konception dog *didaktisk* underbestemt.

## VI. Eksemplariske lærestykker og lærekunstdidaktik

### 1. Indledende bemærkninger

a) Allerede fra 1980'erne, men hovedsagelig i 1990'erne, etablerer der sig en særlig didaktik i Tyskland, som går under betegnelsen lærekunstdidaktik (Lehrkunstdidaktik<sup>116</sup>). Begrebet lærekunst går tilbage til didaktikkens begyndelse. Men der er tale om en indholds- og dannelsesdidaktik, som konkret knytter an til Wagenscheins undervisningseksempler (Berg 2004: 4). Denne didaktiks kerne er såkaldte lærestykker, dvs. grundigt designede, metodisk konkretiserede, afprøvede og redesignede samt i forskellige former formidlede, eksemplariske undervisningsenheder. Lærekunstdidaktikkens grundlæggere er Hans Christoph Berg (1936) og Theodor Schulze (1926), nu emeriteret professor i pædagogik fra universitetet i Bielefeld, som sammen har udgivet flere publikationer om den, herunder den første egentlige lærebog i denne didaktik. Berg er uddannet lærer, har læst psykologi og fået doktorgraden ved Wilhelm Richter og Klaus Holzkamp, og har været professor for didaktik og skolepædagogik ved Philipps-Universität Marburg mellem 1976 og 2001. Selvom der i begyndelsen ud over Berg og Schulze også var andre<sup>117</sup>, og selvom der efterhånden er flere lærekunsthjemmede (critical friends som fx Klafki, Stübiger), der har bidraget til denne didaktiks udvikling, må Berg betragtes som en primus motor. Ikke desto mindre har lærekunstdidaktikken karakter af et kollektivt projekt, som især afspejler sig i konceptet for lærekunstværkstederne og i publikationerne med mange forfattere. Der er i dag tale om *et ensemble* af lærekunstdidaktikere. Man må sige, at lærekunstdidaktikken har dannet skole. Dels fordi den findes i institutionaliserede former (møder, foreninger, hjemmesider, fælles publikationer), dels fordi den er optaget i oversigtsværker som en selvstændig gren inden for didaktikken (Holtappels & Horstkemper 1999; Wichmann 1999/2008). Min udlægning af denne didaktik støtter sig på den måde til det samlede bidrag inden for denne bevægelse uden at ville identificere forskellige nuancer mellem de enkelte bidragsydere. Men eftersom Berg synes at have en nåleøje-stilling, tillader jeg mig at koncentrere mig om hans udlægning.

---

<sup>116</sup> Selvom begrebet ikke findes på dansk, tillader jeg mig at oversætte med lærekunst, ligesådan lærestykke. Dels fordi det også i Tyskland drejer sig om en relancering af et ældre begreb, dels fordi der også på dansk findes og fandtes en række begreber, hvor begreber lære i betydning af Lehre indgår, fx lærebog, læremester. Desuden er der en analogi til lægekunst og læreeksempel. Fordi lærekunstdidaktik og lærekunstværksteder benævner noget særligt, skrives de uden bindestreg.

<sup>117</sup> Fx Tilman Grammes og Peter Buck. Sidstnævnte har været 'Doktorvater' for B. Kalkman i Holland, hvor undervisningskunst har fået en aflægger. Jf. Kalkman, B., Veldman, J., Kool, R.F., de & Reijnoudt, W. (2005). *Onderwijskunst. Handboek voor exemplarisch onderwijs*. Gouda: Driestar educatief.

b) Det hele begynder med en fornyet interesse i Wagenschein. I forbindelse med en genudgivelse af hans skrifter (1980), som bygger på et siden 1961 tiltagende tættere samarbejde mellem Wagenschein og Berg. Til Wagenscheins 90års fødselsdag og efterfølgende udkommer to publikationer, som bæres af et bredt spektrum af Wagenschein-fortolkere, som søger at udmåle hans betydning (Berg, Becker & Pflüger 1990; Berg, Gidion & Rumpf 1986)<sup>118</sup>. Efter Wagenscheins død i 1988 bliver Berg sammen med Peter Buck, Horst Rumpf og Suse Mumm forvalter af hans teoretiske arv. Denne interesse holdes vågent gennem tretten Wagenschein-konferencer i perioden mellem 1987 og 2000. I begyndelsen af 1990'erne beskriver Berg og Schulze lærekunstdidaktikkens grundlag. Af den planlagte trilogi udkommer kun *Suchlinien* og den egentlige lærebog *Lehrkunst*, mens den skolepædagogiske bog *Schulvielfalt* bliver droppet (Berg 1993; Berg & Schulze 1995). I 1980'erne begynder Berg at demonstrere Wagenscheins undervisningseksempler på sine seminarier (fx Marburger Lehrkunstwerkstätten, Marburger Studienprogramm Schulvielfalt), som udvikler sig til værkstedseminarer for lærerstuderende og doktorerende, hvor også deltagerne iscenesætter undervisning efter forlæg. Denne fremgangsmåde bærer Berg ind i egentlige undervisnings- og skoleudviklingsprojekter i Tyskland og Schweiz<sup>119</sup> (Berg, Gerth & Potthast 1990; Berg & Huber 1996). Fra 1994 og nogle år frem bliver konceptet lærekunstværksteder et fast tilbud inden for rammerne af lærernes efteruddannelse i Kanton Bern, hvor konceptet bliver videreudviklet og konsolideret. I den periode udkommer en række publikationer med en bred palet af nye og gamle lærestykker i mange variationer under bogtitlen *Lehrkunstwerkstatt* (I-IV) (Berg, Klafki & Schulze 2001; Berg & Schulze 1997, 1998; Schirmer 2000). Siden 1997 har Berg været Doktorvater for knap ti doktorafhandlinger, deraf seks med Klafki som medbedømmer, som behandler to til fire konkrete lærestykker<sup>120</sup>. I den senere tid søger Berg og hans medarbejdere at åbne konceptet mod internationale sammenhænge (fx anknudning til det japanske koncept *lesson study*) og gøre det kompatibelt med de såkaldte uddannelsesstandarder og kompetencemål (Berg 2004; Berg et al. 2009; Lewis 2004).

---

<sup>118</sup> Samtidigt findes der et andet forsøg på at bestemme didaktik som undervisningskunst: Baldur Kozdon *Didaktik als "Lehrkunst"* (Kozdon 1984). Det står dog helt isoleret fra nærværende koncept idet der findes igen gensidige referencer. Kozdon trækker i øvrigt også på Wagenschein og Hausmann, men kun i begrænset omfang.

<sup>119</sup> Ved de evangeliske skoler (1985-1989), i Hessen (1989-1992), i kantonerne Zürich (1991-1997), Bern (1995-2005) og Thurgau (2000-2007) samt i byerne Trogen (2003-2008), Bielefeld (2003-2007), Luzern (2006-2009) og Basel (2009-2012).

<sup>120</sup> Det er: (Aeschlimann 1999; Ahrens 2005; Brünger 2004; Dörfler 1996; Leps 2006; Nölle 2007; Rohde 2003; Schirmer 1999; Wildhirt 2007).

c) Ligesom Wagenschein har mange lærekunst-didaktikere en særlig udtryksform. Det er især Berg, der overtager og potenserer Wagenscheins metaforik til et decideret blomstrende sprog, som ikke mangler patos, mens Schulze og andre er mere afdæmpede. Også publikationerne indeholder ofte en kalejdoskopisk blanding af egne og fremmede, af gamle og nye tekster, af mindre og større citater fra mange forskellige kilder, alt sammen blandet med fotos, billeder, tegninger, grafikker, modeller m.m. Der er desuden tale om hyppige genreskift mellem artikel, fortælling, citat, aforisme og en del indforståede referencer samt løbende skift af forfattere inde i artiklerne. Når publikationerne fremtræder så sammenblandede og fragmentariske, efterlader de ud fra et teorikonsistent perspektiv mange tomme pladser. Den velvillige læser er opfordret til associativ fantasi, og den kritiske læser vil savne eksplikation. Især de mange gentagelser af de samme grundudsagn i mange forskellige variationer og med flere forskellige teoretiske og praktiske begrundelser gør det svært at identificere, om det drejer sig om det samme eller en nytolkning af et givent sagsforhold. Somme steder undskylder man det billedmættede sprog, fordi lærekunstdidaktikken stadigvæk skulle træde sine barnesko og har brug for meget mere tid til at konsolidere sit sprog og sine begreber (Berg 2003: 41). Andre steder understreger man, at udtryksformen er tilsigtet, fordi man netop vil udvikle en helt anden didaktik. Frem for en begrænsning til nøgtern og analytisk tænkning ønsker man at fremme produktiv kreativitet. Det viser sig vanskeligt helt at undgå lærekunstdidaktikkens formidlingsmæssige særheder, selvom jeg tilstræber en systematisk fremstilling. Afslutningsvis vil jeg oplyse, at jeg i 2008 deltog i en flerdages lærekunst-konference ved Kantonsschule Trogen i Schweiz, hvor jeg ud over Berg mødte Susanne Wildhirt og de kritiske venner Heinz Stübig, Peter Labudde, samt deltog i flere lærestykke-demonstrationer.

## **2. Kritik af uddannelsespolitik og didaktikteori**

### **2.1. Kritik af statslig uddannelsespolitik og skolens organisering**

a) I modsætning til især Negt, men også til Klafki, har Berg og lærekunstdidaktikken ingen egentlig samfundsanalyse eller socialisationsteoretiske overvejelser. Til gengæld findes der kritik af uddannelsespolitiske tendenser, didaktikken, læreruddannelsen og skolens organisering, som kredser om forholdet mellem dannelse og skolen.

Ligesom Negt kritiserer Berg den overfladiske og bureaukratiske tyske embedsmandsskole, men han fordrer ingen radikal og fremtidsorienteret ombygning af den. Berg

knytter an til den klassiske pædagogiks uforløste potentialer og vurderer, at de mange tidligere reformforsøg (fx reformpædagogik, Tübingen) ikke har haft gennemslagskraft nok. Det uddannelsespolitiske hovedproblem for Tyskland efter Anden verdenskrig er ifølge ham, at man reelt ikke kunne geninstallere den reformpædagogiske skolemangfoldighed, men mere og mere forfølger en statslig dirigeret og kontrolleret ensretning og monokultur, som underforstået forhindrer pædagogisk kreativitet. Efter at der i 1970'erne på ny kommer bevægelse i spørgsmålet om uddannelsesvæsenets retslige grundlag, holder Berg, Klafki og Doris Knab et symposium under overskriften "Schulpluralismus unter Staatsaufsicht statt Schuldirigismus in Staatshoheit" (Regensburger Kongresssymposium 1981/82), (Berg 1993: 130). Berg fremhæver, at når staten har skole-suveræniteten (Staatshoheit), bliver alle andre og frie skoler defineret som afvigelse fra normskolen. Han plæderer for, at staten burde nøjes med retsligt at garantere og fremme skolemangfoldigheden og holde opsyn, således at mange forskellige skoleformer får lov til at udvikle og kvalificere deres egne pædagogiske kulturer og kvalitetskriterier for undervisningspraksis i en ligeværdig og produktiv konkurrencesituation. Hans fordring ligner på en måde den danske undervisningspligt, om end mere radikaliseret som undervisningsret. Efter at skolen har været båret af først den græske polis, så kirken og nu bæres af staten, er der ifølge ham behov for en *solidarisk liberalisering og privatisering af skolevæsenet*, således at det bærende bliver selvinitierede borgerskoler med socialstatsligt sikrede subsidier (Berg 1993: 12; jf. Berg, Klafki & Knab 1983). For begrundelsen citerer Berg fra den tyske forfatningsdomstol, som i 1987 skriver, at skolemangfoldighed må være den nødvendige konsekvens af den liberal-demokratiske stats værdier: "[d]er Staat muss den schulischen Pluralismus auch gegen sich selbst garantieren" (Berg 1993: 17). Berg ser et dobbelt grundlag for denne udvikling: Dels har Deutscher Juristentag allerede i 1981 forelagt et udkast til sådan en ny skolelov, dels har de mange forskellige frie skoler<sup>121</sup> samlet sig til en bevægelse, som kritiserer modsætningen mellem stats- og privatskole og ønsker en model "zur Freien Öffentlichen Schule" (Berg 1993: 131). At den statslige suveræniteten uanfægtet fastholdes, har ifølge Berg også at gøre med, at man ikke forsker i de frie og private skoler og derfor ikke kender til deres værdi.

---

<sup>121</sup> Man skal skelne mellem de mange reformpædagogiske skoleforsøg før 1930 som findes beskrevet i den pædagogiske litteratur (Berthold-Otto-, Montessori-, Waldorf(Steiner)-, Lebensgemeinschafts-, (Kerschensteiner)Arbeits- og Produktionsschulen samt Schulfarmen und Landeserziehungsheime) og den nuværende hybride situation, hvor der findes statslige friskoler (fx Laborschule Bielefeld, Kennedyschule Berlin, Glockseeschule Hannover), Montessori-skoler, som kan have statslige, kirkelige eller private bærere.

b) Et andet problem, som gennemsyrrer Bergs skolekritik, er den manglende reform af skolens organisering. Enten har man fokuseret på undervisningskvalitet (Deutscher Ausschuss 1933-65), eller også har man vægtet skolens retslige og strukturelle udfordringer (Deutscher Bildungsrat 1966-75). Selvom de to betydningsfulde reformforsøg har haft begge sider med, blot med forskellig vægning mellem indre undervisningsklima og ydre uddannelsesstruktur, mangler der ifølge Berg, at man udvikler og gennemfører en virkeligt integreret reform. Striden om enten indre eller ydre skolereform er i grunden omsonst. Midt imellem undersøgelser af oversiddere, lærerroller, fremmedsprog, den elevdifferentierede skolestruktur, uddannelsesøkonomi og læreruddannelse falder en analyse og reform af den fastfrosne "Schulgestalt", som var tema i reformpædagogikken, uden for diskussionen. Ifølge Berg er problemet snarere "samlebåndsskolen" (Horst Rumpf), dvs. dens organisering som "LektionenKlassenFächerStundenplanLehrplanPrüfungenSchulgefüge" (Berg 1993: 101). I pluralismens navn og med anknytning til de glemte potentialer fra de reformpædagogiske skoleeksperimenter udvikler Berg en vision, hvor hver skole udvikler et traditionsbevidst og levende dannelseskoncept, et konkretiseret dannelsesprogram, som spænder bredt fra undervisning til festligheder, en løbende kritisk analyse af det pædagogiske personale og af skolens organisering. Hver skole udarbejder en årlig selvkritisk dannelses-rapport, som er andet og mere end de gængse statistiske opgørelser (Berg 1993: 109).

c) Der er i grunden en del paralleller mellem Wagenscheins, Klafkis, Negts og Bergs kritik af skolen, og alligevel er der forskelle i tilgang, sprog og løsningsmuligheder. Hos alle, men mindst udtalt hos Klafki, findes kritikken af den bureaukratiske, dirigistiske og stive organisering af skolen. Mens Klafki afgjort ser staten som garanten for skolen, så er Wagenschein og Berg inspireret af muligheden for pædagogiske eksperimenter i de private og frie skoler. Negt er måske midt i mellem, fordi han fastholder Glocksees skolen som et offentligt eksperiment, men søger at lære fra de private og alternative skoler. En tydelig forskel ligger dog deri, at Bergs begreb om skolens organisering synes at se bort fra fx Tysklands tredelte skolestruktur. I Negts optik ville det være fatalt. Jeg skal dog ikke opholde mig længere ved de mange nuancer, men blot konkludere, at lærekunst-konceptionen ikke først og fremmest begrundes med en samfundsmæssig krise og deraf afledte spørgsmål om socialiseringsbetingelser, samfundsmæssige tendenser i forhold til det fremtidige behov for dannelse og kompetencer.

Selvom modsætningen mellem indre og ydre reform ønskes overvundet, betyder lære-kunstdidaktik en reform nedefra.

## **2.2. Dannelse og skolen**

Efter Tübingen-resolutionens diskussion af et eksempelbaseret dannelsesbegreb har der ifølge Berg i perioden mellem 1965 og 1986 hersket en pædagogik uden dannelse og en psykologi uden sjæl. Den er sidenhen kommet på dagsordenen igen, især under to ledemotiver: på den ene side forholdet mellem formal og material dannelse, og på den anden side forholdet mellem human/universel og eksistentiel/individuel dannelse. For Berg bygger dannelse på det grundlæggende spørgsmål om menneskets bestemmelse i traditionens horisont, hvorfor der bør være plads til at inducere det i skolen (Berg 1993: 86). Men helt grundlæggende har dannelsen vanskelige kår i institutionaliserede sammenhænge. Schulze griber her tilbage til dannelsesbegrebets oprindelse, hvor det i grunden har betydet den private interesse og søgen efter nye erkendelser og opdagelser med henblik på en historisk helhedsforståelse. Denne dannelse var ikke fremmedbestemt eller institutionaliseret, men betød selvtænkende, offentlig brug af fornuft, og har været forbeholdt de lærde. Problemstillingen er i dag omvendt. Dannelse og dannelsesviden er på den ene side pakket ind i skolen med alle dens interesser, strukturer, organiseringer, målinger, kompetencelister og certifikater. På den anden side er dannelsen markedsgjort, hvor informationer blandes og gøres tilgængelige gennem medier og private aktører. Det sidste udgør dels helt nye chancer, dels en overflod, som vanskeliggør orientering, dømmekraft og beslutning. På trods af Illich-inspirationen plæderer Berg og Schulze ikke for en radikal afskaffelse af skolen, men blot for at modvirke den omsiggribende ”Verschulung” (Schulze 2009: 130f.). I det hele taget er dannelse ikke skolens vigtigste opgave, understreger begge. Skolen skal fortrinsvist sikre pragmatisk mestring af den moderne virkelighed og evner til selvstændig læring. Men der burde være plads i skolen til oprigtige og tvangsfrie spørgsmål til kultur og natur, som efterhånden er mere og mere fremmede for os. Når de øverste ansvarlige ikke kan se det, håber Schulze på engagerede lærere, som påtager sig denne opgave og søger at skabe sig et frirum for fordybende fælles undersøgelser, som tilvejebringer en anden orienteringsramme (Schulze 2009: 132). Lærekunstdidaktik er en dannelsesdidaktik, og ville der være plads til lærekunst, ville skolens kanonproblem ifølge Berg løse sig af sig selv. Desuden er det heller ikke den pædagogiske videnskabs opgave at opfinde eller opstille en kanon, men

blot selvkritisk at forvalte et traditionsbevidst dannelsesbegreb som kritisk instans (Berg 1993: 94). Man kan måske sige, at vi har at gøre med en liberal dannelsesidé.

### **2.3. Kritik af didaktisk teori og videnskab samt læreruddannelsen**

a) Udsagnet ”Didaktik ist Lehrkunst” stammer fra Comenius’ indledning til *Didactica magna* (1638), griber tilbage til Ratkes udtryk ”ars docendi” (1612) og har været det dominerende paradigme helt frem til Otto Willmanns didaktik (1888) (Berg 1986b: 595). Selvom Nohl, Flitner og Spranger har forsøgt at videreføre begrebet ind i det 20. århundrede, er det blevet fortrængt af definitioner som undervisningsvidenskab eller Lehr-Lern-videnskab. Lærekunst formulerer en del kritik af den herskende didaktik, men den er ofte spredt og kun antydning. Jeg samler nogle punkter her. For det første reducerer den empirisk-analytiske didaktik ifølge Schulze den didaktiske problemstilling til design af transparent, kontrollerbar og effektiv pædagogisk skolevirkningsomhed (Berg & Schulze 1995: 60f.). De fortrinsvist psykologiske eller sociologiske tilgange fragmenterer desuden den didaktiske opgave. For det andet nøjes den didaktiske teori med udvikling og diskussion af utallige formalistiske modeller, grafer og tabeller og strukturer, som ikke er til stor hjælp for praksis og læreruddannelsen. Man fører en masse abstrakte princip- og metadiskussioner. Ifølge både lærere og lærerstuderende har de svært ved at genfinde sig selv og deres problemer i den praksisfjerne didaktiske forskning hhv. teoriudvikling. For det tredje samler der sig et kritikpunkt om den didaktiske planlægningsopgave. Enten forfalder den til ingeniørteknisk planlægningslogik eller en mål-vej-romantik. Også den kritisk-konstruktive og læreteoretiske didaktik har et problematisk planlægningsrationale. Det ses fx, ved at man bliver stående ved undervisnings*sudkast*, som udsættes for kritik, at man tildeler indholdet primat eller at man helt generelt går ud fra, at ethvert indhold kan kombineres med mere eller mindre tilfældige, almene metoder. Disse rationaler antager på en måde, at planlægningen går ud på at ’opfinde’ den gode undervisning ud fra en fiks idé eller et tomt lærred. Ikke mindst de lærerstuderende har brug for at øve de gode eksempler for at få en fornemmelse for kvalitet. En fjerde og på en måde sammenhængende problemstilling er nedsivningsparadigmet, hvor viden i videnskabelige lærebøger siver ind i læreplaner, og så i skolebøger, indtil indholdet er blevet fuldstændigt dekontekstualiseret i undervisningsplanlægningen. Disse fire transformationer gør, at indholdet til sidst præsenteres uden de oprindelige interesser

(mål), metoder og medier. Det drejer sig ifølge Berg om en ”struktureller Unterlassungsfehler der Pädagogenprofession“, når man ikke anerkender undervisningsværker, dvs. lærestykker som didaktikkens kerne (Berg et al. 2009: 338f.). Didaktikkens blinde plet er, at den overser *den didaktiske produktionsproces*.

b) Det har ikke altid været sådan. I begyndelsen har der været en sammenhæng mellem praksis og teori, fremhæver Berg, idet Comenius, Adolf Diesterweg, Willmann udvikler deres didaktikteori på baggrund af og med produktion af lærebøger og undervisnings-eksempler. Berg indrømmer dog, at Diesterweg er modsætningsfuld, fordi hans didaktisk-induktive regel, fra det særlige til det almene, står i modsætning til hans egen formidling gennem hans deduktivt opbyggede lærebog. Berg hæfter sig dog ved, at Diesterweg deklarerer, at hans teori bedst forstås *gennem* eksemplerne og omvendt (Berg 1993: 74). At undervisningseksemplerne er centrale blev Bergs nøgleerfaring, da han gik i lære hos Wagenschein. Wagenscheins undervisning i didaktik begyndte ikke med sofistikerede definitions-, koncept- og principdiskussioner, men var båret af en utrættelig og dyb interesse for vellykket, varieret og tilpasset fysik- og matematik-undervisning. For ham gik teoribevidst udvikling og afprøvning af lærestykker gennem præcis iagttagelse af praksis og de lærende hånd i hånd med udvikling af undervisningsregler og undervisningsteori. Her var der ikke nogen hermetisk adskillelse mellem lærekunst-praksis og lærekunst-videnskab. Det er Bergs overbevisning, at den moderne didaktik stadigvæk kan lære af de klassiske pædagogers didaktiske regler og de forbilledlige klassiske undervisningseksempler, som netop ikke skal studeres adskilt men i sammenhæng. Derfor fordrer han en ”Umorientierung der Didaktik auf Exempel und Regeln der Lehrkunst” (Berg 1993: 50). Undervisningsmesterskab begynder ifølge ham med komponerede lærestykker, som skal indstudies og siden videreudvikles (Berg 1986b:600). Og ligesom i andre domæner, bør novicen orientere sig ved mesterlige undervisningsforløb. Både hos Diesterweg og Wagenschein hedder det: ”Klassische Lehrgänge als Grundlage didaktischer Übungen” (Berg 1986a: 549ff.).

### 3. Lærekunstdidaktikkens grundlag

#### 3.1. Lære og kunst

a) Når Berg og Schulze forsøger at relancere begrebet *lærekunst*<sup>122</sup>, går de ikke ud fra de tidligere definitioner, men bestemmer først og fremmest begrebets to dele. Der er dels *lære* (Lehre, ubestemt ental), som knytter an til den didaktiske tradition, og *kunst*, som bygger på en analogisering til kunsten. Ifølge Schulze er lære mindre end undervisning, fordi det ikke drejer sig om undervisnings opdragende og livspraktiske side, og mere end hvad læreren gør, fordi den omfatter større sammenhænge, paradigmer og kulturelle produkter, som er egnet til videreformidling til lægmænd. Endvidere mener de med lære ikke gængs formidling af viden og information i en sender-modtager-optik, men noget indholdsbestemt, hvorfor jeg mener, at Lehrkunst ikke kan oversættes til formidlingskunst (Berg & Schulze 1995: 50f.). Begrebet er på en anden måde uheldigt, idet den omgangssproglige forståelse af lære betyder systematiseret viden og kunnen inden for et felt, som ofte formidles i deduktivt strukturerede lærebøger. Men lærekunst har i grunden det præcist modsatte ærinde, nemlig at gå ud fra eksempler uden systematiske ambitioner. Lære er dog alligevel passende, fordi det helt klart drejer sig om en didaktik, som har noget på hjerte, som de lærende ikke drømte om at skulle stifte bekendtskab med. Schulze afgrænser desuden lære fra en udelukkende videnskabelig forståelse. I grunden har alle felter, hvor der er behov for systematisk undervisning, brug for en lære, som strukturerer den intenderede viden og kunnen.

b) Den anden begrebsdel er *kunst*. Mens kunst på Comenius' tid og før ikke blev adskilt så kraftigt fra håndværk, teknik og videnskab, så er der sidenhen opstået mere markante opdelinger mellem fx kunst og teknik og mellem kunsthåndværk og den store kunst. Schulze forklarer, at selvom lærere ikke skal være kunstnere, så burde den kunstneriske dimension i didaktikken styrkes, idet den er mere frugtbar end fx den teknologiske, den organisatoriske og den administrative. Lærerens arbejde har en del tilfælles med kunstneriske processer fx erfaring på baggrund af tidligere viden, praktisk viden på baggrund af erfaringer, selvstændig, personlig og ansvarlig handling, intuition, forbilleder og ikke

---

<sup>122</sup> Lærekunst får dertil hjælp fra en helt uventet kant, som giver et fremmed blik på sagen. Berg fortæller, at der i udkastet til en ny skolelov af Deutscher Juristentag 1981 står, at lærernes behov for pædagogisk frihed skal balancere mellem på den ene side de lovmæssige bestemmelser og på den anden side ”der im wissenschaftlichen Erkenntnisprozess entwickelten ’Kunstlehre’ (allgemeine Erziehungswissenschaft, Fachdidaktik, zugrundeliegende Fachwissenschaft; im folgenden kurz ’Regeln der pädagogischen Kunst’)” (Berg 1986b: 596; 1990: 141).

forskrifter. På samme måde har didaktik en større nærhed til kunstteori end fx læringspsykologi, socialvidenskaber (Berg & Schulze 1995: 53f.). Sammenfattende siger Schulze, at lærekunst er en kunst ”etwas zu bewirken, was man selber nicht bewirken kann, sondern nur ein anderer, und was auch der andere nicht eigentlich bewirken kann, weil es ihm geschieht und zudem oft genug, ohne dass er es weiss oder begreift” (Berg & Schulze 1995: 54). Modsat Comenius’ lærekunst, som byggede på en stor tiltro til effektive virkninger, er ovenstående citat en omskrivning af det pædagogiske paradoks, som netop gør en kunstnerisk forståelse af lærerens arbejde mere nødvendig. Man kan sige, at didaktik som kunslære og undervisning som en slags kunst-kunnensviden (kunst-know how) rammer den paradoksale, didaktiske udfordring bedre. Ligesom kunstvidenskab kan og skal lærekunst-videnskab orientere sig mod andre begreber som fx stykke, værk, udtryk, gestalt, scene, figur og symbol (Berg & Schulze 1995: 18f.).

### 3.2. Undervisningsstoffets værkhistorie

a) Den første analogi til kunstens verden henter lærekunst fra litteratur, musik og teater, hvor man har et begreb om stof- eller motivhistorie, fx Odysse-stoffet eller Ødipus-stoffet. Denne traditionsbevidsthed for stof og værker er en integreret del af såvel de praktiserende kunstarter som de forskellige kunstteorier. For eksempel ville enhver kvalificeret dramatiker tage bestik af stofhistorien med henblik på et nyt drama med klassisk stof. Og tilsvarende ville enhver dramaturg eller instruktør forholde sig til tidligere opførelser for at kunne balancere mellem tradition og fornyelse for den planlagte (gen)opsætning. Hvad angår begrebet stof, citerer Berg Elisabeth Frenzel (*Stoffe der Weltliteratur* 1976):

Unter *Stoff* ist nicht das *Stoffliche* schlechthin als Gegenpol zu dem formalen Strukturelementen der Dichtung zu verstehen, also nicht alles, was die Natur der Dichtung als Rohstoff liefert, sondern eine durch Handlungskomponenten verknüpfte, schon ausserhalb der Dichtung vorgeprägte Fabel, ein ‚Plot‘, der als Erlebnis, Vision, Bericht, Ereignis, Überlieferung durch Mythos und Religion oder als historische Begebenheit an den Dichter herangetragen wird und ihm einen Anreiz zu künstlerischer Gestaltung bietet. Seine festeren Umrisse unterscheiden den Stoff sowohl von dem abstrakteren, gewissermassen *entstofflichten Problem oder Thema* wie Treue, Liebe, Freundschaft, Tod als auch von der *kleineren stofflichen*

*Einheit des Motivs* – ‚Der Mann zwischen zwei Frauen‘, ‚Die feindlichen Brüder‘, ‚Der Doppelgänger‘ –, das zwar das Anschaulich-Bildhafte und Situationsgemässe mit dem Stoff gemeinsam hat, aber nur einen Akkord anschlägt, wo der Stoff die ganze Melodie bietet. Der für die Stoffanalyse ungemein wichtige Begriff des *Motivs bezeichnet den elementaren, keim- und kombinationsfähigen Bestandteil eines Stoffes*; eine Kette oder ein Komplex von Motiven ergibt einen Stoff. ... Das elastische Motivgefüge der Stoffe macht ihre Variabilität aus und sicherte manchen von ihnen eine nun schon zweieinhalb Jahrtausende währende Geschichte (Berg 1993: 55).

Ovenstående citat giver mulighed for at identificere et lag for indholdsbestemmelser, som ligger midt imellem eksempelmaterien eller råstoffet og abstrakte temaer eller disciplinsystematiske betegnelser. Stoffet i ovenstående betydning er nemlig mere, end hvad der er blevet betegnet som ”Gehalt”, som står i fare for kun at blive forstået som et åndeligt potentiale. Stoffet indeholder allerede visse uundgåelige metodiske greb. Stoffet består af et antal motiver, som udgør dets uforvekselige, faste men variable komponenter med en implicit drive eller et sug. Oversat til didaktikken siger Schulze om stoffet i lærekunst, at det allerede har en ”Lerngeschichte” (Schulze 1995: 385).

b) Jeg har allerede problematiseret begrebet undervisningstema hos både Klafki og Negt, som i grunden er utilstrækkeligt for undervisningens indholdsbeskrivelse. Også Berg kritiserer denne tilgang til indhold. Men hans kritik fokuserer fortrinsvist på Klafkis og den kritiske pædagogiks fortolkning af temaer som allerede værdiladede entiteter, hvor hovedintentionen bliver at afsløre den falske bevidsthed. Når man fikserer på afdækningen af genstandens fordomsstruktur, så er der fare for, at man glemmer dens egen struktur. Berg vurderer derfor, at Klafki beklageligvis skulle have forladt sin tidligere Willmann-inspiration til kategorial anskuelse, hvor der var tale om *aktivt strukturerende* at erkende den i genstanden hhv. stoffet *anlagte struktur* (Berg 1993: 66). Om Bergs kritik betyder, at lærekunstdidaktik negligerer, at stoffet er ladt med værdier og ideologi, er uklart. Berg er i hvert fald tavs om, hvordan forholdet mellem stoffets implicite struktur og fordomsstrukturen didaktisk skulle gribes an. At tage bestik af fordomsstrukturen må ikke nødvendigvis betyde, at denne intention skal dominere eller stå i begyndelsen af undervisningen. Balancen mellem anlagt struktur og fordomsstruktur afspejler i grunden forholdet mellem de kulturtraderende og de kulturkritiske momenter. Hvordan denne problemstilling didaktisk konceptualiseres bedst, er

for mig at se stadigvæk et uløst problem. En præcisering af udfordringen kunne måske tage udgangspunkt i det tidligere diskutere de fundamentale videnstrin. Bortset fra i den seneste lærebog fra 2009 afholder lærekunstdidaktikken sig stort set fra at bruge den traditionelle begrebslighed om det elementare og fundamentale. De få steder Berg bruger begreberne, drejer det sig kun om antydninger (fx Berg et al. 2009: 232).

c) Berg anser det for et stort deficit i den didaktiske forskning og teori, at man ikke interesserer sig for *undervisningsstoffets historie*, som kunne bidrage til et overblik over de mange variationer af fx Pythagoras-stoffet eller menneskets urgamle fascination af planeternes bevægelser (Berg 1993: 53). Ved at studere stoffets oprindelse, tilblivelse og forandringer på tværs af historiske epoker og geografiske regioner ville man kunne lære om stoffets både væsentlige og bevægelige bestanddele. For didaktisk forskning og teoriformidling ville der desuden være følgende fordele: for det første ville det muliggøre et studium og samling af almene, didaktiske regler; for det andet ville man derigennem kunne identificere didaktikkens autonome gang gennem de forskellige uddannelsespolitiske strømninger; og for det tredje ville man bedre kunne tydeliggøre de forskellige pædagogikhistoriske perioders betydning for undervisning. For at understrege, at der er tale om en fast men dynamisk sammenhæng mellem stof og realisering, hhv. mellem genstand og læringsvej, kunne man måske præciserende tale om undervisningsstoffets *værk*historie, idet det er værket, som forener intention (mål), indhold, metode og medier. Jeg kommer tilbage til lærestykkers værkdimension.

### **3.3. Lærestykker: eksemplariske undervisningsforløb på baggrund af forlæg**

a) Det hævdes, at lærekunstdidaktikkens teori ikke kan forstås uden de konkrete undervisningseksempler. Eftersom mit ærinde hovedsagelig ligger på det begrebslige, vil jeg dog nøjes med en kort antydning af ét af Bergs egne, tidlige eksempler med henblik på illustration. Grundige eksempler forekommer mig ikke nødvendigt, fordi jeg tidligere har beskrevet lignende Wagenschein-eksempler. Berg kalder for det meste lærestykket *Himmelskunde nach Diesterweg*, fordi det tager udgangspunkt i et forlæg (se fx Diesterwegs dagbogsnotater fra 1812 (Berg et al. 2009: 268)). Der er imidlertid ikke tale om 'overfladisk' formidling af det kopernikanske verdensbillede eller en 'overlegen' afsløring af, at det vi ser, blot er en skinbevægelse, at jorden *er* rund og drejer sig om sin akse m.m. uden nogen basis i egne erfaringer. Med andre ord drejer det sig ikke om

skolens gængse formidling af elementær astronomi, som han kalder for 'skinviden'. Dette lærestykke sigter snarere mod en 'neddykning' i den fascination af sol, måne og stjerner, som har eksisteret siden tidernes morgen. Udformningen af dette lærestykke griber tilbage til hellenistiske og middelalderlige astronomilærebøger (Aratos: *Phainomena*), og de undervisningsudkast som Melanchthon, Comenius, Diesterweg, Willmann og Wagenschein er gået ud fra. På baggrund af en analyse af disse forlæg skitserer Berg to strukturforslag for sit forløb. Det ene identificerer seks historiske akter, som et *erkendelsesdrama*: den fikshimlen, den bevægelige himmel, jord-måne-bevægelse, bevægelse om solen, mælkevejen, universets ekspansion. Disse akter repræsenterer centrale forestillinger og afgørende opdagelser vedrørende himmellegemer. I en anden beskrivelse af lærestykket betegner Berg de seks paradigmatiske faser lidt anderledes: flad jord (Homer), svævende jordkugle (Ptolemæus), drejende jordkugle (Ekphantos), flyvende jordkugle (Kopernikus), kosmos (Humboldt) og så rummets krumning (Einstein). Det andet strukturforslag for lærestykket identificerer tre skridt i forståelsen af sammenhængen mellem rotation og tid, som har været betydningsfuld for tiden før eksakt tidsmåling. Det sker for det første gennem en tilbageoversættelse af det analoge ur til et kompas ved at gøre viseren til en solviser, for det andet gennem en omfortolkning af urskiven til en kalender ved at tilføje måne- og et antal stjernevisere, så måne- og årsrytmer bliver synlige og for det tredje gennem en udvidelse af den flade urskive til en tredimensionel jordglobus (Berg 1986b: 599; 1993: 69ff.).

Naturligvis ville man kunne udfolde hele lærekunstdidaktikken på dette eksempel. Men foreløbig drejer det sig blot om at fremhæve, at denne struktur altså er udtryk for Bergs stof- og motivanalyse, hvor de centrale, dynamiske, større eller mindre motiver udgør en overordnet genetisk kæde. Når det drejer sig om forlæg fra Diesterweg og Wagenschein, siger det sig selv, at flere af deres didaktiske principper er virksomme i forløbet, herunder den nødvendige anskuelighed, grundighed, orientering mod kilder m.m. Afgørende er, at forløbet ikke bliver til astronomiformidling som tørsvømning, men at der *gøres* astronomi (Berg 1986a: 551). Lad mig nu komme til en mere almen definition af, hvad et lærestykke er.

b) Berg og Schulze har på mange måder givet forskellige karakteristikker af, hvad et lærestykke er (fx Berg, Brünger & Wildhirt 1999/2008: 112; Berg & Schulze 1995: 361ff.; 1999: 114ff.). Jeg gengiver den seneste og mest komprimerede definition. Lære-

stykker er undervisningsenheder af 10 til 20 lektioner med høj kvalitet, som bygger på syv kendetegn (Berg et al. 2009: 274):

- 1) Indholdet baserer sig på kulturelt, skolemæssigt og personligt centrale, epokeovergribende ”Schlüsselthemen”, ”*Menschheitsthemen*“ eller „Sternstunden der Menschheit”.
- 2) Lærestykker bygger på et alment interessant, alment tilgængeligt, almindannende og evt. populærdidaktisk *forlæg* som improvisationsåbent manuskript.
- 3) Lærestykker bygger på principperne *eksemplarisk-genetisk-dramaturgisk*, som er en videreudvikling af Wagenscheins principper. Lehrkunst-didaktikken kalder dem for metodisk trias (Methoden-Trias).
- 4) Lærestykker fortolker den klassiske dannelsesidé og bygger på Klafkis *kategorialdannelse*.
- 5) Dette kendetegn er tilkommet senest og markerer mere tydeligt, at det drejer sig om *æstetisk formgivning* af undervisningsenhederne ifølge lærekunst-traditionen.
- 6) Lærestykker har gennemgået en fælles udviklingsproces i *lærekunstværksteder*, en optimeringsproces gennem flere afprøvninger i praksis med forskellige målgrupper, på forskellige skoler og med forskellige undervisere.
- 7) Sådanne almengjorte undervisningsenheder skal være tilgængelige i form af realistiske, ærlige og forståelige *undervisningsberetninger*, hvor genstand, lærer og elever plastisk viser sig (Berg et al. 2009: 274).

Studerer man denne katalog, rejser der sig nogle spørgsmål: fx hvorfor er det eksemplariske under metoder og ikke under indhold; hvorfor er rækkefølgen som den er; er der ikke niveauforskelle mellem disse kendetegn? Man kunne godt ønske sig nogle metakommentarer fra lærekunst-teorien. Man kunne fx godt sammenfatte punkt 2, 6 og 7 til lærestykkernes produktionsproces, hvor de udvikles, opbevares og formidles ud fra bestemte formkrav. Og man kunne i grunden nøjes med at fremhæve de tre principper, som det didaktiske grundlag, hvor punkt 1 (indholdsbestemmelse), punkt 4 (kategorial dannelse) og punkt 5 (æstetisk formgivning) allerede er indeholdt i principperne eller blot er afklarende præciseringer. En anden logik kunne være at tale om indhold (1), metode (3), medier (5) og læringsbegreb (4). Meget af det er kendt fra den didaktiske tradition. Det som lærekunst tilføjer, er dels den særlige og integrerede produktionsproces, dels det dramaturgiske princip.

c) Den afgørende forskel til andre didaktikker er i hvert fald, at lærekunst hverken adskiller planlægning, gennemførelse og evaluering eller blot isolerer didaktikkens genstandsfelt til selve undervisningens gennemførelse. Lærekunst betragter *undervisningens produktion som en samlet helhed*. Den begynder ikke først med tolkningen af læreplaner og elevernes interesser, med bestemmelsen af kompetencebehov eller bare med metodisk tilrettelæggelse af undervisningen, men med identifikationen af en opdagelse i menneskehedens kultur, altså et paradigmatisk stof, som allerede indeholder en indholds-metode-gestalt. På den måde undviger produktionsprocessen subversivt alle lag, hvor viden ellers bliver filtreret, systematiseret og tyndt videreformidlet gennem uddannelsespolitikere, fagsystematikker, læreplansudvalg, skolebøger, leksika osv. (Schulze 1995: 368f.). Lærestykker findes for det meste i form af skriftlige forlæg, som kan have mange forskellige længder, spændende fra idéskitse til udførlig undervisningsberetning. Det er disse objektiverede forlæg, som lærekunst anser som *værker*, ligesom manuskripter og partiturer. Schulze beskriver forskellige udtryks-, arkiv- og dokumentationsformer: Der er for det første en *redegørelse for iscenesættelsen* (Inszenierungsbericht), som har både en evaluerings- og formidlingsfunktion. For det andet findes der kritisk-anerkendende *anmeldelser* af lærestykker (Lehrstückrezension). Denne idé ligner Elliot Eisners pædagogik-kritikker (Eisner 1991a). For det tredje findes der *materialesamlinger*, som er en slags arkiv for lærestykker, som indeholder den videnskæssige baggrund, billeder, genstande og materialer, som tillader en varieret iscenesættelse, samt elevprodukter og andet dokumentationsmateriale. For det fjerde foreslår Schulze en slags *modelbøger*, som bruges fx i forbindelse med Brechts teaterarbejde. Her bliver der bredt dokumenteret lærestykker, anmeldelser, udfordringer med iscenesættelser, skitser, dialogvariationer, m.m. (Schulze 1995: 413ff.). Der stilles yderligere formkrav til fx redegørelsen, som gerne må udformes æstetisk indbydende og gerne må indeholde elementer af de andre former som fx elevprodukter, billeder og kommentarer fra tredjepart.

### **3.4. Lærekunstværksteder som kollektiv undervisningsudvikling**

a) Da Berg på læreruddannelsen selv begynder at arbejde med iscenesættelse af forlæg og lærestykker, kalder han dette skridt en bevægelse fra seminarstekst til værkstedstekst (Berg & Schulze 1995: 27). Ud fra denne ”Kasuistik, verbunden mit historischen und systematischen Studien” udvikles et grundkoncept for *lærekunst-*

*værksteder* (Berg 1993: 47). Et lærekunstværksted består af en gruppe lærere (mellem 6-12 eller 10-15) og en lærekunst-ekspertgruppe med en erfaren almen didaktiker, en coach samt erfarne lærekunst-lærere (Berg 2003: 38). Det begynder med 'demonstrationer' af lærestykker af de lærekunst-kyndige og studium af tekster. Hver deltagende lærer vælger selv et lærestykke, studerer dens værkshistorie, genkomponerer, genopfører og genevaluerer det i lyset af de oplyste kendetegn og de didaktiske regler inden for rammerne af den kollegiale værkstedsgruppe. Når lærestykket har en moden form, gennemføres det med elever eller studerende én til flere gange, og måske i forskellige sammenhænge, samt dokumenteres, beskrives og begrundes i passende form under løbende sparring i værkstederne. Der er altså i høj grad tale om en personlig krævende arbejdsproces i en kollektiv ramme over længere tid. Et sted angives der en slags minimumstidsramme på to år med otte tredages-værksteder. Centralt for de såkaldte 'demonstrationer' og genopførelser i den kollegiale gruppe er, at de ikke opfattes som 'skuespil', men som en ægte, om mulig forkortet læreproces for de deltagende lærere. Om Wagenscheins fremgangsmåde siger Berg: "Er bringt ganz einfach seinen jeweiligen Zuhörern das Fallgesetz bei (und entlarvt dabei meist ihre bisherigen Schulkenntnisse als Scheinkenntnisse)" (Berg 1993: 122). Værkstedprocessen kaldes bevidst "Einschulung", fordi god undervisning skal øves ud fra kvalificerede forlæg og med metodisk bevidsthed, ligesom musikeren øver efter gode musikstykker. Lærestykker er "improvisierte Mitspielstücke" eller "improvisations-offene Mitspielstücke" eller en slags etuder med mulighed for variation (Berg 2003: 43; Schulze 1995: 379). På baggrund af den klassiske opdeling mellem planlægning, gennemførelse og evaluering har Berg og hans medarbejdere efterhånden udviklet otte faser for værkstederne. Disse begrundes og sammenligner han i øvrigt med både Klafkis didaktiske analyse, med Wagenscheins koncept og med Willmanns didaktik (Berg 1993: 116; 2003: 43; Berg et al. 2009: 202). Endvidere er der udviklet en række 'redskaber' til den konkrete planlægning og håndværksmæssige tilrettelæggelse (Berg et al. 2009: 225ff.).

b) Lærestykker og lærekunstværksteder er det centrale omdrejningspunkt for lærekunstdidaktikken, fordi det drejer sig om en helt anden planlægningslogik, hvor forlæg, afprøvning og kollektive processer er indbygget i undervisningens produktionsproces. Undervisningskvalitet er altså ikke noget, der skal 'opfindes', men snarere plejes og forfines ud fra den identificerede kvalitet i forlæggene. Ud over at lærestykker og

lærekunstværksteder har deres berettigelse for læreruddannelsen og for lærernes efteruddannelse, er de ifølge lærekunst også velegnede til skoleudvikling nedefra. Her henviser Berg til Helmut Fends empiriske forskning om undervisningskvalitet, hvor kvalitetsforskellene ikke hovedsageligt blev identificeret mellem skoletyper og -former, men mellem de enkelte skoler på tværs af typer. Fends undersøgelser har ifølge Berg ført til et paradigmeskift, hvor den enkelte skole anerkendes som den pædagogiske handlingsenhed (Berg 2003: 52). Hver privat og offentlig skole skulle løbende og periodisk i samarbejde med forskere kunne udvikle dens egen reflekterede skolekultur, organisering og repertoire af lærestykker. Berg forestiller sig, at hver skole burde udvikle sit eget repertoire med fx tolv lærestykker, som en del af skolens lokale læreplan, ligesom et teater har sin spilleplan af teaterstykker. Det er altså ikke meningen, at hele skolens virke skal bygge på lærestykker, men i overensstemmelse med Klafki ca. 10%. Ud over lærestykker og lærekunstværksteder bør man forholde sig til skolens organisering. Her henviser Berg til H.-G. Rolffs forskning om skoleudvikling med fokus på skolens rammer. For at lærekunst ikke stivner, er der ifølge Berg behov for en "Trias: Lehrstück – Lehrregel – Lehrorganisation", som svarer til vekselvirkningen mellem lærekunst-praksis, lærekunst-videnskab og lærekunst-institutioner (Berg 1993: 118). Det kræver en høj grad af autonomi for skolerne. For Berg er skolereform altså et spørgsmål om skoleudvikling, på baggrund af undervisningsudvikling, som er centreret om værksteder ud fra konkrete undervisnings-gestalter og forbundet med organisationsudvikling (Berg 2003: 53). Berg er imidlertid ikke eksplicit mht. om hans udviklingstanker begrænser sig til denne enklave af særlige lærestykker, eller om han derved forventer sig en afsmittende virkning på skolens øvrige undervisning. Det kunne være interessant følgeforskning.

### **3.5. Lærestykker som basis for didaktisk teori**

a) Hele denne treklang mellem lærestykker, værksteder og skolens organisation opfattes tillige som basis for udvikling af lærekunst-teori. Også her gør kunstanalogien sig gældende. Kunstteori, fx en poetik, giver ikke mening uden værker og evt. deres reception eller iscenesættelse. Værker og værkudvikling er ikke kun basis for kunstvidenskab, men også for kunstuddannelser, hvor værker studeres, øves og produceres. Desuden er mange undervisere på disse uddannelser selv udøvende kunstnere og producerer selv værker på baggrund af tidligere værker. De centrale

forskningsenheder for lærekunstdidaktik ville derfor mere ligne et arkiv eller et museum, hvor man dokumenterer, sammenligner, systematiserer, formidler og servicerer. Ligesom Reclams *Schauspielführer*, som indeholder den totusinde år gamle skuespiltradition og er en orienteringshjælp for både amatører og eksperter, ønsker Berg sig en didaktikhistorisk vejviser for lærekunststykker (Berg et al. 2009: 325). Dertil har han allerede fremlagt en række lister over lærestykker og deres iscenesættelser efter forskellige kriterier som fag, skole, trin, oprindelse osv. I den sidste lærebog om lærekunst har han desuden fremlagt en opus-liste for Wagenschein-værker, som tæller ca. 47 potentielle lærestykker, hvoraf 14 mere eller mindre er geniscenesat (Berg et al. 2009: 351f.). Desuden foreslår Berg en udvidelse af Klafkis perspektivskema for undervisningsplanlægning, hvis kolonner indeholder indholdets begrundelsesdimension, indholdets struktur, indholdets tilgængelighed og den metodiske tilrettelæggelse, med en særlig femte kolonne for overleverede undervisnings-gestalter (Berg 1993: 67).

b) Berg hævder, at man indtil videre har misforstået Wagenschein og forgæves forsøgt at omsætte hans didaktik, fordi man har overset, at hans eksempler skal opfattes som lærestykker. Man har kritiseret, at hans teori kun passer til ham selv og er et historisk kuriosum. Dette bygger ifølge Berg på den problematiske forestilling om, at hans konception enten kan omsættes som wagenscheinsk undervisningsstil eller som wagenscheinsk metodik tilfældigt kombineret med al slags indhold. Sådanne forehavender må nødvendigvis lide skibsbrud, fordi man overser arbejdet med eksempler. Værkdimensionen er både linket til forståelse af hans teoretiske konception og linket til at omsætte noget til praksis (Berg & Schulze 1995: 25 og 28; Berg et al. 2009: 328). Ved at tage udgangspunkt i værker og deres iscenesættelse er der basis for en anden planlægningsprofessionalisme, som mangler i læreruddannelserne.

c) Det er tydeligt, at lærekunstdidaktikken antager et særligt praksis-teori-forhold. Når den gængse didaktik og planlægningslogik går ud fra teoriens dominante stilling, søger lærekunstdidaktik at vende herskabsforholdet radikalt om. I lærekunstdidaktikkens lærebog siger fx Schulze om lærerarbejdet: "Sie zeigt sich als eine selbständige Arbeit, in der Praxis der Theorie vorausgeht und die Theorie aus der gelungenen Praxis ihre Massstäbe gewinnt" (Berg & Schulze 1995: 53). Det lyder umiddelbart som den åndsvidenskabelige opfattelse, hvor praksis tildeles en egen værdighed. Men der er omvendt ikke tale om, at teorien skal gøre praksis mere bevidst, men decideret levere en

målestok. Lærekunstdidaktikken har en empirisk basis, men naturligvis på en helt anden måde end den empiriske forskning. Der opstår til tider tvivl, om lærekunstdidaktikkens praksis er værkerne/forlæg, deres iscenesættelse/opførelse eller som ovenfor lærerens selvstændige produktionsarbejde i det hele taget. Berg deklarerer flere steder, at det er de *didaktiske værker*, som er basis for didaktisk teori, det er dem, der skal være teori- og procesbestemmende (Berg 1993: 117; Berg et al. 2009: 349). Det er lærestykkerne som værker og eksempler, som indtager formidlingsposition mellem praksis og teori. Berg og Schulze: An ihnen lernt sie [Lærekunst], an ihnen und mit ihnen entwickelt sie sich, an ihnen findet sie Bestätigung und Korrektur” (Berg et al. 2009: 39). Mere specifikt taler Berg desuden om en vekselvirkning, idet undervisningsværkerne har *brug for teoretisk analyse* (prüfungsbedürftig) og omvendt *selv udgør kriterier for teorivalidering* (prüfungsberechtigt) (Berg et al. 2009: 338). Spørger man til lærekunstens teoribegreb, møder man følgende formuleringer. Man siger, at det er umuligt at begribe den komplekse undervisningsvirkelighed ud fra ét teoretisk koncept. For lærekunst-teori drejer det sig om at udvikle ”Leitbegriffe”, som etablerer et bestemt perspektiv (metafor Scheinwerfer), hvorfra hele feltet bliver set og udfoldet (Berg & Schulze 1995: 17).

c) Lærekunst-teori synes ikke at interessere sig for fx klarhed, konsistens og systematisk sammenhæng. Det er ligeledes uklart, hvordan praksis genererer den kvalitative målestok. Jeg formoder snarere, at kvalitetskriterier allerede er anlagt i valget af forlæg og i de klassiske didaktiske regler. Hvad angår de videnskabelige metoder, nævnes fx historisk og systematisk sammenligning af lærestykker, analogisering og associering samt syntetisering og analyse til gavn for en praktikabel og kreativ praksis. Allerede i 1998 har Berg og Schulze antydnet, at praksis-teori-dualismen bliver mere og mere uholdbar, og at man burde besinde sig på Aristoteles’ poiesis-begreb (Berg & Schulze 1998: 14). Fordi værket og den dertil hørende skabelsesproces er den for lærekunstdidaktikken centrale kategori, ville det være mere hensigtsmæssigt at tale om et tredelt fundament: erkendelse (teori), handling (praksis) og skabelse (poiesis). Først Susanne Wildhirt genoptager denne konceptuelle udvidelse i hendes doktorafhandling og forsøger at præcisere, at poiesis betyder at bearbejde et stof som fører til et værk i nogle identificerbare skridt (Wildhirt 2007: 33). Det hævdes, at Aristoteles havde et bredt begreb om poiesis, men som blev reduceret, på grund af at han kun skrev en poetik. Poiesis betyder ikke det frie kunstneriske arbejde, men en formålstjenlig

aktivitet (værk). Men omvendt hævder Wildhirt, at poiesis ikke er rettet mod den lærendes læring, som en slags formning af mennesket, men at det er praksis (pratein), som tilvejebringer en handling eller en holdning. Det er ikke uinteressant at operere med tre erkendelseskilder i feltet mellem didaktisk teori, produktion og undervisningspraksis, men samtidig synes lærekunstdidaktikkens fokus på værket at aflede fokus på den lærende læring. Tilbage er stadigvæk det foruroligende spørgsmål, om lærekunst-teori passer som hånd i handske til lærekunst-praksis og omvendt. Som vi har set, har lærekunstdidaktikken en idé om anmeldelser af lærestykker og løbende invitationer til critical friends. Selvom disse initiativer er lovende, bliver man ikke fri for mistanken om, at teoriens kritiske funktion i forhold til værk og praksis kan ligge på et meget lille sted. Jeg vil ikke fordybe mig i praksis-teori-diskussionen, men til sidst blot fremhæve, at lærekunst ikke reducerer eksemplerne til positivt eller negativt ladet illustration af en almen teori, men faktisk tildeler dem epistemisk værdi. Eksemplet, der højst sandsynligt er bestemt som lærestykket som værk betragtet, er teoriens, teori-formidlingens, planlægningsarbejdets, undervisningens, undervisnings- og skoleudviklingens centrum. Man kan tale om en konsekvent eksemplarisk didaktik.

Udvider man kunstanalogien, kan man for denne didaktiks vedkommende muligvis tale om en 'kunstskole' med en læremester. Sammenholder man lærestykkernes kendetegn, lærekunstværkstedernes initiationsprocedurer og formkrav med traditionens tolkning og vogter, publikationernes redaktører samt udviklingslogikken og den bergske kvalitetskontrol gennem autoriserede oversigter, får denne didaktik en esoterisk bismag. Det er et åbent spørgsmål, hvad der sker med lærekunstdidaktik, når Berg ikke har den centrale rolle mere.

## **4. Lærekunstdidaktikkens principper**

### **4.1. Fra Wagenscheins til lærekunstdidaktikkens metode-treklang**

a) Generelt påskønner Berg Hilbert Meyers og Wichmanns bidrag til den fornyede anerkendelse af det metodiske i didaktikken. Berg ser dog gerne Meyers metodeteori suppleret med en konkret metodepluralisme baseret på traditionen. Lærekunstdidaktikken taler om en metode-treklang af didaktiske principper, som findes i forskellige fremstillinger. For det første er der selvsagt Wagenscheins principper, som Berg sætter i rækkefølgen *genetisk-sokratisk-eksemplarisk*, fordi det Genetiske udgør hele den pæda-

gogiske grundstemning og er det mest betydningsfulde princip (fx Berg 1993: 29). I en meget tidlig version forsøgte Berg med en udvidelse til en fjerde grundregel, nemlig *genetisk-sokratisk-eksemplarisk-fænografisk*, fordi han ville understrege Wagenscheins udgangspunkt i de virkelige fænomener (Berg 1986b: 598). I lærekunstdidaktikkens egentlige lærebog findes til gengæld kun en artikel om *det genetiske*, som skrives af Berg, og en om *det dramaturgiske*, som skrives af Schulze (Berg & Schulze 1995: 349ff. og 361ff.). Da Berg og Schulze lidt senere præsenterer lærekunst i sammenhæng med andre nye didaktiske tendenser, findes der blandt deres ti teser nu pludselig fem principper. Ud over det genetiske og det dramaturgiske princip dukker igen det eksemplariske og det sokratiske princip op, og der tilføjes yderligere et *princip om erfaringers æstetiske kvalitet*, som skal bidrage til en alsidig læreproces svarende til Wagenscheins enracinement (Berg & Schulze 1999: 118ff.). I forbindelse med præsentationen af lærestykke-undervisning som grundlæggende metodisk tilgang i Wichmanns metodebog bliver det til en treklang, igen med en anden rækkefølge: nemlig *eksemplarisk-genetisk-dramaturgisk* (Berg et al. 1999/2008: 109). I den seneste omfattende konceptbeskrivelse genoptrykkes en Klafki-tekst om det *eksemplariske*, en Berg-tekst om det *genetiske* og en Schulze-tekst om det *dramaturgiske* princip (Berg et al. 2009). I forbindelse med de konkrete planlægningsredskaber findes der desuden følgende formulering fra Berg: ”Zu den fünf Unterrichtsprinzipien tritt nicht nur Exemplarizität, sondern vor allem Kulturauthentizität” (Berg et al. 2009: 228). Der dukker ikke kun andre principper op, som anskuelse, aktivitet, nærhed til livet, hensyn til barnet og sikring af læringssucces, men de bliver også sidestillet med eksemplaritet samt et nyt princip.

b) På den ene side kan man altså godt erkende en tendens og en konsolidering hen mod den sidstnævnte treklang, på den anden side er mange af ændringerne uforklaret. Det ser ud, som om man bevidst ændrer princippernes rækkefølge og sammensætning, men de forbliver uden egentlig begrundelse. Måske kan man bare tale om variationer over et tema. Det er selvsagt, at alle disse principper griber ind i hinanden og er vanskelige at adskille i en streng definatorisk forstand. Det ser heller ikke ud til, at man forsøger at præcisere denne regel-treklang og derved udrede mulige harmonier og disharmonier mellem dem. Lad mig se nærmere på de tre centrale principper, efter en kort bemærkning til det sokratiske princip.

c) Man må især spørge sig selv, hvor Wagenscheins sokratiske princip er blevet af i de senere publikationer. Passer det ikke mere ind i æstetikken med 'treklangen' eller er det blevet en del af et andet princip og i så fald af hvilket af de tre principper? Berg fortolker det sokratiske ligesom Wagenschein med henblik på den undervisningsmæssige opgave, der er at imødegå den såkaldte skinviden, konventionelle skoleviden og pseudovidenskabelige viden. Han fremhæver det princippets dobbeltfunktion som fødselshjælper og som provokation (Stechfliege) (Berg 1993: 31). Forstår man det sokratiske på den måde, kan man formode, at det er blevet en del af det Genetiske, idet det centrale her er dynamisk forståelseskontinuitet, hvor hverdags sproget suppleres med et fagsprog. Men gør man det, rejser spørgsmålet sig, hvorfor det eksemplariske ikke på samme måde subsumeres under det Genetiske. Derimod placerer Schulze det sokratiske under det dramaturgiske princip, hvor det især spiller en rolle for den produktive forvirring (Schulze 1995: 337). Lærekunstdidaktikken er tilsyneladende uafklaret. I sin kommentar til lærekunstdidaktikken fremhæver Klafki, at det sokratiske i Wagenscheins, Copeis og Nelsons tradition er bedre bestemt som *neosokratiske*, fordi det ikke gælder om at følge de af Platon nedskrevne konkrete dialoger, dvs. deres realiseringsform, men blot den sokratiske intention (Klafki 1997: 29f.). Lærekunstdidaktikkens hovedpersoner diskuterer ikke denne præcisering.

#### **4.2. Det eksemplariske princip**

a) I sammenhæng med den wagenscheinske treklang bestemmer Berg det eksemplariske princip som både "am Beispiel" og "verallgemeinerbar Lehren" (Berg 1993: 33). Dertil associerer han især Einstieg, udgangspunkt i fænomener, at finde en gestalt i det anskuelige materiale og den filosofiske dimension. I lærebogen fra 1995 synes det eksemplariske princip dog at forsvinde, men det dukker op igen i de to præsentationsartikler i slutningen af 1990'erne. I lærekunst som metodisk grundform i Wichmanns oversigt præsenteres den eksemplariske dimension som "in dem Masse, wie sie [undervisningsenhed] in Inhalt und Methode zugleich konkrete Präsenz und menschheitliche Weite und Tiefe gewinnt" (Berg et al. 1999/2008: 113). Denne bestemmelse fremhæver ikke så meget læring gennem eksemplet, snarere den tilsigtede særlige indholdsmæssighed, som også er udtrykt i den filosofiske dimension eller som temaer af menneskeheden. Sammenholder man begge bestemmelser, er der ikke tale om hvilket som helst eksempel, men om særlige eksempler fra kulturen, som har potentiale

til genaktualisering. I Schulzes version hedder det, at det ikke drejer sig om ”irgendein Besonderes, das für ein Allgemeines steht, sondern um ein besonderes Besonderes” (Schulze 1995: 387). Schulze henviser i øvrigt til Wagenscheins tematiske landkort over transfer fra Pythagoras-eksemplet, og understreger, at den faglige fordybelse går forud for den interdisciplinære ekspansion. Den eksemplariske potens ligger ifølge ham i dialektikken mellem fortætning og udvidelse, hhv. koncentration og åbning. Lærekunstdidaktikken anbefaler sådanne tematiske oversigter med henblik på at bestemme indholdets potentiale som knudepunkt med henblik på forskellige udviklingslinjer og et bredere felt af fænomener og problemstillinger (Berg & Schulze 1999: 119). På en meget overordnet måde rammesætter Berg det eksemplariske med fem underpunkter i ét af sine planlægningsark: 1) at introducere et eksemplar eller fænomen, 2) kategorial betydning, 3) horisontal transfer, 4) vertikal bevægelse (filosofi) og 5) det paradigmatiske tema af menneskeheden (Berg et al. 2009: 230). Med denne udlægning bliver paralleliteten til min egen Wagenschein-fremstilling mest tydelig. Eksemplet med dets kategoriale betydning, derefter den horisontale og vertikale eksemplaritetstransfer, hvoraf det sidste også er det fundamentale lag. Berg nævner ikke noget om den metodiske transfer og uddyber ikke, hvordan det fundamentale forholder sig til det paradigmatiske. Bortset fra disse minimalistiske antydninger og Klafkis genoptrykte og meget overordnet historiske leksikonartikel fra 1983 forbliver det eksemplariske princip stedmoderligt behandlet i den seneste lærebogspublikation. Lærekunstdidaktikken synes ikke at være stærkt optaget af transferspørgsmålet under det eksemplariske princip. Den indholdsmæssige struktur synes snarere at være placeret under det genetiske princip, hvor de paradigmatiske skridt bliver ordnet efter forståelsens tilblivelse (se fx astronomi ifølge Diesterweg). I modsætning til fx Klafkis og Negts konception har lærekunstdidaktikken en meget klar forestilling om de konkrete eksempler. Det er ikke kun et spørgsmål, om et eksempel er anskueligt og prægnant, men det drejer sig i høj grad om ganske særlige og enestående eksempler, et unikum. Lærekunstdidaktik er en eksempel-baseret didaktik i en meget konkret betydning.

b) En god måde at danne sig et indtryk af lærestykkernes indholdsmæssige tyngde på, er at se på deres overskrifter. Lærekunstdidaktikken har selv givet flere oversigter over antal og art af fuldt udviklede undervisningsenheder. De er skiftevist systematiseret efter forlæg, efter skoletrin, efter fag eller efter skole- hhv. undervisningsudviklingsprojekt. Bergs egen opgørelse fra 2003 deklarerer, at der nu er udviklet 33

lærestykker i 15 fag, med til sammen 150 afprøvninger. I 2008 er der 46 værker i 15 fag, som alle mindst er afprøvet tre eller fem gange.

Figur 14: Overblik over lærestykker

De første lærestykker	Tilkomne lærestykker (2003)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Faldloven, regnbuen, barometer, bevis for primtal, fra kubus til kugle (<math>\pi</math>), sandsynlighedsregning, Pythagoras og trekanter, heksagon, Wettersteine (elementær geologi) m.m. ifølge Wagenschein</li> <li>• Platoniske former ifølge Wyss</li> <li>• Stearinlysets naturhistorie ifølge Faraday</li> <li>• Fabler ifølge Lessing<math>\frac{1}{2}</math></li> <li>• Dom ifølge Griesshammer</li> <li>• Aristoteles' metafysik og årsager ifølge Willmann</li> <li>• Astronomi ifølge Aratos, Diesterweg og Wagenschein</li> <li>• Botanik ifølge Rousseaus breve, Goethe og Linné</li> <li>• Landsbydam ifølge Junge (Berg 1993; Berg &amp; Schulze 1995)</li> <li>• Elasticitet ifølge Cauchy, verdenskort ifølge Mercator, regelkreds og pendul ved teknikum i Winterthur (Berg &amp; Huber 1996)</li> <li>• Russisk revolution ifølge Kampmann</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Æsops fabler med Lessing</li> <li>• Vores italienske rejse, frit ifølge Goethe</li> <li>• Dramaer (af Lessing, Büchner, Brecht)</li> <li>• At lave en avis med Kleist, Tucholsky og Pulitzer</li> <li>• Molières' bourgeois</li> <li>• Vores romerby ifølge Vitruv</li> <li>• Die Bassermanns (det tyske borgerskabs historie ifølge Gall)</li> <li>• Verdenshistorie ifølge Gombrich</li> <li>• Athen ifølge Perikles</li> <li>• Borgersamfund ifølge Dahrendorf</li> <li>• Storinkvisitoren ifølge Dostojevskij</li> <li>• Planternes metamorfose ifølge Goethe</li> <li>• Fra pol til pol (om jorden) ifølge Hedin</li> <li>• Rembrandts billedbog</li> <li>• Figaros fødsel</li> <li>• Græske danse med Homer og humor ifølge Wosien og Jens</li> <li>• Urschwimmen und Uhrschwimmen (Berg 2003)</li> </ul>
Tilkomne under lærekunst-værkstederne	De nyeste (2007/2009)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Barometer ifølge Pascal</li> <li>• kemisk ligevægt ifølge Ostwald</li> <li>• Kanonkunste ifølge Bach</li> <li>• Gotisk dom i flere variationer (Marburger Elisabethkirche, Berner Münster, Nürnberger Lorenzkirche) ifølge Dörfler m.fl. (Berg et al. 2001; Berg &amp; Schulze 1997, 1998; Schirmer 2000)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alpstein (geologi)</li> <li>• Mooove – beweg dich herzlich (idræt/sundhed)</li> <li>• Kvadratroden</li> <li>• Logaritme-tabeller ifølge Bürgi</li> <li>• Achilles og skildpadden (infinitesimalregning ifølge Zenon)</li> <li>• Radiospil med Jandl (lyden og tonens oprindelse)</li> <li>• Vores aftenavis</li> <li>• Ciceros forslag til EU-forfatning</li> <li>• Toussaint Louverture og menneskerettighederne</li> <li>• At bygge vores eget kunstmuseum (van Gogh og Picasso)</li> <li>• Arnold Schönbergs tolvtonemusik</li> <li>• Den smukkeste kærlighedshistorie (Aitmatov)</li> <li>• Himmelsuhr</li> <li>• Kvantekemi med Heisenberg fra konferencen om skoleudvikling på gymnasiet i Trogen (CH)</li> <li>• Drejbart stjernekort</li> <li>• Jordens historie ifølge Wagenschein</li> <li>• Religionstolerance (Lessing)</li> <li>• Spejl og skygge ifølge Schön</li> <li>• Aristoteles' forfatningsforslag</li> <li>• Camera obscura ifølge Wagenschein (Berg et al. 2009)</li> </ul>

Sådanne afprøvninger kan både være på folkeskole-, gymnasie- og universitetsniveau og inkluderer mange forskellige private og offentlige skoleformer. Ifølge Bergs udsagn er der en fjerdedel fra Wagenschein, en fjerdedel fra andre kilder og halvdelen egenkompositioner. Andre kilder betyder både forlæg fra andre pædagoger som fx Rousseau, Diesterweg og Willmann og især fra ikke-pædagoger som fx Goethe, Lessing, L. Gall, E. Gombrich og Faraday. Berg beklager, at man ikke har lærestykker fra Comenius, Pestalozzi, Herbart, Fröbel og Montessori. Fra de klassiske lærestykker har især videreudviklingen af Faradays forlæg opnået modelkarakter, og fra egenkompositionerne er det Horst Leps' lærestykke om Aristoteles' forfatningsforslag (Berg et al. 2009: 349f.). De kursivt markerede forløb er ifølge Berg de klassiske lærestykker. Selvom jeg har forsøgt at skabe fire tidslige felter, så har nedenfor stående overblik ikke noget egentligt systematisk ærinde, men søger først og fremmest at formidle et indtryk af lærestykkernes karakter, bredde, oprindelse og udvikling.

c) Jeg har ikke konsekvent overtaget de oprindelige overskrifter for lærestykkerne, ikke mindst fordi det samme forløb ofte går under forskellige titler. På den ene side afspejler de dog en vis opfindsomhed og gådefuldhed, og på den anden side frigiver de endnu ikke den helt særlige indholdsbestemmelse. Lærekunst vil altså gerne forstå disse indholdsvalg som "kollektive Lernereignisse der menschlichen Gattung", dvs. et problem, som enten paradigmatisk har forandret menneskets selv- og verdenssyn eller som stadigvæk er en bevægende problemstilling i videnskab, kunst eller det offentlige rum (Schulze 1995: 368). Selvom der betones kontinuitet, bør man ikke misforstå udtrykket menneskeheds temaer i retning af en antropologisk konstant. Disse temaer står i modsætning til Klafkis nøgleproblemer, der er aktuelle og fremtidige problemer, som mangler en løsning. Nøgletemaer for lærekunst er netop kendetegnet ved, at menneskeheden *har* fundet en løsning på en central udfordring. Bergs begreb Sternstunden kommer fra en bog af Stefan Zweig med historiske minifortællinger fra 1927, som sidenhen har ført til andre samlinger af højdepunkter i kemi, historie, fysik, litteratur og kunst. Berg nævner desuden Fritz Raddatz' *Zeit-Museum der 100 Bilder*, Ernst Gombrichs kunsthistorie, Hans Heinrich Eggebrechts musikhistorie og den allerede nævnte stofhistorie i litteraturen som inspiration (Berg 2003: 36f.; Berg et al. 2009: 340). Ifølge Berg skulle disse temaer ligge i krydsfeltet mellem Michel Serres' videnskabshistorie og Thomas Kuhns paradigmateteorier. På en måde opfatter lærekunst denne karakteristik som et kendetegn for lærestykker, på den anden side ligger der

meget patos i disse inspirationskilder. De har åbenbart den funktion at lægge overliggeren for indholdsvalg højt. Hvad angår fx avisprojektet kan man have sine tvivl, selvom også dette forløb somme tider griber tilbage til oprindelsen af den moderne journalistik eller tematiserer journalistiske grundproblemstillinger? Selv de tilsyneladende fagligt tydelige eksempler (fx Pythagoras, primtal, faldloven) indeholder meget mere end den gængse forestilling om skolefaglighed.

d) Den mest oplagte karakteristik er *klassisk* indholdsvalg, selvom lærekunst ikke selv bruger og bestemmer dette begreb. Snarere tværtimod: I en af Bergs oversigter over lærestykkers kategoriale potentiale atterterer han, at begge nævnte lærestykker indeholder alle fire momenter i Klafkis dannelsesstypologi i samme grad. Det står dog ganske uforklaret. Når Berg ikke gør så meget ud af transfer og den metodiske dannelse, men hovedsageligt er interesseret i det fundamentalt dannende lag, hvor de lærende møder de paradigmatisk highlights og skal føle deres forbundethed med kulturtraditionen, er det klassiske dannelsesmoment fremherskende. Når Klafki i forlængelse af Weniger fremhæver, at klassisk er, hvad nutiden accepterer som klassisk, så synes lærekunst at gribe til en anden definition af klassisk. Dels finder man indhold gennem anerkendelse af en autoritet, som foreslår noget som klassisk, dels er det helt op til underviseren at identificere noget afgørende, spændende og vedkommende for derefter at udbygge det med historisk materiale. Meget af lærestykkers indhold kunne karakteriseres som 'unyttig' viden eller i det mindste som 'glemt' viden. Dette synes i lærekunstsammenhæng dog at have en positiv betydning, fordi man nærmest søger efter glemt indhold og forsøger at afsløre sådanne tilsyneladende detaljers kulturelle betydning. I forhold til Klafkis didaktiske analyse vil Berg udvide de to begrundelsesspørgsmål nutids- og fremtidsbetydning med indholdets *fortids*betydning. Denne tilføjelse ville ifølge ham skærpe indholdets eksemplariske betydning (Berg 1993: 67). Gennem underviserens personlige forhold til lærestykkets indhold, som både retorisk og gennem undervisningens dramaturgi skal overbevise de lærende, ser lærekunstdidaktikken nutidsbetydningen for at være indfriet. Også de lærende forventes at udvikle et personligt forhold til indholdet. Nogle lærestykke-titler antyder imidlertid, at man vil gøre det nutidsrelevant (*vores* kunstmuseum, avis, romerby, dom, landsbydam, radiospil). Men generelt skal lærestykker tilvejebringe overraskende vendinger, som gør noget nærværende. Der findes efterhånden også forløb om særligt vanskeligt tilgængeligt stof som fx tolvtonemusik og kvantekemi. En mere pragmatisk fremtids-

betydning synes mange nøgletemaer ikke at have, undtagen hvis man kan tale om en indirekte betydning, hvor fx en fordybet kulturel traditionsbevidsthed kaster en større orienteringskompetence af sig. I forbindelse med Æsops fabler forestiller Berg sig, at erkendelsen af fablers oprindelige funktion i vanskelige situationer, og øvelsen i fabelfortælling, vil gøre dem så handlingsrelevant tilgængelige, at eleven forhåbentligt vil have potentiale til selv engang at kunne rede sig ud af en vanskelig situation ved at 'opfinde' en fabelagtig fortælling.

e) Schulze forsøger at imødegå mulig kritik af lærekunstdidaktikkens indholdsvalg. Mange vil kritisere, at det drejer sig om æstetiseret iscenesættelse af nostalgiske kuriositeter. Hvad med politisk dannelse, moralsk dannelse, aktuelle problemstillinger, økonomi, katastrofer, krig og undertrykkelse? Schulzes svar er tredelt. For det første har lærekunstdidaktikken ikke et svar på alle spørgsmål, men man kan i hvert fald sikre sig den kulturelle bestand. For det andet er man bevidst begyndt med et begrænset antal lærestykker, men man begynder også at udvikle lærestykker inden for socialvidenskaber, historie og økonomi. For det tredje er disse historisk-kulturelle temaer i lærestykkerne ikke så harmløse og forældede som de ser ud ved første øjekast. Hvilken kolossal betydning har fx den rette vinkel ikke fået for den kulturelle udvikling, spørger Schulze retorisk.

### **4.3. Det genetiske princip**

a) Heller ikke for den genetiske metode kan der spores den store udvikling. Studerer man kildegrundlaget for Bergs artikel om princippet i 2009-publikationen, er det et genoptryk fra den første lærebog fra 1995, hvis kerne spores tilbage til en leksikonartikel fra 1985 (Berg & Schulze 1995: 349ff.; Otto & Schulz 1985/1993: 529ff.). Bergs udlægning af det genetiske princip går tilbage til Willmanns begreb om den *organisk-genetiske* metode, som betyder samtidigt at tage udviklingens begyndelses- og slutform i betragtning (fx embryo og mennesket, ægget og hønen). I dette dobbeltperspektiv er både den fremadgående og tilbagegående bevægelse indeholdt. Willmann har udviklet genetiske undervisningseksempler for matematik, geometri og filosofi, men anser fx ikke grammatik som egnet. Som det andet grundlag nævner Berg som sagt Wagenschein. Her fremhæver han især det Genetiske som det

omfattende dannelsesprincip. Det skulle egentlig betyde, at det eksemplariske, sokratiske og genetiske, som konkret forståelsesprogression, allerede er indeholdt.

b) I et mere systematisk perspektiv differentierer Berg mellem *sagsgenese*, som er den systematiske fremgangsmåde, og *vidensgenese*, som betyder forståelseskontinuitet. Begge former kan desuden uddifferentieres i forskellige varianter: en tilblivelse set fra menneskeheden (fylogense), set fra videnskaben, set fra barnet og en spontan genese (Aktualgenese) (Berg & Schulze 1995: 356). Berg fremhæver, at Diesterweg underviser spontan-vidensgenetisk (begynder med himlen), Willmann fylo- og ontogenetisk og Wagenschein videnskabelig-genetisk. Berg vurderer derfor, at Wagenscheins genetiske fremgangsmåde kun kan realiseres i få særlige tilfælde, og at Willmanns forekommer ham mere praktiserbar. Ikke desto mindre slutter Berg af med at plædere for en dobbelt strategi, hvor man begynder med det spontant vidensgenetiske og i det efterfølgende skridt udvider med det sagsgenetiske i et videnskabeligt perspektiv (Berg & Schulze 1995: 358). I min udlægning synes disse to skridt at svare til tilegnelsen på det elementare niveau og til det eksemplariske transferniveau. I planlægningsarket finder man der den sammenfattende formulering ”sachgenetisch und (menschheitlich und individuell) wissensgenetisch lehren” (Berg et al. 2009: 230). Selv Bergs systematiske forsøg forvirrer mere end de afklarer. Det ser i grunden ikke ud til, at han overordnet følger en Wagenschein-tolkning, selvom han netop fremhæver hans treklang. I det hele taget mener Berg, at historiske, systematiske og psykologiske aspekter løbende afveksler hinanden, hvorfor en rigid fortolkning nemt gøre mere skade end gavn. I den senere tid fremhæver han mere og mere den *kulturautentiske dannelsesproces*, som jeg opfatter som en central del af Bergs bestemmelse af det genetiske, men som han ikke selv ekspliciterer der (Berg et al. 1999/2008: 115) (Berg 2003: 37). Det kulturautentiske baserer sig på de historiske kilder. Her citerer Berg flere steder Leonardo da Vinci, som også pryder Wagenscheins centrale artikel om det eksemplariske: ”Wer zur Quelle gehen kann, der gehe nicht zum Wassertopf” (Wagenschein 1956/1982: 7).

#### **4.4. Det dramaturgiske princip**

a) Det dramaturgiske princip er i grunden lærekunstens egentlige fornyelse af den overordnet wagenscheinske udlægning af principperne. Efter at Schulze har udviklet dette princip i lærebogen fra 1995 er der ikke sket meget mere, idet man har sidenhen

nøjedes med at genoptrykke den ellers udmærkede artikel (Schulze 1995). Inspirationen princippet kommer fra Gottfried Hausmann (1906-1994), *Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts*<sup>123</sup> (Hausmann 1959), som selv henviser til Johann Georg Hamanns (1730-1788) breve om skoleteater. Schulze oplyser, at receptionen af Hausmanns bidrag var stor, men havde ingen videre effekt på didaktikken. Kunstanalogien taler her om sammenfald mellem, at både et skuespil og undervisning er en kunstig og imaginær virkelighed, centrerer sig om arrangerede handlinger i forhold til et givet indhold og er en form for iscenesættelse. Mens Hausmanns analogi kun er på niveauet for didaktisk teori og dramaturgi som teoretisk beskæftigelse, ønsker Schulze og lærekunstdidaktik at udvide den til også at inkludere produktionsprocessen af et teater- hhv. lærestykke. Desuden advarer Schulze om at kunstanalogien har sine begrænsninger (Schulze 1995: 372). Undervisning og teater etablerer begge et kunstigt rum, fordi man gør noget *som om*, og de enkelte handlinger har stort set ikke betydning uden for rummet. I teatret er handlingerne et spejl af virkeligheden, men i undervisningen henvises direkte til virkeligheden. Mens teatrets illusion ikke må brydes, er iscenesættelserne i undervisningen kun antydningssvise scener, og klasseværelsets virkelighed er hele tiden præsent. En anden stor forskel til teatret er, at undervisning ikke har en kunstambition, og at vellykket teater og undervisning har forskellige præmisser. Ved at lærekunstdidaktikken introducerer værkbegrebet er det dog muligt mere offentligt at diskutere og kritisere undervisning, ikke mindst fordi lærestykker kan geniscenesættes. Hvis man ifølge Schulze kan tale om en undervisningsmæssig kunstambition, gælder det kun den elokvente udformning af et lærestykke, ikke selve undervisningen, som afhænger af mange individuelle forhold. En tredje forskel ligger i, at det i teatret udelukkende er handlingerne, som konstituerer indholdet, og de er meget eksistentielle og tilspidsede. I undervisningen derimod er indhold og metode lidt løsere koblet, og handlingerne retter sig mod tilegnelse. Der er stor forskel mellem Brechts drama om Galilei og Wagenscheins undervisning med Galilei. En fjerde forskel ligger i spørgsmålet om opbygning. Mens et teaterstykke har en klar og i sig selv hvilende helhed, er undervisningens artikulation og helhed meget mere usikker. En femte og tydelig forskel ligger i persongalleriet: i undervisningen er der ingen tilskuer, læreren er ikke skuespiller, men snarere instruktør, og protagonisten er en eller flere indholdsmæssige figurer, som kommer i krise og skal fremstå som enkle og forståelige figurer til sidst. En sjette forskel vedrører

---

<sup>123</sup> Hausmann havde derudover planer om en "deiktische Didaktik", "Kunst des Darstellens und Zeigens".

sproget og handlingerne. Mens teksten og sproget i teatret oftest er fastlagt, er det i undervisningen snarere handlingerne. Ved dette sted præciserer Schulze, at den sokratiske fremgangsmåde er meget vanskelig at praktisere og derfor erstattes af det dramaturgiske princip, som bygger på tilegnelsehandlinger (Schulze 1995: 381). Det ottende analogifelt drejer sig om, at både teater og undervisning skal bevirke dannelse, som det ækvivalente modsvar mod den initiale forvirring. Mens teater fortrinsvist er på det affektive niveau (fx katarsis), foregår undervisning på det erkendende niveau (forståelse). Alt i alt er det dog afgørende for lærekunstdidaktikken at overtage inspirationen fra Lessings dramaturgi, som betyder en helt anden teoretiserende arbejdsmåde, idet den først og fremmest går ud fra gode og dårlige aktuelle teaterstykker.

b) Det vigtigste for at omsætte et forlæg til et lærestykke er for lærekunstdidaktikken, at den didaktiske fabel omsættes til en passende følge af handlinger, hvorigennem den indholdsmæssige figur bliver mulig at tilegne sig, og som betegnes som lærekunstdidaktisk 'læregang', i modsætning til den gængse terminologi (Schulze 1995: 393). Schulze udvikler en række begreber, som skal indfange denne progressionsplanlægning, som hele tiden går ud fra helheder, som på sin vis hviler i sig selv og på anden vis er progressivt opbyggende sammenknyttet. Den overordnede helhed er *lærestykket*, som består af flere akter eller *satser* (musik, tennis), som igen består af et antal *læringsscener* (jeg oversætter bevidst Lernsituationen med læringsscener), som igen består af en række *handlingsfigurer*, som holdes sammen af en *opgave* (Schulze 1995: 394ff.). Akter er imidlertid ikke bestemt gennem interaktion og spænding, men gennem selvvirkomhed og irritation eller forbavselse. Handlingsfigurer er ikke blot en 'beskæftigelse' eller aktivitet, men bevidst udførte handlinger, selvom det drejer sig om tilsyneladende simple ting, som at gå gennem marken, søge, finde, vurdere, høste og forsvarligt transportere blomster. Dette er den dramaturgiske struktur af et lærestykke, og det er naturligvis afgørende, at handlingsfigurerne svarer til den tilsigtede læringsbegivenhed. Det er læring gennem handling (Schulze 1995: 396). Endnu et særligt og vigtigt aspekt er, at de forskellige lærings-scener er meget bevidste om iscenesættelsen af det nødvendige *handlings- og erfaringsrum*. Det skal ikke bare være et effektivt klasseværelse som en slags formalt multi-læringslandskab. Det er afgørende for handlingerne, at der indrettes eller opsøges det rette rum (evt. i virkeligheden), således, at deres karakter nærmer sig den oprindelige og originale situation af det paradigmatiske kollektive "Lernereignis", hvis indhold er intenderet.

c) Ud over den ovennævnte progression har lærekunstdidaktikken også et særligt syn på artikulationen. Netop hvad angår den tidlige dimension adskiller et skuespil sig radikalt fra undervisningen, idet indholdet ikke præsenterer sig i realtid. For de forskellige faser synes Schulze at knytte an til Wagenschein. Det drejer sig om *grundlag*, som svarer til *Einstieg*, *produktiv forvirring* gennem den sokratiske metode, *forberedelse* af det frugtbare moment og omvendelsen samt *enracinement*. Endvidere lægger lærekunstdidaktik meget vægt på de æstetiske kvaliteter. De er i grunden allerede anlagt i forlægget eller den didaktiske fabel, men skal udvides, beriges og mættes gennem indtrykskabende primærerfaringer, billeder, symboler, rollespil, kilder m.m. Schulze henviser til Bruners tredeling mellem enaktive, ikoniske og symbolske repræsentationsformer.

## 5. Opsummerende teser

Jeg opsummerer lærekunstdidaktikkens konception på følgende måde:

- Lærekunstdidaktikken er en eksplicit eksemplarisk indholdsdidaktik, som ikke er bange for at udpege et ganske bestemt indhold for dannende undervisning. Det er svært at finde logiske argumenter for disse indholdsvalg, selvom der er en overvægt af 'klassisk' indhold. Indholdet er i høj grad båret af underviserens personlige engagement og har på trods af forskellige didaktiske principper karakter af æstetiske valg.
- Omvendt bevirker det dog, at eksempelmaterien er tydelig og de enkelte konkrete forståelseskridt er veldesignede og plausible. Der er tale om centrale blikvendinger, som tydeliggør de kategoriale gevinster.
- Lærekunstdidaktikken reaktualiserer det dramaturgiske princip, som et konkret bidrag til en eksemplaritetsdidaktik. Princippet understøtter den didaktiske opgave at strukturere eksempelmaterien i passende 'portioner', som gør den selvvirksomme opdagelse af de centrale forståelseskridt spændende og mulig. Forholdet mellem fylde og 'væsen' styres ikke af repræsentationsprincipper eller sprogteoretiske overvejelser, men lægger sig op af erfaringsværdier fra forlæg og egne afprøvninger.
- Lærekunstdidaktikken indeholder ikke overvejelser om metodisk dannelse. Eftersom jeg ikke har undersøgt tilstrækkeligt mange lærestykker, er det et åbent spørgsmål, om eksemplernes udformning kompenserer for denne teoretiske mangel.

- De særlig træk ved lærekunstdidaktikken er på en og samme tid udstrakt kreativ frihed, kollektive processer for didaktisk udvikling og formbevidsthed (eksemplers værkkarakter).
- Der er ikke kun tale om eksempelbaseret undervisning, men om eksempelbaseret didaktisk teoriudvikling og eksempelbaseret undervisnings- og skoleudvikling. Der er tale om en *konsekvent eksempelbaseret konception*.
- Lærekunstdidaktikken konciperer en anden forståelse af teori-praksis-forholdet end den moderne didaktik. Det er det skabte værk, dvs. eksemplet i forskellige former, som indtager en formidlingsrolle alt efter om det drejer sig om undervisning, læreruddannelse eller pædagogiske udvikling.
- De didaktiske regler og principper er kun forståelige i sammenhæng med eksemplerne og kan i høj grad tolkes som 'en regel som ikke kan angives' (se Buck-kapitlet).
- Lærekunstdidaktikken dyrker det særlige og ekstraordinære og kan derfor principielt ikke gøre et krav om almen gyldighed gældende.

## VII. Eksempellæring hos Buck

### 1. Indledende bemærkninger

a) Den sidste teori for eksemplarisk læring, som jeg vil behandle, kommer fra Günther Buck. Selvom hans bidrag er udviklet før Negt og lærekunst, behandler jeg ham til sidst, fordi hans tilgang ikke først og fremmest er didaktisk, men filosofisk-pædagogisk, og fordi han ikke reelt er blevet inddraget af efterfølgerne. Hans bidrag er i høj grad pædagogisk grundlagstænkning, dannelsesfilosofi og er bedre egnet som afslutning af min komparative række. Flere af de grundlæggende temaer, problemstillinger og udviklinger vil dukke op igen. Det drejer sig fx om en afklaring af forholdet mellem eksempel og case/tilfælde, om hvordan eksemplets anskuelighed virker, om hvordan et dannende læringsbegreb konceptualiseres. Vi har at gøre med en eksempelteori, som rækker lang uden for den institutionaliserede undervisningssammenhæng. Ifølge Buck er eksempellæring og analogilæring to helt grundlæggende og almene former for forståelsestilblivelse.

b) Ifølge min viden er Bucks bidrag ikke en del af den pædagogiske refleksion i Danmark, men hans publikationer findes på danske biblioteker. Om hans baggrund kan jeg kun give følgende korte skitse. Efter Anden verdenskrig, hvor han i øvrig blev hårdt såret med livslange smerter, læste han filosofi (hos Karl Jaspers og Gadamer), romanistik, germanistik og geografi og sluttede i 1951 af med en doktorafhandling om Paul Valéry. Efter en periode som gymnasielærer bliver han assistent hos Hermann Röhrs (Heidelberg), og dernæst hos Robert Spaemann i Stuttgart, hvor han virkede som professor i pædagogik fra 1971 indtil sin død i 1983. *Lernen und Erfahrung* udkom først i 1967, i en revideret version i 1969 samt i én med et nyt kapitel om analogilæring 1989 (Buck, G. 1967/1969, 1967/1989). Den posthume udgivelse af analogi-kapitlet baserer sig på et stort set færdigt manuskript. Ud over hans afhandling om Herbart kom i 1981 *Hermeneutik und Bildung* og i 1984 *Rückwege aus der Entfremdung* (Buck, G. 1981, 1984, 1985).

## 2. Erfaring som epagoge og periagoge

### 2.1. Læringsbegreb og erfaringsbegreb

Ifølge Buck er *læring* stadigvæk et af de mest uoplyste fænomener. På den ene side foregår den meste læring ubevidst. Ofte ved man ikke, hvorfor og hvordan man har lært noget, som man pludseligt kan, og ofte vil en anstrengt bevidsthed om det forstyrre læreprocessen. Det er ligesom at "Lernen nur in seiner eigenen Vergessenheit möglich [ist]" (Buck, G. 1967/1969: 11). På den anden side kender alle mennesker til læring, fordi de hele tiden lærer. Når man fx arbejder, gør man sig erfaringer gennem arbejdet, og samtidig *lærer* man på en måde også, hvad arbejde er. Man opnå viden gennem arbejdet og om arbejdet. Desuden gør alle mennesker sig også erfaringer med andres læring. På trods af al denne almene viden er fænomenet begrebsmæssigt underbelyst. Det skyldes fortrinsvist to ting: For det første bliver læring for det meste og især i skolen forstået ud fra sit resultat. På den måde overser man både læringens *relative* begyndelse og proces. Dette gælder også for psykologiske læringsteorier, som har progressive taksonomier. For det andet argumenterer Buck grundlæggende imod et læringsbegreb, som opsplittes i forskellige 'læringsbegreber' alt efter genstand eller formåen, adskillelse mellem viden og færdighed, mellem politisk og moralsk viden m.m.. Ifølge ham findes der kun *én* grundlæggende læring på tværs af alle særlige præstationer. Hans tese er, at læring må forstås som resultat af erfaring, dvs. som "die Geschichte der Leistungen bzw. Leistungsvermögen selbst" (Buck, G. 1967/1969: 13).

### 2.2. Aristoteles' epagoge og erfaringens fordomsstruktur hos Bacon

a) Buck griber altså til Aristoteles' brede erfaringsbegreb og til hans begreb om *henførende induktion*, dvs. *epagoge*. Syllogismen, dvs. den logisk deduktive vej, og epagoge, er Aristoteles' to grundlæggende erkendelsesveje. Selvom deduktion er den mere sikre erkendelsesvej, så er den epagogiske induktion den oprindelige og bredt anvendelige, både hvad angår læring i hverdagen og erkendelse i videnskaben. Henførende forståelse leder efter de bagvedliggende grunde eller principper, dvs. er en indførende, den første forståelsesåbnende forståelse. Den senere udvikling og især den tiltagende modstilling mellem *a priori*, som enten noget medfødt eller i hvert fald ikke lærebart (lernbar), og *a posteriori*, som empirismens snævre bestemmelse af erfaringsbegrebet har taget patent på, har glemt den aristoteliske induktion. Selv gestaltteorien med dens perceptionslove forfalder til et empirisk erfaringsbegreb og har

ikke kunnet løse a priori-problemstillingen tilfredsstillende. Buck ønsker at bringe erfaring, læring og a priori sammen. Både a priori og a posteriori har nemlig en tilblivelse fra noget for os tidligere til noget i sig selv tidligere. Punkt og linje er sagligt før rummet, siger Buck, men rummet er erfaringen nærmere. Aristoteles overvinder Platons anamnesis-tese for det paradoksale forhold mellem nødvendig forudviden og ikke-viden i læreprocesser. Når epagoge er en opdagelse af principper *i en sag*, går vejen fra noget utematisk *bekendt* til noget *erkendt*. Buck: ”Das Ausgehen vom für uns Bekannten ist zugleich ein *Zurückkommen* auf das in dieser Bekanntheit wirksame, jedoch anfänglich noch undeutliche Wissen des schlechthin Bekannten” (Buck, G. 1967/1969: 37, kursiv stg). Opdagelsen af det ’alment’ anticiperede princip i det særlige foregår altså ikke uden refleksion. Erkendelsen af principper kan kun ske ved at man har et dialektisk blik på det anticiperede princip og på de empiriske sagsforhold. Læringsvejen forstås som en vej mod tiltagende udligning af den difference der er mellem den for os tidligere viden og den i sig selv tidligere viden, idet sidstnævnte udgør udligningens ledetråd. Det er den epagogiske struktur som også er *eksempellæringens struktur*. Man kan sige, at koncepter for formal dannelse og eksemplarisk læring netop bygger på denne indsigt, om en almen anticipation, uden hvis en overførelse slet ikke ville være mulig. I psykologiske teorier derimod taler man ofte om transfer af det almene, som om det er adskilt fra det tilegnede særlige. Denne adskillelse skaber et pseudoproblem, fordi det særlige slet ikke kan opfattes, når der ikke er en utematisk almen anticipation.

b) Nu kunne man antage, at læreprocessen er identisk med erfaringsprocessen, fortsætter Buck. Men denne identitet er kun tilsyneladende i omgangssproget og i fx begrebet empiriske videnskaber (Erfahrungswissenschaften). For det første må man fastholde, at induktionen af bagvedliggende principper rækker længere end erfaringen. Når forlæns-induktionen går fra ’hest’ til ’dyr’ til ’levende væsen’ til ’det udelelige sidste’, så er det klart, at induktionen ikke kan være *selve* erfaringen, men en fortløbende bearbejdning af den. Erfaringen indeholder det almene, men det er induktionen, der bliver til *den refleksive akt*. For det andet er der imidlertid også tale om en induktion *forud* for den egentlige erfaring. Den *ene* erfaring, der er resultat af en række enkeltiagttagelser, er ifølge Aristoteles en form for hukommelsesyndelse, som identificerer fælles træk. Denne ’tilegnelse’ inden den egentlige læring er allerede en induktiv ydelse. Ud over eksempellæring, hvor den almene anticipation bliver

ekspliciteret, finder der også en eksempellæring, som går fra eksempel til eksempel, som Aristoteles har kaldt den retoriske induktion. Den har hele tiden brug for ny eksempel-bekræftelse og overskrider ikke det empiriske niveau til noget alment. Det er kun denne form for eksempellæring, der er identisk med erfaringsstrukturen. Alt i alt skal man gøre sig det klart, at epagoge ikke en sikker vej eller fast metode, og i grunden har man aldrig en form for samlet kontrol. Buck kritiserer ved Aristoteles, at hans epagoge kun bygger på en kontinuerlig ”gang” (Gang) og undervurderer den negative erfarings betydning (Buck, G. 1967/1969: 43).

c) På den ene side definerer Bacon et helt andet erfarings- og induktionsbegreb end Aristoteles. På den anden side er det hans fortjeneste, at erfarings og anticipationens problematiske tendens til at negligere moderfaringer og tryghedssøgende lade sig forføre af de fortrinsvist sproglige og bortforklarende pseudo-almenheder bliver overvundet. Selvom Bacons eksperimentelle metode bygger på både positive og negative erfaringer, fortolkes den som forsøg og fejl-metode, hvor den negative erfarings potentiale ikke tages alvorligt, idet den erfarende forbliver uforandret. Dette erfaringsbegreb mangler en *anledning* i erfaringen med henblik på en blikvending mod sig selv. Først når den negative erfaring bliver vendt om, bliver den til en ’positiv’ erfaring, dvs. man har lært noget. Anticipation og negativ erfaring er hinandens korrelat (Buck, G. 1967/1969: 53). Modsat Bacon, hvor det gælder om metodisk at udelukke alle anticipationer, differentierer Buck anticipationens funktion med Husserl. Det er nemlig heller ikke sådan, at den ’falske’ anticipation i den empiriske fremgang bare bliver forkastet, men snarere modificeret.

### **2.3. Husserls erfaringsbegreb og kategorial anskuelse**

a) Eftersom Kants forståelse af a priori ikke tillader en epagogisk tolkning, fremhæver Buck, at Husserls erfaringsbegreb er epagogisk og i grunden en i pædagogiske kredse endnu overset læringsteori. I *Erfahrung und Urteil* forstår han erfaring som en enhedsproces med to aspekter: dels anskuer man aktualiserede momenter eller en memoreret syntese af momenter af genstanden, dels forstår man altid det aktualiserede på baggrund af en forforståelse, dvs. man forstår noget *som* noget. Uden denne *Sinnestranszendens*, som principielt overskrider enhver perception, ville den belærende erfarings kontinuitet slet ikke være mulig. Husserl kalder det erfarings *horisontstruktur*, hvor der ud over

den aktualiserede genstand altid er tale om medviden i forhold til genstanden og medviden i forhold til konteksten. Husserls afgørende fornyelse er ikke, at der er tale om forforståelse, men at der altid er tale om flere og et uendeligt antal horisonter, som dels bevæger sig mellem en mere eller mindre specifik *typik*, eller implicerer yderligere horisonter helt frem til en meget almen, men ikke ukendt universal- eller verdenshorisont (Buck, G. 1967/1969: 58; Husserl 1939/1999: §8). Ud over kontinuiteten grundlægger anticipationen også en åbenhed. Det anticiperede almene er samtidig både kendt og underbestemt og nye erfaringer både muliggørende og fordrende. Det er horisont-anticipationen som den i enhver erfaring virksomme induktion, der er udgangspunkt for den egentligt belærende erfaring (Buck, G. 1967/1969: 60).

b) Buck fortsætter, at anticipationen i dens intentionelle modus tillader en yderligere præcisering af induktionen. Det anticiperede almene er hverken udtrykkeligt, dvs. eksplicit, eller primært et subjektivt udkast. Det alment anticiperede hos Husserl er noget, som 'viser' sig af sig selv, dvs. det anticiperede er selv en anskuelse, men på en anden måde end den reelle perception af enkeltmomenter. Jeg ser intuitivt dette bord som et bord, selvom det muligvis har meget få synlige egenskaber tilfælles med andre borde, og jeg 'ser' samtidigt også dette bords skjulte sider. I den forstand er der tale om en *kategorial anskuelse*, som fungerer ligesom en reel perception, og som udviser en overflod af erfaringsmomenter. Det afgørende for Buck er, at Husserls kategoriale anskuelse tillader en nytolkning af a priori-problemstillingen, som har konsekvenser for overgangen fra anskuelse til begreb og for de didaktiske grundformer som fx eksempellæring. A priori'en er hverken medfødt eller noget rent abstrakt. Den utematiske, kategoriale anskuelse, som fx anticiperer genstandens skjulte sider, erfaringskontinuiteter eller hele genstandsområder, indeholder allerede en i induktionen fornemmet a priori. Husserl siger, at alt som kan erfares, fx alle ting, har "als Erfahrbares sein allgemeines 'Apriori', eine Vorbekanntheit, als unbestimmte, aber als ständig selbige identifizierbare Allgemeinheit eines apriorischen Typus, zugehörig einem Spielraum apriorischer Möglichkeiten". Ud over denne indre horisont gælder også for den ydre horisont, at den ligger "im Bewusstsein einer Potenzialität möglicher Erfahrungen von einzelnen Realen" inden for rammen af de tilsvarende mulige, forskellige typikkers a priori (begge citater Husserl 1939/1999: 32). Fx det dyriske ved dyret i forhold til det organiske ved planten osv. Invariansen af a priori'en er noget andet end invariansen i væsensskuen. A priori'en er del af erfaringens principielle forudstruktur. Men a

priori'en er ikke identisk med anticipationen. Mens anticipationen kan blive modsagt af erfaringen, kan a priori'en ikke blive det. Omvendt igen må a priori'en ikke misforstås som noget færdigt og statisk, fx som noget uden for den erfarendes bevidsthed. Også den utematiske a priori-anskuelse i erfaringen kan nemlig være mere eller mindre passende i forhold til det erfarede og udviser selv en tilblivelseshistorie.

c) Husserl bruger begrebet *Horizontwandel* for at beskrive erfaringens tilblivelse, som udspiller sig mellem anticipation og eksplikation. En anticipation kan blive opfyldt, partielt opfyldt eller skuffet, men aldrig uden rest. Eksplikation betyder, at når et subjekt ikke er 'tilfreds' med den anticerede typik, giver det sig til nærmere at undersøge genstanden i dens særhed. I denne eksplikation forandrer imidlertid ikke kun genstanden sig, men også denne genstands fortrolighed (a priori), dvs. muligheder "im Sinne solchen Seinkönnens". Også den ubestemte implicerede fortrolighed tilpasser sig i eksplikationen og

"die die Erfahrungen leitende vorgreifende Anschauung lernt im Fortgang der Erfahrung sich immer mehr in den Grenzen des jeweiligen gegenständlichen Sinnes zu halten. Sie wird im Gange der Erfahrung gekonnter; sie ist ein Produkt der Bildung durch Erfahrung" (Buck, G. 1967/1969: 65).

Med andre ord: anticipationen selv udgør en tiltagende kunnen, men implicit blivende værensforståelse, som dog kun udgør ontologiske *begyndelser* inden for rammerne af en uendelig ontologi, som heller ikke videnskabelige grundlagsundersøgelser kan stille sig udenfor. Buck fremhæver imidlertid, at Husserls begreb om skuffelse af den utematiske anticipation ikke kan sidestilles med den videnskabelige, metodiske falsificering af en bevidst antagelse. Skuffelse af en anticipation må forstås inden for rammen af livsverdenserfaringerne, hvor "der Urteilende [...] persönlich betroffen [ist], wenn er genötigt ist, eine Urteilsgewissheit (...) preiszugeben" (Buck, G. 1967/1969: 68; Husserl 1939/1999: 68). Når ikke kun genstanden forandrer sig, men også den erfarende selv, må Husserls erfaringsbegreb opfattes som grundlæggende historisk. Omvendt kritiserer Buck: når Husserl går ud fra, at opfyldelsen af anticipationen er normaltilfældet og skuffelsen er en *forstyrrelse* af horisontens vished, som hurtigst muligt skal genoprettes, overser han den negative erfarings egentligt produktive mulighed (Buck, G. 1967/1969: 70). Desuden går Husserl ud fra den udviklede bevidsthed, dvs. et færdigt forudblik, som oftest vil have en adækvat anticipation af genstanden, fx det organiske

som det organiske. Men det behøver ikke at være tilfældet hos den uerfarne, fx barnet. Forforståelsen skal også tilegnes, nemlig gennem en omvending.

#### **2.4. Hegel: Epagoge som periagoge**

a) Det der ifølge Buck mangler til at bestemme erfaringsbegrebet er dets *principielle omvendingskarakter*. Her griber han tilbage til Hegels begreb periagoge, som oprindeligt stammer fra Platons hulelignelse. Forskellen mellem det *for mig* tidligere og det *i sagen* tidligere, dvs. forskellen mellem det for mig kendte og det for mig nye kan kun opfattes som funktion af en negativ erfaring, hvis ikke man vil forfalde til en additiv opfattelse af erfaringen. Der er ikke tale om, at der er en 'gammel' genstand og en ny, men om en erfaring af det første begrebs usandhed i det nye lys. Den negative erfarings funktion er altså, at vi vender os mod selve *måden at erfare på* og resultatet bliver "was in der Umkehrung des Bewusstseins aus dem ersten Gegenstand geworden ist" (Buck, G. 1967/1969: 74). I omvendingen erfarer bevidstheden på en måde sig selv, hvorfor der i grunden er tale om *selverfaring*, hvorigennem vores *erfaringsmåde forandrer sig*. Denne omvending er mulig på baggrund af menneskets *Bildsamkeit* og udgør "die Geschichte der Bildung des Bewusstseins" (Buck, G. 1967/1969: 73). Den henførende induktion (epagoge) er i grunden en periagoge, og fungerer dialektisk, konkluderer Buck. Han understreger med Gadamer, at Hegel ikke har læst dialektikken ind i erfaringen, men omvendt udviklet den ud af erfaringens struktur: "Diese *dialektische* Bewegung, ... ist eigentlich dasjenige, was *Erfahrung* genannt wird" (Buck, G. 1967/1969: 75).

b) Set herfra har de empiriske videnskaber og også pragmatismen et problematisk erfaringsbegreb, konkluderer Buck. Når ny adfærd i behavioristisk perspektiv tilegnes gennem negativ feedback, bliver den gamle adfærd udslettet, og der bliver ikke etableret et selv-forhold. I kølvandet på Deweys fortolkning af erfaringsbegrebet er pragmatismen blevet populær, fordi den identificerer læring ud fra den aporetiske situation, den binder erfaring funktionelt til opklaring af livspraktiske problemer, og den er ikke teleologisk rettet mod en fra hverdagserfaringen løsrevet videnskab. Men Buck kritiserer, at når al erfaringsdannelse er rettet mod forstyrrede omgangssituationer, overskrider den ikke denne livspraktiske erfaringshorisont. Pragmatismens problem er, at den negative erfaring "immer auf derselben Ebene bleibt" (Buck, G. 1967/1969: 72).

c) For Buck er det magtpåliggende at afgrænse sig fra et erfaringsbegreb, som bliver forstået baglæns, dvs. fra resultatet, og også Hegels Vollendung ophæver dialektikken til sidst. Dialektikkens mål derimod er ikke en viden, men den principielle åbenhed. Hermed afgrænser Buck sig med Gadamer fra Hegel. Den dannende erfaring, som bygger på negativitet, er i grunden en hermeneutisk belærende erfaring. Det er imidlertid ikke nok at bestemme den som en forståelse af det fremmede i dets fremmedartedhed, men erfaringen inkluderer en "Verbindlichkeit", idet "ich den Anderen als eine Instanz anerkennen, die mir etwas zu sagen hat" (Buck, G. 1967/1969: 76). En sådant forstået erfaring kan ikke bare undervisningsmetodisk formidles eller sidestilles med erfaringsvidenskabernes erfaringsbegreb, men er noget den enkelte selv skal gøre sig. Også Bollnow har gjort opmærksom på, at sådanne erfaringer fx med udgangspunkt i mødet ikke med lethed kan omsættes til pædagogiske metoder.

d) Forskellen mellem Bucks erfaringsbegreb og de empiriske videnskabers erfaringsbegreb betyder ikke, at videnskabspropædeutikken ikke pædagogisk kan metodiseres. Når det drejer sig om *indføring i den videnskabelige erfaringsmåde*, hvor det ikke først og fremmest drejer sig om tilegnelse af indholdsmæssigt elementare erfaringer, men om indføring i en særlig måde at gøre erfaringer på, har den almindelige tale om eksemplarisk belæring og læring ifølge Buck sin særlige berettigelse. Tilegnelsen af den videnskabeligt metodiske erfaring indeholder ud over den specifikke metodiske kunnen også altid allerede en erfaring af denne erfaringsmåde, men den er utematisk. Den egentlige omvendning kan ikke ske inden for rammerne af det videnskabeligt metodiske erfaringsbegreb. Denne utematisk erfaring af den videnskabelige erfaring, som på en måde 'desavouerer' den prævidenskabelige erfaring, skal ekspliciteres igennem en omvendning af bevidstheden inden for denne erfaringsmådes brede horisont i det levede liv. At erfare en bestemt videnskabelig erfaringsmulighed som en særlig måde inden for den omfattende erfaring svarer til det fundamentale erfaringsniveau hos Wagenschein, som taler om aspektkarakter. Hos Klafki er det fundamentale niveau udvidet til et større eller mindre antal specifikke erfaringsmåder. Hos Negt drejer det sig om en ideologikritisk erfaringsmåde. I lærekunst drejer det sig ud over den wagenscheinske forståelse i forskellige naturvidenskabelige forløb ofte om en hermeneutisk erfaring af det fremmede, hvor bevidstheden efter en fase af Entfremdung erkender det fremmede som noget bekendt, dvs. en historisk erfaring.

e) Buck uddyber disse forhold mere indgående i to opfølgende publikationer. I *Hermeneutik und Bildung* argumenterer han for, hvordan en bredt forstået handlingshermeneutik i grunden kun kan legitimeres som dannelsese teori og med et vidensbegreb, som ikke orienterer sig efter en handlingsfjern og situationsoverlegen *teoria*. Meningen med dannelse er ”denjenigen eines Wissens, das uns mit uns selbst in ein Verhältnis setzt”, som ikke er andet end den hermeneutiske praksis, hvor vi ”ineins mit der Erfahrung über ein anderes, durch den historischen Abstand uns entfremdetes Sein auch eine Erfahrung über uns selbst [machen]” (Buck, G. 1981, 19). Denne handlingshermeneutik skal ikke kun tolke de praktiske (særlig etiske) handlingssammenhænge, men også forstå erkendeshandlinger (særlig videnskab) som praksis. Allerede praksis (herunder sproglig praksis) i sig selv er udtryk for aktuel og mulig forståelse.

## 2.5. Opsummering

a) Den første viden, individet får om verden, sker gennem erfaring, og meget af det vi ved, erfarer vi gennem ”Kunde”. Vi er på den ene side henvist til, at noget er givet, og på den anden side er erfaring et produkt af vores fornuft, dvs. formidlet. Uanset om det drejer sig om læring gennem erfaring, læring af teoretiske begreber eller imitation af praktisk kunnen, *bygger læring på erfaring*. Det skal ikke forstås som trivialitet, at enhver må gøre sig sine egne erfaringer, men at der i erfaringen etableres et ”Selbst-dabei-Sein”, som endnu ikke er refleksivt. Det betyder for det første, at erfaring ikke er noget neutralt, men har med mig at gøre. For det andet er der ikke blot tale om opmærksomhed, men denne tilstedeværelse udgør en vished, at der *er noget* (inter-esse). Den anden grundsammenhæng er, at læring ikke blot er en mulighed på baggrund af erfaring, men en *nødvendig følge* af erfaring. Læring er ikke det samme som erfaring, men erfaringens immanente konsekvens. Omvendt sagt: en erfaring, som ikke har ført til læring, er ikke en erfaring. Det er klart, at erfaring her ikke betyder en additiv tillæring uden brud, men *omlæring*, hvor den lærende forandrer sig. Her har den negative erfaring en særlig funktion. Enhver erfaring er imidlertid igen basis for nye erfaringer, alt efter omfang og kvalitet af den forudgående omlæring. Der er tale om erfaringstilvækst. Den tredje bestemmelse er, at læring på baggrund af erfaring har en epagogisk struktur, hvor ikke kun genstanden, men også den almene forforståelse

induceres. Der er tale om en overskridelse af det sanselige og en anticipation af det almene i mødet med det særlige.

b) Buck skelner mellem *ensom læring*, hvor den enkelte drager lære af sine erfaringer med verden, og *mellemmenneskelig læring*. I begge situationer er eksempel- og analogilæring helt grundlæggende former. I mellemmenneskelige situationer findes der uformel belæring og formel belæring, dvs. formaliseret undervisning. Buck advarer imod den reformpædagogiske tendens til at modstille såkaldt 'naturlig' erfaringslæring og meddelende belæring (fx Wagenschein), som om sidstnævnte bare skulle være 'ophobende', 'mekanisk', forhindre selvstændig tænkning og føre til 'halv' eller 'uforstået' kundskab. For det første er meddelt læring ifølge Buck ikke kun læringsøkonomisk nødvendigt for at sikre højkulturers overlevelse, men også fordi ikke alt kan og skal blive selv-erfaret. Omvendt er det væsentligt, at afgørende erfaringer må gøres af hver enkelt selv. For det andet er der ikke noget odiøst i, at megen meddelt læring (Lernen auf Vorrat, Wagenschein) bygger på overtagelse, efterlignelse og memorering især i menneskets unge alder. Dels kan enhver enkelt information kun blive forstået på baggrund af allerede gjorte erfaringer, dvs. også ved den såkaldt 'uforståede' information er forståelse virksom. Dels er der tale om en erfaring-anticiperende meddelelse. Dels udgør et overtaget kundskabelement en mulighed med to udgange. Enten er den meddelte erfaring en adækvat anticipation, dvs. den kan blive udfyldt, differentieret eller kompetent anvendt. Eller den meddelte erfaring fører til skuffelse og er grundlag for omlæring. Man bemærker desuden, at overtaget 'falsk' eller 'uforstået' viden ikke kan blive erfaret. Den meddelte læring har erfaring som *forudsætning*, *indlejret* og som *mulighed*. I denne sammenhæng er det centralt, at der er tale om "die Relativität des Anfangens" og at der "auch in der unverstandenen Kenntnis schon ein Verstehen wirksam ist" (Buck, G. 1967/1969: 21). Også enhver begyndende, dvs. introducerende, læring er principielt relativ og ufuldstændig og skal stå sin prøve via efterfølgende erfaringer.

### **3. Grundlæggende distinktioner med henblik på en eksempelteori**

Selvom eksemplet har så stor betydning i pædagogikken og didaktikken, er det ifølge Buck forbavsende, at der ikke findes en udviklet eksempelteori. Når Aristoteles bestemmer, at eksempelbrug (*paradeigma*) og henførende forståelse (epagoge) er det samme, så sker det inden for retorikken, som i det moderne er blevet frakoblet pædago-

gikken<sup>124</sup>. Forstående kommunikation kan opnås på forskellig vis, fx gennem bevis, enkeltmeddelelse eller beretning, men Buck interesserer sig for den såkaldte forståelses-åbnende forståelse eller begyndende forståelse. Eksemplets særligt belærende kraft ligger i, at den fører ind i forståelsens forudsætninger gennem induktion. Comenius havde tilsyneladende en aristotelisk bestemmelse af eksemplet som mere end blot illustration (*didactica magna*), Wolff udviklede en eksempelteori, som havde sit efterspil i Lessings fabelteori. Men mange nyere eksempelteorier bygger på Kant, indtil fænomenologien på ny har beskæftiget sig med eksemplet. Bucks ærinde i det forudgående var at frigøre erfaringsbegrebet fra den dominante naturvidenskabelige forståelse af erfaring, hvor eksemplet forstås ud fra subsumtionslogikken. Problemet er ifølge Buck, at også den pædagogiske diskussion om eksemplarisk belæring og læring diskuterer problemstillingen med udgangspunkt i den logiske relation mellem det særlige og det almene.

### 3.1. Det almenes primat hos Wolff

Allerede i Christian Wolffs eksempelteori forstås eksemplet ikke mere som epagogisk induktion, men som tilfælde af noget allerede alment forstået. Selvom hans lære om eksemplet udfoldes under den praktiske filosofi, argumenterer Buck for, at det hos Wolff drejer sig om en metodologi, ”die das Beispiel als eine Form – vorwiegend wissenschaftlicher – Verständigung im allgemeinen erklärt” (Buck, G. 1967/1969: 86). Wolff betragter en videnskabelig lære som et system af aksiomatisk-deduktive læresætninger gennem bevis, som didaktisk set *kun* kræver synliggørelse. I forhold til det moralske felt er indsigt i den sande moral dog ikke nok, her kræves overbevist tilslutning. Det er i denne overbevisende virkning Wolff identificerer eksemplets funktion, men det har ingen epistemologisk betydning for forståelsen af sagen. Bagved ligger en forestilling om en toleddet rækkefølge: ”Die Reihenfolge Begriff - Exemplum ist hier eine Reihenfolge zweier Verstehensakte, so dass das Verständnis des Exemplum in jedem Falle das Verständnis des Begriffs voraussetzt” (Buck, G. 1967/1969: 90). Eksemplet som det særlige har ingen betydning for forståelse af det almene, men tildeles snarere en psykologisk betydning. Wolffs eksempelteori tillader to slags funktioner af eksempelbrug. For det første en *illustrerende* funktion (*illustratio*) i forhold til det kendte almenbegreb, som kun yder noget supplerende og gør det klarere med henblik på den anvendelsesorienterede genkendelse af det almene. Den anden

---

<sup>124</sup> Sammenhængen mellem pædagogik og retorik synes at erfare en renaissance (Koch 2004).

funktion af eksempelbrug er at bevidne, at almenbegrebet ikke blot er en fiktion, men at begreberne har 'realitet'. Men heller ikke her stifter eksemplet nogen almen forståelse, men verificerer blot eller viser en vej. Buck ser dog tegn på, at Wolff alligevel tillader en epagogisk inducerende betydning for de moralske eksempler, som man ikke kan få nok af. Visse steder antyder Wolff, at man kan *aflede* noget af eksemplet, og at den begrebslige kognition har brug for *cognitio intuitiva*. På trods af disse ansatser til en epagogisk forståelse af eksemplet, forbliver Wolffs eksempelteori styret af "die Logik des Falles" (Buck, G. 1967/1969: 97).

### 3.2. Den subsumtionslogiske forståelse af eksemplet hos Kant

a) Selvom der er en række forskelle mellem Wolff og Kant, argumenterer Buck for, at også Kants teori om eksemplet orienterer sig på subsumtionslogikken. Det er især tydeligt i *Kritik der reinen Vernunft*, hvor fx begrebet Körper udstikker en regel, efter hvilken det mangfoldige, konkrete, forestilles. Det bliver særlig synligt i *Metaphysik der Sitten*, hvor Kant ønsker at afgrænse eksemplet (Beispiel) fra "Exempel"<sup>125</sup> som eksperimentelt dannelsesmiddel. Kant: "Hingegen das Beispiel ist nur das Besondere (concretum), als unter dem Allgemeinen nach Begriffen (abstractum) enthalten vorgestellt, und bloss theoretische Darstellung eines Begriffs" (Kant 1797/1977: fodnote til §52). Eksemplet bliver kun set ud fra de almene regler, som definerer begrebet. For både empiriske og rene begreber gælder, at eksempler præsenterer et tilfælde, en *casus* for det almene (Buck, G. 1967/1969: 98). Denne eksempeldefinition svarer dog næppe til den udbredte brug af termen eksempel. Kants definition indeholder to aspekter. For det første har eksemplet oftest også andre egenskaber end de i det definitoriske begreb foregivne, men meningen er netop, at man bør abstrahere fra de ikke tematiserede egenskaber. Når man identificerer eksemplet i lyset af begrebet, gælder det om at erkende, under hvilke omstændigheder et konkret eksempel er *casus* af et begreb. På den anden side behøver et eksempel ikke opfylde alle egenskaber i begrebet. Der findes begreber som fx årsag, substans, som principielt ikke kan defineres i streng forstand, dvs. udtømmende.

---

<sup>125</sup> Også på tysk bruges Beispiel og Exempel ofte synonymt. Kant indfører her en distinktion, som han ifølge Buck ikke selv gennemfører konsekvent.

b) Læser man §59 i *Kritik der Urteilskraft*, kunne der dog opstå det indtryk, at Kant kun tillader eksempler for de såkaldt empiriske begreber. Kant: "Die Realität unserer Begriffe darzutun werden immer Anschauungen erfordert. Sind es empirische Begriffe, so heissen die letzten *Beispiele*. Sind jene reine Verstandesbegriffe, so werden die letzteren *Schemata* genannt." (Kant 1790/1974: §59). At eksempler kun skulle gælde for empiriske begreber forklarer Kant med det eksempel, at en anatomiker demonstrerer det menneskelige øje gennem anskueliggørende opdeling, efter at han diskursivt har meddelt begrebet (Kant 1797/1977, §57, Anm. I). At demonstrere betyder her ikke at bevise, men at dokumentere begrebets realitet. Om de rene begreber siger Kant, at begrebet *Ausdehnung* kan vises i en lige linje, begrebet årsag i materiens uigennemtrængelighed osv., og fortsætter:

"Mithin können beide durch eine empirische Anschauung belegt, d.i. der Gedanken davon an einem Beispiele gewiesen (demonstriert, aufgezeigt) werden; und dieses muss geschehen können: widrigenfalls man nicht gewiss ist, ob der Gedanken nicht leer, d.i. ohne alles Objekt sei." (Kant 1790/1974: §57, Anm. I).

Dette bliver endnu mere tydeligt i *Kritik der reinen Vernunft*: "Den Begriff einer Ursache überhaupt kann ich auf keine Weise in der Anschauung darstellen, als an einem Beispiele, das mir Erfahrung an die Hand gibt." (Kant 1781/1974b: A 715). Med andre ord tillader Kant ikke kun eksempler for de empiriske begreber men også for de rene. Det viser sig ikke kun i hans udsagn, men også i hans egen eksempelpraksis. Buck argumenterer udførligt for, at Kants udtryk *Beispiele* i afgrænsning til skema er uheldigt, fordi Kant slet ikke har en formidlingshensigt i fokus, men et erkendelsesteoretisk problem, nemlig realitetsprøvens epistemiske nødvendighed for begrebsforståelsen. Desuden er de empiriske begreber heller ikke empiriske, men eksemplerne er det (Buck, G. 1967/1969: 103). Såvel empiriske og rene begreber skal kunne demonstreres, dvs. fremvises eller belægges, i direkte anskuelse, idet eksemplet trækker på erfaring, som kan godtgøre eksistensen. Begreber, som ikke kræver denne demonstration af realitet med henblik på erkendelse, er de rent aprioriske (fornuftsbegreber), apodiktiske begreber i fx matematikken, som kun kan illustreres.

c) I *Kritik der praktischen Vernunft* er eksemplerne med henblik på erkendelsen af moralske begreber ikke kun ikke nødvendige, men direkte farlige. Her skal man dog differentiere mellem epistemologiske og didaktiske eksempler (Die ethische Didaktik i

*Metaphysik der Sitten*). Kant bestemmer det didaktiske eksempel som følger: ”Das Exempel ist ein besonderer Fall von einer praktischen Regel, sofern diese die Tunlichkeit oder Untunlichkeit einer Handlung vorstellt” (Kant 1797/1977: fodnote til §52). Det er klart, at det didaktiske eksempel både kan være forbilledligt og advarende. Eksemplet skal for det første gøre det muligt at dømme om, hvorvidt de objektive handlinger er udtryk for den allerede bekendte moralske lov, dvs. dømme eksemplets legalitet. For det andet skal det vellykkede eksempel gøre det muligt at identificere den i eksemplet synlige rene vilje (subjektiv dimension), m.a.o. eksemplet skal gøre moraliteten transparent. Det er væsentligt, at eksempler på moralsk opdragelse ikke forstås som en form for empirisk ’bevis’ for den moralske lov. Stillede man dette krav, ville man ikke autonomt kunne indse loven og dens nødvendighed. Umuligheden af at give en adækvat fremstilling af selve loven er ikke nogen mangel, men konstitutiv for den moralske opdragelse, så eksemplet er et eksperimentelt middel (Buck, G. 1967/1969: 104). På den måde er den *appellative* virkning af eksemplet ikke et spørgsmål om ydre efterlignelse, men om *efterfølgelse* (Nachfolge) under frihed og anerkendelse af forpligtelsen. Det er på den måde, man skal forstå, at eksemplet viser *die Tunlichkeit*, at handlingen er mulig, hvis bare man vil. Det didaktiske eksempel hos Kant godtgør imidlertid ikke, hvordan den praktiske regel tilegnes. Kendskabet til den er forudsat, hvorfor også de moralske eksempler hos Kant fungerer efter subsumtionslogikken. At Kant overordnet begriber eksemplet som casus i forhold til en regel/lov, gør ifølge Buck, at hans dertil knyttede anskuelighedsbegreb forbliver indifferent over for forskellige måder for fremvisning, fx som objekt, som model, som illustration.

### **3.3. En epagogisk forståelse af eksemplet**

a) Det er nu forbavsende, at Kants anden bestemmelse af eksemplers brugbarhed forekommer et sted, hvor dømmekraften bestemmes i *Kritik der reinen Vernunft*. Kant skelner mellem fornuftens formåen og dømmekraftens formåen. Man kan godt tilegne sig og videreformidle en abstrakt regel alene via fornuften (og gennem hukommelse), men ikke kende til reglens anvendelse. Især i vanskelige situationer er man ude af stand til at vurdere, om det konkret-mangfoldige er et tilfælde af reglen. Skal man netop bedømme *casus datae legis* ”ist auch der *einige und grosse Nutzen der Beispiele*: dass sie die Urteilskraft *schärfen*. Denn was die Richtigkeit und Präzision der

Verstandeseinsicht betrifft, so tun sie derselben vielmehr gemeiniglich Abbruch" (Kant 1781/1974a: A 134). Mens eksempler er problematiske for tilegnelsen af forstandsbegreber, så er de den eneste og bedste kilde til at øve den *bestemmende* dømmekraft, dvs. bestemmelsen af det konkrete *som* et tilfælde af det gode eller slette. Kant har altså øje for, som Buck siger, at "die Konkretheit und Anschaulichkeit des Beispiels in Wahrheit darin besteht, dass es einem in eine *Situation* versetzt" (Buck, G. 1967/1969: 109). Kant afviser imidlertid, at denne øvelse skulle være en egentlig belæring, fordi reglen er kendt, og fordi anvendelsen af en regel ikke igen kan styres af en ny regel. Dømmekraften er ifølge Kant et talent, som ikke skal belæres, men øves. Men her modargumenterer Buck med, at øvelse i grunden er en meget mere oprindelig form for læring end via meddelelse af en regel. Og præsentationen af et eksempel til øvelse er en kendt form for belæring. Eksempler er basis for forstående kommunikation; man forstår noget uden dog nødvendigvis at kunne sætte ord på en regel.

b) Ifølge Buck er Kants vigtigste bidrag til en eksempelteori, at "das Beispiel die Urteilskraft deshalb übt, weil es das Schema zu einem Begriff vergegenwärtigt" (Buck, G. 1967/1969: 111). Bliver man præsenteret for et eksempel, kan man ikke bare se reglen, ligesom realitetsbeviset ved en empirisk genstand. Man skal faktisk opdage, at et tilfælde er casus for en regel. Reglens opdagelse kan imidlertid ikke være abstrakt, dvs. uafhængig af reglens anvendelse. I situationen, som eksemplet demonstrerer, erfarer man *den måde*, reglen regulerer de forskellige forekomster på inden for rammerne af mulige anvendelser. Her kommer Kants skemabegreb i spil, som er indbildningskraftens almene procedure for forestillingsmæssigt at generere et billede af begrebet. Et skema regulerer netop reglens anvendelse. Ifølge Buck dominerer subsumtionslogikken så stærkt hos Kant, at han overser den reflekterende dømmekrafts bidrag, som finder det almene ud fra noget konkret givent. Som set ovenfor desavouerer Kant eksemplerne med henblik på forstandsbegreber. Men Buck fremhæver for det første, at øvelsen af den bestemmende dømmekraft ikke kan ses uafhængig af øvelsen af den reflekterende dømmekraft. Et eksempel, som demonstrerer en bestemt anvendelse af reglen, vil altid også bidrage til en bedre forståelse af selve reglen<sup>126</sup>. Eksemplets begrebsåbnende funktion må endda stilles i forgrunden, siger Buck, fordi de fleste begreber ikke kan

---

<sup>126</sup> Buck anfører, at allerede Kants fælle Joh. Heinr. Lambert har gjort opmærksom på, at eksempler har en *opklarende* funktion for abstrakte begreber som fx beskedenhed, medfølelse, og at Lamberts indflydelse er til at spore i Kants skrifter (jf. Buck, G. 1967/1969: 113).

forstås anderledes end gennem eksempler. For det andet må Kants indvending, at eksempler ikke er egnet til definatoriske begreber, direkte vendes om til fordel for eksemplers begrebsforståelsesfunktion. Det er vigtigt ”die Funktion des Beispiels von seiner Kraft her zu verstehen, ein Allgemeines zu vermitteln, das sich begrifflich nicht erschöpfend explizieren lässt” (Buck, G. 1967/1969: 112).

c) Det eneste sted, hvor Kant tildeler eksemplet afgørende betydning, er for den æstetiske dømmekraft. Det skønne har en *nødvendig relation* til velbehaget. Kant siger:

”sie kann als Notwendigkeit, die in einem ästhetischen Urteile gedacht wird, nur *exemplarisch* genannt werden, d.i. eine Notwendigkeit der Beistimmung aller zu einem Urteil, was wie Beispiel einer allgemeinen Regel, die man nicht angeben kann, angesehen wird” (Kant 1790/1974: §18).

At alle skulle bifalde den æstetiske dom, betyder her hverken at man for reglens erkendelse kan støtte sig til empiriske kriterier, eller at de andre bifald afhænger af en begrebslig regel. Betingelsen for, at der overhovedet kan fældes domme, som hverken er styret af tilfældighed eller af et begrebsligt kriterium, er Kants antagelse om et *Gemeinsinn*-princip (*sensu communis*), som i øvrigt ikke betyder common sense, hvor blot dunkle begreber styrer. Det afgørende i citatet ovenfor er dog, at eksemplet ikke kan udgøre et tilfælde af reglen, fordi reglen *ikke kan angives*. På det æstetiske område kan man med andre ord ikke opnå forståelse på andre måder end gennem eksempler. På det æstetiske område har Kant åbnet op for en anden forståelse af eksemplet end ud fra det subsumtionslogiske kriterium. Der er tale om *en anden grad af almenhed* end de definatoriske begreber. Buck konkluderer endvidere, at æstetiske domme derfor er totalt historiske. Han udtrykker det således: ”Das Exemplarische ist eo ipso das Besondere in einer Besonderheit, und die darstellende und erschliessende Leistung des Exemplarischen beruht gerade auf dieser Besonderheit, die nicht bloss beiläufiger Überschuss ist (Buck, G. 1983: 361).

d) Også vedrørende spørgsmålet om, hvad eksemplet egentlig anskueliggør, har Kant en række interessante betragtninger. Allerede ved det didaktiske eksempel for den moralske opdragelse er det – på trods af subsumtionslogikken – blevet tydeligt, at det er de i eksemplet *anskueliggjorte handlinger*, som grundlægger dets virkning. At eksemplers virkning bygger på en anskueliggjort praksis, bliver endnu mere tydeligt i §32 i *Kritik der Urteilskraft*. Hvis de ’klassiske’ værkers virkning – det gælder alle fag

– byggede på enten et begrebsligt kriterium eller på, at det var tilstrækkeligt, hvis mange påskønnede dem, ville en autonom æstetisk dom ikke være mulig. Kant tilskriver disse eksemplers virkning visse erfarbare 'mønstre' i dem, som "durch ihr Verfahren andere auf die Spur bringen, um die Prinzipien in sich selbst zu suchen, und so ihren eigenen, oft besseren, Gang zu nehmen" (Kant 1790/1974: §32). Her har vi igen forholdet mellem 'forløber' og 'efterfølger', som ikke er efterligning. Kant fortsætter: "Nachfolge, die sich auf einen Vorgang bezieht, nicht Nachahmung, ist der rechte Ausdruck für allen Einfluss, welchen Produkte eines exemplarischen Urhebers auf andere haben können; welches nur so viel bedeutet, als: *aus denselben Quellen schöpfen*, woraus jener selbst schöpfte, und *seinem Vorgänger nur die Art*, sich dabei zu benehmen, ablernen" (Kant 1790/1974: §32). Det afgørende med disse citater er, at eksempler sætter én i en situation, som synliggør handlinger. Men det er ikke den ydre handlingsdimension, som skal efterlignes. Eksemplet demonstrerer en eksplicit eller også implicit handlingsmåde, hvis praksis kan hjælpe med opdagelsen af principperne i sig selv gennem en indre efterfølgelse. Her ser Buck den afgørende betingelse for en adækvat eksempel-forståelse: "Das Beispiel setzt einem in einen konkreten Vollzug" og reglen, princippet, eller det almene, kan ikke angives (Buck, G. 1967/1969: 122). Dette gælder dog ikke kun for det æstetiske område.

### 3.4. Eksempler og begrebstilegnelse

a) Efter at eksempellæringens epagogiske, periagogiske og handlingsstruktur er belyst, supplerer Buck med en undersøgelse af den sproglige pragmatik med henblik på begrebers tilblivelse. Han fremhæver, at den mest oprindelige måde, hvorpå begreber bliver til, ikke er den videnskabelige kontekst, men den omgangssproglige situation. Her henter Buck inspiration fra Wittgensteins *Philosophische Untersuchungen*. Som vi allerede har påpeget, er det omgangssprogligt ikke noget problem, at vi ikke har definatorisk præcise begreber. Begrebers betydning viser sig ikke på grund af en præcis grænse, men ved deres brug. Normalt hæfter vi os ikke ved en definatorisk grænse mellem stol og lænestol, men vi forlader os på konteksten og det tilhørende sprogspil. Buck understreger imidlertid, at det ikke kun gælder den situative og løbende tilpasning af begrebsomfanget gennem 'øvelse', men også den *første tilegnelse* af et ikke definatorisk begreb. Buck siger: "Dass man diese Begriffe gar nicht anders als an Hand

von Beispielen lernen kann, weist auf ihre praktische Natur hin” (Buck, G. 1967/1969: 124, kursiv). Vi har en kunnen med begreber, og vi forstår os på dem.

b) For at tydeliggøre forskellen mellem definatoriske og de omgangssproglige begreber inddrager Buck Hans Lipps’ (1889–1941) distinktion mellem de subsumerende begreber og de såkaldte *konzeptioner* (Konzeptionen). Disse konzeptioner er operative ’begreber’, som gennem deres relative uudtrykkelighed fungerer på en utematisk måde. Omvendt er konzeptioner ikke foreløbige planer, eller et udkast, selvom der ligger et moment af anticipation i dem. De er umiddelbart indlejret i en situation, mens subsumerende begreber kun er middelbart relateret til en situation. Forforståelsens anticipatoriske karakter finder man netop i konzeptionernes uudtrykkelighed. I konzeptionernes anvendelse finder der en refleksiv bevægelse sted, idet man gør sig verden utematisk bevidst i retning af anticipationen og løbende korrigerer betydninger. På den måde har konzeptionernes pragmatik en hermeneutisk karakter. Selvom forskellen er relativ, giver det ifølge Lipps mening at skelne mellem praktiske konzeptioner (stol, hest) og nominale konzeptioner (leg, vej). I de praktiske konzeptioner dominerer den pragmatiske situation, hvor ikke sproget er i fokus, men selve genstanden. Derfor kan udtryk som stol eller hest have subsumtionslogisk karakter i betydning af det, vi i al almindelighed kalder stol eller hest. De nominale konzeptioner er ikke styret af genstanden, men inducerer en virkelighed, idet fx udtrykkene ’at spille hasard’ eller ’at spille sorteper videre’ snarere *tolker* en given verden end betegner den. Lipps kalder dem ”sichtende Konzeptionen”, som ligger tæt op ad Wittgensteins begreber med åbne grænser, og som jeg måske kan oversætte med ’heuristiske’ konzeptioner. De har i hvert fald hermeneutisk karakter. Vedrørende udtrykkene *Spiel* og *Spielen* konkluderer Lipps, at ”[k]eines von all den Beispielen ist bloss ’spielen’ und keines ist das auch ganz. Was eigentlich ’spielen’ ’ist’, ist nur im Durchlaufen seiner konkreten Abwandlungen zu erföhlen” (citeret efter Buck, G. 1967/1969: 129). Sådanne heuristiske konzeptioner er derfor åbne ’begreber’ og tildeles i den konkrete anvendelse i de forskellige situationer en skiftende fylde. Buck konkluderer: ”Die Struktur des Beispiel-Verstehens gründet in der allgemeinen Struktur der Konzeptionen” (Buck, G. 1967/1969: 131). Når det drejer sig om den blotte anvendelse af konzeptioner, er der tale om deres opfyldelse, men når det drejer sig om anvendelse af konzeptioner i belærende eller lærende hensigt, så er der tale om eksempler. I den sammenhæng påskønner Buck Litts undersøgelser af de omgangssproglige og naturvidenskabelige

begreber. Mens de sidste ser bort fra det særlige, giver de almene betydninger kun mening i ”völliger Durchdringung mit dem Besonderen” (Buck, G. 1967/1969: 130).

## 4. Eksempel-forståelse

### 4.1. Fire funktioner ved eksempler

Buck sammenfatter følgende fire funktioner af eksempelbrug, hvoraf de første tre ikke har en egentlig belærende eller lærende funktion:

1. *Eksempler 'beviser' noget*: For at 'bevise' at Poul lyver, giver man et eksempel eller helst flere. Også modeksempler har den samme funktion, nemlig skønsomt at afgøre om der er tale om noget generelt. Det forudsætter, at man ved, hvad 'at lyve' betyder. Selv hvis eksempler på, at Paul lyver, anføres med henblik på at sige 'også i denne situation har Poul løjet', så er den generelle mening med 'at lyve' forudsat. (Modsat, når eksempler anføres for fx at undersøge forskellige motiver til at lyve, kan der være tale om en anskueliggørende eksempelbrug, som kan føre til forståelse.)

2. *Eksempler bevidner realitet (Sachhaltigkeit)*: En anden meget hyppig måde at bruge eksempler på er at understrege overfor den anden, at det sagsforhold man taler om, faktisk findes i virkeligheden. Man ønsker at godtgøre, at det meddelte, dvs. bekendte almene udsagn, handler om noget. Allerede ét eksempel er ofte nok til at bevidne, at det almene sagsforhold, som der tales om, findes. Denne funktion beskriver både Aristoteles, Wolff og Kant. Men man skal være opmærksom på, at der her kun tales om en formidlingssituation, ikke om erkendelse, hvor almenbegrebets realitet ifølge Wolff og Kant allerede må være godtgjort.

3. *Eksempler giver et overblik over det kendte sagsforholds forekomst*: Heller ikke ved denne funktion er der ikke tale om at *etablere* forståelse, men om at tilvejebringe et sagligt overblik over de mest vigtige eller interessante forekomster af et givet og allerede forstået sagsforhold. Lad os antage, at man gennem en model har forklaret de bagvedliggende mekanismer for en randmoræne, så de er forstået, så kan man henvise til Mols Bjerge, Vejrhøjbuene ved Sjælland, en af de største ved Hausruck i de østrigske alper eller en højalpin randmoræne i den svejtsiske dal Val Forno. Udvalget af sådanne supplerende eksempler kan have forskellige kriterier, alt efter hvad formålet med overblikket er. Det er afgørende ikke at forveksle denne funktion med punkt to,

hvor det gælder om at bevidne realitet. I den sammenhæng er det vigtigt også at gøre opmærksom på, at visse eksempler i grunden ikke har nogen egentlig funktion. Lad os antage, at begrebet randmoræne ikke er forstået, men man ønsker at gøre det forståeligt gennem fx de ovenfor nævnte eksempler. Eksemplerne forbliver imidlertid uforstået, fordi man ikke ved, hvad man skal kigge efter, uanset om det drejer sig om en mental forestilling af, et billede af eller et egentligt ophold ved morænen. Det er ikke nok blot at henvise til eksemplerne ud fra en subsumtionslogik, fordi de ikke henviser til noget kendt (en forforståelse). Uden kendskab til den bagvedliggende mekanisme for en randmoræne fungerer eksemplerne ikke. Hvis man derimod nævner 'at bo i et hus' som eksempel på et middel-formål-forhold, ville alle de, som kender til fænomenet, umiddelbart indse sammenhængen og kunne lave supplerende eksempler, som fx 'at køre i en bil'. Det fører frem til den eksempelbrug, som Buck plæderer for.

*4. Eksempler anskueliggør begreber eller procedurer:* Her er der tale om, at eksemplet anskueliggør en genkendelig praksis (Vollzug). Når eksemplet indeholder en kunnen eller en fremgangsmåde, bliver vi sat i en handlingssituation, hvorfra "die weiter nicht mehr demonstrable Hinsicht klar wird, welche die Anwendung eines Allgemeinen in der Beurteilung regelt, und von dem aus sich das Verständnis dessen entzündet, was ein Begriff meint." (Buck, G. 1967/1969: 122). Der er netop ikke tale om et defineret metodebegreb, selvom der er tale om indføring i en fremgangsmåde. Buck fremhæver, at sådanne indførende eksempler ikke er forbeholdt en filosofisk, videnskabelig eller teoretisk interesse, men har deres funktion i forhold til omgangssproglige begreber og udtryk samt til procedurer og adfærdsmåder. Denne fjerde funktion af eksempler er den egentligt anskueliggørende og belærende funktion.

#### **4.2. Eksempel-forståelsens struktur**

a) På baggrund af erfaringens epagogiske struktur, afgrænsningen mod den subsumtionslogiske opfattelse af begreber, fremhævelsen af konceptioners åbne og hermeneutiske begrebslighed og udskillelsen af eksempelbrug uden belærende eller lærende funktion, er det nu muligt opsummerende at skitsere eksempel-forståelsens struktur i punktform:

- Eksempelforståelse sker som en intuitiv akt, men foregår ikke forudsætningsløs.

- Eksempler optræder altid i en forståelses-kontekst, hvor forventningshorisonten bestemmer hensigten med eksemplet. Ligesom enhver anden læring er der tale om, at eksemplet bliver mødt med en forudviden.
- For at denne forudviden kan blive aktiveret, må eksempel-materien udvise en grad af fortrolighed. Denne visen-tilbage til det bekendte udgør allerede et ikke eksplicit refleksivt moment og overskrider samtidig eksemplet.
- Forholdet mellem det ikke-udtrykkelige og det udtrykkelige i tematiseringen er en cirkelstruktur, som er analog til den hermeneutiske cirkel. Men mens den klassiske hermeneutiske tekstudlægning pendulerer mellem del og helhed, er den antciperede helhed ved eksempel-forståelsen ikke så tydelig, idet eksemplet kan stå for mange helheder, afgrænser Buck.
- Ved eksempel-forståelsen udvikler den lærende et forhold til sig selv, hvorved man tager sig selv i sin egen naive forforståelse. Forståelse af en konception gennem eksemplet er en 'bliven-sig-bevidst', som Hegel også har kaldt 'dannelse'.
- Eksemplets anskueliggørende funktion består ikke i, at en genstand bliver direkte præsenteret for den lærende, men at man bliver sat i et situativt handlingsforløb af en bestemt konception. Man kan ikke bare aflæse noget, den lærende bliver højst bragt på sporet for selv at opdage noget i sig selv. Der er tale om en 'dialogisk' struktur, hvor den spørgende også er den udsurgte.
- Når den afgørende anskueliggørelse består i en handlingssituation, er det dog ikke nødvendigt, at eksempel-materien skal bestå af konkrete handlinger eller adfærd (fx en bil er til at køre med), men også *egenskaber*<sup>127</sup> bliver anskueliggjort igennem bestemte situationer eller en bestemt begrebsbrug.
- Den ekspliciterende koncept-forståelse gennem eksempler bygger på en *efterfølgelse* af det situative handlingsforløb, som ikke kan gentages. I denne indirekte 'gentagelse' udtræder den lærende af den naive forståelse, tager eksemplet *som* eksempel og bliver sig derved de ubevidste elementer i handlingssituationen bevidst<sup>128</sup>. Den *efterfølgende* gentagelse af handlingsforløbet i eksemplet er ikke spontan, men refleksiv.

---

<sup>127</sup> Buck skelner med Lipps mellem egenskaber, som 'sider' af en genstand, modsat de ikke til genstanden hørende kendetegn, som er den videnskabelige måde at bestemme et systematisk begreb på.

<sup>128</sup> Her henviser Buck igen til Hegel, som har en overraskende sproglig vending, som kun fungerer på tysk. Når jeg i 'gentagelsen' periagogisk *forstår*, bygger det på det, "was [am Beispiel] noch alles beiher spielt" (Buck, G. 1967/1969: 135).

- Refleksiviteten opstår på baggrund af et ophold, en besindelse eller tilbageholdenhed, som udløser denne efterfølgelse, som Herbart også har kaldt interesse, dvs. "sich bei treffen". Selvom eksempel-forståelsens struktur bygger på erfaringens struktur, er der her en forskel. Modsat erfaringens struktur bygger eksempel-forståelsen ikke nødvendigvis på negativ erfaring.
- Når der har været tale om refleksion, betyder det ikke, at det skal være en analytisk og diskursiv refleksion. Gav man det begrebslige forrang, ville eksemplet reduceres til fx illustration eller anvendelse af et kendt begreb. Eksemplerne fungerer gennem deres anskuelighed. Men det er klart og oplagt pædagogisk at udnytte eksemplernes forståelsespotentialer til diskursiv artikulation.
- Selvom 'det hele' på sin vis er til stede i horisont-anticipationen, har man i eksempelforståelsen ikke magt over denne helhed, således at det tillader en egentlig analytisk fremgangsmåde. Begreberne eller konceptionerne bliver kun eksponeret gennem eksemplerne, og artikulationen kan ikke gå ud over, hvad eksemplerne allerede indeholder.
- Afgørende for eksempel-læringens forståelse er Kants begreb om Einbildungskraft og Schemata. Det er nemlig skemaerne, som eksponerer konceptioner, men også forstandsbegrebernes implicite handlingsforløb som 'billede'. Først gennem skemaer får kategorier deres fulde betydning.
- Det som Kant dog ikke gør, er at tænke disse problemstillinger ud fra begrebers generelle sproglighed. Det er her Lipps begreb om nominale konceptioner understreger, at det ikke-eksplicit begrebslige først induceres med eksemplet. Eksempler må forstås forlæns, ikke baglæns.

b) Ifølge Buck er det som sagt klart "dass das Verstehen von Beispielen, speziell von Beispielen für Begriffe, in die Form einer ausdrücklichen Reflexion übergehen *kann* und oft auch übergehen *soll*" (Buck, G. 1967/1969: 138). Det er det, den hidtidige diskussion om eksemplarisk læring i undervisning har drejet sig om. Det skal dog ikke tildække, at der er en anden vej end den eksplikative. Den er den mere grundlæggende vej for forståelse ud fra et eksempel, og eksemplets forståelses-funktion er allerede opfyldt. I sådanne naturlige situationer vil man ofte bare give et nyt eksempel. Har man forstået middel-formål relationen gennem eksemplet et hus er til at bo i, vil man uden besvær kunne give nye eksempler (fx et fly er til at flyve med). Omgangssproglig

forståelse skabes løbende som en eksempel række, uden at der ekspliciteres et begreb. Der er tale om ”dieses ohne Vermittlung eines begrifflichen Allgemeinen vor sich gehenden *Ganges von Beispiel zu Beispiel*” (Buck, G. 1981: 106). Eksemplet viser ud over sig selv og afføder et nyt eksempel, uden at det almene er ekspliciteret, og de definitionsåbne konceptioner opfyldes løbende. Grænsen for konceptionernes eksplication ligger ikke i en faktisk begrænsning, og det er ikke en mangel på analytisk fuldstændighed, men skyldes konceptionernes og begrebernes principielle sproglighed. Denne ikke-eksponibilitet, som Kant kun tildeler de æstetiske domme, gælder mere bredt. Udtrykkelig forståelse har altid et moment af uudtrykkelighed, som er dette moment af ikke-viden ved den udtrykkelige forståelse, som ikke-udtrykkeligt medvides.

## **5. Analogi-forståelsen**

### **5.1. Analogi-forståelsens struktur**

a) Som annonceret flere steder ovenfor har Buck også behandlet analogien som en grundlæggende form for forstående læring. Hans kritik går igen på, at under indflydelse af den dominante subsumtionslogiske udlægning af eksemplet bliver analogien for det første ikke rigtig adskilt fra eksemplet, og for det andet også betragtet ud fra et logisk forhold som ’tilfælde’ af en almen regel. Den overordnede problemstilling er også her, at vidensidealet på alle områder er domineret af en bestemt videnskabsopfattelse, som fortolker forståelsesoperationer ”als Leistungen eines neutralen Vorstellig-Habens, einer von den lebenspraktischen Verstrickungen fernen gegenständlichen Schau”, hvor subjektet både har magt over genstanden og sig selv (Buck, G. 1967/1989: 195). Ligesom eksempel-forståelse bygger også analogi-forståelse på den epagogiske struktur. Der er tale om en aktivering af forudviden, en tilbagevending til det udtalt forståede og en som-om-gentagelse af de aktualiserede handlingsstrukturer. Det kan især aflæses af Kants eksempel om, at den monarkiske stat kan analogiseres med en hånddreven mølle (Buck, G. 1967/1989: 200). For det første er der tale om en stedfortrædende fremstilling gennem en empirisk kendt genstand, for det andet om en symbolsk overførelse og for det tredje om, at den sammenlignede empiriske genstand står for et tilfælde af/eksempel på en almen regel, mekanisk kausalitet. Den hånddrevede mølle har alene som eksempel-forståelse betragtet den induktive karakter, for så vidt at man fra den hverdagsagtige brug af fx hånddrevede kaffemøller genopdager den særlige handlingsstruktur, hvor et stort håndtag sætter og holder hele maskineriet i gang. Hvis der alene var tale om en

indførende læring i begrebet kausalitet, ville dette eksempel være nok. Induktionen består i erkendelsen af en uudtrykkelig 'almen' forforståelse i det særlige, som kan ekspliciteres. Anderledes er det ved analogi-forståelsen: for at analogien kan fungere, skal man allerede kende til den almene regel, som møllen står for. Denne regel overføres eller anvendes nu reflektivt på den monarkiske stat, således at det bidrager til at udvide forståelsen af den gennem samme regel. På grund af Kants subsumtionslogiske grundlag optræder både mølle og stat som tilfælde af eller eksempler på den samme overordnede almene regel om mekanisk kausalitet. Men her sætter igen Bucks kritik ind ved at fremhæve, at enhver analogi bygger på *begrebslig applikation* (Buck, G. 1967/1989: 203).

b) Vi har allerede set, at også for eksempel-forståelsen er begrebsanvendelsen det afgørende moment. Ethvert følgende eksempel for et middel-formål-forhold er en ny anvendelsessituation, fra fx hammer til at slå søm i til håndklæde til at tørre sig med. Der behøver som sagt ikke være tale om en eksplicit begrebslighed, men forståelsen manifesterer sig i anvendelsen. De omgangssproglige begreber kan *kun* tilegnes og øves gennem eksempler. Modsat må man sige, at strengt metodisk/videnskabelige begreber, som definatorisk er fastlagt, ikke bare kan opstå ud af eksempler. De er konstruerede. Men når det gælder anvendelsen af både omgangssproglige og videnskabeligt konstruerede begreber, er det kun anvendelsen af dem, som viser deres værd. Også hos Kant kan alle begreber, uanset om det er empiriske begreber, rene Verstandsbegriffe (kategorier) eller fornuftsbegreber (ideer) kun anskueliggøres gennem applikation (Buck, G. 1967/1989: 197). Men i anvendelsen af begreber er der ikke kun tale om den bestemmende dømmekraft, men ligesådan den reflekterende. Især i de omgangssproglige sammenhænge, men også hvad angår de videnskabeligt konstruerede begreber, kan deres anvendelse ikke (metodisk) styres uden rest. Anvendelsen af begreberne er henvist til den mere og mere sikre anvendelse i mere og mere vanskelige situationer, og derfor et spørgsmål om *ars og techné*. Enhver videnskab i anvendelsen er derfor en kunst(færdighed) (Buck, G. 1967/1989).

c) Buck understreger altså, at heller ikke ved bevægelsen fra analogon til analogon er der tale om subsumtionslogisk identiske tilfælde. Analogi-forståelse er grundlag for hele vores livsverdensforståelse. Buck:

”Das Allgemeine, auf das die Besonderung hinzuweisen scheint, ist *nur* in den Besonderungen; es ist *als* seine Besonderungen, und daher wandelt es sich auch mit seinen Besonderungen. Die Instanz des Besonderen ist dem Allgemeinen nicht unter- oder nachgeordnet wie etwa der Fall von ... Das Besondere hat Eigenheit und Eigen-Sinn” (Buck, G. 1967/1989: 206)

Når det almene i analogien er en styrende instans, er det ikke som en definatorisk almenhed, men en anticiperet almenhed. Med hver ny konkretisering forandrer den almene anticipation sig.

d) For at præcisere problemstillingen om anticipationen og forventningshorisonten, tager Buck igen udgangspunkt i Husserl, men kritiserer<sup>129</sup>, at denne antager en konstant voksende almenhed inden for altid større og mere almene horisonter. Buck derimod minder om Aristoteles stadion-eksempel, hvor der ikke tolkes et vertikalt før-og-efter men et horisontalt før-og-efter, dvs. et skridt mod målet er også et skridt mod udgangspunktet (Buck, G. 1967/1989: 212). Men selvom der kan tales om en tendens til bestandig større almenhed, som også er videnskaberens grundlag, så ønsker Buck at se problemstillingen mere genetisk. Med begrebstilblivelsen for øje er anticipationen i begyndelsen ikke så meget en invariant typik (væsenstype), men snarere en *paradigmatisk projektion*, som en anticipation med bestemte præferencer, dvs. et segment af en horisont (Buck, G. 1967/1989: 220). Barnet vil nemt kunne begå ’fejlgreb’ med anticipationen fugl, når det møder en struds og en sommerfugl. Men barnet vil ikke få et begreb om fuglen an sich. Buck: ”Die inhaltlichen Antizipationen der Erfahrung sind nicht Typen, sondern Paradigmen, und der Wandel der Antizipationen ist kein Wandel innerhalb eine invarianten Typus, sondern die Abwandlung im Umkreis von Paradigmen” (Buck, G. 1967/1989: 211). Bucks budskab er dog her, at erfaringens gang er en følge af lignende tilfælde (Ähnlichkeit), hvor man orienterer sig ved det fortrolige med ikke præcist definerede analogon inden for en omkreds af muligheder. Det er denne ubestemmelighed som kræver øvelse og kunstfærdighed med tiltagende sikkerhed i anticipationen, ikke kun i omgangen, håndværk eller professionen, men overalt, hvor noget skal tilegnes gennem anvendelse i bred forstand. Det drejer sig imidlertid om én kunstfærdighed, som varieres i de

---

<sup>129</sup> Buck indrømmer, at hvis typik skal forstås som paradigmatisk projektion med begrænsede præferencer, er hans Husserl-kritik overflødig. Men der er lidt, der taler for det (Buck, G. 1967/1989: 221).

forskellige særlige situationer, og som bygger på dels *genkaldelse* dels *projektiv fantasi* (Buck, G. 1967/1989: 215). Buck fortsætter, at den paradigmatiske projektion kan udvikle sig til en mere stabil typik, ikke mindst gennem sproglig praksis, hvorved der opstår en tendens til fordomme, som kan gå helt til det fantastiske. Her gælder det om at anerkende den negative erfaring, som bringer induktionsprocessen til ende, for at en mere disciplineret tilegnelse kan tage over (Buck, G. 1967/1989: 225).

e) Buck argumenterer altså imod den udbredte forståelse af, at tilegnelsen nødvendigvis skal ske på baggrund af det frie valg og personlighed, især hvad den moralske dannelse angår. Ifølge den opfattelse skulle eksempler svække autonomibestrebelse og fremme fremmedbestemmelse. Men denne opfattelse beror på en problematisk eksempelteori. Eksempler begrundet ikke moral, men kan kun pege på handlingsmuligheder i situationer, som viser muligheder. Den moralsk lærende må allerede kende til det etiske princip for at kunne øve og modificere den moralske dannelse. Det er ikke øvende eksempel-læring, som er den egentlig 'stupide' læring, men de mange læringsteorier, som bygger på (automatisk) *association* af ligheder.

f) I stor udstrækning deler analogien eksempel-forståelsens epagogiske struktur, men ikke helt. Mens eksempler for eksempel indeholder et moment af begrebers eller konceptioners 'realitetsbevis', har analogier ikke denne funktion. Eksempel-forståelsen kan enten være en fremadskridende vej fra det særlige til det særlige eller en vej fra det særlige til eksplikation af begreber eller konceptioner. Derimod er en analogi en gang fra noget særligt til noget andet særligt, hvor det almene som ledetråd udgør en kontrast i enheden. Denne kontrast er ofte overraskende og bygger på en fremmedgørende effekt. Der er dog ikke tale om en simpel komparation, hvor der bare afsøges forskelle og ligheder.

## **5.2. En typologi for analogier**

a) Buck slutter af med en ansats til en typologi for analogier, som jeg kort vil skitsere, fordi det har berøring med flere af de genrer, som forskellige konceptioner af det eksemplariske berører. Buck skelner overordnet mellem analogier, som har en forsknings- og erkendelsesfunktion fx i naturvidenskaben (*heuristiske analogier*), og de egentlig *didaktiske analogier*, som er hans hovedfokus. De didaktiske analogier deler

han igen op i det *epagogiske* og de *apagogiske* analogier. De epagogiske analogier fungerer som en induktion og har ligesom eksempler en forståelses-åbnende funktion. Der er nødvendigvis tale om en kvalitativ proportionalitet mellem en sag og et 'billede', fx i lignelsen, parablen, fabeln. Apagogisk analogi er Bucks betegnelse for analogier, som ikke indstifter forståelse, men blot udvider en forståelse. Det drejer sig om en abduktiv proces fra det almene til det særlige, dvs. begrebet eller konceptionen er allerede kendt. Når fx Comenius i *orbis pictus* fremstiller retfærdighed gennem Justitia, skal man allerede have et begreb om retfærdighed. Man kan tale om et ikon eller en allegori. Ud over disse kvalitative analogier findes der i dag flere og flere kvantitative analogier, hvor proportionaliteten mellem sag og billede er størrelsesforhold. Det er fx modeller af hus, maskiner og skemaer for S-togsnettet. Sådanne apagogiske analogier udvider forståelsen fx gennem et overblik.

b) Buck indrømmer, at det ikke er nemt at udvikle en klar typologi, idet der i dagligdagen findes mange blandingsformer både mellem kvalitative og kvantitative, mellem induktive og abduktive, mellem heuristiske og didaktiske, og ikke mindst mellem analogi- og eksempel-forståelsen. I hvert fald foreslår han for pædagogikkens vedkommende at genoptage indsigter fra den retoriske tradition. I de sidste halvtreds år er pædagogikken dog ikke gået den vej. Når man alligevel har diskuteret metafor-teori i pædagogikken, har det fortrinsvist drejet sig om metaforer i det videnskabeligt pædagogiske sprog. Ud fra den didaktiske problemstilling om at opnå forståelse forekommer det lovende igen at se på både den retoriske tradition og metafor-teori. Som sagt er ansatser dertil allerede synlige.

## **6. Konsekvenser for eksemplarisk belæring og læring**

a) For Buck er det siden den tyske klassik ikke længere muligt at etablere en forpligtende kanon, som har karakteriseret den gamle skole. Det eneste der er tilbage er, at al indholdsvalg nødvendigvis kun kan være eksemplarisk. Mens det eksemplariske som *imitatio naturae* igennem antikken, middelalderen og humanismen har været teleologisk fikseret, er det siden Rousseau og især Schiller ikke mere lykkedes at etablere en overhistorisk og forpligtende kanon. Det naturimiterende dannelsesideal er afløst af en total *Geschichtlichkeit* og subjektiværen. Mennesket er ubestemt og den historiske gang er åben forstået som *blosser Wandel*. Der er tale om en åben risiko, hvor

kriterierne for succes kun kan afgøres post festum og oftest som kritik. Schiller begrundet et formalt dannelsesmål som er en livspraktisk identitet som modstilling til den truende opsplittning af sjælen (Rousseau). Identitet bliver en slags minimaltelos, som kun formalt har harmoni (autentisk subjektivitet) tilfælles med den antikke dannelse. Det antikke Athen er kun dannelsesindhold, for så vidt som det eksemplarisk bedst fremstiller proportionalitet. Praktisk identitet, som Kant har bestemt som "unentfremdete Selbsthabe des Subjekts", har kun kriteriet det skønne tilbage "als das freie Spiel der Erkenntniskräfte" (Buck, G. 1983: 360). I forhold til litteraturundervisningen konstaterer Buck: "Denn jedes Werk der schönen Literatur kann unter diesem Gesichtspunkt exemplarisch werden, sofern es nur als schön beurteilt wird" (Buck, G. 1983: 360). Det skønne er blot det Je-anders-Sein og som dette særlige eksempel har det kun en vag almenhed. Men eksemplet henviser faktisk til det næste og til det andet, som bidrager til nybestemmelse og udvidelse af den vage almenhed. Eksemplerne inviterer til kreativ efterfølgelse. Efterfølgelse er på den måde en grundlæggende fremgangsmåde, som gælder for kunst, videnskab og overalt, hvor det drejer sig om praksis.

b) Buck arbejder på en formidling af den fortidsorienterede kanon og den nutidsorienterede hermeneutik uden kanon. Mens den første søger at minimere det åbne samfunds risiko for fejlgreb gennem erindring af de historiske muligheder, så har nutiden en legitim egeninteresse med henblik på forberedelsen til fremtiden. Buck advarer dog imod at forveksle historisk forandring med fremskridt, som indeholder en plat telos. Når nutidens åbenhed for historisk forandring søger at glemme fortiden, er den udsat for en aktualiseringsfare, som har brug for en kontrolinstans. Den ser Buck i en "Kanon der Andersheit", som formår at skabe kontrasterfaringer (Buck, G. 1983: 365). For så vidt at den ikke er fuldstændig og kun formalt bestemt, er den ikke nogen kanon i den gamle forstand. Den skal kunne etablere historisk bevidsthed som en bevidsthed om anderledeshed og distancer. For læreren betyder det eksemplariske indholdsvalg, at vedkommen har en passende dømmekraft til at beslutte, hvilke relevante forståelsesudfordringer der passer til den aktuelle situation.

## **VIII. Ansatser til en rekonstruktion af det eksemplariske princip**

Hvad angår mit spørgsmål om, hvordan det eksemplariske princip er blevet konceptualiseret i anden halvdel af 1900-tallet i tysksproget didaktik, kan man konstatere, at der på trods af de umiddelbare forskelle i tilgang og begreber i høj grad viser sig fælles træk mellem de fem udvalgte og sekundært behandlede konceptioner. I det følgende vil jeg pege på nogle ansatser, som en rekonstruktion af det eksemplariske princip som undervisningskonception må tage hensyn til.

### **1. Det eksemplariske princip og kritik**

a) Er det for en rekonstruktion af det eksemplariske princip nødvendigt at gribe tilbage til en samfundsmæssig krisesituation? Det gør på sin vis Tübinger-resolutionen i efterkrigstiden, det gør især Negt i 1960'erne, og med det samme men reaktualiserede teoretiske grundlag igen i 1990'erne. Mens den tidlige Klafki kun refererer til de samfundsmæssige forandringer i forhold til dannelsesopgaven, spiller de samfundskritiske momenter en større rolle for hans senere teori. Hos Wagenschein findes der kun indirekte samfundskritik gennem en slags Entfremdungs-tema i forhold til videnskabelig viden, som skal modvirkes gennem enracinement i eksemplariske læreprocesser. Også lærekunstdidaktikkens samfundskritik er fortrinsvis indirekte, når der tales om friere betingelser for liberal uddannelse og om at eksemplariske undervisningsforløb skal vende blikket mod fortiden. Alt i alt er det samfundskritiske dog tydeligst hos Negt, hvor eksemplariske læreprocesser ikke kun skal udgøre bedre uddannelse, men forandre den herskende samfundsordning og senere den herskende kulturindustri gennem kollektiv praksis. Også min egen udgangsposition har abonneret på en antagelse om, at det eksemplariske princip har sin berettigelse under særlige historisk-samfundsmæssige forhold.

b) Hvordan kan det være, at det eksemplariske princip skal kunne 'løse' eller bliver koblet sammen med så mange og forskellige samfundsmæssige problemstillinger? Allerede den idéhistoriske skitse, Derbolavs understregning af det eksemplariske ophav i oldtiden, og senest Bucks argumentation om eksempellæringens grundlæggende

læringspotentiale gør det klart, at en undervisningskonception af det eksemplariske ikke har brug for en samfundsmæssig nødsituation eller bare en samfundsmæssig begrundelse. Derved er omvendt ikke sagt, at konceptioner af det eksemplariske ikke er historisk betinget. Også enhver (re)konstruktion af princippet er historisk.

c) Det er muligvis for vidtgående at kalde visse af de behandlede konceptioner for egentligt samfundskritiske, men både Wagenschein, Klafki, Negt og lærekonst-didaktikken udtrykker gennem den til det eksemplariske princip knyttede dannelsesstænkning en indirekte samfunds- eller kulturkritik. Spørgsmålet er, om det eksemplariske princip er afhængigt af en bestemt dannelsesstænkning? Hvad enten det drejer sig om den rette forståelse og omgang med den tiltagende videnskabelige viden, om forståelse af de samfundsmæssige og kulturelle udfordringer, om erkendelsen af den politiske virkelighed eller om forståelse for kulturarven, kan man erkende, at selv- og verdensforståelse er et fælles omdrejningspunkt. Et dannelsesbegreb, som bygger på forståelse og grundlæggende hermeneutiske fremgangsmåder, er også altid et handlingspotentiale, men netop ikke i betydningen af selv- og omverdens*beherskelse*, som kompetencebegrebet kan forlede en til at tro.

d) Det er ligeledes usikkert, om en eksemplarisk konception kan kobles til en bestemt skolekritik. De behandlede konceptioner indeholder kritik af præstationsprincipper, eksamenskrav, fagopdeling, skoleskema m.m. og synes at have bedre realiseringsvilkår i frie skoler eller i forbindelse med skolebaserede initiativer. Helt generelt kan man sige, at eksemplariske fremgangsmåder forudsætter en høj grad af pædagogisk og didaktisk frihed for underviseren og indirekte også for de lærende. Denne autonomi synes ligeledes at være koblet til høje krav til underviserens indholdsmæssige viden, kunnen og personlige engagement. Endvidere bygger forestillinger om eksemplarisk undervisning på en åbenhed, vilje og parathed fra de lærendes side til personligt udfordrende møder med sagsforhold, som i en skolesammenhæng kan have vanskelige betingelser.

e) Flere konceptioner udtrykker direkte eller indirekte kritik af didaktisk teoridannelse, som ud over de ovenfor nævnte modsætninger også indeholder forholdet mellem teori og praksis og didaktikken forhold til andre (nabo)discipliner. En af afgrænsningerne vedrører såkaldt psykologiske læringsteorier, som er indholdsindifferent, og som

skelner mellem forskellige delevner, mellem tilegnelse og anvendelse, mellem det kognitive, emotionelle og kropslige eller mellem perception og forarbejdning. Eksempellæring derimod, som i høj grad er en almen og fænomenologisk bestemt, kategorial enhedsproces, synes bedre egnet til at danne grundlag for en pædagogik med forståelse for øje. En intradidaktisk kritik vedrører forholdet mellem teori og praksis, som er beslægtet med problemstillingen mellem tilegnelse og anvendelse. I den sammenhæng tilbyder Wagenscheins didaktikforståelse og lærekunstdidaktikkens konkrete og teoretiske forslag et alternativ til den herskende tendens inden for udvikling og formidling af didaktikteori. På et mere grundlæggende plan har Buck synliggjort, at forståelse er knyttet til de i eksemplerne implicite, situative handlingsstrukturer. Teori og praksis-forholdet er altid formidlet og forudsætter dømmekraft.

## **2. Eksemplarisk indhold og læring**

a) En anden antagelse, som har båret afhandlingens udgangspunkt, har været, at det eksemplariske princip står for en indholdsdidaktik og er koblet på en særlig overførelsesværdi. Men man kan i grunden ikke tale om, at det eksemplariske princip på nogle måder foreskriver et bestemt indhold frem for et andet. Spørgsmål om det grundlæggende og væsentlige kan ikke afgøres gennem det eksemplariske princip, men er til enhver tid en historisk beslutning.

b) Det har vist sig, at det ikke er holdbart at forstå det eksemplariske princip som en subsumtionslogisk problemstilling, hvor det eksemplariske fortolkes som *eksemplar* af en klasse med de samme egenskaber. Ligeledes forekommer det ufrugtbart eller sågar problematisk at tolke det eksemplariske princip som et spørgsmål om logisk at eximere fra en helhed og dertil knytte bestemte forestillinger om overførelsesværdi til alle eksempler inden for denne helhed. Selvom Klafki overordnet ikke forfalder til en subsumtionslogisk forståelse, så udgør hans grundformer for det elementare forskellige men bestemte forhold mellem det særlige og det almene. Disse skal ingenlunde forstås som foreskrivende, men udgør en didaktisk refleksionsmodel med henblik på kvalificerende indholdsovervejelser. De udgør i mindre grad kriterier for indholdsvalg end for præcisering af indholdets erkendelsesteoretiske karakter. Når Klafki fortrinsvist tænker på underviserens didaktiske overvejelser, forekommer sådanne overvejelser snarere at være relevante for den meta-metodiske refleksion sammen med de lærende.

Det er ikke nok, at underviseren kender til et bestemt forhold mellem det særlige og almene, men det er i høj grad de lærende, som i større eller mindre grad skal blive bevidste om deres erkendelsers mulige eller begrænsede forklaringskraft. Denne metodiske metarefleksion, som ved udvalgte steder kulminerer i en videnskabsteoretisk aspekterkendelse og/eller eksistentiel besindelse, er bedst synlig i Wagenscheins konception, men burde også gælde for andre områder end fysik, matematik eller det naturvidenskabelige felt.

c) Selvom det kan virke trivielt, vil jeg fremhæve, at der ved den eksemplariske konception som indirekte tilegnelsesproces nødvendigvis må være tale om to til hinanden relaterede 'indholdsvalg': dels det slående eksempel som fænomen, situation eller genstand med potentiale til problematisering, dels de derfra mulige forståelsesveje og forståelsesresultater, som den undervisningsmæssige intention. Når Buck plæderer for konsekvent at tænke eksemplet forlæns, er det i høj grad for at undgå at reducere eksemplet til illustration og derved fratage det dets epistemiske kvaliteter. Når eksempellæring i ikke-intentionelle sammenhænge altid foregår på den måde, kan undervisning og belæring ikke undgå at bestemme bestemte hensigter. Det betyder omvendt ikke, at enhver undervisningsplanlægning nødvendigvis skal begynde med læringsmål og -resultater.

d) Det synes i højere grad at være muligt at lade valget af eksempel bestemme af æstetiske kriterier. På det konkrete didaktiske plan udgør eksemplet den anskuelige genstand, som på prægnant vis tillader indførende forståelse. Eksemplet kan være en historisk kuriositet eller en helt aktuel situation, et meget synligt eller upåagtet fænomen eller en stor eller lille genstand. Afgørende er dog snarere dens tilgængelighed, prægnans og 'overbevisningskraft' i kraft af en relevant erfaringsmulighed. Når der er tale om grundlæggende, dvs. ikke additiv forståelse, synes den negative erfaring at have central betydning for både sagsforholdet og selvforholdet. På det dannelsesteoretiske niveau gør Buck opmærksom på, at ethvert indholdsvalg siden moderniteten nødvendigvis må være eksemplarisk, idet enhver dogmatik eller forpligtende kanon har mistet sin legitimitet.

e) Et andet aspekt af en formel bestemmelse af indhold er spørgsmålet om forskellige lag. Uden at bruge de respektive begreber eksplicit går alle konceptioner ud fra en

lagdeling af indholdet i det elementare og det fundamentale. Måske har Klafki en pointe med at foreslå begrebet det elementare som overordnet kategori for intentionel indhold. Og jeg vil ikke afvise, at hans opdeling i tre historisk forskelligt foranderlige lag for indhold kunne bidrage til identifikation af relevant og grundlæggende indhold. Både et ensidigt fokus på det fundamentale (fx historisk bevidsthed) og et ensidigt fokus på historisk flygtigt indhold (fx bestemte it-programmer) overser det kategoriale lag. Det forekommer mig mere frugtbart at forstå disse lag som refleksionslag i enhver forlæns tænkende eksemplarisk fremgangsmåde. Ethvert eksempel indeholder historiske singulariteter, mulighed for kategoriale indsigter og fundamentale erfaringsmuligheder. Også disse lag er muligvis bedre placeret i sammenhæng med den metodiske metarefleksion end som struktur for indhold.

f) Det eksemplariske princip som undervisningskonception synes at indeholde to faser, hvor ét eksempel næppe er nok. Godt nok kan ét eksempel inducere en kategorial anskuelse, men den skal gennem analogisering uddybes, udvides og begrænses, dvs. løbende korrigeres.

g) Det forekommer mig afgørende, at der fremover udvikles en taksonomi for en ikke rent formalt bestemt metodisk metarefleksion, dvs. én, hvor de afgørende blikvendinger medreflekterer de genstandsrelaterede induktionsprocesser og de dertilhørende skift i repræsentationsformer.

h) På baggrund af Bucks eksempelteori er det for mig at se en væsentlig genopdagelse, at underviseren handlinger i forhold til genstanden bliver til forståelsesmoment af genstanden for de lærende. Som Klafki påpeger og Wagenschein og lærekunstdidaktikken demonstrerer, gælder det også for de i eksempel-materien implicite, og for underviseren stedfortrædende handlinger i form af fx de 'tidligste' videnskabsmænds fremgangsmåder. Dette gælder også for 'underviserne' bag læremidler. Her er der basis for, at didaktikken igen konsulterer indsigter fra retorikken, hvor forsvarerens etos, klientens livsførelse og fiktive personers bedrifter udgør relevante momenter.

i) Disse pejlemærker for en rekonstruktion af det eksemplariske princip må være tilstrækkelige, og de kan aldrig være udtømmende, idet nuancerne ligger i de

gennemarbejdede konceptioner. Det eksemplariske princip kan ikke reduceres til indholdsvalg, abstrakt transferværdi eller et spørgsmål om anskuelighed. Det er ikke sikkert, at begrebet som fagterminus er så heldigt, men omvendt er eksempellæring en meget grundlæggende tilegnelsesproces. Alligevel forekommer det mig, at et fornyet fokus på *eksemplet*, dens passende anskuelighed, fylde eller Informationsüberschuss i forhold til de mulige induktionsprocesser er vital for forståelsens kvalitet i undervisningsprocesser. Selvom der ikke er tale om en afsluttende bestemmelse af det eksemplariske princip, mener jeg, at mine afklaringer kan være afsæt til kvalitative empiriske undersøgelser. Min intention om at placere det didaktiske princip inden for rammen af didaktiske tænkning har imidlertid ført til ansatser til en ny didaktisk strukturmodel. Det kræver imidlertid en mindre omvej.

### **3. Det eksemplariske princip og didaktisk strukturtenkning**

Det er blevet tydeligt, at diskussionen om det eksemplariske princip ikke kommer udenom at forholde sig til andre aspekter af undervisningen end indholdsvalg. Problemstillingen om en adækvat didaktisk grundstruktur har trængt sig på. Under bearbejdningen af de valgte konceptioner for det eksemplariske princip er én ting blevet mere og mere tydelig: Samtlige konceptioner kredser om handlinger i forhold til anskuelige forhold med henblik på forståelse af bagvedliggende sammenhænge. Dette grundforhold har spillet ind i min undersøgelse af didaktiske strukturmodeller i forhold til en didaktik, som i højere grad forholder sig til det anskuelige, m.a.o. læremidler i bred forstand. Med Klaus Pranges redegørelse for *Die Zeigestruktur der Erziehung* har jeg fundet en anden inspirationskilde til en reformulering af en didaktisk struktur, som tager afsæt i de didaktiske udfordringer, som diskussionen af det eksemplariske princip udviser som centrale. For en grundig redegørelse se mine artikler, som er opstået i forbindelse med min formidlingsdel (Graf 2009, 2012a, 2012b). Min argumentation har altså to udgangspunkter. For det første Pranges bestemmelse af den pædagogiske handling og for det andet en sammenlignende undersøgelse af forskellige strukturmodeller.

### 3.1. Den didaktiske og den lærende pegehandling

a) Prange identificerer „das Zeigen“ som den særligt pædagogiske og derfor også didaktiske grundoperation eller urgestus (Prange 2005: 25)<sup>130</sup>. For en operativ didaktik er det hverken dannelsesmål, dannelsesindehold, antropologiske forhold eller læringsteori, som er centrale, ”sondern aus ihrer Kombination und Organisation unter den eigenen Mustern, Verfahrensweisen und Formen des Erziehens selber.” (Prange 2005: 50). I den pædagogiske handling forenes disse momenter til en form, som er det der pædagogisk ’virker’ eller ’bevirker’, både hvad angår ønskelig og ikke ønskelig adfærd. På den måde bestemmer Prange ”die Didaktik als Formenlehre des Erziehens”, hvor hvordan-viden udgør den centrale viden (Prange 2005: 51). Der er imidlertid ikke tale om den udbredte tingsliggørelse af det metodiske, men om en særlig syntaks eller dramaturgi mellem iagttagende sensibilitet og aktiv gestaltning. I forhold til andre former for ’pegen’ er den didaktiske pegehandling *rettet mod læring*. Pranges tese lyder: ”Das Erziehen ist insgesamt und in seinen einzelnen Ausprägungen auf das Lernen bezogen und von daher zu inszenieren, so wie umgekehrt das Lernen in pädagogischer Sicht, anders als in psychologischer oder soziologischer oder neuerdings biologischer oder informationstheoretischer Sicht, von den Erziehungsakten und der Hauptoperation her, dem Zeigen, zu verstehen ist“ (Prange 2005: 63).

b) Den didaktiske pegehandling skal forstås meget grundlæggende og bredt, dvs. den indeholder mange former, som fx at pege på noget eller vise noget, at skjule noget<sup>131</sup>, at demonstrere noget, at fortælle noget, at spille en rolle. Også påmindelser og påtaler er pegehandling ”indem wir implizit auf Gezeigtes zeigen” (Prange 2005: 72). Pegehandling er desuden indlejret i andre handlinger, som ifølge Prange ikke er pædagogiske, fx motivering, eksaminering, evaluering, arbejde eller leg. Den ydre pegehandling er i familie med den åndelige akt at mene noget. En pegehandling skaber og overvinder på samme tid en distancering, er refleksiv og indeholder en merværdi i betydning. Pegehandlingen indeholder en dobbeltbevægelse, nemlig i retning af noget og en refleksiv bevægelse mod den, der peger. Mens pegehandlingen foregår i

---

<sup>130</sup> Der er også andre som argumenterer for pegehandlingen som mulighedsbetingelse for menneskets menneskelighed. (jf. Tallis, R. 2010; Tallis, R. C. 2003). På tysk er der sproglig en forbindelse mellem Zeigen og Zeichen. Prange rekurrerer til Georg Misch, som afviser, at pegehandlingen kan udledes af gribehandlingen, som Wilhelm Wundt har gjort.

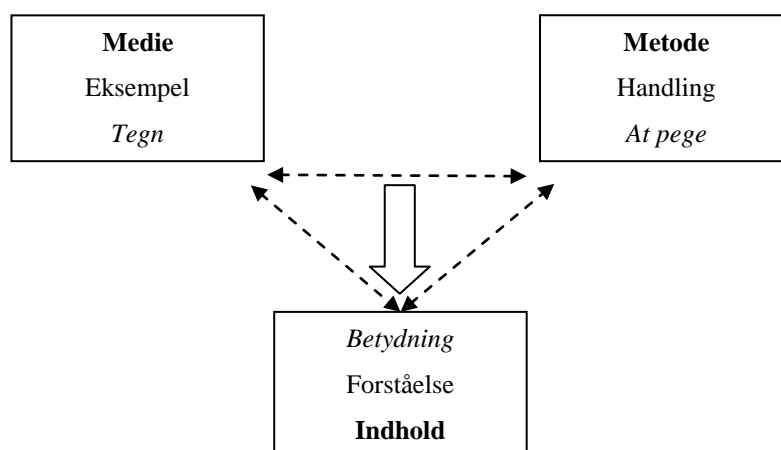
<sup>131</sup> At skjule noget er et negativt grænsetilfælde af pegehandlingen. Man kan desuden skjule noget med henblik på at den lærende finder det skjulte eller netop ikke. Et andet aspekt er, at vi igennem en pegehandling ’viser os’ for nogen.

kronologisk tid, er læring som operation underlagt modal tid. Prange konkluderer ”dass sich die Struktur des Erziehens als Zeigen in formaler Anzeige wie folgt angeben lässt: Einem anderen etwas in Zeit so zeigen, es gewissermassen ‚zeitigen‘, damit sich ihm Sachverhalte so zeigen, dass er sie selber wieder zeigen kann.“ (Prange 2005: 73). Pegehandlingerne kan dog ikke stå alene, idet ”erst die poetisch-lernhafte Reaktion macht das Zeigen ... zur Erziehung“ (Prange 2005: 70). Tager man udgangspunkt i den pædagogiske urgestus, kan man udvikle en strukturmodel for den pædagogiske situation, som indeholder handlingen *at udpege*, *det udpegede* som det anskuelige objekt og den *betydning*, der genereres i samspil mellem handling og objekt. Disse tre momenter kalder jeg handling, eksempel og forståelse, hhv. metode, medie og indhold.

c) Prange taler dog kun om pædagogens pegehandling. I forbindelse med undersøgelser af Gruschkas udlægninger af forskellige skolebilleder (*Der strenge Schulmeister* og *La Maitresse d'école* af henholdsvis Jan Havicksz Steen (1626-1679) og Jean-Baptist Chardin (1699-1779)) og konsultation af indledningsbilledet til *Orbis pictus*, slog det mig, at også de lærende peger (Gruschka 2002: 51ff.). Selvom underviseren peger anderledes og ofte med et instrument, så peger også den lærende men et andet sted hen. Den belærende og lærende pegehandling veksler mellem hinanden, men begge peger på noget, som er enten konkret eller til stede i kraft af Einbildungskraft. Hverken den belærende eller den lærende har adgang til hinandens ’indre’, men kan kun gøre sig forståelig ved at pege på noget. At forståelsen opstår mellem afvekslende og forskellige pegehandling, er et spørgsmål om timing, som forsøger at etablere et sammenfald mellem kronologisk og modal tid. Men det er et usikkert foretagende.

d) Jeg mener, at det herfra er muligt at bestemme en strukturmodel for den indre didaktiske opgave, som i højere grad forklarer indholdets tilblivelse i kraft af (metodiske) pegehandling i forhold til noget anskueligt eller medialt. En pegehandling gør noget til et betydningsbærende tegn. På et mere overordnet niveau svarer dette til handlinger i forhold til et eksempel med henblik på forståelse. På niveauet for didaktiske strukturkategorier bliver dette til metode, medie og indhold.

Figur 15: Basis for en ny didaktisk strukturmodel



### 3.2. Didaktisk strukturtenkning komparativt set

a) For det første har jeg problematiseret den didaktiske trekant, som bestemmer *lærer, sag og elev* som den centrale didaktiske struktur. Trekanten findes i mange variationer, som ikke skal gennemgås her (Diederich 1988: 256f.). Den mest interessante har jeg fundet hos Wolfgang Sünkel, som leverer en historisk-fænomenologisk begrundelse for den didaktiske trekant som *fundamentalstruktur* for undervisning (Sünkel 1996). Her er der i det mindste ikke tale om en banaliseret trekant, men – ud over interessere relationer – om to hovedoperationer: den lærendes handlinger mod genstanden og underviserens handlinger mod denne læringsoperation. Men positionens genstand tillader imidlertid ikke differentieringer i genstand og virkelighed samt anskuelig genstand og erkendt genstand. Med inspiration fra Gruschka kan man sige, at trekanten tildækker den centrale didaktiske opgave og erklærer den for at være løst, således at der kun bliver en kamp mellem forskellige didaktiske retninger tilbage (Gruschka 2002: 99).

b) En anden klassisk opdeling i didaktikken har været at understrege forskellen mellem *metode og indhold*. Poul Heimann (1901-1967) og den læreteoretiske didaktik har derefter identificeret fire formale konstanter eller beslutningsfelter for undervisningens *indre* struktur, som interesserer i nærværende sammenhæng: *intentionalitet, indhold, metodisk organisering og afhængighed af medier* (Heimann 1961/1976). Denne inddeling er blevet styrende for fx bind 3 (mål/indhold) og 4 (metode/medier) af den store tyske encyklopædi for uddannelsesvidenskab (Haller & Meyer 1986/1995; Otto & Schulz 1985/1993). Selvom Heimann har tildelt valg af medier en selvstændig status i

didaktisk tænkning, har den som 'vehicel' kun hjælpefunktion i forhold til indholdet, og tillader ikke negative erfaringer, når relationerne styres af "indre koordination" og harmoni (Heimann 1962: 416). Wilhelm Peterssens udbygning af Heimanns strukturteori med interaktion og organisering forekommer mig at være en blindgyde (Peterssen 1971). Interaktion er en del af metodebegrebet, og organisation synes at tilhøre undervisningens ydre struktur. Klafkis didaktiske analyse, hans redegørelse for didaktikkens struktur og hans perspektivskema har vist sig at udvise en høj grad af overensstemmelse med det udkast, som jeg præsenterer her (Klafki 1958/1972, 1985/2007). Der er fire kolonner i hans perspektivskema. Den første kolonne skal imidlertid ikke regnes med, fordi der er tale om en planlægningsmodel, og fordi de tre første spørgsmål udgør en ren begrundelsesdimension. Kolonne to er indhold, dets struktur og kontrollerbarhed, kolonne tre er anskuelighed og tilgængelighed og kolonne fire er undervisningslæringsprocesstruktur, dvs. noget metodisk. I tredje studie af *Neue Studien* redegør han for de kvalitativt forskelligartede, men formal-logiske relationer mellem væsentlige didaktiske momenter inden for det didaktiske problemfeltets struktur. Her genfinder man de tre momenter, som jeg har udpeget ovenfor. Klafki siger: "emnebundne' mål- og indholdssammenhænge [skal medtænkes] for det første under problemkomplekset undervisningsmidler, for det andet under problemkomplekset metode" (Klafki 2001: 136). Der er altså tale om relationer mellem de tre komplekser mål/indhold, midler/medier og proces/metode. Heller ikke midler/medier er blot et neutralt moment, men de er *bærere af mål og temaer*, ligesom de indebærer en større eller mindre skala af metodiske muligheder (og udelukker andre muligheder) (Klafki 2001: 152).

c) I forhold til mediets og midlernes placering må jeg betragte Werner Jank og Hilbert Meyer *strukturmodel for undervisningen* som et tilbageskridt. Selvom deres model udviser fem undervisningsmæssige konstanter, er der kun tale om tre overordnede kategorier, nemlig *mål, indhold og metode*, eftersom den sidste ifølge deres eget udsagn består af tid, sociale relationer og handling (Jank & Meyer 1991/2002: 62f.) Spørgsmålet om anskuelighed er stort set fraværende i deres model, idet det blandt andet er gemt under den såkaldt *indre* logik af undervisnings- og læringsstoffet under tematik (fx lærerens verbale ytringer, undervisningstekster, formulerede arbejdsresultater, påviselige produkter, skolebøger, andre undervisningsmidler samt også lærervejledninger). Den stedmoderlige placering af mediespørgsmålet begrundes

de med, at man ikke kan skelne skarpt mellem det og de andre elementer (Jank & Meyer 1991/2002: 70). På den ene side kan man indvende, at der på baggrund af den gennemgående interdependens ikke kan skelnes skarpt mellem nogle elementer. På den anden side er det forbavsende, at Jank/Meyer kan skelne mellem tre metodiske momenter og mellem mål og indhold. Når eksemplet og den elementare forståelse, medie og indhold falder sammen, tildækkes forståelsesvejen fra 'fylden' til det enkle.

d) I overblikket ser de forskellige strukturudkast ud som følger:

*Figur 16: Overblik over didaktiske strukturmodeller*

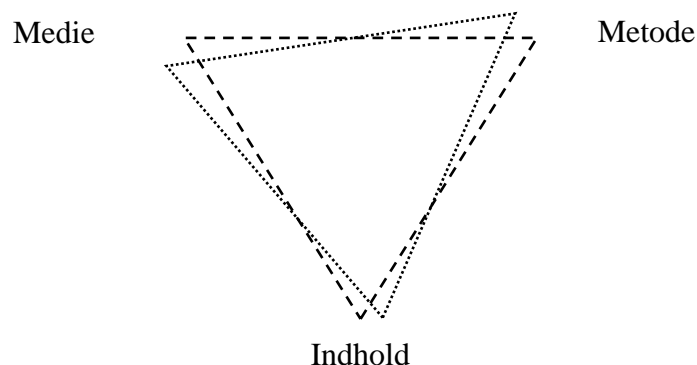
<b>Didaktisk trekant</b>	<b>Klassisk skelnen</b>	<b>Heimann</b>	<b>Peterssen</b>	<b>Klafki</b>	<b>Jank/Meyer</b>
		Intentionalitet	Intention	Tematisk struktur	Mål
Genstand, sag eller indhold	Indhold	Indhold	Indhold		Indhold
	Metode	Metodisk organisering	Metode	Undervisnings- -lærings-proce- s-struktur	Handlings- Proces- Socialstruktur
		Afhængighed af medier	Medier	Tilgængelighed og fremstillighed	
Lærer, elev			Interaktion		
			Organisation		

### 3.3. Ansats til en ny almendidaktisk grundstruktur

Ud over at vi har set, at anskuelsen er central for erkendelse og læring i eksemplaritetskonceptioner, vil jeg sige, at medie *altid allerede er til stede* i en undervisningssituation. En af de væsentligste didaktiske udfordringer er, hvordan man skal pege på det synlige for at det usynlige (indholdet) 'viser' sig. I den sammenhæng giver det didaktisk dårlig mening at påstå, at al erkendelse er ren konstruktion, eller omvendt at verden lader sig indfange, som den er (realisme). Formålet med den systematiske og sammenlignende gennemgang har ikke været at finde en fællesnævner for antallet og karakteren af strukturmomenterne. Det er snarere sådan, at jeg har forsøgt at undersøge, hvordan de eksisterende strukturtenkninger allerede indeholder momenter

af min fænomenologisk genererede strukturmodel. Det har i høj grad været formålet at identificere en *almendidaktisk* strukturmodel, som tilgodeser anskuelsens betydning for erkendelsen. Der er tale om en dynamisk model, hvor de tre kategorier udgør funktionelle momenter. I figur 17 har jeg forsøgt at anskueliggøre at den belærende og den lærende pegehandling er forskellige og at det er den passende timing og difference, som tillader induktion af 'gensidig' forståelse.

*Figur 17: Ny didaktisk strukturmodel*



Det er ikke tilfældigt, at ingen af de behandlede konceptioner har nævnt eller kunne støtte sig til den såkaldt didaktiske trekant. Den didaktiske tænkning må på ny tage bestik af de for den forstående tilegnelse centrale kategorier.

## Referencer

- Aeschlimann, Ueli 1999: Mit Wagenschein zur Lehrkunst. Gestaltung, Erprobung und Interpretation dreier Unterrichtsexempel zu Physik, Chemie und Astronomie nach genetisch-dramaturgischer Methode. Doktorafhandling, Philipps-Universität Marburg/Lahn.
- Aeschlimann, Ueli, Buck, Peter, Hugo, Aksel, Østergaard, Edvin, Rehm, Markus & Rittersbacher, Christa 2008: Phänomenologische Naturwissenschaftsdidaktik II. Der Lernweg und der Lehrweg von den Phänomenen zum Begriff. I: D. Höttecke (red.): *Kompetenzen, Kompetenzmodelle, Kompetenzentwicklung. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik. Jahrestagung in Essen 2007*. S. 179-181, Münster: Lit.
- Ahrens, Daniel 2005: "Er ist nur halb zu sehen und ist doch rund und schön ..." - Untersuchung zur religiösen Dimension des Physikunterrichts am Beispiel der elementaren Himmelskunde. Doktorafhandling, Philipps-Universität Marburg/Lahn.
- Barrow, Robin 1997: Language: Definition and Metaphor. *Studies in Philosophy and Education*, 16(1-2), s. 113-124.
- Behrens, Claus Flensted & Højgaard Jensen, Jens 1994: Projektarbejds pædagogik. om tre tolkninger af problemorienteret projektarbejde. Roskilde: IMFUFA.
- Bellmann, Johannes & Ehrenspeck, Yvonne 2006: Historisch/systematisch - Anmerkungen zur Methodendiskussion in der pädagogischen Historiographie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), s. 245-264.
- Benner, Dietrich 1987/2010: Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. (6., überarbeitete Auflage) Weinheim: Juventa.
- Benner, Dietrich & Oelkers, Jürgen (red.) 2004. Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Berg, Hans Christoph 1986a: Himmelskunde mit Diesterweg und Wagenschein. Klassische Lehrgänge als Grundlage didaktischer Übungen. *Neue Sammlung*, 26(4), s. 549-554.
- Berg, Hans Christoph 1986b: Lehrkunst im Traditionsstrom - dank Wagenschein. *Neue Sammlung*, 26(4), s. 595-600.
- Berg, Hans Christoph 1990: Schulfreiheit - Bildungsqualität - Chancengleichheit. *Neue Sammlung*, 30(1), s. 138-141.
- Berg, Hans Christoph 1993: Suchlinien. Studien zur Lehrkunst und Schulvielfalt. Neuwied: Luchterhand.
- Berg, Hans Christoph 2003: Bildung und Lehrkunst in der Unterrichtsentwicklung. zur didaktischen Dimensionen von Schulentwicklung. München: Oldenbourg.
- Berg, Hans Christoph 2004: Lehrkunds didaktik - Entwurf und Exempel einer konkreten Inhaltsdidaktik. *Journal für Sozialwissenschaften und ihre Didaktik* (1), <http://www.sowi-onlinejournal.de/impressum.htm>.
- Berg, Hans Christoph, Becker, Gerold & Pflüger, Georg 1990: Lehrkunst. *Neue Sammlung*, 30(1).
- Berg, Hans Christoph, Brünger, Hans & Wildhirt, Susanne 1999/2008: Lehrkunds unterricht: Exemplarisch - Genetisch - Dramaturgisch. I: J. Wichmann (red.): *Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis*. (4. überarbeitete Auflage, s. 109-128), Weinheim: Beltz.

- Berg, Hans Christoph, Gerth, Günter & Potthast, Karl Heinz 1990: Unterrichtserneuerung mit Wagenschein und Comenius Versuche evangelischer Schulen 1985 - 1989. Münster: Comenius-Institut.
- Berg, Hans Christoph, Gidion, Heidi & Rumpf, Horst 1986: Dank Wagenschein. *Neue Sammlung*, 26(4).
- Berg, Hans Christoph & Huber, Martin 1996: Exemplarisch Lehren: Beiträge Zur Hochschuldidaktik. Zürich: Hochschulverlag an der ETH.
- Berg, Hans Christoph, Klafki, Wolfgang & Knab, Doris 1983: Leitfragen und Thesen zur Fortführung der Diskussion über die Zielsetzung und die pädagogische Gestaltungsfreiheit von privaten und staatlichen Schulen besonderer pädagogischer Prägung und über die schulrechtliche Absicherung solcher Schulen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 18. Beiheft, s. 136ff.
- Berg, Hans Christoph, Klafki, Wolfgang & Schulze, Theodor (red.) 2001: Lehrkunstwerkstatt IV. Unterrichtsvariationen. Menschenhaus - Gotteshaus. Neuwied: Luchterhand.
- Berg, Hans Christoph & Schulze, Theodor 1995: Lehrkunst. Lehrbuch der Didaktik. Neuwied: Luchterhand.
- Berg, Hans Christoph & Schulze, Theodor 1999: Lehrkunst. Ein Plädoyer für eine konkrete Inhaltsdidaktik. *Die Deutsche Schule*, 5. Beiheft, s. 102-123.
- Berg, Hans Christoph & Schulze, Theodor (red.) 1997. Lehrkunstwerkstatt I. Didaktik in Unterrichtsexemplen - Mit einer Einf. von W. Klafki. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand.
- Berg, Hans Christoph & Schulze, Theodor (red.) 1998. Lehrkunstwerkstatt II. Berner Lehrstücke ... im Didaktikdiskurs. Kriftel; Neuwied: Luchterhand.
- Berg, Hans Christoph, Wildhirt, Susanne, Brünger, Hans, Eyer, Marc, Schmidlin, Stephan, Leps, Horst, Meier, Werner, Huber, Jürg, von Arps-Aubert, Edith & Eugster, Willi 2009: Die Werkdimension im Bildungsprozess. Das Konzept der Lehrkustdidaktik. Bern: hep.
- Biesta, Gert 2009: Problemlösen. I: S. Andresen, R. Casale, T. Gabriel, R. Horlacher, S. Larcher Klee & J. Oelkers (red.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. S. 666-681. Weinheim: Beltz.
- Block, Cathy Collins & Mangieri, John N. 2009: Exemplary Literacy Teachers. What Schools Can Do to Promote Success for All Students (2nd). New York, London: The Guilford Press.
- Bollnow, Otto Friedrich 1954: Besprechung: Martin Wagenschein: Natur, physikalisch gesehen und Das 'exemplarische Lehren'. *Die Sammlung*, 9, s. 414-416.
- Borgnakke, Karen 2002: Skærpelse af kritisk teori og analytisk sans for praksis. *Nordisk pedagogik*(4), s. 195-214.
- Bruner, Jerome S. 1970/1996: Verdien av struktur. I: E. L. Dale (red.): *Skolens undervisning og barnets utvikling. klassiske tekster*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Bruner, Jerome S. 1982/2003: Die Sprache der Erziehung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49(4), s. 485-498.
- Brülls, Susanne 2004: Lehramtsstudierende und Wagenschein. Schwierigkeiten bei der Umsetzung des genetisch-sokratisch-exemplarischen Lehrens. Oldenburg: Didaktisches Zentrum, Uni Oldenburg.
- Brünger, Hans 2004: Von Pythagoras zu Pascal. Fünf Lehrstücke der Mathematik als Bildungspfeiler im Gymnasium. Doktorafhandling, Philipps-Universität Marburg/Lahn.
- Buck, Günther 1967/1969: Lernen und Erfahrung - Zum Begriff der didaktischen Induktion (2. verbesserte Auflage). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

- Buck, Günther 1967/1989: Lernen und Erfahrung - Epagoge: zum Begriff der didaktischen Induktion (3. erweiterte Auflage). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Buck, Günther 1981: Hermeneutik und Bildung: Elemente einer verstehenden Bildungslehre. München: Wilhelm Fink.
- Buck, Günther 1983: Literarischer Kanon und Geschichtlichkeit (Zur Logik des literarischen Paradigmenwandels). *Deutsche Vierteljahresschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte*, 57(3), s. 351-365.
- Buck, Günther 1984: Rückwege aus der Entfremdung: Studien zur Entwicklung der deutschen humanistischen Bildungsphilosophie. Paderborn: Schöningh.
- Buck, Günther 1985: Herbarts Grundlegung der Pädagogik. Heidelberg: Carl Winter.
- Buck, Peter 1997/2008: Einwurzelung und Verdichtung. Tema con variazione über zwei Metaphern Wagenscheinscher Didaktik (2. Aufl.). Deutschland: Verlag der Kooperative Dürnau.
- Buck, Peter 2002: Den Dingen auf den Grund gehen. Nach-denklicher Umgang mit den Grund-Lagen der Chemie. *Pädagogik*, 54(7-8), s. 48-52.
- Buck, Peter & Müller, Markus 2002: Vier Thesen zur bildungstheoretischen Einordnung eines phänomenologischen Chemieunterrichts. 28(88-89), s. 21-26.
- Christiansen, Jens Peter & Graf, Stefan Ting 2005: Elevrådet - skoledemokratiets spejl? I: H. Dorf (red.): *Gennem demokrati til demokrati? - folkeskolen og folkestyret*. København: Unge Pædagoger.
- Chu, Chi-Hua 2002: Von der kategorialen zur politisch orientierten Bildung. Untersuchungen zur Theorie der Bildung von Wolfgang Klafki. Eberhard-Karls-Universität Tübingen, Tübingen.
- Danmarks Lærerforening, Kommunernes Landsforening & Undervisningsministeriet 1999: *I gang med F2000*. Danmark: Undervisningsministeriet.
- Danner, Helmut 1989: Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik. München: Ernst Reinhardt.
- Den danske ordbog 2004: (1. udgave). Kbh.: Det Danske Sprog- og Litteraturselskab.
- Derbolav, Josef 1957: Das "Exemplarische" im Bildungsraum des Gymnasiums. Versuch einer pädagogischen Ortsbestimmung des exemplarischen Lernens. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Derbolav, Josef 1957/1972: Das exemplarische Lernen als didaktisches Prinzip. I: B. Gerner (red.): *Das exemplarische Prinzip*. S. 28-49. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Derbolav, Josef 1960: Versuch einer wissenschaftstheoretischen Grundlegung der Didaktik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 2. Beiheft, s. 2-45.
- Diederich, Jürgen 1988: Didaktisches Denken: Eine Einführung in Anspruch und Aufgabe, Möglichkeiten und Grenzen der Allgemeinen Didaktik. Weinheim: Juventa.
- Dörfler, Walter 1996: Gotischer Dom und Lehrkunst. Die Nürnberger St.Lorenzkirche im genetisch-exemplarischen Unterricht an der Evangelischen Wilhelm-Löhe-Schule in Nürnberg. Doktorarhandling, Philipps-Universität Marburg/Lahn.
- Dörpinghaus, Andreas 2004: Sprache und Sozialität. Über gemeinsame Welten und geteilte Auffassungen. I: L. Koch (red.): *Pädagogik und Rhetorik*. S. 71-85. Würzburg: Ergon Verlag.
- Edelstein, Wolfgang 1960a: *Exemplarisches Lernen. Beispiel Latein*. Oberhambach: Odenwaldschule.
- Edelstein, Wolfgang 1960b: *Exemplarisches Lernen. Beispiel ungefächerter Sprachunterricht*. Oberhambach: Odenwaldschule.

- Edelstein, Wolfgang 1971: Eine Schulverfassung für den Wandel. Entwicklung einer Gesamtschule 1950-70. I: W. Schäfer, W. Edelstein & G. Becker (red.): *Probleme der Schule im gesellschaftlichen Wandel: das Beispiel Odenwaldschule*. Frankfurt a. M: Suhrkamp Verlag.
- Eisner, Elliot W. 1991a: Educational Criticism *The enlightened eye: qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. S. 85-106, New York: Macmillan.
- Eisner, Elliot W. 1991b: *The enlightened eye: qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: Macmillan.
- Emden, Horst 1970: Naturwissenschaft und Bildung bei Theodor Litt. Foto-Druck Lenz, Tr. i Giessen.
- Engelbrecht, Alexander 2003: Kritik der Pädagogik Martin Wagenscheins. Eine Reflexion seines Beitrages zur Didaktik. Doktorafhandling, Münster: Lit Verlag.
- Flitner, Wilhelm 1954: Grund- und Zeitfragen der Erziehung und Bildung. Stuttgart: Klett.
- Flitner, Wilhelm 1955/1972: Der Kampf gegen die Stofffülle: exemplarisches Lernen, Verdichtung und Auswahl. I: B. Gerner (red.): *Das exemplarische Prinzip. Beiträge zur Didaktik der Gegenwart*. (5. unveränderte Auflage), s. 19-27. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Gadamer, Hans-Georg 1960/1990: Hermeneutik I. Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen: Mohr.
- Gerner, Berthold 1963/1972: Das exemplarische Prinzip. Beiträge zur Didaktik der Gegenwart (5. unveränderte Auflage). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Goldstein, Adam M. 2008: Evolution by Example. *Evolution: Education Outreach*, 1(2), s. 165-171.
- Graf, Stefan Ting. 2009: Linking Didactics and Research in Instructional Material - A New Structural Model. Paper presented at the conference Local, National and Transnational Identities in Textbooks and Educational Media, Santiago de Compostela.
- Graf, Stefan Ting 2012a: Læremidler og almindidaktik – historiske og fænomenologiske ræsonnementer for en ny strukturmodel. I: S. T. Graf, J. J. Hansen & T. I. Hansen (red.): *Læremidler i didaktikken - didaktikken i læremidler*. S. 61-88. Århus: Klim i samarbejde med Læremiddel.dk.
- Graf, Stefan Ting 2012b: Læremidler og almindidaktiske modeller – en ny didaktisk strukturmodel. I: S. T. Graf, J. J. Hansen & T. I. Hansen (red.): *Læremidler i didaktikken - didaktikken i læremidler*. S. 89-114. Århus: Klim i samarbejde med Læremiddel.dk.
- Graf, Stefan Ting & Skovmand, Keld (red.) 2004: Fylde og form. Wolfgang Klafki i teori og praksis. Århus: Klim.
- Grue-Sørensen, K. 1974: Almen pædagogik. En håndbog i de pædagogiske grundbegreber: Gjøellerup.
- Grue-Sørensen, K. & Winther-Jensen, Thyge (red.) 1978: Pædagogikkens Hvem Hvad Hvor (1. udgave, 1. oplag). Kbn.: Politikens Forlag.
- Grunder, Hans-Ulrich 2000: "Elementarisierung" - schulpädagogisch aufgeladen, aber kaum beachtet. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie (Der evangelische Erzieher)*, Nr. 3, s. 262-275.
- Gruschka, Andreas 2002: Didaktik. Das Kreuz mit der Vermittlung. Elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb. Wetzlar: Büchse der Pandora.

- Haller, Hans-Dieter & Meyer, Hilbert 1986/1995: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 3: Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts (2. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Harbsmeier, Eberhard 2001: Elementarisering. Løgumkloster: Folkekirkens Pædagogiske Institut.
- Hart, Roger A. 1997: Children's participation: the theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care. London: Earthscan.
- Hausmann, Gottfried 1959: Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts. Heidelberg.
- Heimann, Paul 1961/1976: Didaktische Grundbegriffe. Stuttgart: Ernst Klett.
- Heimann, Paul 1962: Didaktik als Theorie und Lehre. *Die deutsche Schule*, 54(9), s. 407-427.
- Heimpel, Hermann 1957: Kapitulation vor der Geschichte? Gedanken zur Zeit (2. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Heinze, Carsten 2007: Elementarisierung im Schulbuch. Zur Einführung. I: C. Heinze & E. Matthes (red.): *Elementarisierung im Schulbuch*. S. 9-13. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Helmer, Karl & Herchert, Gaby 2004: Vorbild und Beispiel. I: D. Benner & J. Oelkers (red.): *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. S. 1108-1114, Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Henriksen, Holger 1979: Den politiske dannelse: tre studier over forholdet mellem politik og pædagogik (1. udgave). Kbh.: Munksgaard.
- Hermann, Stefan 2007: Magt & oplysning. Folkeskolen 1950-2006. København: Unge Pædagoger.
- Holtappels, Heinz Günther & Horstkemper, Marianne (red.) 1999. Neue Wege in der Didaktik. Analysen und Konzepte zur Entwicklung des Lehrens und Lernens (5. Beiheft). Weinheim: Juventa.
- Hultengren, Eva & Salling Olesen, Henning 1977: Eksemplarisk indlæring og arbejderuddannelse. Aalborg: Institut for Uddannelse og Socialisering, Aalborg Universitetscenter.
- Husserl, Edmund 1939/1999: Erfahrung und Urteil. Untersuchungen zur Genealogie der Logik. Hamburg: Meiner.
- Ifversen, Jan 2003: Om den tyske begrebshistorie. *Politologiske Studier*. 6(1), s. 18-34.
- Illeris, Knud 1974: Problemorientering og deltagerstyring: oplæg til alternativ didaktik: Munksgaard.
- Illeris, Knud 1981: Modkvalificeringens pædagogik: problemorientering, deltagerstyring og eksemplarisk indlæring. Kbh.: Unge Pædagoger.
- Ingemann, Jan Holm 1985a: En eksemplarisk videnskabsteori. I: J. H. Ingemann (red.): *Projektarbejdets metodik*. S. 106-137. Roskilde: Samfundsøkonomi og Planlægning.
- Ingemann, Jan Holm 1985b: Et eksemplarisk projektarbejde. I: J. H. Ingemann (red.): *Projektarbejdets metodik*. S. 152-161. Roskilde: Samfundsøkonomi og Planlægning.
- Ingemann, Jan Holm (red.) 1985c. Projektarbejdets metodik: en antologi om videnskabsteoretiske problemer i det problemorienterede, tværvideenskabelige arbejde (1. udgave). Roskilde: Samfundsøkonomi og Planlægning.
- Jank, Werner & Meyer, Hilbert 1991/2002: Didaktische Modelle (5., völlig überarb. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Jensen, Sven Sødring 1978: Historieundervisningsteori. Kbh.: Christian Ejlers' Forlag.

- Jensen, Sven Sødring 1981: Det eksemplariske princip og historieundervisningen. *Noter om historie & undervisning* (68), s. 45-53.
- Kant, Immanuel 1781/1974a: Kritik der reinen Vernunft. Vol. 1. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kant, Immanuel 1781/1974b: Kritik der reinen Vernunft. Vol. 2. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kant, Immanuel 1790/1974: Kritik der Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kant, Immanuel 1797/1977: Die Metaphysik der Sitten. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kappel, Klemens 2004: Begrebsanalyse i filosofi: pointe, metodologiske antagelser og kritik. *Filosofiske studier, Bd. 23*, s. 131-147.
- Kemp, Peter 2006: Mimesis in Educational Hermeneutics. 38, s. 171-184).
- Kjørup, Søren 1996/2008: Menneskevidenskaberne bind 2: Humanistiske forskningstraditioner (2. udg.). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Klafki, Wolfgang 1958: Die Bedeutung des Elementaren für die Bildungsarbeit der Volksschule. *Die Deutsche Schule*, 50, s. 6-21.
- Klafki, Wolfgang 1958/1972: Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung (Fünfte Studie). I: W. Klafki, *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Klafki, Wolfgang 1959: Exemplarisches Lehren und Lernen. Zwei Buchbesprechungen. *Die Deutsche Schule*, 51, s. 183-194.
- Klafki, Wolfgang 1959/1964: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim: Julius Beltz.
- Klafki, Wolfgang 1959/1972: Kategorial Bildung. Zur bildungstheoretischen Deutung der modernen Didaktik. I: W. Klafki: *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Klafki, Wolfgang 1959/1983: Kategorial dannelse. Bidrag til en dannelsesteoretisk fortolkning af den moderne didaktik. I: S. E. Nordenbo (red.): *Kategorial dannelse og kritisk-konstruktiv pædagogik*. København: Nyt Nordisk Forlag.
- Klafki, Wolfgang 1961a: Die didaktischen Prinzipien des Elementaren, Fundamentalen und Exemplarischen. I: A. Blumenthal, J. Guthmann, W. Horney, S. Franz & K. Stöcker (red.): *Handbuch für Lehrer. Band 2: Die Praxis der Unterrichtsgestaltung* (Band 2). Gütersloh: Bertelsmann Verlag.
- Klafki, Wolfgang 1961b: Thesen zum Problem des Elementaren, Fundamentalen, Exemplarischen. *Beiträge zur Gymnasialpädagogik* (7), s. 104-105.
- Klafki, Wolfgang 1961/1971: Das Elementare, Fundamentale, Exemplarische. I: H.-H. Groothoff & M. Stallmann (red.): *Neues pädagogisches Lexikon*. S. 251-256. Stuttgart: Kreuz-Verlag.
- Klafki, Wolfgang 1963/1972: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz.
- Klafki, Wolfgang 1968: Didaktik. I: I. Dahmer & W. Klafki (red.): *Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche - Erich Weniger*. Weinheim und Berlin: Julius Beltz.
- Klafki, Wolfgang 1971/2007: Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft. I: C. Rittelmeyer & M. Parmentier (red.): *Einführung in die pädagogische Hermeneutik* (3. unveränderte Auflage). S. 125-148. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Klafki, Wolfgang 1976: Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Gesammelte Beiträge zur Theorie-Praxis-Diskussion. Weinheim: Beltz.
- Klafki, Wolfgang 1977: Om udvikling af en kritisk-konstruktiv didaktik. *Pædagogik*, 7(3), s. 1-84.

- Klafki, Wolfgang 1983a: Exemplarisches Lehren und Lernen. *Unterrichten und Erziehen*, 2(1), s. 6-13.
- Klafki, Wolfgang 1983b: Kategorial dannelse og kritisk-konstruktiv pædagogik. København: Nyt Nordisk Forlag.
- Klafki, Wolfgang 1985/2007: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemässe Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik (6. neu ausgestattete Auflage). Weinheim: Beltz Verlag.
- Klafki, Wolfgang 1986: Exemplarischer Ansatz. *Neue Sammlung*, 26(4), s. 593-594.
- Klafki, Wolfgang 1992/1998: Die Geisteswissenschaftliche Pädagogik – Leistung, Grenzen, kritische Transformation. I: M. Ogasawara (red.), *Erziehung – Humanität – Demokratie. Erziehungswissenschaft und Schule an der Wende zum 21. Jahrhundert. Neun Vorträge* (s. 17-34). Marburg: <http://archiv.ub.uni-marburg.de/sonst/1998/0003>.
- Klafki, Wolfgang 1997: Exempel hochqualifizierter Unterrichtskultur. I: H. C. Berg & T. Schulze (red.): *Didaktik in Unterrichtsexemplen - Mit einer Einf. von W. Klafki*. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand.
- Klafki, Wolfgang 1999: Exemplarisches Lehren und Lernen. I: G. Reinhold (red.): *Pädagogik-Lexikon* (s. 191-194). München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Klafki, Wolfgang 2001: Dannelsesteori og didaktik. Nye studier. Århus: Klim.
- Klafki, Wolfgang 2003: Allgemeinbildung heute – Sinndimensionen einer gegenwarts- und zukunftsorientierten Bildungskonzeption. I: H. C. Berg (red.): *Bildung und Lehrkunst in der Unterrichtsentwicklung. zur didaktischen Dimensionen von Schulentwicklung* (Schulmanagement-Handbuch, Bd. 106). München: Oldenbourg.
- Klafki, Wolfgang 2004: Skoleteori, skoleforskning og skoleudvikling i politisk-samfundsmæssig kontekst. Udvalgte studier. Kbh.: Hans Reitzel.
- Klafki, Wolfgang. 2005: Sinn-Dimensionen allgemeiner Bildung in der Schule. Vortrag an der XII. Wagenschein-Tagung, Liesthal.
- Kluwe, Rainer 1979: Wissen und Denken: Modelle, empirische Befunde und Perspektiven für den Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer.
- Koch-Priewe, Barbara, Stübiger, Frauke & Arnold, Karl-Heinz 2007: Das Potenzial der Allgemeinen Didaktik: Stellungnahmen aus der Perspektive der Bildungstheorie von Wolfgang Klafki. Weinheim: Beltz Verlag.
- Koch, Lutz (red.) 2004. Pädagogik und Rhetorik. Würzburg: Ergon Verlag.
- Kommunernes Landsforening 2000: Den lokale folkeskole - nye veje. Et debatoplæg om folkeskolen. Danmark: Kommunernes Landsforening.
- Koselleck, Reinhart 2007: Begreber, tid og erfaring. Kbh.: Hans Reitzels Forlag.
- Kozdon, Baldur 1984: Didaktik als "Lehrkunst". Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kämper-van den Boogaart, Michael 2010: Oberlehrer, Hochschulgermanisten und die Lehrerbildung. Facetten einer nicht spannungsfreien Kooperation im Zeichen nationalpädagogischer Ideologien. *Zeitschrift für Germanistik*, 20(2), s. 265-289.
- Köhnlein, Walter 1973: Die Pädagogik Martin Wagenscheins. Erlangen-Nürnberg.
- Köhnlein, Walter (red.) 1998. Der Vorrang des Verstehens: Beiträge zur Pädagogik Martin Wagenscheins. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Larsen, Carl Aage 1969/1997: Didaktik. Om didaktikken som planlægningsvirksomhed og om dens systematiske placering i pædagogikken. I: E. Jensen (red.): *Didaktiske emner - belyst gennem 12 artikler af Carl Aage Larsen & C.A. Høeg Larsen* (s. 18-38). København: Danmarks Pædagogiske Bibliotek.

- Larsen, Carl Aage 1971/1997: Om anvendelse af ordet metode i pædagogikken. I: E. Jensen (red.): *Didaktiske emner - belyst gennem 12 artikler af Carl Aage Larsen & C.A. Høeg Larsen* (s. 51-62). København: Danmarks Pædagogiske Bibliotek.
- Larsen, Carl Aage 1974: Principper for tilrettelæggelse af undervisning. I: T. Ålvik (red.): *Undervisningslære I - Aktuelle synspunkter og problemer* (2. udvidede og reviderede udgave, 1. oplag). S. 175-185. København: Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag.
- Larsen, Carl Aage 1974/1997: Den kategoriale dannelsesteori og det eksemplariske undervisningsprincip. Et arbejdsrapport. I: E. Jensen (red.): *Didaktiske emner - belyst gennem 12 artikler af Carl Aage Larsen & C.A. Høeg Larsen*. S. 63-69. København: Danmarks Pædagogiske Bibliotek.
- Leps, Horst 2006: Lehrkunst und Politikunterricht. Doktorafhandling, Philipps-Universität Marburg/Lahn.
- Lewis, Catherine 2004: Does Lesson Study Have a Future in the United States? *Journal für Sozialwissenschaften und ihre Didaktik* (1).
- Litt, Theodor 1941/1980: Das Allgemeine im Aufbau der geisteswissenschaftlichen Erkenntnis. Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Litt, Theodor 1948: Mensch und Welt: Grundlinien einer Philosophie des Geistes. München.
- Litt, Theodor 1954: Naturwissenschaft und Menschenbildung (2. verb. und erw. Aufl.). Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Löffler, Gerhard & Köhnlein, Walter 1985: Weg in die Naturwissenschaften - ein bruchloser Weg? *physica didactica*, 12(4), s. 40-50.
- Løvlie, Lars 1997: The Uses of Example in Moral Education. *Journal of Philosophy of Education*, 31(1), s. 409-425.
- Masschelein, Jan 1999: Der andere Wert des Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45(4), s. 549-566.
- Matthes, Eva 1992: Von der geisteswissenschaftlichen zur kritisch-konstruktiven Pädagogik und Didaktik: der Beitrag Wolfgang Klafkis zur Entwicklung der Pädagogik als Wissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Matthes, Eva & Heinze, Carsten (red.) 2007. Elementarisierung im Schulbuch. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- McDonald, Sarah-Kathryn, Keesler, Venessa Ann, Kauffman, Nils J. & Schneider, Barbara 2006: Scaling-up Exemplary Interventions. *Educational Researcher*, 35(3), s. 15-24.
- Meyer-Drawe, Käte 1999: Herausforderung durch die Dinge. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45(3), s. 329-336.
- Meyer, Meinert A. & Meyer, Hilbert 2007: Wolfgang Klafki. Eine Didaktik für das 21. Jahrhundert. Weinheim, Basel: Beltz.
- Michelsen, Jacob 2010: Eksemplarisk klimaundervisning i relation til elevers omverdensforståelse. *Geografisk orientering*, 40(6), s. 806-898.
- Mills, C. Wright 1959: The sociological imagination. Harmondsworth: Penguin.
- Mills, C. Wright 1959/2002: Den sociologiske fantasi. Kbh.: Hans Reitzel.
- Moreno, Roxana 2006: When worked examples don't work: Is cognitive load theory at an Impasse? *Learning and Instruction*, 16(2), s. 170-181.
- Mwangi, Wangari & Sweller, John 1998: Learning to Solve Compare Word Problems: The Effect of Example Format and Generating Self-Explanations. *Cognition and Instruction*, 16(2), s. 173-199.
- Myhre, Reidar 1967/1977: Innføring i Pedagogikk. 1. Oppdragelsesteori (2. omarbejdet og forøket udgave, 1. oplag). Norway: Fabritius Forlagshus.

- Myhre, Reidar 1967/1978: *Innføring i Pedagogikk. 2. Skole- og undervisningsteori* (2. udgave, 1. oplag). Norway: Fabritius Forlagshus.
- Myhre, Reidar 1968: Det kategoriale almindannelsesbegreb og det eksemplariske prinsipp. *Tidsskrift for Skole og Heim*, 19(10.), s. 289-299.
- Myhre, Reidar & Magnussen, Svend 1969: *Pædagogiske temaer. En indføring i pædagogik*. København: Gjellerup.
- Møller, Jens Peter 1992: *Almindelse og faglighed: en eksemplarisk studie* (1. udgave). Brenderup: Geografforlaget.
- Møller, Jens Peter 2001: *Omverdensforståelse: didaktiske perspektiver og eksempler* (1. udgave). Århus: Klim.
- Negt, Oskar 1968/1971: *Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie der Arbeiterbildung* (Überarbeitete Neuausgabe). Frankfurt/M: Europäische Verlagsanstalt.
- Negt, Oskar 1970: Arbejderoplysning i senkapitalismen. *Vindrosen*, (2-3), s. 126-147.
- Negt, Oskar 1974: Det eksemplariske princip. *Kontext, Særhefte: Pædagogik i klassesamfundet*, s. 214-222.
- Negt, Oskar 1975/1981: Sociologisk fantasi og eksemplarisk indlæring. Til teori og praksis i arbejderuddannelsen (2. udg.). Kbh.: Kurasje.
- Negt, Oskar 1978a: *Marxismus und Arbeiterbildung - Kritische Anmerkungen zu meinen Kritikern. I: A. Brock, H. D. Müller & O. Negt (red.): Arbeiterbildung. Sociologische Phantasie und exemplarisches Lernen in Theorie, Kritik und Praxis.* S. 43-86. Hamburg: Rowohlt.
- Negt, Oskar 1978b: Skole som erfaringsproces - samfundsmæssige aspekter af Glocksee-projektet. *Kontext, nr. 35: Glocksee - skolen som erfaringsproces*, s. 55-81.
- Negt, Oskar 1985: *Lebendige Arbeit, enteignete Zeit: politische und kulturelle Dimensionen des Kampfes um die Arbeitszeit* (2. Aufl.). Frankfurt: Campus.
- Negt, Oskar 1988: 68 - tyve år efter. *Dansk pædagogisk tidsskrift*, 36(8), s. 319-229.
- Negt, Oskar 1989: Die Herausforderung der Gewerkschaften: Plädoyers für die Erweiterung ihres politischen und kulturellen Mandats. Frankfurt am Main: Campus-Verlag.
- Negt, Oskar 1995/1998: *Achtundsechzig: Politische Intellektuelle und die Macht*. Frankfurt am Main: Zweitausendeins.
- Negt, Oskar 1997: *Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche*. Göttingen: Steidl Verlag.
- Negt, Oskar 2001: *Arbeit und menschliche Würde*. Göttingen: Steidl.
- Nelson, Leonard 1929: *Die sokratische Methode. Vortrag 1922 in der Pädagogischen Gesellschaft Göttingen* (2. Auflage). Göttingen: Verlag "Öffentliches Leben".
- Nielsen, Bent 1977: *Praksis og Kritik. Om uddannelsesformål og deres gennemførelse*. København, Oslo: Christian Ejlers Forlag.
- Nielsen, Birger Steen 1997: Det eksemplariske princip. I: K. Weber, B. S. Nielsen & H. Salling Olesen (red.): *Modet til fremtiden - inspiration fra Oskar Negt*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Nielsen, Frede V. 1994/2006: *Almen Musikdidaktik* (2. reviderede og bearbejdede udgave). Kbh.: Akademisk.
- Nielsen, Frede V. 2006: *Indholdsbegrebet i didaktisk teori og tænkning. I: B. Gorm Hansen & A. Tams (red.): Almen didaktik. relationer mellem undervisning og læring*. Værløse: Billesø & Baltzer.
- Nielsen, Vagn Oluf 2003: *Folkeskolen i 100 år - kampen om struktur og indhold. Uddannelse*, (9).

- Nordenbo, Sven Erik, Reisby, Kirsten & Schnack, Karsten 1995: Didaktik in Dänemark. I: S. Hopmann & K. Riquarts (red.): *Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik* (Zeitschrift für Pädagogik: Beiheft, nr. 33, s. 285-298). Weinheim: Beltz.
- Nölle, Beate E. 2007: Wagenschein und Lehrkunst in mathematischen Exempeln. Entwicklung, Erprobung und Analyse dreier Lehrstücke für den Geometrieunterricht. Hildesheim, Berlin: Verlag Franzbecker.
- Oelkers, Jürgen 1991: Metapher und Wirklichkeit. Die Sprache der Pädagogik als Problem. I: J. Oelkers & K. Wegenast (red.): *Das Symbol - Brücke des Verstehens*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Oelkers, Jürgen 1997: Is There a "Language of Education"? *Studies in Philosophy and Education*, 16(1-2), s. 125-138.
- Oettingen, Alexander von 2006: Pædagogisk filosofi som reflekteret omgang med pædagogiske antinomier: perspektivering af K. Grue-Sørensen's filosofiske pædagogik (1. udgave). Århus: Klim.
- Ofenbach, Birgit 2005: 'Best practices' im Systemvergleich. Benchmarking als neue Herausforderung. *Pädagogische Rundschau*, 59, s. 267-278.
- Ordbog over Det Danske Sprog 1922. Kbn: Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag.
- Oser, Fritz K., Althof, Wolfgang & Higgins-D'Alessandro, Ann 2008: The Just Community approach to moral education: system change or individual change? *Journal of Moral Education*, 37(3), s. 395-415.
- Otto, Gunter & Schulz, Wolfgang 1985/1993: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 4 : Methoden und Medien der Erziehung und des Unterrichts (2. Auflage ed.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Paulsen, Albert Chr. 2003/2006: Naturfag i skolen i et kritisk demokratisk dannelsesperspektiv. *NorDiNa*, (4), s. 69-84.
- Petersen, Leif Sønnerberg 1980: Den kategoriale dannelsese teori og det klassiske eksemplariske princip - med særlig henblik på naturfagsundervisningen og Martin Wagenscheins arbejder (116). København: Kemisk Institut, Danmarks Lærerhøjskole.
- Petersen, Wilhelm H. 1971: Die Strukturtheorie der Didaktik: Eine vergleichende Untersuchung der didaktischen Entwürfe der Gegenwart im Hinblick auf ihren Beitrag zu einer Strukturtheorie des Lehrens und Lernens. Hamburg: Universität Hamburg.
- Peyer, Ann & Künzli, Rudolf 1999: Metaphern in der Didaktik. *Zeitschrift für Pädagogik, Jahrgang 45(2)*, s. 177-194.
- Picht, Georg 1964: Die deutsche Bildungskatastrophe: Analyse und Dokumentation. Olten-Freiburg im Breisgau.
- Pogrow, Stanley 1998: What Is an Exemplary Program, and Why Should Anyone Care? A Reaction to Slavin & Klein. *Educational Researcher*, 27(7), s. 22-29.
- Politikens Store Nye Nudansk Ordbog 1996 (1. udgave 3. oplag). Danmark: Politikens Forlag.
- Prange, Klaus 2005: Die Zeigestruktur der Erziehung: Grundriss der operativen Pädagogik. Paderborn: Schöningh.
- Rasmussen, Lasse, Dreyer Sørensen, Niels & Olsen, Torben Ole 1981: Eksemplarisk undervisning og fysisk erkendelse: illustreret ved to eksempler. Roskilde: RUC.
- Reber, Rolf, Hetland, Hilde, Chen, Weiqin, Norman, Elisabeth & Kobbeldt, Therese 2009: Effects of Example Choice on Interest, Control, and Learning. *Journal of The Learning Science*, 18(4), s. 509-548.

- Reble, Albert 1975/1981: Geschichte der Pädagogik (12. ungekürzte Auflage der zweiten Ausgabe).
- Redeker, Bruno 1995: Martin Wagenschein phänomenologisch gelesen. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Renkl, Alexander, Atkinson, Robert K. & Maier, U. H. 2000: From studying examples to solving problems: Fading worked-out solution steps helps learning. Paper presented at the 22nd Annual Conference of the Cognitive Science Society.
- Renkl, Alexander, Hilbert, Tatjana & Schworm, Silke 2006: Sich Beispiele selbst zu erklären ist ein probates Mittel, Verständnis zu fördern - bei Schülern wie bei Lehrern. I: M. Prenzel & L. Allolio-Näcke (red.): *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule*. S. 291-309. Münster, Westfalen u.a.: Waxmann.
- Renkl, Alexander, Hilbert, Tatjana & Schworm, Silke 2009: Example-Based Learning in Heuristic Domains: A Cognitive Load Theory Account. *Educational Psychology Review*, 21(1), s. 67-78.
- Rittelmeyer, Christian & Parmentier, Michael 2001/2007: Einführung in die pädagogische Hermeneutik (3. unveränderte Auflage). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Rohde, Dirk 2003: Was heißt "lebendiger" Unterricht? Faradays Kerze und Goethes Pflanzenmetamorphose in einer Freien Waldorfschule. Marburg: Tectum-Verl.
- Roth, Heinrich 1957/1976: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens (15. Auflage). Hannover: Hermann Schrödel Verlag KG.
- Salling Olesen, Henning 1981: Eksemplariske læreprocesser og arbejderuddannelse: erfaringspædagogikkens forhistorie. *Unge pædagoger*, (2), s. 14-26.
- Scheffler, Israel 1974: Pædagogikkens sprog: Gjellerup.
- Scheffler, Israel 1997: Replies. *Studies in Philosophy and Education*, 16(1-2), s. 259-272.
- Scheller, Petra 2007: Schulbücher für den Physikunterricht aus didaktisch-linguistischer Verständlichkeitsperspektive. I: E. Matthes & C. Heinze (red.): *Elementarisierung im Schulbuch* (s. 333-353). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Scheuerl, Hans 1958: Die exemplarische Lehre. Sinn und Grenzen eines didaktischen Prinzips. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Scheuerl, Hans 1972: Zusammenfassende Orts- und Wesensbestimmung des Exemplarischen. I: B. Gerner (red.): *Das exemplarische Prinzip. Beiträge zur Didaktik der Gegenwart* (5. unveränderte Auflage). S. 50-57. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Schirmer, Heinrich 1999: Goethes "Italienische Reise" im Deutschunterricht. 63(11), s. 1216-1224.
- Schirmer, Heinrich 2000: Unterrichtsbericht: Unsere italienische Reise: Unterrichtsinszenierung von Goethes klassischem Lehrstück. Neuwied: Luchterhand.
- Schnack, Karsten 1978: Eksemplarisk princip og sociologisk fantasi. I: L. J. Muschinsky & K. Schnack (red.): *Pædagogisk Opslagsbog*. Kbn.: Christian Ejler Forlag.
- Schnack, Karsten 1978/2001: Eksemplarisk princip og sociologisk fantasi. I: L. J. Muschinsky & K. Schnack (red.): *Pædagogisk Opslagsbog* (5. revideret og udvidet). Kbn.: Christian Ejler Forlag.
- Schnack, Karsten 1981: Det samfundsmæssigt eksemplariske princip - den projekt- og problemorienterede undervisning. O. Negt præsenteres. *Noter om historie og undervisning*, nr. 68, s. 54-64.

- Schnitzler, Manfred 2007: Elementarisierung - Bedeutung eines Unterrichtsprinzips. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener.
- Schulze, Theodor 1995: Lehrstück-Dramaturgie. I: H. C. Berg & T. Schulze (red.): *Lehrkunst. Lehrbuch der Didaktik*. Neuwied: Luchterhand.
- Schulze, Theodor 2009: Bildung im Horizont der Moderne. Zur Begründung der Lehrkunsstdidaktik. I: H. C. Berg, S. Wildhirt, H. Brünger, M. Eyer, S. Schmidlin, H. Leps, W. Meier, J. Huber, E. von Arps-Aubert & W. Eugster (red.): *Die Werkdimension im Bildungsprozess. Das Konzept der Lehrkunsstdidaktik*. S 126-133. Bern: hep.
- Skovsmose, Ole 1981: Didaktiske arbejdsopgaver 3: Alternativer i matematikundervisningen. Kbh.: Gyldendal.
- Slattery, Patrick 2006: Curriculum development in the postmodern era. New York: Routledge.
- Spranger, Eduard 1948/1973: Die Fruchtbarkeit des Elementaren. I: O. F. Bollnow & G. Bräuer (red.): *Philosophische Pädagogik. Gesammelte Schriften*, 2, s. 320-326. Heidelberg: Quelle & Meyer Verlag.
- Spranger, Eduard 1949/1970: Innere Schulreform. I: L. Englert (red.): *Schule und Lehrer. Gesammelte Schriften*, 3. Heidelberg: Quelle & Meyer Verlag.
- Stenzel, Arnold 1960/1972: Stufen des Exemplarischen. I: B. Gerner (red.): *Das exemplarische Prinzip. Beiträge zur Didaktik der Gegenwart*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Stollmann, Rainer & Schulte, Christian 2005: Der Maulwurf kennt kein System. Beiträge zur gemeinsamen Philosophie von Oskar Negt und Alexander Kluge. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Sweller, John 1994: Cognitive load theory, learning difficulty, and instructional design. *Learning and Instruction*, 4(4), s. 295-312.
- Sünkel, Wolfgang 1996: Phänomenologie des Unterrichts. Grundriss der theoretischen Didaktik. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Sünkel, Wolfgang 2007: Zum Problem der Elementarisierung von Unterrichtsgegenständen überhaupt. I: E. Matthes & C. Heinze (red.): *Elementarisierung im Schulbuch*. S. 17-23. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Tallis, Raymond 2010: Michelangelo's finger: an exploration of everyday transcendence. London: Atlantic.
- Tallis, Raymond C. 2003: The hand: a philosophical inquiry into human being. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Terhart, Ewald 1999: Sprache der Erziehungswissenschaft. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45(2), s. 155-159.
- Ulriksen, Lars 1997: Projektpædagogik - hvorfor det? Roskilde: Erhvervs- og voksenuddannelsesgrupper, Roskilde Universitetscenter.
- Ulriksen, Lars 2002: Det eksemplariske princip. I: K. Beyer, J. Josephsen, B. S. Petersen & L. Ulriksen (red.): *Projektarbejde, eksemplaritet og problemorientering*. S. 23-38. Roskilde: Roskilde Universitetscenter.
- Undervisningsministeriet 1960: Undervisningsvejledning for folkeskolen. Betænkning af det 1. september 1958 nedsatte læseplansudvalg. Danmark: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet 2000: Uddannelsesredegørelse 2000. Danmark: Undervisningsministeriet.

- von Hentig, Hartmut 1986: Laudatio auf Martin Wagenschein. Preisträger 1985. I: U. Knoop & H.-G. Schmitz (red.): *Martin Wagenschein. Die Sprache zwischen Natur und Naturwissenschaft* (Jahrbuch 1985, s. 17-53). Marburg: Jonas.
- Wagenschein, Martin 1953: Natur physikalisch gesehen: eine Handreichung zur physikalischen Naturlehre für Lehrer aller Schularten. Frankfurt am Main: Moritz Diesterweg.
- Wagenschein, Martin 1953/1970: Das Exemplarische Lehren als ein Weg zur Erneuerung des Unterrichts an den Gymnasien. I: M. Wagenschein (red.): *Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken. Band I* (2. Aufl.). S. 216-241. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Wagenschein, Martin 1955/1970a: Das Exemplarische Lehren als Weg zur Stoffbeschränkung. I: M. Wagenschein (red.): *Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken. Band I*, s. 266-279. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Wagenschein, Martin 1955/1970b: Wesen und Unwesen der Schule. I: M. Wagenschein (red.): *Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken. Band I*, s. 290-297. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Wagenschein, Martin 1956/1970: Was bedeutet naturwissenschaftliche Allgemeinbildung? I: M. Wagenschein (red.): *Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken. Band II*, s. 120-135. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Wagenschein, Martin 1956/1982: Zum Begriff des Exemplarischen Lehrens I: *Verstehen lehren. Genetisch - Sokratisch - Exemplarisch* (7., durchgesehene Auflage). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Wagenschein, Martin 1959/1972: Zur Klärung des Unterrichtsprinzips des Exemplarischen Lehrens. I: B. Gerner (red.): *Das exemplarische Prinzip*, s. 1-18. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Wagenschein, Martin 1960/1970: Das Exemplarische Lehren als fächerverbindendes Prinzip. I: M. Wagenschein (red.): *Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken. Band I*, s. 400-416. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Wagenschein, Martin 1962/1995: Die Pädagogische Dimension der Physik. Aachen-Hahn: Hahner Verlagsgesellschaft.
- Wagenschein, Martin 1963/1970: Das Exemplarische Prinzip aus der Sicht der Mathematik und der exakten Naturwissenschaften. I: M. Wagenschein (red.): *Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken. Band I*, s. 451-470. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Wagenschein, Martin 1965/1970: Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken. Band I. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Wagenschein, Martin 1965/1982: Zum Problem des Genetischen Lehrens. I: M. Wagenschein: *Verstehen lehren. Genetisch - Sokratisch - Exemplarisch* (7., durchgesehene Auflage). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Wagenschein, Martin 1966/1982: Verdunkelndes Wissen? I: *Verstehen lehren. Genetisch - Sokratisch - Exemplarisch* (7., durchgesehene Auflage). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Wagenschein, Martin 1968/1982: Verstehen lehren. Genetisch - Sokratisch - Exemplarisch. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Wagenschein, Martin 1970a: Die Erfahrung des Erdballs. I: M. Wagenschein: *Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken. Band II*, s. 25-58. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Wagenschein, Martin 1970b: Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken. Band II. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

- Wagenschein, Martin 1970c: Was bedeutet naturwissenschaftliche Allgemeinbildung? *Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken. Band II*, s. 119-135. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Wagenschein, Martin 1980/1988: Naturphänomene sehen und verstehen: Genetische Lehrgänge (2., korrigierte Aufl.). Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Wagenschein, Martin 1986: Die Sprache zwischen Natur und Naturwissenschaft (Jahrbuch 1985). Marburg: Jonas.
- Wagenschein, Martin 1990/2003: Kinder auf dem Wege zur Physik. Weinheim: Beltz.
- Waldrup, Bruce G. & Fisher, Darrell L. 2003: Identifying Exemplary Science Teachers through Their Classroom Interactions with Students. *Learning Environments Research*, 6, s. 157-174.
- Warnick, Bryan R. 2008: Imitation and Education: a philosophical inquiry into learning by example. USA: State University of New York Press.
- Watson, Anne & Mason, John 2005: Mathematics as a Constructive Activity. Learners Generating Examples. Mahawah: Erlbaum.
- Weber, Kirsten, Salling Olesen, Henning & Nielsen, Birger Steen 1997: Modet til fremtiden - inspirationen fra Oskar Negt. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Weniger, Erich 1930: Die Theorie des Bildungsinhalts. I: H. Nohl & L. Pallat (red.): *Allgemeine Didaktik und Erziehungslehre. Handbuch der Pädagogik. Dritter Band*, s. 3-55. Langensalza: Julius Beltz.
- Wernet, Andreas 2006: Hermeneutik - Kasuistik - Fallverstehen. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wiater, Werner 2007: Elementarisierung als Problem der Didaktik. I: E. Matthes & C. Heinze (red.): *Elementarisierung im Schulbuch*, s. 25-33. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Wichmann, Jürgen 1999/2008: Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis (4. überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz.
- Wildhirt, Susanne 2007: Lehrstückunterricht gestalten: Linés Wiesenblumen - Aesops Fabeln - Faradays Kerze. Philipps-Universität Marburg/Lahn.
- Winther-Jensen, Thyge 2001: Didaktikkens hjertebørn - Undervisningens forskrifter, principper og metoder. I: S. Holm-Larsen, S. Wiborg & T. Winther-Jensen (red.): *Undervisning og læring - Almen didaktik og skolen i samfundet*, s. 154-168. Danmark: Kroghs Forlag.
- Ziehe, Thomas 1998: God anderledeshed. *Tidsskrift for børne- & ungdomskultur*, (39), s. 64-76.
- Østergaard, Edvin & Hugo, Aksel 2007: Vom Phänomen zum Begriff - und zurück. Entwicklung phänomenologischer Unterrichtskompetenzen. Paper presented at the GDSU-Tagung.
- Ålvik, Trond 1970: Undervisningslære - Aktuelle synspunkter og problemer (1. udgave, 1. oplag). København: Gyldendalske Boghandel - Nordisk Forlag.
- Ålvik, Trond 1974: Undervisningslære I - Aktuelle synspunkter og problemer (2. udvidede og reviderede udgave, 1. oplag). København: Gyldendalske Boghandel - Nordisk Forlag.

## Danske resumé

I *Det eksemplariske princip i didaktikken* præsenterer jeg en historisk-systematisk undersøgelse af fem forskellige konceptioner af eksemplarisk belæring og læring. Gennem en hermeneutisk tilgang af gadamersk tilsnit søger jeg at forstå, afdække og diskutere glemte, oversete og nye sider af princippet med henblik på en rekonstruktion. *Indledningen* og *kapitel II* giver tilsammen et overblik over de omgangssproglige begrebsbetydninger, placerer princippet i en idéhistorisk kontekst, præsenterer dets gennembrud i didaktisk teoridannelse i Vesttysklands efterkrigstid, redegør for dets udvikling i Danmark og afgrænser det fra kvantitative bestemmelser. Spørgsmålet er desuden, hvorvidt princippet kan kobles til det uddannelsespolitiske ønske om indholds-koncentration. *Kapitel III* fremhæver de systematiske træk ved *Wagenscheins* forbavsende aktuelle konception. Under hans eksemplariske princip gemmer sig ret forskellige men didaktisk centrale problemstillinger vedrørende undervisningens indhold, metode og anskuelighed. *Kapitel IV* diskuterer *Klafkis* elementarteori som overbegreb for en dannelsesteoretisk indholdsdidaktik, hvor det eksemplariske først placeres som én af flere grundformer for det elementare. Der er et potentiale til at begribe de elementare lag og grundformer i højere grad som metodiske momenter. *Kapitel V* identificerer den didaktiske kerne af *Negts* konception af eksemplarisk læring, som på trods af dens afgrænsning mod den traditionelle pædagogik udviser den betydelige ligheder med den. Når *Negts* fokus ligger på bevidsthedsdannelsen forbliver hans konception didaktisk underbestemt, selvom eksempellæring begribes forlæns. *Kapitel VI* fremhæver *lærekunstdidaktikkens* fornyelse af det wagenscheinske udgangspunkt med et dramatisk designprincip og en egentlig værkforståelse af undervisning. Der er tale om radikal eksemplaritetstænkning for både undervisning, læreruddannelse, didaktisk teoriudvikling og skole- og undervisningsudvikling. *Kapitel VII* præsenterer det filosofiske grundlag ifølge *Buck* med henblik på en rekonstruktion. Eksempellæring bygger på epagogé og dømmekraft, fænomenologisk anskuelse, en æstetisk og retorisk forståelse af eksemplet og periagogé på det fundamentale forståelsesniveau. *Kapitel VIII* opsummerer, at ethvert indholdsvalg i grunden er eksemplarisk og at det eksemplariske princip i højere grad må forstås som et anliggende for metodisk bevidst *forståelses-genese ud fra det anskuelige eksempel*. Som en systematisk gevinst bagved denne eksempelteori præsenteres en ny didaktisk strukturmodel, som indeholder *metode, medie og indhold* som funktionelle momenter.



## English summery

The thesis *The Principle of Exemplarity in Didactics* presents a historical-systematic investigation of five different conceptions of exemplary teaching and learning. Through a hermeneutic approach based on Gadamer I try to understand, reveal and discuss forgotten, overlooked and new sides of the principle for the purpose of its reconstruction. The *introduction* and *chapter II* present an overall context for the term exemplarity: That is the everyday use of the term, central historical changes, the breakthrough as didactical concept in Westgermany, the development in Denmark and some international attempts. The question is whether the principle is connected to the wish of the limitation of school content in educational policy. *Chapter III* stresses the systematic features of the astonishingly modern conception of *Wagenschein*. His principle of exemplarity contains many different didactical questions concerning the content, the method and the representation of knowledge. *Chapter IV* discusses the theory of the elementary of *Klafki* as an overall concept of educational content. The question of exemplarity is here restricted to a specific relation between the singular and the general. The levels and basic relations of the elementary have potential to be understood as methodological affairs. *Chapter V* identifies the didactical core of the conception for exemplary learning by *Negt* as highly compatible with the didactical tradition, which he rejects. Because of his focus on the development of consciousness the principal stays didactically underdetermined even though he conceived the examples in a forward manner. *Chapter VI* stresses the renewal of the *Wagenschein* conception through the *didactics of the art of teaching* (Lehrkunst). It discovers the dramatical design principle and introduces the understanding of drafts for teaching examples as work pieces (poiesis). This conception is all the way exemplary both for teaching and learning, for teacher education, for development of theory and for school and curriculum development. *Chapter VII* provides the philosophical baseline for example learning according to *Buck*: This is induction as epagogé, reflexive judgment, phenomenological perception, aesthetic and rhetorical interpretation example learning and periagogé on the fundamental level of knowledge. *Chapter VIII* suggests to understand every choice of content as exemplary and to stress the methodologically conscious genesis of comprehensive knowledge from the perceivable example. The very systematic result of my investigations is *a new structural model* for didactics that contains the functional features method, media and content.