

Beyer, Klaus

Fachdidaktik Pädagogik und Erziehungswissenschaft

Zeitschrift für Pädagogik 47 (2001) 3, S. 313-327



Quellenangabe/ Reference:

Beyer, Klaus: Fachdidaktik Pädagogik und Erziehungswissenschaft - In: Zeitschrift für Pädagogik 47 (2001) 3, S. 313-327 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-42868 - DOI: 10.25656/01:4286

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-42868>

<https://doi.org/10.25656/01:4286>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

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

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

Kontakt / Contact:

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 47 - Heft 3 - Mai/Juni 2001

Essay

- 297 MANDY RUPF/ELKE BOVIER/KLAUS BOEHNKE
Linke Lehrer - rechte Schüler? Eine empirische Studie bei
Neuntklässlern und ihren Lehrern

Thema: Pädagogikunterricht

- 313 KLAUS BEYER
Fachdidaktik Pädagogik und Erziehungswissenschaft
- 329 ECKEHARDT KNÖPFEL
Lernziel Humankompetenz: Pädagogikunterricht in der Sekundarstufe I
- 343 ARMIN BERNHARD
Allgemeine Pädagogik und pädagogische Bildung: Erziehungs- und
bildungswissenschaftliche Mindestanforderungen an das Studium des
Unterrichtsfaches Pädagogik
- 359 FRANZJÖRG BAUMGART/KIRSTEN BUBENZER
Zwischen Marginalität und Allmachtsfantasien - Neuere Publikationen
zum Pädagogikunterricht in der gymnasialen Oberstufe

Weiterer Beitrag

- 375 KLAUS PRANGE
Fehlanzeige: Pädagogische Systematik

Besprechungen

- 389 HEINZ-ELMAR TENORTH
Karin Priem: Bildung im Dialog. Eduard Sprangers Korrespondenz mit Frauen und sein Profil als Wissenschaftler (1903-1924)
- 393 ANDREAS VON PRONDCZYNSKY
Berthold Petzinna: Erziehung zum deutschen Lebensstil. Ursprung und Entwicklung des jungkonservativen „Ring“-Kreises 1918-1933
- 395 KARL-HEINZ CHASSÉ
Colla, Herbert E./Gabriel, Thomas/Millham, Spencer/Müller-Teusler, Stefan/Winkler, Michael (Hrsg.): Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa/Handbook Residential and Foster Care in Europe

Dokumentation

- 401 Habilitationen und Promotionen in Pädagogik 2000
- 435 Pädagogische Neuerscheinungen

Content

Essay

- 297 MANDY RUPF/ELKE BOVIER/KLAUS BOEHNKE
Left-wing Teachers - Right-wing students?
An Empirical Study of German ninth Graders and their Teachers

Topic: Pedagogics As School Subject

- 313 KLAUS BEYER
The Didactics of Pedagogics and Educational Science
- 329 ECKEHARDT KNÖPFEL
Social Competence as Learning Goal: Teaching pedagogics on the lower
secondary level
- 343 ARMIN BERNHARD
Education Theory and Pedagogical Expertise: Minimum standards in
educational science for future teachers of pedagogics
- 359 FRANZJÖRG BAUMGART/KIRSTEN BUBENZER
Between Marginalization and Phantasies of Omnipotence - Recent
publications on the teaching of pedagogics on the upper secondary level

Further Contribution

- 375 KLAUS PRANGE
Still Missing: Educational Systematology
- 389 *Book Reviews*
- 401 *Habilitations and Dissertations in Pedagogics in 2000*
- 435 *New Books*

Fachdidaktik Pädagogik und Erziehungswissenschaft

Zusammenfassung

Dass das Fach Pädagogik in vielen Bundesländern als reguläres Schulfach auf den Sekundarstufen I und II mit z.T. beachtlichen Schülerzahlen unterrichtet wird, ist von der Erziehungswissenschaft bisher kaum zur Kenntnis genommen worden. Die Fachdidaktik Pädagogik ist jedoch auf deren tatkräftige Unterstützung angewiesen. Der Beitrag untersucht das bisherige Verhältnis von Fachdidaktik Pädagogik und Erziehungswissenschaft und versucht zu klären, worin die von der Fachdidaktik benötigten Hilfen bestehen könnten.

1. Vorbemerkungen

Bevor die inhaltliche Argumentation aufgenommen wird, sind drei Vorbemerkungen erforderlich. Erstens: Wenn im Folgenden Erwartungen der Fachdidaktik an die Erziehungswissenschaft formuliert werden, geschieht dies aus der subjektiven Sicht eines Fachdidaktikers. *Die* Fachdidaktik gibt es bekanntermaßen nicht. Zweitens: Es ist darauf hinzuweisen, dass durch die Gegenüberstellung von Fachdidaktik Pädagogik und Erziehungswissenschaft nicht der Eindruck der Unwissenschaftlichkeit der Fachdidaktik erweckt werden soll. Die Fachdidaktik Pädagogik ist in ihrem wissenschaftlichen Anteil ebenso eine wissenschaftliche Teildisziplin der Erziehungswissenschaft wie die Allgemeine Didaktik. Aber während diese aufgrund ihres Abstraktionsgrades nicht unmittelbar praktisch wird, umfasst die Fachdidaktik Pädagogik alle theoretischen und praktischen Bemühungen um die Fächer der pädagogischen Fächergruppe. Diese reichen von der wissenschaftlichen Forschung und Lehre an den Hochschulen über fachdidaktische Veranstaltungen an den Studienseminaren, Fortbildungstagungen, die Erstellung von Fachlehrplänen, die Erarbeitung von Lehrbüchern, die Unterrichtsvorbereitung des Lehrers bis hin zum Unterricht selbst und dessen reflexiver Aufarbeitung. Wenn im Folgenden von der Fachdidaktik Pädagogik die Rede ist, ist damit dieser weit gespannte Bereich gemeint. Drittens: Die Zusammenstellung von Erwartungen der Fachdidaktik Pädagogik an die Erziehungswissenschaft basiert auf der Prämisse, dass die Fachdidaktik Pädagogik trotz ihrer Zugehörigkeit zur Erziehungswissenschaft eine eigenständige Instanz ist, die berechtigt ist, von ihrem spezifischen Auftrag her Erwartungen an die übrige Erziehungswissenschaft zu formulieren. Das heißt umgekehrt, dass die Fachdidaktik nicht bloßes Anhängsel der Erziehungswissenschaft ist.

2. Zur Entwicklung des Unterrichtsfachs Pädagogik und seiner Didaktik

Voraussetzung für die Formulierung von Erwartungen an die Erziehungswissenschaft ist eine ausgearbeitete und legitimierte fachdidaktische Position. Eine solche Position war zu Beginn dieses Jahrhunderts dadurch gegeben, dass dem Pädagogikunterricht der Auftrag zugewiesen wurde, Mädchen zum einen auf ihre künftige Tätigkeit als professionelle Erzieherinnen und Lehrerinnen, zum anderen auf ihre Erziehungsaufgabe in der Familie als künftige Mütter vorzubereiten. Zur Erfüllung dieses Auftrags versuchte die Fachdidaktik, der pädagogischen Tradition und der Wissenschaft Hilfen für die künftige pädagogische Praxis zu entnehmen. Diese Hilfen wurden vor allem bei den an der Erziehungspraxis besonders interessierten Pädagogen (z.B. M. LUTHER, J.A. COMENIUS, A.H. FRANCKE, J.J. ROUSSEAU, Ch.G. SALZMANN, J.H. PESTALOZZI, F. FRÖBEL) und in der aufkommenden pädagogischen Psychologie gesucht.

Als prominenter Vertreter dieser frühen Fachdidaktik sei EDUARD SPRANGER (vgl. SPRANGER 1920 und 1922) genannt. Für SPRANGER stand die Ausrichtung des Unterrichts auf die pädagogische Praxis außer Frage. Diese bildete für ihn den Maßstab für die Auswahl von Unterrichtsinhalten sowohl aus dem Bereich der Pädagogik als auch aus der Psychologie. So wehrte er sich z.B. gegen eine bloß psychologisch-deskriptive „Anatomie der Seelenorgane und ihre Aufbewahrung im Begriffsspiritibus“ (SPRANGER 1920, S. 63). Vielmehr wollte er die psychologischen Anteile des Unterrichts unmittelbar auf die pädagogische Praxis bezogen wissen. Für ihn „würde es Künstelei und unorganisches Zerschneiden bedeuten, wollte man nicht gleich zu dem einzelnen seelischen Phänomen oder der ganzen Entwicklungsepoche hinzufügen, wie man ihnen pädagogisch beikommen kann“ (ebd. 1920, S. 63).

Die Indienstnahme der wissenschaftlichen Pädagogik für die Zwecke des Pädagogikunterrichts wurde auch beibehalten, als für die Berufe der Erzieherin und der Lehrerin eigene Berufsbildungsgänge innerhalb des berufsbildenden Schulwesens eingerichtet wurden. Allerdings fiel die Entscheidung über für den Unterricht besonders brauchbare Kenntnisse und Theoriestücke der wissenschaftlichen Pädagogik oft in sehr subjektiver Weise, wie man den Dokumenten der damaligen Zeit entnehmen kann (vgl. z.B. A. ZAHN-HARNACK 1920; E. STERN 1921; M. CAROLI 1925).

Diese wenig systematische Selbstbedienung war auch im Unterricht der berufsbildenden Schulen nach dem 2. Weltkrieg zu beobachten (vgl. z.B. H. ERTEL 1982), aber auch weithin im allgemein bildenden Schulwesen: In den Gymnasien für Frauenbildung, im pädagogisch-musischen F-Gymnasium, im Erziehungswissenschaftlichen Gymnasium und in den pädagogischen Arbeitsgemeinschaften am zur vollen Hochschulreife führenden Gymnasium ging es vor allem darum, für die Wahl pädagogischer Berufe zu werben. Darüber hinaus sollten die Schüler über die Reflexion von Fällen aus der Erziehungspraxis auf ihre eigene künftige pädagogische Praxis vorbereitet werden. Dazu wurde die wissenschaftliche Pädagogik auf Bestände hin durchmustert, die aus der eigenen individuellen Einschätzung heraus als für diese Praxis hilfreich angesehen wurden. Um es zugespitzt zu formulieren: Die wissenschaftliche Pädagogik wurde nicht selten als ein Steinbruch betrachtet, aus dem man mehr oder minder willkürlich die Blöcke herauschlug, die man für den

eigenen fachdidaktischen Zweck als geeignet ansah (vgl. z.B. M. MÜLLER 1968). Festzuhalten ist aber, dass bis zu dieser Zeit eine weit reichende Übereinstimmung über den Zweck des Pädagogikunterrichts bestand: Er sollte für pädagogische Praxis motivieren und qualifizieren. Dieser Zweck bestimmte das Verhältnis zur wissenschaftlichen Pädagogik und legitimierte es, sich aus dieser zu bedienen.

Die lange Epoche der Übereinstimmung in der Sicht des Verhältnisses von Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft ging mit der Oberstufenreform von 1972 und der Etablierung des Pädagogikunterrichts als eines regulären Schulfaches im allgemein bildenden Gymnasium zu Ende. Die fachdidaktischen Überlegungen gliederten sich nun auf in zwei Hauptströmungen: Der traditionelle Auftrag des Pädagogikunterrichts, künftige Eltern (inzwischen nicht mehr nur künftige Mütter) auf ihre spätere Erziehungstätigkeit vorzubereiten, wurde angesichts zunehmender Erziehungsdefizite als immer wichtiger angesehen und diente zur Legitimation des Pädagogikunterrichts als reguläres Gymnasialfach. Als prominenteste Vertreter dieser Richtung seien HANS-HERMANN GROOTHOFF und JOSEF DERBOLAV genannt, die die Erziehung als eine für die Menschheit so bedeutsame Praxis kennzeichneten, dass sie von der schulischen Bildung nicht vernachlässigt werden dürfe¹. Im Verständnis dieser fachdidaktisch interessierten Pädagogen stellte sich das Verhältnis zwischen Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik ähnlich dar wie in der Frühphase des Pädagogikunterrichts: Die eigenständige Aufgabe des Pädagogikunterrichts rechtfertigte es, die wissenschaftliche Pädagogik für die Erfüllung dieses Auftrags in Dienst zu nehmen. Unter dieser Legitimation entwickelte DERBOLAV seinen Vorschlag für einen Pädagogik-Lehrplan, während GROOTHOFF noch einen Schritt weiterging, indem er im Pädagogikunterricht zu fördernde Kompetenzen benannte und die Erziehungswissenschaft unter der Frage durchmusterte, welche Hilfen ihr zur Erfüllung des über diese Kompetenzen bestimmten Zwecks des Pädagogikunterrichts zu entnehmen seien. Neben dieser Richtung gab es eine andere, die vor allem von WOLFGANG FISCHER repräsentiert wurde. Er wollte einen Pädagogikunterricht konstituieren, der seinem Verständnis des traditionellen Bildungsauftrags des Gymnasiums gerecht wurde. Entsprechend entwarf er einen dominant erziehungsphilosophischen Unterricht. Für diesen hielt er vor allem solche Beiträge aus der Pädagogik für geeignet, die die Metareflexion der Schüler auf sich selbst, und d.h. für den Pädagogikunterricht vor allem auf das eigene Erzogenwerden und Erziehen, fördern können. Im Mittelpunkt dieses Unterrichts sollte die Fähigkeit zur philosophischen Reflexion stehen, wobei FISCHER den Pädagogikunterricht als einen möglichen Ersatz für den immer

1 Vgl. H.-H. GROOTHOFF (1965, S. 136): „Unsere Pädagogik, gleich wie aufgebaut, ist ein bezeichnendes, ja konstitutives Moment der neuzeitlichen Welt. Vgl. auch J. DERBOLAV (1965, S. 118): „Die Erziehung ist unserem industriellen Zeitalter zu einem so bedeutsamen und entscheidenden Element unserer sozialen und geistigen Welt geworden, das Schicksal der modernen Völker ist mit der Leistungsfähigkeit und dem Gedeihen ihres Bildungswesens so innig verknüpft, dass es nicht mehr angängig erscheint, die allgemein bildenden Schulen an diesem Problemkreis einfach vorbeilaufen zu lassen. Das Wesentliche im geistig-geschichtlichen Raum findet früher oder später Aufnahme und Berücksichtigung in der Bildungswelt der Schule, macht die geistige Aufarbeitung, und Auseinandersetzung mit ihm erforderlich. So auch die Erziehung und ihre Wissenschaft.“

weiter zurückgehenden Philosophieunterricht ansah. Auch in dieser fachdidaktischen Variante bestimmte das spezifische Verständnis des Bildungsauftrages des Pädagogikunterrichts den Bezug des Faches zur wissenschaftlichen Disziplin.

Durchgesetzt hat sich nach der Reform von 1970 zunächst keine dieser beiden Richtungen. Stattdessen gewann das Bemühen die Oberhand, die Ebenbürtigkeit des Faches mit den anderen wissenschaftlichen Fächern dadurch zu erweisen, dass dessen Gehalt an erziehungswissenschaftlicher Theorie massiv erhöht wurde. Schon äußerlich ablesbar ist diese Absicht an der Änderung der Fachbezeichnung in Nordrhein-Westfalen: Aus dem „Pädagogikunterricht“ wurde der Unterricht in „Erziehung“ (Kultusminister Nordrhein-Westfalen 1972) und besonders die „Richtlinien“ (Kultusminister Nordrhein-Westfalen 1981) dokumentieren die enge Anlehnung des Schulfaches an die Erziehungswissenschaft auch inhaltlich. Weil der Versuch, die Wissenschaftlichkeit des Faches zu belegen, jedoch jetzt ohne hinreichende Klärung des eigenen fachdidaktischen Standpunkts erfolgte, fand sich nahezu alles, was in der Erziehungswissenschaft erforscht und gelehrt wurde, im Lehrplan wieder. Damit überließ der Lehrplan es den Lehrern, eine je individuelle Auswahl zu treffen. Schlimmer noch: Durch diese Abbild-Didaktik handelte sich der erziehungswissenschaftliche Unterricht die Komplexität, Heterogenität, Konturenlosigkeit und Widersprüchlichkeit der Erziehungswissenschaft ein. Deutlich wird Letzteres z.B. an der Verwendung des Erziehungsbegriffs, der sogar noch im neuesten Lehrplan von 1999 (Ministerium für Schule etc. 1999) in nicht zu vereinbarenden Bedeutungen benutzt wird. „Erziehung“ wird hier in unvereinbarer Weise einmal als „Wirkung“ (ebd., S. 5), ein anderes Mal als „Geschehen“ (ebd., S. 5), dann als „Handlung“ (ebd., S. 5) und schließlich auch als „Prozess“ (ebd., S. 7) verstanden (vgl. K. BEYER/A. PFENNINGS 1998/99). Bei einer derartig engen, didaktisch ungefilterten Bindung des Pädagogikunterrichts an die Erziehungswissenschaft besteht die Gefahr eines uneinheitlichen, in sich nicht konsistenten, konturenlosen Pädagogikunterrichts. Aufgrund des Verlustes einer dominierenden Fragestellung oder Zielsetzung droht er zum Psychologie-, Soziologie- oder Philosophieunterricht zu werden. Damit aber wird er verwechselbar und austauschbar.

Ich schließe diese historische Reminiszenz mit der Wiederholung meiner Ausgangsthese ab: Die Fachdidaktik Pädagogik muss eine eigene, didaktisch legitimierte Position einnehmen oder entwickeln, die es ihr erlaubt, ihre Ansprüche gegenüber der wissenschaftlichen Pädagogik anzumelden.

3. *Erwartungen an die Erziehungswissenschaft*

Die erforderliche didaktische Legitimation kann meines Erachtens nur von denjenigen Argumenten her erfolgen, die die Zweckmäßigkeit von Pädagogikunterricht in der Schule begründen. Und das Hauptargument ist für mich nach wie vor dasjenige, das bereits von H.-H. GROTHOFF formuliert wurde: dass die Erziehung - ebenso wie die politische Praxis - eine für die einzelnen Individuen und die Gesellschaft insgesamt zentrale Praxis sei, auf die die Schule vor-

zubereiten habe². Das heißt: Es muss darum gehen, Grundlagen zu schaffen für die Verbesserung der Erziehungspraxis in unserer Gesellschaft, und zwar nicht nur der professionellen Praxis der Lehrer oder der Sozialpädagogen, sondern gerade auch der pädagogischen Praxis der Eltern. In der erforderlichen Breite lässt sich diese Praxis aber nur durch eine einschlägige Vorbereitung im Rahmen des allgemein bildenden Schulwesens fördern. Mit der handlungsprädäutischen Ausrichtung auf die Erziehungspraxis (und meines Erachtens nur mit dieser Ausrichtung), die sich im Übrigen nach HEILANDS Auffassung inzwischen innerhalb der Fachdidaktik durchgesetzt hat (HEILAND 1999, S. 136), erhält der Pädagogikunterricht eine spezifische Perspektive, die ihn unterscheidbar macht von anderen humanwissenschaftlichen Fächern und ihn als eigenständiges, unverwechselbares Fach erweist. Damit ergibt sich zugleich eine fachdidaktische Basis, von der her Erwartungen an die Erziehungswissenschaft formuliert werden können. Diese zielen aus meiner Sicht vor allem in folgende Richtungen:

Grundsätzlich ist zu hoffen, dass sich die Erziehungswissenschaft in Zukunft stärker für das Fach Pädagogik als „ihr“ Unterrichtsfach verantwortlich fühlt, als das in der Vergangenheit der Fall war. Viele Erziehungswissenschaftler stehen dem Schulfach Pädagogik immer noch mehr oder minder reserviert gegenüber. Für diese Reserve gibt es durchaus verständliche Gründe: Die Hochschulpädagogen kennen die Komplexität, Heterogenität und Schwierigkeit ihrer Disziplin. Hinzu kommt der durch Erfahrungen in der universitären Lehre und in Prüfungen gewonnene Eindruck, dass die Pädagogik schon etliche Studenten überfordere, weshalb dem Schulfach Pädagogik nur geringe Erfolgchancen eingeräumt werden. Die Bedenken dieser Erziehungswissenschaftler richten sich vor allem gegen die für den Pädagogikunterricht erforderliche Reduktion der pädagogischen Problematik: Sie befürchten, dass in der Schule eine stärkere Reduktion erforderlich werde, als sie von der Komplexität der Sache her erlaubt sei. Die Fachdidaktiker stehen deshalb weithin in dem Ruf, die großen „Simplifizierer“ zu sein. Dieses Schicksal teilen die Fachdidaktiker im Fach Pädagogik mit anderen Fachdidaktikern. Gerade wegen dieses Bildes von den Didaktikern ist die Situation der Fachdidaktik und der Didaktik insgesamt in vielen Fakultäten, Fachbereichen und Seminaren äußerst schwierig: Viele Wissenschaftler meiden die Fachdidaktik und gestehen ihr keinen wissenschaftlichen Rang zu, weil es dieser nicht um die Vermehrung, sondern um die Reduktion der Bestände an wissenschaftlichem Wissen gehe.³

Ein höheres Maß an Verantwortung der Erziehungswissenschaft für den Pädagogikunterricht ist vor allem deshalb geboten, weil die Schüler ein An-

2 H.-H. GROOTHOFF stellt fest, dass „Erziehung und Bildungswesen längst zu einem nationalen Problem geworden sind, dem zugleich „eine hohe existenzielle Bedeutung für die Individuen zukomme. „Es wäre daher nur konsequent, wenn man das Problem Erziehung - mit seinen wesentlichen Implikationen - unter die Probleme aufnehmen würde, auf die sich jeder Mitbürger verstehen können sollte, was bedeuten würde, dass (eigentlich) alle weiterführenden allgemein bildenden Schulen Pädagogik in ihren Kanon aufnehmen müssten.“ (GROOTHOFF 1978, S. 24)

3 Als Beleg für das geringe Interesse der wissenschaftlichen Pädagogik am Pädagogikunterricht in der Vergangenheit kann gelten, dass die deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) bis zu ihrer Hamburger Tagung im Jahre 1998 das Fach so gut wie nicht zur Kenntnis genommen hat.

recht darauf haben, auf die pädagogische Praxis als eine der gesellschaftlich bedeutsamsten Praxen optimal vorbereitet zu werden (vgl. hierzu K. BEYER 1997, Teil I, S. 104-121). Ausdruck der geforderten stärkeren Verantwortung der Erziehungswissenschaft für die pädagogischen Schul-Fächer („Pädagogik“, „Erziehungswissenschaft“, „Sozialpädagogik“, „Sozialwesen“, „Erziehungskunde“; vgl. zur Übersicht den Beitrag von E. KNÖPFEL in diesem Heft) wäre es zum Beispiel, wenn deren Belange im öffentlichen und hier insbesondere im bildungspolitischen Raum von der wissenschaftlichen Pädagogik stärker unterstützt würden. Dies gilt insbesondere für die Bemühungen, den Unterricht im Fach Pädagogik in allen Bundesländern und auf beiden Sekundarstufen durchzusetzen, sowie für den Versuch, den unhaltbaren Zustand zu beenden, dass das Fach stellenweise unterrichtet wird, ohne dass es dafür ordentliche Studiengänge und Prüfungsordnungen gibt. Aber auch eine stärkere inhaltliche Unterstützung wäre höchst willkommen. Es ist zu hoffen, dass die Fachdidaktik an den Hochschulen aus ihrem Nischendasein in der universitären Forschung und Lehre allmählich herauskommt, indem sich künftig mehr Erziehungswissenschaftler in der fachdidaktischen Forschung und Lehre engagieren. Das stärkere Engagement könnte sich z.B. in einer größeren Beteiligung an fachdidaktischen Lehrveranstaltungen, in der Anregung und Betreuung von fachdidaktisch ausgerichteten Staatsexamensarbeiten, Dissertationen und Habilitationen sowie in der Beteiligung an der fachdidaktischen Forschung zeigen (zu Forschungsbereichen der Fachdidaktik Pädagogik vgl. BEYER 2000). Mit dem letzten Punkt ist ein gravierendes Desiderat angesprochen: Die fachdidaktische Forschungslandkarte weist noch zahlreiche weiße Flecken auf, die dringend beseitigt werden müssten. Ich kann an dieser Stelle nur auf einige besonders schwerwiegende Defizite hinweisen:

- auf die oft unzureichende Verknüpfung fachdidaktischer Konzeptionen mit dem allgemeinen Bildungsauftrag des Unterrichts,
- auf die weithin fehlende Detailliertheit didaktischer Konzeptionen bis hin zu den Einzelheiten der Unterrichtsplanung,
- auf den eklatanten Mangel an empirischer Erforschung der Praxis des Pädagogikunterrichts,
- auf die unzureichende kritische Aufarbeitung sowohl der fachdidaktischen Konstruktionen als auch der Unterrichtspraxis im Fach Pädagogik.

Neben die Erwartung, die Erziehungswissenschaft möge den Praxisbezug ihrer eigenen Lehrgehalte stärker herausarbeiten, tritt die folgende: Für das pädagogische Denken und Handeln reicht es nicht aus, verschiedene Einzeltheorien, zum Beispiel unterschiedliche Entwicklungstheorien, zu kennen. Wenn Kinder und Jugendliche erzogen werden sollen, müssen die den einzelnen Theorien entnehmbaren Anregungen für die Erziehungspraxis koordiniert und zu einem komplexen Gesamtverständnis integriert werden. Zu welchen Gefahren die einseitige Ausrichtung an einer bestimmten Theorie führen kann, hat die an SIGMUND FREUD und WILHELM REICH angelehnte so genannte „antiautoritäre Erziehung“ gezeigt. Ebenso unsinnig ist es, Erziehung einseitig von ERIKSON oder PIAGET her oder nur auf entwicklungspsychologischer Basis zu konzipieren unter Nichtbeachtung anderer für die pädagogische Reflexion bedeutsamer

Forschungsrichtungen. Das hier für die Entwicklungspsychologie Gesagte gilt analog für alle anderen pädagogisch relevanten Theoriebereiche. Dringend benötigt wird deshalb ein Pädagogikstudium, durch das die Studenten lernen können, die pädagogisch wichtigen Elemente der verschiedenen Einzeltheorien in so komplexer Weise wie möglich für ihre pädagogische Reflexion zu nutzen.

Fallstudien bieten aus meiner Sicht am ehesten Gelegenheit zu einer Einübung in komplexes pädagogisches Denken. Wünschenswert wäre es deshalb, wenn die wissenschaftliche Pädagogik an ausgearbeiteten Fallstudien aufzeigen könnte, welche Anregungen für die pädagogische Praxis aus den unterschiedlichen Theorien gewonnen werden können. In diesem Zusammenhang sei auf ALFRED ADLERS Vorschlag verwiesen, dass man einmal eine ausführliche Fallbeschreibung „an hervorragende Mitarbeiter der verschiedenen psychologischen Schulen versenden sollte, mit der Aufforderung, sie zu interpretieren und die Mittel anzugeben, wie das (in der Fallbeschreibung erkennbare; K.B.) Übel zu beheben wäre" (ADLER 1974, S. 45).

4. Lehrbarkeit der Erziehungswissenschaft

Dieser Hinweis auf die hochschuldidaktische Leistungsfähigkeit von Fallstudien ermöglicht die nahtlose Überleitung zu einer weiteren Erwartung an die Erziehungswissenschaft, nämlich die Erwartung, dass die Erziehungswissenschaft die Lehrbarkeit ihrer eigenen Erkenntnisse stärker reflektiert. Eine solche Reflexion ist aus zumindest zwei Gründen dringend geboten:

- Erstens reicht es für die Zwecke des Pädagogikunterrichts nicht aus, wenn die Erziehungswissenschaft das Problem der Lehrbarkeit von Fakten- und Theoriekenntnissen, Fähigkeiten und Einstellungen nur abstrakt im Rahmen Allgemeiner Didaktik erörtert, auf die Konkretisierung am Beispiel der eigenen Disziplin aber verzichtet.
- Zweitens braucht man sich nicht zu wundern, dass die Allgemeine Didaktik von anderen wissenschaftlichen Disziplinen zu wenig respektiert wird, wenn die Erziehungswissenschaft diesen Disziplinen zwar allgemein-didaktische Ratschläge gibt, auf den Beweis der Umsetzbarkeit dieser Vorschläge am Beispiel der eigenen Lehrgehalte aber weitgehend verzichtet. Der Auffassung, die Erziehungswissenschaft solle ihre didaktische Leistungsfähigkeit zunächst einmal am eigenen Fach erweisen, bevor sie ihre Erkenntnisse zu exportieren versuche, kann meines Erachtens kaum widersprochen werden.

Es wäre demnach nicht nur für die Fachdidaktik Pädagogik sehr hilfreich, wenn die Erziehungswissenschaft sich verstärkt um die Vermittelbarkeit und um die bessere Vermittlung ihrer eigenen Lehrgehalte zunächst innerhalb der Universität, dann aber auch bis in den schulischen Raum hinein bemühen würde. Auch die Fachdidaktiken anderer Disziplinen könnten davon profitieren, wenn die Erziehungswissenschaft die eigene Fachdidaktik als ein überzeugendes Modell anzubieten hätte. Im Übrigen wäre es zu begrüßen, wenn nicht nur die Lehrbarkeit der eigenen Lehrgehalte stärker reflektiert würde, sondern

diese Reflexion sich auch in der universitären Ausbildung der künftigen Pädagogiklehrer praktisch niederschläge. Es wäre äußerst hilfreich, wenn die universitäre Lehre als Modell dafür fungieren könnte, dass sich wissenschaftliche Erkenntnisse so lehren lassen, dass sie die Reflexion des Praktikers anreichern. Die bereits angesprochenen Fallstudien könnten sich dafür als besonders hilfreich erweisen.

5. *Ausbildung der Pädagogik-Lehrer*

Anhand der Frage nach der Lehrbarkeit der eigenen wissenschaftlichen Einsichten ist bereits der Übergang zu den Erwartungen an die Ausbildung zukünftiger Pädagogiklehrer erfolgt. Die spezifischen Interessen der Studenten des Lehramtes Pädagogik sollten ernster genommen werden, als dies häufig der Fall ist: Bisher verlieren sich die Lehramtsstudenten oft genug unter den vielen anderen Fachstudenten vor allem aus dem Diplom- und dem Magisterstudiengang, vor allem aber unter den Studenten, die im Rahmen ihres Lehramtsstudiums das erziehungswissenschaftliche Begleitstudium absolvieren. P. MENCK weist darauf hin, dass die Studenten des Lehramtes Pädagogik „in der Regel chancenlos“ mit den übrigen Fachstudenten um die Ausrichtung der Lehrveranstaltungen konkurrieren müssten. Schlimmer noch: Manche Dozenten müssten regelmäßig darauf hingewiesen werden, dass es Lehramtsstudenten des Faches Pädagogik gibt (MENCK 1998, S. 20).

Eine verstärkte Aufmerksamkeit für die Anliegen der Lehramtsstudenten könnte sich z.B. darin ausdrücken, dass diese in spezifischer Weise im Hinblick auf ein zweckmäßiges Anlegen ihres Pädagogikstudiums beraten werden. Die Übernahme von Verantwortung für die Lehramtsstudenten könnte ferner darin bestehen, dass Erziehungswissenschaftler sich an dem Versuch beteiligen, die künftig stark erweiterten Praxisphasen innerhalb des Studiums vorzubereiten, zu begleiten und nachzubereiten. Dies setzte eine enge Kooperation zwischen Allgemeindidaktikern und Fachdidaktikern voraus. Die Allgemeindidaktiker könnten durch eine praxisorientierte Einführung in die Schultheorie und in die Didaktik eine fachunspezifische Grundlage für die Hospitationen und Praktika der Studenten legen, auf der die Fachdidaktiken - in unserem Fall: die Fachdidaktik Pädagogik - aufbauen könnten. Hilfreich wäre es, wenn ein entsprechendes Modellprogramm in Kooperation von Allgemeindidaktikern und Fachdidaktikern erstellt werden könnte.

Eine größere Verantwortlichkeit für die Belange der Lehramtsstudenten des Faches Pädagogik müsste z.B. auch die Konsequenz haben, dass künftig fachdidaktischen Lehrveranstaltungen eine größere Bedeutung zuerkannt wird, dass für diese eine ausreichende Zahl von Semesterwochenstunden zur Verfügung gestellt wird und vor allem dass sich auch in der fachdidaktischen Lehre mehr Erziehungswissenschaftler engagieren. Engagement meint in diesem Zusammenhang mehr, als in den letzten zwei Minuten eines Humboldt-Seminars oder einer Humboldt-Prüfung die Frage zu stellen, ob sich HUMBOLDT denn auch im Pädagogikunterricht behandeln lasse.

Als völlig unhaltbar erscheint es mir auch, dass Fachdidaktik-Leistungsnachweise in Veranstaltungen erworben werden können, die nicht spezifisch

fachdidaktisch ausgerichtet sind. Die Folge dieser wenig spezifischen Zuweisung von Lehrveranstaltungen zu den Bereichen und Gebieten der Studien- und Prüfungsordnung ist, dass Studenten sich zum Examen melden können, ohne je eine im engeren Sinne fachdidaktische Veranstaltung besucht zu haben. Meine Erwartung geht also dahin, dass erstens künftig vermehrt spezifisch fachdidaktisch ausgerichtete Veranstaltungen angeboten werden, in denen für fachdidaktisches Denken sensibilisiert wird, und dass zweitens die Fachdidaktik-Scheine nur in diesen spezifischen Veranstaltungen erworben werden können. Im Hinblick auf den Auftrag des Pädagogikunterrichts, seine Schüler für die pädagogische Praxis zu qualifizieren, wäre es im Übrigen äußerst hilfreich, wenn den Studenten im Studium die Struktur der auf die Erziehungspraxis bezogenen pädagogischen Reflexion immer wieder verdeutlicht würde. Dann könnten sie die unterschiedlichsten Lehrgegenstände auf diese Struktur beziehen und sie in ihrer späteren Unterrichtstätigkeit den Schülern vermitteln.

Das Studium müsste auch noch in einer anderen Hinsicht besser auf diejenigen Reflexionsformen vorbereiten, die für den Pädagogikunterricht und die Abiturprüfungen verbindlich sind: PETER LASKA stellt fest, im Examen würden überwiegend Reproduktions- oder Reorganisationsaufgaben gestellt, aber kaum Transferleistungen und problemlösendes Denken verlangt. Diese Form des Denkens erscheine vielen Kandidaten fremd und ungewohnt, sodass sich viele Referendare erst an diese Art der geistigen Auseinandersetzung gewöhnen müssten. Zu beobachten sei zudem ein eher unkritischer, affirmativer Umgang mit der Fachliteratur. Kritik werde oft nur formuliert als Reproduktion von Kritik aus dem Wissenschaftsbetrieb selbst; viel zu selten würden nach LASKAS Erfahrungen die Kandidaten aufgefordert, „einen eigenen Standpunkt zu entwickeln, zu begründen und gegen Einwürfe zu verteidigen“ (LASKA 1998, S. 28 f.).

Wenn LASKA Recht hat (und ich fürchte, er hat zumindest der Tendenz nach Recht), ist ein verändertes Studienangebot erforderlich, das die Studenten anhält, die von ihnen erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten für die selbstständige Analyse, Beurteilung und Planung pädagogischen Handelns zu nutzen. Die Entwicklung dieser Fähigkeiten bildet das zentrale Lernziel des Pädagogikunterrichts. Wie aber sollen Lehrer ihren Schülern helfen, diese Kompetenzen zu erwerben, wenn diese ihnen selbst nicht im Studium systematisch vermittelt worden sind?

Ich schließe diesen Gedanken mit einem konkreten Vorschlag ab: Warum kann im Zentrum unserer Staatsexamina oder eines Teils unserer Examina nicht die Aufgabe stehen, einen vorgegebenen Fall aus pädagogischer Perspektive zu reflektieren und dazu möglichst viele und möglichst unterschiedliche Theorien heranzuziehen? Mit einem auf eine solche Prüfung ausgerichteten Studium würden die künftigen Pädagogiklehrer besser auf ihre Berufspraxis vorbereitet als mit der Abprüfung isolierter Theorien, deren Zusammenhang für die Kandidaten oft nur schwer erkennbar ist.

6. Kerncurriculum Erziehungswissenschaft

Diese Umorientierung des Studiums hin auf die Kompetenzen zur Analyse, Beurteilung und Planung pädagogischer Praxis würde auch eine inhaltliche Umstrukturierung des Lehrangebots erforderlich machen. Bevorzugt müssten diejenigen Bereiche der Erziehungswissenschaft gelehrt werden, für die eine besondere Relevanz für die pädagogische Praxis⁴ nachgewiesen werden kann. Wünschenswert wäre ein unter dieser Perspektive zu entwickelndes Kerncurriculum, das den Studierenden die Orientierung in der so komplexen und heterogenen Erziehungswissenschaft erleichtern würde. Bisher bleibt es weitgehend den Studenten überlassen, sich selbst ihre Lehrveranstaltungen zusammenzustellen. Dass dabei allzu oft kein systematisch begründeter Studienaufbau zustande kommt, kann angesichts der Komplexität und Heterogenität der Erziehungswissenschaft nicht überraschen: Es kann nicht erwartet werden, dass jeder Student selbstständig das sinnvoll strukturierte Studienprogramm erstellen kann, auf das sich die Hochschullehrer nicht einigen können. Verständlich ist deshalb BERNHARD GEYERS Zweifel, ob sich für die Studenten aus den universitären Einzelveranstaltungen „eine in sich geschlossene Vorstellung des Faches“ ergebe (GEYER 1998, S. 24).

Die individuelle Studienplanung durch die Studenten führt dazu, dass die ersten Staatsexamina ebenso individuell ausgestaltet werden wie das Studium. GEYER weist daraufhin, dass damit keine vergleichbare und vor allem keine brauchbare Grundlage für den Pädagogikunterricht gelegt werde, der neben „vertieften Kenntnissen auch Überblickswissen“ voraussetze (GEYER 1998, S. 25). Und LASKA merkt an, dass fast alle Referendare neben ihrer Arbeit an der unterrichtlichen (sprich: methodisch-didaktischen) Kompetenz in erheblichem Maße gezwungen seien, „große Energien auf die Bereitstellung bzw. Sicherung der sachlich-stofflichen Basis ihres Unterrichts zu verwenden“ (LASKA 1998, S. 29). Schlimmer noch: Sie hätten an der Universität nicht einmal gelernt, „wie man sich in kurzer Zeit ein Sachgebiet so erschließt, dass man verantwortlich darüber Unterricht machen kann“ (ebd. 1998, S. 29). Diese Aussage klingt zunächst überraschend angesichts der Tatsache, dass viele Studenten, zumindest aber diejenigen, die relativ spät mit ihrer Examensvorbereitung beginnen, sich in kurzer Zeit in unterschiedlichste Sachgebiete einarbeiten. Aber LASKA hat vermutlich Recht mit seiner Annahme, dass diese im Schnellverfahren erworbenen Kenntnisse zumeist nur reproduziert werden können und reflexiv nicht so weit verarbeitet worden sind, dass sie eine geeignete Grundlage für eine verantwortliche Unterrichtsplanung bilden können.

Abhilfe könnte ein Kerncurriculum schaffen, das schon W. FLITNER für die akademische Berufsausbildung gefordert hat, um den Studenten die „Kenner-

4 Unter dem Begriff „pädagogische Praxis“ werden von mir die pädagogisch bedeutsamen Praxen des Erziehers, des Edukanden und des für die Bedingungen des Erziehens mitverantwortlichen Gesellschaftsmitglieds und Staatsbürgers zusammengefasst. Die Bildung des Begriffs „pädagogisch“ geht aus vom griechischen Wort „paideusis“ (vgl. z.B. Pl. Def. 416a oder Ar. Nu. 986, 1043), das nach H.G. LIDDELL/R. SCOTT „den Prozess oder das System der Erziehung“ bedeutet (LIDDELL/SCOTT 1961, S. 1287: „process or system of education“). Das Suffix „-isch“ gilt im deutschen Sprachgebrauch als „das Standardsuffix zur Bildung von Adjektiven von Fremdwörtern“; es drückt „einen allgemeinen Bezug auf den durch das Basissubstantiv bezeichneten Begriff“ aus (Bibliographisches Institut Leipzig 1983, 263).

schaft im Wichtigen" und den „Durchblick durch das Ganze" zu vermitteln (FLITNER 1966, S. 204). Angesichts der Komplexität und Heterogenität der Erziehungswissenschaft ist zu bezweifeln, dass „das Ganze" dieser Wissenschaft und die Bedeutung des Einzelnen für „das Ganze" von den meisten Studenten heute noch ohne ein obligatorisches Kernstudium hinreichend erfasst werden kann. Ein solches Kerncurriculum wird immer strittig bleiben. Trotzdem dürfte bei einigem guten Willen der Versuch gelingen, Theoriebereiche zu ermitteln, die für die pädagogische Reflexion konstitutiv sind und deshalb für das Studium der Pädagogiklehrer obligatorisch sein sollten. Bereits vor ca. 30 Jahren hat E.E. GEISLER im Hinblick auf den Pädagogikunterricht gefragt: „Welchen Grundstock pädagogischen Wissens sollte ein Allgemeingebildeter besitzen, damit er später in unterschiedlichen Situationen des privaten und gesellschaftlichen Lebens, als Vater, Lehrer, Staatsbürger, Gemeindemitglied, nachbarlich Helfender usw., pädagogisch verantwortlich handeln kann und vor allem, damit er selbstkritisch und verantwortlich über seine eigene Bildung nachzudenken beginnt?" (GEISLER o. J., S. 98) Diese Frage lässt sich unschwer erweitern auf die Frage nach dem Grundstock pädagogischen Wissens künftiger Pädagogiklehrer, die eben dieses Wissen ihren Schülern vermitteln sollen. GEISLERS Frage harrt immer noch der Beantwortung. Sie kann, wenn Dezisionismus so weit wie möglich vermieden und stattdessen ein systematischer Weg beschritten werden soll, meines Erachtens nur auf strukturanalytischem Wege beantwortet werden, indem nach der Struktur der pädagogischen Reflexion (und das heißt für mich: der Reflexion auf die pädagogische Praxis) und nach deren konstitutiven Merkmalen gefragt wird. Wenn die Strukturbeschreibung gelingen soll, muss sie vollständig sein; das heißt: sie muss alle generellen Merkmale pädagogischer Praxis erfassen. Damit wird sichergestellt, dass in dem zu erstellenden Plan eines Kernstudiums keine konstitutiven Reflexionsdimensionen unberücksichtigt bleiben. Die Gewinnung der Strukturmerkmale hängt ab vom Verständnis des Begriffs „pädagogische Praxis": Wenn „pädagogische Praxis" verstanden werden kann als der Versuch, die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen hin zu einer verantwortlichen autonomen Persönlichkeit unter gegebenen externen und internen Bedingungen durch die Anregung und Begleitung von Lernprozessen zu fördern, dann erweisen sich als obligatorische Bereiche pädagogischer Reflexion und damit auch des Studiums der künftigen Pädagogiklehrer:

- das pädagogische Selbstverständnis des Erziehers (Akzeptanz des Förderungsauftrags, Prinzipien pädagogischer Förderung),
- die Erziehungszielthematik (Richtung der Förderung),
- Formen pädagogischer Förderung,
- Entwicklungsstand und Entwicklungsmöglichkeiten des Edukanden,
- Möglichkeiten der Förderung von Entwicklung über Lernprozesse,
- generelle Bedingungen des pädagogischen Förderungsversuchs.

Beim Studium dieser strukturanalytisch gewonnenen Bereiche müssten sich die Studenten in geeigneten Kontexten mit den Methoden erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung und dem Zusammenhang von Theorie und Praxis in der Pädagogik befassen. Die inhaltliche Konstitution des Pädagogik-

studiums lässt sich von hier aus weiter präzisieren, indem man die einzelnen Theoriebereiche ihrerseits unter der Frage zu analysieren versucht, welche Aspekte in jedem Bereich für die Aufklärung pädagogischer Praxis besonders relevant sind. Die folgende Zusammenstellung dürfte in ihren einzelnen Elementen in hohem Maße zustimmungsfähig, vielleicht aber auch in einigen Punkten ergänzungsbedürftig sein. Denn während sich die Gewinnung der Studienbereiche vor allem aus der Struktur der pädagogischen Praxis herleiten ließ und so eine strukturell vollständige, wenn auch noch sehr allgemeine Bestimmung von Studieninhalten ermöglichte, hängt die Bestimmung der in den einzelnen Bereichen zu studierenden Aspekte in hohem Maße von der subjektiven Einschätzung der pädagogischen Relevanz der einzelnen Aspekte ab (vgl. Abb. 1).

Eine weitere Präzisierung lässt sich dadurch erreichen, dass man für jeden der Inhaltsbereiche nach wissenschaftlichen Theorien fragt, die zu den jeweiligen Aspekten besonders relevante Aussagen enthalten. Der auf diese Weise zu gewinnende Katalog von Theorien hängt einerseits vom Stand der wissenschaftlichen Theoriebildung ab, andererseits von der subjektiven Einschätzung der pädagogischen Bedeutsamkeit der einzelnen Theorien. Allerdings glaube ich, dass sich bei einem entsprechenden Versuch hinsichtlich einer überraschend großen Zahl von Theorien eine weitgehende Übereinstimmung hinsichtlich ihrer Bedeutung für das Pädagogikstudium ergeben würde. Mit einem solchen von der Erziehungswissenschaft erstellten und begründeten Kerncurriculum, das sich an den Anforderungen der pädagogischen Praxis orientiert und mit engem Bezug auf diese gelehrt wird, würde die wissenschaftliche Pädagogik Eckpunkte setzen, an denen auch die Fachdidaktik Pädagogik und insbesondere die Lehrpläne für die pädagogischen Fächer nicht vorbeikämen, weil alle mit der Orientierung auf die Erziehungspraxis dieselbe Perspektive hätten. Die wünschenswerte Folge wäre, dass die Ziele und Inhalte des erziehungswissenschaftlichen Studiums und des Pädagogikunterrichts besser aufeinander abgestimmt werden könnten. Damit ließe sich die Diskrepanz zwischen dem Pädagogik-Studium und den künftigen Anforderungen des Unterrichtsalltags zumindest verringern.

7. Schlussbemerkungen

Eine intensivere Beschäftigung mit der pädagogischen Fächergruppe liegt nicht nur im Interesse der betroffenen Schüler und Lehrer sowie im gesellschaftlichen Interesse, sondern auch im Interesse der Erziehungswissenschaft selbst. Denn dieser darf es nicht gleichgültig sein, mit welcher Qualität, mit welchem Erfolg und mit welchem Renommee „ihr“ Unterrichtsfach an den Schulen unterrichtet wird, zumal dieses Fach zunehmend Verbreitung findet: Es findet sich heute an Gymnasien, Realschulen, Hauptschulen, Gesamtschulen und Berufsschulen; es wird auf beiden Sekundarstufen und im tertiären Bereich unterrichtet. Allein in Nordrhein-Westfalen wählten nach Angaben des VdP im Schuljahr 1996/97 mehr als 50.000 Schüler der gymnasialen Oberstufe das Fach „Erziehungswissenschaft“; über 43% aller Schüler der Jahrgangsstufe 11 haben in NRW nach der letzten mir verfügbaren Statistik das Fach gewählt; ca. 3.000

Lehrer unterrichten das Fach; weitere 3.000 befinden sich im Studium für das Lehramt Pädagogik (E. KNÖPFEL 1998, S. 95 u. 97). Eine Fehlentwicklung des Pädagogikunterrichts würde bei den Schülern, deren Eltern, bei den Schulleitungen und der Schulaufsicht und insbesondere bei den Kollegen aus den konkurrierenden Fächern nicht nur das Ansehen des Pädagogikunterrichts, sondern auch die Reputation der Erziehungswissenschaft massiv beeinträchtigen.

Obligatorische Aspekte des Pädagogikstudiums

Das pädagogische Selbstverständnis des Erziehers

- die Aufgaben des Erziehers
- Prinzipien pädagogischer Förderung
- Grenzen des Erziehungsauftrags
- normative Implikate des eigenen Selbstverständnisses

Die Erziehungszielthematik

- Verfahren und Kriterien der Entscheidung über Erziehungsziele
- die normative Dimension der Entscheidung über Erziehungsziele
- pädagogisch bedeutsame Zielkonzeptionen und deren Begründungen

Formen pädagogischer Förderung

- Kommunikationsstile
- Interaktionsformen
- Erziehungsstile

Entwicklungsstand und Entwicklungsmöglichkeiten des Edukanden

- entwicklungspsychologische Bedingungen aufseiten des Edukanden
- Dimensionen der Entwicklung
- Entwicklungsphasen
- Chancen und Grenzen der Förderung von Entwicklungsprozessen

Möglichkeiten der Förderung von Entwicklung über Lernprozesse

- lernpsychologische Voraussetzungen aufseiten des Edukanden
- unterschiedliche Lernarten
- unterschiedliche menschliche Lerntypen
- Lernstrategien und Lerntechniken
- Bedingungen des Lernens
- Möglichkeiten zur Förderung des Lernens
- Möglichkeiten zur Überprüfung von Lernprozessen

Die wichtigsten generellen Bedingungen pädagogischer Praxis

- das Verhältnis zwischen Erzieher und Edukand
- der Einfluss der sozialen Bezugsgruppen auf die Sozialisation der Heranwachsenden
- der Einfluss des gesellschaftlichen Kontextes auf die Sozialisation der Heranwachsenden
 - die Bindung an Rollen und Normen der umgebenden Gesellschaft

Methoden erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung

- hermeneutische Verfahren
- empirisch-analytische Verfahren

Zusammenhang von Theorie und Praxis in der Pädagogik

- Erziehungswissenschaft als Theorie pädagogischer Praxis
- Erziehungswissenschaft als Theorie für pädagogische Praxis

Abb. 1: Entwurf eines Kerncurriculums für das Studium des Unterrichtsfaches Pädagogik

Deshalb ist es schon im eigenen Interesse der Universitätsdisziplin Erziehungswissenschaft geboten, dass sich künftig mehr Erziehungswissenschaftler für das Fach verantwortlich fühlen.

Literatur

- ADLER, A.: Die Technik der Individualpsychologie. Zweiter Teil: Die Seele des schwererziehbaren Schulkindes. Frankfurt a. M. 1974.
- BEYER, K.: Handlungspropädeutischer Pädagogikunterricht. Eine Fachdidaktik auf allgemeindidaktischer Grundlage. 3 Bde. Teil I: Aufgaben, Prinzipien und Lernziele. Baltmannsweiler 1997.
- BEYER, K. (Hrsg.): Grundlagen der Fachdidaktik Pädagogik. Studentexte zum fachdidaktischen Anteil der Lehrerbildung im Fach Pädagogik (mit Arbeitsaufgaben für Seminarveranstaltungen und das Selbststudium). Baltmannsweiler 2000.
- BEYER, K./PFENNINGS, A.: Gutachten zum Lehrplanentwurf „Erziehungswissenschaft“ für die gymnasiale Oberstufe NW. In: Pädagogikunterricht 18 (1998), 4, S. 44-55, und Pädagogikunterricht 19 (1999), 1, S. 66-77.
- BIBLIOGRAPHISCHES INSTITUT LEIPZIG: Deutsche Sprache. Kleine Enzyklopädie. Leipzig 1983.
- CAROLI, M.: Psychologie und Pädagogik an den Kindergärtnerinnenseminaren und Wohlfahrtschulen. In: Deutsche Mädchenbildung 1 (1925), S. 353-360.
- DERBOLAV, J.: Pädagogik als Lehrfach an der höheren Schule. Vortrag auf einer Tagung des Landesinstituts für Schulpädagogische Bildung Düsseldorf am 12.7.1965 in Walberberg. In: Das Studienseminar 10 (1965), S. 116-132.
- ELLER, A./KNÖPFEL, E. (Hrsg.): Anmerkungen zur Ausbildungssituation von Pädagogiklehrer/innen. Dokumentation einer Tagung von Hochschullehrern und Fachleitern an der Ruhr-Universität Bochum 1996. Wesel 1998.
- ERTEL, H.: Das Fach Pädagogik und Psychologie an der FOS. In: Verband der Lehrer an beruflichen Schulen in Bayern: VBB aktuell 31 (1982), S. 48-50.
- FISCHER, W.: Zur Legitimation des Pädagogikunterrichts an Schulen. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 53 (1977), S. 409-426.
- FLITNER, W.: Aufbau und Zusammenhang der pädagogischen Studien. Fritz Blättner zum 7. Juli 1966 gewidmet. In: Zeitschrift für Pädagogik 12 (1966), S. 195-212.
- GEISSLER, E.E.: Pädagogik als Lehrfach. Handbuch zur didaktischen Analyse des Faches, seiner Lernziele und Inhalte. Bonn o.J. (Ms).
- GEYER, B.: Die Ausbildung im Fach Erziehungswissenschaft - Fragen der Koordination von erster und zweiter Ausbildungsphase. In: A. ELLER/E. KNÖPFEL (1998), S. 23-27.
- GROOTHOFF, H.-H.: Über Pädagogik als Bildungsfach in der modernen Welt. Kurzfassung eines Vortrages vor Lehrern der höheren Schule in Walberberg am 14.7.1965. In: Das Studienseminar 10 (1965), S. 132-139.
- GROOTHOFF, H.-H.: Vorüberlegungen zu einer Didaktik des erziehungswissenschaftlichen Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe. In: H.-H. GROOTHOFF/K.-E. ACKERMANN/J. BILSTEIN: Erziehungswissenschaftlicher Unterricht. Limburg 1978, S. 10-73.
- HEILAND, H.: Fachdidaktik im Regelkreis - Didaktik der Pädagogik zwischen Pädagogikunterricht und Erziehungswissenschaft. In: E. KNÖPFEL/J. LANGFELD/B. RAUCH (Hrsg.): Pädagogikunterricht - ein notwendiger Beitrag zur Schulentwicklung. Baltmannsweiler 1999, S. 136-141.
- KNÖPFEL, E.: Pädagogikunterricht. Ein vernachlässigter Forschungsbereich der Erziehungswissenschaft. Statement des VdP-Vorsitzenden vor der Kommission Wissenschaftsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft am 17. März 1998 in Hamburg. In: Pädagogikunterricht 18 (1998), 2/3, S. 94-98.
- Kultusminister Nordrhein-Westfalen: Curriculum Gymnasiale Oberstufe. Erziehungswissenschaft. Empfehlungen für den Kursunterricht im Fach Erziehungswissenschaft. Düsseldorf 1972.
- Kultusminister Nordrhein-Westfalen: Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe in Nordrhein-Westfalen. Erziehungswissenschaft. Köln 1981.
- LASKA, P.: Einige Bemerkungen zur Koordination von erster und zweiter Ausbildungsphase. In: A. ELLER/E. KNÖPFEL 1998, S. 28-31.
- LIDDELL, H.G./SCOTT, R.: A Greek-English Lexicon. A New Edition. Oxford (University Press) 1961.
- MENCK, P.: Anmerkungen zur Ausbildung von Lehrern für Erziehungswissenschaft an einer kleinen Universität. In: A. ELLER/E. KNÖPFEL 1998, S. 16-22.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-

- Westfalen (Hrsg.): Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II - Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Erziehungswissenschaft. Frechen 1999.
- MÜLLER, M.: Pädagogik als Kernpflichtfach im pädagogisch-musischen F-Gymnasium. In: Neue Deutsche Schule (1968), 1, S. 10-12.
- SPRANGER, E.: Erziehungslehre. In: A. SPRENGEL (Hrsg.): Die neue Frauenschule. Beiträge zum Lehrplan in der Frauenschule. Leipzig/Berlin 1920, S. 60-68.
- SPRANGER, E.: Über die Gestaltung des Lehrplanes in Psychologie und Pädagogik an den Wohlfahrtsschulen (sozialen Frauenschulen). In: Der Kindergarten (1922), April/Mai, S. 65-74.
- STERN, E.: Pädagogik in der Frauenschule. In: Frauenbildung 20 (1921), S. 90-101.
- ZAHN-HARNACK, A.: Ziele, Stoffwahl und Methode des Pädagogikunterrichts in der Frauenschule. In: Frauenbildung 19 (1920), S. 81-90.

Abstract

The fact that in many of the German Laender pedagogics is taught as a regular school subject on the lower and the upper level of secondary education to often quite large numbers of students has so far hardly been taken into account by educational science. The didactics of pedagogics, however, are dependent on the latters active support. The author analyzes the relation between the didactics of pedagogics and educational science up to now and points out in what the support needed by pedagogical didactics might consist.

Adresse des Autors:

StProf. Dr. K. Beyer, Pädagogisches Seminar der Universität zu Köln,
Philosophische Fakultät, Albertus Magnus Platz, 50923 Köln