

Bernhard, Armin

**Allgemeine Pädagogik und pädagogische Bildung. Erziehungs- und bildungswissenschaftliche Mindestanforderungen an das Studium des Unterrichtsfaches Pädagogik**

*Zeitschrift für Pädagogik 47 (2001) 3, S. 343-357*



Quellenangabe/ Reference:

Bernhard, Armin: Allgemeine Pädagogik und pädagogische Bildung. Erziehungs- und bildungswissenschaftliche Mindestanforderungen an das Studium des Unterrichtsfaches Pädagogik - In: Zeitschrift für Pädagogik 47 (2001) 3, S. 343-357 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-42882 - DOI: 10.25656/01:4288

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-42882>

<https://doi.org/10.25656/01:4288>

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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://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 ECHEHARDT 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*

ARMIN BERNHARD

# Allgemeine Pädagogik und pädagogische Bildung

*Erziehungs- und bildungswissenschaftliche Mindestanforderungen  
an das Studium des Unterrichtsfaches Pädagogik*

## *Zusammenfassung*

Ausgehend von einer Erörterung des unklaren Verhältnisses zwischen Allgemeiner Pädagogik und der Fachdidaktik des Pädagogikunterrichts wird die These entwickelt, dass der Allgemeinen Pädagogik ein zentraler Stellenwert innerhalb der Ausbildung von Lehrern für das Fach Pädagogik zukommt. Dabei wird der Bezug des Schulfaches auf die Wissens- und Theoriebestände der Disziplin Erziehungswissenschaft stark betont. Es wird für eine Ausbildung der Pädagogik-Lehrer wie auch für einen Pädagogikunterricht plädiert, der am Prinzip der Wissenschaftsorientierung ausgerichtet ist.

## *1. Vorbemerkung*

Die gesellschaftlichen Modernisierungsschübe, in denen sich fortschrittliche und regressive Momente zu unkalkulierbaren, krisenhaften Prozessen verdichten, verändern in dramatischer Weise die Bedingungen des Aufwachsens und der Sozialisation. Die Existenzweise in unserer Gesellschaft erfährt in den letzten Jahren eine eminente pädagogische Verdichtung, induziert durch eine Enttraditionalisierung der Lebensvollzüge, die die mit der Entstehung bürgerlich-neuzeitlicher Gesellschaft katalytisch erzeugte gesellschaftliche Arbeitsteilung auf früherem Niveau weiterführt. Die damit verbundene „Tendenz zur generellen Inklusion der Gesellschaftsmitglieder in pädagogische Zusammenhänge“ (M. WINKLER 1994, S. 109) von der Wiege bis zum Tod impliziert einen objektiven Druck auf eine allgemeinpädagogische Grundlagenreflexion sich ausweitender Bildungs- und Erziehungsprozesse. Der gesellschaftliche Zwang zur nahezu restlosen Pädagogisierung von Lebensgestaltung und Identitätssicherung schließt den Zwang zur pädagogischen Selbstbearbeitung als Teil der Selbstproduktion des Menschen ein. Die pädagogische Selbstbearbeitung wird in Zukunft in dem Maße zum Bestandteil der Selbstproduktion des Menschen werden, wie eine unkalkulierbare gesellschaftliche Wandlungsdynamik die zeitlichen und räumlichen Anforderungen an die Rollenstrukturen des Menschen verschärft. Wo Pädagogik bereits „als Subjekteigenschaft erwartet“ wird (ebd., S. 110), eine Situation, die pädagogisch zumindest ambivalent bewertet werden muss, wird sie gleichsam zum Krisenferment einer Gesellschaft, in der permanente Umbrüche zum gängigen Sozialisationselement geworden sind. Pädagogische Bildung wird zum gesellschaftlichen Erfordernis ebenso wie zur Komponente emanzipativer Praxis.

## 2. Allgemeine Pädagogik und Unterrichtsfach Pädagogik

Allgemeine Pädagogik ist die zentrale Bezugsquelle eines Schulfaches, dessen Gegenstand die systematische Reflexion von Bildungs- und Erziehungsprozessen in der Gesellschaft ist. Angesichts der in der Struktur gesellschaftlicher Arbeitsteilung begründeten Tendenz hin zu einer pädagogischen Selbstbearbeitung könnte davon ausgegangen werden, dass die Bedeutung der Allgemeinen Pädagogik im Hinblick auf die Konstituierung und Weiterentwicklung des Schulfaches Pädagogik im Steigen begriffen ist. Von ihrer objektiven Möglichkeit her könnte Allgemeine Pädagogik die zentrale Bezugsquelle des Unterrichts über einen spezifischen gesellschaftlichen Problembereich sein, der sich Pädagogik nennt. Denn erst von der gedanklich-begrifflichen Ordnung der Allgemeinen Pädagogik her lassen sich die verschiedensten Phänomene der Bildung und Erziehung analysieren und in ihrer Gesamtheit strukturieren. Die Erarbeitung der Strukturmerkmale pädagogischen Denkens und Handelns ist die Grundvoraussetzung für den Erwerb tiefgreifender erziehungswissenschaftlicher und pädagogischer Einsichten und Erkenntnisse. Würde diese notwendige allgemeinpädagogische Rückbindung der Diskussion fachspezifischer Probleme im Hinblick auf das Unterrichtsfach Pädagogik infrage gestellt, so stünde gleichzeitig die Legitimation der bildungspolitischen Innovation eines Unterrichtsfaches Pädagogik zur Disposition.

Von einer systematischen Repräsentation der Allgemeinen Pädagogik im Studium des Unterrichtsfaches Pädagogik zu sprechen, käme allerdings einer trügerischen Illusion gleich. Eine Verbindung von allgemeinpädagogischen und fachdidaktischen Studienanteilen ist derzeit nicht existent. Das Studium des Unterrichtsfaches Pädagogik ist nicht daran orientiert, die Vermittlung erziehungswissenschaftlicher und pädagogischer Erkenntnisse von einem einheitlichen Bezugspunkt her zu organisieren und zu strukturieren - ein Umstand, der im heterogenen Wissen künftiger Pädagogiklehrerinnen und Pädagogiklehrer seinen symptomatischen Ausdruck findet. Das Studium des Unterrichtsfaches Pädagogik ist ein Patchwork-Studium. Allgemeinpädagogische und fachdidaktische Studienanteile stehen eher in einem additiven Verhältnis zueinander, das eine wechselseitige produktive Anreicherung nicht zulässt. Weder kann auf diese Weise die Allgemeine Pädagogik konstruktiv auf die Bewältigung fachdidaktischer Fragestellungen einwirken wie umgekehrt die fachdidaktische Diskussion in dieser Weise keineswegs förderlich auf die Reflexionsformen Allgemeiner Pädagogik zurückwirken kann. In dieser von Ausbildungsinstitutionen und Studienordnungen zugelassenen additiven „Organisation“ von allgemeinpädagogischen und fachdidaktischen Studienanteilen liegt die Unproduktivität der Ausbildung zu Pädagogiklehrerinnen und Pädagogiklehrern begründet. Die Aneignung von Kenntnissen erfolgt in der Regel punktuell, zufällig, ohne die systematische Einbindung in den Kontext der Disziplin. Die begriffliche Strukturierung des pädagogischen Gegenstandsbereichs mithilfe der erziehungswissenschaftlichen Grundkategorien ist davon ebenso betroffen wie die pädagogische Interpretation von Erkenntnissen und Einsichten, wie sie von den Human- und Sozialwissenschaften bei der Erforschung pädagogischer und pädagogisch relevanter Phänomene gewonnen werden.

Dieses unklare Verhältnis von Allgemeiner Pädagogik und Fachdidaktik Pädagogik kann jedoch nicht isoliert als ein erziehungswissenschaftliches Binnenproblem betrachtet werden; vielmehr sind für seine Konstitution gesellschaftliche, wissenschaftshistorische und disziplinpolitische Gründe verantwortlich, die hier nur angedeutet werden können. Der Zusammenhang zwischen der Entwicklung des Schulfaches Pädagogik und seiner Bezugsdisziplin, der Erziehungswissenschaft, ist von Beginn der Entstehung dieses Faches an nur randständig auszumachen. Sporadischen Begründungsversuchen aus geisteswissenschaftlichen und erziehungsphilosophischen Positionen heraus (SPRINGER 1920; DERBOLAV 1965/1982; GROOTHOFF 1965/1982; GROOTHOFF/ACKERMANN/BILSTEIN 1978) stehen lediglich Versuche der Fachdidaktik Pädagogik gegenüber, Elemente kritischer Erziehungswissenschaft - etwa der Ansätze BLANKERTZ<sup>1</sup>, MOLLENHAUERS und KLAFKIS - in fachdidaktische Konzeptionen zu integrieren (ADICK/BONNE/MENCK 1978; LANGEFELD 1982).<sup>1</sup> Mit den begriffs- und wissenschaftsfeindlichen Tendenzen in der Allgemeinen Didaktik der letzten Jahrzehnte, in der sich das allgemeine gesellschaftliche Problem einer liberalistischen Beziehungslosigkeit und Willkür in spezifischer Weise äußert, haben sich Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik Pädagogik weiterhin systematisch entkoppelt. Seit über zwei Jahrzehnten gibt es keine systematische Anreicherung mehr zwischen erziehungswissenschaftlichen Theoriemodellen und fachdidaktischer Diskussion. Die modische Adaption konstruktivistischer und postmoderner Theoreme in fachdidaktischen Diskursen signalisiert eher eine fundamentale Irritation im Hinblick auf zukünftige Aufgaben des Unterrichtsfaches denn eine tatsächliche Fundierung durch erziehungswissenschaftliche Theorie. Die von der Erziehungswissenschaft selbst betriebene Degradierung der Allgemeinen Pädagogik zu einer Subdisziplin hat deren Bedeutung für das Unterrichtsfach Pädagogik weiter herabgemindert.

### 3. *Erziehungswissenschaftliche Handlungskompetenz*

Anders als die erziehungswissenschaftlichen Magister- und Diplomstudiengänge und anders als das erziehungswissenschaftliche Studium in der Lehrerbildung soll das Studium des Faches Pädagogik die künftigen Lehrerinnen und Lehrer dazu befähigen, pädagogische Sachverhalte in ihrer theoretischen und praktischen Bedeutung zu vermitteln. Die Studierenden sollen die Fähigkeit erwerben, Ansätze und Modelle der Pädagogik als unterschiedliche inhaltlich-methodische Zugriffe auf pädagogische Sachverhalte zu begreifen, um die gesellschaftlich vermittelte Erziehungswirklichkeit in ihren verschiedenen Dimensionierungen und in ihrer Multiperspektivik tiefgreifend bestimmen zu können. Pädagogiklehrerinnen und Pädagogiklehrer müssen also in die Lage versetzt werden, die Bildungs- und Erziehungsprozesse in ihrer Vielschichtigkeit und in ihrer komplexen Struktur durchschauen und vermitteln zu können. Dabei ist das widerspruchsvolle Spannungsverhältnis zwischen Bildung und

<sup>1</sup> Bezeichnenderweise wird der Ansatz einer kritischen Bildungstheorie in dieser Phase der Rezeption kritischer Erziehungswissenschaft nicht in die konzeptionellen Überlegungen einbezogen.

Gesellschaft, zwischen gesellschaftlicher Reproduktions- und Hegemoniesicherung und emanzipativen Loslösungsprozessen angemessen zu berücksichtigen. Diese Anforderung an zukünftige Pädagogiklehrerinnen und -lehrer stellt dem Studium die Aufgabe, eine erziehungswissenschaftliche Handlungskompetenz anzubahnen. Diese erziehungswissenschaftliche Handlungskompetenz beinhaltet erstens die Fähigkeit, den Gegenstandsbereich von Erziehungswissenschaft und Pädagogik mithilfe ihrer Grundbegriffe vermessen und entfalten zu können, zweitens die Fähigkeit, sich in einem ausdifferenzierten erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Disziplinwissen möglichst selbstständig orientieren zu können, und drittens die Fähigkeit, sich aus den benachbarten Sozial- und Humanwissenschaften die für pädagogisch relevante Sachverhalte erforderlichen Informationen und Materialien erarbeiten und unter einem pädagogischen Gesichtspunkt interpretieren zu können. Integraler Bestandteil dieser Fähigkeit muss die Kompetenz zur kritisch-politischen Analyse der gesellschaftlichen Einflussnahme auf die Gestaltung von Bildungs- und Erziehungsprozessen sein: Ohne diese Zielperspektive erziehungswissenschaftlicher Handlungskompetenz bleibt Pädagogikunterricht ein sinnloses Unterfangen. Ziel ist die umfassende erziehungswissenschaftliche Kompetenz, Fragen, Problemstellungen, Theorien der Erziehung und Bildung im Kontext übergreifender gesellschaftlich-historischer Prozesse und der ihnen inhärenten Macht- und Hegemoniebeziehungen verstehen und für den Unterricht kritisch aufbereiten zu können. Die Bedeutung der Allgemeinen Pädagogik im Hinblick auf die Heranbildung dieser erziehungswissenschaftlichen Handlungskompetenz ist evident.

Entgegen einem hegemonialen Anspruch der Allgemeinen Pädagogik gegenüber anderen Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft wird im Folgenden von der Allgemeinen Pädagogik als einer *Orientierungswissenschaft* ausgegangen. Zentrale Aufgabe einer Allgemeinen Pädagogik ist die Ordnung von Prozessen der Bildung und Erziehung in Begriffen und Grundkategorien, die den systematischen inhaltlich-methodischen Zugang zur Erziehungswirklichkeit ermöglichen. Mithilfe ihres Kategoriengerüsts eröffnet die Allgemeine Pädagogik einen strukturierten Zugriff auf die verschiedenen Dimensionen und Momente der gesellschaftlichen Praxis von Bildung und Erziehung. Allgemeine Pädagogik ordnet, systematisiert und strukturiert das Wissen und die Erkenntnisse, die über Erziehung vorliegen und über Erziehung und Bildung beständig neu geschaffen werden. Sie versucht demgemäß, die Phänomene der Erziehung und Bildung systematisch zu erfassen und damit dem pädagogischen Denken verfügbar zu machen (H.-J. GAMM 1979, S. 31). Der Segregation der Erziehungs- und Bildungswissenschaft wirkt Allgemeine Pädagogik durch den Rückbezug des Besonderen auf das Allgemeine entgegen. Mit ihrer Arbeit an den Grundkategorien und Grundsachverhalten insistiert sie auf dem Kern pädagogischen Denkens und Handelns, dessen gemeinsamer Ausgangspunkt infolge gesellschaftlicher Arbeitsteilung und Spezialisierung nun auch durch die disziplinpolitische Entwicklung der Erziehungswissenschaft selbst bedroht ist, wie sie im Versuch DIETER LENZENS, Erziehungswissenschaft in eine Lebenslaufwissenschaft zu transformieren und damit die Allgemeine Pädagogik in den Status einer „metawissenschaftlichen Teildisziplin“ zu drängen (LENZEN 1998), am pointiertesten zum Ausdruck kommt. Nach wie vor jedoch bleibt es eine



Aufgabe der Allgemeinen Pädagogik, die Vielfalt pädagogischer Einzelercheinungen auf ihren prinzipiellen Grundcharakter hin zu überprüfen, also nach der Grundstruktur der pädagogischen Einwirkungen selbst zu fragen, eine Aufgabe, die von keiner anderen Disziplin innerhalb der Erziehungswissenschaft übernommen werden kann. Die vorliegende Position einer Allgemeinen Pädagogik ist begründet in der Tradition einer kritischen Theorie der Gesellschaft und einer kritischen Theorie der Bildung und Erziehung, die vor dem Hintergrund neuer Sozialisations- und Erziehungsbedingungen neu bedacht und rekonstruiert werden muss (vgl. die Ansätze bei: P. EULER/L.A. PONGRATZ 1995; H.-J. GAMM/G. KONEFFKE 1997; A. BERNHARD/L. ROTHERMEL 1997). Eine Allgemeine Pädagogik, die nicht als museales Denkgebäude erstarren soll, muss als praxisphilosophisches Unternehmen konzipiert werden, d.h., sie muss Antworten auf die gesellschaftlichen Grundprobleme und Herausforderung unserer modernen industriegesellschaftlichen Zivilisation geben, indem sie sie im Hinblick auf die Prozesse der Bildung und Erziehung reflektiert und interpretiert. Die Basiselemente für eine erziehungswissenschaftliche Handlungskompetenz können über ein Patchwork-Studium nicht erworben werden, in dessen Rahmen die Entwicklung eines pädagogischen Grundverständnisses lediglich das Resultat kontingenter Lernprozesse ist. Ihre Generierung ist nur von der Basis Allgemeiner Pädagogik her denkbar, in deren Zentrum die systematische und strukturierte Aufschlüsselung des Bildungs- und Erziehungsgeschehens steht.

Was kann die Allgemeine Pädagogik nun im Studium des Unterrichtsfaches Pädagogik im Hinblick auf die Basiselemente für eine erziehungswissenschaftliche Handlungskompetenz leisten? In der Lehre hat die Allgemeine Pädagogik die Aufgabe, erziehungs- und bildungswissenschaftliches Disziplinwissen an Studierende der Pädagogik zu vermitteln, also systematisiertes und geordnetes pädagogisches und pädagogisch relevantes Wissen, das sich auf das Allgemeine pädagogischer Praxen im Kontext der Vielfalt pädagogischer Erscheinungen bezieht (GAMM 1979; GAMM 1997; WINKLER 1994): etwa die konstitutiven Grundbegriffe, die Sozialgeschichte und wissenschaftshistorische Entwicklung der Disziplin, die verschiedenen wissenschaftstheoretischen Modelle in ihren jeweiligen inhaltlichen und methodischen Zugängen zur Erziehung, das „adresaten- und situationsbezogene Wissen“ (H.-H. KRÜGER 1998, S. 112). Gemeint ist mit letzterem die Generierung der pädagogischen Interpretation von Wissen einerseits über die Subjekte der Bildung, die Bedingungen ihres Aufwachsens und ihrer Sozialisation und andererseits Erkenntnisse über das konkrete Verhältnis von Gesellschaft und Bildung in seinen widerspruchsvollen Manifestationen, den Einfluss gesellschaftlicher Strukturen auf die Gestaltung von Erziehungsprozessen. In diesen Ausbildungskontext gehört ebenfalls die pädagogische Auslegung der von den benachbarten Human- und Sozialwissenschaften zur Verfügung gestellten Erkenntnisse im Hinblick auf die Bedingungen und Strukturen pädagogischer Praxis.

Da im Studium des Unterrichtsfaches Pädagogik der Bezug zur Fachdisziplin und zum fachwissenschaftlichen Wissen aufgrund des qualitativ unterschiedlichen Anwendungs- und Verwendungszusammenhangs notwendigerweise ein grundsätzlich anderer ist, als es in Diplom- oder Lehramtsstudiengängen anderer Fächer der Fall ist, stellt sich im Zusammenhang der Vermittlung allgemein-erziehungswissenschaftlicher Grunderkenntnisse die hochschuldidakti-

sche Frage, ob im Rahmen studiengangübergreifender, für alle erziehungswissenschaftlichen Studiengänge konzipierten Veranstaltungen allein die professionelle erziehungswissenschaftliche Handlungskompetenz dieser Berufsgruppe überhaupt aufgebaut werden kann. Bildung und Ausbildung von Pädagogiklehrerinnen und Pädagogiklehrern unterliegen gesteigerten Anforderungen im Hinblick auf das erziehungswissenschaftliche Ausbildungs- und Qualifikationsprofil: Anwendung pädagogischer Erkenntnisse und Vermittlung pädagogischer Einsichten sind in diesem Ausbildungsprofil in spezifischer Weise verdichtet. Pädagogik ist zugleich Instrumentarium der Reflexion des eigenen Handelns wie sie Gegenstand der eigenen Vermittlungstätigkeit ist. Diese spezifische, komplexe Struktur des Ausbildungsprofils angehender Pädagogiklehrerinnen und Pädagogiklehrer erfordert eine Verknüpfung von studiengangübergreifenden Veranstaltungen mit studiengangsbezogenen Lehrveranstaltungen, die mit spezifischen Akzentuierungen diesem komplexen Bildungs- und Ausbildungsprofil Rechnung tragen. Allerdings käme es einer unzulässigen instrumentellen Verkürzung gleich, diese Akzentuierungen alleine an den ministeriell verordneten Richtlinien für den erziehungswissenschaftlichen Unterricht orientieren zu wollen. Nicht die jenseits des erziehungswissenschaftlichen Fundaments, sozusagen ohne wesentliche Beteiligung der Disziplin und ohne Inanspruchnahme ihres Beratungspotenzials entwickelten curricularen Vorgaben allein können Richtschnur dieser veränderten Akzentuierung sein; vielmehr müssen diese Schwerpunktsetzungen in den Wissens- und Theoriebeständen der Erziehungswissenschaft selbst gesucht werden. Es kommt darauf an, dass das Studium einen tiefgehenden, seriösen Zugang zum allgemeinpädagogischen Disziplinwissen eröffnet, dessen Grundlage eine intensive *pädagogische Begriffsbildung* ist, die die disziplinären und interdisziplinären Kategorien der Bildung, der Erziehung, des Lehrens, des Lernens, des intergenerativen Verhältnisses, der Sozialisation und der Identität systematisch herzu-leiten vermag. Allerdings muss ebenfalls betont werden, dass das Ziel selbstverständlich nicht die Vermittlung einer enzyklopädischen Bildung nach dem Vorbild materialer Bildungstheorien sein kann. Als Fähigkeit, sich selbstständig im erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Disziplinwissen und in den von den Nachbardisziplinen bereitgestellten, pädagogisch relevanten Erkenntnissen orientieren zu können, wäre erziehungswissenschaftliche Handlungskompetenz vielmehr die Grundvoraussetzung für eine tiefgreifende und angemessene sachanalytische und sachstrukturelle Aufbereitung pädagogischer Themen im Unterricht.

#### 4. *Inhalte der Allgemeinen Pädagogik und Basiselemente einer erziehungswissenschaftlichen Handlungskompetenz*

Die Bestimmung der zentralen Inhaltsbereiche der Allgemeinen Pädagogik, die als besonders relevant für eine Reform der Studienbedingungen im Studium des Unterrichtsfaches Pädagogik gelten können, bereitet spezifische Schwierigkeiten infolge der von der Disziplin selbst verschuldeten katastrophalen Situation hinsichtlich der empirischen Erforschung des Lehr-Lern-Prozesses in diesem Schulfach. Das durch eine jahrzehntelange Abstinenz der univer-

sitären Erziehungswissenschaft im Hinblick auf eine erfahrungswissenschaftliche Überprüfung der Voraussetzungen, Grundlagen und Perspektiven dieses Unterrichtsfaches induzierte geringe Entwicklungsniveau behindert auch die theoretische Reflexion und Entwicklung von Basiselementen erziehungswissenschaftlicher Handlungskompetenz, die aus dem Kontext der Allgemeinen Erziehungswissenschaft gewonnen werden können. Dennoch lassen beispielsweise nicht-repräsentative Untersuchungen zu den Grundlagen und empirischen Bedingungen des Pädagogikunterrichts (z.B. G. WIERICHS 1989) sowie Erfahrungen aus den verschiedenen Phasen der Lehrerbildung Schlussfolgerungen hinsichtlich systematisch vernachlässigter Inhaltsbereiche im Studium des Unterrichtsfaches Pädagogik zu:

#### *4.1 Wissenschaftsorientierung*

Die Gestaltung von Pädagogikunterricht unter den didaktischen Strukturprinzipien der Wissenschaftsorientiertheit und Wissenschaftspropädeutik setzt ein Studium voraus, das grundsätzlich kritisch in Wissenschaftsgeschichte, Wissenschaftsauffassungen und in die Verhältnisbestimmungen von Wissenschaft und Gesellschaft, bezogen auf die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung, einführt. Trotz der Forderungen nach einem wissenschaftsorientierten und wissenschaftspropädeutischen Pädagogikunterricht wird eine Ausbildung in Wissenschaftstheorie, Theoriegeschichte der Disziplin und erziehungswissenschaftlichen Theoriemodellen nicht garantiert. Wenn überhaupt, dann sind erziehungswissenschaftliche Theoriepositionen in der Ausbildung nur randständig repräsentiert. In der Verweigerung dieses zentralen Inhalts Allgemeiner Pädagogik wird gleichsam ein riesiges Potenzial gebunden, weil der ausdifferenzierte Pluralismus erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung nicht für eine umfassende pädagogische Begriffsbestimmung und eine Aufschließung der Erziehungswirklichkeit genutzt werden kann. Ein differenzierter, multidimensionaler Begriff von Erziehung kann in der Konsequenz ebenso wenig vorausgesetzt werden wie ein ausgeprägtes methodisches Instrumentarium, das die vielfältigen Dimensionen und Aspekte des Erziehungsgeschehens im widerspruchsvollen Feld von Gesellschaft und Individualgenese offenlegen könnte. Die antiphilosophischen und wissenschaftsfeindlichen Affekte, die die pädagogische und didaktische Diskussion der letzten Jahre bestimmen, haben die Relevanz wissenschaftlich gewonnener Einsichten für ein emanzipatives Welt- und Selbstverständnis der heranwachsenden Generation in verantwortungsloser Weise herabgemindert. Die Verwechslung der Wissenschaftsauffassungen von Positivismus und Kritischem Rationalismus und ihrem Szientismus mit Wissenschaft schlechthin - die falsche Gleichsetzung von instrumenteller Vernunft und humaner Rationalität, die darin potenziell enthalten ist - hat zu einer Krise der Legitimation wissenschaftlicher Verfahrensweisen und damit gleichzeitig zu einer systematischen Abwertung von erziehungswissenschaftlichen Theorien als eine der zentralen Weisen der Erschließung von Erziehungswirklichkeit geführt. Aber erst sozialphilosophische Reflexionen und wissenschaftliche Verfahrensweisen führen über den engen Horizont gesellschaftlich restringierter, lebensweltlich erworbener Erfahrungen hinaus, von denen sie

gleichzeitig aber wieder korrigiert werden können. Über die Abstraktion von den konkretistisch begrenzten Lebenswelten der Lernenden können neue Horizonte, neue Sichtweisen und neue Vorstellungen eröffnet werden, die den subjektivistischen Erlebnis- und Erfahrungszusammenhang der Alltagssozialisation durchschlagen. Wenn die Didaktik des Unterrichtsfaches Pädagogik ihr Anliegen ernst nimmt, nämlich im Pädagogikunterricht Erziehung nicht nur oberflächlich zu *thematizieren*, sondern sie in der Tiefe ihres Begriffs und in der Vielfalt ihrer Dimensionen zu *bestimmen* (siehe auch P. MENCK 1989, S. 42f.), dann müssen alte und neue Theoriepositionen in ihren methodischen Implikationen in der Ausbildung erarbeitet werden können: Erziehung kann hermeneutisch erschlossen oder phänomenologisch interpretiert werden, sie kann materialistisch rekonstruiert und ideologiekritisch überprüft werden, sie kann transzendental-kritisch bestimmt und konstruktivistisch gedeutet werden. Die Fülle erziehungswissenschaftlicher Zugänge zu den verschiedensten Dimensionen und Aspekten des Erziehungs- und Bildungsgeschehens sowie die Auslotung der Grenzen und Möglichkeiten ihrer methodischen Konzepte im Hinblick auf die analytische Erschließung der Erziehungswirklichkeit geben der Ausbildung ein wichtiges Instrumentarium an die Hand, um ein tiefgreifendes und umfassendes Erziehungsverständnis anzubahnen. Dieses begründete die Hoffnung, die paradoxe Wiederherstellung der von der Kritischen Theorie diagnostizierten Halbbildung ausgerechnet in einem erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudium zu unterbinden, in dem Bildung als zu vermittelnder Inhalt zum zentralen Gegenstand wird.

#### 4.2 Struktur der Disziplin

Ein weiterer wichtiger Bestandteil erziehungswissenschaftlicher Handlungskompetenz ist die Herstellung eines Überblicks über die inhaltliche Ausdifferenzierung der Fachdisziplin und ihrer Nachbarwissenschaften, eine Aufgabe, die angesichts der innerdisziplinären Spezialisierung und Arbeitsteilung immer notwendiger wird. Pädagogiklehrerinnen und Pädagogiklehrer sollten in der Lage sein, sich zwischen den Wissensvorräten und Erkenntnisbeständen der Human- und Sozialwissenschaften selbstständig orientieren zu können, wenn es darum geht, ein pädagogisches Thema systematisch aufzubereiten. Insbesondere müssen sie dazu befähigt sein, die oftmals verwirrende Akkumulation empirischer Daten und sich oftmals widerstreitender Forschungsergebnisse vom Zentrum der pädagogischen Argumentationsfigur her systematisch zu bearbeiten, um nicht den Gegenstand des Pädagogikunterrichts in der Vielfalt der von den Sozial- und Humanwissenschaften übereigneten Kenntnisse aufzulösen. Ein Begriff von der Struktureigentümlichkeit des pädagogischen Denkens und damit vom spezifischen Gegenstandsbereich der Erziehungswissenschaft im Unterschied zum inhaltlichen Zugriff anderer Human- und Sozialwissenschaften kann nach Beendigung des Studiums aber nicht vorausgesetzt werden. Der für die Praxis des Pädagogikunterrichts typische, verkürzte Rückgriff auf psychologische Theorien (WIERICHS 1989, 1996) ist unter den Bedingungen einer erziehungswissenschaftlichen Ausbildung naheliegend, die den Gegenstand von Bildung und Erziehung weder systematisch zu vermessen noch zu verdol-

metschen vermag. Die für den Pädagogikunterricht konstitutiven disziplinären und interdisziplinären Kategorien werden in der Ausbildung offenkundig nicht systematisch hergeleitet: Mängel, die sich aus der nicht geleisteten pädagogischen Begriffsbildung auf der Grundstufe des Studiums herleiten. Weder die Richtlinien für den erziehungswissenschaftlichen Unterricht noch die curricularen Ausbildungsstandards befinden sich auf dem entwickelten Stand der pädagogischen Theoriebildung. Erziehungswissenschaftliche Handlungskompetenz hieße in diesem Zusammenhang, dass Themen für den Pädagogikunterricht nicht primär durch Rückgriff auf elementarisierte, in einem unproduktiven Regelkreis generierte und in der Folge instrumentalisierte Unterrichtsmaterialien, sondern durch die selbstständige Verarbeitung des Wissens aufbereitet werden, das von den Erziehungs- und Sozialwissenschaften elaboriert wurde. Auch hier geht es nicht um eine enzyklopädische Bildung, sondern um die *methodische Befähigung*, sich selbstständig Zugänge zu den Erkenntnisbeständen der Erziehungs- und Sozialwissenschaften zu verschaffen, die für die Aufbereitung eines pädagogischen Gegenstands herangezogen werden müssen. Schließlich soll der Pädagogikunterricht auf rational begründeten pädagogischen Entscheidungen beruhen und nicht auf instrumentell verengten Schulbuchdidaktiken, auf dogmatischen Fixierungen oder auf gesellschaftlich-funktionalen Modetrends. Die selbstständige Herstellung von inter- und intradisziplinären Querverbindungen gehört zu einem zentralen Bestandteil erziehungswissenschaftlicher Handlungskompetenz.

Mittelpunkt der Allgemeinen Pädagogik ist die Reflexion des intergenerativen Austauschprozesses, der durch die Verfassung der gesellschaftlichen Verhältnisse ebenso hergestellt wird, wie er diese fundamental voraussetzt. Ausgehend von dieser Dialektik gesellschaftlicher Reproduktion und intergenerativen Austausches, besteht die Aufgabe der Allgemeinen Pädagogik darin, „das komplexe Geschehen des Umgangs zwischen den Generationen von der Zielperspektive aus als spezifischen Beitrag zur Humanität auf den Begriff zu bringen“ (GAMM 1997, S. 35). Im Kontext einer Allgemeinen Pädagogik kritischer Provenienz vollzieht sich diese Reflexion allerdings nicht im Muster eines naiven pädagogischen Pathos, sondern durch systematischen und konsequenten Rückbezug auf die gesellschaftlichen Reproduktionsmechanismen, denen alles pädagogische Handeln unterliegt. Integral für die Arbeit an einem „innerpädagogischen Begriffsgefüge“ (GAMM 1979, S. 31) ist die historisch-konkrete Aufschließung der jeweiligen „Direktiven von Macht und Herrschaft“, die die Gestaltung gesellschaftspädagogischer Maßnahmen und Veranstaltungen bestimmen. Machtansprüche und Hegemoniebedürfnisse, wie sie in den pädagogischen Einzelpraxen gesondert aufscheinen, werden in der Allgemeinen Pädagogik in den gesellschaftlich-historischen Gesamtzusammenhang zurückgeholt, über den sie erst angemessen interpretierbar werden.

#### 4.3 Gesellschaftlicher Kontext

Gegenüber angehenden Pädagogiklehrerinnen und -lehrern besteht die Anforderung an die Ausbildung, die *Historizität*, die *Gesellschaftlichkeit* und den *politischen Charakter* von Bildungs- und Erziehungsprozessen und von pädago-

gischen bzw. erziehungswissenschaftlichen Diskursen angemessen und tiefgreifend zu vermitteln. Wer Bildungs- und Erziehungsvorgänge nicht als gesellschaftlich-historische Veranstaltungen zu begreifen lernt, die in jeweils spezifische Macht- und Hegemoniebeziehungen eingebunden sind, kann weder ein Verständnis von Bildung und Erziehung vermitteln, noch die Dimension politischer Bildung entfalten, die dem Unterricht in Pädagogik systematisch zugeordnet ist. Die Vermittlung eines Instrumentariums, das die Spuren gesellschaftlicher Macht und Hegemonie rekonstruierend bis in die pädagogischen Phänomene hinein verfolgbar macht, ist die unhintergehbare Anforderung an einen kritischen Pädagogikunterricht, der seine eigene Unterrichtspraxis nicht zu einem nicht legitimierten Disziplinierungsmittel verkommen lässt. Im Hinblick auf die historischen Voraussetzungen, die gesellschaftlichen Implikationen und den politischen Charakter von Bildung und Erziehung ist das Studium des Unterrichtsfaches Pädagogik schlichtweg als geistiges Entwicklungsland zu charakterisieren. Das Studium ist nicht auf die kritische Kompetenz hin konzipiert, vorkritische, psychologisierende und personalistische Erziehungsverständnisse systematisch aufzubrechen und dahinter den objektiven, den „latent-zweckrationalen Charakter“ des Erziehungsgeschehens in gesamtgesellschaftlichen Zusammenhängen (A. GRUSCHKA 1988, S. 241) transparent zu machen. Es ermächtigt die Studierenden nicht, gesellschaftspolitische, weltanschauliche und ideologische Implikationen erziehungswissenschaftlicher und pädagogischer Debatten oder kulturindustriell aufbereiteter populärpädagogischer Diskussionen systematisch zu ermitteln und in kritischer Weise erschließbar zu machen.

In einer Gesellschaft, in der der infantilisierende Konsum von Information beständig reproduziert wird, käme es darauf an, einer pädagogischen Halbbildung vorzubeugen, in der die populärwissenschaftliche und populistische Zurechtweisung erziehungswissenschaftlicher Inhalte (vgl. zu diesem Forschungsfeld: CH. LÜDERS 1994; E. DRERUP/E. KEINER 1999) und Fragestellungen mit der philosophisch-wissenschaftlichen Erschließung der Erziehungswirklichkeit verwechselt wird. Der bis zur Unerträglichkeit vorangetriebenen Simplifizierung populärpädagogischer Argumentationsfiguren, wie sie diesen populistischen Debatten eigen ist, kann in der Regel nicht durch eine qualifizierte erziehungswissenschaftliche Argumentation entgegengetreten werden, weil die allgemeinpädagogischen Erkenntnisinstrumente zur kritischen Aufschlüsselung pädagogischer Sachverhalte im Kontext der Ausbildung nicht zur Verfügung gestellt werden. Die Gesellschafts- und Hegemonieförmigkeit von Bildung und Erziehung wird im Vollzug dieser naiven pädagogischen Interpretation von Erziehungsphänomenen entweder erst gar nicht wahrgenommen oder resignativ bestätigt. Eine professionelle erziehungswissenschaftliche Handlungskompetenz von Pädagogiklehrerinnen und Pädagogik Lehrern dagegen beinhaltet ebenso die Analyse des mit den Grundbegriffen gefassten eigenständigen Potenzials des Pädagogischen wie gleichzeitig seine gesellschaftliche Verstümmelung durch die Ansprüche von Macht und Hegemonie. Sie beinhaltet zudem den Aufbau einer kritischen Selbstreflexion hinsichtlich des eigenen Faches und seiner Aufgaben: des Umstandes nämlich, dass das eigene Fach wie alle anderen gesellschaftlichen Veranstaltungen auch nicht der edlen Logik humaner Subjektwerdung folgt, sondern Herrschaftsansprüche und Hegemoniebedürfnisse

strukturell in sich trägt. Wo aber die Beziehung zwischen intergenerativem Verhältnis und Gesellschaft in vorkritischen, undialektischen Stadien der Betrachtung verbleibt und nur sporadisch auf seine widersprüchliche gesellschaftliche Konstitution hin reflektiert wird, können die gesellschaftspolitischen Dimensionen des Erziehungsgeschehens nicht erschlossen werden.

Eine Allgemeine Pädagogik, die ihre Erkenntnisarbeit an eine kritische Gesellschaftstheorie zurückbindet und deren ideologiekritisches Instrumentarium im pädagogischen Anwendungsgebiet erprobt und evaluiert, kann im Kontext der Ausbildung für den Aufbau der kritischen Fähigkeit zur Analyse pädagogischer Vorgänge genutzt werden, die den erkenntnislosen Bewusstseinshorizont des gesellschaftlichen Alltagsverstands durchbricht. Eine Allgemeine Pädagogik, der die Aufgabe zufällt, „die vielfältigen pädagogischen Potenziale ... von einer Erörterung der allgemeinen menschenrechtlichen und demokratischen Vorgabe her systematisch-pädagogisch zu durchdringen (GAMM 1997, S. 12), muss gerade in einem Unterrichtsfach, in dem Pädagogik selbst zum Gegenstand wird, dafür Sorge tragen, die pädagogischen Widerstandsmomente der Zivilität, Zivilcourage und des zivilen Ungehorsams in ihrer Anbahnung zu reflektieren.

##### *5. Allgemeine Pädagogik, Bildungstheorie und Unterrichtsfach Pädagogik*

Zentraler Kern der hier vorgetragenen Position einer Allgemeinen Pädagogik im Kontext der Ausführungen für das Schulfach Pädagogik ist der Begriff der Bildung. Denn im Begriff und in der Theorie der Bildung liegt die perspektivische Anlegung des Bildungs- und Erziehungsprozesses auf eine prozesshaft verstandene Kategorie der Mündigkeit begründet, in der der Gedanke einer emanzipativen Subjektwerdung mit dem der kollektiven Mündigkeit einer demokratischen Zivilgesellschaft untrennbar verknüpft ist. Als Zentrum Allgemeiner Pädagogik beschäftigt sich Bildungstheorie mit der Frage der Bildung als einem schmerzhaften und krisenhaften Prozess der Umstrukturierung und Neuorganisation bisheriger kindlicher Erfahrungen, der aus der Konfrontation lebensweltlich erworbener Erfahrungen mit wissenschaftlich-philosophischen Erkenntnissen provoziert wird. Dieses bildungstheoretische Problem einer Konfrontation lebensweltlich erworbener Erfahrungen mit wissenschaftlich-philosophischen Erkenntnissen, also des Widerstreits strukturell unterschiedlicher Erkenntnisweisen in der Bildungsinstitution artikuliert sich im Verlauf der Ausbildung von Pädagogiklehrerinnen und -lehrern nicht im Sinne der Anbahnung eines entsprechenden Problembewusstseins, obgleich die Bewusstmachung dieses im Feld des Pädagogikunterrichts sich in besonderer Weise ausformenden pädagogischen Problems ein zentrales Essential der Ausbildung wäre. Das bildungstheoretische Grundproblem jedes Pädagogikunterrichts schlechthin, wie nämlich lebensweltlich erworbene Erfahrungserkenntnisse erschlossen, versachlicht, angereichert oder überwunden werden sollen, wird als solches nicht in den Brennpunkt der bisherigen Ausbildung gestellt. Die Frage nach der Vermittlung von erziehungswissenschaftlichen Erkenntnissen mit dem Alltagswissen von Erziehung, das, was der Fachdidaktiker KLAUS BEYER die „paideutischen Erfahrungen“ nennt (BEYER 1997, S. 10), repräsentiert einen

blinden Fleck in der Ausbildung von Pädagogiklehrerinnen und Pädagogiklehrern.

Hieraus leitet sich eine zentrale bildungstheoretische Fragestellung ab, die eine grundlegende Neuakzentuierung der Ausbildung einschließt: Welches wären die Konturen einer *pädagogischen Bildung*, die an die bisherigen lebensweltlich erworbenen Erziehungserfahrungen und die bislang angeeigneten Wissensbestände zum Thema Erziehung kritisch anknüpft und mit dem fortgeschrittenen Theoriebestand der Erziehungswissenschaft konfrontiert. Die Bewältigung dieser bildungstheoretischen Aufgabenstellung setzt selbstverständlich eine anspruchsvolle empirische Erforschung über die Entstehung und die Konsistenz von Erziehungserfahrungen und Erziehungswissen bei den Heranwachsenden voraus, die an erziehungswissenschaftliche Vorarbeiten zu diesem Thema anknüpfen sollte (vgl. H. HIERDEIS/TH. HUG 1992). Im Hinblick auf das alltagspädagogische Arsenal bei Kindern und Jugendlichen ist hierbei die Frage nach der Reichweite und den Begrenztheiten lebensweltlichen Wissens grundlegend. Eine weitere Frage, die sich konsequenterweise anschließt, ist die nach den Möglichkeiten der Erweiterung des kindlichen Welt- und Selbstverständnisses in erzieherischer Hinsicht im Kontext des schulischen Pädagogikunterrichts: Was passiert eigentlich im Vorgang der Konfrontation lebensweltlich erworbenen Wissens mit wissenschaftlich-philosophisch gewonnenen Erkenntnissen und Bildungsinhalten? Erfolgt in dieser Konfrontation unterschiedlicher Erkenntnisweisen ein Bruch mit lebensweltlichen Erfahrungen oder werden diese eher krisenhaft umstrukturiert? Kann in dieser Hinsicht von einer Neuorganisation von Erfahrung gesprochen werden? Wird lebensweltliches Wissen durch eine Konfrontation mit wissenschaftlich-philosophischen erziehungswissenschaftlichen Erkenntnissen aufgehoben, zerstört oder neu geordnet?

In der Konsequenz für die Ausbildung von Pädagogiklehrerinnen und Pädagogiklehrern verlangt diese bildungstheoretische Fragestellung die kritische Auseinandersetzung mit gegenwärtigen didaktischen Grundorientierungen. Gerade ein Unterrichtsfach, das sich durch einen grundlegenden Lebensweltbezug auszeichnet und damit das Problem subjektivistischer Aneignungsformen beinhaltet, erfordert die Vermittlung der bildungstheoretischen Einsicht, dass sich Bildung „vor allem über die Aneignung von Sachinhalten begreift, an denen sich das Bewusstsein entwickelt“ (H.-J. Heydorn 1995/2, S. 298). An keinem anderen Ausbildungsort ist die Vermittlung dieses bildungstheoretischen Grundsatzes so dringlich wie in der Ausbildung von Pädagogiklehrerinnen und Pädagogiklehrern. Denn der gegenstandsspezifische konkrete Lebensweltbezug des Unterrichtsfaches Pädagogik steigert seine Anfälligkeit und seine Verführbarkeit gegenüber Prinzipien, die diesen bildungstheoretischen Grundsatz beständig unterlaufen. Unterstützt wird diese Tendenz von einem Didaktikmarkt, der umstandslos die didaktischen Strukturierungsprinzipien der Subjektorientierung, der Alltagsorientierung, der Lebensweltorientierung und der Bedürfnisorientierung kultiviert; Prinzipien also, die sich in einer bestimmten historischen Situation als notwendige Kritik an traditionellen Schul- und Didaktikstrukturen erwiesen haben, deren problematische strukturelle Verengungen jedoch in der aktuellen Didaktik-Diskussion überhaupt nicht mehr in den Reflexionshorizont geraten. Die Implementierung der biographischen Metho-



de und ihr Erfolg in der Praxis des Pädagogikunterrichts ist nur ein Indiz für eine unkritische Kolportage dieser Prinzipien im Kontext der Ausbildung.

Die gegenwärtige Diskussion mit ihrer problematischen Schwerpunktverlagerung ausschließlich auf Prinzipien der Subjektorientierung, der Lebensweltorientierung und der Bedürfnisorientierung negiert den Umstand, dass die „unmittelbaren Erfahrungen“ dass die „subjektiven Bedürfnisse“, dass die „authentischen Lebenswelten“ immer auch in spezifischer Weise begrenzt, in ihren emanzipativen Möglichkeiten limitiert sind: Einerseits nämlich durch die subjektive Begrenztheit der lebensweltlichen Erfahrung selbst, andererseits aber auch durch hegemonial bereits vorgedeutete Auffassungen und Interpretationen vom Erziehungsgeschehen. In der Konsequenz begrenzt ein Pädagogikunterricht sein eigenes emanzipatives Potenzial, wenn er sich nur an der Betroffenheit, den Bedürfnissen, den Wünschen der Lernenden orientiert, wenn er nur von den in den lebensweltlichen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler aufbrechenden Problemen und Konflikten ausgeht. Eine Verabsolutierung der Subjektseite gegenüber dem Prinzip der Sachorientierung verkennt den Umstand, dass Unterricht, soweit er eine emanzipative Perspektive überhaupt erhalten soll, dazu angehalten ist, nicht nur die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler kritisch aufzugreifen, sondern darüber hinaus neue Erfahrungen zu stiften, Erfahrungen, die durchaus im Widerspruch zum bisherigen lebensweltlichen Erfahrungspotenzial stehen und damit einen Bruch mit lebensweltlichen Erfahrungen schlechthin provozieren können.

Pädagogische Bildung konfrontiert also mit Erkenntnissen, die eben noch nicht in den Erfahrungsbeständen der Lernenden existieren, aber ihr Bewusstsein erheblich erweitern können. Pädagogische Bildung führt, soweit sie keine Halbbildung sein soll, notwendig über den engen Horizont lebensweltlich erworbener Erfahrungen hinaus, von dem sie gleichzeitig allerdings wieder korrigiert werden kann. Erst aber über die Abstraktion von den konkretistisch begrenzten Lebenswelten der Lernenden können überhaupt neue Horizonte, neue Sichtweisen, neue Vorstellungen eröffnet werden, die den subjektivistischen Erlebnis- und Erfahrungszusammenhang der Alltagssozialisation durchschlagen. Bildungstheoretisch gesehen, ist der in vielen Debatten ausgetragene Widerstreit von Wissenschaftspropädeutik und Handlungspropädeutik gegenstandslos: Die Ausbildung im Pädagogikunterricht hat die Begriffs-, Reflexions- und Theoriefähigkeit in Fragen der Bildung und Erziehung sicherzustellen, wenn sie eine emanzipative Handlungsfähigkeit in pädagogischer Theorie und Praxis aufbauen will.

Pädagogiklehrerinnen und Pädagogiklehrer benötigen insgesamt eine erziehungswissenschaftliche Handlungskompetenz, die von den Inhaltsbereichen der Allgemeinen Pädagogik her strukturiert wird. Diese erziehungswissenschaftliche Handlungskompetenz stellt ein Instrument der Prävention dar, das Pädagogiklehrerinnen und Pädagogiklehrer vor didaktischem Schematismus, vor der unkritischen Bestätigung naiver lebensweltlicher Erziehungsinterpretationen und vor kulturindustriell generierten Erziehungstrivialitäten schützt. Ein Schulfach, in dem Pädagogik selbst thematisch wird, erfordert einen Ausbildungskontext, der sich auf dem gegenwärtigen Stand pädagogischer Theoriebildung und Erfahrungskonstitution bewegt. Von angehenden Pädagogiklehrerinnen und Pädagogiklehrern muss erwartet werden können, dass sie die

verschiedensten Erziehungsphänomene in den ausdifferenzierten pädagogischen Praxen von einer allgemeinen pädagogischen Perspektive her kritisch-distanziert analysieren und deuten können. Die Seriosität der Vermittlung Allgemeiner Pädagogik im Kontext des Studiums ist - neben unwägbarer bildungspolitischen Planungen - sicherlich ein Kriterium der zukünftigen gesellschaftlichen Reputation des Unterrichtsfaches ebenso wie seiner Bezugsdisziplin. Von der Seriosität der Vermittlung allgemeinpädagogischen Reflexionsvermögens hängt darüber hinaus, was viel wichtiger ist als die Reputation der Disziplin, die Möglichkeit einer kritisch-emanzipativen Subjektwerdung durch Pädagogikunterricht ab.

### Literatur

- ADICK, CH./BONNE, L./MENCK, P.: Didaktik des Pädagogikunterrichts. Stuttgart 1978.
- BERNHARD, A./ROTHERMEL, L. (Hrsg.): Handbuch Kritische Pädagogik. Weinheim 1997.
- BEYER, K.: Handlungspropädeutischer Pädagogikunterricht I. Hohengehren 1997.
- DERBOLAV, J.: Pädagogik als Lehrfach an der Höheren Schule. In: K. BEYER (Hrsg.): Reader zur Didaktik des Unterrichtsfaches Pädagogik. Köln 1982, S. 17-37.
- EULER, P./PONGRATZ, L.A. (Hrsg.): Kritische Bildungstheorie. Weinheim 1995.
- DRERUP, H./KEINER, E. (Hrsg.): Popularisierung wissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Feldern. Weinheim 1999.
- GAMM, H.-J.: Allgemeine Pädagogik. Reinbek 1979.
- GAMM, H.-J.: Allgemeine Pädagogik. In: A. BERNHARD/L. ROTHERMEL (Hrsg.): Handbuch Kritische Pädagogik. Weinheim 1997.
- GAMM, H.-J./KONEFFKE, G. (Red.): Mündigkeit. Jahrbuch für Pädagogik 1997. Frankfurt a. M. 1997.
- GROOTHOFF, H.-H./ACKERMANN, K.-E./BILSTEIN, J.: Erziehungswissenschaftlicher Unterricht. Limburg 1978.
- GROOTHOFF, H.-H.: Über Pädagogik als Bildungsfach in der modernen Welt. In: K. BEYER (Hrsg.): Reader zur Didaktik des Unterrichtsfaches Pädagogik. Köln 1982, S. 38-46.
- GRUSCHKA, A.: Negative Pädagogik. Einführung in die Pädagogik mit Kritischer Theorie. Wetzlar 1988.
- HEYDORN, H.-J.: Werke, Bd. 2: Bildungstheoretische und pädagogische Schriften 1967-1970. Varduz 1995.
- HIERDEIS, H./HUG, TH.: Pädagogische Alltagstheorien und erziehungswissenschaftliche Theorien. Bad Heilbrunn 1992.
- KRÜGER, H.-H.: Wozu noch Allgemeine Pädagogik? Notizen zur Entwicklung und Neuvermessung der Erziehungswissenschaft. In: W. BRINKMANN/J. PETERSEN (Hrsg.): Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik. Donauwörth 1998, S. 101-116.
- LANGFELD, J.: Unterrichtsplanung im Fach Pädagogik. Düsseldorf 1982.
- LENZEN, D.: Allgemeine Pädagogik - Teil- oder Leitdisziplin der Erziehungswissenschaft? In: W. BRINKMANN/J. PETERSEN (Hrsg.): Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik. Eine Orientierungshilfe für Studierende der Pädagogik und in der pädagogischen Praxis Tätige. Donauwörth 1998, S. 32-54.
- LÜDERS, CH.: Pädagogisches Wissen für Eltern. Erziehungswissenschaftliche Gehversuche in einem unwegsamen Gelände. In: H.-H. KRÜGER/TH. RAUSCHENBACH (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Weinheim/München 1994, S. 163-183.
- MENCK, P.: Pädagogikunterricht für die 90er Jahre. Revision eines didaktischen Konzepts? In: Pädagogikunterricht 9 (1989) 2/3, S. 38-47.
- SPRANGER, E.: Erziehungslehre. In: A. SPRENGEL (Hrsg.): Die neue Frauenschule. Beiträge zum Lehrplan der Frauenschule. Leipzig und Berlin 1920, S. 60-68.
- THIEL, F.: Erziehungswissenschaft. In: G. REINHOLD/G. POLLAK/H. HEIM (Hrsg.): Pädagogik-Lexikon. München/Wien 1999, S. 154-160.
- WIERICHS, G.: Unterrichtsinhalte und ihre Analyse. Untersuchungen am Beispiel des schulischen Pädagogikunterrichts. Frankfurt a. M. 1989.
- WIERICHS, G.: Pädagogikunterricht. In: H. HIERDEIS/TH. HUG (Hrsg.): Taschenbuch der Pädagogik. Bd. 4. Hohengehren 1996, S. 1161-1174.
- WINKLER, M.: Wo bleibt das Allgemeine? Vom Aufstieg der allgemeinen Pädagogik zum Fall der Allgemeinen Pädagogik. In: H.-H. KRÜGER/TH. RAUSCHENBACH (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. München 1994, S. 93-114.

*Abstract*

On the basis of an analysis of the obscure relation between general pedagogics and the didactics of pedagogics as a school subject, the author postulates the thesis that educational theory plays a crucial role in the training of teachers for the subject pedagogics. In this, he clearly underlines the references of the school subject to the scientific and theoretical resources of the discipline educational science. The author advocates a training of pedagogics teachers and an instruction in pedagogics tuned to the principles of science orientation.

*Anschrift des Autors*

Prof. Dr. Armin Bernhard, Westfälische Wilhelms-Universität Münster,  
Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft, Georgskommende 26, 48143 Münster