pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Baumgart, Franzjörg; Bubenzer, Kirsten

Zwischen Marginalität und Allmachtsfantasien. Neuere Publikationen zum Pädagogikunterricht in der gymnasialen Oberstufe

Zeitschrift für Pädagogik 47 (2001) 3, S. 359-374

urn:nbn:de:0111-opus-42897

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

http://www.beltz.de

Nutzungsbedingungen / conditions of use

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.

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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

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

FRANZJÖRG BAUMGART/KIRSTEN BUBENZER

Zwischen Marginalität und Allmachtsfantasien

Neuere Publikationen zum Pädagogikunterricht in der gymnasialen Oberstufe

Zusammenfassung
Nach kurzen Hinweisen zur Institutionalisierung des Faches bzw. zur prekären Situation der Fachdidaktik Pädagogikunterricht und einem kurzen Überblick über die aktuelle Ausdifferenzierung des Diskursfeldes werden die für den aktuellen Stand der fachdidaktischen Diskussion charakteristischen Arbeiten von K. BEYER, E. WORTMANN, E. STILLER und G. KOUMIDES vorgestellt. Dabei werden Subjektorientierung und Handlungspropädeutik als der - trotz unterschiedlicher Akzentuierungen - gemeinsame Bezugspunkt dieser Arbeiten herausgestellt und das Fehlen einer empirischen Bedingungsanalyse des Faches sowie das Desinteresse an bildungssoziologischen Fragestellungen moniert.

1. Rahmenbedingungen

Wissenschaftliche Disziplinen, die als Schulfächer im Kanon des allgemein bildenden Schulwesens fest verankert sind, haben im Rahmen der daraus resultierenden Aufgaben der Lehrerausbildung die Didaktik ihres Faches in der Regel als eine ihrer Teildisziplinen institutionalisiert. Dennoch gehören Klagen über die mangelnde wissenschaftliche Anerkennung und den ungenügenden institutionellen Ausbau der Fachdidaktik zu den üblichen Defizitbeschreibungen universitärer Lehrerausbildung. Im Blick auf die Fachdidaktik des Pädagogikunterrichts (PU) haben sie zweifellos ihre Berechtigung: Die Zahl der mit fachdidaktischen Aufgaben betrauten Professuren ist minimal, die Zahl fachdidaktischer Publikationen im Vergleich zu denen anderer Fachdidaktiken gering und die einzige fachdidaktische Zeitschrift, die seit 1981 erscheinende Verbandszeitschrift „Pädagogikunterricht", stellt eher ein Diskussionsforum von Praktikern für Praktiker als ein Verbindungsglied zwischen Wissenschaft und Praxis dar.

Die Gründe für die marginale Stellung der Fachdidaktik innerhalb der Erziehungswissenschaft sind leicht zu identifizieren: Bislang konnte sich das Unterrichtsfach Pädagogik lediglich im allgemein bildenden Schulwesen Nordrhein-Westfalens, vor allem in der gymnasialen Oberstufe von Gymnasien und Gesamtschulen, flächendeckend etablieren. Zwar wird Pädagogik auch in anderen Bundesländern im Rahmen der gymnasialen Oberstufe (und zuweilen auch der Sekundarstufe I) als Wahlfach angeboten (vgl. W. THIEM 1997, S. 46ff.), doch erreichen dort die Kurswahlen nur einen Bruchteil der nordrhein-westfälischen Frequenzen. Hier im „Kernland des PU" (E. KNÖPFEL) wählen dagegen etwa ein Drittel der Schüler der gymnasialen Oberstufe - in der weit überwiegenden Mehrheit Mädchen - das Fach Pädagogik als Grund- oder Leistungskurs. Dieser bemerkenswerte Tatbestand verweist weniger auf

einen spezifischen bildungspolitischen Gestaltungswillen der nordrhein-westfälischen Schulpolitik, sondern vielmehr auf historische Kontinuitätslinien zwischen dem höheren Mädchenschulwesen Preußens als dem „Geburtsort" des Unterrichtsfaches Pädagogik und den unterschiedlichen Typen höherer Mädchenschulen und Gymnasien, die in den 50er- und 60er-Jahren diese Tradition fortsetzten. Wenn der Pädagogikunterricht (PU) - pointiert formuliert - als nordrhein-westfälischer „Sonderfall" charakterisiert werden kann, dann wird damit nicht nur die marginale Stellung der Didaktik des Faches innerhalb der Erziehungswissenschaft verständlicher, sondern zugleich das zentrale Problem dieser Fachdidaktik erkennbar. Sie steht in besonderer Weise vor der Aufgabe zu begründen, ob und inwiefern das Fach Pädagogik für die Einlösung des schulischen Bildungsauftrags von Bedeutung ist. Dazu müsste sie den PU als allgemein bildendes Fach vor allem in der gymnasialen Oberstufe, d.h. als gleichwertiges Fach im Rahmen des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeldes überzeugend legitimieren und entsprechend inhaltlich und methodisch profilieren.

Überblickt man die fachdidaktischen Diskussionen der letzten 40 Jahre, dann lässt sich feststellen, dass sie trotz der Institutionalisierungserfolge in NRW bis in die jüngste Vergangenheit durch eine permanente Krisensemantik gekennzeichnet sind, die sich sowohl auf die brüchige bildungs- und schultheoretische Legitimation des Faches als auch auf das Fehlen unterrichtspraktischer Hilfestellungen, Materialien und Schulbücher für den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe bezieht. Obwohl sich in der Anfangsphase der fachdidaktischen Diskussion in den 60er- und 70er-Jahren auch einige prominente Erziehungswissenschaftler wie J. DERBOLAV, H.-H. GROOTHOFF und P. MENCK in kleineren Arbeiten zu Grundsatzproblemen des Faches äußerten und erste Monographien zum Thema erschienen, glaubte MENCK Ende der 70er-Jahre feststellen zu müssen, dass die fachdidaktische Diskussion im „Stadium der Naturwüchsigkeit" verblieben sei (MENCK 1978, S. 916). Spätere Beobachter des fachdidaktischen Diskurses haben diese Einschätzung im Wesentlichen geteilt. Auch G. WIERICHS Rückblick auf 30 Jahre fachdidaktische Reflexion mündet in eine Auflistung gravierender Defizite (vgl. WIERICHS 1992, S. 740f.). Erst in jüngerer Zeit sind neue Entwicklungen und optimistischere Einschätzungen zu registrieren. Mit der Gründung der Gesellschaft für Fachdidaktik und der seit 1997 herausgegebenen fachdidaktischen Schriftenreihe „Didactica Nova", in der bislang sieben Bände erschienen sind, lässt sich der Versuch erkennen, die seit Mitte der 80er-Jahre andauernde „didaktisch-methodische Dürre" (KNÖPFEL) zu überwinden und den fachdidaktischen Diskurs zu intensivieren.

2. *Neuere Entwicklungstendenzen*

Überblickt man die neueren Publikationen zur Didaktik des Unterrichtsfaches Pädagogik, so lässt sich eine deutliche thematische und konzeptionelle Ausdifferenzierung des fachdidaktischen Diskursfeldes erkennen. Dabei unterscheiden sich die Beiträge nicht nur hinsichtlich ihrer thematischen Reichweite, sondern auch mit Blick auf ihre theoretischen Ansprüche beträchtlich. Die

„Einführung in das Studium der Pädagogik als Unterrichtsfach" des Potsdamer Erziehungswissenschaftlers WOLFGANG THIEM (THIEM 1997) bildet den Auftakt der bereits erwähnten Reihe „Didactica Nova". Mit seinem Überblick über die Geschichte des Faches und die sie begleitende fachdidaktische Diskussion sowie wichtigen Literaturhinweisen zum Selbststudium bietet THIEM Studierenden des Faches einen guten Ansatzpunkt für eine Auseinandersetzung mit fachdidaktischen Fragestellungen. Darüber hinaus stellt er im letzten Teil seines Buches eine eigene Konzeption für den PU vor, in der er - dem vorherrschenden Trend fachdidaktischer Überlegungen folgend - wissenschafts- und handlungspropädeutische mit identitätsbildenden Momenten zu verknüpfen sucht.

Zwei weitere Bände der Reihe „Didactica Nova" versuchen, die populäre Forderung nach einer Erweiterung schulischer Aufgaben im Sinne der Identitätsbildung und des sozialen Lernens fachspezifisch zu konkretisieren. Nach „Möglichkeiten biographischen Lernens" als Versuch der Verknüpfung von Wissensvermittlung und Persönlichkeitsentwicklung im PU sucht STEFAN ROGAL in seinem Buch „Schul-Spuren" (ROGAL 1999). Dabei verknüpft er eine zum Teil thesenartige Begründung seiner Konzeption mit mehr oder weniger verallgemeinerbaren Praxisbeispielen, die die Praktikabilität seiner Überlegungen aufzeigen sollen. Während aus ROGALS Perspektive der PU zum Ort biographischen Lernens werden soll, konturiert der von ALFRED HOLZBRECHER herausgegebene Band mit dem Titel „Dem Fremden auf der Spur" (HOLZBRECHER 1999) in sehr unterschiedlichen Beiträgen interkulturelles Lernen als zentrale Aufgabe und Zielsetzung des PU. Noch disparater wirken die von KNÖPFEL u.a. im sechsten Band der „Didactica Nova" („Pädagogikunterricht - ein notwendiger Beiträg zur Schulentwicklung") (KNÖPFEL u.a. 1999) zusammengestellten Texte, die größtenteils dem Thema des Buches kaum gerecht werden und abgesehen von wenigen bedenkenswerten Beiträgen wie denjenigen von K. BEYER, M. ROTERMUND und M.P. SAUTER über persönliche Reminiszenzen und Erfahrungsberichte ihrer Verfasser kaum hinausgehen. Zwar lassen alle diese Publikationen das Bemühen der Fachdidaktiker erkennen, aktuelle erziehungswissenschaftliche und didaktische Themenstellungen aufzunehmen und damit den fachdidaktischen Diskurs zu aktualisieren. Von einer systematischen, theoretisch anspruchsvollen Auseinandersetzung mit Möglichkeiten und Grenzen des Unterrichtsfaches bleiben die genannten Veröffentlichungen jedoch weit entfernt und eröffnen für den distanzierten Beobachter zum Teil irritierende Einblicke in das, was unter dem Etikett PU in der gymnasialen Oberstufe alles praktiziert werden könnte.

Sowohl mit Blick auf eine systematische Entfaltung fachdidaktischer Überlegungen als auch hinsichtlich ihres theoretischen Anspruchs heben sich vor allem vier weitere Monographien deutlich von den bislang erwähnten Schriften ab. Dabei nimmt sowohl die dreibändige Arbeit des Kölner Erziehungswissenschaftlers KLAUS BEYER mit dem Titel „Handlungspropädeutischer Pädagogikunterricht" (1997a,b, 1998) als auch die Dissertation ELMAR WORTMANNS über „Verantwortung und Methode im wissenschaftspropädeutischen Pädagogikunterricht" (1999) traditionsreiche Überlegungen zum PU wieder auf, während sich EDWIN STILLER mit seiner „Dialogischen Fachdidaktik" (1997, 1999) und GERLINDE KONMIDES mit der Frage nach „Handlungsspielräumen zur Förde-

rung von Kreativität" (1993) um neue Akzentsetzungen bemühen. Im Folgenden sollen daher diese unterschiedlich profilierten Beiträge zu einem zeitgemäßen PU eingehender vorgestellt werden.

3. Klaus Beyer - Primat der Handlungspropädeutik

Unter den ambitionierteren Publikationen zum Unterrichtsfach Pädagogik nimmt die dreibändige Arbeit des Kölner Erziehungswissenschaftlers KLAUS BEYER mit dem Titel „Handlungspropädeutischer Pädagogikunterricht" zweifellos eine Sonderstellung ein. In diesem umfangreichen Werk differenziert BEYER seine frühen fachdidaktischen Überlegungen (1976) zu einer systematischen Begründung der Aufgaben und Ziele (1997a, Bd. 1), Inhalte, Methoden und Sozialformen (1997b, Bd. 2), sowie der Gestaltung der Lernerfolgsüberprüfung (1998, Bd. 3) aus und legt damit erstmals eine Gesamtkonzeption für den Pädagogikunterricht in der gymnasialen Oberstufe vor. Dabei überbietet er den bisherigen Stand fachdidaktischer Theoriebildung durch die besondere Schlüssigkeit und Transparenz seiner fachdidaktischen Konzeption (vgl. den Beitrag von BEYER in diesem Heft).

BEYER leitet sein Verständnis der Aufgaben des PU in der gymnasialen Oberstufe aus einer Interpretation des Gesamtauftrags schulischen Unterrichts ab. Damit stellt er sich dem Anspruch, fachdidaktische Überlegungen als fachspezifische Konkretionen in den größeren Zusammenhang schul- und unterrichtstheoretischer Erwägungen einzubetten. Allerdings legt BEYER seiner Unterrichtsdefinition keine extensiven schul- und unterrichtstheoretischen Analysen zugrunde, in denen gesellschaftliche Funktionen und pädagogische Intentionen als spannungsvolle Momente von Unterricht vermittelt werden müssten. Vielmehr wird unter BEYERS normativ-pädagogischem Blick Unterricht ausschließlich als ein Handlungszusammenhang greifbar, „in dem eine Person in einer von der Gesellschaft eigens dazu geschaffenen Institution versucht, die Persönlichkeitsentwicklung anderer Menschen in deren Interesse systematisch zu fördern" (BEYER 1997a, S. 42). Dieser umfassende Förderungsauftrag lässt sich BEYER zufolge als die Aufgabe konkretisieren, durch eine vieldimensionale Förderung der Urteils-, Entscheidungs- und Handlungskompetenz Heranwachsenden Selbstbestimmungsmöglichkeiten für die unterschiedlichsten Lebenskontexte und Handlungsfelder zu eröffnen (vgl. ebd., S. 45).

Von dieser allgemeinen Zielperspektive schulischen Lernens aus leitet BEYER die Notwendigkeit einer radikalen Neubestimmung des gesellschaftlichen Aufgabenfeldes und seiner Fächer ab. Folgt man diesen programmatischen Überlegungen, so hätten alle Fächer eines zukünftigen „sozialen Aufgabenfeldes" die gemeinsame Aufgabe, soziale Handlungskompetenz anzubahnen. Für den PU konkretisiert sich dieser Auftrag als Vermittlung erzieherischer bzw. „paideutischer Handlungskompetenz".

Argumentative Engpässe ergeben sich für BEYERS fachdidaktische Konzeption durch den besonderen Zuschnitt, den BEYER dem Begriff „paideutische Handlungskompetenz" verleiht. Handlungskompetenz umfasst demnach nicht allein analytische Kompetenzen zur Erfassung von Erziehungswirklichkeit bzw.

ein Repertoire von allgemeinen Dispositionen, die der Fähigkeit, kompetent zu handeln, vorausliegen. Vielmehr wird der PU aus BEYERS Sicht dem schulischen Förderungsauftrag erst dann in vollem Umfang gerecht, wenn er die Heranwachsenden zu einer kompetenten Transformation von Wissen in Handlungsentscheidungen und Handlungen („Performationskompetenz") befähigt (vgl. BEYER 1997a, S. 140). Ungeachtet der Eigenart schulischen Lernens, das gerade von konkreten Praxisfeldern abgekoppelt bleibt und sich auf außerschulische Wirklichkeit in der Regel nur in symbolisch vermittelter Form bezieht, soll der PU nach BEYERS Vorstellung nicht nur Einsichten in gesellschaftliche Erziehungspraxis eröffnen, sondern auch die Entscheidung für pädagogische Handlungsmöglichkeiten, sowie deren Vollzug und Evaluation durchexerzieren (vgl. ebd., S. 153). Gleichwohl zwingen ihn gerade die Grenzen institutionalisierten Lernens dazu, die Aufgabe des PU auf Handlungspropädeutik abzuschwächen und in einem schwierigen argumentativen Balanceakt zuzugestehen, dass zwar erzieherisches Handeln nicht in seiner vollen Komplexität eingeübt, die Aufgabe des PU dennoch aber nicht auf Wissensvermittlung und die Förderung theoretischer Kompetenzen konzentriert werden dürfe (vgl. ebd., S. 154f.).

Folgerichtig kehrt BEYER daher die in der Gymnasialdidaktik geläufige Zuordnung von Wissenschafts- und Handlungspropädeutik um. Zwar setzt kompetentes paideutisches Handeln auch nach BEYER wissenschaftlich abgesichertes Wissen voraus. Als Kriterium des Theoriebezugs im PU gilt BEYER jedoch nicht eine möglichst breite, differenzierte und wissenschaftlich abgesicherte Analyse von Erziehung als gesellschaftlicher Praxis, sondern die unmittelbare Relevanz wissenschaftlicher Theorien für die Bewältigung konkreter Handlungsprobleme und die Steigerung der Handlungskompetenz auf Seiten der Lernenden (vgl. ebd., S. 165). Wissenschaftspropädeutik erhält für BEYER im Blick auf Handlungspropädeutik als zentrale Aufgabe schulischen Unterrichts lediglich dienende Funktion (vgl. ebd., S. 159). Mit dieser Ausrichtung des PU nimmt BEYER nicht nur eine für seine weitere Argumentation zentrale Weichenstellung vor. Unter der Zielperspektive des Erwerbs erzieherischer Handlungskompetenz, rückt als Gegenstand des Unterrichts vornehmlich Erziehung als eine - dem Förderungsauftrag verpflichtete - intentionale Interaktion in den Mittelpunkt des Interesses. Dabei treten gesellschaftliche Bedingungen und Funktionen von Erziehung hinter den Zielen, Mitteln und Wirkungen pädagogischer Operationen zurück (vgl. BEYER 1997b, S. 64f.). Priorität erhalten angesichts der Zielperspektive des PU auch Methoden, die eine möglichst weitgehende Entsprechung von Lern- und Anwendungssituationen gewährleisten (vgl. ebd., S. 79). Fallstudien, Rollenspiele, Praktika in pädagogischen Handlungsfeldern und Unterrichtsgestaltung durch Schüler werden von BEYER als Arbeitsformen des handlungspropädeutischen Unterrichts favorisiert (vgl. ebd., S. 92ff.).

Einem handlungspropädeutischen PU, der dem schulischen Gesamtauftrag Rechnung trägt, traut BEYER nicht nur zu, Schülerinnen und Schüler von heute zu einer kompetenten Wahrnehmung ihrer Erzieherrolle von morgen zu befähigen und damit einen entscheidenden Beitrag zur Revitalisierung der Familie als Sozialisationsinstanz zu leisten. Vielmehr wirkt sich - so BEYERS an aufklärungspädagogische Ambitionen erinnernde Hoffnung - der PU über die immer

kompetenter erzogenen Generationen hinweg in die Zukunft einer durch Erziehung optimierten Gesellschaft aus (vgl. BEYER 1997a, S. 112,119).

BEYERS Versuch, alle fachdidaktischen Entscheidungen aus einer obersten Sinn-Norm des Unterrichts zu deduzieren, verleiht seiner Konzeption nicht nur eine besondere Schlüssigkeit, sondern macht diese zugleich anfällig für Kritik. So erscheint fragwürdig, ob fachdidaktische Positionen aus einer normativen Interpretation des schulischen Gesamtauftrags abgeleitet werden können, die pädagogische Intentionen und gesellschaftliche Funktionen von Schule entflechtet und Unterricht auf wohlmeinendes intentionales Handeln eines vom pädagogischen Ethos bewegten Erziehers verkürzt. Strittig ist nicht die Notwendigkeit, fachdidaktische Positionen von schul- und unterrichtstheoretischen Überlegungen her zu legitimieren. Als tragfähiges Fundament einer Konzeption für den Pädagogikunterricht reichen jedoch programmatische Bestimmungen dessen, was Schule und Unterricht leisten sollten, nicht aus. Vielmehr bedürfen sie zugleich einer empirisch abgesicherten Analyse der faktischen Bedingungen des PU in der gymnasialen Oberstufe.

Eine problematische Fehleinschätzung der Möglichkeiten schulischen Unterrichts macht sich nicht nur in der Reduktion des schulischen Gesamtauftrags auf die Förderung der Selbstbestimmungsfähigkeit, sondern auch in der Verpflichtung des PU auf die Förderung von Handlungskompetenz im engeren Sinne bemerkbar. Indem BEYER den Auftrag des PU auf die Einübung erzieherischer Handlungen zuspitzt, versucht er eine Kluft zwischen institutionalisiertem schulischem Lernen und Praxiskontexten zu mindern, deren Überbrückung unter den Bedingungen schulischen Lernens bestenfalls in Ansätzen möglich und vielleicht nicht einmal wünschenswert erscheint. Gerade angesichts der Vielfalt und Unvorhersehbarkeit künftiger Anwendungssituationen empfiehlt es sich, die handlungspropädeutische Aufgabe des PU eher im Sinne einer wissenschaftlich abgesicherten Analyse von Erziehung als Bedingung der Möglichkeit kompetenten Handelns zu verstehen. Diese bescheidenere Zielperspektive trüge auch Einsichten in die Brüchigkeit schulischer Vermittlungsprozesse Rechnung, denen zufolge sich kaum vorhersagen lässt, was über die schon an sich ausgesprochen störungsanfällige Vermittlung von Wissen hinaus an Handlungsdispositionen und -bereitschaft durch den Unterricht erwirkt werden kann. Fraglich bleibt auch, ob ein weitgehend auf den Gegenstandsbereich intentionaler Erziehung verkürzter PU den Auftrag des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeldes, Einsichten in gesellschaftliche Sachverhalte zu eröffnen, einlösen kann. Sowohl die Zuspitzung der Zieldimension auf einen engen Handlungsbegriff als auch der Versuch, die Inhalte des PU trennscharf gegenüber den Fragestellungen anderer Fächer des Aufgabenfeldes zu profilieren, führen zu einer problematischen Abblendung der gesellschaftlichen Bedingungen von Erziehung und damit zu einem idealistisch verkürzten Erziehungsverständnis. Trotz dieser Einwände bleibt festzuhalten, dass sich die weitere fachdidaktische Diskussion sowohl an den Stärken wie an den Defiziten der Konzeption BEYERS abzuarbeiten hat.

4. Elmar Wortmann - Wissenschaftspropädeutik und Verantwortung

Im Mittelpunkt der 1999 erschienenen Dissertation von ELMAR WORTMANN mit dem Titel „Verantwortung und Methode im wissenschaftspropädeutischen Pädagogikunterricht" steht die für alle Fächer in der gymnasialen Oberstufe zentrale Frage, in welcher Weise die Aufgabe der Wissenschaftspropädeutik didaktisch-methodisch gelöst und damit die Studierfähigkeit der Schülerinnen und Schüler gefördert werden kann. Ausgangspunkt seiner Argumentation ist eine kritische Bestandsaufnahme der entsprechenden fachdidaktischen Überlegungen für den PU im Anschluss an die Oberstufenreform von 1972. Er kommt dabei zu dem Ergebnis, dass im fachdidaktischen Diskurs zwar Ansätze für eine produktive Lösung des Problems vorhanden seien, in der Realität des PU seit 1972 aber eine „Abbilddidaktik", d.h. eine enge inhaltliche Orientierung an den Inhalten und Fragestellungen der Erziehungswissenschaft dominiere (vgl. ebd., S. 27ff.). Demgegenüber votiert WORTMANN im Anschluss an W. KLAFKI, G. Eckerle und A. SCHMIDT für eine Einlösung des wissenschaftspropädeutischen Auftrags der gymnasialen Oberstufe als Einführung in grundlegende wissenschaftliche Denk- und Verfahrensweisen und Verknüpfung wissenschaftlichen mit lebensweltlichem Wissen (vgl. ebd., S. 15ff.). Für die Begründung und Explikation des Programms eines wissenschaftspropädeutischen PU orientiert sich WORTMANN an den Zeitanalysen des Tübinger Philosophen WALTER SCHULZ. Mit SCHULZ müsse man konstatieren, dass Wissenschaft zwar zu einer unhintergehbaren „Lebensmacht unserer Zeit" geworden sei (ebd., S. 59), zugleich aber lasse sich eine „Entzauberung" und „Demystifizierung" der Wissenschaft feststellen, die aus der Einsicht in ihre Geschichtlichkeit, aus der zeitbedingten Relativität des von ihr produzierten Wissens ebenso resultiere wie aus der Erfahrung der Ambivalenz des von ihr produzierten Fortschritts. Ihre grundsätzliche Überlegenheit gegenüber lebensweltlichem Wissen sei deshalb relativiert und ihr Potenzial, Handeln normativ zu legitimieren, erschöpft. Im Zeitalter „postmetaphysischer Verunsicherung" könne deshalb nur die Kategorie der Verantwortung, das ethische Handeln des freien Subjekts, die historisch-gesellschaftlich aufgebrochenen Orientierungsdefizite schließen (vgl. ebd., S. 79ff).

„Verwissenschaftlichung", „Vergeschichtlichung" und „Verantwortung" werden damit als „Signaturen der Zeit" zu den zentralen normativen Bezugspunkten der weiteren fachdidaktischen Überlegungen WORTMANNS, wobei der Kategorie der Verantwortung ein besonderer Stellenwert für die Zielbestimmung des PU zukommt. Demnach hat er sich als wissenschaftspropädeutischer Pädagogikunterricht zwar inhaltlich an den Themen, Befunden und Theorien der Erziehungswissenschaft zu orientieren. Dieses wissenschaftliche Wissen muss jedoch unter der „ethischen Perspektive der Verantwortung" (ebd., S. 106) erarbeitet werden, um so die Fähigkeit und Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler zur Übernahme erzieherischer Verantwortung zu fördern. Zwar betont WORTMANN, dass unter den organisatorischen Bedingungen des Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe „die Schüler keine Verantwortung für ‚existenzielle' pädagogische Entscheidungen übernehmen können", da der Unterricht „sie dafür erst qualifizieren" muss (ebd., S. 121). Zugleich hält er jedoch - ähnlich wie BEYER - an der Notwendigkeit einer handlungspropädeutischen Aus-

richtung des Unterrichts fest. Dem PU kommt demnach die Aufgabe zu, Erziehungswirklichkeit unter der Perspektive von Folgen und Nebenwirkungen möglicher Handlungen zu analysieren und Alternativen zu erschließen (vgl. ebd., S. 141). Eine handlungsorientierte Ausrichtung der fachdidaktischen Konzeption lässt sich in den nachfolgenden, im engeren Sinne methodischen Vorschlägen zur Gestaltung des PU ausmachen. Die Prinzipien eines solchen Unterrichts glaubt WORTMANN trotz des andersartigen historischen und institutionellen Kontextes aus der „verschütteten" reformpädagogischen Tradition der Gaudigschule ableiten zu können (vgl. ebd., S. 151ff.). Der aus seiner Sicht „erstaunlich aktuelle" Pädagogik- und Psychologieunterricht GAUDIGS in der Seminarausbildung angehender Lehrerinnen zu Beginn des Jahrhunderts dient WORTMANN als Leitfaden für die Entwicklung eines Curriculums wissenschaftlicher Verfahren von der genauen Beschreibung alltäglicher Erziehungssituationen bis zu den Methoden empirischer Forschung.

Bilanziert man die fachdidaktischen Überlegungen WORTMANNS, so fällt das Ergebnis zwiespältig aus. Das große Verdienst dieser Arbeit besteht zweifellos darin, dass sie in Opposition zu aktuellen Trends im fachdidaktischen Diskurs am Wissenschaftsbezug und der Wissenschaftspropädeutik als zentraler Aufgabe des PU festhält und diese methodisch-didaktisch zu bestimmen sucht. In anderen Hinsichten kann die Arbeit dagegen nicht überzeugen: WORTMANNS Plädoyer für einen wissenschaftspropädeutischen PU verzichtet weitgehend auf schultheoretische Überlegungen zur Struktur und Funktion der gymnasialen Oberstufe; bildungssoziologische Erwägungen werden gänzlich ausgeklammert. An die Stelle einer solchen schulbezogenen Bedingungsanalyse des Unterrichtsfaches Pädagogik tritt der Rekurs auf eine hochabstrakte philosophische Referenztheorie, deren Berücksichtigung für eine Profilierung des PU keineswegs zwingend erscheint. Ihr verdankt die fachdidaktische Konzeption auch die problematische Fokussierung der wissenschaftspropädeutischen Aufgabe des Faches auf die Vermittlung einer „individuellen Verantwortungsethik" für pädagogisches Handeln. Gegenüber solchen Ansprüchen ist kritisch zu fragen, ob die Schule im Allgemeinen und der PU im Besonderen sich nicht mit realistischeren Zielen und der Hoffnung begnügen sollte, dass die Vermittlung eines wissenschaftlich geschärften Problembewusstseins vielleicht die Voraussetzungen für ein (späteres) verantwortungsvolles pädagogisches Handeln der Schülerinnen und Schüler verbessert. Ähnliche Einwände lassen sich auch gegen seinen Versuch vorbringen, die Vermittlung wissenschaftlicher Methodenkompetenz durch den Rückgriff auf die reformpädagogischen Vorschläge der Gaudigschule näher zu bestimmen. Zum einen lässt sich mit guten Gründen bezweifeln, dass die methodischen Prinzipien eines berufsvorbereitenden PU für angehende Lehrerinnen zu Beginn des 20. Jahrhunderts ein geeignetes Modell für ein allgemein bildendes Fach des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeldes der heutigen gymnasialen Oberstufe sein können. Zum anderen wäre zu fragen, ob der von WORTMANN vorgeschlagene Weg tatsächlich zu einem reflektierten wissenschaftlichen Methodenbewusstsein führt oder eher einem wissenschaftlichen Dilettantismus aufseiten der Schülerinnen und Schüler Vorschub leistet. Solche Fragen lassen sich allerdings nicht mit den Mitteln der Theorie, sondern nur auf der Grundlage empirischer Schulforschung beantworten.

5. Edwin Stiller - Konstruktivistisch-dialogische Perspektiven

EDWIN STILLERS „Dialogische Fachdidaktik Pädagogik" (1997/1999) stellt den anspruchsvollen Versuch dar, „die Fachdidaktik des Pädagogikunterrichts neu zu denken" (STILLER 1997, S. 11). Der Verfasser, Mitherausgeber des populären Unterrichtswerks „Phönix", richtet seine Überlegungen primär an Kolleginnen und Kollegen des Faches, die wie er auf der Suche nach einem neuen „Sinn" des PU sind. „Gedanken-Spiele", „Orientierungs-Punkte" und breiter Raum für Notizen sollen die Leserinnen und Leser zu berufsbiographischen Selbstreflexionen animieren und ihnen auf diese Weise Gelegenheit zu fachdidaktischer Selbstvergewisserung geben. STILLER versucht, seine neue Didaktik des Faches durch biographische Selbstreflexion, durch die Analyse gesellschaftlicher Wandlungsprozesse in ihrer Bedeutung für Schule und Erziehung sowie im Rückgriff auf neuere Entwicklungen innerhalb der Erziehungswissenschaft argumentativ abzusichern.

Die gegenwärtigen gesellschaftlichen Verhältnisse, auf die der PU bzw. die Fachdidaktik eine Antwort finden müsse, sieht STILLER in Anlehnung an U. BECK und K. HURRELMANN durch die „Pluralisierung von Lebensverhältnissen, Entstrukturalisierung von Lebensläufen, rasante Technik-Entwicklung und Individualisierungsprozesse" gekennzeichnet (ebd., S. 24). Angesichts solcher Entwicklungen und der daraus für Kinder und Jugendliche sich ergebenden Probleme bei der Bewältigung ihrer zentralen Entwicklungsaufgaben müsse die Schule, so STILLER, ihre Aufgaben kompensatorisch erweitern, etwa im Sinne der Denkschrift der Bildungskommission NRW zu einem „Haus des Lernens" (ebd., S. 25f.). Entsprechend sieht STILLER den PU und die Didaktik des Faches vor den anspruchsvollen Auftrag gestellt, über die traditionellen Zielsetzungen hinaus einen „verstärkten Beitrag zu individueller Sinnstiftung als notwendiger Hilfe zur Persönlichkeitsentwicklung zu leisten" (ebd., S. 25). Die Subjektorientierung der Fachdidaktik STILLERS, die sich in dieser Formulierung bereits abzeichnet, wird in der weiteren Argumentation durch den Rekurs auf Entwicklungen innerhalb der Erziehungswissenschaft theoretisch abgestützt. Folgt man STILLER, so lässt sich in der wissenschaftlichen Bezugsdisziplin in zweifacher Hinsicht ein „Paradigmenwechsel" ausmachen. Demnach hat sich ein neues Subjektverständnis mit weit reichenden Konsequenzen für die Konzeptualisierung der Rolle des Lerners etabliert. Das Bild eines seine Realität aktiv verarbeitenden Selbst, das seine Lernprozesse eigenständig gestaltet, habe das traditionelle Bild des passiven Adressaten von Lernangeboten ersetzt. Auch die Schule müsse sich deshalb von der traditionellen Vorstellung der Wissensvermittlung im Sinne eines Input-Output-Vorganges zugunsten der Organisation selbst gesteuerter Lernprozesse verabschieden (vgl. ebd., S. 31ff.). Dieses neue Verständnis des Subjekts bzw. des Lernens wird nach STILLER im erziehungswissenschaftlichen Diskurs durch die Entstehung einer „Pädagogik der Vielheit" flankiert, die den Anderen in den Blick nimmt und die Spannung von Gleichheit und Differenz der Subjekte als Ausgangspunkt konstruktiver Befremdung, Begegnung und Konflikte versteht (vgl. ebd., S. 39f.). Dieses zweite erziehungswissenschaftliche „Paradigma" rückt nach STILLER das neue Subjektverständnis in eine soziale Perspektive und stellt das didaktische Programm individueller Persönlichkeitsentwicklung in den „intersubjektiven Kon-

text der Achtung und Verantwortung" (ebd., S. 40). Diese Intention sieht STILLER bereits durch eine bestimmte Tradition pädagogischen Denkens, in den Erziehungskonzeptionen M. BUBERS und J. KORCZAKS exemplarisch vorbereitet. Im Gefolge dieser Tradition dürfe Erziehung nicht als Belehrung oder Wissenstransfer in einer hierarchisch strukturierten Beziehung verstanden werden, sondern müsse dialogisch konzipiert werden als „Akt der Begegnung in einer Ich-Du-Beziehung, der durch die Achtung vor der Andersartigkeit des Kindes geprägt ist" (ebd., S. 43).

Erst im nachfolgenden Argumentationsschritt expliziert STILLER den zentralen erziehungswissenschaftlichen Bezugspunkt seiner fachdidaktischen Überlegungen. Sowohl die neue Subjektorientierung als auch die Berücksichtigung der Vielheitspädagogik und schließlich das dialogische Verständnis von Erziehung findet der Verfasser in der Konzeption eines „moderaten Konstruktivismus" und des systemischen Denkens überzeugend integriert. Damit knüpft STILLER an ein Verständnis des Menschen als autopoietisches System an, das „seine Denk-, Fühl- und Handlungsmuster selbstständig generiert" (ebd., S. 48). Lernen lässt sich STILLER zufolge unter dieser theoretischen Perspektive nur als „selbstregulierter Konstruktionsprozess" angemessen beschreiben, für den Lehrer bestenfalls anregende Lernumgebungen arrangieren können. Eine solche konstruktivistische Sicht auf Schule, Unterricht und Lernen könnte - radikal zu Ende gedacht - alle weiter gehenden Überlegungen zu legitimierbaren oder gar verbindlichen Zielen, Inhalten und Methoden des PU infrage stellen. Als „moderater" Konstruktivist glaubt STILLER jedoch, diese Konsequenzen vermeiden zu können, indem er gemeinsame und individuelle Zielsetzungen der Lernenden an einen verbindlichen Rahmen zurückbindet. So sind alle Selbstbestimmungswünsche an der generellen Aufgabe des PU auszurichten, einen Beitrag „zu einer das Subjekt stärkenden, den Anderen, die Mitwelt und die Menschenrechte achtenden sowie Verantwortung übernehmenden Erziehung" zu leisten (ebd., S. 54).

Die Qualifikationen, die die Schülerinnen und Schüler unter dieser generellen Zielsetzung im PU erwerben sollen, werden nachfolgend in vier „Qualifikationsfelder" ausdifferenziert. Dabei werden die traditionellen Bereiche „Erziehungspraxis" und „Erziehungstheorie", in denen es um eine „problemzentrierte Betrachtung von Erziehungspraxis" unter Berücksichtigung erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisse geht, durch die auf Selbstreflexion und Identitätsbildung sowie soziales Lernen fokussierten Qualifikationsfelder „Biographie" und „Interaktion" ergänzt. Kombiniert mit unterschiedlichen Dimensionen des Umgangs mit Erziehungswirklichkeit, die von der Wahrnehmung über Deuten, Urteilen zum Planen und konkreten erzieherischen Handeln führen, ergibt sich eine umfangreiche Zielmatrix (vgl. ebd., S. 56) für den PU, deren zehn „Inhaltsfelder" für die gemeinsame Planung hilfreich sein sollen. In keinem dieser Inhaltsfelder darf es um die Aneignung bloß „trägen Wissens" gehen. Alle konkreten Unterrichtsinhalte müssen vielmehr auf subjektiv bedeutungsvolle Probleme von Erziehung zugespitzt werden, um die konstruktive Kompetenz der Schülerinnen und Schüler anzuregen und in den gemeinsamen Lösungsversuchen Orientierungswissen aufzubauen.

Als besonders aufschlussreich für die unterrichtspraktischen Konsequenzen seiner an konstruktivistischen Prämissen orientierten fachdidaktischen Kon-

zeption erweisen sich STILLERS Vorschläge zur Methodik des Unterrichts. Sie wollen neue „Lernwege" als Voraussetzung für „signifikantes" Lernen eröffnen, wobei vor allem dem biographischen Lernen als Erschließung der subjektiven Bedeutung des jeweiligen Lerngegenstands eine zentrale Rolle zukommt. STILLERS methodische Vorstellungen gehen in dieser Hinsicht deutlich über das Methodenrepertoire eines schüler- bzw. handlungsorientierten Unterrichts hinaus. Die Anfertigung persönlicher „Journale", „Fantasiereisen" und Meditationsübungen dienen dem Ziel, „biographisches Material zutage zu fördern, was mit anderen Methoden nicht erreichbar wäre" (ebd., S. 92). Selbst- und Fremdverstehen sollen nicht nur durch die Analyse von Fallbeispielen und Fremdbiographien, sondern durch Partner- und Interaktionsübungen wie „Blinde führen", „Standortbeschreibungen im Kurs", „Statuentheater" gefördert werden (vgl. ebd., S. 99ff.).

Viele Leserinnen und Leser werden möglicherweise gerade die konkreten, innovativen Vorschläge STILLERS zur Gestaltung des Unterrichts für die besondere Stärke seines Buches halten, weil sie eine Überwindung der Buch- und Wissensschule versprechen. Allerdings lassen sich ebenso gewichtige Einwände gegen die Position STILLERS erheben. So ist kritisch zu fragen, ob die von ihm proklamierte biographische Ausrichtung des PU nicht einen bedenklichen Übergriff auf die „Intimsphäre" der Schülerinnen und Schüler darstellt, den die Zwangsinstitution Schule tunlichst unterlassen sollte. Vielleicht ist die von ihm proklamierte „weiße Pädagogik" in dieser Hinsicht schwärzer als die traditionelle „schwarze Pädagogik", die sie bekämpfen und ersetzen will (vgl. STILLER 1999, S. 21f.). Ebenso problematisch erscheinen die Anleihen, die Stiller im Zusammenhang mit seinen methodischen Überlegungen bei psychotherapeutischen Konzepten macht (vgl. STILLER 1997, S. 109f.) und die den Kompetenzrahmen schulischen Unterrichts deutlich überdehnen. Damit, wie mit dem Programm biographischen Lernens, weist seine fachdidaktische Konzeption einen deutlichen Hang zu einer Therapeutisierung des Unterrichts auf. Solche Tendenzen haben auch innerhalb der Erziehungswissenschaft zahlreiche Anhänger, doch fehlt es in diesem Diskurs nicht an warnenden Stimmen, die mit gewichtigen Argumenten vor einer „Sozialpädagogisierung" (H. GIESECKE) der Schule warnen und eine „Subjektorientierung" mit dem Ziel einer „ganzheitlichen Persönlichkeitsbildung" als Überbürdung der Schule kritisieren. Von STILLER werden solche Einwände leider nicht diskutiert. Der Grund dürfte in einer selektiven Wahrnehmung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses durch den Verfasser liegen. Dies würde auch seine zumindest eigenwillige Beschreibung eines tief greifenden „Paradigmenwechsels" in der Erziehungswissenschaft erklären. Man täte STILLER gewiss Unrecht, würde man ihm unterstellen, dass die traditionellen Aufgaben des Gymnasiums, die Vermittlung wissenschaftlichen Wissens und kognitiver Kompetenz in seinen fachdidaktischen Überlegungen zum PU keine Rolle mehr spielen würden. Selbstverständlich behalten Befunde und Theorien der Erziehungswissenschaft auch in der dialogischen Fachdidaktik STILLERS ihren Platz. Analysiert man allerdings die konkreten Vorschläge zur Unterrichtsplanung, etwa die Skizze einer Unterrichtsreihe zum Thema Gewalt (vgl. STILLER 1997, S. 59f.), dann wird die subsidiäre Funktion der Wissenschaft für die Durchführung des Unterrichts deutlich.

Fasst man STILLERS Überlegungen zu Zielen, Inhalten und Methoden zusammen, dann soll sich der zukünftige PU als umfassendes lebenskundliches Fach profilieren, in dem erziehungswissenschaftliche Themenstellungen und die Einübung in Formen wissenschaftlichen Arbeitens hinter biographische Selbstreflexion und Beziehungsarbeit zurücktreten. Nicht die „Sache" - Erziehung als Ausschnitt gesellschaftlicher Praxis, symbolisch repräsentiert im Medium wissenschaftlichen Wissens - steht im Vordergrund des PU, sondern die Subjektivität der Schüler und Schülerinnen, deren Selbstbezüglichkeit eher bestärkt als durch die Konfrontation mit theoretisch fundierten Einsichten infrage gestellt wird.

6. Gerlinde Koumides - Spielräume zur Kreativitätsförderung

Mit der Frage nach „Handlungsspielräumen zur Förderung von Kreativität" stellt GERLINDE KOUMIDES nur scheinbar ein fachdidaktisches Detailproblem ins Zentrum ihrer Dissertation (1993). Bei näherer Betrachtung wird deutlich, dass KOUMIDES unter dem Titel „Kreativitätsförderung" Möglichkeiten und Grenzen einer umfassenden Subjektförderung im und durch den PU diskutiert. Im Gegensatz zu fachdidaktischen Theorien, die über dem pädagogischen Förderungsanspruch die institutionellen Beschränkungen und gesellschaftlichen Funktionen schulischen Unterrichts vergessen, geht es KOUMIDES jedoch darum, durch die Analyse der vielfältigen Rahmenbedingungen realistische Handlungsspielräume zur Einlösung des Förderungsauftrags auszuloten. Ihr Kreativitätsbegriff wird damit zur Chiffre für eine Bildungskonzeption, in der Vergesellschaftung und Individuierung, Reproduktion des Überlieferten und Innovation spannungsvoll vermittelt werden sollen.

KOUMIDES' einleitende Überlegungen setzen bei einer scharfen Kritik herkömmlicher Konzepte von Kreativitätserziehung an. Ihnen wirft sie problematische Polarisierungen vor, bei denen ein idealistisch verzeichnetes Subjekt, dem „Neugier, Spontaneität, Originalität, Fantasie und Empathie" (ebd., S. 15) zugesprochen werden, der Schule als repressiver Zwangsinstitution gegenübergestellt wird. Mit einem „pädagogischen Verbaloptimismus", der die Entwicklung individueller Kreativität trotz des diagnostizierten Zwangscharakters der Schule unvermittelt von den Frei- und Schonräumen schulischen Unterrichts erhofft, wird, so KOUMIDES' Einwand, die Polarisierung von Subjekt und Schule nur scheinbar überbrückt. Dieser ebenso emphatischen wie unrealistischen Vorstellung schulischer Bildungsprozesse will KOUMIDES ein ernüchtertes Konzept entgegensetzen. In dem Bemühen, „Subjektivität zu wahren, ohne Allmachts- oder Ohnmachtsfantasien zu erliegen" (ebd., S. 17), umreißt sie ihr Programm einer Kreativitätserziehung bzw. ihr Verständnis des Kreativitätsbegriffes in schwer verständlicher Weise als „relationales Konzept", als „Prozess der Rekonstruktion und Transformation von Bestehendem ... in konkret auszumachenden Handlungsspielräumen gegebener Bezugssysteme" (ebd., S. 17) bzw. als „multidimensionales Konstrukt", das „nicht primär Qualitäten des Einzelmenschlich-Seelischen als vielmehr ganzheitliche sozial-kognitive und sozial-affektive Bezüge anspricht" (ebd., S. 29).

Im ersten Teil ihrer Dissertation beschreibt KOUMIDES auf der Grundlage

dieser Vorüberlegungen unter der Leitfrage nach realen und konzeptionellen Erweiterungen von Handlungsspielräumen in Schule und Unterricht zum einen Reformprozesse im Bildungssystem seit den 60er Jahren, insbesondere im Blick auf die gymnasiale Oberstufe, und zum anderen die sie begleitenden Reformdiskussionen innerhalb der Erziehungswissenschaft im Bereich der Schulpädagogik, der Curriculumtheorie und der Fachdidaktik Pädagogik (vgl. ebd., S. 36ff.). Ihr besonderes Interesse gilt dabei den Konzepten eines offenen, schülerorientierten Unterrichts und den Forderungen nach offenen Curricula, in denen sie wichtige Anregungen für ihre eigenen fachdidaktischen Vorstellungen findet (vgl. ebd., S. 71ff.). Bei dem Ergebnis, dass die Bildungsreform - trotz aktueller Restriktionen - Handlungsspielräume erweitert und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs realistische Ansätze zu einem kreativitätsfördernden Unterricht vorhanden sind, bleibt KOUMIDES nicht stehen. Dass und wie Kreativitätsförderung im PU möglich ist, versucht KOUMIDES aufgrund der vorangegangenen Analysen im zweiten Teil ihres Buches anhand der umfangreichen Dokumentation von Unterrichtsreihen zum Thema Kreativität nachzuweisen (vgl. ebd., S. 129-255). In diesen Unterrichtsreihen werden schülerorientierte Sequenzen, in denen gruppendynamische Übungen kreativitätshemmende Faktoren, wie beispielsweise Gruppenkonflikte, abbauen sollen, von wissenschaftsorientierten und stärker lehrerzentrierten Unterrichtsabschnitten abgelöst, in denen sich Handlungsspielräume für die Lernenden lediglich durch Brainstorming- und Gruppenarbeitsphasen ergeben. KOUMIDES aktualisiert und ergänzt im dritten Teil ihrer Dissertation sowohl die theoretische Begründung ihres Kreativitätsansatzes als auch dessen unterrichtspraktische Umsetzung. Dabei wägt sie Handlungsspielräume über eine Analyse verschiedener Professionalitätstheorien zum Lehrerberuf und Konzeptualisierungen der Schülerrolle ab (vgl. ebd., S. 256ff.). Im Ergebnis situiert sie Lehrerhandeln zwischen Ohnmachts- und Allmachtsfantasien und sieht die Schülerrolle sowohl von Desinteresse und Distanz gegenüber schulischem Lernen als auch von kreativer Verarbeitung schulischer Anforderungen gekennzeichnet. Diesen theoretischen Erwägungen schließt sich eine weitere um die Nutzung von Handlungsspielräumen bemühte Unterrichtsreihe zum Thema „Erziehung im Nationalsozialismus" an (vgl. ebd., S. 333ff.). in der die Schülerinteressen bei der Unterrichtsplanung mit einbezogen werden und vielfältige Arbeitsweisen in Projektform erprobt werden. Worin allerdings der inhaltliche Bezug dieses Themas zum übergreifenden Halbjahresthema „Kreativitätserziehung" bestehen soll, bleibt genauso undeutlich wie die methodische Differenz zu hinlänglich bekannten Konzepten eines schüler- und handlungsorientierten Unterrichts.

Mit ihrem Versuch, ein realistisches Konzept zur Subjektförderung für den Pädagogikunterricht vor dem Hintergrund schultheoretischer Überlegungen sowie einer differenzierten Analyse bildungspolitischer und institutioneller Rahmenbedingungen zu entwerfen, bietet KOUMIDES wichtige Ansatzpunkte dafür, Defizite des fachdidaktischen Diskurses zu mildern. Angesichts der in der fachdidaktischen Literatur weithin zu beobachtenden Ausblendung des gesellschaftlichen und schulischen Rahmens des PU sollte die von KOUMIDES gegen andere Konzeptionen der Kreativitätserziehung gerichtete Kritik an einer realitätsvergessenen pädagogischen Programmatik so manchen Fachdidaktiker

nachdenklich stimmen. Weniger überzeugend hingegen erscheint KOUMIDES' Kreativitätskonzept selbst. In dem Bemühen, den Kreativitätsbegriff von seinen ideologischen Überfrachtungen zu entlasten, bleibt KOUMIDES' Reformulierung der Kreativitätsidee vage und pendelt im Verlauf ihrer Argumentation wie auch ihrer Unterrichtsplanung zwischen dem Verweis auf relativ banale Gestaltungsmöglichkeiten im Unterricht und erneuten Überdehnungen unterrichtlicher Spielräume hin und her. So zeigen die von ihr dokumentierten Unterrichtsreihen teilweise eine konstruktivistisch orientierten Unterrichtskonzeptionen ähnliche Tendenz zu einer Sozialtherapeutisierung des Unterrichts, während die wissenschaftsorientierten Sequenzen kaum Innovationspotenzial bieten. Von der im Untertitel des Buches versprochenen Gesamtkonzeption für das Fach Erziehungswissenschaft bleibt die Arbeit von KOUMIDES sicher weit entfernt. Gleichwohl hat KOUMIDES mit ihren Beiträgen zur Bedingungsanalyse des PU wichtige Vorarbeiten für eine tragfähige fachdidaktische Konzeption geleistet, die alle anderen fachdidaktischen Entwürfe in dieser Form vermissen lassen.

7. Bedenken

Bilanziert man die neueren Veröffentlichungen zur Didaktik des PU, so lassen sich trotz unterschiedlicher theoretischer Akzentuierungen deutliche Gemeinsamkeiten erkennen. In den Legitimationsstrategien und Aufgabenbeschreibungen für das Unterrichtsfach dominieren Argumentationsmuster, in denen die Zielperspektive des PU, sei es als Vermittlung von Handlungskompetenz und Verantwortungsethik, als Förderung von Kreativität und Persönlichkeitsentwicklung oder gar als umfassende Lebenshilfe normativ bestimmt wird. Dass der PU damit zugleich einen Beitrag zur gesellschaftlichen Entwicklung im Sinne ihrer „Humanisierung" leisten könne, wird dabei als selbstverständlich unterstellt. Zwar kann man mit guten Gründen die Auffassung vertreten, dass jede Didaktik genauso wie jede Theorie der Schule auf normative bildungstheoretische Prämissen angewiesen ist, aber es wäre erforderlich, dass solche Prämissen sich gewissermaßen an der Wirklichkeit „abarbeiten", d.h. mit funktionalen Analysen von Schule und Unterricht sowie den Ergebnissen empirischer Forschung vermittelt werden müssen. An diesem Maßstab gemessen, weist der aktuelle fachdidaktische Diskurs zum PU ohne Zweifel erhebliche Defizite auf. Pädagogische Programme ersetzen tendenziell - sieht man von den Ansätzen bei KOUMIDES ab - eine empirisch und theoretisch fundierte Bedingungsanalyse des Unterrichtsfaches Pädagogik; Hinweise auf praktische Erfahrungen und konkrete innovative Unterrichtsprojekte treten an die Stelle einer umfassenden Bestandsaufnahme des PU und seiner spezifischen Probleme im Rahmen der gymnasialen Oberstufe. So wird beispielsweise die Tatsache, dass das Fach Pädagogik vor allem und in den Leistungskursen fast ausschließlich von Mädchen gewählt wird, in keiner der vorgestellten Publikationen erörtert. Mit Blick auf diesen Tatbestand wäre jedoch zumindest zu diskutieren, ob der Pädagogikunterricht nicht durch eine handlungspropädeutische Ausrichtung ungewollt die traditionelle geschlechtsspezifische Sozialisationsfunktion des Faches unreflektiert weiterführt und im Rahmen von

weiblichen Bildungskarrieren „Selbsteliminierungsprozesse" begünstigt (vgl. F. BAUMGART 1993). Genauso wenig werden empirische Befunde zum Image des Faches diskutiert, denen zufolge PU eher als „Laberfach" denn als gleichwertiges anspruchsvolles Fach der gymnasialen Oberstufe wahrgenommen wird (vgl. J. FALK/N. POSSE 1984) und es zugleich Anhaltspunkte für die Vermutung gibt, dass eher leistungsschwache und „bildungsferne" Schülerinnen und Schüler dieses „neue" Fach frequentieren (vgl. BAUMGART 1993).

Sozialisationstheoretische und bildungssoziologische Theorien und Befunde sind - zugespitzt formuliert - den Fachdidaktikern des PU fremd bzw. für ihre Überlegungen weitgehend irrelevant. Besonders deutlich wird dies beim Thema Leistungsmessung und Selektion in Schule und Unterricht. Wenn überhaupt, so wird diese auch für den PU unaufhebbare Funktion des sozialen Systems Schule als Störfaktor für das „pädagogische Programm" der Persönlichkeitsförderung interpretiert. Diese Defizite sind letzten Endes bei allen Autoren darauf zurückzuführen, dass sie sich bei ihren fachdidaktischen Überlegungen von einem intentional verkürzten Erziehungsbegriff leiten lassen. Daraus ergibt sich nicht nur die dominierende handlungspropädeutische Aufgabenstellung für den PU, sondern zugleich eine folgenreiche inhaltliche Verengung des Faches. Intentionales pädagogisches Handeln wird auch in der Inhaltsdimension zum Ausgangs- und Fluchtpunkt des PU, während die gesellschaftlichen Bedingungen bestenfalls noch als Rahmen oder vielmehr als „Störfaktoren" und einschränkende Bedingungen intentionaler pädagogischer Akte thematisiert werden. Insofern fallen die neueren fachdidaktischen Publikationen weit hinter die älteren Überlegungen der Münsteraner Forschungsgruppe um MENCK zurück (CH. ADICK, L. BONNE, P. MENCK), die das Fach von seiner Stellung im gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld der gymnasialen Oberstufe her begründen wollten. Sieht man von den - bildungspolitisch illusionären - aufgabenfeldtheoretischen Überlegungen BEYERS ab, so spielt die aus der Institutionalisierung des Faches resultierende gesellschaftswissenschaftliche Aufgabenstellung in den anderen fachdidaktischen Überlegungen nur noch eine marginale Rolle. Die neuere Fachdidaktik „löst" mit der thematischen Konzentration auf intentionales pädagogisches Handeln zwar das Abgrenzungsproblem zu anderen Fächern des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeldes, insbesondere zum Fach Sozialwissenschaft, zahlt dafür jedoch den Preis, dass die Legitimation des PU als Fach dieses Aufgabenfeldes brüchiger wird. Aber vielleicht sollten solche Legitimationsprobleme für den Bestand und die Zukunft des PU nicht überschätzt werden. Vielleicht zielen auch die vorgetragenen Einwände gegen die aktuellen fachdidaktischen Versuche, den PU in seinen Aufgaben, Inhalten und Methoden neu zu bestimmen, unter einer anderen, nämlich bildungspolitischen Perspektive ins Leere. In seinen dominanten Intentionen und Argumentationsmustern entspricht dieser fachdidaktische Diskurs verbreiteten Forderungen nach einer „neuen" Schule mit einem „ganzheitlichen" Erziehungsauftrag in der öffentlichen Diskussion, aber auch starken Strömungen innerhalb der Erziehungswissenschaft selbst, insbesondere im Bereich der Schulpädagogik und Didaktik. In dieser Hinsicht befindet sich die Fachdidaktik Pädagogik zweifellos auf der Höhe der Zeit.

Literatur

BAUMGART, F.: Mit dem Rücken zur Wand? Anmerkungen zur quantitativen Entwicklung des Unterrichtsfaches Pädagogik in der gymnasialen Oberstufe Nordrhein-Westfalens. In: Pädagogikunterricht 13 (1993), 1, S. 50-61.

BEYER, K.: Handlungspropädeutischer Pädagogikunterricht: Eine Fachdidaktik auf allgemeindidaktischer Grundlage. Teil 1: Aufgaben, Prinzipien und Lernziele. Baltmannsweiler 1997a.

BEYER, K.: Handlungspropädeutischer Pädagogikunterricht: Eine Fachdidaktik auf allgemeindidaktischer Grundlage. Teil 2: Inhalte, Arbeitsformen, Sozialformen. Baltmannsweiler 1997b.

BEYER, K.: Handlungspropädeutischer Pädagogikunterricht. Eine Fachdidaktik auf allgemeindidaktischer Grundlage. Teil 3: Unterrichtsgespräche, Hausaufgaben, Überprüfung des Lernerfolgs, PU auf der SI. PU-spezifische Probleme. Baltmannsweiler 1998.

BEYER, K.: Pädagogikunterricht. Eine Konzeption. Stuttgart 1976.

FALK, J./POSSE, N.: Das Image des Unterrichtsfaches Erziehungswissenschaft. In: Pädagogikunterricht 4 (1984) 1, S. 4-19.

HOLZBRECHER, A. (Hrsg.): Dem Fremden auf der Spur. Interkulturelles Lernen im Pädagogikunterricht. Baltmannsweiler 1999.

KNÖPFEL, E./LANGEFELD, J./RAUCH, B. (Hrsg.): Pädagogikunterricht - ein notwendiger Beitrag zur Schulentwicklung. Baltmannsweiler 1999.

KOUMIDES, G.: Handlungsspielräume zur Förderung von Kreativität. Konzeption für das Unterrichtsfach Erziehungswissenschaft in der Sekundarstufe II. Frankfurt a. M. 1993.

MENCK, P.: Pädagogikunterricht - Anmerkungen zur Diskussion. In: Zeitschrift für Pädagogik 24 (1978), S. 911-917.

ROGAL, S.: Schul-Spuren. Möglichkeiten Biographischen Lernens im Pädagogikunterricht. Baltmannsweiler 1999.

STILLER, E.: Dialogische Fachdidaktik Pädagogik. Neue didaktische und methodische Impulse für den Pädagogikunterricht. Paderborn 1997.

STILLER, E. (Hrsg.): Dialogische Fachdidaktik Pädagogik. Neue didaktische und methodische Impulse für den Pädagogikunterricht. Bd. 2: Impulse aus der Praxis für die Praxis. Paderborn 1999.

THIEM, W.: Einführung in das Studium der Pädagogik als Unterrichtsfach. Hohengehren 1997.

WIERICHS, G.: 30 Jahre Fachdidaktik Pädagogik. Überlegungen anläßlich einer Bibliographie. In: Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992), S. 725-744.

WORTMANN, E.: Verantwortung und Methode im wissenschaftspropädeutischen Pädagogikunterricht. Bochum 1999.

Abstract

Following a brief sketch of the institutionalization of the school subject pedagogics and of the precarious situation of the didactics of pedagogical instruction as well as a short survey on the recent differentiation of the field of discourse, the authors report on the studies by K. BEYER, E. WORTMANN, E. STILLER, and G. KOUMIDES, which are characteristic of the recent discussion on pedagogical didactics. Subject orientation and practice-related preparatory courses are revealed as a point of reference common to all of these studies, despite their different accentuations. However, the authors criticize the lack of an empirical analysis of the conditions of the subject pedagogics as well as the lack of interest in issues relating to educational sociology.

Anschrift der Autoren

Dr. Franzjörg Baumgart, Kirsten Bubenzer, Ruhr-Universität Bochum, Institut für Pädagogik, 44780 Bochum