

Bernhard, Armin

**Neuere Grundlagenkritik an der Didaktik. Folgerungen für eine bildungswissenschaftliche Entwicklungsarbeit unter besonderer Berücksichtigung des Schulfaches Pädagogik**

*Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999) 5, S. 649-666*



Quellenangabe/ Reference:

Bernhard, Armin: Neuere Grundlagenkritik an der Didaktik. Folgerungen für eine bildungswissenschaftliche Entwicklungsarbeit unter besonderer Berücksichtigung des Schulfaches Pädagogik - In: Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999) 5, S. 649-666 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-59688 - DOI: 10.25656/01:5968

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-59688>

<https://doi.org/10.25656/01:5968>

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)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 45 – Heft 5 – September/Oktober 1999

## *Thema: Theoriediskussion in der Didaktik*

- 629 EWALD TERHART  
Konstruktivismus und Unterricht. Gibt es einen neuen Ansatz  
in der Allgemeinen Didaktik?
- 649 ARMIN BERNHARD  
Neuere Grundlagenkritik an der Didaktik. Folgerungen  
für eine bildungswissenschaftliche Entwicklungsarbeit unter  
besonderer Berücksichtigung des Schulfaches Pädagogik
- 667 JOACHIM LUDWIG  
Subjektperspektiven in neueren Lernbegriffen
- 683 HEINER HIRBLINGER  
„Unterricht ist doch kein Zirkus ...“. Zur Frage der psychoanalytischen  
Reflexionen im schulischen Unterricht

## *Weitere Beiträge*

- 699 ILONA BÖTTCHER/HORST WEISHAUPT  
Gymnasien in Thüringen und Bayern. Ergebnisse einer  
vergleichenden Studie
- 717 FRIEDA HEYTING  
Die Zweiheit des Selbstverständlichen und des Diskutablen.  
Ein Beitrag zur erziehungswissenschaftlichen Grundlagenforschung

## *Diskussion: Kerncurriculum Erziehungswissenschaft*

- 733 PETER VOGEL  
Überlegungen zu einem Kerncurriculum Erziehungswissenschaft
- 741 LOTHAR WIGGER  
Zur gegenwärtigen Situation des Ausbildungswissens in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen. Eine Problemskizze
- 749 KLAUS-PETER HORN  
Die Diskussion um ein Kernstudium der Erziehungswissenschaft in den 60er Jahren
- 759 ANDREAS VON PRONDCZYNSKY  
Rettende Verschulung oder hilflose Beliebigkeit? Probleme eines Kerncurriculums Erziehungswissenschaft vor dem Hintergrund eines Vergleiches USA – Deutschland

## *Besprechungen*

- 769 KLAUS PRANGE  
*Wilhelm Brinkmann/Jörg Petersen* (Hrsg.): Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik. Eine Orientierungshilfe für Studierende der Pädagogik und in der pädagogischen Praxis Tätige
- 771 DIETRICH BENNER  
*Clemens Diesbergen*: Radikal-konstruktivistische Pädagogik als problematische Konstruktion. Eine Studie zum Radikalen Konstruktivismus und seiner Anwendung in der Pädagogik
- 774 ACHIM LESCHINSKY  
*Goitfried Adam/Friedrich Schweitzer* (Hrsg.): Ethisch erziehen in der Schule
- 778 LUDWIG LIEGLE  
*Hartmut Kaelble/Jürgen Schriewer* (Hrsg.): Gesellschaften im Vergleich – Forschungen aus Sozial- und Geschichtswissenschaften
- 781 KARL-HEINZ ARNOLD  
*Detlef H. Rost* (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie

## *Dokumentation*

- 785 Pädagogische Neuerscheinungen

# Neuere Grundlagenkritik an der Didaktik

*Folgerungen für eine bildungswissenschaftliche Entwicklungsarbeit unter besonderer Berücksichtigung des Schulfaches Pädagogik*

## *Zusammenfassung*

Der Beitrag thematisiert die neuere Grundlagenkritik an der didaktischen Theorielandschaft unter besonderer Berücksichtigung didaktischer Modellbildungen für das Unterrichtsfach Pädagogik. Insofern die gegenwärtige Grundlagenkritik die Fundamente bestehender didaktischer Theorien nicht kritisch aufhebt, sondern abstrakt negiert, verfällt sie selbst der Kritik. Ausgehend von Heydorns Theorie der Bildung wird diesen Tendenzen auch in der Fachdidaktik Pädagogik nachgespürt. Insbesondere die veränderten Legitimationsfiguren zur Begründung des Unterrichtsfaches Pädagogik werden überprüft und in ihren Folgen für die fachdidaktischen Konzepte bedacht. Den Abschluß bilden Diskussionspunkte zu einer Neuakzentuierung einer Didaktik des Faches Pädagogik.

## *1. Einleitung*

Im Zentrum meiner Ausführungen steht die Grundlagenkritik an der Didaktik, die von verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Positionen in den letzten Jahren vorgetragen wird, insbesondere von gestaltpädagogischen, konstruktivistischen und postmodernen Positionen. Sie beziehen sich auf den derangierten Zustand didaktischer Theorie: Bis in gesellschaftskritische Positionen hinein besteht weitgehend Konsens über die Feststellung, daß die didaktische Diskussion derzeit festgefahren ist (zuletzt: BÖNSCH 1995, S. 673). Vielleicht könnte diese Diagnose angesichts der nur zögerlichen theoretischen Verarbeitung gegenwärtiger globaler gesellschaftlicher Krisen und Herausforderungen auch als euphemistisch aufgefaßt werden. Es droht ein kultureller Rückstand didaktischer Theorieentwicklung gegenüber gesellschaftlichen Entwicklungstendenzen, sollten die an jene gerichteten Fragen nicht kritisch aufgegriffen werden. Doch auch die Auseinandersetzung neuerer erziehungswissenschaftlicher Positionen mit traditionellen Modellen der Didaktik scheint einer Weiterentwicklung entgegenzustehen, folgen jene nämlich oftmals der Logik abstrakter Negation. Den Begriff *bildungswissenschaftliche Entwicklungsarbeit*<sup>1</sup> habe ich für die folgenden Überlegungen gewählt, weil es im weiteren Verlauf der Argumentation darum gehen soll, die Grundlagenkritik an didaktischer Theorie als Provokation für die Weiterentwicklung einer kritischen bildungstheoretischen Position im HEYDORNSCHEN Verständnis in der didaktischen Theorielandschaft zu verwenden. In einem ersten Schritt skizziere ich die gegenwärtige Grundsatzkritik an der Di-

1 WOLFGANG KLAFFKI verwendet den Begriff der „didaktische(n) Entwicklungs- und Forschungsarbeit“ (1994a, S. 135). Mit dem Adjektiv „bildungswissenschaftlich“ soll die theoretische Einengung der Bearbeitung didaktischer Grundprobleme von vornherein vermieden werden.

daktik. In der Auseinandersetzung mit dieser Fundamentalkritik werde ich in einem zweiten Schritt die Position einer kritischen Theorie der Didaktik reformulieren. Der dritte Schritt thematisiert dann die Rezeption bzw. Umsetzung dieser Grundlagenkritik in einer ausgewählten Fachdidaktik, nämlich der des Pädagogikunterrichts. Im vierten Schritt schließlich sollen anhand einiger ausgewählter Probleme dieser Fachdidaktik Ansatzpunkte einer bildungswissenschaftlichen Entwicklungsarbeit erarbeitet werden, die mir im Hinblick auf die Zukunftsperspektiven des Schulfaches Pädagogik als zentral erscheinen.

## 2. *Grundlagenkritik an der Didaktik*

Als Bestandteil von Bildungs- und Erziehungswissenschaft steht Didaktik vor denselben Legitimationsproblemen wie die Pädagogik selbst: Als Bestandteil des Projekts der Moderne wird sie wie dieses in Frage gestellt, überprüft, dekonstruiert, wie es im neueren Fachjargon heißt. Die eingangs benannten Strömungen scheinen in diesem Kontext in besonderem Maß die Legitimation bisheriger Didaktik-Modellvorstellungen zu bezweifeln. Diese Positionen äußern – wenn wir diese zunächst gesellschaftsanalytisch interpretieren – die „Erfahrung einer sich selbst bedrohenden (gesellschaftlichen, A.B.) Modernisierung“ (PEUKERT 1992, S. 117). Sie signalisieren die Suche nach Alternativen zum gefährdeten gesellschaftlichen Projekt der Moderne. Bei allen Unterschieden gegenüber der historischen Reformpädagogik sind in der gegenwärtigen Grundsatzkritik doch ähnliche Motive erkennbar: Alle diese Positionen sehen in der bestehenden Schule und in dem in den Bildungsinstitutionen praktizierten Unterricht Veranstaltungen, die extrem reform- und humanisierungsbedürftig erscheinen. Diese schul- und unterrichtskritischen Ansätze antworten gleichzeitig auf die Probleme der prekären Selbstkonstitution des Subjekts im Rahmen des gefährdeten Projekts der Moderne. Ich gehe im folgenden auf die zwei wichtigsten Grundfiguren dieser Kritik ein: auf die Argumentationszusammenhänge postmoderner Positionen und auf die Didaktik-Kritik konstruktivistischer Ansätze

1. Die Erziehungswissenschaft greift etwa seit Anfang der 80er Jahre verstärkt auf „postmoderne Denkangebote“ zurück (HUG 1996, S. 440). Diese zentral auf wissensdiagnostische Arbeiten der französischen Philosophie zurückgehende postmoderne Position behauptet das Ende der sog. „Meta-Erzählungen“ bis in die didaktischen Modellbildungen hinein: das Ende der Aufklärung, der gesellschaftlichen Emanzipationsphilosophien, der Bildung des Subjekts, der neuzeitlichen Identitätskonzeption. Die „Veränderungspotentiale der großen Ideen“ (KAMPER/WULF 1994) haben ihre historische Ausstrahlungsfähigkeit verloren. Mit der Erosion des neuzeitlichen Aufklärungsparadigmas sei auch das Projekt einer Humanisierung menschlicher Lebensverhältnisse gescheitert.

In ihrer Anwendung auf die Theorie des Lehrens und Lernens focussiert die postmoderne Kritik die Illusion der „objektiven Didaktik“, das didaktische Problemfeld angemessen analysieren und strukturieren zu können. Sie stellt einen „Paradigmenwechsel“ in Wissenschaftstheorie und Pädagogik fest, der vor den Toren der Didaktik nicht halt mache (etwa: KÖSEL 1993; siehe auch den konstruktivistischen Ansatz bei KRÜSSEL 1993). Diese Position rückt Didaktik gar in die Nähe der Schwarzen Pädagogik: Der „Mythos“ traditioneller Unter-

richtstheorie bestehe in dem Unterfangen, aus dem schwachen, hilflosen, abhängigen Wesen „Kind“ über didaktische Raffinessen möglichst schnell die mündige und autonome Persönlichkeit herzustellen (vgl. KÖSEL 1993, S. 19). Transmissionsriemen dieser „Traktate“ sei der jahrelange Durchgang des Lehrpersonals durch die Folterstätten der bildungs- und lehrtheoretischen Didaktik gewesen. Konsequenterweise wird der Angriff auf das Prinzip einer kritisch-aufklärerischen Erschließung der Realität proklamiert: Der sogenannten „objektiven Didaktik“, also der wissenschaftlichen Reflexion des Gesamtfeldes von Lehren und Lernen, wird der Kampf angesagt.

Die didaktische Landschaft präsentiert sich in postmodernen Ansätzen dagegen als ein offenes Interaktionsfeld, in dem *didaktische Morpheme* (didaktisch präparierte Bildungsinhalte) und *Lern-Chreoden* (die inneren „Entwicklungskanäle“ der Lernenden) über sog. *didaktische Driftzonen* in Kommunikation treten. Angestrebt wird eine „postmoderne Lerngemeinschaft“, in der es „lebenden Systemen“ ermöglicht wird, durch eine *didaktische Driftzone* zu surfen, ohne von der Definitionsmacht der Lehrenden beschnitten zu werden (ebd.). Ziel ist die Entwicklung der Selbstorganisation und Selbstregulation lebender Systeme. Diese Überlegung erfordert eine subjektive *Modellierungs-Didaktik*, die sich auf die „systemeigene Dynamik“ der Lernenden und Lehrenden flexibel einstellt (ebd., S. 305), sie zum eigentlichen Motor des schulischen Bildungsprozesses macht. Systemtheorie, neurolinguistisches Programmieren, Bioenergetik und transaktionale Analyse sollen zur postmodernen Auflösung verkrusteter Didaktik-Modelle und Unterrichtsstrukturen herangezogen werden.

2. Einen fast noch stärkeren Einfluß in der didaktischen Diskussion gewinnen in den letzten Jahren konstruktivistische Positionen, die bereits Anfang der 70er Jahre sporadisch Eingang in die Erziehungswissenschaft fanden. Unabhängig von seinen verschiedenen Varianten geht der Konstruktivismus von einer prinzipiellen Unerkennbarkeit von Welt aus, d.h. die Umwelt ist die eigentliche black-box. Menschen entwickeln Konstrukte, um sich in der Wirklichkeit orientieren zu können. Dabei wird diese nicht in ihren Grundprinzipien erkannt, sondern nur „in einem pragmatisch-funktionalen Sinne“ konstruiert (KRÜSSEL 1993, S. 71): und zwar in dem Maße, wie eine instrumentelle Orientierung im Alltag ermöglicht wird. Ziel ist die erfolgreiche Selbstorganisation in einer prinzipiell nicht erkennbaren Welt. Die Realität ist nach diesen Theorieansätzen von den Subjekten konstruiert, sie geht also aus einem „selbstreferentiellen Prozeß des erkennenden Systems“ hervor (ebd., S. 75). Anthropologisch wird – offensichtlich in Anlehnung an ein spezifisches sozialisationstheoretisches Modell (HURRELMANN/MÜRMAN/WISSINGER 1986) – „das Bild eines konstruktiv realitätsverarbeitenden Subjekts“ vorausgesetzt (KRÜSSEL 1993, S. 7), „dem unbedingte Autonomie und Verantwortlichkeit für sein Denken und Tun zugeschrieben“ wird (ebd., S. 197).

Zentrum der konstruktivistischen Didaktik-Kritik ist die Ausgrenzung der Wirklichkeitskonstruktionen aus der unterrichtlichen Realität: Der Konstruktivismus fordert daher eine mehrschichtige Revision traditioneller Didaktik. Sie soll ihren Gestus als Theorie der Emanzipation, als Theorie der Aufklärung überwinden und in ein „offenes Verfahren“ transformiert werden (REICH 1996, S. 266). Unterricht wird in diesem Theoriegebäude als „intersubjektive(.) Wirk-

lichkeitskonstruktion“ definiert, d.h. als Prozeß, der „konstruierenden Tätigkeiten interagierender kognitiver Systeme“ (ebd., S. 257). Demzufolge lehnt der Konstruktivismus auch die Vorstrukturierung von Bildungsgegenständen und Problemfeldern ab und orientiert auf die Schaffung konstruktivistischer Lernräume: Wenn die Lernenden ihr Wissen selbst entwickeln, muß Wissensreproduktion durch Wissenskonstruktion ersetzt werden, und dies heißt: Es müssen Lernräume zur Verfügung gestellt werden, in denen die Konstruktion von neuem Wissen möglich ist (vgl. DUBS 1995, S. 890f.). „Konstruktivistische Lernkultur“ und Didaktik schließen damit einen neuen Subjektbezug des Lehrens und Lernens ein. Sie implizieren die Wendung von der Intentionalität der Bildungsinhalte hin zu den sogenannten *Beziehungsaspekten* der Bildung (REICH 1996; siehe auch MÜLLER 1996; VOSS 1997). Eine *interaktionistisch-konstruktivistische Didaktik*, wie sie KERSTEN REICH vorgelegt hat, soll durch ein „Sprach- und Konstruktionsspiel“ aufgebaut werden, in das die Konstruktionen von Lehrenden und Lernenden gleichermaßen eingehen (1996, S. 283).

Die dargestellten Positionen konvergieren trotz ihrer höchst unterschiedlichen historischen und wissenschaftstheoretischen Entstehungskontexte in mehreren Punkten: Sie bestreiten die Sinnhaftigkeit der Intention, das Gesamtfeld didaktischen Handelns von seinen Bedingungsstrukturen her zu reflektieren. Darüber hinaus fordern sie einen radikal veränderten Subjektbezug didaktischer Modelle, der einen Wechsel von den Bildungsinhalten hin zu den Bildungssubjekten impliziert. Weiterhin verbinden sich die Gegenvorschläge zur traditionellen Didaktik mit Ansätzen systemtheoretischen und systemischen Denkens, in denen der Selbststeuerung der Lernenden ein hoher Stellenwert zugeschrieben wird. Nicht zuletzt soll eine umfassende Reintegration der lebensweltlichen, „authentischen“ Erfahrungen in den Lehr-Lern-Kontext die enthumanisierende Wirkung von Schule aufbrechen, eine Argumentation, die vor allem im Kontext gestaltpädagogischer Didaktik-Kritik eine zentrale Rolle spielt (vgl. BUROW 1988, 1992; BUROW/SCHERPP 1981). Oftmals basieren die neueren Ansätze auf eine eklektizistischen Kombination von Theorieversatzstücken aus den unterschiedlichsten Traditionslinien der Soziologie, der Psychologie und der Pädagogik.<sup>2</sup>

### 3. *Bildungswissenschaftliche Entwicklungsarbeit als kritische Theorie der Didaktik*

Aus Platzgründen kann ich an dieser Stelle nicht die vielfältigen Einwände gegen die Grundlagentheorien der ausgeführten Gegenpositionen zur traditionellen Didaktik zusammenfassen (vgl. hierzu etwa: BENNER/GÖSTEMEYER 1987; SCHERR 1992; PONGRATZ 1997). Im Hinblick auf unsere Fragestellung ist zunächst die fehlende Berücksichtigung gerade derjenigen wissenschaftlich-philosophischen Perspektiven und Blickwinkel augenscheinlich, die das von typischer Verengung auf reine Fragen der Unterrichtsplanung und -organisation stets

2 So verbindet etwa die postmoderne „Subjektive Didaktik“ von E. KÖSEL (1993) systemtheoretische, systemische, postmoderne, gestaltpädagogische, transaktionsanalytische und konstruktivistische Elemente in einem Ansatz.

bedrohte didaktische Denken vor strukturellen Vereinfachungen seines Gegenstands bewahren könnte: nämlich die systematische Reflexion der soziopolitischen Rahmenbedingungen von Unterricht, der gesellschaftlichen Genese und Bedeutungszuschreibungen von Bildungsinhalten sowie der sozialen Herstellung und Selbsterstellung der Bildungssubjekte. Weit davon entfernt, die Gründe des „Scheiterns“ traditioneller didaktischer Modelle analytisch bestimmen zu können, wird der didaktische Neuanfang voluntaristisch postuliert. Die Fundamentalkritik ignoriert die Tatsache der durchgängigen gesellschaftlichen Bestimmtheit schulischer Lehr- und Lernprozesse. Sie setzt oberhalb der basalen gesellschaftlichen Vorgänge an, kann deren verformenden Einfluß auf didaktische Intentionen und Inszenierungen demzufolge nicht ermitteln. Das didaktische Handeln erscheint in der Form der „inneren Kolonisierung“ des Menschen, als Instrument der Selbstdisziplinierung, der Installierung von Selbstkontrolle oder als Vollstreckerin des heimlichen Lehrplans unserer Zivilisation (vgl. BECK 1993, S. 20ff.). Auf das Phänomen entfremdeter Lehr-Lern-Prozesse antwortet die Grundlagenkritik mit einem unkritischen Subjektivismus, der der Frage nach der gesellschaftlichen Konstitution des Subjekts konsequent ausweicht und in der Konsequenz das Problem der inneren Kolonisierung noch verstärkt. Denn die kaum reflektierten gesellschaftlichen Voraussetzungen von Schule und die nicht thematisierten gesellschaftspolitischen Zugriffe auf didaktische Modelle lassen Unterricht als gesellschaftsfernen Raum von Konstruktionsspielen der beteiligten Subjekte erscheinen.

Ein Gegenmodell bildungswissenschaftlicher Entwicklungsarbeit basiert auf einer kritischen Theorie der Gesellschaft und der Bildung, die die gesellschaftspolitischen Verwendungszusammenhänge didaktischer Modelle und Problemstellungen grundlegend in das Forschungsfeld einbezieht. Dieser Ansatz impliziert die Anwendung kritischer Theorie auf die Organisation schulischer Lernprozesse. Sie besteht auf dem Kriterium der Kritik, das auf die permanente Selbstermächtigung der heranwachsenden Generation in widersprüchlichen Sozialisationsvorgängen bezogen ist. Kritische Theorie stützt sich auf einen Begriff von gesellschaftlicher und individueller Mündigkeit, der ihre oftmals statische Auslegung durch Fassung ihres *Prozeßcharakters* überwindet: Mündigkeit nicht verstanden in ihrer parzellierten, dekorativen Form, sondern als Begriff für den niemals abgeschlossenen Prozeß einer *kritisch-emanzipativen Subjektbildung*.<sup>3</sup> Ihre Bezugspunkte sind Entwicklungsschritte in eine Gesellschaft, „die ihre objektiven Lebensbedingungen durchschaut“ (TÜRCKE 1994, S. 133). Das heißt, daß alle pädagogischen Problemstellungen, Handlungen und Gegenstände ausschließlich über ihre Beziehungsverhältnisse zu den Strukturen und Entwicklungstendenzen einer konkreten Gesellschaft analysiert werden können. Verantwortbare wissenschaftliche Erkenntnissuche verpflichtet darauf, die Gründe und Motive der Fremdbestimmung der Subjektwerdung aus einer kritischen Distanz zur Gesellschaft heraus zu ermitteln. Der Vorteil eines solchermaßen an-

3 Denn Mündigkeit ist nicht zu einem bestimmten Zeitpunkt der Subjektwerdung verwirklicht, sondern muß immer wieder erneut gegen ihre Anfechtungen aufgeboren werden. Nicht aktualisierte Mündigkeit kann verfallen, Regressionen einer einmal erreichten Stufe emanzipativer Subjektwerdung können im soziopsychischen Haushalt des Subjekts hegemonial werden und mündiges Handeln unterlaufen.

gelegten Theorieansatzes besteht in dem Umstand, daß er den Blick auf Zusammenhänge und Perspektiven eröffnet, die im Rahmen der dargestellten Grundlagenkritik aus strukturellen Gründen nicht erschlossen werden können. Die gesellschaftlichen Zwangszusammenhänge, in die Pädagogik, Didaktik und Schule stets eingelagert sind, gehören zum zentralen Inhalt einer kritischen Theorie der Didaktik. Thematisch werden hier gerade diejenigen gesellschaftlichen Interessen, die in Bildungsfragen, in Bildungsinhalte und in die Sozialisationserfahrungen der Bildungssubjekte systematisch eingehen. Unterricht ist kein gesellschaftsferner Raum von Konstruktionspielen, sondern eine Veranstaltung, auf der spezifische gesellschaftliche Zwänge und politische Zugriffe lasten.

Bildungswissenschaftliche Entwicklungsarbeit stellt sich dem zentralen didaktischen Problem, wie die wechselseitige Erschließung von Subjekt und Welt *unter fremdbestimmten Bedingungen* erfolgen soll. Sie geht von einer kritischen Anthropologie aus, nach der der Mensch als eine Komposition aus fremdbestimmter Vergesellschaftung und Selbstentwurf zu begreifen ist. Die Gesellschaft mit ihren zerfallenden Traditionen und ihren fragilen Sozialisationsmilieus, ihren ästhetischen Verführungsräumen und kulturindustriellen Welten erfordert mehr denn je das, was die bildungstheoretische Didaktik herausgearbeitet hat: das „Erschlossensein“ der Wirklichkeit für die lernenden Subjekte und gleichzeitig ihr „Sich-Erschließen“ bzw. ihr „Erschlossenwerden“ für diese Wirklichkeit (KLAFFKI 1967, S. 43). Dieser noch geisteswissenschaftlich befangene, wiewohl nicht nur im Hinblick auf akademische Erhellung von Aneignungs- und Zueignungsprozessen fundamentale bildungstheoretische Grundsatz bedarf der kritisch-gesellschaftstheoretischen Reformulierung von Bildung als eines von Zwängen und Brüchen gekennzeichneten Bildungsgeschehens, in dem die wechselseitige Erschließung von Ich und Welt strukturellen sozialen Hindernissen ausgesetzt ist. Bildung ist, gerade in einer von Widersprüchen charakterisierten Gesellschaft mit prekären Sozialisationsbedingungen, kein harmonischer, linear progredierender Vorgang des Anschlusses wissenschaftlicher Erkenntnisse an die Erfahrungen der Lernenden. Sie ist vielmehr ein *schmerzhafter und krisenhafter Prozeß der Umstrukturierung und Neuorganisation bisheriger kindlicher Erfahrungswelten*, der aus der Konfrontation miteinander rivalisierender gesellschaftlicher Weltauffassungen (vgl. GRAMSCI 1996, S. 1521ff.) entzündet wird. In diesem widersprüchlichen Prozeß liegt die Möglichkeit, „gesellschaftliche Bildung“ als „Instrumentarium der Befreiung“ zu organisieren, emanzipative Subjektbildung aus dem Aneignungsprozeß heraus zu provozieren (HEYDORN 1995 [4], S. 163).

Kritische Didaktik erfordert die Verbindung einer Theorie der Bildungsinhalte mit einer Theorie der Bildungssubjekte, um ein kritisches Reflexionsvermögen freisetzen zu können. Im Prozeß der wechselseitigen Erschließung von Bildungsgegenstand und lernenden Subjekten geht es weder um die Tyrannei der Bildungsinhalte noch um eine subjektivistische Selbsterbauung. Der auf Kosten von Bildungsinhalten geforderte neue Subjektbezug des Lernens würde Kinder und Jugendliche den Gesetzen und Wirkungsmechanismen der totalen Marktwirtschaft ausliefern. Eine bildungswissenschaftliche Entwicklungsarbeit orientiert dagegen auf die im Sozialisationsprozeß wirksamen, massiven gesellschaftlichen Manipulationen und die fortschreitenden Infantilisierungstenden-

zen, die sich grundlegend auf das didaktische Problemfeld auswirken. Das engmaschige Verführungsnetz, das Kulturindustrie und Warenästhetik über die Subjektwerdung werfen, ist daher Gegenstand einer kritischen Theorie der Didaktik. Über eine Konfrontation der Lernenden mit Bildungsinhalten können Reflexionsinstrumente zur Verfügung gestellt werden, die die Widerstandsfähigkeit gegenüber manipulativen Eingriffen fördern. Erst über die Dialektik von materialer und formaler Bildung kann die „intellektuelle Bewegungsfähigkeit“ aufgebaut werden (Heydorn 1995 [4], S. 154): Dies ist Voraussetzung der emanzipativen Selbstfindung des Subjekts. Die Wirklichkeitskonstruktionen müssen mit Bildungsinhalten in Konfrontation gebracht und in ein erweitertes Welt- und Selbstverständnis übertragen werden.

#### 4. Die Rezeption der Grundlagenkritik in der Fachdidaktik Pädagogik

Die nachgezeichnete Grundlagenkritik manifestiert sich in veränderter Form in der fachdidaktischen Diskussion. Motive postmoderner, konstruktivistischer und gestaltpädagogischer Kritik werden modifiziert aufgenommen und argumentativ für eine Revision bisheriger didaktischer Begründungsstrukturen verwendet. Die Aufnahme von verschiedenen Elementen dieser Ansätze führen zu einer Verschiebung der Legitimationsproblematik des Unterrichtsfaches Pädagogik (vgl. THIEM 1997, S. 31ff.). Postmoderne und konstruktivistische Positionen (zuletzt: KNÖPFL 1997; KRÜSSEL 1998) werden allerdings nicht in ihren extremen Varianten übernommen, sondern in dosierter Form für eine Revision der Fachdidaktik genutzt. Denn eine fachdidaktische Anwendung extremer postmoderner oder konstruktivistischer, sich gegebenenfalls noch mit systemtheoretischen Argumentationen anreichernden Begründungsfiguren würde auf eine Abschaffung der gesellschaftlichen Veranstaltung Pädagogikunterricht hinauslaufen, in dem ja schließlich in organisierten Bildungsprozessen Erziehung thematisiert werden soll. Dennoch werden auch im fachdidaktischen Diskurs Neuakzentuierungen im Hinblick auf die Legitimation des Schulfaches und die didaktische Struktur des Unterrichts vorgenommen, deren problematische und riskante Momente herausgearbeitet und zur Diskussion gestellt werden müssen.

Der Fachdidaktiker JÜRGEN LANGEFELD beispielsweise meint, aus dem Verlust einer zentralen „abendländischen Legitimationsfigur“, nämlich dem wissenschaftlichen Denken, eine Revision des wissenschaftspropädeutischen Prinzips ableiten zu können (LANGEFELD 1989, S. 17). Im Rahmen neuer Begründungsstrukturen setzen wesentliche Strömungen der fachdidaktischen Landschaft darüber hinaus auf den postmodernen Abschied von der Kategorie der Mündigkeit: von einer „Idee des Menschen, der sich in Distanz von äußeren Determinierungsversuchen mündig selbst bestimmt“ (ebd., S. 20). Diese sogenannte „antifaktische (sic!) Idee“ der Mündigkeit, die immer wieder den Widerspruch zur gesellschaftlichen Realität herausfordere, sei als Basis fachdidaktischer Begründungszusammenhänge nicht mehr haltbar und müsse durch praktisches Verantwortungsbewußtsein ersetzt werden. Konsequenz ist eine *kompetenztheoretische Legitimation* des Pädagogikunterrichts, die eine gefährliche Abkehr von erziehungswissenschaftlicher Propädeutik impliziert: In den Vordergrund soll

die Ausbildung von Kompetenzen treten, die intellektuelle Bearbeitung von Erziehungswissen wird sekundär (vgl. hierzu kritisch auch MENCK 1989).

Funktionalistische Tendenzen sind unverkennbar, wenn die gegenwärtige Diskussion beispielsweise auf eine Implementation von Werteerziehung als Antwort auf die riskanten Freiheiten der Postmoderne setzt (Redaktion Pädagogikunterricht 1996, S. 80): Pädagogikunterricht wird als Palliativ gegen die gesellschaftlichen „Erziehungsdefizite“ verstanden (vgl. BEYER/PFENNINGS 1994, S. 30). Weiterhin sollen konkrete Lebensweltbezüge das wissenschaftspropädeutische Prinzip erheblich einschränken. Auch die Zuspitzung der Aufgaben des Pädagogikunterrichts auf Hilfe bei der Identitätskonstruktion in der „postmodernen“ Gesellschaft mit ihren prekären Sozialisationsbedingungen (zusammenfassend THIEM 1997, S. 31ff.) ist einseitig aus der Erziehungswirklichkeit und den in ihr aufgebrochenen Erziehungs- und Sozialisationsproblemen abgeleitet (hierzu kritisch bereits HEILAND 1981, S. 96). Die Aufwertung des didaktischen Prinzips der Regionalität gegen die „normative Desorientierung“ von Kindern und Jugendlichen (Redaktion Pädagogikunterricht 1991, S. 1) signalisiert das Einsickern affirmativer Begründungsfiguren in den fachdidaktischen Diskurs. Denn dieser Regionalismus korrespondiert mit einer Partialisierung des Vernunftanspruchs. Die systematische Verengung des Blickfeldes auf die kompensatorische Funktion des Schulfaches Pädagogik im Hinblick auf die „Erziehungsdefizite“ einer fragilen zivilen Gesellschaft läßt seine emanzipative Perspektive in den Hintergrund treten. Erziehungstheoretische Begründungen auf der Basis des soziologischen Individualisierungstheorems ersetzen zunehmend die bildungstheoretische Grundlegung (vgl. LANGEFELD 1992, S. 5). Die sozialpädagogische Funktion dominiert zunehmend die bildungstheoretische Perspektive.

Die Grundlagenkritik an der Didaktik wird im Rahmen der fachdidaktischen Diskussion in der Regel nicht für allgemeindidaktische Reflexionen genutzt, sondern pragmatistisch umgelenkt: In diese Richtung geht die Forderung, neben den „Basiscurricula“ sogenannte mobile Curriculumkonstruktionen zu entwickeln, die auf „ad-hoc Probleme der Pädagogik“ Antworten geben sollen (LANGEFELD 1990, S. 7). Diese Curriculumkonstruktionen sollen nicht mehr auf der bildungstheoretischen Reflexion und Bestimmung von Bildungszielen beruhen, sondern nur noch auf die pädagogischen Probleme und Anforderungen reagieren, mit denen Kinder und Jugendliche in ihrer Lebenswelt konfrontiert werden (vgl. ebd.). Das Postulat mobiler curricularer Konstruktionen signalisiert nicht nur einen bildungstheoretischen Paradigmenwechsel, sondern die Abkehr von einer bildungstheoretischen Fundierung des Pädagogikunterrichts schlechthin. Auch der zwischen wissenschaftspropädeutischer und handlungspropädeutischer Grundlegung des Pädagogikunterrichts vermittelnde *problemzentrierte* fachdidaktische Ansatz (DORLÖCHTER/STILLER 1989) löst die Dialektik von materialer und formaler Bildung auf, wenn er die „Subjektrolle“ der Lernenden zum Ausgangspunkt des Unterrichts erklärt. Unter Rückgriff auf konstruktivistische und gestaltpsychologische Überlegungen fordert die aus dem problemzentrierten fachdidaktischen Ansatz heraus entwickelte *Dialogische Fachdidaktik Pädagogik* die Schaffung einer Lernkultur, in der „Lerngruppen und Lehrer in gemeinsamer Planung sinnvolle Lernwege, unter stärkerer Einbeziehung biographischer, handlungs- und praxisorientierter Komponenten selbst

konstruieren können“ (STILLER 1997, S. 65). Die Didaktik des Schulfaches läuft Gefahr, ihre Überlegungen nur noch *reaktiv* an die gesellschaftliche Veränderungsdynamik anzulegen. Sie läuft Gefahr, zu einem gesellschaftlichen Kriseninstrument zu werden, anstatt eigene Gestaltungsimpulse für eine Reorganisation des Pädagogikunterrichts freizusetzen. Damit ist ein besonderes Problem angesprochen, das für das Unterrichtsfach Pädagogik spezifisch ist und nur in Kooperation mit der Allgemeinen Didaktik gelöst werden kann.

### 5. Ansatzpunkte einer bildungswissenschaftlichen Entwicklungsarbeit in der Fachdidaktik Pädagogik

Die Skizzierung der Ansatzpunkte bildungswissenschaftlicher Entwicklungsarbeit in der Fachdidaktik Pädagogik schließt die Aufgabe ein, das Verhältnis von Fachdidaktik und allgemeiner Didaktik zu klären. Denn in diesem liegt ein Grund für die derzeitigen strukturellen Schwächen der fachdidaktischen Diskussion, die in den seltensten Fällen das Niveau didaktischer Modellbildungen der siebziger Jahre erreicht, auch wenn sie durchaus zentrale gesellschaftliche Bildungsfragen thematisiert, die für eine Didaktik der Pädagogik grundlegend relevant sind. Der allgemeinen Erstarrung der Diskussion entspricht eine Stagnation des Diskurses über die Grundlagen und Prinzipien des Pädagogikunterrichts im besonderen.

Fachdidaktik besteht in der Reflexion der Lehr- und Bildungsprozesse, die für ein ganz spezifisches gesellschaftliches Problem- und Aufgabenfeld bestimmt sind. Sie hat die Aufgabe zu sondieren, welche Erkenntnisse, welche Denkweisen, welche Einsichten und Bildungsinhalte einer Fachwissenschaft und ihrer Bezugsdisziplinen zu zentralen Gegenständen und Zielen des Unterrichts werden sollen: Welchen Beitrag leisten die Sachstrukturen des Faches Erziehungswissenschaft für die Entfaltung des Welt- und Selbstverständnisses von Kindern und Jugendlichen? (KLAFKI 1994a)

In der Didaktik des Pädagogikunterrichts wird Erziehungswissenschaft zur Mentorin ihrer eigenen Vermittlung. Diese Aufgabe kann jedoch nicht ohne fachübergreifende Begründungszusammenhänge aus der Allgemeinen Didaktik bearbeitet werden. Eine gelingende Verbindung von allgemeiner und Fachdidaktik erst verhindert die prekären Blickverengungen, die speziellen Didaktiken eigen sind. Gerade der Verzicht auf allgemeindidaktische und bildungstheoretische Reflexionen aber begünstigt den derzeitigen funktionalistischen Kurs der Fachdidaktik: Sie wird zum Spielball der wechselnden Konjunkturen gesellschaftspolitischer Diskurse. Fachdidaktik Pädagogik hat in Kooperation mit der allgemeinen Didaktik die allgemeinbildende Relevanz des Faches herauszustellen und die Auswahl der erziehungswissenschaftlichen/pädagogischen Inhalte zu reflektieren. Sie hat darüber hinaus die besonderen Probleme zu bearbeiten, die sich aus der Aufbereitung pädagogischer Sachverhalte ergeben. Gerade die Nähe der Bildungsinhalte des Schulfaches zu den Erfahrungs- und Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler wirft eigene Probleme auf, die der didaktischen Reflexion und Analyse bedürfen.

Auch für eine Fachdidaktik Pädagogik gilt der Grundsatz, daß sie sich ihres widersprüchlichen Auftrages bewußt werden muß. Sie ist eine *gesellschaftliche*

*Veranstaltung* und ist gehalten, sich ihre widersprüchliche Stellung in einer hegemonialen Struktur permanent zu vergegenwärtigen. Nahezu vergeblich sucht man in den bislang entwickelten fachdidaktischen Modellen nach dem Grundgedanken der fundamentalen Eingefäßtheit des Pädagogikunterrichts in eine gesellschaftliche Hegemoniestruktur. Untersuchungen zur Fachdidaktik bleiben in der Regel bei der Kritik schulischer Rahmenbedingungen stehen, thematisieren aber nur marginal den formierenden Einfluß gesellschaftlicher Interessen am Erwerb pädagogischer Qualifikationen. Dabei enthält gerade dieses Fach erhebliche Potentiale der von der neueren Grundlagenkritik hervorgehobenen „inneren Kolonisierung“ des Menschen (BECK 1993, S. 20ff.). Denn die Vermittlung und Förderung pädagogischer Kompetenzen – Kommunikationsfähigkeit, Empathie, Sensitivität u.v.a.m. – beinhaltet immer auch die Gefahr, die widerspenstig-eigensinnigen Entwicklungspotentiale von Kindern und Jugendlichen schleichend zu domestizieren. Bildungswissenschaftliche Entwicklungsarbeit muß diese Funktion des Pädagogikunterrichts reflektieren und auf dieser Grundlage seine emanzipativen Potenzen ermitteln. Die Berücksichtigung der Ambivalenz der im Pädagogikunterricht angestrebten *sozialen Kompetenzen* sollte als selbstverständlicher Bestandteil fachdidaktischer Konzeptionen angesehen werden.

a) Das Zentrum meines Vorschlages besteht darin, das bildungstheoretisch formulierte Programm einer kritisch-reflexiven Identitätsbildung zum Brennpunkt der fachdidaktischen Diskussion zu machen.<sup>4</sup> H.-J. HEYDORNS Bildungstheorie zufolge geht es darum, die weitgehend bewußtlose Sozialisation „in das Bewußtsein zu überführen“ (HEYDORN 1995 [3], S. 323). Kein anderes Fach ist in der Lage, multidisziplinäre Erkenntnisse und Erfahrungsergebnisse so zu einem pädagogischen Grundverständnis zu verdichten wie das Fach Pädagogik. Dieses fachspezifische Ziel ist der Beitrag des Unterrichtsfaches zu einem „mehrperspektivischen Welt- und Selbstverständnis“ (KLAFKI 1994b, S. 53). Eine Perspektive dieser kritisch-reflexiven Identitätsbildung könnte darin bestehen, die Rolle der Erziehung bei der „inneren Kolonisierung“ der Subjekte zu verdeutlichen und damit einen wesentlichen Beitrag zur gesellschaftswissenschaftlichen Bildung zu leisten. Wichtiges Material wären dabei in der Tat die Wirklichkeitskonstruktionen von Schülerinnen und Schülern, die diese über die Verarbeitung erziehungswissenschaftlichen Wissens in kritisches Identitätslernen umstrukturieren können: ein über theoretische Grundmodelle aufzubauenendes Bewußtsein *von Vergesellschaftung, Erziehung und Identitätsbildung*. In dieser Hinsicht wäre auf der untrennbaren Verbindung von Wissenschafts- und Handlungspropädeutik zu insistieren. Alle Versuche, die Pädagogik-Didaktik ausschließlich aus einer Handlungsperspektive zu legitimieren (zuletzt pointiert BEYER 1997)<sup>5</sup>, scheint mir ungenügend und problematisch zugleich für das Selbstverständnis des Faches. Das von K. BEYER/A. PFENNINGS (1994, S. 14ff; sie-

4 Bildung soll dabei nicht im Sinne von Formung, sondern im Sinne von Bewußtseinsbildung verstanden werden.

5 Dabei wird der Begriff der Handlungspropädeutik in der Regel noch nicht einmal angemessen bestimmt und reflektiert. Wer den Dualismus von Wissenschaftspropädeutik und Handlungspropädeutik gleich einem Ritual immer wieder reproduziert, wird auch die sich wechselseitig konstituierenden und durchdringenden Erschließungsformen von Realität nicht in eine produktive Wechselwirkung setzen können.

he auch BEYER 1992) genannte Ziel eines selbstbestimmten pädagogischen Handelns wird zwar der Expansion pädagogischer und erzieherischer Aufgaben in unserer Gesellschaft gerecht. Es erreicht aber nicht die Tiefenstrukturen der *pädagogischen Mündigkeitsperspektive*, die die tiefgreifende Aufklärung unseres „Erziehungsschicksals“ erfordert.

Das Moment der Verinnerlichung von Gesellschaft und seine Folgen für die anzustrebende Mündigkeit sind in der didaktischen Theorie lange Zeit vernachlässigt worden. Sie muß diese prekären Sozialisationsbedingungen verstärkt reflektieren, weil hier der Weg zu mündigem Handeln verstellt und gleichzeitig gefördert werden kann. Ansätze, die die kindlichen Wirklichkeitskonstruktionen absolut setzen und sie als Motoren des Pädagogikunterrichts glorifizieren, unterliegen nicht nur einer pädagogischen Selbsttäuschung; sie laufen auch Gefahr, gerade diejenigen Mechanismen der inneren Kolonisierung der lernenden Subjekte zu befördern, die sie selbst in den Mittelpunkt ihrer Kritik stellen. In der im Pädagogikunterricht veranstalteten Bildung kann aber der Vorgang unserer Unterwerfung in Sozialisation und Erziehung zum Inhalt eines emanzipativen Lernprozesses werden. Die mißverständliche Formulierung, die H. HEILAND für den qualitativ weitreichenden fachdidaktischen Ansatz der Dortmunder Forschungsgruppe aus den siebziger und achtziger Jahren gegenüber rein subjektivistischen Konzepten aufführte, daß nämlich die „Vertiefung von Subjektivität“ als eine fachdidaktische Begründung ausscheide (HEILAND 1981, S. 96), sollte in dem Sinne korrigiert werden, daß gerade angesichts veränderter Sozialisations- und Erziehungsbedingungen von Kindern und Jugendlichen die „Vertiefung von Subjektivität“ über einen kritischen wissenschaftsorientierten und wissenschaftspropädeutischen Pädagogikunterricht zu einem grundlegenden fachdidaktischen Programmpunkt erhoben werden sollte. *Pädagogische Bildung zielt immer auf Entwicklung und damit Vertiefung, aber auch Erweiterung von Subjektivität*, ist allerdings keine Veranstaltung für narzißtische Selbstdarstellungen, wie sie HEILAND zu Recht für einen Pädagogikunterricht befürchtet, der seinen Ausgangspunkt in den „subjektiven“ Interessen der Schülerinnen und Schüler lokalisiert.

Wenn Pädagogikunterricht die kritische Identitätsbildung als pädagogische und als politische Bildung vorantreiben will, muß er Instrumente zur Spurensicherung der eigenen Erziehungsgeschichte an die Hand geben. Ansonsten bliebe die Identitätsentwicklung in der fragmentierten Subjektivität des postmodernen Selbst blockiert. Gleichwohl greifen in diesem Zusammenhang auch stark biographisch orientierte fachdidaktische Konzeptionen (vgl. STILLER 1997) viel zu kurz, weil sie das biographische Lernen gegenüber der Rekonstruktion der Erziehung als eines *gesellschaftlichen Herrschafts- und Reproduktionsverhältnisses* übergewichten. Indem der Pädagogikunterricht aber das Erziehungsschicksal im Kontext der Gesellschaft über Theoriemodelle erschließbar macht, wirkt er im Sinne der curricularen Zielsetzung einer politischen Bildung: Schülerinnen und Schülern wird in dieser Weise ermöglicht, „erzieherische Grundfragen“ im Hinblick auf ihre eigene Selbstverwirklichung reflektieren zu lernen und damit die primären Erziehungspersonen in einem gesellschaftlichen Beziehungsverhältnis zu sich selbst zu interpretieren. Erst in einer solchermaßen gesellschaftskritisch angelegten Struktur der Pädagogik-Didaktik würde der *theoretischen Reflexion von Erziehung* der ihr im Rahmen eines allgemeinbildenden

Schulfaches gebührende Platz eingeräumt. Damit käme im Pädagogikunterricht Erziehung begrifflich in besonders potenzierte Weise „zu sich selbst“, wie es die kritische Bildungstheorie im Hinblick auf die Aufhebung der Kategorie der Erziehung im Bildungsbegriff formuliert (vgl. KONEFFKE 1981, S. 171).<sup>6</sup> Dem Pädagogikunterricht könnte aufgrund der Nähe seines Bildungsgegenstands zu den Erlebnis- und Erfahrungswelten der Jugendlichen eine gewichtige Bedeutung in dem Projekt zuwachsen, die bewußtlose Sozialisation „in das Bewußtsein überzuführen“. Er beinhaltet, um es noch einmal zu betonen, sowohl den Aufbau eines pädagogischen Grundverständnisses als auch eine kritische politische Bildung der Subjekte, indem er exemplarisch in die Zwangszusammenhänge und Widersprüche gesellschaftlicher Subjektwerdung einführt. Daß die mit der Entschlüsselung der eigenen Erziehungsgeschichte verbundenen Zumutungen altersstufenspezifisch abgestimmt sein müssen, versteht sich von selbst.

b) Jeder qualitativ hochstehende Pädagogikunterricht bedarf entgegen den vorherrschenden Tendenzen, nämlich hin zu einem „lebenspraktischen“ Fach Pädagogik, der wissenschaftlichen Grundlegung, der Orientierung an Wissenschaft, der „systematisierenden und problematisierenden Vermittlung“ grundlegender wissenschaftlicher Erfahrungs- und Erkenntnisweisen, wie es HERWIG BLANKERTZ (1972, S. 28) in seiner Begründung für den Modellversuch „Kollegstufe NW“ formuliert hat. Diese für die Fachkonzeptionen wie für die Praxis des Pädagogikunterrichts noch unausgeschöpfte Bestimmung eines wissenschaftspropädeutischen Unterrichts enthält konstitutiv die fundamentale Erschließung der gesellschaftlichen Interessengebundenheit und gesellschaftspolitischen Folgewirkungen von erziehungswissenschaftlicher Forschung und Theorie sowie die Vermittlung der wissenschaftlichen Erkenntnisse mit „den emanzipatorischen Interessen der Individuen.“ (ebd., S. 29) Gerade die kritisch-reflexive Identitätsbildung kann nicht auf der Basis einer lebensweltlich-biographischen Rekonstruktion von Persönlichkeitsentwicklung erfolgen, gerade diese Fähigkeit kann mit subjektorientierten Methoden und Herangehensweisen überhaupt nicht aufgebaut werden. Die Kritik am positivistischen Wissenschaftsideal, die in der Fachdidaktik Pädagogik auf Wissenschaft per se ausgeweitet wurde, hat jedoch zu einer generellen Relativierung der Prinzipien von Wissenschaftsorientierung und Wissenschaftspropädeutik im Pädagogikunterricht geführt, deren emanzipative Potentiale überhaupt noch nicht ausgeschöpft wurden. In der fachdidaktischen Diskussion wird dieses Problem zwar intensiv diskutiert, jedoch im Rahmen einer verkürzten Wissenschafts- und Didaktik-Kritik von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen isoliert. Während manche Positionen sich mit Recht von einem szientistisch verkürzten Wissenschaftsbegriff distanzieren und einen *ganzheitlichen Bildungsbegriff* als Grundlage curricularer Richtlinien fordern (DORLÖCHTER/STILLER 1989, S. 24f.), drängen andere Positionen das Prinzip der Wissenschaftspropädeutik generell an den Rand des fachdidaktischen Diskurses.

6 „Denn der Bildungsbegriff...negiert Erziehung nicht einfach, indem er Bildung an ihre Stelle setzt. Kommt nämlich Erziehung im Begriff der Bildung zu sich selbst, so ist sie es, die in der Bildung in ein neues Verhältnis zur eigenen Leistung einrückt...Indem die historische Macht der Erziehung der Kritik verfällt, wird ihre mögliche systematische Funktion in einem humanisierten Regenerationsprozeß der Gesellschaft freigelegt.“ (KONEFFKE 1981, S. 171)

Untersuchungen zur Praxis des Pädagogikunterrichts und Erfahrungen in der Ausbildung von Pädagogiklehrerinnen und -lehrern zeigen an, daß Wissenschaft immer noch mit dem Wissenschaftsideal des kritischen Rationalismus bzw. gar des Positivismus verwechselt wird. Auch die *Richtlinien für den Erziehungswissenschaftlichen Unterricht* in Nordrhein-Westfalen, dem Bundesland mit der stärksten Verankerung des Pädagogikunterrichts, basieren noch auf einem Wissenschaftsideal, wie es der Deutsche Bildungsrat Anfang der 70er Jahre festgeschrieben hat. Die 1981 erstellten *Richtlinien* sprechen von der Wissenschaft, an deren Ergebnissen Schülerinnen und Schüler ihr eigenes pädagogisches Handeln orientieren sollen (Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen 1992, S. 27; siehe hierzu auch die Neufassung: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1997). Weder wird differenziert zwischen den höchst unterschiedlichen Wissenschaftsbegriffen innerhalb der Pädagogik noch werden wissenschaftskritische Ansätze integriert. Zwar verweisen die Richtlinien auf „die Grenzen der Leistungsfähigkeit der Wissenschaft“ (ebd.), Fragen der Verantwortbarkeit und der Janusköpfigkeit von Wissenschaft spielen jedoch keine Rolle. Das heißt, daß ein verkürzter Wissenschafts- und Rationalitätsbegriff in der Didaktik des Pädagogikunterrichts immer noch Anwendung findet (siehe bereits GRUSCHKA 1978; DORLÖCHTER/STILLER 1989).

Eine Erweiterung dieser Konzeption ist deshalb von erheblicher Brisanz, weil sie die Momente der gesellschaftlichen Verwertbarkeit und der prinzipiellen Oppositionskraft von Wissenschaft ebenso betrifft wie die unübersichtliche Lage in einer sich ausdifferenzierenden Bezugswissenschaft sowie schulorganisatorische und didaktische Umsetzungsbedingungen. Zu erinnern ist in diesem Zusammenhang an den Umstand, daß Wissenschaftsorientierung und Wissenschaftspropädeutik historisch nicht nur als Bestandteil einer technokratischen Strategie installiert wurden, sondern ihre Begründung auch im Projekt einer emanzipativen Gesellschaftsperspektive fanden (vgl. HEIDEGGER 1983, S. 8). Veränderungen in den gesellschaftlichen Lebensbedingungen wie auch in der wissenschaftstheoretischen Landschaft erfordern eine *Revision des Pädagogikunterrichts in wissenschaftskritischer und wissenschaftspluralistischer Hinsicht*. Gerade die Didaktik des Pädagogikunterrichts eignet sich aufgrund der „vorparadigmatischen“ Entwicklungsstruktur ihrer Bezugsdisziplin und Bezugswissenschaften (vgl. FÖLLING 1983, S. 174ff.) ganz besonders dafür, der naiven Wissenschaftsgläubigkeit vorzubeugen und in den widersprüchlichen Charakter erziehungswissenschaftlicher Forschung einzuführen.<sup>7</sup> Schülerinnen und Schüler sollen in der Folge der Anwendung dieses Wissenschaftsprinzips dazu ermächtigt werden, „sich mit den Voraussetzungen und Geltungsansprüchen wissenschaftlicher Erkenntnis diskursiv auseinandersetzen (zu, A.B.) können“ (ebd., S. 178). Die vielfältigen erziehungswissenschaftlichen Theoriemodelle sind in ihrer Leistungsfähigkeit hinsichtlich einer Erschließung der verschiedenen Erziehungsdimensionen im Pädagogikunterricht noch gar nicht er-

7 Probleme der Erziehungswirklichkeit lassen sich etwa strukturalistisch oder konstruktivistisch, materialistisch-humanistisch oder ideologiekritisch, phänomenologisch-hermeneutisch oder tiefenpsychologisch-analytisch, feministisch, transzendentalphilosophisch oder postmodern deuten, interpretieren, herleiten. Damit kann gerade die Wissenschaftspropädeutik im Pädagogikunterricht als wissenschaftskritische Verfahrensweise aufgebaut und gefördert werden.

kannt, geschweige denn in Ansätzen ausgeschöpft.<sup>8</sup> Damit bleibt auch die bildungstheoretische Forderung des Fachdidaktikers P. MENCK an den Pädagogikunterricht, Erziehung in der Breite und Tiefe ihres Begriffs zu vermitteln (vgl. MENCK 1989), nach wie vor uneingelöst, obgleich wissenschaftstheoretische und methodische Instrumentarien für diese Aufgabe hinreichend zur Verfügung stehen (vgl. auch: WIERICHS 1989, 1996).

c) Ein letztes Entwicklungsfeld, das ich ansprechen möchte, betrifft Fragestellungen, die sich aus der *Vermittlung von erziehungswissenschaftlichem Wissen und lebensweltlichem Alltagswissen* von Erziehung ergeben. Schule soll ihrem Bildungsauftrag zufolge die vorwissenschaftlichen, konkretistischen Welt- und Selbstbezüge in reflektierte Welt- und Selbstbezüge umgestalten. Zielperspektive ist die systematische Auflösung chaotischer Beziehungen des Subjekts zu seiner Wirklichkeit als Grundbedingung einer emanzipativen Identitätsbildung. Voraussetzung mündiger Handlungsfähigkeit ist die Reflexions- und Kritikfähigkeit gegenüber den einmaligen und unverwechselbaren Bedingungen der eigenen Lebensgeschichte. Die identitätsstiftenden, lebensweltlich erworbenen Erfahrungen werden in diesem Vorgang nicht etwa zerstört, sondern mit wissenschaftlichen Erkenntnissen angereichert und in der Folge erweitert. Der Überstieg lebensweltlich fixierter Welt- und Selbstbezüge ist die Bedingung der Möglichkeit, mündiges Handeln immer wieder aufs neue zu erproben. Die Didaktik des Pädagogikunterrichts findet eine bestimmte Struktur von Erziehungswissen bereits vor, das ich vorläufig als das *alltagspädagogische Arsenal* von Kindern und Jugendlichen bezeichnen möchte. Die fachdidaktische Forschung konzentrierte sich im Hinblick auf dieses alltagspädagogische Arsenal bislang vor allem auf die Frage, was im Prozeß der Konfrontation von erziehungswissenschaftlichen Kenntnissen mit persönlichen Erfahrungswissen vor sich geht (vgl. z.B. BÜSER 1983; WIERICHS 1989). Diese zweifelsohne elementare Forschungsperspektive bedarf dringend der Erweiterung:

Das Problem der wechselseitigen Erschließung von Gesellschaft und Subjekt potenziert sich durch den Umstand, daß sich immer stärker zweite Wirklichkeiten, mediale Welten zwischen Bildungsinhalte und Bildungssubjekte schieben. Zentral für die Erweiterung des Blickwinkels einer kritischen Fachdidaktik Pädagogik ist daher die Einbeziehung der ästhetischen Dimension in den Prozeß der Bildung. Die kulturell-ästhetische Sozialisation von Kindern und Jugendlichen wird durchgängig bestimmt von den Veranstaltungen der Kulturindustrie, von einer warenästhetisch durchorganisierten räumlichen und sozialen Umwelt und nicht zuletzt durch eine Tendenz der Virtualisierung von Lebenswelten und Erfahrung. Diese Entwicklungstendenzen enthalten eine Fülle von Lenkungsstrategien, die als *Lernvoraussetzungen* in die Prozesse des Lehrens und Lernens hineinwirken. Die eigensinnigen Lernpotentiale und spontanen Entwicklungsbedürfnisse von Kindern dürfen nicht den ästhetischen Verführungsagenturen überlassen bleiben. Wenn auch über das Unterrichtsfach Päd-

8 Daß in dem von U. VON DER BURG/H. KREIS (1995) herausgegebenen Nachschlagewerk für den Pädagogikunterricht neuere wissenschaftstheoretische Positionen überhaupt nicht aufgenommen wurden und der Positivismusstreit als zentrale wissenschaftstheoretische Streitfrage der Gegenwart behandelt wird, indiziert die symptomatische Störung im Verhältnis zwischen Fachdidaktik und Bezugsdisziplin, eine Störung, für die die akademische Erziehungswissenschaft primär verantwortlich ist.

agogik widerstandsfähiges Subjektvermögen aufgebaut werden soll, dann wäre die ästhetische Komponente systematisch mitzureflektieren. Denn über die ästhetische Entfaltung ist ein Freiheitszuwachs erschließbar, der in einer kritischen Theorie der Fachdidaktik stärker herausgestellt werden muß.

Zunehmend wären Probleme in das Zentrum zu stellen, die durch die kulturindustrielle Vermittlung von Erziehungswissen aufgeworfen werden. Erziehungswissen der Heranwachsenden ist längst nicht mehr nur lebensweltliche *Erfahrung* der eigenen Erziehung. Diese verschmilzt vielmehr mit der kulturindustriellen Trivialisierung von Erziehungsfragen, und gerade diese Verschmelzung wirft neue Probleme auf, eröffnet aber auch neue Chancen der gesellschaftspolitischen und ideologiekritischen Auseinandersetzung im Pädagogikunterricht. Das kulturindustriell aufbereitete Wissen prädisponiert bestimmte Einstellungen zum Projekt der Bildung und Erziehung und bedarf daher der Konfrontation mit erziehungswissenschaftlichen Erkenntnissen, sonst droht die Gefahr einer *pädagogischen Halbbildung*: An die Stelle eines pädagogischen Grundverständnisses tritt die unverbundene Akkumulation lebensweltlich erworbenen und kulturindustriell vermittelten Erziehungswissens. Gerade hier also gilt der Grundsatz Heydorns, daß Bildung kindliche Spontaneität nicht alleine lassen darf (vgl. HEYDORN 1995 [3], S. 325). Die erziehungswissenschaftliche Propädeutik könnte einen erheblichen Beitrag zur ästhetischen und ideologiekritischen Bearbeitung kulturindustriell hergestellten Erziehungswissens leisten, das in vielfältiger Weise mit den Erziehungserfahrungen von Kindern und Jugendlichen verknüpft ist. Auch hier sind Wirklichkeitskonstruktionen, nämlich die die Erziehung betreffend, als zentrale Unterrichtsgegenstände ernstzunehmen, aber auch in ihren fremdbestimmten Anteilen zu analysieren.<sup>9</sup> Gerade in diesem Feld sollte ein spezifischer Forschungsschwerpunkt gesetzt werden, von dem konzeptionelle Fortschritte für die Fachdidaktik erwartet werden dürfen. Der kulturindustriell hergestellten Halbbildung über Fragen der Erziehung könnte im Pädagogikunterricht entgegengewirkt werden. Weil Kinder und Jugendliche in sehr plastischen Entwicklungsprozessen stehen, ist das kulturindustriell hergestellte Erziehungswissen noch nicht im berüchtigten Alltagsverstand geronnen: Eine emanzipative Reorganisation der pädagogischen Erfahrungen und des Erziehungswissens hätte gerade angesichts dieses Umstandes aussichtsreiche Chancen der Realisierung:

Einmal mehr verweist dieser Sachverhalt aber auf die Verbindung einer Theorie der Bildungsinhalte mit einer Theorie der Bildungssubjekte.<sup>10</sup>

9 Mit Recht fordert der Konstruktivismus ja, allen am Unterricht beteiligten Personen „hinreichend Chancen an der Wirklichkeitskonstruktion“ zu bieten (REICH 1996, S. 267). Da Wirklichkeit aber nicht nur konstruiert, sondern auch von gesellschaftlichen Prozessen produziert, geschaffen wird, unterliegt auch dieses Prinzip in Didaktik und Unterricht der Kritik.

10 Der Systematisierungsversuch von G. WIERICHS (1989) bedarf daher der Ergänzung. Er unterscheidet drei Formen von Wissen, die im Pädagogikunterricht Geltung erhalten: a) die Erfahrungserfahrungen des Subjekts, b) das Wissen der Pädagogik als das in pädagogischer Praxis entstandene Wissen und c) das Wissen der Erziehungswissenschaft. Je stärker die kulturindustriellen Instanzen aber die Sozialisation von Kindern und Jugendlichen beeinflussen, umso stärker wird dem kulturindustriell hergestellten Erziehungswissen, seiner ästhetischen Aufmachung und seinen ideologischen Implikaten im Pädagogikunterricht Rechnung getragen werden müssen. Über die kulturindustriellen Medien werden Erziehungsdiskurse produziert, angeheizt, in bestimmte Bahnen gelenkt, deren unreflektierte Wissensersatzstücke in das Be-

## 6. Schlußbemerkung

Aus meinen Ausführungen ergeben sich bestimmte Schwerpunkte, die sich für eine künftige kritische fachdidaktische Diskussion als zentrale Entwicklungsaufgaben anbieten. Ein zentraler Gegenstand besteht in der Erforschung dessen, was in der Didaktik des Pädagogikunterrichts sehr diffus unter dem Begriff *Erziehungserfahrungen* kursiert. Lebensweltliche Erziehungserfahrungen und kulturindustriell vermitteltes Erziehungswissen sind vor allem in ihren Mischungsverhältnissen als empirische Basis der Unterrichtsplanung von Pädagogik von entscheidender Relevanz. Das alltagspädagogische Arsenal von Kindern und Jugendlichen sollte in das Zentrum der Forschung gestellt werden. Die Kindheitsforschung der letzten Jahre stellt ein breites methodisches Instrumentarium zur Verfügung, das zu diesem Zwecke genutzt werden könnte. Darüber hinaus ist curriculare Entwicklungsarbeit erforderlich, um den Anschluß der Fachdidaktik an den Stand der erziehungswissenschaftlichen Theorie zu gewährleisten – ein wichtiges Desiderat gerade für das Schulfach Pädagogik (siehe KNÖPFEL 1998). Daß die punktuell wieder einsetzende Kooperation zwischen Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik (siehe hierzu: MEYER/PLÖGER 1994) auch und gerade für das Schulfach Pädagogik von Bedeutung ist, ist eine Einsicht, die sicherlich keiner weiteren Begründung bedarf, setzt doch gerade Pädagogik auf interdisziplinäre und intradisziplinäre Forschungszusammenhänge, ohne die pädagogisches Handeln nicht mehr in seinen Voraussetzungen und Grundlagen ergründet werden kann.

## Literatur

- BECK, J.: Bildung und Freiheit – bildungstheoretische Notizen. In: M. BORELLI, (Hrsg.): Deutsche Gegenwartspädagogik, Baltmannsweiler 1993, S. 20–42.
- BENNER, D./GÖSTEMEYER K.-F.: Postmoderne Pädagogik: Analyse oder Affirmation eines gesellschaftlichen Wandels. In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987), S. 61–82.
- BEYER, K.: Thesen zur Einführung des Pädagogikunterrichts auf der Sekundarstufe I, in: Pädagogikunterricht, Jg. 12, 1992 2/3, S. 38–52 u. H. 4, S. 41–64.
- BEYER, K.: Handlungspropädeutischer Pädagogikunterricht. Bd. 1, Baltmannsweiler 1997.
- BEYER, K. (Hrsg.): Reader zur Didaktik des Unterrichtsfaches Pädagogik. Kastellaun 1978.
- BEYER, K./PFENNINGS, A.: Vorüberlegungen zu einem Curriculum für den Pädagogikunterricht auf der Sekundarstufe I des Gymnasiums. In: Pädagogikunterricht 14 (1994) 2/3, S. 14–30.
- BLANKERTZ, H.: Wissenschaftsorientiertheit – Wissenschaftspropädeutik. In: Kultusminister NRW (Hrsg.): Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen: Kollegstufe NW. Ratingen/Kastellaun/Düsseldorf 1972, S. 25–31.
- BÖNSCH, M.: Kritisch-aufklärerische Didaktik. In: Pädagogische Rundschau 49 (1995), S. 673–685.
- BURG, U. v.d./KREIS, H.: Lexikon zur Pädagogik. Ein Nachschlagewerk für den Pädagogikunterricht. Berlin 1995.
- BUROW, O.-A.: Auf dem Weg zu einer personenzentrierten Didaktik. Abschied von den Vorturn- und Feiertagsdidaktiken, in: Buddrus, V. (Hrsg.): Die „verborgenen“ Gefühle in der Pädagogik. Impulse und Beispiele aus der Humanistischen Pädagogik zur Wiederbelebung der Gefühle, Baltmannsweiler 1992, S. 97–112.
- BUROW, O.-A.: Grundlagen der Gestaltpädagogik. Dortmund 1988.

wußtsein von Kindern und Jugendlichen Eingang finden können, ohne jemals in den Prozeß der denkenden Verarbeitung zu gelangen. Eine Didaktik des Pädagogikunterrichts, die als Bildungsarbeit über Erziehung Mündigkeit freisetzen will, muß sich auf diese verschiedenen Wissensformen und ihre Mischungsverhältnisse als zentrale Lernvoraussetzungen beziehen.

- BUROW, O. A./SCHERPP, K.: Lernziel: Menschlichkeit. Gestaltpädagogik – eine Chance für Schule und Erziehung. München 1981.
- BÜSER, G.: Betroffenheit – Dimensionen einer Fachdidaktik Erziehungswissenschaft. Frankfurt a.M. 1983.
- DUBS, R.: Konstruktivismus: Einige Überlegungen aus der Sicht der Unterrichtsgestaltung. In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995), S. 889–903.
- DORLÖCHTER, H./STILLER, E.: Problemzentriertes Lernen im Pädagogikunterricht. In: Pädagogikunterricht 9 (1989) 4, S. 12–38.
- FÖLLING, W.: Kritik der Wissenschaftsorientierung in der neugestalteten gymnasialen Oberstufe. In: G. HEIDEGGER (Hrsg.): Wissenschaftsbezug und Lernmotivierung. Frankfurt a.M. 1983, S. 127–213.
- GRAMSCI, A.: Gefängnishefte. Bd. 7: H. 12-15. Hamburg 1996.
- GRUSCHKA, A.: Wissenschaftspropädeutik durch Berufsqualifikation – Plädoyer für einen integrierten Pädagogikunterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik 24 (1978), S. 871–888.
- HEIDEGGER, G.: Bedeutung der Spannung von Wissenschaftsbezug und Lernerorientierung für eine Weiterentwicklung des Bildungswesens. In: G. HEIDEGGER (Hrsg.): Wissenschaftsbezug und Lernerorientierung, Frankfurt a.M. 1983, S. 1–38.
- HEILAND, H.: Zum didaktischen Prinzip der Wissenschaftsorientierung. In: R. HÜLSHOFF/E. SCHMACK/H. HEILAND: Handbuch Pädagogikunterricht in der Sekundarstufe II. Paderborn 1981, S. 95–109.
- HEYDORN, H.-J.: Werke. Bd. 3: Bildungstheoretische und pädagogische Schriften. Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Vaduz 1995.
- HEYDORN, H.-J.: Werke. Bd. 4: Bildungstheoretische und pädagogische Schriften 1971-1974. Vaduz 1995.
- HUG, TH.: Postmoderne Erziehungswissenschaft. In: H. HIERDEIS/TH. HUG (Hrsg.): Taschenbuch der Pädagogik. Bd. 2, Baltmannsweiler 1996.
- HURRELMANN, K./MÜRMAN, M./WISSINGER, J.: Persönlichkeitsentwicklung als produktive Realitätsverarbeitung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 6 (1986), S. 91–110.
- KAMPER, D./WULF, CHR. (Hrsg.): Anthropologie nach dem Tode des Menschen, Frankfurt a.M. 1994.
- KLAFFKI, W.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim 1967.
- KLAFFKI, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim/Basel 1994a.
- KLAFFKI, W.: Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik – Fünf Thesen. In: M. A. MEYER/W. PLÖGER (Hrsg.): Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht. Weinheim 1994, S. 42–64 (b).
- KNÖPFEL, E.: Pädagogikunterricht – ein vernachlässigter Forschungsbereich der Erziehungswissenschaft. In: Pädagogikunterricht 18 (1998), S. 95–98.
- KÖSEL, E.: Die Modellierung von Lernwelten. Ein Handbuch zur Subjektiven Didaktik. Elztal-Dallau 1993.
- KONEFFKE, G.: Überleben und Bildung. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs bei H.-J. HEYDORN. In: Die Wertfrage in der Erziehung. Berlin 1981, S. 163–194.
- KRÜSSEL, H.: Konstruktivistische Unterrichtsforschung. Der Beitrag des Wissenschaftlichen Konstruktivismus und der Theorie der personalen Konstrukte für die Lehr-Lern-Forschung. Frankfurt a.M. 1993.
- KRÜSSEL, H.: Handlung und Konstruktion. Überlegungen zu Orientierungen des Pädagogikunterrichts an berufsbildenden Schulen. In: Pädagogikunterricht 18 (1998) 2/3, S. 16–32.
- Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe in Nordrhein-Westfalen: Erziehungswissenschaft. Düsseldorf 1992 (unveränderter Nachdruck der 1. Auflage von 1981).
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung: Lehrplanentwurf Erziehungswissenschaft. 1997.
- LANGEFELD, J.: Einführung in das Thema „Unterricht in Pädagogik“. In: Pädagogikunterricht 10 (1990) 1, S. 5–8.
- LANGEFELD, J.: Fachdidaktik für den Pädagogikunterricht. Leitgedanken für die Zukunft. In: Pädagogikunterricht 9 (1989) 2/3, S. 11–37.
- LANGEFELD, J.: Pädagogikunterricht auf der Sekundarstufe I – zur Entwicklung eines curricularen Konzepts. In: Pädagogikunterricht (1994) 4, S. 2–13.
- MENCK, P.: Pädagogikunterricht für die neunziger Jahre, Revision eines didaktischen Konzepts? In: Pädagogikunterricht 9 (1989) 2/3, S. 38–47.
- MEYER, M. A./PLÖGER, W. (Hrsg.): Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht. Weinheim 1994.
- MÜLLER, K.: Konstruktivismus. Lehren – Lernen – Ästhetische Prozesse. Neuwied 1996.
- PEUKERT, H.: Die Erziehungswissenschaft der Moderne und die Herausforderungen der Gegen-

- wart, in: Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise. 29. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim/Basel 1992, S. 113–127.
- PONGRATZ, L.: Funktional, pragmatisch, integriert? Erwachsenenbildung am Ausgang des 20. Jahrhunderts. In: Jahrbuch für Pädagogik 1997: Mündigkeit. Frankfurt a.M. 1997, S. 171–186.
- Redaktion Pädagogikunterricht: Region als didaktische Leitidee. Erkrath 1991.
- REICH, K.: Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. Berlin 1996.
- SCHERR, A.: Bildung als Entgegensetzung zu systemischer Autopoiesis und individueller Ohnmacht. In: F. GRUBAUER u. a.: Subjektivität – Bildung – Reproduktion. Perspektiven einer kritischen Bildungstheorie. Weinheim 1992, S. 90–114.
- STILLER, E.: Dialogische Fachdidaktik Pädagogik. Paderborn 1997.
- THIEM, W.: Einführung in das Studium der Pädagogik als Unterrichtsfach. Didaktik und Methodik. Hohengehren 1997.
- TÜRCKE, CHR.: Vermittlung als Gott. Kritik des Didaktik-Kults. Lüneburg <sup>2</sup>1994.
- VOSS, R.: Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik. Neuwied <sup>1</sup>1997.
- 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. Baltmannsweiler 1996, S. 1161–1174.

### *Abstract*

The author sketches the recent critique of the fundamentals of didactic theory, taking a close look at the development of didactic models for the subject pedagogics. In so far as the present critique of the fundamentals does not critically reflect the foundations of existing didactic theories on a higher level but, rather, negates them in the abstract, it is itself open to critique. Based on Heydorn's theory of education, these trends are also investigated in the didactics of pedagogics as school subject. The changed models of legitimization, in particular, which serve the grounding of the subject pedagogics are examined and analyzed with regard to their impact on disciplinary didactic concepts. In the final part, the author discusses a possible new accentuation in didactics for the school subject pedagogics.

### *Anschrift des Autors*

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