

PÄDAGOGIKUNTERRICHT: EIN VERLEUGNETES KIND DER ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT?

Die Lage

Pädagogikunterricht wird in Deutschland an berufs- und allgemeinbildenden Schulen erteilt. Während der berufsbildende Pädagogikunterricht angesichts des unabweisbaren Bedarfs an qualifizierten Erziehern und Erzieherinnen flächendeckend eingeführt wurde, wird das Fach an allgemeinbildenden Schulen nur in einigen Bundesländern unter unterschiedlichen Fachbezeichnungen (u.a. „Pädagogik“, „Erziehungswissenschaft“, „Sozialpädagogik“, „Sozialwesen“, „Erziehungskunde“) unterrichtet. Wo es angeboten wird, erfreut sich das Fach großer Beliebtheit: So wählen in Nordrhein-Westfalen nach Angaben des Verbandes der Pädagogiklehrer (VdP) regelmäßig weit über 35%, nicht selten über 40% aller Schüler der Jahrgangsstufe 11 des Gymnasiums das Fach „Erziehungswissenschaft“.¹ Ähnlichen Anklang findet das Fach in der Oberstufe der Gesamtschule. Auch die Schüler der Sekundarstufe I machen von ihrem seit wenigen Jahren bestehendem Recht, „Pädagogik“ als reguläres Unterrichtsfach zu wählen, zunehmend Gebrauch.² In anderen Bundesländern (Bayern, Bremen, Brandenburg, Hamburg, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Thüringen) ist das Fach bisher mehr oder minder stark, aber insgesamt mit expansiver Tendenz vertreten.³

Diese zunehmende Etablierung des Pädagogikunterrichts wäre nicht möglich gewesen ohne das große Engagement bedeutender Pädagogen (u.a. DERBOLAV, FISCHER, GEIßLER, GROOTHOFF, HEILAND, HÜLSHOFF, LÖWISCH, MENCK, RUHLOFF⁴) in den sechziger Jahren, die die allgemeinbildende Bedeutung des Faches herausarbeiteten, z.T. eigene fachdidaktische Konzeptionen entwarfen und sogar Lehrbücher für den Pädagogikunterricht verfassten. Sie alle waren angesichts des Rückgangs des Philosophie- und Religionsunterrichts einerseits und der schon damals

erkennbaren deutlichen Zunahme von Erziehungs- und Sozialisationsdefiziten andererseits von der Notwendigkeit eines Faches überzeugt, das die Schüler durch die Reflexion pädagogischer Grundprobleme bei der Aufarbeitung ihrer eigenen Erziehung und bei der Suche nach Orientierung in einer immer unverbindlicher werdenden Welt unterstützen kann. Mit dieser Unterstützung sollte zugleich ein möglichst solides Fundament an Kenntnissen, Fähigkeiten und Einstellungen für die Wahrnehmung künftiger Erziehungsaufgaben durch die Schüler gelegt werden. Ohne den Einsatz dieser Pädagogen, die sich auch bildungspolitisch vehement für die Ausweitung pädagogischer Bildung einsetzten, hätte der Pädagogikunterricht im Zuge der Oberstufenreform von 1972 vermutlich nicht zu einem regulären Schulfach werden können.

Ganz anders liegen die Dinge heute: Es ist überaus enttäuschend festzustellen, dass seit dieser Zeit nahezu kein Engagement der Erziehungswissenschaft⁵ für die Belange des Schulfaches „Pädagogik“ mehr zu verzeichnen ist. Von wenigen Ausnahmen abgesehen fehlt es am bildungspolitischen Einsatz der universitären Pädagogik für die Ausweitung des Faches, für die Einrichtung entsprechender Lehramtsstudiengänge, für die Ausarbeitung von Prüfungs- und Studienordnungen, für die Schaffung von Professuren für die Fachdidaktik Pädagogik. Ebenso mangelt es an der inhaltlichen Unterstützung, z.B. der Erarbeitung fachdidaktischer Konzeptionen, der Mitarbeit an Lehrplänen und dem Verfassen von Lehrbüchern für den Pädagogikunterricht. Als Folge dieser Distanz der überwiegenden Mehrheit der Erziehungswissenschaftler zum Fach „Pädagogik“ spielen fachdidaktische Fragen in den erziehungswissenschaftlichen Publikationen und auf erziehungswissenschaftlichen Kongressen so gut wie keine Rolle.⁶ Schlimmer noch: Vielen Erziehungswissenschaftlern ist die Existenz des Schulfaches Pädagogik nicht einmal bekannt (MENCK 1998, 20).⁷ Nicht zuletzt aus diesem Grunde bin ich der Redaktion des Mitteilungsheftes „Erziehungswissenschaft“ für die Gelegenheit dankbar, einem breiten erziehungswissenschaftlichen Publikum nicht nur die Probleme und Sorgen des Faches Pädagogik und seiner Fachdidaktik darzulegen, sondern auch darauf aufmerksam zu machen, inwiefern die Erziehungswissenschaft selbst ein großes Interesse daran haben müsste, sich stärker für den Pädagogikunterricht zu engagieren.

Warum sich Erziehungswissenschaftler für das Fach Pädagogik engagieren sollten

Für das derzeit zu verzeichnende Desinteresse weiter Teile der Erziehungswissenschaft am Schulfach Pädagogik wird vor allem ein Grund angeführt: Die pädagogische Reflexion überfordere aufgrund ihrer Komplexität schon die meisten Studenten (SCHEUERL 1965). Als Beleg für diese Auffassung werden vielfältige negative Erfahrungen in pädagogischen Lehrveranstaltungen und Staatsprüfungen angeführt. Erst recht seien Schüler durch die Behandlung pädagogischer Probleme überfordert, wenn diese nicht Gefahr laufen soll, in eine dilettantische Popularisierung abzurutschen. In der Tat ist nicht zu bestreiten, dass man bisweilen durch die Qualität mancher Examina an den Rand der Verzweiflung getrieben werden kann; ebenso wenig ist die mangelnde Qualität mancher Schülerleistungen im Fach Pädagogik zu leugnen. Diesen beiden Feststellungen ist aber entgegenzuhalten:

1. können manche Fehlleistungen von Schülern kein wirkliches Argument gegen den Pädagogikunterricht sein. Schließlich kommt auch niemand auf die Idee, aufgrund der mangelnden Qualität mancher Mathematikarbeiten den Mathematikunterricht abzuschaffen.
2. sind schlechte Prüfungsergebnisse allein noch kein Beleg für die Überforderung von Studenten und Schülern; diese könnten auch in unzureichenden Studien- und Prüfungsordnungen und schlechter universitärer Lehre bzw. unzureichenden schulischen Lehrplänen und schlechtem Pädagogikunterricht begründet sein.
3. ist nicht zu leugnen, dass bei qualitativ hochwertiger Lehre bzw. gutem Pädagogikunterricht viele Schüler ein erstaunlich hohes Niveau an pädagogischen Kenntnissen und pädagogischer Reflexionsfähigkeit erreichen, so dass, wie von Prüfungsvorsitzenden aus dem Schulbereich immer wieder betont wird, die Ansprüche und Leistungen im Abitur die im Staatsexamen nicht selten übertreffen.
4. ist festzustellen, dass unsere Gesellschaft, unabhängig von der Komplexität und der sich daraus ergebenden Schwierigkeit der pädagogischen Reflexion, auf die Erziehung von Kindern und Jugendlichen angewiesen ist. Niemand kommt auf die Idee, auf die Erziehung Heranwachsender zu verzichten, weil viele Eltern mit der dafür eigentlich erforderlichen Reflexion überfordert sind.

Ganz im Gegenteil läßt sich folgern: Wenn es unstrittig ist, dass auf die Wahrnehmung der Erziehungsaufgabe nicht verzichtet werden kann, dann sollten alle nur denkbaren Chancen genutzt werden, die pädagogische Kompetenz der Erzieher zu erhöhen. Die Schule ist der einzige Ort, an dem dies in der erforderlichen Breite erfolgen kann. Und selbst wenn der Pädagogikunterricht nicht immer den Erfolg hat, der ihm im Interesse seiner Schüler und der von diesen zu erziehenden nachfolgenden Generation zu wünschen ist, muss jeder Versuch, zu einer Kompetenzsteigerung beizutragen, auch wenn er noch so unvollkommen bleibt, als ein Schritt in die richtige Richtung verstanden werden, der allemal einem bloßen Nichtstun vorzuziehen ist. So wie schlechte Leistungen von Studenten in Prüfungen Ansporn für den Erziehungswissenschaftler sein sollten, sich für eine bessere universitäre Lehre und verbindlichere Studienprogramme zu engagieren, so müssten gelegentliche Klagen über die Qualität des Pädagogikunterrichts einen verstärkten Einsatz der Erziehungswissenschaftler für eine Qualitätsverbesserung im Unterrichtsfach zur Folge haben.

Die Verantwortung der Erziehungswissenschaft gegenüber der Gesellschaft

Als die für die Gewinnung und Verbreitung von Erziehungswissen in unserer Gesellschaft primär zuständige Instanz müsste die Erziehungswissenschaft alles nur Denkbare unternehmen, um den Versuch der Ausweitung und Vertiefung pädagogischer Bildung in unserer Gesellschaft durch den Pädagogikunterricht zu unterstützen. Denn pädagogische Bildung ist eine wesentliche Voraussetzung für eine qualifizierte Erziehung. Dies gilt angesichts der Probleme, vor die sich die Erziehung aufgrund des gesellschaftlichen Wandels gestellt sieht, heute mehr als jemals zuvor. Denn im Unterschied zu Zeiten, in denen es weithin unstrittig war, was Erziehung zu leisten hatte und wie sie auszugestalten war, ist die Wahrnehmung der Erziehungsaufgabe heutzutage für viele Erzieher ein Problem, weil nach der Auflösung in sich geschlossener Gesellschaften und der sie bestimmenden relativ homogenen Normensysteme verbindliche Maßstäbe für die Gestaltung des Lebens und damit auch für die Erziehung als Vorbereitung auf das jetzt viel offenere und freiere Leben fehlen. Mit diesem gesellschaftlichen Wandel ist nicht nur die Verantwortung des Individuums für sein eigenes Leben, sondern auch die der

Erzieher gegenüber der nachwachsenden Generation gestiegen. Weil heute eine verbindliche Zielvorgabe für die Erziehung durch die Gesellschaft fehlt, ist der einzelne Erzieher sowohl für die Richtung der Erziehung als auch für die Prinzipien und die Methoden der Erziehung verantwortlich. Damit wird er vor gleich zwei problematische Aufgaben gestellt: Zunächst muss er für sich selbst angesichts der in der Gesellschaft konkurrierenden Wertvorstellungen eine eigene begründete Position gewinnen. Dazu benötigt er selbst eine ausreichende Bildung. Zweitens muss er heranwachsende Menschen erziehen und in ihren Bildungsprozessen unterstützen, d.h. er muss ihnen dabei helfen, ihrerseits in der pluralistischen Gesellschaft ein eigenes Selbst- und Weltverständnis zu entwickeln. Dabei kann er heute nicht mehr darauf setzen, dass das zu entwickelnde Selbst- und Weltverständnis der Heranwachsenden seinem eigenen Verständnis entspricht. Erziehung kann demnach nicht mehr in der ungebrochenen Tradierung eigener Weltdeutungen, eigener Werte und Normen, eigener Prinzipien an die nachwachsende Generation bestehen, sondern muss versuchen, jedem einzelnen Kind und Jugendlichen beim Aufbau seines je eigenen Selbst- und Weltverständnisses zu helfen, und dies in und angesichts einer Gesellschaft, die vielfältigste Optionen für jeden Heranwachsenden bereithält, ohne selbst ausreichende Hilfen zur Orientierung anzubieten.

Viele Erzieher fühlen sich mit der Wahrnehmung dieser überaus schwierigen Erziehungsaufgabe überfordert und von der Gesellschaft mit ihren Erziehungsproblemen alleingelassen. Orientierungslosigkeit, Hilflosigkeit und Resignation machen sich vielfach breit, mit zum Teil fatalen Folgen für die Entwicklung der nachwachsenden Generation. Die Klagen über einen „Erziehungsnotstand“ häufen sich.⁸ Unsoziales Verhalten nimmt zu und eskaliert immer öfter bis hin zu Akten brutalster Gewalt. Schule scheitert zunehmend am Fehlen der elementarsten Voraussetzungen auf Seiten der Schüler für die Durchführung eines geordneten Unterrichts. Manche Schulen sind inzwischen dazu übergegangen, „Pädagogische Wochen“ oder „Pädagogischen Ergänzungsunterricht“ durchzuführen, um überhaupt erst die Basis für den eigentlichen Unterricht zu schaffen, die bisher vor allem durch die familiäre Erziehung gelegt wurde.

Eine gelingende Erziehung in der Familie ist indessen nicht nur Voraussetzung für den Schulerfolg, sondern auch für die qualifizierte Ausübung von Funktionen im beruflichen, gesellschaftlich-politischen und privaten Leben. So beklagen Industrie- und Handelskammern nicht nur die unzureichende sachliche Vorbildung vieler Schulabgänger, sondern

zunehmend auch das Fehlen personaler und sozialer Kompetenzen, die überhaupt erst eine erfolgreiche Berufsausbildung ermöglichen. Die zunehmende Zahl von Ausbildungsplätzen, die aufgrund mangelnder persönlicher Voraussetzungen auf Seiten der Bewerber nicht besetzt werden, muss ebenso bedenklich stimmen wie die Zahl derer, die eine begonnene Ausbildung deshalb abbrechen müssen, weil sie den Anforderungen nicht gewachsen sind.

Während die Vermittlung von Sachkompetenz traditionellerweise zum originären Auftrag von Schule zählt, war die Förderung von Selbst- und Sozialkompetenz bisher primär Angelegenheit familialer Erziehung. Versagt diese, besteht die Gefahr, dass der Heranwachsende gar nicht erst die Chance auf die Einlösung des ihm durch die Verfassung verbürgten Rechts auf optimale Entfaltung seiner Persönlichkeit und auf Chancengleichheit im gesellschaftlichen Wettbewerb bekommt.

Insofern ist die Erziehung in der Familie sowohl im Hinblick auf die Gesellschaft als auch im Hinblick auf das Individuum nicht nur eine unter vielen Funktionen, sondern eine *Basisfunktion*, deren erfolgreiche Ausübung immer mehr zur Grundbedingung einer erfolgreichen individuellen und gesellschaftlichen Entwicklung wird.

Um so dringender ist die Forderung nach Hilfe bei der Wahrnehmung des familialen Erziehungsauftrags zu stellen. Eine Hilfe, die für alle pädagogischen Berufe als selbstverständlich gilt, muss auch den Erziehern in der Familie gewährt werden. So wie keine Erzieherin im Kindergarten, kein Sozialpädagoge, kein Lehrer seinen Beruf ohne eine vorhergehende Qualifizierung ausüben darf, müsste der Staat auch für ein Mindestmaß an Qualifizierung der sog. „Laienerzieher“ durch einen obligatorischen Pädagogikunterricht Sorge tragen.⁹ Diese Aufgabe des Staates immer wieder und mit ausreichender Lautstärke in der Öffentlichkeit und gegenüber der Bildungspolitik vorzutragen, gehört zu den ureigensten Aufgaben einer Erziehungswissenschaft, die sich ihrer gesellschaftlichen Verantwortung bewusst ist.

Die Verantwortung der Erziehungswissenschaft gegenüber dem Schulfach Pädagogik

Nicht nur bei den Fachdidaktikern des Faches Pädagogik, sondern auch bei Lehrern, Schülern, Eltern, bei Vertretern anderer Fachdidaktiken und

im bildungspolitischen Raum muss der Tatbestand höchste Verwunderung hervorrufen, dass Jahr für Jahr Zehntausende von Schülern Pädagogikunterricht erhalten und Tausende von Pädagogiklehrern ausgebildet werden, aber die Erziehungswissenschaft dies kaum zur Kenntnis nimmt. Wenn das Fach nun einmal existiert, sollte der Erziehungswissenschaft zumindest daran gelegen sein, dass es möglichst erfolgreich unterrichtet wird.

Dies gebietet zunächst einmal die Verantwortung für die Schüler, die dieses Fach gewählt haben. Diese wollen sich ganz überwiegend zum einen größere Klarheit über ihre eigene Entwicklung und Erziehung verschaffen; zum anderen wollen sie ihre pädagogische Kompetenz erweitern, um diese für gegenwärtige und künftige Erziehungsaufgaben nutzen zu können. Diese Schüler dürfen von der Erziehungswissenschaft nicht im Stich gelassen werden, indem diese so tut, als gäbe es sie gar nicht. Vielmehr steht sie ihnen gegenüber in der Pflicht, alles nur erdenklich Mögliche für einen qualitativ hochwertigen und erfolgreichen Unterricht zu tun.

Verantwortung für die Schüler kann die Erziehungswissenschaft insbesondere dadurch übernehmen, dass sie sich für eine solide Ausbildung der künftigen Pädagogiklehrer engagiert. Dazu gehört vor allem, dass sie in den einzelnen Bundesländern Studienprogramme entwirft und realisiert, die eine geeignete Grundlage für die spätere Unterrichtstätigkeit im Fach Pädagogik bilden. Erforderlich ist ein weithin geregeltes Lehramtsstudium, das von den zu studierenden Inhalten her eine solide Grundlage für den Unterricht im Fach Pädagogik bildet. Es muss endlich Schluss sein mit der nahezu beliebigen Auswahl von Studieninhalten durch die Studenten und einem Lehrangebot, das nicht selten mehr die eigenen Forschungsinteressen der Dozenten als die Ausbildungsbedürfnisse der Lehramtsstudenten berücksichtigt.¹⁰ Schließlich haben Mediziner, Juristen, Wirtschaftswissenschaftler, Theologen auch keine Skrupel, ihren Studenten ein Pflichtprogramm aufzuerlegen, das eine verlässliche Basis für deren spätere berufliche Tätigkeit legt. Ohne ein solches Pflichtprogramm besteht, worauf Wilhelm Flitner schon 1966 hingewiesen hat, die Gefahr, dass der Student „nur in zufälligen Ausschnitten des pädagogischen Wissens und Denkens Kenntnisse gewinnt.“ Auf diese Weise erwerbe er weder Kennerchaft im Wichtigen noch Durchblick durch das Ganze. Und Flitner fügt hinzu: „Besonders fühlbar wird dieser Mangel, wo es darum gehen muß, einen minimalen Kanon gesicherter Einsichten zu überliefern und eine im Denken gegründete Berufsgesinnung durch die Studien zu stiften – und dies muß doch überall da angestrebt werden, wo eine bestimmte Berufsausbildung auf akademische Weise vorbereitet oder durchgeführt werden

soll!“ (FLITNER 1966, 204). Dieser Forderung FLITNERS kommt besondere Bedeutung zu aufgrund der Erfahrung, dass angesichts der Komplexität und Heterogenität der Erziehungswissenschaft „das Ganze“ dieser Wissenschaft und die Bedeutung des Einzelnen für „das Ganze“ von den meisten Studenten nicht ohne Unterstützung durch ein organisiertes Studium hinreichend erfasst werden kann.

Die Frage nach dem Grundwissen, das ein künftiger Pädagogiklehrer erwerben sollte, um es seinen Schülern vermitteln zu können, hat ERICH GEIßLER schon vor ca. 30 Jahren so formuliert: „Welchen Grundstock pädagogischen Wissens sollte ein Allgemeingebildeter besitzen, damit er später in unterschiedlichen Situationen des privaten und gesellschaftlichen Lebens, als Vater, Lehrer, Staatsbürger, Gemeindemitglied, nachbarlich Helfender usw., pädagogisch verantwortlich handeln kann und vor allem, damit er selbstkritisch und verantwortlich über seine eigene Bildung nachzudenken beginnt?“ (GEIßLER o.J., 98). Einer legitimierbaren Beantwortung dieser Frage sollte sich die Erziehungswissenschaft vorrangig widmen.¹¹

Neben einer soliden inhaltlichen Fundierung des Lehramtsstudiums sollte sich die Erziehungswissenschaft um die Vermittlung derjenigen Kompetenzen bemühen, die den Pädagogikschülern abverlangt werden und auf die die künftigen Pädagogiklehrer deshalb vorbereitet werden sollten. Im Studium und im Examen müsste demzufolge nicht nur Wert auf die *Reproduktion* wissenschaftlichen Wissens gelegt werden, sondern auch auf die Fähigkeit, pädagogische Praxis und deren Bedingungen zu *analysieren*, zu *beurteilen* und zu *bewerten*, *eigene Lösungsvorschläge* für pädagogische Probleme zu *entwickeln und zu begründen*. Die Ausrichtung der universitären Lehre auf die zunehmend selbständige Anfertigung von Fallstudien durch die Studenten könnte ein geeignetes Mittel sein, diese auf Reflexionsformen vorzubereiten, wie sie ihnen und ihren Schülern im Pädagogikunterricht abverlangt werden.

Ein wichtiger Schritt in diese Richtung wäre eine stärkere Ausrichtung der erziehungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen auf die Frage, welche Bedeutung den behandelten Inhalten (z.B. HUMBOLDTS Bildungstheorie, PIAGETS Entwicklungstheorie, WELLENDORFS Theorie schulischer Sozialisation) für die Analyse, Beurteilung, Bewertung und Gestaltung pädagogischer Praxis zukommt.

Zur Verantwortung der Erziehungswissenschaft gehört ferner, dass sie sich für die Fachdidaktik des eigenen Faches verantwortlich fühlt.¹² Diese Verantwortung könnte Ausdruck finden in der Beteiligung an fachdidaktischen Lehrveranstaltungen, in der Anregung und Betreuung von fach-

didaktisch ausgerichteten Staatsexamensarbeiten, Dissertationen und Habilitationen sowie in der Beteiligung an der fachdidaktischen Forschung.¹³ Diese liegt bisher in zu wenigen Händen, so dass viele dringend erforderliche Forschungsaufgaben nicht erledigt werden können. Hier tut sich ein weites Feld nicht nur für den wissenschaftlichen Nachwuchs auf.

Damit diese Forschung erfolgen kann, ist es wichtig, dass der Fachdidaktik auch in personeller Hinsicht ein größerer Stellenwert eingeräumt wird: Es ist z.B. ein unhaltbarer Zustand, dass die Fachdidaktik bereits seit drei Jahrzehnten Prüfungsgegenstand der Pädagogiklehrer im 1. Staatsexamen ist und künftig einen eigenen Prüfungsteil bilden wird¹⁴, aber kaum ausgewiesene Fachdidaktiker zur Verfügung stehen. Nimmt man noch die geplante Ausweitung der fachdidaktischen Studienanteile und der Praxisphasen innerhalb des Studiums¹⁵ hinzu, ist eine massive Verstärkung des fachdidaktisch ausgewiesenen Personals erforderlich. Diese Ausweitung kann jedoch nur gelingen, wenn genügend Stellen zur fachdidaktischen Qualifikation und Fachdidaktik-Professuren geschaffen werden.

Über die interne Aufwertung der Fachdidaktik an den Hochschulen hinaus wäre ein möglichst engagiertes bildungspolitisches Eintreten der Erziehungswissenschaft insgesamt und der einzelnen Pädagogischen Institute in den Bundesländern für die Belange des Faches Pädagogik wünschenswert. Dieses ist bisher kaum zu erkennen. Andere wissenschaftliche Disziplinen (z.B. Germanistik, Politikwissenschaft, Wirtschaftswissenschaft, Geschichtswissenschaft) kümmern sich auch in bildungspolitischer Hinsicht ganz selbstverständlich um „ihre“ Schulfächer. Für diese Disziplinen wäre es unvorstellbar, sich nicht vehement für eine möglichst starke Stellung ihres Faches im schulischen Fächerkanon einzusetzen. So wie die Politikwissenschaft sich für die Förderung politischer Kultur durch das Schulfach Politik engagiert, müsste sich auch die Erziehungswissenschaft für die Ausweitung und Vertiefung pädagogischer Bildung in der Gesellschaft mit Hilfe des Pädagogikunterrichts einsetzen. Lobbyismus für eine individuell und gesellschaftlich so wichtige Angelegenheit ist schließlich nicht ehrenrührig. Und wer sollte ein überzeugenderer Anwalt für die pädagogische Sache sein als die Erziehungswissenschaft?

Gewinne für die Erziehungswissenschaft aus der Zuwendung zum Pädagogikunterricht

Mit einer verstärkten Zuwendung zum Schulfach Pädagogik täte sich die Erziehungswissenschaft nicht zuletzt selbst in mehrfacher Hinsicht einen großen Gefallen:

- Zunächst deshalb, weil ihr schon aus ureigenstem Interesse an einem qualitativ hochwertigen und erfolgreichen Pädagogikunterricht gelegen sein muss: denn eine Fehlentwicklung des Pädagogikunterrichts würde bei den Schülern, deren Eltern, bei den Schulleitungen und der Schulaufsicht und insbesondere bei den Kollegen aus den konkurrierenden Fächern nicht nur das Ansehen des Pädagogikunterrichts, sondern auch die Reputation der Erziehungswissenschaft erheblich beeinträchtigen. Deshalb ist es schon aus dem eigenen Interesse der Universitätsdisziplin Erziehungswissenschaft heraus geboten, dass sich künftig mehr Erziehungswissenschaftler für das Fach verantwortlich fühlen.
- Interesse an dem Unterrichtsfach Pädagogik sollte auch deshalb bestehen, weil dessen Fachdidaktik vielfältige Forschungsfelder eröffnet, die gerade für Erziehungswissenschaftler besonders verlockend sein müssten: Sie finden hier ein Feld vor, in dem sie sich inhaltlich auskennen, dessen Inhalte aber (a) auf ihre Bedeutsamkeit für die pädagogische Praxis und (b) auf ihre didaktische Reduzierbarkeit und Vermittelbarkeit hin reflektiert werden müssen. Damit befinden sie sich in einer einzigartigen Situation: Während der Didaktiker z.B. der Chemie in aller Regel zunächst nur Chemiker ist und sich für didaktische Fragen erst zusätzlich qualifizieren muss, fällt in der Person des Erziehungswissenschaftlers beides zusammen: Er ist Fachwissenschaftler und als solcher mit den Inhalten des Faches Pädagogik vertraut; zugleich ist er, anders als der Chemiker, Vertreter einer Wissenschaft, die sich systematisch mit der Aufgabe und den Möglichkeiten der Vermittlung von Wissen, Fähigkeiten, Werten und Normen an die nachfolgende Generation befasst.
- Besonders angesprochen sollten sich Allgemeindidaktiker fühlen, die es geradezu als Herausforderung verstehen müssten, die Chance zu nutzen, ihre allgemeindidaktischen Konzepte auf ihre fachdidaktische Konkretisierbarkeit und dabei entstehende Probleme hin zu überprüfen, und das in einem Fach, dessen Inhalte ihnen aus der Fachwissenschaft vertraut sind.

- Alle Fachdidaktiken stehen vor der Problematik einer vertretbaren didaktischen Reduktion wissenschaftlichen Wissens. Auch in dieser Hinsicht befindet sich der Erziehungswissenschaftler im Vorteil. Er kennt, wie andere Fachwissenschaftler auch, seine wissenschaftliche Disziplin. Darüber hinaus kennt er aber auch die entwicklungspsychologischen, lernpsychologischen, soziologischen und sozialpsychologischen Bedingungen, die bei jeder didaktischen Reduktion zu beachten sind.
- Insofern besteht für die Erziehungswissenschaft die einzigartige Chance, zum einen ihre eigene didaktische Kompetenz unter Beweis zu stellen und damit zum anderen eine Modellfunktion für die fachdidaktische Konstruktion anderen Fachdidaktiken gegenüber zu übernehmen: für die Klärung der Ziele des Unterrichtsfaches, für die Legitimation der zu behandelnden Inhalte, für die schülergerechte Reduktion wissenschaftlichen Wissens, für die methodische Ausgestaltung des Unterrichts durch angemessene Arrangements von Lehr- und Lernprozessen, für die Verknüpfung des Unterrichts mit der gegenwärtigen und künftigen Lebenswelt der Schüler. Solange die Fachdidaktiker anderer Fächer vor Beginn und in Ergänzung ihrer eigenen fachdidaktischen Reflexionen nicht zunächst die Frage stellen: „Wie konstruiert denn die Erziehungswissenschaft ihre eigene Didaktik?“, hat die Erziehungswissenschaft offensichtlich etwas versäumt, nämlich in dieser primär pädagogischen Angelegenheit die Vorreiterrolle zu übernehmen.
- Eine verstärkte Zuwendung der Erziehungswissenschaft zur Fachdidaktik könnte nicht nur dieser und mittelbar auch anderen Fachdidaktiken zugute kommen, sondern ihr selbst helfen, das eigene Selbstverständnis, insbesondere im Hinblick auf die Frage nach dem wirklich Wesentlichen in der Erziehungswissenschaft, zu klären: Die Planung des Pädagogikunterrichts kommt nicht um die Beantwortung der zentralen Frage nach den fundamentalen Grundlagen allen Bemühens um eine bessere Erziehung herum. Insofern könnte die Hinwendung zur Fachdidaktik Pädagogik hilfreich sein für die Besinnung der Erziehungswissenschaft auf die unverzichtbaren Anforderungen eines Pädagogikstudiums und damit für die Erstellung von Kerncurricula, insbesondere eines Grundcurriculums für alle pädagogischen Studiengänge im BA-Studium. Sie könnte überdies Anlass geben zu einer Rückbesinnung auf den eigentlichen Kern jeder Erziehungswissenschaft, nämlich auf die für den Pädagogikunterricht und dessen Didaktik zentrale Frage, wie die gegenwärtigen Schüler und die nachfolgende Generation so auf das Leben vorbereitet werden können, dass

dieses in individueller und sozialer Hinsicht im Sinne einer Vermehrung von Humanität gelingt (SCHALLER 1978).

- Abschließend sei darauf hingewiesen, dass die Erziehungswissenschaft nicht nur, wie zuvor erläutert, der Gesellschaft gegenüber eine besondere Verantwortung für das Gelingen von Erziehungspraxis hat, sondern dass sie selbst höchstes Interesse daran haben sollte, ihre grundlegenden Einsichten breiten Bevölkerungskreisen zu vermitteln und für die Erziehungspraxis fruchtbar werden zu lassen. Denn was nützt letztlich die beste erziehungswissenschaftliche Theorie, wenn sie dem hilfsbedürftigen Praktiker nicht zur Verfügung steht und ihm nicht gezeigt wird, ob und inwiefern pädagogische Praxis durch sie besser aufgeklärt wird, und zwar so aufgeklärt wird, dass die Praxis davon profitieren kann? Über den Pädagogikunterricht hat die Erziehungswissenschaft die beste Chance, pädagogische Bildung in der Gesellschaft auszuweiten und so ihrer spezifischen Verantwortung gegenüber den Erziehern und deren Edukanden gerecht zu werden.

Anmerkungen

- 1 Nach Angaben des VdP unterrichten ca. 3.000 Lehrer das Fach; ca. 2.000 Studenten befinden sich im Studium für das Lehramt Pädagogik.
- 2 In NRW hat sich die Zahl der Gymnasien und Gesamtschulen, an denen Pädagogikunterricht erteilt wird, in kurzer Zeit sprunghaft auf über 250 erhöht. Daneben erfreut sich das Fach an Realschulen großer Beliebtheit. (Angaben des VdP)
- 3 So wird das Fach Sozialpädagogik in Rheinland-Pfalz von über 60% der Realschüler gewählt. (Angaben des VdP)
- 4 Lange zuvor hatte sich schon EDUARD SPRANGER für einen allgemeinbildenden Pädagogikunterricht (wenn auch noch als Fach des sog. „Frauenscaffens“) eingesetzt und selbst Lehrplanarbeit für dieses Fach betrieben (SPRANGER 1920 und 1922).
- 5 Wenn in diesem Beitrag in undifferenzierter Weise von der Erziehungswissenschaft die Rede ist, geschieht dies lediglich aus Vereinfachungsgründen, jedoch in dem Bewusstsein für die Vielfältigkeit der erziehungswissenschaftlichen Landschaft und die Unterschiedlichkeit der Positionen der einzelnen Erziehungswissenschaftler.
- 6 So hat, um nur zwei Beispiele zu nennen, die DGfE das Fach bis zu ihrer Hamburger Tagung von 1988 (kurzes Statement des Vorsitzenden des Verbandes der Pädagogiklehrer vor der Kommission für Wissenschaftsforschung) so gut wie nicht zur Kenntnis genommen. Als ein weiterer Beleg kann die Vernachlässigung des Faches durch die „Zeitschrift für Pädagogik“ gelten,

- die den Pädagogikunterricht nur zweimal zu einem Themenschwerpunkt gemacht (1978, H. 6; 2001, H. 3) und ihm nur verschwindend wenige Einzelaufsätze gewidmet hat.
- 7 Vielleicht gibt die Möglichkeit, diesen Beitrag in der Zeitschrift „Erziehungswissenschaft“ zu veröffentlichen, ein wenig Anlass zu der Hoffnung, dass sich der Bekanntheitsgrad des Faches Pädagogik innerhalb der Erziehungswissenschaft vergrößert und sich das bisherige Desinteresse vieler Erziehungswissenschaftler vielleicht doch bei einigen in Interesse verwandeln könnte.
 - 8 Vgl. BEYER/KNÖPFEL/STORCK 2002.
 - 9 Zwar sind keine übertriebenen Hoffnungen angebracht, dass sich durch einen flächendeckenden obligatorischen Pädagogikunterricht die pädagogische Bildung in unserer Gesellschaft schnell und grundlegend verbessern lässt; aber das Fach ermöglicht den einzigen Zugang zur Erziehungsthematik in der erforderlichen Breite. Und diese Chance nicht zu nutzen, hieße, von vornherein auf einen breit angelegten Versuch zur Ausweitung und Vertiefung pädagogischer Bildung zu verzichten.
 - 10 Die Lehrerbildungskommission der Gesellschaft für Fachdidaktik Pädagogik (GFDP) hat hierzu Vorschläge für Kerncurricula für das BA-Pädagogik- und das MA-Lehramtsstudium vorgelegt.
 - 11 Vgl. den Vorschlag des Verfassers für einen legitimierbaren Lehrplan für den Pädagogikunterricht (BEYER 1997/98, Teil II, 1-65).
 - 12 Zunehmend setzt sich die Einsicht durch, dass die Qualität der Lehrerbildung außer von einer soliden fachwissenschaftlichen Ausbildung ganz entscheidend von der Qualität der Fachdidaktik abhängt.
 - 13 Einen Überblick über zentrale fachdidaktische Forschungsbereiche versucht ein Sammelband mit thematisch gegliederten Quellentexten zur Fachdidaktik Pädagogik und Arbeitsaufgaben zur Bearbeitung der Texte zu geben (BEYER 2000). Der Band eignet sich für den Einstieg in die fachdidaktische Reflexion und damit auch als Grundlage für fachdidaktische Lehrveranstaltungen.
 - 14 Vgl. die neue LPO (2003) des Landes Nordrhein-Westfalen.
 - 15 In NRW sieht die neue LPO statt bisher 4 Wochen künftig 14 Wochen Schulpraktika vor, die fachdidaktisch vorbereitet, begleitet und nachbereitet werden sollen.

Literatur:

- BEYER, K. (1997/98): Handlungspropädeutischer Pädagogikunterricht. Eine Fachdidaktik auf allgemeindidaktischer Grundlage. 3 Bde. Baltmannsweiler.
- BEYER, K. (Hg.) (2000): Grundlagen der Fachdidaktik Pädagogik. Studententexte zum fachdidaktischen Anteil der Lehrerbildung im Fach Pädagogik. Baltmannsweiler.

- BEYER, K./KNÖPFEL, E./STORCK, CHR. (2002): Pädagogische Kompetenz: die Basiskompetenz im 21. Jahrhundert. Mit einem Vorwort von R. Süßmuth. Baltmannsweiler.
- FLITNER, W. (1966): Aufbau und Zusammenhang der pädagogischen Studien. Fritz Blättner zum 7. Juli 1966 gewidmet. In: Zeitschrift für Pädagogik 12 (1966), S. 195-212.
- GEISLER, E. E.: Pädagogik als Lehrfach. Handbuch zur didaktischen Analyse des Faches, seiner Lernziele und Inhalte. Bonn (o. J.) (mschr. Mscr.)
- MENCK, P. (1998): Anmerkungen zur Ausbildung von Lehrern für Erziehungswissenschaft an einer kleinen Universität. In: Eller, A./Knöpfel, E.: Anmerkungen zur Ausbildungssituation von Pädagogiklehrer/inne/n. Dokumentation einer Tagung von Hochschullehrern und Fachleitern an der Ruhr-Universität Bochum 1996. Wesel, 16-22 (Verband der Pädagogiklehrer und Pädagogiklehrerinnen: Anstöße für den Pädagogikunterricht, Bd. 3)
- SCHALLER, K. (1978): Einführung in die kommunikative Pädagogik. Ein Studienbuch. Freiburg/Basel/Wien.
- SCHEUERL, H. (1965): Vom Sinn der Hochschulreife. Bedenken zu den Plänen für ein fachgebundenes Abitur. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, Nr. 92 v. 21.04.1965.
- SPRANGER, E. (1920): Erziehungslehre. In: Sprengel, A. (Hg.): Die neue Frauenschule. Beiträge zum Lehrplan in der Frauenschule. Leipzig/Berlin, 60-68.
- SPRANGER, E. (1922): Über die Gestaltung des Lehrplanes in Psychologie und Pädagogik an den Wohlfahrtsschulen (sozialen Frauenschulen). In: Der Kindergarten, H. April/Mai, 65-74.