

Rainer Bolle/Jörn Schützenmeister (Hrsg.)

Die pädagogische Perspektive

DIDACTICA NOVA

Band 22

Anstöße zur Bestimmung
pädagogischer Bildung
und zur Profilierung des
Pädagikunterrichts





DIDACTICA NOVA

Band 22

Rainer Bolle / Jörn Schützenmeister (Hrsg.)

Die pädagogische Perspektive

Anstöße zur Bestimmung
pädagogischer Bildung und zur
Profilierung des Pädagogikunterrichts



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Didactica Nova
Arbeiten zur Didaktik und Methodik des Pädagogikunterrichts
herausgegeben im Auftrag
des Verbandes der Pädagogiklehrer und Pädagogiklehrerinnen (VdP) von
Eckehardt Knöpfel

Der Verband der Pädagogiklehrer und Pädagogiklehrerinnen (VdP) vertritt als Fachverband die Interessen der Lehrerinnen und Lehrer der Fächer *Erziehungswissenschaft, Erziehungskunde, Pädagogik, Sozialpädagogik und Sozialwesen* an allgemeinbildenden (Gymnasien, Realschulen, Gesamtschulen und Hauptschulen) und beruflichen Schulen (Berufsfachschulen, Fachoberschulen, Berufskollegs, Höheren Berufsfachschulen, Beruflichen Gymnasien, Fachgymnasien). Interessenten wenden sich bitte an die **Geschäftsstelle des VdP, Hubertusstr. 32, 46485 Wesel**

Mail: geschaeftsstelle@vdp.org

Internet: www.vdp.org

FAX: VdP-Geschäftsstelle 0281 / 82452

Umschlaggestaltung: Simone Spörckmann

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-8340-1376-7 – **3. unveränderte Auflage**

Schneider Verlag Hohengehren, Wilhelmstr. 13, D-73666 Baltmannsweiler

Homepage: www.paedagogik.de

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligung des Verlages öffentlich zugänglich gemacht werden. Dies gilt auch bei einer entsprechenden Nutzung für Unterrichtszwecke!

© Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler 2021

Printed in Germany – Druck: Format Druck, Stuttgart

Vorwort des Herausgebers der Reihe Didactica Nova

Als 1997 die Reihe Didactica Nova ins Leben gerufen wurde, ging es dem Herausgeber darum, zur „Überwindung der didaktisch-methodischen Dürre in den 90er Jahren“ (Didactica Nova Band 1, 1997, S. V) beizutragen. Es sollte ein Forum entstehen, auf dem die fachdidaktischen Vertreter des Unterrichtsfaches Pädagogik miteinander ins Gespräch kommen konnten. Dabei sollten nicht nur die Didaktiker des allgemeinbildenden Schulwesens, sondern auch diejenigen der berufsbildenden Schulen zu Wort kommen. Dass der Pädagogikunterricht auch in der Sekundarstufe I bei der Konzeptionierung der Reihe Berücksichtigung finden musste, versteht sich von selbst. Die Gründung und die Verbreitung pädagogischer Bildung in der Sekundarstufe I – z. B. in der Gemeinschaftsschule! - gehört auch in der Zukunft zu den hervorragenden Aufgaben, die bildungs- und schulpolitisch zur Lösung anstehen.

Die anfangs gesetzten Ziele wurden im Verlauf der letzten 17 Jahre nur bedingt eingelöst; die erhoffte Vertiefung fachdidaktischer Diskurse fand statt, aber in überschaubaren Grenzen. Dass viele Bände der Reihe im Bereich der Pädagogiklehrerbildung an Universitäten, schulpraktischen Zentren für Lehrerbildung (Studienseminaren) und auf Fortbildungsveranstaltungen und auch im Schulalltag eingesetzt wurden, zeigen die Verkaufs- bzw. die Auflagenzahlen. Es bleibt die Hoffnung für die nächsten Jahre, dass die Veröffentlichungen auch weiterhin kreative Anstöße für die fachdidaktische Weiterentwicklung des Pädagogikunterrichts geben können. Bereits im Vorwort zum ersten Band der Reihe wurde auf einige in der Bildungstheorie ungelöste Probleme zur Bildungsgenese hingewiesen. Welche Fächer, welche Inhalte bzw. welche Methoden eignen sich besonders, um Bildung im schulischen Bereich durch Förderung zielführend zu erreichen? Welche Fächer sind anfangs des 21. Jahrhunderts bildungstheoretisch verzichtbar? Welche Maßnahmen müssen ergriffen werden, um Bildungsfinalität zu organisieren? Was leistet das Fach Pädagogik im Kontext der gestellten Fragen? Wo finden sich Spezifika, die von anderen Fächern nicht oder nur unvollständig geleistet werden können? Hinsichtlich dieser Fragen erweist sich der Band 22 als weiterführend, weil viele Autoren den Bildungsgehalt des Faches Pädagogik deutlicher konturieren.

Mit Rainer Bolle und Jörn Schützenmeister haben zwei Hochschullehrer als Herausgeber Verantwortung übernommen, die bereits durch viele fachdidaktische Veröffentlichungen ausgewiesen sind. Dass sich an der Universität Münster unter der Ägide von Jörn Schützenmeister ein fachdidaktisches Zentrum entwickelt, das weit über den westfälischen Raum hinaus Wirkung zeigt, belegt diese wichtige Veröffentlichung.

Es ist mittlerweile fünf Jahre her, dass Gernod Röken vor einer fachlichen Entgrenzung des Pädagogikunterrichts gewarnt und gleichzeitig zu einer Neuorientierung des Faches durch eine pädagogische Akzentuierung und Durchdringung aufgerufen hat (Röken PU 2/3 2009, 12ff). Begründet wurde dies axiomatisch mit einem Dik-

tum Pranges, dass „Erziehung (...) das eine und ganze Thema der Pädagogik“ sei. Der damit verbundene Aufruf zu einer „veränderten Aneignung der pädagogischen Perspektive mittels didaktischer Rekonstruktion“ (Röken, 16) führte in der Folge zu einer lebhaften fachdidaktischen Diskussion, die in der Zeitschrift Pädagogikunterricht ebenso geführt wurde wie auf Lehrerfortbildungsveranstaltungen, in Studienseminaren und Fachkonferenzen. Geschadet hat dem Ansatz, dass bis heute keine geschlossene Fachdidaktik auf Grundlage der geforderten pädagogischen Perspektivierung vorliegt. Die vorliegende Veröffentlichung schafft hier zwar keine Abhilfe, ist aber ein erfreulicher Schritt auf dem Weg weiterer Klärung. So dürfte das Buch nicht nur in der universitären Fachdidaktik, sondern auch in den Studienseminaren bzw. Zentren für schulpraktische Lehrerbildung Anlass zu weiterem Nachdenken sein. Ich wünsche dem Band eine weite Beachtung in der Fachwelt, aber auch im schulischen Raum. Die damit verbundenen Diskurse mögen dem Ziel dienen, dem Fach Pädagogik die Beachtung zu kommen zu lassen, die es seiner gesamtschulischen Bedeutung nach verdient.

Wesel, im Frühjahr 2014

Dr. Ekehardt Knöpfel

Vorwort der Herausgeber des Bandes

Der vorliegende Band ist ein leidenschaftliches Plädoyer für einen allgemeinbildenden Pädagogikunterricht, wie er in der Bundesrepublik insbesondere im Bundesland Nordrhein-Westfalen seit den 1970er Jahren offiziell etabliert ist.

Indem die Autoren dieses Bandes nach dem Proprium des Pädagogischen fragen und dabei an die spezifischen pädagogischen Grundbegriffe erinnern, die pädagogischen Kategorien und Grundfragen herausstellen, geraten sie in einen bemerkenswerten Gegensatz zum schulischen Lehrplan. Und wenn man bedenkt, dass die Aufgabenstellungen des Zentralabiturs sich notwendig auf den Lehrplan beziehen müssen, dann entsteht ein Gegensatz nicht nur zu einem amtlichen Dokument, sondern zugleich zur Gestaltung, vor allem zur inhaltlichen Gestaltung des Pädagogikunterrichts überhaupt.

Dieses Phänomen ist nicht ganz so neu. Denn die Veröffentlichung dieses Bandes ist weitgehend motiviert durch die Wahrnehmung, dass der Lehrplan in der nordrhein-westfälischen Tradition von den 1980er Jahren bis in die jüngsten Festschreibungen (2013) hinein die kritisch begleitende fachdidaktische Diskussion um die Profilierung des Faches schlicht kaum zur Kenntnis genommen hat. Dies ist umso bedauerlicher als die konstatierte Differenz keine Frage methodischer Kosmetik, von Stundenkontingenten oder anderen äußeren Rahmenbedingungen, sondern eine substantiell inhaltliche Frage ist.

Es geht darum, dass in der lehrplanmäßigen Ausgestaltung des Pädagogikunterrichts in Nordrhein-Westfalen die Entfaltung eines genuinen pädagogischen Grundgedankens mithilfe der ganz spezifischen Grundbegriffe der Pädagogik nicht im Zentrum des Faches steht. Bestimmte pädagogische Grundbegriffe, wie z.B. jener der Bildung oder jener des Lehrens sind marginal, und eine Reihe der darauf bezogenen einschlägigen Theorie- und Wissensbestände kommen nicht im Ansatz zur Geltung. Stattdessen hält sich der Pädagogikunterricht bei Begriffen und Themen der Psychologie und der Soziologie auf, wie z.B. bei psychologischen Lerntheorien oder beim Identitätsbegriff.

Dieser Tatbestand ist beinahe vergleichbar damit, als würde sich der Mathematikunterricht wenig auf Zahlen einlassen wollen, als wollte der Musikunterrichts kaum etwas von Tönen, Intervallen und Rhythmen wissen, als würde man im Geographie-Unterricht über alle möglichen Planeten und Sonnensysteme sprechen, aber den Planeten Erde weglassen, als würde der Religionsunterricht die Gottesfrage nur beiläufig behandeln.

Im augenblicklichen Pädagogikunterricht werden zumindest offiziell mit der Ausblendung der spezifischen pädagogischen Perspektive und des pädagogischen Profils Fragen und Themen übergangen, die für die kompetente Bewältigung pädagogischer Herausforderungen in einer Welt erforderlich sind, in denen das Pädagogische im Allgemeinen zunehmende Bedeutung gewinnt. Dieser Mangel der Allgemeinbildung kann von keinem anderen Fach kompensiert werden.

Demgegenüber bleibt ein naives und subjektivistisches Erziehungsverständnis unternichtlich vollkommen unangetastet, weil der Eindruck erweckt wird, in pädagogischen Kontexten seien ganz andere Fragen bedeutsam.

Dabei könnte ein am spezifisch pädagogischen Problemfeld ausgerichteter Pädagogikunterricht sowohl einer existenziellen Selbstvergewisserung und Orientierung sowie einer personalen Bildung, auch unter widerständigen Bedingungen von Schule, zuarbeiten. Der Pädagogikunterricht könnte dabei Bedingungen und Maßstäbe pädagogischer Urteilsbildung eruieren, pädagogische Fehlformen von pädagogischen Gelingensbedingungen unterscheiden. Der Pädagogikunterricht würde dem Bildungsbegriff nicht eine formal-soziologische, sondern eine inhaltlich-pädagogische Bedeutung geben. Bildung würde analysiert und kritisch reflektiert, könnte im praktischen Vollzug unterstützt werden.

Die Autoren in diesem Band machen deutlich, wie diese Ansprüche realisiert werden können. Sie zeigen, wie die pädagogische Perspektive konturiert wird, welche pädagogischen Grundbegriffe, Grundkategorien und Grundfragen dazu gehören und wie damit ein Pädagogikunterricht entwickelt werden kann,

- der pädagogisch fundiert ist,
- der zeitgemäß Themen und Fragen der pädagogischen Theorie und Praxis aufnimmt, und
- der durch die Bildung der pädagogischen Kompetenz bei Schülerinnen und Schülern seinen Beitrag zur Allgemeinbildung leisten kann, den kein anderes Fach in der Lage zu leisten ist.

Die Beiträge des Bandes sind damit wichtige Eckpunkte für die pädagogische Profilierung des Pädagogikunterrichts.

Mai 2014

Prof. Dr. Rainer Bolle und
Prof. Dr. Jörn Schützenmeister

Inhaltsverzeichnis

Jörn Schützenmeister / Elmar Wortmann

Die pädagogische Perspektive und die
pädagogische Profilierung des Pädagogikunterrichts1

Armin Bernhard

Pädagogische Bildung: Thesen zu ihrer
Notwendigkeit in einer verkehrten Welt45

Lothar Wigger / Barbara Platzer / Claudia Equit / Nicole Börner

Erziehungswissenschaftliche Alternativen im Pädagogikunterricht55

Dietrich Benner / Friedhelm Brüggem

Die Bildung pädagogischer Urteils- und Handlungskompetenz
als Aufgabe des Pädagogikunterrichts im öffentlichen Schulsystem77

Gernod Röken

Pädagogikunterricht reloaded99

Monika Gesell / Fred Heindrihof / Gernod Röken / Elmar Wortmann

Pädagogikunterricht als lernendes Fach und die Unverzichtbarkeit
der pädagogischen Perspektive als Kern der pädagogischen Bildung113

Klaus Beyer

Die Bedeutung einer spezifischen Perspektive für den
Versuch der Förderung pädagogischer Bildung
(expliziert am Beispiel „Pädagogikunterricht“)139

Volker Ladenthin

Die pädagogische Perspektive
Historisch-systematische Betrachtungen zu
Verständnis und Geltung der Pädagogik heute171

Jörn Schützenmeister

Kategoriale Bildung mit einer >>Erweiterten pädagogischen
Perspektive<< im berufspropädeutischen Pädagogikunterricht.197

Eckehardt Knöpfel

Pädagogik – das Bildungsfach
Bildungsfinalität als didaktische Kategorie229

Autoren235

JÖRN SCHÜTZENMEISTER / ELMAR WORTMANN

Die pädagogische Perspektive und die pädagogische Profilierung des Pädagogikunterrichts

1. Einleitung

Unter der Bezeichnung Pädagogikunterricht werden alle Unterrichtsfächer zusammengefasst, in denen es im Schwerpunkt um die Vermittlung pädagogischen Wissens und um pädagogische Bildung geht (vgl. Wierichs 1996, S.1161). Die konkreten Fachbezeichnungen für den Pädagogikunterricht an allgemeinbildenden und an berufsbildenden Schulen können von Bundesland zu Bundesland variieren. Pädagogikunterricht gehört zum festen Bestandteil der Erzieher/innenausbildung in jedem Bundesland. An den allgemeinbildenden Schulen ist der Pädagogikunterricht weit weniger etabliert als im berufsbildenden Schulwesen, denn er gehört nicht in allen Bundesländern zum allgemeinbildenden Fächerangebot. Dort, wo er dazugehört (vgl. Knöpfel 2002, S.94), ist er in der Regel ein Wahlfach. In solchen Bundesländern kann die Etablierung des allgemeinbildenden Pädagogikunterrichts anhand seiner Verbreitungsdichte und anhand seiner Beliebtheit im Rahmen der Kurswahl eingeschätzt werden.

Im Bundesland Nordrhein-Westfalen wird der Pädagogikunterricht unter der Bezeichnung Erziehungswissenschaft in der gymnasialen Oberstufe als Fach des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfelds an ca. drei Viertel aller Gymnasien und Gesamtschulen angeboten. Im Schuljahr 2012/13 sind Leistungskurse (LK) im Fach Erziehungswissenschaft in der gymnasialen Oberstufe an 508 nordrhein-westfälischen Schulen eingerichtet worden, an denen insgesamt 30.826 Schülerinnen und Schüler teilgenommen haben (vgl. MSW 2013a, S.86). Pro Schule haben damit ca. 61 Schülerinnen und Schüler an solchen erziehungswissenschaftlichen LK teilgenommen. Damit zählen die erziehungswissenschaftlichen Kurse mit zu den beliebtesten und am meisten angewählten Kursen des Leistungskursbereiches. Im Vergleich dazu sind die anderen Fächer des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeldes so vertreten: Im Fach Geschichte gab es an 722 Schulen Leistungskurse, an denen insgesamt 30.598 Schülerinnen und Schüler teilnahmen (ca. 42 pro Schule). Im Fach Erdkunde hatten an 495 Schulen 24.412 Schülerinnen und Schüler einen Leistungskurs belegt (ca. 49 pro Schule), im Fach Sozialwissenschaften waren an 413 Schulen Leistungskurse mit insgesamt 19.339 Teilnehmer vertreten (ca. 47 Teilnehmer pro Schule), (vgl. ebd.). Nur 15 Schulen bieten in der gymnasialen Oberstufe einen LK in Psychologie an und lediglich 996 Schülerinnen und Schüler nehmen an einem solchen Psychologie-LK teil (ca. 66,4 pro Schule), (vgl. ebd.). Bemerkenswert ist, dass das Fach Erziehungswissenschaft trotz der Belegverpflichtungen im gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld die höchste Teilnehmer-

zahl aufwies. Wer nämlich in den gymnasialen Oberstufen der Gymnasien und Gesamtschulen in NRW Erziehungswissenschaft als Leistungskurs (und damit als Abiturfach) wählt, muss in der Qualifikationsphase zusätzlich jeweils zwei aufeinanderfolgende Kurse in Geschichte und Sozialwissenschaften belegen. Umgekehrt ist das nicht so. Man kann also die Zulassung zum Abitur nur dann bekommen, wenn man diese Kurse in Sozialwissenschaften und Geschichte belegt hat, während man sie erhalten kann, ohne jemals Unterricht im Fach Erziehungswissenschaft besucht zu haben. Eine Folge dieser Vorgaben ist, dass die Schülerinnen und Schüler, die das Fach Erziehungswissenschaft belegen, es angesichts des zusätzlichen Aufwandes auch zu einem sehr hohen Prozentsatz als Abiturfach nehmen, es also als Leistungskurs oder im Grundkurs als 3. oder 4. Abiturfach wählen. Für die Pädagogiklehrerinnen und -lehrer entsteht dadurch jedes Jahr ein hoher Druck, ihre Schülerinnen und Schüler auf die Prüfungen vorzubereiten. Mit der Einführung des Zentralabiturs (die erste Prüfung fand 2007 statt) ist dieser Druck noch gestiegen. Der Pädagogikunterricht ist im Bereich der Leistungskurse ein Fach, das vor allem von Mädchen besucht wird. In erziehungswissenschaftlichen LK der gymnasialen Oberstufe liegt der Jungenanteil bei ca. 20%, womit dieses Fach einen Gegenpol zu den Physik- und Informatik-Leistungskursen im mathematisch-naturwissenschaftlichen Aufgabenfeld darstellt, in denen der Jungenanteil bei ca. 83% und 86% liegt (vgl. ebd., S.86, 85). In den Fächern des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeldes ist die Verteilung so: In den Geschichts-Leistungskursen beträgt der Jungenanteil im Landesdurchschnitt 60%, in den Erdkunde-Leistungskursen 63%, in sozialwissenschaftlichen LK 57% und in psychologischen LK 35% (vgl. ebd., S.86).

Der fachdidaktische Diskurs um die „pädagogische Perspektive“ kam um 2005 in Gang. Als Folge des PISA-Schocks plante die Landesregierung in Nordrhein-Westfalen (wie fast alle anderen Landesregierungen) die Einführung des Zentralabiturs. Als ein, wie sich schnell zeigen sollte, wirkungsmächtiges Instrument wurden dazu in allen Fächern „Vorgaben zu den unterrichtlichen Voraussetzungen für die schriftlichen Prüfungen im Abitur in der gymnasialen Oberstufe“ veröffentlicht. Zentraler Bestandteil dieser Vorgaben waren „verbindliche Unterrichtsinhalte“, die in Form von „inhaltlichen Schwerpunkten“ die Grundlage für die Aufgaben lieferten, die den Schülerinnen und Schülern in der Abiturprüfung vorgelegt wurden. Obwohl in diesen Vorgaben festgelegt wurde, dass die Bestimmungen des Lehrplans Erziehungswissenschaft uneingeschränkt Geltung behielten, entwickelten sich diese „inhaltlichen Schwerpunkte“ in der Unterrichtspraxis zu einem Kanon, der im

Unterrichtsalltag nach und nach, oft ohne systematische Bezüge abgearbeitet wurde.¹

Die „inhaltlichen Schwerpunkte“ sahen für 2007 so aus:

1. „Modelle der Beschreibung psychosexueller und psychosozialer Entwicklung im Kindesalter: Freud, Erikson
2. Modell der Beschreibung der kognitiven Entwicklung des Kindes: Piaget
3. Sozialisation als Rollenlernen: Mead, Krappmann
4. Entwicklungsaufgaben des Jugend- und Erwachsenenalters - Modell der produktiven Realitätsverarbeitung: Hurrelmann
5. sozialpsychologische und psychoanalytische Ansätze der Prävention und Intervention bei Jugendkrisen, insbesondere bei, Gewalt'
6. Jugendkrisen aus systemischer Sicht: Schlippe, Stierlin
7. Geschichte der Kindheit: Aries, de Mause
8. Entwicklung des Schulwesens in Deutschland seit den 60er-Jahren des 20. Jahrhunderts
9. Ansatz und Praxis einer pädagogischen Konzeption: Montessoripädagogik
10. Ansatz und Praxis der Waldorfpädagogik
11. Entwicklung und Konstruktion von Identität: Oerter/Krappmann²

Von den elf Inhalten sind lediglich vier genuin pädagogisch, die Mehrzahl stammt aus der Psychologie und den Sozialwissenschaften, ohne dass eine pädagogische Thematisierung erfolgt. Die Beiträge von Röken (2005, S. 31 ff., 46 ff.; 2006, 6 ff.) und Wigger u.a. (2008, S. 15 ff.) weisen als erste kritisch auf die immer deutlicher erkennbare Gefahr hin, dass das fachliche Proprium im Unterrichtsalltag einer großen Mehrzahl der Pädagogiklehrerinnen und -lehrer verloren geht. Dies war (und ist) vor allem ihrer nachvollziehbaren Motivation geschuldet, die Schülerinnen und Schüler sachangemessen und zielgenau auf die Aufgaben des Zentralabiturs vorzubereiten. Die systematische „Entfaltung der pädagogischen Perspektive“ (Beyer 2010) geriet darüber aus dem Fokus, zumal die Konstruktion der Abituraufgaben in den folgenden Jahren die Praxis der Vorbereitung auf die Abituranforderungen immer wieder bestätigte. Die Aufgabenstellungen der Abituraufgaben forderten umfangreiche Wiedergaben, Erläuterungen und Vergleiche der in den inhaltlichen Schwerpunkten angeführten „Theorien“, vernachlässigten aber oft die Urteilsbildung mit Hilfe von pädagogischen Kriterien.

Gleichzeitig mit der Einführung des Zentralabiturs sollten für die Fächer der gymnasialen Oberstufe Kernlehrpläne entwickelt werden, die die bereits in der Sekundarstufe I im Jahre 2004 eingeführten Kernlehrpläne fortführten. Dazu wurden für alle Fächer der gymnasialen Oberstufe 2007 Kommissionen eingesetzt, deren

¹ Dazu wurden vor allem die Texte aus dem bei Cornelsen in der Reihe „Kursthemen Erziehungswissenschaft“ erschienenen „Ergänzungsband Zentralabitur“ genutzt. Heribert Fischer: Kursthemen Erziehungswissenschaft. Ergänzungsband Zentralabitur. Berlin 2005.

² MSW 2005.

Arbeit aber 2008 abgebrochen wurde, weil inzwischen die Einführung des achtjährigen Bildungsgangs im Gymnasium (G 8) von der Landesregierung beschlossen worden war. Man befürchtete eine Überlastung aller Beteiligten, wenn parallel neue kompetenzorientierte Kernlehrpläne einzuführen und die organisatorischen Herausforderungen der Verkürzung des Bildungsgangs zu bewältigen wären. Die Kommission für das Fach Erziehungswissenschaft (Monika Gesell, Fred Heindrihof, Gernod Röken, Elmar Wortmann) beschloss angesichts dieser Entwicklungen, fachdidaktische Konzeptionen und Unterrichtsbeispiele zur Rehabilitierung der pädagogischen Perspektive, die auch die Arbeit am Kernlehrplan geleitet hatte, in der Zeitschrift Pädagogikunterricht zur Diskussion vor- und zur Diskussion zu stellen.

Die Idee dabei war - erneut - deutlich zu machen, weshalb Pädagogikunterricht heute ein genuiner Bestandteil der Allgemeinbildung ist und worin der eigentliche >>spezielle<< Beitrag des Pädagogikunterrichts zur Allgemeinbildung besteht. Es muss sich hierbei um einen Beitrag handeln, welchen kein anderes Unterrichtsfach, wie z.B. Psychologie oder Sozialwissenschaften leisten kann. Es geht um die grundlegende Frage, was das Pädagogische an der pädagogischen Bildung und am Pädagogikunterricht ist. Hiermit verbinden sich Fragen nach einem pädagogischen Grundgedanken, nach der so genannten pädagogischen Perspektive und ihren Kategorien sowie nach den zentralen Grundbegriffen der Pädagogik. Der fachdidaktische Diskurs zielt in der Klärung solcher Fragen auf eine Stärkung des pädagogischen Profils bzw. auf eine pädagogische Profilierung des Pädagogikunterrichts.

Dieser Artikel führt in den fachdidaktischen Diskurs zur pädagogischen Perspektive ein und erleichtert so die Einordnung der im vorliegenden Sammelband versammelten grundlegenden Beiträge zur pädagogischen Perspektive. Hierzu stellt er Argumente für eine pädagogische Allgemeinbildung zusammen, erörtert die Kritik an der mangelnden pädagogischen Perspektive des Unterrichtsfaches Erziehungswissenschaft in Nordrhein-Westfalen, zeigt das Spektrum der Beiträge zur Stärkung des pädagogischen Profils des Pädagogikunterrichts und beschäftigt sich mit der Frage nach dem Umgang mit der Pluralität von pädagogischen Perspektiven und Profilierungsangeboten.

2. Wozu heute Pädagogikunterricht? - Pädagogische Bildung als Bestandteil zeitgemäßer Allgemeinbildung

Allgemeinbildung kann man als eine Bildung aller Menschen, als eine Bildung im Medium des Allgemeinen, d.h. in allen alle Menschen angehenden grundlegenden Fragen, sowie als eine Bildung in allen Grunddimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten ansehen (vgl. Klafki 1993, S.53 f.). Lassen sich triftige Gründe

dafür aufführen, dass pädagogische Bildung, alle Menschen angeht, dass sie grundlegende Fragen berührt, die alle Menschen betreffen, und dass sie eine Grunddimension menschlicher Interessen und Fähigkeiten ist, so kann die Forderung erhoben werden, dass Pädagogikunterricht in den Fächerkanon bzw. in das Bildungsangebot allgemeinbildender Schulen gehört.

Solche Gründe sind bereits durch eine Vielzahl von Veröffentlichungen zusammengetragen worden. Wir verweisen an dieser Stelle u.a. auf Beiträge von Geissler, Heiland, Knöpfel und Beyer im Sammelband „Grundlagen der Fachdidaktik Pädagogik“ (Beyer 2000)³, auf die Veröffentlichung von Beyer, Knöpfel und Storck (2002) mit dem Titel „Pädagogische Kompetenz: die Basiskompetenz im 21. Jahrhundert“, auf die Beiträge von Storck, Schützenmeister und Wortmann im Sammelband „Zeitgemäße pädagogische Bildung“ (vgl. Schützenmeister 2009a)⁴ sowie den Artikel Beyers „Das besondere Bildungspotential des Unterrichtsfaches Pädagogik“ (vgl. Beyer 2011). Mit Blick auf die genannten Merkmale der Allgemeinbildung seien hier die Gründe dafür verdichtet, dass pädagogischer Bildung Bestandteil der Allgemeinbildung sein muss:

- Pädagogische Praxis ist ein wichtiger Bestandteil der gesellschaftlichen Gesamtpraxis, gleichberechtigt mit z.B. ökonomischer Praxis oder juristischer Praxis, und insofern ein wichtiger Teil der Lebenswirklichkeit. Sie ist grundlegend für die Tradierung bzw. generative Weitergabe und für die Entwicklung von Werten, Normen, Kulturgütern und kulturellen Techniken einer Gesellschaft.
- Jeder Mensch ist in seinem Leben in erheblichem Maße von pädagogischen Prozessen, wie Erziehung und Bildung betroffen (z.B. als Sohn, Tochter, Edukand oder Schüler) und in solche Prozesse entweder aktiv ausübend (z.B. als Vater, Mutter oder Lehrer) und mitverantwortlich involviert (z.B. als Vertreter im Elternbeirat eines Kindergartens).
- Die Expansion des Pädagogischen in der Moderne und Postmoderne, die Ausweitung pädagogischen Denkens und Handelns auf immer mehr pädagogische Praxisfelder erfordert in zunehmendem Maße pädagogische Ur-

³ Geissler, E.E.: Bildungstheoretische Legitimation des Pädagogikunterrichts. In: Beyer 2000, S.27-33; Heiland, H. (1989): Pädagogikunterricht – ein notwendiges Teilprojekt der Moderne. In: Beyer 2000, S.49-53; Knöpfel, E. (1997): Pädagogikunterricht als Antwort auf die Anforderungen der Postmoderne. In: Beyer 2000, S.54-57. Beyer, K.: Die Unverzichtbarkeit eines allgemeinbildenden Pädagogikunterrichts. In: ders. 2000, S.66-78.

⁴ Storck, C. / Schützenmeister: Pädagogikunterricht in der Sekundarstufe I. In: Schützenmeister 2009a, S.3-13; Wortmann, E.: Pädagogikunterricht als allgemeinbildendes Fach in der Sekundarstufe II. In: Schützenmeister 2009a, S.14-41; Storck, C. (2009): Was ist die Aufgabe des Pädagogikunterrichts in der Sekundarstufe II? In: Schützenmeister 2009a, S.42-60.

teilkraft sowie pädagogische Handlungskompetenz. – Die Triebkräfte dieser Expansion sind vielfältig, vor allem aber verursachen Globalisierung, Pluralisierung und Flexibilisierung der Arbeits- und Lebenswelten Herausforderungen (wie z.B. lebenslanges Lernen, Nutzung der Ressource Bildung für die ökonomische Innovation und Wettbewerbsfähigkeit) und Probleme (z.B. Sozialisierungsschwierigkeiten, Orientierungslosigkeit usw.), für deren Bewältigung in wachsendem Maße pädagogische Kompetenz erforderlich ist.

- Pädagogische Interessen und Kompetenzen bilden eine wichtige Dimension menschlicher Entfaltungsmöglichkeiten. So stehen soziale Interessen und Kompetenzen bei vielen Menschen im Vordergrund ihres Interessen- und Kompetenzspektrums.

Wenn pädagogische Bildung zur Allgemeinbildung gehört, müsste sie konsequenter Weise ihrer Niederschlag im Fachkanon der Sekundarstufe I finden, da in eben dieser Schulstufe noch sämtliche Schülerinnen und Schüler erreicht werden. In weiterführenden allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe II wäre pädagogische Bildung zum einen als Erweiterung pädagogischer Allgemeinbildung und zum anderen als Vorbereitung auf pädagogische Studien und pädagogische Berufe wissenschafts- und berufspropädeutisch auszurichten. An beruflichen Schulen des Sekundarbereichs müsste die berufliche pädagogische Bildung auf eine in der Sekundarstufe I vermittelte pädagogische Allgemeinbildung aufbauen können. Des Weiteren sollten berufliche Schulen ebenfalls die pädagogische Allgemeinbildung erweitern.

Das Fach Pädagogik im allgemeinbildenden Schulwesen besitzt bis heute nicht den gleichen Staus wie Geschichte oder Sozialwissenschaften. Angesichts der triftigen Gründe für die pädagogische Bildung als Bestandteil einer zeitgemäßen Allgemeinbildung mag das als sehr problematisch erscheinen. Dass das Fach Pädagogik den gleichen Status wie Geschichte und Sozialwissenschaften erlangen sollte, könnte auch vor dem Hintergrund des gegenwärtig manifesten Bildungsrückstandes der Jungen gegenüber den Mädchen gestützt werden. An dieser Stelle sei hierzu nur die Frage gestellt, ob es für den Bildungserfolg der Jungen nicht wichtig wäre, wenn sich diese u.a. über ihre eigene Bildung und Erziehung im Pädagogikunterricht reflektieren würden.

3. Wie pädagogisch ist der Pädagogikunterricht heute?

Pädagogikunterricht trägt dann nachhaltig zur Allgemeinbildung bei, wenn er sich als pädagogisch erweist, und vor allem wird er sich so gegenüber Tendenzen zu seiner Marginalisierung im allgemeinbildenden Fachkanon langfristig behaupten können. Wie pädagogisch ist jedoch der gegenwärtige Pädagogikunterricht?

Betrachtet man Beiträge aus dem fachdidaktischen Diskurs zum Pädagogikunterricht, so kann man den Eindruck gewinnen, dass das Unterrichtsfach Erziehungswissenschaft der gymnasialen Oberstufe in Nordrhein-Westfalen nicht gut pädagogisch profiliert ist. Es fehlt eine klare pädagogische Perspektive, welche die pädagogische Thematisierung von Inhalten im Pädagogikunterricht gewährleistet und sichert.

3.1 Expertenkritik am pädagogischen Profil des Pädagogikunterrichts

Ein Schlüsselbeitrag, der auf das Problem des pädagogischen Profils des Pädagogikunterrichts hinweist und der den fachdidaktischen Diskurs zur pädagogischen Perspektive in gewisser Hinsicht eröffnet, ist der Artikel des Allgemeinen Erziehungswissenschaftlers *Armin Bernhard* „Pädagogische Bildung: Thesen zu ihrer Notwendigkeit in einer verkehrten Welt“ aus dem Jahr 2004 (Bernhard 2004, auch in diesem Band). Bernhard konstatiert darin „Die Erziehungs- und Bildungswissenschaft glänzt mit Blick auf die Vermittlung ihres eigenen Gegenstandes mit Abstinenz. (...) Schon an der jungen Geschichte des Schulfaches Pädagogik (...) kann mühelos aufgezeigt werden, dass die Disziplin Erziehungswissenschaft auf die Verdolmetschung ihres ureigenen Gegenstandes: der Pädagogik keine nachdrückliche Bedeutung legt. Nicht systematisch, eher zufällig treten Erziehungswissenschaft und Didaktik des Schulfaches Pädagogik in einen produktiven Austausch: eine zu schmale Basis für die bildungs- und gesellschaftspolitische Thematisierung des Pädagogischen im öffentlichen Raum.“ (Bernhard 2004, S.26) Diese Ansicht korrespondiert mit Bernhards Grundlagenkritik an der Didaktik (vgl. Bernhard 1999) und mit der Kritik Schlehahns (2003) am Schulfach Pädagogik, welche beide die Vernachlässigung der gesellschaftskritischen Dimension im Pädagogikunterricht zeigen.

Gernod Röken, Erziehungswissenschaftler und Fachdezernent für den Pädagogikunterricht in Nordrhein-Westfalen, hat mit seinem Artikel zu „Lehr- und Lernfallen im Pädagogikunterricht“ von 2005 die Kritik und den fachdidaktischen Diskurs zwischenzeitlich sehr belebt. „Lehr- und Lernfallen“ bezeichnen Fehlentwicklungen in einem Unterrichtsfach⁵. Röken hat die Kritik bei der Erläuterung der „Kontext- oder Entpädagogisierungsfälle“ erstmals sehr prägnant auf den Punkt gebracht: „Der Gegenstand des Pädagogikunterrichts verschwindet hinter den Zugriffen der anderen Human- und Sozialwissenschaften, löst sich in allgemeiner Sachinformation auf, ohne die pädagogische Dimension zu erreichen. Der spezifische Auftrag des Pädagogikunterrichts (...) ist nicht mehr erkennbar, weil die eigengesetzliche Dig-

⁵ Den Begriff „Lehr- und Lernfallen“ entlehnt Röken aus der Politikdidaktik, mit ihm werden didaktische Fehlentwicklungen gekennzeichnet.

nität des Pädagogischen außer Kraft gesetzt wird. Der Pädagogikunterricht verliert seine Konturen, degeneriert zum `Verschnitt` verschiedener nicht-pädagogischer Fachdisziplinen, weil nicht mehr durchgängig auf ein gedankliches Referenzsystem zurückgegriffen wird, das auf einer bildungs- und erziehungstheoretischen Fundierung beruht. (...) Ohne eine Reflexion des Pädagogischen, ohne Bezüge zu einer allgemeinen Pädagogik und ihren konstitutiven Prinzipien, ohne Aneignung eines pädagogischen Grundverständnisses unter Einschluss einer entsprechenden fachlichen Begrifflichkeit und ohne Auseinandersetzung mit den spezifischen gesellschaftlichen Bedingungen pädagogischer Prozesse und der damit verbundenen Befragung der gesellschaftlichen Voraussetzungen im Hinblick auf den Grad der Verwirklichung pädagogischer Prinzipien geht nicht nur die domänenspezifische Ausrichtung des Faches Pädagogik und der Gegenstand des Faches verloren, sondern es wird zum `Gemischtwarenladen` vermeintlicher Lebenshilfe und unverstandener Lebenskunde. Als `Patchwork-Collage` psychologisch-soziologischer Grundfigurationen macht es sich damit im Angebot der anderen Fächer des gesellschaftlichen Aufgabenfeldes allmählich selbst überflüssig.“ (Röken 2005, S.31 f.)

Jörn Schützenmeister, ein Erziehungswissenschaftler mit dem Arbeitsschwerpunkt Fachdidaktik Pädagogik an der Universität Münster, hat 2007 in einem Artikel das Verhältnis zwischen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft und der Fachdidaktik des Pädagogikunterrichts erörtert, dabei Defizite kristallisiert und Entwicklungsperspektiven aufgezeigt. Schützenmeister weist darauf hin, dass in den 1990er Jahren und um die Jahrtausendwende eine Reihe von wissenschaftlichen Artikeln erschienen ist, die sich kritisch mit der Allgemeinen Erziehungswissenschaft auseinandergesetzt haben. Er arbeitet als ein Defizit heraus, „dass innerhalb der Allgemeinen Erziehungswissenschaft kein konsistenter pädagogischer Grundgedanke mehr erkennbar ist“, und er hält fest, dass diese „Disziplin (...) deswegen Erkenntnisse erziehungswissenschaftlicher Teildisziplinen nicht ausreichend auf die Erziehungswirklichkeit zurückbeziehen“ kann, woraus „Probleme bei der pädagogischen Theoriebildung und (...) ein systematisches, ein technologisches und kritisches Defizit“ resultieren (Schützenmeister 2007, S.4). Der Mangel an Konsistenz und Einheitlichkeit der Allgemeinen Erziehungswissenschaft bezüglich eines pädagogischen Grundgedankens, sei auch der Grund dafür, dass „die Allgemeine Erziehungswissenschaft auf den gesellschaftlichen Modernisierungsschub während der letzten Jahrzehnte nur unzureichend reagieren“ konnte und insbesondere „die Expansion des `Pädagogischen` außerhalb des Praxisfeldes Schule kaum beachtet“ hat (ebd., S.4). Für den Pädagogikunterricht hält Schützenmeister im Anschluss an Wierichs und Heiland nach wie vor ein unterrichtstheoretisches Defizit fest, „dass sich (...) in der Unklarheit darüber äußert, welchen Begriff von Pädagogik man der Konstitu-

tion der Inhalte im Pädagogikunterricht zugrunde legen möchte.“ (ebd., S.5)⁶ Dabei kritisiert er in Anbetracht der Expansion des Pädagogischen die relativ verengte pädagogische Perspektive des Schulfaches Pädagogik (vgl. ebd.) und er fordert die Entwicklung eines zeitgemäßen pädagogischen Grundgedankens in der Kooperation von Allgemeiner Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik Pädagogik für die pädagogische Bildung (vgl. ebd., S.7).

Das Verhältnis zwischen Allgemeiner Pädagogik und Fachdidaktik Pädagogik analysierte auch *Volker Ladenthin*, Hochschullehrer für Historische und Systematische Pädagogik an der Universität Bonn. Auch er konstatiert einen Bedeutungsschwund der Allgemeinen Pädagogik (Ladenthin 2008, S.4). Allgemeine Pädagogik stellt Ladenthin als eine Art des Fragens dar, nach dem, was Pädagogik ist, warum Pädagogik nötig ist und wie Pädagogik möglich ist (vgl. ebd., S.9). Insofern ist sie „in allen Bereichspädagogiken immer schon (theoretisch) enthalten.“ (ebd.) Er zeigt, dass Allgemeine Pädagogik und Fachdidaktik Pädagogik die gleiche Grundfrage stellen und dass Fachdidaktik Pädagogik auf Allgemeine Pädagogik verwiesen ist: „Allgemeine Pädagogik und Fachdidaktik Pädagogik treffen sich in der Grundfrage nach dem, was man ‚pädagogisch‘ nennt. Schwächt man nun die Allgemeine Didaktik, dann bürdet man der Fachdidaktik Pädagogik eine Last auf, die sie in der hochgradig spezialisierten Wissenschaft nur unter Qualitätsverlust erfüllen kann. Zwar treffen sich Allgemeine Pädagogik und Fachdidaktik Pädagogik in dieser Grundfrage, aber sie bearbeiten diese Grundfrage nicht identisch. Denn die Fachdidaktik Pädagogik hat weitere Frage zu bearbeiten. Wenn man die Allgemeine Pädagogik vernachlässigt oder abwertet, dann nimmt man – langfristig oder systematisch betrachtet – der Fachdidaktik den angemessen reflektierten Gegenstand. Nicht mögliche Inhalte, aber den Gegenstand, d.h. die Einheit des Faches, das Proprium, den Praxisbereich, den es zu bearbeiten gilt. Eine Schwächung der Allgemeinen Pädagogik schwächt daher die Fachdidaktik Pädagogik (...) Übrigens gilt auch der Umkehrschluss: Eine Schwächung der Fachdidaktik Pädagogik schwächt die Allgemeine Pädagogik.“ (ebd., S.10 f.) Wenn Ladenthin nun einen Bedeutungsschwund der Allgemeinen Pädagogik in der Gegenwart feststellt, bedeutet dies, dass damit die Fachdidaktik Pädagogik geschwächt wird und die Fragehaltung nach dem genuin Pädagogischen im Pädagogikunterricht allmählich verschwindet.

⁶ Wierichs (1992): 30 Jahre Fachdidaktik Pädagogikunterricht. Überlegungen anlässlich einer Bibliographie. In: Zeitschrift für Pädagogik 38(1992)5, S.725-744, hier S.740 f., Heiland, H. (1999): Fachdidaktik im Regelkreis – Didaktik der Pädagogik zwischen Pädagogikunterricht und Erziehungswissenschaft. In: Knöpfel, E. / Langefeld, J. / Rauch, B. (1999), (Hrsg.): Pädagogikunterricht – ein notwendiger Beitrag zur Schulentwicklung. Bd.6 der Reihe Didactica Nova. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S.136-141, hier: S.139 f.

Eine sehr grundlegende und direkte Kritik am mangelnden pädagogischen Profil des Pädagogikunterrichts vertraten der Erziehungswissenschaftler *Lothar Wigger* aus dem Bereich der Allgemeinen Pädagogik und seine Kolleginnen *Barbara Platzer*, *Claudia Equit* und *Nicole Börner* von der Universität Dortmund auf dem Forum „Umgang mit psychologischen Theorien im Pädagogikunterricht“ auf dem 27. Pädagogiklehretag 2007 in Dortmund. Ihre Vorträge sind zu einem Artikel in der Zeitschrift *Pädagogikunterricht* zusammengefasst worden (Wigger / Platzer / Equit / Börner 2008, in diesem Band). Lothar Wigger artikuliert auf dem Forum und in dem Artikel die Kritik an der Psychologisierung des Pädagogikunterrichts. Deutlich wird der Ausgangspunkt der Überlegungen benannt, nämlich der „Eindruck, der sich aufgrund der Themen des Zentralabiturs in Nordrhein-Westfalen und bei der Betrachtung des Lehrplans des PU sowie aufgrund von (nicht repräsentativen, einzelnen) Berichten und Beobachtungen von Teilnehmern des PU aufdrängt, nämlich der Eindruck einer gewissen ‚Psychologielastigkeit‘ des PU.“ (ebd., S.15) Dazu, was mit „Psychologisierung“ gemeint ist, wird ausgeführt: „Zum einen eine Dominanz psychologischer Theorien, Gesichtspunkte und Fragestellungen auf Kosten erziehungswissenschaftlicher Ansätze und Fragen, zum anderen eine bestimmte Umgangsweise mit den im PU behandelten Themen, die den Bildungsanspruch von Unterricht auf eine psychologisierende Selbstreflexion reduziert. (...) Die Dominanz psychologischer Theorien, Gesichtspunkte und Fragestellungen unter Verzicht auf andere, zumindest relativierende Sichtweisen begünstigt eine einseitige Auffassung der thematisierten Sachverhalte mit der Gefahr einer Reduktion gesellschaftlicher, institutioneller und politischer Zusammenhänge auf kommunikative, individuelle und private Aspekte. So werden soziale Probleme individualisiert, für Interessenkonflikte und Machtfragen werden kommunikative Lösungen suggeriert“ (ebd., S.15). Diese Kritik weist in die gleiche Richtung wie jene o.a. Armin Bernhards. Wigger belegt seine Kritik damit, dass er auf die Dominanz sozialwissenschaftlicher und entwicklungspsychologischer Bezugstheorien verweist, die mit einer verstärkten Thematisierung von Identität und Therapie korrespondieren (vgl. ebd., S.16 f.).

Im Jahr 2009 gab die Ausgabe der Zeitschrift *Pädagogikunterricht* mit dem Titelthema „Pädagogische Grundbegriffe: Bildsamkeit und Mündigkeit“ dem Diskurs um die pädagogische Perspektive im Pädagogikunterricht neue Nahrung und entfachte relativ heftige Reaktionen. In dieser Ausgabe waren Beiträge von Friedhelm Brüggem, Hochschullehrer für Allgemeine Erziehungswissenschaft der Universität Münster, Elmar Wortmann, Monika Gesell, Fred Heindrihof und Gernod Röken versammelt. Ihnen gemeinsam ist, dass sie sich für die pädagogische Profilierung des Pädagogikunterrichts einsetzen.

Friedhelm Brüggem kritisiert in seinem Beitrag den Lehrplan Erziehungswissenschaft in Nordrhein-Westfalen.⁷ „Zwar wird an mehreren Stellen, durchaus gehaltvoll, wenngleich in der üblichen Präambel-Prosa, auf Mündigkeit verwiesen, von Erziehung und Bildung ist freilich relativ wenig die Rede.“ (Brüggem 2009, S.9) Erneut und mit begründetem Nachdruck legte *Gernod Röken* in seinem Artikel „Pädagogikunterricht reloaded“ den >>Finger in die Wunde<< des Pädagogikunterrichts (vgl. Röken 2009, auch in diesem Band). Wie Brüggem kritisiert er die „Vorwortlyrik“ des Lehrplans im Fach Erziehungswissenschaft, der aber in seinen konkreteren Vorgaben wenig geeignet ist, den Erziehungsbegriff auszuscharfen; Röken kritisiert Zentralabiturvorgaben und Schulbücher, welche die Tendenzen der Entfachlichung und Entgrenzung des Pädagogikunterrichts verstärken, und er verweist auf die Kontext- bzw. Entpädagogisierungsfalle sowie auf die Appendixfalle, bei der im Anschluss an die Behandlung von psychologischen oder soziologischen Theorien im Pädagogikunterricht lediglich die Frage nach dem pädagogische Anwendungsbezug nachlässig angehängt wird.

3.2 Skeptischer Einwand im Diskurs

Zwar erheben all die hier genannten Beiträge explizit oder implizit die Kritik, der Pädagogikunterricht hätte kein klares pädagogisches Profil, jedoch stellt sich die Frage, ob es sich >>tatsächlich<< so verhält. Keiner der hier genannten Beiträge weist bspw. empirische Befunde aus. Heinz Dorlöchter, Fachseminarleiter für den Pädagogikunterricht in der zweiten Ausbildungsphase, moniert in seiner Replik „Pädagogikunterricht upgraded“ auf den Röken-Beitrag, dass die Notwendigkeit eines paradigmatischen Perspektivwechsels, den Röken vor dem Hintergrund seiner Kritik forderte und der die pädagogische Profilierung des Pädagogikunterrichts zum Ziel hat, keinesfalls empirisch erwiesen sei und nicht sachlogisch abgeleitet werden könne (vgl. Dorlöchter 2010, S. 41). Er schreibt: „Die ‚Notwendigkeit‘ eines ‚paradigmatischen Perspektivwechsels‘ begründet sich in dieser geforderten Dramatik weder aus empirischen Befunden noch gründet sie sich im Anschluss an geführte fachdidaktische Diskussionen. Die ‚Beschreibung von Fehlformen des Pädagogikunterrichts‘ kann wichtige Hinweise für die Konzentration auf das Proprium des Faches geben, eine ‚Defizitanalyse‘, erst recht wenn sie sich auf Einzelstunden bezieht und den Kontext einer Reihe nicht genügend berücksichtigt, birgt die Gefahr unzulässiger Verallgemeinerungen und legt einen ‚Zustandsbericht‘ des Unterrichts in dem Fach Erziehungswissenschaft nahe, der die Diskussionen um einen ‚Guten Pädagogikunterricht‘ weder in der fachdidaktischen Auseinandersetzung noch in der Unterrichtswirklichkeit genügend berücksichtigt. Der gute Pädagogikunterricht bzw. das Bemühen um einen guten Unterricht ist keine Ausnahmeer-

⁷ Zu der damaligen Zeit war der Lehrplan von 1999 (vgl. MSWWF NRW 1999) in Kraft.

scheinung, die Beobachtung von Defiziten und eine daraus gefolgte Systematik ist keine zureichende Begründung für eine Neuorientierung (...)“ (ebd.).

Es gibt aus unserer Sicht durchaus fundierte Betrachtungen und Untersuchungen, welche die Kritik der o.a. Experten und so auch Rökens Kritik flankieren. Einige lagen bereits zum Zeitpunkt Rökens Veröffentlichung vor, andere sind kurz danach hinzugekommen. Wenn die pädagogische Perspektive im Pädagogikunterricht hinterfragt wird, so kann und sollte dies auf mehreren Ebenen geschehen. Wir wollen die folgenden Ebenen unterscheiden:

- Ebene der inhaltlichen Vorgaben für das Fach Pädagogik. Bildet sich in den Lehrplänen und Zentralabiturvorgaben eine pädagogische Perspektive ab, die Orientierungen bietet?
- Ebene der Schulbücher und anderer Unterrichtsmaterialien. Liegt Schulbüchern und anderen Unterrichtsmaterialien eine pädagogische Perspektive zugrunde?
- Ebene der Lehrerqualifikation und Lehrerbildung. Wie sehr können Pädagogiklehrer und Pädagogiklehrerinnen eine pädagogische Perspektivierung bzw. Thematisierung inhaltlicher Vorgaben vornehmen, also eine pädagogische Perspektive in den Pädagogikunterricht einbringen? Wie sehr bereiten Lehrerausbildung und Lehrerweiterbildung auf diese Fähigkeit vor?
- Ebene der konkreten Realisierung im Pädagogikunterricht. Kann die Realisierung einer pädagogischen Perspektive im Pädagogikunterricht anhand empirischer Befunde aus der Praxis des Pädagogikunterrichts nachvollzogen werden?

Wir beschränken uns in diesem Artikel darauf, die Kritik der Experten anhand der Lehrpläne, der Schulbücher und anhand konkreter empirischer Befunde zum Pädagogikunterricht zu prüfen.

3.3 Das pädagogische Profil des Pädagogikunterrichts in den Lehrplänen

Beide Autoren dieses Artikels haben die Lehrpläne für das allgemeinbildende Fach Erziehungswissenschaft in NRW in je eigenen Beiträgen bereits kritisch erörtert (vgl. Wortmann 2009a, Schützenmeister 2014a). Diese Analysen beziehen sich auf die Lehrpläne von 1972, 1981, 1999 und auf den Kernlehrplanentwurf von 2013.

Der fachdidaktische Anspruch des *Lehrplans von 1972* ist relativ gering, da es zu diesem Zeitpunkt noch keine etablierte Fachdidaktik Pädagogik gab. So lesen wir in den Vorbemerkungen: „Der Kommission war zu jeder Zeit ihrer Arbeit die Problematik des eigenen Vorgehens bewußt. Dem Verfahren, in kurzer Frist ein Curricu-

lum zu entwerfen, das – nicht unbedingt wegen der ihm eigenen Qualität, wohl aber in Ermangelung brauchbarer Alternativen – einige Bedeutung für die Unterrichtspraxis erlangen wird, muß etwas Unbefriedigendes anhaften. In der Hoffnung auf permanente Korrektur und Ergänzung ging es vor allen wissenschaftstheoretischen Grundsatzdebatten darum, den Lehrern des Faches Erziehungswissenschaft halbwegs praktikable Hilfen an die Hand zu geben.“ (Busch u.a. 1973, S.7).

Der *Lehrplan von 1981* muss eigentlich als >>der<< Lehrplan im historischen Gesamtzusammenhang angesehen werden, weil er die grundlegende inhaltliche Gestaltung des Pädagogikunterrichts für Jahrzehnte festlegt und weil er sehr deutlich in den inhaltlichen Vorgaben der Novellierungen von 1999 und 2013 wieder zu erkennen ist, er demnach bis in die Gegenwart hinein stark nachwirkt. Im Hinblick auf die pädagogische Perspektive bzw. pädagogische Grundlegung führt dieser Lehrplan allerdings Folgendes aus: „Es ist im gegenwärtigen Stand der wissenschaftlichen Diskussion und der fachdidaktischen Entwicklung weder möglich noch wünschenswert, im Rahmen und mit dem Anspruch von Richtlinien, die jeden Fachlehrer binden, einen Erziehungsbegriff festzuschreiben.“ (Kultusminister des Landes NRW 1981, S.29) Der Lehrplan geht vielmehr davon aus, „daß wesentliche Aspekte von Erziehung darin liegen, daß Erziehung in zwischenmenschlichem Handeln und in Orientierung an normativen Bestimmungen verwirklicht wird, daß Lernen für Erziehung wesentlich ist und daß Erziehung nicht ohne Aufklärung ihres gesellschaftlichen und anthropologischen Kontextes verstanden werden kann. Diese Aspekte werden im Folgenden in drei Lernbereichen thematisiert und entfaltet:

Lernbereich I:

Erziehungswirklichkeit unter den Aspekten von Interaktion und Lernen

Lernbereich II:

Erziehungswirklichkeit unter den Aspekten von Entwicklung und Sozialisation

Lernbereich III:

Erziehungswirklichkeit im Bedingungsfeld von Normen und Institutionen (...)

So ist (...) der in allen drei Lernbereichen genannte Begriff 'Erziehungswirklichkeit' hier zu verstehen: Gegenstand des erziehungswissenschaftlichen Unterrichts sind nicht primär wissenschaftliche Aussagesysteme im Sinne der Universitätsdisziplin Erziehungswissenschaft, sondern die Lebenswirklichkeit unter dem Aspekt erzieherischen Geschehens, Handelns und Denkens. (...)

Mit dem Begriff Erziehungswirklichkeit erhält der erziehungswissenschaftliche Unterricht seinen einheitlichen Bezugspunkt.“ (ebd., S.29)