

Kirsten Bubenzer
Manuel Rühle
Jörn Schützenmeister
(Hrsg.)

Gesellschaftsorientierte pädagogische Bildung

Pädagogikunterricht als Fach des gesellschafts-
wissenschaftlichen Aufgabenfeldes



Didaktik der Pädagogik

herausgegeben im Auftrag
der Gesellschaft Didaktik der Pädagogik e. V. (GeDiPäd e. V.)
von Carsten Püttmann und Jörn Schützenmeister

Band 2

Kirsten Bubenzer, Manuel Rühle,
Jörn Schützenmeister (Hrsg.)

Gesellschaftsorientierte pädagogische Bildung

Pädagogikunterricht als Fach des
gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeldes



Waxmann 2017
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

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

Didaktik der Pädagogik, Bd. 2

ISSN 2366-5122

Print-ISBN 978-3-8309-3702-9

E-Book-ISBN 978-3-8309-8702-4

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2017

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Inna Ponomareva, Düsseldorf

Umschlagabbildung: © tai111 – Fotolia.de

Satz: Sven Solterbeck, Münster

Druck: CPI books GmbH, Leck

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Einleitung	7
<i>Kirsten Bubenzer</i>	
Konturen eines gesellschaftswissenschaftlichen Pädagogikunterrichts Beobachtungen und Überlegungen zu einem vernachlässigten fachdidaktischen Thema	11
<i>Edwin Stiller</i>	
Subjekt und Gesellschaft im Pädagogikunterricht Zur Weiterentwicklung der Dialogischen Fachdidaktik Pädagogik	65
<i>Alf Hellinger</i>	
Die integrale Macht kulturindustrieller Sozialisation als Herausforderung für die kulturpädagogische Praxis	91
<i>Manuel Rühle</i>	
Pädagogische Urteilskraft als gesellschaftskritisches Reflexionsvermögen	107
<i>Stephan Wedding</i>	
Medienbildung und Blended Learning Von selbstbestimmten Individuen in einer mediatisierten Lebenswirklichkeit	121
<i>Gernod Röken</i>	
Pädagogikunterricht als Fach des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeldes Konturen einer klärenden Ortsbestimmung auf allgemeiner Grundlage	143
<i>Fred Heindrihof</i>	
Pädagogikunterricht im Spannungsfeld der Pädagogik und ihrer Nachbarwissenschaften	181
<i>Jörn Schützenmeister</i>	
Das gesellschaftswissenschaftliche Profil des Pädagogikunterrichts zwischen pädagogischer Profilierung und fächerübergreifender Orientierung Begründungen, Geschichte, Realität und Perspektiven	221
Autorin und Autoren	271

Einleitung

Zur Gruppe der Schulfächer des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeldes zählen Fächer wie Sozialwissenschaften, Geschichte, Geographie, aber auch das Schulfach Pädagogik, welches unter der Kursbezeichnung Erziehungswissenschaft sehr verbreitet in der gymnasialen Oberstufe des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen angeboten und dort stark von Schüler/innen belegt wird. Der Pädagogikunterricht soll die Querschnittsaufgaben erfüllen, die allen gesellschaftswissenschaftlichen Fächern zugewiesen werden, und zudem seinen ganz spezifischen Beitrag zur gesellschaftsorientierten Bildung leisten. Die daran geknüpften Erwartungen an die Fachdidaktik Pädagogik und an die konkrete Pädagogiklehrer/innentätigkeit sind hoch. Ihre Einlösung setzt u. a. eine Verhältnisbestimmung des Pädagogikunterrichts zu anderen Fächern, mithin einerseits die Bestimmung seiner Abgrenzung von und andererseits die Bestimmung seiner Zusammenarbeit mit anderen Fächern voraus. Weiterhin ist eine Klärung des Verhältnisses von Gesellschaftswissenschaften und gesellschaftlichen Praxisbereichen als Bezugs- und Orientierungspunkte des Pädagogikunterrichts verlangt.

Im Widerspruch zu solchen hohen Erwartungen und Anforderungen an die Profilierung des Pädagogikunterrichts als Fach des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeldes standen lange Zeit die Forschung, Entwicklung sowie der Diskurs innerhalb der Fachdidaktik Pädagogik, nämlich insofern, dass die auf den gesellschaftlichen Bedingungs- und Wirkungszusammenhang der Pädagogik bezogene bildungswirksame Reflexion im Pädagogikunterricht weder Gegenstand einer tiefgehenden Problematisierung noch einer diesbezüglich vordergründigen Konzeptualisierung innerhalb der Fachdidaktik Pädagogik gewesen ist. So sind abgesehen von einigen wenigen fachdidaktischen Arbeiten, z. B. abgesehen vom gesellschaftswissenschaftlichen Konzept von Adick, Bonne und Menck aus den 1970er Jahren, keinerlei fachdidaktische Konzepte für eine »grundlegende« gesellschaftswissenschaftliche Profilierung des Unterrichtsfaches Pädagogik vorgelegt worden. In den 1990er Jahren begannen der Diskurs und die Wahrnehmung der Fachdidaktik Pädagogik das Handlungspropädeutische Konzept sowie das Dialogische Konzept für den Pädagogikunterricht zu dominieren. Zugleich stellte sich der Fokus des Pädagogikunterrichts immer mehr auf das unmittelbare pädagogische Interaktionsgeschehen und auf das unmittelbare praktische erzieherische Handeln ein. In Anbetracht einer damit korrespondierenden Vernachlässigung des gesellschaftlichen Bedingungs- und Wirkungszusammenhangs wurden der fachspezifische Gegenstandsbereich sowie fachspezifische Fragestellungen und Analyseperspektiven verengt. Diese Verengung könnte auch durch die Vorlieben von Schülerinnen und Schülern sowie von Lehrerinnen und Lehrern für die unterrichtliche Behandlung psychologischer Themen und solcher Themen begünstigt worden sein, die auf das unmittelbare erzieherische Interaktionsgeschehen bezogen sind. In der Fachgeschichte lässt sich eine entsprechende Gewichtigkeit solcher Thematisierungen aufzeigen.

Seit jüngerer Zeit ziehen die Themen „Gesellschaftsorientierte pädagogische Bildung“ und „Profilierung des Pädagogikunterrichts als Fach des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeldes“ mehr und mehr Aufmerksamkeit auf sich. Diese Aufmerksamkeit hängt sicherlich damit zusammen, dass die Aufarbeitung entsprechender fachdidaktischer Desiderate und fachunterrichtlicher Verengungen überfällig ist. Sie könnte aber auch aus Wahrnehmungen zu Auswirkungen aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen (z. B. Mediatisierungs- und Ökonomisierungstendenzen) auf Erziehung und Bildung sowie aus Erwartungen an die Pädagogik in Anbetracht aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen (z. B. an ihre aufklärerische Funktion) wesentlich mit resultieren.

Dementsprechend hat die Dortmunder Tagung „Neue Aufgaben einer Didaktik der Pädagogik“ am 5. Juni 2015, an der die *Gesellschaft Didaktik der Pädagogik e. V. (GeDiPäd e. V.)* maßgeblich beteiligt gewesen ist, ergeben, dass die Analyse pädagogischer Bildung im Hinblick auf die Berücksichtigung des gesellschaftlichen Bedingungs- und Wirkungszusammenhangs von pädagogischem Denken und Handeln sowie die Profilierung des Pädagogikunterrichts als Fach des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeldes prioritär auf die Agenda der fachdidaktischen Forschung und Entwicklung sowie des fachdidaktischen Gedankenaustauschs gehört. Die GeDiPäd e. V. regte daraufhin die Kolloquium-Reihe „Gesellschaftsorientierte pädagogische Bildung und Pädagogikunterricht als Fach der gesellschaftswissenschaftlichen Fächergruppe“ an, in der Vertreter/innen unterschiedlicher Hochschulen Kolloquien organisieren und durchführen sollten. Ziel sollte es sein, für die einzelnen Kolloquien Forschungs- und Entwicklungsbeiträge zu erarbeiten, vorzustellen und zu diskutieren. Für die Kolloquium-Reihe hat die GeDiPäd e. V. eine konzeptionelle Anregung entwickelt und diese Hochschulvertreterinnen und Hochschulvertretern vorgestellt.

Ihre Anregung ist im Jahr 2016 in der Ruhr-Universität Bochum, der Universität Duisburg-Essen und in der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster auf Anklang gestoßen. So richtete Kirsten Bubenzer am 4. März 2016 in Bochum das Kolloquium „*Pädagogikunterricht – Zwischen Subjekt- und Gesellschaftsbezug*“ aus, auf dem sie und Edwin Stiller referierten. Ein zweites Kolloquium ist am 01. Juli 2016 in Essen von Manuel Rühle, Alf Hellinger und Stephan Krebs zum Thema „*Herausforderungen pädagogischer Bildung in einer kulturindustrialisierten Gesellschaft*“ ausgerichtet worden. Das dritte Kolloquium, welches am 16. September 2016 in Münster durchgeführt worden ist, trug den Titel „*Pädagogikunterricht als Fach des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeldes*“. Auf ihm stellten Gernod Röken, Fred Heindrihof und Jörn Schützenmeister ihre Arbeiten zur Diskussion.

Im Anschluss an diese drei Kolloquien sind die Arbeiten an den einzelnen Themen weitergeführt und schließlich in Form von Einzelbeiträgen für den hier nun vorliegenden Sammelband zusammengetragen worden. Die Beiträge der Autorin und der Autoren sind aus dokumentarischen Gründen im Hinblick auf die ur-

sprüngliche Konzeption der Kolloquium-Reihe in der Reihenfolge belassen, in der die Verfasser/innen ihre Vorträge in der Kolloquium-Reihe gehalten haben.

In ihrem Beitrag analysiert *Kirsten Bubenzer* ausgewählte und bekannte fachdidaktische Konzepte dahingehend, wie sie die gesellschaftswissenschaftliche Profilierung des Pädagogikunterrichts berücksichtigen. Aus der Analyse zieht sie Schlussfolgerung für die gesellschaftswissenschaftliche Profilierung des Pädagogikunterrichts und begründet im Anschluss an diese Schlussfolgerungen ein eigenes Konzept gesellschaftswissenschaftlicher Fachdidaktik Pädagogik.

Edwin Stiller geht in seinem Beitrag auf die Kritik an seinem Konzept der Dialogischen Fachdidaktik Pädagogik ein, welche diesem eine Vernachlässigung der gesellschaftswissenschaftlichen Dimension im Pädagogikunterricht nachzuweisen suchte. Stiller behandelt das Spannungsfeld Pädagogik und Politik im Kontext der Weiterentwicklung seines Konzeptes zu einer Neuen Dialogischen Fachdidaktik Pädagogik und illustriert dies an Beispielen aus dem Schulbuch „Phoenix“.

Alf Hellingers Aufsatz begründet die emanzipative Funktion des Pädagogikunterrichts im Rahmen emanzipativer Kulturarbeit vor dem Hintergrund der Kritik kulturindustrieller Praxis und der Kritik der Schule. Hierbei rekurriert er wesentlich auf Kants Erziehungs- und Bildungstheorie sowie auf den Kulturindustrie-Ansatz von Adorno und Horkheimer sowie dessen Rezeption innerhalb der Pädagogik.

Manuel Rühle begründet in seinem Aufsatz, dass pädagogische Urteilskraft, welche er als Zielgröße des Pädagogikunterrichts bestimmt, in Form eines gesellschaftskritischen Reflexionsvermögens auszuprägen sei und dass der Bezugspunkt der Reflexion, die Idee des Pädagogischen oder m. a. W. die Pädagogische Perspektive, nicht allein im Rückgriff auf die Ideen-, sondern insbesondere auch auf die Sozialgeschichte von Erziehung und Bildung zu gewinnen sei. Unter anderem unter Berücksichtigung der „Dialektik der Aufklärung“ Horkheimers und Adornos, von Arbeiten aus der Kritischen Erziehungswissenschaft sowie von fachdidaktischen Positionen entwickelt Rühle die Variante einer gesellschaftspädagogischen Perspektive bzw. einer gesellschaftskritischen pädagogischen Perspektive für die pädagogische Bildung im Allgemeinen und für den schulischen Pädagogikunterricht im Speziellen.

Ein Faktum gesellschaftlicher Entwicklung der Gegenwart ist die rasante Mediatisierung der Lebenswirklichkeit infolge des technologischen Fortschritts auf dem Gebiet digitaler Medien. *Stephan Wedding* (geb. Krebs) stellt in seinem Beitrag dar, in welchem Maße die Medien-, Kommunikations- und Unterhaltungstechnologien (Smart-Phone, Sozial-Media etc.) die aktuelle Sozialisation Jugendlicher beeinflussen. Er behandelt die Frage, wie mit dem didaktischen Ansatz des *Blended Learning* die Medienbildung in der Schule und hier auch im Pädagogikunterricht gelingen kann.

*Gernod Röken*s Beitrag widmet sich den Fragen, wie eine gesellschaftswissenschaftliche Profilierung des Pädagogikunterrichts aussehen kann, ohne dass er dabei seine Besonderheit verliert, wie der Pädagogikunterricht in sich selbst abbildet, ein Fach des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeldes zu sein. Diesen Fragen zur

Profilierung und Ortsbestimmung des Pädagogikunterrichts im gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld geht Röken nach, indem er historische Entwicklungslinien zum Pädagogikunterricht nachzeichnet, fachdidaktische Konzepte analysiert, fächerübergreifendes Lernen in den Blick nimmt und das Verhältnis des Pädagogikunterrichts zum Psychologieunterricht sowie zur politischen Bildung reflektiert.

In seinem Beitrag schließt *Fred Heindrihof* an Röken's Überlegungen an, spielt eigene Überlegungen ein und konkretisiert diese schließlich in Gestalt der Anregung von zwei Unterrichtsvorhaben für den Pädagogikunterricht. Heindrihof möchte mit diesen Unterrichtsvorhaben zeigen, wie die pädagogische Urteilsbildung durch die Reflexion der im Denken über Erziehung und Bildung herangezogenen Theorien der Nachbarwissenschaften Psychologie und Soziologie vor dem Hintergrund der pädagogischen Perspektive unter Berücksichtigung gesellschaftskritischer und philosophischer Blickwinkel gelingen kann.

Jörn Schützenmeister bearbeitet in seinem Beitrag die Frage, wie der Pädagogikunterricht als Fach des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeldes begründet erscheinen kann, wie er sich in seinen Bezügen als primär auf die Gesellschaft hin orientiertes Fach darstellt und wie er dementsprechend profiliert werden kann. Dabei widmet er sich der wissenschaftssystematischen Verortung der Erziehungswissenschaft, welche die zentrale Bezugsdisziplin des Pädagogikunterrichts ist, setzt sich mit den Lehrplänen in der Fachgeschichte, mit fachdidaktischen Diskursen und Konzepten, Schulbüchern sowie empirischen und statistischen Daten zum Pädagogikunterricht auseinander.

Das Buch vereint Beiträge mit zahlreichen, z. T. recht unterschiedlichen Zugriffen und Perspektiven auf die Thematik. Die Disparität zeigt, dass der Diskurs über die Profilierung des Pädagogikunterrichts als Fach des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeldes weitergeführt werden sollte. Gleichwohl markieren die hier vorliegenden Beiträge einen Zwischenstand, auf welchen in der Theorie und Praxis pädagogischer Bildung aufgebaut werden kann. Das Buch richtet sich in diesem Anliegen zuerst an die pädagogischen Fachdidaktiker/innen im engeren Sinne, also an jene, die den *schulischen* Pädagogikunterricht in Theorie und Praxis weiterentwickeln werden, also an die Fachdidaktiker/innen an den Hochschulen, die Ausbilderinnen und Ausbilder an den Zentren für schulpraktische Lehrerbildung (Studienseminaren) sowie an Pädagogiklehrer/innen, sowohl an die schon in der Praxis voll tätigen als auch an die in der Ausbildung befindlichen. Das Buch ist jedoch auch für die im weiteren Sinne sich mit pädagogischer Bildung beschäftigenden Personen von Interesse und hier sicherlich auch für diejenigen, welche das Fach Erziehungswissenschaft an der Hochschule in Forschung und Lehre vertreten.

Münster im Juli 2017

Dr. Kirsten Bubenzer

Dr. Manuel Rühle und

Prof. Dr. Jörn Schützenmeister

Konturen eines gesellschaftswissenschaftlichen Pädagogikunterrichts

Beobachtungen und Überlegungen zu einem vernachlässigten
fachdidaktischen Thema

1. Einführung

Die Beschäftigung mit Begründungen, Zielsetzungen und Gestaltungsmerkmalen eines gesellschaftswissenschaftlichen Fachkonzepts müsste eigentlich zu den Selbstverständlichkeiten des fachdidaktischen Diskurses zum Unterrichtsfach Pädagogik¹ gehören. Schließlich ist Pädagogik seit der Oberstufenreform im Jahr 1972 – und damit seit nunmehr über 40 Jahren – als Fach des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeldes der gymnasialen Oberstufe Nordrhein-Westfalens verankert. Nimmt man die aufgabenfeldtheoretischen Überlegungen der Reformen und die damit implizierten aufgabenfeldbezogenen Zielsetzungen ernst (vgl. Kaiser, 1995), so ist dem Fach Pädagogik mit dieser institutionellen Verortung durch die Bildungsadministration eine spezifische thematische Perspektivierung für die Beschäftigung mit Erziehungs- und Bildungsphänomenen, den sie flankierenden Formen der Institutionalisierung und den auf sie bezogenen Diskursen vorgegeben: Die Auseinandersetzung mit Erziehungs- und Bildungsprozessen soll nicht allein ihrer eigenen Erhellung dienen. Fluchtpunkt der Arbeit an fachspezifischen Themen müsste vielmehr – so bereits die Vorgaben im Gemeinsamen Amtsblatt von 1973 – eine Aufklärung über „gesellschaftliche Sachverhalte in struktureller und historischer Sicht“ (Vereinbarung zur Neugestaltung der Gymnasialen Oberstufe, 1973, S. 66) sein. Trotz aller Differenzen zwischen den Gegenstandsbereichen der verschiedenen Fächer des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeldes ist ihnen damit die Aufgabe gemein, exemplarisch am *fachspezifischen* Gegenstandsfeld den Schüler/innen als künftigen Staatsbürgern eines demokratischen Gemeinwesens *verallgemeinerbare* Einsichten in gesellschaftliche Entwicklungen, Strukturen und Spannungsfelder zu eröffnen. Das damit Gemeinte bleibt in den ministeriellen Verlautbarungen jedoch notwendigerweise eher vage. Es ist vielmehr als Aufgabe der

1 Obwohl das Unterrichtsfach offiziell mit „Erziehungswissenschaft“ bezeichnet wird, eine Bezeichnung, die mit der Einführung des Faches im Gymnasium in den 1970er Jahren bewusst gewählt wurde, um den gymnasialen Fachunterricht von der zuvor vorherrschenden geschlechtsrollen- und handlungspropädeutischen Fachtradition abzugrenzen, ist im fachdidaktischen Diskurs und in der Schulrealität nach wie vor die Bezeichnung „Pädagogik“ dominant. Der Beitrag folgt dieser Gepflogenheit, ohne jedoch die teils damit implizierten fachdidaktischen Prämissen zu teilen.

fachdidaktischen Reflexion zu verstehen, diesen Auftrag fachspezifisch zu konturieren und zu konkretisieren.

Allerdings scheinen die fachspezifischen Voraussetzungen für die Realisierung eines solchen Auftrags unterschiedlich günstig gewesen zu sein: Während die Analyse gesellschaftlicher Entwicklungsprozesse wohl seit jeher den genuinen Gegenstand des Faches Geschichte darstellt und das Unterrichtsfach Sozialwissenschaften seine Einführung in der reformierten Oberstufe sowie seinen Status als Pflichtfach geradezu der Intention verdankt, die Schüler/innen zu einer Beschäftigung mit gesellschaftlichen Strukturen und Prozessen moderner demokratischer Gesellschaften anzuhalten, prädestinierte die traditionelle Zielsetzung und Ausrichtung des Pädagogikunterrichts vor 1972 das Fach nicht gerade dazu, eine gesellschaftswissenschaftliche Perspektive zu repräsentieren: Eingeführt als Fach der höheren Mädchenbildung im Zuge der preußischen Reform des höheren Mädchenschulwesens von 1908, war Pädagogikunterricht gerade *nicht* auf die Erschließung größerer gesellschaftlicher Zusammenhänge, sondern auf Fragen der Mikroebene pädagogischer Interaktion, und damit auf Fragen, „die einer denkenden, gebildeten Mutter in ihrer Kinderstube entgegentreten“ (vgl. von Zahn-Harnack, 1921), fokussiert. Nicht nur dieses – sich bis in die 1960er Jahre haltende – Fachverständnis, sondern auch die Funktionalisierung des Faches Pädagogik für die curriculare Ausgestaltung spezifisch weiblicher Bildungsgänge, die erklärtermaßen der Reproduktion und Aufrechterhaltung überkommener geschlechtsspezifischer Rollenstrukturen in Familie, Beruf und Gesellschaft verpflichtet waren, prädestinierte das Fach nicht gerade für eine gesellschaftswissenschaftliche oder gar gesellschaftskritische Ausrichtung (vgl. Bubenzer, 2003). Insofern erscheint es nicht verwunderlich, dass das – vermutlich v. a. auf den akuten Lehrermangel der 1960er Jahre reagierende (vgl. Derbolav, 1982, S. 18) – Ansinnen, das Fach Erziehungswissenschaft im Zuge der Oberstufenreform von 1972 in den Kanon gesellschaftswissenschaftlicher Fächer aufzunehmen, im Kultusministerium offenbar auf Bedenken stieß: So enthält die Auflistung möglicher Fächer bei den Vorgaben für das neu zu konzipierende gesellschaftswissenschaftliche Aufgabenfeld im Gemeinsamen Amtsblatt für das Unterrichtsfach Erziehungswissenschaft den Zusatz „bei entsprechender Thematisierung“ (Vorbereitung der Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe, 1972, S. 228), der eine deutliche Skepsis gegenüber der Passung des Fachprofils zu den Aufgaben des zweiten Aufgabenfeldes zum Ausdruck bringt.

Dass diese Vorbehalte durchaus nicht ganz unberechtigt waren, zeigt ein Blick auf das erste Curriculum für den gymnasialen Pädagogikunterricht von 1973²: Obwohl in den Vorbemerkungen die Reflexion von Erziehung als genuinem Merkmal moderner Gesellschaften als Aufgabe des Faches ausgewiesen und damit prinzipiell eine gesellschaftswissenschaftliche Perspektivierung der Fachthematik angedeutet wird, erscheint in der Themenübersicht der Zusammenhang von Erziehung und Gesellschaft eher als ein auf die Jahrgangsstufe 13.1 beschränkter Appendix denn als

2 Vgl. dazu ausführlicher Gernod Rökens Analyse curricularer Vorgaben in diesem Band.

durchgängiges thematisches Organisationsprinzip. Zwar lassen die darauf folgenden Lehrpläne von 1981 und 1999 durchaus das Bemühen um einen deutlicheren Einbezug gesellschaftswissenschaftlicher Aspekte und um eine Präzisierung der damit verbundenen Fragestellungen erkennen: So wird z. B. die gesellschaftswissenschaftliche Perspektive im Lehrplan von 1981 zunächst aufgeschlüsselt als Analyse der wechselseitigen Abhängigkeit von Erziehung und Gesellschaft (vgl. Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II: Erziehungswissenschaft, 1981, S. 27). Die Verschränkung dieser Perspektiven findet sich durchaus auch in den – teils wortgleich auch im Lehrplan von 1999 wieder aufgenommenen – Lernzielvorgaben. Betrachtet man jedoch die vorgeschlagenen thematischen Zugänge zu den Rahmenthemen, so entsteht für beide Lehrpläne insofern der Eindruck einer insgesamt wenig konsistenten Fachkonzeption, als sich zwar immer wieder Themennennungen zum Zusammenhang von pädagogischen Fragestellungen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen finden³, eine gesellschaftswissenschaftliche Analyseperspektive jedoch weder systematisch noch durchgängig ausbuchstabiert wird. Damit stehen gesellschaftswissenschaftliche Aspekte relativ unverbunden neben „klassisch pädagogischen“ Fragen nach Prinzipien des pädagogischen Handelns und einem – im Laufe der Zeit immer dominanter werdenden – Themenkomplex zu lern- und entwicklungspsychologischen Themenstellungen. Dass sich eine gesellschaftswissenschaftliche Profilierung des Faches im Laufe der letzten Jahrzehnte nicht durchsetzen konnte, lässt sich noch deutlicher am neuen Kernlehrplan von 2013 ablesen: Zwar nimmt die einleitende Darstellung fachspezifischer Aufgaben und Ziele eine dezidiert gesellschaftswissenschaftliche Rahmung des Fachunterrichts vor.⁴ Weder

- 3 So sieht der Lehrplan von 1981 bspw. die Behandlung von „Erziehung in verschiedenen historischen und gesellschaftlichen Kontexten“, „Lernen im Spannungsfeld von Sozialisation und Personalisation“, „Gesellschaftliche[m] Wandel und seine[n] Auswirkungen auf Entwicklung und Sozialisation“, der „Situation der Familie in der industriellen Gesellschaft“ u. a. Themen vor (Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II: Erziehungswissenschaft, 1981, S. 37 ff.) Etwas weniger präsent sind gesellschaftswissenschaftlich orientierte Themen im Lehrplan von 1999. Gleichwohl wird auch dort die Beschäftigung mit „Erziehung in verschiedenen Milieus und Kulturen“, „Entwicklung und Sozialisation in unterschiedlichen gesellschaftlichen, kulturellen, familiären Bedingungsfeldern und Milieus“, „Erziehung in unterschiedlichen Gesellschaftssystemen [...] sowie mit „Rechtliche[n] und ökonomische[n] Bedingungen des Erziehungs- und Bildungswesens“ als mögliche Zugänge zu den Rahmenthemen vorgeschlagen (Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II: Erziehungswissenschaft, 1999, S. 17 ff.).
- 4 So wird der gemeinsame Auftrag aller Fächer des zweiten Aufgabenfeldes folgendermaßen expliziert: „Die Fächer des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeldes leisten einen *gemeinsamen* (Hervorhebungen durch K.B.) Beitrag zur Entwicklung von Kompetenzen, die das *Verstehen der Wirklichkeit* sowie gesellschaftlich wirksamer *Strukturen und Prozesse* ermöglichen und die Mitwirkung in demokratisch verfassten Gemeinwesen unterstützen sollen. *Gemeinsam* befassen sie sich mit den *Möglichkeiten und Grenzen menschlichen Denkens und Handelns im Hinblick auf die jeweiligen individuellen, gesellschaftlichen, zeit- und raumbezogenen Voraussetzungen, Bedingungen und Auswirkungen.*

das Leitziel des Faches (reflektierte pädagogische Kompetenz) (vgl. Kernlehrplan für die Sekundarstufe II: Erziehungswissenschaft, 2013, S. 10) noch die folgenden Kompetenzvorgaben lassen jedoch noch eine gesellschaftswissenschaftliche Perspektive erkennen. Vielmehr scheint der Aufgabenfeldbezug zunehmend auf das Prinzip der Interdisziplinarität und auf die Aufnahme (entwicklungs-)psychologischer und sozialwissenschaftlicher Themen in das fachspezifische Themenspektrum reduziert worden zu sein (vgl. ebd., S. 21 f., 24, 26). In einem deutlichen Kontrast zur fehlenden gesellschaftswissenschaftlichen Ausgestaltung des Fachprofils stehen die hohen Erwartungen, die die Lehrpläne mit der Realisierung eben dieses aufgabenfeldspezifischen Auftrags im Fach Pädagogik verknüpfen: So wird dem Fach nicht nur die Aufgabe der „politischen Bildung“ durch die Beschäftigung „mit gesellschaftliche[n] Leitvorstellungen vom mündigen Bürger“ und mit Möglichkeiten einer Erziehung zur Mündigkeit (vgl. Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II: Erziehungswissenschaft, 1981, S. 27), sowie des „Aufbau[s] eines Orientierungs-, Deutungs-, Kultur- und Weltwissens“ (Kernlehrplan für die Sekundarstufe II: Erziehungswissenschaft, 2013, S. 10) zugeschrieben, sondern auch ein genuiner Beitrag „zur kritischen Reflexion geschlechter- und kulturstereotyper Zuordnungen, zur Werteerziehung, zur Empathie und Solidarität, zum Aufbau sozialer Verantwortung, zur Gestaltung einer demokratischen Gesellschaft, zur Sicherung der natürlichen Lebensgrundlagen [...] und zur kulturellen Mitgestaltung“ (ebd., S. 10) zugetraut.

Zusammenfassend lässt sich schon auf der Grundlage der wenigen Hinweise zur curricularen Konturierung des Faches Pädagogik in den letzten Jahrzehnten die These vertreten, dass das Fach – trotz 40jähriger Verankerung in der gymnasialen Oberstufe und trotz entsprechender aufgabenfeldbezogener Rahmenrichtlinien – nach wie vor eine klare gesellschaftswissenschaftliche Orientierung vermissen lässt. Wie eingangs erwähnt, müsste es eigentlich die genuine Aufgabe der Fachdidaktik Pädagogik sein, eine solche Profilierung des Faches auszuarbeiten und dafür Sorge zu tragen, dass diese sich auch in Lehrplänen und Unterrichtsmaterialien niederschlägt. Entsprechend werfen die Einsichten in die inkonsequente curriculare Ausrichtung des Faches die Frage nach dem Stellenwert gesellschaftswissenschaftlicher Fragestellungen im fachdidaktischen Diskurs auf. Der vorliegende Beitrag vertritt in dieser Hinsicht die These, dass die Bemühung um eine gesellschaftswissenschaftliche Profilierung des Unterrichtsfaches Pädagogik zu den erheblich vernachlässigten Themen im fachdidaktischen Diskurs gehört und dass gerade die neuere Diskussion

Durch die Vermittlung gesellschaftswissenschaftlich relevanter Erkenntnis- und Verfahrensweisen tragen sie in besonderer Weise zum Aufbau von Orientierungs-, Deutungs- und Weltwissens bei. Dies fördert die Entwicklung einer eigenen Identität sowie die Fähigkeit zur selbständigen Urteilsbildung und schafft damit die Grundlage für das Wahrnehmen eigener Lebenschancen sowie für eine reflektierte Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Lebenswirklichkeiten“ (Kernlehrplan für die Sekundarstufe II: Erziehungswissenschaft, 2013, S. 10).

um die sog. pädagogische Perspektive den Blick auf gesellschaftswissenschaftliche Fragestellungen zu verstellen bzw. zu erschweren droht. Um diese These zu erhärten, werden im Folgenden (2.) zunächst die seit Ende der 1990er Jahre die fachdidaktische Diskussion bestimmenden Positionen auf den Stellenwert hin untersucht, den gesellschaftswissenschaftliche Aspekte in diesen Konzepten einnehmen. Im Anschluss (3.) unternehme ich den Versuch, Konturen eines gesellschaftswissenschaftlichen Pädagogikunterrichts aufzuzeigen und damit eine Leerstelle im aktuellen Diskurs zu bearbeiten. Dazu greife ich auf leider nahezu vergessene fachdidaktische Überlegungen aus der fachdidaktischen Diskussion der späten 1970er Jahre im Anschluss an Christel Adick u. a. sowie Klaus Schaller und Franzjörg Baumgart zurück, denen ich viel zu verdanken habe, und versuche diese zu konkretisieren und weiterzuführen. Der Beitrag schließt (4.) mit einigen Hinweisen zu voraussichtlichen Schwierigkeiten, auf die die tatsächliche Realisierung eines gesellschaftswissenschaftlichen Fachkonzepts stoßen könnte und diskutiert, wie sich diese gegebenenfalls beheben ließen.

2. Der Stellenwert gesellschaftswissenschaftlicher Aspekte im fachdidaktischen Diskurs seit Ende der 1990er Jahre

Dass sich die nachfolgenden Beobachtungen zunächst lediglich auf den fachdidaktischen Diskurs der letzten 20 Jahre fokussieren, bedarf möglicherweise der Begründung: Tatsächlich war die Frage, wie das Fach Pädagogik als Fach der reformierten gymnasialen Oberstufe zu profilieren sei, insbesondere in der die Institutionalisierung des Faches im Gymnasium flankierenden Diskussion seit Ende der 1960er Jahre bis Ende der 1970er Jahre präsent. In diesem Zusammenhang wurde eine fundamentale konzeptionelle Neuausrichtung des ehemals geschlechtsrollenpropädeutisch und handlungs- bzw. berufspropädeutisch ausgerichteten Faches zum fachdidaktischen Desiderat erklärt.⁵ Im Fokus der entsprechenden Überlegungen stand gleichwohl eher die Herausforderung, Pädagogik überhaupt als „Bildungsfach“ und als integralen Bestandteil der allgemeinbildenden gymnasialen Oberstufe (statt als Fach der Mädchen- und Berufsbildung) auszuweisen (vgl. Derbolav, 1982, S. 22; Groothoff, 1982, S. 42; Neuenzeit, 1975, S. 9) als die Bemühung um ein gesellschaftswissenschaftliches Profil des Faches. Entsprechend kreisen die einschlägigen Beiträge aus dieser Zeit auch um die Legitimation des fachbezogenen Bildungswerts, ohne schon ausdifferenzierte didaktische Konzeptionen für den Unterricht anbieten zu können. Nur vereinzelte Publikationen, auf die an anderer Stelle noch einzugehen sein wird, machen explizit die Frage nach einem gesellschaftswissenschaftlichen

5 Die Bemühung um eine konzeptionelle Neuorientierung ist der Mehrheit der Beiträge aus den 1960er und 1970er Jahren anzumerken, die Klaus Beyer verdienstvoll in seinem „Reader zur Didaktik des Unterrichtsfaches Pädagogik“ zusammengetragen hat (Beyer, 1982).

Profil zum Gegenstand der Betrachtung (vgl. Adick, Bonne & Menck, 1978). Allerdings waren diese weit davon entfernt, ein geschlossenes fachdidaktisches Konzept anbieten zu können und präsentierten demgegenüber lediglich Anregungen zu didaktischen Teilaspekten, wie der Themenkonstitution. Deren Komplexität, wie z. B. die des sog. Strukturgitteransatzes zur Konstitution des fachspezifischen Themenfeldes (vgl. ebd., S. 180 ff.), könnte zusätzlich eine breite Rezeption und Diskussion dieser methodisch-didaktischen Vorschläge erschwert haben. Zwar bemühten sich z. B. Adick et al. darum, für die Realisierung eines gesellschaftswissenschaftlichen Pädagogikunterrichts Hilfestellungen für die Praxis in Form von Materialsammlungen bereitzustellen. Deren Nutzung in und Wirksamkeit für die Unterrichtspraxis ist gleichwohl schwer einzuschätzen. Im fachdidaktischen Diskurs der Zeit finden diese wenigen Ansätze zu einer gesellschaftswissenschaftlichen Profilierung des Unterrichts jedenfalls im Weiteren keinerlei Niederschlag. Während die Etablierung des Unterrichtsfaches Pädagogik zunächst das Interesse und publizitäre Engagement einiger Vertreter/innen der universitären Erziehungswissenschaft auf sich zog, ebten die fachbezogenen Publikationsaktivitäten spätestens seit Mitte der 1980er Jahre stark ab. Eine Ursache für die darauf folgende Zeit der „didaktisch-methodischen Dürre“ (Knöpfel, 1997, S. VII) dürfte sicherlich in der fehlenden universitären Institutionalisierung der Fachdidaktik und der entsprechend dünnen Personalbasis für den fachdidaktischen Diskurs zu suchen sein. Erst seit Ende der 1990er Jahre lebte die fachdidaktische Diskussion zum Unterrichtsfach Pädagogik u. a. durch die Schriftenreihe „Didactica Nova“ wieder auf. Seitdem wurde der Diskurs zunächst weitgehend durch zwei – unterschiedlich elaborierte – fachdidaktische Konzeptionen, nämlich die Handlungspropädeutische Fachdidaktik Klaus Beyers (vgl. Beyer, 1997a/b) und die Dialogische Fachdidaktik Edwin Stillers (vgl. Stiller, 1997), bestimmt, die auch durch zahlreiche Praxishilfen (z. B. Beyer, 2003) bzw. die Entwicklung eines Lehrwerks (Phoenix) die Lehrerbildung und die Unterrichtspraxis nachhaltig beeinflusst haben dürften. U. a. als Reaktion auf die curricularen Entwicklungen der letzten 10–15 Jahre erhielt in den letzten Jahren zudem eine Diskussion um die sog. pädagogische Perspektive Aufwind. Auf diese drei – für den jüngeren fachdidaktischen Diskurs zentralen – fachdidaktischen Positionen beziehen sich die nachfolgenden Anmerkungen. Wie bereits angekündigt, geht es darum zu prüfen, welchen Stellenwert die jeweiligen fachdidaktischen Entwürfe gesellschaftswissenschaftlichen Aspekten beimessen, und Probleme zu diskutieren, die sich daraus für die Realisierung der gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabengestaltung des Pädagogikunterrichts ergeben.

2.1 Der Stellenwert gesellschaftswissenschaftlicher Aspekte in Klaus Beyers Konzept eines Handlungspropädeutischen Pädagogikunterrichts

Klaus Beyer legte mit seiner – seit Ende der 1970er Jahre kontinuierlich ausgearbeiteten – Konzeption eines Handlungspropädeutischen Pädagogikunterrichts ein in sich bemerkenswert ausdifferenziertes und schlüssiges fachdidaktisches Werk vor, das nahezu alle Dimensionen fachdidaktischer Reflexion zum Unterrichtsfach Pädagogik einschließt. Dabei nimmt Beyer bereits in den ersten Kapiteln zur Legitimation des Unterrichtsfaches Pädagogik entscheidende Weichenstellungen vor, die sich für das von ihm favorisierte Profil des Handlungspropädeutischen Pädagogikunterrichts als überaus folgenreich erweisen: Schon mit seiner Begründung des Faches Pädagogik knüpft Beyer an die alte (aufklärungs-)pädagogische Ambition an, derzufolge eine professionelle Erziehung bzw. Ausbildung künftiger Erzieher einen entscheidenden Beitrag zur „zunehmenden Vervollkommnung der Menschheit“ (Beyer, 1997a, S. 120) leisten könne. Damit sieht er den Pädagogikunterricht der gymnasialen Oberstufe eben nicht oder zumindest nicht primär einer Analyse gesellschaftlicher Realität, sondern einer Vorbereitung auf erzieherische Praxis verpflichtet.

Diese – an die Tradition eines praxis- und handlungsorientierten Pädagogikunterrichts anknüpfende – Auslegung des fachspezifischen Auftrags wirkt sich auch auf seine Interpretation der institutionellen Rahmenvorgaben für das Unterrichtsfach aus: Beyer geht zunächst davon aus, dass sich alle fachdidaktischen Weichenstellungen an der Sinn-Norm des gesamten Unterrichts orientieren müssen, die er im Leitziel „Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung“ der seinerzeitigen Richtlinien verdichtet findet und als Förderung der „Entwicklung des Dispositionsgefüges anderer Personen in deren Interesse“ (ebd., S. 41) versteht. Dabei legt Beyer seinem Konzept allerdings eine ganz spezifische Interpretation des solchermaßen bestimmten schulischen Gesamtauftrags zugrunde: Demnach setzt die Realisierung der Selbstverwirklichungsmöglichkeiten für die Heranwachsenden neben der Urteilsfähigkeit sowie der moralischen und emotional-affektiven Kompetenz insbesondere Handlungskompetenz voraus, da diese erst die Umsetzung des theoretisch bestehenden Selbstbestimmungsrechtes ermögliche (vgl. ebd., S. 45). Vor dem Hintergrund dieser Prämisse ergibt sich für Beyer auch die Notwendigkeit, den Auftrag des zweiten Aufgabenfeldes zu reformulieren und die Struktur desselben zu reorganisieren. Da er den Auftrag des allgemeinbildenden Gymnasiums als Vermittlung von Handlungskompetenzen für die Bewältigung allgemeiner Anforderungen interpretiert, bestimmt er als Aufgabe des zweiten Aufgabenfeldes, das er bezeichnenderweise zumeist als soziales statt als gesellschaftswissenschaftliches Aufgabenfeld titulierte, die Vermittlung „sozialer Handlungsfähigkeit“ (ebd., S. 56). Darunter versteht er, „den Schüler zu befähigen, sich zugleich als Individuum und als soziales Wesen zu verstehen und sich als solches handelnd selbst zu verwirklichen“ (ebd., S. 56). Um eine solche Handlungsfähigkeit zu generieren, dürfe aber,

so Beyer, die Fächerstruktur des Aufgabenfeldes nicht an „historisch und damit eher zufällig gewachsenen“ (ebd., S. 64) Fachtraditionen orientiert sein. Vielmehr habe sie gesellschaftlich relevante Handlungspraxen zu fokussieren. Da die Fächer Geschichte, Geographie, Sozialwissenschaften, Psychologie und Philosophie aus Beyers Sicht eher Dimensionen der Reflexion gesellschaftlicher Praxis denn gesellschaftliche Interaktionsfelder selbst repräsentieren (vgl. ebd., S. 69), sollten diese nach Beyers Vorstellungen eher durch die auf konkrete Praxisfelder verweisenden Fächer Politik, Ökonomie, Pädagogik und Jura abgelöst werden (vgl. ebd., S. 64f.; 69).⁶ Damit wird der Fokus konsequent von einer fachwissenschaftlich gestützten mehrdimensionalen Analyse gesellschaftlicher Realität auf die Qualifizierung für unterschiedliche gesellschaftliche Praxen verschoben.

Dieser Aufgabe sieht Beyer selbstverständlich auch das Fach Pädagogik verpflichtet, das mit der Vermittlung paideutischer Handlungskompetenz eine – für die Gesellschaft allerdings unverzichtbare – Teilkompetenz sozialer Handlungsfähigkeit vermitteln solle (vgl. ebd., S. 79 ff.). Seine Auslegung dessen, was paideutische Handlungskompetenz meint, zeigt, dass auch hier der Analyse pädagogischer Praxis insofern nur eine untergeordnete Rolle beigemessen wird, als diese lediglich den Ausgangspunkt für das Auffinden, die Ausarbeitung, die Durchführung und Evaluation pädagogischer Handlungen selbst darstellt (vgl. ebd., S. 153). Zwar gesteht Beyer durchaus zu, dass der Vorbereitung auf pädagogisches Handeln angesichts der spezifischen Rahmenbedingungen institutionalisierten schulischen Lernens und der daraus resultierenden Distanz zur pädagogischen Praxis selbst deutliche Grenzen gesetzt sind, und schwächt seine fachbezogenen Ansprüche daher auf die *Vorbereitung* auf pädagogisches Handeln (Handlungspropädeutik) ab. Gleichwohl stellt für ihn das (künftige oder aktuelle) erzieherische Handeln den Fluchtpunkt aller didaktischer Entscheidungen dar (vgl. ebd.). Entsprechend sieht er auch die Notwendigkeit, die – aus seiner Sicht üblichen – gymnasialdidaktischen Gewichtungen des Verhältnisses von Wissenschafts- und Handlungspropädeutik zugunsten der Handlungspropädeutik umzukehren und der Wissenschaftspropädeutik, d. h. der Einführung in (erziehungs-)wissenschaftliche Methoden sowie wissenschaftliche Theorien und Forschungsergebnisse, lediglich eine dienende Rolle zuzuweisen. Diese sind nur zum Gegenstand des Unterrichts zu machen, sofern diese in einer erkennbaren Zweck-Mittel-Relation zu Fragen des pädagogischen Handelns im engeren Sinne stehen (vgl. ebd.). Insgesamt lässt sich von der Beschäftigung mit wissenschaftlichen Theorien aus Beyer Sicht insofern allerdings auch nur ein be-

6 Beyer darf gleichwohl nicht so missverstanden werden, als wolle er die in den bisherigen Fächern des Aufgabenfeldes implizierten Blickrichtungen gänzlich außen vor lassen. Vielmehr schlägt er vor, dass die Perspektiven auf soziale Praxis, die durch die o. g. traditionellen Fächer des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeldes repräsentiert werden, den Schüler/innen durch obligatorische Einführungskurse nahe gebracht und darüber hinaus in die Beschäftigung mit den jeweiligen sozialen Teilpraxen (wie Politik, Ökonomie etc.) integriert werden sollten (Beyer, 1997a, S. 69).

grenzter Ertrag erhoffen, als diese dem Handelnden weder eine klare Orientierung für die Zielsetzungen, noch eine hinreichende Hilfestellung für die Wahl der Mittel des pädagogischen Handelns, sondern allenfalls solide Informationen über Bedingungen und Effekte der pädagogischen Praxis geben können (Beyer, 1997b, S. 42).

Den von Beyer konturierten fachdidaktischen Prämissen und Zielsetzungen korrespondiert ein ganz bestimmter Zuschnitt des fachspezifischen Gegenstandsbereichs. So gerät Erziehung – wie sich an Beyers Konzeptualisierung der pädagogischen Perspektive ablesen lässt, an der sich die Inhaltsauswahl für den Pädagogikunterricht orientieren soll, – primär als wohlmeinende Interaktion zwischen einem – mit bestimmten Förderabsichten agierenden – Erzieher und dem Edukanden in den Blick (vgl. ebd., S. 5 ff.; Beyer, 2014). Ein Rückgriff auf wissenschaftliche Theorien erscheint Beyer für einen solchen – in den Dienst der Qualifizierung künftiger Erzieher/innen gestellten – Pädagogikunterricht konsequenterweise nur dann ertragreich, sofern sie einen Beitrag zur Erhellung der Strukturelemente pädagogischen Handelns leisten können: Nur solches wissenschaftliches Wissen, das zur Präzisierung der Förderabsichten des pädagogischen Handelns, seiner Bedingungen und möglichen Wirkungen sowie der Entwicklungsmöglichkeiten und –voraussetzungen auf Seiten des Edukanden funktional herangezogen werden könne, solle nach Beyer im Pädagogikunterricht thematisiert werden (vgl. Beyer, 1997b, S. 44). Zwar gesteht Beyer zu, dass pädagogisches Handeln immer auch in institutionellen und gesellschaftlichen Kontexten situiert ist und durch diese mit beeinflusst wird. Entsprechend müssten Beyer zufolge prinzipiell auch die aktuellen und historischen gesellschaftlichen, ja weltgesellschaftlichen Bedingungsfaktoren des Pädagogischen zum Thema gemacht werden. Betrachtet man jedoch seine Vorschläge zur curricularen Entfaltung der Fachthematik (vgl. ebd., S. 64 f.), so wird gleichwohl deutlich, dass der Fachunterricht in seiner Konzeption weitgehend an der Mikrostruktur förderlicher pädagogischer Interaktion orientiert bleibt⁷ und (vermeintlich) „[e]xterne Bedingungen der Erziehungspraxis“ (ebd., S. 65) eher den Status eines thematischen Appendixes einnehmen. Die getrennte Betrachtung von pädagogischem Handeln einerseits und dessen Rahmenbedingungen andererseits verteidigt Beyer explizit, indem er die Notwendigkeit betont, die Bedingungen pädagogischen Handelns (hier: gesellschaftliche Einflussgrößen) eben nicht „gleichzeitig zum Bestandteil eben dieses Phänomens“ (ebd., S. 48), d. h. der Erziehung, zu machen, da dies die

7 So ist für die 11.1 zunächst eine Einführung in die pädagogische Perspektive vorgesehen, deren Konstituenten in den nachfolgenden Halbjahren sukzessive entfaltet werden: Die Jahrgangsstufe 11.2 befasst sich demgegenüber mit der Konkretisierung der Entwicklungsvoraussetzungen auf Seiten der Zöglinge und der Förderabsicht als Aufgabe jeder Erziehung, während die 12.1 diese Förderabsichten über die Beschäftigung mit den Intentionen pädagogischen Handelns vertieft und durch die Beschäftigung mit den Mitteln pädagogischer Interaktion komplettiert. Erst die Jahrgangsstufe 13.1 macht unterschiedliche Bedingungen pädagogischen Handelns zum Thema. Den Abschluss findet der Pädagogikunterricht durch die Reflexion fundamentaler pädagogischer Prinzipien, die das Handeln des Erziehers leiten sollten.

spezifische pädagogische Perspektive, d.h. ein an der Förderabsicht orientiertes Handeln, verunkläre.

Gegen Beyers Konzept lassen sich einige Einwände geltend machen: Beyers handlungsorientierte Reformulierung der aufgabenfeld- und fachspezifischen Aufgabenstellungen überschätzt m. E. einerseits die Möglichkeiten des schulischen Unterrichts insgesamt und nimmt andererseits problematische Engführungen des Auftrags der gymnasialen Oberstufe, des Aufgabenfeldes und des Faches vor: Er ermöglicht Heranwachsenden zu wenig eine mehrperspektivische, *kritische Analyse* von Erziehung⁸, die ihnen eine neue Sicht auf Bedingtheiten, Rahmungen und auch Funktionalisierungen von Prozessen bieten könnte, in die sie selbst elementar involviert sind. Eine solche *distanzierte Betrachtung* wäre jedoch m. E. die entscheidende Voraussetzung für Aufklärungsprozesse über Erziehung, die den Schüler/innen Einsichten in Handlungsspielräume und Festlegungen in ihrer Rolle als Edukand/innen und später Erziehende eröffnen könnten. Stattdessen werden die Heranwachsenden – in problematischer Anknüpfung an vorgymnasiale Fachtraditionen – vor der Zeit in die Elternrolle gedrängt, indem sie sich mit Erziehungsproblemen wie der Frage nach adäquatem Verhalten in der Schwangerschaft, Umgang mit kindlichen Schlafstörungen, mit kindlicher Aggressivität u. a. befassen sollen (vgl. ebd., S. 9). Indem die Schüler/innen lediglich einen Perspektivwechsel (vom Edukanden zum Erzieher) vornehmen, werden ihnen nicht nur andere Blickwinkel und Reflexionsmöglichkeiten genommen. Auch die Möglichkeiten des schulischen (Pädagogik-)Unterrichts werden insgesamt erheblich überschätzt, als könne in einem solchen Kontext pädagogisches Handeln angebahnt oder gar mittelbar ein Beitrag zur Optimierung der Menschheit geleistet werden. Diese Überzeichnung der Möglichkeiten pädagogischen Handelns im Pädagogikunterricht korrespondiert Beyers normativ-idealistisch präformierter Betrachtung von Erziehung insgesamt: Indem Erziehung gerade nicht primär als ein in vielfältige und in ihren Effekten ambivalente gesellschaftliche Bedingungen verwobenes und in sich spannungsreiches Phänomen verstanden, sondern vorrangig als eine ausschließlich durch die Förderabsicht qualifizierte intentionale Interaktion interpretiert wird, nimmt Beyer nicht nur eine charakteristische Engführung des fachspezifischen Gegenstandsbereichs vor, die sich auch darin niederschlägt, dass er gesellschaftliche Bedingungen nicht als genuinen Bestandteil von Erziehung, sondern eher als externe Rahmenbedingungen interpretiert. Vielmehr läuft eine solche Beschäftigung mit Erziehung, die deren gesellschaftliche Bedingtheiten, Funktionalisierungen und entsprechend begrenzte

8 Was für das Unterrichtsfach Pädagogik im Kleinen gilt, gilt im größeren Zusammenhang auch für Beyers Vorschlag zur Reorganisation des gesamten Aufgabenfeldes. Hier erscheint es bezeichnend, dass sein Vorschlag einen Verzicht auf unterschiedliche – fachwissenschaftlich verankerte – *Analyseperspektiven* in Gestalt der Fächer Geschichte, Sozialwissenschaften, Geographie, Philosophie und Psychologie zugunsten einer an Praxen orientierten Rekonstruktion des Aufgabenfeldes vorsieht.

Autonomieräume nicht zum eigentlichen Thema des Pädagogikunterrichts macht, Gefahr, ein ideologisch verzerrtes Bild von Erziehung zu generieren.

2.2 Der Stellenwert gesellschaftswissenschaftlicher Aspekte in Edwin Stillers Konzept einer Dialogischen Fachdidaktik

Stiller unternimmt mit seinem im Jahr 1997 vorgelegten fachdidaktischen Entwurf nichts weniger als den Versuch, „die Fachdidaktik des Pädagogikunterrichts neu zu denken“ (Stiller, 1997, S. 11). Gleichwohl konvergiert Stillers fachdidaktisches Konzept mit demjenigen Beyers darin, dass auch Stillers fachdidaktischer Position hohe Erwartungen an das Unterrichtsfach Pädagogik zugrunde liegen. So sieht Stiller – wie er in seiner subjektiv-biographischen Annäherung an sein Fachkonzept offen legt – alle pädagogischen Bemühungen, also diejenigen des Fachdidaktikers, des Fachlehrers und aller künftig mit Erziehung betrauten Heranwachsenden, der Forderung Adornos verpflichtet, „daß Ausschwitz nicht noch einmal sei“ (ebd., S. 7). Für den Pädagogikunterricht ergibt sich daraus aus Stillers Sicht – mit Blick auf die Heranwachsenden als künftige Erzieher/innen – das Leitziel, einen Beitrag „zu einer das Subjekt stärkenden, den Anderen, die Mitwelt und die Menschenrechte achtenden sowie Verantwortung übernehmenden Erziehung“ (ebd., 1997, S. 54) zu leisten.

Vor dem Hintergrund seiner Analyse heutiger Aufwuchsbedingungen für die Heranwachsenden sowie seiner moderat-konstruktivistischen Prämissen, die allen seinen fachdidaktischen Überlegungen implizit oder explizit zugrunde liegen, geht Stiller jedoch davon aus, dass eine unhintergehbare Voraussetzung für die Realisierung dieses Fachauftrags zunächst die Stärkung der Subjekte sei. Nur die Erziehung bzw. „Selbsterziehung der Erzieher“ (ebd., S. 15) vermag nach Stiller ein erzieherisches Handeln zu gewährleisten, das nicht den eigenen biographischen Verstrickungen, den eigenen Ängsten, Vorbehalten etc. verfangen bleibt und damit die Fehler und Verfehlungen der Vergangenheit wiederholt. Was Stiller zunächst für die Pädagogiklehrer/innen selbst fordert, erweist sich auch für die Bestimmung der Aufgaben des Pädagogikunterrichts als folgenreich: Stiller geht als moderater Konstruktivist davon aus, dass auch die Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster der Heranwachsenden, für die der Pädagogikunterricht konzipiert ist, durch die eigenen Erfahrungsmuster sowie das familiär-kulturelle Umfeld geprägt sind (vgl. ebd., S. 48). Gelingende Subjektivierungsprozesse – als Voraussetzung von gelingender Intersubjektivität und gelingendem künftigen pädagogischen Handeln – setzen damit für Stiller eine Reflexion des eigenen Geworden-Seins und der biographisch-kulturellen Bedingungen für die Personagenese sowie bewusste Entscheidungen für die Gestaltung der eigenen Biographie voraus. Die Voraussetzungen für solche glückenden Prozesse der Persönlichkeitsentwicklung sieht Stiller jedoch im Kontext gesellschaftlicher Pluralisierungs- und Individualisierungstendenzen insofern gefährdet, als die Heranwachsenden angesichts der neuen Entscheidungsmöglichkeiten, aber auch -zwänge einer Unterstützung für die „Entwicklungsaufgaben des

Jugendalters“ bedürften. Der Pädagogikunterricht soll entsprechend Raum bieten, um Schüler/innen Hilfen „zur individuellen Sinnstiftung“, zur „Selbst- und Sozialentwicklung, der individuellen und sozialen Sinngebung“ sowie der Entwicklung „kommunikative[r] und kooperative[r] Kompetenzen“ (ebd., S. 25) zu geben. Damit erhält die Idee der (Selbst-)Erziehung künftiger Erzieher/innen als Voraussetzung für gelingende Erziehungspraxis eine andere Wendung als in Beyers fachdidaktischem Entwurf: Der Pädagogikunterricht ist zunächst dem Prinzip der Subjektorientierung, verstanden u. a. als Unterstützung der Entwicklungsprozesse der Heranwachsenden, sowie der Entwicklung ihrer Sozialität (Prinzip der Gleichheit und Differenz) verpflichtet. Erst auf dieser Grundlage scheint eine differenzierte Beschäftigung mit und Vorbereitung auf erzieherisches Handeln möglich⁹.

Folgerichtig nimmt Stiller eine Ausdifferenzierung fachspezifischer Zielstellungen vor, indem er den im engeren Sinne auf Erziehung fokussierten Qualifikationsfeldern „Erziehungspraxis“ und „Erziehungstheorie“ die „selbstreflexive[n] und personenzentrierte[n]“ Qualifikationsfelder „Biographie“ und „Interaktion“ voranstellt (ebd., S. 54). Diese sind gemäß Stillers Überlegungen zu Voraussetzungen künftigen erzieherischen Handelns darauf zentriert, die „Fähigkeit und Bereitschaft zur bewußten Reflexion“, und zur Gestaltung der eigenen Biographie sowie die „Fähigkeit und Bereitschaft zur empathischen Begegnung mit dem Anderen“ (ebd., S. 54) zu fördern.

Betrachtet man eingehender die auf Erziehung als klassisches fachspezifisches Gegenstandsfeld bezogenen Qualifikationsfelder, die laut Stiller eine „distanzierende und objektivierende, problemzentrierte Betrachtung von Erziehungspraxis und erziehungswissenschaftlicher Theorie“ (ebd., S. 54) leisten sollen, so lassen sich hier Gemeinsamkeiten und Differenzen zu Beyers Erziehungsverständnis ausmachen: Wie Beyer, so betrachtet auch Stiller Erziehung vornehmlich nicht als komplexes gesellschaftliches Praxisfeld, sondern als Interaktionsgeschehen und orientiert seine Sichtweise damit an der Mikrostruktur pädagogischen Handelns. Während Erziehung in Beyers Konzept jedoch ein tendenziell hierarchischer Akt bleibt, in dem ein Erzieher versucht, bestimmte – durch Förderabsichten legitimierte – Erziehungsinentionen beim Zögling zu erwirken, interpretiert Stiller im Anschluss an Korczak und Buber Erziehung als einen tendenziell symmetrisch, reziprok und dialogisch auszugestaltenden Akt der Begegnung zwischen zwei autonomen Subjekten, die den jeweils Anderen in seinem Anderssein akzeptieren. Erzieherisches Handeln ist damit aus Stillers Sicht lediglich als Angebot zu interpretieren, dessen Nutzung in dialogischen Prozessen ausgehandelt wird (vgl. ebd., S. 43 ff.). Wird Beyers Erziehungsverständnis von demjenigen Stillers damit gewissermaßen noch idealistisch übertroffen, so konvergieren beide in der Intention, die Schüler/innen für deren künftige Erziehungspraxis zu qualifizieren. So bestimmt Stiller als Zielsetzung

9 Dabei ist dies nicht im Sinne einer zeitlichen Abfolge für den Pädagogikunterricht im Ganzen, sondern im Sinne einer themenbezogenen Verknüpfung von biographischen und anderen Zugängen zu verstehen.

des Qualifikationsfeldes „Erziehungspraxis“ die Vermittlung von „Fähigkeit und Bereitschaft, die Bedeutung sowie die Möglichkeiten und Grenzen von Erziehung angemessen einzuschätzen sowie erzieherisch verantwortungsbewußt zu handeln“, was – wie die Ausdifferenzierung des Zielfeldes deutlich macht – für Stiller die Fähigkeiten voraussetzt, erzieherisches Handeln „zu erfassen, zu beschreiben“, „zu beurteilen“, „zu simulieren“, „begründete Entscheidungen zu treffen“ sowie eigenes erzieherisches Verhalten „sorgfältig zu planen und aktiv umzusetzen“ (ebd., S. 56). Ähnlich wie Beyer scheint damit auch Stiller die distanzierte Analyse und Reflexion von Erziehungspraxis lediglich funktional als Voraussetzung der eigenen Entscheidungsfindung und des eigenen Handelns zu sehen. In diesem Zusammenhang misst er dann auch der Fähigkeit, „Erziehungsprozesse mehrdimensional und multifaktoriell im kulturellen, historisch-politischen und gesellschaftlichen Kontext zu deuten und zu erklären“ (ebd.), eine große Bedeutung zu. Flankiert wird die tendenziell handlungspropädeutische Zielstellung des erziehungspraktischen Qualifikationsfeldes durch das Qualifikationsfeld „Erziehungstheorie“, in dem die Schüler/innen „einen aktiven, kritischen Umgang mit Erziehungswissenschaft“ einüben sollen, was für Stiller u. a. die Einführung in erziehungswissenschaftliche Methoden, die Nutzung erziehungswissenschaftlicher und anderer Theorieangebote für die Erklärung von Erziehungswirklichkeit, sowie die Fähigkeit ideologiekritischer Prüfung von Erziehungskonzepten einschließt.

Während Stiller den vier Qualifikationsfeldern entsprechend korrespondierende methodische Prinzipien zuordnet und ein reichhaltiges Methodenrepertoire – insbesondere zur Realisierung des biographischen und interaktionsbezogenen Qualifikationsfeldes – vorschlägt (vgl. ebd., S. 80 ff.), stellt die Inhaltskonstitution für Stiller insofern ein „schwieriges Unterfangen“ (ebd., S. 62) dar, als sich weder für die Erziehungswissenschaft noch mit Blick auf ihre Nachbarwissenschaften ein klar umrissener Themenkanon bestimmen lasse, an dem sich die Inhaltskonstitution für den Pädagogikunterricht orientieren könne. Daher greift Stiller für die Bestimmung zentraler fachspezifischer Inhaltsfelder auf „Grundbegriff[e] erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung“ sowie die eigene „Ausbildungs- und Unterrichtserfahrung“ zurück. Ergebnis ist eine – keinen Anspruch auf Vollständigkeit beanspruchende – Auflistung von 10 Inhaltsfeldern, die jedoch für die konkrete Themenkonstitution jeweils einen unterschiedlichen Stellenwert haben: So sollen Erziehungskonzepte der Kristallisationspunkt sowie (nicht näher bestimmter) „Ausgangs- und Endpunkt“ jeder Thematisierung von Erziehung sein. Demgegenüber sind laut Stiller die Themenfelder „Bildung“, „Lernen“, „Entwicklung“ und „Identität“ dazu geeignet, Erziehungsprozesse aus individueller Perspektive zu thematisieren, während die Felder „Institution“ und „Intervention“ gesellschaftliche Perspektiven auf Erziehung einbringen sollen (vgl. ebd., S. 62). Zwar betont Stiller die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen, historischen, sozialen und kulturellen Bedingungen von Erziehung sei im Pädagogikunterricht unverzichtbar, um „nicht ein ahistorisches, akulturelles oder individualistisches Bild von Erziehung“

(ebd.) zu befördern. Entsprechend sollen diese gesellschaftlichen Kontextfaktoren immer auch mitgedacht und mitthematisiert werden. Wie eine solche – tendenziell gesellschaftswissenschaftliche – Perspektivierung auf Erziehung jedoch konkret unterrichtlich realisiert werden soll, bleibt unklar. Insofern Stiller zudem betont, dass der Zugang zu allen Themen nicht nur über (auch gesellschaftlich relevante) „exemplarisch wichtige, pädagogische Schlüsselprobleme“, sondern auch über subjektive Zugänge zu den jeweiligen Problemen erfolgen solle, so dass Schüler/innen und Lehrer/innen nicht nur „objektiv betroffen“ (ebd., S. 71) sind, stellt sich die Frage, wie gesellschaftliche Bedingungsfaktoren und Rahmungen von Erziehungs- und Entwicklungsprozessen überhaupt noch ins Blickfeld rücken könnten.

Stillers fachdidaktischer Ansatz konvergiert mit Beyers Konzept in der Überzeugung, dass eine Optimierung der Erziehungsverhältnisse eine (Selbst-)Erziehung der (künftigen) Erzieher/innen voraussetzt. Während Beyer diesen Auftrag des Faches Pädagogik aber v.a. handlungsorientiert deutet, gibt Stiller dieser Zielsetzung zusätzlich eine subjektorientierte Wendung. Davon abgesehen nehmen sich aber Stillers Ansprüche an den Pädagogikunterricht ebenso unbescheiden aus wie diejenigen Beyers, wenn sie dem Pädagogikunterricht zutrauen, die Schüler/innen bei ihrer Persönlichkeitsentwicklung, Sinnfindung und Biographieplanung zu unterstützen. Damit verschiebt sich nicht nur der Fokus fachlicher Zielsetzungen und Inhalte zunächst vom Gegenstand Erziehung auf die Befindlichkeiten und Erfahrungen der aktuell von Erziehung betroffenen und diese künftig mitgestaltenden Subjekte. Vielmehr droht auch eine subjektbezogene, an den eigenen Erfahrungserfahrungen der Schüler/innen und entsprechenden Relevanzbildungen orientierte Verkürzung des Zugangs zum Phänomen Erziehung selbst. Zwar will Stiller – wie dargestellt – explizit ein „ahistorisches, akulturelles oder individualistisches Bild von Erziehung“ (ebd., S. 62) vermeiden. Und prinzipiell müsste eine Thematisierung der gesellschaftlichen Entstehungs- und Einflussbedingungen von Erziehungskonzepten, pädagogischen Institutionen und Erziehungsprozessen auch tatsächlich durch die konstruktivistische Grundlegung der stillerschen Fachdidaktik begünstigt werden, da konstruktivistische Didaktiken die Reflexion der Perspektiven- und Kontextgebundenheit aller Phänomene und Positionen implizieren und die Offenlegung dieser Bedingtheiten durch dekonstruktive Prozesse zu den zentralen Aufgaben jeden konstruktivistisch ausgerichteten Unterrichts zählen (vgl. Reich, 2000, S. 120). Dennoch bleibt in Stillers Fachdidaktik aber völlig unklar, wie die individuellen und gesellschaftlichen Perspektiven auf Erziehung systematisch verzahnt werden könnten bzw. wie die prinzipielle gesellschaftliche Situiertheit von Erziehung durchgängig zum Gegenstand des Unterrichts gemacht werden könnte. Zudem erscheint fraglich, wie ein solcher – gesellschaftswissenschaftlicher – Zugang zur Fachthematik mit dem Ansinnen vereinbart werden könnte, stark subjektzentrierte und damit auch durch individuelle biographische Vorerfahrungen und -einstellungen geprägte Zugänge zu Fachthemen zu initiieren. Abgesehen von dem möglichen Problem einer subjektivistischen Engführung des fachspezifischen Gegenstandsbereichs läuft

Stiller mit seiner subjektorientierten Stoßrichtung – ähnlich wie Beyer, wenngleich von anderen theoretischen Voraussetzungen aus – auch Gefahr, den Schüler/innen eine *distanziert-analytische Betrachtung* von Erziehung zu erschweren oder gar zu verwehren. Während Beyer die Heranwachsenden verfrüht in die Rolle der mit pädagogischen Handlungsproblemen konfrontierten *Erzieher/innen* drängt, möchte Stiller mit Hilfe der Methoden des biographischen Lernens auch die *Betroffenheit* der Schüler/innen als *Edukand/innen* in den Fokus des Unterrichts rücken. Hier stellt sich die Frage, ob es der Entwicklung der Schüler/innen nicht zuträglicher wäre, mit den Mitteln einer gesellschaftswissenschaftlichen Analyse von Erziehungsverhältnissen einen distanzierten Blick auf ihre eigenen biographischen Erfahrungen zu richten sowie deren Kontextabhängigkeit und Kontingenz zu reflektieren, statt sich in diese – auch emotional – erneut hineinzubegeben. Irritierend erscheint nicht zuletzt die widersprüchliche Konzeptualisierung von Erziehung, die in Stillers Konzept an verschiedenen Stellen durchscheint: So lässt die Mahnung zu Behutsamkeit im Umgang mit den Erfahrungserfahrungen der Schüler/innen durchaus erkennen, dass Stiller Erziehung keineswegs nur als förderlichen und unproblematischen Akt versteht. Andererseits lässt sein Erziehungsverständnis diese als dialogischen, tendenziell symmetrischen Akt der Begegnung von Erzieher und Zögling statt als ein in der Spannung von Funktionalisierung und Förderung stehendes Geschehen erscheinen. Damit wird der fachspezifische Gegenstandsbereich letztlich noch idealistischer gezeichnet als in Beyers Konzept.

2.3 Der Stellenwert gesellschaftswissenschaftlicher Aspekte im Kontext der neueren Diskussion um die pädagogische Perspektive

Die neuere Diskussion um die pädagogische Perspektive (vgl. Bolle & Schützenmeister, 2014) lässt bislang noch keinen geschlossenen fachdidaktischen Neuansatz erkennen, markiert gleichwohl den Standort und wesentliche pädagogische Prinzipien, von denen her aus der Sicht ihrer Protagonisten eine Neuorientierung für das Unterrichtsfach Pädagogik zu gewinnen sein soll. Hintergrund dieser Auseinandersetzung um eine Reformulierung des Fachprofils war die Einführung des Zentralabiturs und der entsprechenden thematischen Obligatorik sowie die Einführung des neuen Kernlehrplans¹⁰, die zu einer Konkretisierung und Kodifizierung der fach-

10 Die im Kontext dieser Diskussion festgestellte Psychologisierung des Pädagogikunterrichts stellt gleichwohl bei genauerer Betrachtung keineswegs eine erst durch das Zentralabitur und den neuen Kernlehrplan initiierte Tendenz curricularer Profilierung dar. Vielmehr weist die Geschichte fachspezifischer Curricula seit 1908 immer schon psychologische Themenstellungen in erheblichem Umfang als unverzichtbaren Bestandteil von Pädagogikunterricht aus (vgl. Bubenzer, 2003). Dies lässt sich m. E. insbesondere mit den traditionell handlungsorientierten Zielsetzungen des Faches erklären, die Kenntnisse über die lern- und entwicklungspsychologischen Dispositionen auf Seiten der Zöglinge als Fundament jeder pädagogischen Einwirkung betrachteten. Insofern stellt sich die Fra-

spezifischen Thematik führen mussten (vgl. Schützenmeister & Wortmann, 2014, S. 2 ff.). Angesichts der beträchtlichen Anteile psychologischer und soziologischer Themenstellungen und der curricular unterdeterminierten Verhältnisbestimmung von klassisch pädagogischen Themen einerseits und (entwicklungs-)psychologischen bzw. soziologischen Themen andererseits wurden diese curricularen Entwicklungen als „Tendenzen einer Entfachlichung und Entgrenzung“ bzw. einer „Entpädagogisierung“ (Röken, 2014, S. 99 f.) des Pädagogikunterrichts wahrgenommen, die zu einer „Delegitimierung“ (Gesell, Heindrihof, Röken & Wortmann, 2014, S. 114) des Unterrichtsfaches Pädagogik führen könnten. Pädagogische Themenstellungen erhielten in einem solchermaßen profilierten Pädagogikunterricht insofern paradoxerweise nur noch den Status eines thematischen Anhängsels (vgl. Röken, 2014, S. 100), als auf eine breite Beschäftigung mit lern-/entwicklungspsychologischen Wissensbeständen die Frage nach Schlussfolgerungen für pädagogisches Handeln erst am Ende von Unterrichtsreihen folge, so dass das eigentlich Pädagogische nur noch in Form einer problematischen Rezeptologie thematisch werde.

Während die Kritiker dieser curricularen Entwicklungen in ihrer Kritik an den v. a. starken Psychologisierungstendenzen konvergieren, lassen sich gleichwohl unterschiedliche Beweggründe für diese Kritik sowie unterschiedliche Stoßrichtungen für eine mögliche Überwindung dieser thematischen Entwicklungen ausmachen¹¹: So kritisieren Wigger et al. insbesondere die deutlichen Psychologisierungstendenzen mit Verweis auf eine drohende „Reduktion gesellschaftlicher, institutioneller und politischer Zusammenhänge auf kommunikative, individuelle und private Aspekte“ (Wigger, Platzer, Equit & Börner, 2014, S. 56), die „gesellschaftlich funktional“ sei, weil diese jedwede differenzierte Kritik an gesellschaftlichen Kontexten aushebele, und schlagen eine Bildungstheorie als fachliches Zentralisationskonzept vor, die nicht nur gelingende Prozesse des menschlichen Selbstentwurfs in den Fokus rücken, sondern auch die Reflexion des Scheiterns bzw. der Fragilität und Brüchigkeit der Versuche menschlicher Selbstbestimmung inklusive der sie erschwernenden oder verunmöglichenden gesellschaftlichen Bedingungen einschließen soll. Auch Bernhard geht es darum, eine „trivialisierende[n] Psychologisierung der [...] Subjektgenese“ (Bernhard, 2014, S. 53) im Pädagogikunterricht zu vermeiden und empfiehlt stattdessen ein Konzept pädagogischer Bildung, das nicht nur „über die gesellschaftliche Veranlassung ihrer selbst aufklärt“, sondern auch kritisch auf „ihren Beitrag bei der Reproduktion der gesellschaftlichen Verhältnisse gerichtet“ ist (ebd., S. 51).

Auch die Protagonisten des i. e. S. fachdidaktischen Diskurses betonen durchaus, dass es (*auch*) zu den Aufgaben des Pädagogikunterrichts gehöre, die „gesellschaftliche Vermitteltheit von Erziehung und Bildung“ (Röken, 2014, S. 104) mit zu

ge, warum die Diskussion über eine Entpädagogisierung des Pädagogikunterrichts erst zu einem solch späten Zeitpunkt aufgekommen ist.

11 Auf eine differenzierte Darstellung von Klaus Beyers Position wird in diesem Zusammenhang verzichtet, da diese in Abschnitt 2.1 bereits eingehend analysiert wurde.

betrachten, und lehnen daher eine auf individuelle Perspektiven von Erziehung und Bildung reduzierte Konzeptualisierung der Fachthematik ab (vgl. Gesell et al., 2014, S. 130). Stoßrichtung ihrer Überlegungen ist es jedoch, zunächst die „eigengesetzliche Dignität des Pädagogischen“ (Röken, 2014, S. 100) und die Eigenständigkeit pädagogischer Reflexion wieder offenzulegen und damit das Proprium des Faches, das dieses und seine spezifische thematische Perspektive von anderen Fächern zu differenzieren erlaubt, aufzudecken. Erst von einem solchen „Gravitationszentrum“ (ebd., S. 102) aus ließe sich dann der fachspezifische Zuschnitt aller Themen sowie der Umgang mit Themen aus den Nachbardisziplinen bestimmen. Da die Zielsetzung des Faches Pädagogik aus ihrer Sicht erklärtermaßen nicht die Vermittlung erziehungswissenschaftlichen Wissens¹², sondern die Aufklärung darüber ist, was das Pädagogische sei (vgl. ebd., S. 100), wird als Bezugspunkt für die Klärung des pädagogisch Eigentlichen nicht die Vielstimmigkeit und Widersprüchlichkeit der fachwissenschaftlichen Bezugsdisziplin insgesamt, sondern *ein* Versuch aus der Allgemeinen Pädagogik gewählt, den zentrifugalen Kräften der sich immer weiter ausdifferenzierenden Fachdiskussion *eine pädagogische Perspektive* und die Formulierung *eines pädagogischen Grundgedankengangs* zugrunde zu legen (vgl. Gesell et al., 2014, S. 113). Der Gegenstand des Pädagogischen und entsprechend auch die pädagogische Perspektive werden in diesem Zusammenhang handlungstheoretisch interpretiert, d. h. es geht darum, konstitutive Prinzipien oder Grundbegriffe des pädagogischen Handelns selbst¹³ aufzuspüren (vgl. ebd., S. 113, 120).¹⁴

Röken sowie Gesell et al. konturieren das Pädagogische durch vier Grundbegriffe, die überwiegend auf Benners Analyse der Problemgeschichte des pädagogischen Denkens und Handelns zurückgehen (vgl. Benner, 2015, S. 21)¹⁵: Das pädagogisch

12 Folgerichtig votieren Gesell et al. in ihren Überlegungen – in Umkehrung der fachdidaktischen Diskussion der 1960er/70er Jahre – auch für eine Rückkehr zu Pädagogik als Fachbezeichnung, was schon seit längerer Zeit auch von Klaus Beyer u. a. unterstützt wird (vgl. Gesell et al., 2014, S. 114).

13 Benner betont entsprechend, die pädagogischen Prinzipien machten keine Aussagen über Eigenschaften des Zöglings oder der Gesamtpraxis. Vielmehr handele es sich bei allen pädagogischen Prinzipien um „Relationsprinzip[ien]“ (Benner, 2015, S. 75), die Merkmale des pädagogischen Handelns selbst zum Ausdruck brächten.

14 Analog wird auch der Erziehungswissenschaft von Gesell et al. die Rolle einer Handlungswissenschaft zugeschrieben, die der „Orientierung und Reflexion pädagogischen Handelns in der Praxis“ (Gesell et al., 2014, S. 116) diene.

15 Irritierend erscheint hier, dass sie Benners Analyse nur teilweise folgen: So ergänzen sie Benners konstitutive Prinzipien der Bildsamkeit sowie der Aufforderung zur Selbsttätigkeit, das in den vorliegenden fachdidaktischen Texten – m. E. nicht ganz im Sinne Benners – als Prinzip der pädagogischen *Einwirkung* bezeichnet wird (vgl. Gesell et al., 2014, S. 128) durch den Begriff der Mündigkeit, der das Prinzip der Bildsamkeit normativ zuspitzt. Von den – nach Benner regulativen und sekundären – Prinzipien nehmen sie nur das Prinzip der pädagogischen Transformation auf, thematisieren jedoch das diesem zugrunde liegende Prinzip einer nicht-hierarchischen Ordnung der gesellschaftlichen Gesamtpraxis (vgl. Benner, 2015, S. 118 ff.) nicht. Da eine ausführliche Diskussion der

Eigentliche wird demnach konturiert durch die Begriffe der Bildsamkeit, der Mündigkeit, der pädagogischen Einwirkung sowie der pädagogischen Transformation (vgl. Gesell et al., 2014, S. 123). Aufgabe des Pädagogikunterrichts müsste nach Rösen entsprechend eine systematische Analyse dieser pädagogischen Prinzipien sowie deren kritische Anwendung auf die pädagogische Wirklichkeit sein, „ohne die Offenheit des kritischen Befragens der Geltungsgebundenheit solcher elementarer Prinzipien, ihre Revidierbarkeit zu unterlaufen, ohne ihre eigene gesellschaftliche Bedingtheit in ontologisierender Weise zu negieren“ (Rösen, 2014, S. 102). Da diese Begriffe selbst jedoch die pädagogische Perspektive konturieren, von deren Warte aus alle Phänomene betrachtet werden sollen, stellt sich gleichwohl die Frage, wie die von Rösen m. E. zu Recht geforderte „Offenheit des kritischen Befragens“ zugleich realisiert werden könnte. Diese Problematik wird auch im bennerschen Bezugstext deutlich, indem Benner einerseits die gesellschaftliche Bedingtheit der konstitutiven pädagogischen Prinzipien betont, zugleich jedoch deren – wenn auch an eine fortgesetzte Auseinandersetzung über diese Prinzipien gebundene – überhistorische“ Geltung beansprucht.¹⁶

Eine eingehende Betrachtung der pädagogischen Prinzipien selbst erweist sich für das hier zugrunde gelegte Verständnis des Pädagogischen als aufschlussreich: So ist der handlungstheoretisch interpretierte Kristallisationspunkt der pädagogischen Perspektive nicht eine Analyse historischer Erscheinungs- und Realisierungsformen von Erziehung, sondern eine normative Betrachtung pädagogischer Potentialität:

spezifischen Rezeption von Benners Position im Kontext des fachdidaktischen Diskurses im Rahmen dieses Beitrags kaum möglich erscheint, orientiert sich die nachfolgende Darstellung überwiegend an der Lesart Benners, die Rösen sowie Gesell et al. ihren Überlegungen zugrunde legen.

- 16 So erläutert Benner: „Die Geltung, die ihnen zuerkannt wird, ist ganz im Sinne des Verweisungszusammenhangs von Prinzip und Prinzipiiertem historisch und überhistorisch zugleich. Wir können die Veränderungen, die dieser Zusammenhang erfahren hat, rekonstruieren und den historisch-gesellschaftlichen Kontext angeben, in dem die begriffliche Fixierung der Prinzipien gelang. Insofern handelt es sich bei den Grundbegriffen pädagogischen Denkens und Handelns um geschichtliche Prinzipien. Ihre Geltung beschränkt sich jedoch nicht auf den historisch-gesellschaftlichen Kontext, in dem sie formuliert wurden, sondern weist in die Geschichte zurück und ist zugleich auf Zukunft bezogen. Hierin liegt der Anspruch auf ihre übergeschichtliche Bedeutung. Von dieser kann freilich nicht in einem überhistorisch gültigen Sinne, sondern nur im Rahmen einer geschichtlich sich ändernden Rede gesprochen werden. Die Verständigung über Grundbegriffe pädagogischen Denkens und Handelns ist untrennbar an das Experiment der Gesamtpaxis und das Experiment pädagogischen Handelns zurückgebunden. [...] Niemand kann beanspruchen, die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns durch die Formulierung von Prinzipien abschließend zu klären und die Arbeit an einem umfassenden pädagogischen Grundgedanken auf diese Weise zu einem endgültigen Abschluss zu bringen“ (Benner, 2015, S. 62). Allerdings setzt Benner selbst die von ihm genannten pädagogischen Prinzipien ihrerseits unhinterfragt für die Gewinnung einer kritischen Perspektive auf pädagogische Diskurse und Phänomenbereiche ein.