

Didaktik der Erziehungswissenschaft (Pädagogik) ein „weites Feld“?

Wolfgang Thiem

1. Zur Stellung der Fachdidaktik zwischen Fachwissenschaft¹ und Allgemeiner Didaktik bzw. Erziehungswissenschaft insgesamt

Die Geschichte der Wissenschaftsentwicklung und insbesondere der Lehrerbildung ist geprägt von einer zeitweise sehr konträren Auseinandersetzung um den Zusammenhang zwischen Fachwissenschaft, Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik.

F. Achtenhagen zog 1981 in seinem Versuch, eine Theorie der Fachdidaktiken zu konstituieren, eine Bilanz der fachdidaktischen Entwicklung und nennt verallgemeinernd drei offene Problemkreise: Bezug der Fachdidaktiken zur Theoriebildung der Erziehungswissenschaft bzw. der Allgemeinen Didaktik, ihr Bezug zu korrespondierenden Fachwissenschaften und zur Unterrichtspraxis. Im Bezug zur Fachwissenschaft unterstrich er nach wie vor die von W. Kramp 1963 geforderte Betonung einer pädagogischen Akzentsetzung der fachdidaktischen Diskussion, wobei

W. Rein schon 1904 vor einer einseitigen Bezogenheit fachdidaktischer Überlegungen auf die Fachwissenschaft warnte, um Grundlagen erziehenden Unterrichts zu sichern (vgl. Lenzen (Hrsg.) 1995, Band 3, 434). F. Achtenhagen geht dabei von den Aufgaben einer Fachdidaktik aus, schlüssige Entscheidungshilfen für unterrichtliches Handeln bereitzustellen und im theoretischen Zusammenhang zu begründen. In Theorie soll angegeben werden, welche Handlungen - unter welchen Umständen - von welchen Personen - mit Aussicht auf welchen Erfolg ausgeführt werden können (1981, 275ff.). In zwei Symposien am Zentralinstitut für Unterrichtsforschung und Curriculumentwicklung an der FU Berlin in den Jahren 1982 und 1983 wurde eine Zwischenbilanz des Verhältnisses von Fachdidaktik und Allgemeiner Didaktik in den alten Bundesländern gezogen. Dabei mußte festgestellt werden, daß sich nach Höhepunkten der Kooperation mit den Tagungen des Arbeitskreises Pädagogischer Hochschulen in Tübingen (1959) und Trier (1962) die Bedingungen des interdisziplinären Gesprächs grundlegend gewandelt haben. „In der Zwischenzeit haben sich viele Fachdidaktiken als wissenschaftliche Disziplinen etabliert, professionalisiert und weiterentwickelt ... Was sich in Tübingen und Trier herauskristallisiert hatte, nämlich die unterschiedlichen Sichtweisen und Selbstverständnisse von Fachdidaktik, hat sich mittlerweile verfestigt: die erziehungswissenschaftlich-pädagogische und die fachwissenschaftliche Orientierung von Fachdidaktik sind theoretisch wie praktisch elaboriert worden. Die Fachdidaktiker haben sich von der allgemeinen Didaktik emanzipiert, in dem Sinne, daß sie nicht mehr fraglos ein Anwendungsverhältnis annehmen.“ (Heursen 1984, 2). Der Autor muß allerdings feststellen, daß einige (inzwischen ist es wohl die Mehrheit - W.T.) Fachdidaktiker mit ihrer Zuwendung zu den Fachwissenschaften (beispielsweise auf dem Wege der Integration der Pädagogischen Hochschulen) eine adäquatere Institutionalisierungsform erreichen wollten. „Daß sich hieraus ein neues, nun aber oft bedingungsloses Anwendungsverhältnis ergab, wurde freilich übersehen“ (ebd.). An einzelnen Hochschulen

¹ Mit dem allgemein verwandten, aber sicher sehr problematischen Terminus der Fachwissenschaft werden üblicherweise die bestimmten unterrichtsfächern zugrundeliegenden Wissenschaften bezeichnet. Problematisch ist bei diesem Terminus nicht nur, daß bestimmte Unterrichtsfächer nicht allein bzw. nicht vordergründig von Wissenschaftsdisziplinen, sondern vorwiegend von anderen Bereichen menschlicher Kultur bestimmt werden. Der genutzte Terminus soll aber keineswegs andere beteiligte Wissenschaften abwerten.

entstanden deshalb in der Folge, wie mit dem oben genannten 1980 gegründeten Zentralinstitut der FU (mit doppelter Zuordnung der Fach- und Allgemeindidaktiker zum Institut und zur jeweiligen Bezugsdisziplin), unterschiedliche Formen der Förderung der Kooperation zwischen den Fachdidaktikern sowie mit der Allgemeinen Didaktik.

W. Plöger stellt 1992 in seinem Beitrag in einer Arbeitsgemeinschaft des Berliner Kongresses der DGfE, an der auch in der DDR tätige Fachmethodiker beteiligt waren, ebenfalls fest, daß insbesondere zu Beginn der 60er Jahre die bildungstheoretische Didaktik den Fachdidaktikern den Weg in die Eigenständigkeit ermöglicht hat, weil sie die Fragen der Legitimation eines Unterrichtsfaches und der Begründung der Auswahl der Unterrichtsinhalte in den Mittelpunkt der Betrachtung stellt. Zugleich kommt er aber verallgemeinernd zum Schluß, daß in den folgenden Jahren die ursprüngliche Verständigungsbereitschaft nicht mehr gegeben war und führt dafür insbesondere folgende Indizien an: in den allgemeindidaktischen Theorien der 70er und 80er Jahre wird das Verhältnis von Allgemeiner und Fachdidaktik kaum noch artikuliert, auch in den Einführungen zur Allgemeinen Didaktik bleibt das Thema weitgehend unberührt (von K. Aschersleben abgesehen, der 1983 in seiner Didaktik ein selbständiges Kapitel zum Forschungsstand der Fachdidaktiken vorlegte); allgemeindidaktische Modelle werden insbesondere in den naturwissenschaftlichen Disziplinen als Folge vorrangig fachwissenschaftlicher Orientierung kaum wahrgenommen und geprüft; als Planungsmodelle sind sie in ihrer Tauglichkeit für bestimmte Fächer nicht auf ihre Tragfähigkeit geprüft worden; eigenständige Schriften zum Verhältnis Allgemeiner und Fachdidaktik liegen seit Ende der 70er Jahre kaum vor.

W. Plöger sieht für diese Tendenzen drei Ursachen: An erster Stelle hebt er die „Verwissenschaftlichung“ der Lehrerbildung im Sinne reiner Orientierung an der „Fachwissenschaft“ insbesondere auch in der Folge der Empfehlungen im Strukturplan des Deutschen Bildungsrates hervor, wobei Stellung und Aufgaben der Fachdidaktik in folgender Weise bestimmt wurden:

„Fachdidaktik ist im Fach verwurzelt. Sie verbindet das Fach mit der Schulpraxis.“ Zu ihrem Aufgabenbereich gehört es,

1. festzustellen, welche Erkenntnisse, Denkweisen und Methoden der Fachwissenschaft Lernziele des Unterrichts werden sollen;
2. Modelle zum Inhalt, zur Methodik und zur Organisation des Unterrichts zu ermitteln, mit deren Hilfe möglichst viele Lernziele erreicht werden;
3. den Inhalt der Lehrpläne immer wieder daraufhin kritisch zu überprüfen, ob er neuesten Erkenntnissen fachwissenschaftlicher Forschung entspricht, und ggf. überholte Inhalte, Methoden und Techniken des Unterrichts zu eliminieren oder durch neue zu ersetzen;
4. erkenntnistheoretische Vertiefung anzuregen und fächerübergreifende Gehalte des Faches beziehungsweise interdisziplinäre Gesichtspunkte zu kennzeichnen.“ (Deutscher Bildungsrat 1970, 225)

Mit diesen Orientierungen wurde ein zunehmend abbilddidaktisches Vorgehen geradezu „verordnet“, didaktische Reflexion und Begründung des Unterrichts aus der Sicht auf die aktuelle und zukünftige Situation des Schülers wurden damit weitgehend abgewertet.

Einen weiteren Grund fehlender Gesprächsbereitschaft sieht W. Plöger in der unkritischen Rezeption einzelner allgemeindidaktischer Theorien durch die Fachdidaktik, so daß fachdidaktische Auffassungen zunehmend einzelnen Modellen verpflichtet waren, ohne zu berücksichtigen, daß jeweils nur „bestimmte Dimensionen und Kriterien des Unterrichts bzw der Unterrichtsplanung“ benannt werden (unter Bezug auf Hecker/Küpper 1984, 38 - vgl. auch unten). Parallel dazu bemerkt der Autor eine verstärkte Orientierung an Theoriekonjunkturen der fachwissenschaftlichen Bezugsdisziplinen.

Schließlich sieht er einen Grund für die aktuelle Situation im Anspruch der Allgemeindidaktiker auf Erfassung „aller wesentlichen Faktoren“ des Unterrichtsgeschehens,

was allerdings in ihren Theoriegebäuden („didaktischen Modellen“) nicht ausreichend eingelöst würde. Eine Kritik, die allerdings beispielsweise von W. Klafki zurückgewiesen wird. Der Anspruch eines didaktischen Modells wird nach Meinung Plögers zu wenig mit den leitenden Interessen (z.B. stärker die Inhaltsauswahl zu legitimieren; Faktoren der Prozeßgestaltung abzuwägen, den Unterrichtsprozeß stärker als Kommunikationsereignis zu sehen) gekennzeichnet, so daß Reichweite und Grenze des einzelnen Modells nicht deutlich werden (vgl. 1994, 25ff).

W. Jank und H. Meyer formulieren ebenfalls: „Es gibt keine Allgemeingültigkeit einzelner Modelle. Erst die Verschränkung der jeweiligen Einzelaspekte zu einem Aspektzusammenhang spiegelt den „Gegenstand der Didaktik“ angemessen wider!“ (1991, 94).

Vergleicht man diese Situationsanalyse mit der Entwicklung des Verhältnisses von Allgemeiner und Fachdidaktik in der DDR (hier war der Begriff der „Fachmethodik“ üblich, obwohl Fragen der Inhaltsauswahl und -begründungen keinesfalls ausgeklammert waren, allerdings Zielbestimmung und Legitimation des Faches doch in starkem Maße als (bildungs-)politische Entscheidungen gesehen wurden), so wird ebenfalls ein sehr differenziertes Bild sichtbar: L. Klingberg konstatiert auf der DGfE-Tagung von 1992, daß in der Didaktik der DDR und der alten Bundesländer durchaus eine spezifische „deutsche Art“ und viele Analogien im Didaktikverständnis, insbesondere im Vergleich zu angelsächsischer Didaktik, festzustellen seien. Das Verhältnis zur Fachdidaktik war durch vielfältige interdisziplinäre Kooperation gekennzeichnet (1994, 67 ff.). Hervorzuheben ist die starke Zuwendung der Didaktiker zu konkreten Problemen der Schulpraxis, die man sicher nicht allein durch das Fehlen „konkurrierender didaktischer Modelle“ (Meyer, Plöger 1994, 12) erklären kann, die vielmehr durch spezifische Erkenntnisinteressen bestimmt war. Zu nennen sind gemeinsame Praxisanalysen in der Schulpraxis, deren Ergebnisse in vielen Fällen „geschönt“ zentralen ministeriellen Einschätzungen widersprachen und so durchaus „aneckten“ (z.B. zur Tragfähigkeit bzw. den Grenzen einer zweijährigen Abiturausbildung). Fachmethodiker und Allgemeine Didaktiker, Fachwissenschaftler sowie andere Erziehungswissenschaftler und Psychologen forschten gemeinsam an komplexen Unterrichtsproblemen (50 beispielsweise in Potsdam zur Spezifik der Unterrichtsgestaltung in der Abiturstufe sowie zur Aneignung sozialer Erfahrungen, in Leipzig zur Entwicklung der unterrichtlichen Kommunikation und Kooperation sowie zur Fähigkeitsentwicklung; in Berlin zur Differenzierung und zur Entwicklung des Klassenunterrichtssystems, in Dresden zu Fragen der Unterrichtsplanung und zu Unterrichtshilfen u.a. - vgl. dazu auch Weber 1994; Vollstädt 1994).

Trotzdem ist festzustellen, daß in grundlegenden Veröffentlichungen der Fachmethodiker nicht immer der Bezug auf allgemeindidaktische Positionen sichtbar wurde, jeweils eigenwillige Kategorien und Termini eingeführt wurden. Typische Beispiele für diese Situation sind die in der Regel unter Federführung der APW herausgegebenen Methodikhandbücher in der zweiten Hälfte der 70er Jahre. Diese Dissonanzen wurden dadurch verstärkt, daß mehrere in enger Kooperation von Didaktikern und Fachmethodikern vorbereitete Publikationen (z.B. Planung und Gestaltung des Unterrichts, Didaktik der sozialistischen Schule) letztlich mit fadenscheinigen Gründen auf politischer Ebene vereitelt wurden.

In der Lehrerbildung war das betrachtete Verhältnis durch eine einheitliche, durch Lehrpläne detailliert vorgeplante Grundlegung der Allgemeinen Didaktik (ca. 2 SWS) und eine Konkretisierung in der Fachdidaktik gekennzeichnet. Es bestanden vielfältige Kommunikationsbezüge, was allerdings auch Widersprüchlichkeiten und gegenseitige Vorwürfe nicht ausschloß.

Als Perspektive für eine Aktualisierung der Kooperation zwischen Allgemeiner und den Fachdidaktiken sieht W. Plöger, in gemeinsamer Forschung zu prüfen, welche Bedeutung in

allgemeindidaktischer Theorie behandelte Begriffe und Zusammenhänge für fachdidaktisches Handeln haben können. Allgemeine Didaktik sei als Problematisierungsinstanz zu verstehen (unter Bezug auf Diederich 1977), um durch Aufzeigen der Grenzen zu deren weiteren Entwicklung beizutragen. In ähnlicher Weise wird Allgemeine Didaktik in der Lehrerbildung weniger als „direkte Anleitung der Unterrichtspraxis“ des Studierenden gesehen, sondern als „Problematisierungsinstanz“. Die Allgemeindidaktischen Theorien sollten von den Fachdidaktiken überprüft und konkretisiert werden, wofür schulpraktische Studien ein entscheidendes Handlungsfeld sind, um die Handlungsrelevanz allgemein- und fachdidaktischer Theorien am eigenen Leibe zu erfahren (Plöger 1994, 38 f).

L. Klingberg stellt im gleichen Kontext fest: „Fachdidaktik kann dem Dilemma, entweder von der Fachwissenschaft vereinnahmt oder nur angehängt zu werden oder auf schulpolitische, schulorganisatorische und Lehrerbildungsfragen abgedrängt zu werden, nur entgehen, wenn sie sich - bei Anerkennung dieser Abhängigkeiten - ihrer pädagogischen Herkunft, ihrer genuin pädagogischen Fragestellung und ihrer didaktischen „Natur“ immer wieder vergewissert und daraus konsequent ihren Status als unterrichtswissenschaftliche (im weiteren Sinne: erziehungswissenschaftliche) Disziplin ableitet und diesen Status wissenschaftstheoretisch und methodologisch ausbaut ... Die Feststellung, daß Fachdidaktiken selbständige wissenschaftliche Disziplinen sind, muß dahingehend präzisiert werden, daß es sich um selbständige pädagogische (im weiteren Sinn: erziehungswissenschaftliche) Disziplinen handelt ... Im Verhältnis von allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik sollte zweierlei möglichst ausgeschlossen werden: Tendenzen voreiliger „Generalisierung“ und „Vereinheitlichung“ auf allgemeindidaktischer Seite und Tendenzen einer isolierten Entwicklung mit der dann folgenden Neigung zu gegenseitigen Vorwürfen“ (1994, 75ff).

Mag man über die Kennzeichnung als erziehungswissenschaftliche Disziplin unterschiedlicher Meinung sein, aber die Anerkennung der genuin pädagogischen Fragestellung einer eigenständigen Disziplin Fachdidaktik dürfte unumstritten sein. Für die dafür notwendige mehrseitige Kooperation und Kommunikation in Lehre und Forschung wurden im Gründungsprozeß unserer Universität mit der Institutionalisierung der Interdisziplinären Zentren für Lern- und Lehrforschung und Pädagogische Forschung und Lehrerbildung (im Vorlesungsverzeichnis 1996/97 nur noch als Zentrum für Lehrerbildung bezeichnet) Bedingungen geschaffen, die sich manch andere Universität wünscht. Allerdings werden die Möglichkeiten m.E. bisher in unterschiedlichem Maße ausgenutzt. Erfolge in den Kolloquien und Werkstattgesprächen des Zentrums für Lern- und Lehrforschung regelmäßiger Gedankenaustausch und Organisation gemeinsamer Forschung, liegen im zweiten Zentrum wohl noch ungenutzte Potenzen. Leider ist es bisher auch noch nicht gelungen, die von Fachdidaktik (T. Jahnke, H. Mikelskis) und Allgemeiner Didaktik (S. Hopmann, W. Thiem) initiierte Kolloquienreihe als feste Einrichtung zu installieren. Entweder hierbei oder in einem ständigen Kolloquium des Zentrums für Lehrerbildung bzw. in kooperativen Einzelveranstaltungen könnte ein Forum entstehen, in dem Erfahrungsaustausch und Disput von Konzeptionen und Lehrpositionen von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik erfolgen und so eine fachdidaktische Prüfung allgemeindidaktischer Modelle und Konzepte vorgenommen würde und nicht letztlich den Studierenden überlassen bleibt.

2. Positionen und Aufgaben eines fachdidaktischen Konzeptes für das Fach Erziehungswissenschaft in der gymnasialen Oberstufe

Im weiteren wird die engere fachdidaktische Fragestellung für ein allgemeinbildendes Unterrichtsfach in der Sekundarstufe II angesprochen, wobei Beziehungen zu berufsbildendem Unterricht nicht ausgeklammert bleiben.

Die Fachdidaktik - vertreten durch eine eingerichtete Professur für Schulpädagogik, Didaktik der Sekundarstufen, Didaktik der Pädagogik (C 3) - orientiert sich auf das mit der Erneuerung des Bildungswesens in Brandenburg neu eingeführte Fach Erziehungswissenschaft in der gymnasialen Oberstufe (allgemeinbildend und mit berufsorientiertem Schwerpunkt Sozialwesen).

In das Angebot der gymnasialen Oberstufe wurde (neben den Fächern Philosophie, Psychologie, Recht und Wirtschaftswissenschaft) mit Erziehungswissenschaft im gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld ein Fach übernommen, das mit teilweise anderer Bezeichnung auch in der gymnasialen Oberstufe in Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen, Bayern, Hamburg, Bremen sowie in der Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen, in Bayern (beschränkt auf Haupt- und Realschulen), in Rheinland-Pfalz (nur in der Realschule) sowie in Thüringen (in der Regelschule in den Klassen 7 bis 10 als Sozialwesen) unterrichtet wird.

In Zukunft muß in Brandenburg bei der Bearbeitung fachdidaktischer Fragen für Erziehungswissenschaft auch die „Konkurrenz“ zu dem im pädagogischen Anliegen über weite Strecken identischen, schrittweise eingeführten Fach „Lebensgestaltung, Ethik, Religionen“ (LER) beachtet werden, weil auf alle Fälle „Absolventen“ des Faches in der Sek. I Erziehungswissenschaft belegen und sogar eine parallele Einführung des Faches in der Sek. II vorgesehen ist.

Grundlegende Positionen und spezifische aktuelle Aufgabenstellungen einer Didaktik des Faches Erziehungswissenschaft Sek. II

Für eine Didaktik des Unterrichtsfaches Erziehungswissenschaft (Pädagogik) ist die Kennzeichnung als eine erziehungswissenschaftliche Disziplin natürlich unumstritten, woraus sich allerdings andere Probleme bei der Konstituierung einer selbständigen Disziplin ergeben: „In anderen Fächern übernimmt die Pädagogik die Aufgabe, das Schulfach von dem Selbstvermittlungswillen der jeweiligen Fachwissenschaft zu distanzieren. Das Verhältnis von Fachdidaktik und Fachwissenschaft ist im Pädagogikunterricht doppelschichtig, insofern die Fachwissenschaft einerseits in die Fachdidaktik als Element des Selbstverständnisses einfließt und andererseits Selektionsobjekt der Inhaltsbestimmung des Schulfaches ist.“ (Langefeld 1982, 8). Eine solche Fachdidaktik kann keineswegs einseitig bildungstheoretisch orientiert sein (weil auch dabei eine direkte Anlehnung an die Fachsystematik erfolgt), erst recht nicht abbilddidaktisch, sondern muß sich im Sinne ideologiekritischen Hinterfragens am auszubildenden Subjekt orientieren, um Bedingungen für ein Entfaltung des Subjekts zu gewährleisten. Ausgangspunkt unserer fachdidaktischen Positionen (vgl. dazu Thiem 1996, Band 1) ist ein emanzipatorisches Bildungsverständnis, das eine skeptisch-kritische Leistung des Pädagogikunterrichts fordert (vgl. Müller 1981, 24f.). Dafür greift unser Ansatz Positionen der kritisch-konstruktiven, kritisch-kommunikativen, der lehrtheoretischen sowie dialektischen Theoriegebäude auf, ohne sich einer einzelnen Schule zu verpflichten. Erforderlich wird ein spezifisches Tätigkeitskonzept erziehungswissenschaftlichen Unterrichts, das theoretische Positionen der Fach- und Bezugswissenschaften in den Dienst der Wahrnehmung, Analyse, Begründung und Beurteilung erzieherischen Handelns stellt.

W. Klafki unterscheidet fünf Hauptaspekte für didaktische Betrachtungen des schulischen Lehrens und Lernens auf den Ebenen curricularer Planung und Planung, Gestaltung und Auswertung des Unterrichts:

- Frage nach den Zielsetzungen des Lehrens und Lernens;
- Frage nach der an solchen Zielsetzungen orientierten Auswahl der Inhalte und Themen;
- Frage nach den Organisationsformen, den Methoden und den Prozessen des Lehrens und Lernens;
- Frage nach den Medien des Lehrens und Lernens;

- Frage nach den Voraussetzungen, Störfaktoren und ungewollten Nebenwirkungen schulischen Lehrens und Lernens (vgl. 1994, 44).

Dazu im weiteren einige ausgewählte Positionen und Akzente, weil hier natürlich nicht der Platz ist, das fachdidaktische Konzept in seiner Gesamtheit auszubreiten.

Wichtiger Ausgangspunkt eigenständiger fachdidaktischer Konzeptionen ist die Kennzeichnung der durch den Unterricht auszubildenden Persönlichkeitseigenschaften und Kompetenzen (mitunter wird dafür auch der Begriff einer subjektorientierten Didaktik - vgl. z. B. Hoppe 1996 - genutzt). Im Vorläufigen Rahmenplan des Landes Brandenburg, dessen Ausarbeitung u.a. in der Hand von Fachdidaktikern lag, werden folgende Aufgaben des Faches formuliert, woraus sich Konsequenzen für Inhaltsbestimmung und Unterrichtsgestaltung ergeben:

Das Fach unterstützt in besonderer Weise die Schülerinnen und Schüler in der Entfaltung der personalen Identität, wobei die Selbstwerdung von früher Kindheit an nachverfolgt und transparent gemacht, Erziehungskonzepte analysiert und der Prozeß der Selbstfindung altersgemäß thematisiert werden;

Das Fach fördert die Fähigkeit und Bereitschaft zu interpersonaler Kommunikation, wozu Kommunikation zum Thema und zum Gegenstand der Übung werden muß;

Das Fach unterstützt die Entwicklung der Fähigkeit und Bereitschaft, in und gegenüber einer Gemeinschaft pädagogisch zu handeln, wozu Einflüsse und Strukturen von Gruppen zu untersuchen, angemessene Formen der Konfliktbewältigung anzueignen sind;

Das Fach orientiert auf ein breites Berufsfeld und erschließt Berufsmotive, wozu eine sehr breite Sicht auf pädagogische Handlungsfelder und Bereiche der Menschenführung oder Informationsweitergabe in vielen anderen Berufen zu sichern ist (wohlgerne Orientierung, nicht Berufsvorbereitung!);

Der erziehungswissenschaftliche Unterricht vermittelt Fähigkeit und Bereitschaft, an der Gestaltung von sozialer und natürlicher Umwelt aus pädagogischer Verantwortung mitzuwirken, wozu vielfältige Handlungsfelder (Bildungspolitik, Kulturpädagogik, Sozialpädagogik, Behindertenpädagogik, Friedenspädagogik, Interkulturelle Pädagogik) sowie Fragen der Gefährdung von natürlicher und sozialer Mitwelt wie Umwelt- und Gesundheitserziehung, Stadtgestaltung, Verkehrserziehung aufzugreifen sind;

Der erziehungswissenschaftliche Unterricht vermittelt im Bereich seiner Inhalte und Methoden eine wissenschaftspropädeutische Grundbildung, indem Wissenschaft als Prozeß ständiger Erkenntnisverbesserung begriffen wird, grundlegende historische und wissenschaftliche Strukturen und wichtige Methoden wissenschaftlichen Arbeitens angeeignet werden. (vgl. Vorläufiger Rahmenplan ... 1992, 17 f.)

„Pädagogikunterricht will die Selbstreflexion, fachlich abgesichert, ermöglichen, die Selbstkompetenz stärken und somit einen Beitrag zur Bildung von Konflikt- und Kommunikationsfähigkeit leisten. Erzieherische, persönlichkeitsbildende und -reflektierende Inhalte kann man in der modernen Schule nicht nebenbei erledigen. Da, wo Schulen sich um die Einführung des Faches Pädagogik bemühen, wird den Interessen der Schüler Rechnung getragen und zugleich sinnvoll Profilbildung betrieben" (Knöpfel 1995, 12).

Das Fach lebt damit von einer wesentlichen Spezifik, die allerdings auch Fächer wie Psychologie u.a. betrifft: im Mittelpunkt steht die eigene Lebensbefähigung des Schülers, stehen Probleme des eigenen Lern- und Entwicklungsprozesses, also die durch Wissenschaft unterstützte Beschäftigung mit Problemen, die Schüler unmittelbar berühren und betroffen machen. Die spezifischen Möglichkeiten des Faches Erziehungswissenschaft ergeben sich offensichtlich aus der allerdings in der Praxis so schwer zu sichernden Einheit von Handlungspropädeutik und dem Auseinandersetzen mit Erziehungswirklichkeit einerseits und der Einbeziehung wissenschaftlicher Erklärungsmuster andererseits. Das Gelingen hängt deutlich vom Niveau der Umsetzung des konzipierten Tätigkeitskonzepts des Faches ab.

Das Fach Erziehungswissenschaft soll „inhaltliche und methodische Kenntnisse und Fähigkeiten vermitteln, Erziehungswirklichkeit bewußt wahrzunehmen, sie angemessen zu analysieren, Entscheidungen zu beurteilen und Handlungen planen zu können" (Vorläufiger Rahmenplan ... 1992, 20).

Angezielt werden erzieherische Kompetenzen in drei Richtungen:

- einer operativen (Inhalts- und Methodenkenntnisse, Fertigkeiten),
- einer moralischen (Sensibilität und Verantwortungsbereitschaft) und
- einer kritischen (Selbstreflexion, Ideologiekritik und Solidarität),

wobei Qualifikationen der Fach-, Selbst- und Sozialkompetenz angestrebt sind.

Der Rahmenplan verdeutlicht das notwendige Vorgehen bei der Planung und gemeinsamen Konstituierung des Inhalts durch Lehrer und Schüler im Unterricht:

„Der Unterricht geht von der Erziehungswirklichkeit aus, durchdringt sie mit Hilfe wissenschaftlicher Erkenntnisse, stellt aufgeklärtes Handlungswissen bereit und führt zur Erziehungswirklichkeit zurück" (Vorläufiger Rahmenplan ... 1992, 23 - Hervorhebung von W.T.). Daraus darf sich aber keine vom Zufall bestimmte Rezeptologie ergeben. Vielmehr sind Situationen der Erziehungswirklichkeit unter dem Gesichtspunkt des Exemplarischen auszusuchen und mit dem Ziel der generellen Verfügbarkeit zu erschließen. „Das heißt, daß bei der Vermittlung von Wissen ... Reversibilität des Denkens und Anwendungsfähigkeit erreicht werden soll. Sie macht studierfähig, dient aber ebenso dem Zwecke, Denk- und Handlungsformen für die biographische, berufliche und gesellschaftliche Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler bereitzustellen" (ebd.).

Auch hieraus folgt zwingend, daß sich konsequenter Handlungsbezug des Faches und Wissenschaftpropädeutik gegenseitig ergänzen, nicht einander gegenübergestellt werden dürfen, woraus sich aber spezifische Anforderungen an Fachdidaktik und an die inhaltliche und methodische Gestaltung des Unterrichts in diesem Fach ergeben. Im besonderem Maße sind differenzierte fachliche Kenntnisse der Lehrer gefordert, diesem hohen Anspruch gerecht zu werden.

Ein abbilddidaktisches Vorgehen - also Unterrichtsfach als „verkürzte" Systematik der Erziehungswissenschaft - verbietet sich, wie bereits festgestellt, somit aus mehreren Gründen:

Erstens machen die Zielstellungen und Aufgaben des Faches deutlich, daß die wissenschaftlichen Theorien und Erklärungsmuster nur „Hilfsmittel" für die Wahrnehmung, Analyse erzieherischen Handelns, für das Treffen und Beurteilen von Entscheidungen sein können, wie bereits die innere Ordnung der Aufgaben des Faches zeigte. (Einwurf: „nur Hilfsmittel" im Prozeß der Wahrnehmung und Analyse erzieherischen Handelns zu werden, setzt einen höheren Beherrschungs- und Durchdringungsgrad erziehungswissenschaftlicher Theorien und Erklärungsmodelle seitens der Lehrer voraus! - W.T.)

Zweitens spricht gegen abbilddidaktisches Vorgehen die Spezifik der Systematik der Erziehungswissenschaft, deren Umstrittenheit sich u.a. aus der Wechselwirkung unterschiedlicher wissenschaftstheoretischer Paradigmen mit jeweils unterschiedlichen Erkenntnisinteressen (Habermas) ergibt.

Drittens ist eine Spezifik geisteswissenschaftlicher Erklärungsmuster festzustellen. Ihr Anwendungsbezug ist im Gegensatz zu naturwissenschaftlichen Erkenntnissen meist weniger eindeutig. Die Rechtfertigung einer Lösung ist häufiger auf den Diskurs statt auf eine einfache Dichotomie richtig/falsch angewiesen. Darin liegt aber die große Gefahr, daß sich Meinungen an die Stelle von Erkenntnis schieben. Es ist leider eine verbreitete Alltagsposition, daß im Erzieherischen jeder mitreden kann. Ein allgemeines „Labern" kann schnell an die Stelle eines ernsthaften Diskurses treten.

Der entscheidende Schlüssel zur Lösung des gekennzeichneten Problems ist ein Tätigkeitskonzept für die Reflexion und den Umgang mit Erziehungswirklichkeit. Die Schüler sollen dabei die folgenden Ebenen der Durchdringung von Erziehungswirklichkeit durchlaufen

und die dafür notwendigen fachspezifischen Methoden bewußt aneignen (vgl. Vorläufiger Rahmenplan ... 1992, 28 ff.):

Wahrnehmen und Bewußtwerden: Wahrnehmung, Beschreibung und Rekonstruktion von Erziehungsmöglichkeit; Umgang mit fachspezifischen Darstellungsformen (Diagramme, Tabellen, Bilder, Karikaturen, Textsorten); Erfahren unterschiedlicher Zugriffe zu komplexen Erscheinungsformen der Erziehungswirklichkeit, Reflexion von Vorurteilen und Alltagstheorien;

Analysieren und Verstehen: Methoden der Erschließung von Erziehungswirklichkeit; Problemfindung, Hypothesenbildung und Problemanalyse; Erkenntnisprozesse, die mit Hilfe von Fachwissen (neben Erziehungswissenschaft, auch Psychologie, Soziologie, Philosophie, aber auch Theologie, Medizin, Geschichte, Biologie, Gerontologie, Rechtswissenschaft u.a.) über Alltagstheorien hinausführen; Umgang mit Fachbüchern; Nutzen von Analyse- und Interpretationsformen; Verstehen als Einordnen in kontextuale Zusammenhänge sowie Fähigkeit, sich vorhandener Vorurteile bewußt zu werden;

Urteilen und Entscheiden: selbständiger Umgang mit pädagogischen Problemen; Entwickeln der Bereitschaft, Vorurteile abzubauen und Sachverhalte mit fachwissenschaftlichen Kenntnissen und Methoden begründet zu beurteilen. Fragen der Beurteilung, Bewertung, Verhaltensanalyse und Verhaltensmodifikation, des Dispositionsaufbaus und der Identitätsfindung stehen im Vordergrund. Der pädagogische Entscheidungsprozeß muß dem ethischen Diskurs gegenüber offen sein. Entscheidungsfindungen sind unterrichtliche Hilfen, die die konkrete Erziehungssituation nur partiell erfassen können und diese nicht präjudizieren dürfen. In diesem normativen Bereich geht es um Fragen des Welt- und Menschenbildes sowie die Findung moralisch verantwortbarer Lebenskonzepte;

Planen und Handeln: Strukturieren erworbener Kenntnisse, damit sie anwendbar sind und in propädeutischen Formen (z.B. Simulationsspiele) auch erprobt werden können. „Im Rahmen des erziehungswissenschaftlichen Unterrichts hat dabei der Schutz der Individualität der Schülerinnen und Schüler im Vordergrund zu stehen. Die Freiheit des/der einzelnen sowie die gebotenen Intimitätsgrenzen dürfen keinesfalls bedroht werden.“ Förderung der Erkenntnis, daß Erziehungswirklichkeit immer komplexer als in den Erklärungen pädagogischer Theorie ist. Höchstes Ziel dieser Ebene ist „ein souveräner Umgang mit wissenschaftlichen Daten und Fakten, um pädagogisches Planen und Handeln human und situationsbezogen zu ermöglichen.“

Inhalte und Methoden stehen im erziehungswissenschaftlichen Unterricht in einem besonderen Wechselverhältnis, einerseits weil Unterrichtsmethoden einer inhaltlichen Reflexion unterzogen werden können und im Sinne der Ausbildung der Studierfähigkeit unterzogen werden sollten; andererseits weil sich der erziehungswissenschaftliche Unterricht in besonderem Maße dem pädagogischen Anspruch der Fachwissenschaft Erziehungswissenschaft stellen muß.

Pädagogischen Anspruch an Unterricht realisieren heißt m.E., ihn ständig am Prinzip der Persönlichkeitsförderung zu orientieren und so zu gestalten, daß er zur Hilfe bei der Identitätsfindung der Schüler wird. Ein Konzept des handlungsorientierten Vorgehens ist in besonderem Maße geeignet, diesem Anspruch gerecht zu werden. Die Auswahl der zu nutzenden Methoden sollte also insbesondere unter der Fragestellung erfolgen, inwieweit sie Erziehungswirklichkeit beschreibbar, analysierbar, beurteilbar bzw. pädagogisches Handeln erprobbar machen.

Dabei darf Handlungsorientierung keinesfalls als eine vordergründige Orientierung auf praktisches Handeln verstanden werden, vielmehr soll die Einheit von erkennender, sprachlich rezipierender und darstellender, spielerisch simulierender sowie praktischer (handwerklich produzierender bzw. künstlerisch schaffender) Tätigkeit in individuellen und kooperativen Formen gesichert werden. Handlungsorientierung schließt deshalb neben Schülerbezug,

Produktorientierung u.a. auch Vervollkommnung der Kommunikations- und Kooperationskompetenzen der Schüler ein. Sie ist auf die Realisierung eines weiten Lernbegriffs ausgerichtet, der inhaltlich-fachliches, methodisch-strategisches und sozial-kommunikatives sowie affektives Lernen (Klippert 1995, 4) einschließt (vgl. dazu Thiem, 1996, 1, 74ff.).

Daraus leiten sich spezifische Forderungen an die Unterrichtsgestaltung und damit Fragestellungen eines eigenständigen fachdidaktischen Konzeptes des Faches ab, wozu im weiteren jeweils erste Antworten gegeben werden sollen, die aber eine weitere analytische Vertiefung erfordern:

Erstens: Bei den Schülern sind schrittweise und zielgerichtet die notwendigen Tätigkeiten, wie sie insbesondere in den vier Ebenen der Durchdringung der Erziehungswirklichkeit dargestellt wurden, auszubilden. Zu untersuchen wären Wege und Verfahren der Ausbildung solcher Methoden (wie Beobachtung, hermeneutische Textanalyse, Abwägen von Erklärungsmodellen u.a.) und ihre Einordnung in ein fachübergreifendes System von Lernhandlungen in der gymnasialen Oberstufe. Damit verbunden ist die Aufgabe zu lösen, den spezifischen Anteil des erziehungswissenschaftlichen Unterrichts an der wissenschaftlichen Grundbildung, der Ausbildung der Studierfähigkeit und der Befähigung zur selbständigen und verantwortlichen Lebensgestaltung noch deutlicher zu kennzeichnen und daraus Forderungen an die inhaltliche und methodische Gestaltung des erziehungswissenschaftlichen Unterrichts zu präzisieren und methodische Empfehlungen zu entwickeln. Diese Aufgabe wäre in ein Anliegen einzubinden, die Entwicklung der Studierfähigkeit unter den realen curricularen Bedingungen in Brandenburg zu analysieren, um daraus ein fachübergreifendes Tätigkeitskonzept abzuleiten und zu erproben.

Zweitens: Rahmenpläne kennzeichnen in der Regel Inhaltsbereiche in Form von Leitthemen, die insbesondere die Besonderheit erzieherischen Handelns, anthropologische Grundlagen sowie Bedingungen von Erziehung und Sozialisation (auch in historischer Sicht), die Erziehung in Gruppen, Abläufe der normalen und gestörten Entwicklung sowie der Ausbildung von Selbstkonzepten, Lernprozesse und deren Institutionalisierung, aber auch Pädagogik als gesellschaftliche Gestaltungskraft betreffen, wobei sich die Strukturierung einerseits aus einer ontogenetischen Abfolge und Alterseinteilung sowie andererseits aus der Unterscheidung von intrapersonalen und sozialen Handlungsebenen ergibt. Die Auswahl von erzieherischen Situationen im Unterricht muß so erfolgen, daß Sensibilität der Schüler für die Einmaligkeit erzieherischen Handelns geschaffen wird, die Aneignung von verschiedenen Erklärungsansätzen bzw. die Reaktivierung bereits angeeigneten Verfügungswissens möglich wird, damit die Schüler erklären und entscheiden können, was wann personen- und situationsangemessen genutzt werden kann. Eine schematisierende lineare Abhängigkeit von verwendetem Fallbeispiel und dafür „vorbereitetem“ Erklärungsmodell ist zu vermeiden. Dazu ist der Einsatz von komplexen Fallstudien und Systemanalysen sicher ebenso notwendig wie das Studium von erziehungswissenschaftlichen Ganzschriften. Spezifische Hilfe suchen die Lehrer für die Gestaltung einer angemessenen Arbeit an wissenschaftlichen Texten.

Wenig Orientierung geben die Rahmenpläne (abgesehen von sehr stringenten Vorgaben bayrischer Pläne) für die Auswahl bestimmter Theorien und Erklärungsansätze für den Unterricht. Nun soll Fachdidaktik nicht die Entscheidungsfreiräume des Lehrers aufheben, aber sie muß m.E. Kriterien einer sinnvollen Auswahl von geeigneten Theorien und Erklärungsansätzen entwickeln, um monokausale Erklärungen ebenso zu vermeiden wie ein „Überschütten“ der Schüler mit einer Vielzahl von theoretischen Ansätzen (vgl. dazu auch Abschnitt 3).

Drittens: Im Bereich der Fachdidaktik geht es aus meiner Sicht weiterhin darum, konkrete Wege zu entwickeln, wie die Inhalte des erziehungswissenschaftlichen Unterrichts gemeinsam mit den Schülern zu konstituieren sind. Es wurde wohl bisher sehr deutlich, daß es in diesem

Unterricht nicht um eine bloße Vermittlung von „fertigen“ Kenntnissen aus den Teildisziplinen der grundlegenden Wissenschaft bzw. ihrer Bezugswissenschaften gehen kann. Vielmehr gelten wohl insbesondere in diesem Fach Überlegungen unterschiedlicher Autoren - ich verweise nur auf L. Klingberg, W. Klafki, W. Schulz, P. Menck - daß die auf der Lehrplan- und konkreten Planungsebene projektierten Unterrichtsinhalte in einem komplizierten Prozeß von Lehrer und Schüler im Unterricht gemeinsam neu „erschaffen“ werden (vgl. Klingberg 1983, 764).

Gerade L. Klingbergs Formulierung vom „gemeinsamen Erschaffen“ trifft m.E. den gemeinten Prozeß am besten - andere Bezeichnungen für den gleichen Sachverhalt sind Prozessualisierung, Konstituierung der Inhalte.

Eine zentrale Frage ist für die Lehrerinnen und Lehrer die Gestaltung von handlungsorientierten Einstiegen in ein neues Themengebiet, wie es sich u.a. aus Exkursionen bzw. aus Erkundungen (beispielsweise in Institutionen der Jugendhilfe, der Altenhilfe, bei Beobachtungen im Kindergarten u.v.a.) ergeben kann, womit konkret die Fragen und Probleme des zu „schaffenden“ Inhalts aufgeworfen werden. Anzuerkennen ist dabei, daß das Zuendeführen der Konstituierung der Inhalte in einer Lerngruppe auch zu unterschiedlichen Ergebnissen (Unterstützung und Bestätigung auf der einen Seite, Herausforderung auf der anderen) führen kann.

Viertens: Kommunikationsförderung ist eine wesentliche Aufgabe erziehungswissenschaftlichen Unterrichts. In Ergänzung zum Deutschunterricht, der die sprachliche Ebene behandelt, geht es hier insbesondere um das Erfassen methodischer, interaktioneller und affektiver Probleme bei den Verständigungsprozessen. Sprache ist das wesentlichste Medium pädagogischen Handelns. Erziehungswissenschaftlicher Unterricht sollte Bedingungen wirksamer Kommunikationsprozesse aufgreifen, reflektieren und auch erproben. Eine der bedeutsamen Methoden des Faches ist der Dialog, der im erziehungswissenschaftlichen Unterricht eine spezifische Qualität erreichen muß, wenn die anspruchsvollen Zielstellungen des Faches erreicht werden sollen. Dialog darf nicht darauf zielen, durch Meinungssammlung subjektive Lösungen anzustreben, sondern muß durch diskurshaftes Denken geprägt sein, das bei jedem Sprechenden Selbstzweifel und Wahrheitsverpflichtung verlangt. Eine solche Qualität des Dialogs muß von einem hohen Wissensbestand und von sensibler Verstehensfähigkeit ausgehen.

Die fachdidaktische Fragestellung muß auf konkrete Bedingungen und Ausbildungswege der Diskursfähigkeit bei Schülern gerichtet sein. Eine ebenso wichtige Fragestellung betrifft die anspruchsvolle, auf theoretisches Wissen begründete Gestaltung von Simulationsprozessen (Planspiele, Konflikttraining, Kommunikationstraining).

Fünftens: Insbesondere aus der Sicht der auszubildenden Selbstkompetenz, aber auch der oben dargelegten Sicht auf die Fachkompetenz, erhält das biographische Lernen besondere Bedeutung, um der medialen Pseudowirklichkeit eine greifbare Wirklichkeitssicht gegenüberzustellen. Einer objektivierend-generalisierenden Betrachtung und damit letztlich Vereinfachung wissenschaftlicher Abstraktion wird damit die Besonderheit und Einmaligkeit erzieherischen Geschehens gegenübergestellt. Biographisches Lernen bezeichnet die individuellen Bildungsprozesse überhaupt. Wir fassen biographisches Lernen hier in einem engeren Sinne des Begriffs insbesondere als eine Form des Lernens, die sich „durch die bewußte Auseinandersetzung mit der eigenen Lebensgeschichte und deren Aneignung“ auszeichnet (Buschmeyer, Behrens-Cobet 1992, 15). Methoden des biographischen Vorgehens sollen nicht nur der Arbeit mit Biographien, Fallbeispiele und Situationen dienen, sondern insbesondere auch das Thematisieren eigener Erfahrungen durch Schüler und Lehrer ermöglichen. Ein besonderer Aspekt ist dabei sicher auch die Auseinandersetzung mit den selbst erfahrenen spezifischen Sozialisations- und Lebensbedingungen in der DDR, ohne einer „Ossi-Nostalgie“ das Wort zu reden.

Sechstens: Ein weiterer Aspekt steht mit den vorherigen in engem Zusammenhang, ohne mit ihm identisch zu sein. Im Unterricht des Faches Erziehungswissenschaft erhält bei der Betrachtung der sozialen Ebenen vom Ich (eigene Biographie, eigene Entwicklung, Selbstkonzept), dem Du (Partnerbeziehungen), dem Wir (Gruppe, Familie) und der Gesellschaft die Ebene der Region zweifellos eine besondere Rolle (vgl. LANGEFELD 1989). Die eigene überschaubare soziale Umwelt soll erfahren und auch verändert werden. Bei den oben genannten Zielstellungen des Faches ist es wohl unstrittig, daß von der Spezifik sozialer Prozesse in der Region, vom Gewordensein und den realen Möglichkeiten des Werdens auszugehen ist.

Vom Regionalen auszugehen, fördert die Identitätsbildung des einzelnen, wobei zwei Aspekte bedeutsam werden:

Umgang mit der eigenen Lebenswelt als Teil der objektiven Lebensumwelt und Aufdeckung und Bewußtwerden der Wirkung, die die eigene Lebensumwelt auf die Selbstwerdung hat (vgl. Dück, Hahn, Langfeld 1991,4).

Dabei spielen konkrete Sozialisationsbedingungen und -prozesse hier lebender Schüler sicher ebenso eine Rolle wie vorhandene historische regionale Studien.

Regionalisierung schließt aber ebenso Begegnungen mit der Erziehungswirklichkeit in regionalen pädagogischen Institutionen (Kindertagesstätten, Schulen, Jugendheimen, Medienzentren, kirchlichen Einrichtungen, Jugendclubs u.a.) sowie Besuche von Experten (z.B. Psychologische Berater, Jugendfürsorger, Streetworker u.a.) ein.

Brandenburger Lehrer haben in ihren ersten Kursen im neuen Fach die Erfahrung gemacht, daß viele der Texte, Fallbeispiele in den schon meist seit einigen Jahren üblichen Schulbüchern des Faches, bei den Schülern nicht immer auf Verständnis stoßen, weil ihre eigenen Erfahrungen und Sozialisationsbedingungen kaum getroffen werden. Es stellt sich unmittelbar die Aufgabe, eine regionale Quellensammlung zu erstellen.

Siebtens: Im Unterricht eines Faches, das unmittelbar auch die eigene Person des Schülers in ihrem Werden und Sein zum Gegenstand hat, ist zweifellos pädagogischer Takt in spezifischer Ausprägung gefragt.

Aus der Sicht der Moralentwicklung (vgl. beispielsweise das Identitätsmodell von R. Kegan) folgt, daß Beschäftigung mit erzieherischen Sachverhalten und damit dem eigenen status quo aber doch letztlich dem Schüler die Möglichkeit lassen muß, im Bereich des Distanzierten, des Sachlichen zu bleiben und sich nicht selbst zu offenbaren.

Achtens: In einem solchen Fach mit konsequenter Handlungsorientierung bietet es sich geradezu an, über den besonderen Nutzen eines verallgemeinerten Handlungs- und Erklärungsmodells nachzudenken, wie es nach der etwas verkürzt bezeichneten Strategie des Aufsteigens vom Abstrakten zum Konkreten (vgl. insbesondere W. W. Dawydow und J. Lompscher) begründet wird:

Als Konzentrationspunkt könnte meines Erachtens eine weite Erziehungsdefinition dienen, wie sie beispielsweise K. Beyer und A. Pfennings vorschlagen und wie sie der Lehrbuchreihe „Einführung in pädagogisches Handeln“ zugrunde liegt: Erziehung als Handeln zu begreifen, durch das Menschen die Persönlichkeit anderer Menschen in deren Interesse zu fördern versuchen. (vgl. 1988, 15). Eine modellierende Aufarbeitung dieser Ausgangsabstraktion könnte und müßte sicher die Wirksamkeit des Handlungsmodells unterstützen.

Neuntens: Ein Unterricht, der sich auf die persönlichen Befindlichkeiten der Schüler einläßt und auch ihre eigenen Entwicklung zum Gegenstand der Auseinandersetzung macht, kann sich beratender Tätigkeit nicht verschließen. Die fachdidaktische Fragestellung muß deshalb auf methodische Möglichkeiten pädagogischer und psychologischer Beratung gerichtet sein, muß aber auch die Grenzen zur Therapie herausarbeiten, die grundsätzlich nur professionell möglich ist.

Zehntens: Eine weitere spezifische Aufgabe der Fachdidaktik ergibt sich m.E. aus der Rolle, die dem Unterrichtsfach als ein profilbildendes Fach im Rahmen der inneren Schulreform zukommen kann. Die seit Mitte der 80er Jahre laufende Diskussion um Profilbildung mittels eines „Schulprogramms“ (vgl. Böhm 1995, 3) richtet die Aufmerksamkeit auch auf fächerübergreifende Unterrichtsformen.

Die „Richtungsentscheidungen zur Weiterentwicklung der Prinzipien der gymnasialen Oberstufe und des Abiturs“ (vgl. Pressemitteilung KMK 1995, aber auch Weiterentwicklung der Prinzipien 1995) orientieren auf die weitere Stärkung fächerübergreifenden und fächerverbindenden Lernens. Fachdidaktik hat hierbei die Aufgabe, Vorschläge zu erarbeiten, wie bestimmte Themen in Kurskombinationen bzw. zeitweiliger Kooperation bearbeitet werden und so unterschiedliche fachspezifische Sichtweisen verknüpft werden können (vgl. Profilfach Pädagogik 1995, auch Thiem 1996, 1, 23ff.).

Die Realisierung des gekennzeichneten Ziel-, Inhalts- und Methodenkonzepts des Faches Erziehungswissenschaft ist, wenn seine „pädagogische Wirkung“ gesichert werden soll, nur auf dem Wege der Mitbestimmung der Schüler möglich. Berücksichtigt man aber traditionelle Methoden des Unterrichts, wie sie Lehrer und Schüler bisher gewohnt waren (damit ist keineswegs eine einseitige Verurteilung der Methoden des Unterrichts in der DDR-Schule verbunden!), so wird deutlich, daß dazu auch weiterreichende didaktische und methodische Kompetenzen bei Lehrern und Schülern auszubilden sind.

Deshalb ist eine Realisierung „kleiner Schritte“ anzustreben, was zweifellos weiterentwickelte Einstellungen und Verhaltensweisen von Lehrern erfordert, zugleich neue Rollenerwartungen an Schüler stellt, auf deren Realisierung sie schrittweise vorbereitet werden müssen. Notwendig wird, die auf der Ebene der Rahmenpläne vorhandenen Spielräume und Entscheidungsfelder für Lehrer und Schüler gemeinsam auszunutzen:

- bei der eigenen Vorplanung Spielräume für Schülerentscheidungen zu lassen; einen „diskursiven Stil“ der gemeinsamen Planung zu entwickeln;
- die Schüler in die Prozeßgestaltung und Reflexion des gemeinsamen Unterrichtsprozesses einzubeziehen (vgl. dazu Thiem 1996, insbesondere Band 1, Kapitel 3.3. und 3.4.).

Das nur in einzelnen Aufgaben und Akzenten gekennzeichnete fachdidaktische Konzept begründet die Notwendigkeit handlungsorientierten Vorgehens und erfordert der Einsatz von Methoden, bei denen insbesondere die folgenden Arbeitsweisen handelnden Lernens eingesetzt werden:

- Erstens: stärker handlungsorientierte Arbeitsweisen zur Wahrnehmung, Analyse, Beurteilung und Planung von Erziehungswirklichkeit:
Erkundung der Realität: Methoden der empirischen Sozialforschung: Interview, Befragung, Beobachtung, Experiment, Ortsbesichtigung;
- Simulation der Realität: Probehandeln, Erfahrungslernen in geschütztem Raum: Rollenspiel, Planspiel, szenisches Spiel, Gruppendynamische Übungen; Entwurf von möglichen Eingriffen in die Realität;
- Eingriff in die Realität: Veröffentlichung (Schule, Region); Ausstellung, Podiumsdiskussion, Expertenbefragung, Elternabend, Spielnachmittag; Aktion, Flugblatt; Medienproduktion (Video, Fotogeschichte, Tonbildschau); Praktikum (Kinder-, Altenbetreuung u.a.).

Zweitens: stärker wissenschaftsorientierte Handlungen:

Wissenschaftliche Methoden: empirische Methoden (Daten gewinnen, auswerten, interpretieren); hermeneutische Methoden (Quellen, Dokumente im jeweiligen Kontext verstehen und interpretieren); ideologiekritische Methoden (Werte und Normen kritisch überprüfen);

- Einführung in wissenschaftliche Aussagen: Explikation von Grundbegriffen, Ableitung von Thesen, von Hypothesen und von Theorien;
- Einführung in wissenschaftliche Arbeitstechniken: systematisches Lesen, Exzerpieren, Strukturieren (Mind-map, Brainstorming); Protokollieren, Fragen entwickeln, selbständig Informationen beschaffen.

Konsequenzen für die Aufgabengestaltung, für die Mediennutzung sowie geeignete Makro- und Mikromethoden eines verstärkt handlungsorientierten Vorgehens sind im Rahmen eines Studienmaterials für Studierende für das Lehramt Erziehungswissenschaft Sek. II dargestellt (vgl. Thiem 1996).

3. Zu didaktischen Fragestellungen² zur erziehungswissenschaftlichen Lehre

Fachdidaktik wurde in allgemein üblicher Vorgehensweise bisher auf Schulunterricht beschränkt. Damit ist aber der Umfang fach-spezifischer didaktischer Fragestellungen einer „Fachwissenschaft“ nicht umfassend erfaßt.

„Eine heute akzeptable Fassung des Begriffs „Didaktik“ muß dem Tatbestand gerecht werden, daß sich der Umkreis, in dem didaktische Problemstellungen auftauchen und damit didaktische Reflexionen, didaktische Forschung, didaktische Theorie- und Konzeptbildung notwendig werden, insbesondere im Laufe unseres Jahrhunderts schrittweise stark ausgedehnt hat, weit über den Ursprungsraum der Didaktik, nämlich das Lehren und Lernen in Schulen und darauf bezogenes Nachdenken, hinaus.“ (Klafki 1994, 43). Als Beispiele sind insbesondere die Bereiche der institutionellen Bildung bzw. Erziehung vom Kleinkind bis zur Erwachsenen- und Hochschulbildung ebenso anzuführen wie außerschulische Jugendarbeit und weitere pädagogische Problemfelder (wie Freizeitpädagogik, soziale Gruppenarbeit, Trainingsarbeit mit Drogenabhängigen).

L. Klingberg hat ebenfalls in unterschiedlichen Arbeiten auf die Notwendigkeit verwiesen, einen wirklich allgemein-didaktischen Ansatz zu verfolgen (vgl. z.B. 1982, 35 ff.). Er macht auf die Unterschiede zwischen Unterrichtsfächern und Lehrdisziplinen aufmerksam: „Wissenschaftliche Lehrdisziplinen sind Funktionen der Wissenschaft, ihrer Tradierung und Reproduktion; sie sind in erster Linie der Wissenschaft wegen da. Unterricht ist der Lernenden wegen da. Wissenschaftliche Lehrdisziplinen werden ganz überwiegend durch ihre Sachlogik konstituiert; Unterrichtsdisziplinen durch die Logik pädagogisch intendierter und didaktisch verfaßter Vermittlungs- und Aneignungsprozesse.“ Allerdings relativiert er die m.E. einseitige Position der Konstituierung von Lehrdisziplinen allein durch die Sachlogik mit der Frage, ob Fachdidaktik nicht doch auf Unterricht und Lehre bezogen sei (vgl. 1994, 71 f.).

Da Studienzeiten eines Faches im einzelnen Studiengang unterschiedlich begrenzt sind (man vergleiche nur ein Fachstudium im Diplomstudiengang mit 160 SWS und im Lehramt der Sekundarstufe II mit 80 bzw. 60 SWS), sind Entscheidungs- und Auswahlprozesse notwendig. Kann aber die wissenschaftliche Vertiefung in einem Fach innerhalb eines Lehrerstudiums wirklich allein der wissenschaftlichen Systematik und der freien Auswahl des Studierenden aus einem „Diplomangebot“ überlassen bleiben? Studium an der Universität soll keine Berufsausbildung sein, sondern Befähigung durch freie Vertiefung in eine Wissenschaftsdisziplin sichern. Die Studienordnungen für die einzelnen Studiengänge müssen

² Ich nutze hierbei bewußt diese allgemeine Formulierung der Fragestellung, weil ich keineswegs von einer Zuordnung aller aufgeworfenen Fragen zu einer speziellen fachdidaktischen Teildisziplin ausgehe, sondern sie als kooperativen Auftrag aller an der Lehre und Forschung beteiligten Erziehungswissenschaftler betrachte.

aber allein aus der zeitlichen Beschränkung Entscheidungen für Auswahl von Inhalten aus dem Gesamtwissen und Methodenarsenal einer Wissenschaft treffen.

Studienangebote eines Faches müssen ebenfalls gegenseitig abgewogen werden. Derartige Entscheidungen entstehen in der Regel durch „Aushandlungsprozesse“ in den Fachdisziplinen, wobei m.E. stärker Interessen der Vertreter der Teildisziplinen, deren Rivalität zum Tragen kommen als didaktische Überlegungen, die vom „Berufsbild“ ausgehen. Kann das Argument des notwendigen freien Studiums nicht doch zu einer Ersatzargumentation werden und die Auswahl völlig dem Zufall (freie Zeit im eigenen Studienplan, erhoffte geringere Anforderung u.a.) überlassen, wobei ich keineswegs für eine unnötige Verschulung des Curriculums eintrete?

Eine wichtige Seite didaktischer Fragestellung zur Lehre beträfe m.E. die Frage nach der Berufsbezogenheit fachwissenschaftlicher Ausbildung der Lehrer. Fußend auf Darstellungen von L.S. Shulman formuliert A. Dick Anforderungen an fachwissenschaftliches Wissen des Lehrers: „Kurz zusammengefaßt heißt das: um überhaupt unterrichten zu können, muss ein Lehrer (a) die Strukturen des Fachinhalts verstehen, die Prinzipien der begrifflichen Organisation und der Forschung begreifen; zusätzlich benötigt der Lehrer jedoch (b) ‚pädagogisches Wissen über den Fachinhalt‘, d.h. die Fähigkeit, das Wissen über den Inhalt, über das er verfügt, so zu verwandeln, dass es pädagogisch wirksam und an die unterschiedlichen Fähigkeiten und Grundlagen der Schüler angepaßt wird (Shulman 1987). Solcherlei Fähigkeiten unterscheiden dann übrigens einen Fachlehrer von einem nicht-lehrenden Fachspezialisten.“ (1994, 87).

Ausgehend von einem Handlungsmodell L.S. Shulmans von Unterricht haben erfahrene Lehrer (Experten) sieben integrierte Kategorien von Wissen, die im Prozeß der Lehrerausbildung der ersten bis dritten Phase in der Einheit von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft auszubilden und zu vertiefen wären:

- (1) Wissen über den Gegenstand des Faches (content knowledge);
- (2) pädagogische Allgemeinbildung (general pedagogical knowledge), wie Strategien zur Disziplinierung der Klasse, der Diskussionsführung, der Führung von Gruppenarbeiten, des Abhaltens von Prüfungen;
- (3) curriculares Wissen (curricular knowledge) über Curriculummaterialien und Lehrprogramme als professionelles Werkzeug, wozu im Unterrichtsfach Erziehungswissenschaft sicher auch die Kenntnis von Kriterien der Auswahl von Theorie und Erklärungsmustern gehören müßte (vgl. Abschnitt 2);
- (4) pädagogisches Wissen über Inhalte (pedagogical content knowledge), als eigene Form professionellen Verstehens, als „Amalgam“ von Inhalt und Pädagogik, indem Fachkenntnisse über Inhalte neu strukturiert und mit Werthaltungen, mit ‚Pädagogik‘ und dem Wissen über Schüler (5) integriert, um einen ausgeprägten und praktischen Wissensgehalt zu schaffen;
- (5) Wissen über die Schüler (knowledge of students);
- (6) Wissen über die Umstände der Erziehung (knowledge of educational contexts) über die klasseninterne Situation, aber auch regionale kulturelle, historische u.a. Bedingungen.
- (7) Wissen über Bildungsziele, -zwecke und -werte und deren philosophischen und historischen Hintergrund.

Sicher ist es kaum möglich, bereits in der Lehrerbildung der ersten Phase den Anspruch von Expertenwissen zu setzen, aber es ist wohl legitim, darüber nachzudenken, wie die genannten Kategorien schrittweise angebahnt werden. Dabei ist es in keinem Fach möglich, die einzelnen Wissensbereiche, so weit sie überhaupt voneinander zu isolieren sind, einer Ausbildungsdisziplin - Fachwissenschaft, Fachdidaktik oder Erziehungswissenschaftliche Ausbildung der Lehrer - zuzuordnen. Noch deutlicher wird die Notwendigkeit kooperativen Herangehens, wenn Erziehungswissenschaft selbst zur gewählten Fachwissenschaft wird (vgl. unten), weil das Credo der Erziehungswissenschaft hier in besonderem Maße anzumachen ist.

Didaktische Positionen zu einer Fachwissenschaft sehe ich allerdings nicht allein als Aufgabe der Fachdidaktiker, sondern als Ergebnis kooperativer Abwägungen der Vertreter von Fachwissenschaft und Fachdidaktik. Ich möchte mich hier auf das Aufwerfen von Fragestellungen im eigenen Fach beschränken; bin aber durchaus der Meinung, daß didaktische Abwägungen zur Gestaltung eines Fachstudiums in einem bestimmten Studiengang in allen Fächern notwendig sind.

Die Erziehungswissenschaft wird an unserer Universität als Lehrdisziplin in unterschiedlichen Studiengängen wirksam, wobei die Studiendauer zwischen 80 SWS im vorgesehenen grundständigen Studium für das Unterrichtsfach Erziehungswissenschaft Sek. II (derzeitig 70 SWS im entsprechenden Aufbaustudiengang); 80 SWS im Magisterstudiengang Hauptfach und 40 SWS im Nebenfach schwankt. Wie können Studienordnungen und aktuelles Lehrangebot durch gemeinsame - pädagogisch intendierte - didaktische Überlegungen weiter optimiert werden, ohne Wahlmöglichkeiten der Studierenden unnötig einzuschränken?

Welche Rolle können spezifische Berufsbilder von Magister-Absolventen mit spezifischen Schwerpunkten für die Orientierung künftiger Studierend bilden? Wie könnten Orientierungen für die Studierenden aussehen, in der sie Kriterien für eine berufsbildbezogene inhaltliche Schwerpunktbildung und Strukturierung ihres Studiums erhalten?

Für die Lehre der Erziehungswissenschaft für künftige Lehrer des Faches in der Sek. II³ wäre gemeinsam zu überlegen, wie der Studiengang auszugestalten ist, damit das fachwissenschaftliche Wissen durch die Integration von drei Arten inhaltlichen Wissens gekennzeichnet ist sowie sehr eng mit Wissen um Bildungsziele und -werte dieser Inhalte verbunden wird (vgl. A. Dick 1994, 122ff.):

fachinhaltliches Wissen, mit dem der Lehrer nicht nur Wahrheiten seines Faches definieren kann, sondern auch erklären kann, warum eine bestimmte Aussage begründet ist, in welchem Verhältnis sie zu anderen Aussagen innerhalb und außerhalb der Erziehungswissenschaft und im Verhältnis von Theorie und Praxis zu verstehen ist;

- pädagogisches Inhaltswissen, das Aspekte der Lehrbarkeit der Inhalte einbezieht: alternative Möglichkeiten der Repräsentation sowohl aus der Forschung wie aus praktischen Unterrichtserfahrungen; Strategien, die ein Verständnis durch die Schüler erleichtern und vorhandenes Vor- oder Fehlverständnis der Schüler umstrukturieren;
- curriculares Wissen als Wissen über die Summe aller Programme, die Unterricht in einem Fach auf einem bestimmten Niveau regulieren, über Unterrichtsmaterialien sowie Überlegungen bezüglich deren Verwendung bzw. Nichtverwendung in spezifischen Situationen, wobei zunehmend horizontales curriculares Wissen über andere Fächer in der Schulstufe sowie vertikales Wissen über Kenntnisse eines Faches aus früheren Vorstufen im Sinne einer curricularen Spirale integriert werden.

Dabei unterscheidet Shulman drei Formen, in denen inhaltliches Wissen auftritt, wobei die dritte Form nicht unproblematisch ist, eher einen analytischen Prozeß des Vergleichens darstellt (vgl. Abb. 1).

Die spezifische Qualität des gekennzeichneten Lehrerfachwissens anzubahnen, verlangt m.E., sich insbesondere über folgende konkrete Fragen zu verständigen:

Wie müssen das Lehrangebot in den einzelnen Teildisziplinen (in der Studienordnung als Teilgebiete gekennzeichnet) sowie die einzelnen Lehrveranstaltungen gestaltet werden, damit

³ Damit ist das allgemeinbildende Unterrichtsfach im gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld in der gymnasialen Oberstufe ebenso angesprochen wie in Bildungsgängen mit berufsorientiertem Schwerpunkt Sozialwesen, wie sie Oberstutzentren angeboten werden kann. Für beide Bildungsgänge gilt vorerst der vorliegende Vorläufige Rahmenplan Erziehungswissenschaften Gymnasiale Oberstufe I Sek. II (1992).

sich jeweils bei den Studierenden ein Überblick über vorhandene Paradigmen, Theorieströmungen mit einem in die Tiefe und Spezialisierung gehendes Studium verbindet?

	a) Prinzipien	b) Maximen	c) Normen/Werte
Propositionales Wissen	Wissenschaftstheorien erzeugte, regulierte und implementierte empirische Forschungsaussagen und/oder philosophisch-logische Erkenntnisansprüche (in Regel-Formen oder als Gesetzmäßigkeiten)	Ausserordentliche praktische Erfahrungen bilden einen Erfahrungsschatz ("accumulated wisdom of practice"), die als Orientierungshilfen der Praxis gelten	Moralisch-ethische Argumente (Gerechtigkeit, Fairness, Gleichheit) auf der Basis immanent gültiger ethisch-moralischer Werte und 'Verpflichtungen' ("commitments")
	a) Prototypen	b) Präzedenzfälle	c) Parabeln
Fallbezogenes Wissen	prototypische Fallbeispiele verdeutlichen und illustrieren theoretische Prinzipien (theoriegeleiteter Gebrauch)	Präzedenzbeispiele haben 'Vorbildfunktion' und vermitteln damit Maximen der Erfahrung (praxisorientierter Einsatz)	Parabeln weisen 'mythenhaft' auf sehr hohe moralische und normative Werte hin (moralisch-normative Ausrichtung)
Praktisches Handlungswissen	Praktisches Wissen entwickelt sich dann, wenn Aussagen des propositionalen Wissens und/oder des fallbezogenen Wissens sich widersprechen oder miteinander inkompatibel sind, d.h., praktisches Wissen 'transzendiert' diese Begrenztheiten: wenn das Wissen von Prinzipien, Maximen, Normen und Werten mittels fallbezogenem Wissen - als prototypischer Fall, Präzedenzfall oder 'Parabel' - geprüft, verglichen, kontrastiert und möglicherweise verbessert wird, dann 'erzeugt' dieser Analyseprozess möglicherweise ein praktisches ('strategisch angeleitetes') Handlungswissen.		

Abb. 1: Die drei Wissensformen (nach SHULMAN 1984, 1986 und 1987) bei A. DICK 1994, 134

Wie kann Lehre gestaltet werden, damit propositionelles und fallbezogenes Wissen einander ergänzen, um praktisches Handlungswissen anzubahnen?

Wie muß die Lehre selbst gestaltet werden, daß die Studierenden zunehmend dazu befähigt werden, erziehungswissenschaftliche Theorie und Methoden nicht einfach als „fertige Erkenntnisse vermitteln“ zu können, sondern sie im Prozeß des Wahrnehmens und Bewußtwerdens, des Analysierens und Verstehens, Urteilens und Entscheidens, Planens und Realisierens erzieherischen Handelns anzuwenden?

Wie muß Lehre gestaltet sein, um die künftigen Lehrer auf die mit ihren Schülern anzuzielende gemeinsame Konstituierung der Inhalte vorzubereiten?

Wie kann das Lehrangebot in Auswahl und Gestaltung sichern, daß die Studierenden auf eine handlungsorientierte Unterrichtsgestaltung vorbereitet werden? Wie können die angebotenen Lehrveranstaltungen selbst auch zum Anwendungsfeld von entsprechenden Methoden (beispielsweise Gestaltung von Diskursen, Simulationsspiele, Fall- und Systemanalysen, Zukunftswerkstätten und Szenarien) werden?

Wie wird im Lehrangebot gesichert, daß die Studierenden auch Methoden individueller Beratung und Kenntnisse über sozial-pädagogische Berufsfelder, über unterschiedliche Therapiemöglichkeiten mit ihren jeweiligen Trägern, deren Vorzügen und Grenzen, aber auch Kenntnisse über Jugendhilfe und Jugendrecht aneignen können?

Damit würde m.E. auch gesichert, daß die künftigen Lehrer auch in berufsbildenden Bildungsgängen (z.B. an der Fachschule für Sozialpädagogik) Pädagogik unterrichten können, zumal die augenblicklich dort gültigen Rahmenpläne eine recht konventionelle Theorievermittlung vorsehen. Die gegenwärtig im Brandenburger Sonderprogramm Weiterbildung angelegten praktizistisch auf sozialpädagogische Berufsfelder ausgerichteten Studien bereiten mit ihrem äußerst geringen theoretisch-erziehungswissenschaftlichen Anteil die Lehrer ungenügend auf die in der Berufsbildung angelegte Theorievermittlung vor, aber sichern erst recht keine Befähigung für das anspruchsvolle Inhalts- und Unterrichtskonzept im allgemeinbildenden Bereich.

Die erziehungswissenschaftliche Ausbildung aller Lehramtsstudiengänge enthält von insgesamt 30 SWS zumindest 12 SWS Pädagogik, d.h. erziehungswissenschaftliche Gegenstände im engeren Sinne. Dabei stellt sich die Frage, ob deren Auswahl wirklich der freien Auswahl seitens der Studierenden überlassen bleiben kann. Die Studienordnung nach Potsdamer Modell (wirksam für Studierende mit Immatrikulation seit 1993) macht nur die Schulpädagogische Einführung einschließlich Vorbereitung auf das Hospitationspraktikum sowie eine didaktische Lehrveranstaltung (Allgemeine Didaktik, Psychologische Didaktik, Stufendidaktik, Mediendidaktik u.a.) verbindlich. Ist der notwendige Anteil der Pädagogik in der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung wirklich durch ein beliebiges Angebot abzudecken, das insbesondere durch persönliche, insbesondere durch Forschung geprägte Interessen gekennzeichnet ist.

Gehen wir von den oben dargestellten Kategorien pädagogisch geprägten Inhaltswissens des (Experten)lehrers aus, so muß die erziehungswissenschaftliche Ausbildung insbesondere zur Ausbildung folgender Kategorien beitragen: Pädagogische Allgemeinbildung, Wissen über die Schüler sowie über die Umstände der Erziehung sowie Wissen über Bildungsziele, -zwecke und -werte sowie deren philosophischem und historischem Hintergrund. Zweifellos ist damit ein Maximalprogramm gekennzeichnet, das auch mit den vorgesehenen 30 SWS - von einigen Fachwissenschaftlern ja schon als überhöht angesehen - nur in Ansätzen angegangen werden kann. A. Dick charakterisiert weiteres professionelles Wissen des Lehrers u.a. durch die „Bereiche der Allgemeinen Pädagogik (historische, soziale und kulturelle Grundlagen der Erziehung), der Pädagogischen Psychologie (Erkenntnisse über Schüler und ihre soziale Herkunft - hierzu gehören zweifellos auch Kenntnisse über „Gesetzmäßigkeiten“ der normalen und gestörten Entwicklung, Theorien des Lernens, W.T.), Soziologie der Erziehung (Prinzipien der Schulorganisation, Bildungsgeschichte etc.), der Allgemeinen Didaktik (Planung, Durchführung und Evaluation von Unterricht), um nur einige Themen zu nennen ...“ (1994, 125f.)

Gibt es ausgehend vom Berufsbild und von den dargestellten Untersuchungen zum Entstehen von Praxisreflexionen in den Kompetenzen des Lehrers nicht die Notwendigkeit, kooperativ (hochschul-) didaktische Vorgaben für die Gestaltung des Lehrangebots insgesamt sowie zu bestimmtem notwendigen Grundwissen von Wahlveranstaltungen eines Teilgebiets zu erarbeiten?

Ich will mich exemplarisch auf das skizzierte didaktische Pflichtangebot beschränken:

Muß nicht eine von allen an der Lehre Beteiligten gemeinsam erarbeitete Empfehlung sichern, daß die Studierenden bei aller Wahlfreiheit auch einen Gesamtüberblick über mögliches Orientierungswissen ihrer unmittelbaren Lehrertätigkeit - Planung und „Ingangsetzen“ von Lern- und Sozialprozessen - erhalten und erfahren, wo sie sich selbst entsprechende weiterführende Informationen verschaffen können? Die von W. Jank/H. Meyer übernommene Übersicht (Abb. 2) über Ebenen des Orientierungswissens des Lehrers (1991, 287) zeigt systematische Gesamtentwürfe (didaktische Modelle, Bildungstheorien u.a.) und wissenschaftliche Handlungsorientierungen (Unterrichtskonzepte, Strategien). Zum Betriebswissen gehören zweifellos auch Kenntnisse über Unterrichtsmethoden. M. Bönsch

versucht in seiner Übersicht (Abb. 3) Unterrichtsmethoden unterschiedlicher Ebenen darzustellen, wobei er auch Unterrichtskonzepte einbezieht (1996, 290). Beide Übersichten sind logisch nicht widerspruchsfrei vereinbar, sollen aber einfach das notwendige Nachdenken anregen.

Sicher eignet sich der künftige Lehrer entsprechendes Orientierungswissen in unterschiedlicher Weise an. Sowohl didaktische, andere erziehungswissenschaftliche, aber auch fachdidaktische Lehrveranstaltungen, Praktika, Selbststudium, aber auch die Studienseminare der zweiten Phase dienen dazu, derartige Kenntnisse zu vertiefen und insbesondere in der Fachspezifik zu prüfen und anzuwenden. Sollten kooperative Überlegungen nicht doch auf einen notwendigen Überblick und ein notwendiges Grundwissen auf den genannten Ebenen abzielen, das in sehr unterschiedlichen inhaltlichen Lehrangeboten zu sichern wäre? Damit wäre natürlich keine lineare Befähigung und Ausbildung von Kompetenzen zu sichern, aber die Funktion einer „Problematisierungsinstanz“ käme zum Tragen und könnte in der fachdidaktischen Ausbildung weiter konkretisiert und im jeweiligen Fach verifiziert bzw. auch falsifiziert werden, wofür auch kooperative Veranstaltungen dienlich wären. Dabei soll allerdings kein einheitliches Curriculum die Wahlfreiheit der Studierenden einschränken. Aber individuell vertiefendes und aus Fachsicht akzentuiertes Studium ist m. E. nur auf der Grundlage einer solchen Orientierung möglich.

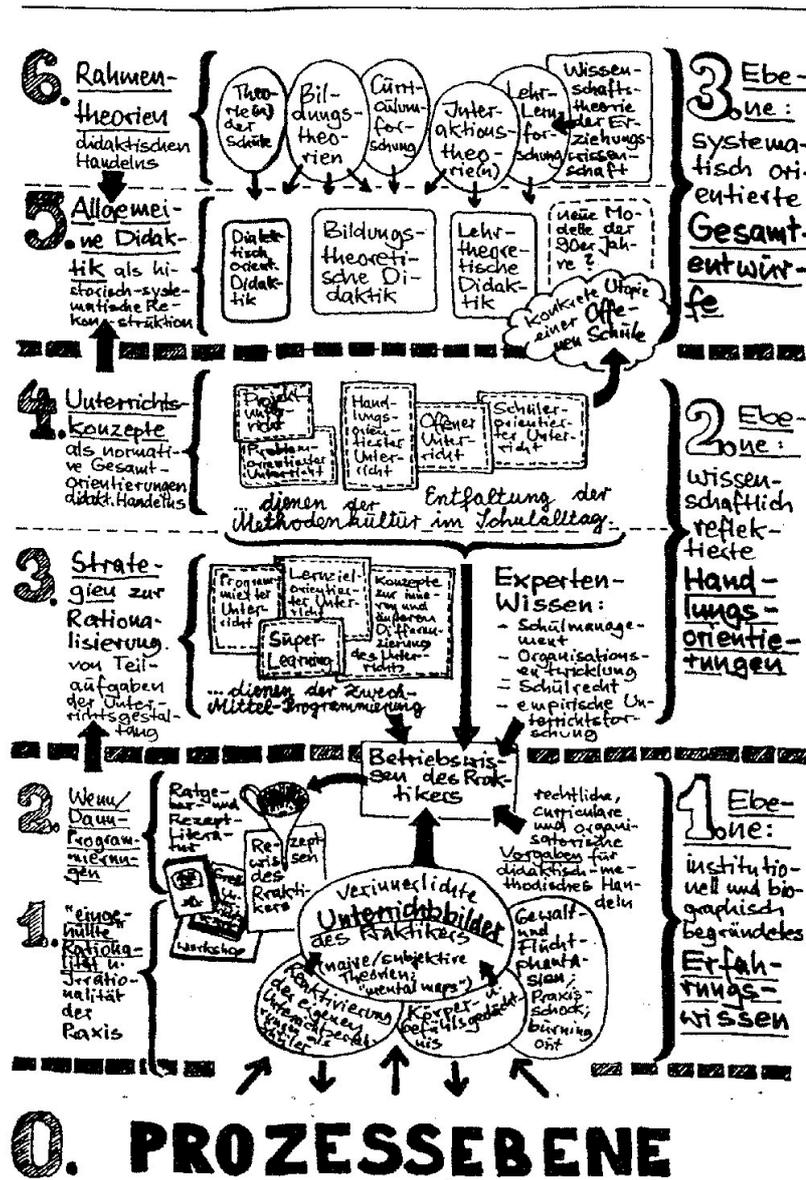
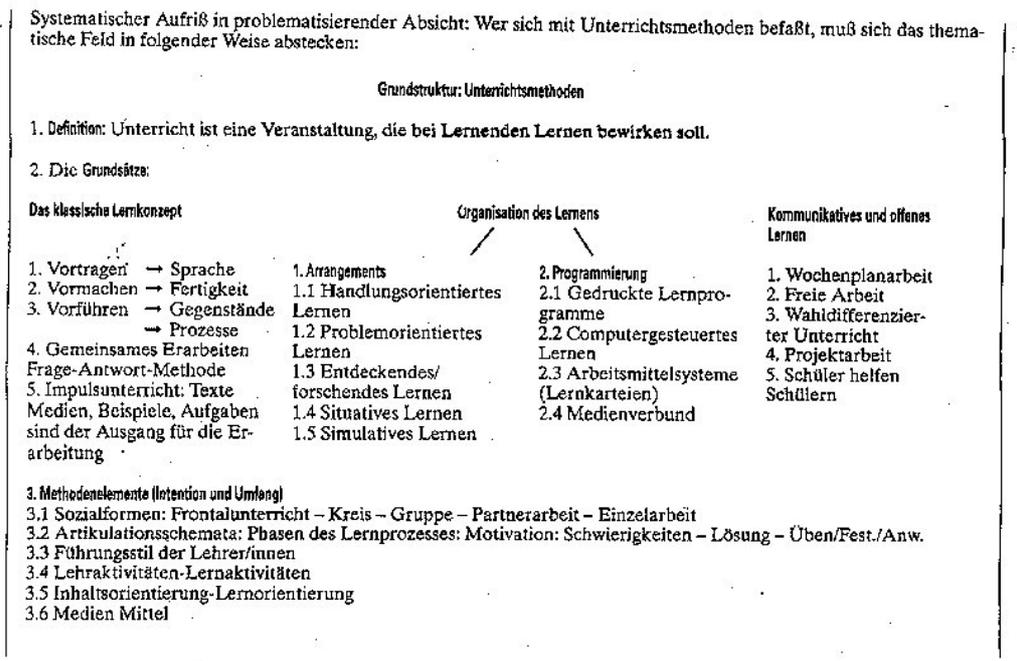


Abb. 2: Ebenen des Orientierungswissens des Lehrers nach JANK/MEYER 1991

Abb. 3: Methoden nach M. Bönsch (1996)



Müßte aus dieser Sicht nicht gemeinsam für alle erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Lehrangebote darüber nachgedacht werden, wie bisher verinnerlichte Unterrichtsbilder aus den bisherigen eigenen Schulerfahrungen „erschüttert“ und durch neue Erfahrungen ergänzt werden können, wie Lehrveranstaltungen selbst auch stärker zum Übungsfeld aktivierender Unterrichtsmethoden werden können?

Dabei bleiben bei meiner Darstellung Orientierungen für andere Felder der Lehrertätigkeit (z.B. Beratung) unberücksichtigt.

Literatur

Achtenhagen, F. (1981): Theorie der Fachdidaktik. In: Twellmann, W. (Hrsg.): Handbuch Schule und Unterricht. Band 5.1. Schule und Unterricht unter dem Aspekt der didaktischen Bereiche. Pädagogischer Verlag Schwann, Düsseldorf.

Aschersleben, K. (1983): Didaktik. Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz.

Beyer, K. & Pfenning, A. (1988): Einführung in pädagogisches Handeln 1. Die Komplexität der Erziehungswirklichkeit. F. Schöningh, Paderborn 1988.

Bönsch, M. (1996): Unterrichtsverfahren. In: Pädagogik und Schulalltag, Neuwied, Berlin, 51. Jg., Heft 3, S.289 bis 303.

Buschmeyer, H.; Behrens-Cobet, H. (1992): Biographisches Lernen. Erfahrungen und Reflexionen. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Soester Verlags-kontor, Soest.

Deutscher Bildungsrat (1970): Empfehlungen der Bildungskommission. Struktur-plan für das Bildungswesen. Stuttgart.

Dick, A. (1994): Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion. Das praktische Wissen von Expertenlehrern im Dienste zukünftiger Junglehrer. Klinkhardt, Bad Heilbrunn.

- Dück, S., Hahn, K. & Langefeld, J. (1991): Regionalität als didaktisches Kriterium. In: Pädagogikunterricht, Erkrath, Heft 2/3, S.2 bis 12.
- Hecker, G. & Küpper, D. (1984): Trendbericht Sportdidaktik. In: Sportwissenschaft (Sonderheft), S.36 bis 47
- Heursen, G. (Hrsg.) (1984): Didaktik im Umbruch. Aufgaben und Ziele der (Fach)Didaktik in der integrierten Lehrerbildung. Forum Academicum in der Verlagsgruppe Athenäum, Hain, Hanstein.
- Hoppe, H. (1996): Subjektorientierte politische Bildung. Begründung einer biographiezentrierten Didaktik der Gesellschaftswissenschaften. Leske & Budrich, Opladen
- Jank, W.; Meyer, H.: Didaktische Modelle. Cornelsen Verlag Scriptor GmbH, Frankfurt/M. 1991.
- Klafki, W. (1994): Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik -Fünf Thesen. In: Meyer, M. A.; Plöger, W. (Hrsg.): Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht. Studien zur Schulpädagogik und Didaktik. Band 10. Reihe Pädagogik. Beltz Verlag, Weinheim, Basel, S.42 bis 64.
- Klingberg, L. (1994): Fach, Fachdidaktik und Allgemeine Didaktik. In: Meyer, M.A.; Plöger, W. (Hrsg.): Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht. Studien zur Schulpädagogik und Didaktik. Band 10. Reihe Pädagogik. Beltz Verlag, Weinheim, Basel, S.65 bis 84.
- Klingberg, L.: Zur didaktischen Inhalt-Methode-Relation. In: Wissenschaftliche Zeitschrift der PH „Karl Liebknecht“ Potsdam, 4, S.759 bis 769.
- Klingberg, L. (1982): Unterrichtsprozeß und didaktische Fragestellung. Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin.
- Klippert, H. (1994): Methodentraining. Übungsbausteine für den Unterricht. Beltz Verlag, Weinheim, Basel.
- Knöpfel, E. (1995): Sachkompetenz, Sozialkompetenz, Sachkompetenz. Das Unterrichtsfach Pädagogik als Chance für allgemeinbildende Schulen. In: Deutsche Lehrerzeitung (DLZ), Berlin, Nr.16, S.12.
- Langefeld, J. (1989): Fachdidaktik für den Pädagogikunterricht: Leitgedanken für die Zukunft. In: Pädagogikunterricht, Erkrath, Heft 2/3/, 5. 11 bis 37.
- Langefeld, J. (1982): Unterrichtsplanung im Fach Pädagogik. Pädagogischer Verlag Schwann, Düsseldorf.
- Lenzen, D. (Hrsg.) (1995): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon in 11 Bänden und einem Registerband. Ernst Klett Verlag für Wissen und Bildung, Stuttgart, Dresden.
- Meyer, M.A. & Plöger, W. (Hrsg.) (1994): Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht. Studien zur Schulpädagogik und Didaktik. Band 10. Beltz Verlag, Weinheim, Basel.
- Müller, U. (1981): Zur Legimitationsproblematik des Pädagogikunterrichts in Geschichte und Gegenwart. In: Pädagogikunterricht, Erkrath, Heft 1, S.11 bis 28.
- Plöger, W. (1994): Zur Entwicklung und zum gegenwärtigen Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik - Ein Rückblick. In: Meyer, M.A.; Plöger, W. (Hrsg.): Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht. Studien zur Schulpädagogik und Didaktik. Band 10. Reihe Pädagogik. Beltz Verlag, Weinheim, Basel, S.23 bis 41.
- Pressemitteilung KMK (1995): Richtungsentscheidungen zur Weiterentwicklung der Prinzipien der gymnasialen Oberstufe und des Abiturs. 274. Plenarsitzung der Ständigen Konferenz der Kultusminister und -senatoren der Länder in der Bundesrepublik Deutschland am 30.11. und 1.12.1995. Bonn.
- Profilfach Pädagogik (1995): Themenheft Pädagogikunterricht, Erkrath, Heft 4.

Thiem, W. (1996): Erziehungswissenschaft - ein neues Fach der gymnasialen Oberstufe im Land Brandenburg. Fachdidaktische Studententexte in drei Bänden. Universität Potsdam.

Vollstädt, W. (1994): Die Allgemeine Didaktik und die Didaktik der Physik - eigenständig und zugleich voneinander abhängig. In: Meyer, M. A.; Plöger, W. (Hrsg.): Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht. Studien zur Schulpädagogik und Didaktik. Band 10. Reihe Pädagogik. Beltz Verlag, Weinheim, Basel, S.209 bis 218.

Vorläufiger Rahmenplan (1992): Erziehungswissenschaften. Gymnasiale Oberstufe. Sekundarstufe II. (Autoren: E. Knöpfe), K.-U. Kuchler, J. Langefeld, U. Wyschkon). Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, Potsdam.

Weber, K. (1994): Zur Mathematikdidaktik als eigenständiger pädagogischer Lehr- und Forschungsdisziplin. In: Meyer, M.A.; Plöger, W. (Hrsg.): Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht. Studien zur Schulpädagogik und Didaktik. Band 10. Reihe Pädagogik. Beltz Verlag, Weinheim, Basel, S. 199 bis 208.

Weiterentwicklung der Prinzipien der gymnasialen Oberstufe und des Abiturs. Abschlußbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Expertenkommission. Sekretariat der Ständigen Konferenz Bonn 1995.