

# Christel Adick/ Lothar Bonne/Peter Menck: Didaktik des Pädagogikunterrichts

Entwicklung und  
Begründung einer  
Fachdidaktik im  
gesellschaftswissen-  
schaftlichen Aufgabenfeld

Diese Arbeit  
ist aus zwei  
Forschungsprojekten  
zum Unterrichtsfach  
„Pädagogik“ in der  
Schule entstanden.

Aus dem Inhalt:  
Gesellschaftliche  
Bedingungen,  
Analyse  
von Lehrplänen,

Praxis und Erfolg des  
erziehungswissen-  
schaftlichen Unterrichts,  
Erprobung einer  
Unterrichtsreihe,  
Kriterien zur  
Strukturierung  
des Unterrichts,  
Exkurs in die  
Statistik



Klett-Cotta/Pädagogik  
Theorie

Christel Adick, Lothar Bonne, Peter Menck

Didaktik  
des Pädagogikunterrichts



G423  
A1

7964747

Christel Adick, Lothar Bonne, Peter Menck

# Didaktik des Pädagogikunterrichts

Entwicklung und Begründung einer Fachdidaktik  
im gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld

Unter Mitarbeit von Volker Rentsch und Ulf Mühlhausen



E7964747



Klett-Cotta

1. Auflage 1978

Über alle Rechte der deutschen Ausgabe verfügt die  
Verlagsgemeinschaft Ernst Klett – J.-G. Cotta'sche Buchhandlung  
Nachfolger GmbH, Stuttgart.

Fotomechanische Wiedergabe nur mit Genehmigung des  
Verlages

© Ernst Klett, Stuttgart 1978, Printed in Germany

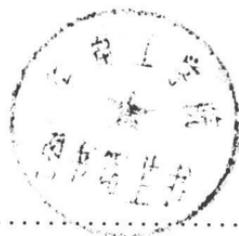
Einbandgestaltung: Heinz Edelmann

Satz: G. Müller, Heilbronn

Druck: Wilhelm Röck, Weinsberg

ISBN 3-12-925521-4

## Inhalt



Vorwort .....	9
Einleitung .....	11
1. Gesellschaftliche Bedingungen des Pädagogikunterrichts .	28
1.1. Zur Entwicklung des Pädagogikunterrichts .....	28
1.2. Der Stellenwert von Bedingungsanalysen .....	29
1.3. Die gesellschaftlichen Bedingungen des Pädagogikunterrichts .	32
1.3.1. Erziehung in der Familie .....	34
1.3.2. Erziehung als Beruf .....	36
1.3.3. Unterricht und Wissenschaft .....	39
2. Die Analyse von Lehrplänen für den Pädagogikunterricht .....	43
2.1. Die Inhalte der Lehrpläne .....	46
2.2. Die Intentionen der Lehrpläne .....	48
2.3. Nachtrag: Die neuen Curricula .....	53
3. Praxis des Pädagogikunterrichts .....	56
3.1. Pädagogikunterricht aus der Sicht der Pädagogiklehrer .....	58
3.1.1. Pädagogikunterricht an Gymnasien .....	58
3.1.2. Pädagogikunterricht an berufsbildenden Schulen .....	75
3.2. Pädagogikunterricht an Gymnasien aus der Sicht der Schüler .....	84
3.2.1. Ergebnisse der Schülerumfrage 1970 .....	84
3.2.2. Schülerbefragung 1973 .....	89
3.2.3. Ergebnisse der Absolventenbefragung 1974 .....	94
4. Der Erfolg des Pädagogikunterrichts .....	99
4.1. Die Untersuchungskonzeption .....	99
4.2. Die Erhebungsverfahren .....	102
4.3. Untersuchungsergebnisse zum Erfolg des Pädagogikunterrichts .....	112

4.3.1.	Einstellungen zu pädagogischen Problemen .....	114
4.3.2.	Wissen über pädagogische Sachverhalte .....	122
4.3.3.	Motivation und Interesse für pädagogische Fragen und Tätigkeiten .....	128
4.4.	Die Wirksamkeit von Pädagogikunterricht .....	134
5.	Erprobung einer Unterrichtsreihe .....	137
5.1.	Aufbau und Vorgaben der Erprobung .....	138
5.1.1.	Theoretische Vorüberlegungen .....	138
5.1.2.	Erhebungsinstrumente .....	139
5.1.3.	Auswahl der beteiligten Lehrer und Klassen .....	141
5.1.4.	Didaktisch-methodische Vorgaben .....	143
5.2.	Durchführung der Erprobung .....	146
5.2.1.	Zu den Beteiligten .....	146
5.2.2.	Unterrichtsverlauf .....	146
5.2.3.	Zur unterrichtsmethodischen Gestaltung .....	150
5.3.	Untersuchungsergebnisse und Hypothesenprüfung .....	153
5.3.1.	Auswertungsgesichtspunkte .....	153
5.3.2.	Begriffsassoziationen .....	157
5.3.3.	Einstellungen .....	160
5.3.4.	Einschätzung der Unterrichtsreihe .....	162
5.3.5.	Unterrichtsbeobachtungen .....	162
5.3.6.	Inhaltsanalyse des Leseheftes .....	165
5.3.7.	Hypothesenprüfung .....	167
5.4.	Reflexion der Ergebnisse .....	175
5.4.1.	Auswertungstagung .....	175
5.4.2.	Lernerfolg der Forschungsgruppe .....	178
6.	Kriterien zur Strukturierung des Unterrichts .....	180
6.1.	Rekonstruktion der Entwicklung des didaktischen Strukturgitters .....	182
6.2.	Das didaktische Strukturgitter für den Pädagogikunterricht und sein Begründungszusammenhang .....	185
6.2.1.	Vorbemerkung .....	185
6.2.2.	Voraussetzungen .....	186
6.2.3.	Gesellschaftliche Praxis und die Wissenschaft .....	188
6.2.4.	Erziehung als gesellschaftliche Praxis .....	190
6.2.5.	Der Unterricht und die ihn leitenden Intentionen .....	195
6.3.	Probleme der Anwendung und des Verständnisses – ein Beispiel, ein Bericht und Folgerungen .....	198

7.	Exkurs in die Statistik .....	204
7.1.	Messen und Beschreiben von Daten .....	204
7.2.	Zusammenhänge und Unterschiede innerhalb der Daten .....	209
7.2.1.	Korrelationsrechnung: Der Zusammenhang von Merkmalen ..	210
7.2.2.	Die Beurteilung von Unterschieden zwischen Stichprobenkennwerten: Prüfstatistische Verfahren .....	215
7.2.3.	Darstellung einiger statistischer Tests .....	219
	Literaturverzeichnis .....	225
	Anhang .....	230



## Vorwort

Die vorliegende Arbeit basiert auf zwei Forschungsprojekten zum schulischen Pädagogikunterricht, die in den Jahren 1970 bis 1975 am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Münster durchgeführt wurden. Die Autoren möchten an dieser Stelle für vielfältige Anregungen und Unterstützungen danken, ohne die das Buch nicht hätte geschrieben werden können: Ein durchaus durchschnittlicher Pädagogikunterricht, den MENCK von 1967 bis 1969 am Gymnasium in Herchen/Sieg erteilte, regte ihn dazu an, das Thema über Jahre hinweg zum zentralen Gegenstand seiner wissenschaftlichen Arbeit zu machen. Dem Schulleiter, Herrn Karl-Heinz STADE, der den Unterricht ermöglichte, und den **Schülern**, die ihn erdulden mußten, gilt der erste Dank. – Aus der Zusammenarbeit mit Herwig BLANKERTZ erwuchs dann der Plan für ein Projekt zur mittelfristigen Curriculumforschung; das Teilprojekt zum Pädagogikunterricht wurde in enger Anlehnung an seine Ausführungen zur Arbeitslehre und in sehr intensiven Diskussionen mit ihm konzipiert und formuliert. Auch die technische Seite der Durchführung des Gesamtprojekts hat er vorbereitet; bei der Durchführung konnten Frank ACHTENHAGEN und MENCK in jeder Phase seine Hilfe in Anspruch nehmen. Dafür möge er unseren besonderen Dank nehmen. – Im Zusammenhang mit diesem Projekt waren Genehmigungen für die Durchführung von Befragungen an Gymnasien in NRW einzuholen. Herr Ministerialdirigent a. D. Prof. Dr. Heinrich HOLZAPFEL und Frau Leitende Ministerialrätin Dr. Erna SEBBEL hatten ein weitergehendes Interesse an der Förderung des Pädagogikunterrichts und ermöglichten die Durchführung eines zweiten Projekts, einer Begleituntersuchung zur Erprobung von Richtlinien für den Pädagogikunterricht in NRW. Wir danken ihnen für dieses durchaus nicht selbstverständliche Entgegenkommen. – Im Laufe der Jahre haben wir nahezu 500 **Pädagogiklehrern** in NRW und in Bayern die Beantwortung von umfangreichen Fragebogen zugemutet; ein gutes Viertel von ihnen hat an unseren Fortbildungsveranstaltungen teilgenommen und dabei unsere Arbeit mit Anregungen und Kritik gefördert. Ihnen geben wir als Dank dafür und als unseren vorläufig letzten Gesprächsbeitrag dieses Buch in die Hand in der Hoffnung, daß es sie zu neuer Auseinandersetzung herausfordert. – Auch den Schülern danken wir, die wir in ähnlicher Weise befragt haben; vor allem aber denen, mit denen wir anlässlich der Auswertung eines Unterrichtsversuchs ins Gespräch gekommen sind. Die Wahrscheinlichkeit, daß der eine oder andere dieses Buch als Lehrer in die Hand nimmt, ist nach unseren Erhebungen gar nicht so

gering. – In jeder Phase der Arbeiten zum Pädagogikunterricht hat es Diskussionspartner gegeben, die nicht von Berufs wegen daran beteiligt waren und die uns deswegen vor mancher Betriebsblindheit bewahrt haben: Kollegen am Institut in Münster, insbesondere im Arbeitskreis Didaktik, und am Seminar für Pädagogik der Technischen Universität Hannover. Die Schulkollegien in Düsseldorf und Münster sowie vor allem das Landesinstitut für Schulpädagogik in Düsseldorf haben in sehr entgegenkommender Weise die nötigen administrativen Voraussetzungen für die Durchführung von Fortbildungsveranstaltungen geschaffen. Die für Befragungen erforderlichen Genehmigungen wurden bereitwillig erteilt vom Kultusminister und vom Minister für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen sowie dem Bayerischen Kultusminister. – Besonders dankbar sind wir der Stiftung Volkswagenwerk und dem Kultusminister des Landes NRW für die Bereitstellung der Mittel zur Durchführung der genannten Projekte. Darüber hinaus ermöglichte es die Deutsche Forschungsgemeinschaft durch ein Habilitandenstipendium, daß MENCK sich für gut ein Jahr ausschließlich der Durchführung der Untersuchungen widmen konnte.

Die Autoren schließlich schulden allen jenen studentischen Mitarbeitern besonderen Dank, die im Laufe der Jahre mehr oder weniger lange an den Projekten mitgearbeitet und so zu dem beigetragen haben, was wir nun vorlegen: Ulrike BECKMANN, Alfred BRÖRMANN, Paul ENCK, Karl-Ferdinand FRICKE, Christiane GEBERT, Ursula GERTZ-WELLMANN, Michael GROSS, Maria-Eleonora KARSTEN, Bernhard KRAEMER, Sabine LORECK, Peter OTTE, Heinrich OTTEN, Walter PIESCHL, Johann-Wolfgang REILING, Ilse RICHTER, Irmgard SAUTTER. Bedanken möchten wir uns auch bei unseren Sekretärinnen Anneliese BEYKIRCH, Petra BEYKIRCH, Ursula DIECKMANN und Dorothea HENNECKE.

Insbesondere danken die Autoren Hans-Günter JÜRGENSMEIER, der den Text eines Vortrages als Formulierungshilfe für Teile von Kapitel 6 zur Verfügung gestellt hat.

Dem Dank soll zum Schluß ein Wunsch folgen: Wir wünschen uns, daß dieses Buch von denen mit Interesse und Wohlwollen aufgenommen wird, für die wir es schrieben, von Lehrern für das Fach Pädagogik (Erziehungswissenschaft, Erziehungslehre) an beruflichen und allgemeinbildenden Schulen und solchen, die es werden wollen. Wir wünschen uns, daß es sie zum Nachdenken und zu einer Auseinandersetzung anregt, von der ihr Unterricht und damit ihre Schüler Gewinn haben.

# Einleitung

## Die Situation

Das Fach „Pädagogik“ ist ziemlich neu in den Stundentafeln bzw. unter den Lernbereichen allgemeinbildender Schulen. Zu Anfang dieses Jahrhunderts erschien es in der Stundentafel der 1908 in Preußen gegründeten „Frauenshule“ unter anderen allgemeinbildenden Fächern (NEUENZEIT 1975, S. 10). Daneben wurde ihm offensichtlich eine berufsvorbereitende Funktion zugeschrieben – wenn auch einstweilen nur in der Art und Weise, auf die Aufgaben der (bürgerlichen) Hausfrau und Mutter vorzubereiten. Das zeigt die alsbald erfolgende Einbeziehung einer „Kindergartenunterweisung“ (ebd.). Man kann die Geschichte des Faches unter Bezug auf zwei bildungspolitische Motive rekonstruieren, die sich damals schon angedeutet haben:

- Das Fach ist Bestandteil eines **Kanons allgemeinbildender Fächer**, „wissenschaftlicher“ Fächer, so würde man heute ergänzen.
- Das Fach umfaßt einen charakteristischen Ausschnitt der **Berufsvorbereitung**; heute wird ihm darüber hinaus eine berufsmotivierende Funktion zugewiesen.

Es sieht so aus, als ließen sich diese Motive heute bestimmten Schultypen zuordnen:

- In der Sekundarstufe II des Gymnasiums kann „Pädagogik“ als ein Fach aus dem gesellschaftswissenschaftlichen Bereich gewählt werden (Wahlbereich);
- in der Sekundarstufe II der beruflichen Schulen und im tertiären Bereich erscheint das Fach als das zentrale Medium der Vorbereitung auf pädagogische Berufe („Berufswissenschaft“).

So einfach ist die Sache jedoch nicht. Die berufspropädeutischen Elemente des gymnasialen Pädagogikunterrichts haben sich auf dem Wege über die Fachoberschule bzw. das Gymnasium für Frauenbildung bis in die heutigen Lehrpläne erhalten (Vorbereitung auf die Elternrolle: Kleinkinderziehung; Vorbereitung auf das Studium: Wissenschaftspropädeutik; siehe hierzu unten Kapitel 2: Lehrplananalyse). In der bildungspolitischen Situation eines gravierenden Lehrermangels (Anfang der sechziger Jahre) kam eine berufsmotivierende Funktion dazu: Die Pädagogisch-Musischen Aufbaugymnasien wurden eingerichtet, um „Begabungsreserven“ für den (Volksschul-)Lehrerberuf zu motivieren. – Umgekehrt: Das Fach „Pädagogik“ hat in beruflichen Schulen (hier vor allem in den Fachschulen für Sozialpädagogik)

keineswegs ausschließlich, vielleicht noch nicht einmal vornehmlich berufspropädeutischen Charakter. Vielmehr erscheint es neben Psychologie und Soziologie als die Instanz, in der die zukünftige Berufspraxis wissenschaftlich reflektiert werden kann. Der Vorbereitung auf und Einübung in die Praxis dienen andere Fächer wie Methodik und Didaktik, Jugendliteratur, Institutionenkunde u. a. (vgl. Anhang I). Es wäre also verfehlt, für einzelne Schultypen, in denen das Fach Pädagogik unterrichtet wird, bestimmte allgemeinste didaktische Akzentuierungen ausschließlich zu reklamieren. Vielmehr wird man davon ausgehen müssen, daß „Pädagogik“ immer *zugleich* Medium ist – der *Selbstreflexion* des Menschen, der erzogen wurde und – *prinzipiell* – erziehen kann (Aspekt der Bildung), und – der *Vorbereitung* auf und Einübung in *bestimmte* Erziehungstätigkeit (Aspekt der Ausbildung).

Die Akzente werden in der Praxis allerdings hier und dort verschieden gesetzt. Unter diesen Voraussetzungen ist – so scheint uns – der Unterricht in Pädagogik heute zu sehen.

Wohlgemerkt: Es handelt sich dabei nicht um Zielvorstellungen von Didaktikern oder Erziehungswissenschaftlern. Vielmehr sind das bildungspolitische Vorgaben, die sich in Schultypen – genauer: in deren curricularer Gestalt, den Stundentafeln und Lehrplänen – niedergeschlagen haben. Bildungspolitische Vorgaben legen nicht nur allgemeine, didaktische Akzentuierungen fest, sie haben zudem, wenn auch wiederum sehr allgemeine, Konsequenzen für den Unterricht und seine Inhalte. Zu denken ist dabei vor allem an die Nachbarfächer: Überschneidungen müssen verhindert werden, die Anrechenbarkeit muß gewährleistet sein (Anzahl der Kurse im gesellschaftswissenschaftlichen Bereich), außerunterrichtliche Veranstaltungen (Praktika) müssen durchführbar bleiben – das greift tief in die Struktur der Inhalte ein.

Das Fach „Pädagogik“ hat – im Gegensatz zu traditionellen Fächern, wie beispielsweise Mathematik oder Sprachunterricht – nahezu keine **didaktische Tradition** in doppeltem Sinne: Erstens fehlt weitgehend eine *unterrichtsmethodische Tradition*, die ihren Niederschlag in Berichten aus der Praxis gefunden hätte und im Rahmen der Lehrerbildung weitergegeben werden könnte. Es gibt zwar noch eine Vielzahl von Erziehern und Lehrern, die in ihrer Person gleichsam ein Stück der Geschichte des Faches repräsentieren. Aber diese tragen nur bedingt die Ausbildung der im letzten Jahrzehnt sprunghaft angestiegenen Zahl von Pädagogiklehrern. Hierbei handelt es sich vielmehr um

– Lehrer, die sich von einem im Rückgang begriffenen Fach umschulen lassen (seinerzeit z. B. dem Latein),

- Lehrer, die die Fakultas für ein sozusagen benachbartes Fach besitzen (Deutsch, Religion, Biologie) und pädagogischen Fragen interessiert gegenüberstehen,
- Diplompsychologen oder -pädagogen und schließlich zunehmend um
- Lehrer, die die Lehrbefähigung für Pädagogik nach einem erziehungswissenschaftlichen Studium an der Universität erworben haben.

Zweitens gibt es bislang nur eine spärliche *fachdidaktische Literatur*, die zudem durchweg auf den Unterricht am Gymnasium bezogen ist:

- Skizzen zu einer didaktischen Gesamtkonzeption des Faches (DERBOLAV 1965, GROOTHOFF 1965, KREFT 1970, KAISER/MENCK 1971), jetzt auch eine erste Fachdidaktik (BEYER 1976),
- Überlegungen zum Inhalt eines Lehrplans (DERBOLAV 1965, BOROWSKI 1974),
- verstreute Hinweise zur Geschichte des Faches (NEUENZEIT 1975).

HÜLSHOFF u. a. (1975) haben einen Überblick darüber sowie über die vorhandenen *Lehrpläne und Lehrmittel* gegeben. Inzwischen sind einige Hilfsmittel für den Unterricht erschienen, zum Teil in enger Ausrichtung auf bestimmte Richtlinien (z.B. die von GROSS 1975 ff. herausgegebene Reihe „Dimensionen der Pädagogik“), zum Teil problembezogene (z.B. die von MENCK u. a. herausgegebenen „Projekte für Erziehungswissenschaft in der Studienstufe“). Wenn diese letzteren auch meist umfangreiche Erprobungen durchgemacht haben – eine Bewährung in der Unterrichtspraxis in voller Breite steht noch aus.

Für Erziehungswissenschaftler, denen am Gelingen von Unterricht gelegen ist, bedeutet eine solche Situation eine Herausforderung. Die Forschungsprojekte zum Pädagogikunterricht, auf deren Ergebnisse sich unsere Arbeit stützt, wurden im Bewußtsein dieser Herausforderung konzipiert, durchgeführt und ausgewertet. Ehe sie jedoch vorgestellt werden, müssen zwei Bemerkungen über die **Erziehungswissenschaft** eingeschoben werden:

1. 1967 erschien die Programmschrift von Saul B. ROBINSOHN, in der er die „Bildungsreform als Revision des Curriculum“ in Angriff zu nehmen empfahl. Für den heutigen Leser ist darin vieles nur angedeutet, ungeklärt; erst in der Folge wurde ersichtlich, wie komplex die Vorschläge waren und wie aufwendig ihre Realisierung sein würde. In der Folge, denn plötzlich wurde eine Vielfalt von Projekten entworfen und in Angriff genommen, in denen ROBINSOHNS Programm zumindest teilweise eingelöst werden sollte. Einen ersten Eindruck von dieser Vielfalt gibt der noch von ROBINSOHN (1972) zusammengestellte Bericht „Curriculumentwicklung in der Diskussion“. Das von Karl FREY angeregte und herausgegebene „Curriculumhandbuch“ (1975) gibt heute auf etwa 2000 Seiten einen Überblick über die epochalen Denkanstrengungen, die alle irgendwie auf ROBINSOHN zurückgehen.

2. Ein wenig früher hatte sich ein grundlegender Wandel des Selbstverständnisses der Erziehungswissenschaft angebahnt. Bis in die sechziger Jahre hinein war die „Pädagogik“ durchweg als Geisteswissenschaft, als hermeneutisch-pragmatische Wissenschaft (FLITNER 1958) verstanden worden; als ihre Aufgabe wurde die aufklärende Aufhellung des komplexen Wirkungsgefüges von Erziehung bestimmt. Nunmehr machte sich ein anderer Ansatz geltend: „Erziehungswissenschaft“ als empirische Sozialwissenschaft; ihre Aufgabe war es, Gesetzmäßigkeiten zu prüfen, die dann sozusagen technologisch nutzbar gemacht werden könnten. Diese empirische und technologische Wendung innerhalb der Pädagogik wurde von einem weiteren Ansatz grundlegend kritisiert, ehe sie ihre etwaige Fruchtbarkeit recht erweisen konnte, von einem gesellschaftskritischen: Die Grundlagenreflexion in den Sozialwissenschaften, die in Deutschland auf den sogenannten „Werturteilstreit“ zurückgeht, wurde auch für die Erziehungswissenschaft aufgenommen. Dabei kamen ansatzbedingte Beschränkungen und Problemverkürzungen wissenschaftlicher Standpunkte in den Blick; nicht nur das: Es zeichnete sich das Bild einer „kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft“ ab, die solche Problemverkürzungen zu überwinden verspricht (siehe zum Ganzen WELLENLORF 1969; KLAFKI 1971; BLANKERTZ 1971). Die Reflexion wurde im Zusammenhang mit marxistischen Gesellschaftstheorien noch weitergeführt: Die bisherige Pädagogik/Erziehungswissenschaft erschien aus der Sicht solcher Ansätze insgesamt als bürgerliche Wissenschaft in einer spätkapitalistischen Gesellschaft (ALTVATER/HUISKEN [Hrsg.] 1971); ihr wird das Bild der Wissenschaft entgegengehalten, die für die Arbeiterklasse Partei nimmt (KLUGE/NEGT 1972). – Für unsere Arbeit ist diese Grundlagendiskussion deswegen wichtig, weil sie insgesamt zu einer Sensibilisierung gegenüber unausgesprochenen Grundannahmen geführt und auf die begrenzte Tragfähigkeit wissenschaftlicher Analysen und Aussagen aufmerksam gemacht hat. Diesbezügliche Überlegungen werden in der Arbeit an verschiedenen Stellen vorgetragen.

In dieser Situation und unter diesen Voraussetzungen wurde 1970 von ACHTENHAGEN und MENCK ein **Projekt „mittelfristiger Curriculumforschung“** entwickelt; in seinem zweiten Teil hatte es einen „Beitrag zur Entwicklung von Didaktik und Lehrplan des schulischen Unterrichtsfaches ‚Pädagogik‘“ zum Ziel (ACHTENHAGEN/MENCK 1971, S.208). Bei dem Text handelte es sich um die Begründung eines Antrags zur Bewilligung von Mitteln für ein Forschungsvorhaben an die Stiftung Volkswagenwerk; die Mittel wurden 1971 bewilligt, das Projekt in den Jahren 1972–1975 durchgeführt. – Im Zusammenhang mit Vorarbeiten konnte ein weiteres Projekt in Angriff genommen und durchgeführt werden: Ende 1970 beauftragte der Kultusminister des Landes NRW eine Arbeitsgruppe am Seminar für Pädagogik der

Universität Münster mit der wissenschaftlichen Begleitung der Erprobung von vorläufigen Richtlinien für Pädagogik/Erziehungswissenschaft (s.u. S. 57f.); dieses Projekt wurde von 1971 bis 1973 durchgeführt. Fragestellungen und Ergebnisse beider *Forschungsprojekte zum Pädagogikunterricht* (wir sprechen im folgenden je nach dem Zusammenhang von dem bzw. den FoPP) sind in die hier vorgelegte Arbeit eingegangen. Die verschiedenen Befragungen, Unterrichtsdokumentationen, Tagungen, die wir von 1971 bis 1975 im Rahmen der FoPP durchgeführt haben, stehen in einem Zusammenhang, der sich zunächst nur skizzieren ließ (ACHTENHAGEN/MENCK 1971; KAISER/MENCK 1971), den wir hier nunmehr ausführen wollen. Über die beiden Projekte werden wir dabei nicht getrennt berichten. (Den Auftrag- bzw. Geldgebern wurden Ergebnisberichte vorgelegt.)

## Das Konzept

Bereits bei der Planung der FoPP war klar gewesen, daß man bei der Entwicklung einer Didaktik des Pädagogikunterrichts nicht ganz von vorne beginnen und daß sie nicht ausschließlich in der Hand der Erziehungswissenschaft liegen könne: Es gab schon damals, es gibt erst recht heute eine umfangreiche Unterrichtspraxis im Fach Pädagogik/Erziehungswissenschaft/Erziehungslehre; es gibt Lehrer, die das Fach unterrichten und solche, die künftige Fachlehrer ausbilden. Kurz: Es gibt eine Realität von Pädagogikunterricht, die bei der Entwicklung einer Didaktik berücksichtigt werden muß, will man mit ihr den Pädagogikunterricht erreichen. Was nun in vielen Ansätzen der Curriculumentwicklung als notwendiges Übel betrachtet oder auch zuweilen gänzlich ignoriert wird, das wurde hier systematisch in die Strategie der Entwicklung aufgenommen: der Ausgang bei der Unterrichtswirklichkeit. Der *Ansatz in seiner ursprünglichen Form* kann so beschrieben werden: Von einem kritisch-konstruktiven Verständnis der Erziehungswissenschaft aus, in Kenntnis der Unterrichtswirklichkeit sowie der Vorschriften, die sie festlegen (Lehrpläne) und in der Auseinandersetzung mit fachdidaktischen Entwürfen sollte die „Aufgabenstellung des Pädagogikunterrichts“ neu formuliert, sollten Kriterien für die Curriculumkonstruktion entwickelt werden. Diese Kriterien würden es erlauben,

- sowohl die gegenwärtige Praxis des Pädagogikunterrichts auf vorbildliche Elemente hin durchzumustern,
- als auch Unterrichtsversuche anzuregen, die als produktive Alternativen dem alltäglichen Unterricht gegenübergestellt werden könnten.

Diese Vorstellung war, wie sich bei der Durchführung der FoPP sehr bald herausstellte, nicht konsequent genug ausgearbeitet worden: Die Unterstellung, es würden sich sozusagen ein für allemal Konstruktionskriterien erar-

beiten und formulieren lassen, mußte aufgegeben werden. Das war die Konsequenz von Erfahrungen, die wir insbesondere bei der Durchführung von *Veranstaltungen zur Lehrerfortbildung* gemacht hatten. Diese Veranstaltungen waren etwa so konzipiert: Die Teilnehmer sollten einerseits über bestimmte Arbeitsgebiete und Ergebnisse der Erziehungswissenschaft informiert werden und andererseits diese Thematik in den Entwurf einer Unterrichtseinheit für den Pädagogikunterricht umsetzen. Bei diesem zweiten Schritt haben wir ihnen als Hilfestellung vorläufige Kriterien an die Hand gegeben (s. dazu u. S. 182 f.). Es erwies sich, daß die Kriterien sich nicht unmittelbar anwenden ließen. Sie bekamen vielmehr unter der Hand eine ganz andere Funktion: Sie wurden zum Anlaß einer sehr umfangreichen Auseinandersetzung unter allen Teilnehmern, insbesondere natürlich zwischen den Lehrern einerseits und den Erziehungswissenschaftlern andererseits, über die Ziele des Pädagogikunterrichts und über die Aufgaben und Methoden der Erziehungswissenschaft im allgemeinen sowie der Didaktik im besonderen. Die Fortbildungsveranstaltungen ihrerseits bekamen damit eine andere Funktion als ursprünglich vorgesehen: Zunächst war daran gedacht worden, Lehrer auf die Benutzung von vorgegebenen Unterrichtsentwürfen vorzubereiten. (Natürlich hoffen wir auch jetzt, daß die Teilnehmer dieser Tagungen etwas für ihren Unterricht gelernt haben.) Nunmehr würden wir den systematischen Stellenwert der Veranstaltungen so bestimmen: In einer vom unmittelbaren Zwang zum Unterrichten entlasteten Situation und unter Partnern, die zwar verschiedene Rollen innehaben, im Gespräch aber gleichberechtigt sind, wird über Ziele und Probleme des Pädagogikunterrichts nachgedacht – nicht ziellos, sondern mit Bezug auf ein Thema und mit der Absicht einer Verbesserung seiner Praxis. Anspruchsvoll formuliert: Man kann diese Veranstaltungen als Rahmen für die diskursive Legitimation von Zielen eines Pädagogikunterrichts verstehen, dessen Praxis als verbesserungsbedürftig empfunden wird.

Wir haben aus dieser Beobachtung eine *Konsequenz* gezogen, die über den Anlaß hinausreicht: Jeder Lehrer muß in die Auseinandersetzung um die Entwicklung und Begründung einer Fachdidaktik einbezogen werden und diesen Prozeß für seine Person in den wesentlichen Elementen nachvollziehen, wie sie z. B. in der „Strategie“ des FoPP idealtypisch dargestellt sind. Das heißt: Jeder Lehrer muß sich ein möglichst zutreffendes Bild von der Gestalt, den Möglichkeiten und Grenzen der Unterrichtswirklichkeit verschaffen (hierzu benötigt er auch Einblick in die Verfahren der Erhebung und Interpretation von Daten über die Unterrichtswirklichkeit; siehe dazu den Exkurs in die Statistik, Kapitel 7); und jeder Lehrer muß sich im Blick auf dieses Bild und in der Auseinandersetzung mit fachdidaktischen Entwürfen eine möglichst detaillierte Vorstellung von gelingendem Pädagogikunterricht er-