

Pädagogikunterricht im Haus des Lernens: Dialogische Didaktik

Edwin Stiller

**Referat auf dem Pädagogiklehrtag 1997, Universität Bochum,
8.10.1997**

(zuerst veröffentlicht in: Pädagogikunterricht 1/1998, S. 27-40)

0. Biographische Vorbemerkung, Überblick, Vereinbarungen

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

zunächst möchte ich mich beim Vorstand des Verbandes der Pädagogiklehrerinnen und -lehrer für die Einladung, hier zu referieren, herzlich bedanken.

Für mich ist es schon ein etwas seltsames Gefühl hier vorne zu stehen, im Hörsaal GA der Ruhr Universität Bochum.

Daher gestatten Sie mir eine kleine biographische Vorbemerkung, bevor ich zum Thema komme.

Vor ziemlich genau 25 Jahren, am 2.10.1972, schrieb ich mich hier an der RUB ein, für die Fächer Pädagogik, Sozialwissenschaft und Publizistik.

Im Rückblick erscheint mir mein Studium in Bochum und Münster als ein bunter, unsystematischer Gemischtwarenladen, der aber durchaus Elemente enthielt, die ich heute z.B. in Phoenix wieder finde. Im ersten Semester habe ich z.B. hier eine „experimentelle Übung zum Erlernen von Texten“ besucht, die mich so beeindruckt hat, dass Schülerexperimente in 11/2 immer zum Programm gehörten. Aber nicht die Lehrveranstaltungen hier in Bochum habe ich als kennzeichnend für diese Zeit in Erinnerung, sondern vielmehr das Unileben drumherum: die Institutsgruppe Pädagogik, die Wohngemeinschaft - ein alternative, undogmatische Gegenwelt zum Beton, zu Frontalveranstaltungen. Daher von dieser Stelle einen herzlichen Gruß an alle, die ich aus dieser Zeit kenne.

Aber auch wenn man von verklärenden, wehmütigen oder zornigen Erinnerungen absieht, die spezifische biographische Situation, eingebettet in den politischen Kontext einer Generation, hinterlässt Spuren, die bis in die Entwicklung einer didaktischen Position oder die Gestaltung von Schulbüchern nachzuverfolgen sind. Die Unterschiede zwischen der Position des Kollegen Klaus Beyer und mir sowie unseren konkreten Schulbüchern sind auch Generationsunterschiede. Diesen Unterschieden biographisch auf die Spur zu kommen ist aber hier in diesem Rahmen nicht möglich.

Daher komme ich jetzt zum eigentlichen Thema.

Sie haben einen Überblick über mein Referat als Kopie erhalten (s. Anlage). Dieses Blatt soll neben dem Überblick die Grundlinien meines fachdidaktischen Ansatzes verdeutlichen, gerade weil ich in der knappen Zeit sicher nicht alle notwendigen Aspekte ansprechen kann. Weiterhin kann es als Bezugspunkt für das anschließende Podiumsgespräch sein.

Ich möchte - und dies beruht auf einer Absprache mit dem Kollegen Beyer - einen konkreten Ausgangspunkt für mein Referat wählen, der für Sie vielleicht von besonderem Interesse ist, da an vielen Schulen überlegt wird, ob PU im Differenzierungsbereich eingeführt werden soll. Es geht also um das Projekt „Babysitterführerschein“ für die Klasse 9.

In einem zweiten Teil werde ich versuchen, in kurzer Form, die Grundlinien der Dialogischen Fachdidaktik aufzuzeigen und mit dem konkreten Ausgangspunkt in Verbindung zu bringen.

Abschließend möchte ich einen weiteren Abstraktionsschritt vollziehen und zu den ganz allgemeinen Grundlagen des Pädagogikunterrichts - oder besser gesagt: der Thematisierung von Erziehung in Bildungsgängen - kommen, schließlich gibt es den Pädagogikunterricht nicht nur in der gymnasialen Oberstufe. Vielmehr ist dieser quantitativ gesehen sicher nicht die häufigste Form der Thematisierung von Erziehung. Diese wird bundesweit sicherlich im berufsbildenden Bereich anzutreffen sein.

Bei meinen Ausführungen hierzu orientiere ich mich an der Forderung von Georg Wierichs (ZfP 5/92, S. 740), verbunden mit der Kritik an Dorlöchter/Stiller, der Antworten auf drei Fragen für nötig hält, um einen Begriff des Pädagogikunterrichts zu gewinnen:

1. Was ist Erziehung?
2. Was ist Unterricht?
3. Was ist 'Erziehung' im Unterricht ?“

Ich habe diese Fragen leicht modifiziert und möchte aus meiner heutigen Sicht Antworten anbieten.

Wenn Sie also mit diesem Angebot einverstanden sind, komme ich zum konkreten Ausgangspunkt.

1. Konkreter Ausgangspunkt „Projekt Babysitterführerschein“

1.1. Entstehung:

Im Schuljahr 1995/96 wurde am Freiherr-vom-Stein-Gymnasium, Recklinghausen das Fach Pädagogik im Wahlpflichtbereich 9/10 eingeführt.

Vorher galt es ein Konzept zu entwickeln, welches die Lehrerkonferenz und die Schulkonferenz überzeugt und Schülerinnen und Schüler für das Fach wirbt. Dies habe ich im Auftrag der Fachschaft Erziehungswissenschaft ausgearbeitet.

Ein Element dieses projektorientierten Konzepts ist das Eingangsprojekt für die Klasse 9 „Babysitterführerschein“.

1.2. Zielsetzung:

Der Neueinstieg in den Differenzierungsbereich war an folgenden Zielen orientiert:

- Eine **altersgemäße**, motivierende Begegnung mit dem neuen Fach Pädagogik sollte ermöglicht werden !
- **Neue inhaltliche und methodische Zugriffe** mussten gefunden werden, um eine deutliche Unterscheidung zur Sekundarstufe II zu erreichen !
- Die **Obligatorik der Richtlinien** musste erfüllt werden, ohne Schüler abzuschrecken, ohne Überschneidungen mit der Sek. II zu riskieren und ohne überfrachtete Lehrgänge zu installieren !

1.3. Kontext:

Das Projekt wird jetzt zum dritten Mal erfolgreich durchgeführt. Die Anwahlzahlen für das Fach Pädagogik im Differenzierungsbereich haben sich fast zu positiv entwickelt und andere konkurrierende Fächer fühlen sich gefährdet. Übrigens hat sich das Wahlverhalten für die Kurse der Jahrgangsstufe 11 nicht wesentlich verändert. Das Fach Erziehungswissenschaft in der gymnasialen Oberstufe des Freiherr-vom-Stein Gymnasium hat sich auf erfreulichem Niveau stabilisiert (pro Jahrgangsstufe immer ein Leistungs- und ein Grundkurs sowie Abgaben an kooperierende Schulen)

Zur Zeit arbeitet ein erweitertes Phoenix-Team im Schöningh Verlag an einem Buch für den Differenzierungsbereich. Die Erfahrungen mit dem „Babysitterführerschein“ der ersten Durchgänge werden in der Fassung für den „kleinen Phoenix“ eingearbeitet.

1.4. Projekt: Babysitterführerschein

In der **Einstiegsphase** des Halbjahres wurde nach einem intensiven Programm zum Kennenlernen, zum Austausch von Erwartungen und Befürchtungen, gemeinsam überlegt, was eine Babysitterin/ein Babysitter für Kenntnisse, Fähigkeiten, Einfühlungsvermögen usw. besitzen bzw. erwerben muss, um Kindern, Eltern und sich selbst gerecht zu werden.

Einige Schülerinnen und Schüler verfügten hier schon über erste Erfahrungen, so dass auch schon konkrete Probleme der Babysitterpraxis diskutiert werden konnten.

Ausgehend hiervon wurde gemeinsam die **Planung** des Halbjahres vorgenommen.

Erste Schritte der **Erarbeitung** wurden zunächst auf **biographischem Gebiet** gemacht. Erinnerungen an die eigene Kindheit, Ängste, Wünsche, Träume wurden mit Methoden biographischen Lernens thematisiert und vorsichtige Übungen zur Erfahrung von Macht und Ohnmacht, Führen und Geführtwerden unternommen.

Diese ersten Reflexionen auf der **Interaktionsebene** sollten die Schüler sensibilisieren, erzieherische Beziehungen bewusster und differenzierter wahrzunehmen und zu deuten.

Mit Hilfe u.a. von Broschüren der Bundeszentrale für Gesundheitliche Aufklärung ("Das Baby", "Unsere Kinder", "Kinderspiele") wurden **theoretische Grundlagen** gelegt, die altersgemäß wissenschaftsorientiert, aber nicht im engeren Sinne wissenschaftspropädeutisch ausgerichtet waren. Informationen zum Entwicklungsstand von Kindern, typischen Lebenssituationen, altersgemäßen Problemen und damit verbundenen Anforderungen an Erziehende wurden immer bezogen auf die Ausgangsproblemstellung: was muss eine Babysitterin/ ein Babysitter wissen und können, thematisiert.

Die **erziehungspraktische Dimension** hatte also erkenntnisleitende Funktion. Der Besuch einer Erziehungsberatungsstelle unterstrich noch einmal eindrucksvoll für die Schülerinnen und Schüler die Notwendigkeit, sich nicht nur Wissen anzueignen, sondern auch die Perspektivität ihrer Wahrnehmung zu überprüfen und sich konkrete Handlungskompetenzen anzueignen.

Auch in einem weiteren inhaltlichen Schwerpunkt lässt sich die Balancierung der vier Qualifikationsbereiche (Biografie, Interaktion, Erziehungspraxis, Erziehungstheorie) aufzeigen. Die Schülerinnen und Schüler hielten es in der Planungsphase für unbedingt notwendig, spielpädagogische Kompetenz zu erwerben.

In den Dimensionen **Biografie und Interaktion** ging es zunächst um eigene Spielerfahrungen und Spielpräferenzen. Interaktionsspiele für Jugendliche wurden erprobt und mit kommerziellen Konkurrenzspielen verglichen. In der **theoretischen Dimension** wurde die Bedeutung des Spiels für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen thematisiert und über spielpädagogische Konzepte diskutiert.

Schließlich wurde als Abschluss und Höhepunkt des Schuljahres die Kinderbetreuung am Tag der offenen Tür der Schule spielpädagogisch vorbereitet, durchgeführt und ausgewertet. Diese **Bewährung in der Praxis** und **Anwendung des Gelernten** war für die Schüler von großer Bedeutung und hat das Ansehen des Faches in der Schulöffentlichkeit gefördert. Verbunden mit dem Zeugnis erhielten alle Schülerinnen und Schüler einen "Babysitter-Führerschein", in dem ihnen die theoretische und praktische Vorbereitung auf die pädagogische Tätigkeit des Babysitters bescheinigt wurde.

2. Grundlinien der Dialogischen Fachdidaktik Pädagogik

Analog zu den „Vier Seiten einer Nachricht“, dem kommunikationspsychologischen Ansatz von Schulz-von-Thun, möchte ich die nun skizzierten Grundlinien der Dialogischen Fachdidaktik als die

„Vier Seiten des Pädagogikunterrichtes“ bezeichnen - oder als mein

„Kleines 4 x 4 des Pädagogikunterrichtes“

Linie A

Jeder, der in irgendeiner Form erzieherisch tätig wird oder tätig ist, also auch die angehende oder schon praktizierende Babysitterin, erzieht vor dem Hintergrund ihrer/seiner eigenen Erziehungserfahrung.

Erziehung ist immer Teil von mir !

Erziehung ist immer eine höchst individuell erlebte und gestaltete Komponente in der eigenen Biografie. Erziehung hat einen großen Anteil an der Entstehung von Wahrnehmungs-, Deutungs-, Wertungs- und Handlungsmustern, die sich z.T. bis in sehr frühe biographische Quellszenen zurückverfolgen lassen. Damit diese zum größten Teil unbewussten Muster nicht unreflektiert über Projektion, Übertragung oder andere Mechanismen in erzieherische Prozesse einfließen, ist die biographische Selbstreflexion des Erziehenden eine wichtige Voraussetzung für das Gelingen von Erziehungspraxis. Vor allem im professionellen Erziehungsbereich, aber auch in den ersten Gehversuchen auf diesem Gebiet, ist Selbstaufklärung notwendiger Bestandteil eines professionellen Selbstkonzepts.

Die Fähigkeit des Menschen zur Selbstaufklärung ist Kern eines neuen Paradigmas, welches sich quer durch alle Wissenschaften Geltung verschafft hat, nämlich das der

Subjektorientierung.

Ob Anthropologie, Sozialisationsforschung, Neurobiologie oder Erziehungswissenschaft - überall wird, nun aber empirisch gestützt durch z.B. die neue Säuglingsforschung, die These vertreten, dass der Mensch von seiner ersten Lebensminute an und bis zum letzten Atemzug ein aktives realitätsverarbeitendes Wesen ist.

Der Mensch konstruiert aktiv die o.g. Muster seiner Wahrnehmung, Deutung, Wertung und Handlung. Zugleich ist er Objekt von Erziehung, gesellschaftlicher Normen und ungleicher Machtverteilung.

Ich schließe mich hier der Position des Erziehungswissenschaftlers und Erwachsenenbildners Erhard Meueler an, der diese Dialektik von Subjekt- und Objekt-Sein unter der Perspektive der Vermehrung von Subjektanteilen durch Erziehungs- und Bildungsprozesse als leitendes Prinzip vertritt. Aufgabe einer neuen Fachdidaktik des PU ist es, auszuloten, bis zu welcher Grenze die Subjektposition der/des Lernenden gestärkt werden kann und die Objektposition thematisiert und kontrolliert werden kann.

Auf der **Lernzielebene** führt dies zur Formulierung der folgenden leitenden Qualifikation:

„Fähigkeit und Bereitschaft zur bewussten Reflexion der eigenen Biografie, um Subjektanteile, im Sinne von bewussten Wahlmöglichkeiten zu erweitern sowie die Annahme eines dynamischen und differenzierten Selbst zu stärken.“

Methodisch korrespondiert mit dieser Qualifikation das Methodenspektrum des biographischen Lernens, welches behutsam und unter Beachtung schützender Regeln die Schülerinnen und Schüler stärken soll und ihnen helfen soll, ihre biographisch entstandenen Muster bewusst wahrzunehmen und gegebenenfalls zu verändern.

Linie B

Erziehung ist Beziehung !

Der pädagogische Bezug ist im Kern immer ein Beziehungsverhältnis: antinomisch, asymmetrisch, verbunden mit der Hoffnung, im Prozess so viel Symmetrie und Reversibilität wie möglich herstellen zu können.

Genau wie jeder Mensch in der Subjekt/Objekt-Spannung lebt, ist die **Spannung von Gleichheit und Differenz** konstitutiv für jedes Individuum in seinem Verhältnis zum Anderen.

Eine Pädagogik der Vielheit (Prenzel, Preuss-Lausitz) greift dieses dialektische Verhältnis von Gleichheit und Differenz auf und versucht, die erzieherische Beziehung als dialogische zu gestalten, in der der Andere in seiner Differenz akzeptiert und zugleich als Gleicher geachtet wird. Selbstachtung wird als Voraussetzung für Fremdachtung begriffen und Fremdachtung als Voraussetzung für Selbstachtung. Der Kollege Alfred Holzbrecher hat dies in seiner Arbeit zur interkulturellen Erziehung noch einmal eindrucksvoll hervorgehoben (vgl. Holzbrecher 1997).

Die Beziehungsebene z.B. im Kurs ist gelebte Erziehungswirklichkeit, die wahrgenommen, analysiert, bewertet und bewusst gestaltet werden kann. Der Kurs kann als Trainingsfeld für die Verbesserung der Beziehungsfähigkeit (und damit auch Erziehungsfähigkeit) angesehen werden. Somit erschließt sich auf der Lernzielebene ein **Qualifikationsfeld Interaktion**, in dem die Fähigkeit und Bereitschaft zur empathischen Begegnung mit dem Anderen, die kommunikative und die kooperative Kompetenz gesteigert werden soll.

Mit Übungen, wie sie oben angeführt wurden, soll **empathisch-kooperatives** Lernen auf der „Hier-und-Jetzt-Ebene“ ermöglicht werden, welches die gegenwärtige Beziehungs- und Erziehungsfähigkeit sowie als Vorbereitung auf die „Dort-und-Dann-Ebene“ die zukünftige erzieherische Praxis, z.B. als Babysitter/in verbessern hilft.

Linie C

Erziehung ist praktisches Handlungsproblem

Erziehung ist immer praktische Herausforderung in Familie, Schule, Jugendarbeit oder ganz konkret auch als Babysitter. Immer muss gehandelt werden, oft sofort, ohne Zeit für Reflexion, oft in eingefahrenen Handlungsrouninen oder spontan 'aus dem Bauch heraus', mit mehr oder weniger Erfolg. Inzwischen hat sich die Einsicht, dass man nicht nicht erziehen kann, weit verbreitet. So wird die Institution Schule wieder bewusst als erzieherische Einrichtung wahrgenommen. Jenseits von Jammerhaltung und pädagogischem Machbarkeitswahn kommt die Frage nach der erzieherischen Verantwortung, nach einer konstruktiven „weißen Pädagogik“, immer mehr in den Vordergrund.

Für Wolfgang Schulz war der Begriff „**respektvoller Dialog**“ Schlüsselbegriff seines didaktischen Denkens. Er schrieb: „Als respektvoll bezeichne ich den Dialog, weil wir in ihm deutlich machen, dass wir bewusst oder unbewusst unsere Mitmenschen als unseresgleichen anerkennen, die Lernenden uns nicht als Objekte, sondern als Subjekte gegenüberstehen, weil wir es selbst zu sein beanspruchen; gerade weil es um einen Verständigungsprozess geht, in dem die Dialogpartner einander mit dem Respekt behandeln, den sie für sich selbst für erforderlich halten.“ (Schulz 1996, S.147)

Schulz begreift Bildung und Erziehung in der Tradition von Janusz Korczak als dialogischen Prozess. Die Wiederentdeckung der Schriften von Korczak ist kein wissenschaftsgeschichtlicher Zufall. Er hat in menschenverachtenden Zeiten eine Pädagogik der Achtung realisiert, die die Rechte der Kinder zum Ausgangspunkt pädagogischen Denkens und Handelns machte, die sich verabschiedete von pädagogischen Allmachtsphantasien und Freiräume für dialogische Beziehungen von Kindern und Erwachsenen schuf, in denen auch Kinder in Erzieherrollen schlüpfen konnten und in denen sich die Erzieher selbst erziehen mussten.

Für das **Qualifikationsfeld Erziehungspraxis** heißt dies in erster Linie, den Schülern möglichst realistische Einblicke in die Möglichkeiten und Grenzen der Erziehung zu ermöglichen. Ihre Bereitschaft pädagogisch verantwortungsvoll zu handeln hängt auch davon ab, ob sie im Pädagogikunterricht ein Klima der Achtung vorfinden, besser gesagt: ein Klima der Achtung mitgestalten.

Die Formulierung „ **kreativ-gestaltendes Lernen** “ als methodisches Prinzip soll sich bewusst abheben von der Formulierung „handlungsorientiertes Lernen“, da der Begriff Handlungsorientierung als scheinbarer Gegenbegriff zum wissenschaftsorientierten Lernen zu unscharf und ungenau ist.

Erziehung kann im gestaltpsychologischen Sinne auch verstanden werden als kreative Gestaltung einer erzieherischen Beziehung.

Handlung, im Sinne einer erzieherischen Handlung, ist Ausgangspunkt jeglicher Pädagogik als Handlungswissenschaft und zugleich Zielpunkt unter dem Leitaspekt der Optimierung erzieherischen Handlung auf dem Weg zur Mündigkeit.

Pädagogisches Handeln im Unterricht kann sich auf fünf Ebenen abspielen:

- * Reflexion und bewusste Gestaltung der erzieherischen Beziehung in der Lerngruppe
 - * Handelnde Aneignung von Lerngegenständen im engeren Sinne einer handlungsorientierten Methodik des Unterrichts
 - * Produktorientierte Gestaltung von Lernständen
 - * Simulation und Reflexion erzieherischen (Fremd-)Handelns
 - * Erzieherisches Handeln im engeren Sinne, in dem Schülerinnen und Schüler sich im Handlungsraum der Schule oder auch darüber hinaus sich erzieherisch betätigen, z.B. als Tutoren für Unterstufenklassen, in spielpädagogischen Aktionen auf dem Schulhof, in der Hausaufgabenbetreuung usw.
- Im Babysitterführerschein wurden alle fünf Dimensionen des pädagogischen Handelns im Unterricht realisiert, z.T. in außerordentlich kreativ-gestaltender Form.

Linie D

Erziehung ist theoriebedürftig !

Erziehung ist immer auch aufklärungsbedürftige, reflexionsbedürftige Praxis. Dies gilt sowohl für das alltägliche, pragmatische Erziehungshandeln z.B. einer Babysitterin wie auch für erziehungswissenschaftliche Forschung zu Fragen der Schulqualität.

Giesecke geht davon aus, dass der Ausgangspunkt erziehungswissenschaftlicher Forschung immer die von der Praxis vorgelegten Probleme darstellen. Auch für den Pädagogikunterricht ist es wichtig, dass Theorie als Antwort auf selbst entdeckte Praxisfragen deutlich wird.

Aus der interdisziplinär geführten Debatte um **Konstruktivismus und systemisches Denken** kann man fünf Anregungen ableiten:

1. Der Mensch muss als erkennendes Subjekt geachtet werden !
2. Lernen ist ein aktiver, selbstregulierter Konstruktionsprozess!
3. Lernen ist immer auch ein sozial-systemischer Vorgang auf der Beziehungsebene!
4. Der Lehrer ist Konstrukteur von Lernlandschaften und Begleiter von Lernprozessen !
5. Die gewählten Perspektiven auf die Lerngegenstände sind nie die einzig möglichen !

Auf der **Zielebene** geht es daher darum, an gemeinsam ausgewählten, exemplarischen pädagogischen Schlüsselproblemen einen aktiven, kritischen Umgang mit Erziehungswissenschaft im Sinne eines forschenden Lernens anzustreben.

Neue Veröffentlichungen, die den Weg von „...der Kenntnisvermittlung zur Erkenntnisvermittlung“ (Landwehr 1995) propagieren, bestätigen hier die Entscheidung für die Kategorie Problemzentrierung.

Forschendes Lernen wird hier als problemzentrierter Erkenntnisprozess aufgefasst.

„ Im problemorientierten Planungsmodell übernimmt die leitende Problemstellung die Funktion der zentralen Orientierungs-, Legitimations- und Evaluationsgröße und entlastet damit die Lernziele in dieser Funktion. Dies bedeutet nicht, dass die Reflexion der wünschenswerten bzw. beabsichtigten Lernergebnisse im problemorientierten Unterricht überflüssig wäre: Die Vergegenwärtigung der beabsichtigten Lernergebnisse wird hier zu einem Gesichtspunkt im didaktischen Reflexionsprozesses. Die Lernziele verlieren damit ihre Funktion als zentrale Planungsgrößen und werden statt dessen zu Reflexionshilfen bei der Wahl der leitenden Problemstellung sowie bei der konkreten Ausgestaltung und Akzentuierung des Problemklärungs- und Problemlöse-Prozesses.“ (Landwehr 1995, S. 243)

Forschendes Lernen beginnt ganz bescheiden bei der Formulierung eigener Fragen und Thesen, bei den eigenen Beobachtungen und eigenen Experimenten, der eigenen empirischen Recherche.

3.1 Erziehung als dialogische Begegnung autonomer Systeme

"Das Kind macht sein autonomes Selbst geltend, seine Eigeninteressen, seine Sicht der Dinge. So gesehen ist Erziehung Angebot. Kinder werden (passiv) nicht erzogen, werden nicht gefördert, werden nicht behandelt, werden nicht therapiert, sondern gehen aus dem Prozess der Erziehung gemäß dem eigenen Ansatz, der ontogenetischen Eigengesetzlichkeit mit einem eigenen Resultat hervor. Erziehung ganz allgemein gesehen ist eine Auseinandersetzung zwischen dem autonomen System des Erwachsenen mit dem autonomen System des Kindes. Dabei werden auf beiden Seiten gemäß dem je eigenen Ansatz (System)Interessen ins Spiel gebracht: Auf Seiten des Erziehenden u.a. 'erzieherische' - was auch immer darunter verstanden werden mag - und auf Seiten des Edukanden als eines Menschen, der sein Selbst unter 'erzieherischem' Einfluss zu entfalten und seine Autonomie zu bewahren hat." (Speck 1991, S.112f., zit. in: Phoenix Band 1, S. 32)

Die Ausführungen von Speck zum Erziehungsbegriff haben deutlich gemacht, dass Systemtheorie und Konstruktivismus bereits Einzug gehalten haben in pädagogisches Denken und Handeln.

Die konstruktivistische Debatte wird längst in allen Wissenschaftsbereichen geführt. Der Mensch wird als ganzheitliches, autopoietisches System angesehen, welches seine kognitive Struktur, seine Denk-, Fühl- und Handlungsmuster selbsttätig generiert und nur sehr begrenzt von außen berechnen- und steuerbar erscheint. Wie weit gehend die Autonomie und Ausschließlichkeit der Selbstgenerierung gesehen wird, wie hermetisch abgeschlossen die Einheit Individuum erscheint, dies wird von radikalen und moderaten Konstruktivisten und Systemtheoretikern sehr unterschiedlich gesehen. Ohne diese Diskussion hier nachzeichnen zu können, ist für mich der moderate Konstruktivismus, bzw. der dialektische Konstruktivismus (vgl. Dubs 1995) eine plausible Position, die die drei vorher dargestellten Aspekte: Subjekt/Objekt-Dialektik, Gleichheit/Differenz-Dialektik und ein dialogisches Verständnis von Erziehung optimal integriert.

Der Mensch wird in seinem Subjekt-Sein anerkannt, ohne die Objekt-Dimension zu vernachlässigen - hier erscheint der Konstruktivismus in seiner sozialen Variante -; der Mensch wird in seiner Differenz zum Anderen gesehen, ohne ihn hermetisch und ohne soziale Bezüge, ohne Anteile von Gleichheit zu sehen und zu fördern. Die einzig logische Konsequenz aus diesen Prämissen ist die Konstruktion von dialogischen, bescheidenen - weil Komplexität und Vernetzung anerkennenden - erzieherischen Beziehungen.

Wyrwa (1995, S. 29 ff.) bezeichnet dementsprechend Erziehung aus konstruktivistischer Sicht als Anregung, als Angebot. Lernen wird als aktiver, selbstregulierter Konstruktionsprozess verstanden - der Lehrer als Anbieter, nicht als Überträger des Wissens aufgefasst (vgl. Wyrwa S. 39 ff.).

3.2 Erziehender Unterricht als Angebot zur Förderung des Identitäts-, Haltungs-, Kompetenz- und Wissenserwerbs

„Erziehendem Unterricht liegt ein Lernbegriff zu Grunde, der Lernen als Wechselspiel zwischen Vertiefung und Besinnung, also zwischen Weltaneignung und Selbsterfahrung begreift.“ (Ramseger 1991, S. 54)

Zu diesem Fazit kommt Jörg Ramseger in seiner Studie über die aktuelle Bedeutung von Herbart als Orientierung für pädagogische Reformprogramme. Im Vorwort seiner Studie zitiert er Dietrich Benner, der die neuen Grundschulrichtlinien 1985 als ganz „...in der Tradition der auf Herbarts Allgemeine Pädagogik zurückgehenden Programmatik eines ‘erziehenden Unterrichts’, der nicht lediglich Wissen *und auch* Haltungen vermittelt, sondern die Aneignung von Wissen so gestaltet, dass mit ihr die Besinnung auf das Selbstverhältnis des Lernenden zum Gelernten verbunden ist und beides, die Vertiefung der Kenntnisse und die Besinnung auf das Selbstverhältnis des Gelernten, der Förderung der Handlungskompetenz des Lernenden dient.“ (Benner 1995, zit. In: Ramseger, a.a.O. S. 11)

Bezogen auf Dialogische Didaktik des Pädagogikunterrichts kann man sagen, dass die Kombination von personenzentrierten Lernprozessen, die in den Qualifikationsfeldern Biografie und Interaktion erfasst sind und das „Selbstverhältnis des Gelernten“ thematisieren und problemzentrierten Lernprozessen, die Weltaneignung als Aneignung pädagogischer Theorie und Praxis organisieren, eine Form erziehenden Unterrichts darstellt, der einem zeitgemäßen Verständnis von Allgemeinbildung entspricht, wie es etwa Heymann 1997 in der Zeitschrift Pädagogik formuliert hat (vgl. Heymann 1997, S. 42ff.).

In diesem Sinne leistet guter Pädagogikunterricht einen Beitrag zur Identitätsfindung in der Risikogesellschaft, er enthält ein Angebot zur Ausbildung von demokratischen, einer Pädagogik der Achtung verpflichteten Grundhaltungen, die weniger als moralines, verbales Angebot daherkommen, sondern sich im Hier-und-Jetzt der Interaktion im Pädagogikunterricht konstituieren und bewähren muss.

Guter Pädagogikunterricht fördert die erzieherische Handlungskompetenz nicht nur für die Zukunft, sondern nutzt gegenwärtige erzieherische Handlungsfelder in der Schule und in der Region und erfüllt so auch eine wichtige berufspropädeutische Funktion.

Er leistet in der wissenschaftspropädeutischen Dimension mit seinem Beitrag zum Wissenserwerb einen wesentlichen Beitrag zur Studierfähigkeit der Schülerinnen und Schüler.

In der Kombination der vier Elemente entsteht vielleicht etwas, was Herbart „vielseitiges Interesse“ genannt hat - als Resultat erziehenden Unterrichts.

3.3 Thematisierung von Erziehung in Bildungsgängen als günstiger, zu nutzender „didaktischer Sonderfall“ in den „Häusern des Lernens“

Die Formulierung „didaktischer Sonderfall“ stammt von einer Pionierin des PU, Gertrud Neuenzeit, aus dem Jahre 1975. Sie schrieb damals: „Im Pädagogikunterricht ist man als Lehrer in einer eigentümlichen Situation. Man unterrichtet Schüler über den Unterricht, man erzieht sie, indem man sie anleitet, Erziehung zu reflektieren. Theorie und Praxis sind hier identisch, das konstruiert eine einzigartige didaktische Struktur, die diesen Unterricht von jedem anderen Fachunterricht unterscheidet.“ (Neuenzeit, 1975, S. 12)

Die Formulierung „Häuser des Lernens“ verweist auf den Bericht der Rau-Kommission, in dem versucht wird, Konturen der Schule im dritten Jahrtausend zu entwerfen.

Wenn man beide Komponenten zusammendenkt, kann man die Schlussfolgerung ziehen, dass dem Fach Pädagogik im Haus des Lernens eine besondere Rolle zukommt:

- Hier können Schülerinnen und Schüler Erziehung thematisieren, gleichzeitig den eigenen Erziehungsprozess reflektieren und erzieherische Elemente an ihrer eigenen Schule planen, durchführen und auswerten.
- Hier kann Lernen theoretisch reflektiert, experimentell erprobt werden, gleichzeitig eigenes Lernen kritisch reflektiert und verändert werden sowie z.B. lerntechnische Hilfestellungen als Projekte für jüngere Schüler geplant, durchgeführt und ausgewertet werden.
- Hier kann die Geschichte von Schule und Bildung vor Ort theoretisch aufgearbeitet werden, die Zukunft in Zukunftswerkstätten antizipatorisch skizziert und in den Schulentwicklungsprozess der eigenen Schule eingebracht werden.

In keinem anderen Fach bietet sich dieser didaktische Sonderfall, um so wichtiger ist es, ihn auch wirklich zu nutzen!

Mit den Häusern des Lernens sind die Schulen aller Schulformen gemeint. Pädagogikunterricht als didaktischer Sonderfall gibt es nicht nur am Gymnasium. Umso begrüßenswerter ist es, dass die Bemühungen des VdP zunehmend erfolgreich sind, ein Verband für alle Schulformen zu sein, in denen Erziehung in Bildungsgängen thematisiert wird. Nicht zuletzt auch deswegen, dies sehe ich aus der Perspektive der Ausbildung, hier für Referendare wichtige Arbeitsplatzressourcen liegen.

Ich danke Ihnen für die Aufmerksamkeit und Geduld.

Literatur:

Bildungskommission NRW; Zukunft der Bildung. Schule der Zukunft, Luchterhand Verlag, Neuwied 1995

Dorlöchter, Heinz / Maciejewski, Gudrun / Stiller, Edwin; Phoenix. Der etwas andere Weg zur Pädagogik, Arbeitsbücher Band 1 und 2, Schöningh Verlag, Paderborn 1996, 1997

Dubs, Rolf; Konstruktivismus: Einige Überlegungen aus der Sicht der Unterrichtsgestaltung, in: Zeitschrift für Pädagogik 6/1995, S. 889ff.

Heymann, Hans Werner; Allgemeinbildung als Aufgabe der Schule und als Mass-Stab für Fachunterricht, in: Pädagogik 1 /1997, S. 42ff.

Holzbrecher, Alfred; Wahrnehmung des Anderen. Zur Didaktik interkulturellen Lernens, Leske und Buderich Verlag, Opladen 1997

Landwehr, Norbert; Neue Wege der Wissensvermittlung, Sauerländer Verlag, Aarau 1995

Neuenzeit, Gertrud; Probleme aus der Praxis des Pädagogikunterrichts, in: Hülshoff, R., Schmack, E., Heiland, H. (Hrsg.); Pädagogikunterricht in der Sekundarstufe II, Henn Verlag, Ratingen 1975, S. 9 ff.

Ramseger, Jörg; Was heißt „durch Unterricht erziehen“ ? Erziehender Unterricht und Schulreform, Beltz Verlag, Weinheim 1991

Schulz, Wolfgang; Anstiftung zum didaktischen Denken, Beltz Verlag, Weinheim 1996

Speck, Otto; Chaos und Autonomie in der Erziehung, Reinhardt Verlag, München 1991

Stiller, Edwin; Dialogische Fachdidaktik Pädagogik, Schöningh Verlag, Paderborn 1997

Wierichs, Georg; 30 Jahre Fachdidaktik Pädagogikunterricht - Überlegungen anlässlich einer Bibliografie, in: Zeitschrift für Pädagogik 5 /1992, S. 725 ff.

Wyrwa, Holger; Konstruktivismus und Schulpädagogik -Eine Allianz für die Zukunft, in: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.); Lehren und Lernen als konstruktive Tätigkeit, Soest 1995, S. 15 ff.

Anlage:

Edwin Stiller

Pädagogiklehrtag 1997
8.10.97.

Universität Bochum

Pädagogikunterricht im Haus des Lernens: Dialogische Didaktik

0 Biographische Vorbemerkung, Überblick, Vereinbarungen

1. Konkreter Ausgangspunkt "Projekt Babysitterführerschein"

Entstehung, Ziel, Kontext

A	B	C	D
*Ängste, Wünsche, Träume aus der eigenen Kindheit *Fantasiereisen *Altar der eigenen Kindheit <u>Material:</u> Dialog. Fachdidaktik Pädagogik Projektmappe Kindheit (Kaleidoskop Köln)	*Große und kleine Menschen - *Führen und Geführt werden - *Macht und Ohnmacht Erfahrungsorientierte Übungen *Vertrauen und gegenseitiges Verstehen im Kurs *Vereinbarungen für die gemeinsame Arbeit <u>Material:</u> Dialogische Fachdidaktik Pädagogik	*Erfahrungen als Babysitter und als große/r Schwester /Bruder *Exkursionen zu Babygruppen und Erziehungsberatungsstelle *Spielpädagogik *Bedeutung von A,B+D für C *Kinderbetreuung am Tag der offenen Tür <u>Material:</u> u.a.:M.Austermann; Der Babysitter kommt	*Lebenssituationen von Kindern, *alterstypische Probleme *Entwicklungspsychologie der frühen Kindheit *Babysitten zwischen Erziehen und Betreuen <u>Material:</u> Broschüren der Bundeszentrale für gesundh.Aufklärung D.Stern; Tagebuch eines Babys u.a.

2. Grundlinien der Dialogischen Fachdidaktik Pädagogik

A	B	C	D
Erziehung ist Teil von mir !	Erziehung ist Beziehung !	Erziehung ist praktisches Handlungsproblem !	Erziehung ist theoriebedürftig !
Subjektorientierung	Gleichheit und Differenz	Dialogisches Erziehungsverständnis	Moderater Konstruktivismus
Qualifikationsfeld Biografie	Qualifikationsfeld Interaktion	Qualifikationsfeld Erziehungspraxis	Qualifikationsfeld Erziehungstheorie
Biographisches Lernen	Empathisch-kooperatives Lernen	Kreativ-gestaltendes Lernen	Forschendes Lernen

3.1: Erziehung als dialogische Begegnung autonomer Systeme

3.2: Erziehender Unterricht als Angebot zur Förderung des Identitäts- (A), Haltungs- (B), Kompetenz- (C) und Wissenserwerbs(D)

3.3: Thematisierung von Erziehung in Bildungsgängen als günstiger, zu nutzender "didaktischer Sonderfall" in den "Häusern des Lernens"

Literatur:

Edwin Stiller; Dialogische Fachdidaktik Pädagogik, Paderborn (Schöningh) 1997

Dorlöchter/Maciejewski/Stiller; Phoenix Bd. 1 u. 2, Paderborn (Schöningh) 1996 u. 97