

## Heinz Dorlöchter: Pädagogikunterricht ´upgraded´

Eine Replik auf die Ausführungen von Gernod Röken, Fred Heindrihof, Monika Gesell und Elmar Wortmann in PU 2/3 2009.

Die vier Begriffe: ´Bildsamkeit´, ´Mündigkeit´, ´Pädagogische Interaktion´ und ´Pädagogische Transformation´ werden als leitendes Referenzsystem für eine pädagogische Perspektive postuliert.

1) Die ´Notwendigkeit eines ´paradigmatischen Perspektivenwechsels´ begründet sich in dieser geforderten Dramatik weder aus empirischen Befunden noch gründet sie sich im Anschluss an geführte fachdidaktische Diskussionen. Die Beschreibung von ´Fehlformen des Pädagogikunterrichts´ kann wichtige Hinweise für die Konzentration auf das Proprium des Faches geben, eine ´Defizitanalyse´, erst recht wenn sie sich auf Einzelstunden bezieht und den Kontext einer Reihe nicht genügend berücksichtigt, birgt die Gefahr unzulässiger Verallgemeinerungen und legt einen ´Zustandsbericht´ des Unterrichts in dem Fach Erziehungswissenschaft nahe, der die Diskussionen um einen ´Guten Pädagogikunterricht´ weder in der fachdidaktischen Auseinandersetzung noch in der Unterrichtswirklichkeit genügend berücksichtigt. Der gute Pädagogikunterricht bzw. das Bemühen um einen guten Unterricht ist keine Ausnahmerecheinung, die Beobachtung von Defiziten und eine daraus gefolgerte Systematik ist keine zureichende Begründung für eine Neuorientierung, zumal vorhandene Überlegungen zur Ausschärfung des Propriums nicht berücksichtigt werden bzw. nicht daran angeknüpft wird.

2) Bildsamkeit und Mündigkeit sind keine spezifischen Ziele für den Pädagogikunterricht und damit keine elementar konstitutiven Merkmale, sie sind grundlegend für schulische Bildung überhaupt. (Vgl. Ursula Frost: Bildung als pädagogischer Grundbegriff. In: Grundlagen Allgemeine Erziehungswissenschaft, Schöningh Verlag 2008, S. 297 - 311).

Es sind dynamische Begriffe, die im Unterricht je nach Themenfeld eine unterschiedliche Bedeutung haben, d.h. u. U. auch eine untergeordnete Rolle spielen (vgl. z. Bsp. die Erziehungsvorstellungen von Janusz Korczak, bei dem der Begriff der Bildsamkeit nicht zentral ist und eher andere Schlüsselbegriffe, die sich z. Bsp. aus dem kulturellen Kontext der Zeit ableiten lassen, hilfreicher zur Erschließung seiner Vorstellungen sind).

Die inhaltliche Ausgestaltung der Perspektive ´Pädagogische Interaktion´ ist nicht zwingend auf die Begriffe Bildsamkeit und Mündigkeit zu beziehen, denkbar wären auch die Begriffe Autonomie oder Identitätsbildung.

Es wird allenfalls angedeutet, welche Erziehungsvorstellung sich hinter der Beschreibung des Begriffs ´Pädagogische Interaktion´ verbirgt. Letztlich wird nicht offen gelegt, welches Erkenntnisinteresse hinter der Auswahl ausgerechnet dieser vier Begriffe steht.

Das Verhältnis zwischen ´gesellschaftlichen Ansprüchen´ und der pädagogischen Handlungsebene vernachlässigt das Prinzip der Aufklärung und kritischen Distanz. Der Begriff ´Transformation´ macht nicht deutlich, inwiefern die ´pädagogische Prüfung´ auch die Perspektive einer demokratischen Bildung aufnimmt.

Hier wie bei den anderen Begriffen auch vermischen sich inhaltliche Andeutungen bzgl. eines Vorverständnisses dieser Perspektiven mit dem Aufzeigen von Kriterien, die letztlich im Sinne dieses Ansatzes im Unterricht als ´Matrix der Erkenntnis´ dienen sollen.

Die von Lothar Wigger u.a. herausgestellte doppelte Reflexivität pädagogischer Bildung: „Bildung ist nicht nur Ziel des Unterrichts, sondern auch sein Gegenstand.“ (Lothar Wigger/Barbara Platzer/Claudia Equit/Nicole Börner: Erziehungswissenschaftliche Alternativen im Pädagogikunterricht. In: PU 1/2008, S. 15ff.) verweist letztlich auf die Notwendigkeit der Ausbildung eines Urteilsvermögens, also einer Lernzielebene und damit einer lernerorientierten Kategorie - diese ist letztlich in der Lage, bei den Schülerinnen und Schülern pädagogische Wirklichkeit zu ordnen und pädagogisches Denken und Handeln zu initiieren.

Der hier postulierten pädagogischen Perspektive wird eine ´a priori Funktion´ zugesprochen: „Die Aneignung der pädagogischen Perspektive geht als Grundlage den weiteren inhaltlichen Ausgestaltungen und Ausdifferenzierungen voraus, ...“ (Gernod Röken: Pädagogikunterricht reloaded. In: PU 2/3 2009, S. 16)

3) Hier stellt sich die Frage, ob das im Sinne einer Abbilddidaktik postulierte Referenzsystem überhaupt geeignet ist, die Vielfalt pädagogischen Denkens und Handelns in unterschiedlichen Kontexten zu erschließen. Auf der lernerorientierten Ebene sind diese Kategorien für Schülerinnen und Schüler fremdbestimmt und ergeben sich nicht notwendigerweise aus der behandelten Thematik. Die Bedeutung wissenschaftspropädeutischen Arbeitens, die Konzentration auf eine fachwissenschaftlich fundierte Argumentation, der Reflexion wissenschaftlicher Erkenntnisse für die pädagogische Praxis ... tritt als Zentrum pädagogischer Bildung durch diese Vierermatrix eher in den Hintergrund. Pädagogikunterricht wird so nicht nur von der Unterrichtsplanung her ´anders „geschnitten“´ (Gernod Röken, Pädagogikunterricht reloaded. In: PU 2/3 2009, S. 14), sondern von dem Lehrer ohne Beteiligung der Schülerinnen und Schüler ´beschnitten´.

Aus der wissenschaftlichen Diskussion herausgelöste Begriffe – eine subjektive, dem Ansatz von Dietrich Benner verpflichtete und nicht weiter legitimierte Auswahl – bieten noch kein didaktisches Konzept, was den SuS hilft, Erziehungswirklichkeit zu erfassen bzw. pädagogisches Denken und Handeln zu fördern.

Wenn z. Bsp. zunächst an dem Problem der Bildsamkeit gearbeitet werden soll, um diese Kategorie als leitendes Referenzsystem für weitere Erarbeitungen zu nutzen (Elmar Wortmann: Einführung in den pädagogischen Grundbegriff der Bildsamkeit. In: PU 2/3 2009. S. 31) – u.a. auch, um diese Kategorie in Ihrer Dimensionalität erst zu erfassen – dann erschließt sich weder den Schülerinnen und Schülern, warum diese Kategorie eine leitende ist noch wird im eigentlichen Sinne einer ´genetischen Vorgehensweise´ den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit eingeräumt, sich als forschende Lerner zu begreifen, um an vielerlei Beispielen und Problemstellungen im Sinne einer induktiven Vorgehensweise den Zusammenhang von Erziehung und Bildung vor dem Hintergrund unterschiedlicher Deutungen dieser Begriffe zu erkennen.

Gerade an dem Beispiel Montessoris (Fred Heindrihof: Die Pädagogik Maria Montessoris unter pädagogischer Perspektive. In: PU 2/3 2009. S. 19ff.) wird deutlich, dass ein Vorverständnis der Begriffe ´Bildsamkeit´, ´Mündigkeit´ und ´pädagogische Einwirkungen´ entgegen der Behauptung des Autors nicht notwendig ist, da die Pädagogik Montessoris so viele ureigene pädagogische Perspektiven enthält, dass geradezu umgekehrt durch die Auseinandersetzung mit diesem Ansatz erarbeitet werden kann, was Bildung und pädagogische Einwirkung im Sinne Montessoris bedeuten (die Aspekte Entwicklung und Lernen und das damit verbunden ´Menschenbild´ sind weitere Schlüsselbegriffe zum Verständnis dieser Pädagogik).

Erziehung bleibt das ´eine und ganze Thema der Pädagogik´ (vgl. K. Prange), dies gilt auch, wenn man nicht versucht, sich von den Nachbarwissenschaften auszugrenzen, sondern deren Erkenntnisse durch zielführende Fragestellungen für pädagogische Bildung zu nutzen. Die Vielfältigkeit des Erziehungsbegriffes (vgl. Klaus Prange: Erziehung als pädagogischer Grundbegriff. In: Grundlagen Allgemeine Erziehungswissenschaft, Schöningh Verlag 2008, S. 193 - 207) spiegelt die Vielfältigkeit der Erziehungswirklichkeit und die Möglichkeiten ihrer Deutung und Interpretation sowie Handlungsvorstellungen zu ihrer Gestaltung wieder.

- 4) Wenn nach didaktischen Zugängen gesucht werden soll, um das Proprium des Faches auszuscharfen, sei an die fachdidaktische Diskussion der letzten Jahre erinnert, wozu auch der Ansatz der Problemorientierung und Themenzentrierung, bei dem die Erziehungswirklichkeit unter spezifisch pädagogischen Fragestellungen betrachtet wird (vgl. auch besonders die Leitfragen in den Schulbüchern PHOENIX), gehört. So erschließt sich z. Bsp. auch das Thema Lernen durch die Frage eines die kindliche Entwicklung fördernden oder hindernden Lernbegleiters, das Thema ´Lob und Strafe´ kann so mit Bezug auf lerntheoretische Konzepte, da auf wissenschaftlichen Aussagen beruhend, fundiert werden. Wie pädagogische Interaktionen nach den Prinzipien der von Eltern vorgegebenen Wirksamkeit und Zugrundelegung des Prinzips der operanten Konditionierung gestaltet werden können, zeigt eindringlich das von einer Lerntheorie zu einer Erziehungstheorie transformierte Konzept des Triple P (und auch das der Super Nanny). Die pädagogische Perspektive auf das Thema Lernen eröffnet sich durch die Betrachtung von erzieherischem Verhalten und dem Forschungsinteresse, dieses zu verstehen, die zugrunde liegenden Prinzipien und Wertvorstellungen aufzuzeigen und nach Möglichkeiten zu suchen, die Erziehungswirklichkeit bewusst zu gestalten.

Die im Lehrplan angeführten methodischen Schritte: ´Wahrnehmen, ..., analysieren, ..., urteilen, Stellung nehmen, Simulieren, Handeln´ zeigen dabei einen strukturierten Weg auf, sich diese Erkenntnisse von der Auseinandersetzung mit der Sache her zu erschließen und dabei selber zu erfahren, was pädagogische Fragestellungen sind und welchen Erkenntniswert sie haben. Dass diese Lernprozesse in besonderer Weise mit Selbstreflexionsprozessen (biografisches Lernen) einhergehen, liegt in der Natur der in dem Fach bearbeiteten Themenbereiche.

- 5) Die hier behauptete ´Notwendigkeit des paradigmatischen Perspektivenwechsels´ erinnert an ein ´top down Verfahren´, da hier aus der ´Theorie der Erziehungswissenschaft´ als zielführend erachtete Kategorien als Erschließungsperspektiven festgelegt werden, ohne dass Hinweise für die Gestaltung von Lehr- Lernumgebungen gegeben werden, die auch die Perspektive des Lerners in der besonderen Situation des Pädagogikunterrichts berücksichtigt. Das ´Modell der Didaktischen Rekonstruktion´ (Gernod Röken, Pädagogikunterricht reloaded, PU 2/3 2009, S. 16) birgt so ausgelegt (!) die Gefahr einer Reproduktion von vorgegebenen ´Signata´, wissenschaftspropädeutische und handlungsorientierte Perspektiven des PU und die Chance eines forschenden Lerners werden zu wenig berücksichtigt. Das Proprium des Faches erschließt sich für Schülerinnen und Schüler nicht durch Vorgaben, erst Recht, wenn diese sich nicht aus dem Prozess des Lernens heraus entwickeln.
- 6) So stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, ob diese vorgeschlagene Matrix notwendig und hilfreich ist oder nicht eher eine kontraproduktive Wirkung hat, erst Recht, wenn sie im Kontext eines Lehrplans eine weitere Bindung neben dem sich schon als heimlichen Lehrplan in der Praxis

herausgestellten Gegenstandsformulierungen für das Zentralabitur darstellt. Zu befürchten ist, dass sich das Fach noch mehr von der Praxis entfernt, sollen doch die vier hier vorgeschlagenen Leitbegriffe als kategoriale Perspektiven gefüllt und dazu die entsprechenden Beispiele konstruiert werden, obgleich ein forschender Zugriff zur Erziehungswirklichkeit es den Schülerinnen und Schüler selbst ermöglicht, je nach Themenfeld sich erschließende Fragestellungen eigenständig zu erarbeiten.

Zur Unterstützung dieses Prozesses ist es sicherlich hilfreich, Fragestellungen zu formulieren und in ein didaktisches Konzept einzubinden, so wie wir es auch im Schulbuch PHOENIX durch die Leitfragen vorschlagen:

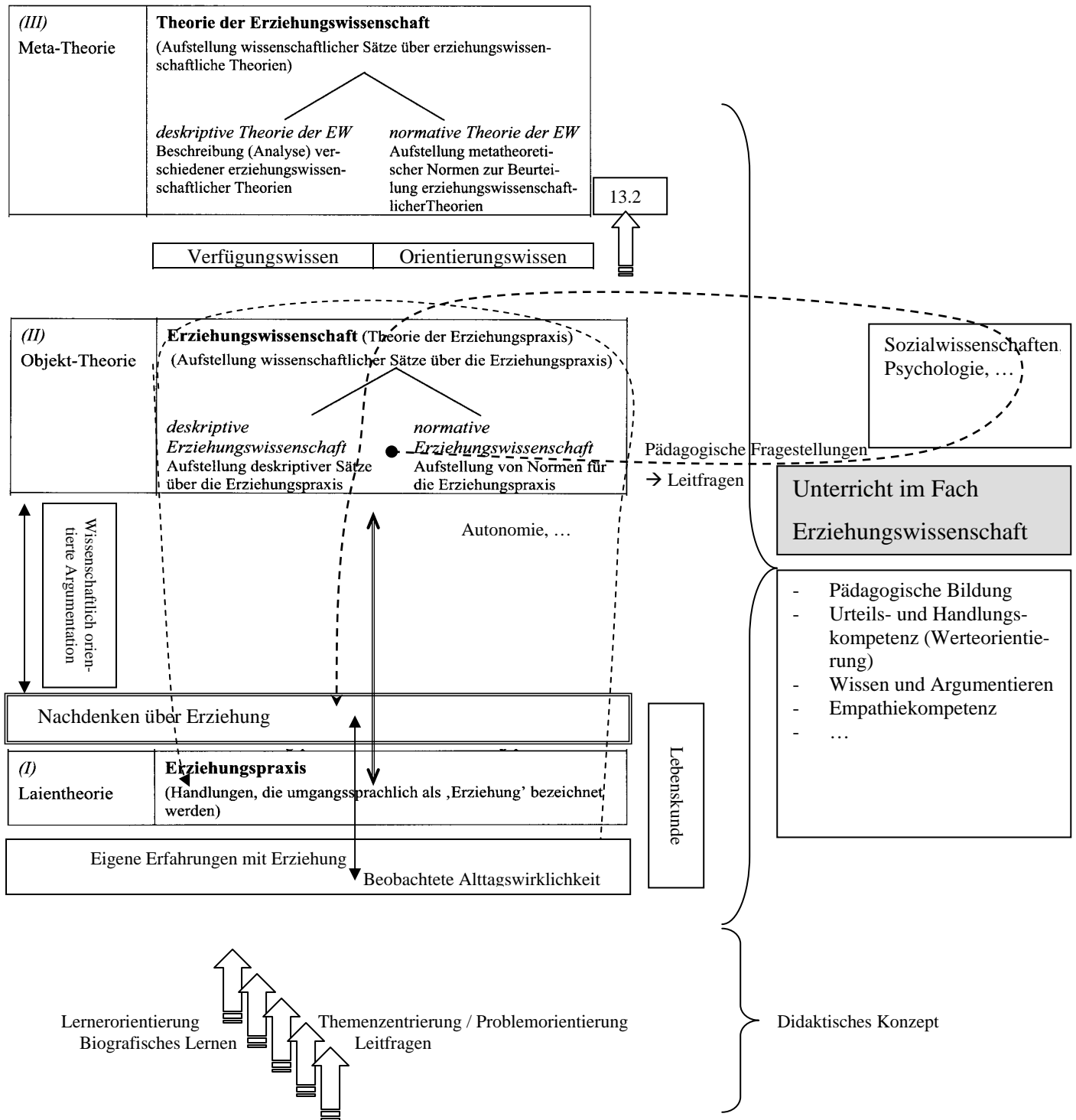
	11/1 (Themenkreis 1.1)	11/2 (Themenkreis 1.2)	12/1 (Themenkreis 2.1)	12/2 (Themenkreis 2.2)	13/1 (Themenkreis 3.1)	13/2 (Themenkreis 3.2)
Leitfragen	Erziehungswissenschaft – Warum ist es wichtig, sich mit pädagogischen Fragestellungen auseinander zu setzen?	Wie eignen sich Menschen ihre Welt an, und wie kann dies für die Persönlichkeitsentwicklung pädagogisch gefördert werden?	Was brauchen Kinder, um sich physisch, psychisch und sozial stabil zu entwickeln, und wie kann dies pädagogisch gefördert werden?	Warum verlaufen im Jugend- und Erwachsenenalter Entwicklung und Sozialisation oft krisenhaft und wie kann Pädagogik hier präventiv u. intervenierend eingreifen?	Wie müssen staatliche und gesellschaftliche Institutionen der Zukunft gestaltet sein, die „die Menschen stärken und die Sachen klären“ (H.v.Hentig)?	Wie bin ich geworden, wie ich bin? Menschenbilder und ihre Bedeutung für die Personalisation.

An dieser Stelle ist sicherlich weiter darüber nachzudenken, wie solche Leitfragen, die das pädagogische Handlungsfeld mit in den Fokus nehmen, ausdifferenzieren oder auch noch weiter auszuscharfen sind, um die Auseinandersetzung mit pädagogischen Fragestellungen und der Suche nach begründeten Antworten in das Zentrum des Unterrichts zu stellen – in der Neuauflage von PHOENIX wird hieran und auch an einer engeren Verwebung zwischen Theorie und Praxis gearbeitet werden, um die Vernetzung zwischen reflektierter Praxis, pädagogischer Anwendung / pädagogischen Handlungsfeldern, Projektvorschlägen und eigener begründeter wie ethisch verantwortbarer Stellungnahme (vgl. das Kapitel ‘Schluss-Punkt’) zu erhöhen.

Im Unterschied zu der ‘Vierermatrix’ sind diese Leitfragen öffnend und ermöglichen es, den pädagogischen Fokus von vornherein aus der Sache heraus als zielführende Perspektive auszuscharfen. Pädagogisches Denken und Handeln geschieht so im Spannungsfeld von Praxis und Theorie, einer Praxis, die auch biografisches Lernen beinhaltet und das forschende Interesse der Schülerinnen und Schüler an der Erziehungswirklichkeit aus ihrer Perspektive aufnimmt und einer Theorie, die nicht zum Selbstzweck wird sondern im Sinne eines Verstehens- und Erkenntniszuwachses hilft, Handlungsoptionen zur Ausgestaltung einer Erziehungswirklichkeit zu reflektieren und wenn möglich auch zu erfahren – ganz im Sinne eines genetischen Lernens.

- 7) Ein didaktisch ‘perspektivierendes Fundament’ gestaltet sich daher genau anders herum. Die Themenzentrierung und Problemorientierung und sich daraus ergebende Fragestellungen sind der Schlüssel zur Perspektivierung des PU, in der Schulbuchreihe PHOENIX wird versucht, in diesem Sinne Anregungen zu geben, um das dem Fach EW eigene Spannungsfeld zwischen Praxis und Theorie für Lernprozesse zu nutzen, quasi wie in der nachfolgenden Grafik den Weg von ‘unten nach oben’ zu gehen mit dem Bestreben, die Wechselbeziehungen (vgl. Doppelpfeile) konstruktiv für den Lernprozess zu nutzen.

# Zielebenen des Pädagogikunterrichts / des Unterrichts im Fach Erziehungswissenschaft



Grafik angelehnt an Jürgen Taithel, Bernd Dollinger, Georg Hörmann: Einführung Pädagogik. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2009, S. 13 (die Ebenen (I) Laientheorie, (II) Objekt-Theorie und (III) Meta-Theorie wurden übernommen).

- 8) Es ist richtig und notwendig, in eine Diskussion um das Proprium des Faches einzutreten, die nicht abklingenden 'Nachwehen' um das Zentralabitur zeigen nur zu deutlich, dass diesbezüglich für unser Fach ein Rückschritt zu vermerken ist.

Die Diskussion um Schlüsselbegriffe und ihre wissenschaftliche Erörterung ist für den vorbereitenden Lehrer / die vorbereitende Lehrerin auf der Sachebene hilfreich und nützlich, für eine hochschuldidaktische Diskussion überfällig und sicherlich ertragreich. Für Überlegungen zur didaktischen Akzentuierung im Bereich der Schule und für die Ausrichtung eines lernerorientierten Unterrichts besteht jedoch die Gefahr, eine 'Signatalfalle' aufzubauen, bei der über vorgegebene Begriffe wie in diesem Fall eine 'Viergläserbrille' verordnet wird, deren Schärfereinstellung schnell zum Selbstzweck werden kann und somit Unterricht eher aus dem Praxis-Theoriefeld herausführt als einen konstruktiven Beitrag zur Erschließung und Verbesserung pädagogischer Praxis leistet.

Schülerinnen und Schüler bringen mit ihrer eigenen Biografie und Erfahrungswelt im Bereich von Erziehung viele Fragen mit in den Unterricht hinein, Fragen zum Bereich der Erziehung werden in unserer Gesellschaft aus vielfältigen Anlässen von unterschiedlichsten Personengruppen diskutiert – hier liegt das Proprium des Faches auch für Schülerinnen und Schüler erkennbar vor! Der Pädagogikunterricht findet hier vielfältige und genügende Anlässe, sich qualifiziert an solchen Diskussionen zu beteiligen und damit auch seine Expertise unter Beweis zu stellen. Aus solchen Kontexten heraus machte es sicherlich Sinn, auf der Zielebene der Objekt-Theorie über zentrale Begriffe, wie z. Bsp. den der Identitätsbildung oder auch der Empathiekompetenz nachzudenken.

Der Pädagogikunterricht sollte jedoch darauf achten, dass Verfügungswissen und Orientierungswissen in einem dynamischen Gleichgewicht bleiben - in diesem Zusammenhang sei auf die von Volker Ladenthin immer wieder angestoßene Diskussion über einen werteorientierten Pädagogikunterricht hingewiesen (Volker Ladenthin unter Mitarbeit von Daniel Becker: In: Jörn Schützenmeister (Hrsg.): Zeitgemäße pädagogische Bildung. Schneider Verlag 2009, S. 89 – 122).

- 9) Die Frage nach der Grundausrichtung des Faches und seiner Philosophie ist eine ständige Herausforderung, was schon allein an der gesellschaftsbedingten Verknüpfung der Inhalte liegt. Diese Diskussion sollte nicht in geschlossenen Zirkeln geschehen und dann als Vorgaben verkündet werden. Sie ist frühzeitig unter Mitwirkung fachorientierter Verbände und der Pädagogiklehrerinnen und -lehrer zu führen, erst Recht, um sich endlich aus der momentanen Verengung der Diskussion um den Kern unsers Faches zu lösen, bei der es im schulischen Alltag in der Hauptsache - mit zu Recht vorgetragenen Bedenken - um Abiturvorgaben und deren Einlösung geht (Vgl. dazu auch den Leserbrief von T. Güldenbergl / W. Hermeling / M. Kleinschmidt in PU 4/2009, S. 52f.). In diesem Sinne wünsche ich mir, dass durch diese an einigen Stellen pointiert vorgetragene Replik eine Diskussion angestoßen und fortgeführt wird.