

Pädagogik UNTERRICHT

9. JAHRGANG HEFT 4 OKTOBER 1989

Heinz Dorlöchter/Edwin Stiller

Problemzentriertes Lernen im Pädagogikunterricht

Einleitung

Das Konzept des problemzentrierten Lernens im Pädagogikunterricht wurde an dieser Stelle im Heft 2/3 1983 am Beispiel eines Unterrichtsmodells zum Thema "Gewalt gegen Kinder" erstmals vorgestellt (**Stiller** 1983, S. 1ff.), 1986 wurde es unter dem Aspekt der Friedenserziehung aufgegriffen (**Dorlöchter** 1986, S. 16ff.). Seitdem haben wir das Konzept bei unserer Planung und Durchführung von Grund- und Leistungskursen laufend erprobt und auf Lehrerfortbildungsveranstaltungen vorgestellt. Das Konzept des problemzentrierten Unterrichts beschränkt sich nicht auf das Fach Pädagogik, sondern ist im gesamten gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld realisierbar, (vgl. **Stiller** 1988a, S. 205f.) Der Planungsansatz bewegt sich im Rahmen der Richtlinien für den Pädagogikunterricht (KuMi 1981), versucht aber durch die Kategorie der Problemzentrierung und durch ein erweitertes und modifiziertes Verständnis von Handlungs- und Wissenschaftspropädeutik

- größere Geschlossenheit der Halbjahreseinheiten
- klarere Strukturierung und größere Transparenz
- klarere Zielorientierung
- stärkeren Realitätsbezug und
- stärkere Schülerorientierung

zu erreichen.

1. Der Beitrag des Faches Pädagogik zur inneren Schulreform

Die große Reform des Bildungswesens ist "steckengeblieben". Zentrale Zielsetzungen sind nicht eingelöst worden, haben aber weiterhin Orientierungsfunktion. Zu dieser Bilanz kommen die Autoren **Klemm, Rolff** und **Tillmann** in ihrer Studie "Bildung für das Jahr 2000" (**Klemm** u.a. 1986). Sie umreißen in dieser Tradition einen neuen Bildungsbegriff, der fünf Merkmale aufweist:

1. Gestaltbarkeit: Historisch-politische Zusammenhänge aufweisen.
2. Durchschaubarkeit: Wissenschaftsorientierung und Erkenntniskritik fördern.
3. Sinnlichkeit: Zu Eigentätigkeit anregen und Erfahrungen mit Erleben verbinden.
4. Ganzheitlichkeit: Den Zusammenhang der Lebenspraxis verständlich machen.

5. Solidarität: Beschränkungen abbauen und die Schüler stärken.

In diesem Sinne müssen also in Hinblick auf das Jahr 2000 nicht nur die äußeren Strukturen von Schule verändert werden, sondern Lernen muß, wie dies auch der Deutsche Bildungsrat schon 1970 forderte, als ganzheitlicher und handlungsorientierter Prozeß verstanden werden.

Neben der neuen Diskussion des Allgemeinbildungs-Begriffs werden auf zwei weiteren Feldern Vorschläge zur inneren Schulreform gemacht:

Die ÖFFNUNG DER SCHULE wird von vielen als zentrales Instrument für innere Schulreform gesehen (vgl. Schirp 1988, S. 201 ff.). Unter Bezugnahme auf englische und amerikanische Konzepte der Community-Education sollen sozialpädagogische und kommunalpolitische Elemente das Schulleben bereichern und Schülern und Lehrern ein gemeinwesenorientiertes, ganzheitliches und realitätsnahes Lernen ermöglichen.

Auch der Förderpreis PRAKTISCHES LERNEN IN DER SCHULE, der inzwischen in vielen Bundesländern ausgeschrieben wird, beweist die intensiven Bemühungen um innere Schulreform. Die Initiative ging hier aus von der Robert-Bosch-Stiftung und wird mitgetragen von der Akademie für Bildungsfragen und Landes-Arbeitsstellen für praktisches Lernen. Insgesamt läßt sich also feststellen, daß Initiativen zur inneren Schulreform sowohl von der Schüler- und Lehrerschaft, von kultusministerieller Seite, aber auch von relevanten gesellschaftlichen Gruppen ausgehen. Diese Initiativen sollen insbesondere im Pädagogikunterricht aufgegriffen und weiterentwickelt werden.

Pädagogikunterricht kann zu dem oben skizzierten neuen Verständnis von Allgemeinbildung beitragen, indem er

- die historischen, politischen, kulturellen und gesellschaftlichen Bedingungen von Erziehung konkret aufzeigt und erfahrbar macht (Gestaltbarkeit);
- nicht nur in wissenschaftliche Denkweisen einführt und erziehungswissenschaftliches Grundwissen vermittelt, sondern die Relativität und den Wandel wissenschaftlicher Erkenntnis und wissenschaftlicher Methoden, die Verantwortung der Wissenschaft und den Beitrag der Wissenschaft zur Lösung gesellschaftlicher Probleme deutlich macht; (Durchschaubarkeit)
- sensibilisiert für den bewußten Umgang in pädagogischen Interaktions- und Kommunikationssituationen und den bewußten Umgang mit der eigenen Biographie und somit souveränes Rollenhandeln einübt; (Sinnlichkeit)
- einen aktiven ganzheitlichen/problemzentrierten Zugang zur gesellschaftlichen Praxis und ihrer Komplexität eröffnet und mit dazu beiträgt, die Schule zu öffnen; (Ganzheit-

lichkeit)
das soziale und pädagogische Engagement der Schüler fördert und erste praktische Erfahrungen ermöglicht. (Solidarität)

2. Problemzentrierung als Schlüsselkategorie der Unterrichtsplanung

2.1 Zu den Begriffen Problem und Problemzentrierung

Das Problem als didaktische Kategorie wird seit der Bildungsreform immer häufiger verwandt. Hierbei werden Bezeichnungen, wie problemlösender, problembehandelnder oder problemorientierter Unterricht benutzt (vgl. Lange 1986, S. 616 ff.). Im folgenden wollen wir versuchen, zunächst den Begriff Problem zu bestimmen und dann die Formulierung Problemzentrierung zu begründen. "Nach üblichem Sprachgebrauch ist ein Problem ein Sachverhalt, der verändert werden soll... eine Einschränkung der Handlungsmöglichkeiten, eine Störung, Behinderung oder Verunmöglichung dessen, was man sonst tun würde." (Wohlrapp 1979, S. 141). Probleme sind zwar objektiv vorhanden, werden aber nicht von allen Menschen in gleicher Weise empfunden, definiert und gelöst. Daher ist es sinnvoll, "...das Problem nicht als eine besondere Eigenart einer bestehenden Situation aufzufassen, sondern als ein Verhältnis zwischen der Situation, den beteiligten Menschen und ihrem Wollen und Wissen." (ders., S. 142) Probleme haben ihren Ursprung nicht nur in der Spannung zwischen Wissen und Nichtwissen (Popper), sondern entstammen meistens der menschlichen Lebenspraxis und sind somit nicht allein durch Kenntnis aus der Welt zu schaffen (Adorno). Probleme haben also eine theoretische und eine praktische Seite. (Vgl. Gagel 1983, S. 53 f.) Ihre Bearbeitung erfordert ein Problembewußtsein, welches schon in die Definition der Probleme eingeht (Erkenntnisinteresse), die Fähigkeit und Bereitschaft, Problemlösungsstrategien zu entwickeln und ggf. zu erproben.

Diese theoretische und praktische Seite von Problemen ermöglicht es in besonderem Maße, Wissenschafts- und Handlungspropädeutik zu verbinden. Das Problem kann also als Bindeglied zwischen Wissenschafts- und Handlungsorientierung fungieren (vgl. Stiller 1983).

Ein Unterricht, der reale Probleme in das Zentrum seiner Arbeit stellt, will Schüler zu selbständigem Denken und Arbeiten hinführen und eine realistische Arbeitsweise - problemlösendes Denken und praktische Problemlösungskompetenz trainieren, die in allen gesellschaftlichen Lebensbereichen von außerordentlicher Bedeutung ist. (vgl. Lange 1986, S.

618). Der Begriff PROBLEMZENTRIERUNG will folgendes deutlich machen:

Es handelt sich um ein konzentrisches Unterrichtsverfahren (vgl. Nitzschke 1988, S. 47 ff.) In einem konzentrischen Unterrichtsverfahren steht die Problemstellung im Zentrum. Alle methodischen und didaktischen Entscheidungen, alle einzelnen Unterrichtsschritte stehen in Beziehung zur Problemstellung. Die Entscheidung, ob handlungsorientierte oder wissenschaftsorientierte Methoden schwerpunktmäßig eingesetzt werden, hängt von der gewählten Problemzentrierung ab. Ein problemzentrierter Unterricht ist also nicht zwangsläufig ein handlungsorientierter Unterricht. Lineare Lehrgangselemente können integriert ebenso ihren Stellenwert haben wie handlungsorientierte Erkundungsmethoden.

- Es handelt sich um ein Verfahren, welches das entdeckende Lernen der Schüler, eine auf das Problem bezogene Suchbewegung, fördern will. In der qualitativen Sozialforschung bezeichnet der Begriff Problemzentrierung die "...Orientierung des Forschers/Interviewers an einer relevanten gesellschaftlichen Problemstellung." (Witze! 1982, S. 68). Ausgehend von der Offenlegung, Systematisierung und kritischen Verarbeitung des vorhandenen Wissens werden Erkundungen und Expertenbefragungen durchgeführt. Hieran schließen sich die problemzentrierten Interviews an. Gemeint sind hiermit "...Strategien, die in der Lage sind, die Explikationsmöglichkeiten der Befragten so zu optimieren, daß sie ihre Problemsicht auch gegen die Forscherinterpretation und in den Fragen implizit enthaltenen Vorstellungen zur Geltung bringen können." (ders., S. 65)
- Es handelt sich um einen Beitrag zur neuen Diskussion um Allgemeinbildung und stellt pädagogische "Schlüsselprobleme" in den Vordergrund. "Allgemeinbildung bedeutet in der hier angesprochenen Perspektive ein geschichtlich vermitteltes Bewußtsein von zentralen Problemen der gemeinsamen Gegenwart und der voraussehbaren Zukunft gewonnen zu haben, Einsicht in die Mitverantwortlichkeit aller angesichts solcher Probleme und Bereitschaft, sich ihnen zu stellen und am Bemühen um ihre Bewältigung teilzunehmen." (Klafki 1985, S. 20) Was unter pädagogischen Schlüsselproblemen zu verstehen ist, muß sicher noch diskursiv verhandelt werden. Es ist jedoch leicht einsehbar, daß pädagogische Fragestellungen etwa nach Erziehungszielen und leitenden Werten und Normen, Sozialisationsbedingungen und Chancengleichheit, gesellschaftlicher Wandel' und Anforderungen an Schule zu den zentralen Schlüsselproblemen unserer Gesellschaft gehören.

2.2 Planungsübersicht für den problemzentrierten Unterricht

K U R S A K T I V I T Ä T

| Auswahlphase | Einstiegsphase | Planungsphase |
|--|---|---|
| Wir versuchen, einen gemeinsamen Nenner aus Richtlinienvorgaben, Schülern u. Lehrerinteressen zu finden und wählen eine Problemzentrierung. | Wir gewinnen einen Zugang zu dem ausgewählten Problem. Methodische Möglichkeiten: - Brainstorming - Collage - Ortsbesichtigung - Statementspiel | Wir definieren das Problem. Was müssen wir wissen, um das Probeerurteilen zu können, Lösungsmöglichkeiten zu diskutieren und eigene Vorstellungen zu entwickeln. Auswahl der Untersuchungsmethoden Organisationsplanung. |
| Erarbeitungsphase | Anwendungsphase | Beurteilungsphase |
| Wir bearbeiten das Problem durch: a. Erkundung z. B. - Beobachtung - Experiment - Medienanalyse - Interviews - Ortsbesichtigung b. Analyse - Auswertung der Erkundung - Erarbeitung von Wissenschaftlichen Aussagen zum Problem. | Wir verarbeiten die Untersuchungsergebnisse z. B. - Darstellung für die Schulförtheit - Herstellung eines Videofilms bzw. einer Tonbildreihe - Planung und Durchführung einer öffentlichen Veranstaltung oder Aktion - Planspiel | Wir reflektieren unser eigenes Handeln und die Reaktion darauf, wir ziehen Konsequenzen für zukünftiges Handeln. |

2.3 Planung des problemzentrierten Unterrichts am Beispiel Projektes "Armut in Gladbeck"

Rechtzeitig vor Beginn eines Halbjahres (d.h. Ende Januar, bzw. vor den Sommerferien) wird mindestens eine Doppelstunde zur Planung des nächsten Halbjahres verwandt (Auswahlphase). Ausgehend von den Richtlinien-Vorgaben, die den Schülern kopiert vorliegen, können Schüler ihre Interessen artikulieren und der Lehrer bringt seine Interessen und Erfahrungen mit Unterthemen und Gegenständen ein. Gemeinsam wird dann versucht, einen gemeinsamen Nenner zu finden und eine Problemzentrierung zu formulieren.

Problemzentrierungen können unter folgenden Gesichtspunkten ausgewählt werden:

1. Sie müssen geeignet sein, entsprechend den Richtlinienvorgaben, die drei verbindlichen thematischen Schwerpunkte zu einer leitenden Problemstellung zu verbinden.
2. Es sollten sich im Sinne Klafki's um Schlüsselprobleme, nicht zwangsläufig um aktuelle, dafür aber um grundsätzliche pädagogische Schlüsselprobleme handeln.
3. Es sollten solche Problemzentrierungen gewählt werden, die nicht nur objektiv Schüler betreffen oder potentiell betreffen, sondern bei denen auch individuelle Betroffenheit herstellbar ist.
4. Schließlich sollten solche Problemzentrierungen bevorzugt werden, die methodisch gut zugänglich sind und handlungsorientiertes Arbeiten ermöglichen.

Im Falle des Projektes "Armut in Gladbeck..." wählten die Schüler folgende Unterthemen und Gegenstände aus: Verwahrlosung, Jugendkriminalität, Randgruppensein, schichtenspezifische Sozialisationsforschung, Sprachbarrieren, Erziehungsstile, Jugendamt, Sozialamt, Jugendstrafvollzug, Randgruppenbetreuung. Aus der ersten Diskussion über Bearbeitungsmöglichkeiten und angeregt durch den Lehrerhinweis, daß Armut heute neue Aktualität und neue Dimensionen aufweist, wurde gemeinsam folgende Problemzentrierung formuliert: "Armut in Gladbeck - Sozialisation in Randgruppen und sozialpädagogische Arbeit." Konkrete Problemfragen wurden entwickelt: Wie wirkt sich Armut auf die Entwicklung und Sozialisation von Kindern aus ?

Welche Arbeiten können Pädagogen auf diesem Gebiet leisten ? Diese Problemzentrierung bzw. diese konkreten Problemfragen sollten im Zentrum des gesamten Halbjahres stehen. Die Gegenstände außerhalb der Problemzentrierung (Jugendkriminalität, Jugendstrafvollzug) sollten als Schülerreferate eingebracht werden.

In der Einstiegsphase ermöglichte eine Sozialerhebung (Fragebogen: Die eigene soziale Lage) im Kurs den Schülern einen

der Arbeitsphasen vereinbart:

- Erkundung I- Armut allgemein (Medienanalyse),
Erkundung i. Sozialhilfsempfänger in Gladbeck, Arbeitslosigkeit, Obdachlosigkeit, Ausländer
- Analvse I- Ergebnisse der schichtspezifischen bzw.
Analyse I. [^]alstrukt < Sozialisationsforschung und Arbeitslosenforschung
- Erkundung II: Arbeit des Jugendamtes und Sozialamtes auf diesem Gebiet, Freie Träger, Arbeitsloseninitiativen
- Analyse II: Theoretischer Rahmen: Geschichte der Sozialarbeit und Geschichte der Armut, Sozialpädagogik und Gesellschaft,
in der Arbeitsphasen wurden die Ergebnisse [^]gesetzt in Öffentlichkeit erreichte. (siehe Anhang) ^{Arbeitsre-}
Arbeit wurde in der Arbeitsphasen die Arbeit, re-
nkter? und vor allem die langen Phasen der selbständigen Gruppenarbeit kritisch hinterfragt und Verbesserungsmöglichkeiten entwickelt.

2.4 Erfahrungen mit dem Planungsansatz

Die Zentrierung von Halbjahren unter eine ^{Problemlösungs-} Arbeit insgesamt als sehr positiv erwiesen. Die exemplarische Arbeit an einem Thema schafft auch im Grundkurs ^{die} notwendige Zeit handlungsorientiert zu arbeiten. Die klarere ^{Struktur} Herung und Transparenz sowie die Legitimierung theoretischer Arbeit durch praktische Notwendigkeit erhöht die Motivation von Schülern. Auch Klausuren lassen sich in dieser Struktur ^{realisieren}. Die erste Klausur ist zumeist angesiedelt zwischen handlungsorientierten Erkundung der Erscheinungsformen und ersten theoretischen Ansätzen ihrer ursächlichen Erfassung. Die zweite Klausur verknüpft theoretische Erfassung des Hintergrunds mit praktischer pädagogischer Arbeit.

Besonders wichtig erscheint uns die Beteiligung der Schüler an der Gesamt- und Detailplanung. Die Auswahl und Formulierung von Problemzentrierungen ist zwar ein schwieriger ^{Prozess} der auch erst eingeübt werden muß, die Schüler entwickeln aber im Laufe der Halbjahre zunehmend die Fähigkeit, ^{komplexe} Problemzentrierungen zu entwickeln. ^{Die} ^{Einbeziehung} an ^{methodischen} Entscheidungen kann ^{erforderlich} werden. Hierzu ist es notwendig, die Schüler erst einmal mit ^{den} unterschiedlichen Möglichkeiten des schulischen Arbeitens vertraut zu machen und ihre bisherigen Erfahrungen mit diesen Möglichkeiten aufzuarbeiten. Hier kann folgendes Arbeitsblatt benutzt werden (Stiller 1988 b, S. 249)

WIE wollen wir arbeiten ? WOMIT wollen wir arbeiten ?

| Medien des Unterrichts | Sozialformen des Unterrichts |
|------------------------|------------------------------|
| Schulbuch | Einzelarbeit |
| Broschüren | Partnerarbeit |
| Fotografien | Gruppenarbeit |
| Film | Lehrervortrag |
| Fernsehen | Schülerreferat |
| Hörfunk | Unterrichtsgespräch |
| Zeitung | |
| Jugendbuch | |

Methoden des Unterrichts

| | |
|-------------------|---|
| Lehrgang | (Wir erarbeiten systematisch einen Sachverhalt. z.B. "Welche Wahl hat der Wähler?") |
| Sozialstudie | (Wir untersuchen ein soziales Problem in unserer Umgebung. z.B. Arbeitslosigkeit in unserer Stadt) |
| Fallstudie | (Wir analysieren einen einzelnen Fall. z.B. Warum wurde Ernst B. kriminell?) |
| Produktion | (Wir erstellen ein Produkt. z.B. einen Videofilm) |
| Rollenspiel | (Wir versuchen ein Problem zu verstehen, indem wir uns spielend in die Rollen der Handelnden hineinversetzen. z.B. "Ich will allein in Urlaub fahren!") |
| Planspiel | (Wir vollziehen Diskussions- und Entscheidungsabläufe spielerisch nach. z.B. "Wir wollen ein neues Jugendzentrum!") |
| Expertenbefragung | (Wir befragen einen Fachmann. z.B. einen Mitarbeiter des Jugendamtes) |
| Ortsbesichtigung | (Wir schauen uns das Problem an Ort und Stelle an. z.B. Wohnen in alten Arbeitersiedlungen.) |

Weitere Beispiele für erprobte Problemzentrierungen

- 11/1 Computerfreaks und Videokids - Kindheit im Wandel
- 11/2 Wie kann ich besser lernen ? Wie kann ich mein Verhalten ändern ? Lernpsychologische Grundlagen eigener Lernprozesse.
- 12/1 Verlaufen Entwicklungs- und Sozialisationsprozesse von Mädchen anders als bei Jungen ? - Geschlechtsspezifisch

- sche Entwicklungs- und Sozialisationsprozesse und die Frage der Koedukation.
- 12/2 Hilfe - hilft uns ! Gewalt gegen Kinder - Formen, Ursachen, pädagogische Handlungsmöglichkeiten.
- 13/1 Was ist eine gute Schule ? - Bildungs- und Schulkonzepte im historischen und internationalen Vergleich.
- 13/2 We don't need no education ! - Erziehungskonzepte auf dem Prüfstand: Antipädagogik, Mut zur Erziehung, emanzipatorische Erziehung.

3. Handlungsorientierung als Unterrichtsprinzip

3.1 Zum Begriff Handlungsorientierung

Den Richtlinien für den Pädagogikunterricht liegt, obwohl Handlungsorientierung als wichtige Komponente gesehen wird, ein sehr eingeschränkter Handlungsbegriff zugrunde. Handeln wird hier als praktisch pädagogisches Berufs- oder Elternrollenhandeln angesehen, welches in der Unterrichtspraxis nur als didaktischer Sonderfall (Schülerhandeln, Hausaufgabenhilfe...) realisierbar ist.

In der allgemeinen didaktischen und methodischen Diskussion wird hingegen ein erweiterter Handlungsbegriff z.B. von Hilbert Meyer vertreten, der drei Bestimmungsmerkmale formuliert:

- unterrichtliches Arbeiten mit Kopf, Herz und Hand;
- kooperatives Arbeiten von Schülern und Lehrern;
- die Schule öffnen und die künstliche Trennung von schulischem Arbeiten und Lebenswelt überwinden.

In der fachdidaktischen Diskussion steht eine genaue und fundierte Definition des Handlungsbegriffs noch aus. Es lassen sich aber auf der konkreten Ebene viele Handlungsmöglichkeiten aufzeigen, die helfen, die Reduktion der Lebenswelt auf ein Din A 4 Format aufzuheben.

Systematisch erschlossen kann Handlungsorientierung folgende Dimensionen einnehmen:

| Erkundung der Realität ----- | Simulation der Realität ----- | Eingriff in Realität ----- |
|--|--|--|
| Methoden der empirischen Sozialforschung: | Erfahrungslernen in einem "geschützten Raum"-Probearbeiten: | Produktion und Handeln im "öffentlichen Raum": |
| <ul style="list-style-type: none"> - Interview - Befragung - Beobachtung - Experiment - Ortsbesichtigung - ... | <ul style="list-style-type: none"> - Rollenspiel - Planspiel - Szenisches Spiel - Gruppendynamische Übungen - ... <p>Entwurf von Eingriffen in die Realität (fiktive Eingriffe)</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Veröffentlichung Schulöffentlichkeit/Lokale Öffentlichkeit - Ausstellung - Veranstaltung Podiumsdiskussion Expertenbefragung Elternabend Spielnachmittag - Aktion Flugblatt, Info-stand - Medienproduktion Videofilm, Fotogeschichte, Tonbildschau - Praktikum - ... |

Als gemeinsamer Nenner dieser Dimensionen bietet sich folgende Arbeitsdefinition an:

Unter Handlungsorientierung im Pädagogikunterricht verstehen wir den aktiv tätigen, ganzheitlichen, entdeckenden und weitgehend selbstbestimmten Umgang mit einem Lerngegenstand. Handlungsorientierung ist genau wie die Wissenschaftsorientierung des Unterrichts kein Selbstzweck, sondern muß im Kontext der Zielorientierung und Problemzentrierung des Unterrichts gesehen werden.

Ein in diesem Sinne handlungsorientierter Pädagogikunterricht entspricht nicht nur dem oben skizzierten Verständnis von innerer Schulreform, vielmehr entspricht er auch dem Selbstverständnis von Erziehungswissenschaft als einer Handlungswissenschaft.

"Seit ihren Anfängen versteht die Pädagogik sich als eine praktische Wissenschaft... Geht man davon aus, daß Pädagogik eine Handlungswissenschaft ist und zwar nicht nur in dem Sinne, daß sie handlungsorientiert, sondern auch handlungsorientierend ist, dann zeigt sich die fundamentale Bedeutung des

Handlungsbegriffs." (Wigger 1983, S. 11) Es geht der Erziehungswissenschaft eben nicht nur um Erkenntnis, sondern in erster Linie um die Gestaltung und Veränderung der Erziehungspraxis unter dem Leitaspekt der Mündigkeit und der Mündigkeit ermöglichenden gesellschaftlichen Bedingungen (vgl. Haft/Kordes 1984, S. 29). Pädagogisches Handeln ist also als eingreifendes Handeln zu verstehen. Eine kritische Didaktik des Pädagogikunterrichts hat daher die Aufgabe, auszuloten, was unter gegebenen institutionellen und personellen Möglichkeiten an eingreifenden Handlungsmöglichkeiten zu realisieren ist (vgl. Fellsches 1981, S. 158 ff.) und wie Schule in Hinblick auf erweiterte Möglichkeiten des eingreifenden Handelns zu verändern wäre.

Im folgenden sollen an ausgewählten Beispielen konkrete Handlungsmöglichkeiten im Pädagogikunterricht aufgezeigt werden.

3.2 Ausgewählte Beispiele für Handlungsformen

Die nachfolgenden Beispiele berücksichtigen besonders die Dimension 'Eingriff in Realität' (vgl. 3.1). Beispiele zur Dimension 'Erkundung der Realität' finden sich bei E. Stiller: Armut in Gladbeck, ..., zur Dimension 'Simulation der Realität' im 'Sek I Projekt' des VdP (J. Langefeld, S. Dück, E. Buda, H. Dorlöchter, H.-J. Löhnenbach) und dort besonders in Kapitel 10.2: Urteilen und Entscheiden. Die ausgewählten Beispiele entstammen alle der problemzentriert angelegten, ein Kurshalbjahr der Jahrgangsstufe 12 übergreifenden Unterrichtseinheit: 'Medienpädagogik im Kontext pädagogischer Bemühungen', wie sie im Laufe von mehreren Jahren erprobt wurde. Die beschriebenen Handlungsformen berühren dabei sowohl die Schulöffentlichkeit (vgl. a) u. b)) als auch die lokale Öffentlichkeit (vgl. c) u. d)), beim 'Eingriff in die Realität' werden unterschiedliche Aktionsformen des Schülerengagements angeführt, auf besonders tangierte Merkmale des Bildungsbegriffs nach Klemm u.a. (vgl. 1) wird dabei kurz hingewiesen.

a) Planung und Durchführung eines Elternabends zum Thema Medien

Dieses Beispiel wurde bereits im Heft PU 2/3 86, S. 16 ff, ausgeführt, so daß hier auf eine genauere Beschreibung verzichtet werden kann. Die Schüler traten bei Elternabenden der Jahrgangsstufen 6 bis 8 als 'Experten' auf, die sich u.a. durch die Verteilung eines selbsterstellten Infoheftes, indem besonders auf die Bedeutung der familiären Sozialisation hingewiesen wurde, qualifizierten. Für die Schüler wurde besonders die Schwierigkeit und Komplexität des Umsetzens pädagogischen Wissens in die Praxis erfahr-

bar, die Grenzen pädagogischen Handelns in Bezug auf die konkreten Lebensbedingungen konnten somit begründend reflektiert werden.

Bei diesem Beispiel werden besonders die Merkmale Durchschaubarkeit, Ganzheitlichkeit und Solidarität des Bildungsbegriffs nach Klemm u.a. berührt.

b) Planung und Durchführung einer Klassenstunde (im Jg.5)

Die Möglichkeiten innerhalb der Schule Erfahrungsräume für Schüler zu eröffnen, werden besonders an diesem Beispiel deutlich:

Die Schüler konzipierten in Gruppen eine 'Fernwehzeitung' für den Jg. 5 (vgl. Anhang), anhand dessen sie in einigen Klassen der Jahrgangsstufe 5 (unter der Betreuung des Fachlehrers) über den Medienkonsum bzgl. seiner Ursachen und möglichen Folgen diskutierten. Die Schüler sind bei diesem Beispiel unmittelbar in eine Aktivität eingebunden und verfolgen gleichzeitig ein vorher unter Berücksichtigung fachwissenschaftlicher Erkenntnisse reflektiertes Ziel der Bewußtmachung von Ursachen und Folgen eines Medienkonsums. Über diese Handlungsform erlebten sie sich als Teil eines Prozesses bewußter pädagogischer Einflußnahme, Theorie und Praxis gingen eine realisierbare Verbindung ein. Die gewonnenen Erfahrungen wurden auch im Hinblick auf die eigene Biographie reflektiert und für die Frage der Grenzen pädagogischen Handelns systematisiert. Alle Merkmale einer Allgemeinbildung werden in diesem Beispiel tangiert.

c) Praktikum in einem Kindergarten

Über die Diskussion nach Möglichkeiten zur Anwendung und Überprüfung des im Unterricht gewonnen fachspezifischen Wissens äußerten die Schüler den Wunsch nach einem Praktikum im Kindergarten, um Beobachtungen bei möglichst kleinen Kindern durchführen zu können. Einfache Versuchsanordnungen wurden durchgeführt, um sich ein besseres Bild über den Einfluß von Medien als Erziehungsfaktor machen zu können:

- die Lieblingssendung sollte gespielt/gemalt werden
- eine Geschichte, die auf ihrem dramatischen Höhepunkt abgebrochen wurde, sollte weiter erzählt werden
- in einem Pappfernseher sollte ein Puppenspiel aufgeführt werden
- ein Kinderzimmer sollte aus Katalogen 'zusammengestellt' werden

Die Ergebnisse und Beobachtungen wurden systematisiert (ein Ergebnis war das Entdecken und Aufzeigen geschlechtsspezifischen Verhaltens bei dem Verarbeiten von 'Medienerlebnissen'), in einem Praktikums-

bericht festgehalten und auf dem Hintergrund bisherigen Wissens eingeordnet (ein erstes Einüben von Systematisierung pädagogischer Praxis war somit möglich). Das Praktikum fand in mehreren Kindergärten über mehrere Tage größtenteils in den Weihnachtsferien (Anfang Januar) statt. Dieses Praktikum ermöglichte es den Schülern insbesondere, die Schwierigkeiten von Forschungsvorhaben und damit den 'Gewinnungsprozeß' von fachwissenschaftlichen Erkenntnissen auf einer schüleradäquaten Ebene durch eigene Erfahrung besser einschätzen zu können, die Relativität und die Grenzen wissenschaftlicher Arbeit wurden damit auf einer 'unteren Ebene' ein Stück erfahrbarer (vgl. besonders das Merkmal Durchschaubarkeit).

d) Umfrage in Zusammenarbeit mit dem Jugendamt

In Absprache mit dem Jugendamt sollte auf dem Hintergrund der Erfahrungen im Kindergarten (vgl. c) ein Fragebogen an alle Kindergärten in der Stadt geschickt werden, um dann gezielt Informationsabende für Eltern von seiten des Jugendamtes unter Beteiligung der Schüler vorbereiten zu können. Dieser Fragebogen wurde zwar erstellt, konnte aber aus organisatorischen (auf seiten des Jugendamtes) und in Folge zeitlichen Gründen nicht mehr verschickt werden. Hier hätten die Schüler noch einmal die Möglichkeit gehabt, sich als aktives Bindeglied in der Kette Theorie / Möglichkeiten pädagogischen Handelns einzubringen und damit auch die Möglichkeit gehabt, durch Einblick und Erfahrungen Zusammenhänge in diesem Bereich besser zu durchschauen.

Die angeführten Beispiele sollen den Stellenwert und die Möglichkeiten von Handlungsformen im Unterricht verdeutlichen. Handlungsorientierungen betreffen dabei nicht nur die persönliche Dimension einer erfahrungsgestützten und mehrere Sinne ansprechenden Erkenntniserweiterung und Persönlichkeitsbildung, sondern sie ermöglichen auch gleichzeitig gesellschaftliche Dimensionen von Verantwortung und Solidarität. Die Einordnung handlungsorientierter Phasen in die Anwendungsphase ist dabei nicht zwingend, sie ist in allen Phasen eines problemzentrierten Unterrichts möglich, zumal nach jeder Anwendungsphase wieder eine Erarbeitungsphase folgen könnte (vgl. 2.1).

4. Integrierte Wissenschaftsorientierung statt Abbilddidaktik

Viele - insbesondere positivistisch orientierte Ansätze - der Wissenschaft - sind in eine Krise geraten. Die Kritik richtet sich dabei nicht nur gegen den Objektivitätsanspruch oder die unreflektierte Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse,

auch der Stellenwert und die Möglichkeiten wissenschaftlicher Erkenntnisse und Forschung werden eindringlich befragt. So wird zum Beispiel immer zweifelhafter, ob sich allein durch wissenschaftlichen Fortschritt ökologische Probleme lösen lassen, ja es wird sogar die Frage diskutiert, ob nicht gerade die Gläubigkeit an die Möglichkeit wissenschaftlicher Erkenntnis u.a. zu ökologischen Krisen geführt hat. Wissenschaftliche Erkenntnisse allein werden immer weniger als Schlüssel zur Lösung von Problemen anerkannt, offenbar befinden wir uns in einem Paradigmenwechsel, der nach neuen ganzheitlichen Ansätzen fragt.

Diese Diskussion hat auch Auswirkungen auf den in der bisherigen Didaktik verwendeten Begriff einer wissenschaftspropädeutischen Grundbildung.

Die analytische Zerlegung eines Bildungsbegriffs, der den wissenschaftspropädeutischen Aspekt hervorhebt und ihm ein isoliertes Eigenleben zubilligt, führt schnell zu einer Abbilddidaktik ("eine reduktionistische Variante der Reproduktion von Inhalten und Methoden von Kenntnissen aus dem Fachstudium", vgl. W. Fölling 1986, S. 650).

Die oben skizzierte Kritik an einem tradierten Wissenschaftsverständnis muß auch Auswirkungen auf ein Verständnis von Unterricht und damit letztlich auch auf ein Verständnis von Bildung haben. Der hier von Klafki zugrundegelegte allgemeine Bildungsbegriff erfordert einen integrativen Ansatz, der Wissenschaftspropädeutik nicht als isoliertes Moment, sondern als integrativen Bestandteil einer Persönlichkeitsentwicklung versteht.

"In der Wiederherstellung der Einheit von Erkennen, Erleben und Handeln liegt die nach meiner Ansicht zentrale Zukunftsperspektive von Bildung" (vgl. H. Mikelskis, 1989, S. 33)! Dazu gehört, daß sich wissenschaftliche Erkenntnis eben nicht wie bei einer Abbilddidaktik in kognitiven Lernzielkatalogen wiederfindet und als Leitbild von Bildung deklariert wird, sondern daß wissenschaftliche Erkenntnis und ihre Gewinnung ein für Schüler und Lehrer über mehrere Sinne erfahrbarer Gegenstand wird, der sich durch ein handlungsorientiertes Lernen in einem problemzentrierten Rahmen erfahren läßt. Eine so verstandene integrative Wissenschaftsorientierung ermöglicht einen 'sinnlichen' Zugang zum Lerngegenstand, der den Erkenntnisprozeß vor einem blinden Aneignungsprozeß favorisiert.

Bildung im Sinne einer erfahrbaren Persönlichkeitsbildung wird damit wieder in den Vordergrund didaktischer Überlegungen gerückt, ein so verstandener integrativer Ansatz verhilft zu einer Persönlichkeitsfindung, die Wissenschaftsorientierung nicht als entfremdeten, sondern als individuellen Anteil einer Selbsterfahrung verdeutlicht und somit auch eine Einordnungs- und Orientierungsfunktion erfüllt.

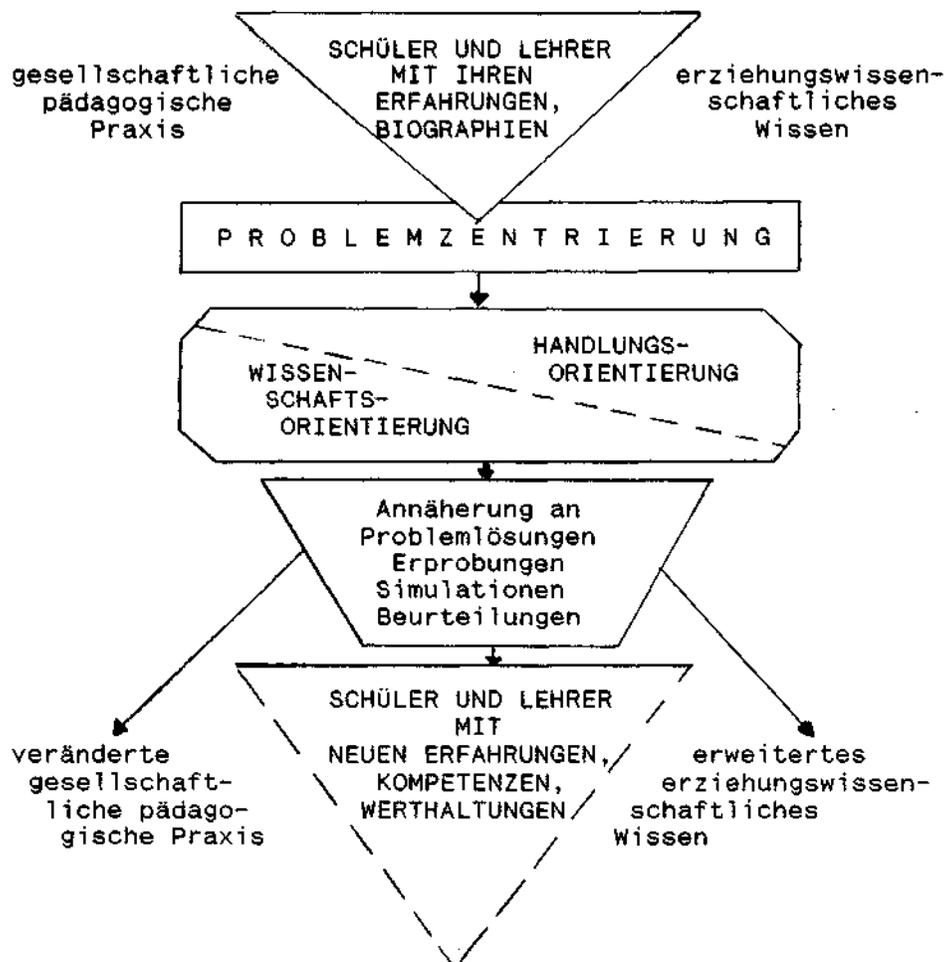
Am Projekt "Armut in Gladbeck" läßt sich unser Verständnis von integrierter Wissenschaftsorientierung gut veranschaulichen.

Wissenschaftliche Aussagen zur Problemzentrierung wurden herangezogen als sie funktional notwendig waren: Nach der Erkundungsphase, in der Daten zur sozialen Lage in Gladbeck erhoben wurden, stellte sich dem Kurs die Frage, wie sich die objektiven Lebensbedingungen auf Entwicklungs- und Sozialisationsverläufe auswirken.

Zur Beantwortung dieser Fragestellung wurden zunächst Ergebnisse der schichtspezifischen Sozialisationsforschung herangezogen. Die Schüler problematisierten selbst die Gültigkeit dieser z.T. sehr deterministischen Aussagen der 60er Jahre. Hier konnte durch die Kritik der schichtspezifischen Sozialisationsforschung und durch das Aufzeigen der historisch-politischen Bedingungen ihrer Entstehung Wissenschaft auch ein Stück entmythologisiert werden. Dieser Einblick in die Grenzen und den Wandel wissenschaftlicher Erkenntnis wurde vertieft durch die ansatzweise Kenntnisnahme des heutigen Standes der sozialstrukturellen und sozialökologischen Sozialisationsforschung sowie des geringen Kenntnisstandes der Arbeitslosenforschung. Dieser ernüchternde Einblick in die Probleme der wissenschaftlichen Erfassung der sozialen Realität wurde ergänzt durch die Teilnahme an einem Seminar zur neuen Armut am sozialpädagogischen Institut der Universität Münster. Professor Sengling konnte den Schülern deutlich machen, daß der heutige wissenschaftliche Stand der Arbeitslosenforschung die Standards der 20er Jahre (Marienthal-Studie) nicht überschritten, wenn nicht sogar nicht erreicht hat und daß hierfür nicht nur methodische Probleme, sondern auch politische Rahmenbedingungen der wissenschaftlichen Arbeit verantwortlich sind.

Auch in den stärker handlungsorientierten Erkundungsphasen des Projektes haben die Schüler wissenschaftspropädeutisch gearbeitet: der Einsatz empirischer Methoden (Interview, Fragebogen, Expertenbefragung, von der Beschaffung bis zur Interpretation der Daten) führte sie in die Methoden der empirischen Sozialforschung ein und konfrontierte sie mit praktischen Problemen ihrer Handhabung.

Die nachfolgende Graphik soll noch einmal den Prozeß des problemzentrierten Lernens in dem hier verstandenen Sinn verdeutlichen:



5. Schlußbemerkung

Unter dem zentralen Gesichtspunkt der Problemzentrierung haben wir die Möglichkeit der Integration von Wissenschaftspraxis und Handlungsorientierung aufgezeigt. Hierbei orientieren wir uns an neueren bildungspolitischen Ansätzen. Wir führen primär keine theoretische Diskussion über 'Bildung' und Unterrichtsdidaktik, sondern versuchen, aus der Bündelung unserer praktischen Erfahrungen heraus, einen Beitrag zur Bildungstheorie zu leisten, haben also eher einen pragmatischen/praxisorientierten Ausgangspunkt. Dabei bewegen wir uns - genau wie unser didaktisches Konzept - an der Nahtstelle zwischen Praxis und Theorie und hoffen damit, aus der Sicht der 'Praktiker', einen Beitrag zur bildungspolitischen Diskussion und zur Innovation in der Unterrichtspraxis zu leisten.

6. Anhang / Literatur

Dorlöchter, Heinz; Erziehung und Gewalt - Ein Unterrichtsleitfaden für die Jahrgänge 12 und 13, in: Pädagogik Unterricht 2/3 1986, S. 16ff.

Fellsches, Josef; Erziehung und eingreifendes Handeln. Eine Grundlegung pädagogischer Praxis, Frankfurt 1981.

Fölling, Werner; Unterricht, wissenschaftspropädeutischer, in: Enzyklopädie EW, Bd. 3, Stuttgart 1986, S. 649ff.

Gagel, Walter; Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts, Opladen 1983

Haft, Henning, Kordes, Hagen; Empirisch-pädagogische Forschung am Ausgang ihrer "realistischen Phase", in: Dies. (Hrsg.); Enzyklopädie EW Bd. 2, Stuttgart 1984.

Lange, Otto; Unterricht, problemlösender, in: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 3, Stuttgart 1986, S. 616ff.

Langefeld, J., Dück, S., Buda, E., Dorlöchter, H., Löhnenbach, H.-J.; Pädagogik in der Sek. I, Wuppertal 1989.

Klafki, Wolfgang; Konturen eines neuen Allgemeinbildungskonzept, in: Ders.; Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim und Basel 1985

Klemm, Klaus, Rolff, Hans-Günter, Tillmann, Klaus-Jürgen; Bildung für das Jahr 2000, Reinbek 1985

Meyer, Hilbert u.a.; Unterrichtsmethoden, Oldenburg 1982

Mikelskis, Helmut; Für die Einheit von Erleben, Erkennen und Handeln, in: päd. extra & demokratische Erziehung, Okt 88, S. 32ff.

Nitzschke, Volker; Zum methodischen Handeln im politischen Unterricht, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.); Erfahrungsorientierte Methoden der politischen Bildung, Bonn 1988, S. 47ff.

Schirp, Heinz; Öffnung von Schule und projektorientiertes Arbeiten, in: Gagel, Walter, Menne, Dieter (Hrsg.); Politikunterricht. Handbuch zu den Richtlinien NRW, Düsseldorf 1988, S. 201ff.

Stiller, Edwin; Hilfe - hilft uns! Gewalt gegen Kinder - Formen, Ursachen, pädagogische Handlungsmöglichkeiten, in: Pädagogik Unterricht 2/3 1983, S. 1ff.

Ders.; Problemzentriertes Lernen, in: Mickel, W.W., Zitzlaff, D.(Hrsg.); Handbuch zur politischen Bildung, Bonn 1988 a, S. 205ff.

Ders.; Die alltägliche Unterrichtsvorbereitung, in: Gagel/-Menne a.a.O., 1988 b, S. 239ff.

Wigger, Lothar; Handlungstheorie und Pädagogik, Sankt Augustin 1983

Witzel, Andreas; Verfahren der qualitativen Sozialforschung, Frankfurt 1982

Wohlrapp, Harald R.; Handlungsforschung, in: Mittelstraß, J.; Methodenprobleme der Wissenschaften vom gesellschaftlichen Handeln, Frankfurt, 1979, S. 122ff.