

Zur methodischen Erschließung der Erziehungswirklichkeit – Vorschläge für ein methodisches Spiralcurriculum

(Veröffentlicht in: : Gesper, Gunter u.a. (Hrsg.); Methoden im Pädagogikunterricht, Hohengehren: Schneider 2001, S. 32 – 56)

Edwin Stiller

„Der Schüler muß Methode haben.
Dem Lehrer aber muß die Methode, seinen Zögling zur Methode zu führen,
eigensein.“
(Hugo Gaudig 1922)

Einleitung

1. Zum Methodenbegriff
 - 1.1 Begriffliche Unschärfen in Richtlinien und Lehrplänen
 - 1.2 Methodenverständnis der Erziehungswissenschaft
 - 1.3 Weitere Dimensionen des methodischen Handelns und der Erziehungswirklichkeit
 - 1.4 Fachdidaktische Konsequenzen
 2. Die Problematik isolierten Methodentrainings
 3. Methoden-Matrix - Zur Entwicklung eines Methoden-Spiralcurriculums
 - 3.1 Konkretisierung für das Halbjahr 11/1
- Anhang Methodik-Landkarte / Methoden-Matrix

Literatur

Einleitung

Der neue Lehrplan Erziehungswissenschaft für die Sekundarstufe II (vgl. Ministerium 1999) formuliert als zweiten Bereich des Faches, gleichberechtigt neben dem ersten Bereich, der inhaltlichen Erschließung, die methodische Erschließung der Erziehungswirklichkeit.

Die Begriffe „Erziehungswirklichkeit“ und „Erschließung“ werden im neuen Lehrplan nicht definiert. Es ist davon auszugehen, dass die in den vorher gültigen Richtlinien (vgl. Kultusminister 1981) vorgenommenen Erläuterungen weiter Bestand haben. So wird dort ausgeführt: *„Gegenstand des erziehungswissenschaftlichen Unterrichts sind nicht primär wissenschaftliche Aussagesysteme im Sinne der Universitätsdisziplin Erziehungswissenschaft, sondern die Lebenswirklichkeit unter dem Aspekt erzieherischen Geschehens, Handelns und Denkens. Allerdings müssen vermittelte pädagogische Erfahrungen, pädagogische Reflexionen und erziehungswissenschaftliche Aussagen dieser Lebenswirklichkeit zugeordnet werden; denn sie sind in ihr begründet und beeinflussen sie wiederum in vielfältiger Form.“*

Mit dem Begriff Erziehungswirklichkeit erhält der erziehungswissenschaftliche Unterricht seinen einheitlichen Bezugspunkt. (...) Methodisch könnte der Begriff

Erziehungswirklichkeit dazu verhelfen, dass man bei der Thematisierung der jeweiligen Inhalte soweit wie möglich an der Erfahrung der Schüler ansetzt und zur theoretischen Reflexion überleitet.“(ebd., S.29f.)

Der Begriff „Erziehungswirklichkeit“ hat eine lange geisteswissenschaftliche Tradition, er läßt sich schon bei Schleiermacher finden, der den „...Ausgangspunkt der Pädagogik weder in der Erziehung vorgeordneten normativen Postulaten oder in einer vorpädagogischen Ethik suchte, sondern in der Erziehungswirklichkeit selbst (...) mit dem Ziel, Aufklärung über die bestehende Erziehungswirklichkeit zu erhalten und damit Informationen über zukünftige Erziehung. (...) Die schlechte Realität sollte mit der guten Theorie konfrontiert werden und, angeleitet durch die Theorie, im historischen Prozess zu einer guten Realität sich wandeln.“ (Rothermel 1997, S.20f.) Das Nachdenken über Erziehungswirklichkeit wurde also immer schon mit den Erziehungsmöglichkeiten konfrontiert.

Auch in Standardwerken ist der Begriff Erziehungswirklichkeit vorfindbar. So z.B. in vielen Beiträgen der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Beispielhaft sei hier folgende Zitate angeführt: „Ziel jeder Forschung ist die möglichst gesicherte Erkenntnis des Zustandes und der Veränderungsbedingungen der sozialen und erzieherischen Wirklichkeit.“ (Haft/Kordes 1984, S. 14) „Pädagogik ist nicht nur Erkenntnis-, sondern vor allem auch Handlungswissenschaft (vgl. Benner 1978). Das heißt, es geht hier nicht nur um die Erkenntnis, sondern vor allem auch um die (Um-)Gestaltung der Erziehungswirklichkeit.“ (ebd., S. 29)

So gesehen bildet die Erziehungswirklichkeit also den Objektbereich der Erziehungswissenschaft. Aber wie wirklich ist diese Wirklichkeit. Die kritische Erziehungswissenschaft hat schon in den 70er Jahren (vgl. Perger 1996, S.284) darauf aufmerksam gemacht, dass die Erziehungswirklichkeit nicht objektiv, vom neutralen Standpunkt und ohne Erkenntnisinteresse erfasst werden kann. Die Diskussion um Paradigmenwechsel, postmodernen und konstruktivistischen Theorien hat diese Kritik in den 90er Jahren aufgegriffen und verstärkt: „Auf dem Hintergrund der Grundlegendiskussion in den Sozialwissenschaften läßt sich die Erziehungswissenschaft nicht als bloße Abbildung der Erziehungswirklichkeit begreifen, sondern stellt vielmehr eine **‘Konstruktion der Wirklichkeit’** dar(...)“ (König 1996, S. 327). Nun, in Zeiten der Pluralisierung und Individualisierung von Lebenswelten und der Entgrenzung des Pädagogischen (vgl. Krüger 1995), hat die Disziplin immer größere Schwierigkeiten mit der definitiorischen Bestimmung des Erzieherischen und der Erziehungswirklichkeit, die besser im Plural als Erziehungswirklichkeiten zu kennzeichnen sind und die nur mit einem entsprechend pluralen Theorie- und Methodenspektrum erforscht werden kann.

„Wo ist die Erziehung wirklich (d.h. als spezifische Wirkung faßbar)? Sicher nicht in den Visionen der Erziehungstheoretiker! Auch nicht in den Erziehungsinstitutionen (Gesetzen, Verordnungen, Lehrplänen) und Erziehungseinrichtungen (Familien, Kindergärten, Schulen, Heimen)! Noch nicht einmal in den Intentionen der Erziehungspraktiker! - Vielmehr wird die Erziehung zunächst im Verhalten der erzogen werdenden in dem Maße wirklich, wie sie bei den Zumutungen ihrer Erzieher ‘mitspielen’.“ (Loch 1999, S. 75) Werner Loch folgert daraus die Notwendigkeit einer biografischen Erziehungstheorie, was methodisch die qualitative Rekonstruktion der individuellen Biografie auf den Plan ruft und fachdidaktisch/fachmethodisch biografisches Arbeiten nahelegt.

Im alltäglichen Sprachgebrauch meint das Substantiv „Erschließung“ in erster Linie die Maßnahmen, die die bauliche Nutzung eines Grundstücks durch das Anlegen

von Straßen oder Versorgungsleitungen erst ermöglichen. Ferner werden die vorbereitenden Maßnahmen zur Nutzung von Rohstoffquellen als „Erschließung“ bezeichnet.

Geht es also bei der inhaltlichen und methodischen Erschließung der Erziehungswirklichkeit nur um vorbereitende Maßnahmen, die auf den forschenden Umgang mit Erziehungswirklichkeit im erziehungswissenschaftlichen Studium vorbereiten?

In der hermeneutischen Tradition des Faches Erziehungswissenschaft meint „erschließen“ die um Verstehen bemühte Reflexion.

Das Verb „erschließen“ wird in den alten Richtlinien im Kontext der Unterrichtsmethodik eingeführt: *„Die Hinordnung des erziehungswissenschaftlichen Unterrichts auf Reflexion von Erziehungswirklichkeit (...) legt es nahe, im Unterricht vor allem solche Methoden und Medien einzusetzen, die geeignet sind, dem Schüler diese Erziehungswirklichkeit zu erschließen.“* (Kultusminister 1981., S. 60)

Diese passive Formulierung, dem Schüler wird die Erziehungswirklichkeit erschlossen,

könnte nun in einer reflexiven Wende, dem Leitbild einer/s aktiven, selbsttätig arbeitenden Schüler/in folgend, auf das Subjekt sich zurückbeziehend, programmatisch umformuliert werden:

Wie können sich Schülerinnen und Schüler die Erziehungswirklichkeit erschließen, im Sinne einer aktiven Aneignung und um Verstehen bemühten Reflexion, einschließlich einer möglichen aktiven Veränderung.

Damit wäre ich dann bei der „Wie-Frage“, also bei der Methodik des Sich-Erschließens angelangt.

1. Zum Methodenbegriff

1.1 Begriffliche Unschärfen in Richtlinien und Lehrplänen

Im allgemeinen Richtlinienenteil wird die Entwicklung von Methodenkompetenz, Methodenbewusstsein und methodologischer Reflexion als zentrale Aufgabe aller Fächer angesehen. Wissenschaftspropädeutisches Lernen wird als methodisches Lernen definiert (vgl. Ministerium 1999, S. XIIff.).

Es wird aber nicht systematisch entwickelt, in welchem Verhältnis ausgewählte Methoden der Referenzdisziplinen (vgl. ebd. S. XVII) zu einfachen Lern- und Arbeitstechniken stehen oder welche Reduktionsprobleme beim Einsatz universitärer wissenschaftlichen Methoden im Feld der Schule gelöst werden müssen.

Im Lehrplan Erziehungswissenschaft setzt sich der unsystematische Umgang mit dem Methodenbegriff fort und führt dort zu unzulässigen Vermengungen: *„So sind z.B. die folgenden Lern- und Arbeitstechniken in allen Halbjahren relevant: Anwendung empirischer Methoden; hermeneutische Quellenarbeit; Auswertung von Fallstudien; Anfertigung von Protokollen und Referaten; Projektarbeit etc.“* (ebd., S. 11)

Hier werden Methoden des Unterrichts mit Lerntechniken der Schüler/innen sowie Methoden der Erziehungswissenschaft vermischt, was für das oben eingeforderte Methodenbewusstsein ausgesprochen kontraproduktiv ist.

Auch der Systematisierungsversuch über

„I. Methoden/Techniken der Beschaffung, Erfassung und Produktion pädagogisch

relevanter Informationen (...)

II. *Arbeit mit wissenschaftlichen Texten und Theorie (...)*

III. *Grundtechniken des wissenschaftlichen Arbeitens (...)*.“ (ebd., S. 12f.)

leistet keine tragfähige Hierarchisierung der Ebenen methodischen Handelns. Markierungstechniken erscheinen hier gleichberechtigt mit dem Praktizieren empirischer Methoden, die Makro-Unterrichtsmethode Zukunftswerkstatt neben der Nutzung von Bibliotheken.

Gleichzeitig wird aber der Anspruch erhoben, eine didaktisch bewusste Progression beim Aufbau der Methodenkompetenz, die angemessene Ansprüche stellt und für Lernende nachvollziehbar ist, zu realisieren.

Dass auf eine Zuordnung spezifischer Methoden zu Halbjahren oder Kursthemen verzichtet wurde (vgl. ebd., S.11), ist einerseits zu begrüßen, auf der anderen Seite wird von Fachkonferenzen eine „...*Absprache über die konkreten fachspezifischen Methoden und die konkreten Formen selbstständigen Arbeitens ...*“ (ebd., S. 88) erwartet.

Diese Absprache wird Fachschaften aber nur gelingen, wenn für mehr Klarheit und Systematik im Umgang mit dem Methoden-Begriff gesorgt wird und die unterschiedlichen Ebenen methodischen Handelns im erziehungswissenschaftlichen Unterricht ins Bewusstsein gehoben werden.

1.2 Zum Methodenverständnis der Erziehungswissenschaft

„Methoden sind immer da zu entwickeln und zu begründen, wo eine fertige Antwort oder Problemlösung nicht vorliegt und Forscher sich auf den Weg machen und mögliche Antworten oder Problemlösungen suchen, erproben und überprüfen müssen. (...) Ausgangspunkt ist eine Schwierigkeit, eine unbeantwortete Frage, ein ungelöstes Problem.“ (Haft/Kordes 1984, S. 14)

Wissenschaftliche Forschungsmethoden werden als systematisch angelegte Wege verstanden, die zum Ziel führen sollen, den Zustand und die Veränderungsbedingungen von 'Erziehungswirklichkeiten' möglichst genau in Erkenntnis zu bringen. Dies erfordert heute nicht nur plurale theoretische Erklärungsansätze sondern genauso einen konsequenten Methodenpluralismus.

Methoden können aber auch Forschungsinhalte mit konstituieren und Zielsetzungen verändern. Die neue Säuglingsforschung ist ein gutes Beispiel dafür, dass neue methodische Möglichkeiten völlig neue Sichtweisen eröffnen und Paradigmenwechsel einleiten können.

Diese Feststellung gilt für das methodische Handeln auf allen Ebenen. Überall sind Methoden nicht nur technische Instrumente der Erkenntnisgewinnung sondern sie konstituieren auf allen Ebenen den Erkenntnisprozess mit.

Die Erziehungswissenschaft entwickelt ihre Methodenkonzepte in enger Kooperation mit Soziologie und Psychologie. Hurrelmann stellte schon 1977 fest: *„Die Pädagogik hat es nicht verstanden, eine auf ihre hermeneutische Tradition aufbauende eigene Methodik zu entwickeln: was hier zuletzt unter Hermeneutik verstanden wurde, war meist zu einem intuitiv feinschmeckerischen Wiederkäuen von Klassikertexten heruntergekommen.“* (Hurrelmann 1977, zit.in: Haft/Kordes 1984, S. 18)

Das Methodenverständnis in der Erziehungswissenschaft hat sich ausgehend von einer ausschließlich hermeneutischen, dann - nach der „realistischen Wende“ - überwiegend quantitativ-empirisch Ausrichtung und - im Anschluss an den Positivismusstreit - in Richtung Handlungsforschung entwickelt. Die auch in diesem Kontext stattgefundenene Herausbildung und Verfeinerung qualitativer Ansätze hat nach kontroversen Diskussionen um den Scheingegenatz von quantitativem und qualitativem Zugriff zu einer reflexiven Methodologie geführt, in der quantitative und qualitative Zugriffe in komplexen Designs verbunden werden (vgl. Krüger 1997, S. 13 u. 239ff.).

Die heutigen Grundrichtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung: empirisch-quantitativ, historisch-hermeneutisch und qualitativ-rekonstruktiv sind auch die Grundrichtungen der Sozialwissenschaften und der Psychologie. Über ihren Methodenbestand kann sich die Erziehungswissenschaft nicht als autonome Disziplin definieren, so Kuckartz in seiner Antrittsvorlesung zu den „Methoden der Sozialforschung in einer Kultur reflexiver Modernisierung“ (vgl. Kuckartz 2000). Nur auf einer konkreteren Ebene von Forschungsdesigns (vgl. die Skizzierung acht solcher Forschungsdesigns in Haft/Kordes 1984, S.45ff.) sind spezifisch erziehungswissenschaftliche Methoden- und Theoriearrangements getroffen worden, die dem spezifischen Gegenstandsbereich des Pädagogischen entsprechen. Hier sind vor allem die pädagogische Begleitforschung und Handlungsforschung (Glocksee-Schule, Laborschule und Oberstufenkolleg), die Bildungsgangforschung (z.B. im Bereich der Kollegschule) und die interventive Erziehungsforschung (Schulentwicklung, lernende Organisationen) sowie Forschungsdesigns der erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung zu nennen (vgl. Marotzki 1999, S. 109ff.).

Haft und Kordes begründeten bereits 1984, warum eine Verbindung von quantitativer und qualitativer, von hermeneutischer, quantitativ-empirischer, qualitativ-rekonstruierender und handlungsorientierter Wissenschaft im Bereich der Erziehungswissenschaften notwendig sind und nennen dabei drei Aspekte:

- dem besonderen Gegenstand der Erziehungswissenschaft
- dem spezifischen pädagogischen Erfahrungsbegriff
- dem Verständnis von Pädagogik als Handlungswissenschaft

„Der Gegenstandsbereich der Bildungs- und Erziehungsforschung (...) liegt nicht einfach in einem Verhalten oder in einem System oder in einer sozialen Interaktion, sondern in der komplexen Wirklichkeit erzieherisch bedeutsamer Praxis: In dieser geht es zugleich um Vermittlung und Aneignung von Qualifikationen und Orientierung durch konkrete Subjekte, seien sie nun individuelle oder kollektive Lerner. Sie gewinnen ihre erzieherischen Impulse aus formellen oder informellen Bildungs- und Sozialisationseinrichtungen, deren Voraussetzungen und Folgen zugleich individuell, institutionell und gesellschaftlich zugleich vorbewußt-latent, subjektiv-intentional und materiell-ideologisch sein können. Gleichzeitig sind die Orientierungen weiterhin einem fortwährenden Wandel unterworfen, in dem menschliche Willensbildung und erziehungswissenschaftliche Orientierung eine große Rolle spielen.“ (Haft/Kordes 1984, S. 18)

Die pädagogischen Erfahrungen in diesem hochkomplexen Feld sind nach Einschätzung von Haft/Kordes viel „...radikaler an die Subjektivität der Lernenden und Lehrenden ..“ (ebd., S. 19) gebunden und rufen zudem die subjektiven Erfahrungen und Erwartungen der Forschenden viel mehr auf den Plan als in anderen Forschungsfeldern.

Schließlich verstehen sich große Teile der Erziehungswissenschaft als Handlungswissenschaft, 1999 nicht mehr in einem naiven, direkten Sinne der konkreten Handlungsanleitung (vgl. Krüger 1997, S.324), aber doch weiterhin mit dem Anspruch einer kritisch-konstruktiven Verbesserung erzieherischer Praxis.

Zentraler Begriff aktueller erziehungswissenschaftlicher Forschungsdesigns ist die alte hermeneutische Kategorie „Verstehen“: *„‘Verstehen’ bildet den Kern des neuen Paradigmas einer erziehungswissenschaftlichen Forschung, die sich aus Traditionen des Symbolischen Interaktionismus, der Phänomenologie, der Psychoanalyse, der Ethnomethodologie und der Ethnologie heraus entwickelt, auch hermeneutische Traditionen wiederbelebt und frühe Forschungsansätze wiederentdeckt. In vielen Projekten findet sich eine Kombination von quantitativen und qualitativen Zugängen zum Forschungsgegenstand. Alte Polarisierungen lösen sich auf, sowohl quantitative wie qualitative Verfahren erweisen sich als unverzichtbare Bestandteile methodischer Standards gegenwärtiger Erziehungswissenschaft.“* (Friebertshäuser/Prenzel 1997, S.14)

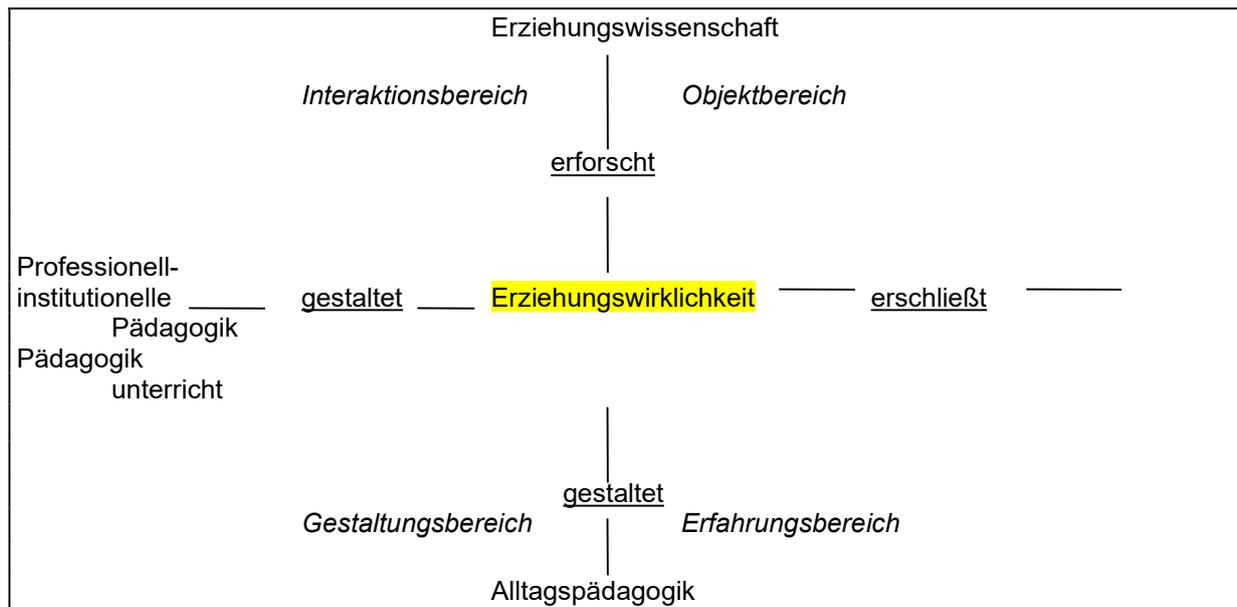
Verstehen ist heute auch eine zentrale Kategorie in der Kognitionsforschung. Hier wird darunter ein hochkomplexer ganzheitlicher Vorgang verstanden, der vom Textverstehen über Kausalverstehen, Funktionsverstehen bis zum praktischen, empathischen und kritischen Verstehen reicht und auch eine neue wissenschaftliche Bescheidenheit begründet. Die Komplexität und Kompliziertheit von Lernen und Erziehen erfordert qualitative Rekonstruktion individueller Strukturen ebenso wie quantitativ verallgemeinernde Fundierung und Theoriebildung (vgl. Reusser 1997, S.9ff.).

Folgende paradigmatische Gemeinsamkeiten kennzeichnen die weiterentwickelten qualitativen Untersuchungsansätze zur Rekonstruktion von Sinn (vgl. Mruck 2000):

- Das Fremdheitspostulat: Ähnlich wie in der Ethnologie sieht man die grundsätzlich begrenzten Möglichkeiten der Rekonstruktion von Sinn und geht nicht von einem zwangsläufig gemeinsamen Sinn-Vorrat und Deutungsmuster-Vorrat aus.
- Das Prinzip der Offenheit: Im Unterschied zu quantitativ-empirischen Ansätzen formuliert man keine Hypothesen aus dem eigenen Theoriekontext, die man dann in der Erziehungswirklichkeit verifizieren oder falsifizieren will; vielmehr wird mit mehr oder weniger offenen und vorstrukturierten Methoden eine sukzessive Annäherung an das Forschungsfeld vollzogen, die zu einer Hypothesen und Theoriebildung genutzt wird.
- Das Prinzip der Kommunikation: Forschungssubjekt und Forschungsobjekt werden als in Kommunikation und Beziehung befindlich begriffen. Das Forschungssubjekt nimmt teil an der Lebenswelt des Forschungsobjekts und verändert sie und umgekehrt. Dieser Tatsache muss durch Metareflexion auf allen Ebenen Rechnung getragen werden.

Methodendebatten sind Reflexionsgegenstand erziehungswissenschaftlicher Methodologie (vgl. Heinze/Krambrock 1996). Hier werden Erkenntnisverfahren systematisiert, die Gegenstandsangemessenheit reflektiert, das Verhältnis zu Theorieansätzen und Anwendungsfeldern diskutiert sowie wissenschaftstheoretische Grundsatzfragen einbezogen.

1.3 Weitere Dimensionen methodischen Handelns und der Erziehungswirklichkeit



Die Erziehungswissenschaft erforscht ihren Objektbereich Erziehungswirklichkeit mit ihrem Bestand an wissenschaftlichen Methoden, was wiederum zu einer Ausdifferenzierung und Erweiterung des erziehungswissenschaftlichen Wissensbestandes über die Erziehungswirklichkeit führt. Erziehungswirklichkeit ist nach dem oben skizzierten Wissenschaftsverständnis - Erziehungswissenschaft als Handlungswissenschaft - aber zugleich auch ein Gestaltungsbereich der Erziehungswissenschaft. Schließlich ist die Erziehungswirklichkeit ebenso Interaktionsbereich und für die Wissenschaftler Erfahrungsbereich. Interaktion und Erfahrung werden in einer reflexiven Erziehungswissenschaft systematisch einbezogen, in der erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung z.B. über ein Forschertagebuch (vgl. Marotzki 1999).

Da die Erziehungswissenschaft lehrt, ist sie auf dieser Vermittlungsebene auch selbst Teil der Erziehungswirklichkeit.

Diese vier Dimensionen: Objektbereich, Interaktionsbereich, Gestaltungsbereich, und Erfahrungsbereich lassen sich auch in den anderen konstituierenden Feldern der Erziehungswirklichkeit wiederfinden: Professionelle und institutionelle Pädagogik, der Alltagspädagogik sowie in unserem Falle: dem Pädagogikunterricht.

Während die professionell-institutionellen Pädagogik und Alltagspädagogik die Erziehungswirklichkeit primär gestalten, erschließt der Pädagogikunterricht die Erziehungswirklichkeit (in der Lehrplan-Terminologie). Darüber hinaus ist Pädagogikunterricht aber als didaktischer Sonderfall gleichzeitig Erziehungswirklichkeit, genauso wie Alltagspädagogik und professionell-institutionelle Pädagogik zugleich Alltagswissen bzw. professionelles Handlungswissen sowie Alltagsmethoden und professionelle Methoden (der Beratung, Beurteilung, Diagnose, Instruktion etc.) benötigen und generieren. Wissensbestände und Methodenbestände werden in allen vier Bereichen auf unterschiedlichen Abstraktions-, Systematisierungs-, und Anwendungsniveaus hervorgebracht.

Die Methodenbestände der professionell-institutionellen Pädagogik, die aufzubauende Methodenkompetenz der Schülerinnen und Schüler sowie Aspekte der Alltagsmethodik sollen im Folgenden skizziert und begrifflich ausdifferenziert werden.

1.3.1 Das professionelle Methodenrepertoire der Lehrerin / des Lehrers

In der Literatur zu Unterrichtsmethoden finden sich sehr unterschiedliche Methodenbegriffe und Systematisierungsversuche, die aber überwiegend unbefriedigend sind und zu Begriffsverwirrungen in der Praxis beitragen (vgl. Altrichter u.a. 1996).

Woher resultiert die Schwierigkeit, klare Begriffsbestimmungen und systematische Ordnung in die Vielzahl der Methoden zu bekommen?

1. Der Bedeutungsumfang des Begriffs Methoden wird unterschiedlich weit gesehen: Einmal geht es um komplexe methodische Gesamtkonzepte (z.B. entdeckendes Lernen), andererseits geht es um Einzeltechniken (z.B. Blitzlicht). In den neuen Lehrplänen stehen methodologische Fragen gleichberechtigt neben Lesetechniken oder Methoden der Bezugswissenschaften.
2. Es ist nicht immer eindeutig, wer als Akteur methodischen Handelns gemeint ist – Lehrer/innen und/oder Schüler/innen.
3. Schließlich ist die Frage, ob Methoden technische Mittel zur Zielerreichung sind oder eigenständigen heuristischen Charakter haben.

Die Methodik-Landkarte im Anhang versucht diesen Problemen Rechnung zu tragen, indem unterschiedliche Ebenen methodischen Handelns begrifflich differenziert werden;

das methodische Handeln der Schüler/innen genauso berücksichtigt wird, wie das der Lehrer/innen.

Eine programmatische Orientierung liefern Gunter Otto und Wolfgang Schulz im Vorwort des entsprechenden Bandes der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft: „Die *Wege und Mittel der Erziehung und des Unterrichts* sind dementsprechend Wege des Dialogs zwischen zur Mündigkeit herausgeforderten Menschen und Mittel zur möglichst selbstbestimmten und kooperativen Aneignung der Realität.“ (Otto/Schulz 1985, S. 15)

Diese Ausrichtung wendet sich gegen ein technizistisches Zweck-Mittel-Verständnis von Methoden und betont die Chancen, die in der Methodenwahl stecken: Für die Schülerinnen und Schüler können es erweiterte Möglichkeiten sein, den Lernprozess in ihre Hände zu nehmen, für die Lehrerinnen und Lehrer könnte es ein Dauerauftrag zur Forschung in eigener Sache sein (vgl. auch Altrichter 1996, S.1485), um die Erfahrung mit Methoden ständig zu reflektieren und professionell weiterzuentwickeln.

Wie läßt sich nun eine Systematisierung der Methoden für den Pädagogikunterricht vornehmen?

Mit Hilbert Meyer (vgl. Meyer 1987, S. 235) können zunächst die äußerlichen, formalen Seiten der Methode: den Sozialformen und den Unterrichtsschritten, der Artikulation des Unterrichts (siehe hierzu meinen Vorschlag der Artikulation von Unterricht: Stiller 1999, S. 181) von der inhaltlichen, inneren Seite der Methode: den Handlungsmustern abgegrenzt werden.

Für die Binnendifferenzierung der Handlungsmuster können folgende Differenzierungen (vgl. Peterßen 1999, S. 28f.) hilfreich sein:

- Unterrichtskonzepte (handlungs-, problem- oder wissenschaftsorientiert) verbinden didaktische Prinzipien mit ihrer methodisch-unterrichtlichen Umsetzung

- Unterrichts-Arrangements (Makro-Methoden mit didaktischem Konzept, die Methoden und Techniken integrieren können), also z.B.: Projekt, Planspiel, Lehrgang, Fallstudie
- Einzel-Methoden (als selbstständige Bestandteile auf der Mikro-Ebene), z.B. Rollenspiel, Expertenbefragung, Fallanalyse
- Techniken (Kleinst-Methoden), z.B. Blitzlicht, Visualisierungstechniken, usw.

Fachdidaktisch habe ich eine Unterteilung, entsprechend den Qualifikationsfeldern der Dialogischen Fachdidaktik vorgeschlagen:

- Wege zum Ich: Methoden biografischen Lernens
- Wege zum und mit anderen: Methoden empathischen und kooperativen Lernens
- Wege erziehungswissenschaftlicher Erkenntnis: Methoden forschenden Lernens
- Wege pädagogischen Handelns: Methoden kreativ-gestaltenden Lernens (vgl. Stiller 1997, S. 78ff.)

In der Methoden-Matrix im Anhang werden die unterschiedlichen Ebenen methodischen Handelns zu Methodenfeldern gebündelt.

1.3.2 Die Methodenkompetenz der Lernerinnen und Lerner

Wenn Schülerinnen und Schüler im oben skizzierten Sinne den Unterricht in eigene Hände nehmen sollen, um sich die Erziehungswirklichkeit möglichst selbstständig zu erschließen, müssen sie sich Methodenkompetenz auf allen bisher angesprochenen Ebenen aneignen:

- Grundformen der Methodologie (Methodenfeld 1): Hier geht es um die Methodenkompetenz auf der Metaebene. Vom Unterschied zwischen Alltagssprache und Wissenschaftssprache über die Problematik der Definition erziehungswissenschaftlicher Phänomene bis zur Theorie- und Modellbildung können Schülerinnen und Schüler zentrale wissenschaftspropädeutische Methodenprobleme reflektieren.
- Grundformen erziehungswissenschaftlicher Methodik (Methodenfeld 2): Hierbei geht es nicht um die oben skizzierten hochkomplexen Forschungsdesigns, sondern um Grundformen erziehungswissenschaftlichen Forschens: Grundformen empirischen Forschens, wie Experiment, Beobachtung, Befragung, Soziometrie usw., einschließlich ihrer konkreten methodologischen Reflexion. Diese Grundformen erziehungswissenschaftlicher Methodik müssen verknüpft werden mit einer Einführung in die Techniken wissenschaftlichen Arbeitens. Gerade die Einrichtung der Facharbeit macht hier systematische Vermittlungsarbeit notwendig.
- Erkundendes, simulatives und reales pädagogisches Handeln (Methodenfeld 3): Entsprechend dem in der Dialogischen Fachdidaktik grundgelegten Verständnis von Handlung können Schülerinnen und Schüler methodische Kompetenzen zur eigenständigen Erschließung der Erziehungswirklichkeit in den Feldern pädagogischen Handelns erwerben. Hier liegen Möglichkeiten der eigenständigen regionalen Recherche, aber auch simulative Zugriffe über pädagogisches Rollenspiel oder Planspiel. Wenn Schülerinnen und Schüler ihren Unterricht mitbestimmend gestalten sollen, ist es unerlässlich, sie mit der Methodenvielfalt des Lehrer-Handelns vertraut zu machen, damit sie fundiert mitbestimmen können und gerade im Pädagogikunterricht selbst die Lehrer/innenrolle im Kurs oder in anderen Lerngruppen übernehmen können (Lernen durch Lehren). So könnten

auch pädagogische Handlungsfelder an der eigenen Schule besser erschlossen werden. Die Vermittlung dieser Methodenkompetenz kann integriert geleistet werden, d.h. auf der Ebene der Metakommunikation können Lehrerinnen und Lehrer Transparenz über die eingesetzten Methoden herstellen, Methodenkritik praktizieren und als Modell für professionellen Methodeneinsatz dienen.

- Selbstreflexive Methodenkompetenz auf der biografischen und interaktiven Ebene (Methodenfeld 4): Gerade der Pädagogikunterricht als didaktischer Sonderfall hat hier bessere Möglichkeiten als andere Fächer, da z.B. die Bedeutung biografischer Selbstreflexion für Erzieher inhaltlich thematisiert wird und zugleich auf der Selbsterfahrungsebene biografisches Lernen praktiziert wird. Genauso kann hier die nondirektive Methode der Gesprächsführung nach Gordon als professionelles Methodenrepertoire inhaltlich vorgestellt und zugleich als Training für die Verbesserung der kommunikativen Fähigkeiten genutzt werden.

Durchgängig praktiziert werden sollten die vielen Formen der metakognitiven reflexiven Begleitung der Lernprozesse, wie wir es in Phoenix anregen und Instrumente dafür bereitstellen: Planungsbeteiligung (Wabenwahl), Prozessdokumentation und –evaluation (Rückblick) usw..

1.3.3 Methoden in der alltäglichen Erziehungswirklichkeit

Alltag und Wissenschaft werden oft als jeweilige Gegenbegriffe gebraucht und entweder die Wissenschaft überhöht - in einem elitär-abgehobenen Wissenschaftsverständnis - oder diskreditiert - Wissenschaft als Kolonialisierung des Alltags bzw. umgekehrt, der Alltag als schmutzige Praxis diffamiert oder als authentische, nicht entfremdete Lebenspraxis hochstilisiert.

Dabei sind die Dimensionen des Umgangs mit Erziehungswirklichkeit nur in der graduellen Ausprägung anders. Erziehung ist im Alltag, in der professionell-institutionellen Erziehung genau wie in der Erziehungswissenschaft immer mit den jeweiligen Lebensgeschichten verbunden, Erziehung ist immer eine interaktive Beziehung, Erziehung ist immer verbunden mit praktischen Handlungsproblemen und Erziehung ist immer erklärungs- und theoriebedürftig.

Professionell-institutionelle Methoden genau wie wissenschaftliche Methoden haben alle ihren Ursprung in der alltäglichen Erziehungspraxis. *„Die sozialwissenschaftlichen Methoden zur Erkenntnis der Umwelt entstehen aus den Alltagstechniken. In ihnen organisieren sich die persönlichen Erfahrungen und die tradierten der Vorgenerationen zu einem Bestand täglich genutzter Strategien. Wir erkennen, bewerten, verändern die Umwelt nach Regeln, die wir gelernt, erfahren und im Gebrauch verändert haben. Die Alltagstechniken sind das Reservoir für alle sozialwissenschaftlichen Methoden. Sie werden aus ihnen entwickelt, durch Ausgrenzung, durch Absonderung aus ihrem Alltags-Zusammenhang, durch Abstraktion. Beispielsweise experimentieren wir mit Subjekten und Objekten im Alltag, wir erzeugen Situationen, die Menschen oder Gegenstände auf eine Probe stellen. Auch das Spiel hat den Reiz des Ausprobierens. Auf wissenschaftlicher Ebene prüfen wir ein Objekt unter kontrollierten Bedingungen in eingegrenzter, auf wenige Aspekte reduzierter Weise. Das wissenschaftliche Experiment ist eine Abstraktion des alltäglichen Experimentierens. Gleiches geschieht mit der Beobachtung. (...) Die sozialwissenschaftlichen Verfahren zur Erkenntnis der Umwelt*

sind also nicht aufgesetzt auf die natürlichen Techniken, ihnen nicht fremd, nicht deduziert aus in sich widerspruchsfreien Gedankengebilden, sondern nach den gleichen Regeln funktionierend wie die natürlichen.“ (Kleining 1995, S.12f.)

Das hier für die Sozialwissenschaften formulierte gilt uneingeschränkt auch für die Erziehungswissenschaft, die sich in den Grundformen derselben Methoden bedient wie die Psychologie oder die Sozialwissenschaften.

Klaus Niedermair, Erziehungswissenschaftler an der Universität Bern, geht sogar von einem Kontinuum von alltäglich-erzieherischer und wissenschaftstheoretischer Reflexion aus:

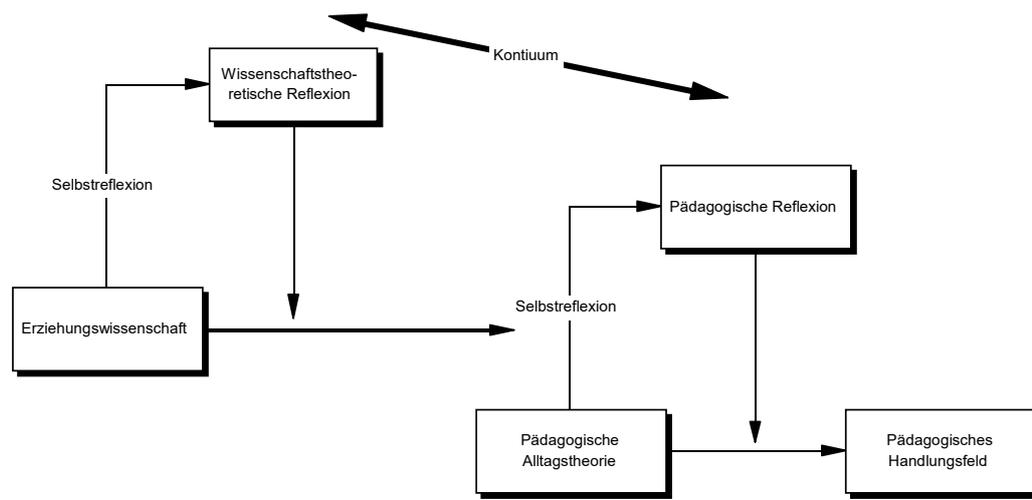


Schaubild 4: Das Kontinuum von erzieherischer und wissenschaftstheoretischer Reflexion

(Niedermair 2000)

„Man mag in bezug auf den Gegenstandsbereich der Erziehungswissenschaft eine Einstellung wie auch immer vertreten: dass es den „pädagogischen Bezug,“ zwischen Erzieher und Zögling so nicht mehr gibt, wie er in herkömmlichen Rollensablonen festgeschrieben war, usw., - jedenfalls wenn man an einer Auffassung von Pädagogik festhält, wonach sich der genannte „pädagogische Bezug,“ gerade dadurch auszeichnet, dass da zwei oder mehr Menschen im Spiel sind, von denen einer dem anderen gegenüber ein Mehr an Verantwortung auf sich nimmt, mithin tatsächlich oder vermeintlich einen Vorsprung im Hinblick auf Kommunikations- und Reflexionskompetenz aufweist, dann ist dies vom Setting her die gleiche Situation wie zwischen Forscher und Forschungsgegenstand. Die Situation ist jedoch nicht nur wegen dieser Komplementarität ähnlich, es geht auch um ähnliche Kompetenzen: Genau wie sich der Forscher methodisch vorsichtig seinem Forschungsgegenstand nähern muss, seine Methoden kritisch reflektieren muss, offen sein muss im Hinblick auf die Eigenwirklichkeit der beforchten Subjekte, genauso geht es dem im pädagogischen Feld tätigen Erzieher: Auch er muss auf die Eigenperspektive des zu Erziehenden maximal eingehen können, auch er muss lernen, seine Perspektiven und Methoden, wie er ihn wahrnehmen bzw. verändern kann, kritisch zu reflektieren, auch er muss alternative Handlungsmöglichkeiten anbieten. Die methodische Offenheit und Reflektiertheit in einem weitesten Sinn ist demnach nicht nur ein Ziel der Erziehungswissenschaft (vor allem der sog. Qualitativen Sozialforschung), sondern auch der erzieherischen Praxis. (...)

Die erzieherische Praxis besteht weniger darin, dass in bestimmten Situation vorgegebene Rezepte

angewandt werden (im Sinne einer Zweck-Mittel-Rationalität – wie der Erziehungswissenschaftler Brezinka, ein Vertreter des Kritischen Rationalismus, angenommen hat), sondern dass zugleich – und das macht die Qualität der Erziehungswissenschaft aus – ständig auf die eigene Praxis und auf das eigene Rezeptwissen reflektiert wird. Dadurch kommt es zu einer Verzahnung von Praxis und Reflexion, zu Selbstreflexion, die für die erzieherische Arbeit und in der Folge für die Erziehungswissenschaft typisch ist bzw. zumindest sein sollte. Die wissenschaftstheoretischen und methodologischen Fragen sind für die Erziehungswissenschaft insofern die eigentlich praktischen Fragen. Plakativ formuliert: Wissenschaftstheorie und Methodologie in der Pädagogik ist bereits erzieherische Praxis – und umgekehrt.“ (Niedermaier 2000, S. 10ff.).

Menck und Rotermund (vgl. Menck 1997, Rotermund 1997) kritisieren den Lehrplan, er sei völlig unrealistisch, denn im wissenschaftspropädeutischen Unterricht könne man nicht methodologische Fragen kompetent bearbeiten oder empirische Methoden der Datengewinnung einsetzen, denn dies seien Inhalte universitärer Methodenkurse: *„Die Autoren des LE mögen an ihr eigenes Studium denken und daran, welchen Stellenwert die Methodologie der Erziehungswissenschaft und Wissenschaftstheorie in demselben gehabt haben: Entweder kamen sie vor; dann haben wir uns doch hinterher gefragt, was das mit unserem zukünftigen Beruf zu tun hat; oder sie kamen nicht vor; dann führte uns das Studium an den Punkt, an dem sich uns wissenschaftstheoretische Fragen stellten; und das ist für ein wissenschaftliches Berufsstudium schon sehr viel. Wozu das Ganze nun auf der gymnasialen Oberstufe?“ (Menck 1997, S.2)*

Diese Position verschenkt die Chance, Grundformen wissenschaftlichen Erforschens der Erziehungswirklichkeit im Pädagogikunterricht einschließlich ihrer kritischen methodologischen Reflexion zu praktizieren und Schülerinnen und Schülern so einen Einblick in die Arbeitsweise der Erziehungswissenschaft zu ermöglichen.

1.4 Fachdidaktische Konsequenzen

Meine fachdidaktische Position, in der forschendes Lernen eine zentrale Rolle spielt, habe ich an anderen Stellen vorgestellt (vgl. Stiller 1979, 1999), daher möchte ich hier nur an einige Grundelemente erinnern:

- *“So viel Konstruktion wie möglich!“*: Die Freiräume des Lehrplans sollten zur Generierung eigener Fragen genutzt werden, die Lerngruppe an allen Entscheidungen beteiligt werden, der Formulierung eigener Thesen über die Erziehungswirklichkeit viel Raum gegeben werden und es sollte so oft wie möglich projekt- und produktorientiert gearbeitet werden.
- *„Keine Rekonstruktion um ihrer selbst willen!“* Die notwendige Rekonstruktionsarbeit (Orientierungswissen, Methodenwissen) gewinnt konstruktive Züge, wenn sie problemorientiert gestaltet wird und die Fragen der Lerngruppe als Ausgangspunkt nimmt.
- *„Keine Rekonstruktion ohne Ver-Störungen!“* Um eine wissenschaftskritische Position zu erreichen, muss die Perspektivität der Wahrnehmung von

Erziehungswirklichkeit immer wieder bewusst gemacht werden und ein Wechsel der Perspektivität ermöglicht werden.

Im fachdidaktischen Diskurs mehren sich die Stimmen, die genau hier ansetzen und den selbstständigen, methodenkompetent forschenden Schülerinnen und Schülern Priorität einräumen.

Elmar Wortmann hat sich in seiner Dissertation (Universität Dortmund), „Verantwortung und Methode im wissenschaftspropädeutischen Pädagogikunterricht“ mit dem reformpädagogischen Konzept von Gaudig und Scheibner aus den 20er Jahren auseinander gesetzt.

Hugo Gaudig versuchte an einem Lehrerseminar (vor der Akademisierung war dies eine vierjährige Ausbildung nach Abschluss der 10.Klasse) die arbeitspädagogischen Grundsätze der Reformpädagogik auf erziehungswissenschaftlichen Unterricht anzuwenden. Selbsttätigkeit in der Erforschung der Erziehungswirklichkeit und die praktische Anwendung des Gelernten waren die beiden leitenden Prinzipien.

„Es genügt zur wissenschaftlichen Ausbildung nicht, wenn den Zöglingen des Seminars wissenschaftliche Erkenntnisse überliefert werden (...); sie müssen auch befähigt werden, sich selbsttätig sichere Erkenntnisse zu erwerben; sie müssen die Gesinnung, die Kraft und die Technik wissenschaftlicher Erkenntnisarbeit gewinnen. (Gaudig, zit. in ebd., S.168)

Wortmann formuliert für die Gegenwart: *„Wichtig ist danach primär, dass Pädagogikunterricht nicht zu wissenschaftlichem Denken und Handeln hinführt, wenn er wissenschaftliches Wissen und wissenschaftliche Methoden bloß überliefert, die Schüler also zu passiven Rezipienten der Instruktionen des Lehrers macht. Von wissenschaftlicher Arbeit kann nur dort die Rede sein, 'wo Wissenschaft erzeugt wird, wo Erkenntnis hervorgebracht wird'. Wissenschaftlicher Unterricht im Sinne von Gaudig und Scheibner setzt demnach die Selbsttätigkeit der Schüler voraus.“ (Wortmann 1999, S. 168)*

Gaudig und Scheibner ermöglichten den Schülerinnen und Schülern eine Vielzahl von praktisch-selbsttätigen Möglichkeiten:

1. *„Das Einschauen ins Ich“ (Selbstbeobachtung psychischer Vorgänge und Zustände)*
2. *„Beobachtung am fremden Seelenleben“*
3. *„Das Betreiben von Sammeltätigkeit“ (Umfragen, Bilder)*
4. *„Das Ausführen psychologischer Schulversuche“ (Untersuchung der Schulneulinge)*
5. *„Auswerten literarischer Darstellungen“*
6. *„Arbeiten im System“ (Theoretische Einordnung)*
7. *„Praktisch pädagogisch-psychologische Arbeiten“ (Test, Psychogramme) (vgl. ebd., S. 182ff.)*

Neben diesen praktisch-selbsttätigen Formen des Erschließens der Erziehungswirklichkeit legt Wortmann großen Wert auf das systematische Training von Techniken wissenschaftlichen Arbeitens.

Ausdrücklich betont Wortmann: *„Wo immer sich die Möglichkeiten zu wirklichem pädagogischem Handeln ergeben, sollten sie im Unterricht aufgenommen werden.“ (ibd., S. 177)*

Er argumentiert ebenso mit den Parallelen zwischen alltäglichem Untersuchungshandeln und systematisch-wissenschaftlichem Erforschen und folgert: *„Diese Relationen ermöglichen es, im wissenschaftspropädeutischen Unterricht die Einführung in wissenschaftliche Forschungsmethoden als Elaborierung alltäglicher Kompetenzen zu organisieren. Angesetzt wird bei den alltäglich praktizierten Verfahren, die dann mit Blick auf die wissenschaftlichen Standards weiterentwickelt, differenziert, korrigiert werden. Im Unterschied zum Studium an den Universitäten geht es nicht um das Vermitteln von hochspezialisierten wissenschaftlichen Vorgehens- und Denkweisen, sondern um die Erfahrung, übende Aneignung und kritische Reflexion grundlegender Forschungsprozeduren (z.B. beobachten, beschreiben, systematisieren) in überschaubaren Lernaufgaben. Die Differenzen zwischen den Alltagsoperationen und den wissenschaftlichen Standards weisen dabei in die Richtung der unterrichtlichen Lernprogression.“* (ebd., S. 225)

Gesteigert werden muß gegenüber den Alltagsstrategien in zunehmender Weise der Grad der Reflexivität, die Systematik, der Grad expliziter Theorieanleitung sowie die Diskussion um wissenschaftliche Verantwortung.

Als geeignete erziehungswissenschaftliche Grundformen nennt er:

1. Beobachten
2. Befragen
3. Beschreiben
4. Sammeln, Dokumentieren und Analysieren von Daten
5. Experimentieren
6. Verstehen (fremde autobiografische Texte)
7. Ordnen, Vergleichen und Verallgemeinern
8. Erörtern, Entscheiden und Planen
9. Sprache bewusst gebrauchen
10. Das Vorgehen an Verlaufsmodellen orientieren (vgl. ebd., S.227ff.)

Am Ende seiner Arbeit weist Wortmann auf exemplarische Unterrichtsreihen hin, in denen er seinen Anspruch realisiert hat. Aufbau und Anlage der Reihen weisen große Parallelen zur problemzentrierten Konzeption (vgl. Dorlöcher/Stiller 1989) sowie der Dialogischen Fachdidaktik (Stiller 1997) auf. Wortmann selbst ordnet sich aber eher in den Umkreis der Dortmunder Schule ein, was nicht zuletzt auf den Ort der Dissertation zurückzuführen ist.

Die Arbeit von Wortmann macht deutlich, dass es notwendig und möglich ist, den Schülerinnen und Schülern im Pädagogikunterricht eine **Erschließung der Erziehungswirklichkeit im Sinne einer aktiven Aneignung und um Verstehen bemühten Reflexion einschließlich einer möglichen aktiven Veränderung** zu ermöglichen. Nur so kommt der Pädagogikunterricht seiner wissenschaftspropädeutischen Verpflichtung im Sinne eines zeitgemäßen Verständnisses von Wissenschaft und Methode nach.

2. Die Problematik isolierten Methodentrainings

Nicht nur der veränderte Stellenwert der Methoden im Lehrplan Erziehungswissenschaft signalisiert eine neue Wertschätzung des Methodischen. Eine Vielzahl von neuen Veröffentlichungen (Methoden-Handbücher, Methoden-

Manuale, Methoden-Lexika) sowie vor allem die Publikationen und Seminare von Heinz Klippert (vgl. Klippert 1994ff.) signalisieren geradezu eine Methoden-Welle.

Systematische Methodenschulungen ganzer Schulen, inklusive ganzer Lehrerkollegien sollen Schlüsselqualifikationen, wie Team-, Methoden- und Kommunikationsfähigkeit hervorbringen.

Klippert sieht dies in engem Zusammenhang zu der Entwicklung von Schulprogrammen, in denen „EVA“ - eigenverantwortliches Lernen“ einen zentralen Stellenwert einnehmen soll (vgl. Klippert 1999).

Dies hat sicher in der gesamten Bundesrepublik zu einer größeren Wertschätzung des Methodischen beigetragen und viele Schulentwicklungsprozesse unterstützt. Das Konzept von Klippert hat nur einen entscheidenden Nachteil. Dadurch dass fachübergreifend ganze Kollegien und Schülerschaften in Sonderprogrammen geschult werden, muss die Methodenschulung von ihren inhaltlichen Kontexten gelöst werden. So werden Rollenspiel, Facharbeit, Briefgestaltung und Brainstorming usw. völlig losgelöst von fachlichen Kontexten trainiert. So werden Methoden zu Techniken degradiert, die ihre Bedeutung als heuristische Problemlösungswege einbüßen und Inhalte werden beliebig.

Nun entwickelt Klippert seine Konzeption ständig weiter und arbeitet Kritik, wie die an der Isoliertheit des Methodentrainings, in sein Konzept ein. Eine Schule, die sein Komplettprogramm durchläuft, welches dann aber mehrere Jahre in Anspruch nimmt, wird auch dahin gelangen, dass Fachteams die Methodenpflege in ihren fachlichen Kontext übernehmen (vgl. Klippert 2000)

Die Kritik an isolierten Methodentrainings hat eine lange Tradition. So zeigt Elmar Wortmann auf, dass sich schon Hugo Gaudig gegen solche Isolierung gewehrt hat: *„Die Methoden, die sich Schüler aneignen und die sie anwenden, stehen immer in Wechselbeziehung zu Inhalten, die in ihrer Sachlogik ernst zu nehmen sind. Sie sind weiterhin - das ist der grundlegende Gedanke meines Konzepts - nie ohne die ethische Perspektive der Verantwortung zu lehren und lernen. Nicht sinnvoll erscheint es mir deshalb, in gesonderten Unterrichtseinheiten die Methoden einzuführen und zu üben. Methodische Kompetenzen sollen im Vollzug von Lernaufgaben, die von den Schülern als sinnvoll wahrgenommen werden, ausgebildet werden.“* (Wortmann, a.a.O., S. 247f.)

Auch die Lernforschung wendet sich einstimmig gegen isolierte Methodentrainings. So postuliert R.E.Meyer drei grundlegende lernpsychologische Maximen:

- *„Versuche viele spezielle Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln und nicht eine allgemeine Konzeption des Lernen Lernens zu trainieren*
- *Konzentriere Dich dabei stärker auf die Lernprozesse als auf die Lernergebnisse.*
- *Vermittle Strategien und Metastrategien des Lernens nicht in Form separater Kurse über Lernen Lernen, sondern bei der Erarbeitung wichtiger Inhaltsbereiche.“* (Mayer 1989, zit. in: Weinert)

Weinert selbst führte auf dem Bildungstag der GEW im Mai 2000 in Weimar aus, *„Ziel des Lernens muss der autonome Lerner sein - und dem wird der Unterricht heute nicht gerecht. Es bringe aber nichts, ganz allgemein das Lernen zu lehren und zum eigenen Unterrichtsfach zu machen. Stattdessen müsste in jeder*

Unterrichtseinheit der Lernprozess selbst für zwei, drei Stunden thematisiert werden...“ (Heinemann 2000, S. 24)

Im Zusammenhang mit der Einführung der Facharbeit wird es nun viele solcher isolierten Methodentrainings geben, die z.T. ausschließlich formal-arbeitstechnisch orientiert sind oder sich darauf kaprizieren, die indirekte Rede zu trainieren, damit Schülerinnen und Schüler die richtige Zitation lernen.

Um so wichtiger ist es für die fachliche Arbeit im Fach Erziehungswissenschaft, dass Konzepte der integrierten Methodenschulung entwickelt werden.

3. Methoden-Matrix - Die Entwicklung eines Methoden-Spiralcurriculums

Der neue Lehrplan verzichtet bewusst auf die Zuordnung von Methoden und Inhalten, daher soll hier auch nicht der Versuch gemacht werden, eine neue Methoden-Obligatorik zu entwickeln.

Wenn wir im Fach Erziehungswissenschaft aber eine integrierte und mit der inhaltlichen Erschließung gleichberechtigte methodische Erschließung der Erziehungswirklichkeit ermöglichen wollen, müssen wir mehr Bewusstheit, Präzision und Systematik in das methodische Handeln bringen.

So ist es beispielsweise unerlässlich, genau angeben zu können, auf welche methodischen Voraussetzungen die Schülerinnen und Schüler bei der Anfertigung einer Facharbeit in der Jahrgangsstufe 12 zurückgreifen können.

Schließlich wird es auch für die Abiturprüfung unverzichtbar sein, das im jeweiligen Kurs vermittelte Methoden-Curriculum aufzeigen zu können.

Letztlich ist es für unsere alltägliche Kursplanung und die Absprache in den Fachschaften notwendig, genau zu eruieren, an welchen Stellen im inhaltlichen Curriculum es besonders günstig erscheint, bestimmte Elemente des Methoden-Curriculums zu vermitteln.

Der Gedanke der Spiralität gilt sowohl auf der Ebene eines umfassenden Methoden-Curriculums, wie auch auf der Ebene der Spiralität einer Einzelmethode. Während die Beobachtungsaufgabe im Differenzierungskurs der Jahrgangsstufe 9 noch ganz nahe an der alltäglichen Form der Beobachtung ist, kommen in der Jahrgangsstufe 11 schon erste Systematisierungsversuche und erste Ansätze von Methodenreflexion hinzu. Die Methode Beobachtung in der Jahrgangsstufe 13 eingesetzt, böte die Chance, auch erkenntnistheoretische Aspekte zu thematisieren.

Alle Ebenen methodischen Handelns bedürfen der Metareflexion. Den Rahmen in den Bezugswissenschaften setzt die Wissenschaftstheorie und die Methodologie. In schulischen Lehr-Lernprozessen sind darüber hinaus konkrete Methodenreflexion und Metakognition notwendig. Dies trägt Ergebnissen der Metakognitionsforschung Rechnung, die aufzeigt, dass nachhaltiges Lernen stark von Prozess- und Kontrollwissen über Lernstrategien abhängt (vgl. Kaiser 1999).

Die im Anhang abgedruckte Matrix gibt einen Überblick über die realisierte Methodenkonzeption im Schulbuch Phoenix für die gymnasiale Oberstufe (vgl. Dorlöchter/Maciejewski/Stiller 2000). Wie mehrfach betont, soll hier keine Obligatorik entwickelt werden, sondern eine mögliche Form einer spiralförmigen und inhaltsgebundenen Realisierung.

Abschließend möchte ich exemplarisch für das Halbjahr 11/1 die Ausführungen für eine systematische Methodenschulung konkretisieren.

(Matrix siehe Anhang)

3.1 Konkretisierung für das Halbjahr 11/1

Eine der Hauptaufgaben, die die Lehrplankommission EW dem Halbjahr 11/1 zuschreibt ist die gründliche Auseinandersetzung mit dem Erziehungsbegriff sowie die Entwicklung eines kritischen Verständnisses für Modellbildung und Theorieentwicklung in der Erziehungswissenschaft.

Neben der inhaltlichen Seite, die in der Obligatorik der drei Themenbereiche angesprochen werden, wird hiermit eine methodologisch-wissenschaftstheoretische Auseinandersetzung eingefordert (Matrix: 1.Methodenfeld), in der es um Fachsprache und Alltagssprache, um Alltagshandeln und wissenschaftliches Handeln, um Theorie- und Modellbildung geht.

Dass diese Reflexionen auf dem Niveau der Jahrgangsstufe 11 möglich sind, zeigt die CD-Rom „Facharbeit und besondere Lernleistung. Wissenschaftliches Arbeiten“ des Klett-Verlags (Langer u.a. 1999). Hier wird fächerübergreifend auf konkrete und motivierende Weise in wissenschaftliches Arbeiten eingeführt. Dies kann ergänzend zur fachspezifisch-inhaltlichen Arbeit mit dem Schulbuch Phoenix eingesetzt werden. So heben die Autoren z.B. die Anforderungen an Fachbegriffe hervor (Eindeutigkeit, Präzision und Aussagefähigkeit, vgl. Langer 2000, Wissenschaftliche Sprache, S.4). Wenn man diese Kategorien an den Erziehungsbegriff heranträgt, wird sofort die spezifische Problematik des Objektbereichs der Erziehungswissenschaft deutlich (s.o.). Anders als in den Naturwissenschaften ist es in den Humanwissenschaften erheblich schwerer, Fachbegriffe präzise und eindeutig zu definieren. Ob eine Handlung als eine erzieherische Handlung anzusehen ist in starkem Maße deutungsabhängig, sowohl von den handelnden Personen wie auch vom Beobachterstatus aus gesehen.

Das Methodenfeld 2 „Grundformen der Methoden der Erziehungswissenschaft“ kann im Halbjahr 11/1 z.B. exemplarisch mit einer praktischen Einführung in die systematische Beobachtung realisiert werden. In der Neuauflage von Phoenix haben wir (vgl. Dorlöchter/Maciejewski/Stiller 2000, S. 118ff.) in das Kapitel „Der Kindergarten - die erste pädagogische Institution im Leben der meisten Kinder“ eine Neugestaltung des Teils „Pädagogische Anwendung“ aufgenommen, in dem wir, ausgehend von der Alltagsbeobachtung, Möglichkeiten und Grenzen der systematischen Beobachtung von Kindern thematisieren. Hier kann auf eine aktiv-selbsttätige Weise eine der grundlegenden Forschungsmethoden aller Humanwissenschaften in ihren Grundzügen erfahren und kritisch reflektiert werden. In der Wabe „Erziehung in den 50er Jahren“ bietet sich eine Einführung in historisch-systematische Quellenanalyse an, da Erziehungsratgeber aus den 50er Jahren nur aus dem historisch-politischen Kontext heraus verstanden und ideologiekritisch aufgearbeitet werden können.

Das Methodenfeld 2 eröffnet zudem im Bereich der Techniken wissenschaftlichen Arbeitens viele Möglichkeiten. Was hier realisiert werden sollte, hängt von den Absprachen jeder konkreten Schule ab. Im Schulbuch Phoenix führen wir viele Lerntechniken erst im Kontext von 11/2 an, da sie hier auch lerntheoretisch fundiert werden können und nicht als bloße Techniken verkürzt wahrgenommen werden. Da viele Schulen aber zu Beginn von 11/1 Methodenseminare durchführen, muss dieser Tatsache dann von den Fachschaften Erziehungswissenschaft Rechnung getragen werden.

Im 11/1 Bereich von Phoenix bieten wir unterschiedliche Möglichkeiten der Visualisierung im Zusammenhang mit der Auseinandersetzung mit dem Erziehungsbegriff an; Außerdem wird die Methode Filmanalyse eingeführt.

Gerade zu Beginn des Unterrichts im Fach Erziehungswissenschaft kann vor Ort sehr gut recherchiert werden, welche pädagogischen Institutionen in der Region mit welchen pädagogischen Konzepten arbeiten. Hier können z.B. auch die Erfahrungen aus dem Berufspraktikum systematisch aufgearbeitet werden. In anderen Inhaltsfeldern (z.B. Familie) können Expertenbefragung, Exkursionen aber auch pädagogische Rollenspiele Einblick in konkretes pädagogisches Handeln liefern. Im günstigsten Fall sind schon in 11/1 Formen realen pädagogischen Handelns denkbar, ob als Tutor im Lerntraining oder der Tischgruppenarbeit oder in spielpädagogischen Aktionen im Pausen- und Freizeitbereich der Schule. Dies hängt sehr stark von den konkreten Bedingungen vor Ort ab.

Im Bereich der Kommunikations- und Kooperations-Kompetenzen kann hier die Nutzung des Kommunikationsmodells von Schulz von Thun für die Analyse erzieherischer Kommunikation nicht nur theoretisch erfolgen sondern auch als Training angemessener-eindeutiger erzieherischer Kommunikation vollzogen werden

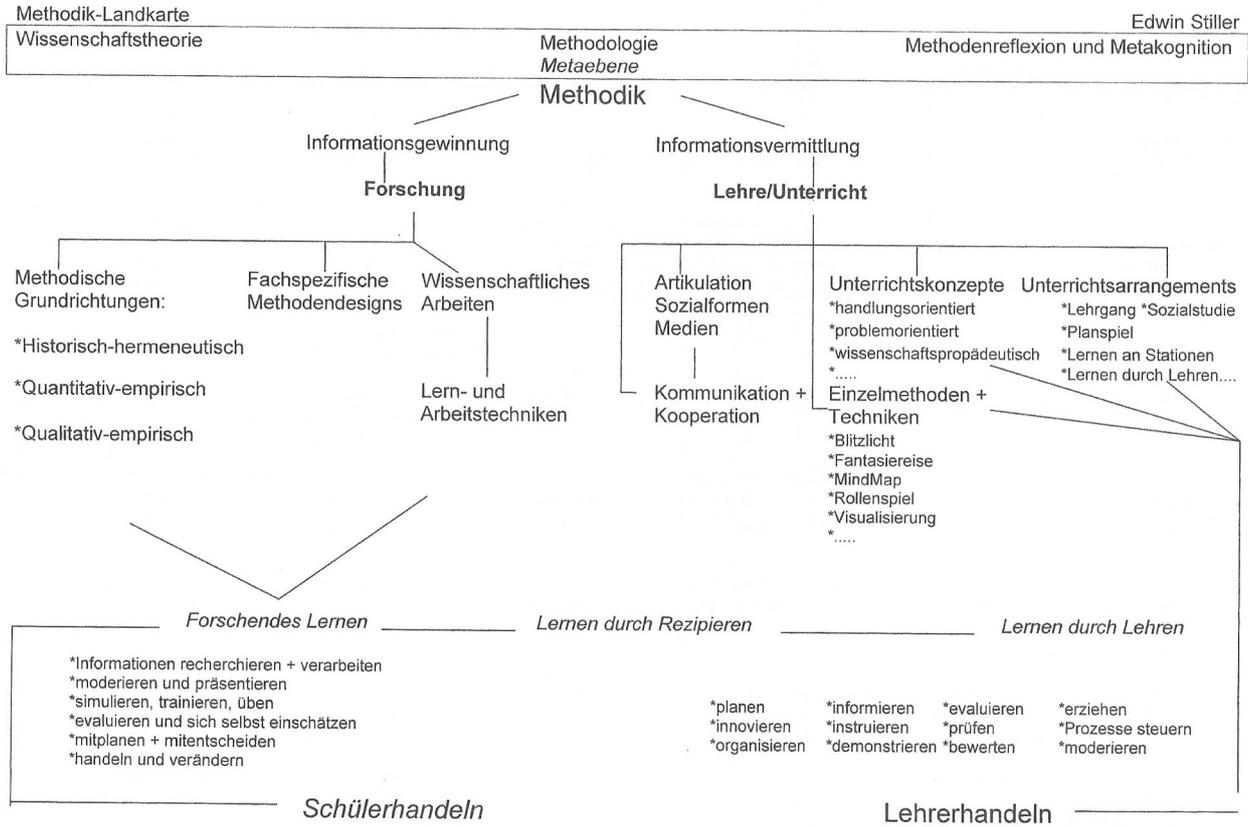
Methoden biografischen Lernens kommen im Kontext mit der Thematisierung eigener Erziehungserfahrungen zum Zuge. Chancen und Grenzen biografischen Lernens in Pädagogikkursen sollten hier auf einer Metaebene thematisiert werden, um hier auch Schutzregeln für den Einzelnen vereinbaren zu können. Schließlich kann das Führen eines Journals angeregt und thematisiert werden (vgl. die Ausführungen zum biografischen Lernen in Stiller 1997 u. 1999).

Die methodische Erschließung der Erziehungswirklichkeit im Sinne einer aktiven Aneignung kann so im Halbjahr 11/1 grundgelegt werden und es kann so schon zu Beginn der Auseinandersetzung mit Erziehungswissenschaft deutlich werden, dass das komplexe und komplizierte Feld der Erziehung nur mit komplexen, komplizierten und selbst-reflexiv begleiteten methodischen Zugriffen aktiv erschlossen werden kann.

Literatur:

- Altrichter, Herbert u.a.; Unterrichtsmethoden, in: Hierdeis, Helmwart, Hug, Theo (Hrsg.); Taschenbuch der Pädagogik Band 4, Hohengehren: Schneider 1996, S. 1473ff.
- Dorlöchter, Heinz, Stiller, Edwin; Problemzentriertes Lernen im Pädagogikunterricht, in: PädagogikUnterricht 4/1989, S.12ff.
- Dorlöchter, Heinz, Maciejewski, Gudrun, Stiller, Edwin; Phoenix. Der etwas andere Weg zur Pädagogik. Ein Arbeitsbuch in 2 Bänden, Neuauflage, Paderborn: Schöningh 2000 i.E.
- Friebertshäuser, Barbara, Prengel, Annedore (Hrsg.); Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, München: Juventa 1997
- Haft, Henning, Kordes, Hagen (Hrsg.) Methoden der Erziehungs- und Bildungsforschung, Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Band 2, Stuttgart: Klett-Cotta 1984
- Heinemann, Karl-Heinz; Der Berg, Story-Telling und ein Lob des Lehrens. Schlaglichter vom Bildungstag, in: Erziehung & Wissenschaft 6/2000, S. 24
- Heinze, Thomas, Krambrock, Ursula; Erziehungswissenschaft: Methodologie, in: Hierdeis, Helmwart, Hug, Theo (Hrsg.); Taschenbuch der Pädagogik, Band 2, Hohengehren: Schneider 1996. S. 507ff.
- Kaiser, Arnim und Ruth; Metakognition, Denken und Problemlösen optimieren, Neuwied: Luchterhand 1999
- Kleining, Gerhard; Qualitativ-heuristische Sozialforschung, Hamburg: Fechner 1995
- Klippert, Heinz; Methodentraining, Weinheim: Beltz 1994
- Klippert, Heinz; Kommunikationstraining, Weinheim: Beltz 1995
- Klippert, Heinz; Teamentwicklung im Klassenraum, Weinheim: Beltz 1998
- Klippert, Heinz; Pädagogische Schulentwicklung, Weinheim: Beltz 2000
- König, Eckhard; Erziehungswissenschaft/Pädagogik: Begriffe, in: Hierdeis/Hug, Band 2, a.a.O., S. 323ff.
- Krüger, Heinz-Hermann; Erziehungswissenschaft in den Antinomien der Moderne, in: Krüger, Heinz-Hermann, Helsper, Werner; Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft, Opladen: Leske&Budrich 1995, S.319ff.
- Krüger, Heinz-Hermann; Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft, Opladen: Leske&Budrich 1997
- Kuckartz, Udo; Methoden der Sozialforschung in einer Kultur reflexiver Modernisierung, <http://staff-www.uni-marburg.de/~kuckartz/neues.htm>, vom 26.03.2000
- Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen; Richtlinien Erziehungswissenschaft, Frechen: Ritterbach 1981
- Loch, Werner; Lebenslauf als anthropologischer Grundbegriff, in: Krüger, Heinz-Hermann Marotzki, Winfried (Hrsg.); Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung, Opladen: Leske&Budrich 1999
- Lohre, Wilfried (Hrsg.) und Klippert, Heinz; Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur, Gütersloh: Bertelsmann 1999
- Menck, Peter; Kommentar zum Lehrplan Erziehungswissenschaft, 8.12.97
URL: http://www.learn-line.nrw.de/Themen/GymOberst/Brett/7_1.htm
- Meyer, Hilbert; Unterrichtsmethoden, 2 Bände, Berlin: Skriptor 1987
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen(Hrsg.); Erziehungswissenschaft. Sekundarstufe II

Gymnasium/Gesamtschule. Richtlinien und Lehrpläne, Frechen: Ritterbach 1999
Mruck, Katja unter Mitarbeit von Günter Mey; Qualitative Sozialforschung in
Deutschland,
in: Forum Qualitative Sozialforschung, On-line Journal,
<http://www.qualitative-research.net/fqs>, 5,5,2000
Niedermaier, Klaus; Einführung in die Wissenschaftstheorie und Methodologie,
Sommersemester 2000,
<http://www.ub.uibk.ac.at/c10803/wthmeth/einfuehrung.doc>
Otto, Gunter, Schulz, Wolfgang (Hrsg.); Methoden und Medien der Erziehung und
des Unterrichts, Stuttgart: Klett-Cotta 1985
Perger, Josef; Erfahrung, in: Hierdeis, Helmwart, Hug, Theo (Hrsg.); Taschenbuch
der Pädagogik Band 1, Hohengehren: Schneider, S. 268ff.
Peterßen, Wilhelm H.; Kleines Methoden-Lexikon, München: Oldenbourg 1999
Reusser, Kurt u.a.; Verstehen. Psychologischer Prozeß und didaktische Aufgabe,
Bern: Huber 1997
Rotermund, Manfred; Kommentar zum Lehrplanentwurf, 27.12.97
URL: http://www.learn-line.nrw.de/Themen/GymOberst/Brett/7_2.htm
Rothermel, Lutz; Pädagogik als Wissenschaft, in: Bernhard, Armin, Rothermel, Lutz
(Hrsg.); Handbuch Kritische Pädagogik, Weinheim: DSV 1997, S.19ff.
Seibert, Norbert (Hrsg.); Unterrichtsmethoden konrovers, Bad Heilbrunn: Klinkhardt
2000
Stiller, Edwin; Dialogische Fachdidaktik Pädagogik, Paderborn: Schöningh 1997
Stiller, Edwin (Hrsg.); Dialogische Fachdidaktik Pädagogik. Band 2, Paderborn:
Schöningh 1999
Weinert, Franz E.; Lernkultur im Wandel, in: Beck, E., Guldemann, T., Zutavern, M.
(Hrsg.); Lernkultur im Wandel, St.Gallen: UVK 1997, S. 11ff.
Wortmann, Elmar; Verantwortung und Methode im wissenschaftspropädeutischen
Pädagogikunterricht, Bochum: Prospekt 1999



Methoden-Matrix zu einem Methoden-Spiralcurriculum

Edwin Stiller

Halbjahr und Kurs- themen	Methodenfeld 1	Methodenfeld 2		Methodenfeld 3	Methodenfeld 4	
	Grundformen der Methodologie und Wissenschaftstheorie	Grundformen methodischer Zugriffe der EW	Techniken wissenschaftlichen Arbeitens	Erkundendes, simulatives und reales pädagogisches Handeln	Selbstreflexive Methoden Kommunikation Kooperation	Biografisches Lernen
11/1 Erziehungssituationen und Erziehungsprozesse	Erziehungsbegriff Fachsprache / Alltagssprache Modelle/Theorien/EW	Beobachtung, Hist.-hermenen. Quellenanalyse und Ideologiekritik	Filmanalyse Systemat.Lesen Excerpt Protokoll	Regionale Erkundung Pädagogisches Rollenspiel Spielpädagogische Aktion	Analyse und Training erzieherischer Kommunikation Partnerübungen	Aufarbeiten eigener Erziehungs- Erfahrungen Journal
11/2 Lernen und Entwicklung	Lernpsych.Fachbegriffe Behavioristisches Wiss.verständnis Kognitive Wende Konstruktivismus	Befragung Experiment Beobachtung Test	Referat Visualisierung	Lernen durch Lehren Tutorenarbeit Erstellung von Lerntechnik- Ratgebern	Lernen in Gruppen Evaluation	Aufarbeiten der Lernbiografie
12/1 Entwicklung u.Sozialisation in der Kindheit	Methoden der Entwicklungspsy.und Sozialisationsforschung Neue Säuglings- forschung und Paradigmenwechsel	Längsschnitt Querschnitt Beobachtung Empirische Analyse des Kurswahlverhaltens	Literaturrecherche Facharbeit	Pädagogisches Rollenspiel Mädchen/Jungenarbeit Pro/Kontra-Debatte	Jigsaw Fishbowl	Die eigene Entwicklung
12/2 Entwicklung, Soz.und Identität im Jugend- und Erwachsenenalter	Multifaktorielle Modelle Systemisch.Denken	Quantitative Jugend- Forschung Qualitative Fallanalyse / biografische Portraits	Internet- Recherche	Streitschlichter Planspiel	Feedback Fallberatung	Umgang mit Krisen und Konflikten
13/1 Normen und Ziele in der Erziehung	Wissenschaft und Perspektive Grundrichtungen erz.wiss. Methodik: Hermeneutik, Empirie, Qualitative Methoden	Hist.-hermen. Quellenarbeit und Ideologiekritik	Recherche und Auswertung von aktueller Medienbericht- erstattung	Zukunftswerkstatt Expertenbefragung Exkursion Studienfahrt	Projektarbeit	Aufarbeiten der eigenen Schulbiografie
13/2 Identität	Menschenbild, Verantwortung und Wissenschaft	Hist.-hermen. Quellenarbeit und Ideologiekritik	Prüfungsvorbereitung	Prüfungssimulation		Das eigene Menschenbild Zukunftsplanung

Mit dieser beispielhaften Füllung der Matrix soll kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben werden und keine neue Obligatorik aufgestellt werden!