

Eröffnungsbeitrag: Kernideen der Dialogischen Fachdidaktik Pädagogik

Edwin Stiller



Startfolie GFDP Vortrag

„Zweifellos hat jeder Ansatz auch seine Grenzen - die benannt werden sollten – aber interessanter sind die Lernmöglichkeiten, die in ihm stecken. Man bildet so kein Texttribunal, sondern eine Theoriewerkstatt, in der es darum geht, mit der Theorie weiterzudenken.“ (Reckwitz 2021)

Die Theoriewerkstatt zur Weiterentwicklung der DFD soll mit dieser Beitrags-Reihe eine webbasierte Debatte ermöglichen, an der sich möglichst viele Autor:innen beteiligen können und die mehr Leser:innen erreicht, als dies mit einer klassischen Printveröffentlichung möglich wäre.

Über Gastbeiträge sollen externe, kritisch-konstruktive Perspektiven auf die DFD eingeholt werden. Zu diesen Gastbeiträgen werde ich aus meiner Sicht jeweils eine Replik verfassen, die sich besonders auf die Lernmöglichkeiten und die Konsequenzen für die Weiterentwicklung fokussiert.

Weiterhin ist geplant, Grundlagenbeiträge zu den unter Punkt 3 dieses Eröffnungsbeitrags skizzierten Weiterentwicklungsperspektiven auf der Website zu veröffentlichen und mit Interessierten über die Perspektiven der Weiterentwicklung zu beraten.

Einleitung: Zur biografischen und fachdidaktischen Verortung

Dieser Eröffnungsbeitrag basiert auf meinem Vortrag auf der Tagung der Gesellschaft Didaktik der Pädagogik (GeDiPäd) im Dezember 2021. Der Teil des Vortrags, der sich mit Kritik an der Dialogischen Fachdidaktik Pädagogik (DFD) auseinandersetzt, wird an dieser Stelle ausgespart, da die externen Positionen von den Gastautor:innen eingebracht werden und ich in Repliken die Gelegenheit zu einer Stellungnahme nutzen werde.

Jubiläen – wie das 25jährige Bestehen der DFD – sind immer Anlass für Rückschau, selbstkritische Reflexion und Würdigung der vielen Schultern, auf denen die eigene Entwicklungsarbeit möglich wurde. Dies werde ich im ersten Abschnitt im Sinne einer Werkbiografie (vgl. Panreck 2017, S. 259ff.) versuchen. Im zweiten Teil folgt eine fachdidaktische Analyse der Grundstruktur der DFD im Ersterscheinungsjahr 1997 bzw. 1999 sowie die Ausdifferenzierung, Vertiefung und Weiterentwicklung des fachdidaktischen Ansatzes im Jahr 2017. Neben der Bilanzierung des bisher Erarbeiteten ist mir der Blick in die Zukunft, auf die Perspektive der Weiterentwicklung in kollaborativen Kontexten, aus berufsbioграфischer Perspektive wichtig. Dies wird der Schwerpunkt des dritten Teils des Beitrags sein.

Jubiläen sind immer Anlass auch für biografische Verortungen. Im Erscheinungsjahr des Dialogbandes liegt mein Start in die Berufspraxis 45 Jahre zurück. Meine Berufsbiografie führte mich von der Schule über das Studienseminar, das Landesinstitut für Schule in das Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Mein beruflicher Alltag war durchgehend geprägt von pädagogischen Grundsatzfragen: Welche Ziele soll pädagogische Bildung verfolgen? Welche Inhalte sind für Erziehung und Bildung relevant? Mit welchen Methoden soll die Erziehungswirklichkeit untersucht und verändert werden? In welchem Verhältnis steht die Praxis zur Theorie? Die Anwendungskontexte veränderten sich vom Schulunterricht, über die Lehrkräftefortbildung hin zur zweiphasigen Lehrerbildung sowie der Tätigkeit in der Bildungsverwaltung; durchgehend in einer Theorie-Praxis Durchdringung¹. Parallel zur Berufstätigkeit erfolgte ab den 1990er Jahren die Arbeit an Phoenix und der DFD. Seit meinem Ausstieg aus der Erwerbsbiografie setze ich meine Arbeit als unabhängiger Berater fort.

Rolf Arnold hat die biografische Phase, in der ich mich jetzt befinde, als Restbiografie (Arnold 2017) bezeichnet. Diese unsentimentale Bezeichnung weist darauf hin, dass es neben der notwendigen biografischen Bilanz an der Zeit ist, sich über den Abschied vom aktiven Gestaltungsleben Gedanken zu machen und Vorsorge zu treffen, dass die in der Arbeitsbiografie erreichten Erkenntnis-, Konzeptions- und Ergebnisstände an die nächste Generation weiter gegeben werden. Für das Schulbuchwerk Phoenix ist es Heinz Dorlöcher und mir gelungen, das Phoenix-Team und auch das Kleine-Phoenix- Team so zu erweitern und zu verjüngen, dass die nächsten Phoenix Generationen auf den Weg gebracht sind. Das bringt mit sich, dass Tradiertes auf den Prüfstand gestellt wird und der Bezug zur aktuellen Schulpraxis zu Neujustierungen von Konzept, Inhalten und Methoden führt. Ein vergleichbares Unterfangen möchte ich zur Dialogischen Fachdidaktik Pädagogik anstoßen. Auf der GeDiPäd Tagung habe ich die Vorstellung meiner Ideen zur Weiterentwicklung der

¹ Die vielfältigen Wechselbezüge zwischen der DFD und meinem Arbeitsfeld Lehrerbildung lassen sich in meinen Veröffentlichungen nachvollziehen, siehe z.B. Stiller 2006

Fachdidaktik (siehe Abschnitt 3) mit der Einladung zur kollaborativen Fortschreibung verbunden.

Die GeDiPäd Tagung 2021 stand unter dem Rahmenthema "Subjektorientierung und Pädagogikunterricht", mein Referat trug den Titel "Die Dialogische Fachdidaktik Pädagogik - eine subjektorientierte Didaktik - 1997, 2017, 2022". Dieser Labeling Prozess begleitet die DFD von Beginn an. Dabei nutzen Kritikerinnen und Kritiker diese Zuordnung als Ausdruck ihrer Kritik, vor allem am Stellenwert und der Ausgestaltung des biografischen Lernens als Spezifikum der DFD. So wird die Bezeichnung Subjektorientierung dann eher zum Stigma und nicht zur positiven Auszeichnung.

Alfred Holzbrecher dagegen hat diese Zuordnung 1999 im Beiheft der Zeitschrift Die Deutsche Schule „Neue Wege in der Didaktik?“ im positiv verstandenen Sinne vollzogen und die DFD in seinem Beitrag zur subjektorientierten Didaktik als Beispiel für eine Didaktik für das Unterrichtsfach Pädagogik aufgenommen: „Biografiearbeit als kreatives Projekt“ (Holzbrecher 1999, S. 153). Holzbrecher versteht sich selbst als Vertreter einer subjektorientierten Didaktik: „Ausgangspunkt einer subjektorientierten Didaktik ist die Frage: Auf welche Weise eignen sich lernende Subjekte Erfahrung an, verwandeln Herausforderungen in persönlich bedeutsame Lerngründe – und ‚konstruieren‘ damit ihre Lebenswelt.“ (ebd., S. 161f.). In seinem Beitrag listet er darüber hinaus Holzkamp, Meueler, Scherr, Hoppe und Kösel als Vertreter bzw. Vertreterin der subjektorientierten Didaktik auf sowie Gestaltpädagogik als verwandten Ansatz. Holzbrecher hat ebenfalls 1999 im Band 2 der DFD sein subjektorientiert lerntheoretisches Verständnis bezogen auch auf das Unterrichtsfach Pädagogik in zwei Beiträgen dargestellt (Holzbrecher 1999 b und c).

Für mich war diese Zuordnung immer ein Ehrentitel. Ich habe dennoch die DFD bewusst als Dialogische Fachdidaktik bezeichnet, da die Subjektorientierung nur eine der vier didaktischen Orientierungen bezeichnet und diese Bezeichnung daher zu einer verzerrten Wahrnehmung des Ansatzes führen kann. Am Ende dieses Beitrages werde ich diese Frage noch einmal aufgreifen.

1. Genese und Kontexte

"Die 'Subjekte' sind in Wirklichkeit handelnde und erkennende Akteure, die über Praxissinn verfügen (...), über ein erworbenes Präferenzsystem, ein System von Wahrnehmungs- und Gliederungsprinzipien (das, was man gewöhnlich den Geschmack nennt), von dauerhaften kognitiven Strukturen (die im Wesentlichen das Produkt der Inkorporierung der objektiven Strukturen sind) und von Handlungsschemata, von denen sich die Wahrnehmung der Situation und die darauf abgestimmte Reaktion leiten lässt" (Bourdieu & Beister 1998, S.26f.).

Beim Verfassen des Beitrags ist mir deutlich bewusster geworden, warum ich kategoriale Entscheidungen so getroffen habe, an wem ich mich dabei orientiert habe, wie mein „erworbenes Präferenzsystem“ (Bourdieu) mit meinen Praxiserfahrungen und institutionellen Kontexten zusammenhängen, wie sich daraus kognitive Strukturen und Handlungsschemata (Bourdieu) entwickelt haben. Ich freue mich, die Ergebnisse meiner Reflexionsarbeit mit Ihnen teilen zu können.

1.1 Didaktische Initiation

In meiner Studienzeit 1972 bis 1977 an den Universitäten Bochum und Münster gab es nur ein schmales erziehungswissenschaftliches Begleitstudium mit wenig Allgemeiner Didaktik und keinen Fachdidaktik-Veranstaltungen für das Unterrichtsfach Pädagogik. Während meines einzigen Schulpraktikums habe ich die Schüler-Lehrer-Interaktion beobachtend mithilfe eines Kategorienschemas analysiert, ohne einmal vor einer Klasse gestanden zu haben. Die wenigen unterrichtspraktischen Anregungen habe ich mir außerhalb der Universität durch spielpädagogische Kurse an der Akademie Remscheid und Gruppendynamik-Seminare an der Volkshochschule Essen geholt. Dies half mir in meiner Angestelltenzeit vor dem Vorbereitungsdienst Klassen und Kurse eigenständig zu unterrichten. Mein Universitätsstudium war fast ausschließlich fachwissenschaftlich angelegt. Meine didaktische Initiation fand daher im Vorbereitungsdienst statt. Ich hatte das außerordentliche Glück mit Dieter Menne, meinem Fachleiter im Fach Sozialwissenschaften, einen Schulpraktiker als Ausbilder zu haben, der gleichzeitig Mitglied der Schörken-Kommission war und die Richtlinien für Politische Bildung in Nordrhein-Westfalen maßgeblich mitgestaltet hatte. Die Professoren Rolf Schörken (Geschichtsdidaktik) und Walter Gagel (Didaktik der Sozialwissenschaften) hatten die Grundideen der Curriculumtheorie von Saul B. Robinsohn für das neue Unterrichtsfach Politik adaptiert und mit Hilfe der Erziehungswissenschaftler Herwig Blankertz und Gösta Thoma (Strukturgitteransatz) sowie Schulpraktikerinnen und Schulpraktiker ein Gesamtkonzept von fachspezifischer Curriculumtheorie, Richtlinien, Handreichungen, Unterrichtsmaterialien und Fortbildungsveranstaltungen konzipiert. Schörken (Jg. 1928) und Gagel (Jg. 1926) hatten als Angehörige der „Flakhelfer-Generation“ bzw. der „Nie-wieder-Generation“ die Grundüberzeugung, dass die staatliche Schule auch Einfluss auf die Dispositionen, die Haltungen der jungen Generation nehmen muss, was sich in den Qualifikationen als Doppel von Fähigkeiten und Bereitschaften ausdrückte. Im Fach Sozialwissenschaften war meine Ausbildung im Studienseminar immer zugleich theoretische Einführung in einen hochkomplexen curricularen Ansatz und praktisch-reflexiver Umsetzung im Ausbildungsunterricht – eine ideale Theorie-Praxis-Verbindung. Zudem war Dieter Menne mein Vorbild für dialogische Führung, Organisation von Lehr-Lern-Prozessen im Fachseminar und ressourcenorientierte Beratung bei Unterrichtsbesuchen.

Robinsohn, unter der Nazi Herrschaft emigriert, war nach seiner Rückkehr nach Deutschland einer der schärfsten Kritiker des bundesdeutschen Bildungssystems. Besonders deutliche Kritik übte er an den erstarrten, tradierten Inhaltskatalogen schulischer Curricula, die unhinterfragt Fachtraditionen folgten. Erziehung diene in seinem Verständnis vor allem dazu „...den einzelnen zur Bewältigung von Lebenssituationen auszustatten“ (Robinsohn 1973, S. 79).

Da Lebenssituationen dem sozialen Wandel unterliegen, ist aus seiner Sicht eine permanente Curriculum Revision nötig. Seine Curriculumstrategie besteht aus drei elementaren Schritten: Der Analyse von Lebenssituationen, der Ableitung von Qualifikationen und Dispositionen, die zur Bewältigung der Lebenssituationen notwendig sind, sowie der Zuordnung von bedeutsamen Inhalten, mit denen sich die Qualifikationen erreichen lassen (vgl. ebd., S. 79ff). Der Ansatz von Robinsohn hat nachhaltigen Einfluss im Bildungssystem gehabt. Der Situationsansatz im Elementarbereich, der Lernfeldansatz im berufsbildenden Bereich sowie der Literacy Ansatz im PISA Kontext ist maßgeblich davon beeinflusst. Die fachspezifische Adaption des Robinsohn'schen Ansatzes in den Richtlinien für Politische Bildung bestand in der Ausweisung von Qualifikationen, die die Fähigkeiten und Bereitschaften beschrieben, die für die Bewältigung von gegenwärtigen und zukünftigen Lebenssituationen der Schülerinnen

und Schülern in Gesellschaft, Wirtschaft und Politik notwendig sind. Mit Hilfe von Strukturgittern konnten Lerngruppen mit ihren Lehrkräften durch die Kombination von Situationsfeldern (von Familie bis Staaten) und Handlungsintentionen (Interaktion bis Herrschaft) Themen gemeinsam auswählen und durch Nutzung der Qualifikationen auch Ziele und Methoden des Unterrichts gemeinsam bestimmen.² Dieses halboffene Curriculum ermöglichte ein hohes Maß an Beteiligung von Lerngruppen an der Unterrichtsplanung und konnte durch die Beteiligung an der Situations- und Problemorientierung objektive und subjektive Betroffenheit verbinden.

1.2 Einführung in die subjektorientierte Bildung

Die zweite Person, die mein fachdidaktisches Selbstverständnis maßgeblich beeinflusst hat, ist Prof. Erhard Meueler. Er war Referent in einem zweitägigen Fortbildungsseminar für Pädagogik-Fachleiter im September 1994. Meueler hatte den Lehrstuhl für die Didaktik der Erwachsenenbildung an der Universität Mainz und arbeitete mit uns zwei Tage zu Fragen einer erwachsenengerechten Seminausbildung. Er hatte gerade sein Buch „Die Türen des Käfigs. Wege zum Subjekt in der Erwachsenenbildung“ (Meueler 1993) herausgebracht. In dieser Veröffentlichung entwickelte er unter Bezugnahme auf unterschiedliche Theorien menschlicher Subjektverständnisse (von Kant über Marx bis Foucault) eine Theorie der Bildung als Subjektentwicklung. Im Seminar standen aber Fragen der praktischen Orientierung an Lernsubjekten im Vordergrund. Mit vielen Selbsterfahrungsbezügen ging es um Lehr-Lern-Verträge, um Dimensionen biografischen Lernens und um erfahrungsorientierte Prozesse in Theorie-Praxis-Konstellationen. Die Lektüre seiner Veröffentlichung und viele Austauschprozesse mit ihm bis in die 2000er Jahre haben mein Verständnis von Subjektorientierung, von konsequenter Teilnehmerorientierung und den biografischen Bezügen von Bildungsprozessen nachhaltig geprägt. Stellvertretend für viele wegweisende Gedanken sei hier ein Zitat hervorgehoben, das ich in der DFD 1997 und 2017 angeführt habe:

„Niemand von uns kann über seine Lebensumstände beliebig verfügen, aber wir sind frei, diese Begrenzungen zu erkennen, um – stets Objekt und Subjekt zugleich – die Subjektanteile zu vermehren und zu erweitern. [...] Wenn als Richtung all dieser Bemühungen um Orientierung und Selbsterweiterung, Bildung zum Subjekt angegeben wird, dann steht der Subjektbegriff als Chiffre für freiheitliches Fühlen, Denken, Wollen und Handeln. Er steht für Widerständigkeit, Selbstbewusstheit und weitgehend selbstbestimmte Verfügung über Lebensaktivitäten. Es ist ein kämpferischer Begriff der Selbstermächtigung, gerichtet gegen die ausschließliche Funktionalisierung des Menschen für die Belange des Marktes. Zugleich soll deutlich werden, dass Subjektivität Beziehungsfähigkeit voraussetzt. Sie ist anderen Zielen verpflichtet als der rigiden Selbstdurchsetzung im alltäglichen Konkurrenzkampf. Sie bedarf, um zustande zu kommen, der solidarischen Wertschätzung durch andere ebenso wie der eigenen Offenheit für fremdes Leid.“ (Meueler 1993, S. 8)

Dieses Verständnis von Subjekt-Objekt-Dialektik hat mir geholfen, in der DFD von 1997 mein Verständnis von Subjektorientierung grundzulegen, welches das Subjekt in seiner Dynamik, in den sozialen Bezügen und seinen Verstrickungen in soziale Strukturen begreift. Vor allem für die biografischen Dimensionen pädagogischer Bildung, für einen dialogischen Erziehungsbegriff sowie die Einbeziehung der Lernsubjekte in die didaktische Entscheidungsfindung hat dieses Verständnis eine große Bedeutung. Wie Dieter Menne war

² Dazu habe ich im Handbuch zu den Richtlinien einen Beitrag verfasst, vgl. Stiller 1988

auch Erhard Meueler für mich ein Vorbild bezogen auf die Einheit von Theorie und Praxis, von Anspruch und Wirklichkeit subjektorientierter Bildung.

1.3 Pädagogik der Vielfalt

Das Pendant zur Subjekt-Objekt-Dialektik habe ich durch Annedore Prengel kennengelernt: Die Dialektik von Gleichheit und Differenz. Annedore Prengel hat in den 1990er Jahren des als Professorin für Grundschulpädagogik an der Universität Halle-Wittenberg gearbeitet und mit ihrer Pädagogik der Vielfalt (Prengel 1995, S. 184ff.) die unterschiedlichen Linien der interkulturellen Pädagogik, der feministischen Pädagogik und der Integrationspädagogik zu einem neuen umfassenden Ansatz zusammengeführt. Ich hatte an meiner ersten Schulstelle die Hausaufgabenhilfe für überwiegend türkische Schülerinnen und Schüler mit organisiert und war daher vor allem an Fragen der interkulturellen Pädagogik interessiert. Mit der Dialektik von Gleichheit und Differenz hat Annedore Prengel pädagogische Fragen in einen Menschenrechtskontext gesetzt. Prengel knüpft hier an die Theorie der Anerkennung von Axel Honneth an und nutzt diese Kategorien für die Analyse pädagogischer Interaktionen. Für die DFD Erstausgabe hat dieses Grundverständnis geholfen, die interaktive Dimension, die Beziehungsebene pädagogischer Bildung besser zu verstehen und bearbeitbar zu machen.

1.4 Erfahrungskontext Lehrerfortbildung

In den Jahren 1990 bis 1996 war ich neben meiner Lehrtätigkeit als Moderator und Moderatorentainer am Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Soest tätig. Im Mittelpunkt stand die landesweite Lehrerfortbildung „Rechtsradikalismus im Zusammenhang mit Fremdenfeindlichkeit, Gewalt, Nationalismus und Extremismus“. Diese hatte ich mit konzipiert, Moderatorinnen und Moderatoren ausgebildet, Fortbildungsmaterialien entwickelt und selbst eine Fortbildungsgruppe in zwei Durchgängen moderiert. Das Moderatorentainer-Team führte außerdem ein Lehrkräfteseminar in Cottbus kurz nach Mauerfall zur politischen Bildung sowie tschechisch-deutsche Lehrerbegegnungsseminare nach der „samtenen Revolution“ in Prag und Theresienstadt durch. Diese intensiven Begegnungen mit Zeitzeugen des Holocausts, mit Opfern neo-stalinistischer Säuberungen in der Tschechoslowakei sowie mit ehemaligen DDR-Lehrkräften, die nun Aufgaben der Demokratieerziehung übernehmen sollten, hat mir die Bedeutung des Adorno Diktums „Die Forderung, dass Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung“ (Adorno 1966, zit. in: Stiller 1997, S. 7) neu und in aller Intensität der Herausforderung für pädagogische Bildung vor Augen und Ohren geführt. Eine weitere Lehre aus diesen Fortbildungsjahren war das Soester Motto „Inhalt muss Methode haben“. Es war völlig klar, dass das westliche Fortbildungsteam keine Belehripädagogik-Veranstaltung in Cottbus oder Theresienstadt durchführen konnte, sondern Methoden als Demokratisierungsinstrument von Fortbildung nutzen musste, um die Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu Subjekten ihrer professionellen Weiterentwicklung zu machen. Gedenkstättenarbeit in Theresienstadt musste Zeitzeugen und junge Lehrkräfte biografisch und erfahrungsorientiert in einen Dialog bringen, um Lehren aus der Geschichte zu ermöglichen.

Diese intensive Erfahrung der Bedeutung von methodischen Zugängen der pädagogischen Bildung ist akademisch formuliert aber auch Lehrmeinung in der Allgemeinen Didaktik:

„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)

Es macht aber einen Unterschied, ob man dies im erziehungswissenschaftlichen Schrifttum liest oder ob man in herausfordernden Fortbildungssituationen die Notwendigkeit erfährt.

Ein weiterer Fortbildungskontext, der für die Entwicklung der DFD von Bedeutung war, ist das Fortbildungsnetzwerk Erziehungswissenschaft, das zwischen 1988 und 1995 die fachliche Lehrerfortbildung im Bereich der Bezirksregierung Münster prägte. Zusammen mit Monika Bulla, Karla Reinbacher-Richter und Elfi Schmitz hatte ich ein basisdemokratisches Fortbildungskonzept für die Bezirksregierung Münster entwickelt, nach dem dann einige Jahre die Fortbildungsarbeit in Bezirksfachkonferenzen und landesweiten Fachtagungen gestaltet wurde (vgl. Bulla u.a., 1990, S. 38ff.). Dieses basisdemokratische Fortbildungsprojekt erhielt im Jahr 1991 den Förderpreis Demokratisch Handeln. Auf landesweiten Tagungen und bezirksspezifischen Konferenzen haben wir gemeinsam mit den Fachkollegien versucht, Anschluss an den erziehungswissenschaftlichen Fortschritt zu halten und so die Entwicklung z.B. in der Sozialisationsforschung, der interkulturellen Pädagogik oder der erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung im Dialog von Unterrichtspraktikerinnen und Praktikern mit Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern zu erfassen und an Umsetzungskonzepten für den Pädagogikunterricht zu arbeiten.

Diese intensiven Fortbildungserfahrungen haben mich darin bestärkt, der pädagogischen Praxis einen zentralen Stellenwert in problemzentrierten Planungsverfahren zu geben. Dies entspricht auch der Prämisse von Robinsohn, dass Erziehung die Funktion hat, auf die Bewältigung von Herausforderungen des Lebens vorzubereiten.

1.5 Vorarbeiten zur DFD, Entwicklung des Phoenix Konzeptes

Das erste Unterrichtsmodell, das die Grundzüge der DFD bereits implizit enthielt, habe ich im Jahr 1983 veröffentlicht: „Hilfe, hilft uns – Gewalt gegen Kinder.“ (Stiller 1983). Es war auch die Basis für die Zusammenarbeit mit Heinz Dorlöchter, aus der dann unsere gemeinsamen Vorschläge für ein problemzentriertes Konzept des Pädagogikunterrichts erwachsen (Dorlöchter / Stiller 1989, 1991). Diese beiden Aufsätze waren der Gegenstand für die Kontroverse mit Klaus Beyer³, die für uns ein starker Anreiz war, unseren Ansatz weiterzuentwickeln.

Parallel dazu wurde das Fortbildungsnetzwerk-Team von Prof. Böhm, dem zuständigen Fachdezernenten der Bezirksregierung in Kontakt mit dem Schöningh Verlag gebracht, der ein Nachfolge Schulbuch für die wenig erfolgreiche Reihe von Beyer, Pfenning, Knöpfel entwickeln wollte. Dem Fortbildungsteam gelang es aber nicht, den Fortbildungsansatz in ein konsensfähiges Schulbuchkonzept zu transformieren. Damit diese konzeptionellen

³ Siehe hierzu Stiller 2021, S. 155ff.
Alle Rechte bei den Autor:innen

Vorarbeiten aber nicht umsonst waren, holte ich den Kollegen Dorlöcher und die Kollegin Maciejewski in das Team und in dieser neuen Formation entstand dann das Phoenix Konzept.

2. Konstanz und Wandel

Aus den im ersten Abschnitt beschriebenen Erfahrungen und Kontexten lassen sich viele Elemente ableiten, die die Grundlinien der DFD ausmachen.

2.1 Die vier Seiten der Erziehung – Grundlinien der DFD 1997

Mit den vier Grundlinien der Dialogischen Fachdidaktik, den vier Seiten der Erziehung, habe ich versucht, dem neuen fachdidaktischen Ansatz eine klare, transparente Struktur zu geben. Die Linien (A – D) verdeutlichen den inneren Zusammenhang, die Dimensionen decken die didaktisch relevanten Ebenen ab. Die Elemente sind gleichwertig zu verstehen und machen in ihrer Gesamtheit die Spezifik des fachdidaktischen Ansatzes aus. Eine Überbetonung einer Linie würde dem Ansatz nicht gerecht.⁴

Dimensionen	Linie A	Linie B	Linie C	Linie D
Perspektive auf Erziehung	Erziehung ist Teil von mir!	Erziehung ist Beziehung!	Erziehung ist praktisches Handlungsproblem!	Erziehung ist theoriebedürftig!
Paradigma	Subjektorientierung	Gleichheit und Differenz	Dialogisches Erziehungsverständnis	Moderater Konstruktivismus
Zielebene	Qualifikationsfeld Biographie	Qualifikationsfeld Interaktion	Qualifikationsfeld Erziehungspraxis	Qualifikationsfeld Erziehungstheorie
Methodische Ebene	Biographisches Lernen	Empathischkooperatives Lernen	Kreativgestaltendes Lernen	Forschendes Lernen

Tabelle 1

⁴ In der kritischen Rezeption der DFD wurde Subjektorientierung bzw. biografisches Lernen oft aus dem Kontext des Gesamtansatzes gerissen und die DFD so verzerrt wahrgenommen.

Die Linienstruktur des Ansatzes soll den konsistenten Bezug zwischen Erziehungsverständnis, leitenden Begriffen, Zielen und Methoden verdeutlichen. Der integrierte Ansatz ermöglicht Sinnstiftung, Integration in einen Fachkontext und Fokussierung auf eine pädagogische Herausforderung. Dies sorgt auch für die notwendige analytische Distanz und schützt vor persönlicher Überforderung. Zentraler Umsetzungspunkt ist die problemzentrierte pädagogische Herausforderung. Alle didaktischen und methodischen Entscheidungen beziehen sich auf die Problemzentrierung (vgl. Stiller 1997, S. 69ff. und Dorlöchter, Stiller 1989 und 1991).

Methoden sind die den Zielen zugeordneten Wege der dialogischen Aneignung der Erziehungswirklichkeit. Sie bilden mit den Perspektiven, Paradigmen und Zielen eine Einheit und haben daher einen gleichberechtigten Stellenwert.

„Zentraler ‚Eigensinn‘ meines Pädagogikunterrichtes ist es, einen Beitrag zu einer Erziehung nach Auschwitz zu leisten und über personen- und problemzentriertes Lernen Selbst- und Fremddachtung zu fördern sowie erzieherische Kompetenz durch praktische und theoretische Auseinandersetzung mit pädagogischen Schlüsselproblemen zu ermöglichen. Der Begriff dialogische Didaktik enthält eine subjektorientierte Perspektive, die die Dialektik von Subjekt- und Objekt-Sein berücksichtigt und das Subjekt im gesellschaftlichen Kontext (historisch, politisch, kulturell und sozial) begreift, aber subjektivistische Mißverständnisse vermeidet. Die Förderung der umfassenden Entfaltung des Subjekts, im Sinne eines ‚solidarischen Individualismus‘ (Beck) ist zentrales Anliegen. Im Begriff dialogische Didaktik ist die Dialektik von Gleichheit und Differenz im positiven Sinne aufgehoben. Die intersubjektive Anerkennung des Rechtes auf Gleichheit und des Rechtes auf Differenz in dialogischen Prozessen zu fördern, ist gerade für die Thematisierung von Erziehung in Bildungsgängen von besonderer Bedeutung. Dialogische Didaktik stellt sich in die Tradition einer dialogorientierten Pädagogik, die von Platon / Sokrates, über Korczak bis zu Hartmut von Hentig die Bemühung um eine Pädagogik der Achtung Praxis werden läßt. Schließlich ist im heutigen Verständnis des Begriffes Dialog die systemisch-konstruktivistische Dimension enthalten.“ (ebd.)

Aus diesem Grundverständnis wurden dann auf der Zielebene in den vier Qualifikationsfeldern die notwendigen Fähigkeiten und Bereitschaften abgeleitet und methodische Verfahren beschrieben, mit denen diese Ziele angestrebt werden konnten. In Orientierung an die Robinsohn'schen Grundideen der Curriculumentwicklung wurden dann auf der inhaltlichen Ebene zwar allgemeine Inhaltsfelder (Erziehungskonzepte, Bildung, Lernen, Entwicklung, Identität, Institution, Intervention, Historischer Rahmen, Sozialer Rahmen, Kultureller Rahmen, vgl. ebd., S. 62) bestimmt, die Themengewinnung sollte aber problemzentriert unter Rückgriff auf die Qualifikationen durch Lehrkräfte und Lerngruppen erfolgen.

2.2 Weiterentwicklung der DFD 1999

In meinem Beitrag zum erziehenden Pädagogikunterricht greife ich den dialogischen Erziehungsbegriff aus der DFD 1997 auf und fasse ihn mit Rückgriff auf moderat-konstruktivistische Erziehungskonzepte von Winkler, Speck und Büeler als dialogischen Aushandlungsprozess. Eingebunden in soziale und kulturelle Kontexte treffen in der erzieherischen Begegnung Individualitäts- und Anpassungserwartungen aufeinander, die präsentiert, interpretiert und ausgehandelt werden. Im erzieherischen Prozess treffen Subjekt und systemische Einbindung aufeinander. Im Mittelpunkt steht immer die konkrete Form und

Alle Rechte bei den Autor:innen www.edwinstiller.de/Weiterentwicklung-der-DFD 9

der Inhalt der erzieherischen Handlung. Mit aufgerufen sind zugleich aber immer auch die sozialen, kulturellen, historischen und politischen Rahmungen, die Einfluss nehmen auf den Dialogprozess und das Ergebnis der dialogischen Aushandlung.⁵

„Wenn die reproduzierende Seite im Erziehungsbegriff zu stark betont wird, erscheint Erziehung als bloßes Anpassungsinstrument. Wenn die emanzipatorische Seite überbetont wird, werden gesellschaftliche Notwendigkeiten und Realitäten ausgeblendet. (...) „Pädagogiklehrerinnen und Pädagogiklehrer agieren hier im günstigen Fall als selbstreflexive, dialogbereite Modelle, die die Einheit von: Sich-Erziehen und Sich-Bilden, Beziehungen und Erziehung gestalten und ihre Profession glaubhaft und offen vorleben. Erziehender Pädagogikunterricht ist dann ein Stück gelebte Erziehung zur Verantwortung – Verantwortung gegenüber der eigenen Person, gegenüber dem Mitmenschen im engeren und gesellschaftlich-politischen Sinne, der Mitwelt sowie gegenüber einer lebenswerten Zukunft.“ (Stiller 1999, S. 14, 24ff.)

Pädagogikunterricht als didaktischer Sonderfall – während Erziehung und Bildung thematisiert wird, findet sie statt – hat hier große Chancen, zur Selbst-Erziehung und Selbst-Bildung der Lernenden im Sinne einer Pädagogik der Achtung beizutragen.

Damit leistet der Pädagogikunterricht dann auch einen Beitrag zur Allgemeinbildung im Sinne des UNESCO Lernberichts (vgl. Delors 1997, S. 73ff.). Der UNESCO Lernbericht erschien gleichzeitig mit der DFD im Jahr 1997, daher konnte er erst im Folgebund berücksichtigt werden. Die Entsprechung der vier Säulen der Bildung mit den vier Seiten der Erziehung verdeutlicht die Gegenüberstellung in Tabelle 2. Da die deutsche Erziehungswissenschaft seit der kritisch-konstruktiven Didaktik von Wolfgang Klafki kein relevantes, zeitgemäßes Konzept hervorgebracht hat, ist die Orientierung am UNESCO Lernbericht, dem Lernbericht für das 21. Jahrhundert, eine Möglichkeit, das Fach Pädagogik in ein universelles Konzept von zukunftsfähiger Allgemeinbildung einzuordnen.

UNESCO-Lernbericht 1997	DFD 1997
Vier Säulen der Bildung	Vier Qualifikationsfelder
Learning to be	Qualifikationsfeld Biographie
Learning to live together	Qualifikationsfeld Interaktion
Learning to handle	Qualifikationsfeld Erziehungspraxis
Learning to know	Qualifikationsfeld Erziehungstheorie

Tabelle 2

⁵ Vgl. hierzu die Grafik in Stiller 1999, S. 15 und Stiller und Dorlöchter 2017, S. 28

2.3 Theoretische und praktische Impulse 2000 – 2017

„Dank der Theorie weiß ich, dank der Praxis fühle ich. Die Theorie bereichert den Intellekt, die Praxis färbt das Gefühl, trainiert den Willen. - Ich weiß - bedeutet nicht, ich handele im Sinne dessen, was ich weiß. Fremde Anschauungen fremder Menschen müssen im eigenen, lebendigen Ich zum Durchbruch kommen. Aus theoretischen Prämissen folgere ich nicht ohne Wahl. Ich verwerfe - ich vergesse - ich umgehe - ich lüge mich heraus - ich schätze gering. Im Ergebnis habe ich eine eigene bewußte oder unbewußte Theorie, die mein Handeln leitet. (...) Die Praxis - das ist meine Vergangenheit, mein Leben, die Summe subjektiver Erlebnisse, die Erinnerung an erfahrenen Mißerfolge, Enttäuschungen, Niederlagen, Siege und Triumphe, an negative und positive Empfindungen. Die Praxis kontrolliert mißtrauisch, sie zensiert und bemüht sich, die Theorie bei einer Lüge, einem Fehler zu ertappen.“ (Korczak 1983, S. 14)

Dieses Leitmotiv von Janusz Korczak kann auch über der 18jährigen Weiterentwicklungsphase der DFD stehen. Die Praxiskontexte waren vielfältig (Unterricht, Ausbildung, Fortbildung, Bildungsadministration), sie waren immer auch ein Anreiz, den Dialog mit den Nutzer:innen von Phoenix und DFD zu führen. Die berufliche Weiterentwicklung war immer verbunden mit der aktiven Teilhabe am wissenschaftlichen Diskurs in Erziehungswissenschaft, Unterrichtsforschung und Lehrerbildungsforschung, dokumentiert in zahlreichen Veröffentlichungen. Diese Teilhabe habe ich dann im Dialog mit Heinz Dorlöchter für die Neubearbeitung der DFD nutzen können. Im Folgenden werden die wichtigsten erziehungswissenschaftlichen Ansätze skizziert, die für die neue DFD relevant wurden.

2.3.1 Weiterentwicklung der Methodik

Bereits im Band 2 der DFD wurden methodische Aspekte vertieft und konzeptioniert (biografisches Lernen, pädagogische Facharbeit). Im Jahr 2001 erschien der von Wolfgang Thiem u.a. herausgegebenen Band „Methoden im Pädagogikunterricht“, darin mein Vorschlag für ein erziehungswissenschaftliches Methodencurriculum (vgl. Stiller 2001, S. 32ff.). Die Recherche in der methodologischen Literatur der Erziehungswissenschaft brachte Bestätigung für eigene Positionen und neue Anregungen.

„Auf dem Hintergrund der Grundlagendiskussion in den Sozialwissenschaften läßt sich die Erziehungswissenschaft nicht als bloße Abbildung der Erziehungswirklichkeit begreifen, sondern stellt vielmehr eine ‘Konstruktion der Wirklichkeit’ dar(...)“ (Eckhard König, zit. in Stiller 2001, S. 33)

„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.“ (Haft/Kordes, zit. in: ebd., S. 37)

Die moderat-konstruktive Ausrichtung der DFD wird hier genau wie die praxis- und subjektorientierte Perspektive auf die Erziehungswirklichkeit bestätigt.

Eine wichtige Anregung gab der österreichische Erziehungswissenschaftler Klaus Niedermair mit seinem Begriff des reflexiven Kontinuums.

„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 beforschten 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 erzieherische Praxis besteht weniger darin, dass in bestimmten Situationen 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.“ (Niedermaier 2000, zit. in ebd., S. 44)

Dieser Gedanke eines Kontinuums zwischen den Polen pädagogische Alltagsreflexion und erziehungswissenschaftlicher Reflexion lässt sich gut auf andere Felder übertragen. Auch professionelle pädagogische Könnerschaft ist vorstellbar als Ende eines Kontinuums, das mit den ersten pädagogischen Handlungsschritten, z.B. in einem peerpädagogischen Projekt des Pädagogikunterrichts beginnt.

Der Beitrag zur Methodik der pädagogischen Bildung mündet in den Vorschlag eines methodischen Spiralcurriculums, welches die methodische Grundstruktur der DFD beibehält, aber durch eine Systematik und definitorische Differenziertheit eine Progression im Pädagogikunterricht über drei Schuljahre ermöglicht.

2.3.2 Erziehungswissenschaftliche Verortung

Auf der Suche nach einer erziehungswissenschaftlichen Position, die Leitfunktion für die DFD übernehmen kann, bin ich 2008 auf den Grundkurs Erziehungswissenschaft von Hannelore Faulstich-Wieland und Peter Faulstich gestoßen. Sie bezeichnen ihr erziehungswissenschaftliches Modell als kritisch-pragmatistische Erziehungswissenschaft. Pragmatistisch meint hier – im Unterschied zu pragmatisch – ein Modell, das an der philosophischen Tradition des Pragmatismus im Sinne von John Dewey orientiert ist:

„Wir bezeichnen unser Modell als eine kritisch-pragmatistische Erziehungs- und Bildungswissenschaft, welche die Grenzen sowohl instrumenteller als auch autonomistischer Konzepte aufdeckt. Von daher lassen sich die Grundkategorien Lernen, Sozialisation, Erziehung und Bildung neu einordnen und auch die Kernbereiche der Handlungsbezüge Unterrichten, Beraten, Planen und Beurteilen deutlich machen.“ (Faulstich 2008, zit. in DFD 2017, S. 22)

Peter Faulstich hatte bis 2013 einen Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung. Er war wie Meueler ein Vertreter der subjektorientierten Erwachsenenbildung, forschte zur subjektorientierten pädagogischen Lerntheorie und sah Erwachsenenbildung als kritisch-biografische Praxis.

„Das Konzept Biographie verbindet seinem Anspruch nach individuelle und gesellschaftliche Perspektiven. Biographie konzipiert die Aneignung der Gesellschaft und gleichzeitig die Konstitution von Gesellschaft. Subjektivität wird also nicht als autonome Individualität, sondern als gesellschaftlich konstituiert (...) Das Subjekt setzt sich gegen die Welt ab, braucht aber immer die anderen, um sich selbst zu bestimmen. So bedeutet Lernen Aneignung von Erfahrung und Verbinden mit der eigenen Weltauffassung in der Spannung von Subjekt und Struktur und somit eine Vermittlung von Innen und Außen durch Handeln. (...) Wer Handlungsmöglichkeiten auswählt, macht dies vor dem Hintergrund seiner eigenen biografischen und

situativen Kontexte. Mit dieser Denkfigur kommt man zu einer reflexiven Perspektive, welche mögliche Aktivitäten differenziert in Routinen, welche als Verhalten ablaufen, einerseits und bewusste Entscheidungen, welche sinngebendes Handeln erfordern, andererseits. Dies betrifft selbstverständlich auch Lernhandlungen, welche intentional vom Individuum selbst aufgegriffen werden. Gegen bestehende Einschränkungen wird kritisch die Erwartung von Verfügungserweiterung für die eigenen Handlungen gestellt. Mit den Begriffen Verfügungserweiterung und Handlung wird ein Konzept gekennzeichnet, das man als kritisch-pragmatistische Theorie des Lernens fassen kann.“ (Faulstich 2013, 97f., S. 163).

2.3.2 Grundverständnis von Erziehung

In der DFD habe ich von Beginn an einen positiven, subjektorientierten Erziehungsbegriff genutzt und in den Fachdebatten der 2000er Jahre viele Bestätigungen gefunden. Eine dieser Bestätigungen stammt von Rotraut Coriand, die in ihren Veröffentlichungen zur Allgemeinen Didaktik einen subjektorientierten Erziehungsbegriff formuliert. In der aktualisierten Auflage aus dem Jahr 2017 formuliert sie ihn noch umfassender, so dass auch peerpädagogische Ansätze inbegriffen sind und so die mit dem Erziehungsbegriff üblicherweise verbundene Generationsbeziehung aufgebrochen wird

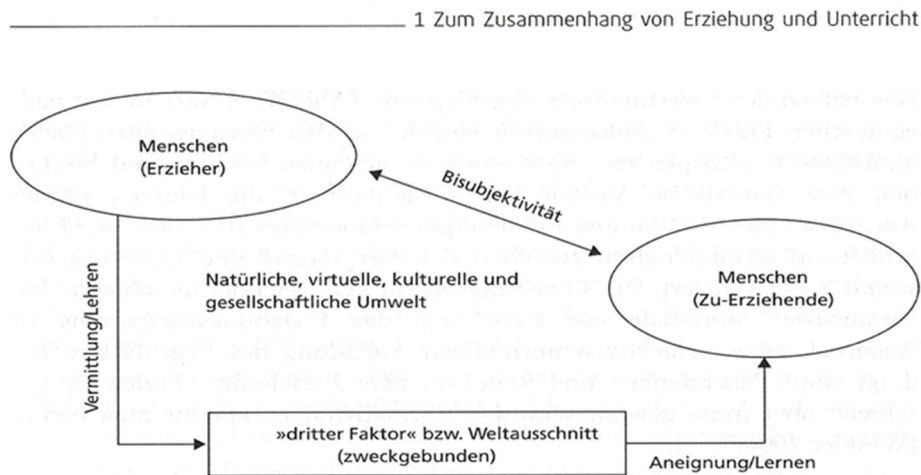


Abb. 5: Erziehung – das der Publikation zugrunde liegende begriffliche Gerüst

Grafik: Rotraut Coriand 2017, S.45

2.3.3 Allgemeindidaktische und bildungstheoretische Verortung

Im Jahr 2016 bestätigten die Gremien der UNESCO die weitere Gültigkeit und Bedeutung Bestätigung des Lernberichts für das 21. Jahrhundert mit seinen vier Säulen der Bildung (Delors 1997, Deutsche und Schweizer UNESCO Kommission 2016):

„Die Würde, Fähigkeit und Wohlfahrt des Menschen in seinem Verhältnis zu anderen Menschen und zur Natur sicherzustellen und zu verbessern, das sollte der fundamentale Zweck von Bildung im 21. Jahrhundert sein. Dieses Ziel kann als Humanismus bezeichnet werden, dessen theoretische Entwicklung und praktische Umsetzung in den Aufgabenbereich der UNESCO fallen. (...) Respekt vor dem Leben und vor der menschlichen Würde, Gleichberechtigung und soziale Gerechtigkeit, kulturelle und soziale Vielfalt sowie ein Sinn für menschliche Solidarität und für die geteilte Verantwortung für unsere gemeinsame Zukunft. Es braucht einen dialogischen Lernansatz, wie ihn beispielsweise Martin Buber und Paulo Freire vertreten haben.“ (ebd., S. 40)

Die UNESCO betont die aktuelle Relevanz und die Gefährdung der Bildungsdimensionen durch die gegenwärtigen gesellschaftlichen und politischen Herausforderungen. Vor allem die Dimensionen „Learning to live together“ und „Learning to know“ sind durch Nationalismus, Extremismus, Verschwörungsmythen und Fake News stark gefährdet. Im Jahr 2020 verankert die UNESCO die vier Säulen der Bildung in ihrem Qualitätssicherungskonzept der weltweit arbeitenden UNESCO Schulen (vgl. UNESCO 2020, S. 8ff.).

Im Bereich der Bildungstheorie in Deutschland formuliert vor allem Andreas Dörpinghaus ein an Humboldt orientiertes, aber auf die Gegenwart bezogenes Verständnis von Bildung. Er versteht Bildung als „gedanklich und sprachlich vermittelte Auseinandersetzung von Menschen mit sich, mit anderen und mit der Welt“ als „Selbst-, Fremd- und Weltverhältnis“ (Dörpinghaus, zit. in DFD 2017, S. 36ff.). Für Dörpinghaus ist Bildung

„...als Selbstgestaltung eine Einübung in das Leben, verbunden mit dem Ziel, vielleicht Dichter seines Lebens zu werden, Möglichkeiten für sich zu entdecken und zu verwirklichen, um aus seinem Leben etwas zu machen, was man sich zu machen wünscht.“ (Dörpinghaus 2009, S. 139).

Dies entspricht genau dem Ansatz der DFD, das Bildungssubjekt zu stärken und es bei der Selbstdefinition in dieser komplexen Welt zu unterstützen. Vor allem seine Strukturierung der Dimensionen des Weltverhältnis waren gut geeignet, die Dimensionen der pädagogischen Bildung neu zu ordnen.

2.3.4 Relationistisches Menschenbild und Menschenrechts-Orientierung

Lothar Krappmann hat 2016 in seinem Manifest „Kinderrechte, Demokratie und Schule“ die Bedeutung der UN-Kinderrechtskonvention für Erziehung und Bildung in Erinnerung gerufen. Für Krappmann ist es an der Zeit, dass Kinderrechte als Maßstab in allen Bereichen von Erziehung und Bildung Geltung erlangen und dass z.B. schulische Curricula unter der Kinderrechtsperspektive evaluiert und revidiert werden.

Annedore Prengel hat in ihren empirischen Untersuchungen (Prengel 2013) pädagogische Beziehungen unter der Perspektive Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz untersucht. Grundlage für ihre empirischen Studien war ihr relationistisches Menschenbild und ihr Verständnis von Personalität. In ihrem menschenrechtlich begründeten Ansatz geht sie davon aus, dass pädagogische Beziehungen durch Solidarität, Achtung vor altersgerechter gleicher Freiheit und der Wertschätzung von Individualität geprägt sein sollten. Dies ist nicht nur für eine gelingende individuelle Entwicklung der Kinder und Jugendlichen von Bedeutung, sondern über diese sehr persönliche Bedeutung hinaus ist die Erfahrung von Anerkennung, Achtung und Wertschätzung die Voraussetzung von Selbstachtung und Freiheit im gesellschaftlichen Maßstab. Wichtig für eine solch anerkennende solidarische Erziehung ist die Fähigkeit von Erziehenden, sich in die Perspektive der Kinder und Jugendlichen einzufühlen, also die Fähigkeit zur Empathie (vgl. Prengel 2013, S. 18 ff.). Mit ihren „Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen“ hat sie seit 2011 Manifest mit zehn Leitlinien für alle pädagogischen Berufe geschaffen (vgl. Prengel 2020, S. 108), das auch für die pädagogische Bildung eine Leitfunktion haben kann.

2.4 DFD 2017 Vier Seiten der Erziehung aus sechs Perspektiven⁶

Unter Rückgriff u.a. auf die Veröffentlichungen von Faulstich, Prenzel, Dörpinghaus und Krappmann haben Heinz Dorlöchter und ich dann in einer zweijährigen Dialogarbeit die Grundzüge der DFD erhalten, in ihrer paradigmatischen Orientierung präzisiert, die bildungstheoretischen Verortung und ethischen Fundierung vertieft und ausdifferenziert.

Vier Seiten der Erziehung	Erziehung ist Teil von mir	Erziehung ist Beziehung	Erziehung ist praktisches Handlungsproblem	Erziehung ist theoriebedürftig
Didaktische Orientierung	Subjektorientierung	Sozialorientierung	Praxisorientierung	Wissenschaftsorientierung
Menschenbild	Personalität	Relationalität	Produktivität	Reflexivität
Bildungsdimensionen	Klärendes Selbstverhältnis	Einführendes Fremdverhältnis	Gestaltendes Weltverhältnis	Erschließendes Weltverhältnis
Kompetenzen	Biografisch-pädagogische Kompetenz	Pädagogische Beziehungskompetenz	Erziehungspraktische Gestaltungskompetenz	Erziehungstheoretische Erschließungskompetenz
Methoden	Biografisches Lernen	Empathisch-kollaboratives Lernen	Kreativ-gestaltendes Lernen	Aktiv forschendes Lernen
Rahmungen	Historisch-politisch	Sozial, kulturell	Institutionell	Metatheoretisch wertreflexiv

Tabelle 3

Die DFD 2017 verstehen wir als „verantwortungsethische Didaktik“ (Berner). Sie ist mit Bezug auf Krappmann und Prenzel als dialogisch-reflexive Didaktik im Bewusstsein der pädagogischen Verantwortung formuliert. Wir verstehen sie zudem als „Ermöglichungsdidaktik“ (Arnold). Sie will nicht als Erzeugungsdidaktik nachgeahmt werden. Wir vermeiden einen Lehr-Lern-Kurzschluss und sehen im Vordergrund die Anregungen und Instrumente für selbstgesteuertes Lehren und Lernen sowie die Entwicklung einer eigenständigen didaktischen Position. Daher suchen wir wie in der Erstauflage über Dialog- und Resonanzseiten den Dialog mit den Leser:innen.

⁶ Tabelle zuerst veröffentlicht in Stiller 2022, S. 116

2.5 Fazit – Warum eine Dialogische Fachdidaktik

Die Frage, warum die DFD diesen Titel trägt und nicht zum Beispiel subjektorientierte oder handlungsorientierte Fachdidaktik, wird oft in Veranstaltungen gestellt. In der nachträglichen Reflexion ist es in erster Linie Janusz Korczak, der mich zu diesem Titel inspiriert hat. Seine Zitate eröffnen (s.o.) und beschließen das Buch:

„Jedesmal, wenn du ein Buch fortgelegt hast und beginnst, den Faden eigener Gedanken zu spinnen, hat das Buch seinen beabsichtigten Zweck erreicht. Wenn du beim schnellen Blättern nach Vorschriften und Rezepten suchen solltest, wenn du unwillig darüber bist, daß es nur so wenige sind – so wisse, wenn du Ratschläge und Hinweise findest: dies ist nicht mit dem Willen des Autors geschehen, sondern gegen diesen. (...)

„Ehrgeiz des Erziehers sollte es sein, günstigste Ergebnisse auf dem Weg geringster Verletzungen der Menschenrechte zu erzielen.“ (Korczak, zit. in Stiller 1997, S. 6, 132)

Insofern hat die DFD schon 1997 das Selbstverständnis einer Ermöglichungsdidaktik und einer verantwortungsethischen Didaktik gehabt.

„Habe Mut zu dir selbst und suche deinen eigenen Weg. Erkenne dich selbst, bevor du Kinder zu erkennen trachtest. Leg dir Rechenschaft darüber ab, wo deine Fähigkeiten liegen, bevor du damit beginnst, Kindern den Bereich ihrer Rechte abzustecken. Unter ihnen allen bist du selbst ein Kind, das du zunächst einmal erkennen, erziehen und ausbilden musst. (...), „Kinder werden nicht erst zu Menschen, sie sind es bereits, ja sie sind Menschen und keine Puppen; man kann an ihren Verstand appellieren, sie antworten uns, sprechen wir zu ihren Herzen, fühlen sie uns.“ (Korczak, zit. in: Stiller / Dorlöchter 2017, S. 14, 20)

Biografische Orientierung und dialogisches Erziehungsverständnis sind maßgebliche Anleihen aus der Pädagogik der Achtung von Janusz Korczak.

Darüber hinaus soll der Begriff dialogisch verdeutlichen, dass die DFD personal und systemisch dialogisch erarbeitet wurde, von Beginn an die Nutzer:innen durch Reflexions- und Resonanzseiten dialogisch einbezieht und sich im stetigen Dialog mit Kritiker:innen befindet.

Mein Verständnis vom Leben und Werk des Janusz Korczak basiert vor allem auf der Veröffentlichung von Michael Langhanky (Langhanky 1993, S. 67ff.). Er kennzeichnet den Ansatz von Korczak mit den Begriffen Selbstreflexion, kontemplative Einfühlung, beobachtend-forschende Theoriebildung und diskursive Praxis. Dies entspricht genau den vier Linien der DFD. Alles in allem ist der Begriff Dialog die Essenz meiner Bemühungen um eine Fachdidaktik der pädagogischen Bildung.

3. Perspektiven der Weiterentwicklung

3.1 Positives Erziehungsverständnis

Die UN Kinderrechtskonvention gebietet es, einen kinderrechtsbasierten Erziehungsbegriff zu prägen, der vom Subjekt-Status der Kinder ausgeht. In meinem Beitrag für das Handbuch Pädagogikunterricht habe ich betont, dass es erst in der entwickelten Postmoderne die Subjektposition des Kindes realisierbar ist, sowohl auf der Ebene der Rechtsbeziehungen wie

auch auf der Ebene gesellschaftlicher Erziehungspraktiken. In einer Gegenüberstellung im Handbuch Pädagogikunterricht habe ich Menschenbild und Zielsetzung von Bildung und Erziehung in ihren Gemeinsamkeiten gekennzeichnet und ihre unterschiedlichen Leistungen für Individuum und Gesellschaft hervorgehoben (vgl. Stiller 2022, S. 110). Bildung und Erziehung gehen von der Unverfügbarkeit und Unhintergebarkeit der Person, aber auch von ihrer relationalen Eingebundenheit aus. Sie teilen die Zielperspektive Mündigkeit, in Bildungsprozessen primär erreichbar durch Eigenaktivität, in Erziehungsprozessen primär durch intentionale Einflussnahme.

Der Soziologe Andreas Reckwitz hat mit seiner Veröffentlichung „Die Gesellschaft der Singularitäten“ (Reckwitz 2017, S. 429ff.) darauf aufmerksam gemacht, dass wir eine „Kultur des Allgemeinen“ neu hervorbringen müssen, um die Krise des Politischen zu meistern. Dabei kommen Erziehung und Bildung wichtige Aufgaben zu, denn sie bringen auf ihre jeweilige Weise sowohl Individualität und Eigenwohl, wie andererseits Sozialität und Gemeinwohl mit hervor. Erziehung könnte entscheidend daran beteiligt sein, ein ‚neues Wir‘ mitzugestalten. Die Fähigkeiten und Bereitschaften der Wertschätzung (vgl. Pelluchon 2019) und des Miteinander-Leben-Könnens in einer Welt der Singularitäten und Differenzen⁷, wäre eine wichtige pädagogische Herausforderung. Pädagogische Bildung kann hier unterstützen.

3.2 Pädagogisches Mindset

Die DFD hat seit Beginn an auf der Zielebene der pädagogischen Bildung nicht nur auf Wissen, Handlung, Methodik und auf Urteilsfähigkeit bezogene Fähigkeiten ausgewiesen, sondern die damit verbundenen, notwendigen Bereitschaften als pädagogische Haltungen einbezogen. Ein nächster Entwicklungsschritt im fachdidaktischen Kompetenzansatz könnte darin bestehen, der Weiterentwicklung der (auch) internationalen Debatte um schulisch zu vermittelnde Kompetenzen zu folgen und Kompetenzen ganzheitlich so zu formulieren, dass sie auch empirisch überprüfbar sind.

Der Lehrerbildungsexperte Hans Georg Neuweg hat schon 2005 für den vieldeutigen Begriff der Lehrerkompetenz die Formulierung „Pädagogische Könnerschaft“ ins Spiel gebracht (Neuweg 2005, S. 205 ff.). Diese werde in einem nicht reduzierbaren Verhältnis von Wissen, Erfahrung, Reflexion und Persönlichkeit hervorgebracht (Emergenz). Nur so vermeide man kognitivistische oder praxeologische Verengungen des hochkomplexen Berufsfeld des Lehrers.

Der Erziehungswissenschaftler Hermann Josef Abs hat im Rahmen der International Civic and Citizenship Education Study politische Einstellungen, Fragen der Identität sowie Partizipationserfahrungen und -absichten von Jugendlichen in Deutschland mit quantitativen und qualitativen Instrumenten erforscht und dafür das integrative Konzept des politischen Mindsets entwickelt. „Das Konzept „Mindset“ geht davon aus, dass verschiedene kognitive, affektive und behaviorale Strukturen funktional miteinander verknüpft sind.“ (Abs, Laudenbach 2016, S. 22). Dementsprechend enthält das der empirischen Untersuchung zugrunde liegende Konzept die Bereiche: Wissen und Argumentieren, Identität, Einstellungen und Werte und Partizipation als Bereiche des politischen Mindsets der 14jährigen.

⁷ Im Sinne der internationalen Bewegung der Convivialisten, aber auch des UNESCO Bildungsverständnisses.
Alle Rechte bei den Autor:innen www.edwinstiller.de/Weiterentwicklung-der-DFD 17

Das Konzept Mindset geht zurück auf Studien im Bereich der Kognitiven Psychologie und ist dort umfangreich empirisch erforscht.

Auch in anderen Studien und Konzepten zur politischen Sozialisation von Kindern und Jugendlichen wird ein ganzheitlicher Kompetenzbegriff genutzt, um die Fähigkeiten und Bereitschaften für die Verteidigung und Weiterentwicklung einer demokratischen Kultur notwendigen Werte und Einstellungen, Wissen und kritisches Denken sowie praktische Fähigkeiten zu beschreiben (vgl. Europarat 2018, S. 13ff.).

Für eine Neufassung eines pädagogischen Kompetenzbegriffs könnte es also hilfreich sein, auf das Konzept Mindset zurückzugreifen und ein Mindset für die pädagogische Bildung zu entwickeln.

3.3 Peerpädagogik

Im Jahr 2020 nahm ich Kontakt zu dem Peerpädagogik Projekt „Balu und Du“ auf, da ich darauf aufmerksam wurde, dass es in NRW Projektkurse gibt, die an das Fach Pädagogik gekoppelt sind und im Rahmen von „Balu und Du“ peerpädagogische Arbeit mit Grundschülerinnen und Grundschülern aus bildungsbenachteiligten Familien machen. Aus dieser Kooperation mit Balu und Du e.V. entstand dann eine WiPu Tagung mit dem Verband der Pädagogiklehrer sowie eine gemeinsame Veröffentlichung in der Zeitschrift Pädagogikunterricht (vgl. Eisemann u.a. 2021, S. 47ff.):

„Die Kooperation von Pädagogikkursen mit Balu und Du ist für alle Beteiligten eine große Chance. Fachlich und fachdidaktisch kann der Erziehungsbegriff durch die peerpädagogische Praxis positiv und neu als dialogische Subjekt-Subjekt-Beziehung gefasst werden und dem Pädagogikunterricht erwächst eine neue Erfahrungsbasis, die in allen Inhaltsfeldern des Kerncurriculums bedeutsam sein kann. Schulpädagogisch ergibt sich die Chance, die Institution Schule als erzieherisches Gestaltungsfeld in ihrer Verantwortung für Bildungsgerechtigkeit zu nutzen und Schülerinnen und Schülern im Hier-und-Jetzt ihrer Schulzeit neue Möglichkeiten der Persönlichkeitsentwicklung durch soziales Engagement zu bieten. Individualpädagogisch eröffnet die Kooperation den Moglis und den Balus Möglichkeiten, erfahrungsgestützt die Chancen und Grenzen der Entwicklung von Selbstwirksamkeit und Resilienz in der dialogischen Mentoringarbeit zu erleben, zu reflektieren und produktiv für die eigene Entwicklung wirksam werden zu lassen.“ (ebd., S. 57)

Peerpädagogik eröffnet sowohl fachdidaktisch wie auch schulpraktisch, die praktisch-pädagogischen Möglichkeiten an der eigenen Schule oder im Schulumfeld weiter zu entwickeln.

3.4 Triplemandat für die pädagogische Bildung

Auf der Basis einer universalistischen Ethik und der Orientierung an universalen Menschenrechten formuliert Annedore Prengel für den Bereich der Pädagogik eine pädagogische Ethik (Prengel, 2020). Menschenrechte und pädagogische Ethik sind in den letzten Jahren zunehmend in der Erziehungswissenschaft thematisiert worden. So bezeichnet Stefan Weyers Menschenrechte als normative Leitkategorien für die Pädagogik (Weyers 2019, S. 71ff).

Lothar Krappmann, Soziologe am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung und Mitglied des UN-Ausschusses für die Rechte des Kindes hat 2016 ein Manifest veröffentlicht (Krappmann 2016, S. 17ff.). Er appellierte an die pädagogische Öffentlichkeit und an die

staatlichen Bildungsadministrationen, dass Schulen ihre Bildungsziele vor dem Hintergrund der UN-Kinderrechtskonvention neu ausrichten müssten. Die Profession der Sozialpädagogik hat diese Ausrichtung auf die Menschenrechte dadurch vollzogen, dass sie durch ihre Gremien beschlossen hat, Menschenrechte als Kompass für die sozialpädagogische Arbeit anzunehmen. In diesem Sinne hat sie das klassische duale Mandat der Sozialpädagogik (Mandat der Klient:innen, Mandat des Auftraggebers) durch das dritte Mandat eines menschenrechtsbasierten Professionsverständnisses ergänzt (vgl. Eberlei, Neuhoﬀ & Riekenbrauck, 2018, S. 207ff.).

Für die pädagogische Bildung könnte das Triplemandat bestehen aus:

- dem Mandat der Lernenden,
- dem institutionellen Auftrag, also z.B. dem jeweiligen Lehrplan und Bildungsauftrag,
- dem menschenrechtsbasierten professionellen Selbstverständnis der Lehrkräfte.

Schlussbemerkung – zur Frage der Subjektorientierung

An der Universität Koblenz-Landau gibt es eine Projektgruppe Menschenrechtsbildung, die vor allem für den Bereich der Lehrerbildung sicherstellen will, dass alle angehenden Lehrkräfte sich intensiv mit Menschenrechten als Grundlage für Erziehung und Bildung auseinandersetzen. Franziska Carls konkretisiert diesen Anspruch für Unterricht an Schule:

„Das Prinzip der Subjektorientierung geht vom aktiven Subjekt, den Lernenden aus und stellt diese in den Mittelpunkt des Unterrichts. Sie sind Ausgangs- und Zielpunkt des Lernens.

Menschenrechtsbildung ist immer subjektorientiert und hat die Erfahrungen, Bedürfnisse und Entwicklung der Lernenden im Fokus“ (Carls 2020, S. 12)

Dies deute ich als Bestätigung – die DFD als (auch) subjektorientierte Fachdidaktik (siehe Abschnitt 1) ist auf dem richtigen Weg.

Nun freue ich mich auf einen lebhaften Diskurs und bin gespannt auf die Erfahrungen mit der DFD in 25 Jahren und auf Kritik, Einwände und Zustimmungen.

Literatur⁸

- Abs, Hermann Josef, Hahn-Laudenberg, Katrin (Hg.) (2017): Das politische Mindset von 14jährigen, Münster: Waxmann
- Arnold, Rolf, Schüßler, Ingeborg (Hg.) (2003): Ermöglichungsdidaktik, Hohengehren: Schneider
- Arnold, Rolf (2017). Es ist später, als du denkst. Perspektiven für die Restbiografie, Bern: hep
- Berner, Hans (1999): Didaktische Kompetenz, Bern: Haupt
- Bourdieu, Pierre & Beister, Hella (1998 [1985]). Praktische Vernunft: Zur Theorie des Handelns, Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Bulla, M., Reinbacher-Richter, K., Schmitz, E., Stiller: Das Fortbildungsnetzwerk, in: der Pädagogikunterricht 1/1990, S. 38 - 52
- Carls, Franziska (2020): Auf dem Weg zu einer menschenrechtsgemäßen Schule, in: Pädagogische Rundschau Heft 2 S. 257-273
- Coriand, Rotraut (2017): Allgemeine Didaktik. Ein erziehungstheoretischer Umriss, Stuttgart: Kohlhammer

⁸ Die mit Sternchen gekennzeichneten Beiträge sind über www.edwinstiller.de verfügbar.

- Delors, J. u.a. (1997). Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert. Neuwied: Luchterhand.
- Deutsche UNESCO-Kommission (2020). Qualitätspapier des Netzwerks der UNESCO-Projektschulen in Deutschland. Bonn.
- Dörpinghaus, Andreas (2009): Bildung. Plädoyer wider die Verdummung, in: TOPOLOGIK n.6, S. 136-146
- Dorlöchter, Heinz, Stiller, Edwin (1989)*; Problemzentriertes Lernen im Pädagogikunterricht, in: Der Pädagogikunterricht Heft 4, S. 12 - 38
- Dorlöchter, Heinz, Stiller, Edwin (1991)*: Problemzentrierung als Bindeglied zwischen Wissenschafts- und Handlungsorientierung, in: Der Pädagogikunterricht 2/3, S. 61 - 64
- Dorlöchter, Heinz / Maciejewski, Gudrun /Stiller, Edwin (1996/97) Phoenix. Der etwas andere Weg zur Pädagogik. Ein Arbeitsbuch in zwei Bänden, Paderborn: Schöningh
- Dorlöchter, Heinz / Kahlbau, Bernd / Krafeld, Gabriele / Maciejewski, Gudrun / Sander, Martina / Schrieverhoff, Christel /Stiller, Edwin / Wittig, Frank (1999): Der kleine Phoenix. Der etwas andere Weg zur Pädagogik, Paderborn: Schöningh
- Eberlei, W., Neuhoff, K. & Riekenbrauk, K. (2018). Menschenrechte – Kompass für die Soziale Arbeit. Stuttgart: Kohlhammer
- Eisemann, Almuth, Gregor, Lisa, Stiller, Edwin (2021)*: Pädagogisches Handeln im Hier und Jetzt, in: PädagogikUNTERRICHT 2-3, S. 47-57
- Europarat (Hg.) (2018): Kompetenzen für eine demokratische Kultur. Straßburg: Council of Europe Publishing
- Faulstich, Peter (2013) Menschliches Lernen. Eine kritisch-pragmatistische Lerntheorie, Bielefeld: Transcript
- Faulstich-Wieland, H., Faulstich, P. (Hg) (2008): Erziehungswissenschaft, Reinbek: rowohlt
- Holzbrecher, Alfred (1999a): Subjektorientierte Didaktik, in: Die Deutsche Schule, 5. Beiheft, S. 141-168
- Holzbrecher, Alfred (1999b): Aneignung und Methode: Lernen als konstruktive Aktivität, in Stiller, Edwin (Hg.): Dialogische Fachdidaktik Pädagogik, Bd. 2, S. 29-37
- Holzbrecher, Alfred (1999c): Gleichheit und Differenz. Interkulturelle Bildung im Pädagogikunterricht, in. ebd., S. 210-223
- Korczak, Janusz (1983): Verteidigt die Kinder, Gütersloh
- Krappmann, Lothar/Petry, Christian (Hg.) (2016):: Worauf Kinder und Jugendliche ein Recht haben. Kinderrechte, Demokratie und Schule: Ein Manifest, Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik, S. 17 – 53
- Meueler, Erhard (1993): Die Türen des Käfigs. Wege zum Subjekt in der Erwachsenenbildung, Stuttgart: Klett-Cotta
- Otto, Gunter, Schulz, Wolfgang (Hrsg.); Methoden und Medien der Erziehung und des Unterrichts, Stuttgart: Klett-Cotta 1985
- Panreck, Isabelle-Christine (2017): Politikwissenschaftliche Werkbiographieforschung, in: BIOS Heft 1 / 2, S. 259-272
- Pelluchon, Corine (2019): Ethik der Wertschätzung, Darmstadt: WBG
- Prengel, Annedore (1995): Pädagogik der Vielfalt, Opladen: Leske + Budrich
- Prengel, Annedore (2020): Ethische Pädagogik, Weinheim: Beltz
- Reckwitz, Andreas (2017): G Die Gesellschaft der Singularitäten, Berlin: Suhrkamp
- Reckwitz, A. (2021). Gesellschaftstheorie als Werkzeug, in: Reckwitz, A., Rosa, H.: Spätmoderne in der Krise. Was leistet die Gesellschaftstheorie, Berlin: Suhrkamp
- Robinson, Saul B. (1973): Bildungsreform als Revision des Curriculum und Ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung, Neuwied: Luchterhand
- Schweizerische UNESCO-Kommission, Deutsche UNESCO-Kommission & Österreicherische UNESCO-Kommission (Hrsg.) (2016). Bildung überdenken – ein globales Gemeingut? Bern.
- Stiller, Edwin (1983)*; Hilfe - hilft uns ! Gewalt gegen Kinder - Formen, Ursachen, pädagogische Handlungsmöglichkeiten, in: Der Pädagogikunterricht Heft 2/3, S. 1 - 18
- Stiller, Edwin (1988): Die alltägliche Unterrichtsvorbereitung, in: Walter Gagel, Dieter Menne (Hrsg.); Politikunterricht. Handbuch zu den Richtlinien NRW, Opladen: Leske S. 239 - 250
- Stiller, Edwin (1997, 1999): Dialogische Fachdidaktik Pädagogik, 2 Bände, Paderborn: Schöningh
- Stiller, Edwin (1998)*: Dialogische Didaktik, in: PädagogikUNTERRICHT, 1, S. 27-40
- Stiller, Edwin (2001)*: Zur methodischen Erschließung der Erziehungswirklichkeit – Vorschläge für ein methodisches Spiralcurriculum, in: Gesper, Gunter u.a. (Hg.); Methoden im Pädagogikunterricht, Hohengehren: Schneider, S. 32 - 56
- Stiller, Edwin (2006)*: Biografisches Lernen in der Lehrerbildung, in:, Mergner, B., Schoof-Wetzig, D., Stiller, E. (Hg.); Lehrerfortbildung als Personalentwicklung – Persönliches Lernen begleiten, Bad Berka: Thillm, S. 33-56
- Stiller, Edwin & Dorlöchter, Heinz (2017): Dialogische Fachdidaktik Pädagogik, Paderborn: Schöningh
- Stiller, Edwin (2019): Bildung und Erziehung zwischen Angebot und Zumutung, in: Püttmann, Carsten (Hg.): Bildung. Hohengehren: Schneider 2019, S. 90-114
- Stiller, Edwin (2021)*: Peerpädagogik als Perspektiverweiterung in der Pädagogischen Bildung, in: Knöpfel,

- Eckeardt, Wortmann, Elmar (Hg.): Pädagogische Bildung und Handlungskompetenz, Hohengehren: Schneider, S. 155-164
- Stiller, Edwin (2022): Dialogische Fachdidaktik, in: Püttmann, Carsten, Wortmann, Elmar: Handbuch Pädagogikunterricht, Münster: Waxmann, S. 109 – 118
- Weyers, Stefan (2019): Menschenrechte als normative Leitkategorie der Pädagogik, in: Wolfgang Meseth, Rita Casale, Anja Tervooren & Jörg Zirfas (eds.), Normativität in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer, S. 71-9