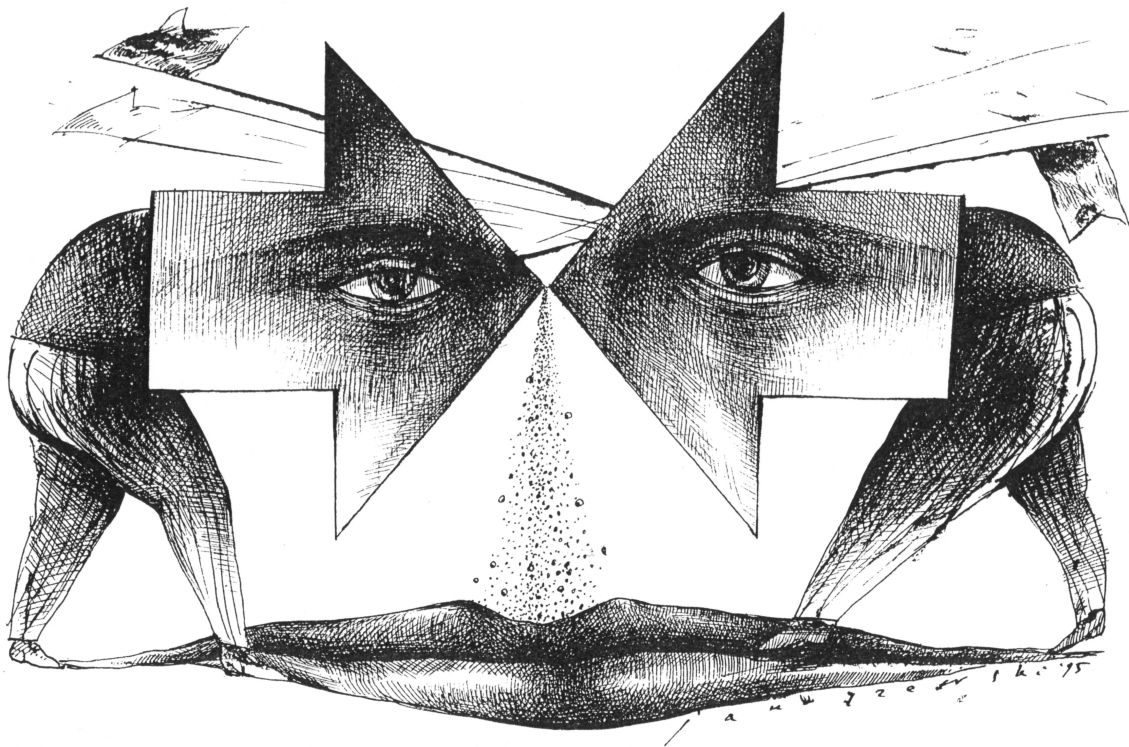


Einleitung

1. Diskussionszyklen in der neueren Geschichte des Pädagogikunterrichts
2. Begleitende fachdidaktische Debatten
3. Perspektiven der Unterrichtsentwicklung im Fach Pädagogik

Ausblick

Literatur



Einleitung

Zygmunt Januszewski zeichnete diese Karikatur mit dem Titel „Dialog“ 1995 für das polnisch-deutsche Magazin „Dialog“. Das Magazin versteht sich als Forum für die geistige Auseinandersetzung und gegenseitigen Information zwischen Polen und Deutschen. Dies zeigt, dass der Begriff Dialog nicht zwangsläufig als weiche, harmoniebedürftige Kategorie interpretiert werden muss. Vielmehr kann man die methodische Form des Dialoges als offenes, alle Grundannahmen und Prämissen aufhebendes Verfahren der Auseinandersetzung von gleichberechtigten Teilnehmern verstehen (vgl. Hartkemeyer 1998). Gerade in einer stark individualisierten und pluralisierten soziale Welt wäre das offene Austragen von Konflikten und Kontroversen wäre dies ein demokratisches Muss.

Für die Fachdidaktik Pädagogik wäre es höchste Zeit, ein Forum für die offene Austragung fachdidaktischer Kontroversen zu entwickeln. Die Gesellschaft für Fachdidaktik der Pädagogik oder die Zeitschrift Pädagogik wären geeignete Orte für eine solche Debatte.¹

¹ In der Zeitschrift für Pädagogik wurde eine Replik auf den Beitrag von Baumgarten/Bubenzer vom Herausgeber mit der Begründung, dies sei nicht üblich, abgelehnt.

Den folgenden Beitrag verstehe ich daher als Aufforderung, in eine längst überfällige Debatte über fachdidaktische Grundsatzfragen einzutreten und dies möglichst in einer Form, die an den Fachlehrerinnen und Fachlehrern nicht vorbeigeht, sondern ihnen bei der Positionierung im alltäglichen Unterricht behilflich ist.

1. Diskussionszyklen in der neueren Geschichte des Pädagogikunterrichts

Nach der Etablierung des Faches Erziehungswissenschaft in der gymnasialen Oberstufe lassen sich nach meiner Einschätzung drei Diskussionszyklen identifizieren, die sich sowohl auf der Ebene staatlicher Vorgaben, wie auch auf der Ebene fachdidaktischer und fachmethodischer Diskussionen widerspiegeln:

1.1 Wissenschafts- versus Handlungspropädeutik

In den siebziger Jahren dominierte auf allen Ebenen – Richtlinien, Fachdidaktik, Unterrichtspraxis - ein Verständnis von Wissenschaftspropädeutik, was sehr stark abbilddidaktisch orientiert war. Um den seriösen Charakter und das Anspruchsniveau des neuen Oberstufenfaches in der Öffentlichkeit zu betonen, gerieten Grund- und Leistungskurse zu abgespeckten universitären Proseminaren. Die Schulbücher waren dementsprechend gestaltet – als Textsammlungen auf hohem Niveau.

Die Richtlinien von 1981 (Kultusminister 1981) wollten hier eine gewisse Kurskorrektur einleiten und betonten die Wichtigkeit des Handlungsbezuges im Unterricht. Dies allerdings sehr vorsichtig – eine Bereitschaft zum pädagogischen Handeln sollte angebahnt werden. Mit meinem Unterrichtsmodell „HILFE – HELFT UNS! Gewalt gegen Kinder – Formen, Ursachen, pädagogische Handlungsmöglichkeiten.“ (Stiller 1983) habe ich aufzuzeigen versucht, dass die scheinbar kontroversen Pole Wissenschafts- und Handlungspropädeutik über die didaktische Kategorie der Problemzentrierung optimal verbunden werden können. Eine Position, die in aktuellen Debatten um authentische, problemorientierte Lehr-Lern-Landschaften positiv bestätigt wird. Das Unterrichtsmodell enthält im Kern bereits die didaktische Grundposition, die ich später in der Dialogischen Fachdidaktik Pädagogik (Stiller 1997 und 1999) ausformuliert habe.

1.2 Inhalts- versus Methodenorientierung

Die Kritik an einer abbilddidaktischen Ausrichtung des Unterrichts, verbunden mit einer lernpsychologisch und unterrichtswissenschaftlich fundierten Kritik des Frontalunterrichts führte in den 80er Jahren zu einer starken Betonung der Lernwege. Im Bemühen um die Stärkung des Lernsubjekts wurde das Methodische immer stärker betont – bis zur Ausprägung isolierter Methodentrainings. Die EW-Richtlinien von 1999 (Ministerium 1999) stellten der inhaltlichen Erschließung der Erziehungswirklichkeit nun gleichberechtigt die methodische Erschließung der Erziehungswirklichkeit zur Seite. Dies allerdings ohne einen systematischen Methodenbegriff sowie die Vorstellung eines systematischen erziehungswissenschaftlichen Methodencurriculums vorzulegen.² Trotzdem bieten die Richtlinien von 1999 die Chance, das selbstständig-forschende Lernen der Schülerinnen und Schüler in der gymnasialen Oberstufe zu fördern. Inzwischen lag auch eine Schulbuchgeneration vor, die von der abbilddidaktischen Textsammlung zum didaktisch fundierten und konzipierten Arbeitsbuch weiterentwickelt wurde.³

1.3 Prozess- versus Ergebnisorientierung

Der dritte Diskussionszyklus, der für das Fach EW noch nicht begonnen hat, der die Schullandschaft aber zunächst in den „Kernfächern“ Deutsch, Englisch und Mathematik völlig verändert hat, ist die Debatte um Ergebnisorientierung. Die outputorientierte Wende der Bildungspolitik ist gekennzeichnet durch Rekanonisierung (Kerncurricula) und

² Siehe hierzu Stiller 2001

³ vgl. Phoenix Band 1 und 2 sowie Der kleine Phoenix

Standardisierung (Bildungsstandards). Der Prozess, der für die Kernfächer in der Sekundarstufe I in diesem Jahr abgeschlossen wird, wird in den nächsten Jahren alle anderen Fächer und alle Schulstufen erfassen.⁴ Da dieser Prozess zeitgleich mit Prozessen der Schulzeitverkürzung sowie der Einführung von Zentralprüfungen vollzogen wird, birgt er neben den Chancen der sinnvollen Begrenzung, der klareren Ergebnisformulierung und Rechenschaftslegung viele Risiken. Huber (Huber 2004) weist zurecht darauf hin, dass eine völlige Demontage der gymnasialen Oberstufe zu befürchten ist, da ein „teaching to the test“ befürchten lässt, dass die erreichten didaktischen Fortschritte der Förderung von forschendem Lernen auf individualisierten Lernpfaden zu Nichte gemacht werden. Er befürchtet weiterhin eine weitere Monotonisierung der Prüfungsformen, die im Gegensatz zur Weiterentwicklung der Fachkulturen stehen.

Alle drei Diskussionszyklen sind dadurch gekennzeichnet, dass die völlige Überbetonung jeweils eines Pols lange Zeit die Debatte bestimmte, für etliche Irrwege sorgte und nur mühsam überwunden wurde. Dies ist gerade im jüngsten Zyklus zu befürchten. Daher ist hier eine schnelle Reaktion der Lehrerschaft und der Fachdidaktik gefordert.

2. Begleitende fachdidaktische Debatten

Innerhalb dieser großen Diskussionszyklen, die alle Fächer betrafen, gibt es fachinterne Debatten, die die Identität und Philosophie des Faches betreffen. Diese sollen an dieser Stelle nur in Konturen angedeutet und so der Boden für eine öffentliche Auseinandersetzung bereitet werden.⁵

Wie wird der zugrunde liegende Erziehungsbegriff definiert?

Es ist nicht nur eine akademische Frage, ob man den eigenen Erziehungsbegriff an Brezinka, Mollenhauer oder Speck orientiert. Der Erziehungsbegriff ist eng verknüpft mit dem zugrunde liegenden Menschenbild und Wissenschaftsverständnis⁶. Dies verdeutlicht auch die daraus ableitbare Frage.

Soll Pädagogikunterricht erziehen?

Es gab in der fachdidaktischen Diskussion Plädoyers gegen die Pädagogisierung des Pädagogikunterrichts - dies aus einer Position heraus, die Oberstufenschüler mündig erklärt und damit für nicht zu erziehend. Die Gegenposition geht davon aus, dass man auch in der Institution Schule nicht nicht erziehen kann und hier nicht nur einem gesetzlichen Erziehungsauftrag folgen soll sondern auch von der Konzeption eines erziehenden Unterrichts überzeugt ist.⁷

Soll im Pädagogikunterricht biografisch gelernt werden?

Seit Beginn der fachdidaktischen Debatte um das Fach wird um den didaktischen Sonderfall, über Betroffenheit und Subjektivität gestritten. Am Anfang war das bewahrpädagogische Argument gegen eine „ungesunde Selbstbespiegelung“ (Hülshoff) gerichtet, in der Folge gegen die Verlängerung des Unterrichts in die Privatsphäre (Beyer) und gegen eine Therapeutisierung des Unterrichts (Baumgart/Bubenzer). Letztere verstiegen sich zu der Formulierung, dass „...die von ihm (Stiller, E.S.) proklamierte ‚weiße Pädagogik‘ in dieser Hinsicht schwärzer als die traditionelle ‚schwarze Pädagogik‘, die sie bekämpfen und ersetzen will“⁸ Diese polemisch-verunglimpfende Formulierung zeugt von der Unkenntnis der Praxis biografischen Lernens, aber auch von der Ignorierung ihrer Konzeptionierung. In beiden Bänden der Dialogischen Fachdidaktik habe ich mich gegen die Therapeutisierung

⁴ zur Standarddiskussion im Fach Sozialwissenschaften siehe Stiller 2004

⁵ aus Platz und Übersichtsgründen werden hier nicht alle Quellen ausgewiesen. Hier sei auf die Bibliografie von Klaus Beyer verwiesen: Beyer 1998

⁶ vgl. hierzu Stiller 1997, S. 43ff.

⁷ vgl. hierzu Stiller 1999, S. 9-28

⁸ Baumgart/Bubenzer 2001, S. 369

ausgesprochen und klare Schutzregeln formuliert, die eine fachliche Einbindung sichern und bei Berücksichtigung die Lernenden gegen Übergriffe schützen⁹. Die Nutzung im Schulbuchwerk Phoenix ist zudem sehr zurückhaltend, vorsichtig und quantitativ eher geringfügig gestaltet. Viele Erkenntnisse der Neurobiologie, der Lernforschung und der Unterrichtsforschung unterstützen die Bedeutung der subjektiven Bedeutsamkeit von Lerngegenständen für nachhaltiges Speichern. Von Krüssel wird die Dialogische Fachdidaktik deutlich fairer und differenzierter rezipiert¹⁰ und für seinen eigenen Ansatz nutzbar gemacht.

Was ist der inhaltliche Kern des Pädagogikunterrichts?

Auch hier können Kontroversen angedeutet werden. Geht es *nur* um das spezifisch Pädagogische (Beyer), soll das „Ganze der Erziehung“ (Adick/Bonne/Menck und Menck), soll Erziehung als politische Bildung (Adick) und der Pädagogikunterricht als „kritische Aufklärung“ (Rotermund) gestaltet werden. Die Dialogische Fachdidaktik betont, angelehnt an den Lernbericht der UNESCO¹¹ die vier Seiten der Erziehung - Erziehungstheorie, Erziehungspraxis, Biografie und Interaktion, die problemzentriert zueinander in Beziehung gesetzt werden. Gerade weil ich auch das Fach Sozialwissenschaften vertrete und hier auch Schulbücher herausgebe¹², ist mir die Reflexion des Politischen der Erziehung ein besonderes Anliegen. Andererseits sind mir dadurch die Überschneidungsbereiche der Fächer bewusst und ich versuche in Fachdidaktik und Schulbüchern das spezifisch Erziehungswissenschaftliche herauszuarbeiten. Insofern ist der Vorwurf von Bernhard und Schlehahn¹³, in der Dialogischen Fachdidaktik habe eine „völlige Abkehr von einer gesellschaftskritischen Positionsbestimmung“ (Schlehahn, S. 199) zugunsten einer therapeutisch-subjektorientierten Ausrichtung absurd. Die Anbindung der zentralen didaktischen Zielsetzung an die Maxime von Adorno: „Die Forderung, dass Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung“¹⁴ wird genauso unterschlagen wie die Orientierung an Erhard Meueler, der in der Tradition der Frankfurter Schule das dialektische Verhältnis von Subjekt und Gesellschaft entfaltet und daraus seine didaktische Konzeption entwickelt.¹⁵ Auch die praktische Umsetzung in Phoenix in allen drei Bänden thematisiert explizit Erziehung in ihrer reproduzierenden und zugleich emanzipierenden Dimension.

Wie soll der Pädagogikunterricht grundlegend fachdidaktisch ausgerichtet werden?

Die Spannweite reicht hier von einer klassisch wissenschaftspropädeutischen Ausrichtung (z.B. Hülshoff, Rotermund) über die handlungsorientierte Variante von Beyer bis hin zur problemzentrierten Variante der Dialogischen Fachdidaktik (Dorlöchter/Stiller). Die Untersuchung von Bubenzer zur Schulbuch- und Didaktiknutzung¹⁶ signalisiert, dass die Fachlehrerinnen und Fachlehrer viele der fachdidaktischen Ansätze kennen, sie aber nur die von Beyer und Stiller bzw. Mischformen für ihren Unterricht bedeutsam halten. Im Bereich der Schulbücher hat sich die praktische Relevanz auf wenige Werke reduziert (am meisten genannt Phoenix, Schöningh und Arbeitshefte EW, Cornelsen). Die Marktführerschaft von Phoenix ist vielleicht auch ein Indikator dafür, dass die zugrunde liegende Fachdidaktik als durchaus hilfreich für die alltägliche Unterrichtspraxis angesehen wird.

Wie soll die methodische Gestaltung des Pädagogikunterrichtes aussehen?

⁹ vgl. Stiller 1997, S. 80f., 86ff. und Stiller 1999, S. 185-209

¹⁰ vgl. Krüssel 2003, S. 21ff.

¹¹ vgl. Deutsche UNESCO-Kommission 1997

¹² vgl. Stiller 2002, 2003

¹³ vgl. Schlehahn 2003

¹⁴ zit. in: Stiller 1997, S. 10

¹⁵ vgl. Stiller 1997, S. 37, siehe auch Stiller 1999, S. 9ff.

¹⁶ bisher unveröffentlicht

Zentral für die methodische Erschließung der Erziehungswirklichkeit ist die Frage, inwieweit forschendes Lernen im Schulunterricht sinnvoll, notwendig und machbar ist. Elmar Wortmann (Wortmann 1999) hat hier die Nutzung reformpädagogischer Konzepte für ein Verständnis von Wissenschaftspropädeutik nutzbar gemacht, was ähnlich wie die Dialogische Fachdidaktik Handlungs- und Wissenschaftsorientierung durch forschendes Lernen verbindet. Eine interessante, aber bisher kaum durchdachte Frage ist die nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden von berufspraktischen Ausrichtungen von Bildungsgängen der Erzieher/innen-Ausbildung am Berufskolleg und allgemeinbildenden Ausrichtungen des Pädagogikunterrichtes an der gymnasialen Oberstufe. Hermann Krüssel (Krüssel 2003) hat hier für den berufsbildenden Bereich einen ersten Schritt getan, der von allgemeinbildender Seite beantwortet werden müsste.

3. Perspektiven der Unterrichtsentwicklung im Fach Pädagogik

Abschließend soll nun versucht werden, unter den Bedingungen der ergebnisorientierten Wende in der Steuerung des Bildungssystems und unter Bezugnahme auf die hier skizzierten fachdidaktischen Diskurse, einige Vorschläge für die zukünftige Unterrichtsentwicklung zu unterbreiten.

3.1 Den besonderen Kern des Faches gegen Reduzierung verteidigen

Die Reduzierung von schulischer Bildung auf das Messbare, das Kognitive, das Nützliche (vgl. Rau 2004) oder das Methodische (siehe oben) gefährden den in diesem Beitrag skizzierten fachdidaktischen Fortschritt. Pädagogikunterricht leistet einen zentralen Beitrag zur Ausbildung von Humankompetenz¹⁷. Es wird höchste Zeit, den zur Zeit stattfindenden Trend zur Standardisierung des Lernens in einen bildungstheoretischen Diskurs einzubetten. Vorschläge für ein Kerncurriculum Pädagogik liegen z.B. von Beyer oder auch Stiller¹⁸ vor. In der Dialogischen Fachdidaktik wird genau wie im Ansatz von Beyer über die Zielebene die Formulierung wünschbarer Ergebnisse vorgenommen¹⁹, dies aber in einer ganzheitlichen, nicht auf Kognitives oder Messbares reduzierten, Weise.

3.2 Die Erkenntnisse von Unterrichtsforschung und Neurobiologie berücksichtigen

Die kognitiv-konstruktivistische Lernpsychologie hat in den letzten Jahren den Lernbegriff neu gefasst und über Expertenbeiträge in die bildungspolitische Debatte eingebracht.²⁰

- Lernen wird als aktive, individuelle, aktive und selbstgesteuerte Leistung eines Lernsubjektes und als Bestandteil von ganzheitlicher Persönlichkeitsentwicklung gesehen, nicht mehr als bloße Verhaltens-, Dispositions- oder Strukturveränderung, die direkt von außen steuerbar ist.
- Nicht mehr Lerngesetze oder Lehrstrategien stehen im Mittelpunkt des didaktischen Interesses sondern die Konstruktion von dialogischen und problemorientiert ausgerichteten Lehr-Lernlandschaften. Situiertere, sinnstiftende Kontexte - problemzentrierte Lernumgebungen sollten den Rahmen fachlichen Lernens bilden.
- Variationsreiche Formen des Übens, der Leistungsförderung und Leistungsdarstellung sollten integraler Bestandteil sein, der Schülerinnen und Schülern auch die Möglichkeit der Selbstkontrolle und Selbstbewertung eröffnet.
- Kooperative Erarbeitung, gegenseitige Unterstützung und Bereicherung haben genau wie individueller und kollektiver Wettbewerb wichtige Funktionen.
- Statt überholter bipolarer Argumentationen (z.B. Wissenschafts- versus

¹⁷ vgl. den Beitrag von Dorlöchter in diesem Band bzw. die Bochumer Resolution zur „Förderung von Humankompetenz

¹⁸ vgl. Stiller 1997, S. 60ff.

¹⁹ vgl. Stiller 1997, S. 52ff.

²⁰ vgl. Forum Bildung 2001b, S. 128f

Handlungsorientierung) sucht man heute nach intelligenten Kopplungen bewährter Instrumente. Direkte Instruktion ist, wenn sie professionell und schülerzentriert gestaltet wird, genauso wichtig wie moderativ begleitete Projektarbeit. Systematisch-kategoriale, kumulative Lernprozesse und handlungs- bzw. problemzentrierte Lernprozesse müssen sich ergänzen.

- Lernen muss viel stärker als bisher individualisiert werden. Dazu ist es notwendig, wie die Rau-Kommission von einem vollständigen Lernbegriff auszugehen, der biografisches Lernen und Lernen auf der Beziehungsebene einschließt und mit fachlichem sowie überfachlichem Lernen eng verzahnt.²¹

Die empirische Unterrichtsforschung hat inzwischen ebenfalls Prinzipien erfolgreichen Unterrichtens herauskristallisiert. Andreas Helmke nennt hier:

- Passung, Adaptivität
- Aufgabenorientierung und Zeitnutzung
- Klarheit und Strukturiertheit
- Förderung aktiven Lernens
- Konstruktiver Umgang mit Fehlern
- Methodenvielfalt
- Orientierung an anspruchsvollen Zielen
- Lernförderliches, motivierendes Klima

Zu ähnlichen Zusammenstellungen kommen Hilbert Meyer²², Hans Haenisch²³ und viele andere, so dass man von einem recht klaren Konsens sprechen kann, wie ein qualitativ hochwertiges Unterrichtsangebot aussehen kann.

Neurobiologische Forschungsergebnisse werden immer stärker in die erziehungswissenschaftliche Diskussion um Lehren und Lernen einbezogen. Dabei muss berücksichtigt werden, dass das Feld der Neuro-Science in schneller Entwicklung begriffen ist und es kaum abzusehen ist, welche Ergebnisse in diesem hochkomplexen Feld²⁴ dauerhaften Bestand haben. Die Diskussion um die Funktion der Hirnhälften und übergreifenden neuronalen Netzwerken hat gezeigt, dass hier Geduld und Vorsicht angebracht ist. So ist es im Moment auch nicht angebracht von einer Neurodidaktik zu sprechen. Trotzdem kristallisieren sich drei Komplexe heraus, die bei der Diskussion um Unterrichtsentwicklung berücksichtigt werden sollten²⁵:

- Das Gehirn als neuronales Netzwerk baut seine Strukturen über Musterbildung, Musterverarbeitung und Musterspeicherung aus. Der Begriff der kognitiven Struktur, die vom Individuum selbst geschaffen wird, den Piaget schon in den 60er Jahren eingeführt hat, findet hier seine empirische Bestätigung. Dieser Strukturbildungsprozess steuert in allen Bereichen unsere Wahrnehmung, unsere Wahrnehmungsverarbeitung und unsere Wahrnehmungsspeicherung in expliziten und impliziten Prozessen. Dabei spielt die Häufigkeit, Intensität und Multimodalität der Musterangebote eine wichtige Rolle.
- Unser Gehirn wäre überfordert, wenn alle Sinneswahrnehmungen in dauerhaft bedeutsame Verarbeitungsprozesse überführt würden. Es selektiert die äußeren Reize nach Sinn, Relevanz und Bedeutung; es ist in der Lage unvollständige Informationen sinnvoll zu ergänzen und verknüpft sinnliche Wahrnehmung mit sprachlichen

²¹ vgl. Bildungskommission NRW 1995, S. 82ff., 107ff.

²² vgl. Meyer 2003

²³ vgl. Haenisch 2002

²⁴ „Wenn das Gehirn so einfach wäre, dass wir es verstehen könnten wären wir so einfach, dass wir es nicht verstehen könnten“ (E.P. Trost)

²⁵ vgl. im folgenden: Schirp 2003

Kodierungen und episodischen Elementen, um die langfristige Speicherung zu erleichtern.

- Emotionale Zustände haben großen Einfluss auf kognitive Verarbeitungsprozesse. Lernkontexte und Lerngegenstände sind affektiv geladen und können sich förderlich oder hinderlich auf Lernprozesse auswirken. Emotion und Kognition sind eng verknüpft, wenn es um Wahrnehmung, Verstehen und Verständnis geht.

Diese neurowissenschaftlichen Positionen legen nahe, die aktive Selbststeuerungsrolle der Lernenden zu stärken, die Sinnstiftung des Lernens zu ermöglichen und den Menschen in seiner zu bildenden Ganzheit zu betrachten.

3.3 Die besonderen Chancen des Faches ausbauen

Zu den besonderen Chancen des Faches gehört es in erster Linie, dass Pädagogikunterricht in ganz besonderer Weise für den Aufbau einer demokratisch-erziehenden Schulkultur genutzt werden kann.

Der zur Zeit laufende BLK-Schulversuch „Demokratie lernen und leben“²⁶ hat als eine zentrale Säule das „Service-Lernen“. Verantwortung übernehmen in Schule und Gemeinde²⁷ ermöglicht ein kompetenzorientiertes Lernen, das weit über das Kognitive hinausgeht und die persönliche Entwicklung der Lernenden, ihre intellektuelle und sozio-moralische Entwicklung nachhaltig fördert. Als Beispiel für innerschulisches Service-Lernen kann der „Babysitter-Führerschein“ im Kleinen Phoenix angeführt werden²⁸



Schülerinnen aus dem Pädagogikkurs des 9. Jahrgangs betreuen Geschwisterkinder am Elternsprechtag. Vorbereitet wurde diese Aktion im Kontext der Unterrichtsreihe zum Babysitterführerschein (Der kleine Phoenix). Dies ist ein kleines Beispiel für Service-Learning im Pädagogikunterricht, welches inzwischen an vielen Schulen realisiert wird.

Weitere Anregungen liefern Ulrike Waterkamp und Gernod Röken in ihrem Beitrag zum Profulfach Pädagogik.²⁹ Darüber hinaus gibt es einige unveröffentlichte Beispiele der Zusammenarbeit von Pädagogikkursen mit der „Lebenshilfe“ oder örtlichen Jugendämtern. Das Fach leistet so auch einen wichtigen berufsorientierenden Beitrag in einem stark expandierenden Feld.

Ausblick

²⁶ siehe hierzu auch Stiller 2004

²⁷ vgl. Sliwka 2004

²⁸ vgl. Dorlöchter u.a. 1999, S. 14-40

²⁹ Waterkamp/Röken in Stiller 1999, S. 224-258

Die Bundesfamilienministerin Renate Schmid hat unlängst in den Medien ein obligatorisches Fach Erziehungslehre gefordert. Diese Forderungen hat es immer wieder gegeben. Leider meistens von Politikerinnen und Politikern, die nicht die Ressortkompetenz hatten, dies auch umzusetzen. Wahrscheinlich steht in der nächsten Zeit eher die Abwehr von Abschaffungs- oder Abbautendenzen an. Daran sollten wir uns alle intensiv beteiligen! Es lohnt sich!

Literatur

- Baumgart, Franzjörg, Bubenzer, Kirsten (2001); Zwischen Marginalität und Allmachtsfantasien, in: Zeitschrift für Pädagogik 3/2001, S. 359-374
- Beyer, Klaus (1997/98); Handlungspropädeutischer Pädagogikunterricht, 3 Bände, Hohengehren: Schneider
- Deutsche UNESCO-Kommission (1997) Hrsg.; Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert, Neuwied: Luchterhand
- Dorlöchter, Heinz / Maciejewski, Gudrun / Stiller, Edwin (1996 ff.); 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. Ein Arbeitsbuch für den Differenzierungsbereich 9/10 des Gymnasiums, Paderborn: Schöningh
- Forum Bildung (Hrsg.); Bildungs- und Qualifikationsziele von morgen. Vorläufige Leitsätze Und Expertenbericht, Köln o.J. (2001a) (auch verfügbar unter: <http://www.forumbildung.de>)
- Forum Bildung (Hrsg.); Neue Lern- und Lehrkultur. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht, Köln o.J. (2001b) (auch verfügbar unter: <http://www.forumbildung.de>)
- Haenisch, Hans (2002); Was wir über guten Unterricht wissen. Zusammenfassung von Ergebnissen der empirischen Unterrichtsforschung, in: Schulverwaltung NRW 5/02, S. 139-142
- Hartkemeyer, Johannes F. & Martina, Dhority, L. Freeman (1998); Miteinander Denken. Das Geheimnis des Dialogs, Klett-Cotta
- Helmke, Andreas (2003); Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern, Seelze: Kallmeyer
- Huber, Ludwig (2004); Stoff, Raum und Zeit für individuelle Bildung! Thesen zur Rettung und Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe nach PISA, in: Die Deutsche Schule 1/2004, S. 23-31
- Kaiser, Arnim und Ruth (1999); Metakognition. Denken und Problemlösen optimieren, Neuwied: Luchterhand
- Krüssel, Hermann (2003); Pädagogikunterricht neu sehen. Grundlagen einer reflexiven Fachdidaktik für den berufsbildenden Bereich, Hohengehren: Schneider
- Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (1981) Hrsg.; Gymnasiale Oberstufe. Richtlinien Erziehungswissenschaft, Düsseldorf 1981
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes NRW (1999) Hrsg.; Erziehungswissenschaft. Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule. Richtlinien und Lehrpläne, Frechen: Ritterbach
- Rau, Johannes (2004); Den ganzen Menschen bilden – wider den Nützlichkeitszwang,

- Weinheim: Beltz
- Schirp, Heinz (2003); Neurowissenschaften und Lernen. Was können neurobiologische Forschungsergebnisse zur Weiterentwicklung von Lehr- und Lernprozessen beitragen? In: Die Deutsche Schule 3/2003, S. 304-316
- Schlehahn, Ute (2003); Kritische Fachdidaktik Pädagogik – ein uneingelöstes Projekt, in: Bernhard, Armin u.a. (Hrsg.); Kritische Erziehungswissenschaft und Bildungsreform, Band 2, Baltmannsweiler
- Sliwka, Anne (2004); Etwas für andere tun und selber etwas dabei lernen, in: Pädagogik 5/04, S. 6-9
- Stiller, Edwin (1983); HILFE – HELFT UNS! Gewalt gegen Kinder – Formen, Ursachen, pädagogische Handlungsmöglichkeiten. Ein Unterrichtsmodell für das EWU-Kurshalbjahr 12/2, in: Der Pädagogikunterricht 2/3 1983, S. 1-19
- Stiller, Edwin (1997); Dialogische Fachdidaktik Pädagogik, Paderborn: Schöningh
- Stiller, Edwin (1999) Hrsg.; Dialogische Fachdidaktik Pädagogik Band 2. Impulse aus Der Praxis für die Praxis, Paderborn: Schöningh
- Stiller, Edwin (2001); Zur methodischen Erschließung der Erziehungswirklichkeit – Vorschläge für ein methodisches Spiralcurriculum, in: Gesper, Gunter u.a. (Hrsg); Methoden im Pädagogikunterricht, Hohengehren: Schneider, S. 32-56
- Stiller, Edwin (2002) Hrsg.; Dialog SoWi. Unterrichtswerk für Sozialwissenschaften, Band 1, Bamberg: Buchner
- Stiller, Edwin (2003) Hrsg.; Dialog SoWi. Unterrichtswerk für Sozialwissenschaften, Band 2 Bamberg/Paderborn: Buchner und Schöningh
- Stiller, Edwin (2004); Neue Qualität in der Politischen Bildung durch Standards und Kerncurricula? In: Gesellschaft Wirtschaft Politik 2/2004, S.
- Wortmann, Elmar (1999); Verantwortung und Methode im wissenschaftspropädeutischen Pädagogikunterricht, Bochum: Projekt Verlag