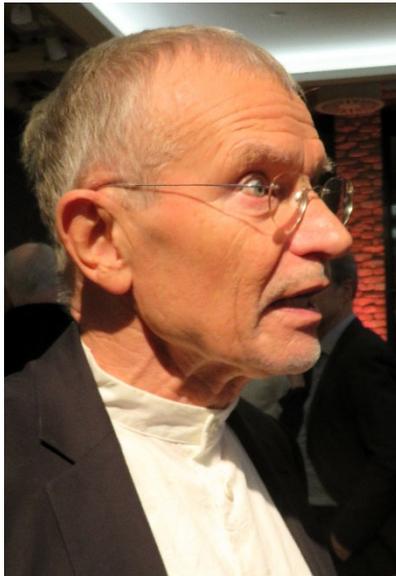




Pädagogik-Lernende und Pädagogik-Lehrende als produktiv realitätsverarbeitende Subjekte – Zur Bedeutung von Klaus Hurrelmann für die Dialogische Fachdidaktik Pädagogik und das Schulbuchwerk Phoenix.

Edwin Stiller



Klaus Hurrelmann zum 80. Geburtstag gewidmet.

Foto 1: Stiller 2024

Vorbemerkung

Klaus Hurrelmann wurde am 10.01.2024 achtzig Jahre alt. Er beging diesen Tag, wie es so seine Art ist, sehr öffentlich und lud zu einem großen Empfang nach Berlin ein. Am 09.02.2024 feiert er zudem an seiner alten Wirkungsstätte, der Universität Bielefeld, mit Pädagogik-Schüler*innen den 40. Geburtstag seines Modells der produktiven Realitätsverarbeitung (MpR). Ich hatte die Ehre und Freude auf dem Empfang Gast zu sein und sitze dann Anfang Februar in Bielefeld auf dem Podium zum Thema „Das MpR im 21. Jahrhundert“. Dass er dieses Jubiläum zusammen mit Lernenden und Lehrenden des Unterrichtsfaches Pädagogik feiert, entspricht auch ganz seiner Art – seiner Art der Wissenschaftskommunikation, der Offenheit und der Zugewandtheit.

Für mich persönlich war Klaus Hurrelmann ein wichtiger fachlicher Impulsgeber und ein Vorbild in Sachen Menschlichkeit, Engagement und Verantwortung.

Da ich dies in den sechzig Minuten auf dem Podium nur andeutungsweise kommunizieren kann, möchte ich dies auf diesem publizistischen Wege mit Ihnen teilen.



1. Begegnungen

1.1 Begegnung in der Theorie

Die erste Begegnung fand – wie bei uns „Buchmenschen“ üblich – durch die wissenschaftliche Lektüre statt. Zwei Texte veränderten mein Denken über Sozialisation und die Rolle der Schule für die junge Generation.

In den 80er Jahren wurden wir Pädagogiklehrkräfte Zeugen eines Paradigmenwechsel in der Sozialisationsforschung. In unserer eigenen Studienzeit dominierten struktur-deterministische Konzepte, wie die schichtspezifische Sozialisationsforschung oder klassenorientierte Ansätze. Dann gab es eine entscheidende Wende in der soziologischen Ungleichheitsforschung. Neue Konzepte von sozialen Lagen und Milieus wurden präsentiert. Im Milieukonzept wurde anerkannt, dass das Subjekt Anteil hat an seiner eigenen Milieupositionierung, die dann nicht nur von Bildung, Einkommen und sozialem Status fremdbestimmt erfolgt, sondern durch eigene Zugehörigkeitsannahmen der handelnden Subjekte. Der sozialökologische Ansatz von Bronfenbrenner betonte schon 1979, dass der Mensch bereits am Anfang seines Lebens im Mikrosystem die Entwicklung aktiv mitgestaltet. Hurrelmann griff diese neuen Ansätze auf und formulierte seine interdisziplinär ausgerichtete Metatheorie, in deren Zentrum das aktiv realitätsverarbeitende Subjekt steht.

„Dieses Modell stellt das menschliche Subjekt in einen sozialen und ökologischen Kontext, der subjektiv aufgenommen und verarbeitet wird, der in diesem Sinne also auf das Subjekt einwirkt, aber zugleich immer auch durch das Individuum beeinflusst, verändert und gestaltet wird.“ (Hurrelmann, 1983, S. 93)

Im Jahr 1988 hatte ich mit drei Kolleginnen für die Bezirksregierung Münster eine Fortbildungstagung für Pädagogiklehrkräfte organisiert. Prof. Steinkamp (Universität Bielefeld) stellte uns damals den Ansatz von Bronfenbrenner, Hradils Konzept der sozialen Lagen und Milieus sowie das Modell von Hurrelmann (MpR) vor. Er führte aus, dass sich in der Sozialisationsforschung auch international der Konsens herausgebildet hat, dass Menschen aktive Mitgestalter ihrer Sozialisation sind. Als internationale Leitkategorie, die bis heute die Biografieforschung, Kindheitsforschung, die Entwicklungspsychologie und die Sozialisationsforschung bestimmt, bildete sich das Konstrukt „Agency“ heraus (vgl. Betz & Eßer 2016, S. 301ff.). Hurrelmann hat für die Sozialisationsforschung die prägnante Formel der produktiven Realitätsverarbeitung der Subjekte gewählt.

Dieser Stand der wissenschaftlichen Entwicklung bestimmte von da an unsere Unterrichtsmodelle im Pädagogikunterricht, die in unterschiedlichen Kontexten ausloteten, wie weit denn diese Mitgestaltungsmöglichkeiten von Subjekten gingen und inwieweit Strukturbedingungen – also z.B. soziale Ungleichheit – Subjekte in ihrer Mitgestaltung behinderten. Es ging uns hierbei um eine problemorientierte Prüfung dieses Paradigmas und nicht um eine „affirmative“ Übernahme.

Ein weiterer Text von Hurrelmann aus den 80er Jahren stellte eine neue Sichtweise von wissenschaftsorientierter Schule und dem Sinn schulischer Lernarbeit für Lernende vor.



Hurrelmann untersuchte im Rahmen eines Forschungsprojekts der Universität Bielefeld, wie Jugendliche Schule wahrnehmen, welchen biografischen Stellenwert Schule für sie hat und welche Anregungs- und Belastungspotentiale sich aus der Verschulung der Jugendphase ergeben. Fazit und dringende Reformfordernisse formuliert er so:

„Angemessene Wissenschaftsorientierung“ heißt keinesfalls Verwissenschaftlichung und Verfälschung der schulischen Unterrichtsabläufe nach dem heute vorherrschenden Muster. (...) Wissenschaftsorientierung des schulischen Unterrichts ist nicht die originalgetreue Kopie des universitären Wissenschaftsunterrichts, sondern ist ein bildungstheoretisch und didaktisch transformiertes Modell desselben: ein genau durchdachtes Hinführen zu bestimmten Formen und Methoden der Gegenstandsanalyse, das auf den kognitiven und sachstrukturellen Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler eingehen muß und die Prinzipien des regelgeleiteten, nachprüfbaren, systematischen Gewinnens von Erkenntnissen vermittelt. Theoretisches und praktisches, wissenschaftsorientiertes und berufsorientiertes Lernen sind aufeinander zu beziehen und gehören zusammen (...) Sie muß Möglichkeiten einräumen, den Zusammenhang von Wissen und Handeln zu erfahren: an spezifisch schulischen Gegebenheiten, die aber von Relevanz auch für den außerschulischen und nachschulischen Bereich sind. Die Schule muß Jugendlichen in diesem wichtigen Lebensabschnitt ein in der Gegenwart erfülltes Leben ermöglichen, damit sie sich die Zukunft erschließen können“ (Hurrelmann 1988, S. 772, 779)

Dies entsprach genau meiner Wahrnehmung als junger Lehrer in der gymnasialen Oberstufe. Ich hatte Anfang der achtziger Jahre ein Halbjahresprojekt zum Thema „Gewalt gegen Kinder“ realisiert und die Erfahrung gemacht, wie außerordentlich motiviert und selbstständig Lernende im Pädagogikunterricht über einen langen Zeitraum an einem problemorientierten Thema arbeiten können und dabei komplexe Theoriearbeit mit Praxisrecherche und pädagogischem Engagement verbinden konnten (vgl. Stiller 1983). Basierend auf dieser Erfahrung und angeregt durch den oben zitierten Aufsatz von Klaus Hurrelmann habe ich dann gemeinsam mit Heinz Dorlöchter das fachdidaktische Konzept der Problemzentrierung entwickelt, mit dem sich Wissenschafts- und Handlungsorientierung optimal verbinden lässt (Stiller & Dorlöchter 1989 und 1991).

1.2 Persönliche Begegnung

In einem solchen problemzentrierten Halbjahresprojekt zum Thema Jugendkriminalität hatte mein Leistungskurs Pädagogik dann Kontakt mit Klaus Hurrelmann aufgenommen. Er arbeitete 1990 in einem Sonderforschungsbereich der Universität Bielefeld empirisch zu „Problembelastung Jugendlicher in unterschiedlichen sozialen Lebenslagen“ und stellte dem Kurs eine Kurzskeizze seines Forschungsprojekts zur Verfügung. Auf dieser Basis entwickelten die Lernenden dann Hypothesen, wie unterschiedliche Aspekte sozialer Lebenslagen in Zusammenhang mit abweichendem Verhalten, in diesem Fall Kriminalität, stehen. Die Hypothesen schickten wir damals per Brief an Professor Hurrelmann und vereinbarten einen Studienbesuch des Leistungskurses an der Universität Bielefeld.



Dort übernahm Klaus Hurrelmann meine Lerngruppe und referierte am Vormittag sein Modell der produktiven Realitätsverarbeitung und stellte dar, wie man mit Hilfe des Modells den Zusammenhang von sozialer Lage, individueller Problemverarbeitung und abweichendem Verhalten erklären kann (siehe Foto 2 und 3). Im Anschluss wurden die Hypothesen des Leistungskurses von Dr. Mansel im Rechenzentrum der Universität mit Hilfe des Datensatzes aus dem Forschungsprojekt überprüft und die Ergebnisse dann mit dem Leistungskurs diskutiert.



Foto 2: Stiller 1990

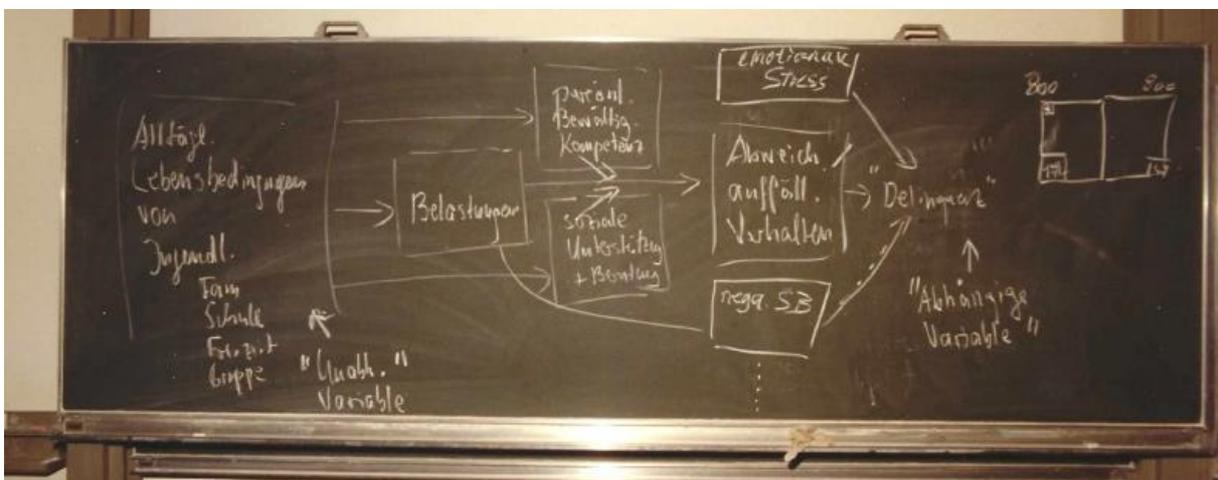


Foto 3: Stiller 1990



In der Zeitschrift Pädagogikunterricht habe ich über dieses Kooperationsprojekt kurz berichtet (vgl. Stiller 1990, S. 32ff.). Die Lernenden waren fasziniert, z.T. aber auch abgeschreckt von dem großen „rechnerischen Aufwand“ und der vielen Forschungsarbeit, die ein solches Projekt erfordert. Vor allem aber die Bereitschaft von Wissenschaftlern, mit ihnen den Lernenden auf Augenhöhe zusammen zu arbeiten, hat sie tief beeindruckt: „Toll fand ich auch das Engagement von Herrn Hurrelmann (...) Die Erkenntnis, daß es Leute wie Herrn Mansel und Herrn Hurrelmann gibt, die aktiv versuchen, gegen Jugendkriminalität und Belastungen etwas zu unternehmen, gibt mir Mut.“ (Zitat LK Schüler, in Stiller 1990, S. 34)

1.3 Konsequenzen für mein pädagogisches Selbstkonzept

Für mich brachten diese theoretischen und persönlichen Begegnungen mit Klaus Hurrelmann wichtige Bestätigungen und Impulse für meine Arbeit als Lehrer und Fachdidaktiker:

- Das Konzept der Subjektorientierung ist nicht nur in der Sozialisationsforschung orientierend, sondern kann für Unterricht und Fachdidaktik Leitfunktion haben.
- Ein didaktisches Konzept, das Wissenschaft und Praxis verbindet und Lernenden im Hier und Jetzt ihrer Schulzeit sinnvolles und praktisches Engagement ermöglicht, kann helfen, der Entfremdung und Fremdbestimmung schulischen Lernens entgegenzuwirken. Dies haben Heinz Dorlöchter und ich mit dem Konzept des problemzentrierten Lernens und in der Weiterentwicklung mit der Dialogischen Fachdidaktik Pädagogik realisiert.
- Seine Art und Weise der Wissenschaftskommunikation, seine Offenheit und Dialogbereitschaft sowie die Bereitschaft stetig dazuzulernen und den eigenen Ansatz permanent weiterzuentwickeln, war für mich von Anfang an ein Vorbild für meine Arbeit mit Schüler*innen, Studierenden, Referendar*innen und Kolleg*innen.

Im Schulbuchwerk Phoenix ist Klaus Hurrelmann seit der Erstauflage 1996 in jeder Ausgabe vertreten (Ausnahme „Der kleine Phoenix“ für die differenzierte Mittelstufe, Ausgabe 2022). So haben wir in der Zeit von 1996 bis 2023 ca. 300.000 Lehrenden und Lernenden in der pädagogischen Bildung den sozialisationstheoretischen Ansatz von Klaus Hurrelmann nahegebracht.

Sein Text „Mut zur demokratischen Erziehung“ aus dem Jahr 1994 (Hurrelmann 1994, S. 13ff.) ist in Phoenix Band 1 von der Ausgabe 1996 (Dorlöchter, Maciejewski, Stiller 1996, S. 43ff.) bis zur Ausgabe 2020 (Dorlöchter & Stiller 2020, S. 101ff.) in allen Ausgaben vertreten. Das Sozialisations-Modell der produktiven Realitätsverarbeitung ist in seiner ersten Fassung in der Auflage 1997 aufgenommen (Dorlöchter, Maciejewski, Stiller 1997, S. 267ff.) und in den jeweils aktuellen Weiterentwicklungen in allen weiteren Auflagen, zuletzt 2021 (Dorlöchter & Stiller 2021, S. 203ff.) die Überarbeitung von Hurrelmann und Bauer, die uns für die Drucklegung von Phoenix noch vor der Markteinführung der Einführung in die Sozialisationstheorie zur Verfügung gestellt wurde.

Die Dialogische Fachdidaktik Pädagogik (Stiller 1997 und Stiller & Dorlöchter 2017) wird auch in der Rezeption als subjektorientierte Fachdidaktik wahrgenommen (vgl. Stiller 2022



und 2024). Dabei wird die Kennzeichnung „subjektorientiert“ durch Kritiker*innen auch negativ konnotiert (siehe Punkt 2).

2. Kontroversen

„Warum eigentlich in Kontroversen denken? Weil es die Hauptzutaten eines jeden Erkenntnisfortschrittes sind. Die Kontroverse – das ist der Gegensatz, das Infragestellen, ein Aushalten der Gegensätze und das Verstehen von Gegenargumenten. Kontroversen können bleiben, sie können sich aber auch auflösen. Manchmal werden sie vergessen oder auch wiederholt. Gut sind sie, wenn sie keine Kränkungen hervorrufen. Sie dürfen herausfordern, im akademischen Raum aber vor allem intellektuell. Sie sollen nicht demütigen, vor allem nicht persönlich.“ (Bauer 2023, S. 7)

2.1 Das Subjekt in der Sozialisationsforschung

Anfang der 2000er Jahre fand eine angeregte Debatte über Selbstsozialisation statt. Jürgen Zinnecker hatte in der Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation einen Beitrag unter dem Titel „Selbstsozialisation. Essay über ein aktuelles Konzept“ (Zinnecker 2000, S. 277ff.) veröffentlicht. Interessant für die pädagogische Bildung ist vor allem der Aspekt, dass Zinnecker mit seinem Vorstoß „...die Entpädagogisierung des Diskurses um Sozialisation“ (ebd., S. 276) vorantreiben wollte. Im Kontext von Begriffen wie Selbstbildung, Selbsterziehung und Selbstwirksamkeit betont der Begriff Selbstsozialisation die Eigentätigkeit des Individuums. Er schließt damit an die Luhmann'sche Systemtheorie an, die auch davon ausgeht, dass Sozialisation immer Selbstsozialisation in einem selbstreferentiellen, autopoietischen Sinne ist (vgl. ebd. S. 278). Das Selbst wird als Handlungszentrum (agency) betrachtet, mit erheblichen Konsequenzen für die Pädagogik: *„Zunächst wird Pädagogik als Wissenschaft nicht darum herum kommen, das überlieferte begriffliche Arsenal, mit der der ‚pädagogische Bezug‘, die Beziehung zwischen ‚Erzieher und Zögling‘ beschrieben wird, gründlich zu ‚entrümpeln. Das tradierte Modell der pädagogischen Interaktion ist vergleichsweise statisch und nimmt eine starre Verteilung der Rollen zwischen Subjekten und Objekten von Erziehung vor (ebd. S. 285). Selbstsozialisation versteht er ‚als working concept pädagogischer Einrichtungen‘ (ebd., S. 286)*

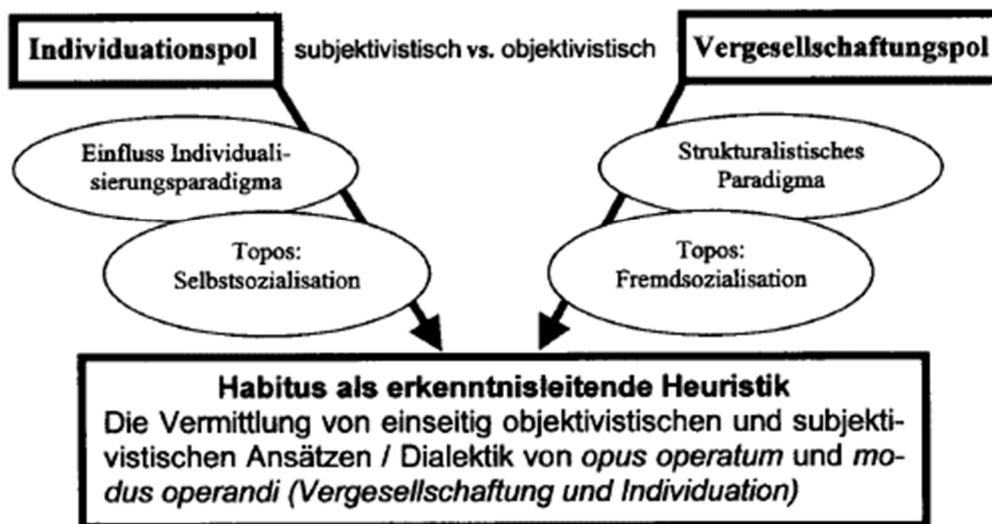
Der Beitrag von Zinnecker stieß in der Theoriedebatte um Sozialisation auf heftigen Widerstand. In der Ausgabe 2/2002 der Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation wurde diese Kontroverse dann ausgetragen.¹ So warnte Lothar Krappmann entschieden vor dem Begriff der Selbstsozialisation. Er befürchtete, *„(...) daß dieser Begriff das wechselseitige Konstitutionsverhältnis von sich bildendem Subjekt und sozialisatorischer Interaktion einseitig akzentuiert und die fragwürdige Annahme nahelegt, ein aus sich selbst wirksames Selbst könne die Ausbildung der grundlegenden Kompetenzen des sozialen Handelns lenken.“ (Krappmann 2002, S. 178)*

¹ Alle Beiträge dieser Debatte sind heute als open-access Dateien zugänglich und sehr empfehlenswert.



Auch Ullrich Bauer gehörte zu den Kontrahenten. Er warf Zinnecker „strukturlosen Subjektzentrismus“ (Bauer 2002, S. 185) vor. Unter Bezugnahme auf das Habituskonzept von Bourdieu bevorzugte er ein interaktionistisches Konzept, das dem Subjekt und der Struktur angemessene Plätze zuweist:

Abbildung 1: Die heuristische Funktion des Habitus für die Vermittlung der Individuations- mit der Vergesellschaftungsperspektive in der Sozialisationsforschung.



(Bauer 2002, S. 137)

Mit Hurrelmann geht er davon aus, dass „(...) das Subjektverständnis - die oben bezeichnete Ebene des Persönlichkeitsbegriffs - hat sich in den vergangenen zwei Jahrzehnten ohne Zweifel ausdifferenziert. Dafür steht sowohl Hurrelmanns „Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts“ als auch ein dichter Strang der sozialpsychologischen Forschung zur Bedeutung individueller Handlungsbefähigung und -motivation, Selbstwert- und Leistungseinschätzungen sowie Kontroll- und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Heranwachsenden.“ (ebd., S. 134)

Hurrelmann selbst bezieht in dieser Debatte eine vermittelnde Position:

„Mein Vorschlag ist, von der Modellvorstellung der Sozialisation als Verarbeitung von inneren und äußeren Anforderungen an die Persönlichkeitsentwicklung auszugehen. Darin stecken die erkenntnisleitenden Annahmen, dass die Subjektwerdung nur in wechselseitiger Beziehung zwischen der Persönlichkeits- und der Gesellschaftsentwicklung möglich ist und die Individualität des Menschen sowohl durch seine genetische Anlage als auch durch soziale und ökologische Faktoren entwickelt wird. (...) Entscheidend für die konzeptionelle Idee dieses Modells ist das Spannungsverhältnis zwischen den Polen der Fremdbestimmung (Heteronomie) und Selbstbestimmung (Autonomie) der Persönlichkeitsentwicklung. (...) Ich bin der Auffassung, dass statt „Selbstsozialisation“ besser von „Selbstorganisation“ gesprochen und das oben skizzierte Konzept von Sozialisation unbedingt beibehalten werden sollte.“ (Hurrelmann 2002, S. 155ff.)



Hermann Veith entwickelt einen eigenen Vermittlungsvorschlag und entwickelt den Begriff der reflexiven Vergesellschaftung des Subjekts: „Damit aber erscheint der Sozialisationsprozeß nicht mehr unter der Perspektive der Vergesellschaftung des Subjekts, sondern unter den neuen Prämissen einer tentativen Lebensführung in Eigenregie - kurz: als Selbstsozialisation auf der Grundlage der individuellen Nutzung vorhandener psychischer Ressourcen und sozialer Gelegenheitsstrukturen. (Veith 2002, S. 173)

Hier kommt er dem Hurrelmann'schen Konzept der produktiven Verarbeitung der äußeren und inneren Realität sehr nahe.

Die Quintessenz der Debatte besteht letztendlich in der Übereinkunft, dass das Subjekt der handelnde Agent im Sozialisationsprozess ist, die sozialen Strukturen und die personellen Ressourcen aber weiterhin entscheidend dafür sind, wie groß der Selbstgestaltungsspielraum des Subjekts ausfällt.

Hurrelmann hat dies bereits in der ersten Ausgabe seiner Sozialisationstheorie (vgl. Hurrelmann 1996) sowie in der ersten Ausgabe des Handbuches der Sozialisationsforschung (vgl. Hurrelmann & Ulich 1982) überzeugend formuliert. Mit der Debatte des Jahres 2002 endete bereits die wissenschaftliche Auseinandersetzung. Seitdem ist das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung unangefochtene Metatheorie der Sozialisation, da es geeignet ist, die in der Debatte vertretenen Positionen gut zu integrieren.

In seinem Beitrag aus dem Jahre 2004 stellt Bauer fest, der Subjektbegriff in der Sozialisationsforschung ist keine Frage der Gesinnung (vgl. Bauer 2004, S. 61). Es ist vielmehr ein in der wissenschaftlichen Community anerkanntes Faktum. Ohne den subjektiven Faktor kommt kein Sozialisationsmodell mehr aus – es ist in den unterschiedlichen Theorievarianten vielmehr eine Frage der Gewichtung. Ein reiner Strukturfunktionalismus oder marxistisch-materialistische Ansätze haben sich längst aus der Debatte verabschiedet.

Bauer legte 2012 eine Kartografierung der kontroversen Positionen vor:

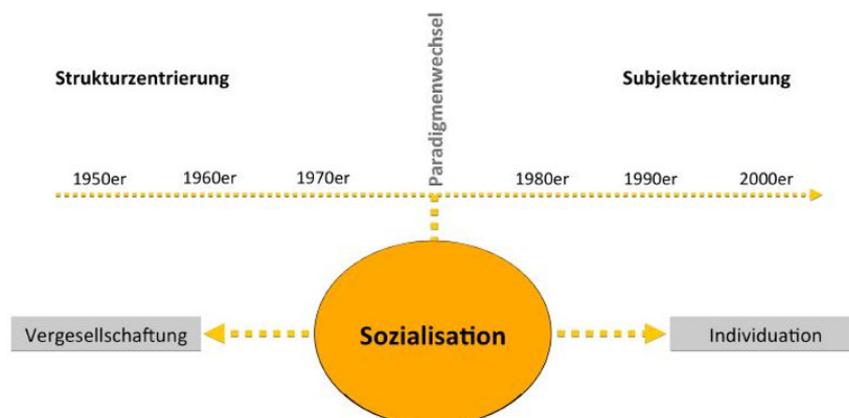


Abbildung 1: Der Paradigmenwechsel von der Struktur- zur Subjektzentrierung in der Sozialisationsforschung. Darstellung im Zeitverlauf.

Ulrich Bauer 2012



Hurrelmann und Bauer sind mit ihrem, seit 2015 gemeinsamen weiterentwickelten Modell der produktiven Realitätsverarbeitung, in der Mitte anzusiedeln, oszillierend zwischen Struktur- und Subjektzentrierung, eher mit einem „fragenden Zugang“ (vgl. Bauer 2023, S. 7) der das „Dazwischen“ analysiert und nicht mit einer dogmatischen Gegenüberstellung von Struktur oder Subjekt arbeitet.

Das MpR ist auch deshalb so erfolgreich, weil es von Beginn an durch viele empirische Studien (zunächst Studien des Sonderforschungsbereich der Universität Bielefeld, später Shell Jugendstudien, zurzeit Trendstudien von Schnetzer & Hurrelmann) unterfüttert wurde. Zugleich war das MpR Basis für viele weitere Forschungsarbeiten und pädagogische Interventionsprojekte:

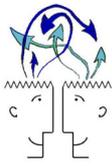
„Das Desintegrationstheorem (vgl. Heitmeyer 1995) basiert auf Annahmen des produktivrealitätsverarbeitenden Subjekts, der Individualisierungsthese und Modellen der Lagerung sozialer Milieus. Es handelt sich hier um eine Erklärungsfolie zur Erschließung der Hintergründe von problematischen Sozialisationsprozessen im Jugendalter zwischen nationalistischen Orientierungen und prekären Lebenslagen. (...) Unter der Prämisse, nach der Forschung sowohl ein Erkenntnis- als auch ein Verwertungsinteresse besitzt, konzentrierte sich die „Verwertung“ der Befunde dieser interdisziplinären Jugendforschung auch auf die „Verbesserung“ pädagogischer Praxis in und außerhalb von Institutionen. 1996 erfolgte an der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld die Gründung des Instituts für Interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung. Aber auch andere Beispiele für erziehungswissenschaftlich orientierte, sozialisationstheoretisch fundierte Jugendforschungen lassen sich nennen, wie etwa die Ausführungen über „Jugend als Bildungsmoratorium“ (vgl. Zinnecker 1991). Die vielen Forschungsvorhaben und daraus erwachsenen Publikationen belegen eindrucksvoll, dass jugendsoziologische Ansätze unter einer sozialisationstheoretischen Perspektive für pädagogische Anliegen genutzt wurden.“ (Popp 2009, S. 356f.)

Wie unbestritten die Metatheorie von Hurrelmann und Bauer ist, kann man auch daran erkennen, dass in Lehrbüchern (vgl. z.B. Gudjons & Straub 2016 und 2020) die Metatheorie vorgestellt wird: *„Fazit: Im Mittelpunkt neuerer Sozialisationsforschung steht das Modell des »produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts« (Hurrelmann/Ulich 1991, 9).“ (Gudjons & Straub 2016, S. 161)* Diese aber im Gegensatz zu im Anschluss dargestellten Einzeltheorien (z.B. psychologische Theorien, ökologischer Ansatz, struktur-funktionalistischer Ansatz usw.) keiner Kritik unterzogen wird.

2.2 Das Subjekt der pädagogischen Bildung

Im Unterrichtsfach Pädagogik an Gymnasien, Gesamtschulen und berufsbildenden Schulen wird das MpR seit seiner Entwicklung in den 80er Jahren intensiv thematisiert. Hurrelmann hat mehrfach auf Pädagogiklehrer*innen-Tagen referiert und wurde dort vom Auditorium gefeiert. Er stand regelmäßig für Autogramme und Selfies zur Verfügung.² Er ist häufig zu

² Auf dem Empfang in Berlin wurde ironisch angemerkt, dass Klaus Hurrelmann der einzige Wissenschaftler mit Autogramm-Karte ist.



Gast an Schulen oder es werden Zoom-Interviews mit ihm geführt. Pädagogiklehrkräfte richten Youtube-Kanäle mit z.T. fünfstelligen Followerzahlen ein, um das MpR zu erklären, zu promoten, aber auch zu kritisieren; bzw. Fragen und Kritik von Pädagogikkursen aufzugreifen. Er steht auf diesen Youtube-Kanälen auch als Interviewpartner zur Verfügung. Es gibt wohl keinen Wissenschaftler mit einem höheren Bekanntheits- und Beliebtheitsgrad im Fach Erziehungswissenschaft.

Dies führt aber auch zu erstaunlichen Abwehrreaktionen. So erschien in der Zeitschrift PädagogikUNTERRICHT im Jahr 2020 der Beitrag von Heindrihof und Röken (Heindrihof & Röken 2020, S. 32ff.) mit der Überschrift: *„Das Modell des produktiv-realitätsverarbeitenden Subjekts (nicht nur) im Zentralabitur im Fach Erziehungswissenschaft – eine endlose Problemgeschichte? Oder: Wie Schüler*innen als affirmative Anwender*innen eines vorgegebenen Konstruktes instrumentalisiert werden.“*

Wenn man diese Überschrift ideologiekritisch betrachtet, ergeben sich mehrere Fragen:

- Wer instrumentalisiert Schüler*innen? Das Schulministerium? Die Lehrplan-Kommission? Die Fachdezernenten (Röken war zuletzt als Leitender Regierungsschuldirektor bei der Bezirksregierung Münster auch zeitweise für das Fach Pädagogik zuständig)? Das kapitalistische System?
- In wessen Interesse soll denn hier instrumentalisiert werden?
- Welches Lehrer*innenbild haben die Autoren, wenn sie davon ausgehen, dass Lehrkräfte diese Instrumentalisierung durchführen?
- Welches Schüler*innenbild haben die Autoren, wenn sie davon ausgehen, dass Schüler*innen dies mit sich machen lassen.

Inhaltlich argumentieren sie aus der Perspektive einer materialistisch-kritischen Bildungstheorie, die grundsätzlich davon ausgeht dass das kapitalistische System das Individuum deformiert. Also eine klassisch strukturzentrierte Argumentation aus dem letzten Jahrhundert. Sie zitieren mehrfach und ausführlich Armin Bernhard, der an der Universität Duisburg-Essen auch für das Unterrichtsfach Pädagogik zuständig war. Bernhard kritisiert, ebenfalls aus einer materialistisch-kritischen Perspektive das MpR „da die Theorie der ‚produktiven Realitätsverarbeitung‘ die notwendige Kritik am subjektivitätsvereinnahmenden kapitalistischen Gesellschaftsmodell ersetzt (...) durch die Frage, in welcher Qualität der Mensch den schwierigen Balance-Akt zwischen Vergesellschaftung und Individuierung zu bewältigen in der Lage ist. Sozialisation erscheint bei Hurrelmann als mögliche Versöhnung eines unversöhnlichen Widerspruchs in einer Gesellschaft (...) die Verantwortung für das Misslingen bzw. Gelingen der Sozialisation wird von den subjektiven Kapazitäten und Ressourcen des produktiv die Realität verarbeitenden Subjekts abhängig gemacht. Keine Notwendigkeit wird im Rahmen dieses Sozialisationsbegriffs der Erklärung introjizierter Herrschaftsstrukturen zugemessen, die dazu beitragen, die bestehenden Gesellschaftsstrukturen zu stabilisieren und zu reproduzieren. Ihre Wirkmächtigkeit im Hinblick auf die Subjektwerdung wird in der Folge massiv unterschätzt, wenn nicht gänzlich ignoriert“ (Bernhard 2018, zit.in Heidrihof & Röken S. 33)



Armin Bernhard hat als materialistischer Erziehungswissenschaftler auch ein entsprechendes Bild von Erziehung als einem totalitärem Unterjochungsvorgang, in dem dem Kind keinerlei Subjektstatus zukommt, sondern ihm allenfalls durch materialistisch-kritische Bildung zu einem Subjektstatus verholfen werden kann:

„Die Hypothek, die der Erziehung wesenseigen ist, bedeutet, dass das Kleinkind sich immer einer bereits gegebenen Machtstruktur unterwerfen muss: ‚Jeder Mensch beginnt sein Leben in einer Lage, in der gefüttert werden und erzogen werden nicht nur analog, sondern identisch sind. Bereits an der Mutterbrust muß er lernen, sich zu unterwerfen, Lust mit Gehorsam zu bezahlen, Liebe mit dem Verzicht auf die Durchsetzung eigener Wünsche.‘ (Lange 1971, S.16) Es wird also ein Grundmuster der Unterwerfung geschaffen: nämlich der Unterwerfung unter die Machtansprüche der primären Bezugspersonen. Die Gesellschaft übt also mit Erziehung einen massiven Einfluss auf die Subjektwerdung aus. Der Erziehung wohnt gerade in den frühen Phasen der kindlichen Entwicklung eine gewisse Tendenz zum Totalitären hin inne, weil eben die noch plastische, die noch formbare Subjektivität der Heranwachsenden kaum Widerstand gegen die Erziehungsmaßnahmen zu leisten in der Lage ist. Ungeachtet dieser totalitären Tendenz ist der Zwang jedoch erforderlich, er begründet sich aus der Selbstgefährdung von Kindern, die eine noch unentwickelte Rationalität mit sich bringt. Für einen kritischen Erziehungsbegriff ist diese Einsicht fundamental: Ohne diese Fremdbestimmung durch den Erwachsenen gibt es keine Loslösung, gibt es keine Autonomie. In diesem widerspruchsvollen Spannungsfeld ist jede Erziehung angesiedelt. Sie muss Integration betreiben, um das Überleben der heranwachsenden Subjekte zu gewährleisten. Ohne die Herstellung von Sozialität durch Erziehung würden die zivilen Grundlagen des gesellschaftlichen Zusammenlebens ebenso untergraben wie die Entwicklung selbstbestimmter Handlungsperspektiven des Menschen (...) Im Verlauf der Subjektwerdung treten die strukturellen Unterschiede zwischen Erziehung und Bildung immer deutlicher hervor. Sie beziehen sich auf mehrere Dimensionen. Die erste Differenz bezieht sich auf den Subjektstatus: Mit Erziehung werden gesellschaftliche Handlungen bezeichnet, in denen das Kind weitgehend Objektstatus hat. (...) Die zweite Differenz ist mit Blick auf die Grundtendenz festzustellen: Erziehung bezieht sich auf die Integration des Kindes in die Gesellschaft. Sie ist elementare Vorbereitung auf das Leben in einem Sozialverband und geht von ihrem Begriff her nicht über die Aufgabe der Eingliederung hinaus. (...) Ein dritter Unterschied zwischen Erziehung und Bildung ergibt sich aus ihrem unterschiedlichen Verhältnis zur Tradition: Erziehung zielt auf die Übernahme der Normen, Werte und Verhaltensstandards einer Gesellschaft. Der Inhalt ihrer Integrationsfunktion besteht darin, dass das Kind die sozialen Regeln des Zusammenlebens und die kulturell-moralischen Grundlagen kennenlernen und einüben soll. Gegenüber diesem affirmativen Verhältnis zu überlieferten Normen, Werten, Verhaltensstandards kann in der Bildung ein kritisches Verhältnis des heranwachsenden Individuums zu den bereits internalisierten Erfahrungsbeständen der Gesellschaft gestiftet werden. Eine vierte Differenz betrifft die angesprochenen Subjektvermögen: Erziehung ist noch weitgehend bezogen auf vorbereitete Vorgänge, sie schließt Rituale, restriktive Vorstrukturierungen und Konditionierungen ein (...). Eine letzte Differenz ist mit Blick auf die lebensphasenspezifische Unterschiedlichkeit in der Wirkungskraft von Erziehung und Bildung festzustellen: Erziehung ist in der Subjektwerdung so lange vorrangig, so lange das Kind noch nicht selbst für sein Handeln



verantwortlich sein kann. Für die frühen Phasen der Entwicklung und Sozialisation des Kindes muss daher von einem Primat der Erziehung gesprochen werden. (...) Zunehmend werden Bildungsvorgänge zur Grundlage eigenverantwortlichen Handelns.“ (Bernhard 2021, S.41 f. und 52ff.)

Dieses Bild vom Kind und seiner Zurichtung durch das kapitalistische System widerspricht allen zeitgenössischen empirischen und theoretischen Erkenntnissen aus Säuglingsforschung, Kindheitsforschung, Entwicklungspsychologie und Sozialisationsforschung; wirkt also völlig aus der Zeit gefallen.

Insofern ist es völlig angemessen, dem MpR als anerkanntem Standard der Sozialisationsforschung einen zentralen Stellenwert im Unterricht zukommen zu lassen.

Bauer und Hurrelmann greifen die Kritik von Heindrihof und Röken auf und beziehen freundlich, aber entschieden Stellung:

„So sympathisch die Darstellung von Heindrihof und Röken in Bezug auf Herrschaftskritik ist, darf hier nicht die normative mit der analytischen Perspektive vermischt werden. Wenn Herrschaft alles durchdringt und Menschen sie verinnerlichen (»introjizieren«), dann gibt es kein Subjekt mehr, das die Steuerung übernehmen kann. Erkenntnistheoretisch ist dies eine Aporie, ein Widerspruch, der unauflöslich erscheint: Es wird ein Subjekt dargestellt, das angepasst und bewusstlos durch Herrschaft ist; gleichzeitig aber existieren Subjekte, die diese Herrschaft erkennen, wissend werden und diese Beherrschung durchbrechen. Der aporetische Kurzschluss setzt auf die Figur der Erleuchtung und tut so, als ob es im Verhältnis zwischen Herrschaft und Kritik nur das »on« oder »off« der Beherrschung und kein Dazwischen gibt. Genau das aber fehlt. Eine der wichtigsten Lehren aus den Defiziten im monokausalen Denken der materialistisch- marxistischen Ansätze ist, dass der Blick auf das teilnehmende Subjekt, der partizipative Zugang, fehlt.“ (Bauer & Hurrelmann 2020, S. 55)

Durch die Zusammenarbeit von Ullrich Bauer mit Klaus Hurrelmann, also von zwei Sozialisationsforschern aus unterschiedlichen Generationen hat das Modell noch einmal an Überzeugungskraft gewonnen. Hurrelmann argumentiert eher subjektorientiert, Bauer bringt eher eine strukturorientierte Forschungslinie ein. Ihre interne Auseinandersetzung haben sie in ihrer ersten gemeinsam erarbeiteten Einführung in die Sozialisationsforschung dokumentiert (vgl. Hurrelmann & Bauer 2015, S. 208ff.).

In der Dialogischen Fachdidaktik Pädagogik verwende ich seit der ersten Fassung den Subjektbegriff von Erhard Meuler:

„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 Dialogischen Fachdidaktik Pädagogik 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.

In Phoenix wird das MpR immer in einen problemzentrierten Kontext gestellt. Die Leitfrage, die über den Kapiteln des Inhaltsfelds 4 im Kernlehrplans steht, lautet: „Wie kann die Identitätsbildung von Kindern und Jugendlichen im Anschluss an interaktionistische Konzepte pädagogisch begleitet werden?“ (Dorlöchter & Stiller 2021, S. 168) Die Leitfrage über dem Kapitel, in denen das MpR und die Lebensphase Jugend thematisiert werden, lautet: „Wie kann Erziehung die Herausforderungen des Jugendalters unterstützend begleiten?“ (ebd., S. 192). Das MpR steht in diesen Kapiteln nicht allein, sondern wird durch viele andere Ansätze (Mead, Krappmann, Keupp, E. Liebau, Sinus Jugendstudie, Heitmeyer usw.) ergänzt.

Für Schüler*innen und Lehrkräfte geht es nicht um unkritische, affirmative Übernahme von Modellen, sondern um die Nutzung von Erklärungsansätzen zur Bearbeitung pädagogischer Herausforderungen. Schüler*innen können letztendlich an ihrer eigenen Sozialisation überprüfen, inwieweit sie sich in diesem Modell wiederfinden, ob es ihnen hilft, ihre eigenen Sozialisationsbedingungen kritisch zu prüfen und die eigene Biografie produktiv mitzugestalten.

Die Schüler*innen Beiträge zur Pädagogik-Olympiade zeigen, dass die Lernenden mit dem MpR kritisch-konstruktiv umgehen und z.B. kritisieren, dass die Rolle der Medien im MpR unterbewertet wird, dass das MpR ein kulturabhängig-westliches Modell ist und dass Diversität, z.B. bezogen auf Geschlechterrollen nicht zeitgemäß thematisiert wird (siehe Links).

2.3 Kritik am Erziehungsbegriff

In seinem Beitrag „Mut zur demokratischen Erziehung“ definiert Hurrelmann Erziehung als *„soziale Interaktion zwischen Menschen, bei der ein Erwachsener planvoll und zielgerichtet versucht, bei einem Kind unter Berücksichtigung der Bedürfnisse und der persönlichen Eigenart des Kindes erwünschtes Verhalten zu entfalten oder zu stärken. Erziehung ist ein Bestandteil des umfassenden Sozialisationsprozesses; der Bestandteil nämlich, bei dem von Erwachsenen versucht wird, bewußt in den Prozeß der Persönlichkeitsentwicklung von Kindern einzugreifen – mit dem Ziel, sie zu selbstständigen, leistungsfähigen und verantwortungsvollen Menschen zu bilden.“ (Hurrelmann 1994, S. 13)*

In der Erstfassung der Dialogischen Fachdidaktik Pädagogik habe ich diesen Erziehungsbegriff kritisiert: „So positiv diese Definition einerseits ist, eine klare



Positionsbestimmung für eine demokratische Erziehung, das Subjekt der Erziehung, der Mensch am Beginn seiner Entwicklung, Sozialisation und Erziehung taucht nur in seiner Eigenart zu berücksichtigende Größe auf, also doch als Objekt der Erziehung“ (Stiller 1997, S. 45). Im Anschluss an die Kritik habe ich als Orientierungspunkt für die Dialogische Fachdidaktik den Erziehungsbegriff von Otto Speck dargestellt, der Erziehung als Subjekt-Subjekt-Beziehung zweier autonomer Systeme beschreibt.

Inzwischen hat Klaus Hurrelmann gemeinsam mit Ullrich Bauer seinen Erziehungsbegriff weiterentwickelt:

„Als Erziehung werden diejenigen Handlungen bezeichnet, durch die Menschen versuchen, auf die Persönlichkeitsentwicklung anderer Menschen Einfluss zu nehmen. Ebenso wie Bildung ist »Erziehung« damit ein Unterbegriff von Sozialisation. Sozialisation umfasst alle Impulse auf die Persönlichkeitsentwicklung, unabhängig davon, ob sie geplant und beabsichtigt sind, und auch unabhängig davon, welche Dimension der Persönlichkeitsentwicklung (Wissen, Motive, Gefühle, Bedürfnisse, Handlungskompetenzen) beeinflusst wird. Erziehung hingegen konzentriert sich auf einen Ausschnitt davon, nämlich auf die absichtsvollen Impulse, die meist von Eltern oder Pädagogen in Familie, Kindergarten, Schule und Hochschule ausgehen.“ (Hurrelmann & Bauer 2021, S. 17)

So hat sich der Erziehungsbegriff von Bauer und Hurrelmann zu einem weit gefassten Begriff entwickelt, der zeitlich unbegrenzt (Menschen beeinflussen Menschen) in der Lebensspanne stattfindet und als Interaktion von Subjekten zu verstehen ist. (vgl. Stiller 2023; S. 8ff.).

3. Perspektiven

Angewandt auf die aktuelle Situation von Lernenden und Lehrenden in der pädagogischen Bildung, möchte ich folgende Thesen vertreten:

- Lernende als produktiv realitätsverarbeitende Subjekte sind keine „Wiedergabeautomaten“. Sie können das MpR als Werkzeug nutzen, um ihre eigenen Sozialisationsbedingungen kritisch zu durchleuchten und daraus Konsequenzen für die Mitgestaltung ihrer Biografie, ihrer Lernarbeit und ihrer Schule ziehen!
- Lehrende als produktiv realitätsverarbeitende Subjekte sind keine „Kernlehrplan-Vollstrecker“ und können die unterrichtliche Auseinandersetzung mit dem MpR problemzentriert gestalten und so Wissenschaft zu einem Werkzeug der Welterschließung und Weltveränderung machen.
- Fachdidaktisch interpretiert kann man feststellen, dass Subjektorientierung in der Sozialisationsforschung keine Gesinnungsfrage ist, in der Fachdidaktik die Subjektorientierung aber schon eine Haltungsfrage darstellt, da es ein fachdidaktisches Konzept und eine subjektorientierte Grundhaltung erfordert, um nicht abbilddidaktisch zu agieren.
- Demokratietheoretisch gewendet bedeutet es: Wenn wir den lehrenden und lernenden Subjekten im Pädagogikunterricht zu ihren Rechten verhelfen, unterstützen wir sie damit auch, Subjekte der Demokratie zu sein. Da – wie Gandhi sagte „Zur Demokratie führt kein Weg – Demokratie ist der Weg.“ Und dies ist ein lebenslanger Weg.



Literatur

Bauer, Ullrich: Selbst- und/oder Fremdsozialisation: Zur Theoriedebatte in der Sozialisationsforschung. Eine Entgegnung auf Jürgen Zinnecker, in: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation Heft 2, S. 118-142

Bauer, Ullrich (2004): Keine Gesinnungsfrage. Der Subjektbegriff in der Sozialisationsforschung, in: Geulen, D., Veith, H.: Sozialisationstheorie interdisziplinär, Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 61-91

Bauer, Ullrich (2012): Das sozialisationstheoretische Paradigma, in: Bauer et.al. (Hg): Handbuch der Bildungs- und Erziehungssoziologie, Wiesbaden: VS

Bauer, Ullrich, Hurrelmann, Klaus (2020): Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung in der Diskussion, in: PädagogikUNTERRICHT, Heft 4, S. 50-56

Bauer, Ullrich, Hurrelmann, Klaus (2021): Einführung in die Sozialisationstheorie. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung (MpR), Weinheim Basel: Beltz, 14. vollständig überarbeitete Auflage

Bauer, Ullrich (2023): Sozialisation in der Kontroverse, Weinheim Basel: Beltz Juventa

Bernhard, Armin (2021): Pädagogisches Denken. Einführung in allgemeine Grundlagen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft, WBV Verlag, 10., unveränderte Auflage. 2021

Betz, T., & Eßer, F. (2016). Kinder als Akteure - Forschungsbezogene Implikationen des erfolgreichen Agency-Konzepts. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research, 11(3), S. 301-314

Dorlöchter, Heinz, Maciejewski, Gudrun, Stiller, Edwin, (1996/97): Phoenix. Der etwas andere Weg zur Pädagogik. Ein Arbeitsbuch in zwei Bänden, Paderborn: Schöningh

Dorlöchter, Heinz, Stiller, Edwin, (Hg.) (2020/21) mit: Stephan Schmelzing, Oliver Schröder, Thomas Schwerdt, Julia Straßburger ; PHOENIX. Der etwas andere Weg zur Pädagogik, Band 1 und 2. Ein Arbeitsbuch, Materialien für Lehrerinnen und Lehrer sowie Westermann BiBox, Braunschweig: Westermann

Gudjons, Herbert, Traub, Silke (2016 und 2020), Pädagogisches Grundwissen, Bad Heilbrunn: Klinkhardt,

Heindrihof, Fred, Röken, Gernod (2020): Das Modell des produktiv-realitätsverarbeitenden Subjekts (nicht nur) im Zentralabitur im Fach Erziehungswissenschaft – eine endlose Problemgeschichte? Oder: Wie Schüler*innen als affirmative Anwender*innen eines vorgegebenen Konstruktes instrumentalisiert werden, in: PädagogikUNTERRICHT, Heft 1, S. 32-47

Hurrelmann, Klaus, Ulich, Dieter (1982): Handbuch der Sozialisationsforschung, Weinheim: Beltz



Hurrelmann, Klaus (1983): Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung, in: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, Heft 3, S. 291-310

Hurrelmann, K. (1986): Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit, Weinheim: Beltz

Hurrelmann, Klaus (1988): Schulische „Lernarbeit“ im Jugendalter. Zur Verbindung von theoretischem und praktischem Lernen, in: Zeitschrift für Pädagogik, Jahrgang 34 - Heft 6, S. 761-780

Hurrelmann, Klaus (2002): Selbstsozialisation oder Selbstorganisation? Ein sympathisierender, aber kritischer Kommentar, in: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation Heft 2, S. 155-166

Hurrelmann, Klaus, Bauer, Ullrich (2015): Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung. Die Autoren in der Diskussion, in: Dies.: Einführung in die Sozialisationstheorie: Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung. 11. vollst. überarb. Aufl. (2015). Weinheim: Beltz Juventa, S. 208-229.

Krappmann, Lothar (2002): Warnung vor dem Begriff der Selbstsozialisation, in: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation Heft 2, S. 178-185

Meueler, Erhard (1993): Die Türen des Käfigs. Wege zum Subjekt in der Erwachsenenbildung, Stuttgart: Klett-Cotta

Popp, Ulrike (2009): Sozialisationsforschung als gemeinsame Perspektive von (Jugend-)Soziologie und Erziehungswissenschaft? In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research, 4(3), S. 347-363.

Stiller, Edwin (1983): Hilfe - hilft uns! Gewalt gegen Kinder - Formen, Ursachen, pädagogische Handlungsmöglichkeiten. Ein Unterrichtsmodell für das EWU-Kurshalbjahr 12/2, in: Der Pädagogikunterricht 2/3, S. 1 - 18

Stiller, Edwin (1990) Pearson und die Pädagogik - die Mathematik als Hilfswissenschaft der modernen Erziehungswissenschaft, in: Der Pädagogikunterricht 2/3, S. 32 - 34

Stiller, Edwin, Dorlöchter, Heinz; Problemzentriertes Lernen im Pädagogikunterricht, in: Der Pädagogikunterricht 4/1989, S. 12 - 38

Stiller, Edwin, Dorlöchter, Heinz (1991): Problemzentrierung als Bindeglied zwischen Wissenschafts- und Handlungsorientierung, in: Der Pädagogikunterricht 2/3, S. 61 - 64

Stiller, Edwin (1997): Dialogische Fachdidaktik Pädagogik, Paderborn: Schöningh

Stiller, Edwin & Dorlöchter, Heinz (2017): Dialogische Fachdidaktik Pädagogik, Paderborn: Schöningh

Stiller, Edwin: Eröffnungsbeitrag: Kernideen der Dialogischen Fachdidaktik Pädagogik, in: Beiträge zur Weiterentwicklung der DFD, Nr. 1, August 2022, (Onlineveröffentlichung) (www.edwinstilller.de)



Stiller, Edwin (2023): Erziehung neu denken und neu bestimmen – Annäherungen an einen positiven, kinderrechts-basierten Erziehungsbegriff, aktualisierte und erweiterte Fassung, in: Beiträge zur Weiterentwicklung der DFD Nr. 3.1, November 2023 (Onlineveröffentlichung)

Stiller, Edwin (2024): Perspektiven auf die Dialogische Fachdidaktik Pädagogik – Krüssel, Knöpfel, Redecker, Schützenmeister, Dialog-Werkstatt-Text Nr. 7 (Onlineveröffentlichung)

Veith, Hermann (2002): Sozialisation als reflexive Vergesellschaftung, in: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation Heft 2, S. 167-177

Zinnecker, Jürgen (2000): Selbstsozialisation. Essay über ein aktuelles Konzept, in: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation Heft 3, S. 272-290

Internetadressen:

Youtube-Kanal SmartWärts von Tobias Krammer (12.500 Abonnenten): „Die 5 häufigsten Fragen an das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung“

<https://www.youtube.com/watch?v=W4dWf0mEN-U>

Youtube-Kanal von Dr. Thomas Blech (2630 Abonnenten): Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung nach Klaus Hurrelmann

<https://www.youtube.com/watch?v=8BiHhWEPiq4>

Beitrag zur Pädagogik-Olympiade mit kritischer Würdigung des MpR:

https://www.instagram.com/die_denkbar_mit_klaus/

Prof. Dr. Klaus Hurrelmann zu Demokratiebildung, 7.419 Aufrufe, 20.05.2019

Im Interview beschreibt Prof. Dr. Klaus Hurrelmann auf der Basis von Jugendstudien und im Kontext von Sozialisationsprozessen Einstellungen und Entwicklungen bei Jugendlichen zu Beteiligung, Engagement und Politik und verweist auf die Bedeutung von Schule.

<https://www.youtube.com/watch?v=QemWwcAqv-s>