

- Reischmann, Jost: Kompetenz lehren? Kompetenz und Performanz Orientierung in der Andragogik zwischen Didaktik und Organisationsentwicklung, 2004.
(<http://www.reischmannfam.de/lit/2004-Reischmann-Kompetenz.pdf>)
- Rogers, Carl: Eine neue Definition von Einfühlung (Empathie: an unappreciated way of being). In: Janowski, P., Tscheulin, D., Fietkau, HJ., Mann, F. (Hg.): Klientenzentrierte Psychotherapie heute. Hogrefe, Göttingen 1976.
- Rosa, Hartmut: „Hier kann ich ganz sein, wie ich bin“ – Warum wir am glücklichsten sind, wenn wir mit anderen mitschwingen können. Ein Gespräch mit Hartmut Rosa. Ulrich Schnabel, 28. August 2014, ZEIT ONLINE (<http://www.zeit.de/2014/34/hartmut-rosa-ich-gefuehl>)
- Schützenmeister, Jörn: Fachmethodik und Fachmethoden des Pädagogikunterrichts. In: Carsten Püttmann, Jörn Schützenmeister (Hrsg.): Methoden des Pädagogikunterrichts. Waxmann Verlag, Münster 2016, S. 55–84.
- Spangler, Gerhard: Kollegiale Beratung. Nürnberg, mabase-Verlag, 2012.
(Vgl. auch: https://www.kokom.net/p365354134_406.html)
- Stiller, Edwin: Dialogische Fachdidaktik Pädagogik. Schöningh Verlag, Paderborn 1997.
- Stiller, Edwin: Zur Weiterentwicklung der DFD, Vortrag auf der GeDiPäd-Tagung, Bochum, den 04.03.2016 (<http://www.dialogische-fachdidaktik.de/dfdBochum040316.pdf>)
- Wortmann, Elmar: Unterrichtsfach Pädagogik: Selbstbildung als Hausaufgabe. Themendienst des Klettverlages (www.klett-themendienst.de), Juni/Juli 2015, Nr. 68.

EDWIN STILLER

Selbst denken und handeln im Pädagogikunterricht

„Verantwortung und Methode“¹ neu gelesen.

Einleitung

Elmar Wortmann ist mir als Autor ein erstes Mal mit seiner Dissertation „Verantwortung und Methode im wissenschaftspropädeutischen Pädagogikunterricht“ begegnet. Meine beiden Bände der Dialogischen Fachdidaktik waren parallel entstanden, daher konnte ich seine innovativen Ideen erst 2001 in meinem Beitrag zur Methodik im Pädagogikunterricht² würdigen.

Es folgten viele persönliche Begegnungen über den Verband der Pädagogiklehrer und der Fachdidaktischen Gesellschaft Pädagogik. In den fachdidaktischen Gesprächen überwogen stets die gemeinsamen Einschätzungen. Auch die jüngst mit Carsten Püttmann vorgestellten Lernaufgaben für den Pädagogikunterricht³ sind eine Weiterentwicklung seines bereits in der Dissertation vorgestellten Grundkonzepts eines wissenschaftspropädeutischen Unterrichts, der die Lernenden aktiviert und sie an authentischen pädagogischen Problemstellungen selbstständig Erkenntnisse und Einsichten erarbeiten lässt.

Insofern war es für mich außerordentlich anregend für die Überarbeitung meiner Dialogischen Fachdidaktik noch einmal die Wortmann-Dissertation von 1999 sorgfältig erneut zu lesen.

1. Verantwortung und Methode⁴

Elmar Wortmann hat sich in seiner Dissertation „Verantwortung und Methode im wissenschaftspropädeutischen Pädagogikunterricht“ schwerpunktmäßig mit dem reformpädagogischen Konzept von Gaudig und Scheibner aus den 20er Jahren des letzten Jahrhunderts auseinander gesetzt.

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

¹ Wortmann 1999

² vgl. Stiller 2001

³ vgl. Püttmann & Wortmann 2016, S. 85 ff.

⁴ Darstellung weitgehend übernommen aus Stiller 2001

„Es genügt zur wissenschaftlichen Ausbildung nicht, wenn den Zöglingen des Seminars wissenschaftliche Erkenntnisse überliefert werden (...); sie müssen auch befähigt werden, sich selbsttätig sichere Erkenntnisse zu erwerben; sie müssen die Gesinnung, die Kraft und die Technik wissenschaftlicher Erkenntnisarbeit gewinnen.“⁵

Wortmann formuliert für die Gegenwart: „Wichtig ist danach primär, dass Pädagogikunterricht nicht zu wissenschaftlichem Denken und Handeln hinführt, wenn er wissenschaftliches Wissen und wissenschaftliche Methoden bloß überliefert, die Schüler also zu passiven Rezipienten der Instruktionen des Lehrers macht. Von wissenschaftlicher Arbeit kann nur dort die Rede sein, 'wo Wissenschaft erzeugt wird, wo Erkenntnis hervorgebracht wird'. Wissenschaftlicher Unterricht im Sinne von Gaudig und Scheibner setzt demnach die Selbsttätigkeit der Schüler voraus.“⁶

Wortmann präsentiert dann eine Vielzahl von praktisch-selbsttätigen Möglichkeiten, die Gaudig und Scheibner für das Lehrerseminar entwickelt hatten:

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

Aus heutiger Sicht sind dies spannende biografische, einführende und praktisch erkundende Zugriffe auf pädagogische Praxis im Hier und Jetzt. Ausdrücklich betont Wortmann: „Wo immer sich die Möglichkeiten zu wirklichem pädagogischem Handeln ergeben, sollten sie im Unterricht aufgenommen werden.“⁸

Neben diesen praktisch-selbsttätigen Formen des Erschließens der Erziehungswirklichkeit legt Wortmann in seiner Dissertation großen Wert auf das systematische Training von Techniken wissenschaftlichen Arbeitens, die mit der praktischen Erkundung verbunden werden können. Wortmann sieht im wissenschaftlichen bzw. wissenschaftspropädeutischen Tun eine systematisiertere und reflektiertere Form alltäglichen Erkundens und folgert:

„Diese Relationen ermöglichen es, im wissenschaftspropädeutischen Unterricht die Einführung in wissenschaftliche Forschungsmethoden als Elaborierung alltäglicher Kompetenzen zu organisieren. Angesetzt wird bei den alltäglich praktizierten

⁵ Gaudig, zit. in Wortmann 1999, S. 168

⁶ ebd., S. 168

⁷ ebd., S. 182 ff.

⁸ ebd., S. 177

Verfahren, die dann mit Blick auf die wissenschaftlichen Standards weiterentwickelt, differenziert, korrigiert werden. Im Unterschied zum Studium an den Universitäten geht es nicht um das Vermitteln von hochspezialisierten wissenschaftlichen Vorgehens- und Denkweisen, sondern um die Erfahrung, übende Aneignung und kritische Reflexion grundlegender Forschungsprozeduren (z.B. beobachten, beschreiben, systematisieren) in überschaubaren Lernaufgaben. Die Differenzen zwischen den Alltagsoperationen und den wissenschaftlichen Standards weisen dabei in die Richtung der unterrichtlichen Lernprogression.“⁹

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

Als geeignete erziehungswissenschaftliche Grundformen nennt er:

1. Beobachten
2. Befragen
3. Beschreiben
4. Sammeln, Dokumentieren und Analysieren von Daten
5. Experimentieren
6. Verstehen (fremde autobiografische Texte)
7. Ordnen, Vergleichen und Verallgemeinern
8. Erörtern, Entscheiden und Planen
9. Sprache bewusst gebrauchen
10. Das Vorgehen an Verlaufsmodellen orientieren¹⁰

Für Wortmann ist Wissenschaftspropädeutik zentrales Element eines bildenden Pädagogikunterrichts. Das zweite bildende Element ist das der Verantwortung. Im Rückgriff auf die Philosophie von Walter Schulz stellt er folgende Fragen in den Mittelpunkt dieses Teiles seiner Dissertation:

- die Frage nach der Verantwortung der Lehrkraft, eigenverantwortlich Spielräume didaktischen Handelns zu nutzen;
- die Frage nach den Handlungsmöglichkeiten und den damit verbundenen Verantwortlichkeiten der Lernenden;
- die Frage der Wissensvoraussetzungen für verantwortliches Handeln der Lernenden;
- die Frage nach den institutionellen Bedingungen für das pädagogische Handeln.

Am Ende seiner Arbeit weist Wortmann auf exemplarische Unterrichtsreihen hin, in denen er seinen Anspruch realisiert hat. Aufbau und Anlage der Reihen weisen große Parallelen zur problemzentrierten Konzeption¹¹ sowie der Dialogischen Fach-

⁹ ebd., S. 225

¹⁰ ebd., S. 227 ff.

¹¹ vgl. Dorlöchter/Stiller 1989. In seiner Dissertation führt er diesen Aufsatz an, kommentiert ihn aber er in kritischer Abgrenzung.

didaktik¹² auf. Wortmann selbst ordnet sich aber eher in den Umkreis der Dortmunder Schule ein, was auch am Kreis der Herausgeber der Dissertation erkennbar ist.¹³ Die Arbeit von Wortmann aus dem Jahr 1999 enthält weiterhin noch nicht eingelöstes innovatives Potenzial sowie Fragen, die auch heute noch auf eine Beantwortung warten. In den folgenden Teilen dieses Beitrags werde ich darauf zurück kommen.

2. Zum Bildungsauftrag der gymnasialen Oberstufe im Post-PISA-Zeitalter¹⁴

Wortmann setzt sich in seiner Dissertation mit dem Bildungsauftrag der gymnasialen Oberstufe auseinander, wie ihn die Kultusministerkonferenz 1972 definierte. Uns allen ist die Formel „Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung“ als Leitmotiv gymnasialer Oberstufenbildung aus unterschiedlichen Lehrplangenerationen in Erinnerung.

Im Jahr 2008 hat die Kultusministerkonferenz zuletzt den Bildungsauftrag der gymnasialen Oberstufe erneut beschrieben: „Der Unterricht in der gymnasialen Oberstufe vermittelt eine vertiefte Allgemeinbildung, allgemeine Studierfähigkeit sowie wissenschaftspropädeutische Bildung. (...) Er führt exemplarisch in wissenschaftliche Fragestellungen, Kategorien und Methoden ein und vermittelt eine Erziehung, die zur Persönlichkeitsentwicklung und -stärkung, zur Gestaltung des eigenen Lebens in sozialer Verantwortung sowie zur Mitwirkung in der demokratischen Gesellschaft befähigt. (...) Der Unterricht in der gymnasialen Oberstufe schließt eine angemessene Information über die Hochschule, über Berufsfelder sowie Strukturen und Anforderungen des Studiums und der Berufs- und Arbeitswelt ein.“¹⁵

Der durch den PISA-Komplex bedingte bildungspolitische Steuerungswechsel weg von Bildungsansprüchen und hin zu Kompetenz- und Standardvorgaben, von dem man sich Messbarkeit und Effektivitätssteigerungen erhoffte, führte auf Lehrplanebene dazu, dass es auf Länderebene oberhalb von Kompetenzen und Standards, z. B. in den Kernlehrplänen in Nordrhein-Westfalen, keine Aussagen mehr über den Bildungsauftrag von stufenbezogenen Bildungsgängen¹⁶ gibt. Diese Lücke wird zur Zeit gefüllt durch Vorworte und Festreden, die die KMK-Formulierungen aus dem Jahr 2008 aufgreifen und durchaus interessante und richtungsweisende Markierungen vornehmen, die allerdings völlig unverbunden neben den Kernlehrplänen stehen. Die Vorgaben der Kernlehrpläne, die eher durch Überbuchung als durch Kerne gekennzeichnet sind, verhindern in Kombination mit den Vorgaben für das Zentral-

¹² vgl. Stiller 1997 und 1999

¹³ Udo von der Burg, Dieter Höltershinken und Günter Pätzold

¹⁴ Gemeint hier die sich abzeichnende Ernüchterung und Desillusionierung gegenüber neo-behavioristischen Steuerungsversuchen und die erneute Debatte um Bildung und Personales.

¹⁵ Sekretariat KMK 2008

¹⁶ In NRW hängt dies wahrscheinlich auch mit dem sogenannten "Schulfrieden" zusammen, in dem sich die großen Parteien darauf verständigt hatten, keine Strukturdebatten mehr zu führen.

abitur eher die Realisierung dieser Bildungsansprüche, vor allem im sozialen und gesellschaftlichen Bereich.

In der aktuellen Broschüre des Landes NRW zur gymnasialen Oberstufe schreibt Schulministerin Löhrmann in ihrem Vorwort:

„Sie treten in einen Bildungsabschnitt ein, in dem Sie stärker als bisher eigenverantwortlich Bildungsschwerpunkte setzen und Ihre sozialen und kognitiven Kompetenzen als Voraussetzung für ein selbstbestimmtes Leben erweitern. Im Verlauf der gymnasialen Oberstufe wird der Unterricht zunehmend anspruchsvoller. Neue Lernmethoden und -verfahren fördern ein wissenschaftsorientiertes Denken und Arbeiten und bereiten Sie auf ein Studium, eine Berufsausbildung und eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben vor. Praxisorientierte Phasen des Lernens, wie zum Beispiel Projektarbeit, ermöglichen Ihnen, komplexe Zusammenhänge zu erkennen und zu erproben. Die Arbeit in der gymnasialen Oberstufe wird Ihre Fähigkeit stärken, mit anderen Menschen zu kommunizieren und zusammenzuarbeiten.“¹⁷

Für das Fach Pädagogik hat Schulministerin Löhrmann den Bildungsauftrag des Faches in einer Rede vor dem Pädagogiklehrtag 2011 formuliert:

„Dabei hat das Fach wie kaum ein anderes einen ganz besonderen Charakter: Es steht zwischen Theorie und Praxis, noch dazu einer Praxis, in welche die Schülerinnen und Schüler selbst noch involviert sind. (...) Die besondere Chance des Pädagogikunterrichts liegt also darin, dass Schülerinnen und Schüler systematisch grundlegende Fragen zum Lernen, zu Entwicklung und Sozialisation entwickeln und bearbeiten. So wird ihnen vor allem im Pädagogikunterricht die Möglichkeit eröffnet, nicht nur „Bastler“, sondern in größerem Umfang „Konstrukteure“ des eigenen Lebens zu werden (...) Die spezifischen Möglichkeiten des Faches Erziehungswissenschaft ergeben sich aus der Einheit von Handlungspropädeutik und der Auseinandersetzung mit Erziehungswirklichkeit auf der einen Seite und der Einbeziehung wissenschaftlicher Erklärungsmuster auf der anderen Seite.“¹⁸

Diese sehr konstruktiven und zeitgemäßen programmatischen Aussagen werden leider durch die Kernlehrpläne und die Vorgaben für das Zentralabitur konterkariert.

3. Wissenschaftspropädeutik und Methodenkompetenz heute

Für die Überarbeitung der Dialogischen Fachdidaktik versuche ich gemeinsam mit Heinz Dörlöchter¹⁹, Perspektiven für einen bildenden Pädagogikunterricht zu formulieren. Anknüpfend an ein pragmatistisches, reflexiv-kritisches Verständnis von Bildung als Aneignung des Selbst-, Fremd- und Weltverhältnisses²⁰, werden die

¹⁷ Ministerium für Schule und Weiterbildung 2016

¹⁸ Löhrmann 2011

¹⁹ siehe hierzu meinen Vortrag an der Universität Bochum am 04.03.16

²⁰ vgl. z. B. Dörpinghaus u. a. 2013

Kompetenzfelder der biografischen, empathischen, praktischen und theoretischen Erziehungskompetenz aus den Anforderungen der Domäne Erziehungswirklichkeit abgeleitet. Fachliches Pendant zur Wissenschaftspropädeutik wäre für das Fach Pädagogik in der gymnasialen Oberstufe die forschende Aneignung der Erziehungswirklichkeit. Forschendes Lernen ist auch aus dem Fokus der empirischen Unterrichtsforschung ein bewährter Ansatz zu nachhaltiger und effektiver Kompetenzentwicklung:

„Forschendes Lernen ist ein Unterrichtsansatz, in dem herausfordernde Situationen entwickelt werden, die Lernende zu Folgendem auffordern sollen: Phänomene zu beobachten und zu hinterfragen; Erklärungen dafür zu geben, was sie beobachten; sich Experimente auszudenken, in denen Daten gesammelt werden, und diese durchzuführen, um ihre Theorien zu stützen oder zu widerlegen; Daten zu analysieren; Schlussfolgerungen aus den experimentellen Daten zu ziehen; Modelle zu entwerfen und zu bauen – oder eine Kombination aus diesen Tätigkeiten. Diese Lernsituationen sind ergebnisoffen gedacht, insofern das Ziel nicht darin besteht eine einzig „richtige“ Antwort auf eine bestimmte Ausgangsfrage zu finden.“²¹

Auch aus Schulentwicklungsperspektive ist die aktive Aneignung wissenschaftlicher Strategien und Erkenntnisse einem „teaching-to-the-test“ und einer Vorwegnahme von Elementen eines Bachelor-Studiums vorzuziehen:

„Im Unterricht forschend lernen zu können, so die abschließende und alles zusammenfassende These, ist für alle Kinder und Jugendlichen von heute eine Notwendigkeit. Schule muss den Lernenden für die Erfahrung eigenen Suchens und Forschens Zeit und Raum schaffen, um ihnen eine Chance zu geben, die bestehende Übermacht des rezeptiv Vermittelten in der Praxis moderner Mediengesellschaften geistig zu bewältigen. So gesehen ist forschendes Lernen ein Menschenrecht.“²²

Im Schulbuch Phoenix²³ haben Heinz Dorlöchter und ich versucht, den Ansatz des forschenden Aneignens der Erziehungswirklichkeit durch bündelnde Halbjahres-Leitfragen, durch die Auswahlmöglichkeit von Kapiteln, durch integrierte Methodenangebote und vor allem durch „Projektvorschläge zum selbstständigen Weiterarbeiten“ in jedem Kapitel Rechnung zu tragen – soweit dies in einem Schulbuch möglich ist.

Um dieses aber noch konsequenter nicht nur in Projektkursen und mit dem Instrument der Facharbeit, sondern auch im Regelunterricht umsetzen zu können, müsste allerdings der Grad der Wissenschaftsorientierung in der gymnasialen Oberstufe mit einem zeitgemäßen Bildungsauftrag neu definiert werden.

²¹ Hattie 2013, S. 247

²² Messner 2009, S. 28

²³ vgl. Dorlöchter/Stiller 2014, 2015

4. Verantwortung und Handlungskompetenz heute

Wortmann ging in seiner Dissertation davon aus, dass Möglichkeiten praktischen pädagogischen Handelns so oft wie möglich genutzt werden sollten und Vorrang vor einer rein reproduktiven Ausrichtung des Unterrichts zu geben wäre.²⁴ Aus der Hamburger Bildungsgangdidaktik lässt sich diese Forderung bestätigen: „Nur wenn es den Subjekten gelingt, Lernprozesse mit einer Erfahrungsbewegung zu verbinden, nur wenn es schließlich den Subjekten gelingt, ihre Auseinandersetzung mit (Lern-)gegenständen als sinnvoll zu interpretieren, werden persönlich wirksame Lernprozesse nachhaltig stattfinden.“²⁵ Eine handelnde Aneignung der Erziehungswirklichkeit wäre also ein guter Weg zu einem gestaltenden Weltverhältnis und damit zu einer nachhaltig-bildenden Einsicht.

Gerade heute – in dieser gesellschaftlich krisenhaften Zeit – steht es schlecht um den Erfahrungs- und Handlungsbezug. Der Vorsitzende der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik zeichnet ein düsteres Bild: *„Eine islamistische Radikalisierung und die Bereitschaft zur religiösen Diskriminierung machen sich in so mancher Schule bemerkbar. Junge Menschen beziehen gegen Demokratie und Menschenrechte Stellung und erklären – oft relativ unverblümt – ihre Sympathie mit den Dschihadisten. Sie äußern z. B. Verständnis für die Ermordung der Karikaturisten des Satireblatts Charlie Hebdo im vergangenen Januar. Ihre Lehrer/innen sind entsetzt. Und sie sind, in nicht wenigen Fällen, sprachlos. (...) Die PISA-Schule sieht aus wie eine VW-Fertigungsstrasse. Es geht um Prozesse und Standards, Messbarkeit und die sichere Beherrschung von Tools. „Arbeitsblattpädagogik“ – das ist der traurige Schulalltag einer hier einsitzenden Generation, die vieles lernt, nur eines nicht: in einer Kultur geistiger Offenheit und Muse ihre eigene Welt zu entwerfen. (...) Eine Schule, die den jungen Menschen auf seine „Employability“ reduziert, also auf seine ökonomische Verwertbarkeit, darf sich nicht wundern, wenn er auf „dumme Gedanken kommt“ und seinen Hunger nach Sinn woanders stillt. Insofern muss sich unser Schulwesen fragen, ob es durch die Art und Weise seiner Praxis ungewollt die Radikalisierung begünstigt.“²⁶*

Der Sozialphilosoph und heute wichtigster Vertreter einer Kritischen Theorie Axel Honneth beklagt, dass sich heute eine Situation ankündigt, in der *„... die Schule nur noch mit der Aufgabe der Anerziehung eines ‘zivilen Minimums’ zu beauftragen“²⁷* und *„... das staatliche Neutralitätsgebot derart restriktiv auszulegen, dass selbst noch die Prinzipien der demokratischen Willensbildung keinerlei Niederschlag im öffentlichen Schulunterricht mehr finden dürfen.“²⁸* Interessant ist, dass Honneth in der demokratischen Erziehung nicht primär eine „angemessene Wissensvermitt-

²⁴ Wortmann 1999, S. 177

²⁵ Combe/Gebhard 2007, S. 7

²⁶ Edler 2015, S. 31 ff.

²⁷ Honneth 2012, S. 434

²⁸ ebd.

lung“ sieht, sondern vor allem ein „kommunikatives Einüben von Perspektivübernahme und moralischer Initiative“ sowie die Förderung von Selbstachtung, Selbstwert, Anerkennung und demokratischem Zusammenwirken versteht.

Dieses Defizit in Sachen demokratischer Erziehung betrifft nicht nur das Fach Sozialwissenschaften. Auch das Fach Erziehungswissenschaften muss sich fragen, was Erziehung zur Verantwortung in der heutigen Situation bedeutet und welche pädagogischen Werte der Pädagogikunterricht vermitteln müsste.

In der Dialogischen Fachdidaktik habe ich 1997 formuliert: „*Pädagogikunterricht soll einen Beitrag leisten zu einer das Subjekt stärkenden, den Anderen, die Mitwelt und die Menschenrechte achtenden sowie Verantwortung übernehmenden Erziehung.*“²⁹

Diese Zielsetzung hat an Aktualität nichts eingebüßt.

In dieser gesellschaftlichen Situation, die u.a. durch gesellschaftliche Entfremdungstendenzen gegenüber dem politischen System und gegenüber den Grund- und Menschenrechten sowie durch gesellschaftliche Herausforderungen, wie den Migrations- und Flüchtlingsbewegungen sowie dem Bemühen um inklusive Bildung gekennzeichnet ist, wäre es dringend erforderlich, Schule pädagogischer und wertbezogener zu gestalten. Hier könnten Schülerinnen und Schüler im Pädagogikunterricht gute Möglichkeiten erhalten, über zivilgesellschaftliches Engagement, Mentoring-Projekte, Sprach-Patenschaften einen positiven Beitrag zur Bewältigung gesellschaftlicher Herausforderungen leisten sowie einen nachhaltigen Bildungseffekt durch Grundformen pädagogischen Handelns im Hier und Jetzt sowie durch aktive Werteaneignung erzielen. Diesen Chancen werden Heinz Dorlöchter und ich in der überarbeiteten „Neuen Dialogischen Fachdidaktik“ nachgehen und konkrete Vorschläge unterbreiten.

Literatur

- Combe, Arno, Gebhard, Ulrich (2007): Sinn und Erfahrung. Zum Verständnis fachlicher Lernprozesse in der Schule, Opladen: Budrich
- Dorlöchter, Heinz, Stiller, Edwin (2014, 2015): Phoenix. Der etwas andere Weg zur Pädagogik, Paderborn: Schöningh
- Edler, Kurt (2015): Das politische Versagen der PISA-Schule, in: Erdsiek-Rave, U., John-Ohesorg, M. (Hg.): Demokratie lernen – Eine Aufgabe der Schule?! Berlin: Friedrich Ebert Stiftung
- Hattie, J. (2013). Lernen sichtbar machen. Schneider Verlag: Hohengehren u. Baltmannsweiler
- Honneth, Axel (2012): Erziehung und demokratische Öffentlichkeit, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 3, S. 429–442
- Messner, Rudolf (2009): Forschendes Lernen aus pädagogischer Sicht, in: Messner, R. (Hg.): Schule forscht. Ansätze und Methoden zum forschenden Lernen, Hamburg: edition körper stiftung

²⁹ Stiller 1997, S. 54

- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (Hg.) (2016): Die gymnasiale Oberstufe an Gymnasien und Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen. Informationen für Schülerinnen und Schüler, die im Jahr 2016 in die gymnasiale Oberstufe eintreten, Düsseldorf
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.) (2008): Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.07.1972 i.d.F. vom 02.06.2006/24.10.2008),
- Stiller, Edwin (1997, 1999): Dialogische Fachdidaktik Pädagogik, Paderborn: Schöningh, 2 Bände
- Stiller, Edwin; Zur methodischen Erschließung der Erziehungswirklichkeit – Vorschläge für ein methodisches Spiralcurriculum, in: Gesper, Gunter u. a. (Hrsg.); Methoden im Pädagogikunterricht, Hohengehren: Schneider 2001, S. 32–56
- Stiller, Edwin (2016) Das Verhältnis von Subjekt und Gesellschaft im Pädagogikunterricht vor dem Hintergrund der neuen dialogischen Fachdidaktik Pädagogik und dem neuen Schulbuch Phoenix, Vortrag an der Universität Bochum, online verfügbar unter: <http://www.dialogische-fachdidaktik.de/dfdBochum040316.pdf>, letzter Zugriff 02.04.16
- Wortmann, Elmar (1999): Verantwortung und Methode im wissenschaftspropädeutischen Pädagogikunterricht, Bochum: Prospekt 1999
- Wortmann, Elmar, Püttmann, Carsten (2016): Analyse und Konstruktion von Lernaufgaben für den Pädagogikunterricht, in: Püttmann, C., Schützenmeister, J.: Methoden des Pädagogikunterrichts, Münster: Waxmann

Frage nach dem Verhältnis von Bildungstheorie und Schulwirklichkeit bildet die
nmer, die die 28 Beiträge dieses Bandes zusammenhält. Erziehungswissen-
aftler/innen, Fachdidaktiker/innen der Fächergruppe Pädagogik und Pädagogik-
er/innen geben mögliche Antworten auf Fragen wie:

Welchen Einfluss gewinnt die Bildungstheorie auf die Fachdidaktik Pädagogik?

Welche Impulse, z.B. ausgelöst durch gesellschaftliche Veränderungsprozesse,
nimmt die Fachdidaktik Pädagogik in ihren Überlegungen auf?

Vie finden sich curriculare Vorgaben in der konkreten Unterrichtspraxis wieder.

Band, der für die fachdidaktische Ausbildung für den Pädagogikunterricht Perspek-
n sowohl für die universitäre als auch für die schulpraktische Phase bietet. Darüber
aus möchten die Beiträge die Kollegen/innen an der schulischen Basis bereichern
d entlasten.

Herausgeber:



Eckehardt Knöpfel, Mag. theol. Dr. phil., geb. 1946, Studium der Pädagogik,
der Theologie und der Germanistik in Erlangen, Bonn und Duisburg; arbeitete
bis 2011 als Lehrer am Gymnasium und als Fachleiter am Studienseminar
Oberhausen und als Fachberater für Erziehungswissenschaft bei der Bezirks-
regierung Düsseldorf; Lehraufträge für Didaktik an den Universitäten Duis-
burg-Essen und Potsdam. Berufung in Lehrplankommissionen verschiedener
Bundesländer; Vorsitzender des Verbandes der Pädagogiklehrer/innen (VdP)
von (1995–2005); Mitherausgeber der Zeitschrift Pädagogikunterricht, Schul-
buchautor und Reihenherausgeber „Didactica Nova“ und „Propädx“.



Carsten Püttmann, StD, Dr. phil., Dipl.-Math., geb. 1970, Studium der Er-
ziehungswissenschaft, Mathematik, Volkswirtschaftslehre, Philosophie und
Psychologie in Münster, Bildungsgangkoordinator der Fachschule für Sozial-
pädagogik an der Marienschule Lippstadt, Lehrstuhlvertretung „Bildung und
Erziehung in der Kindheit“ an der TU Dortmund, Lehraufträge an den Universi-
täten Münster, Paderborn und Dortmund. Vorstandsmitglied des Verbandes
der Pädagogiklehrer/innen (VdP) und der Gesellschaft Didaktik der Pädago-
gik (GeDiPäd). Durchführung von Lehrerfortbildungen, Veröffentlichungen zu
empirischen Forschungsmethoden, zur allgemeinen Didaktik und zur Fach-
didaktik Pädagogik.



Eckehardt Knöpfel/Carsten Püttmann (Hrsg.)

Bildungstheorie und Schulwirklichkeit

2016

DIDACTICA NOVA

Band 25

Arbeiten zur Theorie und Praxis
pädagogischer Bildung im
allgemein- und berufsbildenden
Schulwesen

