

Die Dialogische Fachdidaktik Pädagogik - ein didaktischer Ansatz für die Fachschule für Sozialpädagogik? Mit einer Replik von Edwin Stiller.

Fabian Wagner

Ausgangspunkt dieses Artikels ist die GeDiPäd-Tagung¹, die am 11.12.2021 online stattfand. Im Rahmen dieser Veranstaltung wurde die Dialogische Fachdidaktik Pädagogik (DFDP) anlässlich ihres 25-jährigen Bestehens vorgestellt und kritisch gewürdigt. Für die Theoriwerkstatt wurde das Anliegen an mich herangetragen, einen Beitrag zur Eignung der DFDP für das Berufskolleg zu verfassen. Dieses schien mir sehr ambitioniert zu sein, denn an den Schulen für das Berufsfeld Sozialwesen sind eine Reihe von unterschiedlichen Bildungsgängen mit durchaus differenten Zielgruppen, Bildungsaufträgen und damit verbundenen Abschlüssen versammelt. Die Spanne reicht von der Berufsfachschule über die Fachoberschule, das berufliche Gymnasium bis zur Fachschule.² Besonders relevant im Hinblick auf geeignete didaktische Konzepte scheint mir die Unterscheidung zwischen allgemeinbildenden und beruflichen Bildungsgängen zu sein. Für erstere wurde die DFDP entwickelt, die im Pädagogikunterricht an den Gymnasien und Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen, aber ebenso an beruflichen Gymnasien und Fachoberschulen als ein fachdidaktisches Konzept etabliert ist. Manuela Liebig zeigt auf, dass es für die berufliche Fachrichtung Sozialpädagogik einer Berufsfelddidaktik bedürfe, welche die Anforderungen der verschiedenen beruflichen Bildungsgänge ebenso berücksichtigt, wie die der allgemeinbildenden, deren Fokus weitestgehend auf einer Wissenschaftsorientierung liege (vgl. Liebig, 2020, S. 24 f.). Die DFDP greift neben der Dimension der erziehungstheoretischen Erschließungskompetenz weitere Dimensionen auf, die einen ganzheitlichen Zugang zur Erziehungswirklichkeit ermöglichen (vgl. Stiller/Dorlöchter, 2017). Unter anderem auch die Dimension der erziehungspraktischen Gestaltungskompetenz, die im Grunde auf eine pädagogische Handlungskompetenz abzielt und damit als Ansatzpunkt für eine Weiterentwicklung im Sinne einer professionellen beruflichen Handlungskompetenz dienen kann.

Im Folgenden werde ich mich mit der Frage auseinandersetzen, in wie weit die DFDP geeignet ist, um als didaktisches Konzept an der Fachschule für Sozialpädagogik zum Einsatz zu kommen.³ Um mich dieser Frage anzunähern, werde ich ausgehend vom Bildungsgang Fachschule und seinen Spezifika erkunden, in wie fern zentrale Elemente der DFDP wie die vier Dimensionen des reflexiven Umgangs mit der Erziehungswirklichkeit, der Lernzyklus und didaktische Prinzipien, wie das eingeforderte Lernen im Dialog (vgl. Stiller/Dorlöchter, 2017, S. 86 ff.), für den Unterricht in der Fachschule ertragreich sein können bzw. dort

¹ GeDiPäd steht für Gesellschaft Didaktik der Pädagogik.

² Ich werde mich in den folgenden Ausführungen in der Regel an den in Berlin gebräuchlichen Begrifflichkeiten orientieren. Gerade im Bereich der beruflichen Bildungsgänge gibt es zahlreiche Bezeichnungen, die sich von Bundesland zu Bundesland unterscheiden. In Bayern wird die Fachschule bspw. als „Fachakademie“ bezeichnet. Der Begriff des Berufskollegs ist hingegen sehr eng mit der Entwicklung des beruflichen Schulsystems in NRW verbunden usw.

³ Die Entscheidung für eine Auseinandersetzung mit der Fachschule für Sozialpädagogik fiel, weil es sich im Berufsfeld des Sozialwesens um den anspruchsvollsten Bildungsgang im Rahmen der beruflichen Bildung handelt, sowohl was die didaktischen Konzepte betrifft, als auch von der Heterogenität der Studierenden her.

gebräuchliche didaktische Konzepte, wie das der Lernfeldorientierung sinnvoll ergänzen. Dabei verstehe ich Didaktik im Anschluss an Johannes Schilling in einem weiten Sinne (vgl. Schilling, 2008, S. 106 f.): Didaktik und Methodik sind interdependent und damit untrennbar verbunden.

1. Ausgangssituation

An der Fachschule für Sozialpädagogik werden angehende Erzieher:innen (überwiegend) generalistisch ausgebildet und sind später in unterschiedlichen Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe tätig.⁴ Der Bildungsgang dauert in der Regel drei Jahre und führt zu dem Abschluss „staatlich geprüfte Erzieherin bzw. staatlich geprüfter Erzieher“.⁵ Die Fachschulen gehören zum institutionellen System der Weiterbildung und damit zum tertiären Bereich des deutschen Bildungswesens, sind jedoch häufig unter dem Dach beruflicher Schulen zu finden (vgl. Schrader, 2019, S. 711 f.; Mende/Fuchs-Rechlin, 2022, S. 15). D.h. die Zugangswege sind vielfältig, ebenso wie die bis zum Beginn der Ausbildung bereits, aus vorherigen Ausbildungen oder auch beruflichen Tätigkeiten erworbenen Kompetenzen. Daraus lässt sich unter anderem ableiten, warum die Studierenden⁶ an Fachschulen eine ausgesprochen heterogene Gruppe bilden (vgl. Küls/Püttmann, 2020). Laut Deutschem Qualitätsrahmen für Lebenslanges Lernen (DQR) sind Fachschulabschlüsse auf dem Niveau DQR 6 angesiedelt (vgl. Mende/Fuchs-Rechlin, 2022, S. 15). Das bedeutet die Qualifikation, die mit dem Fachschulabschluss erworben wird, ist postsekundär⁷ und bescheinigt den Absolvent:innen laut Beschreibung im DQR über „ein sehr breites Spektrum an Methoden zur Bearbeitung komplexer Probleme in einem [...] beruflichen Tätigkeitsfeld [zu] verfügen“ sowie neue „Lösungen erarbeiten und unter Berücksichtigung unterschiedlicher Maßstäbe beurteilen [zu können], auch bei sich häufig ändernden Anforderungen.“ (BMBF, o.J.a)

Weitere Anforderungen im Sinne einer Passung für didaktische Konzepte, die in der Fachschule Verwendung finden sollen, ergeben sich aus der dem verbindlichen kompetenzorientierten Qualifikationsprofil (vgl. KMK, 2017) und dem länderübergreifenden Lehrplan, die eine Reihe von Grundsätzen für die Ausbildung beschreiben, die für die Unterrichtspraxis in der Fachschule konstitutiv sind (vgl. KMK, 2020).

Als wesentliche Grundsätze für die Ausbildung werden darin die Kompetenzorientierung sowie als didaktische Ansätze die Handlungsorientierung und die Entwicklungsorientierung beschrieben. Die Handlungsorientierung soll durch das Lernen in Lernfeldern mit engem Theorie-Praxis-Bezug und in vollständigen Handlungsvollzügen an den beruflichen Schulen umgesetzt werden (vgl. Küls, 2017b, S. 116 ff.). Die Entwicklungsorientierung bezieht sich

⁴ Einen aktuellen und ausführlichen Überblick über die Vielgestaltigkeit der Fachschulausbildungen geben Sonja Mende und Kirsten Fuchs-Rechlin, 2022.

⁵ Die Fachschule für Sozialpädagogik ist vielfältig; unter dem öffentlichen Druck mehr Fachkräfte auszubilden, sind zahlreiche Schulversuche und unterschiedlich strukturierte Bildungsgänge entstanden, teilweise auch in verkürzter oder praxisintegrierter Form (vgl. Mende/Fuchs-Rechlin, 2022). Damit wird die Ausbildung zur Dauerbaustelle, durchaus mit Auswirkungen auf qualitative Umsetzungsmöglichkeiten didaktischer Konzepte.

⁶ In der Berliner Sozialpädagogikverordnung (vgl. SenBJF, 2016) werden die Auszubildenden durchgängig als Studierende bezeichnet.

⁷ Zum Vergleich: der DQR ordnet die Allgemeine Hochschulreife im Niveau 4 ein, ebenso wie den Abschluss der zweijährigen Berufsfachschule (Sozialassistent oder Sozialpädagogische Assistent), vgl. BMBF, o.J., Der DQR, Qualifikationstyp: Allgemeine Hochschulreife bzw. Sozialassistent.

auf Andreas Gruschkas Modell der Entwicklungsaufgaben angehender Erzieher:innen (vgl. Gruschka, 1985).

Hervorheben möchte ich in diesem Kontext, dass die Studierenden im Lehrplan als Subjekte ihrer Lernprozesse verstanden werden. Dieses zeigt sich sowohl im verwendeten konstruktivistischen Lernbegriff (vgl. KMK, 2020, S. 13) als auch in den Anforderungen, die an die Studierenden im Rahmen des handlungsorientierten Unterrichts gestellt werden.⁸ Gefordert wird eine „Beteiligung an der Planung und Gestaltung des Unterrichts“ und eine „Selbststeuerung und Zurücknahme der Fremdsteuerung“ zugunsten einer „zunehmenden Steuerung des Lernprozesses durch die Lernenden“ (vgl. KMK, 2020, S. 9), demnach ist ein hohes Maß an Partizipation wesentlich. Darüber hinaus wird ein „problemlösendes, relativ selbstständiges und entdeckendes Lernen in Gruppen“ gefordert. Diese Lernprozesse sollen von den Studierenden metakognitiv reflektiert und in der Lerngruppe kommuniziert werden.

Aus diesen Grundsätzen werden zentrale didaktische Prinzipien abgeleitet, die im Unterricht Berücksichtigung finden sollen (Hervorhebungen im Original):

„• Die zu vermittelnden Inhalte und theoretischen Modelle, die für den Erwerb der beruflichen Handlungskompetenz erforderlich sind, orientieren sich an den Anforderungen des Berufs. Damit werden die **Fachwissenschaften in den beruflichen Kontext** eingebunden. [...]

• Die **Entwicklung der professionellen Haltung** erfordert Unterricht, der beziehungsorientiertes Lernen in den Lernorten Schule und Praxis ermöglicht. [...]

• **Forschendes Lernen und erwachsenengerechte Lehr-/Lernformen** besitzen eine hohe Relevanz für die fachliche Weiterentwicklung in der Ausbildung und späteren Berufspraxis.

• Unterrichtsprozesse sind im Sinne der **doppelten Vermittlungspraxis** so gestaltet, dass die Qualität von Lehr-/Lernformen und der Beziehungsgestaltung in die Berufspraxis transferiert werden.“ (KMK, 2020, S. 13)

Besonders bedeutsam erscheinen mir die Entwicklung einer professionellen Haltung, die mit biografischer Selbstreflexion sowie einer systematisch reflektierten Handlungspraxis einhergeht, um langfristig einen professionellen Habitus zu entwickeln,⁹ sowie der Auftrag Lehr-Lernprozesse im Sinne der doppelten Vermittlungspraxis zu gestalten, so dass die Interaktionsmuster, die die Studierenden im Unterricht erfahren, von ihnen in ihre berufliche Praxis übertragen werden können. Markus Sauerwein weist darauf hin, dass es sich, wenn die Ebene der Ausbildung der Lehrkräfte für Sozialpädagogik einbezogen wird, im Grunde um eine dreifache Vermittlungspraxis handelt (vgl. Sauerwein, 2020, S. 365).

⁸ Stephanie Spanu zeigt, dass ebenfalls die berufsschulische Unterrichtsgestaltung sich an konstruktivistischen Paradigmen orientiert und führt dafür die Implementierung forschenden Lernens in der Erzieher*innenausbildung an (vgl. Spanu 2022, S. 227 f.)

⁹ Dieser professionelle Habitus drückt sich in einer kritischen (Selbst-)Reflexion aus, der die gesellschaftspolitischen Entwicklungen und Rahmenbedingungen und ihre Wechselwirkungen mit der pädagogischen Theorie und Praxis hinterfragt (vgl. Göddertz/Karber, 2019, S. 70 f.). Ebenso weist Werner Helsper darauf hin, dass pädagogische Fachkräfte über ein kritisches Reflexionswissen verfügen sollten, um das eigene professionelle Handeln in der Praxis befragen zu können (vgl. Helsper, 2021, S. 136).

2. Die DFDP als ein Konzept in der Fachschule für Sozialpädagogik

Nachdem ich skizziert habe, in welchem institutionellen und didaktischen Rahmen in der Fachschule unterrichtet wird, möchte ich im nächsten Schritt erkunden, in wie weit sich die DFDP hier konstruktiv integrieren lässt.

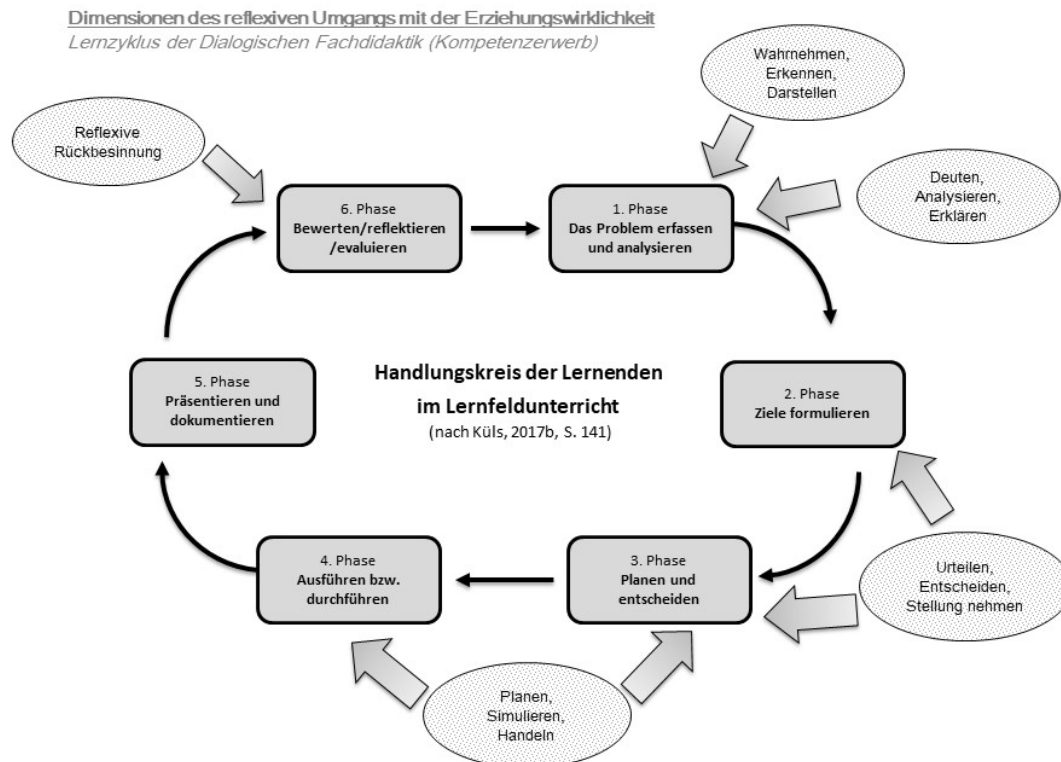
Leicht fassbar erscheint, dass die didaktische Strukturierung des Unterrichts im Rahmen der Lernfelddidaktik ebenso wie in der DFDP problemzentriert erfolgt. Edwin Stiller und Heinz Dorlöchter stellen im Anschluss an John Dewey und Josef Leisen den problemorientierten bzw. -zentrierten Unterricht den Dimensionen des reflektierten Umgangs mit der Erziehungswirklichkeit gegenüber, es zeigt sich eine hohe Übereinstimmung in den Gestaltungsprinzipien (vgl. Stiller/Dorlöchter, 2017, S. 82).

Im Lernfeldunterricht erfolgt die Bearbeitung beruflicher Handlungssituationen in der Regel nach dem Modell der vollständigen Handlung, in dem berufliche Problemstellungen erfasst und analysiert werden, um im Anschluss eine professionelle Lösung zu entwickeln und diese abschließend einer Reflexion oder Evaluation zu unterziehen.¹⁰ Im folgenden Schaubild (Abbildung 1, S. XY) lässt sich deutlich erkennen, dass die Dimensionen der DFDP geeignet sind, um an zentralen Phasen der vollständigen Handlung bzw. der Bearbeitung von Lernsituationen (vgl. Küls, 2017 b) anzuknüpfen und damit auch eine Kompetenzentwicklung im Sinne des Lernzyklus der DFDP möglich erscheint. Hingegen müssen in Bezug auf die erziehungspraktische Gestaltungskompetenz Änderungen bzw. Ergänzungen in der Kompetenzmatrix der Dialogischen Fachdidaktik vorgenommen werden, um eine Passung für die sozialpädagogische berufliche Bildung zu erreichen.¹¹

¹⁰ Es sei darauf hingewiesen, dass das Modell ursprünglich für gewerblich-technische Bildungsgänge entwickelt wurde. Für Problemstellungen aus den sozialpädagogischen Arbeitsfeldern bedarf es oftmals einer aufwändigeren Analyse und auch die Lösungsrichtung ist nicht immer offenkundig, da die Adressaten der Lösungen (in der antizipierten Praxis) als Subjekte mit ihren Bedürfnissen, Interessen und Perspektiven einzubeziehen sind.

¹¹ Da die DFDP für den Pädagogikunterricht in der Allgemeinbildung erstellt wurde, bezieht sich die Dimension der *erziehungspraktischen Gestaltungskompetenz* nicht auf professionelles pädagogisches Handeln, sondern nimmt Bereiche aus der Lebenswelt der Schüler wie „Familie“ und „Freizeit“ in den Blick (vgl. Stiller/Dorlöchter 2017, S. 70 f.).

Abbildung 1 (Verbindung des Handlungskreises mit den Dimensionen des reflexiven Umgangs mit der Erziehungswirklichkeit nach Stiller und Dorlöchter, 2017.)



Die DFDP stellt daher eine sinnvolle Ergänzung zur Lernfelddidaktik für den Unterricht an der Fachschule für Sozialpädagogik dar. Sie kann von Lehrkräften in der Ausbildung der Erzieher:innen genutzt werden, um systematisch zentrale didaktische Prinzipien methodisch zu stützen und didaktisches Handeln zu begründen.

Ein wichtiges Ausbildungsziel ist Förderung der *Entwicklung einer professionellen Haltung*.¹² Dafür ist unter anderem die biografische Selbstreflexion eine wesentliche Grundlage. Die Auseinandersetzung mit den Fragen danach, ‚wieso ich den Beruf der Erzieher:in ausüben möchte?‘, ‚wie ich in der Vergangenheit bestimmte pädagogische Situationen bewältigt habe‘ oder ‚welche Erfahrungen ich selber in pädagogischen oder institutionellen Kontexten gemacht habe?‘ sind relevant, da die Antworten als Folie dienen können, um mein pädagogisches Handeln bspw. in typischen antinomischen Situationen reflexiv besser

¹² Das kompetenzorientierte Qualifikationsprofil benennt diese didaktische Prinzip als „integrale Persönlichkeitsentwicklung“ (vgl. KMK, 2017, S. 6)

einordnen zu können.¹³ Die DFDP bietet hier einen systematischen Zugang über die Dimension der Entwicklung einer biografisch-pädagogischen Kompetenz, die Studierende darin unterstützt Selbstreflexivität auszubilden.¹⁴

Als weiteres didaktisches Prinzip der Fachschulausbildung soll das *Forschende Lernen* die fachliche Weiterentwicklung in der Ausbildung und die spätere Berufspraxis fördern und bereichern (KMK, 2020, S. 13). Anke Karber merkt zu Recht an, dass dieses in der Unterrichtspraxis vieler Fachschulen bisher kaum etabliert ist (vgl. Karber, 2017, S. 283). Wissenschaftspropädeutisches Arbeiten und den Umgang mit wissenschaftlich fundiertem Begründungswissen (vgl. Helsper, 2021, S. 135) integriert die DFDP konzeptionell über die Dimension der erziehungstheoretischen Erschließungskompetenz und könnte darüber eine systematische Perspektive auf die Ausgestaltung dieser Kompetenz in der Ausbildung ergänzen. Des Weiteren bemängeln Nina Göddertz und Anke Karber das Fehlen eines didaktischen Prinzips, welches die gesellschaftspolitische Eingebundenheit sozialpädagogischen Handelns systematisch mitreflektiert (vgl. Göddertz/Karber, 2019, S. 69). Diesbezüglich könnte anknüpfend an die DFDP die reflexive Urteilskompetenz dahingehend erweitert werden, diese gesellschaftspolitischen Bedingungen sozialpädagogischer Qualifizierung gezielter mit in den Blick zu nehmen.

Wesentlich mitentscheidend für die Unterrichtsqualität in der Fachschule ist m. E. die konsequente Beachtung des *Prinzips der doppelten Vermittlungspraxis*, da hierrüber das (sozial)pädagogische Handeln der Lehrenden einen Modellecharakter für den Umgang mit der Erziehungswirklichkeit zugewiesen bekommt.¹⁵ Es verpflichtet Lehrkräfte bspw. in ihren Lernarrangements und in ihrer professionellen Haltung die Umsetzung der Querschnittsaufgaben (Partizipation, Inklusion, Prävention, Sprachbildung, Wertevermittlung und Vermittlung von Medienkompetenz; vgl. KMK, 2020, S. 5 sowie KMK, 2017, S. 4) zu berücksichtigen und eine Beziehungsgestaltung zu den Studierenden zu etablieren, die auf Anerkennung, Achtung und Wertschätzung basiert. Dabei kann die Dialogische Fachdidaktik eine Hilfestellung bieten, sich vor allem über die Dimension der pädagogischen Beziehungskompetenz z. B. Fragen von Gleichheit und Differenz mithilfe der dialogischen Methodik anzunähern (vgl. Stiller/Dorlöcher, 2017, S. 120 ff.).

¹³ Werner Helsper stellt das (selbst) reflexive und biografische Wissen als bedeutsam für Professionelle heraus, weil es eine Grundlage für Überprüfung und Veränderung des eigenen praktischen Handelns ist (Helsper, 2021, S. 138 f.).

¹⁴ Für die Ausbildung eines professionellen Habitus sind letztlich alle vier Kompetenzdimensionen der DFDP bedeutsam. Fertigkeiten im Bereich der Selbstreflexion dienen jedoch als wichtige Grundlage, um kognitive, affektive und soziale Kompetenzen zu erweitern und die Entwicklungsaufgaben nach Gruschka (1985) im Verlauf der Ausbildung zu bewältigen.

¹⁵ Die doppelte Vermittlungspraxis bezieht sich auf die Übertragbarkeit der Qualität aller Lehr-Lernprozesse und der Beziehungsgestaltung vom Lernort Schule auf die Berufspraxis der angehenden Erzieher:innen (vgl. KMK, 2020, S. 14).

M. E. stellt das *Lernen im Dialog* wie es die DFDP formuliert ein zusätzliches didaktisches Prinzip dar, welches für die Fachschule für Sozialpädagogik übernommen werden sollte. Dabei versteht die DFDP

„die Gestaltung von Unterricht als einen wechselseitig sich bedingenden Prozess von Angebot und Nutzung, es entsteht ein ‚dialogischer Passungsraum‘, ein Lern- und Begegnungsraum, der zugleich einen selbstreflexiven Dialog und eine metakognitive Ebene als wesentlichen Bestandteil von Unterricht einfordert.“ (ebd., S. 87)

Das Lernen im Dialog soll dazu beitragen voneinander zu lernen und aufeinander neugierig zu sein. Es setzt auf Austausch unterschiedlicher Perspektiven, nicht auf Belehrung aus der des Besserwissenden, es forciert das gemeinsame Suchen nach Lösungen und erfüllt somit den Anspruch auf kollaboratives Arbeiten in der Fachschule. In den Hintergrund treten soll die Idee eines Gewinnens oder Verlierens in diesem Austausch.¹⁶ Zwei wesentliche Ziele im Rahmen des Lernens im Dialog sind: zum einen ein Erkenntnisgewinn „beim Bewusstwerden der Unterscheidung zwischen Alltagswissen und fundiertem (wissenschaftlichem) Wissen“ (ebd., S.90) sowie die Anverwandlung von Welt, die sich von einer Aneignung abgrenzt (im Anschluss an Hartmut Rosas Resonanzverständnis), weil sie mit einer Veränderung subjektiver Vorstellungen, ggf. sogar meiner als Person, einhergeht und von einer reinen Bereicherung des Ichs Abstand nimmt (vgl. ebd., S. 90).

Das Lernen im Dialog zieht sich durch alle Dimensionen im Umgang mit der Erziehungswirklichkeit und ist damit zentrales Prinzip der DFDP. Im nächsten Schritt wird der Versuch unternommen, die von Edwin Stiller und Heinz Dorlöchter vorgelegte Kompetenzmatrix zur pädagogischen Bildung (siehe Tabelle 1), die alle vier Dimensionen aufgreift, dahingehend zu ergänzen, dass eine höhere Passung für die berufliche Bildung in der Fachschule gegeben ist.

¹⁶ Daher erscheint mir eine Bewertung dialogischer Prozesse im unterrichtlichen Kontext eher kontraproduktiv. Siehe dazu im folgenden Kapitel den Abschnitt zu Bewertung und Beurteilung.

Tabelle 1: Bearbeitete Kompetenzmatrix zur pädagogischen Bildung (im Rahmen der DFDP, vgl. Stiller/Dorlöchter, 2017, S. 70 f.)¹⁷

Biografisch-pädagogische Kompetenz	Pädagogische Beziehungskompetenz	Erziehungspraktische Gestaltungskompetenz	Erziehungstheoretische Erschließungskompetenz
1.1	2.1	3.1	4.1
1.2	2.2	3.2 Ich kann Erziehungsprozesse aus mehreren Perspektiven auf der Interaktionsebene, im rechtlich-institutionellen, im kulturellen, historisch-politischen und gesellschaftlichen Kontext deuten und erklären.	4.2
1.3	2.3 Ich kann pädagogisches Handeln Anderer differenziert einschätzen, mit Anderen konstruktiv Entscheidungen abwägen und begründet treffen.	3.3 Ich kann pädagogisches Handeln vor dem Hintergrund universeller Menschenrechte kritisch reflektieren und beurteilen und gegebenenfalls verantwortbare Alternativen mit angemessenen Zielen entwickeln.	4.3
1.4 Ich kann meine zukünftige biografische Entwicklung, z. B. in einem spezifischen Arbeitsfeld der Kinder- und Jugendhilfe, antizipieren und mich gezielt darauf vorbereiten.	2.4 Ich kann Verantwortung in pädagogischen Prozessen übernehmen, z. B. indem ich stabile Beziehungen aufbaue, und die Wirkungen pädagogischen Handelns antizipieren.	3.4 Ich kann pädagogisches Handeln in verschiedenen Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe professionell planen und aktiv wie verantwortungsvoll umsetzen.	4.4 Ich kann eine forschende Haltung einnehmen, eigene wissenschaftspropädeutische Projekte planen und durchführen und meine Erkenntnisse nutzen, um meinen professionellen Habitus weiterzuentwickeln.

Der Abstraktionsgrad der vorliegenden Kompetenzmatrix ist sehr hoch und sollte für die Verwendung im Unterricht, vor allem für ein eigenverantwortliches Lernen der Studierenden, m. E. ausdifferenziert und weiter konkretisiert werden, damit der Anspruch der zunehmenden

¹⁷ Die grau unterlegten Kompetenzformulierungen wurden gegenüber dem Original nicht verändert.

Selbststeuerung der Lernprozesse und eine Selbstdiagnose hinsichtlich der eigenen Kompetenzentwicklung auch eingelöst werden kann (vgl. Stiller/Dorlöchter, 2017, S. 83 f.).¹⁸ Vor allem sollten für die einzelnen Felder Niveaustufen definiert werden, damit die Studierenden ihre persönlich entwickelte Kompetenz verorten können.

Darüber hinaus reicht für die professionelle pädagogische Praxis eine reine Urteilskompetenz nicht aus, die Ausbildung an den Lernorten Fachschule und Praxis muss die Studierenden dabei unterstützen eine Handlungskompetenz zu entwickeln, die eine fundierte Urteilskompetenz einschließt.

Diese Handlungskompetenz soll im Rahmen der Lernfelddidaktik anhand von Lernsituationen erworben werden, in denen berufliche Handlungssituationen bearbeitet werden, die typische Probleme bzw. Aufgaben praxisrelevanter Handlungsfelder thematisieren.

Diesen Anspruch, aus bedeutsamen Situationen für die Zukunft zu lernen, hatte bereits Saul Robinsohn im Rahmen seines Strukturkonzeptes zur Neugestaltung des Curriculums für die (allgemeinbildende) Schule formuliert (vgl. Kobelt Neuhaus et al., 2018, S. 12; Smidt/Roßbach, 2021, S. 177).¹⁹ Seine Ideen bilden unter anderen die Grundlage für den Situationsansatz, der als Handlungskonzept in der Frühpädagogik sehr verbreitet ist²⁰. Überdies orientieren sich mehrere Bildungspläne der Länder für den vorschulischen Bereich am Situationsansatz (vgl. Kobelt Neuhaus et al., 2018, S. 14). Daniela Kobelt Neuhaus fasst die Intention des Situationsansatzes wie folgt zusammen:

„Im Situationsansatz werden exemplarische Situationen für das alltägliche Leben, sogenannte Schlüsselsituationen, aufgegriffen und zum Gegenstand für das erkundende und reflexive Lernen gemacht. Ausgehend von dem, was da ist, was Kinder oder Erwachsene bewegt oder herausfordert, wird Lernen als dialogische und diskursive Auseinandersetzung mit Gegenständen, Situationen, Menschen, Beziehungen und Wissen verstanden. Erwachsene, die Kinder in ihren Suchbewegungen nach Weltverstehen begleiten, lernen mit diesen gemeinsam, [...] indem sie die Lebensfragen der Kinder aufgreifen, ihre persönlichen Bedürfnisse und Interessen beachten und unterschiedliche Richtungen für Antworten und Kompetenzerwerb eröffnen. [...] Das beispielhafte Erkunden, Analysieren und das planende Bewältigen von Fragen und Aufgaben im Hier und Jetzt stärkt Kinder für zukünftige Herausforderungen des Lebens. Den Fachkräften kommt im Situationsansatz die Rolle von aufmerksamen Begleiterinnen und selber Lernenden zu, die mit der Neugier der Kinder Schritt halten, Ideen einbringen und staunen, forschend motivieren oder vertiefend reflektieren.“ (Kobelt Neuhaus, 2012, S. 8)

Die oben beschriebene dialogische und forschende Haltung der Fachkräfte findet sich sowohl in der DFDP wie auch im Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieher:innen an Fachschulen (vgl.

¹⁸ Ansatzpunkte für eine Konkretisierung für die Fachschule bietet z. B. das von der länderoffenen Arbeitsgruppe (LOAG) erstellte Kompetenzraster, das vom Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2017) veröffentlicht wurde.

¹⁹ Differenzen zwischen Robinsohns Konzept und dem Situationsansatz zeigen Wilfried Smidt und Hans-Günther Roßbach auf (vgl. Smidt/Roßbach, 2021, S. 178).

²⁰ Genaue Zahlen, z. B. hinsichtlich der Bezugnahme auf den Situationsansatz in Einrichtungskonzeptionen liegen nicht vor. Die Forschungslage bezüglich des Situationsansatzes ist generell sehr dünn (vgl. Smidt/Roßbach, 2021).

KMK, 2017). Zugleich nutzt der Situationsansatz eine Struktur, die der der problemzentrierten bzw. der vollständigen Handlung sehr ähnlich ist.²¹

3. Perspektiven und Herausforderungen in der Arbeit mit der DFDP

Wie könnten die Dimensionen im Umgang mit der Erziehungswirklichkeit für die Konstruktion und Auswertung von Szenarien aus der Praxis (berufliche Handlungssituationen) genutzt werden, damit Studierende beim Aufbau ihrer Handlungskompetenz gefördert werden?

Im Anschluss an Werner Helsper und Markus Sauerwein (Sauerwein, 2020, S. 362 f.) gehe ich davon aus, dass die Auseinandersetzung mit antinomischen Situationen des pädagogischen Alltags in besonderem Maße zur Entwicklung einer professionellen Handlungskompetenz beiträgt. Zwei für eine Bearbeitung im Rahmen beruflicher Handlungssituationen m. E. zielführende Antinomien²² sind bspw. die

„Begründungsantinomie, als Widerspruch situativ (schnell) handeln zu müssen und zugleich das eigene Handeln zu begründen, für das die eigene Wissensbasis oftmals nicht genügt.“ sowie die „Vertrauensantinomie, die das widersprüchliche Verhältnis zwischen der Herstellung von Vertrauen als Basis pädagogischer Arbeit auf der einen Seite, aber einer einseitigen Abhängigkeit auf der anderen Seite, umfasst.“ (Sauerwein, 2020, S. 363)

Solche widersprüchlichen Situationen erscheinen mir für einen Zugang durch Lernen im Dialog besonders geeignet, weil Widersprüche unterschiedliche Perspektiven beinhalten, die je nach Anlage der Situation auch von unterschiedlichen Protagonisten vertreten werden können, und zu Lösungsversuchen aufrufen. Da diese Widersprüche jedoch in der Regel nicht aufgelöst werden können, gilt es eine Balance im Umgang mit ihnen zu finden, was einen Dialog nicht nur anregt sondern ihn auch notwendig und zielführend erscheinen lässt. Darüber hinaus kann unter Einbezug von hermeneutisch-kasuistischen Verfahren des Fallverstehens aus der Sozialpädagogik wissenschaftspropädeutisch gearbeitet werden, um die Handlungssituation zu analysieren und daraus Ziele sowie Vorgehensweisen für das pädagogische Handeln abzuleiten. Ein erster Zugang zu einer solchen Situation sollte m. E. auch subjektiv-biografisch vorgenommen werden, um dem einzelnen Studierenden seine persönliche Perspektive zugänglich zu machen und er diese nach der Bearbeitung der Situation für sich z. B. auf eine Veränderung hin reflexiv überprüfen kann.²³

Die reflexive Seite der Theorie-Praxis-Relation (vgl. Göddertz/Karber, 2019, S. 73 ff.) lässt sich offenbar gut mit der Lernfelddidaktik in Kombination mit der DFDP erschließen, wie an der Arbeit mit Handlungssituationen gezeigt werden konnte. Es stellt sich jedoch die Frage, wie eine Weiterentwicklung der DFDP für die Kooperation zwischen den Lernorten Fachschule und Praxis aussehen könnte, sofern der Anspruch entwickelt wird, diese Didaktik zukünftig ebenfalls für die berufliche Bildung nutzen zu wollen?

²¹ Die vier Schritte im Situationsansatz werden in der Regel mit „Erkunden“, „Entscheiden“, „Handeln“ und „Nachdenken“ bezeichnet, sie beschreiben ebenfalls einen Handlungskreis, der mit einer Situationsanalyse beginnt und mit einer Reflexion endet (vgl. Kobelt Neuhaus, 2018, S. 45 ff.).

²² Die ausgewählten Antinomien dienen lediglich als illustrierende Beispiele. Selbstverständlich sind auch weitere, ganz andere Antinomien geeignet, sie sollten letztlich thematisch passend gewählt werden.

²³ Eine Schwerpunktsetzung, welche Thematiken und Antinomien im Fokus der Bearbeitung stehen sollte auch von den für die Lernenden anstehenden Entwicklungsaufgaben (vgl. Gruschka, 1985 und Gruschka et al., 1995) abhängig gemacht werden.

Ein weiterer Aspekt, der mich im Rahmen der Ausbildung an der Fachschule schon länger beschäftigt und den ich deshalb für diskurswürdig erachte, weil er unter anderem mit der Symmetrieantinomie (vgl. Sauerwein, 2020, S. 363) verbunden ist, ist die Frage nach der Leistungsbewertung sowohl im Rahmen der doppelten Vermittlungspraxis als auch in Bezug auf das Lernen im Dialog. Beide Prinzipien sind m. E. nur unzureichend mit der vorherrschenden Bewertungskultur der Schule vereinbar, die auf Konkurrenz beruht und die in der Regel Ziffernnoten heranzieht, um Studierende (oder Schüler:innen) in eine Leistungsrangfolge zu bringen (vgl. Winter, 2014, S. 11 ff und Beutel/Pant, 2020, S. 24 ff.).

Es gibt zahlreiche Ansätze und Überlegungen, wie die Leistungsbeurteilung verändert werden kann. So schlägt die DFD eine „Beurteilung und Bewertung“ über eine „entwicklungsbezogene Leistungsbeurteilung unter Berücksichtigung von Prozessnachweisen und Lernprodukten“ vor, ergänzend ein „Selbstmonitoring“ (Stiller/Dorlöchter, 2017, S. 96). Trotzdem mündet aufgrund der administrativen Vorgaben in der Allgemeinbildung (Abiturverordnungen) alles in einer Ziffernnote. Schließlich geht es für die Abiturient:innen um eine soziale Platzierung mit Berechtigungszuteilungen. Carsten Püttmann wies auf der GeDiPäd-Tagung zu Recht darauf hin, dass die Notengebung die Beteiligung und Antwortkultur durchaus beeinflussen (können). D.h. sie stört den ergebnisoffenen Dialog und das Interesse aneinander,²⁴ weil Studierende und Schüler:innen immer damit rechnen, dass ihr Handeln im Unterricht einer Bewertung unterzogen wird, die in einer Ziffernnote endet oder sich darin niederschlägt.²⁵ Ebenso stört es die doppelte Vermittlungspraxis, weil die Lehrkraft in der Doppelrolle als Selektierende und Förderin gefangen bleibt. Dieses entspricht nicht der Situation in den Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe und beschreibt damit ebenfalls nicht die gleiche Qualität vor allem in Bezug auf die Beziehungsdimension. Daher sehe ich in Bezug auf Bewertung und Beurteilung in der Fachschulausbildung einen großen Entwicklungsbedarf.

Dabei sind Rückmeldungen für Lernende sehr wichtig, um das Selbstbild mit einem Fremdbild abgleichen zu können. Diese Rückmeldungen können ein wichtiger Motor für Entwicklung sein. Eine Rückmeldung sollte dabei vom Adressaten gewollt sein. Damit sie lerndienlich bzw. förderlich erfolgt, schlagen Rosy Henneberg und Lothar Klein folgende Kriterien vor:

„- beschreibend statt verallgemeinernd oder kategorisierend,

- möglichst nicht an den Erwartungen desjenigen gemessen, der die Rückmeldung ausspricht, sondern an den Erwartungen, die derjenige an sich stellt, dem ich eine Rückmeldung gebe“ (Henneberg/Klein, 2011, S. 108)

²⁴ Sowohl die Ergebnisoffenheit, als auch das Interesse an der Sache und der Perspektive des Anderen sind konstitutiv für den Dialog (vgl. Thürmer-Rohr, 2015, S. 303 ff.).

²⁵ In zahlreichen Gesprächen mit Studierenden zeigte sich immer wieder, ihr Misstrauen gegenüber den Bewertungspraxen der Institution Schule. Die allermeisten von ihnen teilten vor allem Erfahrungen der Intransparenz und der Ungerechtigkeit mit. Die biografischen Erfahrungen der Studierenden mit dem System der Ziffernnoten bzw. dessen Folgen sind überwiegend negativ.

Für die Fachschule für Sozialpädagogik könnte ich mir darüber hinaus vorstellen, dass analog zur Hochschule bspw. in Studiengängen der Kindheitspädagogik²⁶, auf eine allgemeine Bewertung²⁷ im alltäglichen Unterricht verzichtet wird. Stattdessen gibt es bspw. lernfeldbezogene Prüfungen, in denen Studierende ihr Können darstellen, die unterschiedliche - auch praktische - Formate haben könnten. Idealerweise können Studierende zwischen unterschiedlichen Formaten wählen. Auf Rückmeldungen zu Lernprozessen im Unterricht sollte hingegen nicht verzichtet werden, sofern sie in einem partizipativen Kontext erfolgen.

Abschließend lässt sich resümieren, dass die DFD von ihrer Konzeption her m. E. sehr gut geeignet ist, um Lern- bzw. Bildungsprozesse in der Fachschule für Sozialpädagogik sowohl unter ethischen als auch unter didaktischen Gesichtspunkten anzuregen und zu unterstützen, wenn auch eine Weiterentwicklung im Hinblick auf die Ausbildung von Handlungskompetenz notwendig erscheint.

Literatur

Ader, S., Schrapper, C. (Hrsg.) (2022). *Sozialpädagogische Diagnostik und Fallverstehen in der Jugendhilfe*. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Beutel, S.-I., Pant, H. A. (2020). *Lernen ohne Noten. Alternative Konzepte der Leistungsbeurteilung*. Stuttgart: Kohlhammer.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). (o.J.a) Der DQR, Niveau 6. [https://www.dqr.de/dqr/de/der-dqr/dqr-niveaus/niveau-6/niveau-6_node.html, Abrufdatum: 12.05.22, 17:06 Uhr]

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). (o.J.b), Der DQR, Qualifikationstyp: Allgemeine Hochschulreife. [https://www.dqr.de/dqr/shareddocs/qualifikationen/de/Allgemeine-Hochschulreife-AHR_32.html?nn=365830, Abrufdatum: 12.05.22, 17:10 Uhr]

Colberg-Schrader, H., Krug, M. (1980). *Lebensnahes Lernen im Kindergarten. Zur Umsetzung des Curriculum Soziales Lernen*. München: Kösel.

Geiß, U. (2006). Was heißt Situation im Situationsansatz? [<https://situationsansatz.de/wp-content/uploads/2020/07/ulrike-Situation.pdf>; Abrufdatum: 20.06.2022, 17:09 Uhr]

Göddertz, N., Karber, A. (2019): Berufliche Bildung Sozialpädagogik - Eine Spurensuche didaktischer Prinzipien. In *Soziale Passagen*, 11, S. 65-80.

Gruschka, A. (1985). *Wie Schüler Erzieher werden. Studie zur Kompetenzentwicklung und fachlichen Identitätsbildung in einem doppelqualifizierenden Bildungsgang des Kollegs Schulversuchs NW*. Wetzlar: Büchse der Pandora.

Gruschka, A., Hesse-Lenz, C., Michely-Weirich, H., Schomacher, H. (1995). *Aus der Praxis lernen. Methodenhandbuch für Lehrer und Pädagogen*. Berlin: Cornelsen.

²⁶ Diese Studiengänge (Bachelor) sind ebenfalls auf DQR 6-Niveau angesiedelt.

²⁷ Hier ist der so genannte *allgemeine Teil* gemeint, in den alle möglichen Beurteilungen und Bewertungen einfließen, oftmals jedoch vor allem die „mündliche Beteiligung“ als Maßstab herangezogen wird, und in der Regel am Ende des Halbjahres in eine Ziffernote münden.

Helsper, Werner (2021). Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung. Opladen: Verlag Barbara Budrich

Henneberg, R., Klein, L. (2011). Bildung in Beziehung. In R. Henneberg, L. Klein, G. E. Schäfer. *Das Lernen der Kinder begleiten. Bildung - Beziehung - Dialog. Ein Fotoband*. Seelze: Klett/Kallmeyer, S. 25-129.

Hoppe, Heidrun (1996). *Subjektorientierte politische Bildung. Begründung einer biografie-zentrierten Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*. Opladen: Leske & Budrich.

Karber, A. (2017). Ansätze forschenden Lernens - Perspektiven für die Fachschule Sozialpädagogik. In R. Jaszus, H. Küls (Hrsg.). *Didaktik der Sozialpädagogik. Grundlagen für die Lehr-Lernprozessgestaltung im Unterricht*. Hamburg: Handwerk u. Technik, S. 13-30.

KMK (2017). *Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen und Fachakademien*.

[https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_12_01-ErzieherInnen-QualiProfil.pdf; Abrufdatum: 20.05.2022, 10:30 Uhr]

KMK (2020). *Rahmenlehrplan für die Fachschule für Sozialpädagogik*.

[https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_06_18-RVFS-RLP-Sozpaed.pdf; Abrufdatum: 21.05.2022, 12:32 Uhr]

Kobelt Neuhaus, D. (2012). 40 Jahre Situationsansatz: Ein pädagogisches Konzept und seine Wirkungsgeschichte. In *kindergarten heute*, 42, 11-12, S. 8-13.

Kobelt Neuhaus, D., Macha, K., Pesch, L. (2018). *Der Situationsansatz in der Kita*. Pädagogische Ansätze auf einen Blick. Freiburg im Br.: Herder

Küls, H. (2017a). Grundgedanken zu einer Didaktik der Sozialpädagogik. In R. Jaszus, H. Küls (Hrsg.). *Didaktik der Sozialpädagogik. Grundlagen für die Lehr-Lernprozessgestaltung im Unterricht*. Hamburg: Handwerk u. Technik, S. 13-30.

Küls, H. (2017b). Handlungs- und lernfeldorientierter Unterricht in der Sozialpädagogik. In R. Jaszus, H. Küls (Hrsg.). *Didaktik der Sozialpädagogik. Grundlagen für die Lehr-Lernprozessgestaltung im Unterricht*. Hamburg: Handwerk u. Technik, S. 116-151.

Küls, H., Püttmann, C. (2020). Diversität und Heterogenität in Fachschulklassen: Eine didaktische Klippe in der Erzieher*innenausbildung. In Püttmann, C., Schützenmeister, J. (Hrsg.). *Studien zum Unterricht und zur Didaktik in der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik*. Didaktik der Pädagogik, Band 5. Münster: Waxmann, S. 127-163.

Liebig, M. (2020). *Arbeitsaufgabenbezug in der beruflichen Didaktik der Sozialpädagogik. Neue Ansätze für das Lehren und Lernen*. Bielefeld: wbv.

Liebig, M., Schweder, M. (2022). Arbeits- und/oder lebensweltorientierte berufliche Bildung? Ein systemtheoretisch gefärbtes Essay. In dies. *Sozialpädagogik und ihre Didaktik. Beobachtungssplitter*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 195-209.

Mende, S., Fuchs-Rechlin, K. (2022). „Dauerbaustelle“ Erzieher:innenausbildung. *Strukturen, Ausbildungsformate und Entwicklungen an Fachschulen für Sozialpädagogik*. WIFF Studien, Band 35. München: DJI.

Miller, R. (1999). *Beziehungsdidaktik*. Weinheim, Basel: Beltz.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2017). *Kompetenzraster zur Entwicklung sozialpädagogischer Handlungskompetenz. Arbeitsmaterial für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern*. Düsseldorf
[https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/fs/download/sozial/kompetenzraster_heft9053.pdf], Abruf: 19.03.2022, 10:08 Uhr]

Püttmann, C. (2017). Begleitete Intervention. In R. Jaszus, H. Küls (Hrsg.). *Didaktik der Sozialpädagogik. Grundlagen für die Lehr-Lernprozessgestaltung im Unterricht*. Hamburg: Handwerk u. Technik, S. 269-282.

Püttmann, C. (2019). *Theorie und Praxis einer evolutionären Lehr-Lernprozessgestaltung in der Fachschule für Sozialpädagogik. Didaktik einer systemisch-konstruktivistischen Erzieher*innenausbildung*. Didacta nova, Band 30. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Püttmann, C., Küls, Holger (2022). Fachdidaktische Konzeptionen für den berufsbildenden Pädagogikunterricht. In C. Püttmann, E. Wortmann (Hrsg.). *Handbuch Pädagogikunterricht*. Münster: Waxmann, S. 119-138.

Püttmann, C., Wortmann, E. (2016). Lernaufgaben für den PU: Ziele, Konstruktionsprinzipien, Gelingensbedingungen. In *Pädagogik UNTERRICHT*, 36 (4), S. 2-10.

Sauerwein, M. N. (2020). Konturen einer Weiterentwicklung der Didaktik für Sozialpädagogik. In *Soziale Passagen*, 12, S. 359-377.

Schäfer, G. E. (2011). Was ist Erfahrungslernen? Überlegungen zu einer Pädagogik des Innehaltens. In R. Henneberg, L. Klein, G. E. Schäfer. *Das Lernen der Kinder begleiten. Bildung - Beziehung - Dialog. Ein Fotoband*. Seelze: Klett/Kallmeyer, S. 13-24.

Schilling, J. (2008). *Didaktik/Methodik Sozialer Arbeit*. München: Ernst Reinhardt.

Schlömerkemper, J. (2006). Die Kompetenz des antinomischen Blicks. In W. Plöger (Hrsg.). *Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können? Beiträge zur Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung*. Paderborn: Schöningh, S. 281-308.

Schrader, J. (2019). Institutionelle Rahmenbedingungen, Anbieter, Angebote und Lehr-Lernprozesse der Erwachsenen- und Weiterbildung. In O. Köller, M. Hasselhorn, F. W. Hesse, K. Maaz, J. Schrader, H. Solga et al. (Hrsg.). *Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potentiale*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S 701-729.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (2016). *Verordnung über die Studiengänge und Prüfungen an den staatlichen Fachschulen für Sozialpädagogik im Land Berlin*. Sozialpädagogikverordnung - SozpädVO[<https://gesetze.berlin.de/bsbe/document/jlr-FSchulSozP%C3%A4dPrVBE2016rahmen>], Abrufdatum: 13.05.2022, 16:03 Uhr]

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (Hrsg.) (2014). *Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt*. Weimar, Berlin: verlag das netz

Smidt, W. Roßbach, H.-G. (2021). Situationsansatz. In Schmidt, T., Sauerbrey, U., Smidt, W. (Hrsg.). *Frühpädagogische Handlungskonzepte. Eine wissenschaftliche Bestandsaufnahme*. Münster: Waxmann

Spanu, Stephanie (2022): Unterrichtsprinzipien in der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik. In C. Püttmann, E. Wortmann (Hrsg.). *Handbuch Pädagogikunterricht*. Münster: Waxmann, S. 221-239.

Staub-Bernasconi, S. (2019). *Menschenwürde - Menschenrechte - Soziale Arbeit. Die Menschenrechte vom Kopf auf die Füße stellen*. Soziale Arbeit und Menschenrechte, Band 1. Opladen, Berlin: Verlag Barbara Budrich.

Stiller, E. (2017). Subjekt und Gesellschaft im Pädagogikunterricht. Zur Weiterentwicklung der Dialogischen Fachdidaktik Pädagogik. In K. Bubbenzer, M. Rühle, J. Schützenmeister (Hrsg.). *Gesellschaftsorientierte pädagogische Bildung. Pädagogikunterricht als Fach des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeldes*. Didaktik der Pädagogik, Band 2. Münster: Waxmann, S. 65-90

Stiller, E. (2018). Zum dialogisch-subjektorientierten Erziehungsbegriff der Dialogischen Fachdidaktik Pädagogik. Erwidern auf den Beitrag von O. M. Uerlings. In *Pädagogik UNTERRICHT*, 38 (4), S. 359-377.

Stiller, E. (2022). Dialogische Fachdidaktik. In C. Püttmann, E. Wortmann (Hrsg.). *Handbuch Pädagogikunterricht*. Münster: Waxmann, S. 109-118.

Stiller, E., Dorlöchter, H. (2017). *Dialogische Fachdidaktik Pädagogik*. Paderborn: Schöningh.

Thürmer-Rohr, C. (2002). Die Stummheit der Gewalt und die Zerstörung des Dialogs. In *Utopie kreativ*, 143, S. 773-780.

Thürmer-Rohr, C. (2015). Dialog und dialogisches Denken. Der Anspruch von anderswo: eine Herrschaftsabsage. In I. Attia, S. Köbsell, N. Prasad (Hrsg.). *Dominanzkultur reloaded. Neue Texte zu gesellschaftlichen Machtverhältnissen und ihren Wechselwirkungen*. Bielefeld: transkript Verlag, S. 297-309.

Uhlendorff, U. (2022). *Methoden Sozialpädagogischen Fallverstehens in der Sozialen Arbeit. Ein Grundkurs*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Wernet, A. (2006). Hermeneutik - Kasuistik - Fallverstehen. Grundriss der Pädagogik / Erziehungswissenschaft. Band 24. Stuttgart: Kohlhammer

Winter, F. (2015). *Lerndialog statt Noten. Neue Formen der Leistungsbeurteilung*. Weinheim, Basel: Beltz.

Fabian Wagner

Diplom-Pädagoge; Berufsschullehrer an der Ruth-Cohn-Schule Berlin, OSZ Sozialwesen;
Fachbereichsleiter für die didaktische Leitung der Lernfelder an der Fachschule für Sozialpädagogik;
langjährige Beauftragung als Fachseminarleiter für Sozialpädagogik und Soziologie im Land Berlin;
Leitung der Regionalkonferenz für Sozialpädagogik im Land Berlin (Multiplikator für die Lehrkräftefortbildung)

Kontakt: wagner@osz-rccs.de

Die DFD als ergänzender fachdidaktischer Ansatz in sozialpädagogischen Bildungsgängen.

Edwin Stiller

Es hat mich sehr gefreut, dass Fabian Wagner den ersten Gastbeitrag zur Weiterentwicklung der DFD geschrieben hat. Wagner war Teilnehmer an der WIPU-Veranstaltung zur Vorstellung der neuen Dialogischen Fachdidaktik Pädagogik am 22.11.2017 in Mülheim, ebenso nahm Patricia Gerk aus Hessen an diesem Seminar teil. Beide waren in ihren Bundesländern federführend für die Fortbildung der Lehrkräfte in sozialpädagogischen Bildungsgängen zuständig. Noch auf der Tagung in Mülheim wurden Vereinbarungen zu Fortbildungsveranstaltungen zur DFD für Lehrkräfte in sozialpädagogischen Bildungsgängen getroffen. Den Auftakt machte ein Tagesseminar in Berlin, es folgten ein Zwei-Tages-Seminar für die Hessische Lehrkräfteakademie²⁸, ein Tagesseminar in Frankfurt und schulinterne Fortbildungstage an berufsbildenden Schulen in Fulda und Limburg. Zentral ging es auf diesen Seminaren um die Frage, welchen ergänzenden Beitrag die DFD für die Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht im Kontext des Lernfeldkonzepts für das Berufsfeld Sozialwesen leisten kann.

Unmittelbar nach dem Erscheinen der Erstausgabe der DFD (1997) gab es vergleichbare Seminare am Pädagogische Landesinstitut Brandenburg (PLIB, heute: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg) in Brandenburg.

Es stand immer außer Frage, dass ein fachdidaktischer Ansatz aus dem allgemeinbildenden Bereich nicht eins-zu-eins auf den berufsbildenden Bereich übertragen werden kann, sondern es immer darum gehen muss, zu bestimmen, an welchen Punkten die DFD ergänzend hinzugezogen werden kann (vgl. Püttmann 2019, S. 83).

Wagner stellt in seinem Beitrag heraus, dass die DFD in folgenden Feldern gute Unterstützungsbeiträge leisten kann:

- Didaktischen Strukturierung des Unterrichts (eingebunden in Lernfelddidaktik)
- Entwicklung einer professionellen Haltung (auch im Sinne einer biografisch-pädagogischen Kompetenz)
- Forschendes Lernen
- Prinzip der doppelten Vermittlungspraxis
- Entwicklung von Beziehungskompetenz

Bei den o.g. Fortbildungsveranstaltungen mit den berufsbildenden Lehrkräften standen die Aspekte „Didaktische Strukturierung des Unterrichts sowie biografisches Lernen im Zentrum. Mit Hilfe der DFD Planungsmatrix²⁹ haben die Kolleginnen und Kollegen pädagogische Themen, die im Kontext der Lernfelddidaktik aktuell in den Lerngruppen relevant waren, didaktisch aufbereitet. Im Kontext der Entwicklung eines persönlichen Berufsrollenkonzepts wurden die Chancen, aber auch die Risiken des biografischen Lernens an praktischen Beispielen diskutiert. Hervorgehoben wurden die konstruktiven Schutzregeln, die in der DFD

²⁸ Thema: Die Dialogische Fachdidaktik Pädagogik als Orientierung für die Planung, Durchführung und Reflexion der Fachschulausbildung – eine Erweiterung des Lernfeldkonzepts für das Berufsfeld Sozialwesen

²⁹ https://www.edwinstilller.de/.cm4all/uproc.php/0/PlanungshilfeDFD1.pdf?cdp=a&_id=17d3c8dd9f2

mit biografischem Lernen verbunden sind und die es so in keinem der fachdidaktischen Ansätze für den beruflichen Bildungsbereich gibt.

Wagner macht darauf aufmerksam, dass der Lernfeldansatz ganz in der Tradition von Saul B. Robinsohn steht, der Bildungsinhalte aus den Herausforderungen des Lebens entwickelt. Die DFD hat sich von Beginn an, an den Fähigkeiten und Bereitschaften orientiert, die für die Bewältigung von gegenwärtigen und zukünftigen pädagogischen Herausforderungen der Erziehungswirklichkeit von Schülerinnen und Schüler notwendig waren und nicht an überkommenen curricularen Traditionen (vgl. Stiller Eröffnungsbeitrag 2022, S. 3ff.). Insofern ist das Interesse aus dem Feld der beruflichen sozialpädagogischen Bildung nicht erstaunlich.

Die Nähe der DFD zu den didaktischen Ansätzen im sozialpädagogischen Berufsfeld hat eine längere Tradition und ist auf weitere Schnittmengen in den wissenschaftlichen Orientierungen und fachdidaktischen Prinzipien zurückzuführen:

Hermann Krüssel (Krüssel 2003, S. 23f.) nennt für seine reflexive Fachdidaktik folgende Übereinstimmungspunkte:

- Die biografische Perspektive als „bedeutsame Leitlinie für den Pädagogikunterricht“
- Das Menschenbild der Subjektorientierung und des produktiv realitätsverarbeitenden Subjektes
- Der moderate Konstruktivismus als „plausible Position, die (..) die Subjekt/Objekt-Dialektik, Gleichheit/Differenz Dialektik und ein dialogisches Verständnis von Erziehung optimal integriert.“
- Im methodischen Bereich hebt er besonders die biographische Dimension hervor (siehe ebd. S. 163ff.)

Carsten Püttmann (vgl. Püttmann 2019, S. 18ff., 83, 120f.152ff.) kommt zu folgendem Fazit: *„Aber gerade mit Blick auf die Entwicklungsaufgaben angehender Erzieher*innen, den Entwicklungen der curricularen Vorgaben für die Fachschulen für Sozialpädagogik und den darin formulierten Anforderungen an eine konstruktivistische Gestaltung von Lehr-Lernprozessen (MSW 2014, S. 20) sowie der Idee der Portfolioarbeit zur Dokumentation der eigenen Kompetenzentwicklung (ebd., S. 27) zeigen sich Anknüpfungsmöglichkeiten für einen Pädagogikunterricht der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik,“ (ebd., S. 20).*

Er verweist weiterhin auf die problemzentrierte Lernzyklusplanung, die mit einem vollständigen Handlungszyklus vergleichbar ist (vgl. ebd., S. 120) und nutzt selbst die vier Seiten der Erziehung der DFD für ein Entwicklungsinventar für die Erzieher*innen Ausbildung (vgl. ebd., S. 153).

Wagner macht selbst einen Vorschlag, wie man die Kompetenzmatrix der DFD bezogen auf sozialpädagogische Ausbildungskontexte konkretisieren kann und macht so auch auf eine Richtung der Weiterentwicklung der DFD aufmerksam – einem intensivierten Handlungsbezug im Hier-und-Jetzt der Lernenden. Das Weiterentwicklungsfeld der Peerpädagogik (siehe Eröffnungsbeitrag Stiller 2022, S. 18) sollte also um die Handlungsmöglichkeiten im Theorie-Praxis-Bezug der beruflichen Bildung erweitert werden.

Eine weitere wichtige Schrittmenge zwischen DFD und Grundorientierungen einer sozialpädagogischen Fachdidaktik ist die Orientierung an Menschenrechten bzw.

Kinderrechten (siehe Stiller Eröffnungsbeitrag 2022, S. 14 und S. 18f.). Da die Sozialpädagogik sich als Menschenrechtspädagogik versteht (vgl. ebd. S. 19), eröffnet die Weiterentwicklung der DFD in Richtung eines Triplemandats für die pädagogische Bildung, eine Fülle von zukünftigen Kooperationsmöglichkeiten.

In diesem Kontext wäre auch der Impuls von Fabian Wagner aufzugreifen, die „(...) *gesellschaftspolitischen Bedingungen sozialpädagogischer Qualifizierung gezielter mit in den Blick zu nehmen. (...)*“ (In diesem Beitrag S. 6) Er schlägt daher vor, dies über eine Erweiterung der reflexiven Urteilskompetenz zu gestalten.

Bisher wurde dies in der DFD immer durch die unterschiedlichen Rahmungen von Erziehung mit aufgerufen (siehe Stiller 2022, S. 15ff.). Dies scheint aber angesichts vielfältiger Fehlinterpretationen³⁰ nicht auseichend zu sein. Schützenmeister hebt zwar zur DFD 1997 hervor, dass sie einen „...*auf demokratische Erziehung ausgerichteten Pädagogikunterricht beschreibt (...)*“ (Schützenmeister 2020, S. 133) und bezogen auf die DFD 2017 kommt Schützenmeister zu der Einschätzung, dass die „*Referenzen zum gesellschaftlichen Bedingungs- und Wirkungszusammenhang von Erziehung und Bildung*“ deutlicher betont werden und das dies als „beachtenswerte Weiterentwicklung“ einzuschätzen ist (ebd., S. 148).

Bei der Weiterentwicklung der DFD sollte der gesellschaftliche Bedingungs- und Wirkungszusammenhang von Erziehung und Bildung sich noch stärker als roter Faden durch die gesamte Dialogische Fachdidaktik ziehen.

Literatur

Krüssel, Hermann (2003): Pädagogikunterricht neu sehen. Grundlagen einer reflexiven Fachdidaktik Pädagogik für den berufsbildenden Bereich, Schneider: Hohengehren

Püttmann, Carsten (2019): Theorie und Praxis einer evolutionären Lehr-Lernprozessgestaltung in der Fachschule für Sozialpädagogik, Schneider: Hohengehren

Schützenmeister, Jörn (2020): Pädagogikunterricht zwischen pädagogischer Profilierung und fächerübergreifender Ausrichtung, Münster: Waxmann

Stiller, Edwin (2022): Eröffnungsbeitrag: Kernideen der Dialogischen Fachdidaktik Pädagogik, in: Beiträge zur Weiterentwicklung der DFD Nr. 1, August 2022, Online-Beitrag: www.edwinstiller.de/Weiterentwicklung-der-DFD

³⁰ Vgl. meinen Beitrag auf der Gedipäd-Tagung 2016 zur Kritik von Bubenzer: https://www.edwinstiller.de/.cm4all/uproc.php/0/dfdBochum040316.pdf?cdp=a&_ =17d38c58d3a oder die Replik auf die Kritik von Uerlings: https://www.edwinstiller.de/.cm4all/uproc.php/0/StillerPU42018.pdf?cdp=a&_ =17d38d4e6c9