



Perspektiven auf die Dialogische Fachdidaktik Pädagogik – Krüssel, Knöpfel, Redecker, Schützenmeister¹

Edwin Stiller

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

Einleitung

Meine bisherige Auseinandersetzung mit Kritik an der Dialogischen Fachdidaktik Pädagogik (DFD)² fokussierte sich besonders auf die negativen Kritiken am biografischen Lernen oder der Subjektorientierung. Diese z.T. sehr oberflächlichen, pauschalen und diffamierenden Vorwürfe reduzierten die DFD auf die subjektive Dimension, ohne die differenzierte Argumentation zu Risiken, Nebenwirkungen und Schutzregeln zur Kenntnis zu nehmen und ohne die anderen drei Dimensionen der DFD (Vier Seiten der Erziehung, siehe S. 11f.) zu berücksichtigen.

In diesem Beitrag sollen die Perspektiven auf die DFD gewürdigt werden, die die DFD als Gesamtkonzept fair und fundiert analysieren und Schlussfolgerungen ableiten, die wiederum für die Selbstpositionierung der DFD wichtige Anregungen bereitstellen.

Daher erfolgt im Anschluss an die Charakterisierung der Perspektiven auf die DFD eine Kommentierung, die die Sprecherposition der DFD als Konsequenz aus den externen Perspektiven herausarbeitet.

1. Hermann Krüssel (2003)

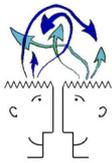
Hermann Krüssel war zur Zeit der Veröffentlichung stellvertretender Schulleiter an einem Berufskolleg sowie Lehrbeauftragter an der Universität Osnabrück. Eckehardt Knöpfel bezeichnet ihn in seinem Vorwort des Herausgebers der Reihe als „gelehrten Praktiker“.

Als Basis für seinem reflexiven Ansatz einer Fachdidaktik für den berufsbildenden Bereich arbeitet er zunächst den Stand der Fachdidaktik Pädagogik (Beyer, Stiller, Wortmann und Gruschka) auf und formuliert jeweils im Anschluss an die Darstellung der fachdidaktischen Position Anregungen für den eigenen Ansatz einer reflexiven Fachdidaktik.

Da die Anregungen kurz und knapp formuliert wurden, werden sie hier im Original wiedergegeben:

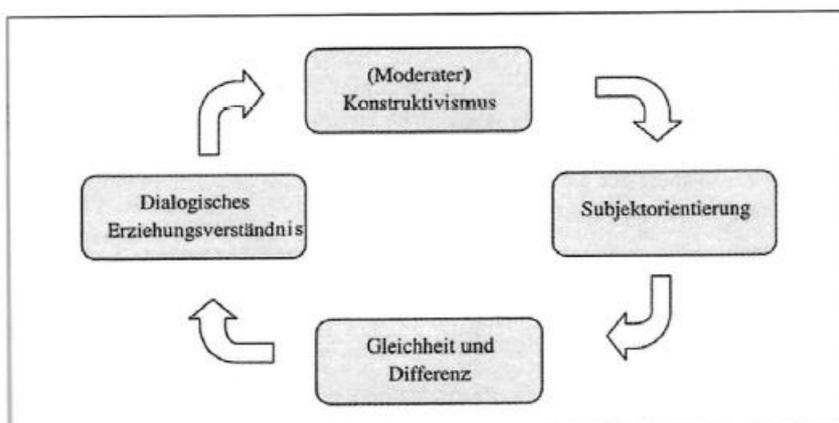
¹ Inspiriert durch die Dialogveranstaltungen an den Universitäten Köln, Münster und Wuppertal sowie an den ZfSL Aachen, Dortmund, Gelsenkirchen und Hamm – Dank an Lehrende, Studis und Refis

² Siehe: <https://www.edwinstilller.de/Werkstatt-Dialogische-Fachdidaktik> Kritik und Replik



Resümee: Welche Anregungen vermittelt dieses Konzept für die angestrebte Fachdidaktik?

1. Dass die biographische Perspektive als bedeutsame Leitlinie für den Pädagogikunterricht anzusehen ist, gilt für den berufsbildenden Bereich als relativ unstrittig. Ihr wird Rechnung getragen in Lerninhalten der entsprechenden Richtlinien und Lehrpläne wie „Reflexion der eigenen Persönlichkeitsentwicklung“, „Überprüfung der Wirkung eigenen Handelns“, „Bedeutung der eigenen Sozialisation für die Berufswahl“ u. Ä. Die Intention einer biographischen Perspektive liegt im Selbsterkennen, in der Reflexion von Lebensplänen und pädagogisch bedeutsamen Wirkungen der Person.³⁹
2. Das unter dem Stichwort *Subjektorientierung* beschriebene Menschenbild vom produktiv realitätsverarbeitenden Subjekt bzw. sich selbst bildenden Wesen gilt auch für das Kind. Diese Überlegungen gilt es dahingehend weiterzuentwickeln, dass Konturen eines Erziehungsverständnisses verdeutlicht werden. Aus einem solchen Verständnis heraus wird das Kind als Subjekt seines Lebens und seiner Entwicklung betrachtet und nicht als Objekt erzieherischer Bemühungen.⁴⁰
3. Stiller bezeichnet den moderaten Konstruktivismus als „plausible Position“, „die die drei vorher dargestellten Aspekte: Subjekt/Objekt – Dialektik, Gleichheit/Differenz – Dialektik und ein dialogisches Verständnis von Erziehung optimal integriert.“⁴¹ Von daher bietet es sich an, die von Stiller vorgeschlagene Matrix der Grundlinien der Dialogischen Fachdidaktik Pädagogik folgendermaßen anzuordnen:



³⁹ Vgl. Rogal 1999.

⁴⁰ Vgl. Rotthaus 1998, S. 10.

⁴¹ Stiller 1997, S. 48.



Um den o. g. Anforderungen an eine fachdidaktische Konzeption, die erkenntnistheoretischen Voraussetzungen und das zugrunde liegende Subjektmodell zu verdeutlichen, Rechnung zu tragen, ist es naheliegend, diesen Ansatz zu einer konstruktivistischen Betrachtungsweise in der Didaktik zu entfalten. Auch die anvisierte Pädagogik der Vielfalt wird neben den von Stiller vorgetragenen Bezügen von den Argumenten einer systemisch-konstruktivistischen Erkenntnistheorie gestützt.

(Krüssel 2003, S. 23f.)

Interessant und bestätigend ist zunächst die Feststellung von Krüssel, dass biografisches Lernen im berufsbildenden Bereich relativ unstrittig ist. Eine Methode – und für die Erzieher*innen-Ausbildung ein zentraler inhaltlicher Zugang – die qua Lehrplan und KMK-Empfehlung zum Pflichtbereich der Ausbildung gehört, wird obligatorisch gesetzt und in der fachdidaktischen Literatur zur Erzieher*innen-Ausbildung werden – anders als in der DFD – keine Hinweise gegeben, wie man biografisches Lernen ohne größere Risiken der Übergriffigkeit und des Outings praktizieren kann.

Die Übernahme zentraler Kategorien (Subjektorientierung, Gleichheit und Differenz, dialogisches Erziehungsverständnis und moderater Konstruktivismus) verdeutlicht die Nähe des reflexiven Ansatzes von Krüssel gegenüber der DFD.

2. Eckehardt Knöpfel (2009, 2013)

Eckehardt Knöpfel, Referendar bei Klaus Beyer, später selbst Fachleiter für das Fach Pädagogik, Lehrbeauftragter an der Universität Duisburg-Essen und langjähriger Vorsitzender des Verbandes der Pädagogiklehrer, übernahm im Wintersemester 2008/09 meinen Part³ in der von Jörn Schützenmeister veranstalteten Ringvorlesung zur „zeitgemäßen pädagogischen Bildung“ an der Universität Münster. Seine Darstellung der DFD wurde 2009 in einem Sammelband, herausgegeben von Jörn Schützenmeister veröffentlicht (siehe Knöpfel 2009).

Knöpfel präsentiert die DFD als „biographisch akzentuiertes Konstrukt“ (ebd., S. 186), das die Schülerinnen und Schüler in die von Lehrkräften zu treffenden didaktischen Entscheidungen einbezieht. Seine Darstellung der DFD bezieht auch den Band 2 der DFD mit ein und liefert so ein umfassendes, fundiertes Bild. Das dreibändige Schulbuchwerk Phoenix stellt für Knöpfel ein stimmiges Pendant zum Ansatz der DFD dar.

Seine Bewertung des fachdidaktischen Ansatzes stellt er unter die Frage, ob die DFD ein fachdidaktisches Modell sei. Unter Bezugnahme auf Kategorien von Blankertz und Jank & Meyer geht er davon aus, dass es sich eher um ein fachdidaktisches Konzept handelt, das kein auf Vollständigkeit zielendes Theoriegebäude darstellt, sondern darauf ausgerichtet ist, fachdidaktische Fragen praxisorientiert zu lösen (vgl. ebd. S. 196f.). Knöpfel bezeichnet die DFD als „Kind der Postmoderne“, das in der Schule eine „fachgeleitete biographische Reflexion“ ermöglicht: „Stillers fachdidaktisches Konzept bietet angesichts dieser Einengung

³ Ich war krankheitsmäßig verhindert, den Beitrag zur DFD zu leisten.



einen interessanten Ansatzpunkt, um über eine rein additive Abarbeitung von Schwerpunktthemen hinaus zu einem vertieften Erziehungs- und Biographieverständnis zu gelangen.“ (ebd., S. 199)

In seiner Promotionsarbeit zum Thema „E. E. Geißlers integrativ-educative Fachdidaktik des Pädagogikunterrichts“ widmet Knöpfel (Knöpfel 2013, S. 167-184) der DFD 17 Seiten und analysiert die DFD umfassender und genauer. Um Geisslers fachdidaktisches Modell einordnen zu können, vergleicht er seinen Ansatz mit den Ansätzen von Klaus Beyer und Edwin Stiller. Er kennzeichnet die DFD als subjektorientierte Fachdidaktik: „Stiller hat das Biographische zu einer bedeutenden, wenn nicht zu seiner bedeutendsten didaktischen Kategorie erklärt (...) und mit dieser Setzung einen Ansatz geschaffen, der wesentlichen Einfluss auf die fachdidaktische Diskussion des Pädagogikunterrichts und die daraus resultierende Schulpraxis gewonnen hat; aber auch auf die Diskussion in anderen gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken hat sein Konzept Einfluss genommen.“ (ebd., S. 167).

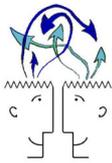
Zugleich verweist er aber auch auf die gesellschaftswissenschaftliche Verankerung der DFD:

»Gleichheit und Differenz als Begriffe der humanistischen Pädagogik stellen somit die anthropologische Konstante dieser Didaktik dar. Zugleich wird dadurch deutlich, wie stark Stillers Fachdidaktik im politischen Denken verwurzelt ist und wie vehement er die damit verbundene gesamtgesellschaftliche Verantwortung auch didaktisch einzufordern weiß« (ebd., S.171).

Knöpfel betont die Nähe der DFD zur Curriculumtheorie von Robinsohn, da die DFD die Position vertritt, „...dass sich schulische Lernzusammenhänge grundsätzlich an den Bedürfnissen der Lernenden zu orientieren haben, dass Curriculumrevisionen die gesellschaftlichen Veränderungen ...“ (ebd., S. 176) zum Ausgangspunkt zu nehmen haben und Unterricht grundsätzlich zur Bewältigung von Lebenssituationen beitragen muss, im Fall des Pädagogikunterrichts von pädagogischen Herausforderungen in Gegenwart und Zukunft der Lernenden. „Stiller (...) nimmt Partei für eine pädagogisch-emanzipatorische Position und damit die Stärkung der Rechte des Kindes im pädagogischen Verhältnis.“ (...) „Bei Stillers Aufgabenbeschreibung für den Pädagogikunterricht zeigt sich ein die paideia wie die politeia gleichermaßen wahrzunehmendes und gewichtetes Fachprofil.“ (ebd., S. 180, 183)

Bei aller positiven Würdigung der Spezifik der DFD bleibt Knöpfel allerdings kritisch und bemängelt eine fehlende fachdidaktische Systematik (vgl. ebd., S. 179), einen Eklektizismus (vgl. ebd., S. 184) und kommt daher zu dem Schluss, dass es sich bei der DFD um ein fachdidaktisches Konzept und nicht um ein fachdidaktisches Modell handele.

Zu den letztgenannten Kritikpunkten werde ich im Abschnitt 5 Stellung nehmen. Die Hervorhebung des Biografischen und der Subjektorientierung halte ich für eine unzulässige Überbetonung, zumal Knöpfel an mehreren Stellen einräumt, dass die DFD „im politischen Denken verwurzelt ist“ (s.o.). Das Alleinstellungsmerkmal der Biografieorientierung im fachdidaktischen Ansatz darf nicht zum Ausschließlichkeitsmerkmal stilisiert werden, da dies dem umfassenden Ansatz der DFD nicht gerecht wird.



3. Anke Redecker (2019)

Anke Redecker war zurzeit der Publikation wissenschaftliche Mitarbeiterin am Bonner Zentrum für Lehrerbildung. Ladenthin, dem die Festschrift gewidmet ist, war wissenschaftlicher Leiter des Zentrums für Lehrerbildung. Aktuell ist Anke Redecker Vertretung der Professur für Praktische Philosophie mit dem Schwerpunkt Inter- und Transkulturalität, Hochschule Darmstadt.

Ihr Beitrag „Zur Bildungsrelevanz des Pädagogikunterrichts. Drei historische Stationen und eine Zukunftsperspektive“ skizziert die historische Entwicklung des Pädagogikunterrichts in drei Etappen: Anfänge des Pädagogikunterrichts in der Kaiserzeit, Pädagogischer Arbeitsunterricht in der Weimarer Republik sowie die DFD als dialogisch-konstruktivistischer und postmoderner Ansatz in der Gegenwart. Sie schließt ihren Beitrag mit Überlegungen zu bildungstheoretischen Zukunftsaufgaben.

Dass die Würdigung der DFD als wichtigster fachdidaktischer Ansatz in der Gegenwart in einer Festschrift für Volker Ladenthin erscheint, ist schon kurios, da der bildungstheoretische Ansatz von Ladenthin fachdidaktisch und schulpädagogisch sehr konservativ ausgerichtet ist.

Da Ladenthin zum Zeitpunkt der Veröffentlichung, abgesehen von Beiträgen zur schulischen Werteerziehung in der fachdidaktischen Debatte des Pädagogikunterrichts keine Rolle spielte, taucht er auch in der Argumentation von Anke Redecker nicht bzw. nur marginal auf.

Für Redecker stellt die DFD eine folgerichtige Transformation der Weimarer Arbeitsschulkonzepte in die Gegenwart dar:

„Die in Gefolgschaft Gaudigs von Scheibner propagierte Selbsttätigkeit der Pädagogikschülerin, die sich im entdeckenden und forschenden Lernen selbst erprobt, ist gleichsam eine Vorstufe der derzeitigen favorisierten gemäßigt konstruktivistischen Fachdidaktik. (...) Die reformpädagogisch propagierte und praktizierte Selbsttätigkeit der Pädagogik-schülerinnen findet aktuell einen Wiedergänger im dialogisch-konstruktivistischen Ansatz Edwin Stillers. (...) Knöpfel zählt Stiller zu den führenden Figuren des derzeitigen fachdidaktischen Diskurses im Unterrichtsfach Pädagogik. Stillers Fachdidaktik Pädagogik wendet sich nicht nur gegen eine –nationalsozialistische – Missachtung von Menschenwürde, Vernunft und Persönlichkeit. Sein sozialwissenschaftlich geprägter Ansatz kann auch an gesellschaftspolitische Bestrebungen der 60er und 70er Jahre angeknüpft werden, in denen das Verhältnis von Pädagogik und gesellschaftlicher Realität zum bevorzugten Thema des Pädagogikunterrichts werden sollte. (...) (Redecker 2019, S. 236)

„Hieran kann eine dialogorientierte Auseinandersetzung über Fragen des verantwortlichen Urteilens und Wertens im Pädagogikunterricht ansetzen, wie sie aktuell Edwin Stiller aufzeigt. Geschult durch poststrukturalistische Einsprüche einer Pädagogik, die aktuelle Krisenerfahrungen des Lernsubjekts ernst nimmt, plädiert er für einen Pädagogikunterricht, der auch aktuell prominente Aneignungs-, Reflexions- und Handlungsformen aufnimmt, wie sie zum Beispiel hinsichtlich des Projektunterrichts und des forschenden Lernens angesprochen werden.“ (...)



Edwin Stiller bereichert nun die NS-kritische Haltung und die politisch-sozialwissenschaftliche Perspektive der 70er Jahre durch einen postmodernen Ansatz, fokussiert er doch in seiner pädagogischen Fachdidaktik die Individualität, Andersheit und Unergründbarkeit des Individuums, ohne allerdings deren Verhältnis zu Gleichheit und Identität in inter- und intrapersonalen Prozessen zu leugnen oder gar einen Abschied von Subjekttheorie heraufzubeschwören. (...). Stiller verfolgt damit einen Kurs, der postmodern motivierte Überlegungen über Subjektivierungspraktiken für eine kritische Reflexionsorientierung fruchtbar machen kann. (...) Er huldigt nicht einem postmodernen Fatalismus des ohnehin Nichtergründbaren, sondern nimmt die Differenz des Anderen gerade zum Anlass, für die Achtung der Würde aller in gleicher Weise zu schützenden die Heterogenität der Bildungssubjekte vielfältig aufgenommen werden kann (...) Stiller konzentriert sich weniger auf Fragen der Geltungsbegründung und damit auf die objektive Seite fachdidaktischer Fundierung, sondern rückt mit seinem biographischen Fokus eher das lehrende und vor allem das selbst organisiert lernende Subjekt in den Fokus.“ (ebd., S. 237ff.)

Redecker referiert in ihrem Schlusskapitel die Kritik von Knöpfel (Eklektizismus, mangelnde Systematik, Konzept statt Modell) und entgegnet dann:

„Ohne das Desiderat einer bildungstheoretischen Fundierung pädagogischer Bildung schmälern zu wollen, ist es nun gerade die Stillersche Anerkennung des riskierten, Selbstgewissheit einbüßenden Subjekts der Postmoderne, die eine monistische Fundierung des Pädagogikunterrichts zu Recht ablehnen muss. (...) Berücksichtigt man jedoch Stillers Verdienst, unter Anerkennung postmoderner Infragestellungen fixer Systemkonstrukte den Blick auf Pädagogikunterricht auch für eine nachpostmoderne Reflexion vorbereitet zu haben, so ist zugleich nach einer Fachdidaktik Pädagogik zu fragen, die hier ansetzen kann, ohne in eine vorpostmoderne Verpanzerung eines vermeintlich gewissheitsgesättigten Bildungssubjekts zurückzufallen. Hier wäre ein Fundierungsversuch zu wagen, der die Prekarität einer Grundlegung des Pädagogikunterrichts anerkennt und diesen mit der nötigen Selbstbescheidung und ohne Kontingenzvergessenheit unternimmt, um nicht vorpostmodernen Gewissheitsillusionen zu erliegen.“ (ebd., S. 243ff.)

Es ist erstaunlich und erfreulich, dass Anke Redecker, die ja nicht aus dem Schulfach Pädagogik kommt, sich einem solchen Thema widmet und dies ausgerechnet in einer Festschrift für Ladenthin (der aber auch das Unterrichtsfach Pädagogik erst spät für sich entdeckt hat).

Ihre abgewogene Stellungnahme – quasi als externe Beobachterin - macht nicht den Fehler, das Alleinstellungsmerkmal Biografie im Konzept der DFD überzubetonen, sondern ordnet die DFD mit ihrem sozialwissenschaftlichen Hintergrund und ihrem politischen Anspruch ein. Die Etikettierung Postmoderne wird hier als Chance betrachtet, die Subjektorientierung für die kritische Analyse der „Subjektivierungspraktiken“ zu nutzen und sich von dem Monismus geschlossener Modelle zu verabschieden.



4. Jörn Schützenmeister (2020)

Jörn Schützenmeister ist seit 2012 Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Fachdidaktik des Pädagogikunterrichts an der Universität Münster. Seit der Gründung der Gesellschaft Didaktik der Pädagogik e.V. im Jahr 2014 ist er 1. Vorsitzender der Gesellschaft und Herausgeber einer wissenschaftlichen Buchreihe zur Fachdidaktik Pädagogik im Waxmann Verlag.

Im Jahr 2020 veröffentlichte er in dieser Reihe den Band „Pädagogikunterricht zwischen pädagogischer Profilierung und Interdisziplinarität. Studien zur fachlichen Abgrenzung und fächerübergreifenden Ausrichtung.“ In der vierten Studie dieses Bandes zur Fachdidaktik Pädagogik und der Fachdidaktik Psychologie widmet er sich auf 25 Seiten der alten und neuen DFD (vgl. Schützenmeister 2020, S. 132-157).

Die DFD 1997 skizziert Schützenmeister als ein Konzept, das auf demokratische Erziehung ausgerichteten Pädagogikunterricht zielt: *„Stiller geht es damit um eine demokratische Erziehung, die auf einen fairen Dialog zwischen Erziehern und Edukanden setzt, eine Erziehung, welche die zu Erziehenden ernst nimmt und die deren Wille und Freiheit achtet.“* (ebd., S. 132)

Das Konzept wird von Schützenmeister sehr fundiert und pointiert dargestellt. Im Anschluss referiert er die kritische Rezeption durch Knöpfel, Bernhard, Baumgart & Bubenzer, Schlehahn und Wigger, die sich mit den Begriffen Subjektzentrierung, Psychologisierung, Eklektizismus und biografischer Übergriffigkeit zusammenfassen lässt. Schützenmeister hält dem entgegen:

„In Anbetracht der Tatsache, dass sich Stiller dezidiert Gedanken über die Problematiken biographischen Lernens gemacht hat und Anregungen gegeben hat, wie diesen vorzubeugen wäre (...), darf durchaus die Schärfe der Problemimplikation der Psychologisierung des Pädagogikunterrichts durch die Dialogische Fachdidaktik Pädagogik hinterfragt werden.“ (ebd., S. 139f.)

Insgesamt ist sein Fazit: *„Insbesondere verdienstvoll erweist sich dabei, dass er das konstruktiv-subjektorientierte Paradigma in der Dialogischen Fachdidaktik Pädagogik für den Pädagogikunterricht erschlossen und fachdidaktisch umgesetzt hat, womit er dem Pädagogikunterricht ohne Zweifel wichtige Impulse verleihen konnte.“* (ebd., S. 140)

Die DFD 2017 wird von Schützenmeister ebenfalls detailliert und fundiert vorgestellt, wobei er die Kontinuität der Weiterentwicklung mit *„bemerkenswerter Ähnlichkeit“* (ebd., S. 144) charakterisiert. Er moniert die wissenschaftsskeptische Distanz der neuen DFD, die sich als Konzeption aus der Praxis für die Praxis verstehe und verbindet damit die Frage, wie wichtig die Wissenschaftspropädeutik für die DFD sei. Die Frage der Perspektivität der DFD und damit der Perspektivdifferenz zwischen universitärer und praxisbezogener Sicht werde ich im Schlusskapitel aufgreifen.

Positiv hebt Schützenmeister den programmatischen Anspruch der DFD in Fragen der Disziplinarität und Interdisziplinarität hervor: *„In dieser Programmatik lässt sich die*



Dialogische Fachdidaktik Pädagogik gewiss als sehr fortschrittlich und als vorbildlich bezeichnen.“ (ebd., S. 140)

Ebenso positiv hebt Schützenmeister die basale Bezugnahme auf das Modell der kritisch-pragmatistischen Erziehungswissenschaft von Faulstich und Faulstich-Wieland hervor (vgl. ebd., S. 141). Als positive Weiterentwicklung gegenüber 1997 sieht Schützenmeister die „...Referenzen zum gesellschaftlichen Bedingungs- und Wirkungszusammenhang von Erziehung und Bildung. Letzteres stellt eine beachtliche Weiterentwicklung der Dialogischen Fachdidaktik Pädagogik dar.“ (ebd., S. 148)

Auch die bildungstheoretische Fundierung und Bestimmung pädagogischer Bildung sieht Schützenmeister als „wichtige Weiterentwicklung“ (ebd., S. 149).

Ein zentraler Kritikpunkt ist für Schützenmeister die „... mangelnde Ausarbeitung der Inhaltskonstitution.“ (ebd., S. 156) „Zu erwarten wäre also eine explizite Ableitung der Inhaltsfelder auch aus den Bezugstheorien der Erziehungswissenschaft und eine Erläuterung des Zusammenhangs dieser Inhaltsfelder bzw. Kategorien, so dass eine konsistente pädagogische Perspektive transparent wird.“ (ebd., S. 138)

Durchgehend findet sich der Kritikpunkt, dass viele der guten Ansätze, z.B. der erziehungswissenschaftlichen und bildungstheoretischen Fundierung nicht genug ausgearbeitet sind und damit der Kritik Vorschub leisten.

Schützenmeister leistet mit seiner Rezeption der DFD einen wichtigen Beitrag zur Versachlichung des fachdidaktischen Diskurses und macht auf Schwachstellen in der Präsentation der DFD aufmerksam.

5. Konsequenzen für die Selbstpositionierung der DFD

Die Analyse der vier Perspektiven auf die DFD hat wichtige Impulse ergeben, die es bei der Weiterentwicklung der DFD zu beachten gilt. An dieser Stelle möchte ich auf drei Aspekte eingehen:

1. DFD – Modell oder Konzept - Perspektivdifferenz von Theorie und Praxis
2. Das Wissenschaftsverständnis der DFD
3. Eklektizismus, Systematik und Geltungsanspruch

5.1 DFD – Modell oder Konzept – Perspektivdifferenz von Theorie und Praxis

Lange Zeit war ich mir unsicher, ob Knöpfels These, die DFD sei ein Konzept und kein Modell für mich als Herabwürdigung zu verstehen sei. Auch Schützenmeister spricht durchgehend von Konzept, schließt sich also der These an.

Auch angeregt durch einen Aufsatz von Drieschner und Gaus kann ich dieser Einschätzung etwas Positives abgewinnen, das die DFD durchaus angemessen einordnet. Wenn man – wie Drieschner und Gaus dies ausführen – unter Konzept ein praktisch-professionelles Handlungskonzept versteht und kein geschlossenes Modell mit systematischem



Vollständigkeitsanspruch sowie dem Anspruch empirischer Überprüfbarkeit, dann ist die DFD angemessen charakterisiert:

„Konzepte hingegen sind im Überschneidungsbereich zwischen dem wissenschaftlich-disziplinär orientierten Reflexionssystem und dem professionell ausgerichteten Handlungssystem zu verorten. An dieser Schnittstelle fungieren sie als Programme professioneller Problembearbeitung und folgen damit der pragmatischen Funktion einer klaren Zielorientierung: Sie reagieren auf bestimmte Anlässe, Herausforderungen und Probleme im professionellen Handlungssystem und dienen dazu, hierfür Lösungsvorschläge zu unterbreiten. Sie bedienen sich dabei konventionalisierender Begriffskontrolle, indem sie wissenschaftlicher Reflexion Theorie- und Empirieversatzstücke entlehnen. So legitimieren sie ihr Versprechen der Lösungsorientiertheit, über bloße alltagserfahrene Zielorientierung hinausweisend, mit dem Duktus ‚wissenschaftlicher‘ Rationalität.“ (Drieschner & Gaus 2017, S. 401)

Die DFD entstand in meiner Zeit als Fachleiter (siehe hierzu Stiller 2022a, S. 3ff.), der fachdidaktische Theorie für die Ausbildung, unterrichtsfachliche Beratung und Unterstützung der professionellen beruflichen Entwicklung benötigt. Also konkret um „Herausforderungen und Probleme im professionellen Handlungssystem“ zu bearbeiten und der sich als reflektierender Praktiker aus Zeitgründen auch nicht fachdidaktischen Grundsatzfragen widmen kann. Auch die Arbeit am Schulbuchwerk Phoenix, die begleitend von 1996 bis heute stattfindet, stellt solche unterrichtspraktischen und fachtheoretischen Herausforderungen, die praxis- und lösungsorientiert bearbeitet werden mussten und müssen.

Diese Genese aus komplexen Praxiskontexten (Unterricht, Ausbildung, Fortbildung) erfolgt aus einer völlig anderen Perspektive und folgt anderen Notwendigkeiten als denen des universitären Wissenschaftsbetriebs. Der Soziologe Armin Nassehi spricht hier von Perspektivdifferenz:

„(...) Frage, wie es gelingen wird, für Akteure unterschiedlicher Couleur, unterschiedlicher Perspektiven, für Akteure, die in bestimmten Situationen von unterschiedlichen Kontexten zehren, für Akteure mit unterschiedlichen, aber legitimen Interessen, für Akteure, deren Wahrheiten über die Welt zwar unterschiedlich, aber doch allesamt wahr sind, Formen zu finden, ihre Praxisformen aufeinander zu beziehen.

Gesellschaft - das ist nichts Geselliges, nicht etwas Gemeinsames. Gesellschaft, das ist ein Konglomerat von unterschiedlichen Haltungen und Sichtweisen, die aber in konkreten Situationen zusammenkommen. Die gebotene Ästhetik der Problemlösung ist deshalb nicht mehr die Figur der zentralen, alles lösenden, auflösenden und integrierenden Idee von oben, sondern die Anerkennung von Perspektivendifferenz.“ (Nassehi 2010, S. 40)

5.2 Das Wissenschaftsverständnis der DFD

Aus dieser pragmatischen Konzeptorientierung erschließt sich auch das Wissenschaftsverständnis der DFD. Andreas Reckwitz (Reckwitz 2021 hat für die Sozialwissenschaften (zu denen ich auch die Erziehungswissenschaft zähle) ein Wissenschaftsverständnis formuliert, dem ich mich voll und ganz anschließen kann, auch



wenn ich mich nicht als Wissenschaftler, sondern als ein an Wissenschaft orientierter Fachdidaktiker und Praktiker verstehe.

Reckwitz sieht Wissenschaft als pragmatisches Problemlöserwerkzeug und nicht als geschlossenes System aus einem Guss. Er kritisiert auch die Praktiken des Wissenschaftsdiskurs, der oft von traditionellen Wissenschaftsvertretern als „intellektueller Bellizismus“ betrieben wird und nicht als kritisch-konstruktive Weiterentwicklung von Theorie und Praxis. Reckwitz versteht Theorie als Werkzeug:

„Theorien als Werkzeuge sind (...) Vokabulare, die uns helfen, bestimmte Dinge zu sehen und zu begreifen. (...) „Die Werkzeugkiste der Theorie kann daher gar nicht voll genug sein“ (...) „Zweifellos hat jeder Ansatz auch seine Grenzen - die benannt werden sollten – aber interessanter sind die Lernmöglichkeiten, die in ihm stecken. Man bildet so kein Texttribunal, sondern eine Theoriwerkstatt, in der es darum geht, mit der Theorie weiterzudenken.“
(Reckwitz 2021, S. 150)

Theorie als System	Theorie als Werkzeug
Deduktiv	Netzwerk von Begriffen und Thesen
Aus einem Guss	Offen
Eindeutige Definitionen, Prämissen und Schlußfolgerungen	Situative Prüfung der Gültigkeit, flexibler Umgang mit Begriffen
Abgeschlossen	Auf Weiterentwicklung angelegt
Rezeption in toto	Baukasten
Theoriezistischer Umgang mit Theorie	Experimenteller Umgang
Falsifikationsorientiert, eliminierend	Nützlichkeit in Praxis Vielfalt des Weltzugangs
Intellektueller Bellizismus	Kritisch-konstruktive Weiterentwicklung
Texttribunal	Theorie-Werkstatt

(eigene Darstellung, orientiert an Reckwitz 2021)

5.3 Eklektizismus, Systematik und Geltungsanspruch

Einem solchen werkzeugorientiertem Wissenschaftsverständnis entspricht auch die Einschätzung, dass Eklektizismus nichts Negatives darstellt, sondern eine logische Entwicklung in der Postmoderne, in der es die großen, geschlossenen Theoriesysteme – zumindest in den Gesellschaftswissenschaften – nicht mehr gibt.

Klaus Zierer hat dies für die Pädagogik so formuliert:

„Eklektik lässt sich folglich als wissenschaftliche Methode bezeichnen und sie ist besonders da gefragt, wo inhaltliche Auswahl-situationen existieren – vor allem für pädagogische Fragen, für Fragen der Bildung und Erziehung trifft dies zu. Der Niemeyersche Satz „Alles prüfen! Das Beste behalten!“ kann diesbezüglich als Richtschnur eines eklektischen Vorgehens bezeichnet werden und lässt sich mit konkreten Arbeitsschritten füllen: Erstens Landkarte zeichnen; zweitens Prüfen als Verstehen und Argumentieren; drittens – in Abhängigkeit zu zweitens – Form der Integration bestimmen und viertens Systematik



entwickeln – begleitet von den genannten Haltungen. Nimmt man die Auswahl-situation zudem als etwas genuin pädagogisches, dann lässt sich abschließend die These formulieren: Jeder Pädagoge muss Eklektiker sein – der praktisch Handelnde, weil er in der Unmittelbarkeit der Erziehungssituation aus einem breiten Spektrum von Zielen, Inhalten, Methoden und Medien auswählen muss; der theoretisch Reflektierende, da er ebenfalls vor einer Vielzahl theoretischer Ansätze, vorhandener Studien und natürlich unterschiedlicher methodischer Zugänge steht. Beide müssen alles prüfen und das Beste behalten!“ (Zierer 2009, S. 943)

Wenn man diese Einschätzung teilt, kann man auch die Anforderungen an die Systematik anders stellen. Die DFD 1997 und 1999 wies eine klare Linienstruktur auf, die sehr reduziert, aber dafür sehr nachvollziehbar und handhabbar war.

Dimensionen	Linie A	Linie B	Linie C	Linie D
Perspektive auf Erziehung	Erziehung ist Teil von mir!	Erziehung ist Beziehung!	Erziehung ist praktisches Handlungsproblem!	Erziehung ist theoriebedürftig!
Paradigma	Subjekt-orientierung	Gleichheit und Differenz	Dialogisches Erziehungsverständnis	Moderater Konstruktivismus
Zielebene	Qualifikationsfeld Biographie	Qualifikationsfeld Interaktion	Qualifikationsfeld Erziehungspraxis	Qualifikationsfeld Erziehungstheorie
Methodische Ebene	Biographisches Lernen	Empathisch-kooperatives Lernen	Kreativ-gestaltendes Lernen	Forschendes Lernen

Tabelle 1

(Stiller 2022a, S. 8)



Die Linienstruktur schloss auch an andere curriculare Konzepte an, wie das des UNESCO Lernberichts für das 21. Jahrhundert:

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

Tabelle 2

(vgl. Delors 1997, S. 73ff.).

Die Linienstruktur wurde für die Neubearbeitung der DFD 2017 weiter ausgebaut:

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

Tabelle 3

(vgl. Stiller 2022b, S. 116)



Für die konkrete Planung von Pädagogikunterricht habe ich eine Planungsmatrix konzipiert, die ebenfalls dieser Linienstruktur folgt:

www.edwinstilller.de

Planungshilfen DFD

11/2021

Matrix als Ideen-Generator zur Planung von Unterrichtsvorhaben

Vorgaben (Kernlehrplan, Zentralabitur, Schulcurriculum):

Bildungsdimension	Problemorientierung: Welche Problemfragen zu pädagogischen Herausforderungen ergeben sich in dieser Dimension?	Kompetenzen: Welche Kompetenzen können Lernende sich hier aneignen?	Inhalte: Zuordnung von bedeutsamen fachlichen Inhalten	Methoden: Auswahl von geeigneten Methoden
Klärendes pädagogisches Selbstverhältnis				
Einführendes pädagogisches Fremdverhältnis				
Gestaltendes pädagogisches Weltverhältnis				
Erschließendes pädagogisches Weltverhältnis				

Problemzentrierte pädagogische Perspektive:

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



Die Kritiker, die der DFD mangelnde Systematik vorwerfen, haben sich nie konkret mit der von Beginn an kommunizierten Linienstruktur auseinandergesetzt (vgl. Stiller 1998, S. 27ff.). Die Systematik mag reduziert und pragmatisch erscheinen, hat sich aber mit ihrem offenen Werkzeugcharakter durchgehend bewährt und ist vielleicht auch der Grund für die große Akzeptanz, die DFD und Phoenix zumindest bei Ausbilderinnen und Ausbildern der zweiten Phase der Lehrkräftebildung sowie Pädagogik-Lehrkräften genießt.

Wenn man Theorie als Werkzeug versteht und Eklektizismus als notwendig angesichts der hohen Komplexität der gesellschaftlichen Wirklichkeit begreift, bleibt als offene Frage, die umso dringender zu klären ist – wie der Anspruch der Geltungsprüfung eingelöst werden kann?

Die DFD, das haben Knöpfel und Schützenmeister klar herausgearbeitet, war von Beginn an auf Demokratie und Kinderrechte ausgerichtet. Die DFD 2017 bezieht ihre normative Orientierung aus der Bezugnahme auf die UN-Kinderrechtskonvention (vgl. Stiller & Dorlöchter 2017, S. 36ff.).

Die Weiterentwicklung der DFD wird diese Menschenrechts- und Demokratieorientierung weiter ausbauen und den Aspekt der pädagogischen Haltung, der pädagogischen Ethik als Kompass und Maßstab für verantwortbares Handeln in den Bereichen Erziehung und Bildung weiter ausbauen. Mit einem solchen Kompass können dann auch Fragen der Inhaltskonstitution angemessen geklärt werden.

Literatur

Delors, J. u.a. (1997). Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert. Neuwied: Luchterhand

Drieschner, Elmar, Gaus, Detlef (2017): Was sind pädagogische Konzepte? Probleme ihrer Begriffsbestimmung, Funktionalität und Bewertung, in: Pädagogische Rundschau, Heft 3/4, S. 399-408

Knöpfel, Eckehardt (2009): Edwin Stillers Konzept einer „Dialogischen Didaktik“ – Dialogorientierung im Pädagogikunterricht, in: Schützenmeister, Jörn: Zeitgemäße pädagogische Bildung, Hohengehren: Schneider, S. 184-200

Knöpfel, Eckehardt (2013): E.E. Geißlers integrativ-edukative Fachdidaktik des Pädagogikunterrichts, Teil 2 Darstellung - Einordnung – Kritik, Hohengehren: Schneider

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

Nassehi, Armin (2010): Mit dem Taxi durch die Gesellschaft, Hamburg: Murmann

Reckwitz, A. (2021). Gesellschaftstheorie als Werkzeug, in: Reckwitz, A., Rosa, H.: Spätmoderne in der Krise. Was leistet die Gesellschaftstheorie, Berlin: Suhrkamp



- Redecker, Anke (2019): Zur Bildungsrelevanz des Pädagogikunterrichts. Drei historische Stationen und eine Zukunftsperspektive, in: Stomporowski, S., Redecker, A., Kaenders, R. (Hg.): Bildung – noch immer ein wertvoller Begriff?! Festschrift für Prof. Dr. Volker Ladenthin. Bonn: University Press, S. 219-250 (Open Access: https://bonndoc.ulb.uni-bonn.de/xmlui/bitstream/handle/20.500.11811/9687/bup_wl_3.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Schützenmeister, Jörn (2020): Pädagogikunterricht zwischen pädagogischer Profilierung und Interdisziplinarität, Münster: Waxmann
- Stiller, Edwin (1997): Dialogische Fachdidaktik Pädagogik, Paderborn: Schöningh
- Stiller, Edwin (1998): Dialogische Didaktik, in: PädagogikUNTERRICHT, 1, S. 27-40
- Stiller, Edwin (Hg.) (1999): Dialogische Fachdidaktik Pädagogik Band 2. Impulse aus der Praxis für die Praxis, Paderborn: Schöningh
- Stiller, Edwin & Dorlöchter, Heinz (2017): Dialogische Fachdidaktik Pädagogik, Paderborn: Schöningh
- Stiller, Edwin (2022a): Eröffnungsbeitrag: Kernideen der Dialogischen Fachdidaktik Pädagogik, Beiträge zur Weiterentwicklung der DFD Nr. 1, August 2022, Onlineveröffentlichung
- Stiller, Edwin (2022b): Dialogische Fachdidaktik, in: Püttmann, Carsten, Wortmann, Elmar: Handbuch Pädagogikunterricht, Münster: Waxmann, S. 109 – 118
- Zierer, Klaus (2009): Eklektik in der Pädagogik. Grundzüge einer gängigen Methode, in: Zeitschrift für Pädagogik Heft 6, S. 928-944