

Unsere Jugend

Die Zeitschrift
für Studium
und Praxis der
Sozialpädagogik



Ernst Reinhardt
Verlag
46. Jahrgang
März

Wirtschaftswissenschaftliche Elemente im Studium Sozialarbeit · Gestaltpädagogik in der Jugendhilfe · Erziehungspläne – Gelingen und Mißlingen · Erziehungsplanung im SOS-Kinderdorf · Sozialpädagogische Didaktik I

3/1994

aus: Unsere Jugend 3/1994

Aus- und
Fortbildung:
Sozial-
pädagogische
Didaktik

Auf der Suche nach Profil

Anmerkungen zur sozialpädagogischen Didaktik
(Teil I)

Von Günter J. Friesenhahn

I. Didaktik und Sozialpädagogik

Didaktik und Sozialpädagogik sind ein ungebrauchliches Begriffspaar. Didaktik verbindet sich leichter mit weitgehend geschlossenen und inhaltlich vorgegebenen Lehr-Lern-Arrangements, wofür die Schule das charakteristische Beispiel ist. Sozialpädagogik steht für offene Situationen, flexible und partnerschaftliche Arbeitsformen, Bedürfnis- und Adressatenorientierung – so jedenfalls die Schwarzweiß-Einschätzung eines oberflächlichen Betrachters. Aber, weder findet in der Schule – und nur in ihr – ausschließlich organisiertes Lernen statt, noch kann man in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern auf Organisation, Planung, inhaltliche Gestaltung und Auswertung von Lernprozessen verzichten.

Zentraler Gegenstand der Didaktik ist Lernen.

Dolch sah Didaktik als „Wissenschaft und Lehre vom Lernen und Lehren überhaupt“ (zit. n. *Peterssen* 1989, S. 17). *Flehsigl/Haller* formulierten: „Gegenstand der Didaktik bzw. didaktischen Handelns ist die Organisation von Lernprozessen menschlicher Individuen“ (1975, S. 13), und *Adl-Amini* konstatierte: „Didaktik in einem umfassenden Sinn hat die Aufgabe, zwischen Individuum und Gesellschaft zu vermitteln“ (1987, S. 17).

Bis hier sind diese Beschreibungen sicherlich sowohl für Schul- als auch für Sozialpädagogen zustimmungsfähig. Dennoch scheinen Sozialpädagogen der Didaktik skeptisch gegenüberzustehen. *Schilling* (1993) er-

klärt das damit, daß Sozialpädagogen besonders sensibel gegenüber Planung seien (vgl. S. 224) und Kreativität, Spontaneität und Situationsorientierung dagegen absetzen. Festzuhalten bleibt: Didaktik klingt nach wie vor für viele zu sehr nach Unterricht, klingt nach (Ver-)Planung, Lehrerzentrierung und Überbetonung der kognitiven Lerndimension. Damit können Sozialpädagogen sich schlecht anfreunden. Daß dem nicht notwendigerweise so ist, daß auch in der Schuldidaktik Umorientierungen (Stichworte: Projektunterricht, Spiel- und Lernschule) stattgefunden haben, die bis hin zur Organisationsform der Schule reichen (Stichworte: Stadtteilschule, Community Education) wird in diesem Zusammenhang kaum gesehen.

Didaktik gilt – ganz im Sinne *Bernfelds* (1981, S. 21) – als Berufslehre der Unterrichtsbeamten (vgl. auch *Schilling* 1993, S. 46). Neuere Veröffentlichungen lassen indes erkennen, daß sich Sozialpädagogik dem Thema Didaktik ambitioniert zuwendet und als integralen Bestandteil der Disziplin verstanden haben will. Der Anspruch, wissenschaftliche Grundlegung und Reichweite sozialpädagogischer Didaktik bei den Autoren (z. B. *Martin* 1989, *Buchka* 1992, *Schilling* 1993) ist – wie nicht anders zu erwarten – unterschiedlich. Ebenso unterschiedlich wird die Notwendigkeit von Anleihen bei der Schul- bzw. Allgemeinen Didaktik beurteilt. Didaktik wird als Planungs- bzw. Interpretationsrahmen sozialpädagogischen Handelns und Reflexionsinstanz gesehen und enthält

damit die Anforderung an die Praktiker, sich nicht in den Routinen des Alltags zu verstricken.

II. Exkurs: Zur Erinnerung

Innerhalb der Didaktik ist man sich weitgehend einig, daß ihre Anfänge im 17. Jhd. datieren. Die *Didactica Magna* des *Comenius* (1592 – 1670) war mit dem Anspruch angetreten, es handele sich um „die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren“, und zwar „rasch, angenehm und gründlich“. Er sprach über Inhalte (Belehrung, Sittlichkeit, Gottesfurcht), zeigte auf die Bedeutung des Lernens für das spätere Leben und machte sich Gedanken über Entwicklungsstufen der Heranwachsenden sowie adäquate Vermittlungsformen: „Erstes und letztes Ziel unserer Didaktik soll es sein, die Unterrichtsweise aufzuspüren und zu erkunden, bei welcher die Lehrer weniger zu lehren brauchen, die Schüler dennoch mehr lernen“ (*Comenius* 1954, S. 2). Auch hier wird sich sicherlich kaum Widerspruch zeigen, eher Wehmut, daß *Comenius'* Projekt in diesem Punkt noch nicht umgesetzt ist. Nun will ich nicht *Comenius* als Gewährsmann für eine sozialpädagogische Didaktik empfehlen, aber seine Ideen bergen schon eine Reihe von Prinzipien, die auch heute noch von Bedeutung sind.

Er forderte, an der Erfahrung der Kinder anzusetzen, strukturiert vorzugehen und wissenschaftliche Methoden (der Natur abgelauscht) zu verwenden. Letztendlich zeigt sich *Comenius'* Entwurf als pädagogische Umsetzung des absolutistischen Zeitgeistes: Herstellung von Ordnung im Lernprozeß, Rationalisierung, Effizienz. Es ging ihm darum, Didaktik (Erziehung) auf eine rationale Basis zu stellen, Regeln des Lernens aufzustellen, Lernen kontrollierbar zu machen.

Der Aspekt der rationalen Begründbarkeit von Erziehung, damit auch der Transparenz und Legitimation von Zielen ist heute vollkommen unumstritten und wird als Unterscheidungsmerkmal zwischen Professionellen und Laien in der pädagogischen Arbeit ange-

führt: „Professionelles didaktisches Handeln ist rational begründetes Handeln“ (*Peterssen* 1989, S. 14). „Didaktik“ soll demgemäß nur im Zusammenhang mit intentionalem, organisiertem Lehren und Lernen verwendet werden (vgl. *Flehsig/Haller* 1975, S. 13, *Giesecke* 1982, S. 106 u. a.).

Die Didaktik hat eine variationsreiche Entwicklung erlebt, mal wie bei *Comenius* als Lehrkunst verstanden, mal wie bei *Herbart* auf Unterricht eingegrenzt (vgl. *Peterssen* 1973, S. 25 ff.). In diesem Jahrhundert dominierte zunächst die bildungstheoretische Didaktik, die ihr Zentrum in der Auswahl und Begründung von Inhalten hatte und Fragen der Vermittlung nachrangig behandelte (Primat der Didaktik vor der Methodik) (vgl. *Klafki* 1974). •

In den 60er Jahren setzten *Heimann/Schulz* mit ihrer lerntheoretischen Didaktik deutliche Kontrapunkte, suspendierten den Bildungsbegriff und setzten Lernen an die zentrale Stelle. Sie arbeiteten die formale Struktur des Lehr-Lern-Geschehens heraus und erteilten dem Primat der Didaktik durch ihre Interdependenzthese eine Absage. Diese besagt, daß den Entscheidungsfeldern (Intentionen, Inhalte, Methoden, Medien) und den Bedingungsfeldern (anthropologisch-psychologische Voraussetzungen der Beteiligten, sozio-kulturelle Voraussetzungen) gleichermaßen Bedeutung zukomme (vgl. *Heimann/Otto/Schulz* 1975; *Schulz* 1987).

Weitere Modelle wurden entwickelt (vgl. dazu *Peterssen* 1989, *Ruprecht* 1977, *Gudjons* u. a. 1987, *Kron* 1989), konnten sich aber in der Praxis kaum durchsetzen. In *Gudjons* u. a. werden 5 Ansätze vorgestellt, *Kron* (1989) listet 13 Ansätze auf.

Einige von den Ansätzen wurden von ihren Vertretern gründlich überarbeitet. Mittlerweile zu Klassikern gewordene Modelle wie *Klafkis* „Didaktische Analyse“ oder das lerntheoretische Modell von *Heimann/Schulz* wurden reformiert, erweitert und erhielten explizit einen kritischen Akzent: Neue Ansätze wie die kritisch-kommunikative Didaktik kamen hin-

Überblick über die gegenwärtigen Richtungen, Perspektiven oder Ansätze einer Didaktik (Auswahl)

1. Bildungstheoretische Didaktik (*Klafki* 1967)
2. Kritisch-konstruktive Didaktik (*Klafki* 1980)
3. Unterrichts- (Lehr- und Lern-)theoretische Didaktik (*Heimann/Otto/Schulz* – „Berliner Schule“ – 1972)
4. Lerntheoretische Didaktik (*Schulz* – „Hamburger Schule“ – 1980); (*Chr. Möller* – „Curriculare Didaktik“ – 1980)
5. Realistische Didaktik (*Beckmann/Biller* 1978)
6. Kommunikative (und emanzipatorische) Didaktik (*Schäfer/Schaller* 1976)
7. Kritisch-kommunikative Didaktik (*Winkel* 1980)
8. Strukturelle Didaktik (*Lenzen* 1973)
9. Kybernetisch-informationstheoretische Didaktik (*von Cube* 1980)
10. Systemtheoretische Didaktik (*König/Riedel* 1973)
11. Interaktionstheoretische Didaktik (*Biermann* 1978, *Rumpf* 1976)
12. Beziehungstheoretische Didaktik (*Bosch/Buschmann/Fischer* 1981)
13. Aktivitäts- und Erfahrungsdidaktik (*Schröter* 1981)

(vgl. *Kron* 1989, S. 313)

zu. Die wiederum betonte, daß nicht nur die Inhalte (bildungstheoretische Didaktik) oder allgemeiner die Strukturmomente von Lehr-Lern-Prozessen (lerntheoretische Didaktik) in den Blick kommen sollten, sondern „die Beziehungen zwischen den Schülern sowie zwischen Schüler und Lehrer und darüber hinaus zwischen Schule und Gesellschaft – ja die gesellschaftlichen Verkehrsweisen selbst ...“ (*Schaller* zit. n. *Winkel* 1987, S. 88).

Die auf außerschulische Arbeitsfelder bezogene Animative Didaktik – als „Alternative zur Zwangsbelehrung“ (*Opaschowski* 1977, S. 136) – verschiebt die Perspektive nochmals, indem sie den „Primat der Didaktik“ (*Klafki*), die Interdependenzthese (*Heimann/Schulz*) sowie die Einsicht in das gesellschaftlich beeinflusste Beziehungsgeflecht pädagogischer Arbeit (*Schaller/Schäfer*) gleichermaßen zu untergeordneten Prinzipien macht. „In der animativen Didaktik dominiert das Methodische vor dem Inhaltlichen ... Für die animative Didaktik sind Inhalte austauschbar, beliebig kombinierbar, abhängig von den jeweiligen Bedürfnissen und Interessen der Schüler. Für die Auswahl der Inhalte und Aktivitäten tragen die Schüler selbst Verantwortung“ (a. a. O., S. 137).

Folgender Trend wird sichtbar: Vom zu behelenden Objekt hin zum den Lernprozeß selbst bestimmenden Subjekt; vom Inhalt der Sache hin zum Beziehungsaspekt. Neben Bildung und Lernen wird Interaktion zu einer zentralen Kategorie für die didaktischen Überlegungen. Die Ansätze wurden offener, kamen sich näher und waren hinsichtlich ihrer wissenschaftstheoretischen Verwurzelung nicht mehr so klar konturiert.

D. h., wissenschaftstheoretische Positionen, in den 60er Jahren zum jeweils identitätsstiftenden Credo und zum gesellschaftspolitischen Kampfmittel avanciert, werden zugunsten einer konstruktiveren und realitätsgerechten Praxisgestaltung durchlässiger bzw. modulierbarer. Wenn ich richtig sehe, hat eine Perspektivverschiebung stattgefunden insofern, als heute pädagogische Praxis nicht mehr bildungstheoretisch, lerntheoretisch, curricular etc. geformt werden soll, sondern es wird, überspitzt formuliert, mehr von der Praxis als von der Theorie aus gedacht, und die didaktischen Modelle verstehen sich als sich gegenseitig ergänzende Instrumente zur Erhellung, Analyse, Gestaltung/Planung und Evaluation von Lehr-Lern-Prozessen. Damit wird es auch leichter, sein didaktisches Menü

aus verschiedenen Töpfen zusammenzustellen. So „gesteht“ auch *Schilling* (1993), er habe aus verschiedenen Ansätzen Elemente für die Didaktik der Sozialpädagogik übernommen (vgl. S. 2). Das erscheint heute durchaus statthaft, wenn es denn der Wahrheitsfindung – der Verbesserung der Praxis – dient.

III. Das didaktische Bedingungsgefüge

Keinesfalls kann Didaktik, die ja professionelle, überlegte und sinnvoll zusammenhängende Handlungsvollzüge sichern soll, beliebig sein. *Peterssen* (1989) hat einen Vorschlag unterbreitet, was didaktische Theorien/Ansätze beinhalten müßten und wie man sie systematisieren könne.

Zunächst einmal könne man anhand der Kategorien Gegenstandsfeld und Theoriebegriff unterscheiden (mit welchen Absichten und Mitteln erforscht die Didaktik ein bestimmtes Feld der Wirklichkeit).

Ferner sei es notwendig, die vollständige Struktur, d. h. das zugrundeliegende Bedingungsgefüge, zu erfassen. Er unterscheidet dabei drei Strukturebenen:

a) die pragmatische

Es ist unumstritten, daß Didaktik zum Handeln anleiten soll. Geklärt werden muß aber:

- Für welchen Bereich soll sie gelten?
- An wen richten sich die Anweisungen?
- Wie sollen Anleitungen bereitgestellt werden (Prinzipien, Rezepte etc.)?

Zu dieser Ebene zählen Ratgeber, „Rezeptbücher“, Kompendien, die nichts anderes als Anleitung zum Handeln sind.

b) die legitimatorische

Als Pragmatik leitet Didaktik zum Handeln an. Handeln folgt einem Ziel, und dies muß rational begründet und transparent sein. Ziele können z. B. sein: Bildung verstanden als Fähigkeit zur Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität (vgl. *Klafki* 1987). Während die wissenschaftliche Didaktik in a) offensichtlich Mängel aufweist, entfaltet sie in b) ihre Stärken.

c) die paradigmatische

Hier geht es um die Perspektive, Sicht- und Denkweisen für einen Ansatz. „Grundlegendes Merkmal gegenwärtiger didaktischer Theoriebildung und damit ihrer paradigmatischen Struktur ist der Wirklichkeitsansatz. Didaktische Theorie wird aus der Wirklichkeit gewonnen“ (*Peterssen* 1989, S. 36). „Kritisch-konstruktiv scheint die umfassendste und auch allseits akzeptierte Formel zur Beschreibung für das gegenwärtige paradigmatische Verständnis der Didaktik zu sein“ (a. a. O., S. 37), fährt *Peterssen* fort und fügt hinzu, daß Emanzipation damit der Maßstab ist, „den alle gegenwärtigen Ansätze didaktischem Denken und Handeln setzen“ (a. a. O., S. 39).

Didaktik soll also Anleitung zum Handeln sein, muß das Handeln rechtfertigen können und diese Rechtfertigung durch Bezug auf anerkannte Positionen wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung nachweisen. Sie enthält Aspekte der Vermittlung und der Beziehung und ist mit den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen verknüpft. An diesen Maßstäben müßte sich auch eine sozialpädagogische Didaktik messen lassen.

IV. Thema mit Variationen

Soweit ich sehe, sind vier Bücher erschienen, die im Titel Sozialpädagogik/Soziale Arbeit und Didaktik/Methodik explizit anführen. Ich sehe hierbei einmal über die Problematik hinweg, ob Didaktik und Methodik mit Binde- oder Schrägstrich oder durch „und“ verbunden sind.

- *R. Weinschenk*: Didaktik und Methodik für Sozialpädagogen (1981)
Weinschenk entwickelt im wesentlichen ein Modell zur sozialpädagogischen Bildungsarbeit.
- *N. Belardi* u. a.: Didaktik und Methodik Sozialer Arbeit (1980)
In diesem Buch werden Grundlagen der „klassischen“ Methoden sozialer Arbeit (Einzelfallhilfe, Gruppenarbeit, Gemeinwesenarbeit) dargestellt, und von daher habe es „einen völlig irreführenden Titel“ (*Schilling* 1993, S. 22).
- *E. Martin*: Didaktik der sozialpädagogischen Arbeit (1989)

Didaktik

als rational begründbares Handeln kann anhand folgender Kriterien systematisch dargestellt werden:

Gegenstandsfeld

- Lehren und Lernen
- Unterricht
- Bildungsinhalte
- Außerschulische Bildung
- Steuerung von Lernprozessen

Theoriebegriff

- Bildungstheorie
- Lerntheorie
- Informationstheorie
- Kommunikationstheorie

Vollständige Strukturen einer didaktischen Theorie:

- pragmatisch: Anleitung zum Handeln
- legitimatorisch: Rechtfertigung des Ziels
- paradigmatisch: wissenschaftliche Perspektive

(vgl. *Peterssen* 1989, S. 19 ff.)

Hier wird der Anspruch vertreten, es handle sich „Um eine allgemeine sozialpädagogische Didaktik, die sämtliche didaktische Aufgaben in sozialpädagogischen Institutionen aller Art umfaßt“ (a. a. O., S. 5).

- *J. Schilling*: Didaktik/Methodik der Sozialpädagogik (1993)

Auch hier geht es um „den Entwurf einer Didaktik für sozialpädagogisches Arbeiten in allen Erziehungs-, Bildungs-, Lernsituationen außerhalb von Familie und Schule“ (a. a. O., S. 10) mit der Einschränkung, daß *Schillings* Ansatz für einige Arbeitsfelder in seiner ganzen Form zutrifft, für andere berufsspezifische Änderungen vorgenommen werden müssen (a. a. O., S. 276).

Darüber hinaus gibt es eine Handvoll Artikel in Zeitschriften (vgl. *Thiersch* 1979, *Kosubek* 1987), denen es um „Lernen in der Jugendhilfe“ bzw. um eine „Didaktik des helfenden Prozesses“ geht. Oder sie behandeln hochschuldidaktische Fragen des Faches Sozialpädagogik (vgl. *Trabandt/Wurr* 1983, *Hörster* 1988) und thematisieren dabei die Ethik beruflichen Handelns. Sie beschränken sich aber auf spezifische Bereiche der sozialpädagogischen Arbeit.

Zu erwähnen sind ferner arbeitsübergreifende Beiträge in Sammelbänden, wie *Fuhrs* (1986) „Didaktisches Handeln in außerschulischen Feldern“ und *Buchkas* (1992) „Didaktik – Methodik der sozialpädagogischen

Praxis“. Ich gehe im folgenden nur auf Beiträge ein, die arbeitsfeldübergreifend konzipiert sind.

1. *Fuhr*: Entprofessionalisierung und weg vom institutionalisierten Lernen

Ausgehend von der Kritik der schulischen Didaktik, bei *Fuhr* auf die Theorie des Unterrichts eingegrenzt, verweist er auf die Notwendigkeit, außerschulische Felder auf Alternativen zum Grundmuster verschulten Lernens hin zu erkunden. Diese müßten „die Ganzheit der Persönlichkeit des Lernenden und dessen Fähigkeit zur selbstbestimmten Entwicklung in der Gemeinschaft berücksichtigen und Möglichkeiten zur Bearbeitung existentieller Probleme eröffnen“ (*Fuhr* 1986, S. 149). Des weiteren sind für *Fuhr* folgende Aspekte von Bedeutung:

- a) Grundverständnis vom Lerner und vom Lernprozeß
Wird der Mensch als zu belehrendes Mängelwesen betrachtet, erschöpft sich Lernen in der Aneignung von Vorratswissen, für dessen Aufbereitung pädagogische Experten notwendig sind.
- b) Ort und Organisation des Lernens
Gibt es festgelegte Ablaufpläne, orientiert man sich an Interessen und Bedürfnissen

der Teilnehmer; sind institutionalisierte Vorgaben entscheidend für Rollenverteilung, Methoden, Ergebnissicherung etc.

Fuhr stellt im Anschluß drei Didaktikkonzepte (bei ihm synonym Lernkonzepte) vor, die außer den schon genannten Unterschieden zur Schuldidaktik noch folgende Merkmale aufweisen, die für eine alternative Didaktik damit relevant sind:

- c) Es gibt eine didaktische Praxis, die der Konzeptbildung vorausging bzw. parallel zur Konzeptbildung verlief.
- d) Es handelt sich um Alltagslernen.

KONZEPTE:

1) Lernen zur Befreiung

Fuhr referiert hier *Freires* Konzept der Alphabetisierung Erwachsener in Südamerika (vgl. *Freire* 1977, 1976) und stellt insbesondere heraus, daß „Unterricht“

- sich an unterschiedlichen Plätzen ergibt und stattfindet,
- von Koordinatoren begleitet wird, die sich als Mitglieder der Lerngemeinschaft verstehen,
- inhaltliche Arbeit Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Realität bedeutet.

Ziel dieses Konzeptes ist die Parteinahme für die Unterdrückten, die Aufarbeitung gesellschaftlicher Widersprüche, um kritisches Bewußtsein bei den Betroffenen zu erzeugen.

2) Politisches Lernen im Alltag

Hier zentrieren sich die Ausführungen auf Lernprozesse in Bürgerinitiativen. Als relevante Aspekte werden herausgestellt:

- Impulse für die Gründung einer Initiative bzw. Impulse für Aktionen gehen von den Bedürfnissen und der Betroffenheit von Personen aus – und nicht von pädagogischen Institutionen;
- Inhalte sind konkrete Nöte und Probleme – und nicht abstrakte Ziele wie Bildung;
- offene Struktur, keine festgeschriebenen Rollen von Experten und Laien, keine Hierarchie;

- Wechselwirkung von konkreter materieller Tätigkeit und Bewußtseinsbildung.

3) Humanes Lernen

Die themenzentrierte Interaktion von *R. Cohn* bekommt hier zentrale Bedeutung – und damit (nach *Fuhr*) folgende didaktisch relevante Aspekte:

- der „ganze“ Mensch im Alltag kommt in den Blick;
- Themen und Lernorganisation werden prozeßorientiert geplant. Die Dimensionen Individuum, Gruppe und Thema sind immer wieder in Balance zu bringen;
- jeder Lernende übernimmt im Lernprozeß selbst Verantwortung;
- der emotionalen Dimension wird im Gegensatz zur schulischen Lerntradition erhebliche Bedeutung beigegeben.

Zusammenfassend listet *Fuhr* Dimensionen und Kriterien alternativer Lernprozesse auf:

- niedriger Grad der Institutionalisierung;
- Lernaktivitäten sind an kurz- und langfristigen Bedürfnissen der Lernenden in ihrer jeweiligen kulturellen und sozioökonomischen Situation orientiert;
- Strukturierung der Lernprozesse erfolgt nicht nach einem vorher festgelegten Ablaufplan, der die Lernschritte, Interventionen der Lehrenden oder die Wahl der Medien vorgibt, sondern aus der Thematik und der Befindlichkeit der Beteiligten;
- Lehrende geben den Anspruch auf, Lernprozesse beherrschen zu wollen.

FAZIT:

Fuhr bezieht sich in seinen Beispielen (1–3) ausschließlich auf Erwachsene; von daher ergibt sich die Frage nach der Übertragbarkeit auf andere sozialpädagogische Bereiche. *Fuhr* verzichtet auf Transferüberlegungen, die eigentlich auf der Hand liegen und zum etablierten Fundus institutionalisierter Sozialpädagogik gehören.

Das erste Modell (*Freire*) findet im Rahmen der Elementarerziehung mit reduziertem politischen Anspruch als Situationsansatz

weitreichende Zustimmung, das zweite ist der Arbeitsform Gemeinwesenarbeit sehr ähnlich, und das dritte genießt in der sozialpädagogischen Gruppenarbeit große Beachtung. Hinweise zur Umsetzung gibt *Fuhr* ebensowenig wie Hinweise auf die Basiskompetenzen der beteiligten Fachkräfte. Schließlich grenzt er sein Ziel ideologisch ein, wenn er sagt: „Nur jene außerschulischen und gering institutionalisierten Lernprozesse, die die individuelle und gesellschaftliche Emanzipation der Betroffenen zum Zweck haben und sich dabei auf die Bedürfnisse und Interessen der Mehrheit der Bevölkerung beziehen können, welche mit den ‚Bedürfnissen‘ der Umwelt und dem ‚Organismus Erde‘ in Einklang zu bringen sind, können im Sinne des oben skizzierten Lernverständnisses als alternativ charakterisiert werden“ (a. a. O., S. 161).

Keine Chance also für Sozialpädagogen (und damit für eine sozialpädagogische Didaktik), wo doch die meisten in Institutionen arbeiten?

2. *Martin: Didaktik als sozialpädagogische Praxisreflexion (1989)*

Martin trat 1989 mit dem Anspruch an die Öffentlichkeit, eine „allgemeine sozialpädagogische Didaktik“ vorzustellen. Diese sozialpädagogische Didaktik umfasse „sämtliche didaktischen Aufgaben in sozialpädagogischen Institutionen aller Art“ (1989 b, S. 5). Damit werden ihre Reichweite und ihr Bezugsrahmen grundsätzlich anders bestimmt als bei *Fuhr*. „Ihr Horizont ist das Arbeitsfeld. Was an Problemen innerhalb des Arbeitsfeldes auftaucht, wird zum Gegenstand der didaktischen Analyse“ (*Martin* 1989 a, S. 42).

Zur näheren Bestimmung seines Ansatzes grenzt *Martin* ab: „Wenn im folgenden Didaktik als kritische Reflexionsform der Gegenwart für die Sozialarbeit/Sozialpädagogik beschrieben wird, dann ist damit nicht ein Bildungsbereich gemeint, sondern eine allgemeine Reflexionsform pädagogischer (und sozialpädagogischer) Arbeit“ (a. a. O., S. 39).

D. h., Didaktik versteht sich als kritisches Vor- und Nachdenken über sozialpädagogische Handlungsvollzüge mit dem Ziel, (schlechte) Routinen zu erkennen bzw. zu vermeiden und neue (bessere) Möglichkeiten zu entwickeln.

Die sozialpädagogische Didaktik, so *Martin* weiter, beruhe im wesentlichen nicht auf Anleihen bei der schulischen Didaktik, sondern auf eigenständigen Entwicklungen und Erfahrungen im sozialpädagogischen Bereich. Fünf Ansatzpunkte, drei davon in der sozialen Arbeit entwickelt, sind für eine sozialpädagogische Didaktik nach *Martin* auszumachen (s. Übersicht S. 122).

Indem er Vor- und Nachteile dieser Ansatzpunkte herausstellt, wird das Bild einer sozialpädagogischen Didaktik schärfer: Es geht darum,

- nicht nur die Ansichten, Grundsätze und das Handeln der pädagogischen MitarbeiterInnen ins Zentrum der Überlegungen zu stellen, sondern es müsse auch festgestellt werden, „was die Sozialarbeit/Sozialpädagogik für wen nun wirklich bringt“ (1989 a, S. 40). Dadurch werde zur kritischen Einstellung gegenüber der bestehenden Praxis und ihren Institutionen beigetragen;
- eine wechselseitige Abhängigkeit der Strukturmomente des Arbeitsfeldes zu erkennen, so z. B. daß die Entscheidung für ein bestimmtes technisches Medium eine Vorentscheidung im Hinblick auf Kommunikationsmöglichkeiten impliziert;
- Lebenssituationen und die Erfahrungswelt der Adressaten zu Inhalten zu machen;
- die vernachlässigte Beziehungsseite der pädagogischen Kommunikation und die Eigengesetzlichkeiten der pädagogischen Gruppe stärker zu machen.

Lernprozesse sollten mit überlegten und gezielten Hilfen begleitet werden – sozialpädagogische Didaktik ist dann die Instanz, „die diese Lernhilfen und Herausforderungen angemessen plant und reflektiert“ (*Martin* 1989 b, S. 40). Dabei ist auch zu berücksichtigen,

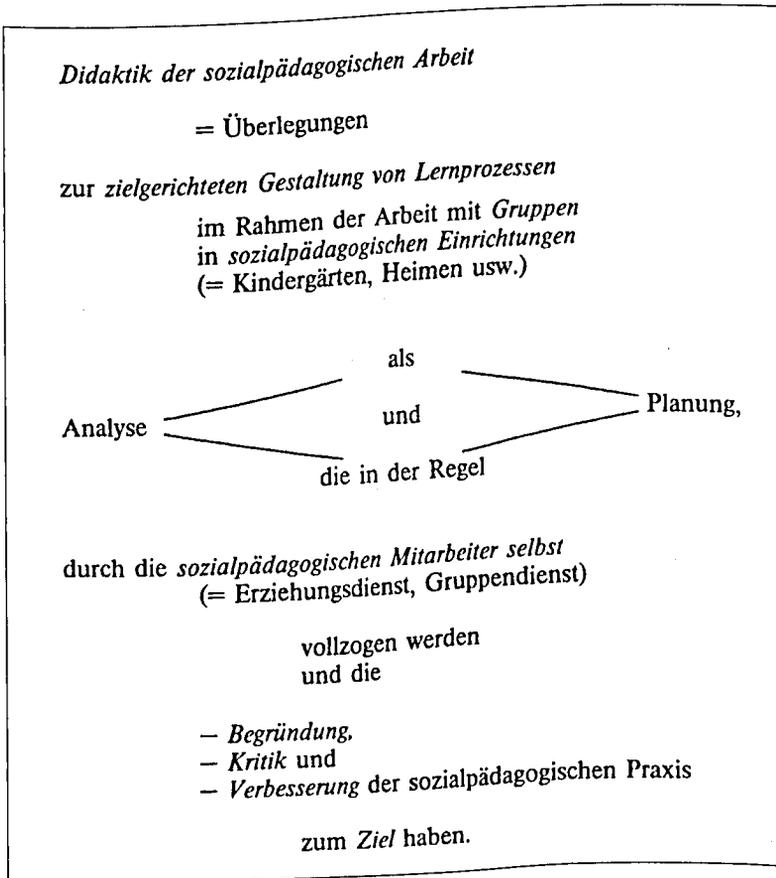
Methodenlehre	Arbeitsfeldanalyse	Strukturmodell der lerntheoretischen Didaktik	Situationsansatz	Kommunikative Didaktik
<p>Einzelfallhilfe Gruppenarbeit Gemeinwesenarbeit Methoden in diesem Sinne sind mehr als nur die Beschreibung einer Vorgehensweise, es sind umfassende Konzepte. In den 70er Jahren entstanden eine Reihe neuer, ergänzender Konzepte (Streetwork, Bürgerinitiativen, Familienhilfe, Soziale Aktion). In den 80er Jahren kam der Begriff „Arbeitsprinzip“ auf. Arbeitsprinzipien bieten eine vorläufige Orientierung, verhelfen aber nicht zu konkreten Handlungsanweisungen. Der daraus entstehende Spielraum kann und sollte kreativ genutzt werden. „Insgesamt kann die Methodenlehre als Vorläuferin der sozialpädagogischen Didaktik angesehen werden.“ (Marrin 1989 b, S. 21)</p>	<p>„Während die traditionellen Methoden die Absichten, Grundsätze und das Handeln der soz.-päd. Mitarbeiter ins Zentrum stellen, geht es bei der Arbeitsfeldanalyse darum, die Wirklichkeit des jeweiligen soz.-päd. Arbeitsbereiches insgesamt zu erfassen“ (1989 b, S. 23). „Im weiteren Sinn umfaßt er alle Formen der Sozialen Arbeit in einem Wohnquartier oder in einer größeren Region; in der engeren Bedeutung ist nur das Arbeitsfeld einer soz.-päd. Einrichtung gemeint“ (1989 a, S. 40). Das Arbeitsfeld ist nicht statisch, sondern veränderbar. Arbeitsfeldanalysen dienen dem Interesse, das bestehende System der Sozialen Arbeit kritisch zu analysieren und zum Nutzen der gesellschaftlich benachteiligten Gruppen zu verändern. Sie beschreibt, was Soziale Arbeit in einem Feld bewirkt.</p>	<p>Dieses für die schulische Didaktik entwickelte Modell weist Ähnlichkeiten mit der Arbeitsfeldanalyse auf. „Beide verstehen Lernprozesse als kritische Aneignung gesellschaftlicher Wirklichkeit, beide haben den sozialwissenschaftlichen Feldbegriff zur Grundlage und nehmen eine wechselseitige Interdependenz für die Strukturmomente des Feldes an“ (1989 a): anthropogene und soziokulturelle Voraussetzungen der Lehrenden und Lernenden, Ziele, Inhalte, Methoden und Medien. Dieses Modell ist sehr variabel und zur Beschreibung von Lernproblemen und verschiedensten Institutionen und Arbeitsfeldern geeignet. Ein Unterschied zur Schuldidaktik: Schulische Planung geht von einem durchschnittlichen Entwicklungsstand eines Jahrgangs aus. Abweichungen werden als störende Randbedingungen erfaßt. Die sozialpädagogische Reflexion rückt gerade diese Randbedingungen in den Vordergrund: vor allem die Lebenssituation der Gruppenmitglieder mit besonderen Problemen und Konflikten.</p>	<p>„Beim Situationsansatz handelt es sich um einen spezifischen soz.-päd. Denksatz“ (1989 b, S. 29). Sein Grundsatz lautet: „Die Inhalte der sozialpäd. Arbeit müssen an die Bedingungen dieser Arbeit selbst anknüpfen werden als Inhalte behandelt, die z. B. Handlungsmöglichkeiten der Gruppenmitglieder einschränken.“</p>	<p>Aus dieser Perspektive haben die anderen didaktischen Konzepte einen Mangel: Sie vernachlässigen die Beziehungsseite (Gefühls-ebene) der pädagogischen Kommunikation und damit die Eigengesetzlichkeit der Gruppe. Kommunikatives Handeln hat seinen Zweck nicht in abfragbaren Ereignissen, sondern nur in den beteiligten Subjekten selbst. Unabhängig von irgendwelchen „bildenden“ oder „wertvollen“ Inhalten kann jedem Feld eine personenverändernde Wirkung zugesprochen werden (vgl. Geißler/Hege).</p>

- daß sozialpädagogische Didaktik sich in weit stärkerem Maße als schulische Didaktik mit den jeweils unterschiedlichen Rahmenbedingungen der Arbeit beschäftigt;
- daß individuelle Bedürfnisse und Probleme, Konflikte und Lernhemmungen der Adressaten in den Mittelpunkt rücken;
- daß Situationen geschaffen und gestaltet werden, die zum Lernen einladen und neue Erfahrungen ermöglichen. Das heißt: Die sozialpädagogische Didaktik hat es vielfach mit Lernsituationen zu tun, in denen das Erziehen und Lernen in indirekter Form geschieht. „Der Vorrang des indirekten Lernens bedeutet, daß das Handeln des Sozialpädagogen vor allem auch als Umgang gesehen werden muß. Dieser Um-

gang ist nicht in erster Linie von Vorgaben, Forderungen, vom Lehren und Erziehen (im üblichen Sinne) her bestimmt, sondern dadurch, daß man miteinander lebt, sich mit dem gemeinsamen Alltag auseinandersetzt und sich in gemeinsamen Unternehmungen und Erfahrungen braucht“ (Martin 1989 b, S. 43);

- daß Lernen in der Sozialpädagogik auch darin besteht, sich mit Erwartungen, Zustimmungen und Provokationen auseinanderzusetzen. „Die Vorgaben und Maßnahmen der Sozialpädagogen können vorwiegend als Begleitung, Stützung, Beratung oder Stabilisierung in alltagsbezogenen Lernprozessen verstanden werden“ (a. a. O., S. 44).

Damit leitet Martin zu einer definitiven



Beschreibung der sozialpädagogischen Didaktik über.

Bei *Martin* nimmt Reflexion also einen zentralen Stellenwert ein, vor allem, um die sozialpädagogische Arbeit (nach außen? wem gegenüber?) begründen zu können. Insofern ist diese Didaktik ein Aspekt des Professionalisierungsprozesses sozialer Berufe, die durch sichtbar gemachte Reflexion ihrer Arbeit diese Arbeit gegenüber Laien abgrenzt. Der Prozeß der Reflexion gliedert sich bei *Martin* in vier Teile:

- „1. Analysieren (mit den Teilschritten ‚Beschreiben‘ und ‚Erklären‘),
2. Planen (‚Entscheiden‘ und ‚Vorbereiten‘),
3. Handeln (praktisches Umsetzen der Planung),
4. Auswerten (Kontrollieren, das in die erneuerte Analyse einmündet)“ (a. a. O., S. 60).

Den vier Schritten korrespondieren „didaktische Tätigkeiten“: „Das beigefügte Verlaufsmodell betont noch einmal den beschriebenen Zusammenhang. Das Schema beginnt links mit den verschiedenen didaktischen Tätigkeiten (‚Beschreiben‘, ‚Erklären‘ usw.). Ganz rechts sind noch einmal die größeren Schritte gekennzeichnet; in der Mitte sind die Inhalte angegeben, auf die sich diese Tätigkeiten beziehen. Die Pfeile deuten an, daß es sich um einen ständig von neuem sich vollziehenden Kreisprozeß handelt.“

Hilfreich und praxisgerecht ist ein umfangreicher „Fragebogen zur gesamt-didaktischen Analyse“, mit dessen Hilfe die Arbeitsfelder aufgebröseln und die Komplexität der von SozialpädagogInnen zu erbringenden Aufgaben verdeutlicht werden (a. a. O., S. 67 ff.). Dieser Fragebogen gliedert sich in

- Aspekte der Zielgruppe, z. B. wie sind die Lebenswelt der Gruppenmitglieder und der Erfahrungsraum ihrer Gruppe;
- Persönlichkeitsaspekte des Sozialpädagogen, z. B. Fähigkeiten für den pädagogischen Umgang im Alltag, berufliches Selbstverständnis;
- institutionelle und organisatorische Aspekte, z. B. formale Organisationsstruktur, hat

die Einrichtung einen theoretischen Orientierungsrahmen;

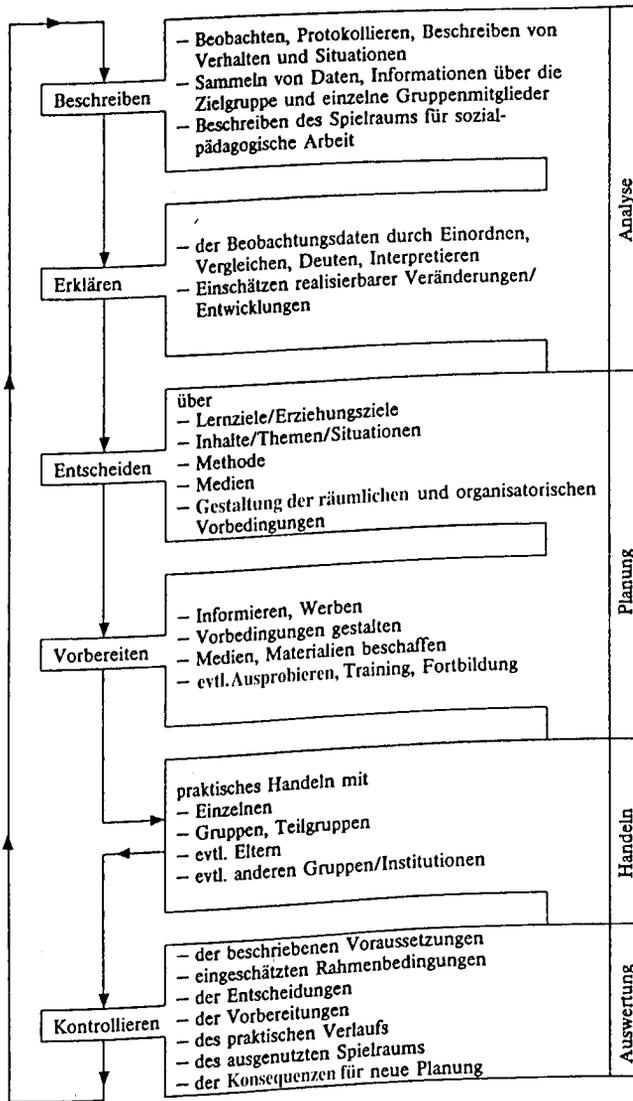
- räumliche Aspekte, z. B. Standort, Ausstattung, Gestaltungsmöglichkeiten;
- Zielaspekte, z. B. Normen und Erwartungen aus dem Umfeld, wer ist an der Formulierung von Lernzielen beteiligt;
- Aspekte des Inhalts, z. B. Bedeutung des Inhalts in der Einrichtung und außerhalb sowie für die Adressaten;
- Aspekte der Methode, z. B. Spielraum, Alternativen, Offenheit der Planung, Selbstständigkeit der Gruppenmitglieder, entspricht die methodische Vorgehensweise der Struktur des Inhalts;
- Aspekte der Medien, z. B. welche Medien sind vorhanden und können wie von wem genutzt werden; welche Bedürfnisse erfüllen sie?

„Sozialpädagogischer“ wird *Martin*, wenn er im Anschluß „Typische Formen didaktischer Planung in der Sozialpädagogik“ beschreibt:

- Behandlung von Situationen,
- Planung von Vorhaben,
- Projekt,
- individuelle Entwicklungsplanung,
- Curriculumentwicklung,
- Konzeptentwicklung.

In den einzelnen „Typen“ liefert *Martin* praktische Tips aus der Kinder- und Jugendarbeit, so z. B., wenn er das Vorhaben „Nachtwanderung mit einer Hortgruppe“ in allen Phasen und Schritten der Vorbereitung (Themenwahl, Lernzielbestimmung, Durchführung und Auswertung) beschreibt.

In allen Beispielen wird deutlich, daß *Martin* bemüht ist, Materialien und Anregungen bereitzustellen für Fachkräfte der Kinder- und Jugendarbeit, die in ihrem Arbeitsalltag zwar (noch) über ihr professionelles Handeln reflektieren (sollen), diese Reflexion aber nicht mehr in theoretische/wissenschaftliche Zusammenhänge stellen. Es geht eher um Tätigkeiten als um Theorie (vgl. *Martin* 1989, S. 42), insbesondere für Absolventen von Fachschulen. Diese Einschätzung mag ange-



(a. a. O., S. 64/65)

sichts der Arbeitsbelastung realistisch sein, sie aber als Grundlage für die Ausbildung zu nehmen, halte ich für zweifelhaft.

Bei *Martin* heißt es jedoch mit Bezug auf die Praxis: „Dementsprechend sind von der Ausbildung vorrangig die Operationalisierung und das Training einer flexiblen didaktischen Analyse und Planung (im Sinne

ihrer Angemessenheit an die betreffende Situation) zu fördern und nicht so sehr die Vermittlung theorieimmanenter Zusammenhänge“ (a. a. O., S. 44).

Hinsichtlich der über die Institution hinausgehenden Gestaltungsmöglichkeiten scheint *Martin* unentschlossen. Mal ist sozialpädagogische Didaktik kein Instrument

zu weitreichenden gesellschaftlichen Veränderungen (*Martin* 1989, S. 93), mal wird ihr zugestanden, sie könne in gewissem Maße auch die Rahmenbedingungen beeinflussen (vgl. S. 188), und dann wieder wird festgestellt, „sie kann jedoch ihre allgemeinen (institutionellen) Arbeitsbedingungen selbst nur in einem begrenzten Maße bestimmen“ (S. 189).

Festzuhalten bleibt: *Martin* hat mit seiner sozialpädagogischen Didaktik einen brauch-

baren und handhabbaren Beitrag zur Planung, Durchführung und Auswertung professionellen Handelns in einigen Arbeitsfeldern geliefert. Der von ihm selbst zu hoch gesteckte Plan, eine „allgemeine sozialpädagogische Didaktik“ zu entwickeln, ist allerdings nicht eingelöst – es sei denn, man würde Sozialpädagogik sehr eng eingrenzen.

Teil II und Literaturangaben folgen in Heft 4. △

Friedrich W. Kron

Grundwissen Didaktik

1993. 379 Seiten. (UTB Große Reihe)
(3-8252-8038-1) DM 49,80 öS 389,- Sfr 50,80

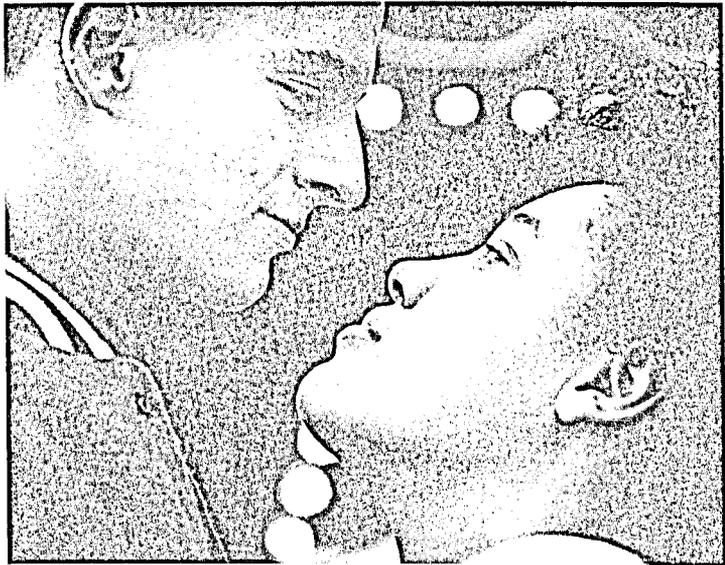
Ernst Reinhardt Verlag

Das Lehrbuch eignet sich hervorragend als Informationsquelle für wissenschaftliches Arbeiten und Prüfungsvorbereitungen, es kann auch als Repetitorium und Nachschlagewerk genutzt werden.

Kron bereitet ein umfangreiches Feld gesicherten didaktischen Wissens in verständlicher Sprache auf. Didaktik wird verstanden als verstehende und erklärende Sozialwissenschaft. Neben Begriffsbestimmungen, Theorien und Modellen werden auch praxisrelevante Forschungen vorgestellt. Weitere Themen sind Lehren und Lernen, Curriculum und Medien. In die Diskussion sind neben der Schule auch die außerschulischen Bildungsbereiche einbezogen.

Unsere Jugend

Die Zeitschrift
für Studium
und Praxis der
Sozialpädagogik



Ernst Reinhardt
Verlag
46. Jahrgang
April

4/1994

Erzieher ohne Stützkorsett – ratlos? · Zementiert und eingemauert: Entwicklungsfeindlichkeit des Hochhauses · Die RTL-Mini-Playback-Show – persönlichkeitszerstörende Dressur? · Heimerziehung: Von inneren und äußeren Fluchten · Jugendhilfeplanung im Südent · Sozialpädagogische Didaktik II · Lili Driescher

Auf der Suche nach Profil

Anmerkungen zur sozialpädagogischen Didaktik
(Teil II)

Von Günter J. Friesenhahn

3. *Buchka: Sozialpädagogische Handlungsmodelle und ihre didaktischen Spezifika*

Buchka schlägt in seinem Entwurf (1992) vor, nicht von einer Didaktik-Methodik der Sozialpädagogik (weil es Sozialpädagogik als eigenständige Disziplin nicht gebe) zu sprechen, sondern von einer Didaktik-Methodik der sozialpädagogischen Praxis. „Damit spezialisieren wir uns nicht auf ein isoliertes Praxisfeld, sondern schließen alle Praxisfelder mit ein.“ (S. 170)

Auch hier begegnen wir also einem hohen Anspruch, den es kritisch unter die Lupe zu nehmen gilt. In einem Dreischritt umreißt *Buchka* seinen Beitrag:

a) Zuerst werden Grundbegriffe der Didaktik-Methodik (z. B. Didaktik, Methode, Konzept, Curriculum, Interventionen, didaktische Modelle) vorgestellt, damit eine Verständigung über den Gegenstand möglich ist.

b) Dann werden sozialpädagogische Handlungsmodelle (sozialpädagogisches Handlungsfeld, pädagogische Intervention, Life-Modell) präsentiert. Dies unterstreicht nochmal die Breite sozialpädagogischer Arbeiten und macht deutlich, daß es trotz einer gemeinsamen Zielrichtung („Sozialpädagogisches Handeln richtet sich als pädagogisches auf die Entwicklung und Förderung der Selbsthilfefähigkeit und Verantwortungsfähigkeit seiner Adressaten auf dem Weg zur Mündigkeit“, S. 209) Differenzierungen und Schwerpunktsetzungen in Teilbereichen sozialpädagogischer Praxis geben muß.

c) Grundformen sozialpädagogischen Handelns, damit auch Bestandteile des Repertoires professioneller sozialpädagogischer Arbeit, müssen schließlich erkennbar, identifizierbar (auch erlernbar?) sein.

Was aber sind Grundformen, läßt sich die immer wieder herausgestellte Vielfalt pädagogischen Handelns auf ein überschaubares Maß reduzieren? *Giesecke* ist dieser Frage in seinem auch als didaktisches zu lesendem Buch „Pädagogik als Beruf“ (1987) nachgegangen und kommt zu dem Ergebnis: „Die empirisch vorfindbaren pädagogischen Tätigkeiten lassen sich auf 5 Grundformen reduzieren: Unterrichten, Informieren, Beraten, Arrangieren und Animieren. Diese Grundformen werden je nach Berufsart – z. B. Lehrer oder Sozialpädagogen – in unterschiedlichem Maße beansprucht, machen aber gemeinsam die professionelle Kompetenz eines jeden pädagogischen Berufes aus.“ (A. a. O., S. 14, vgl. auch S. 66)

Buchka stimmt dem im wesentlichen zu und kommt zu einer für Sozialpädagogen aufschlußreichen Unterscheidung: Die Grundformen pädagogischen Handelns lassen sich – tendenziell – bestimmten Aufgabenfeldern zuordnen, in denen die allgemeine Zielperspektive – also das, was mit Hilfe professionellen Handelns erreicht werden soll – variiert. Die Grundformen sozialpädagogischen Handelns grenzt *Buchka* auf Lehren, Animieren, Fördern und Beraten ein: Aufgabenfelder sieht er in der Bildungsarbeit, freizeitkulturellen Bildung, öffentlichen Erziehung

Aufgabenfeld	sozialpäd. Bildungsarbeit	freizeitkult. Bildungsarbeit	öffentliche Erziehung	Lebenshilfe
Grundform	Lehren	Animieren	Fördern	Beraten
Synonym für	Unterrichten, Bilden, Informieren	Initiieren, Begleiten, Anregen	Erziehen, Anleiten, Behandeln	Helfen, Wegweisen
Ziel	Wissen	Kreativität, Selbstständigkeit, Selbstbestimmung in freier Kommunikation	Haltungen, selbst wenn die Förderung durch organ., psychosoz., soziokult. Bedin- gungen erschwert	Bewältigung des Lebensalltages

sowie in der Lebenshilfe. Diesen korrespondieren die Ziele Wissen, Kreativität und Bewältigung des Lebensalltages. Daraus ergibt sich obige Übersicht.

Der möglichen Kritik, diese Handlungsmodelle seien eine verkürzte Sicht auf gesellschaftlich organisierte Sozialisationsprozesse, beugt *Buchka* vor, indem er erklärt: „Diese primären sozialpädagogischen Handlungsformen werden ergänzt durch sozialpolitische, sozialadministrative, sozialökonomische und sozialmedizinische. Zur gesicherten Profession eines Sozialpädagogen sollte es gehören, daß er die vorgestellten Handlungsformen in Theorie und Praxis beherrscht, um sie zum Wohle seiner Adressaten einsetzen zu können.“ (S. 229)

Stimmt man dem zu, hat das auch Auswirkungen auf die Ausbildung von Sozialpädagogen. Dann müßte mehr Raum für Kreativität (abseits oder innerhalb von Studienordnungen, in der Gestaltung von Veranstaltungen, beim Abfassen von Referaten und Hausarbeiten) geschaffen werden. Und es müßte gelernt werden können, wie man lehrt, wie man unterrichtet. (Sozialpädagogisches Handeln versteht sich zuerst als didaktisches Handeln, vgl. S. 14.)

Buchka argumentiert konsequent aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. Das wird bei den Protagonisten der Sozialarbeitswissenschaft, die die wissenschaftlich-disziplinäre

re Eigenständigkeit sozialer Arbeit betonen, sicherlich Ablehnung hervorrufen. Sozialpädagogik, so *Buchka*, scheine nur von der Erziehungswissenschaft her bestimmt zu sein (vgl. S. 170), Sozialarbeit grenzt er von Sozialpädagogik ab und gesteht jener – so muß man interpretieren – keine Didaktik, sondern bloß „methodische Ansätze“ zu (Einzelfallhilfe, Gruppenarbeit, Gemeinwesenarbeit), die durch die sozialpädagogischen Handlungsformen zu erweitern seien (vgl. S. 229). Andersfalls verkürze man sozialpädagogisches Handeln auf methodische Vorgehensweise (vgl. S. 199). D. h., er sieht, ähnlich wie *Martin*, die klassischen Methoden als Vorläufer bzw. Vorform sozialpädagogischer Didaktik-Methodik.

Freilich wäre in der knappen Auseinandersetzung mit den klassischen Methoden der Hinweis notwendig gewesen, daß diese kaum noch als hinreichende Kontaktmodi mit Adressaten betrachtet werden. Beratung, Supervision, Empowerment, Casemanagement, Environment-Aktivierungsmethode (vgl. *Geißler/Hege* 1988; *Herriger* 1991; *Wendt* 1991; *Gebmann/Müller* 1993) sollen hier als Stichwörter genügen, um anzudeuten, daß sich soziale Arbeit seit längerem neuen Arbeitsformen zuwendet, die nicht zum klassischen Bestand der Sozialarbeit gehören.

Sozialpädagogisches Handeln, so *Buchka*, verstehe sich zuerst als ein didaktisches Han-

deln. Daher sei es notwendig, bei der Konzipierung sozialpädagogischer Handlungsmodelle auf didaktische Theorien, vor allem auf die kommunikationstheoretische Didaktik, zurückzugreifen (vgl. *Buchka* 1992, S. 191) und von dort her sozialpädagogisches Handeln zu reflektieren. D. h., sozialpädagogisches Handeln wird als Interaktionsprozeß verstanden, menschliches Handeln wird aus dem sozialen Kontext heraus interpretiert und menschliche Sozialisation und Identitätsentwicklung durch Interaktion zwischen Individuen erklärt.

Eine sozialpädagogische Didaktik, die für die spezifischen Aufgaben sozialpädagogischer Arbeit etwas leisten wolle, müsse

- Analyse- und Planungshilfen für die
- Auswahl und Umsetzung von
- Zielen, Inhalten, Vermittlungshilfen und Interaktionsprozessen geben können in bezug auf
- die Situationen und
- die Adressaten (vgl. S. 172).

Diese „Definition“ in Verbindung mit der paradigmatischen Grundlegung (kritisch-kommunikative Didaktik) ergibt für sozialpädagogisches Handeln folgendes Bild:

„Im Sinne dieser Didaktik ist

- sozialpädagogisches Handeln orientiert am Leitziel der Emanzipation und der freien Kommunikation und legt besonderes Gewicht auf die sozialen Beziehungen der Interaktionspartner;
- sozialpädagogisches Handeln auf die Ergebnisse der sozial- und humanwissenschaftlichen Forschung angewiesen, um zu effektiven Handlungsstrategien zu kommen;
- sozialpädagogisches Handeln offen hinsichtlich der Möglichkeiten, Wünsche und Interessen der Adressaten;
- sozialpädagogisches Handeln offen gegenüber kritischer Reflexion und alternativen innovativen Lösungen;
- sozialpädagogisches Handeln darum bemüht, eine Verbindung zwischen Lern- und Alltagssituation herzustellen, denn neben Lernhilfen sind insbesondere Begleitung, Stützung, Beratung und Sicherung des Lebensalltags für die Adressaten notwendig;

– sozialpädagogisches Handeln insbesondere auf die Tätigkeiten des Lehrens, Animierens, Förderns und Beratens neben den sozialpolitischen, sozialadministrativen, sozialökonomischen und sozialmedizinischen Handlungsansätzen gerichtet;

– sozialpädagogisches Handeln durch folgende Funktionen bestimmt: in der kurativen Funktion wird die Beseitigung bestimmter Probleme und Konflikte versucht; in der prophylaktischen Funktion beugt man dem Entstehen bestimmter Gefährdungen und Beeinträchtigungen vor; mit der korrekativen Funktion will man fehlerhaftes Verhalten des einzelnen und/oder des Systems verbessern; die kompensatorische Funktion versucht einen Ausgleich durch Aktivierung von nicht genutzten Restfunktionen zu schaffen, und durch die innovative Funktion wird eine positive Veränderung der individuellen und/oder sozialkulturellen Lern- und Lebensbedingungen angestrebt.“ (S. 190)

Wie so etwas in der Praxis aussehen kann (pragmatische Dimension), veranschaulicht *Buchka* anhand eines Beispiels aus der Behindertenhilfe. Auf der Grundlage der kritisch-kommunikativen Didaktik und deren charakteristischem Zusammenspiel von Inhaltsaspekt, Beziehungsaspekt und Vermittlungsaspekt des Lehrverhaltens wird das Thema „Plätzchen backen“ didaktisch-methodisch analysiert (vgl. *Buchka* 1992 b, S. 325 ff.). Dabei wird auch deutlich, wie die Grundformen pädagogischen Handelns in unterschiedlicher Ausprägung zum Zuge kommen.

Fazit: *Buchkas* Konzept ist gut brauchbar im Sinne sozialpädagogischer Selbstvergewisserung. Die Spannbreite sozialpädagogischer Tätigkeiten wird durch die Grundformen pädagogischen Handelns beschrieben, wobei mit der Grundform „Lehren“ über das klassische Selbstverständnis der Sozialarbeit hinausgegangen wird. Durch die Anbindung an die wissenschaftstheoretische Position der kritisch-kommunikativen Didaktik macht *Buchka* klar, daß die Beziehungsebene, d. h. das partnerschaftliche in Abhebung zum hierarchischen Lehrer-Schüler-Verhältnis, eine herausragende Rolle einnimmt. Die pragmatische

sche Dimension (Praxis-, Anwendungsbeispiele) hätte noch stärker herausgestellt werden können, insbesondere, um den gesetzten Anspruch rechtfertigen zu können, alle Praxisfelder der Sozialpädagogik zu betreffen (vgl. S. 170).

4. Schilling: Sozialpädagogische Didaktik als praxisgerechte Konzeptentwicklung

Mit Schillings „Didaktik/Methodik der Sozialpädagogik“ (1993) liegt ein Buch vor, das in mehrerer Hinsicht empfehlenswert ist: Es ist als Arbeitsbuch konzipiert, d. h., der Leser wird zum Mitarbeiten aufgefordert, es verbindet eine Fülle von Erkenntnissen aus unterschiedlichen Wissenschaften, die deutlich machen, welche Faktoren bei Lernprozessen eine Rolle spielen und wie man diese beachten kann und muß; es zeigt mit vielen Beispielen aus unterschiedlichen Bereichen der Sozialpädagogik den Weg auf, den man bis zur professionellen und notwendigen Konzeptentwicklung gehen muß, und es ist schließlich aufgrund seines didaktischen „outfits“ ansprechend.

„Der eigentliche Gegenstand von Didaktik/Methodik (der Sozialpädagogik, GJF) ist das Zielgruppen- und Situations-Konzept“ (S. 254), ist Schillings Feststellung gegen Ende des Buches. Wie er zu dieser Aussage kommt, läßt sich gut nachvollziehen. Sein Ausgangspunkt: „Für mich ist Sozialpädagogik pädagogisches Arbeiten in allen Erziehungs-, Bildungs- und Lernsituationen außerhalb von Familie und Schule“ (S. 10). Anklänge an Gertrud Bäumers Gegenstandsbestimmung aus den 20er Jahren sind unüberhörbar (Sozialpädagogik: alles, was Erziehung, aber nicht Schule und nicht Familie ist).

Daraus erklärt sich auch seine Festlegung, Sozialpädagogik und Sozialarbeit seien nicht identisch. Er führt weiter aus, wenn Sozialpädagogik den Anspruch weiter aufrechterhalten wolle, eine eigenständige Erziehungs-, Bildungs- und Lernsituation neben Familie und Schule zu sein, könne sie unmöglich ohne Didaktik auskommen. Vermutlich sei

Sozialpädagogik deshalb in der Praxis zu einer Reaktionseinrichtung geworden, weil sie kein eigenes didaktisches Konzept vertrete. Sie könne Gesellschaft nicht mitgestalten, weil es ihr an besagter Didaktik fehle. Es komme also darauf an, Sozialpädagogik wieder als Pädagogik zu verstehen, die im prophylaktischen, präventiven Bereich tätig sei, d. h., so kann man folgern, begründbare Gegenentwürfe zum Gegebenen präsentieren kann oder anders gesagt: Konzepte erstellen kann.

Martin hatte dies, wie gezeigt, als „kritisches Möglichkeitsdenken“ bezeichnet. Soweit also Ähnlichkeiten. Schilling argumentiert im folgenden aber anders. Zwar geht es ihm auch darum, am Ende ein Planungsraster zu erarbeiten, „der sowohl für jede konkrete Praxis-situation gilt als auch so allgemein ist, daß er auf alle (sozial-)pädagogischen Einrichtungen übertragbar ist“ (vgl. S. 222), aber er bemüht sich nicht in erster Linie darum (wie Martin), eine von der Allgemeinen Didaktik abgekoppelte sozialpädagogische Didaktik zu entwerfen. Er weist darauf hin, daß, aus welchen Gründen auch immer, Sozialpädagogik die didaktische Entwicklung kaum zur Kenntnis genommen hat. Seinen Entwurf bindet er bewußt an die Allgemeine Didaktik an und wägt ab, „welche Strukturelemente für eine Didaktik zur Sozialpädagogik von Bedeutung sein könnten“.

„Es wäre sicher falsch, die langjährige Forschung der Schul-Didaktik bzw. Allgemeinen Didaktik zu überschen und aus dem Nichts eine eigene Didaktik der Sozialpädagogik zu entwickeln. Da es in der Schule wie in der Sozialpädagogik um Lernen geht, müssen allgemeine Strukturelemente einer Didaktik herauszufiltern sein, die für jede Lern-Situation relevant sind. Diese gilt es auf die Didaktik der Sozialpädagogik zu übertragen. Das Ergebnis wird eine eigene Didaktik der Sozialpädagogik sein, auch wenn sie von Erkenntnissen der Schul-Didaktik ausgeht.“ (Schilling 1993, S. 27)

Besonders das Modell der lehr- bzw. lern-

theoretischen Didaktik nach *Heimann/Schulz* (Berliner bzw. Hamburger Modell) dient ihm als Orientierung (vgl. S. 205), aber auch Elemente der kommunikativen Didaktik und der schülerorientierten Didaktik finden Beachtung. Damit treten Probleme und Möglichkeiten des Lernens und damit des Lernenden in den Mittelpunkt. Der partnerschaftliche Umgang der am Lernprozeß Beteiligten wird trotz Unterschieden im inhaltlichen Bereich herausgestellt. Didaktik ist dafür da, Bedingungen, Ziele, Inhalte und Methoden von Lernprozessen und vor allem der Beziehungen zwischen den Beteiligten zu analysieren und zu strukturieren, um professionelles Handeln zu gewährleisten.

Was man in der Allgemeinen Didaktik z. B. als „Ebenen didaktischen Argumentierens“ (*Diedrich*) bezeichnet,

- Ziele: Wozu soll gelernt werden,
- Inhalte: Was soll gelernt werden,
- Methoden: Wie soll gelernt werden,
- Mittel: Womit soll gelernt werden,
- Beziehung: Wie interagieren die beteiligten Personen,

findet bei *Schilling* eine im besten Sinne bodenständige Entsprechung.

Sozialpädagogen werden mit Situationen konfrontiert, in denen sie handeln müssen. Daraus entstehen folgende Fragen:

- 1) Was ist los? (Bedingungsanalyse)
- 2) Was will ich erreichen? (Ziele)
- 3) Wie will ich mich verhalten? (Methoden) (S. 238)

Diese Fragen müßten, auch im Sinne *Schillings*, um eine weitere ergänzt werden:

- 4) Was erwarten die Adressaten?

Ein Beispiel: Kinder und Tiere (S. 238)

Der Sozialpädagoge will Eltern erklären, wie wichtig für Kinder die Haltung eines eigenen Tieres ist.

1. Frage: Was ist los? (Bedingungsanalyse)
Der Sozialpädagoge muß die Lage der Kinder analysieren, denn sonst könnte er ein solches Thema gar nicht aufgreifen. Es wäre für ihn geradezu peinlich, ein solches Thema bei Kindern zu behandeln, die bereits Umgang mit Tieren haben. Seine Analyse zeigt ihm, daß diesen Kindern der Umgang

mit Tieren fehlt. Da er ihn für wichtig hält, sucht er das Gespräch mit den Eltern.

2. Frage: Was will ich erreichen? (Ziele)

Wenn er dieses Thema aufgreift und mit den Eltern diskutieren möchte, hat er sicher auch klare Vorstellungen von seinen Zielen. Will er, daß die Eltern ihren Kindern ein Tier kaufen? Will er in seiner Einrichtung einen Streichelzoo einrichten? Will er, daß die Kinder Tiere in seiner Einrichtung halten? Will er nur ganz allgemein darüber informieren? Was will er? Man sieht, ohne Beantwortung dieser Fragen, d. h. ohne Zielformulierungen, würde er wenig Sinnvolles reden, er könnte es auch lassen.

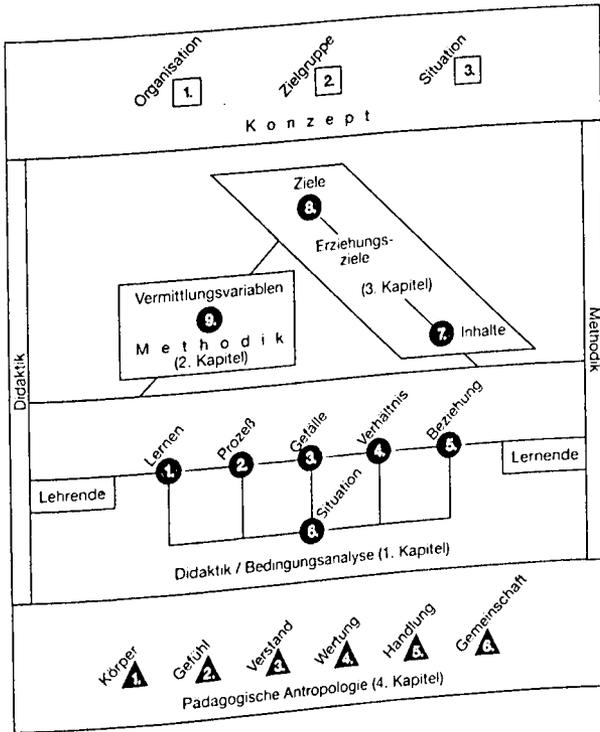
3. Frage: Wie will ich mich verhalten? (Methoden)
Weiß der Sozialpädagoge, was er will, muß er sich nun Gedanken machen, wie er mit den Eltern über sein Anliegen sprechen will. Soll es ein Vortrag sein? Soll ein zwangloses Gespräch stattfinden? Soll er sein Thema in einem Info-Brief erläutern? Die Methode bestimmt den Rahmen, in dem der Sozialpädagoge die Informationen an die Eltern weitergeben möchte.

Die weitergehende Frage lautet nun: Wie berücksichtigen Sozialpädagogen diese Überlegungen in einem Konzept bzw. wie verdichten sich die Antworten zu einem Konzept?

1.) *Schilling* beginnt mit der *Bedingungsanalyse*, die aus acht Elementen besteht (S. 25).

- „1. Es geht stets um *Lernen*.
2. Lernen geschieht in einem *Prozeß*.
3. Ein nicht zu überschendes *Gefälle* besteht zwischen dem Lehrenden und dem Lernenden.
4. Lehrende und Lernende gehen ein wie auch immer geartetes *Verhältnis* ein.
5. Lernen setzt *Beziehungen* voraus.
6. Lehren und Lernen geschieht immer in einer *Situation*.
7. Beim Lernen geht es stets um *Inhalte*.
8. Eine Lehr-Lern-Situation wird von *Zielen* bestimmt.“

Zu jedem dieser Elemente präsentiert *Schilling* Erklärungen, Erläuterungen und bezieht diese wissenschaftlichen Aussagen auf Praxisbeispiele. Bedeutsam und realitätsgerecht ist seine Sicht der Zielbestimmung. Lernende und Lehrende haben nicht notwendigerweise dieselben Ziele. *Schilling* unterscheidet zwi-



schen Erziehungszielen, Handlungszielen und Lernzielen. In seinem Buch sieht das so aus (S. 44):

„Das Lernziel muß nicht immer eine Synthese sein, es kann unterschiedliche Formen annehmen:

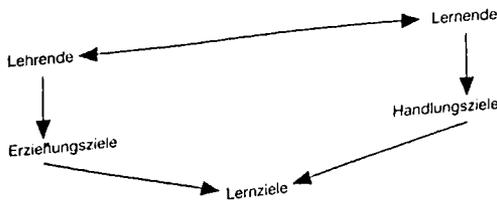
- Der Pädagoge bleibt bei seinen Erziehungszielen und lehnt die Handlungsziele ab.
- Der Pädagoge steckt seine Erziehungsziele zurück und geht ganz auf die Handlungsziele ein.
- Der Pädagoge sieht Übereinstimmung zwischen seinen Erziehungszielen und den Handlungszielen, sie sind u. U. identisch.

- Der Pädagoge sucht einen Kompromiß zwischen Erziehungszielen und Handlungszielen.
- Der Pädagoge läßt Erziehungsziele und Handlungsziele gleichberechtigt nebeneinander stehen, beide lassen sich in die Situation einbringen.

Halten wir fest

- Ziele des *Lehrenden*, Erziehers, Pädagogen, Sozialpädagogen etc. sollen *Lehrziele*, *Erziehungsziele* oder *Ziele des Pädagogen/Sozialpädagogen*, auf keinen Fall aber *Lernziele* genannt werden.
- Ziele des *Lernenden* (Kinder, Jugendliche, jun-

Erziehungsziele, Handlungsziele, Lernziele



ge Erwachsene, Erwachsene, alte Erwachsene): *Handlungsziele*.

- Ziele, die aus der gemeinsamen Sache hervorgehen, in Übereinstimmung stehen, eine Synthese darstellen, eine Lösung, Übereinkunft, einen Kompromiß, ein Eingehen oder Bestehen auf Zielen, Addition von Erziehungs- und Handlungszielen darstellen etc.: *Lernziele*.“

2.) *Methodische Aspekte* sind Gegenstand des zweiten Hauptabschnitts. Also: Welche Methoden eignen sich in bestimmten Lernsituationen, brauche ich Material, wie lange soll z. B. eine Gruppensitzung dauern, wie soll der Raum (der Platz) gestaltet sein, in dem eine Veranstaltung stattfindet usw.

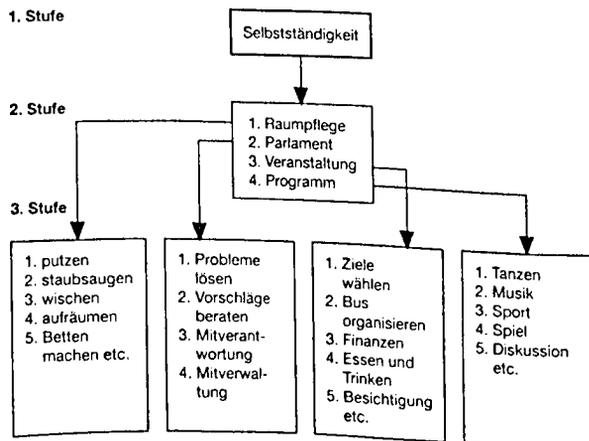
3.) Im dritten Teil widmet sich *Schilling* dem *Zusammenhang von Normen, Werten, Zielen und Abstraktionsgraden von Zielen*. Mit letzterem ist die nähere Bestimmung von Lernzielebenen gemeint (Richt-, Grob- und Feinziele). So könnte z. B. in einem Seniorenheim Selbständigkeit der Senioren oberstes Ziel sein; die folgenden Ebenen könnten aussehen wie unten dargestellt (S. 139).

4.) Schließlich wendet sich *Schilling* dem „Grundproblem aller Pädagogik (zu): (der) Legitimation erzieherischen Handelns“ (S. 172) und damit der Frage nach dem Menschenbild (*Anthropologie*). Je nach Standpunkt erscheint der Mensch zunächst als Gefühls-

wesen, als Verstandswesen oder auch als Gemeinschaftswesen. *Schilling* geht von sechs Grunddimensionen des Menschen aus (S. 182):

- Der Mensch hat einen *Körper*. (Dies nenne ich die biologisch-vitale oder physische oder psychosomatische Dimension.)
- Der Mensch hat (der eine mehr, der andere weniger) *Gefühl* (emotional-affektive oder psychische Dimension).
- Der Mensch hat (mehr oder weniger) *Verstand* (kognitiv-rationale Dimension).
- Der Mensch hat ein (sensibel oder weniger sensibel reagierendes) *Wertsystem* (ethisch-wertende Dimension).
- Der Mensch handelt, ist aktiv, teilt sich über *Handeln* mit (psycho-motorische Dimension).
- Der Mensch lebt in *Gemeinschaft*, ist ständig in Interaktion und Kommunikation (sozial-kommunikative oder psycho-soziale Dimension).“

„In jeder Situation, in der der Mensch handelt, ist er in seiner Ganzheit angesprochen, sind alle sechs Dimensionen gleichermaßen aktiviert“ (S. 184). In all den Dimensionen hat und entwickelt der Mensch Bedürfnisse, die mit seinen Handlungszielen identisch sind (vgl. S. 214). So z. B. in der biologisch-vitalen Dimension das Bedürfnis nach Ruhe, Bewegung, Anregung, Essen, Trinken; in der emotional-affektiven das Bedürfnis nach Angenommensein, Motivierung, Erlebnisse zu haben, Aufgeschlossenheit für Neues und in



der ethisch-wertenden Dimension handelt es sich um Bedürfnisse wie Standpunkt vertreten, Toleranz, Normen. Aus diesen Überlegungen, die hier nur ausschnitthaft wiedergegeben sind, kommt *Schilling* zu einem „Anthropologischen Orientierungs-Modell“ (S. 200):

„Grundlage allen Handelns ist die biologisch-vitale Dimension. Im Zentrum (Herz) steht die emotional-affektive Dimension. Von ihr ausgehen Impulse an den Verstand und gelangen zu einer Bewertung. Deshalb muß man sich die emotionale und die kognitive Dimension ebenfalls als sich überschneidende Dimensionen vorstellen. Das Ergebnis führt zur Handlung, die immer einen sozialen Kontext hat.

Alle Dimensionen stehen in Wechselwirkung und bedingen sich gegenseitig. Durch dieses interdependente Verhältnis kann der Verstand also auch Einfluß auf das Gefühl oder das Gefühl auf den Körper nehmen. Die Wechselwirkung geht jeweils in beide Richtungen.“

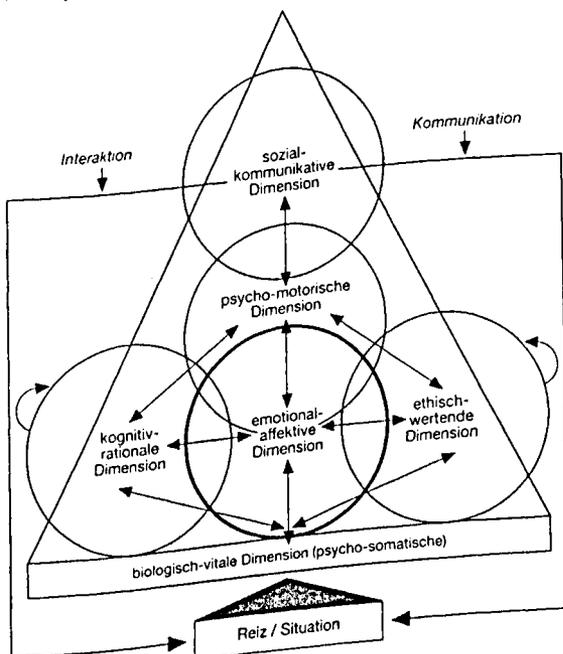
Mit diesem Leitmodell, hofft *Schilling*, können Sozialpädagogen bei ihren Adressaten

Begabungen, Fähigkeiten und Neigung feststellen bzw. Defizite analysieren. Er empfiehlt dabei, von einem positiven Menschenbild auszugehen, d. h., die erste Frage sollte stets lauten: „Wo hat der andere Fähigkeiten? Erst wenn diese Frage gründlich untersucht worden ist, kann die zweite folgen: Wo hat der andere u. U. Defizite?“ (S. 208)

Nach *Schilling* sind die sechs Dimensionen des Menschen nicht gleich gewichtig. Aufgrund von Erkenntnissen z. B. aus der Emotionsforschung, der Kommunikationstheorie und der Kulturanthropologie kommt er zu dem Ergebnis, daß die emotional-affektive und die psycho-motorische als „Hauptdimensionen“ zu betrachten seien.

Und mit dieser These treten die Konsequenzen für praktische Sozialpädagogik klar hervor. „Der Mensch muß verstärkt im Gefühl angesprochen und zum Handeln ange-regt werden. Gefühls- und Handlungserziehung sind gefordert. Dies kann die Sozialpädagogik dadurch anstreben, daß sie Erleb-

Anthropologisches Orientierungs-Modell



nis- und Handlungsfelder den Menschen zur Verfügung stellt. Hierin liegt die besondere Chance der Sozialpädagogik, ihren eigenen Erziehungsauftrag im Erziehungs-, Bildungs- und Lernsystem unserer Gesellschaft zu finden“ (S. 209). Gerade in den Bereichen Erlebnisse und Handlungen hätten die Menschen unserer Zeit große Bedürfnisse, Interessen, aber auch Defizite.

Eine Sozialpädagogik, die adressaten- und bedürfnisorientiert arbeitet, muß sich nun fragen, wie man die Interessen und Bedürfnisse anderer erkennt. Man könnte die anderen natürlich fragen. Dies sei, so *Schilling*, ein möglicher Weg, aber nicht der aufschlußreichste: Ein anderer Weg bestehe darin, die Menschen – die sich ja durch Handeln ausdrücken – zu beobachten, ihr Handeln zu interpretieren und herauszufinden, was damit ausgedrückt werden soll.

„Bedürfnisorientierte Sozialpädagogik versteht sich allerdings nicht als ‚Kellner-Pädagogik‘. Der Sozialpädagoge fragt nicht nach den Wünschen der Menschen, diese bestellen à la carte, und der Sozialpädagoge serviert das Gewünschte. Vielmehr hört der Sozialpädagoge auf die signalisierten (verbalen und/oder nonverbalen) Äußerungen und versucht, sie zu interpretieren, zu verstehen. Er macht sich ein Bild, eine Vorstellung von dem, was wohl gemeint ist. Hierbei helfen ihm seine Erfahrungen und seine Kenntnisse über die Zielgruppe und sein theoretisches Wissen.“ (S. 215)

Zusammengefaßt: Zu einer Didaktik, die für Sozialpädagogen relevant ist, gehören Bedingungsanalyse, Zielformulierung, methodisches Handeln und anthropologischer Bezug. Diese Teilelemente begründen das Herzstück dieser sozialpädagogischen Didaktik: das *Konzept*, verstanden als Handlungsmodell von Pädagogen für eine sinnvolle, planerische Gestaltung von Lernprozessen sowie deren Erläuterung und Reflexion.

In Lernsituationen können aus Sicht der Sozialpädagogen vier Schritte analysiert werden.

- * Information: Was ist hier los? Wer macht was?
- * Konzeption: Wie will ich mich verhalten?
- * Aktion: Ausführung der Konzeption.
- * Reflexion: War die (Re-)Aktion angemessen, hilfreich und, wenn ja, warum? (Vgl. auch *Martin* 1989, S. 60)

- D. h., ein Konzept besteht aus den Teilen
- Theoretische Überlegungen
Sozialpädagogen müssen sich kompetent machen, müssen sich mit dem Thema, der Fragestellung, einschlägiger Literatur auseinandersetzen.
 - Konzeptionelle Überlegungen
Die gesammelten Erkenntnisse und Informationen müssen geordnet, in einen sinnvollen Zusammenhang gebracht werden – bevor gehandelt wird.
 - Überlegungen zur Auswertung
Wie soll festgestellt werden, ob Ziele erreicht wurden bzw. was tatsächlich abgelaufen ist?

Konzepte können sich auf Organisationen (z. B. Altenheim), auf Zielgruppen (z. B. Jugendliche) sowie auf Situationen (z. B. internationales Ferienlager) beziehen. Während die beiden ersteren umfangreicher und längerfristig angelegt sind, muß im Situationskonzept manchmal spontan, aber dennoch planvoll vorgegangen werden.

Fazit: Ein durch und durch konstruktives und brauchbares Buch, das die paradigmatische Basis und die legitimatorische Anbindung der Didaktik transparent werden läßt sowie pragmatisch zum Handeln anleitet.

Literatur

- Adl-Amini, B.*: Ebenen didaktischer Theoriebildung. In: *Haller, H. D./Meyer, H.* (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 3: Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts, Stuttgart 1987
- Bernfeld, S.*: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung, Frankfurt 1981
- Buchka, M.*: Didaktik-Methodik der sozialpädagogischen Praxis. In: *Badry, E.* u. a. (Hrsg.): Pädagogik Grundlagen und Arbeitsfelder, Neuwied 1992, S. 169 – 233
- Comenius, J. A.*: Große Didaktik, hrsg. von *A. Flitner*, Düsseldorf 1954
- Flehsig, K. H./Haller, H. D.*: Einführung in didaktisches Handeln, Stuttgart 1975

- Freire, P.: Pädagogik der Unterdrückten, Reinbek 1976
- Freire, P.: Erziehung als Praxis der Freiheit, Reinbek 1977
- Fuhr, R.: Didaktisches Handeln in außerschulischen Feldern. In: Haller, H. D./Meyer, H.: Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts, Bd. 3 der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Stuttgart 1986, S. 148 - 163
- Gehrmann, G./Müller, K.: Environment-Aktivierungsmethode. In: Sozialmagazin 4/1993, S. 34 - 47
- Geißler, K./Hege, M.: Konzepte sozialpädagogischen Handelns, Weinheim 1988
- Giesecke, H.: Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns, Weinheim 1989
- Giesecke, H.: Einführung in die Pädagogik, Weinheim 1982
- Heimann, P./Otto, G./Schulz, W.: Unterricht. Analyse und Planung, Hannover 1975
- Herriger, N.: Empowerment - Annäherungen an ein neues Fortschrittsprogramm der sozialen Arbeit. In: Neue Praxis 3/1991, S. 221 - 229
- Hörster, R.: Alltagsorientierte Wende in der Pädagogik. Ihre didaktische und sozialwissenschaftliche Pointe. In: Neue Praxis 5/1988, S. 376 - 385
- Klafki, W.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim 1974
- Kosubek, S.: Offenes Lernen in der Jugendarbeit als „Didaktik des helfenden Prozesses“. In: Neue Praxis 2/1987, S. 176 - 180
- Kron, F.: Grundwissen Pädagogik, München 1983
- Martin, E.: Didaktik der sozialpädagogischen Arbeit, Weinheim 1989
- Martin, E.: Sozialpädagogische Didaktik. In: Sozialmagazin 3/1989, S. 38 - 45
- Opaschowski, H.: Freizeitpädagogik in der Schule, Bad Heilbrunn 1977
- Peterssen, W. H.: Lehrbuch Allgemeine Didaktik, München 1989
- Peterssen, W. H.: Didaktik als Strukturtheorie des Lehrens, Kastell 1973
- Rupprecht, H. u. a.: Modelle grundlegender didaktischer Theorien, Hannover 1977
- Schilling, J.: Didaktik/Methodik der Sozialpädagogik, Neuwied 1993
- Schulz, W.: Die lehrtheoretische Didaktik. In: Gudjons, H. u. a. (Hrsg.): Didaktische Theorien, Hamburg 1974, S. 29 - 45
- Thiersch, H.: Lernen in der Jugendhilfe. In: deutsche Jugend 9/1979
- Trabandt, H.: Das „Exempel“, die Handlungsperspektive und die Handlungsmittel. Zur Didaktik der Sozialpädagogik. In: Neue Sammlung 1983, S. 619 - 630
- Wendt, W. R. (Hrsg.): Unterstützung fallweise: Casemanagement in der Sozialarbeit, München 1991

△

Friedrich Wilhelm Kron

Grundwissen Pädagogik

4. verbesserte Auflage 1994, 383 S., 18 Abb.

(UTB Große Reihe) (3-497-01227-0)

DM 49,80 öS 389,- SFr 50,80

Das Studium der Pädagogik in der Bundesrepublik Deutschland ist einem in den Grundlinien einheitlichen Themenkanon verpflichtet. Dies gilt für das Grundstudium in Diplom-Pädagogik ebenso wie für das Studium mit dem Abschluß für ein Lehramt oder für Nebenfachstudenten. Das ist die Ausgangsposition dieses an der Studienpraxis orientierten Lehrbuches, das den Leitthemen der Studienpläne und Prüfungsordnungen folgt. Der Vorteil von „Grundwissen Pädagogik“ liegt in der schrittweisen Entwicklung der Studieninhalte und in der praktischen Verwendbarkeit als Informationsquelle für Prüfungsvorbereitung, wissenschaftliches Arbeiten, Repetitorium und als Nachschlagewerk.

Ernst Reinhardt Verlag